

**BELEID EN PRAKTYK TEN OPSIGTE VAN
ONDERWYSMEDIUM IN SUID-AFRIKA SOOS
TOEGEPAS IN DIE VAALDRIEHOEK**

CECILIA KLOPPER

BA.(Ed), B.Ed.

Verhandeling voorgelê vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in

Vergelykende Opvoedkunde

aan die

NOORDWES-UNIVERSITEIT

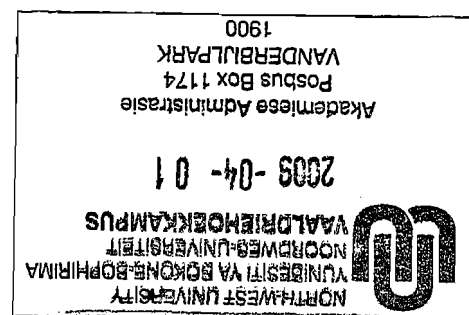
(VAALDRIEHOEKKAMPUS)

Studieleier: Dr. E.A.S. de Waal

Mede-studieleier: Prof. H.J. Steyn

Vanderbijlpark

2008



L.S.

THIS IS TO CERTIFY THAT THE WORK OF

Dr/Mr / Ms CECILIA KLOPPER has been professionally
edited / proofread / translated.

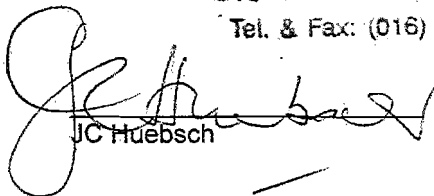
Dr JC Huebsch (MSATG; MSATI)
Member of South African Institute of Translators
255 Louis Trichardt Blvd
VANDERBIJLPARK
1910

Tel.: (016) 9339857

DR. J.C. HUEBSCH
(MTGSA, MSATI)

Sworn Translator/Linguist
Geswore Vertaler/Taalkundige
Tel. & Fax: (016) 933 9857

20 11 2008
Date


JC Huebsch

L.S.

HIERMEE WORD VERKLAAR DAT DIE WERK VAN

Dr/Mr / Me CECILIA KLOPPER professioneel
geredigeer / geproeflees / vertaal is.

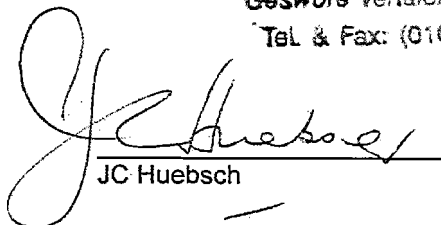
Dr JC Huebsch (LASVG; LSAVI)
Lid van die Suid-Afrikaanse Instituut van Vertalers
Louis Trichardt Blvd 255
VANDERBIJLPARK
1910

Tel.: (016) 9339857

DR. J.C. HUEBSCH
(MTGSA; MSATI)

Sworn Translator/Linguist
Geswore Vertaler/Taalkundige
Tel. & Fax: (016) 933 9857

20 11 2008
Datum


JC Huebsch

BEDANKINGS EN ERKENNINGS

Hiermee betuig en my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone en instansies:

- My Hemelse Vader, vir genadegawes en deursettingsvermoë.
- My studieleier, dr. E.A.S. de Waal vir haar uiters bekwame leiding, waardevolle aanmoediging en eindelose geduld.
- My medestudieleier, prof. H.J. Steyn, vir sy motiverende kommentaar.
- Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek, in die besonder me. Hendra Pretorius vir haar buitengewone hulp en bystand.
- My eggenoot Sarel en my kinders Marilee en O'Neill vir hul liefdevolle ondersteuning en aanmoediging.
- Dr. J.C. Heusch vir die taalversorging van die verhandeling.
- Me. Aldine Oosthuizen by die Statistiese Konsultasiediens vir haar bekwame hulp met die verwerking van die statistiese data.
- Me. Aldine Oosthuizen vir die tegniese versorging van die verhandeling.
- Marianne Verschuur vir die noukeurige tik van die verhandeling.

OPSOMMING

Die **doelwitte** van hierdie navorsing was eerstens om te bepaal wat die riglyne ten opsigte van die onderwysmedium as 'n determinant van die vorme van die onderwysstelsel in Suid-Afrika is. Tweedens wou die navorser bepaal wat die beleid ten opsigte van die onderwysmedium in Suid-Afrika is. Derdens wou die navorser vasstel watter tale deur Suid-Afrikaanse leerders in die praktyk as onderwysmedium gekies word en waarom. Laastens het die navorser gepoog om vas te stel wat die leerders se beleving en houding ten opsigte van 'n bepaalde onderwysmedium is.

Die **navorsingsmetode** wat gevolg is, berus eerstens op 'n uitgebreide literatuurstudie om hoofsaaklik die riglyne ten opsigte van die onderwysmedium as 'n determinant van die onderwysstelsel te bepaal, asook om op hoogte te kom oor die huidige beleid rakende die onderrigmedia in Suid-Afrika. Vervolgens is 'n empiriese ondersoek gedoen om te bepaal watter tale deur leerders in die praktyk as onderwysmedium gekies word, en waarom. Daar is gepoog om die beleving van 'n bepaalde onderwysmedium te bepaal.

'n Kwantitatiewe ondersoek aan die hand van 'n vraelys as meetinstrument is op 28 % van die graad elf leerders in Vanderbijlpark gedoen. 'n Kwalitatiewe ondersoek is gedoen deur persoonlike onderhoude aan die hand van 'n gestruktureerde vraelys met behulp van onderwysers te doen.

Die **bevindings** behels kortliks dat Afrikaanssprekendes in Suid-Afrika die waarde van moedertaalonderrig besef, en dit dan ook as onderrigtaal verkies. Engelssprekendes en Afrikataal-sprekers in Suid-Afrika verkies Engels as onderrigtaal omdat hulle glo dat 'n blink toekoms in die arbeidsmark dan verseker sal wees. Slegs 'n klein persentasie van enkele Afrikataal-leerders verkies hul moedertaal as onderrigtaal.

Die literatuurstudie het aan die lig gebring dat moedertaalonderrig onontbeerlik is vir akademiese prestasie. Leerders presteer akademies beter indien hul vir 'n tydperk in hul moedertaal onderrig word, al is dit net tot in

graad 4 wanneer basiese vaardighede soos lees, skryf en reken vasgelê word.

Laastens is daar bevind dat wetgewing in Suid-Afrika wel voorsiening maak vir moedertaal-onderrig vir almal, maar dat die beleid geensins in die praktyk toegepas word nie.

Dit is die oorwoë mening van die navorser dat moedertaalonderrig in Suid-Afrika 'n kleinood is wat Afrikaans- en Engelssprekendes moet koester en behou, en wat bepaald uitgebrei moet word na sprekers van Afrikatale, aangesien slegs moedertaalonderrig vir almal in Suid-Afrika werklik gelyke opvoedingsgeleenthede beteken.

ABSTRACT

The **objectives** of this research firstly is to assess and establish the guidelines in respect of the medium of instruction as a determinant of the forms of the educational system in South Africa. Subsequently, the researcher wishes to establish the precise policy in respect of the instructional medium in South Africa. Thirdly, the researcher wishes to establish which languages are preferred as instructional media by South African learners, and why. Finally, the researchers wishes to establish the learners' approach and attitude in respect of a particular instructional medium.

The **research method** followed, focuses in the first place on an extensive literature study to primarily establish the guidelines in respect of the instructional medium as a determinant of the educational system, as well as to acquire information in respect of the instructional medium in South Africa.

In addition, empirical research was done to determine which languages are preferred in practice by learners as media of instruction, and why attempts at assessing attitudes in respect of a specific instructional media were also made. By using a questionnaire as measuring instrument, quantitative research was done in respect of 28 % of the grade eleven learners in Vanderbijlpark.

Qualitative research was also done by way of personal interviews using a structured questionnaire with the aid of teachers.

The **findings** briefly indicate that the Afrikaans-speaking learners in South Africa realize the value of mother tongue instruction, consequently also then preferring it as the instructional medium. Both English-speaking and African language users in South Africa prefer English as a medium of instruction as they believe their entrance into the job market will then be assured. Only a small percentage of users of African languages prefer their mother tongue as instructional language.

The literature study revealed that mother tongue instruction is indispensable in respect of academic performance. Learners perform better academically should they for a period receive instruction in their mother tongue, even should it be up to the fourth grade when basic skills such as reading, writing and arithmetic are acquired.

It was finally established, that South African legislation indeed provides for mother tongue instruction for all, but that the policy is not applied in practice.

It is the considered opinion of the researcher that mother tongue instruction in South Africa is a treasure to be cherished and preserved by both Afrikaans and English speaking learners, also that it should be extended to users of African languages, as only mother tongue instruction for all in South Africa would indeed mean real equal educational opportunities.

INHOUDSOPGAWE

BEDANKINGS EN ERKENNINGS	iii
OPSOMMING	iv
ABSTRACT	vi
INHOUDSOPGAWE	viii
LYS VAN TABELLE	xvi
LYS VAN FIGURE	xix
HOOFSTUK 1	1
INLEIDING EN ORIËTERING	1
1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.2 TERREINAFBAKENING: VAALDRIEHOEK	1
1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING	7
1.4 NAVORSINGSMETODES	7
1.4.1 Literatuurstudie	7
1.4.2 Empiriese ondersoek:	8
1.4.2.1 Terreinafbakening	8
1.4.2.2 Die doel van die empiriese ondersoek	8
1.4.2.3 Navorsingsmetode en meetinstrument	8
1.4.2.4 Populasie en steekproef	9
1.4.2.5 Vraelyste	10
1.4.3 Etiese aspekte	10

1.4.4	Prosedure.....	10
1.4.5	Bydrae tot die fokusarea.....	11
1.5	HOOFSTUKINDELING.....	11
1.6	SLOT	11
	HOOFSTUK TWEE.....	13
	DIE ROL VAN MOEDERTAAL AS ONDERWYSMEDIUM.....	13
2.1	INLEIDING.....	13
	BEGRIPSOMSKRYWINGS:	13
2.2	ERKENDE AFKORTINGS.....	14
2.3	DIE ROL VAN MOEDERTAAL AS ONDERWYSMEDIUM	15
2.4	NADELIGE GEVOLGE VAN NIE-MOEDERTAALONDERRIG.....	42
2.5	DIE VERBAND TUSSEN TAAL EN AKADEMIESE PRESTASIE.....	43
2.6	ARGUMENTE TER ONDERSTEUNING VAN MOEDERTAAL- ONDERRIG.....	47
2.6.1	Opvoedkundige oorwegings	47
2.6.1.1	Die ontwikkeling van leerders se akademiese taalvaardigheid.....	48
2.6.1.2	Die sosiale, psigologiese en kulturele funksies van taal is in die onderrigsituasie belangrik	48
2.7	SAMEVATTING	49

HOOFSTUK DRIE.....	50
ONDERWYSMEDIUM IN SUID-AFRIKA: BELEID EN PRAKTYK.....	50
3.1 INLEIDING.....	50
3.2 'N OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN BELEID TEN OPSIGTE VAN ONDERWYSMEDIUM IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL	50
3.2.1 Taalmediumbeleidsrigtings in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voor 1992.....	50
3.3 ONDERWYSMEDIUM IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE: 1984-1994	54
3.4 BEHEER OOR DIE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA (1984 – 1994).....	55
3.4.1 Blankes.....	56
3.4.2 Afrikataal-sprekers	57
3.4.3 Kleurlinge.....	57
3.4.4 Indiërs.....	57
3.5 DIE HUIDIGE SITUASIE TEN OPSIGTE VAN ONDERWYSMEDIUM IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE	57
3.5.1 Wetgewing.....	57
3.5.1.1 Wet 27 van 1996.....	58
3.5.1.2 Die Suid-Afrikaanse Grondwet.....	59
3.5.1.3 Ander relevante wette	60
3.5.1.3.1 Die Suid-Afrikaanse skolewet van 1996	60
3.5.1.3.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996	63

3.5.1.3.3	Die “PAN South African Language Board Act, No. 59 of 1995”	63
3.5.1.4	Moedertaalonderrig en die nuwe Suid-Afrikaanse Taalbeleid	64
3.5.2	Praktyk in Suid-Afrikaanse skole	66
3.5.2.1	Die moedertaaldebat in Suid-Afrika	72
3.5.2.2	Onderwysimplikasies van die implementering van die veeltalige taalbeleid	75
3.5.2.3	Moedertaalonderrig in Suid-Afrika: 'n Opvoedkundige noodwendigheid of instrument teen transformasie.....	82
3.5.2.4	Onderwys deur medium van Engels	83
3.5.2.5	Suid-Afrikaanse Taalwet.....	84
3.5.2.6	Die posisie ten opsigte van Afrikaans as onderrig- en gebruikstaal	86
3.5.3	Alternatiewe vir die toekoms	87
3.5.3.1	Moontlike oplossings.....	90
3.5.3.2	Argumente ter ondersteuning van moedertaalonderrig.....	90
3.5.3.2.1	Koste-effektiwiteit van moedertaalonderrig.....	90
3.5.3.2.2	Nie-opvoedkundige oorwegings	91
3.5.3.2.3	Opvoedkundige oorwegings	92
3.6	SAMEVATTING	94

HOOFSTUK VIER.....	97
EMPIRIESE NAVORSINGSONTWERP.....	97
4.1 INLEIDING.....	97
4.2 DOEL VAN EMPIRIESE ONDERSOEK.....	97
4.3 NAVORSINGSONTWERP.....	98
4.4 DIE VRAELYS AS NAVORSINGSINSTRUMENT.....	99
4.4.1 Die voordele van die vraelys.....	99
4.4.2 Die nadele van die vraelys.....	100
4.4.3 Die ontwerp van die vraelys.....	100
4.4.3.1 Voorbereiding van die vraelys.....	100
4.4.3.2 Die konstruksie en formaat van die vraelys.....	101
4.5 ONDERHOUDE.....	102
4.6 LOODSSTUDIE.....	103
4.7 VERSPREIDING VAN DIE VRAELYS.....	103
4.7.1 Dekbrief.....	104
4.7.2 Verspreiding van die vraelyste.....	104
4.8 POPULASIE EN STEEKPROEF.....	105
4.9 TERUGVOER.....	106
4.10 ADMINISTRATIEWE PROSEDURES.....	106
4.11 STATISTIESE TEGNIEKE.....	107
4.12 SAMEVATTING.....	108

HOOFSTUK VYF	110
DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE	110
5.1 INLEIDING	110
5.2 KWANTITATIEWE RESULTATE	110
5.2.1 Interpretasie van data met betrekking tot die biografiese en demografiese data van ouers en leerders (Vrae 1 – 5)....	111
5.2.1.1 Ouderdom.....	111
5.2.2 Interpretasie van data met betrekking tot die tydperk waartydens moedertaal ontvang is (Vraag 6).....	115
5.2.3 Interpretasie van data met betrekking tot die voorkeur van die onderwyser se taal (Vraag 7).....	116
5.2.4 Interpretasie van data met betrekking tot die redes vir die keuse van onderrigtaal (Vrae 8 en 9)	117
5.2.5 Interpretasie van data met betrekking tot onderrigtaal in Hoërskole in Vanderbijlpark (Vrae 10, 11, 14 en 15)	118
5.2.6 Interpretasie van data met betrekking tot die beleving van die huidige onderrigtaal.....	122
5.2.7 Interpretasie van data met betrekking tot die duidelikheid van instruksies in die onderrigtaal (Vraag 13)	123
5.2.8 Interpretasie van data met betrekking tot die menings van leerders wat die onderrig-leerproses betref. (Vrae 16 – 25)	124
5.2.9 Interpretasie van data met betrekking tot moedertaalonderrig soos blyk uit vergelyking tussen die Engelse en Afrikaanse skole	134

5.3	TEENPOLE VAN HOUDING TEENoor	
	MOEDERTAALONDERRIG	137
5.4	KWALITATIEWE RESULTATE.....	140
5.5	SAMEVATTING	142
	HOOFSTUK SES	144
	OPSOMMING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS	144
6.1	INLEIDING	144
6.2	SAMEVATTING	144
6.3	BEVINDINGS.....	149
6.3.1	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 1.....	149
6.3.2	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2.....	150
6.3.3	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 3.....	151
6.3.4	Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 4.....	153
6.4	AANBEVELINGS.....	154
6.4.1	Aanbeveling 1	154
6.4.2	Aanbeveling 2	155
6.4.3	Aanbeveling 3	155
6.4.4	Aanbeveling 4	156
6.4.5	Aanbeveling vir verdere navorsing.....	156
6.5	SAMEVATTING	157

BIBLIOGRAFIE.....	158
BYLAE A.....	166
VRAELYSSTE.....	166
BYLAE B.....	173
ETIEKVORM.....	173
BYLAE C.....	175
TOESTEMMINGSBRIEF VANAF GAUTENG DEPARTEMENT VAN ONDERWYS.....	175
BYLAE D.....	179
BRIEWE AAN SKOOLHOOFDE.....	179
BYLAE E.....	181
DEKBRIEF.....	181
BYLAE F.....	184
TOESTEMMINGSBRIEWE AAN OUERS.....	184

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1:	Die voorkeure van voertale in skole in Suid-Afrika	2
Tabel 3.1:	Slaagsyfers op matriekvlak	53
Tabel 3.2:	Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voor 1984	55
Tabel 3.3:	Kumulatiewe resultate vir geletterdheidstaak in geselekteerde provinsies 1999 (%)	70
Tabel 3.4:	Kumulatiewe resultate vir numeriese take in geselekteerde provinsies, 1999(%)	70
Tabel 3.5:	Leerderprestasie in Engels.....	79
Tabel 3.6:	Taalvoorkeur in Suid-Afrika.....	80
Tabel 5.1:	Ouderdom van deelnemers.....	111
Tabel 5.2:	Geslag.....	112
Tabel 5.3:	Huistaal.....	112
Tabel 5.4:	Afstand van skool af.....	113
Tabel 5.5:	Hoogste kwalifikasie van ouers.....	114
Tabel 5.6:	Tydperk waartydens moedertaal-onderdig ontvang is	115
Tabel 5.7:	Indien moontlik, sou jy verkies het dat jou onderwysers dieselfde moedertaal as jy moet hê?.....	116
Tabel 5.8:	Indien jy nie tans moedertaalonderrig ontvang nie, waarom nie?	117
Tabel 5.9:	Wie het op die skool besluit wat jy tans bywoon?	118
Tabel 5.10:	In watter taal ontvang jy tans onderrig?	118

Tabel 5.11:	Is die taal waarin jy tans onderrig ontvang, jou moedertaal	119
Tabel 5.12:	In watter taal sou jy graag onderrig wou ontvang?.....	120
Tabel 5.13:	Indien dit moontlik is, wil jy graag in jou moedertaal onderrig ontvang?	121
Tabel 5.14:	Hoe ervaar jy die huidige onderrigtaal?.....	122
Tabel 5.15:	Duidelikheid van onderwysmedium.....	123
Tabel 5.16:	Die onderrigtaal het 'n invloed op die leersukses van die leerder.....	124
Tabel 5.17:	Moedertaalonderrig het 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder	125
Tabel 5.18:	Engels as onderrigtaal is die enigste opsie na ware onderrig-en leersukses.....	126
Tabel 5.19:	Slegs onderrig in Engels beteken sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing	127
Tabel 5.20:	Die onderrig-leerproses word nadelig beïnvloed indien leerders nie in hul moedertaal onderrig ontvang nie	128
Tabel 5.21:	Onderrig in die eerste addisionele taal bevorder tweetaligheid	129
Tabel 5.22:	Dit sal beter wees vir jou leerproses indien jy 50% van jou onderrig in jou moedertaal kry in plaas van glad nie	130
Tabel 5.23:	Daar vind geen agteruitgang van die eerste taal plaas indien die leerder dit nie as onderrigtaal het nie	131
Tabel 5.24:	Indien 'n leerder nie in die moedertaal onderrig word nie, veroorsaak dit gevoelens van minderwaardigheid by hom/haar.....	132

Tabel 5.25:	Leerders bereik 'n hoër vlak van klasdeelname indien hulle in hul moedertaal onderrig word.....	133
Tabel 5.26:	Moedertaal as onderrigtaal het 'n positiewe invloed op die onderrigleerproses.	134
Tabel 5.27:	Engels as onderwysmedium is die enigste manier om sukses in die onderrig- en leerproses te bereik.....	134
Tabel 5.28:	Slegs Engels as onderwysmedium sal sukses in Suid-Afrika verseker	135
Tabel 5.29:	Die onderrig-leerproses word negatief beïnvloed indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie	135
Tabel 5.30:	Dit sal beter wees vir jou leerproses om 50% van jou onderrig op skool in jou moedertaal te ontvang as glad nie.	136
Tabel 5.31:	Indien 'n leerder nie in sy/haar moedertaal onderrig word nie, veroorsaak dit gevoelens van minderwaardigheid by hom/haar.....	136
Tabel 5.32:	Leerders bereik 'n hoër vlak van klasdeelname indien hulle in hul moedertaal onderrig word.....	137
Tabel 5.33:	Teenpole van houding teenoor moedertaalonderrig.....	138
Tabel 6.1:	Wetgewing na 1994	150
Tabel 6.2:	Keuse van onderrigtaal	151

LYS VAN FIGURE

- Figuur 2.1: Die ysbergmodel wat taalvaardighede en kognitiewe
prossessering koppel 25
- Figuur 2.2: Aaneenskakeling van kontekstuele ondersteuning en die vlak
van kognitiewe betrokkenheid in 'n verskeidenheid
klaskameraktiwiteite 26
- Figuur 2.3: Die kognitiewe effek op die verskillende tipes tweetaligheid 37

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ORIËTERING

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Die reg tot moedertaalonderrig word in Suid-Afrika beskerm deur die Grondwet (108/1996a) en die Suid-Afrikaanse Skolewet (84/1996b), wat aan ouers en leerders die reg gee tot vrye keuse met betrekking tot die onderwysmedium van leerders. Die taalbeleid in Suid-Afrika verseker tans moedertaal-instandhouding, tweedetaal-vlotheid (in die meeste gevalle Engels), en optimale kognitiewe ontwikkeling, maar hierdie beleid word nie konsekwent geïmplementeer nie. "Almost every commission of enquiry into language and education, every language in education conference and every set of recommendations on the matter, in Africa, over the last 100 years, has concluded that education must begin in the mother tongue of the child or in that language of the immediate community which the child knows and uses best" (Heugh, 2002:171-174).

1.2 TERREINAFBAKENING: VAALDRIEHOEK

Alhoewel daar 'n groot groep ouers in Suid-Afrika is wat moedertaal as onderwysmedium kies, blyk dit nie by almal die geval te wees nie. Die National Education Policy Investigation (NEPI 1992:13) het bevind dat Swartmense in Suid-Afrika moedertaalonderrig assosieer met die minderwaardige onderrig wat die Swart leerders in die vorige bedeling gekry het. Die NEPI-verslag wys voorts uit dat, veral Swartmense, nie hoef te vrees vir 'n agterstand as hulle in hul moedertaal onderrig word nie (NEPI, 1992:64). Basiese begrippe en aanvanklike geletterdheid word makliker in die eerste taal aangeleer. Addisionele tale word ook beter aangeleer as die eerste taal goed ontwikkel is. Die kind se selfvertroue is voorts beter as hy in sy eerste taal funksioneer (NEPI, 1992:75). Tog sien talle Swart ouers steeds Engels as 'n paspoort na beter opleiding en welvaart, daarom verkies hulle dat hul kinders in Engels onderrig word vanaf Graad 1, al verstaan hulle nie die taal nie.

Daarenteen wil twee-derdes van alle Afrikaanssprekendes graag hê hul kinders moet in moedertaal onderwys kry (Zillie, 2005:15).

Schlemmer (2001:96) haal die bevindinge van 'n landswye opname oor die voorkeure van voertale op skool soos volg aan

Tabel 1.1: Die voorkeure van voertale in skole in Suid-Afrika

	Moedertaal	Dubbelmedium	Engels
Alle Suid-Afrikaners	37%	39%	12%
Afrikaanssprekendes	44%	30%	5%

Afrikaanssprekendes in Suid-Afrika verkies oor die algemeen dus moedertaalonderrig bo Engels of dubbelmediumonderrig, terwyl talle ander taalsprekers nie dieselfde daaroor voel nie (Schlemmer,2001:96).

Young (1995:65-66) voorspel dat, indien Engels in Suid-Afrika as die enigste onderrigtaal gebruik word, inheemse tale sal verwaarloos en later in onbruik sal raak. Volgens Young (1995:65-66) het Engels in Namibië as enigste onderrigtaal baie negatiewe invloede gehad. Wangedrag by leerlinge ontstaan as gevolg van 'n minderwaardigheidsgevoel. Luckett (1995:75) ondersteun Young as sy sê die Threshold Project (1990), het bevind dat Swart leerders in Suid-Afrika wat in Graad 5 skielik moes oorskakel na Engels as voertaal, glad nie CALP ("cognitive academic language proficiency") in een van hul tale bereik het nie.

Daar bestaan 'n besondere verband tussen die moedertaal en die intellektuele, sosiale, persoonlike en estetiese ontwikkeling van die kind (Booyse, 1992:6). Moedertaalonderrig speel 'n belangrike rol in die verkenning en benoeming van reaksies en gevoelens en die vorming van die persoonwees van die kind. Giliomee (2001a:6) ondersteun bogenoemde standpunt deur te beweer dat 'n mens se mees kreatiewe denke dikwels die beste in die moedertaal uitgedruk en akademiese deurbrake meermale gemaak word, veral wanneer die fyner nuanses van 'n saak presies en suiwer geformuleer word. Mense wat hulle in 'n tweede taal uitdruk, mag dit korrek

doen, maar meganies (Gilliomme:2001a:6). Robb (1995:18) het bevind dit neem 5-9 jaar om 'n tweede taal so aan te leer dat akademiese resultate waarneembaar is.

Dit is wensdenkery om een nasionale taal in 'n land te wil hê, veral in 'n land met baie inheemse tale soos bv. Switserland, Nigerië, Indië en Suid-Afrika, en dan boonop daardie taal as die onderrig- en leertaal te wil afdwing (Alexander,1995:37). Alexander (1995:40) bepleit eerder veeltaligheid om kulturele vooroordele uit te skakel. "The flowing together of African, European and Asian as well as modern American cultural traditions in South Africa, has created a huge new river without eliminating the contours of the original tributaries. The core culture is thus fed by and co-existent with these tributary cultures".

Derde Wêreld onderwysstelsels wat Westerse modelle wil volg, "...qualify the few and disqualify the many". Die grootste hoeveelheid kinders wat in Derde Wêreldlande deur Engels oorheers word, baat baie min by skoolgaan (Heugh,1995:42). Heugh (1995:46) stel dit onomwonde dat die "cognitive development of the child who speaks a language other than English is abruptly disconnected because the natural cognitive development in the primary language ends when this language is taken out of the learning environment".

Daar is beslis 'n verband tussen die feit dat die Swart leerders in Engels onderrig ontvang en hulle swak matriekuitslae (Balfour, 1999: 100-106). Gilliomme (2001b:51) sien die gebrek aan moedertaalonderrig as een van die hoofredes vir die swak akademiese prestasie van Swart leerders in Suid-Afrika. Suid-Afrika wyk af van die internasionale norm wat bepaal dat kinders minstens die eerste ses jaar op skool in hul moedertaal onderrig moet word. Balfour (1999:108) voel egter dat dit as gevolg van 'n gebrek aan finansiële en opvoedkundige bronne in Suid-Afrika onmoontlik is om in al die inheemse tale onderrig te kan gee. Hy voel dat 'n *lingua franca* in areas nodig is waar minderheidstale gepraat word, (bv. Tshivenda en isi Ndebele). Balfour (1999 :109) wys ook daarop dat daar nog geen navorsing in Suid-Afrika gedoen is om te bewys dat Engels as onderrigtaal leer bevorder nie. Daar is egter

afdoende bewys dat waar Engels gedeeltelik of op 'n gebroke wyse onderrig is, dit die leerproses knou.

Bogenoemde standpunt word ondersteun naamlik dat, indien 'n tweede taal op 'n te vroeë ouderdom as onderrigtaal gebruik word, die ontwikkeling van die eerste taal benadeel word (Bell,1999:2). Kognitiewe vermoëns word gestrem en 'n negatiewe houding jeens die eerste taal word gekweek. Die tweede taal – onderrig sal ook noodwendig lae prestasie in konsepsionele vakke soos Wiskunde en Wetenskap tot gevolg hê (Bell,1999:2).

Pluddermann (2002:48) wys op die tekortkominge van die ESL (English Second Language) – onderrig wat Swart leerders in Suid-Afrika kry. Hy wys daarop dat die opvoeders in 'n gebroke addisionele taal, naamlik Engels, onderrig. Hul eie opleiding in Engels was ook maar gebrekkig. Hy stel dus 'n dubbelmedium onderwysstelsel vir Suid-Afrika voor. So 'n stelsel moet voorsiening maak vir moedertaalonderrig met toegang tot die verwerwing van addisionele tale.

'n Opname by 'n Engelsmedium laerskool het getoon, dat Engelssprekende ouers geen beswaar gehad het om na dubbelmedium oor te skakel en selfs ook Xhosa te leer nie, maar dat Xhosa ouers niks wou weet van Xhosa - onderrig nie (De Klerk, 2002:2). Onderhoude met Xhosa-ouers het aan die lig gebring dat daar nie 'n goeie Xhosa-kurrikulum is nie en dat daar 'n gebrek is aan goed opgeleide Xhosa-onderwysers. Sy wys op die ironie dat die departemente van Afrika-tale by tersiêre instansies moes sny op hulle personeel, aangesien al minder en minder studente die vakke kies. Dit dui ook op die feit dat taalspesialiste, ook onderwysers, al minder gaan word. Al is Xhosa naas Zoeloe die mees gesproke taal in Suid-Afrika naamlik deur 18% van die bevolking, word Engels as 'n prestigetaal gesien. Dit word duidelik dat Engels, wat die eerste taal van slegs 8,6% mense in Suid-Afrika is, nou die dominante taal is as gevolg van sy ekonomiese, sosiale en historiese status.

Van Staden (1997:302) wys verder daarop dat Swart Suid-Afrikaners moet afsien van die persepsie dat Engels die weg is na beter opvoeding en dat Afrikatale minderwaardig is en nie geskik is vir funksies soos verdere

opvoeding, wetenskap en sakekommunikasie nie. Sy kom tot die slotsom dat tweetaligheid 'n goeie ding is, maar dat kinders wat deur medium van ander tale as hul moedertaal skoolgaan, se eerste taal akademies moet ontwikkel terwyl hulle die teikentaal leer.

Onderprestasie in sekondêre skole in Swart woonbuurte in Suid-Afrika is hoofsaaklik te wyte aan onderrigtaal, getalle, swak klasbywoning en 'n tekort aan handboeke (Masitsa, 2003:214). Volgens hom is die verlaging van standarde nie 'n oplossing nie. Swart Suid-Afrikaners gaan volgens hom die bittere vrugte pluk omdat hulle hul kinders na Engelse skole stuur. Hy meen Engels word in Suid-Afrika as voertaal gekies omdat dit die voertaal in die meeste lande in die wêreld is, en ander inheemse tale het nie die linguistiese kompleksiteit om in tegnologiese en wetenskaplike konteks gebruik te word nie. Masitsa (2003:220) beweer verder dat taalvaardigheid gewis 'n voorvereiste vir suksesvolle leer is. Hy waarsku dat voordat 'n taal as onderwysmedium gebruik word, leerders eers die taal goed moes bemeester het, anders sal hulle dit moeilik vind om lesse te verstaan, inligting uit literatuur te verkry en om vrae te vra en te beantwoord. Bogenoemde sal die leerproses rem, en daar kan verwag word dat die leerders sal onderpresteer. Masitsa (2003:221) wys op die feit dat leerders wat in hul tweede taal onderrig word, baie gou vergeet wat hulle geleer het, omdat hulle nie werklik die basiese Engelse taalvermoë of woordeskat het nie. Hulle ken miskien die antwoord, maar hulle het nie die woordeskat om die antwoord te gee nie.

Lemmer (2002:46-47) voer aan dat tweedetaalleerders sonder skoling in hulle eerste taal, probleme met Engelsmediumonderrig het omdat hulle 'n gebrek het aan agtergrondskennis. Sy toon aan dat, alhoewel hulle baie maklik met hulle maats in die tweede taal kan kommunikeer, hul dit moeilik vind om die tweede taal in dekontekstualiserende akademiese situasies te manipuleer. Onderwysers besef nie dat die leerders nie BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) en CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency) bereik het nie, omdat die leerder wel met die onderwyser op 'n informele manier kan kommunikeer. Lemmer (2002:51) dui aan dat leerders in 'n Engelsmedium skool, 15 IK-punte onder die norm van die graad presteer. Die

kind se selfbeeld ly daaronder en hy/sy kan sosiale trauma en emosionele probleme ontwikkel.

Smythe (2002:50) wys op die bevindinge van die Threshold Project, naamlik dat leerders wat 'n Afrikataal as moedertaal het, maar in Engels onderrig word, nóg Engels nóg hul moedertaal bemeester het. Hul kreatiewe skryftaal was onvolwasse, hul woordeskat was ontoereikend, en hulle kon selfs eenvoudige vragies oor die begripstoets nie beantwoord nie. Die *Khulisa Management Services (KMS)* se verslag oor die implementering van Kurrikulum 2005 in grade 1 tot 3, lui volgens Smythe (2002:52) soos volg:

- 83% van die leerders in die teikengroep ontvang onderrig in Engels, alhoewel slegs 20% van die leerders Engels as huistaal het.

Smythe (2002:55) beklemtoon die leerproses, en wys op die noodsaaklikheid van 'n goed gevestigde huistaal. Spraak tussen die volwassene en die klein kind bevorder breinfunksies, en taal vorm die basis van denke en redenering. Hy is van mening dat kinders nie wetenskaplike konsepte kan ontwikkel in 'n tweede of derde taal nie. Hoë kognitiewe funksies ontwikkel dus nie. Die mate waarin die kind baat by 'n tweetalige leerproses, word ook bepaal deur die vestiging van die huistaal. Smythe (2002:60-65) stel voor dat taalonderwysers meer vakgerigte, feitelike woordeskat aan die leerders moet leer, sodat hulle die vakinhoud van addisionele vakke beter kan verstaan. So word taalvaardighede gevestig wat nodig is vir geïntegreerde leer. Hy huldig die standpunt, dat indien alle kinders in Suid-Afrika gelyke behandeling op skool wil ontvang, almal in hul moedertaal onderrig moet word.

Robb (1995:15) beklemtoon die waarde van die eerste taal. Dit moet in stand gehou en ontwikkel word ter wille van die sosiale, emosionele en kognitiewe ontwikkeling van die kind. Hy stel dit soos volg: "If our goal is equity of outcome, we will remember our concern for the whole child, and help children to develop both roots and wings".

Alle mense behoort 'n basiese kennis van Engels op eerste-, tweede- of derdetaalvlak te hê om hulleself te kan handhaaf, maar dit moet nie ten koste

van inheemse tale as vak en/of voertaal geïmplementeer word nie (Mwansoko,1993:15).

Uit die voorafgaande beredenering kom die volgende probleemvrae nou na vore:

- Wat is die riglyne ten opsigte van die onderwysmedium as 'n determinant van die onderwysstelsel?
- Wat is die beleid ten opsigte van die onderigmedium in Suid-Afrika?
- Watter taal/tale word deur Suid-Afrikaanse leerders en ouers in die praktyk as onderwysmedium verkies en waarom?
- Wat is die leerders se beleving van 'n bepaalde onderwysmedium?

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van die navorsing is om te bepaal:

- wat die riglyne ten opsigte van onderwysmedium as 'n determinant van die onderwysstelsel is;
- wat die beleid ten opsigte van die onderwysmedium in Suid-Afrika is;
- watter tale deur Suid-Afrikaanse leerders in die praktyk as onderwysmedium verkies word en waarom; en
- wat die leerders se beleving van van 'n bepaalde onderwysmedium is.

1.4 NAVORSINGSMETODES

1.4.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie sal onderneem word om toepaslike literatuur op te spoor. Literatuur sal met behulp van die volgende sleutelwoorde/-frases verkry word: "moedertaalonderrig, onderrig vir minderheidsgroepe, onderrigtaal, medium of instruction, language of instruction, onderwysmedium, first language in schools, mother tongue, instruction and language, mothertongue and school,

language acquisition, language medium and school, language policy and education, Education Policy en The Schools Act.”

Artikels uit tydskrifte sal verkry word van die NEXUS (NRF) vir proefskrifte en verhandelings wat reeds afgehandel en geregistreer was, S.A.e Sabinet Online, die elektroniese South African Government Information databasis, die Ferdinand Postma Biblioteek se webbladsy vir inligtingsbronne in die opvoedkunde, (Opvoedkunde:e-biblioteek), Ferdinand Postma biblioteek-katalogus vir boeke in voorraad, SACat (Sabinet) en Boekdatabasisse vir boeke in ander biblioteke wat deur interbiblioteeklenings aangevra is, Suid-Afrikaanse tydskrifdatabasisse: (Repertorium van Suid-Afrikaanse Tydskrifartikels – RSAT via Sabinet webblad en SAe Publikasies), Ebscohost Web-databasis: Academic Search Premier, ERIC asook Masterfile Premier en die Elektroniese databasis vir Staatspublikasies vir Wetgewing.

1.4.2 Empiriese ondersoek:

1.4.2.1 Terreinafbakening

As gevolg van die omvang en ter wille van uitvoerbaarheid, sal hierdie studie fokus op die Vaaldriehoek.

1.4.2.2 Die doel van die empiriese ondersoek

Die doel van die empiriese ondersoek is om te bepaal watter tale deur leerders in die Vaaldriehoek in die praktyk as onderwysmedium verkies word en waarom, asook om vas te stel wat die leerders se beleving van 'n bepaalde onderwysmedium is.

1.4.2.3 Navorsingsmetode en meetinstrument

'n Kwantitatiewe ondersoek sal gedoen word om inligting te bekom wat sal bydra tot die doel van hierdie studie, deur te bepaal watter taal/tale deur leerders as onderwysmedium verkies word en waarom, en wat leerders se beleving van nie-moedertaalonderrig is. 'n Vraelys sal opgestel word aan die hand van die literatuurstudie. Na afloop van die loodsondersoek, sal die vraelys versprei word aan die steekproef. Vervolgens sal kwalitatiewe

navorsing, bestaande uit twee gestruktureerde onderhoude met twee onderwysers van onderskeidelik 'n Afrikaans- en 'n Engelsmedium skool, waarvan die leerders by die studie betrokke was, gevoer word. Sodanige onderwysers kan eerstehandse inligting verskaf oor die prestasie van die leerders, en beleving van die betrokke onderrigtaal deur die leerders.

1.4.2.4 Populasie en steekproef

- 'n Doelgerigte steekproef sal by ses hoërskole in Vanderbijlpark uitgevoer word, aangesien die populasie maklik bereikbaar is, en onkoste vir reiskostes laag sal wees.
- Deelnemers aan die steekproef sal doelbewus geselekteer word om aan die proefneming deel te neem. In die hoërskole waar Engels die onderwysmedium is, sal slegs respondente wie se moedertaal nie Engels is nie, aan die steekproef deelneem. In die Afrikaansmediumskole sal slegs Afrikaanssprekende respondente deelneem.
- Drie skole se leerders ontvang moedertaal-onderrig in Afrikaans, die ander drie se voertaal is Engels, wat sommige leerders se tweede of derde taal is.
- Toestemming sal vooraf by die Gauteng Onderwysdepartement en die skole verkry word om vraelyste te versprei.
- Skriftelike vraelyste sal anoniem beantwoord word om eerliker antwoorde te kry.
- Die teikengroep bestaan uit 28% graad 11-leerders, seuns en/of meisies in elk van die ses hoërskole.
- Die populasiegrootte van die graad elfs in die ses skole is soos volg: $N = 978$.
- Die steekproefgrootte is soos volg: $n = 278$ (28% van die totale populasiegrootte).

1.4.2.5 Vraelyste

Vraelyste sal aan die hand van die literatuurstudie opgestel word. Vraelyste wat skriftelik beantwoord moet word, sal aan 6 skole in Vanderbijlpark versprei word. Die navorser sal 'n wye reeks vrae aan respondente verskaf.

1.4.3 Etiese aspekte

- Aansoek vir etiese toestemming sal verkry word volgens die vereiste etiek-aansoekvorm van die Noordwes- Universiteit.
- Skriftelike toestemming sal vooraf vanaf die Gauteng Onderwysdepartement bekom word om vraelyste te versprei.
- Die nodige toestemming sal vanaf skoolhoofde verkry word, om vraelyste te versprei.
- Die respondente sal anoniem bly en alle inligting wat bekom word sal vertroulik hanteer word.
- Data wat bekom word, sal nie gebruik word vir redes anders as die doel van hierdie studie nie.

1.4.4 Prosedure

Stap 1: Literatuurstudie

Stap 2: 'n Vraelys sal opgestel word aan die hand van die literatuurstudie om data te bekom met betrekking tot watter tale deur Suid-Afrikaanse leerders in die praktyk as onderwysmedium verkies word, en waarom, asook leerders se beleving van 'n bepaalde onderwysmedium. Nadat die vraelys met behulp van 'n loodsondersoek getoets is, sal die vraelys aan die lede van die doelmatige steekproef versprei word. Voltooide vraelyste sal dan weer op 'n ooreengekome tyd by die betrokke skole afgehaal word. Met behulp van die Statistiese Konsultasiediens aan die Vaaldriehoekskampus van die Noordwes-Universiteit, sal die data deur middel van beskrywende statistiek verwerk en opgesom word.

Stap 3: Die verwerkte data sal dan ontleed en geïnterpreteer word.

Stap 4: Onderhoude sal met twee onderwysers gehou word.

Stap 5: Gevolgtrekking en aanbevelings.

1.4.5 Bydrae tot die fokusarea

Hierdie studie sal poog om as deel van sub-program 1 van die navorsingsfokusarea 'n bydrae te lewer ten opsigte van watter taal/tale deur Suid-Afrikaanse leerders en ouers as onderwysmedium verkies word en waarom, en wat leerders se beleving van nie-moedertaalonderrig is.

1.5 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 1 Inleiding

Hoofstuk 2 Riglyne ten opsigte van onderwysmedium as 'n determinant van die onderwysstelsel: 'n oorsig

Hoofstuk 3 Onderwysmedium in Suid-Afrika: beleid en praktyk

Hoofstuk 4 Empiriese studie

Hoofstuk 5 Data-analise en interpretasie

Hoofstuk 6 Opsomming, bevindings en aanbevelings

1.6 SLOT

In die hoofstuk is 'n inleiding en die probleemstelling vir die studie uiteengesit. Die doel van die navorsing is bespreek en die navorsingsmetodes is beskryf. Daar is verwys na die literatuurstudie en die empiriese ondersoek. Die terreinafbakening, die doel van die empiriese ondersoek en die navorsingsmetode en meetinstrument is bespreek. Die populasie en steekproef, die vraelyste, etiese aspekte, prosedure en die bydrae tot die fokusarea is bespreek. Daarna is 'n voorlopige hoofstukindeling gegee.

In Hoofstuk 2 word die rol van moedertaalonderrig as onderwysmedium deur middel van 'n literatuurstudie ondersoek.

HOOFSTUK TWEE

DIE ROL VAN MOEDERTAAL AS ONDERWYSMEDIUM

2.1 INLEIDING

In hoofstuk 1 is die probleemstelling inleidend bespreek. Daar is gekyk na die invloed van die onderwysmedium op leerderprestasie na aanleiding van die literatuurstudie. Navorsingsmetodes is aangedui naamlik literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek wat vraelyste insluit. 'n Voorlopige hoofstukindeling is ook voorgelê om as basis vir die res van die verhandeling te dien.

In Hoofstuk 2 word hoofsaaklik ondersoek ingestel na die rol van die moedertaal as onderwysmedium.

'n Begripsomskrywing van verwante begrippe is eerstens noodsaaklik.

BEGRIPSOMSKRYWINGS:

- Moedertaal - eerste taal (Heugh, 2006:2)
- moedertaalonderrig - Moedertaal-onderrig word soos volg gedefinieer: "Opvoeding deur middel van 'n persoon se moedertaal, dit is die taal wat die persoon in sy vroeë kinderjare verwerf het, en wat normaalweg sy natuurlike instrument van kommunikasie word. Louwrens (2003:6) omskryf moedertaal deur gebruik te maak van die volgende vier kriteria: oorsprong – die taal wat jy eerste geleer het; vaardigheid - die taal wat jy die beste verstaan; funksie - die taal wat jy die meeste gebruik en identifisering - die taal waarmee jy identifiseer en waaraan ander jou as moedertaalspreker verbind.
- moedertaal - eerste taal (Heugh, 2006:2)

- indompeling/ submersion - waar leerders onmiddellik in graad 1 in die tweede taal onderrig word (Heugh, 2006:2).
- immersie - Geleidelike blootstelling, leerders kry moedertaalonderrig in graad 1 – 3/4, daarna tweede taal-byvoegende twee-taligheid – waar die onderrig eerste taalstatus onaangetas bly (Snayders & Du Plessis, 2006:55).
- aftrekkende tweetaligheid - waar die tweede taal eintlik die eerste taal heeltemal vervang (Heugh, 2006:3)
- drumpelteorie - die 2 vlakke wat in 'n taal bereik moet word, naamlik: (Van Staden, 1997:301).
- BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills; en
- CALP - Cognitive/Academic Language Proficiency.
- Moedertaal - Die taal wat 'n kind van jongs af aanleer wat die natuurlike instrument van denke en kommunikasie word (Heugh, 2006:21).
- Tweede Taal - Die taal verwerf deur 'n persoon, addisioneel tot sy moedertaal (Dutcher, 2001:18).
- Cognitively undemanding - Kognitief-nie-veeleisend (Lemmer, 2002:50)
- Indompelings Program - Waar leerders in 'n 2de taal onderrig word (Cummins & Swain, 1986:40-45).

2.2 ERKENDE AFKORTINGS

- LANGTAG - 'n Taakgroep om 'n beleid en implementeringsplan daar te stel.

- TABOK - Trust vir Afrikaanse Beheerliggame vir Onderwys en Kultuur.
- Threshold - Drumpel-teorie – 'n tweetalige kind moet 'n sekere taalvaardigheidsvlak bereik in sy 1ste taal om kognitief in sy tweede taal te kan ontwikkel.
- NCS - National Curriculum Statement (Nasionale kurrikulumverklaring).
- LOLT - Language of Learning and Teaching – Onderrig en Leertale.
- TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study.
- ABET - Adult Basic Education and Training
- NLPF - National Language Policy Framework
- PANSALB - Pan South African Language Board
- LIEP - Language in Education Policy
- UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

2.3 DIE ROL VAN MOEDERTAAL AS ONDERWYSMEDIUM

Dit het verskeie kognitiewe voordele om moedertaalonderrig so lank as moontlik op verbale sowel as geskrewe vlak te gebruik, soos byvoorbeeld dat dit 'n kind se eiewaarde en identiteit versterk (Heugh, 2006:20). Sy sê dat kinders wat nie in hul moedertaal onderrig word nie 'n verlies aan selfvertroue toon en 'n swak selfbeeld het. Geletterdheid word tussen tale oorgedra, en om in 'n moedertaal te leer lees en skryf, maak dit later makliker om 'n tweede taal aan te leer. Sy beweer dat daar nie in die eerste drie jaar van onderrig groot verskille is tussen kinders wat in hul moedertaal onderrig word en kinders wat in 'n tweede taal onderrig word nie. Die groot verskil kom in Graad 4, wanneer leerlinge vir die eerste keer met inhoudsvakke

gekonfronteer word. Dan beland kinders wat in 'n tweede taal onderrig is, in 'n afwaartse spiraal wat nooit weer herstel nie (Heugh, 2006:21).

Van der Rheede (2006:12) het na 'n besoek aan België die oortuiging uitgespreek dat die welvarendheid van Antwerpen 'n klinkklare bewys is van die verband tussen die inhoud van die hoër taalfunksies van 'n taal en vooruitgang op kulturele, sosiale, ekonomiese en omgewingsgebied. Hy sê die Vlaandere is geweldig trots op hul moedertaal, en dít bevorder die ekonomiese groei in die land.

Ouers is geneig om hulle blind te staar teen die feit dat hul kinders tweetalig moet wees, en dan word hul kind (vir maksimum blootstelling aan die taal van keuse), na 'n Engelse of Duitse skool toe gestuur. Van Staden (1997:292) meen voorts dat as 'n kind nie toegelaat word om sy eerste taal akademies te ontwikkel nie, gaan sy kognitiewe vermoë nie na wense ontwikkel nie, en sal hy boonop nie die eerste óf die teikentaal goed genoeg aanleer vir gebruik op gevorderde vlakke nie. Volgens haar behels tweetaligheid veel meer as net nog 'n taal aanleer. Sy verwys na die nadeel verbonde aan “aftrekkende tweetaligheid”, waar daar op sosiale vlak buite die huis aan een van die twee tale nie waarde geheg word nie. Die hoërstatustaal (gewoonlik die onderrigtaal), verplaas dan die minderheidstaal (gewoonlik die eerstetaal). Leerders wat aftrekkend tweetalig is, beleef 'n agteruitgang van hul eerste taal terwyl hulle die tweede taal aanleer, en dit ontlok gewoonlik negatiewe emosies by die leerder (Heugh, 2002:190).

Taalontwikkeling geskied tot voordeel van al die tale, maar “...hoewel dit tot voordeel van die meertalige se dinktenk strek indien albei sy/haar tale benut word, dit ook 'n negatiewe uitwerking op die dinktenk het as die meertalige gedwing word om net in sy/haar swakker taal te funksioneer.” As meertalige kinders byvoorbeeld op skool in die situasie verkeer waar hulle slegs in hul swakker taal moet kommunikeer, kan dit gebeur dat hulle weinig verstaan van enigiets wat onderrig word. In so 'n geval gebeur dit dat die ontwikkeling van die dinktenk gestrem word. Sulke kinders sal waarskynlik swak vaar in enige take wat vaardigheid in die eerste taal of enige ander taal vereis (Van Staden, 1997:301-302).

Die **drumpelteorie** is van onskatbare waarde by die implementering van moedertaalonderrig, maar veral ook vir die leerders wat verkies om op 'n sekere stadium na nie-moedertaalonderrig oor te slaan. Volgens die teorie moet twee- of meertaliges onderweg na taalvaardigheid twee drumpels te bowe kom. Die eerste een behels die laagste vlak van vaardigheid wat bereik moet word om negatiewe gevolge te voorkom, en staan bekend as basiese interpersoonlike kommunikatiewe vaardighede (**basic interpersonal communicative skills**, of BICS). Voor 'n kind op alledaagse vlak kommunikatiewe vaardigheid bereik het, ontwikkel die meertalige se tale onafhanklik van mekaar en tree die dinktenk nog nie tot voordeel van al die tale op nie. Die meertalige se beperkte linguistiese kennis kan in daardie stadium akademiese vordering en kognitiewe ontwikkeling belemmer. Wanneer tweetaliges egter die tweede drumpel verbystee, het hulle kognitiewe/akademiese taalvaardigheid (**cognitive/academic language proficiency**, of CALP) bereik, wat hulle in staat stel om taal te gebruik in gedekontekstualiseerde en kognitief veeleisende situasies, soos wat dit in hoër onderwys teëgekomp word. Van Staden (1997:301) meen dat dit belangrik is dat kinders tot op die CALP-vlak moet leer om in hul eerste taal te dink en te funksioneer. Die drumpelteorie verklaar in 'n mate waarom kinders van minderheidsgroepe wat in 'n aftrekkende konteks tweetalig word en dan in hul swakker taal onderrig word, swak presteer op skool en nie genoegsame vaardigheid in hul tweede taal ontwikkel nie. Macdonald (1990a:20) het met Suid-Afrikaanse navorsing vasgestel, dat baie Swart kinders se ontwikkeling gelyk het onder die nadelige gevolge van aftrekkende tweetaligheid vanweë die skielike oorskakeling van onderrig deur medium van die eerste taal, na onderrig deur medium van Engels in graad 5. Die navorsing het aangetoon dat die kinders nie in Engels iets kon verduidelik wat hulle nie in hul eerste taal verstaan het nie. Hulle kon ook nie die nuwe kennis wat hulle deur medium van Engels geleer het, na hul eerste taal oordra nie. Die kinders het dus nie in enige van hul tale die CALP-vlak bereik nie.

Die meeste navorsers is dit eens dat byvoegende tweetaligheid 'n gunstige uitwerking op kinders se sosiale en kognitiewe ontwikkeling het. In die geval van byvoegende tweetaligheid word positiewe waarde aan albei tale geheg en

die aanleer van die tweede taal hou geen bedreiging vir die eerste taal in nie (Van Staden,1997:303).

Die verhouding tussen taal en kennis word deur Amos en Quinn (1997:186) soos volg beskryf: "...interlocking spirals up which a learner moves unevenly; at points where the language and cognition intersect the learner is capable of articulation of the knowledge. Sometimes learners have the vocabulary but lack understanding of concepts; but sometimes the concept is grasped intuitively while the vocabulary is inadequate to express it. Nevertheless, having the language (in the broadest sense of the term) does seem to make it easier to learn..."

Die breë definisie van akaderniese geletterdheid is volgens Amos en Quinn (1997:186) die vermoë om onafhanklik te lees en te skryf binne 'n akaderniese konteks.

Meer as 6 000 gesproke tale bestaan in die wêreld ,en ongeveer 1,38 biljoen mense praat tale wat nie geskik is vir onderrig nie. Ongeveer 221 miljoen kinders van skoolgaande ouderdom is sprekers van onbekende of ongeskrewe (unwritten) tale. Sommiges is op skool net om voordeel te trek uit die opvoeding wat wel aangebied word, maar menige sal die skool vroeg verlaat, terwyl ander nie eers by skole registreer nie. Internasionaal word daar min gedoen om te verseker dat alle kinders in die wêreld skoolgaan. Die feit dat moedertaalonderrig nie aan alle kinders verskaf word nie, is 'n belangrike faktor in die gebrek aan opvoedingsgeleenthede vir almal. Kinders word deur onderwysers onderrig in 'n taal wat die kinders nie verstaan nie, en waarin die onderwysers ook nie behoorlik opgelei is nie. Gevolglik verlaat sommige kinders die skool nog voordat hulle enige vaardighede in hul eerste taal of hul onderrigtaal bemeester het. Bogenoemde veroorsaak ook emosionele probleme, aangesien die kinders minderwaardig en dom voel as hul nie in hul moedertaal onderrig word nie. Die langtermyngevolge veroorsaak ook verwarring en trauma by sodanige kinders (Dutcher, 2001:i).

Baie lande besef nou watter rol taal in die onderwyskrisis speel en loods huidiglik innoverende programme om eerste taalonderrig te begin, wat later

sal uitloop op wyer kommunikasie in 'n tweede taal. Kinders wat die programme volg, ontwikkel hul kognitiewe vaardighede, insluitend lees en skryf deur middel van hul eerste taal, terwyl die basis vir 'n tweede taal vasgelê word. Gevolglik vestig hulle hul eie identiteit in hul eie groep en verwerf ook die vermoë om in die gemeenskap binne en buite hul eie land, te funksioneer (Dutcher, 2001:ii).

Indien die onderrigtaal van die kind verskil van die huistaal, veral waar die ouers ongeletterd is, vermeerder leerprobleme en die moontlikheid dat die leerder dalk nie sy/haar skoolloopbaan sal voltooi nie, verhoog. Daarenteen is daar genoeg navorsing om die teendeel te bewys. Leerders leer vinnig en ontwikkel akademiese vaardighede baie vinnig indien hulle aanvanklik in hul moedertaal onderrig is. 'n Tweede taal word ook gouer en meer effektief aangeleer indien die kinders aanvanklik in hul moedertaal leer lees het (Dutcher, 2001:18).

Die volgende voordele van eerstetaalonderrig op skool word genoem (Dutcher, 2001:19):

- verbeterde taalvaardighede in die eerste taal,
- beter prestasie in ander vakke,
- beter selfbeeld,
- verhoogde ouerbetrokkenheid, en
- 'n goeie grondslag vir tweede en derde taal.

Nêrens in ontwikkelende lande wêreldwyd is suksesvolle nie-moedertaalonderrig programme nie. As ouers ongeletterd is, onderwysers nie vlot in die onderrigtaal is nie, en leerders nie buite die skool die onderrigtaal hoor nie, is leerders nie in staat om te leer nie. Sommige verlaat skool voordat graad 3 bereik word (Dutcher, 2001:20). Na uitgebreide navorsing is bevind dat leerlinge wat tussen 5 en 6 jaar moedertaalonderrig gekry het, akademies beter vaar as leerlinge wat tussen 1 en 3 jaar moedertaalonderrig ontvang het. Leerders wat wel moedertaalonderrig in die laarskool ontvang

het, het beter gevaar in die hoërskool as diegene wat dadelik in graad 1 met nie-moedertaalonderrig begin het (Dutcher, 2001:21).

Opvoeders besef die waarde van moedertaalonderrig. Dutcher (2001:17) konstateer soos volg: “It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium.”

Akademiese sukses kan drievoudig verseker word: Eerstens behoort die kind kognitief-komplekse onderrig te kry in sy eerste taal, met ‘n tweede taal wat later bygevoeg word. Tweedens moet moderne onderwysbenaderings d.m.v. twee tale gebruik word naamlik. ontdekkende leer, koöperatiewe leer en probleemoplossing. Derdens verseker ‘n getransformeerde sosiokulturele konteks vir taal sukses aan die opleiding van minderheidsgroepe (Dutcher, 2001:21).

Afgesien van baie teenkating van ouers, leerlinge en beheerrade is moedertaalonderrig in Hong Kong hoërskole in 1998 verpligtend gemaak. Die Hong Kong onderwysdepartement het net volstaan met die rede dat wêreldwye navorsing aantoon dat leerlinge beter leer deur middel van hul eerste taal, en dat leerlinge in die Kantonese klasse beter vaar in Sjinees en Engels in hul finale eksamen (Lao en Krashen, 1999:1). Navorsers het getoon dat leerders in die Engels-medium klasse meer passief was, en slegs in kort frases en enkelwoorde praat. In die Sjinese klasse was kinders meer aktief en kreatief betrokke (Lao en Krashen, 1999:2). Kinders self het beweer dat hulle die Sjinese klasse geniet omdat daar ‘n vrolike atmosfeer in die klas heers. Daarenteen het Sjinese kinders in die Engelse klasse skool negatief ervaar en ongelukkig en dom gevoel (Lao en Krashen, 1999:2).

Vakinhoud in die hoërskool is baie kompleks , en dus is dit baie moeilik om die inhoud vir kinders met beperkte taalvaardighede verstaanbaar te maak. Daar word verwys na die sukses wat in Kanada behaal is met tweede

taalonderrig. Die rede daarvoor is moontlik dat die navorsing met middelklas kinders gedoen is, terwyl die mense in Hong Kong nie soveel toegang het tot media om hoër vlakke van geletterdheid te bereik nie (Lao en Krashen, 1999:3).

Vinayagum (2000:2) sluit by die vorige skrywers aan deur te beweer dat die vlak van vordering by skoolkinders direk verband hou met die mate van ooreenkoms tussen die onderrigtaal en die huistaal. Leer word positief versterk deur 'n ooreenkoms in huistaal en onderrigtaal. Onderrig en leer in die moedertaal is by die meerderheid leerders in Afrika 'n rare verskynsel.

Engels as onderrigtaal in Suid-Afrika word bevraagteken, aangesien navorsing bewys dat leerders wat uit tradisioneel Engelse skole kom, nog steeds nie ware linguistiese vaardighede het nie. Daar is geen navorsing in Suid-Afrika wat bewys dat leerders beter in Engels leer nie. Balfour (1999:109), voel ook dat leerlinge wat in die sogenaamde. "phenomenon"-taal onderrig wil word, dit net doen om deel te wees van die "elite".

Rodseth (2002b:97-98) het tydens sy werk aan die Molteno-projek die waarde van moedertaalontwikkeling besef. Die Molteno-projek is in 1975 by die Rhodes Universiteit begin om navorsing te doen waarom graad 1-3 leerders in Afrika-gemeenskappe Engels druipe. Daar is bevind dat die swak Afrikataal-basis in graad 1 die swak tweedetaalverwerwing tot gevolg het. Volgens hom is die kognitiewe, psigologiese, sosiale en kulturele aspekte wanneer jy in jou moedertaal werk, motiverende faktore. Dit is veel makliker om inhoud te bemeester in jou eie taal, as om met 'n gebrekkige kennis van Engels oor die weg te probeer kom. Hy noem die feit dat daar nog altyd geglo is dat eerstetaalonderrig noodsaaklik is vir die konsepsionele, kognitiewe en sosiale ontwikkeling van die kind, maar ook vir taaloordrag vanaf eerstetaal na tweedetaal. Hy is van mening dat ouers en opvoeders prestasie in Engels verwag, maar hulle moet eers oortuig word dat verbetering van die eerste taal die aanleer van die tweede taal sal baat (Rodseth, 2002b:104). Om sy standpunt nog verder te bevestig, verwys Rodseth (2002b:106) na Langhan se bevindinge in die NEPI-dokument dat hy nêrens in Afrika sukses teëgekomp

het met sogenaamde indompelingsprogramme nie, hetsy ten opsigte van Frans, Engels of Portugees.

Die beskrywing van hoe leer plaasvind, volgens Vygotsky (1986:33), verskaf aan ons 'n beter begrip waarom moedertaal-instandhouding so belangrik is vir die leerproses. Vygotski (1986:7) sien spraak as die sentrale punt van leer, en beskryf dit as die rasionele, intensionele oordrag van ervaring en denke aan ander persone. Hy beweer dat kommunikasie die basis lê vir denke. Vroeë kommunikasie tussen 'n volwassene en 'n kind lê die grondslag vir latere breinfunksies en taal vorm die basis van innerlike denke en redenering. Indien ons Vygotsky se beskrywing van die ontwikkeling van denke aanvaar, moet ons ook die feit aanvaar dat taal onmisbaar is vir ons denk- en verstaanprosesse. Volgens hom is spraak sentraal ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling, vandaar sy teorie oor konsepontwikkeling, te wete spontane konsepte en wetenskaplike konsepte. Hy het geglo spontane konsepte gee betekenis aan wetenskaplike konsepte, en op hulle beurt gee wetenskaplike konsepte weer bewustelike beheer aan spontane konsepte. Hy beweer dat skoling 'n onontbeerlike rol speel in die kognitiewe ontwikkeling van 'n kind. Na aanleiding van Vygotski se teorie oor die ontwikkeling van logiese denke en die skool-leersituasie, bevraagteken opvoedkundiges die feit dat kinders nie in hul moedertaal onderrig word nie. Die vraag word gevra watter effek dit op die kinders het. Kan hulle werklik wetenskaplike konsepte vorm in 'n taal wat nie hulle eerste taal is nie? Taal is dus eerstens die medium waardeur kinders die meeste van hulle kennis verwerf, en tweedens fasiliteer taal die formasie of vorming van organisatoriese netwerke wat hierdie kennis nie alleen meer bereikbaar maak nie, maar ook integreer met nuwe verwante items (Vygotski, 1986:7).

Daar is 'n wisselwerking tussen die verwerwing van die eerste sowel as die tweede tale: Die aanleer van 'n tweede taal en die ontwikkeling van die moedertaal is twee totaal verskillende prosesse. By die aanleer van 'n tweede taal vertaal ons bloot bestaande woordbetekenisse. Indien jy 'n gevorderde woordeskat in jou eerste taal het, sal jy jou tweede taal ook op 'n hoër vlak aanleer (Vygotski;1986:159).

Lemmer (2002:39) sluit aan by bogenoemde outeurs as hy verwys na die feit dat leerders wat in hul tweedetaal onderrig word (in die geval in Suid-Afrika), se kognitiewe, sosiale en taalvaardighede as minderwaardig beskou word, bloot omdat dit nie in Engels (die onderrigtaal) verwerf is nie. Onderwysers sien die leerders dikwels as taalloos met verarmde denkvaardighede. Sodanige leerders word sosiaal verwerp en neem nie aan al die skoolbedrywighede deel nie, bloot omdat hulle gesien word as minderwaardig. Beide leerarea-spesialiste en onderwysers behoort hul klaskameraktiwiteite só aan te pas, dat hul aan die behoeftes van die leerders wat nie in hul moedertaal onderrig word nie, voldoen. Lemmer (2002:43) verwys na die taalverwerwingsproses van die kind om te bewys hoe belangrik dit is dat 'n kind eers sy/haar moedertaal goed moet vestig voor die aanleer van 'n tweede taal:

- Eerstens verwerf die kind sy eerste taal aan moederskoot op 'n spontane wyse.
- Tussen 6-jarige ouderdom en volwassenheid leer die kind nuwe woordeskat om uiteindelik van 14 000 woorde na 50 000 woorde te vorder.
- Op skool leer die kind sy tweede taal aan, maar op 'n meer meganiese wyse.

Sommige kinders leer 'n tweede taal binne twee jaar aan, maar navorsers het bevind dat dit tussen 5 en 7 jaar duur voordat 'n kind werklik oor die vermoë beskik om suksesvol op sosiale en akademiese gebied te funksioneer. Indien 'n kind dus reeds in graad 1 in sy tweede taal onderrig word, sal hy eers in graad 7 werklik effektief in sy tweede taal kan funksioneer. Navorsing het bevind dat eerste taalvaardigheid en tweede taalvaardigheid met mekaar in interaksie is, en tweedetaal ontwikkeling bou op wat die kinders reeds in die eerste taal geleer het (Lemmer, 2002:44).

Daar bestaan 'n interafhanklikheid tussen die eerste en die tweede taal. Die spesifieke vaardighede wat oorgedra word, is (Lemmer, 2002:45)

- metalinguistiese kennis oor hoe 'n taal werk,

- organisasie en volgorde van gespreksoreenkoms,
- grammatika,
- die verhouding tussen morfo-sintaktiese sisteme, en
- geletterdheid ten opsigte van boeke en verskillende genres.

Bogenoemde interafhanklikheids-hipotese veronderstel dat hoe meer ontwikkelde die eerste taal is, hoe meer ontwikkelde sal die tweede taal wees.

Onderliggende vaardighede verklaar waarom minderheidsgroepe met vorige opvoeding in hul eie lande akademies beter vaar as leerders wat langer in byvoorbeeld Engelsmedium skole is, maar nooit enige moedertaalonderrig ontvang het nie. Leerders wat van kleins af geleer skryf, lees en reken het in 'n taal wat hulle kan verstaan, sal in staat wees om daardie vaardighede in 'n nuwe situasie toe te pas. Eersgenoemde leerders het belangrike voorkennis opgedoen wat laasgenoemde groep moes ontbeer. Lemmer (2002:46) sluit aan by Macdonald as sy sê dat dit onverantwoordelik en onrealisties is om kinders in Engelse indompelingsprogramme te plaas, as hul eerste taal nie erken of gebruik word nie, en dan te verwag hulle moet ervare tweedetaalsprekers word binne drie tot vier jaar. Minderheidstaal-leerders kom dus nou voor 'n dubbele uitdaging te staan naamlik om 'n tweede taal aan te leer en terselfdertyd nog in die proses staan om toegang tot akademiese vakinhoud te bemeester. Sodanige kinders vind dit miskien maklik om met hul maats en onderwysers 'n informele gesprek te voer in die onderrigtaal, maar hulle ondervind probleme met taalbeheersing in dekontekstualiserende akademiese situasies.

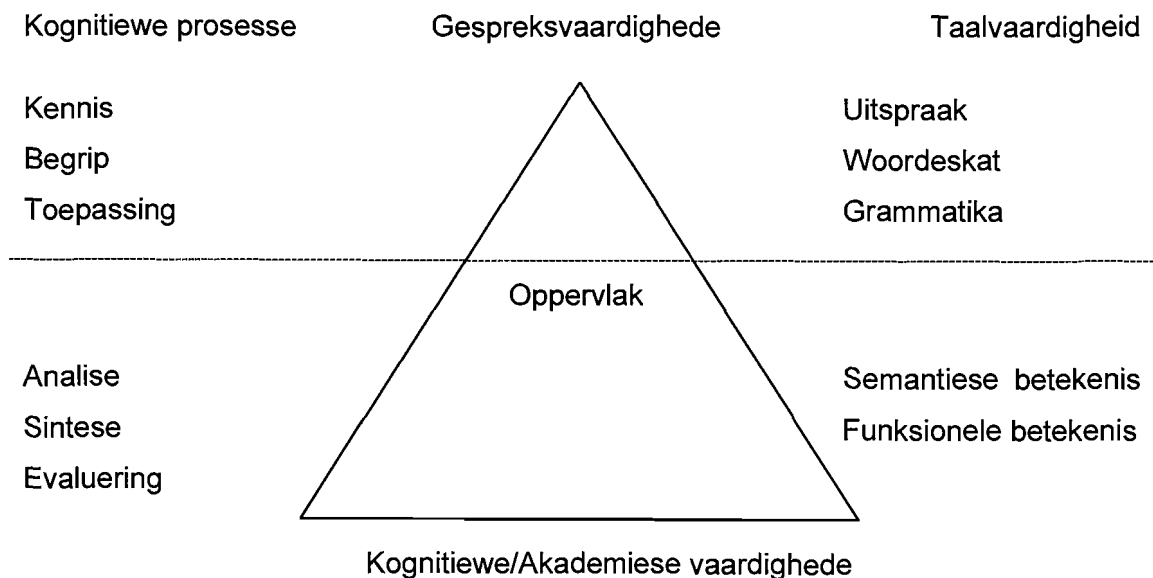
Om werklik akademies suksesvol te wees, is 'n gesofistikeerde taalbeheersing of CALP nodig. Leerders moet in staat wees om (Lemmer, 2002:46)

- konsepte te begryp,
- verwantskappe tussen konsepte te vestig,

- inhoud te analiseer, te sintetiseer, te klassifiseer, te onthou en te herroep, en
- om inligting skriftelik of mondelings te artikuleer .

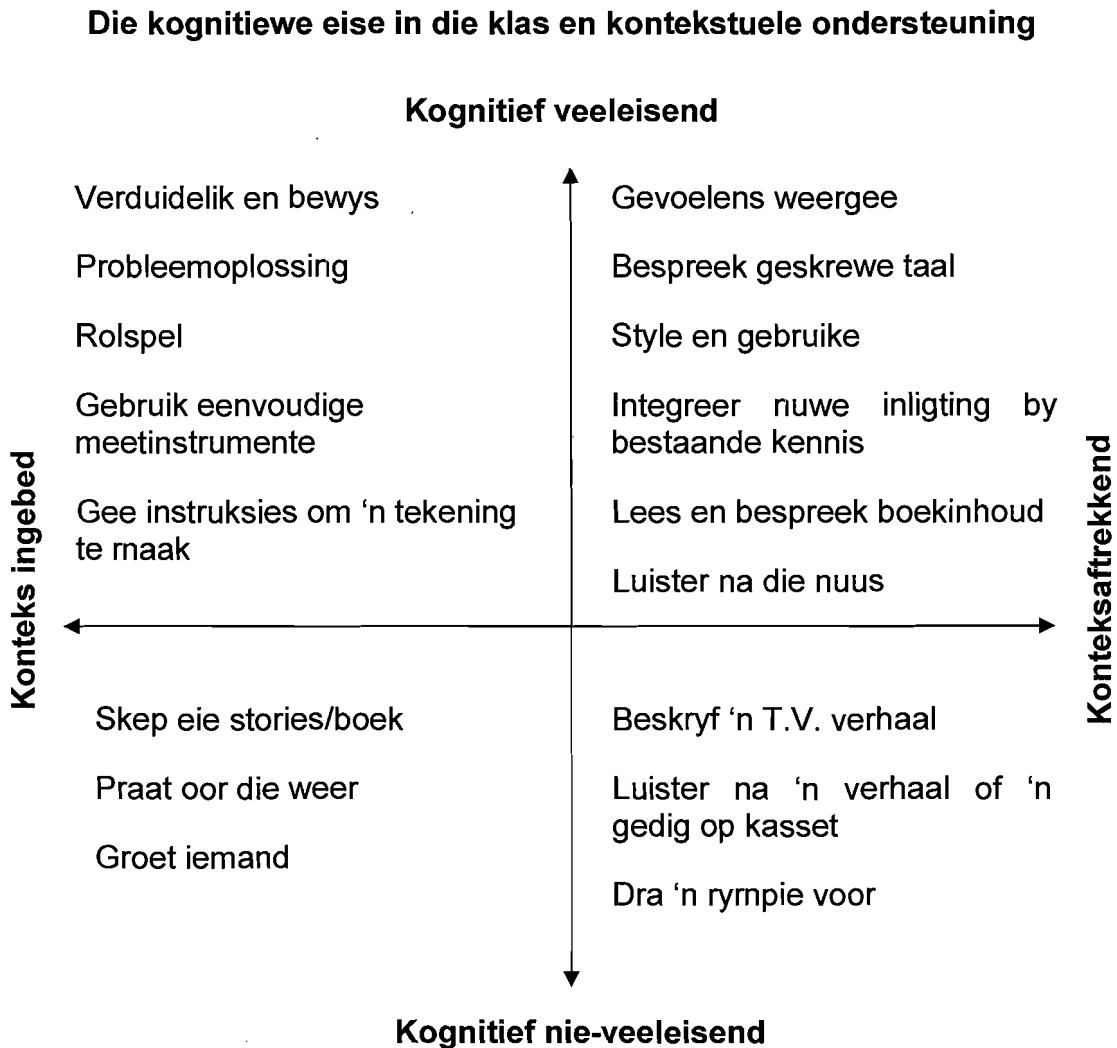
Wanneer leerders nie bogenoemde vaardighede openbaar nie, word dit dikwels verkeerdelik geïnterpreteer dat die leerders nie intellektueel daartoe in staat is nie. Tog kan hulle op 'n hoër vlak in hul eerste taal funksioneer, naamlik veralgemeen, hipotetiseer en redeneer. Lemmer (2002:48) verwys na die sogenaamde Ysberg-effek waar BICS na die vaardighede bo die oppervlakte verwys. Dit is vaardighede soos uitspraak en woordeskat, asook om inligting te herroep, basiese begrip van dinge, asook toepassing. Onder die oppervlak kry ons egter die dieper vlakke van kognitiewe prosessering wat gekoppel is aan CALP, naamlik analise, sintese en evaluering. (Vergelyk figure 1 en 2).

Figuur 2.1: Die ysbergmodel wat taalvaardighede en kognitiewe prosessering koppel



(Lemmer, 2002:50)

Figuur 2.2: Aaneenskakeling van kontekstuele ondersteuning en die vlak van kognitiewe betrokkenheid in 'n verskeidenheid klaskameraktiwiteite



(Lemmer, 2002:50)

Bogenoemde illustrasie toon die kognitiewe eise in die klaskamersituasie waaraan die leerder moet voldoen (Lemmer, 2002:50).

Akademiese probleme mag verkeerdelik toegeskryf word aan onderliggende leerprobleme eerder as aan 'n gebrek aan sekere taalvaardighede. Na drie jaar in 'n Engelse skool, het minderheidsgroepe steeds 15 IK-punte onder die norm vir die graad gemeet. Sodanige leerders ervaar boonop sosiale trauma en emosionele probleme. Die ontwikkeling van die selfbeeld wat onontbeerlik

is vir self-aktualisering ly daaronder. Die volgende aspekte kan taalverwerwing belemmer of bevorder (Lemmer, 2002:190)

- Houdings teenoor hulself, die teikentaal en die sprekers daarvan, die onderwyser en die klaskamer/omgewing.
- Motivering (om met die teikentaalgroep te integreer).
- Angsvlak in die klaskamer.

'n Verdere nadeel voortvloeiend uit die tweede taalonderrigsituasie is die feit dat leerders aangemoedig word om die tweede taal tuis te praat. Dit is uiters nadelig aangesien dit eerstens die kinders se eerste taal nadelig beïnvloed en tweedens die belangrike kommunikasie tussen familielede belemmer wat so nodig is om verhoudings te bou (Lemmer, 2002:53).

Heugh (2002:174) ondersteun bostaande opvoedkundiges en outeurs deur te beweer dat die oorgrote meerderheid leerders wie se huistaal 'n laer status het as hul onderrigtaal (Engels), na verwagting nooit meer as 40 % in graad 12 vir Engels gaan behaal as hulle te gou aan slegs Engels as onderrigtaal onderwerp word nie. Sy benadruk die feit dat internasionale navorsing bewys het dat kinders ten minste 12 jaar (vanaf geboorte) moedertaalonderrig benodig. Geen Suid-Afrikaanse navorsing het bewys dat ons kinders verskil van ander kinders of kan klaarkom met minder moedertaalonderrig nie. Die logiese uitkoms is wêreldwyd, om die kind se moedertaal te neem en daarop voort te bou – indien die taal nie 'n algemene omgangstaal is nie, behoort die omgangstaal net bygevoeg te word (Heugh, 2002:190).

Redes waarom die Zambiese Kurrikulumontwikkelingsentrum-lektore aanvanklike moedertaalgeletterdheid aanbeveel (Macdonald, 1990:51):

- Indien kinders in hul eie moedertaal leer lees, sal dit vir hulle meer betekenisvol wees. Indien kinders in 'n vreemde taal moet leer lees, voel hulle gefrustreerd omdat hulle nie aan hul eie gevoelens en ervarings kan uiting gee nie.

- Wanneer 'n kind leer lees, raai of voorspel hy/sy dikwels wat nog in die teks gaan voorkom. As hy/sy in sy tweede taal leer lees, word sy/haar eie taalbronne onderbenut.
- Later ontwikkel die kind die gewoonte om woorde te memoriseer en weer te herroep, omdat die inhoud nie vir hom/haar betekenisvol genoeg is nie.
- Om geletterdheidsvaardighede in 'n bekende taal aan te leer, versterk dieselfde vaardighede wanneer dit na die tweede taal oorgedra word.

Kommunikasie tussen die volwassene en die kind tydens die leerproses is noodsaaklik: vanaf die kind se eerste dag op aarde, gee hy/sy betekenis aan al sy/haar aktiwiteite en ervarings. Dit beïnvloed sy/haar sosiale gedrag en sy/haar ontwikkeling. Die kind is altyd in interaksie met sy/haar wêreld deur middel van 'n ander persoon (Macdonald;1990:68).

Macdonald (1990:167) versterk haar standpunt ten gunste van moedertaalonderrig deur ook te verwys na die navorsing wat in Afrika gedoen is, waar dit blyk dat kinders wat nie 'n agtergrond van 'n literatuurryke gesinsmilieu het nie, meer suksesvol is in die aanleer van Engels as hulle aanvanklik in hul moedertaal geletterd raak. Informele bewyse word aangevoer dat indien sodanige kinders vir een jaar lank 'n program soos byvoorbeeld *Breakthrough to Literacy* in *Tswana* of *Zulu* volg, hulle op 'n gereedheidsvlak sal wees om te begin om Engels te leer.

Die siening van kognitiewe ontwikkeling is ook baie relevant om te bewys dat die kind geleidelik moet ontwikkel in 'n bekende milieu om tot sy/haar maksimum potensiaal te ontwikkel. Piaget wys op die kompleksiteit van die mens as 'n organisme, en die biologiese aanpassing by 'n komplekse omgewing, wat dan dui op menslike kognisie. Die mens se kognitiewe sisteem selekteer en interpreteer omgewingsinligting in die konstruksie van eie kennis. Die brein bou eie kennisstrukture deur eksterne data te interpreteer, te transformeer en te herorganiseer. Die kognitiewe sisteem is in interaksie met die wêreld. Twee gelyktydige prosesse vind hier plaas, naamlik assimilasië en akkommodasië. Assimilasië is die interpretasië van eksterne objekte en gebeure in terme van dink. Akkommodasië verwys na die

omskakeling van hierdie strukture na die strukture van die stimuli. Die assimilasië-akkommodasië model verklaar hoe die kind se kognitiewe sisteem geleidelik ontwikkel en volwassenheid bereik deur middel van ervaring. Dit is dus uiters belangrik dat onderrig in 'n bekende milieu en in 'n bekende taal plaasvind (Macdonald, 1990:12-13).

'n Tweektalige kind het beslis 'n linguistiese voorsprong op 'n monotalige kind, want hy kan een ding op twee maniere sê, maar daar is twyfel of die sensitiwiteit op die kognitiewe funksionering van die kind van toepassing gemaak kan word (Cummins & Swain, 1986:3). Hy wys op die nadeel van tweede taalonderrig by Finse immigrante se kinders in Swede. Gestandaardiseerde toetse het bewys dat die Finse kinders wat in Sweeds moes skoolgaan se vaardighede in beide die tale ondergemiddeld was. Daar was 'n direkte verband tussen die vaardigheidsvlak van Fins voordat Sweeds aangeleer is. Die navorsers is van mening dat 'n kind se eerste taal funksioneel is in die ontwikkelingsproses en dit moet daarom deur die skoolsituasië versterk word (Cummins & Swain, 1986:9).

Nogtans is daar baie kognitiewe voordele aan tweektaligheid verbode. Cummins en Swain (1986:10) wys daarop dat daar talle studies is wat bewys lewer dat tweektaligheid hoër linguistiese vaardighede bevorder. Dit bevorder algemene intellektuele vaardighede sowel as divergente denke. Verder het verskeie studies getoon dat tweektaligheid 'n analitiese oriëntasië tot taal- en persepsionele strukture bevorder. Hy beveel aan dat, indien die kind uit 'n lae sosio-ekonomiese huis afkomstig is, dit beter sal wees as die kind se aanvangsonderrig in die kind se eerste taal moet wees. Later kan daar dan na 'n tweede taal oorgeskakel word (Cummins & Swain, 1986:18-19). Hy benadruk die feit dat die moedertaal belangrik is, en wys daarop dat ouers in Kanada juis bekommerd was oor die Engelse geletterdheidsvlak van kinders, daarom wou hulle net 'n gedeeltelike "indompeling" (*immersion*) in Frans hê, met goeie geletterdheidsopleiding in die aanvangsfase in die eerste taal. Volgens hom is daar geen bewyse dat daar enigsens voordeel getrek word uit die situasië waar Engelse en Franse geletterdheid gelyktydig aangeleer word nie. Dit bly verkieslik om eers in jou eerste taal geletterd te raak, en daarna in

die tweede taal. Cummins en Swain (1986:40-45) verwys na die resultate van Franse gestandaardiseerde toetse wat aan leerders gegee was wat ses of sewe jaar lank in 'n algehele indompelingsprogram onderrig is, om te bewys dat hulle heel gemiddeld daarin gevaar het. Hy bevestig die feit dat navorsing in Amerika toon dat kinders binne twee jaar dieselfde vlak van geletterdheid in die tweede taal kan bereik.

Kinders wat van graad 1 af direk in Frans onderrig is, het hul portuurgroep wat later eers na Frans oorgeskakel het, in luisterbegrip, leesbegrip, algemene woordeskat en vaardigheid uitgestof. Daarenteen is bevind dat leerders wat eers later oorgeskakel het na Frans-onderwysmedium, meer vordering getoon het in geletterdheidsverwante aspekte van die tweede taal naamlik Frans (Cummins & Swain, 1986:47).

Daar word geglo in die beginsel "*first things first*", menende dat daar eers verseker moet word dat die kind se eerste taal voldoende ontwikkel moet word, voordat daar enigsens bekommer moet word oor die tweede taal. Indien 'n kind direk aan 'n tweedetaalsonderrig-medium blootgestel word, word daar eintlik indirek en implisiet aan hom gesê dat sy taal, en die taal van sy ouers, sy huis en sy vriende nie-funksioneel is, en dit sal sy selfbeeld afkraak. Wanneer 'n kind voel dat sy huistaal belangrik is, ontwikkel hy 'n gevoel van eiewaarde en selfvertroue. Dit is vervolgens belangrik dat die huistaal ook op skool gebruik moet word. Eerstens, omdat die kind se begrip, en dus ook sy akademiese prestasie verbeter sal word. Bogenoemde sal ook die kind laat voel dat sy huistaal waardevol is (Cummins & Swain, 1986:101).

Indien Engelse kinders wel na 'n Franse skool toe gaan in Kanada, moet onthou word dat onderwysers tweetalig is, en dat die Engelse kinders op die speelgrond en met hul onderwysers in Engels kan praat, alhoewel die taal in die klas slegs Frans is. In sekere lande soos Suid-Afrika, kan die Engelse skole se personeel nie die moedertaal van die Swart inheemse leerders praat nie, dus gaan daardie aanvaarding van die eerste tale verlore en voel die kind sy eie taal is minderwaardig. Dit het 'n negatiewe effek op die akademiese prestasie van leerders (Cummins & Swain, 1986:101-102).

Cummins en Swain (1986:105) beweer dat eerste taal-verwante instruksies geassosieer word met tweede taal-verwante take. Volgens hom is die aanleer van 'n taal ook 'n proses wat tyd neem. Cummins (1986:108) wys voorts op die volgende rakende dubbelmediumonderrig: tweetaligheid deur eentaligheid wek die indruk dat dit pedagogies meer suksesvol is om tale afsonderlik van mekaar as onderrigtale te gebruik. As redes voer hy aan dat leerders afskakel as die taal wat hy die swakste ken, gebruik word in 'n tweetalige klas en dat dit meer uitputtend is om telkens alles in twee tale weer te gee. Hy is dus nie ten gunste van dubbelmediumonderrig nie. Cummins en Swain (1986:135) som sy bevindinge soos volg op: Franse indompelingsleerders het na sewe jaar nog nie die vlak van moedertaalleerders in hul grammatika bereik nie. By gespreks-en sosiolinguistiese vaardighede het hulle egter net so goed soos die moedertaalsprekers presteer. Grammatika was egter nie so 'n belangrike faktor nie.

Cummins en Swain (1986:142) gee hul siening soos volg weer: "A single factor of global language proficiency seems to account for the lion's share of variance in a wide variety of educational tests including nonverbal and verbal IQ measures, achievement batteries, and even personality inventories and measures...the results to date are... preponderantly in favor of the assumption that language skill pervades every area of the school curriculum even more strongly than was ever thought by curriculum writers or testers". Hy is die mening toegedaan dat Swart kinders uit 'n lae sosio-ekonomiese status dikwels geneig is om te onderpresteer omdat die onderwysers lae verwagtinge van hulle het. Bogenoemde vind plaas wanneer die leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie. Dikwels word bogenoemde leerders verwys vir opvoedkundige of sielkundige evaluering omdat hulle sogenaamde onderpresteerders is (Cummins & Swain, 1986: 145-184).

Monoana (2005:6) lewer kommentaar op die uitslae van evaluering wat in Mali gedoen is ten opsigte van moedertaalonderrig. Die leerders is oor 'n tydperk van ses jaar gemonitor naamlik 'n groep leerders uit eksperimentele moedertaalskole en 'n groep uit Franse skole. 'n Totaal van 48 % van die leerders in die moedertaalskole, het hul studies suksesvol voltooi, teenoor die

7 % in die Franse skole. Moedertaalonderrig blyk 'n belangrike faktor in akademiese sukses te wees. Hy stel ook moedertaalonderrig voor as 'n oplossing vir leerders in Suid-Afrika wat nie gereed is vir tersiêre onderrig nie (Monoana, 2005:8).

Haasbroek en Botha (1989:1-2) het na aanleiding van die navorsing in Namibië by bostaande navorsers aangesluit deur daarop te dui dat die onderrigtaal baie belangrik is, want taal is die voorvereiste vir die ontwikkeling van die kind. Dit is die medium waardeur die intellektuele funksies uitdrukking vind en waardeur sosiale interaksie tussen mense moontlik is. Wanneer 'n kind begin skoolgaan het hy/sy sy/haar moedertaal tot sy beskikking. Alhoewel sy/haar woordeskat nog beperk is, en sy/haar grammatikale konstruksie nog ontoereikend, kan die leerder sy/haar gedagtes in woorde omsit en homself/haarself dus verstaanbaar maak. Deur middel van taal word 'n kind ook onderrig, dit wil sê vakinhoud van verskillende vakke word aan kinders bekendgestel en dus verhoog dit so sy/haar kennis. Soms ly kinders se skoolwerk onder die feit dat hulle taalgestrem is. Indien 'n onderwyser homself/haarself nie verstaanbaar kan maak nie, omdat die onderwyser nie die taal behoorlik verstaan nie, en indien die kind nie die onderwyser verstaan nie, omdat die kind nie die taal verstaan nie, sal leer onsuksesvol wees (Haasbroek & Botha, 1989:1-2). Hy noem onder andere die volgende as een van die psigologiese redes waarom moedertaalonderrig voordelig is: 'n leerder wat moedertaalonderrig ontbeer, kan nie die diepgaande insig van moedertaalsprekers bereik nie. Eersgenoemde leerders moet in een taal dink en hulself in 'n ander (tweede) taal uitdruk. Gevolglik word hulle onseker en verward (Haasbroek & Botha, 1989:10).

Die volgende redes word as opvoedkundige argumente ten gunste van moedertaalonderrig aangevoer. 'n Vreemde taal as onderrigtaal plaas 'n dubbele las op die kinders (Haasbroek & Botha, 89:11). Nie alleen moet hulle idees en konsepte bemeester nie, maar hulle moet dit in 'n vreemde taal leer sodat hulle kan kommunikeer in die klaskamersituasie. Emosionele faktore wat moedertaalonderrig vereis, is die feit dat 'n kind moet leer om homself/haarself goed uit te druk en om nie te bang te wees om vrae te

antwoord en te vra nie. Die leerder moet selfvertroue aanleer en mag dalk minderwaardig voel as hy/sy nie in sy/haar moedertaal onderrig word nie (Haasbroek & Botha,1989:12). Daar is ook sosiokulturele en politieke argumente ten gunste van moedertaalonderrig naamlik dat kultuuroordrag plaasvind tydens moedertaalonderrig en ontwikkelende gemeenskappe ondersteun die moedertaal as onderwysmedium om hulle te beveilig teen Westerse kulturele en linguistiese imperialisme (Haasbroek & Botha,1989:13). Hy noem ook 'n paar linguistiese argumente ten gunste van moedertaal as onderwysmedium, naamlik die feit dat 'n kind die grammatika van die moedertaal goed ken, maar dit eers moet aanleer as hy/sy in 'n vreemde taal onderrig word, en die feit dat 'n kind wat deur middel van 'n vreemde taal onderrig word, eintlik in twee "linguistiese sferes" leef (Haasbroek & Botha,1989:14).

Die debat oor moedertaalonderrig behoort primêr te gaan oor leerders se reg op maksimale persoonlike opvoedkundige ontwikkeling en hul latere vrye toegang tot werksgeleenthede en beroepsmobiliteit. Dit gaan met ander woorde, in navolging van die Verenigde Volke se 2004-verslag oor menslike ontwikkeling, om die verbreding van landsburgers se opsies – opvoedkundig, ekonomies, polities, sosiaal en kultureel (Webb, 2006:38).

- Daar is vier tipes eentalige onderwys waar twee tale gebruik word. In sommige hiervan sal die leerders eentalige sprekers van die meerderheidstaal word, soms sal die minderheidstaal oorleef as 'n laerfunksietaal (Snayders en du Plessis, 2006:55).
- Onderdompeling: waar minderheidstaalleerders eenvoudig in die hoofstroom opgeneem word sonder inagneming van taaldiversiteit, met die doel om leerders so gou as moontlik vlot en geletterd in die meerderheidstaal te kry.
- Gestruktureerde onderdompeling of immersie: waar minderheidstaalleerders in klasse geplaas word waar slegs die meerderheidstaal in die onderrig gebruik word, met die doel om meerderheidstaalverwerwing te versnel.

- Onderdompeling met tweedetaalonttrekkingsklasse: waar minderheidstaalleerders in hoofdstroomklasse geplaas word waar die onderrigtaal in onderrig gebruik word, met die doel om meerderheidstaalverwerwing te versnel.
- Segregasie: waar die minderheidsgroep behoue en uitgesluit word van deelname in die samelewing. Alhoewel twee tale in die onderrig gebruik word, gaan dit hier om die vervanging of verplasing van die moedertaal en word dit daarom as eentalige onderwys getipeer.

Moyo (2001:101) ondersteun baie opvoedkundige sielkundiges en linguïste in die siening dat moedertaalonderrig 'n positief- bydraende faktor is vir leerders se kognitiewe ontwikkeling. Op 'n pedagogiese vlak fasiliteer die gebruik van die eerste taal as onderrigtaal, die verwerwing van taalvaardighede, konsepte, woordeskat en inhoud in verskeie dissiplines, omdat die onderrigtaal bekend is aan die leerder. Die voordeel van aanvanklike moedertaalonderrig voorkom dus dat leerders in 'n toestand van semilinguïsmes verval (waar een persoon twee tale praat, maar albei tale op 'n laer vlak as monolinguietiese leerders funksioneer). Taalvaardigheid word dus nie in een van die twee tale bereik nie (Moyo, 2001:102). Daar word ook beklemtoon dat leerders eers eie taal-, kultuur- en nasietrots moet verwerf, voordat hulle ander tale en kulture kan waardeer. Persoonlikheidsontwikkeling vind ook plaas deur middel van ervaring deurdat hulle hulleself in hul moedertaal kan uitdruk. Die moedertaal vorm leerders in hul denke en begrip van die wêreld om hulle (Moyo, 2001:102). Sy noem ook die feit dat moedertaalonderrig nie net opvoedkundig en sielkundig die beste vir die kind is nie, maar ook sosiologies. Sy ondersteun die UNESCO aanbevelings dat 'n tweede taal slegs in uitsonderlike gevalle as onderrigtaal gebruik moet word, en dan ook so laat as moontlik in die skoolloopbaan, en met so veel as moontlik hulp van die volwassene (Wessels, 1996:161).

Alhoewel daar baie mistastings en ongeldige aannames aangaande onderrigtaal is, is vaardighede verwerf in die eerste taal van wesenlike belang om effektiewe tweede taal of tweetalige onderrig te verseker. Die indompelingsmodel, waar leerders in hul tweede taal onderrig word, blyk in

byvoorbeeld Kanada suksesvol te gewees het, maar in Afrika-lande was dit 'n baie groot mislukking, hoofsaaklik omdat Afrika-kindere nie 'n hoë geletterheidsvlak het nie, en hul ouers en kulturele omgewing nie die tweedetaal ondersteun het nie (Wessels,1996:162).

Rademeyer (2005:23) ondersteun Wessels se standpunt en stel dit onomwonde dat moedertaalonderrig kognitiewe voordele vir leerders op skool inhou, veral in die eerste jare van primêre onderrig. Moedertaalonderrig is goed vir kindere se selfwaarde en identiteit. Kindere wat moedertaalonderrig kry, toon verhoogde en lewendiger deelname aan klaskameraktiwiteite. Hul vlak van selfversekering neem toe, en so ook hul kritieke verbintenis met die onderwyser. Voorts bevestig die meeste navorsing dat 'n deeglike grondslag in die moedertaal die leer van bykomende tale makliker maak (Rademeyer, 2005:23).

In Indië word bykans 80 tale in verskillende stadiums in onderwys gebruik. Tale soos Engels, Frans, Spaans en Portugees oorheers in Afrika, alhoewel meer as 2011 tale op die vasteland gepraat word. Bykans twee tale sterf maandeliks uit en die helfte van die wêreld se 6 000 tot 7 000 tale loop die gevaar om uit te sterf (Rademeyer, 2005:23).

Om die belangrikheid van moedertaal te beklemtoon, is dit deur UNESCO uitgewys dat 476 miljoen van die wêreld se ongeletterde mense minderheidstale praat en in lande woon waar kindere meestal nie in hul moedertaal onderrig word nie (Rademeyer, 2005:23).

Volgens Rademeyer (2005:23) het die Verenigde Nasies (VN) se ontwikkelingsprogram daarop gewys dat 15 van Afrika se grootste tale ontwikkel kan word, en onmiddellik 85 % van Afrika se mense sal bevoordeel. Volgens die VN is die verwaarlosing van Afrika se inheemse tale die afgelope 50 jaar een van die belangrikste redes waarom Afrika onder die koloniale erfenis van armoede, geweld en 'n gebrek aan selfrespek gebuk gaan.

'n Mens se taalvermoë bepaal in 'n hoë mate die gehalte van alle leerervarings en die graad van akkuraatheid van die leerder se kennis. Leerders wie se taalbeheer ontwikkel is, is nie net in staat om presies te

verstaan wat hulle leer nie, maar hulle kan ook hul kennis en insig noukeurig verwoord en oordra. Daar word algemeen aanvaar dat hoëvlakdenke verband hou met 'n persoon se taalvermoë. Op 'n ander vlak is moedertaal 'n instrument tot selfontwikkeling en die ontwikkeling van 'n individu se identiteit. Dit is ook deur taal wat die mens sy kreatiwiteit en gedagtes blootlê (Rademeyer, 2005:24).

Rademeyer (2005:24) wil haar standpunt versterk deur te beklemtoon dat leerders wat in hul moedertaal onderrig word, bemagtig voel en 'n gevoel van eienaarskap van wat hulle leer, ervaar; daarom beklemtoon sy weereens die internasionale navorsingsbevindings wat daarop dui dat Wetenskap en daarna Wiskunde die eerste twee vakke is wat daaronder ly as 'n kind nie in sy moedertaal onderrig word nie.

Cummins (1979:222) sluit by bogenoemde aan en is van mening dat tweetaligheid wat 'n kognitiewe en akademiese bydrae lewer, slegs moontlik is indien die eerste taal goed ontwikkel is. Die drumpelteorie verwys na die feit dat 'n persoon sekere drumpels in sy taalvermoë moet bereik voor hy/sy regtig vaardig is in daardie taal. Hy beskryf onder andere skoolfaktore in sogenaamde indompelings-programme (submersion), waar leerders saam met eerstetaalsprekers van hulle tweede taal moet onderrig ontvang. Sodanige leerders word soms weens hul gebrek aan taalvermoë in die tweede taal as akademies beperk (dom) beskou, en voel erg gefrustreerd omdat hulle nie behoorlik met die onderwysers kan kommunikeer nie (Cummins, 1979:225).

Om sy drumpelteorie verder te versterk, brei Cummins (1979:227) uit op navorsing wat in Japan gedoen is, en waar die uitkomst getoon het, dat Japanees-Engelse leerders laer vlakke van verbale akademiese vaardighede getoon het as die eentalige kontrolegroep. In Singapoer is ook gevind dat tweetalige kinders heelwat laer presteer het in kreatiewe denke-toetse, as leerders wat slegs eentalig was (Cummins, 1979:228). Hy verwys egter ook na navorsing in Montreal wat bewys het dat, indien die moedertaal goed ontwikkel is, selfs drietalige leerders uitstekend presteer in indompelingsprogramme wat Hebreeus, Frans en Engels ingesluit het. Baie

belangrik is weereens die feit dat indien leerders blootgestel word aan byvoegende tweetaligheid, waar die eerstetaalstatus onaangeraak bly, die leerderprestasie beter is as in 'n aftrekkende tweetaligheid waar die tweedetaal eintlik die eerstetaal vervang (Cummins 1979:229).

Figuur 2.3: Die kognitiewe effek op die verskillende tipes tweetaligheid

	Tipe tweetaligheid	Kognitiewe effek	
Vlak van tweetaligheid bereik	A) <u>Byvoegende tweetaligheid</u> – hoë vlakke in albei tale	Positiewe kognitiewe effek	Hoë drumpel van tweetaligheid
	B) <u>Dominante tweetaligheid</u> – moedertaalvlak in een taal	Nóg positiewe nóg negatiewe kognitiewe effek	
	C) <u>Semilingualisme</u> – lae vlak in albei tale	Negatiewe kognitiewe effek	Laer drumpel van tweetaligheid

(Cummins 1979:230)

Die ontwikkelende interafhanklikheidshiptese word aangevoer om die belangrikheid van moedertaalonderrig uit te lig. Volgens die hipotese is daar 'n interaksie tussen die onderrigtaal en die tipe vaardigheid wat die kind ontwikkel het in sy/haar eerste taal voordat hy/sy begin skoolgaan het. 'n Aanvanklike hoë vaardigheidsvlak in die tweede taal is moontlik. Onderontwikkelde eerste taalvaardigheid sal weer verbeter word in die eerste jare op skool, maar, dan ly die tweedetaalontwikkeling weer daaronder (Cummins, 1979:233). Indien 'n kind op 'n vroeë stadium van ontwikkeling aan 'n vreemde taal as onderrigtaal blootgestel word, sonder enige eerstetaal-ondersteuning, sal die moedertaalvaardigheid vertraag word of selfs

heeltemal stop, en die leerder sal sonder 'n basis wees om die tweede taal aan te leer tot op die drumpelvlak in figuur 3 (Cummins, 1979:233).

Volgens Cummins het die UNESCO-verslag van 1976 getoon dat Sweedse leerders wat hul moedertaal (Fins) die beste ontwikkel het, ook die beste in die tweede taal (Sweeds) gevaar het. Leerders wat op ouderdom 10 na Sweedse onderrig oorgeskakel het, het baie goed gevaar in Fins, en selfs Sweeds-sprekende leerders wat op 7-jarige ouderdom al na Sweedse onderrig oorgeskakel het, het ernstige nadelige gevolge ervaar, aangesien hulle onder andere ook gesukkel het om Sweeds aan te leer. Die risiko onder hierdie ouderdomsgroep is baie groot om in 'n staat van semi-linguïsm te verval (Cummins, 1979:234).

Om vloeiendheid in leesvaardigheid te bereik, moet die volgende drie vlakke van taalkennis bereik word (Cummins, 1979:237):

- Woordeskat-konsep kennis
- Metalinguïstiese insig
- Dekontekstualiserende taal

Eersgenoemde vlak naamlik woordeskat-konsep kennis impliseer dat 'n kind 'n basiese woordeskat in sy eerste taal moet hê as hy skool toe gaan. Indien hy sekere konsepte nie verstaan nie, sal hy nie weet waarvan die onderwyser praat nie. Indien die leerders op 'n onsistematiese wyse twee tale aanleer voor hy skool toe gaan, sal hy kodewisseling toepas omdat hy sommige woorde in een taal, en ander woorde in 'n ander gaan ken, maar nie een taal vloeiend kan praat nie. (Cummins, 1979:238).

Tweedens suggereer metalinguïstiese insigte dat leerders twee insigte moet verkry om te leer lees, naamlik dat drukwerk betekenisvol is, en dat skryftaal verskil van praat. As hulle dit nie besef nie, sal hulle nie gemotiveerd wees om te lees nie, en tweedens sal hulle die woorde in 'n geskrewe teks foutief interpreteer (Cummins, 1979:238).

Derdens beteken dekontekstualiserende taal dat die taal geneem is uit die konteks van die onmiddellike interpersoonlike situasie. Die mate waarin voorskoolse kinders taalkundige inligting onafhanklik van interpersoonlike “cues” prosessee, sal die verwerwing van geletterdheidsvaardighede beïnvloed (Cummins, 1979:239).

’n Baie volledige studie van Thomas en Collier (1997:15-96), sluit by die vorige navorsers aan om die voordele van moedertaalonderrig te beklemtoon. Volgens Thomas & Collier (1997:15) is daar drie voorspellers van langermynskoolsukses naamlik die volgende:

- Kognitief-komplekse gestandaardiseerde akademiese onderrig deur middel van die leerder se eerste taal vir so lank as moontlik (vir ten minste tot graad 5 of 6), en kognitief-komplekse gestandaardiseerde akademiese onderrig deur middel van die tweede taal vir ’n gedeelte van die skooldag.
- Die gebruik van hedendaagse benaderings tot onderrig van die akademiese kurrikulum deur middel van twee tale.
- Getransformeerde sosiokulturele konteks vir minderheidstaal-leerders se onderrig (Thomas & Collier, 1997:15).

Daar word verwys na die navorsing in Kanada van 1210 immigrante wat op ouderdom 6 vir die eerste keer aan Engels blootgestel is. Sodanige leerders het tussen 5 en 7 jaar geneem om sekere graadvlakke te bereik wat kognitief-akademiese taalontwikkeling in Engels aangedui het. Hulle onderskei tussen gespreks (konteks) taal en akademiese (konteks-aftrekkende, kognitief-veeleisende) taal. Eersgenoemde kan binne 2 – 3 jaar bereik word, maar laasgenoemde benodig 5 – 7 jaar of meer om tot op die vlak van ’n moedertaalspreker te vorder (Thomas & Collier, 1997:33).

Immigrante-leerders wat tussen die ouderdom van 8 en 12 in Kanada aangekom het, en dus reeds 2 – 5 jaar onderrig in hul eerste taal in hul eie land gehad het, het 5 – 7 jaar geneem om die moedertaalvlak te bereik in die tweede taal (Engels). Kinders jonger as 8 jaar het 7 – 10 jaar geneem om dieselfde vlak te bereik (Thomas & Collier, 1997:33).

Sommige van die immigrante-leerders het onmiddellik slegs in Engels onderrig ontvang, en aanvanklik baie goed gevaar, maar sodra hulle na meer kognitief-veeleisende, meer komplekse werk beweeg het, veral tydens die middel- en hoërskool jare, het hulle vorderingstempo afgeneem tot minder as die helfte van die moedertaalsprekers. Alle leerders het jaarliks vordering getoon, maar nadere studies het getoon dat leerders wat in hul tweede taal onderrig is, gemiddeld 2 – 4 maande agter die Engelse moedertaalsprekers was (Thomas & Collier, 1997:35).

Leerders wat tweetalige onderrig gekry het (beide in hul moedertaal en Engels) het soms beter in Engels presteer as die Engelse moedertaalsprekers. Hulle het ook die bereikte taalvlak behou, anders as die leerders wat net in tweede taal (Engels) onderrig is. Vervolgens het Thomas en Collier (1997:36) navorsing gedoen om te kyk hoe gou Engelse moedertaal-leerders die moedertaalvlak van hul tweede taal bereik het en bepaal dat dit hulle 4 – 7 jaar neem. Sodanige leerders het baie voordele soos dat hul moedertaal Engels geensins bedreig is nie, en dat hul ouers die eerste taal tuis kognitief en akademies ondersteun het.

Die volgende is enkele veranderlikes wat 'n rol speel in kognitiewe ontwikkeling van 'n kind (Thomas & Collier, 1997:37):

- Ouderdom
- Leerder se eerste taalvlak
- Sosio-ekonomiese status
- Vorige eerstetaal onderrig.

Thomas en Collier (1997:40) sluit by vorige navorsers aan deur te verwys na die feit dat alle kinders natuurlike komplekse ontwikkelingsprosesse regdeur hulle skoolloopbaan ervaar, waarvan die twee belangrikstes die *linguistiese* en *kognitiewe* ontwikkeling is. Taal en kognitiewe ontwikkeling gaan hand-aan-hand, en taal is as't ware die voertuig om kognitief te kommunikeer. Die tekortkominge van 'n stelsel waar minderheidsleerders net Engels wil leer om

al hulle leerprobleme die hoof te bied, word gekritiseer. Indien ons vir sodanige leerder net Engels leer, dan vertraag ons die kognitiewe en akademiese groei van die leerder (Thomas & Collier, 1997:41).

Volgens die *Prisma-model* is die volgende vier faktore onontbeerlik vir taalverwerwing op skool (Thomas & Collier, 1997:42):

- Sosiokultureel
- Taalkundig (linguisties)
- Akademies
- Kognitief.

Bogenoemde vier faktore is interafhanklik en kompleks en moet die volgende eienskappe hê om kognitiewe en akademiese sukses te waarborg (Thomas & Collier, 1997:43):

- Die sosio-kulturele omgewing moet ondersteunend wees.
- Die leerder se eerste taal moet op 'n hoë kognitiewe vlak wees.
- Akademiese kennis word deur die eerste taal na die tweede taal oorgedra, dus moet die akademiese werk in die eerste taal vasgelê word, terwyl die tweede taal in 'n aparte periode as akademiese vakinhoud aangebied word.
- Kognitiewe ontwikkeling vind plaas vanaf geboorte regdeur jou lewe. Dit is uiters belangrik dat kognitiewe ontwikkeling ten minste in die laerskooldae deur middel van die moedertaal ontwikkel

Al vier bogenoemde komponente - sosio-kultureel, akademies, kognitief en linguisties - is interafhanklik. Sosiokulturele prosesse beïnvloed, op beide positiewe en negatiewe wyses, leerders se toegang tot kognitiewe, akademiese en linguistiese ontwikkeling. Dit is absoluut noodsaaklik dat opvoeders 'n sosio-kulturele ondersteunende skoolklimaat skep wat natuurlike

taal, akademiese en kognitiewe ontwikkeling in beide die eerste- en tweede taal laat floreer (Thomas & Collier, 1997:44).

'n Volwasse immigrant wat formele onderrig in sy moedertaal ontvang het, het alreeds twee van die drie prisma dimensies bereik naamlik kognitief en akademies, indien hy nou 'n vreemde tweede taal moet aanleer, moet hy net die derde deel van die prisma bereik naamlik die linguistiese. Indien sy eerste taal goed gevestig is, sal sodanige volwassene maklik die taal aanleer (Thomas & Collier, 1997:44).

By 'n skoolgaande kind moet die ontwikkelingsprosesse gedurende die skooljare voortgaan sodat die kind kognitiewe volwassenheid kan bereik. Indien 'n kind in sy tweede taal onderrig ontvang, leer hy in die aanvangsjare soms met die tweede taal, en raak agter met sy akademiese ontwikkeling. Hier het die eerstetaalleerder 'n voorsprong, en kry die optimale ontwikkeling op 'n daaglikse basis, terwyl die tweedetaal-spreker soms tot 10 maande agterraak. (Thomas & Collier, 1997:45).

2.4 NADELIGE GEVOLGE VAN NIE-MOEDERTAALONDERRIG

Indien leerders reeds van graad 1 af in hul tweede taal onderrig word, kan dit 'n negatiewe uitwerking op die leerder hê. Daar is chroniese inmenging van die dominante taal, asook ander probleme soos byvoorbeeld hikkels en vertraagde spraak. Emosionele en gedragsprobleme kan ontstaan as leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie. Simptome soos angstigheid, aggressie, onttrekking en frustrasie is gerapporteer, moontlik omdat die leerders nie die taal van onderrig goed verstaan nie. Frustrasie, wat met gesigsuitdrukkings tot uiting kan kom, kan moontlik veroorsaak word deurdat leerders geïsoleerd voel weens 'n onvermoë om voldoende te kommunikeer, asook 'n gebrek aan woordeskat om deel te neem aan klasbesprekings. Leerders voel verlore en bang omdat hulle nie vaardig is in die tweede taal nie, en hulle voel selfbewus omdat hulle bang is om foute te maak wanneer hulle hulleself in die tweede taal probeer uitdruk. Leuens en enuresis kom ook algemeen voor, aangesien hulle onder verhoogde emosionele druk verkeer (Louwrens, 2003:9).

'n Mens behoort altyd die leerder se *taalaanleg* en *intelligensie* in ag te neem by die bemeestering van 'n tweede taal. 'n Leerder met 'n hoë intelligensie, sal noodwendig sy tweede (en verdere) tale vinnig bemeester, en dus ook makliker by 'n tweede taal-onderrigsituasie baat vind (Louwrens, 2003:11).

Behalwe vir bogenoemde kognitiewe aspekte (taalaanleg en intelligensie), is die *affektiewe faktore* soos *houdings* en *motiverings* en *taalangstigtheid* ook relevant by die aanleer van 'n tweede taal. Houdings en motiverings is die rede waarom leerders die begeerte het om 'n sekere taal aan te leer, terwyl taalangstigtheid die gevoel is wat ervaar word wanneer die leerder onseker voel oor sy/haar taalvaardigheid. Dit is dus 'n aangeleerde emosionele respons op onsekerheid (Louwrens, 2003:12).

Intelligensie en taal is interafhanklik van mekaar. Hoe beter 'n leerder se verbale begrip is, hoe beter sal hy/sy konseptualiseer en hoe hoër is sy/haar intellektuele vermoëns. Indien 'n leerder taalprobleme ondervind, sal dit 'n direkte invloed op sy/haar verbale vermoëns uitoefen. Indien die leerder nou in sy/haar tweede taal onderrig word, en in daardie taal probleme ondervind, sal dit sy/haar akademiese prestasie nadelig beïnvloed, omdat daar 'n direkte verband is tussen intellektuele vermoëns en akademiese prestasie (Louwrens, 2003:15-16).

2.5 DIE VERBAND TUSSEN TAAL EN AKADEMIESE PRESTASIE

Dit is algemeen om kinders wat lae punte in hul tweede taal, (wat heel dikwels hul onderrigtaal is) behaal, as verstandelik vertraag te klassifiseer. Navorsing in Amerika het getoon dat leerders wat akademies swak presteer, soms met 20 punte verskil tussen hulle lae verbale IK en hoër prestasie IK, wat daarop dui dat daar taalverwarring by die kind ontstaan het. Taalvermoë is dié belangrikste faktor in skoolprestasie. Die sterk verband tussen taalvermoë en akademiese/kognitiewe veranderlikes bestaan by al vier die algemene taalvaardighede naamlik lees, praat, luister sowel as skryf (Cummins & Swain, 1986:140-142).

Taal as kommunikasiemiddel op skool is uiters belangrik vir leerder en opvoeder. Indien 'n kind as gevolg van onvoldoende taalkennis nie die

onderwyser kan verstaan nie, of, indien die onderwyser homself nie vir sy/haar leerders verstaanbaar kan maak nie sal onderrig in die klaskamer onsuksesvol wees. Leerprobleme sal as gevolg van swak taalbeheersing ontstaan, en dit sal 'n nadelige effek op die kind se skoolloopbaan hê. Hy/sy sal nie na wense vorder en homself/haarself suksesvol voorberei op sy/haar toekoms nie. (Haasbroek & Botha, 1989:2) Die moedertaal moet regdeur die leerder se skoolloopbaan as 'n vak onderrig word.

Moedertaal is nie die enigste bepalende faktor vir skoolprestasie nie. Ander faktore wat 'n rol speel, is die mate waarin daar 'n kultuur van geletterdheid in leerders se huise bestaan, swak onderwysers, ontoereikende fasiliteite en handboeke. Leerders se skoolprestasie korreleer met die erkenning van die sosiale, psigologiese en kulturele waarde van hul moedertale, en onderrig deur medium van 'n tweede taal is slegs effektief as die moedertaal 'n positiewe sosiale, psigologiese en kulturele waarde het. Die gebruik van 'n eerste addisionele taal as onderwysmedium kan bydra tot 'n swak selfbeeld en 'n gebrek aan emosionele sekuriteit en dus tot die onderontwikkeling van leerders, dit wil sê tot swak akademiese vordering. Die gebruik van die moedertaal as onderrigtaal beteken ook dat die erkenning wat gegee word aan leerders se moedertaal, sal bydra tot die vestiging van 'n verrykte taalmilieu, wat pedagogies belangrik is (Webb, 2006:38-41).

Daar word verwys na sekere empiriese navorsing ter ondersteuning van moedertaalonderrig in lande soos Nigerië, Malawi en Zambië en Peru. In Nigerië het 'n eksperimentele groep Yoruba as onderwysmedium gebruik vir die volle duur van die laerskool, terwyl 'n kontrolegroep Yoruba as onderwysmedium gebruik het vir die eerste drie jaar en daarna Engels vir drie jaar. Daar is gevind dat die eksperimentele groep beter presteer het as die kontrolegroep in sowel inhoudsvakke as in Engels (Webb, 2006:44).

In Malawi en Zambië is leesvaardigheid in laerskole ondersoek. In Malawi is die onderwysmedium van grade 1 – 4 Chichewa, met Engels as vak, terwyl Zambië Engels as onderwysmedium gebruik vanaf graad 1, met Engels as vak. Daar is bevind dat leesvaardigheid van graad 5 in Engels in die twee lande eenders was, maar dat leesvaardigheid in die inheemse tale baie beter

in Malawi was. Die gebruik van Chichewa as onderwysmedium het dus nie die ontwikkeling van leesvaardigheid in Engels vertraag nie. Daar is bevind dat die leesvermoë in Engels egter nie in een van die lande op die vlak is dat die leerders suksesvol daarin kan onderrig word nie. Die dominansie van Engels in die lande kan die leerders se kognitiewe ontwikkeling en spesifiek hul leesvermoë negatief beïnvloed.

Navorsing is ook in Peruaanse plattelandse skole met tweetalige onderwys gedoen. Quechua is in die laerskool as onderwysmedium gebruik met Spaans as vak, en mettertyd ook as onderwysmedium. Die gebruik van die moedertaal as onderwysmedium het daartoe gelei dat konsepte en logika in rekenkundeklasse beklemtoon kon word eerder as 'n stapsgewyse benadering waarin op memorisering staatgemaak is, dat beter denkvaardigheid ontwikkel is, dat daar groter leerderdeelname was in klaskamergesprekke, dat daar betekenisvoller leesgedrag was, dat daar 'n afname was in ongeletterdheid, asook dat kulturele integrasie bevorder is en dat kulturele diskriminasie voorkom is (Webb, 2006:44).

Volgens Steyn (2005:26) word die noodsaak van moedertaalonderrig in die opvoedkundige wêreld as 'n onderwyskundige noodwendigheid en vanselfsprekendheid vir skoolprestasie aanvaar. Hy beklemtoon die noodwendigheid van moedertaalonderrig vir effektiewe leer en skoolprestasie. Dit is alreeds in vele nasionale en internasionale navorsingsprojekte bewys. Die kern van hierdie navorsing kom daarop neer dat nuwe inligting veel makliker, vinniger en beter geïnternaliseer (dit wil sê by bestaande kennis ingevoeg en ten opsigte van nuwe kontekste aangewend) kan word (Steyn, 2005:26-27).

Steyn (2005:27) sluit by Webb aan deur aan te toon dat onderrig deur medium van die nie-moedertaal slegs vaardigheid in die vaktaal (in die nie-moedertaal) verhoog en nie algemene spreekvaardigheid nie. Volgens hom is 'n hoë vlak van vaardigheid in die moedertaal ook nodig ten einde 'n goeie aanleer van 'n tweede taal effektief te ondersteun. Navorsingsbevindings kom daarop neer dat die vlak van sukses in die onderwys in 'n hoë mate deur die vlak van taalvermoë van die leerder bepaal word. Die volgende analogie is van

toepassing. Veronderstel die vak Wiskunde in graad 10 word as 'n 400-meter hekkieswedloop voorgestel. Indien 'n leerder in die moedertaal onderrig ontvang, het hy/sy slegs die vakinhoudelike om te bemeester. Indien hy/sy nie in die moedertaal onderrig ontvang nie, het hy/sy benewens die vakinhoudelike, ook telkens taalkonsepte om te bemeester. Dit is dus duidelik dat laasgenoemde leerder/atleet nie op gelyke voet met die ander in die hekkieswedloop kan meeding nie. Die onderwys deur middel van die moedertaal is dus die beste wyse van onderrig en leer (Steyn, 2005:27).

Die standpunt dat onderrig deur medium van 'n tweede taal soms vordering in ekonomiese leer ondersteun, is net waar ten opsigte van persone met die aanleg om volledig tweetalig te wees (waarskynlik ongeveer 20 % van die samelewing) en wat in 'n omgewing leef waar albei tale deurlopend op die verlangde ontwikkelingsvlakke gebruik word (Steyn, 2005:27). Vir die meerderheid van die leerders vir wie die onderrigtaal nie hul moedertaal is nie, beteken nie-moedertaalonderrig 'n beperkte wins in daardie spesifieke taal se vaardigheid. Die gevolg is ongelukkig dat die vlak van prestasie in die bereiking van die onderwysuitkomst beperk word. Die keuse wat uitgeoefen word, gee dus 'n beperkte taalwinst, maar beperk terselfertyd die leerwinst in terme van (nie-taal) kennis, vaardighede en gesindhede wat bemeester moet word (Steyn, 2005:28).

Radermeyer (2005:23) wil haar standpunt ten gunste van moedertaalonderrig ondersteun deur na die bevindinge van die United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) se bevindinge te verwys. Volgens UNESCO word moedertale wêreldwyd verwaarloos in die onderrigproses, maar kundiges is seker dat leerders beter uitslae behaal as hulle in hul moedertale onderrig word.

2.6 ARGUMENTE TER ONDERSTEUNING VAN MOEDERTAAL- ONDERRIG

2.6.1 Opvoedkundige oorwegings

Moedertaalonderrig fasiliteer die verwerwing van kennis en begrip, en die ontwikkeling van kognitiewe, affektiewe en sosiale vaardighede volgens die leerder se potensiaal (Webb, 2006:39).

Opvoedkundige ontwikkeling is eerstens leerders se verwerwing van nuwe kennis en die integrasie daarvan in bestaande kennis, die verwerwing van insig in die beginsels en prosesse van die verskillende leervelde, die begrip van vakkundige konsepte en die aanleer van tegniese terme vir hierdie konsepte, die gebruik van die konsepte en beginsels om probleme op te los en die verwerwing van die vermoë om op vakkundige wyses te redeneer. Om kundigheid in 'n bepaalde vakgebied te verwerf, vereis dus dat leerders op 'n hoë vlak van bewuste, abstrakte en objektiewe denke opereer. Tweedens is opvoedkundige ontwikkeling nie 'n spontane proses nie. Die verwerwing van kennis, insig en vakkundige vaardighede vind plaas deur die sistematiese begeleiding van leerders deur onderwysers, en deur uitvoerige vakkundige interaksie tussen leerders, vakonderwysers en vakkundige leermateriaal. Taal, as die vernaamste kommunikasiemiddel, is die mediërende faktor in opvoedkundige ontwikkeling (Webb, 2006:39).

Die gebruik van 'n taal wat die leerders en onderwysers baie goed ken, gewoonlik die moedertaaal, is dus van kritiese belang. Dit lei tot beter kennisvlakke, beter funksionele geletterdheid, beter ontwikkelde vaardighede in byvoorbeeld Wiskunde en Wetenskap, en beter leervaardighede. Hierdie beter kennis-, insig- en vaardigheidvlakke sal lei tot 'n beter toegeruste arbeidsmag met beter dienslewering, hoër vlakke van produktiwiteit, meer effektiewe kompetendheid en dus ook beter salarisse en 'n regverdige verspreiding van nasionale welvaart (Webb 2006:39).

2.6.1.1 Die ontwikkeling van leerders se akademiese taalvaardigheid

Taalgebruik in die skoolsituasie verskil aansienlik van taalgebruik in alledaagse sosiale omgang. Skooltaalgebruik word gekenmerk deur akademiese woorde met 'n lae gebruiksfrekwensie en tegniese terme abstrakte uitdrukkings en komplekse morfologiese en sintaktiese strukture, en vakkundige terme. Leerders kom nie skool toe met die woord taalvaardigheid nie, nie eers in hul moedertaal nie. Skooltaalvaardighede moet ontwikkel word, en dit neem etlike jare (Webb, 2006:39).

Tweedens gaan dit in die skool nie slegs oor die leerders se vermoë om leerstof te verstaan nie, maar ook om hul vermoë om hul kennis en begrip mondeling en skriftelik akkuraat, presies en logies samehangend uit te druk in assesseringskontekste soos in toetse en eksamens (Webb, 2006:40).

Derdens is die soorte leermateriaal wat leerders moet hanteer, konsepsioneel en kognitief veeleisend, en lesers/hoorders is afhanklik van hul eie luister- en leesvermoë en hul agtergrondkennis (Webb, 2006:40).

Laastens maak moedertaalonderrig die studie van eerste tale as skoolvakke sinvoller. Aangesien eerste taalstudie die leerarea is waar die taalvaardighede ontwikkel word wat leerders nodig het vir akademiese werk, sal die bevordering van die studie daarvan ook bydra tot leerders se algemene akademiese ontwikkeling. Dus is moedertale as onderrigmedia eintlik ononderhandelbaar indien leerders ander tale nie goed ken nie (Webb, 2006:40).

2.6.1.2 Die sosiale, psigologiese en kulturele funksies van taal is in die onderrigsituasie belangrik

Taal is nie bloot 'n kommunikasiemiddel nie, maar dit verrig ook sosio-psigologiese, sosio-kulturele en sosio-ekonomiese funksies. Taal is 'n instrument waarmee (Webb, 2006:40)

- 'n Sin vir sosiale identiteit, lojaliteit en aansien ontwikkel word (die sosiale waarde);

- 'n Sin vir persoonlikheid, eiewaarde, selfvertroue en emosionele sekuriteit ontwikkel word (psigologiese waarde); en
- Waardestelsels verwerf en uitgedruk word, sieninge en persepsies geformuleer word en kulturele identiteit gekonstrueer en uitgedruk word (die kulturele waarde van 'n taal).

2.7 SAMEVATTING

In hoofstuk 2 is ondersoek ingestel na die rol van moedertaalonderrig as onderwysmedium deur onder andere te verwys na taalontwikkeling en kognitiewe ontwikkeling deur na verskeie navorsingsresultate te kyk. Daar is ook kortliks na die nadelige gevolge van nie-moedertaalonderrig gekyk.

Uit die voorafgaande hoofstuk is dit baie duidelik dat indien optimale ontwikkeling van 'n minderheidstaal (of aan 'n tweede taal) die doelwit is, die skoolprogram se doelwit moet wees om 'n byvoegende vorm van tweetaligheid te volg, te wete geletterdheid in beide die eerste en die tweede taal.

Die boodskap is baie duidelik, naamlik dat minderheidsgroepe op die lang duur geweldig baat vind by eerstetaal-onderrig. Hoe meer kinders hul eerste taal akademies en kognitief ontwikkel op 'n sekere ouderdomsvlak, hoe meer suksesvol sal hulle wees in hul akademiese prestasie van hul tweede taal aan die einde van hul skoolloopbaan.

In Hoofstuk 3 sal die beleid en praktyk van moedertaalonderrig in Suid-Afrika bespreek word.

HOOFSTUK DRIE

ONDERWYSMEDIUM IN SUID-AFRIKA: BELEID EN PRAKTYK

3.1 INLEIDING

In Hoofstuk 2 is 'n bespreking gedoen van die rol van moedertaalonderrig. Daar is onder andere verwys na die verband tussen onderrigtaal en akademiese prestasie asook die sosiale voordele van moedertaalonderrig. In Hoofstuk 3 sal hoofsaaklik gefokus word op die situasie in Suid-Afrika betreffende moedertaalonderrig. Histories sal verwys word na onderwysmedium in die tydperk 1984-1994, en dan sal die praktyk in die huidige situasie na 1994 onder die loep geneem word. Die Suid-Afrikaanse Grondwet en ander relevante wette sal bespreek word, hoofsaaklik om die tekortkominge van die onderwysstelsel uit te wys. Laastens sal oplossings aan die hand gedoen word om alternatiewe te vind om die huidige tekortkominge ten opsigte van moedertaalonderrig te verbeter.

3.2 'N OORSIG OOR DIE ONTWIKKELING VAN BELEID TEN OPSIGTE VAN ONDERWYSMEDIUM IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL

Die beleid aangaande onderwysmedium in Suid-Afrika het telkens verander na gelang van watter politieke beleidsrigtings aan bewind was.

3.2.1 Taalmediumbeleidsrigtings in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voor 1992

Rossouw (1999:99) wys op die historiese sy van die onderwysstelsel in Suid-Afrika. Gedurende die Hollandse bewind (1652 – 1806) aan die Kaap was daar slegs Hollandse enkelmediumskole vir die Hollandse nedersetters, slawe, Hottentotte en Franse Hugenote. Tydens die Engelse bewind gedurende die negentiende en vroeg twintigste eeu was Engels hoofsaaklik die medium van onderrig. Hierdie doelbewuste verengelsingsbeleid van die Engelse bewindhebbers het tot groot antagonisme en konflik tussen Engels- en Hollandsprekendes (later Afrikaanssprekendes) gelei. Na Uniewording in

1910 is Engelsmedium skole gepropageer en tweetalige onderwys, (dubbelmediumskole) ten sterkste teengestaan. Sedert 1920 word Afrikaans (in die plek van Hollands) as onderwysmedium erken wat gelei het tot Afrikaansmediumskole (ook na Swart skole).

Sedert 1910 tot die vroeë veertigerjare het die rol van die amptelike tale (Engels en Hollands), Wit opvoeding gedomineer. Afrikaans het Hollands in 1925 vervang. Die nege inheemse Swart tale het elk amptelike status in 'n tuisland gehad, totdat die nuwe tussentydse Grondwet in April 1994 aanvaar is (Wessels, 1996:174).

Aan die een kant was daar die Hertzog-Smuts benadering van tweetaligheid en samewerking tussen die Blankes wat na die Tweede Wêreldoorlog na dubbelmediumskole gelei het. Aan die ander kant was daar sterk klem op die eksklusiewe eerste taalonderrig in aparte Afrikaanse skole. Die benadering sou later taal- en onderwysbeleid in Suid-Afrika domineer (Wessels, 1996:176).

In 1935 reeds het ondersoek aan die lig gebring dat die Swart leerders nadelig beïnvloed word deur die moedertaalonderrig wat slegs tot in graad 4 toegepas is, en daarna Engels. Die probleem was terminologie en 'n gebrek aan handboeke. Die studie van drie tale is teengestaan, maar Afrikaans is as 'n verpligte vak ingestel by onderwysopleiding (Wessels, 1996:177).

In 1938 is beide Afrikaans en Engels as verpligte vakke ingestel. Die tweede amptelike taal moes in die vierde skooljaar bekendgestel word. In 1948 het die Nasionaliste eerste taalonderrig met vier jaar verleng, met die eerste amptelike taal as 'n vak in graad 2 en die tweede amptelike taal in graad 4 (standerd 2) (Wessels, 1996:177).

Met die instelling van die Bantoe Opvoedingswet van 1953, is die opvoeding van Swartes deur die regering oorgeneem. Die doelwit was om die Engelse invloed in opvoeding te verminder, en baie gou het Afrikaans die dominante taal in Swart opvoeding geword. Afrikaans en Engels was verpligte vakke vanaf graad 1. Moedertaalonderrig is in die Swart skole na graad 8 (standerd 6) uitgebrei. Na graad 8 moes Afrikaans en Engels op 'n 50:50 basis gebruik

word. Soos reeds vroeër gemeld, het die konsep van toevoegende meertaligheid groot ontevredenheid in Swart geledere ontlok en is dit bestempel as 'n openlike politieke poging tot verdere segregasie en onderdrukking van die Swart leerders (Wessels, 1996:179).

Onder druk van die Swart gemeenskap is die ongewilde taalbeleid hersien en het dit weereens gelei tot 'n bedeling waar Engels die medium van onderrig vanaf graad 5 (standerd 3) sou word. Vanaf Graad 1 - 4 sou eerste taalonderrig geld. Die besluit dat Engels hoofsaaklik die voertaal in Swart skole sou wees, is een van die hoofredes waarom Swart sprekers van hul eerste taal vervreem geraak het, 'n vervreemding wat gelei het tot 'n pertinente voorkeur vir Engels as onderwysmedium (Rossouw, 1999:100).

In 1953 is die Bantoe-opvoedingswet nr. 47 ingestel, wat die volgende behels het

- Afrikaans en Engels as medium van onderrig in swart skole
- Moedertaal-onderrig vir swartes tot in Graad 8

Na 1963 het die Transkei en ander tuislande moedertaalonderrig tot graad 4 (standerd 2), met Engels as onderrigtaal daarna, ingestel. Na 1974 was die onderrigtaal in al die tuislande na graad 5 slegs Engels (Wessels, 1996:180).

In 1975 moes laerskoolkinders in graad 7 (standerd 5) na slegs een jaar onderrig in Engels of Afrikaans, die publieke skoolverlaterseksamen in daardie taal skryf. In 1976 breek grootskaalse ontevredenheid uit oor die onderrigtaal van moedertaalonderrig tot in standerd 4. Die regering het toegegee en gesê Swart skole mag die onderrigtaal na graad 7 (standerd 5) kies. Uit weerstand teen Afrikaans, het 96 % Engels gekies. Swart ouers wou, soos in die tuisland, moedertaalonderrig slegs tot in graad 4 hê (Wessels, 1996:182).

Daar is aanduidings dat Swart leerders in Suid-Afrika nie die nodige vaardighede in hul eerste taal of in Engels kry met konteks-aftrekkende, kognitiefveeleisende taalaktiwiteite nie en dit dui op 'n aftrekkende

tweetaligheid. Dit is uiters belangrik dat ernstige aandag verleen moet word aan die feit dat eerste taal-geletterdheid nie op standaard is by sodanige Swart leerders nie. Ten spyte van probleme met Bantoe-onderwys het agt jaar moedertaalonderrig in Suid-Afrika leerders 'n goeie basis gegee om in die negende jaar (Graad 7) oor te skakel na Engelsmedium. Gedurende die eerste fase, 1953 – 1976, het Swart matriekuitslae geleidelik verbeter (Wessels, 1996:184).

Die volgende tabel van SAIRR toon die afname in die slaagsyfer sedert die onderrigtaal na 1976 se opstande na slegs Engels vanaf Graad 5 verander is.

Tabel 3.1: Slaagsyfers op matriekvlak

JAAR	AFRIKATAALSPREKERS	% SLAAGSYFER	TOTALE GETAL MATRIEKS EN SLAAGSYFER
1955	595	43,5	
1976 (SOWETO)	9 595	83,7	
1979	14 574	73,5	85 276 (87 %)
1980	29 973	53,2	109 807 (75 %)
1982	70 241	48,4	139 488 (69 %)
1992	342 038	44	448 491 (56 %)
1994	392 434	49	495 408 (58 %)
1997			559 233 (47,4%) ⁹⁷
1998			552 862 (49 %)

(Heugh, 2002:187).

Die Taalbeleid van Toegevoede Meertaligheid van 1992 het gelei tot hoë getalle skoolverlaters en swak presteerders, hoofsaaklik omdat leerders nie voldoende vaardigheid in T2 bereik het voordat die oorskakeling van T1 na T2 plaasgevind het nie (Rossouw, 1999:101).

3.3 ONDERWYSMEDIUM IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE: 1984-1994

Die Threshold Project (Macdonald, 1990:i) het tot die slotsom gekom dat die kinders se vermoë om akademies suksesvol te wees, ernstig benadeel is deur die feit dat hulle nie in hul moedertaal onderrig is nie. Hul eerstetaal vaardighede is nie voldoende ontwikkel nie. Daar is bevind dat nòg hul moedertaal, nòg hul onderrigtaal (Engels) behoorlik ontwikkel is. Macdonald (1990) het bevind dat die leerders se woordeskat en skryfvaardighede nie op standaard was nie.

Begripleessoefeninge het aangetoon dat die leerders nie in staat was om eenvoudige feitevrae te beantwoord nie. Leerders was ook nie in staat om Engelse handboeke te lees nie. Die Khulisa Management Services (KMS) verslag van 1999 het aangetoon dat slegs 20 % van die 83 % van alle leerders in die eksperimentele groep wat in Engels onderrig word, Engels as hul huistaal het.

Wessels (1996:164) brei verder uit op die navorsing van Macdonald deur te verwys na die totale mislukking in Suid-Afrika van die sogenaamde indompelingsmodel, waar leerders na graad 5 oorskakel na onderrig in hul tweede taal. 'n Redelik suksesvolle model naamlik die aanvanklike tweetaligheidsmodel is suksesvol geïmplementeer in 'n skool in Grahamstad, Suid-Afrika, waar leerders in beide Engels en Xhosa onderrig is in graad 1 en 2, voordat Engels as enigste voertaal ingestel word. Hy bespreek ook die indompelingsmodel in Suid-Afrika, waar sommige leerders in hul tweede taal onderrig word, terwyl die meerderheid van die skool se kinders in hul eerste taal onderrig word. Hier word veral verwys na swart leerders in Suid-Afrika wat skole bywoon waar die meerderheid leerders òf Afrikaans òf Engels is (Wessels, 1996: 165-166).

Volgens die interafhanklikheids-hipotese sal die eerste taal belemmer word indien 'n tweede taal aangeleer word voordat die eerste taal egter goed gevestig is. Indien die eerste taal egter goed gevestig is, sal die aanleer van 'n tweede taal nie 'n nadelige invloed op die eerste taal hê nie (Wessels,

1996:166). In Suid-Afrika sal die eerste taal van die leerders wat vanaf graad 1 in Engels onderrig word, beslis daaronder ly.

Voor 1984 was die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel 'n saamgestelde onderwysstelsel wat soos volg voorgestel kan word:

Tabel 3.2: Suid-Afrikaanse onderwysstelsel voor 1984

Subonderwys- stelsel vir Blankes	Subonderwys- stelsel vir Kleurlinge	Subonderwys- stelsel vir Swartes	Subonderwys- stelsel vir Indiërs
--	---	--	--

(Steyn, Steyn & De Waal, 1990:18)

Elk van die vier onderwysstelsels was volledig gestruktureer met 'n eie onderwys-stelselbeleid, onderwysstelseladministrasie, onderwyskundige struktuur en ondersteuningsdienste (Steyn et al. 1990:18).

Sedert die aanvaarding van die wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys, Wet 76 van 1984, het die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel 'n sterk eenheidskarakter verkry.

Elke afsonderlike hoofbevolkingsgroep se onderwysbeleid is in breë trekke deur eie wette bepaal. Naas die sentrale regering was daar nog ondergeskikte Wetgewende liggame wat onder gesag van die sentrale regering juridiese bepalings op hul onderskeie gemeenskappe kan uitvaardig. Die onderwysstelsel tussen 1984 en 1994 het sy beslag in die onderwyswet gevind. Die onderwyswet het riglyne neergelê vir die koers en karakter van die onderwys, onderwysmedium, die regte en verpligtinge van die verkillende ampte en gemeenskapsverbande, skoolplig en algemene onderwysstandaarde (Barnard, 1984:6).

3.4 BEHEER OOR DIE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA (1984 – 1994)

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel was op hierdie stadium gedentraliseer omdat daar afsonderlike ministers was, wat lid was van die sentrale wetgewende liggaam (Barnard, 1984:14)

- Die Minister van Nasionale Opvoeding (Blankes)

- Die Minister van Onderwys en Opleiding (Swartes)
- Die Minister van Binnelandse aangeleenthede (Kleurlinge en Indiërs)
- Raad van die Sentrale Regering.

Hulle al vier lede van die Uitvoerende Raad van die sentrale regering.

Die Suid-Afrikaanse staatsadministrasie het uit 'n kabinet en 3 ministerrade bestaan. Die kabinet het die algemene onderwys sake deur die minister van Nasionale opvoeding en die onderwys vir Swartes deur die Minister van Onderwys en Ontwikkeling, behartig.

Die Minister van onderwys het die onderwys van die Blankes as die politieke hoof van die Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie, Volksraad, behartig.

Die Minister van onderwys het die onderwys van Kleurlinge as die politieke hoof van die Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Raad van Verteenwoordigers, behartig.

Die Minister van Onderwys het die onderwys van Asiërs as die politieke hoof van die Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Raad van Afgevaardigdes, behartig (Van Schalkwyk, 1988:65).

Voor 1994 was daar 'n duidelike verskil ten opsigte van die onderwysmedium in Suid-Afrika. Elke rassegroep het sy eie beleid vir die onderwysmedium gehad:

3.4.1 Blankes

Moedertaalonderrig, hetsy Afrikaans of Engels, was verpligtend vir alle leerders tot en met graad 10 (standerd 8). Skoolhoofde en ouers kon, in oorleg met die inspekteur van onderwys, bepaal watter taal die moedertaal van die leerder is. In grade 11 en 12 (standerd 9 en 10) kon 'n ouer kies watter amptelike taal as die moedertaal van die leerder beskou moet word (Barnard, 1978:77-78).

3.4.2 Afrikataal-sprekers

Nie een van die inheemse Afrikatale kon op daardie stadium tot op sekondêre en tersiêre vlak, in die onderwys as voertaal dien nie. Kragtens die bepalings van die Wet op Bantoe-onderwys van 1953, moes Afrikataalleerders sover moontlik vir die eerste ses skooljare deur middel van die moedertaal naamlik een van die sewe erkende Bantoetale - Xhosa, Zoeloe, Tswana, Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tsonga of Venda – onderwys ontvang (Barnard,1978:78).

3.4.3 Kleurlinge

Die moedertaal, Afrikaans of Engels, was as onderwysmedium gebruik (Barnard,1978:79).

3.4.4 Indiërs

Engels was by die meeste laerskole die onderwysmedium. By sekondêre skole was Engels die uitsluitlike voertaal (Barnard,1978:79).

3.5 DIE HUIDIGE SITUASIE TEN OPSIGTE VAN ONDERWYSMEDIUM IN SUID-AFRIKAANSE SKOLE

Een belangrike verandering in die onderwysstelsel van Suid-Afrika, is die vestiging van 'n enkele Departement van Opvoeding, wat nuwe opvoedingsbeleide vir die land as 'n geheel moes opstel (Wessels, 1996:187). Wessels (1996:187) voel dat handboeke en gepaste onderrig-leermiddele eers ontwikkel moet word voordat 'n beleid van tweetalige opvoeding geïmplimenteer word.

3.5.1 Wetgewing

Om die huidige onderwysstelsel in Suid-Afrika te verstaan, is dit nodig om wetgewing na 1994 te bestudeer.

Taalwetgewing in Suid-Afrika berus eerstens op die volgende twee wette, "Language in education policy in terms of section 3(4)(m) of the National Education Policy Act (27/1996) en die "Norms and Standards regarding

Language Policy published in terms of section 6(1) of the South African Schools Act”, (84/1996).

Alhoewel bogenoemde twee wette nie dieselfde doelwit het nie, behoort hulle altyd saam gelees te word.

3.5.1.1 Wet 27 van 1996

Wet 27 van 1996 behoort beskou te word teen die agtergrond van wetgewing vir taal in opvoeding as deel van 'n nasionale taalplan wat strek oor alle vlakke van die samelewing, die dowe gemeenskap ook.

Die paradigma probeer 'n harmonieuse verhouding tussen tale en kulture in Suid-Afrika daarstel, om wedersydse respek vir die verskeie kulture en tale te skep.

Die Taal- in- Opvoedingswet (27/1996), poog die volgende:

- Rasse- en taaldiskriminasie uit te skakel.
- 'n Nie-rassige nasie in Suid-Afrika te bou, en kommunikasie oor die grense van kleur, taal en streek heen te bevorder.
- Die beginsel om die eerste taal te behou, maar om ook addisionele tale te verwerf.
- Die reg om die medium van onderrig te kies.
- Om almal in die land gelyke toegang tot opvoeding te gee, en dus vir almal gelyke sosiale status te gee.
- Om veeltaligheid in onderwys in Suid-Afrika te bevorder.
- Om al die amptelike tale te bevorder en te ontwikkel.
- Om al die ander tale in die land te ondersteun. (Insluitende tale in religieuse, internasionale handel en kommunikasie, sowel as vingertaal vir dowe).

- Om alle probleme uit te skakel as gevolg van verskille in die huis- en onderrigtaale.
- Om voorheen benadeelde tale te ontwikkel.

Die beleid aangaande onderrigtaal in Suid-Afrika vereis dat die onderrigtaal aan 'n openbare skool 'n amptelike landstaal moet wees.

3.5.1.2 Die Suid-Afrikaanse Grondwet

Die huidige Grondwet van Suid-Afrika erken al elf amptelike tale, maar tot op hede lyk dit asof die werklikheid in die rigting van eentaligheid beweeg. Leerders het die grondwetlike reg om in die taal van hul keuse onderrig te word, maar die meerderheid verkies om in hul tweede of 'n vreemde taal onderrig te word. Afrikataal ouers stuur hul kinders na tradisioneel Blanke skole waar hul soms nie eers hul eie taal mag praat nie, maar dan kla oor die verlies aan kulturele identiteit (Messerschmidt, 2003:97).

Die eerste Taal-in-Onderwys Beleid vir staatskole in die na-apartheidsera neem die taalartikel (6) van die Grondwet, (108/1996) as vertrekpunt. Die beleid het ten doel die bevordering van veeltaligheid, die bou van 'n nie-rassige samelewing en 'n toevoegende benadering tot tweetaligheid in die onderwys (Snayers & Du Plessis, 2006:51). Die beleid toon 'n duidelike wegskuif van die voorskriftelikheid rakende tale van onderrig en leer gedurende die apartheidsera. Vir die eerste keer word tweetaligheid nou nie meer in terme van Afrikaans en Engels geïnterpreteer nie, maar word die geleentheid nou aan Afrikataalsprekers gebied om onderrig in die moedertaal te kan ontvang (Snayers & du Plessis, 2006:52).

Foley (2003:52) verwys kortliks na 'n paar baie belangrike aspekte van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996: Die wet maak voorsiening vir elf amptelike tale, soos later in die hoofstuk vermeld sal word, en die uitbouing en bevordering van al elf die tale. Artikel 29 bevestig elkeen in die land se reg op onderwys, en wel in die amptelike taal van sy keuse.

Artikel 29 van die Grondwet bepaal dat, waar moontlik, elkeen die reg het op onderrig in die taal van sy keuse. Indien meer as 45 leerders aandrang op 'n sekere onderrigtaal, moet die skool dit aanbied (Foley, 2003:54).

3.5.1.3 Ander relevante wette

3.5.1.3.1 Die Suid-Afrikaanse skolewet van 1996

Die norme en standaarde aangaande taalbeleid 6(1), van die Suid-Afrikaanse skolewet van 1996 het die volgende doelwitte:

- Die beskerming en bevordering van die individu se taalregte en medium van onderrig
- Bevordering van twee- of meertaligheid
- Om die voorheen benadeelde tale te bevorder en dus regstellend op te tree

Bogenoemde wet beskerm die taalregte van die individu in Suid-Afrika. Ouers en leerders besluit op die onderwysmedium as hulle besluit by watter skool hulle wil inskryf. Leerders mag nie toelating geweier word tot 'n skool as daar plek is vir hom/haar, en hy/sy die onderrigtaal wat by daardie skool aangebied word, verlang nie.

Indien geen skool in die distrik die verlangde onderrigtaal aanbied nie, mag die leerder die betrokke onderwysdepartement versoek om vir hom/haar voorsiening te maak. 'n Afskrif van die versoek moet volgens die Taal en Onderwysbeleid (1977:1-50), aan alle skole in die distrik gestuur word.

Onderworpe aan die landswette en konstitusionele regte van leerders, moet die beheerraad van die skool in sy taalbeleid aandui hoe veeltaligheid bevorder gaan word en hoe addisionele tale saam met die eerste taal aangebied sal word. Indien daar meer as 40 leerders is wat onderrig in 'n sekere taal wil ontvang, moet die skool die versoek toestaan, maar minder as 40 (Graad 1 – 6) of minder as 35 (Graad 7 – 12) sal na die hoof van die provinsiale departement van onderwys verwys word wat sal bepaal wat in die

geval gedoen moet word. As die leerder of beheerraad nie tevrede is met die uitslag nie, kan hulle binne 60 dae na die Lid van die Uitvoerende Raad appelleer. Daarna mag hulle, volgens die "Language and Education Policy", (1977:1—50), die Pan Suid-Afrikaanse Taalraad nader wat dan die saak na die Arbitrêre stigting van Suid-Afrika sal verwys om die saak te besleg.

Alle leerders moet in Graad 1 en 2 een goedgekeurde taal bestudeer. Vanaf Graad 3 moet alle leerders hul onderrigtaal en ten minste nog een taal as 'n vak hê. In Graad 1 – 9 moet een taal geslaag word, een eerste taal en een tweede taal. Ten minste een van die tale moet 'n amptelike taal wees (Kaschula, 2004).

Volgens die taalbeleid van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84/1996), het leerders 'n reg om in die taal van sy/haar keuse onderrig te word:

- Slegs amptelike tale mag vir onderwysmedium gebruik word.
- Vanaf Graad 3 moet leerders die taal waarin hy onderrig ontvang, as vak neem, asook 'n addisionele taal.
- 'n Leerder mag nie toegang tot die skool geweier word as gevolg van sy taal nie.
- Beheerrade moet in hul taalbeleid uiteensit hoe meertaligheid in hul skool bevorder gaan word.
- Indien 'n leerder 'n taal druij, dan druij hy sy jaar.
- Taalbeleid vir Suid-Afrika.

Volgens die "Language Policy for South Africa Bill, 2000" is een van die doelwitte van die taalbeleid, om die inheemse tale van Suid-Afrika te bevorder en te ontwikkel, maar in die praktyk gebeur dit nie so nie, omdat die meeste skole se onderwysmedium nou Engels is. Een van die fundamentele beginsels van bogenoemde wet is om die marginalisering van die inheemse tale te verrinder, maar 'n mens kry tog die indruk dat die sprekers van die meeste Afrikatale in Suid-Afrika eerder Engels praat.

Die nasionale regering moet volgens die wet (Language Policy for South Africa Bill, 2000:2), vier kategorieë tale op 'n roterende basis aanwend:

- (a) Nguni groep
- (b) Sotho groep
- (c) Tshivenda/Xitsonga
- (d) Engels/Afrikaans

Op 12 Desember 1995 is die Taalplan taakgroep, naamlik LANGTAG, in die lewe geroep om die minister te adviseer oor taalaangeleenthede: Dit het na 1994 duidelik geword dat die regering nie duidelike riglyne neergelê het oor taalkwessies nie. Gevolglik is daar 'n geneigdheid na eentaligheid in plaas van veeltaligheid (Ngubane, 1996:2).

Die Taalbeleid in Suid-Afrika kyk na billikheid, uitvoerbaarheid en 'n belofte om eertydse diskriminasie reg te stel. Die Suid-Afrikaanse Grondwet van 1996 erken die elf amptelike landstale, waaronder Afrikaans. Onregstreeks plaas die bepaling sowel Afrikaans as die inheemse Afrikatale onder druk. Dit laat eerstens 'n sterk behoefte aan 'n kompromietaal ontstaan. Tweedens bevoordeel dit Engels bo die ander amptelike tale in die praktyk, aangesien Engels, volgens die Taalbeleid vir Suid-Afrika (2000:2), voorgehou word as 'n oplossing vir die probleme rondom kommunikasie en begrip in die veeltalige bedeling van Suid-Afrika.

Artikel 30 van die Handves van Fundamentele Regte wat in Hoofstuk 2 van die Grondwet vervat word, bepaal ook dat elkeen die reg het om op watter terrein ookal, die taal van sy of haar keuse te gebruik.

Artikel 29(2) van die Handves van Fundamentele Regte is van wesenlike belang. Die betrokke bepalings lui soos volg: "Elkeen het die reg om in openbare onderwysinstellings onderrig te ontvang in die amptelike taal of tale van eie keuse, waar sodanige onderwys redelikerwys moontlik is".

By talle ouers en belanghebbendes heers 'n ernstige besorgdheid dat die vae bepalings deur die owerheid misbruik kan word om byvoorbeeld in tradisioneel Afrikaanse enkelmediuminstellings ook voorsiening te maak vir die gebruik van Engels as onderrigtaal.

3.5.1.3.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996

Artikel 6 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (84/1996), bepaal ook dat die beheerliggaam die taalbeleid van die skool mag bepaal. Volgens artikel 5(2) van die Skolewet mag kinders nie aan taalvaardigheidstoetse onderwerp word as vereiste vir toelating tot die skool nie (Visser, 1998:6-7).

Alexander (2000:26) wys in die voorwoord van die Taalbeleid- en plan vir Suid-Afrika op die feit dat al die ander tale tans deur Engels gedomineer word en dat meertaligheid in Suid-Afrika daardeur belemmer word. Hulle wys op die dringende mate waarop die taalbeleid geïmplimenteer moet word. Die taalbeleid- en plan beveel ten sterkste aan dat leerders aangemoedig moet word om hul eerste taal as onderrigtaal (LOLT) op alle vlakke van skoling te gebruik. Volgens die beleid is taal as die fundamentele instrument van leer en onderrig, die hart van alle opvoeding. Die leer van addisionele tale word ook aanbeveel.

3.5.1.3.3 Die “PAN South African Language Board Act, No. 59 of 1995”

Die doelstellings van die “Pan South African Language Board Act”, (59/1995) is soos volg:

- Om taalregte en taalstatus in Suid-Afrika uit te brei.
- Te verhoed dat enige taal gebruik word om te domineer, te verdeel of te eksploiteer.
- Die ontwikkeling van al elf die amptelike tale van Suid-Afrika.

Vanweë die taal- en kultuurdiversiteit (en in die lig van 'n komplekse vervlegting van konflik in die historiesiteit van taal as onderwysmedium), is onderrig in die taal van keuse (waarby inbegrepe die reg op

moedertaalonderrig), 'n kontensieuse saak in die Suid-Afrikaanse onderwys. In Februarie 1996 het die minister, as basis vir die Suid-Afrikaanse Skolewetsontwerp van April 1996 'n algemene onderwysbeleidsverklaring in die vorm van Onderwyswitskrif 2 uitgevaardig, waarin die standpunt van billikheid teenoor alle groepe sterk beklemtoon word. Enersyds word daar in die inleiding tot die Witskrif ontken dat die onderwysdepartement onwillig is om die taal- en kultuurverskeidenheid te beskerm, andersyds word dit ook duidelik gestel dat die onderwysdepartement nie kan toelaat dat rasgebaseerde bevoorregting op 'n onbillik diskriminerende wyse weer opvlam nie. Die grondmotief vir taalkeuse in die Suid-Afrikaanse onderwys is waarskynlik ingebed in die volgende Grondwetlike benaderings (Oosthuizen & Rossouw, 2001:655-663):

- Die diversiteit van die Suid-Afrikaanse taal- en kultuurverskeidenheid moet eerbiedig word.
- Die diskriminasie, agterstande en tekortkominge van die verlede moet uit die weg geruim word.

Volgens Artikel 29(2) van die finale Grondwet het elkeen die reg om in die amptelike taal van eie keuse onderrig te kry. Die bepaling moet gesien word in die lig van die voordele wat moedertaalonderrig vir die leerder inhou.

Onderrig in die meerderheidstaal is vir minderheidsgroepe besonder moeilik. Die akademiese prestasie van minderheidsgroepe kan erg geknou word deur onderrig in 'n taal wat nie hul moedertaal is nie. Hy wys ook op die gevaar dat die kind wat aan 'n minderheidsgroep behoort tydens sy vormingsjare nie genoegsaam aan moedertaalonderrig op skool blootgestel sal word nie. Dit kan tot gevolg hê dat onvoldoende ontwikkeling van sy skryf- en praatvermoë sal plaasvind (Oosthuizen & Rossouw, 2001:664).

3.5.1.4 Moedertaalonderrig en die nuwe Suid-Afrikaanse Taalbeleid

Die nuwe Suid-Afrikaanse taalbeleid bevorder nou meertaligheid. Die regering het elf amptelike tale om die vryheid en menswaardigheid van alle inwoners van Suid-Afrika te verseker en die land se linguistiese diversiteit te

erken. Die regering het daarteen besluit om slegs Engels as amptelike landstaal te hê, aangesien slegs 9 % van Suid-Afrika se bevolking Engels as huistaal het. Dus is daar nou elf amptelike landstale in Suid-Afrika, naamlik Sepedi, Sesotho, Setswana, Siswati, Tshivenda, Xitsonga, Afrikaans, Engels, isiNdebele, isiXhosa en isiZulu (Kamwangamalu, 2000:128).

Die nuwe taal- en onderwysbeleid van 1996 bepaal dat elke persoon geregtig is op onderrig in die taal van sy/haar keuse waar dit redelikerwys prakties uitvoerbaar is.

'n Les wat hier uit die verlede te leer is, is dat geen taalgemeenskap enige rede moet hê om te vrees dat die onderwysstelsel gebruik sal word om 'n bepaalde moedertaal te onderdruk nie.

Die Nasionale Onderwyswet, (27/1996), stipuleer volgens Cele (2004:45) die volgende:

- Bevorder deelname in die ekonomie en samelewing deur middel van toegang tot opvoeding
- Ontwikkel en bevorder alle amptelike tale.
- Ondersteun alle tale insluitend tale vir godsdienstige doeleindes, vingertaal en tale vir internasionale handel en kommunikasie.

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) vir tale, en die taalbeleid vir hoër opvoeding (2002) vereis dat Suid-Afrikaners 'n hoë vlak van onderrig in ten minste twee tale moet bereik, sowel as 'n strewe na veeltaligheid moet hê (Foley, 2003:53). Die NKV bepaal dat leerders aan die einde van graad 9 twee tale met selfvertroue moet kan gebruik, ook vir onderrig en leer. Die NCS beveel ook aan dat die leerder se huistaal sover moontlik sy onderrigtaal moet wees.

Die taalbeleid vir Hoër Onderwys, is ontwerp om veeltaligheid te bevorder, sowel as om gelykheid en toegang tot hoër onderwys deur middel van die ontwikkeling van Suid-Afrikaanse tale as onderrigtale in hoër onderwys, naas Afrikaans en Engels, te ontwikkel (Foley, 2003:53).

3.5.2 Praktyk in Suid-Afrikaanse skole

Indien alle kinders in Suid-Afrika gelyke akademiese kanse wil hê, moet almal in hul moedertaal onderrig ontvang. Ongelukkig is daar nie vooruitsigte dat die Afrikatale onderrigtaale in Suid-Afrika sal word as die wantroue in moedertaalonderrig in ag geneem word nie (NEPI, 1992).

Volgens Messerschmidt (2003:97) het die Skepper in Sy wysheid aan die mense van die land 'n taal- en kultuurverskeidenheid gegee om tot Sy eer en tot heil van al die taalgebruikers hier te beheers.

Niemand sal ontken dat Engels 'n belangrike taal vir internasionale kommunikasie is nie, maar dis te betwyfel of dit 'n geskikte onderrigtaal vir die hele Suid-Afrika is. Ouers wat hul kinders na Engelssprekende skole stuur, voer dikwels die internasionale status van Engels as rede aan, ook in die Afrikaanssprekende gemeenskap. Die internasionale taal hoef nie noodwendig as onderwysmedium te funksioneer om leerders te bemagtig nie. Messerschmidt (2003:99) is van mening dat 'n basiese kennis van Engels voldoende is om in die wêreld ekonomie sukses te behaal of doeltreffend in nagraadse universiteitskursusse te funksioneer. Die inwoners van Suid-Afrika word deur die media en rekenaar tegnologie in 'n Angelsaksiese wêreld gedompel en dit is moeilik om te glo dat daar wêreldtale buite Engels is. Engels sal ook nie noodwendig altyd die Internet se hooftaal bly nie.

Nog 'n mite in verband met Engels is dat baie mense daarna strewende om Engels as die *lingua franca* van Suid-Afrika te hê, maar dat dit nie regtig 'n werklikheid is nie. Terwyl 14,92 % van die inwoners van Suid-Afrika Afrikaanssprekend is, is maar slegs 1,38 % Engelssprekend. Mnr. Koos Moshoke, voorsitter van die Afrikaans-onderrigforum het op die stigtersvergadering in Kroonstad daarop gewys dat die meeste swart mense in die Vrystaat Afrikaans as hul "brood-en-botter"-taal beskou (Messerschmidt, 2003:100).

Die ideaal van 'n eenheidstaal, 'n Frans-geïnspireerde opvatting van die negentiende eeu, leef voort by Suid-Afrika se huidige politieke leiers. Engels

bring nie gelykheid nie, aangesien die moedertaalsprekers van Engels altyd bo die ander bevoordeel word (Messerschmidt, 2003:100).

Dit is ook slegs 'n mite binne die breë Suid-Afrikaanse konteks dat 'n tweede taal aangeleer word as kinders deur medium van die taal onderrig word. In die tradisioneel Swart skole in die Swart woongebiede vind geen indompeling plaas nie. Die onderwyser en die medeskoliere is nie moedertaalsprekers van die doeltaal nie. In die Vrystaat is daar buite die skoolverband ook bitter min geleentheid vir indompeling omdat daar min moedertaalsprekers van Engels is, en gesprekke tussen kultuurgroepe op grondvlak oor die algemeen in Afrikaans gevoer word. Verder is die meeste leerders afkomstig uit 'n lae sosio-ekonomiese klas, nie sprekers van 'n dominante taal nie, en hulle het ook nog nie hul eie moedertaal goed bemeester nie (Messerschmidt, 2003:101).

Wanopvatting is tydens die Molteno-Moedertaalprojek blootgelê. Die graad vier-onderwyseresse het gesê dat leerders baat vind by die huidige onderrigtaal, maar video-opnames en toetsresultate het die teendeel bewys. In die klasse wat deur medium van Engels onderrig is, was leerders bang om vrae in Engels te beantwoord en vrae in toetse moes voorgelees word. Skryfstukke het getoon dat leerders nie een sin in Engels kan konstrueer nie. Op 'n videoband belowe die onderwyseres in Suid-Sotho om weer vir hulle in hul eie taal te verduidelik (Messerschmidt, 2003:103).

Leerders word ook geensins in Engels onderrig nie. Waarneming by skole in Manguang en getuienis van Swart onderwysstudente en onderwysers in die praktyk dui daarop dat die medium van onderrig in werklikheid 'n mengsel van tale is. Amptelike take soos toetse en eksamens word in Engels uitgevoer, terwyl die verduideliking in die klas in die moedertaal geskied. Kodewisseling en kode-vermenging vind voortdurend plaas. Selfs in die tradisioneel Blanke skole wat sedert oopstelling groot getalle Swart leerders ingeneem het, neem onderwysers soms hul toevlug tot 'n soort mengsel van tale om betekenis aan Swart leerders oor te dra. Daar is ook 'n vraagteken op die Engels. Die onderwysers onderrig in Swart Suid-Afrikaanse Engels (SSAE). Die variant van Engels word gepraat deur Swart Suid-Afrikaners wat 'n Swart taal as

moedertaal het en hulle skoolopleiding in 'n Swart woongebied ontvang het van SSAE-sprekers (Messerschmidt, 2003:105).

In Suid-Afrika sê navorsingsverslae dat leerders in die eerste drie jaar van hul skoolloopbaan moedertaalonderrig ontvang en daarna word hulle deur medium van Engels onderrig. Skole wat aan Messerschmidt se moedertaalprojek deelgeneem het, is as Sotho skole geïdentifiseer. Slegs 77 % van die leerders het Suid-Sotho as huistaal gehad. Dit beteken dan dat 22,9 % nie deur medium van hul moedertaal onderrig is nie (Messerschmidt, 2003:104).

'n Meer korrekte bewering sou dus wees, dat Swart Suid-Afrikaanse leerders die eerste drie jaar van hul skoolopleiding onderrig deur medium van die moedertaal van die meerderheid in die omgewing ontvang. Vanaf graad vier word gedeeltelik oorgeskakel na SSAE as onderwysmedium. Daar word verkeerdlik beweer dat Afrikatale nie as onderrigtale gebruik kan word nie, omdat Wetenskap nie in die tale bedryf kan word nie. Die feit dat die tale nie oor die nodige terminologie vir die Natuurwetenskappe beskik nie, word dikwels as rede aangevoer. Daar moet egter onthou word dat tale wat vandag as wetenskapstale gereken word, ook maar met die tyd ontwikkel het. Elke taal het die inherente vermoë om by die leefwêreld van die sprekers aan te pas, en terminologie kan deur ontlening, nuutskepping of omskrywing uitgebrei word. In Afrikaans en Engels dui die groot aantal vakterme van Griekse oorsprong op ontlening wat nodig was vir Wetenskapsbeoefening (Messerschmidt, 2003:107).

Die erkenning van die elf amptelike tale in die Grondwet op sigself beteken niks nie. Sonder 'n praktiese taalbeleid wat veeltaligheid bevorder en voorsiening maak vir die ontwikkeling van die tale en die uitbreiding van die funksies van elke taal, word die sprekers nie bemagtig nie. Volgens Messerschmidt (2003:109) erken selfs die minister van onderwys dat die elf amptelike tale nie erkenning in die klaskamer geniet nie.

Beukes (2004:3) sluit by Messerschmidt aan en beklemtoon die feit dat die meerderheid Suid-Afrikaners amper 80 % van die bevolking 'n Afrikataal as

huistaal het. Die mees gesproke huistaal is isiZulu (23,8 %), gevolg deur isiXhosa (17,6 %) en Afrikaans (13,3 %). Engels word as die *lingua franca* van die land gebruik, maar dit is die huistaal van slegs 8,2 % van die bevolking (SSD, 1996:80).

'n Taakgroep naamlik LANGTAG is deur die regering in die lewe geroep om 'n beleid en implementeringsplan daar te stel wat gebaseer is op die konstitusie in verband met taal. Die Nasionale taalplan "National Language Policy Framework" en die "South African Languages Draft Bill" is opgestel. Die doel van die NLPF is om die elf amptelike tale te bevorder, maar volgens Beukes (2004:14), was daar eerder agteruitgang in Suid-Afrika se taalpraktyk as enige vooruitgang.

Ons tien jaar-oue demokrasie is die grootste vyand van die inheemse tale van Suid-Afrika. Verder word geskryf dat die regering amper heeltemal in Engels funksioneer, en die taal van die Parlement is ook byna uitsluitlik Engels. Senior politici vermy Afrikataal-radiostasies, omdat hulle nie die luisteraars as gesofistikeerd genoeg beskou nie. Universiteite sluit hul Departemente vir Afrikatale, amper geen boeke in inheemse Afrikatale word gebruik nie. Dit raak oudmodies om hierdie tale te gebruik. Engels is nou die *lingua franca* van Suid-Afrika alhoewel dit eintlik net toeganklik is vir die "nuwe elite" in Suid-Afrika. Die "Pan South African Language Board" (PanSALB), wat in 1996 in die lewe geroep is om Taalontwikkeling te bestuur en taalregte te beskerm, word gekritiseer vir hul stadige vordering (Beukes,2004:14).

Webb (2002:6) sluit aan by Beukes en benadruk die feit dat Taal-in-Opvoeding moet verseker dat die onderrigtaal effektiewe opvoedkundige ontwikkeling tot gevolg moet hê, en dit nie moet belemmer nie. Hy voel dat taal in Suid-Afrika ernstige aandag nodig het. Afrikaans het die grootste geografiese, demografiese en rasseverspreiding met 84,4 % van die kleurlinggemeenskap, 57,7 % van die Wit bevolking, 1,5 % van die Indiërs, en 0,7 % van die Swart bevolking. Afrikaans is bekend aan ongeveer 40 % van die bevolking, en Engels aan 50 %. Volgens hom moet die Onderwysdepartement ernstige aandag gee aan die onderwysmediumbeleid in Suid-Afrikaanse skole.

Webb (2002:11) toon sommige informasie van die rol van taal in opvoedkundige ontwikkeling:

Tabel 3.3: Kumulatiewe resultate vir geletterdheidstaak in geselekteerde provinsies 1999 (%)

Persentasies	Gauteng	KwaZulu-Natal	Noordelike Provinsie	Wes-Kaap	Totaal vir 9 provinsies
75-100	30.01	19.84	4.93	28.87	12.82
50-75	32.72	26.16	23.72	35.56	26.78
25-50	32.47	42.17	53.79	28.13	47.14
0-25	4.8	11.83	17.56	6.44	13.27
Gemiddelde resultaat	60.94	51.4	42.75	60.68	48.10

(Webb, 2002:11)

Tabel 3.4: Kumulatiewe resultate vir numeriese taak in geselekteerde provinsies, 1999(%)

Persentasies	Gauteng	KwaZulu-Natal	Noordelike Provinsie	Wes-Kaap	Totaal vir die 9 provinsies
75-100	3.19	1.62	0.69	3.94	1.45
50-75	15.95	9.11	4.65	20.08	8.83
25-50	47.71	48.24	39.86	47.65	45.79
0-25	33.15	41.03	54.80	28.34	43.83
Gemiddelde resultaat	26.70	31.00	25.87	37.93	30.02

(Webb, 2002:11)

In die Noordelike Provinsie het slegs 4,93 % van die geëvalueerde leerders meer as 75 % vir die literêre taak gekry, terwyl slegs 0,69 % van hulle oor 75 % vir die numeriese taak gekry het. Leerders kan dus nie as geletterd genoeg beskou word nie. Webb (2002:12) wys spesifiek daarop dat Afrikaans

toegelaat moet word om te funksioneer as 'n positiewe faktor in die konteks van die oorkoepelende Taalplan van Suid-Afrika. Engels moet ook nie toegelaat word om die oorheersende rol in Suid-Afrika te speel nie.

Kamwangamalu (2000, 119–124) beaam Webb se standpunt en wys daarop dat een van die primêre doelwitte van die nuutgekose regering in 1994 was om 'n meertalige taalbeleid te implementeer, om nege Afrikatale naas Afrikaans en Engels gelyke status te gee, onder andere wat onderwysmedium betref. Ses jaar later was nog geen poging aangewend om veral “moedertaalonderrig” te implementeer nie. Net soos in die Apartheidsera is daar nog steeds Engelse en Afrikaanse skole. In oorheersende Swart skole kry leerders tot in graad 4 moedertaalonderrig, maar dan neem Engels oor as onderrigtaal.

In sy sosiolinguistiese profiel verdeel hy die Suid-Afrikaanse geskiedenis van taalbeplanning in die volgende vier belangrike fases (Kamwangamalu, 2000:119-124):

- Die Hollandse inname van die land in 1652 (Hollands as heerserstaal).
- Die Anglisering vanaf 1795 en weer in 1806 – 1948 (Engels as heerserstaal).
- Die Apartheidsera tot in 1994 (Afrikaans oorheers).
- Verandering na Meertaligheid na 1994 (11 Amptelike tale).

In al vier bogenoemde stadiums het taal sentraal gestaan. Wat is die huidige taalsituasie in Suid-Afrika? Afrikaans en Engels staan nog steeds sentraal in die regering. Engels is meer prominent as Afrikaans, en Afrikaans speel tweede viool in terme van politieke mag as gevolg van “apartheid”. Die Afrikatale bly maar gemarginaliseer, en word maar net tuis gebruik, en soms by uitsondering in toesprake in die parlement. Op televisie is daar meer Afrikaans en Engelse programme as programme in Afrikatale (Kamwangamalu, 2000:119-124).

3.5.2.1 Die moedertaaldebat in Suid-Afrika

Kamwangamalu (2000:121) definieer moedertaalonderrig soos volg: "Opvoeding deur middel van 'n persoon se moedertaal, dit is die taal wat die persoon in sy vroeë kinderjare verwerf het, en wat normaalweg sy natuurlike instrument van denke en kommunikasie word".

In Suid-Afrika kry 'n Swart kind moedertaalonderrig tot graad 4 (indien hy dit verkies). Engels word as vak aangebied, en na graad 5 word Engels die onderrigtaal. Onvoldoende taalvoorbereiding en ontoereikende blootstelling aan die Europese taal (Engels) buite die klaskamer, lei tot hoë druipefers (Kamwangamalu, 2000:122). Die uitkomstes maak moedertaalonderrig 'n probleem sedert 1960. Diegene wat moedertaalopvoeding voorstaan glo dat effektiewe letterkundige en tweede taal effektiwiteit die gevolg is van goed ontwikkelde eerste taalvermoë. Teenstanders van moedertaalonderrig voer aan dat dit nie finansiële moontlik is om elke kind in die land in sy moedertaal te onderrig nie (Kamwangamalu, 2000:122).

Alle pogings om moedertaalonderrig aan die Afrikasprekers te realiseer, het oral in Afrika gefaal. Die 1991 sensus statistieke toon dat 49% swart jeugdige tussen 15 en 24 nie Engels kan praat, lees of skryf nie (Kamwangamalu, 2000:123).

Alhoewel die statutêre apartheid in 1994 beeindig is, het taalpraktyk in Suid-Afrika nie veel verander nie. Slegs Engels het meer status gekry as Afrikaans. In opvoedkundige instansies bly Engels en Afrikaans die onderrigmedia. Baie tradisioneel Afrikaanse instellings gebruik ook nou Engelsmedium om die baie Swart leerders wat dit bywoon, te akkommodeer. Alle tale behalwe Engels word uitgestoot. Hy wys op die kommerwekkende feit dat baie Swartes hulle eie tale minag en as oorbodig beskou in die opvoedingsproses. Die stigma verbonde aan die tale as onderrigtale, is 'n hindernis om die Afrikatale as onderrigtale te ontwikkel (Kamwangamalu, 2000:129).

Moedertaalonderrig in dié Afrikatale moet as 'n bemarkingsprobleem gesien word. Hy wil nie vra of dit reg of verkeerd gaan wees nie, maar eerder of die

Swart leerders daarby gaan baat op dieselfde manier waarop Afrikaans- en Engessprekendes daarby baat. Volgens hom moet taalbeplanners die moedertaalonderrig op 'n aantreklike manier aan die “verbruikers” opdis. Sal moedertaalonderrig in 'n Afrikataal byvoorbeeld die leerder help om 'n werk te kry? Dit sal net gebeur indien die Afrikataal 'n voorvereiste is vir die aanstelling. Hy wys daarop dat Swahili in Tanzanië en Afrikaans in Suid-Afrika baie suksesvol was, en dat met die regte ondersteuning van die regering, dit ook vir ander Afrikatale kan werk (Kamwangamalu, 2000:130).

Oosthuizen en Rossouw (2001:667) meen die reg op onderwys in die taal van 'n leerder se keuse sal nie “redelikerwys doenlik” wees as net 'n paar leerders van 'n skool aandrang op onderrig in die amptelike taal van hul keuse nie. Dit is ook nie “redelikerwys doenlik” indien dit nie finansieel of administratief haalbaar is nie.

In Suid-Afrika word die toepassing van die taalbeleid deur historiese, sosio-politieke, kulturele, akademiese en ekonomiese faktore sowel as spesifieke taalgemeenskappe se gevestigde taalpersepsies gekompliseer. Die Taalmedium-kwessie in Suid-Afrika is vir die afgelope eeu en 'n half 'n emosioneel-politieke aangeleentheid wat veral rondom eerste taalonderrig en toevoegende tweetaligheid (meertaligheid) gewentel het: aanvanklik tussen wit Engels- en Afrikaanssprekendes, maar later na swart onderwys uitgebrei het (Rossouw 1999:97).

Rossouw (1999:98) ondersteun die bovermelde navorsers en som die geskiedenis van 'n taal-in-onderwysbeleid soos volg op: “In South Africa, the history of the use of language has revolved around the relative positions and status of English, Afrikaans and the African languages, and been determined by the various languages... the interests and wishes of the users... were subordinated to the political and economic purposes and ideologies of various white groupings. The conflicts between these groupings also split over into Black schooling, and in particular found expression in the language policies laid down from time to time.”

Die Grondwetlike eis van eerste taalonderrig binne 'n paradigma van byvoegende meertaligheid in die Suid-Afrikaanse gemeenskap word bevraagteken. Alhoewel bogenoemde wette bepaal dat leerders die reg het tot moedertaalonderrig, en dat alle inheemse tale uitgebrei moet word, is dit nogtans so dat die meeste leerders na 1994 in Engels onderrig wil ontvang, en dat daar landswyd baie druk op Afrikaanse skole is om oor te skakel na dubbel- of parralelmedium-onderrig naamlik Afrikaans en Engels (Rossouw, 1999:98-99).

TABOK (Trust vir Afrikaanse Beheerliggame vir Onderwys en Kultuur), noem in sy beleidsverklaring dat daar ernstige probleme binne parralelmediumskole heers. Dit is ook in wese 'n onbillike arbeidspraktyk en behoort dringend aangespreek te word. TABOK verskil lynreg oor die praktyk van 'n multikulturele beleid omdat dit onteenseglik lei tot 'n geradbraakte vorm van onderskeie kulture, of dat die meerderheid binne 6 – 8 jaar lei tot dubbelmedium en vir seker daarna tot Engelsmedium. Dit is eenvoudig 'n feit dat die getalle ten opsigte van die Engelsmedium die skole mettertyd oorneem. TABOK beywer hom om die 700 Hoërskole en 2100 Laerskole as Afrikaansenkelmedium skole te behou ten einde die Afrikaanse etos vir ons taal, kultuur, dissiplines en Christelike waardes te beveilig. Die organisasie beywer hom ook om die Afrikaansmedium status na twee bestaande Universiteite deur te trek (Smuts, 2006:1-3).

Sogenaamde dubbelmediumonderrig wat by die Universiteite van Stellenbosch en Pretoria voorkom, is slegs “verskuilde verengelsing” en 'n “akademiese misbaksel” wat geen selfrespekterende universiteit behoort te duld nie. Volgens hulle is die Afrikaanse gemeenskap steeds passief en besef hulle nie dat as Afrikaans by die universiteite uitgeskuif word, dit die einde van Afrikaans as openbare taal sal wees nie (Giliomee & Schlemmer, 2006:120). In dieselfde artikel word beweer dat die krisis by die universiteite nou so groot is dat die Afrikaanse gemeenskap die inisiatief sal moet neem sodat dringend besin kan word oor die taal se agteruitgang. Dit is nou nie meer 'n kwessie van uitbou of beskerm nie, maar red (Giliomee en Schlemmer, 2006:120).

Van der Rheede, (2006:6) die uitvoerende hoof van die stigting vir Bemagting deur Afrikaans sê dat daar nou 'n werkbare plan op die tafel gesit moet word vir moedertaalonderrig. Vir die meeste van ons land se studente is Engels hul tweede of selfs derde taal, maar die meeste universiteite gebruik dit as onderrigtaal. Hy pak al die skuld vir studente se lae geletterdheidsvlak, gebrek aan redeneervaardigheid en gesukkel om konsepte te begryp, op die regering en tersiêre instellings. Van der Rheede sê by die Universiteit van Wes-Kaapland het studente se geletterdheidsvlak krisisaftemings aangeneem omdat niemand protesteer oor die onreg wat Bruin studente aangedoen word deur Engels hier as voertaal te gebruik nie. Dis 'n onreg omdat min ouers van die studente kan bekostig dat hul kinders druipe. Van der Rheede trek ook 'n parallel tussen die hoë uitval van die bruin kinders op hoërskool en die hoë aanwesigheid van Kleurling jeugmisdadigers in ons tronke. Hy beweer die miskening van taal, kultuur- en godsdienstverskeidenheid gee aanleiding tot rassepolarisasie.

3.5.2.2 Onderwysimplikasies van die implementering van die veeltalige taalbeleid

Volgens Rossouw (1999:101), bestaan daar etlike praktiese probleme in die uitvoering van die meertaligheidsbeginsel in Suid-Afrika (eerstetaalonderrig binne 'n stelsel van toevoegende meertaligheid), naamlik:

- onbewustheid van die voordele van tweetaligheid,
- standaardbepaling van tale,
- die rol wat die tale in die kurrikulum moet speel,
- ontwikkeling van generiese taalsillabusse,
- kwalifikasies van onderwysers,
- T1 taalbedreweheid van leerders, en
- onvoldoende studiemateriaal.

Die algemene onderwysstandaard in Swart skole het gedaal, omdat die onderwysers in die Swart skole se Engels nie op standaard is nie. Sodanige onderwysers het nie die kennis en vaardighede om die aanleer van Engels en taal-deur-die-kurrikulum te onderrig nie. Die model waar moedertaalonderrig tot in Graad 4 toegepas word, waarna oorgeskakel word na Engels as onderwysmedium, toon 'n gesonde opvoedkundige basis, maar het nie in die Suid-Afrikaanse opset geslaag nie omdat "African students in South Africa are not acquiring the necessary skills in either their L1 or in English to deal with context-reduced, cognitively demanding language facets... which points to a situation of subtractive bilingualism" (Rossouw, 1999:101).

Nie net Afrikataalsprekers nie, maar ook Blankes, Kleurlinge en Indiërs in Suid-Afrika staan afsydig teenoor die Afrikatale. Alhoewel die Grondwet bepaal dat alle tale gelykwaardig is, is daar tans groot verskille ten opsigte van woordeskat en funksies. Daar is weinig leesboeke en wetenskaplike publikasies in Afrikatale beskikbaar en die ontwikkeling en uitbouing van die tale sal moet geskied om die erkenning te geniet wat die Grondwet vereis. Die keuse van Engels as onderwysmedium word verder aangemoedig en versterk deur bepalinge binne die besprekingsdokument van die ANC waar gestipuleer word dat geen leerder toegang tot 'n onderwysinstelling geweier mag word as gevolg van die feit dat hy/sy nie die onderrigtaal van die instelling magtig is nie. Die voorwaarde word gestel dat die instansie of skool die leerders sodanig moet ondersteun totdat hy bedrewe is in die betrokke taal. Die absolute waarheid is, dat leerders meer effektief deur middel van hul eerste taal leer en dat die T2 geleidelik as onderrigtaal deur middel van toevoegende tweetaligheid infaseer moet word. Taalbeplanners en beleidmakers in Suid-Afrika sal die taaldilemma waarin ons land verkeer, moet probeer oplos deur te verseker dat kognitiewe ontwikkeling nie soos in die verlede en tans die geval is, verder gestrem word nie. Groot kognitiewe probleme word tans in Suid-Afrikaanse skole ondervind waar leerders in die T2 onderrig word. Nie alleen is die teikentaal (T2) aan die leerder onbekend en ontoeganklik nie, maar die onderwyser kan in die meeste gevalle nie die leerder help nie, aangesien die onderwyser geen kennis het van die T1 van die leerders nie (Rossouw, 1999:101-102).

Volgens Masitsa (2004: 214-215) is die onderprestasië in Suid-Afrikaanse skole hoofsaaklik te wyte aan onderrigtaal, taal, stokkiesdraaiery en 'n tekort aan handboeke. Ongelukkig het die departement die probleem aangespreek deur doodeenvoudig die standaard te verlaag. Hy beweer dat die verandering in die politieke situasie in die land geensins die probleme oplos nie. Twee van die kenmerke van 'n onderpresteerder op skool is byvoorbeeld emosionele probleme wat aanleiding gee tot onaanvaarbare gedrag in die klas of 'n gebrek aan konsentrasie of belangstelling in die skoolwerk. Die oorsaak is heel moontlik die feit dat die kind doodeenvoudig nie sy onderrigtaal goed verstaan nie, en dus minderwaardig voel in sy omgewing. Hy wys op die feit dat navorsing in Suid-Afrika bewys het dat daar 'n reuseverskil is tussen wat leerders in staat is om te leer, en wat hulle wel bemeester. Daar is geweldige bekommernis oor die hoë druipeyfer in sekere Swart skole in Suid-Afrika. Leerders is nie gemotiveerd om goed te doen nie. Die Departement van Onderwys het sekere veranderinge aangebring soos byvoorbeeld (Masitsa, 2004: 216):

- langer skoolure,
- volwasse onderwys om oorvol skole te voorkom,
- voldoende handboeke en skryfbehoeftes,
- leerders wat tweedetaal-onderrig ontvang het 'n 1,5 % bonus op hul aggregeerde punte bygekry
- 25 % kontinue evalueringpunt vir matrieks.

Masitsa (2004:217) se navorsing oor bogenoemde faktore was gedoen in die Vrystaat by 21 skole met 'n slaagsyfer minder as 50 %. Die onderwysmedium was Engels, aangesien die aanname bestaan dat inheemse Afrikatale nie die tegniese en wetenskaplike vaktaal besit nie. Masitsa (2004:221) sê Swart leerders ervaar leerprobleme omdat hulle nie in hul eerste taal kan leer nie. Die meeste van hulle is nie vlot in Engels nie, en dit lei tot probleme om leermateriaal te bemeester, vrae te analiseer, en antwoorde te verskaf. 'n Leerder mag byvoorbeeld die antwoord op 'n vraag ken, maar nie die

woordeskat hê om die antwoord te verskaf nie. Sodanige leerder begryp nie werklik die werk nie, en sal daarom sukkel om dit te herroep. 'n Mens kan slegs feite onthou as 'n mens dit werklik begryp. Die Vrystaatse onderwysers was van mening dat die taalprobleem die grootste rede was vir die hoë matriekdruipsyfer in 1999. 'n Leerder moet beide die taal van onderrig en die vakinligting verstaan, anders bestaan leer slegs uit die memorisering van inligting wat beslis tot onderprestasie sal lei. Die uitvloei van Swart leerders na stedelike skole na 1994 het hoofsaaklik plaasgevind omdat hulle wou onderrig word deur opvoeders wat Engels bemeester het en omdat hulle goeie effektiewe skole wou bywoon (Masitsa, 2004:217).

Volgens Masitsa (2004:222) ontbreek die nodige taalkennis van Engels by die onderwysers in Swart woongebiede om effektief te kan onderrig. Onderwysopleiding sluit nie taalverwerwing in nie, dus het onderwysers dikwels nie die nodige taalkennis om dit aan die leerders oor te dra nie. Onderwysers span dikwels meer as een taal in om die kennis oor te dra, aangesien daar ook 'n tekort aan genoegsame leermateriaal is. Sodanige leerders loop 'n ernstige gevaar om te onderpresteer, aangesien hul onderwysers nie behoorlike Engelse onderrig gekry het nie.

Navorsing by die Vrystaatse skole toon die volgende. Leerderprestasie in Engels (die onderwysmedium), is dat 54,3 % minder as 39 % vir die vak behaal.

Tabel 3.5: Leerderprestasie in Engels

Skool	Leerders	Simbole in Engels behaal							
		A	B	C	D	E	F	G	H
A	120		2	5	14	32	65	2	
B	110			2	8	14	78	8	
C	63			1	10	21	27	4	
D	111			2	10	38	60		
E	135			3	31	44	56		
F	123			4	19	38	60	2	
G	137			7	21	41	61	7	
H	112			3	11	33	60	5	
Totaal	911			27	124	261	467	28	

SIMBOLE: A 80 – 100 %; B 70 – 79 %; C 60 – 69 %; D 50 – 59 %; E 40 – 49 %; F 30 – 39 %; G 20 – 29 %; en H 0 – 19 %

(Masitsa, 2004:223)

Uit 'n totaal van 911, het 3.4 % tussen 60 % and 79 %, 13.6 % tussen 50 en 59 %, 28.7 % tussen 49 % en 40 % en 54.3 % punte van 39 % en laer behaal.

Leerders uit bogenoemde skole se slaagsyfers by al bogenoemde skole was minder as 50 % terwyl 83 % leerders nie genoeg taalkennis van Engels gehad het om sukses op skool te behaal nie. "... in this case overwhelmingly confirm the findings of the literature study by proving that township secondary schools learners do not have a good command of English, which is their medium of instruction, and that this certainly contributes to their poor scholastic performance" (Masitsa, 2004:237).

Heugh (2002:173) sê nie-moedertaalonderrig in Suid-Afrika "...determines the failure of the majority. It will certainly also increase the gulf between those who were marginalized in the past and those who were not."

Heugh (2002:175) sluit aan by Masitsa en ander navorsers en wys op die volgende voordele van moedertaalonderrig vir almal in Suid-Afrika: (Veral aan Afrikatale tot in Graad 12):

- 'n Verhoging van onderwysstandaarde in Suid-Afrika.
- Beter prestasie in Engels.
- Laer driuipsyfers.
- Hoër selfbeeld van leerders.
- 'n Positiewe impak op die ekonomie.

Heugh (2002:177) beklemtoon die wankonsepsie dat Suid-Afrikaanse Afrikataal-sprekende kinders veeltalig is en dus nie moedertaalonderrig nodig het nie. Die mite impliseer dat hulle nie 'n moedertaal het nie, en dus nie moedertaalonderrig benodig nie. Dit is ook 'n mite dat tweetalige onderrig te duur is, en dat die enigste ander uitweg dus Engels is. Die feit dat alle vorige navorsing en verslae oor onderrigtaal in Suid-Afrika geïgnoreer word, word bevraagteken, en Engels word stadig maar seker die enigste onderrigtaal. Afrikataal-sprekers verkies dat hul kinders in Engels onderrig word, omdat hulle sedert 1994 die politiese en ekonomiese wêreld betree, en dieselfde vooruitgang vir hul kinders wil hê. Sy wys egter ook op die feit dat daar wel 'n diskrepansie bestaan tussen statistieke van die onderwysdepartement en statistieke van ander navorsers. Heugh verwys na haar kollega, Xola Mati, wat hoofsaaklik klaskarner-navorsing doen, se bevinding dat hy selde Engels in swart laerskole hoor (Heugh,2002:179).

Sy haal ook die volgende tabel aan uit die Markdata – PANSALB 2000:183:

Tabel 3.6: Taalvoorkeur in Suid-Afrika

	Eerste antwoord	Meervoudige keuses
Moedertaalonderrig en goeie onderrig van 'n tweede amptelike taal	38 %	37 %

Moedertaal en Engels moet geleer word	32.6 %	42 %
Dubbelmediumonderrig (Engels en moedertaal)	21 %	39 %
Engels as onderrigtaal	7.6 %	12 %
	99.2 %	130%

Bogenoemde data toon dat ten minste 88 % die instandhouding van die eerste taal naas Engels verkies (Heugh, 2002:180).

Baie van die Xhosa-ouers in haar navorsing het aangedui dat hulle Engels in tradisioneel Wit skole verkies, bloot omdat die standaard van onderwys in die Xhosa-skole nie hoog is nie. Hulle verwerp nie noodwendig hulle moedertaal nie, en indien daar wel beter Xhosa-skole was, hulle dit eerder sou kies. Terwyl 83 % leerders in Suid-Afrika sprekers van Afrika-tale is word 28 % skole beskryf as multikultureel. Die persentasie skole wat bygewoon word deur leerders wat 'n Afrikataal as eerste taal het, is 68,4% (Heugh (2002:184-185).

Heugh (2002:189) konstateer die volgende. "Any educational policy which in consequence deprives children of their mother tongue during education... particularly in environments characterized by social marginalisation, cultural alienation and economic stress as is true for many communities in Africa, will produce an unnecessarily high rate of emotional and socio-cultural cripples who are retarded in their cognitive development and deficient in terms of psychological stability."

Die meeste Suid-Afrikaners is tweetalig en veeltalig, maar die meeste identifiseer nog sterk met 'n dominante eerste taal. Sy kritiseer die feit dat daar jaarliks baie geld aan Engelse handboeke bestee word, asook aan ander aspekte soos onderwysersalarisse, maar dat meertalige opvoeding (die instandhouding van die moedertaal naas Engels), bloot afgemaak word as "te duur". Ten spyte van nuwe stelsels soos Kurrikulum 2005, druipt die meerderheid leerders, en baie probeer nie eers matriek skryf nie. Ons bestee 22 % van die nasionale begroting op 'n onderwysstelsel waar meer as 50 %

van die leerders drui. 'n Groot rede hiervoor is omdat die onderwysers deur middel van “code-switching” skoolhou, dit is 'n mengsel van twee tale in een sin. Dis die naaste wat hulle aan Engelsmedium-onderrig kom. Dit is byna onmoontlik om die onderwysers op te lei om almal in Engels onderrig te gee. Diegene wat beweer dat moedertaalonderrig in Suid-Afrika te duur is, het beslis nog nie bereken hoe duur dit gaan wees om al die onderwysers in Suid-Afrika op te lei om in Engels onderrig te gee nie (Heugh,2002:190).

3.5.2.3 Moedertaalonderrig in Suid-Afrika: 'n Opvoedkundige noodwendigheid of instrument teen transformasie

Aansluitend by Heugh se navorsing, is daar volgens Steyn (2005:26) twee faktore in Suid-Afrika wat skoolprestasie teëwerk. In die eerste plek meen die oorgrote Suid-Afrikaanse (hoofsaaklik Swart) gemeenskap dat 'n deeglike vaardigheid in Engels noodsaaklik is vir ekonomiese vooruitgang – gevolglik eis hulle dat hul kinders deur medium van Engels onderwys ontvang. Tweedens wil die regerende party een van die mees sigbare nagevolge van “apartheid“, naamlik die skeiding tussen groepe mense, afbreek. Hierdie gelykmakingsproses geskied deur alle gemeenskapstrukture so te transformeer dat die rasse en etniese demografie van die breë gemeenskap in alle strukture – ook in die onderwysinrigtings – duidelik sal blyk. Die debat behoort eintlik nie te gaan oor die opvoedkundige noodwendigheid van moedertaalonderrig nie. Die vraag is in wese of hierdie twee kontekste, dit wil sê moedertaalonderwys en die vaardigheid in Engels, asook moedertaalonderwys en die gelukkige saambestaan van verskillende individue en groepe mense, noodwendig teenoor mekaar staan (Steyn, 2005:26).

Twee standpunte uit die Suid-Afrikaanse gemeenskap is, veral uit die geledere van 'n nie-Afrikanergemeenskap, dat kinders onderwys deur middel van Engels moet ontvang en dat die breë demografiese kenmerk van die Suid-Afrikaanse gemeenskap in elke onderwysinstelling verbeeld word (Steyn, 2005:27).

3.5.2.4 Onderwys deur medium van Engels

Onderwys deur medium van Engels beteken vir die meerderheid van die nie Engels-sprekende leerders wel 'n beperkte wins in Engelse taalvaardigheid. Die gevolg is ongelukkig dat die vlak van prestasie in die bereiking van die onderwysuitkomst beperk word. Die keuse wat uitgeoefen word, gee dus 'n beperkte taalwins, maar beperk terselfdertyd die leerwins in terme van (nie taal) kennis, vaardighede en gesindhede wat bemeester moet word (Steyn, 2005:27).

Webb (2006:37) vind aansluiting hierby en herhaal die betreklik algemene siening dat 'n groot persentasie Suid-Afrikaners se kennis, vaardighede, waardes en houdings onvoldoende ontwikkel is vir die eise van die moderne arbeidsmark en beweer dat hierdie situasie ernstige gevolge het soos oneffektiewe bestuur en swak dienslewering in staatsdiensinstellings asook onbevredigende vlakke van produktiwiteit en kompetendheid in firmas en maatskappye. Een van die redes hiervoor is ongetwyfeld die gebruik van Engels as tweedetaal-onderwysmedium onder veral Swart leerders, terwyl hul vaardigheid in Engels nie voldoende is vir die doel van formele opleiding nie. Die ontoereikende vaardigheid in Engels kom veral voor in die mees weerlose gemeenskappe, naamlik die onderklasse asook Swart woonbuurt- en plattelandse gemeenskappe .

Die keuse van onderrigtaal is van fundamentele belang omdat dit in wese gaan om die lewenskwaliteit van Suid-Afrikaners, hul toegang tot basiese regte en voorregte, die stryd teen die ongelyke verdeling van skaars hulpbronne, armoede en ongelykheid en die stryd teen vooroordeel, diskriminasie en uitbuiting. Die konsep moedertaalonderrig is om drie redes ietwat problematies. Eerstens is dit sterk gestigmatiseer, veral onder die swart leierskap, vanwee sy assosiasie met die Afrikaner, Christelik-nasionale onderwys, etnisiteit, "apartheid", eensydige besluitneming, menslike marginalisering en menslike geringskating (Webb, 2006:37).

Tweedens moet in ag geneem word dat moedertaalonderrig nie die enigste bepalende faktor vir leerders se skoolprestasie is nie. Daar is baie

voorbeeld van mense in Suid-Afrika wie se Engels goed genoeg is en wat in 'n tweede taal leer, en steeds volgens potensiaal presteer, en dit is waarskynlik die geval met omtrent 8 % van Afrikaanssprekende leerlinge wat onlangs na Engelse skole oorgeskuif het (Webb, 2006:38).

Derdens is moedertaalonderrig problematies omdat moedertaalonderrig soms gelykgestel word aan die konsep enkelmediumskool. Die regering se standpunt wentel om die beginsels van gelykheid, demografiese verteenwoordigendheid, kinders se reg tot gehalte-onderwys en toegang tot skole (Webb, 2006:38). In die praktyk loop hierdie aandrang dikwels uit op parallelmediumskole. Hierteenoor dring sommige wit Afrikaanssprekende aktiviste aan op moedertaalonderrig in Afrikaanse enkelmediumskole. Webb (2006:38) is van mening dat die feit dat 527 voormalige Afrikaanse enkelmediumskole teen 2003 oorgeskakel het na dubbel en parallelmediumskole nie in wese 'n versperring tot moedertaalonderrig is nie.

Die huidige taal in-die-onderwysbeleidpraktyk (met Engels as addisionele taal as onderwysmedium na graad 3), gee Swart ouers eintlik geen keuse ten opsigte van onderwysmedium nie, en Suid-Afrika kan dus op die oomblik as onderontwikkeld beskou word (Webb, 2006:38).

3.5.2.5 Suid-Afrikaanse Taalwet

Moyo (2001:97) lewer kommentaar op die wet wat stipuleer dat die leerders in Suid-Afrika die onderrigtaal mag kies. Grootliks sal dit tussen 'n streektaal en Engels wees naamlik tussen Tswana en Engels in Noordwes, tussen isiXhosa en Engels in die Oos-Kaap en tussen isiZulu en Engels in Kwazulu Natal. 'n Probleemarea is Gauteng, wat multikultureel is, veral in Johannesburg en die Oos-Rand (Moyo, 2001:98).

Die realiteit is volgens Moyo (2001:97) dat Engels die deure na tersiêre opleiding open, omdat selfs baie tradisionele Afrikaanse Universiteite nou geleidelik na Engels oorslaan. Hy verwys ook na die meningsopname wat by die Universiteit van Natal gedoen is, waar slegs 10,3 % van die respondente graag in Zoeloe sou wou eksamen skryf, en slegs 13,1 % Zoeloe vraestelle

wou ontvang. Daarteenoor is 73 % tevrede met die onderrig en eksaminering in Engels (Moyo, 2001:104).

Alhoewel Engels nou die dominante taal in Suid-Afrika se onderwysstelsel word, is slegs 9 % van Suid-Afrikanners Engelssprekend. Daar is egter ongeveer 40 % Engelsgebruikers in die land (Cele, 2004:43). Cele (2004:44) beklemtoon die feit dat Engels die internasionale taal is wat die meeste deure open. Volgens hom is iemand wat nie Engels magtig is nie, agterlik (Cele, 2004:44).

Om bostaande navorsing te beklemtoon, wys Foley (2003:53) op die wanpersepsie wat kan ontstaan as ons die Suid-Afrikaanse taal-in-onderwysbeleid lees. Die land het hoegenaamd nie 'n volledige veeltalige onderwysstelsel nie. Behalwe 'n paar tradisioneel Afrikaanse opvoedkundige instansies, word Engels byna uitsluitlik as onderrigtaal gebruik in omtrent alle universiteite, teknikons, kolleges en omtrent alle hoërskole.

Die praktyk verskil van die amptelike beleid in Suid-Afrika, aangesien die teoretiese ideaal van 'n veeltalige moedertaal-onderwysstelsel radikaal verskil van die realiteit waar al die ander tale tans deur Engels gedomineer word (Foley, 2003:54). Die dilemma waarin die onderwysstelsel hom bevind, is dat die meerderheid ouers verkies dat hul kinders in Engels onderrig moet word, maar dat die meeste onderwysers onbevoeg is om in Engels te onderrig. Verder word die inheemse Afrika-tale ook geensins as onderrigtaale ontwikkel nie (Foley, 2003:54).

Rademeyer (2005:23) ondersteun Foley en ander navorsers naamlik dat 'n gebrek aan moedertaalonderrig leerders benadeel. Sy verwys na die resultate van die "Trends in International Mathematics and Science Study" (TIMSS) van 2003 waar Suid-Afrika uit 46 lande laaste geeëndig het. Die swak prestasie van graad 8 leerders dui op 'n al groter wordende persentasie afstuderendes wat funksioneel ongeletterd is. Die regering skryf dit aan swak Engels toe, maar die eintlike oplossing lê in die feit dat alle matrieks in hul moedertaal eksamen moet skryf. Daar word verder gewys op menings van opvoedkundiges dat Swart ouers in Suid-Afrika nie Engels as onderrigtaal vir

hul kinders kies bloot omdat hulle wil hê hul kinders moet verengels nie, maar omrede hulle geen ander keuse het nie, omdat leermateriaal ná graad 3 nie in die leerders se moedertaal beskikbaar is nie (Rademeyer, 2005:23).

3.5.2.6 Die posisie ten opsigte van Afrikaans as onderrig- en gebruikstaal

Die gebruik van Afrikaans in die openbaar het, ten spyte van konstitusionele beskerming, afgeneem na 1994. Nogtans het Afrikaanssprekendes, net soos Engelssprekendes darem nog die voordeel dat hulle in hul moedertaal onderrig kan ontvang. (Heugh, 2002:173). Sy wys op die feit dat die meerderheid leerders wat in Engels onderrig word sonder dat hul moedertaal goed gevestig is, selde meer as 40 % vir Engels as vak sal behaal. Soos voorheen vermeld, is Heugh 'n voorstander van tweetalige opvoeding waar die moedertaal sterk op die voorgrond is, en die tweede taal sistematies bygevoeg word. Indien die moedertaal te gou vervang word, sal die tweede taal nie goed genoeg aangeleer word nie, en sal beide tale daaronder ly.

Volgens Foley (2003:56) word Afrikaans dikwels as voorbeeld gebruik van 'n taal wat homself uitgebrei het tot 'n onderrigtaal nadat dit onder die juk van Engels en Hollands moes bevry word. Die ontwikkeling van Afrikaans het plaasgevind tydens 'n intense politieke en kulturele stryd om mag en 'n eie Afrikaner-identiteit. Individue het die leiding geneem en die taal ontwikkel. Die resultaat was 'n goed ontwikkelde taal, maar om op tersiêre vlak navorsing te doen, sal altyd 'n hoë vlak van vaardigheid in Engels vereis. Foley (2003:57) voorspel egter agteruitgang vir Afrikaans, aangesien omtrent geen studente by Engelse universiteite vir Afrikaans inskryf nie, en omdat sommige tradisioneel Afrikaanse universiteite nou ook Engels as onderrigtaal implementeer.

Rademeyer (2005:23) se ondersoek het aan die lig gebring dat talle Afrikaanse ouers hul kinders op 'n vroeë stadium by Engelsmediumskole inskryf in die waan dat hulle vir hulle kinders lewensvoordeel gee. Ouers is onkundig oor die noodsaaklikheid en voordele van moedertaalonderrig, asook

tot watter mate die gebrek aan moedertaalonderrig bydra tot die krisis in die onderwys en swak prestasie.

Ondersoek het getoon dat 80 % Wit Afrikaanssprekendes moedertaalonderrig as baie belangrik ag, teenoor 73 % Bruinmense, 66 % Wit Engelssprekendes, en 61 % van Swartes en Indiërs onderskeidelik. Slegs sowat 5 % Wit Afrikaanssprekendes beskou moedertaalonderrig nie belangrik nie, teenoor 8 % Swartes, 2 % Indiërs en 1 % Wit Engelssprekendes. Altesame 87 % Wit Afrikaanse ouers beskou moedertaalonderrig as belangrik of baie belangrik. 35 % het nie beswaar teen die toenemende gebruik van Engels nie, en slegs 17 % sal protesteer. Net 11 % Afrikaanse ouers is bereid om ekstra vir moedertaalonderrig te betaal as dit nie beskikbaar is nie, maar 59 % sal sterk optrede steun as Afrikaanse moedertaalonderrig nie meer beskikbaar is nie. Van die belangrikste redes wat die verskillende rassegroepe vir moedertaalonderrig aanvoer, is kultuur en erfenis, etniese identiteit, opvoedkundige voordeel en beter self-uitdrukking (Rademeyer, 2005:24).

Die belang van moedertaalonderrig vir die vorming van konsepte en om basiese kennis en vaardighede te verwerf, word weereens beklemtoon. Die toekoms van Afrikaans as medium van onderrig lê in die Afrikaanssprekendes se hande. Die Afrikaanse gemeenskap moet sy reg op taal self opeis en dus verseker dat hy sy kinders na skole stuur waar hulle in hul moedertaal onderrig kan word (Rademeyer, 2005:24).

3.5.3 Alternatiewe vir die toekoms

Met al die bogenoemde navorsingsresultate in ag geneem, is daar volgens Heugh (2002:191) die volgende vier alternatiewe vir Suid-Afrika se toekomstige onderrig:

- Meertalige onderwys. (Moedertaalonderrig plus voorsiening vir Engels, of 50 % moedertaal)
- Engels-medium onderwys wat indiensopleiding vir onderwysers sal beteken, aangesien die meeste onderwysers in Suid-Afrika nie in Engels

kan onderrig gee nie. (Veertien jaar skoolopleiding word hier aanbeveel vir leerders wat in hul tweede taal onderrig ontvang)

- Indien die status quo gehandhaaf word, word bevoorregte kinders wat in hul moedertaal onderrig word, steeds bevoordeel.
- Toelatingstoetse om Engelse bevoegdheid te toets.

'n Pleidooi word gelewer dat die eerste taal van kinders ontwikkel moet word, en dat die tweede taal op die bes moontlike manier bygevoeg moet word, om suksesvolle aanleer van die tweede taal te verseker. Suid-Afrika se politiese, ekonomiese en sosiale toekoms is afhanklik van die suksesvolle opleiding van die jeug. As die meerderheid van die jeug druipe, sal die sosio-ekonomiese verskille van die apartheidsera nie veel verander nie. Die jeug van Suid-Afrika is verandering en geleentheid belowe. Die teleurstelling sal fenomenaar wees (Heugh, 2002:193).

Pluddemann (2002:48) bevestig bogenoemde en wys op die resultate van 'n internasionale studie wat toon dat Suid-Afrikaanse kinders die swakste presteer het in geletterdheid, numeriese en lewensvaardigheidstoetse teenoor elf ander Afrikastate. Volgens Pluddemann (2002:48) is die Engels Tweede taalonderrig in Suid-Afrika onsuksesvol, en behoort meer indringend gekyk te word na die taalbeleid. Hy stel ook dubbelmediumonderrig voor, aangesien dit hoër slaagsyfers sal verseker. Pluddemann (2002:60) stel voor dat onderwysers opgelei moet word om tweetalig klas te gee en dat terminologie in al die Afrikatale ontwikkel moet word. 'n Onderwyser moet volgens hom dan 'n vaardigheidstoets aflê in beide Engels en sy/haar moedertaal. Sodanige onderwysers sal dan moedertaalonderrig naas Engels kan gee. Hy weeg al die kostes hieraan verbode op teenoor die "ramp" van leerders wat druipe of nie hul skoolloopbaan voltooi nie, wat in elk geval 'n impak op die ekonomie het.

Pluddemann (2002:62) noem dit as 'n toekomstige moontlikheid dat sodanige dubbelmedium-onderrig dan as 'n oorgangstrategie kan geld totdat alle tale as "LOLTS" (onderrigtale) kan funksioneer.

Die standpunt dat die demografiese kenmerke van die breë gemeenskap deur elke onderwysinstelling weerspieël moet word, beteken dat die voertaal in daardie onderwysinstelling óf slegs een taal is, in hierdie geval Engels, óf dat die dubbel-mediumonderwys voorsien moet word. Indien die onderrigtaal net Engels is, word al die nie-Engels-moedertaalsprekers benadeel. Indien dubbelmediumonderwys gebruik word, beteken dit inderdaad dat in die onderrig net die helfte van die werk van die onderwyser (byvoorbeeld verduideliking, inoefening of probleemoplossing) aan die orde kom (Steyn, 2005:28). Hierdie eis van die regerende party bereik dus wel die doel om skeiding tussen groepe op te hef, maar beperk die leerwins van leerders in terme van kennis, vaardighede en gesindhede wat bemeester moet word (Steyn, 2005:28).

Na aanleiding van bogenoemde doen Steyn (2005:28) enkele oplossings aan die hand vir die Suid-Afrikaanse skolestelsel om die opvoedkundige beginsels en die onderwysbehoefte van die samelewing te versoen. Volgens hom behoort die opvoedkundige noodwendigheid van moedertaalonderwys, die aanleer van Engels en die transformasie van die gemeenskap nie 'n teenstrydigheid te wees nie.

Steyn (2005:28) stel die volgende riglyne voor om bogenoemde oplossings te bereik:

- Dit is 'n geldige uitgangspunt dat leerders benewens die moedertaal 'n goeie gebruiksvaardigheid van 'n wêreldtaal byvoorbeeld Engels, moet hê. Om leerders egter onderwys deur Engels te laat ontvang, is nie die beste wyse om die doel te bereik nie. Die beste wyse wat die meeste voordeel inhou, veral vir die grootste meerderheid leerders wat nie die aanleg tot volledige tweetaligheid het nie, is onderrig deur middel van die moedertaal en die aanleer van Engels as tweede taal (Steyn, 2005:28). Vir daardie groepe wie se moedertaal tans nie in staat is om die onderwys te hanteer nie, is daar tans twee opsies. Daardie groepe kan, soos die Indiërs in Suid-Afrika, hul moedertaal wysig na Engels, of soos die Afrikaners, hul moedertaal sodanig ontwikkel dat dit alle onderwystekste kan hanteer. Hierdie is nie maklike korttermynopsies nie, maar dit kan gedoen word. Dit

is 'n geldige standpunt dat die samelewing moet transformeer sodat die verskillende individue en groepe in vrede en respek kan saambestaan. Die verskillende groepe moet mekaar leer ken, verstaan en respekteer en moet leer om saam te werk en saam te bestaan, maar hierdie doel sal nie bereik kan word indien nie-Engelsmoedertaalleerders gedwing word om deur middel van Engels onderwys te ontvang nie (Steyn, 2005:28).

3.5.3.1 Moontlike oplossings

Volgens Steyn (2005:29) is daar twee modelle wat gebruik kan word, naamlik enkelmediumskole en parallelmediumskole:

- Enkelmediumskole was tot 1990 vir blankes per wetgewing volgens taalgroep gesegregeerd. Leerders is slegs met die hoogste uitsondering en met spesiale toestemming toegelaat om 'n skool te besoek wat nie met hul moedertaal ooreengestem het nie. Ten spyte van die erfenis van stryd en konflik tussen Afrikaans- en Engelssprekendes as gevolg van die Anglo-Boereoorlog, is daar in 'n tydperk van 40 jaar goeie verhoudinge tussen die twee groepe gevestig. Enkelmediumskole is dus nie noodwendig 'n hindernis in die transformasie van die gemeenskap nie (Steyn, 2005:29).
- Parallelmediumskole kan ook gebruik word om die doel van moedertaalonderwys en gemeenskapstransformasie te bereik. Parallelmediumonderwys veronderstel dat die onderwysgebeure parallel in die twee gekose tale verskaf word. Indien verseker word dat die getallemag nie die onderwys in een van die tale verdring nie, kan hierdie model ook besonder goed in gemeenskapstransformasie aangewend word (Steyn, 2005:29).

3.5.3.2 Argumente ter ondersteuning van moedertaalonderrig

3.5.3.2.1 Koste-effektiwiteit van moedertaalonderrig

Daar word soms beweer dat moedertaalonderrig in die Afrikatale nie ingestel kan word nie omdat dit te duur sal wees om die betrokke tale te ontwikkel tot

onderrigtaale. Daar word geredeneer dat Engels reeds maksimaal ontwikkel is vir opvoedkundige gebruik omdat dit reeds beskik oor al die nodige tegniese terme en registers, handboeke en ander leermateriaal. Webb (2006:41) sien die argument as problematies.

Volgens navorsing is daar reeds bereken dat die addisionele koste verbonde aan die instelling van 'n nuwe taal as onderrigtaal aanvanklik slegs 4,5 % bo die koste van die gebruik van 'n taal soos Engels sal beloop, en dat hierdie koste mettertyd heeltemal uitgeskakel sal word (Webb, 2006:41). Daarbenewens is die gebruik van moedertale kostevoordelig, omdat dit bydra tot die verlaging van die uitsak- en herhalingsyfer en daarby die slaagsyfer as leerders se gemiddelde punte sal verhoog. 'n Laaste koste-item wat in ag geneem behoort te word, hou verband met die verskynsel wat (verkeerdelik) kodewisseling genoem word. 'n Regstreekse gevolg van die beleid om Engels as enigste voertaal na graad 3 te gebruik, is dat daar in elk geval uitvoerig gebruik gemaak word van leerders (en onderwysers) se eerste taal. Alles wat in Engels gesê word, word vertaal na die moedertaal, veral in plattelandse skole en Swart woongebiedskole. Dit beteken dat hoogstens die helfte van die beskikbare klaskamertyd gebruik word vir onderrig, wat uiteraard 'n groot vermorsing van tyd verteenwoordig (Webb, 2006:41).

3.5.3.2.2 Nie-opvoedkundige oorwegings

Webb (2006:41) verwys tweedens na die vernaamste nie-opvoedkundige, politieke en kulturele oorwegings. Die erkenning van die moedertale as onderrigmedia, sal regstreeks bydra tot die bevordering van meertaligheid en die erkenning van taalregte. Moedertaalonderrig sal bydra tot die realisering van die Grondwetlike waardes van die land, naamlik die vestiging van 'n betekenisvolle demokrasie, die bevordering van gelykwaardigheid en menseregte, die ontwikkeling van die mense van die land, die effektiewe bestuur van die land, die ontwikkeling van nasionale eenheid, en die behoud van die land se diversiteit as nasionale hulpbron. Omdat dit sal bydra tot leerders se toegang tot gehalte-onderwys en die verbetering van hul skoolprestasies, sal dit mettertyd ook gelyke toegang tot die land se ekonomie, politiek, sosiale en kulturele lewe meebring. Dit is slegs 'n mite dat

Engels nasiebou bevorder. In Suid-Afrika het dié Westerse kulturele identiteit in Suid-Afrika 'n instrument geword tussen die elite, wat Engels magtig is, en die massas wat Engels of ontoereikend, of gladnie ken nie. Die verhoogde gebruik van Engels kan lei tot verdere onderskikking en marginalisering, wat ongelykheid en selektiewe bevooregting vererger, en wat totstandbrenging van 'n plurale landstelsel sal teenwerk (Webb, 2006:42).

3.5.3.2.3 Opvoedkundige oorwegings

Argumente ter ondersteuning van 'n eerste addisionele taal as onderwysmedium, is ontoepaslik (Webb, 2006:42). Engels is nie 'n *lingua franca* nie, en leerders hoef nie in Engels onderrig te word om Engels aan te leer nie, soos wat talle Afrikaanssprekendes wat slegs Engels as 'n addisionele vak op skool geneem het, maar heeltemal effektief in Engelse werkomgewings funksioneer, bewys het. 'n Derde ontoepaslike argument is die feit dat 'n persoon wat in byvoorbeeld Afrikaans as ingenieur opgelei is, nie as ingenieur in 'n ander taal kan funksioneer nie. Dit is totaal onwaar. Verder is maksimale blootstelling aan Engels (soos byvoorbeeld tydens onderrig) nie 'n waarborg vir verwerwing van Engelse taalkennis nie (Webb, 2006:43). Vaardigheidsvlakke in Engels sal ook nie afneem indien die taal nie as onderwysmedium gebruik word nie. Laastens moet ouers verhoed dat die elite nog meer bevoordeel word, en veral Swart ouers moet beseft dat hulle tans geen vrye keuse van onderwysmedium het nie (Webb, 2006:44).

Struikelblokke in die pad van die bemerking van moedertaalonderrig:

- Onkunde oor die voordele van moedertaalonderrig.
- Die politieke agenda van die regering.
- Die negatiewe sosiale betekenis van die Afrikatale en Afrikaans.
- Die sosiale en ekonomiese mag van Engels.
- Agterdog oor die motiewe van Wit Afrikaanse aktiviste.

- Probleme met die praktiese implementering van moedertaalonderrig in linguisties heterogene gemeenskappe (Webb, 2006:45-46).

Om Webb se standpunt te ondersteun, beweer Cele (2004:45) dat die manier waarop Engels in Suid-Afrika onderrig word, ongelykheid en sosiale onregverdigheid vergroot. Hy stel die volgende oplossings voor:

- Differensiasie van kurrikulum vir verskillende taalbehoefes.
- Herontwerp en kurrikulum.
- Dekolonisasie en Afrikanisasie van Engels in Suid-Afrika.
- Die bevordering en wetgewing van verskillende taalvaardigheidsvlakke vir verskillende mense.

Cele (2004:49) is van mening dat Engels wel onderrig moet word, maar hy is baie sterk teen kulturele assimilasië gekant. Die onderrig-en-leergeleenthede, wat tans in Engels aangebied word, word in die verskeie inheemse tale bepleit (Cele, 2004:53).

Die volgende oplossings vir die dilemma waarin die onderwys hom bevind, word aan die hand gedoen:

- Die ontwikkeling van 'n volledige veeltalige onderwysstelsel.
- Toegang tot en verbetering van Engels in die onderwysstelsel (Foley,2003:55).

Die ontwikkeling van 'n veeltalige onderwysstelsel impliseer dat al 11 die amptelike tale in Suid-Afrika as LOLT, dit wil sê, onderrigtale kan funksioneer. Daar is egter 'n hele aantal linguistiese, praktiese finansiële en organisatoriese probleme om die ideaal te bereik (Foley, 2003:56).

Die vrae ontstaan, wie gaan die woordeboeke, handboeke, vertalings, leesboeke en ander leermateriaal vir al die inheemse Afrika-tale verskaf as die universiteite se departemente van Afrikatale omtrent toemaak as gevolg van lae studentegetalle? Wie gaan die organisasie behartig? Die PANSALB

(“Pan South African Language Board”) het reeds bewys dat hy nie opgewasse is vir die duur en uitgebreide eise van die taak nie. Alhoewel Afrikaans dit kon regkry om in ‘n sterk taal te ontwikkel en ook as onderrigtaal gebruik kon word, sal dit nie gebeur met die inheemse Afrikatale nie, omrede daar nie so ‘n monokulturele Afrikanernasionalisme bestaan nie (Foley, 2003:57). Die Swart ouers en leerders wil volgens navorsing, nie hul kinders in hul moedertale laat skoolgaan nie (Foley, 2003:56).

Engels is die taal waarin die meerderheid tans wil skoolgaan; dit is die taal waarin die meeste leerders tans onderrig word, maar dit word ongelukkig baie swak gebruik as onderrigtaal, en daarom moet regstellend opgetree word (Foley, 2003:57).

Foley (2003:59) is ten gunste van die ontwikkeling van Engels, maar slegs as deel van taalontwikkelingsprogramme wat ook die inheemse Swart tale ontwikkel. Hy beywer hom vir die modernisering en standaardisering van die Swart tale, asook vir fondse sodat die Swart letterkunde ook kan ontwikkel. Hy is ook van mening dat onderrig-in-Engels wel vir die Swart leerders kan werk, afhangende van die sosio-ekonomiese en kulturele agtergrond. Daar word verwys na die Minister se onderwys-taalbeleid vir hoër opvoeding om sy standpunt te staaf, naamlik dat ons maar die beste moet maak van die huidige situasie. Dus, verbeter die algemene taalvaardigheidsvlak in Engels, sodat die leerders wat wel in Engels onderrig wil ontvang, se Engels op ‘n hoë vlak is (Foley, 2003:60-61).

Rademeyer (2005:24) sluit by Foley aan en lig verdere feite uit dat Swart ouers oortuig moet word dat hul tale nou net so belangrik is en dat hulle soos Afrikaanssprekendes moet begin om hul taalregte op te eis as hulle ernstig oor hul taal en kultuur is.

3.6 SAMEVATTING

In Suid-Afrika maak beleid wel voorsiening vir moedertaalonderrig, maar in die praktyk word dit geensins toegepas nie. Die gevolgtrekking is, dat die opvoedkundige noodwendigheid van moedertaalonderwys, die onderwysbehoefte van ‘n goeie taalvaardigheid in Engels asook

transformasie vir die vestiging van 'n gelukkige en vreedsame gemeenskap, nie onderling uitsluitend is nie. Dit word beredeneer dat moedertaalonderwys 'n noodwendigheid is vir maksimale onderwysprestasie. Daar is ook aangetoon dat binne die moedertaalonderwys daar wel geleentheid is om 'n goeie kennis en vaardigheid in Engels te ontwikkel. Dit is verder 'n feit dat die integrasie van onderwysinrigtings nie noodwendig 'n transformasie tot 'n gesonde gemeenskap tot gevolg sal hê nie. In hierdie verband moet bepaalde gemeenskapsprosesse gebruik word. Die onderwys is wel 'n goeie instrument om hierdie prosesse te ondersteun, maar die onderwys mag nie vir hierdie doeleindes misbruik word nie. Die maksimale onderwysukses van alle leerders moet altyd die prioriteit bly.

Moedertaalonderrig is 'n belangrike konstituent in die opvoedkundige ontwikkeling van Suid-Afrikaanse leerders, en dus in die daaropvolgende ontwikkeling van Suid-Afrikaanse gemeenskappe op sosiale, kulturele, politieke en ekonomiese gebiede. Tweedens kan die nie-gebruik van moedertaalonderrig bydra tot burgers se verminderde toegang tot basiese regte en voorregte, die voortsetting van armoede en die ongelyke verdeling van skaars hulpbronne, en die voorkoms van vooroordeel, diskriminasie en uitbuiting.

Die huidige taalbeleidstandpunt van die Suid-Afrikaanse nasionale onderwysdepartement (dat moedertaalonderrig in die eerste drie jaar gevolg word, waarna Engels tweede taal as onderwysmedium gebruik sal word, en dat leerders gelyklopend verbeterde onderrig in die vak Engels sal ontvang) is byvoorbeeld onaanvaarbaar omdat dit pedagogies onverantwoordbaar is, nie 'n uitdrukking is van die waardes onderliggend aan die Grondwet nie, en nie in ooreenstemming is met die nasionale taal-in-die-onderwysbeleid nie. Die vraag is waarom onderwysowerhede nie die beginsel van moedertaalonderrig aanvaar en implementeer nie, en wat belanghebbendes daaromtrent kan doen.

Die meeste Swart leerders se taal het nie 'n skryftradisie nie. Te wyte aan die apartheidsera, ontbreek handboeke in sodanige tale die nodige inhoud om kognitiewe, konsepionele vaardighede en abstrakte denke vir die leerders se

opvoeding te verskaf. Dit is nie waardeloos om in moedertaal-geletterdheid te belê nie, selfs al is Engels die taal wat deure in die wêreld open.

Die enigste oplossing vir Suid-Afrika se onderrigprobleem is dus om die standaard van Engels te verbeter, anders sal Suid-Afrikaanse opvoeding nooit tot sy volle potensiaal ontwikkel nie. Ten spyte van probleme met Bantoe-onderwys het agt jaar moedertaalonderrig in Suid-Afrika leerders 'n goeie basis gegee om in die negende jaar (Graad 7) oor te skakel na Engelsmedium. Gedurende die eerste fase, 1953 – 1976, het swart matriekuitslae geleidelik verbeter.

In Hoofstuk 3 is breedvoerig uiteengesit hoe die beleid ten opsigte van moedertaalonderrig in Suid-Afrika in die praktyk tot uitvoering gebring word. Daar is tot die slotsom gekom dat wetgewing nie korrek toegepas word nie, en dat daar baie tekortkominge in die huidige onderwysstelsel in Suid-Afrika rakende moedertaalonderrig is. In Hoofstuk 4 sal empiriese navorsing deur middel van vraelyste in skole gedoen word, om die huidige standpunte en keuses van leerders ten opsigte van onderrigtaal te bepaal.

HOOFSTUK VIER

EMPIRIESE NAVORSINGSONTWERP

4.1 INLEIDING

In die vorige 3 hoofstukke is aan die hand van 'n literatuurstudie- ondersoek gefokus op die rol van moedertaal as onderwysmedium. In hoofstuk 4 word die verloop van die empiriese navorsing bespreek, en wel na aanleiding van die volgende:

- 'n Oorsig te verkry oor die toepassing van wetsontwerp rakende moedertaalonderrig in skole.
- Die keuse wat leerders ten opsigte van moedertaalonderrig uitoefen.
- Die rol van moedertaalonderrig.
- Redes waarom sommige leerders nie moedertaalonderrig verkies nie.
- Redes waarom sommige leerders wel moedertaalonderrig verkies.

Eerstens word die doel van die empiriese ondersoek gestel. Daarna word die meetinstrument en die ontwerp van die vraelys bespreek, asook die populasie, steekproeftrekking en die administratiewe prosedures. Voorts word die statistiese tegnieke vir die interpretasie van die data bespreek, asook die etiese aspekte.

4.2 DOEL VAN EMPIRIESE ONDERSOEK

Die doel van hierdie empiriese ondersoek is om data in die Vanderbijlpark-area in te samel ten opsigte van die huidige situasie en die toepassing van die wetsontwerp betreffende moedertaalonderrig. Verder sal kennis ingewin word oor die keuses wat leerders uitoefen aangaande die onderwysmedium asook die redes vir die betrokke keuses.

4.3 NAVORSINGSONTWERP

Die kwalitatiewe sowel as die beskrywende kwantitatiewe navorsingsontwerp is in die betrokke studie gebruik. Dit behels die verkryging van inligting oor een of meer groepe mense, hul karaktereenskappe, menings, waardes of vorige ervarings deur vrae aan hulle te stel en hulle antwoorde te tabuleer. Die uiteindelige doel is om meer oor die groot populasie te leer deur 'n steekproef van die populasie te bestudeer – die benadering word 'n beskrywende of normatiewe opname genoem (Leedy & Ormrod, 2005:183).

Kwantitatiewe navorsing identifiseer eienskappe van 'n verskynsel of eksploreer sekere ooreenkomste tussen twee verskynsels. In beskrywende navorsing word die situasie bestudeer soos dit is, en die navorsing het dit nie ten doel om die situasie wat bestudeer word, te verander of te bepaal wat die oorsaak en gevolg is nie (Leedy & Ormrod, 2005:179).

In die betrokke studie is 'n kwantitatiewe ondersoek gedoen om inligting te bekom wat sal bydra tot die doel van die studie deur te bepaal watter tale deur Suid- Afrikaanse leerders as onderwysmedium verkies word en waarom. Die leerders se beleving van die moedertaal of nie – moedertaalonderrig is ook bepaal.

'n Kwantitatiewe ondersoek is gedoen om die inligting te bekom wat sal bydra tot die doel van hierdie studie deur te bepaal watter taal / tale deur Suid-Afrikaanse leerders verkies word en waarom, en wat leerders se beleving van nie-moedertaalonderrig is.

Anders as kwantitatiewe navorsing, word kwalitatiewe navorsing tipies gebruik om vrae te beantwoord oor die komplekse aard van 'n verskynsel. Dit het dikwels ten doel om 'n verskynsel beter te beskryf en te verstaan (Leedy & Ormrod, 2005:94).

'n Kwalitatiewe ondersoek is gedoen om inligting te verkry van vrywillige onderwysers wat leerders in hul moedertaal onderrig, in die geval Afrikaans; sowel as onderwysers wat leerders in Engels, hul tweede of derde taal,

onderrig. Sodanige onderwysers kon hul menings uitspreek oor die prestasie en beleving van die leerders.

Die ontwerp van die meningsopname is soos volg (Leedy & Ormrod, 2005:183 -184):

- Die navorser vra 'n reeks vrae aan vrywilligers.
- Die response word met persentasies opgesom.
- Statistiese indekse word gebruik.
- Afleidings word gemaak.
- Die meningsopname reflekteer die situasie vir die betrokke groep respondente wat op die betrokke tyd in die betrokke populasie teenwoordig is.

4.4 DIE VRAELYS AS NAVORSINGSINSTRUMENT

Dié meetinstrument is geskik om betroubare en geldige data in te win. Vraelyste word gebruik om inligting in te samel oor verskynsels wat nie direk en uiterlik waarneembaar is nie, soos onder meer menings en waardes (Gall, Gall & Borg, 2003:222).

4.4.1 Die voordele van die vraelys

Die volgende is die voordele van 'n vraelys (Gall, *et al.* 2003:222):

- Die vraelys is voordelig aangesien die respondente wat eerstehandse inligting kan verskaf oor die navorsingsverskynsel, hul mening en kennis daarop kan weergee.
- Vraelyste vra deurgaans vir alle individue in die eksperimentele groep dieselfde vrae.
- Vraelyste kan vinnig afgelewer word, in groepsverband ingevul word, en byna onmiddellik weer aan die navorser terugbesorg word waarna data verwerk kan word.

- Tydsbesteding en onkoste is redelik laag.
- Om die vrae in groepsverband te doen, is baie effektief, aangesien 'n groot mate van beheer uitgeoefen kan word oor wie die vraelyste invul, asook wanneer dit gedoen word.
- Skole kan binne die bepaalde tyd (een week in die geval), op enige gerieflike tyd die respondente die vraelys laat invul sonder om die onderrigsituasie te ontwrig.
- Dit kan net voor die aanvang van die les of net na afloop van 'n les plaasvind wanneer die groep respondente reeds bymekaar is.

4.4.2 Die nadele van die vraelys

Die nadele van 'n vraelys is soos volg (Gall, *et al.* 2003:223):

- Alle vraelyste mag dalk nie teruggestuur word nie.
- Misverstande van vrae mag voorkom.
- Die navorser mag dalk beperkte of verdraaide inligting kry.
- Die respondente mag nie met mekaar kommunikeer nie.
- By die Engelse skole moet seker gemaak word dat Engelssprekende leerders nie die vraelys beantwoord nie.
- By Afrikaanse skole mag slegs Afrikaanssprekende leerders die vraelys beantwoord.

4.4.3 Die ontwerp van die vraelys

4.4.3.1 Voorbereiding van die vraelys

Die vraelysitems moet sorgvuldig gekies word sodat die doel van die studie bereik word. Die doel van hierdie studie is om die rol van die moedertaal as onderwysmedium te bepaal. Die volgende faktore is in gedagte gehou by die ontwikkeling van die vraelys (Gall, *et al.* 2003: 224):

- Tydsfaktor (Die huidige situasie in Vanderbijlpark-skole)
- Geografiese faktor – (Spesifiek in Vanderbijlpark)
- Subgroepe (Skole wat moedertaalonderrig verskaf sowel as skole wat nie moedertaalonderrig verskaf nie)
- Abstrakte belangstelling – (Om aan te dui dat moedertaalonderrig voordelig is)

4.4.3.2 Die konstruksie en formaat van die vraelys

Die vraelys is uiters sorgvuldig saamgestel en geadministreer, ten einde korrekte resultate te waarborg. Demografiese gegewens is eerste geplaas, daarna is algemene vrae oor die onderwysmedium gevra, en laastens is meer spesifieke vrae oor hoe die respondente nie-moedertaalonderrig ervaar, gevra. Die volgende riglyne is in gedagte gehou (Gall, *et al.* 2003:226):

- Die vraelys is kort
- Eenvoudige taal is gebruik
- Items is op 'n eenvoudige wyse georganiseer
- Bladsye en vrae is genommer
- Die navorser se naam en adres is op die vraelys en 'n self-geadresseerde koevert is ingesluit
- Duidelike instruksies (vetgedruk, nie alles hoofletters) is verskaf
- Organisasie van die items is logies
- Moeilike items is laaste geplaas
- Woorde soos “sommige, meeste, gewoonlik” is vermy
- Kort, bondige taal is gebruik
- Negatiewe stellings is vermy

- Dubbelsinnige stellings is vermy
- Algemene vrae is eerste geplaas, daarna meer spesifieke vrae
- Misleidende of dubbelsinnige vrae is vermy
- Inligting wat verkry word, is betroubaar en geldig
- Daar is gebruik gemaak van meervoudige keuse vrae.

4.5 ONDERHOUDE

Die volgende riglyne vir onderhoude is in gedagte gehou (Leedy & Ormrod 2005: 184-185):

- Vrae is gevra oor leerders se perspektiewe, gevoelens, motiverings en redes vir aksies en gevoelens,
- Vrae is vooraf geïdentifiseer,
- Vrae het deelnemers aangemoedig om oor die onderwerp te praat,
- Daar is seker gemaak dat die onderwysers met wie die onderhoude gevoer is, verteenwoordigend van die populasie was ,
- Die onderhoude is op 'n stil plek sonder onderbrekings gehou,
- Rapport is gevestig en behou. Onderwysers is op hul gemak gestel deur oogkontak en lyftaal,
- Die navorser se mening is nie aan die respondent verskaf nie,
- Onderwysers is toegelaat om die antwoorde in hul eie woorde uit te dink,
- Antwoorde is neergeskryf,
- Geen merkbare goedkeurende of afkeurende reaksie op antwoorde is getoon nie,
- Die onderhoud was gestruktureerd,

- Onderhoude is formeel en neutraal, en
- Dubbelsinnige antwoorde is met opvolgvrae uitgeklaar.

Twee persoonlike onderhoude is gehou met onderwysers wat vrywillig aan die navorsing deelgeneem het:

- Eerstens met 'n onderwyser wat leerders in Afrikaans, hul moedertaal onderrig.
- Tweedens met 'n onderwyser wat leerders in Engels onderrig, wie se moedertaal nie Engels is nie.

4.6 LOODSSTUDIE

'n Voortoets is uitgevoer alvorens die vraelys vir navorsingsdoeleindes uitgestuur is (Gall, *et al.* 2003:230).

Die voortoets is aan 'n klein groepie individue, soorgelyk aan die teikengroep van die navorsing, gegee om te beantwoord. Die voortoets het 'n ruimte waar respondente kommentaar kon lewer op die vraelys, sodat aanpassings op die finale navorsingsvraelys gemaak kon word (Gall, *et al.* 2003:230).

Die vraelys wat vir hierdie navorsing gebruik is, is aan die studieleier vir kommentaar en aanbevelings voorgelê. Daarna is die vraelys persoonlik afgelewer aan lede van die loodsstudiegroep. Nadat die resultate aan die loodsondersoek ontleed en verwerk is, is die vraelys verfyn en versprei. 'n Kopie van die finale vraelys is hierby aangeheg (Bylae A).

4.7 VERSPREIDING VAN DIE VRAELYS

Die volgende aspekte aangaande die verspreiding van die vraelys is in ag geneem:

- Aansoek vir die etiese toestemming is volgens die vereiste etiek-aansoekvorm van die Noordwes- Universiteit verkry.

- Skriftelike toestemming is vooraf van die Gauteng Onderwysdepartement bekom om die vraelys te versprei.
- Die nodige toestemming is van skoolhoofde verkry om die vraelyste te versprei.
- Respondente bly anoniem en alle inligting wat bekom word, sal vertroulik hanteer word.
- Data wat bekom is, sal nie gebruik word vir enige redes anders as vir die doel van hierdie studie nie.

4.7.1 Dekbrief

Die dekbief dien as 'n inleiding tot die vraelys en poog om die respondente te oorreed om die vraelys in te vul en terug te stuur (Gall, *et al.* 2003:231):

Die volgende aspekte het aandag geniet:

- Die doel van die studie,
- 'n Versoek om samewerking,
- 'n Versekering van vertroulikheid,
- 'n Aanbod van toegang tot navorsingsresultate,
- 'n Blyk van waardering, en
- 'n Datum, asook 'n versoek om die vraelys so gou as moontlik in te vul en terug te stuur.

'n Kopie van die dekbief met betrekking tot hierdie studie-vraelys word in Bylae E aangeheg.

4.7.2 Verspreiding van die vraelyste

Skoolhoofde is vooraf telefonies geskakel om toestemming te verkry om die vraelyste te kom aflewer op 'n spesifieke datum. Die finale vraelys is

persoonlik aan die skoolhoofde van die steekproefpopulasie oorhandig. 'n Dekbrief is ook aangeheg. Altesaam 279 vraelyste is onder 6 skole in Vanderbijlpark versprei. Na 1 week is al die vraelyste weer persoonlik afgehaal.

Die vraelyste is by 6 hoërskole versprei, waarvan meer as 90 % van die leerlinge in 3 hoërskole moedertaalonderrig ontvang, en waarvan meer as 90 % van die leerlinge in 3 hoërskole nie moedertaalonderrig ontvang nie. Bogenoemde keuse is uitgeoefen omdat die leerders in die betrokke skole die relevante inligting kan verskaf wat benodig word.

Die volgende aspekte is in ag geneem:

- Behoorlike beplanning van die proses,
- Behoorlike kontrole oor verspreiding en afhaal van vraelyste,
- Uitstekende kommunikasie om misverstande uit die weg te ruim, en
- Hoflikheid teenoor betrokke partye.

4.8 POPULASIE EN STEEKPROEF

Die steekproef is die elemente van die populasie wat werklik in die studie ingesluit word. Ons bestudeer die steekproef om die populasie beter te verstaan (Leedy & Ormrod, 2005:199).

Indien afleidings gemaak word oor 'n totale populasie, moet 'n steekproef geïdentifiseer word wat waarskynlik die populasie verteenwoordig. Gewoonlik word die steekproef deur 'n doelmatige seleksieproses gekies. Die individue wat as respondente moet optree, word so gekies dat hulle kennis van die verskynsel dra. Sodanige seleksie van die steekproef is dus doelmatig (Leedy & Ormrod, 2005:145).

Die hoeveelheid graad 11-leerders in Vanderbijlpark is 978. 'n Totaal van 279 respondente het aan die steekproef deelgeneem (dus 28% van die totale populasie). Die bereikbare populasie in Vanderbijlpark is gekies omdat hulle realisties by die steekproef ingesluit kon word. Die skole is almal binne

bereikbare afstand om tyd, koste en arbeid te bespaar. Die 6 hoërskole is gesien as verteenwoordigend van Vanderbijlpark se graad elf-leerlingtal, aangesien by 3 hoërskole meer as 90 % van die leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie, maar in Engels. By die ander 3 hoërskole word meer as 90 % van die leerders weer in hul moedertaal onderrig (Afrikaans).

Die volgende aspekte is by die keuse van die steekproef in ag geneem:

- Logiese betekenisvolle seleksie
- Deelname by elke skool volgens hoeveelheid graad 11- leerders ingeskryf
- Bereikbaarheid van die populasie
- Anonimiteit

Die populasie was 28% per skool, dus het tussen 36 en 50 graad 11-leerders, afhangende van die aantal graad 11-leerders per skool, vraelyste beantwoord. Die samestelling was volgens die riglyne van De Vos, Strydom, Fouche & Delport, (2002:201), gedoen.

4.9 TERUGVOER

'n Totaal van 264 vraelyste uit die moontlike 279 is terugontvang. Dus was die persentasie terugvoering 94,6 %.

4.10 ADMINISTRATIEWE PROSEDURES

- Aansoek vir etiese toestemming is verkry volgens die vereiste etiek-aansoekvorm van die Noordwes-Universiteit. (Etieknommer: NWU – 0026-08-A2), vergelyk Bylae B.
- Nadat goedkeuring by die Gauteng Direkteur van Onderwys verkry is om die navorsing uit te voer, is 'n voortoets op 'n klein groepie persone wat dieselfde eienskappe het as die steekproef repondente uitgevoer.
- 'n Vraelys is aan die hand van die literatuurstudie opgestel om data te bekom met betrekking tot watter tale deur Suid-Afrikaanse leerders in die

praktyk as onderwysmedium verkies word, asook wat die leerders se beleving van die betrokke onderwysmedium is.

- Die skoolhoofde van ses hoërskole in Vanderbylpark is gekontak om toestemming te verkry om die vraelyste onder graad 11- leerders te versprei.
- 'n Datum vir aflewering is vasgestel en prosedures is bespreek.
- Op die vasgestelde datum is 'n koevert met vraelyste by die skole afgelewer met duidelike instruksies hoe die vraelyste beantwoord moes word.
- 'n Dekbrief het die vraelys vergesel waarin respondente ingelig is wat die doel van die studie is.
- Die respondente is gerusgestel dat hulle anoniem sal bly en dat alle inligting verskaf vertroulik hanteer sal word en vir geen ander doel as die studie gebruik sal word nie.
- Die voltooiing van die vraelyste het in klasverband plaasgevind, en 'n onderwyser het die vraelyste weer in die koevert geplaas en aan die kantoor terugbesorg.
- Die navorser het die vraelyste by die skole afgehaal en aan die Statistiese konsultasiediens van die Vaaldriehoekskampus van die Noordwes-Universiteit besorg vir data-ontleding en data-verwerking.
- Laastens is 'n navorsingsverslag opgestel.

4.11 STATISTIESE TEGNIEKE

- Die Statistiese Konsultasiediens van die Vaaldriehoekskampus van die Noordwes Universiteit het volgens die SPSS en die Statistica - programme die data ontleed en verwerk.
- Rou data is eerstens georganiseer.

- 'n Geheelbeeld van die data is verkry.
- Gemeenskaplike temas is in die leerders se ervarings geïdentifiseer.
- Onderwerpverwante stellings is geïdentifiseer.
- Stellings is in kategorieë wat die ervarings van die verskynsel beskryf, gegroepeer.
- Divergente perspektiewe van verskillende leerders is oorweeg.
- Data is gegroepeer en geklassifiseer om sin daaruit te maak.
- Data is geïntegreer en opgesom.
- Sintese van die data behels die aanbod van 'n hipotese met behulp van tabelle en diagramme.
- Inligting is in tabelle gesorteer waarna gevolgtrekkings en afleidings gemaak is.
- 'n Beskrywing van die verskynsel soos die leerders dit ervaar, is gekonstrueer.
- Aanbevelings oor die verbetering van die verskynsel is gemaak.
- Die inligting uit die vraelyste van die onderskeie skole is met mekaar vergelyk om 'n vergelyking te tref (Leedy & Ormrod, 2005:150 -151).

4.12 SAMEVATTING

In Hoofstuk 4 is die verloop van die empiriese navorsing breedvoerig uiteengesit. Daar is verwys na die doel van die empiriese ondersoek en die navorsingsontwerp is bespreek. Daar is gewys op die voor- en nadele van die vraelys as navorsingsinstrument (kwantitatiewe navorsing). Die voorbereiding, konstruksie en formaat van die vraelys is kortliks uiteengesit. Daarna is die onderhoude (kwalitatiewe navorsing) kortliks bespreek. Die loodsstudie en verspreiding van die vraelys is bespreek. Die populasie en steekproef is

beplan. Die administratiewe prosedures en statistiese tegnieke is vervolgens uiteengesit.

In Hoofstuk 5 sal die data-analise en interpretasie breedvoerig uiteengesit word. Kwalitatiewe en kwantitatiewe resultate sal verskaf en bespreek word.

HOOFSTUK VYF

DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

5.1 INLEIDING

Die doel van die empiriese ondersoek is om deur middel van vraelyste vas te stel watter tale deur Suid-Afrikaanse leerders in die Vaaldriehoek in die praktyk as onderwysmedium verkies word en waarom. Verder is daar gepoog om vas te stel wat die beleving van die leerders van 'n bepaalde onderwysmedium is.

Deur middel van onderhoude met onderwysers, is daar gepoog om verder inligting in te win oor die leerders se beleving van hul moedertaal.

In Hoofstuk 4 is die empiriese navorsingsontwerp uiteengesit. Die doel van die empiriese ondersoek is bespreek, die navorsingsontwerp is uiteengesit, en die vraelys as navorsingsinstrument is bespreek met verwysing na die voordele en nadele daarvan. Die ontwerp van die vraelys ten opsigte van voorbereiding, konstruksie en formaat is uiteengesit en daar is kortliks verwys na die onderhoude met onderwysers.

Die loodsstudie is bespreek, en daar is uiteengesit hoe die vraelyste versprei is, en hoe die ander administratiewe prosedures uitgevoer is. Die grootte en aard van die populasie en steekproef is volledig uiteengesit.

In Hoofstuk 5 word die data wat ingesamel is, weergegee, ontleed en geïnterpreteer.

5.2 KWANTITATIEWE RESULTATE

Die resultate van die studie dui duidelik op twee uiteenlopende pole met betrekking tot die standpunt oor moedertaalonderrig. Die Afrikaanse leerders wat in Afrikaans onderrig word, glo in moedertaalonderrig (45,5%), maar die anderstaliges wat in Engels onderrig word, glo in Engels as onderrigtaal, want slegs 15,2 % van die respondente wat Engelse skole bywoon, glo moedertaal as onderrigtaal het 'n positiewe invloed op die leerproses.

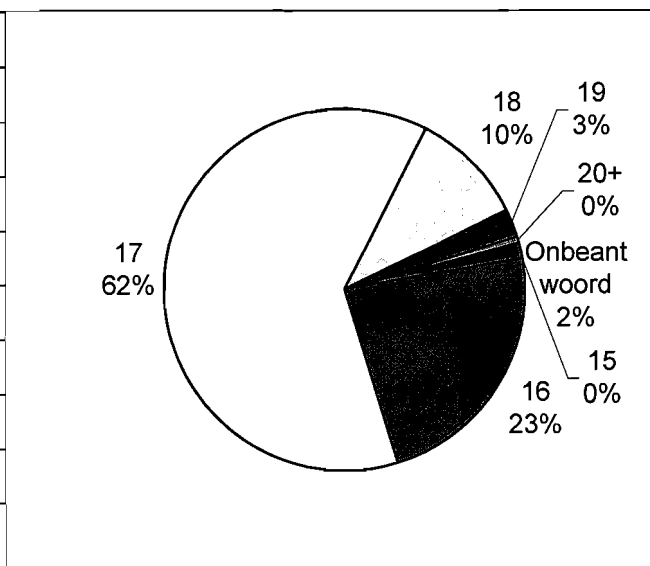
Van die 279 vraelyste wat onder respondente versprei is, is 264 terugontvang. Dus was die terugvoering 94,6%. Slegs 15 respondente se vorms is nie terugontvang nie. Vervolgens sal die response vraag per vraag uiteengesit word.

5.2.1 Interpretasie van data met betrekking tot die biografiese en demografiese data van ouers en leerders (Vrae 1 – 5)

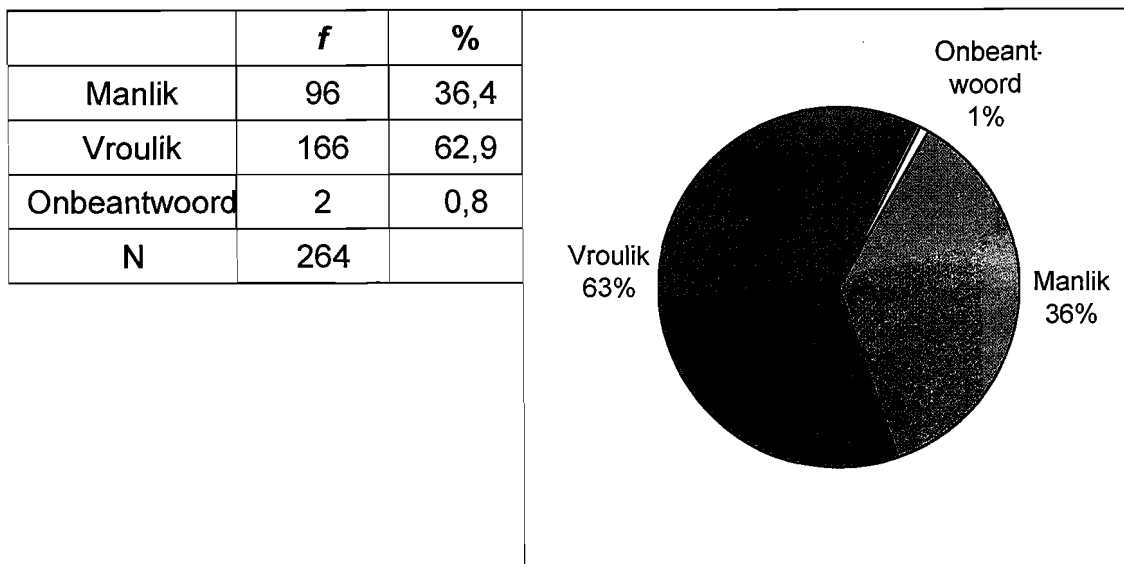
5.2.1.1 Ouderdom

Tabel 5.1: Ouderdom van deelnemers

	<i>f</i>	%
15	0	0
16	61	23,1
17	164	62,1
18	27	10,2
19	7	2,7
20+	1	0,4
Onbeantwoord	4	1,5
N	264	



Die respondente in graad 11 wat aan die steekproef deelgeneem het, val oorwegend in die ouderdomsgroep 17 jaar. Die ouderdomsverspreiding van die respondente was 164 17-jariges (62,%), 61 16 - jariges (23,1%), 27 18-jariges (10,2%), 7 19-jariges (2,7%) en slegs een respondente was bo 20 (0,4%). Soos uit tabel 5.1.1 afgelei kan word, het 4 respondente nie die vraag beantwoord nie (1,5%).

Tabel 5.2: Geslag

Ses-en-negentig manlike leerders het volgens tabel 5.1.2 aan die steekproef deelgeneem, dus 36,4%. Die vroulike respondente was 166, dus 62,9%. Twee respondente het nie die vraag beantwoord nie (0,8%).

Tabel 5.3: Huistaal

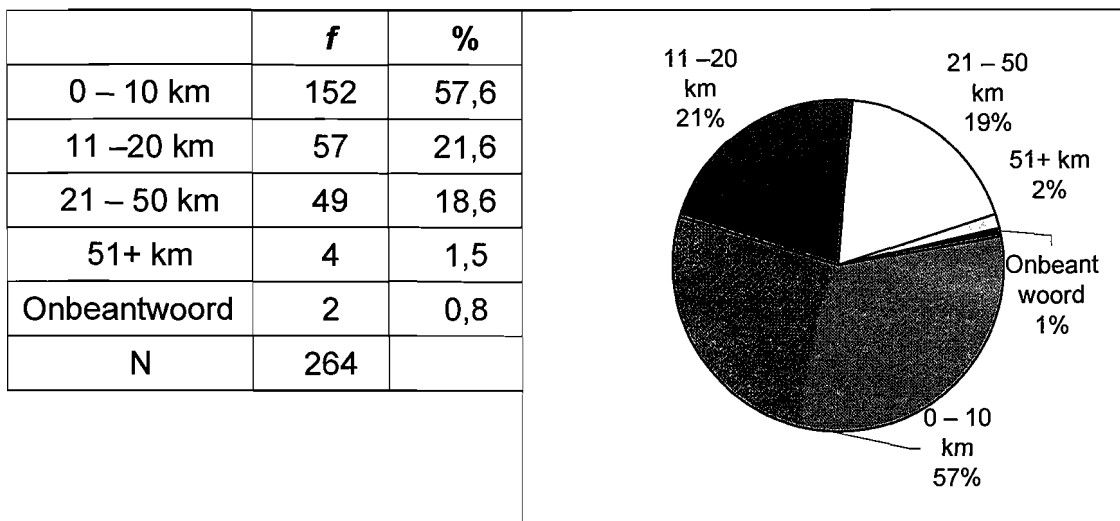
3. Huistaal	<i>f</i>	%
Afrikaans	134	50,8
Engels	5	1,9
Sepedi	5	1,9
Sesotho	71	26,9
Setswana	17	6,4
Siswati	2	0,8
Tshivenda	0	0
Xitsonga	1	0,4
isi Ndebele	0	0
isi Xhosa	8	3
isi Zoeloe	19	7,2
Ander	2	0,8
	N = 264	

'n Totaal van 50,8% van die respondente was Afrikaanssprekend. Slegs 1,9% was Engelssprekend. Net 1,9% se moedertaal was Sepedi, en 26,9% se moedertaal was Sesotho. 'n Verdere 6,4% was Setswana-sprekend, terwyl

slegs 0,8% Siswati-sprekend was. Daar was geen Tshivenda of isi Ndebele-sprekers by die navorsing betrokke nie. Net 0,4% se moedertaal was Xitsonga, terwyl 3% isi Xhosa was en 7,2% isi Zoeloe. Slegs 0,8% het aangedui dat hul moedertaal nie een van bogenoemde elf amptelike landstale is nie.

Uit die steekproef se samestelling kan afgelei word, dat die steekproef verteenwoordigend is van 9 van die 11 amptelike landstale in Suid-Afrika, en dat die Afrikaanssprekende leerders hoofsaaklik Afrikaansmediumskole bywoon, terwyl Engels- en Afrikataalsprekers die Engelsmediumskole bywoon.

Tabel 5.4: Afstand van skool af



Wat die afstand van die skool af betref, woon 57,6% van die respondente 10 km of nader aan die skool wat hulle bywoon. 'n Verdere 21,6% woon tussen 11 en 20 km van die skool af, en 18,6% woon tussen 20 en 50 km van die skool af wat hulle bywoon. Slegs 0,8% het nie bogenoemde vraag beantwoord nie.

Die afleiding word gemaak dat die meerderheid respondente binne tien kilometer van die skool af woon.

Tabel 5.5: Hoogste kwalifikasie van ouers

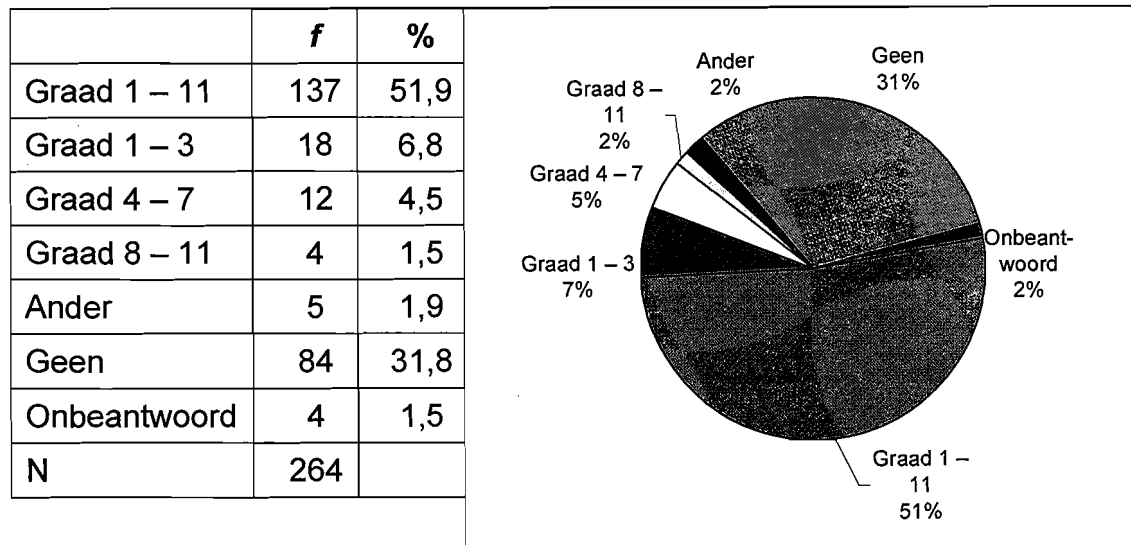
5. Hoogste kwalifikasie van ouers	f	%
Laer as graad 12	27	10,2
Graad12	65	24,6
Tersiêre diploma	42	15,9
Graad	32	12,1
Honneursgraad	14	5,3
Meestersgraad	29	11
Doktorsgraad	2	0,8
Weet nie	52	19,7
Onbeantwoord	1	0,4
	N = 264	

Die ontleding van die akademiese agtergrond van die respondente se ouers dui op die volgende: 10,2% se ouers se kwalifikasie is laer as graad 12; 24,6% het aangedui dat hul ouers graad 12 geslaag het, 15,9% se ouers het 'n tersiêre diploma, terwyl 12,1% aangedui het dat hul ouers gegradueerd is. Verder het 5,3% se ouers 'n honneursgraad, en 11% se ouers 'n meestersgraad. Afrikaanse skole se respondente het aangedui dat 7,6 % se ouers meestersgrade het, terwyl 14,4% van die respondente wat onderrig in Engels ontvang, aangedui het dat hul ouers oor meestersgrade beskik. Die respondente wie se ouers doktorsgrade het, is Afrikaanssprekend en word in Afrikaans onderrig.

Die afleiding kan gemaak word dat die meerderheid respondente se ouers wel 'n hoër kwalifikasie het as graad 12, maar die feit dat 52 respondente (dus 19,7% van die respondente) nie die vraag beantwoord het nie, laat die vermoede ontstaan dat sodanige ouers dalk ook in die kategorie "Laer as graad 12" val.

5.2.2 Interpretasie van data met betrekking tot die tydperk waartydens moedertaal ontvang is (Vraag 6)

Tabel 5.6: Tydperk waartydens moedertaal-onderrig ontvang is



Op die vraag na watter tydperk die leerders moedertaalonderrig ontvang het, het respondente soos volg geantwoord: 51,9% het aangedui dat hul reeds vanaf graad 1 tot graad 11 moedertaalonderrig ontvang het. Die groot persentasie dui op die Afrikaanssprekendes in die Afrikaanse skole. 'n Totaal van 6,8% het aangedui dat hul tussen graad 1 tot 3 wel moedertaalonderrig ontvang het, terwyl 1,5% tussen graad 8 en 11 moedertaalonderrig ontvang het. Daar is deur 1,9% aangedui dat hul nie in een van bogenoemde gevalle moedertaalonderrig ontvang het nie, maar wel in ander grade; 31,8% het aangedui dat hul geen moedertaalonderrig ontvang het nie. Die groot persentasie kom voor in die Engelsmediumskole met leerders wat van graad 1 af in Engels onderrig word, maar nie Engelssprekend is nie. Slegs 1,5% van die respondente het die vraag onbeantwoord gelaat.

Die afleiding kan gemaak word dat aangesien slegs 51,9% respondente van graad 1 – 11 moedertaalonderrig ontvang het, dit moontlik die groep Afrikaans-sprekendes in die Afrikaansmediumskole is.

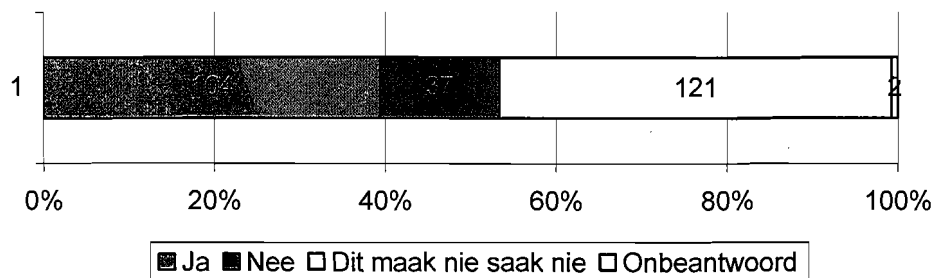
Die vermoede bestaan dat die oorblywende respondente wat enige periode tussen geen en vier jaar lank moedertaalonderrig ontvang het, respondente is wat in Engels onderrig word, maar wie se moedertaal nie Engels is nie.

Bogenoemde ondersteun die literatuurstudie, naamlik dat Afrikataal-sprekers verkies dat hul kinders nie in hul moedertaal onderrig moet word nie, maar in Engels.

5.2.3 Interpretasie van data met betrekking tot die voorkeur van die onderwyser se taal (Vraag 7)

Tabel 5.7: Indien moontlik, sou jy verkies het dat jou onderwysers dieselfde moedertaal as jy moet hê?

7. Indien moontlik, sou jy verkies het dat jou onderwysers dieselfde moedertaal as jy moet hê?	<i>f</i>	%
Ja	104	39,4
Nee	37	14
Dit maak nie saak nie	121	45,8
Onbeantwoord	2	0,8
	N = 264	



'n Totaal van 39,4% van die respondente het aangedui dat hulle sal verkies dat die onderwysers dieselfde moedertaal as hulle moet hê, en 14% het aangedui dat hulle dit nie sou verkies dat die onderwysers dieselfde moedertaal as hulle moet hê nie. Terselfdertyd het 45,8% egter aangedui dat dit nie vir hulle saak maak of die onderwyser dieselfde moedertaal het as hulle nie. Slegs 0,8% van die respondente het nie die vraag beantwoord nie.

Die afleiding word gemaak dat 39,4% leerders definitief sterk daarvoor voel dat hul onderwysers dieselfde moedertaal as hulle moet hê, maar daarteenoor is daar 45,8% van die graad 11-leerdertal in Vanderbijlpark wat gladnie omgee dat die moedertaal van die onderwyser verskil van hulle s'n nie.

5.2.4 Interpretasie van data met betrekking tot die redes vir die keuse van onderrigtaal (Vrae 8 en 9)

Tabel 5.8: Indien jy nie tans moedertaalonderrig ontvang nie, waarom nie?

8. Indien jy <u>nie</u> tans moedertaalonderrig ontvang <u>nie</u>, waarom nie?	f	%
'n Moedertaalskool is te ver van my huis af	8	3,
'n Moedertaalskool is nie beskikbaar nie	7	2,7
Ek wil graag in Engels onderrig word	114	43,2
Ek wil graag in Afrikaans onderrig word	14	5,3
Ander	4	1,5
Onbeantwoord	117	44,3
	N = 264	

Die respondente het die volgende redes aangevoer waarom hulle nie moedertaalonderrig ontvang nie: Terwyl 3% van die respondente gesê het dat 'n moedertaalskool te ver van hulle huise af is, het 2,7% gesê dat 'n moedertaalskool nie beskikbaar is nie. Daarteenoor het 43,2% aangedui dat hulle graag in Engels onderrig wil ontvang. Slegs 5,3% het aangedui dat hulle graag in Afrikaans onderrig wil word. Uit die aard van die saak is die persentasie laag omdat dit slegs dui op leerders wat nie in hul moedertaal onderrig word nie. Afrikaanssprekendes wat wel in Afrikaans onderrig word, het nie die vraag beantwoord nie, aangesien die vraag hulle uitgesluit het. Vandaar die hoë persentasie respondente wat die vraag onbeantwoord gelaat het, naamlik 44,3%.

'n Totaal van 1,5% het ander redes aangevoer.

Interessant is die verskynsel dat die respondente wat gemerk het dat hulle in Engels onderrig word, gladnie eers die opsie "'n moedertaalskool is nie beskikbaar nie", oorweeg het nie, alhoewel dit net so waar is, aangesien moedertaalskole vir die Afrikatale nie na graad 4 beskikbaar is nie.

Tabel 5.9: Wie het op die skool besluit wat jy tans bywoon?

9. Wie het op die skool besluit wat jy tans bywoon?	<i>f</i>	%
Jyself	149	56,4
Jou pa/ma	103	39
Jou voog	4	1,5
Ander	8	3
	N = 264	

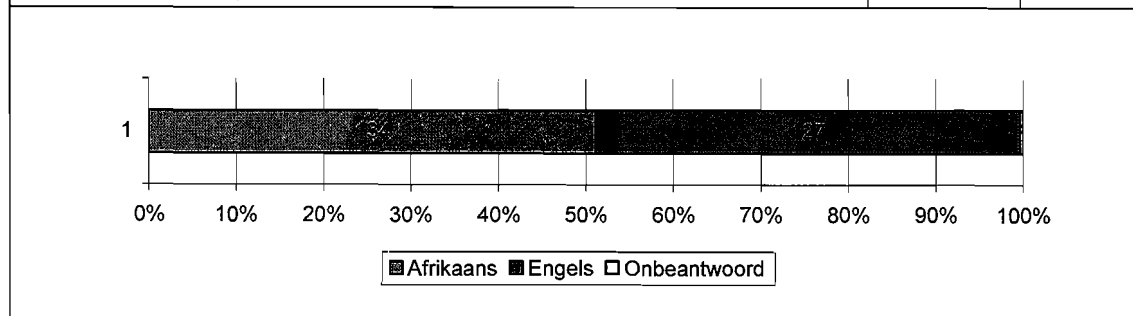
Op die vraag op wie se aandrang die respondente die betrokke skool bywoon, het 56,4% aangedui dat hulle self die skool gekies het. Deur 39% van die respondente is aangedui dat hul ouers op die skool besluit het. Voogde het op 1,5% se skole besluit en ander redes is deur 3% aangevoer.

Die afleiding word gemaak dat respondente self deur ouers toegelaat word om 'n keuse uit te oefen oor die skool wat bygewoon word.

5.2.5 Interpretasie van data met betrekking tot onderrigtaal in Hoërskole in Vanderbijlpark (Vrae 10, 11, 14 en 15)

Tabel 5.10: In watter taal ontvang jy tans onderrig?

10. In watter taal ontvang jy tans onderrig?	<i>f</i>	%
Afrikaans	134	50,8
Engels	127	48,8
Onbeantwoord	1	1,1
	N = 264	



Terwyl 50,8% van die respondente in Afrikaans onderrig word, word 48,1% in Engels onderrig. Net 1,1% het die vraag onbeantwoord gelaat.

Die afleiding kan gemaak word dat die statistieke by die navorsing telkens twee groot teengroepe sal insluit, aangesien die menings en houdings van die twee teengroepe lynreg verskil. Die Afrikaanse groep neig om pro-moedertaalonderrig te wees, en die Engelse groep is hoofsaaklik Afrikataal-sprekers en hulle is pro-Engels.

Tabel 5.11: Is die taal waarin jy tans onderrig ontvang, jou moedertaal

11. Is die taal waarin jy tans onderrig ontvang, jou moedertaal (Eerste taal)?	<i>f</i>	%
Ja	135	51,1
Nee	128	48,5
Onbeantwoord	1	0,4
	N = 264	

Deur 51,1% van die respondente is aangedui dat hulle wel in hul moedertaal onderrig ontvang. Daarteenoor het 48,5% aangedui dat hulle nie in hul moedertaal onderrig ontvang nie. Slegs 0,4% het die vraag onbeantwoord gelaat.

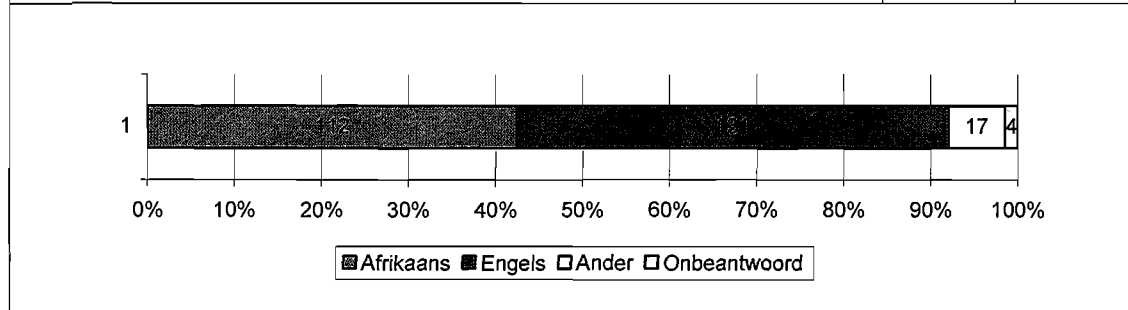
Indien die vraag statisties met die vorige vraag vergelyk word, merk ons dat 0,4% meer respondente sê dat hulle nie in hul moedertaal onderrig word nie. Die afleiding kan gemaak word dat daar ook 0,4% Engels of Afrikataal-sprekers in die Afrikaanse skole is.

Die afleiding kan gemaak word dat daar slegs 0,3% Engelssprekende respondente in die Engels-mediumskole is, aangesien die statistieke aandui dat 51,1% respondente in hul moedertaal onderrig word, terwyl by die vorige vraag, 50,8% respondente in Afrikaans onderrig word.

Die vermoede bestaan dat Engelssprekende leerders in 'n mindere mate Engelsmediumskole bywoon. Die rede daarvoor is vermoedelik dat Engelssprekende leerders in Suid-Afrika nou dubbel-mediumskole bywoon.

Tabel 5.12: In watter taal sou jy graag onderrig wou ontvang?

14. In watter taal sou jy graag onderrig wou ontvang?	f	%
Afrikaans	112	42,4
Engels	131	49,6
Sepedi	1	0,4
Sesotho	10	3,8
Setswana	4	1,5
Siswati	0	0
Tshivenda	1	0,4
Xitsonga	0	0
isi Ndebele	0	0
isi Xhosa	0	0
isi Zulu	0	0
Ander	1	0,4
Onbeantwoord	4	1,5
	N = 264	



Duidelik is Afrikaans en Engels heel bo aan die lys waar dit by keuse van die onderrigtaal kom, soos blyk uit die 42,4% wat aangedui het dat hulle Afrikaans as onderrigtaal verkies. Die meerderheid, naamlik 49,6%, het aangedui dat hulle Engels as onderrigtaal verkies. Geen respondente (0%) verkies onderrig in Siswati, Xitsonga, isi Ndebele, isi Xhosa en isi Zulu nie.

Sepedi en Tshivenda word elk deur 3,8% verkies. Setswana word ook deur 1,5 % verkies as onderrigtaal.

Slegs 0,4% verkies ander onderrigtaale as bogenoemde en 1,5% het die vraag onbeantwoord gelaat.

Die statistiese gegewens ondersteun baie duidelik die literatuurstudie, naamlik dat Afrikataal-leerders in Engels onderrig wil ontvang aangesien hulle dit as 'n statustaal beskou. Die Afrikaanssprekendes verkies steeds Afrikaans as onderrigtaal, maar slegs die volgende Afrikataal-sprekers sou in mindere mate moedertaalonderrig verkies:

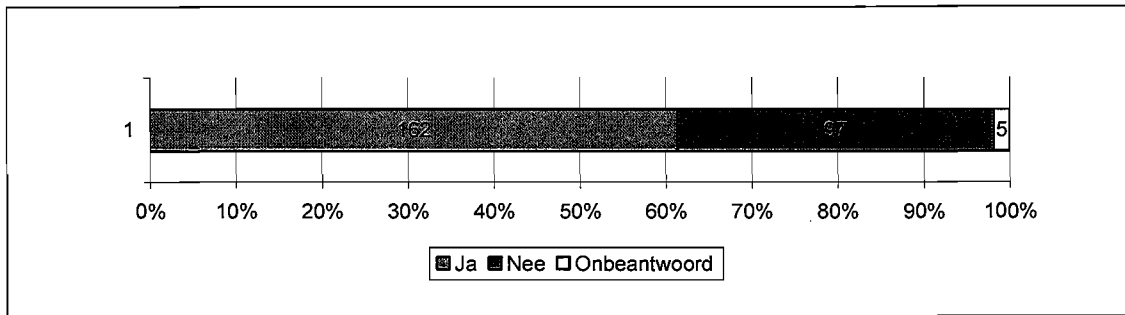
Sepedi	-	0,4%
Sesotho	-	3,9%
Setswana	-	1,5%
Tshivenda	-	0,4%
Ander	-	0,4%
Totaal	-	6,6%

Die afleiding word gemaak dat daar 'n behoefte by bogenoemde 6,6% Afrikataalsprekende respondente in die steekproef bestaan om wel in hul moedertaal onderrig te word.

Die verdere afleiding kan hier gemaak word dat daar wel 'n behoefte bestaan vir moedertaalonderrig in die Afrikatale, aangesien 6,6% respondente in vraag 14 aangedui het dat hul graag in hul moedertale onderrig sal wil ontvang.

Tabel 5.13: Indien dit moontlik is, wil jy graag in jou moedertaal onderrig ontvang?

15. Indien dit moontlik is, wil jy graag in jou moedertaal onderrig ontvang?	<i>f</i>	%
Ja	162	61,4
Nee	97	36,7
Onbeantwoord	5	1,9
	N = 264	



Op die vraag of leerders, indien moontlik, graag in hul moedertaal onderrig sal wil ontvang, het 61,4% bevestigend geantwoord, en 36% het ontkennend geantwoord. Net 1,9% het die vraag onbeantwoord gelaat.

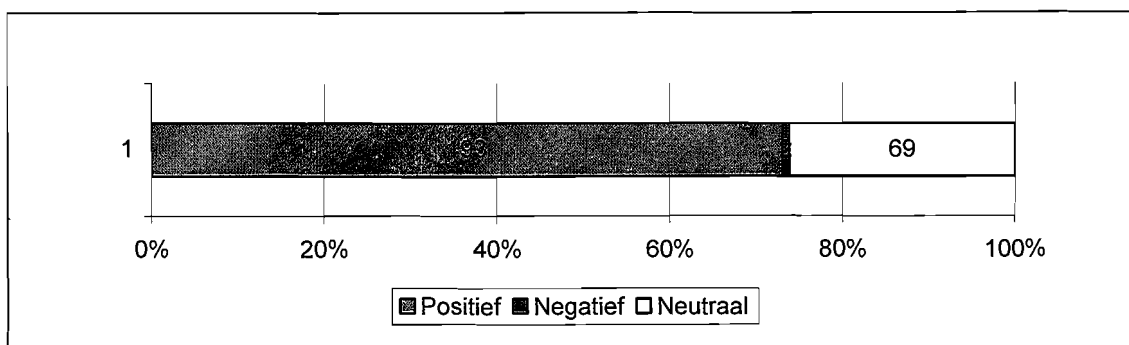
Die statistiese gegewens dui daarop dat indien dit moontlik was, 61,4% graag moedertaalonderrig wou ontvang. Die persentasie is aansienlik hoër as in die vorige vraag, waar daar afgelei word dat slegs 50,5% moedertaalonderrig sou verkies. Terwyl 42,4 % Afrikaans as moedertaalonderrig verkies, verkies slegs 6,6 % Afrikataal-sprekers moedertaalonderrig.

Die statistieke vir die vraag is insiggewend, en die afleiding word gemaak dat die beduidende meerderheid graad 11-leerders in Vanderbijlpark tog moedertaalonderrig verkies, alhoewel slegs 51,1% wel moedertaalonderrig het. (Vgl. Vraag 13)

5.2.6 Interpretasie van data met betrekking tot die beleving van die huidige onderrigtaal.

Tabel 5.14: Hoe ervaar jy die huidige onderrigtaal?

12. Hoe ervaar jy die huidige onderrigtaal?	<i>f</i>	%
Positief	193	73,1
Negatief	2	0,8
Neutraal	69	26,1
	N = 264	



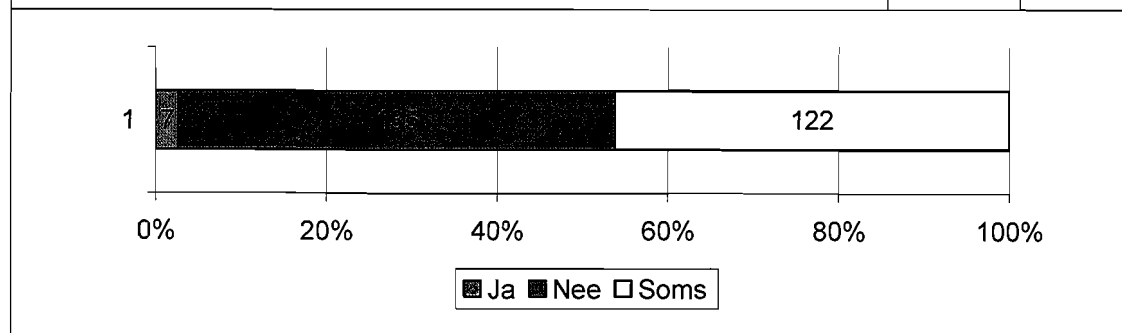
Die meerderheid respondente, naamlik 73,1 %, ervaar die huidige taal van onderrig en leer as positief. Slegs 0,8 % ervaar hul taal van onderrig en leer as negatief. Die verdere 26,1 % voel neutraal oor hul taal van onderrig en leer.

Die afleiding word gemaak dat selfs die respondente wat nie in hul moedertaal onderrig word nie, wel positief voel oor hul onderrigtaal. Vanselfsprekend voel die Afrikaanssprekende respondente wat in Afrikaans onderrig word, ook positief oor die onderrigtaal.

5.2.7 Interpretasie van data met betrekking tot die duidelikheid van instruksies in die onderrigtaal (Vraag 13)

Tabel 5.15: Duidelikheid van onderwysmedium

13. Ondervind jy probleme by die skool om vrae, instruksies of leerinhoud te verstaan?	<i>f</i>	%
Ja	7	2,7
Nee	135	51,1
Soms	122	46,2
	N = 264	

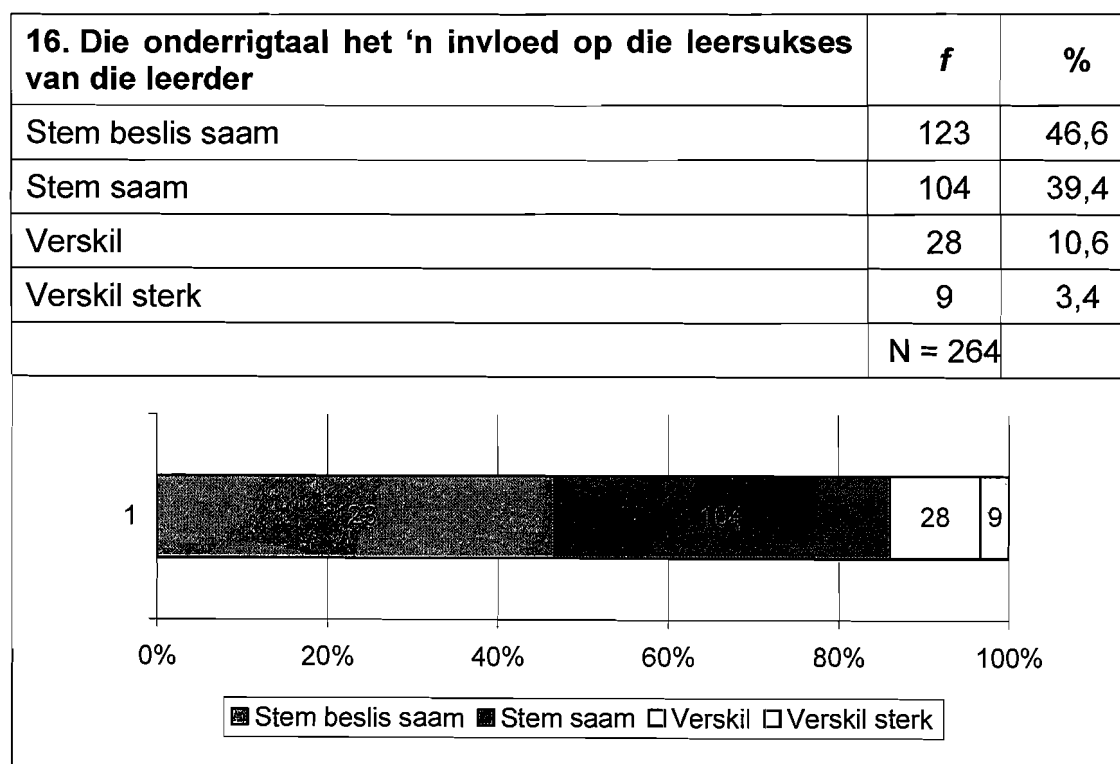


'n Geringe persentasie (2,7 %) erken dat hul probleme ondervind om vrae, instruksies en leerinhoud te verstaan. Dit kan moontlik wees dat die

respondente wat wel probleme ondervind, huiwerig is om dit te erken, vandaar die klein persentasie. Die meerderheid, naamlik 51,1 % het aangedui dat hul nooit probleme ervaar om vrae, instruksies of leerinhoud te verstaan nie. Die afleiding word gemaak dat dit weereens hoofsaaklik die Afrikaanse respondente is wat in Afrikaans onderrig word wat nooit sodanige probleme ervaar nie. Daarenteen het 46,2 % respondente aangedui dat hul wel soms probleme ondervind met die verstaan van vrae, instruksies of leerinhoud. Die afleiding word gemaak dat die respondente wel uit die groep respondente kom wat nie in hul moedertaal onderrig word nie maar wel in Engels.

5.2.8 Interpretasie van data met betrekking tot die menings van leerders wat die onderrig-leerproses betref. (Vrae 16 – 25)

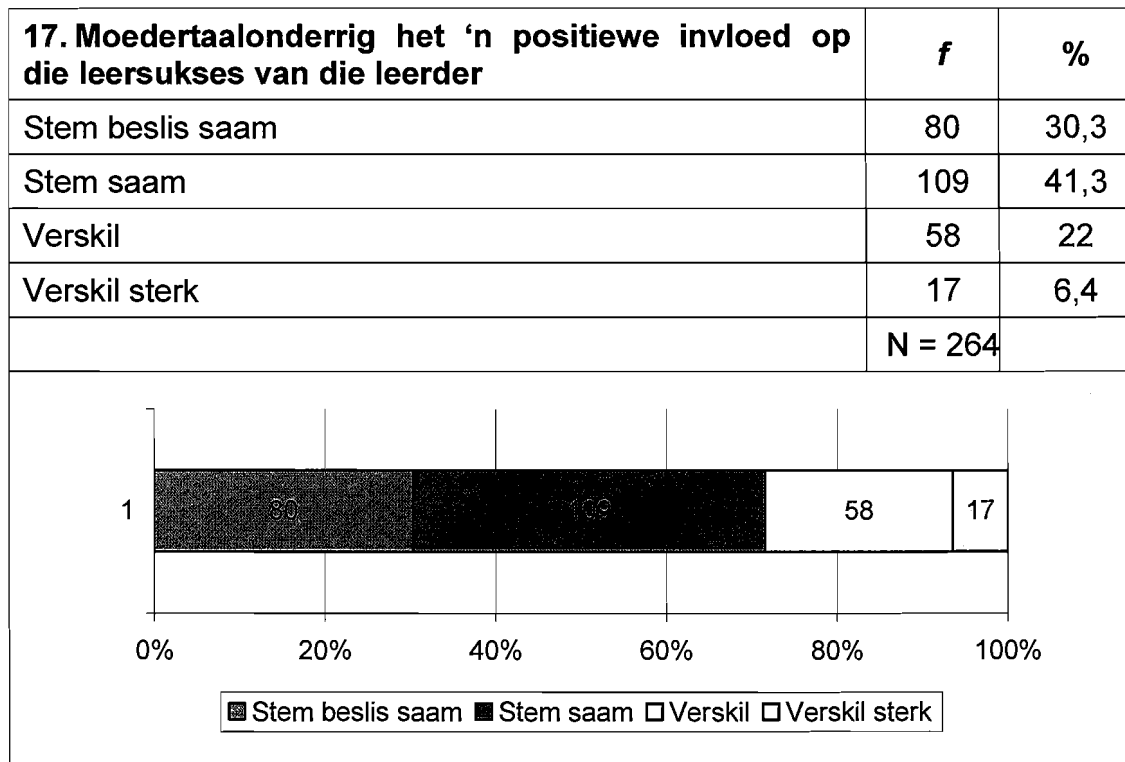
Tabel 5.16: Die onderrigtaal het 'n invloed op die leersukses van die leerder



Dit blyk uit die navorsing dat 46,6% van die respondente beslis saamstem dat die onderrigtaal 'n invloed het op die leersukses van die leerder. 'n Verdere 39,4% stem saam dat die onderrigtaal 'n invloed het op die leersukses van die leerder. Slegs 10,6% verskil van bogenoemde stelling, en 3,4% verskil sterk daarvan.

Die afleiding word gemaak dat 86% van die steekproef se respondente die onderrigtaal 'n invloed het op die leersukses van die leerder.

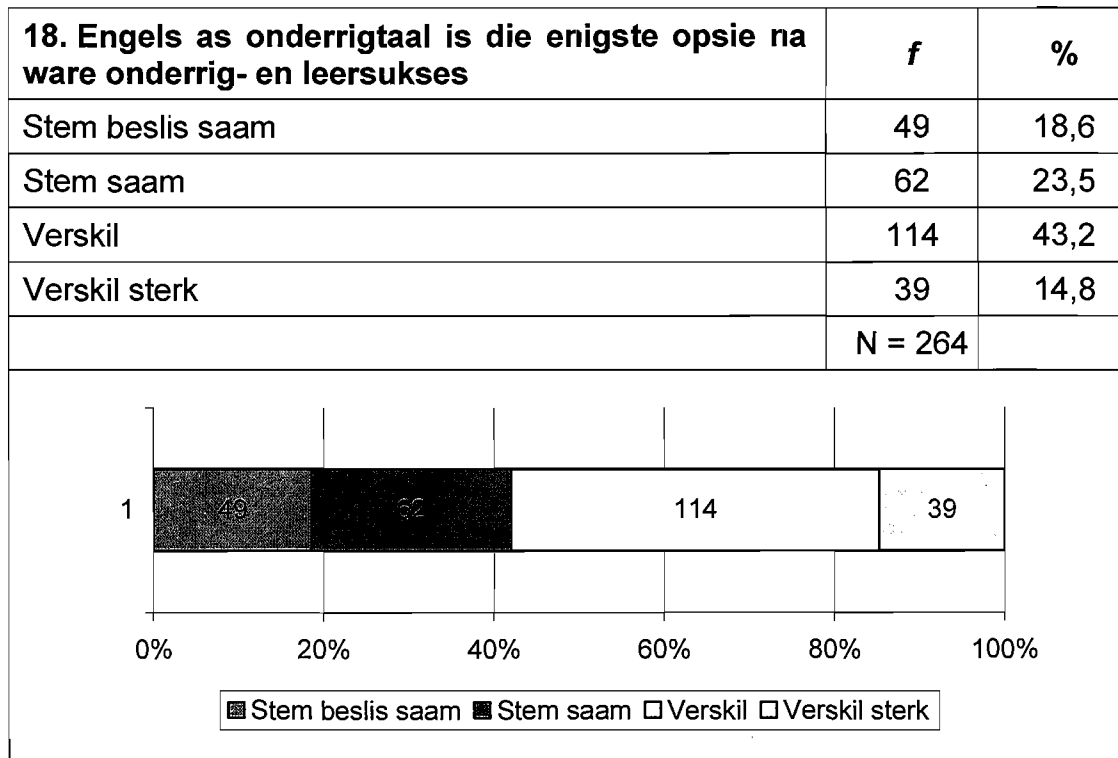
Tabel 5.17: Moedertaalonderrig het 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder



Die persentasie respondente wat beslis saamstem dat moedertaalonderrig 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder het, is 30,3%. 'n Verdere 41,3% stem egter ook daarmee saam dat moedertaalonderrig 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder het.

Dus is 71,6% respondente van mening dat moedertaal 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder het. Dit is 'n selfs hoër persentasie as in vraag 15, waar 61,4% respondente aangedui het dat hul graag moedertaalonderrig sou wou ontvang.

Tabel 5.18: Engels as onderrigtaal is die enigste opsie na ware onderrig- en leersukses



'n Oorwegende meerderheid van 43,2% respondente verskil en 14,8% verskil sterk van die uitspraak dat Engels as onderrigtaal die enigste opsie is na ware onderrig- en leersukses.

In teenstelling daarmee stem 18,6% beslis saam, en 23,5% stem saam dat Engels as onderrigtaal die enigste opsie na ware onderrig- en leersukses is.

Ons maak die aanname dat die totale 42,1% wat Engels as die enigste opsie na ware onderrig- en leersukses sien, reeds Engels as onderrigtaal het. Die oorblywende 57,9% glo dus dat Afrikaans of ander inheemse tale nog bestaansreg as onderrigtaal in Suid-Afrika het.

Tabel 5.19: Slegs onderrig in Engels beteken sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing

19. Slegs onderrig in Engels beteken sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing	<i>f</i>	%
Stem beslis saam	41	15,5
Stem saam	52	19,7
Verskil	118	44,7
Verskil sterk	51	19,3
Onbeantwoord	2	0,8
	N = 264	

Horizontal stacked bar chart showing the distribution of responses for question 19. The x-axis represents percentages from 0% to 100%. The bars are stacked from left to right: 'Stem beslis saam' (41, 15.5%), 'Stem saam' (52, 19.7%), 'Verskil' (118, 44.7%), 'Verskil sterk' (51, 19.3%), and 'Onbeantwoord' (2, 0.8%).

Volgens die statistiese gegewens van die studie, stem 19,7% saam en stem 15,5% beslis saam dat slegs onderrig in Engels sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing beteken.

Die oorblywende respondente het hul mening soos volg uitgespreek: 44,7% verskil, en 19,3% verskil sterk van die uitspraak dat slegs onderrig in Engels sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing beteken.

Alhoewel vraag 10 se statistieke aandui dat 48,1% respondente in Engels onderrig ontvang, is slegs 35,2% van mening dat Engels die enigste roete na sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing is. Die oorblywende 64% verskil en die afleiding word gemaak dat hulle van mening is dat Afrikaans en ander tale ook suksesvolle onderrigtale in Suid-Afrika kan wees.

Tabel 5.20: Die onderrig-leerproses word nadelig beïnvloed indien leerders nie in hul moedertaal onderrig ontvang nie

20. Die onderrig-leerproses word nadelig beïnvloed indien leerders nie in hul moedertaal onderrig ontvang nie	<i>f</i>	%
Stem beslis saam	39	14,8
Stem saam	98	37,1
Verskil	92	34,8
Verskil sterk	34	12,9
Onbeantwoord	1	0,4
	N = 264	

Response	Count (f)	Percentage (%)
Stem beslis saam	39	14,8
Stem saam	98	37,1
Verskil	92	34,8
Verskil sterk	34	12,9
Onbeantwoord	1	0,4

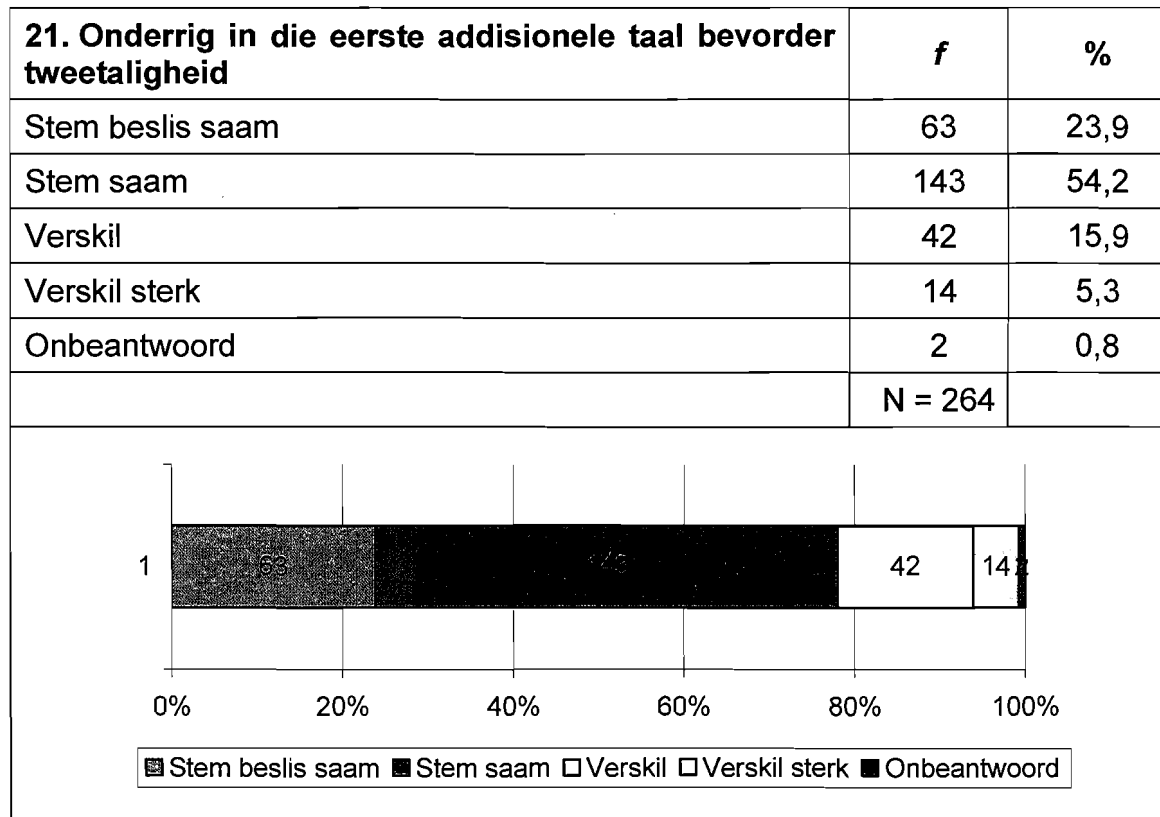
Volgens 14,8% van die respondente wat beslis saamstem, word die onderrig-leerproses nadelig beïnvloed indien leerders nie in hul moedertaal onderrig ontvang nie. 'n Verdere 37,1% stem saam dat die onderrig-leerproses nadelig beïnvloed word deur nie-moedertaal-onderrig. Daar word egter deur 34,8% sterk verskil van die stelling, en 12,9% van die respondente verskil sterk van die stelling. Die vraag is ook onbeantwoord gelaat deur 0,4% van die respondente.

Die resultaat is insiggewend, aangesien die verspreiding soos volg is.

- 'n Totaal van 51,9% stem saam dat die onderrig-leerproses nadelig beïnvloed word indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie.
- 'n Totaal van 47,7% stem nie saam dat die onderrig-leerproses nadelig beïnvloed word indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie.

Die afleiding word gemaak dat die respondente werklik verdeeld is oor die stelling. Daar is werklik nie net een mening oor die saak nie. Maar, dis duidelik dat nie-moedertaalonderrig nie op die hele bevolking in Suid-Afrika afgedwing behoort te word nie.

Tabel 5.21: Onderrig in die eerste addisionele taal bevorder tweetaligheid



'n Beduidende meerderheid van 23,9% stem beslis saam en 54,2% stem saam dat onderrig in die eerste addisionele taal tweetaligheid bevorder. Tog verskil 15,9% van die respondente, terwyl 5,3% sterk verskil dat onderrig in die eerste addisionele taal tweetaligheid bevorder. Die oorblywende 0,8% het nie die vraag beantwoord nie.

Die afleiding kan gemaak word dat aangesien 78,1% saamstem dat onderrig in die eerste addisionele taal tweetaligheid bevorder, hul die waarde van Engels as eerste addisionele taal besef.

Tabel 5.22: Dit sal beter wees vir jou leerproses indien jy 50% van jou onderrig in jou moedertaal kry in plaas van glad nie

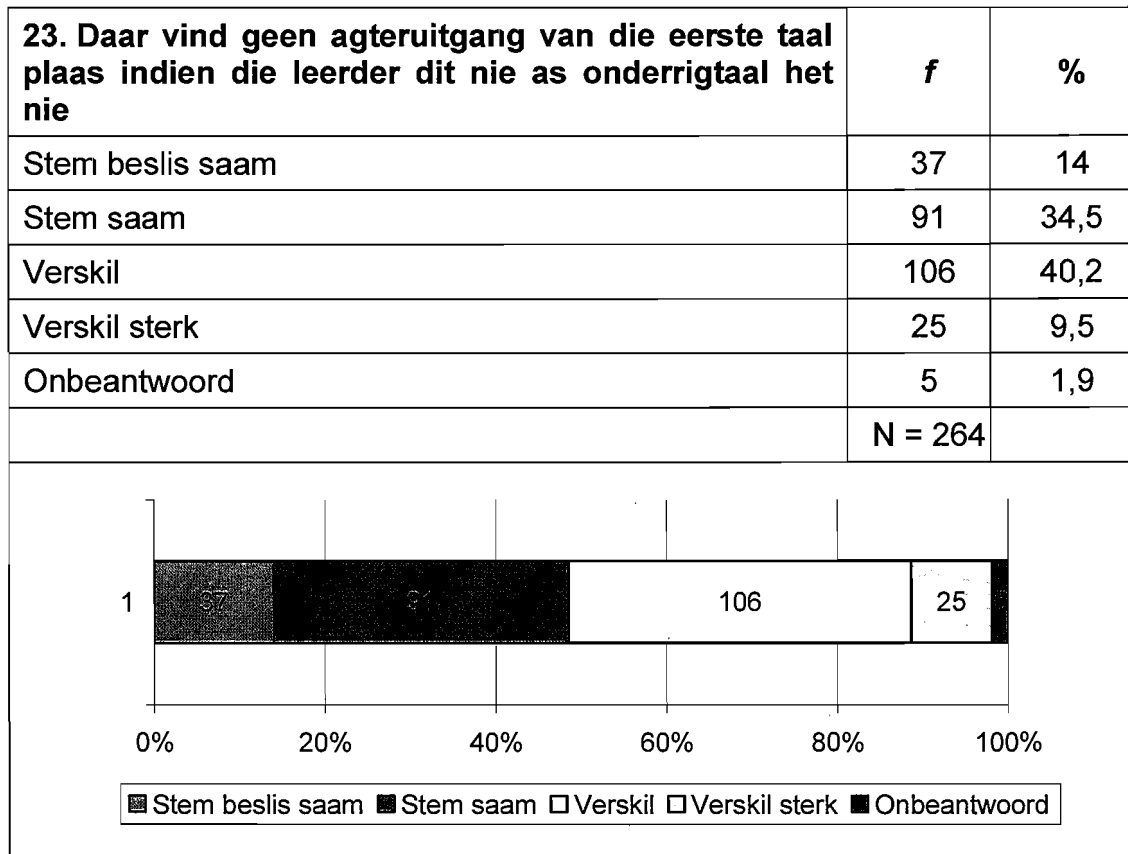
22. Dit sal beter wees vir jou leerproses indien jy 50% van jou onderrig in jou moedertaal kry in plaas van glad nie	<i>f</i>	%
Stem beslis saam	69	26,1
Stem saam	126	47,7
Verskil	51	19,3
Verskil sterk	17	6,4
Onbeantwoord	1	0,4
	N = 264	

Horizontal stacked bar chart showing the distribution of responses for the statement 'Dit sal beter wees vir jou leerproses indien jy 50% van jou onderrig in jou moedertaal kry in plaas van glad nie'. The x-axis represents percentages from 0% to 100%. The bars are stacked from left to right: Onbeantwoord (1, 0.4%), Stem beslis saam (69, 26.1%), Stem saam (126, 47.7%), Verskil (51, 19.3%), and Verskil sterk (17, 6.4%).

Op die stelling dat dit beter sal wees vir die leerproses indien jy 50% van jou onderrig in jou moedertaal kry in plaas van gladnie, was die reaksie soos volg: 26,1% het beslis saamgestem, 47,7% het saamgestem, 19,3% het verskil, en 6,4% het sterk verskil. Die vraag is deur 0,4% van die respondente onbeantwoord gelaat.

Aangesien 73,8% saamstem dat 50% onderrig in die moedertaal beter is as geen moedertaalonderrig nie, kan ons die afleiding maak dat respondente graag in hul moedertaal onderrig sal wil word, maar dat hulle nie heeltemal van Engels as onderrigtaal wil afsien nie.

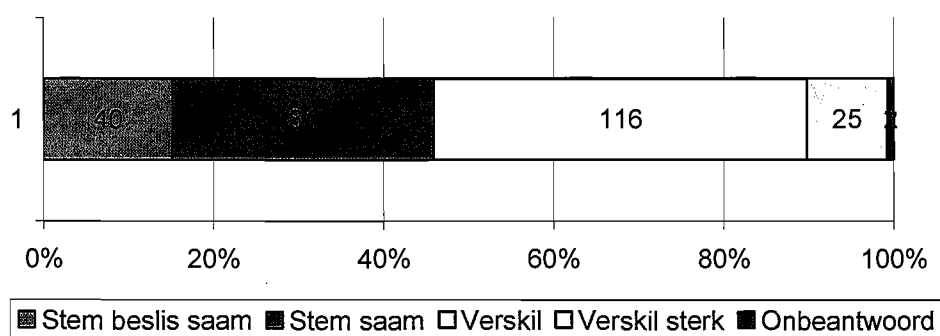
Tabel 5.23: Daar vind geen agteruitgang van die eerste taal plaas indien die leerder dit nie as onderrigtaal het nie



'n Totaal van 14% van die respondente stem beslis saam dat daar geen agteruitgang van die eerste taal plaasvind indien die leerder dit nie as onderrigtaal het nie. 'n Verdere 34,5% van die respondente stem saam dat daar geen agteruitgang van die eerste taal plaasvind indien die leerder dit nie as onderrigtaal het nie. 'n Groot persentasie van 40,2% verskil egter van die stelling en 9,5% verskil sterk daarvan dat daar geen agteruitgang van die eerste taal plaasvind indien die leerder dit nie as onderrigtaal het nie. 'n Persentasie van 1,9 het nie die vraag beantwoord nie. Die afleiding kan gemaak word dat respondente twee uiteenlopende menings het ten opsigte van agteruitgang van die moedertaal indien daar in 'n ander taal onderrig word; 48,5% glo die moedertaal sal in bogenoemde geval agteruitgaan, maar 49,7% glo dat daar geen agteruitgang sal wees indien daar nie in die moedertaal onderrig word nie.

Tabel 5.24: Indien 'n leerder nie in die moedertaal onderrig word nie, veroorsaak dit gevoelens van minderwaardigheid by hom/haar

24. Indien 'n leerder nie in die moedertaal onderrig word nie, veroorsaak dit gevoelens van minderwaardigheid by hom/haar	<i>f</i>	%
Stem beslis saam	40	15,2
Stem saam	81	30,7
Verskil	116	43,9
Verskil sterk	25	9,5
Onbeantwoord	2	8
	N = 264	



Waar 15,2% respondente gevoel het dat respondente beslis gevoelens van minderwaardigheid ervaar indien hulle nie in hul moedertaal onderrig word nie, het 30,7% ook daarmee saamgestem, maar 43,9% het verskil en 9,5% het sterk verskil.

Die afleiding word gemaak dat, aangesien 53,4% van die respondente van die stelling verskil, daar aangeneem kan word dat die meerderheid respondente nie glo dat nie-moedertaalonderrig gevoelens van minderwaardigheid veroorsaak nie.

Tabel 5.25: Leerders bereik 'n hoër vlak van klasdeelname indien hulle in hul moedertaal onderrig word

25. Leerders bereik 'n hoër vlak van klasdeelname indien hulle in hul moedertaal onderrig word	<i>f</i>	%
Stem beslis saam	93	35,2
Stem saam	92	34,8
Verskil	54	20,5
Verskil sterk	23	8,7
Onbeantwoord	2	0,8
	N = 264	

Response Category	Frequency (f)	Percentage (%)
Stem beslis saam	93	35,2
Stem saam	92	34,8
Verskil	54	20,5
Verskil sterk	23	8,7
Onbeantwoord	2	0,8

Respondente het oorwegend saamgestem dat leerders 'n hoër vlak van klasdeelname bereik indien hul in hul moedertaal onderrig word, aangesien 35,2% beslis saamgestem het, en 34,8% beslis saamgestem het. Tog het 20,5% verskil, en 8,7% het sterk verskil. Onbeantwoorde vrae was slegs 0,8%.

Die meerderheid, naamlik 70% respondente het dus saamgestem dat respondente 'n hoër vlak van klasdeelname bereik indien hul in hul moedertaal onderrig word. Dit impliseer selfvertroue by die leerders. Die resultaat weerspreek in 'n mate die voorafgaande vraag, waar 53,4% nie saamstem dat leerders minderwaardig voel indien hulle nie in hul moedertaal onderrig word nie.

5.2.9 Interpretasie van data met betrekking tot moedertaalonderrig soos blyk uit vergelyking tussen die Engelse en Afrikaanse skole

Vervolgens die ontleding van die vrae wat spesifiek met die moedertaalonderrig verband hou (Vr. 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25), ten opsigte van leerders wat onderskeidelik Afrikaans (as moedertaal) en Engels (as nie-moedertaal) as onderwysmedium het.

Tabel 5.26: Moedertaal as onderrigtaal het 'n positiewe invloed op die onderrigleerproses.

17. Moedertaal as onderrigtaal het 'n positiewe invloed op die onderrigleerproses	%
Afrikaans as moedertaal-onderrigtaal	45,5
Engels as nie-moedertaal-onderrigtaal	15,2

Die afleiding kan gemaak word dat respondente wat in Engels as nie-moedertaal onderrig word, nie die positiewe waarde van moedertaal op die onderrigleerproses besef nie. (15,2%). Die Afrikaanse respondente wat in Afrikaans onderrig word, is van mening dat moedertaalonderrig 'n positiewe invloed op die onderrig-leerproses het (45,5%).

Tabel 5.27: Engels as onderwysmedium is die enigste manier om sukses in die onderrig- en leerproses te bereik

18. Engels as onderwysmedium is die enigste manier om sukses in die onderrig- en leerproses te bereik	%
Leerders wat in Afrikaans as moedertaalonderrig word	5,3
Leerders wat in Engels as nie-moedertaalonderrig word	31,8

Ons vind hier 'n duidelike verskil in mening. Terwyl 31,8% respondente wat in Engels as nie-moedertaal onderrig word, van mening is dat Engels as onderwysmedium die enigste manier is om sukses in die onderrig-leerproses te bereik, meen slegs 5,3% van die respondente wat in Afrikaans as moedertaal onderrig word, dat Engels as onderwysmedium die enigste manier is om sukses in die onderrig-leerproses te bereik.

Tabel 5.28: Slegs Engels as onderwysmedium sal sukses in Suid-Afrika verseker

19. Slegs Engels as onderwysmedium sal sukses in Suid-Afrika verseker	%
Leerders wat moedertaalonderrig in Afrikaans ontvang	5,3
Leerders wat in Engels as nie-moedertaal onderrig word	31,8

Respondente wat tans in Engels as nie-moedertaal onderrig word, is oortuig daarvan dat slegs Engels as onderwysmedium sukses in Suid-Afrika sal verseker (31,89%). Respondente wat egter moedertaalonderrig in Afrikaans ontvang, is egter glad nie daarvan oortuig nie. Slegs 5,3% Afrikaanse respondente stem met die stelling saam.

Die afleiding word gemaak dat Afrikaanse respondente in Vanderbijlpark nie saamstem dat Engels die enigste onderwysmedium is wat sukses in Suid-Afrika sal ontvang nie. 'n Groter persentasie respondente wat nie-moedertaalonderrig in Engels ontvang glo dat Engels vir hulle sukses in Suid-Afrika sal verseker.

Tabel 5.29: Die onderrig-leerproses word negatief beïnvloed indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie

20. Die onderrig-leerproses word negatief beïnvloed indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie	%
Leerders wat moedertaalonderrig in Afrikaans ontvang	20,5
Leerders wat in Engels as nie-moedertaal onderrig word	9,1

Duidelik is daar 'n meningsverskil tussen respondente wat moedertaalonderrig ontvang, en die wat dit nie ontvang nie. 'n Totaal van 20,5 respondente wat moedertaalonderrig in Afrikaans ontvang, stem sterk saam dat die onderrig-leerproses negatief beïnvloed word indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie. Slegs 9,1% van die respondente wat in Engels as nie-moedertaalonderrig ontvang, stem sterk saam dat die onderrig-leerproses negatief beïnvloed word indien hul nie moedertaalonderrig ontvang nie.

Die afleiding word gemaak dat daar werklik verskeie menings oor moedertaalonderrig bestaan, maar dit is ook 'n besliste feit dat respondente sterk menings oor die saak het wat hulle keuse van onderrigtaal beïnvloed.

Tabel 5.30: Dit sal beter wees vir jou leerproses om 50% van jou onderrig op skool in jou moedertaal te ontvang as glad nie.

22. Dit sal beter wees vir jou leerproses om 50% van jou onderrig op skool in jou moedertaal te ontvang as glad nie	%
Leerders wat moedertaalonderrig in Afrikaans ontvang	30
Leerders wat in Engels as nie-moedertaal onderrig word	22

Terwyl 30% van die Afrikaanse leerders wat in hul moedertaal, Afrikaans, onderrig word, sterk saamstem dat 50% moedertaalonderrig op skool beter sal wees vir die leerproses as gladnie, stem slegs 22% van die leerders wat in Engels as nie-moedertaal onderrig word, sterk daarmee saam.

Tabel 5.31: Indien 'n leerder nie in sy/haar moedertaal onderrig word nie, veroorsaak dit gevoelens van minderwaardigheid by hom/haar

24. Indien 'n leerder nie in sy/haar moedertaal onderrig word nie, veroorsaak dit gevoelens van minderwaardigheid by hom/haar	%
Leerders wat moedertaalonderrig in Afrikaans ontvang	15,9
Leerders wat in Engels as nie-moedertaal onderrig word	14,4

By die beantwoording van bogenoemde vraag lê die menings baie naby aan mekaar, deurdat 15,9% Afrikaanse respondente wat in hul moedertaal onderrig ontvang, sterk saamstem dat nie-moedertaalonderrig minderwaardigheidsgevoelens veroorsaak, en 14,4% van die respondente wat in Engels as nie-moedertaal onderrig word, sterk daarmee saamstem.

Die afleiding is dat respondente wat nie in hul moedertaal onderrig word nie, onbewustelik erken dat hul eintlik meer selfvertroue sal hê indien hulle in hul moedertaal onderrig word.

Die Afrikaanse respondente wat in Afrikaans onderrig word, beseft die positiewe rol wat moedertaalonderrig in hul selfvertroue en menswaardigheid speel.

Tabel 5.32: Leerders bereik 'n hoër vlak van klasdeelname indien hulle in hul moedertaal onderrig word

25. Leerders bereik 'n hoër vlak van klasdeelname indien hulle in hul moedertaal onderrig word	%
Leerders wat moedertaalonderrig in Afrikaans ontvang	37,9
Leerders wat in Engels as nie-moedertaal onderrig word	32,6

Weereens lê die persentasies hier baie na aan mekaar. Waar 37,9% Afrikaanse respondente sterk saamstem dat leerders 'n hoër vlak van klasdeelname bereik indien hul onderrigtaal hul moedertaal is, stem 32,6% nie-Engelssprekende leerders wat in Engels onderrig word, ook sterk saam.

Die afleiding word weereens gemaak, dat, beide moedertaal- en nie-moedertaalrespondente die waarde van die moedertaalonderrig beseft wat die spontaäniteit en klasdeelname betref. Leerders in die nie-moedertaalklasse is huiwerig om te reageer en te kommunikeer, omdat hulle te bang is hulle maak 'n taalfout. Daar is dus meer onderwyser-leerder-interaksie in die klaskamer waar moedertaalonderrig plaasvind.

5.3 TEENPOLE VAN HOUDING TEENoor MOEDERTAALONDERRIG

Vervolgens dan 'n ontleding van vrae 17, 18, 19, 20, 22, 23 en 25. Die betrokke vrae is uitgesonder vir interpretasie aangesien die statistieke van die vrae baie duidelik die twee teenpole van die houding teenoor moedertaalonderrig tussen die leerders wat in Afrikaans onderrig word en die leerders wat in Engels onderrig word, aandui.

Tabel 5.33: Teenpole van houding teenoor moedertaalonderrig

Vraag	Gemiddelde rangorde		Z-waarde	P-waarde	
	Afrikaans	Engels			
Onderrigtaal in skool:					
<u>Vraag 17</u> Moedertaalonderrig het 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder	103.30	161.70	-6.582	0.000	*
<u>Vraag 18</u> Engels as onderrigtaal is die enigste opsie na ware onderrig- en leersukses	153.15	111.85	-4.639	0.000	*
<u>Vraag 19</u> Slegs onderrig in Engels beteken sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing	147.18	115.82	-3.550	0.000	*
<u>Vraag 20</u> Die onderrig-leerproses word negatief beïnvloed indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie.	100.63	163.61	-7.076	0.000	*
<u>Vraag 22</u> Dit sal beter wees vir jou leerproses om 50% van jou onderrig op skool in jou moedertaal te ontvang as glad nie.	114.71	149.42	-3.979	0.000	*
<u>VRAAG 23</u> Daar vind geen agteruitgang van die eerste taal plaas indien die leerder dit nie as onderrigtaal het nie.	141.22	118.69	-2.574	0.010	*
<u>Vraag 25</u> Leerders bereik 'n hoër vlak van klasdeelname indien hulle in hul moedertaal onderrig word.	117.07	145.93	-3.244	0.001	*

Tabel 5.3.1. Die P-waarde dui op ooglopend beduidende verskille ten opsigte van die Afrikaans en Engelse leerders. Die P-waarde by al die bogenoemde vrae is kleiner as 0,05. Die afleiding is dat die verskille nie baie groot is nie. Die Z-toets vir kategorieëse data is gedoen, en die statistieke word in tabel 5.3.1 weergegee.

Die tabel (5.3.1) dui eerstens die gemiddelde rangorde van bogenoemde vrae aan. Respondente wat in Afrikaans onderrig word, stem in 'n mindere mate saam dat moedertaalonderrig 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder het (103, 30). Die respondente wat in Engels onderrig word, dui aan dat moedertaalonderrig 'n positiewe invloed op die leersukses sal hê.

Hier word die afleiding gemaak dat respondente wat in Afrikaans onderrig word, ongeërg voel oor hul onderrigtaal en hul nie werklik die impak verstaan om daarsonder klaar te kom nie. Hulle besef nie die positiewe impak van hul moedertaalonderrig nie, en aanvaar dit as vanselfsprekend. Die respondente wat in Engels onderrig word daarenteen, hou dalk hul swak akademiese prestasie in gedagte wanneer hulle beweer dat moedertaalonderrig 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder sal hê (161, 70).

Op die bewering dat Engels as onderrigtaal die enigste opsie na ware onderrig- en leersukses is, het die respondente wat in Afrikaans onderrig word, in 'n meerdere mate daarmee saamgestem (153,15). Dit laat die vermoede ontstaan dat hul dalk die vraag verkeerd kon geïnterpreteer het, en dalk onder die indruk was dat hier verwys is na Engels as 'n vak, en nie Engels as 'n onderrigtaal nie. Die respondente wat in Engels onderrig word, se gemiddelde rangorde was 111,85. Hulle het dus in 'n mindere mate geglo dat Engels as onderrigtaal die enigste opsie is na onderrig-leersukses.

Anders as wat die verwagting was, het slegs 115,8 respondente wat in Engels onderrig word, aangedui dat slegs onderrig in Engels sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing beteken. By die respondente wat in Afrikaans onderrig ontvang daarenteen, het 147,18 aangedui dat slegs onderrig in Engels sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing beteken. Weereens bestaan die vermoede dat respondente wat in Afrikaans onderrig word hier 'n interpretasiefout begaan het, en dat hulle dink hier word verwys na Engels as vak, en nie Engels as onderwysmedium nie.

By die stelling dat leerders nadelig beïnvloed word indien hul nie in hul moedertaal onderrig word nie, het soos verwag is, 'n meerderheid respondente wat in Engels onderrig word, daarmee saamgestem. Hierdie statistieke bewys die feit dat respondente wat nie in hul moedertaal onderrig ontvang nie, wel deeglik bewus is daarvan dat hul benadeel word deur nie-moedertaalonderrig, naamlik Engels (163,61).

Ook die respondente wat wel moedertaalonderrig ontvang, is deeglik bewus van die feit dat nie-moedertaalonderrig die leerder nadelig sal beïnvloed,

aangesien 100,63 respondente in die groep ook saamstem dat die onderrig-leerproses nadelig beïnvloed sal word as leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie.

Op die bewering dat dit beter sal wees om 50 % van die onderrig in die eie moedertaal te ontvang, het 149,42 van die respondente wat nie in hul moedertaal onderrig kry nie, daarmee saamgestem. By die groep wat wel moedertaalonderrig ontvang het, het 114,71 daarmee saamgestem.

Die groep respondente wat moedertaalonderrig ontvang, het gevoel dat daar geen agteruitgang plaasvind van die moedertaal indien die leerder dit nie as onderrigtaal het nie (141,22). Hulle het egter nie ondervinding daarvan nie, aangesien hulle wel moedertaalonderrig ontvang.

Die groep respondente wat nie moedertaalonderrig ontvang nie het egter ondervinding van nie-moedertaal-onderrig, en 118,69 het aangedui dat daar geen agteruitgang van die eerste taal plaasvind indien die leerder nie in jou moedertaal onderrig word nie.

Die respondente wat in Engels onderrig word, het aangedui dat 145,9 van hulle wel glo dat 'n hoër vlak van klasdeelname sal plaasvind indien hul in hul moedertaal onderrig sou word. By respondente in die skole wat moedertaalonderrig ontvang, het slegs 117,07 respondente aangedui dat moedertaalonderrig 'n hoër vlak van klasdeelname sal bereik.

5.4 KWALITATIEWE RESULTATE

Die interpretasie van data met betrekking tot onderhoude met twee onderwysers (Vrae 1, 2, 3, 4, 5, 6 en 7).

Terwyl 50% van die respondente in Afrikaans onderrig gee, onderrig 50% in Engels, wat die leerders se eerste addisionele of twee addisionele taal is.

Die helfte, naamlik 50% van die respondente, onderrig leerders wat Afrikaans is, in Afrikaans. Die oorblywende 50% onderrig leerders waarvan die meerderheid se moedertaal nie Engels is nie, in Engels.

Die reaksie van die leerders wanneer opdragte gegee word, is volgens 50% van die respondente positief, en volgens 50% van die respondente negatief, aangesien sommige vrae herhaal moet word.

Die respondent wat leerders in hul moedertaal onderrig, kry nooit die indruk dat leerders minderwaardig voel nie, maar die respondent wat leerders in Engels onderrig terwyl hul moedertaal eintlik nie Engels is nie, kry die indruk dat leerders soms minderwaardig voel.

Albei respondente (100%) is van mening dat leerders die onderrigtaal positief ervaar. Selfs anderstalige leerders wat in Engels onderrig word, voel positief omdat die taal van hul keuse is.

Albei respondente (100%) is van mening dat onderrigtaal 'n invloed het op die sukses van die leerproses.

Albei respondente (100%) is van mening dat moedertaalonderrig 'n positiewe invloed op die leerproses het.

Albei respondente (100%) verwerp die feit dat Engels as onderrigtaal die enigste manier is om onderrig-leersukses te behaal.

Albei respondente (100%) is van mening dat die onderrig-leerproses negatief beïnvloed word indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie.

'n Totaal van 100% van die respondente is van mening dat onderrig in jou eerste addisionele taal, tweetaligheid bevorder.

Albei respondente (100%) stem saam dat dit beter sal wees om 50% van die onderrig op skool in die eie moedertaal te kry as geen moedertaalonderrig nie.

Albei respondente (100%) is van mening dat die moedertaalgebruik sal verswak by leerders wat nie in hul moedertaal onderrig word nie.

Albei respondente (100%) voel dat leerders minderwaardigheidsgevoelens ontwikkel indien hulle nie in hul moedertaal onderrig word nie.

Leerders sal volgens 100% van die respondente, meer aktief deelneem aan klasbesprekings indien hul in hul moedertaal onderrig word.

As kommentaar het die respondent wat Afrikataal-sprekers in Engels onderrig die mening uitgespreek dat die leerders volgens haar onderpresteer, en dat slegs die uiters bogemiddeld intelligente leerder hoër punte behaal. Sy grond haar mening op die uiters swak uitslae in haar skool, veral in Wiskunde en Engels Eerste Taal. Swak prestasie in Engels en Wiskunde het 'n hoë driuipsyfer in graad 8 – 12 tot gevolg. Die respondent in die skool wat Afrikaanse leerders in Afrikaans, hul moedertaal onderrig, is van mening dat die moedertaalonderrig hoë akademiese uitslae tot gevolg het, vandaar die akademiese prestasie van Afrikaanse leerders wat in Afrikaans onderrig word. Selfs minder intelligente leerders presteer bevredigend, aangesien hul in hul moedertaal onderrig kry.

Dus is 100% respondente van mening dat moedertaalonderrig beslis akademiese prestasie bevorder.

Die afleiding word gemaak dat aangesien die leerders CALP in hul Eerste Taal, Afrikaans bereik het, Afrikaanse leerders ook in hul Eerste addisionele taal, Engels, CALP bereik het.

Die leerders in die Engelsmediumskole het nie CALP in hul Eerste Taal bereik nie, daarom bereik hulle nie CALP in Engels nie. Engels is hul Eerste addisionele Taal, maar omdat Engels hul onderwysmedium is, neem hulle Engels as Eerste Taal, en vind hulle dit byna onmoontlik om daarin te presteer. Die prestasievlak in Engels veroorsaak dat hulle dit moeilik vind om leerinhoud te bemeester wat in Engels verduidelik word.

5.5 SAMEVATTING

Indien na die voorafgaande navorsingsresultate gekyk word, kan die volgende opsomming dus gemaak word.

Die huistaalverspreiding respondente wat aan die steekproef deelgeneem het, is soos volg: Afrikaans 50%, Engels 1,9% en Afrikatale 47,3%.

Respondente wat moedertaalonderrig ontvang het vanaf graad 1 – 11, is 51,9% en die hoeveelheid respondente wat in Engels wil onderrig word, is 43,2%.

Die onderrigtaalverspreiding in Vanderbijlpark is soos volg: Afrikaans 50,8% en Engels 48,1%.

Die volgende tale word as onderrigtaal verkies: 42,4% Afrikaans, 49,6% Engels, 0,4% Sepedi, 3,8% Sesotho, 1,5% Setswana en 0,4% Tshivenda.

- Slegs 61,45 respondente wil moedertaalonderrig ontvang.
- Uit die voorafgaande kan die volgende afleidings gemaak word.

Dis hoofsaaklik die respondente in die Afrikaanse skole wat Afrikaanssprekend is, wat van graad 1 – 11 moedertaalonderrig ontvang het.

Slegs respondente in die Engelsmediumskole wil graag in Engels onderrig word (43,2%).

Die ware toedrag van sake wat moedertaalonderrig betref, is dat slegs 50.8% van die steekproef in Vanderbijlpark in Afrikaans as moedertaal onderrig word.

'n Totaal van 51,1% van die respondente verkies moedertaalonderrig, en 48,5 van die respondente verkies nie moedertaalonderrig nie.

HOOFSTUK SES

OPSOMMING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hoofstuk 5 is die data-analise en interpretasie van die data weergegee. Al die vrae in die kwantitatiewe navorsing is afsonderlik ontleed na aanleiding van die data wat uit die vraelyste verkry is. Ook die vrae in die onderhoude met die onderwysers, die kwalitatiewe onderhoude, is ontleed en geïnterpreteer. Daar is ook 'n vergelyking getref tussen die statistieke van die leerders wat in Afrikaans onderrig word, en dié van die leerders wat in Engels onderrig word.

In hoofstuk 6 sal 'n opsomming van die voorafgaande navorsing gedoen word, die bevindings van die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing sal bespreek word, en aanbevelings vir die opvoedingspraktyk sal gemaak word.

6.2 SAMEVATTING

In die eerste hoofstuk is die rasionaal van die studie uiteengesit. Die studie het op die volgende navorsingsdoelwitte gefokus:

Die riglyne ten opsigte van die onderwysmedium as 'n determinant van die onderwysstelsel is deeglik deur middel van die literatuurstudie bestudeer. Daar is verwys na verskeie navorsingstudies in verskeie lande. Verder is die beleid ten opsigte van die onderwysmedium in Suid-Afrika bespreek. Hier is verwys na hoe die politieke beleid in die land telkens die onderwysmedium in Suid-Afrika beïnvloed het. Derdens is die navorsing gedoen om te bepaal watter tale tans deur leerders in Suid-Afrika as onderrigtaal verkies word en waarom. Laastens is ook aan die hand van die steekproef bepaal wat die beleving van 'n bepaalde onderwysmedium deur leerders is.

Daar is kortliks verwys na die navorsingsmetodes, naamlik die literatuurstudie en die empiriese ondersoek. Die populasie en steekproef is ook kortliks

bespreek. Die etiese aspekte en prosedure van die navorsing is bespreek. Laastens is 'n hoofstukindeling verskaf.

In hoofstuk 2 is die rol van moedertaal as onderwysmedium bespreek. Moedertaalonderrig word soos volg gedefinieer: "Opvoeding deur middel van 'n persoon se moedertaal: dit is die taal wat die persoon in sy vroeë kinderjare verwerf het, en wat normaalweg sy natuurlike instrument van denke en kommunikasie word.

Eerstetaalonderrig is noodsaaklik vir die konsepsionele of begrips, kognitiewe en sosiale ontwikkeling van die kind, maar ook vir taaloordrag vanaf eerstetaal na tweedetaal. Taal is dus eerstens die medium waardeur kinders die meeste van hul kennis verwerf, en tweedens fasiliteer taal die formasie of vorming van organisatoriese netwerke wat hierdie kennis nie alleen meer bereikbaar maak nie, maar ook integreer met nuwe verwante items. Leerders wat van kleins af geleer skryf, lees en reken het in 'n taal wat hulle kan verstaan, sal in staat wees om daardie vaardighede in 'n nuwe situasie toe te pas. Die moedertaalvaardigheid sal vertraag word as die kind op 'n vroeë stadium van ontwikkeling aan 'n vreemde taal as onderrigtaal blootgestel word, en die leerder sal sonder 'n basis wees om die tweede taal aan te leer tot op die hoë drumpel van tweetaligheid

Die psigologiese rede ten gunste van moedertaalonderrig is beklemtoon, naamlik dat 'n leerder wat moedertaalonderrig ontbeer, nie die diepgaande insig van moedertaalsprekers kan bereik nie. Die debat oor moedertaalonderrig behoort primêr te gaan oor leerders se reg op maksimale persoonlike opvoedkundige ontwikkeling en hul latere vrye toegang tot werksgeleenthede en beroepsmobiliteit. Die Verenigde Nasies se ontwikkelingsprogram het daarop gewys dat indien net 15 van Afrika se grootste tale tot onderrigtale ontwikkel kan word, dit onmiddellik 85 % van Afrika se inwoners sal bevoordeel. Volgens die Verenigde Nasies is die verwaarlosing van Afrika se inheemse tale die afgelope vyftig jaar een van die belangrikste redes waarom Afrika onder die koloniale erfenis van armoede, geweld en 'n gebrek aan selfrespek gebuk gaan.

Daar is vervolgens verwys na die nadelige gevolge van nie-moedertaalonderrig. Nadelige gevolge van nie-moedertaalonderrig behels simptome soos angstigheid, aggressie, onttrekking en frustrasie. Hoë emosionele druk veroorsaak leuens en enuresis. Die gebruik van 'n eerste addisionele taal as onderwysmedium kan bydra tot 'n swak selfbeeld en 'n gebrek aan emosionele sekuriteit en dus tot swak akademiese vordering.

Laastens is daar verwys na die verband tussen taal en akademiese prestasie. Taalvermoë is die belangrikste faktor in skoolprestasie. Die verband tussen taalvermoë en akademiese/kognitiewe veranderlikes bestaan by al vier die algemene taalvaardighede naamlik lees, praat, luister sowel as skryf. As gevolg van swak taalbeheersing sal leerprobleme veroorsaak word wat 'n nadelige effek op die kind se skoolloopbaan sal hê. Die gebruik van 'n taal wat leerders en kinders goed ken, gewoonlik die moedertaal, tydens die onderrig-leerproses, lei tot beter kennisvlakke, beter funksionele geletterdheid, beter ontwikkelde vaardighede in Wiskunde en Wetenskap, en beter leesvaardighede.

In hoofstuk 3 is 'n oorsig gegee oor die beleidsontwikkeling ten opsigte van die onderwysmedium in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Die beleid aangaande onderwysmedium in Suid-Afrika het telkens verander na gelang van watter politieke beleidsrigtings aan bewind was.

Reeds in 1935 het ondersoek aan die lig gebring dat Swart leerders nadelig beïnvloed word deur die feit dat hulle net tot in graad 4 moedertaalonderrig kry, en daarna in Engels onderrig word. Daar is verwys na die uiters belangrike statistieke dat, nadat moedertaalonderrig vir Swart leerders in 1953 na graad 8 uitgebrei was, die matriekslaagsyfer in 1976 tot 83% gestyg het. Nadat die moedertaalonderrig egter weer verlaag is na graad 4 toe, het die matriekslaagsyfer onder Swart leerders weer bly daal tot 49 % in 1994.

Die wet op die Nasionale Beleid vir Algemene Onderwys Wet 76 van 1984, het bepaal dat elke afsonderlike hoofbevolkingsgroep sy eie beleid vir onderwysmedium kon hê. By Blankes was moedertaal verpligtend tot in graad 10. Afrikataal-sprekers het moedertaalonderrig tot in graad 6 in een van

die sewe erkende Bantoetale – Xhosa, Zoeloe, Tswana, Noord-Sotho, Suid-Sotho, Tsonga of Venda gehad . Daarna is Engels as onderrigtaal gebruik. Bruinmense kon in hul moedertaal, Afrikaans of Engels, onderrig word. Indiërs se onderrigtaal was Engels by die meeste laerskole, en uitsluitlik Engels by sekondêre skole.

Die huidige situasie ten opsigte van onderwysmedium in Suid-Afrikaanse skole sien daar soos volg uit.

- Die Taal- en Opvoedingswet, Wet 27 van 1996, verseker die reg om die medium van onderrig te kies.
- Die Suid-Afrikaanse grondwet, Wet 108 van 1996, verleen aan Afrikataalsprekers die reg om onderrig in hul moedertaal te ontvang. Artikel 29 bepaal dat elkeen die reg het van onderrig in die taal van sy/haar keuse.
- Volgens die “Language Policy for South Africa Bill, 2000”, moet die inheemse tale bevorder en ontwikkel word, maar in die praktyk verkies Afrikataal-sprekers Engels as onderrigtaal, en verwaarloos hulle hul eie tale.
- Die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996 bepaal dat die beheerliggaam die taalbeleid van die skool mag bepaal, en dat kinders nie aan taalvaardigheidstoetse onderwerp mag word as vereiste vir toelating tot die skool nie (Artikel 5(2) van die Skolewet).

In die praktyk vind leerders nie baat by Engels as onderrigtaal nie, leerders neem nie spontaan deel aan klasbesprekings nie, leerders kan nie sinne in Engels konstrueer nie, en vrae moet in toetse voorgelees word. Video-opnames het ook bewys dat onderwysers kodewisseling en kodevermenging gebruik om te onderrig. Die Engels word ook bevraagteken, aangesien die onderwysers Swart Suid-Afrikaanse Engels (SSAE) gebruik wat verwerf is deur skoolopleiding deur SSAE-sprekers. Afrikaans en Engelssprekendes in Suid-Afrika het darem nog die voordeel dat hulle in hul moedertaal onderrig

kan word. Ondersoeke het getoon dat 80 % Afrikaanssprekendes en 66 % Wit Engelssprekendes moedertaalonderrig as baie belangrik beskou.

Hoofstuk 4 behels die uiteensetting van die empiriese Navorsingsontwerp.

Die doel van die **empiriese ondersoek** was om data in die Vanderbijlpark-area in te samel ten opsigte van die huidige situasie en die toepassing van die wetsontwerp betreffende moedertaalonderrig. Kennis is ingewin oor die keuse van onderrigtaal, redes daarvoor, asook oor die houding en beleving van die onderrigtaal.

Die beskrywende **kwantitatiewe navorsingsontwerp**, die vraelys, asook die **kwalitatieve** gestruktureerde onderhoud, is in die betrokke studie gebruik.

Die volgende prosedure is gevolg:

- 'n **Voortoets** is uitgevoer alvorens die vraelys vir navorsingsdoeleindes uitgestuur is.
- Aansoek vir die **etiese toestemming**, is volgens die vereiste etiek-aansoekvorm van die Noordwes-Universiteit verkry.
- Skriftelike toestemming is van die Gauteng Onderwysdepartement bekom om die vraelyste te versprei.
- Die nodige toestemming is van skoolhoofde verkry om die vraelyste te versprei.
- 'n Dekbrief ter verduideliking van die doel van die navorsing is aangeheg.
- Daar is 279 vraelyste aan graad 11-leerders in die ses hoërskole in Vanderbijlpark versprei (28 % van die populasie).
- Na een week is die vraelyste weer afgehaal.
- 'n Totaal van 264 vraelyste is terugontvang, dus is 94,6 % terugvoering bereik.

- Data-ontleding en verwerking is deur die statistieke konsultasiediens van die Vaaldriehoek kampus van die Noordwes Universiteit gedoen.
- 'n Navorsingsverslag is opgestel in hoofstuk 5 met 'n ontleding van elke vraag se antwoorde.
- Laastens is 'n opsomming van die navorsing gemaak, waarna bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwitte bespreek is, en aanbevelings gemaak is.

6.3 BEVINDINGS

6.3.1 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 1

Die riglyne ten opsigte van onderwysmedium as 'n determinant van die onderwysstelsel, is hoofsaaklik uit die literatuurstudie verkry. Met betrekking tot navorsingsdoelwit een, is die volgende bevinding gemaak. Navorsing in verskeie lande dui daarop dat moedertaalonderrig onontbeerlik is ten einde skoolprestasie te bevorder. Leerders presteer akademies beter indien hulle vir 'n tydperk in hul moedertaal onderrig word, al is dit net tot in graad 4 wanneer basiese vaardighede soos lees, skryf en reken vasgelê word (*cf.* 2.6).

Die nadelige gevolge van vroeë nie-moedertaalonderrig (reeds van graad 1 af), is vasgestel, naamlik angstigheid, aggressie, onttrekkingssimptome en frustrasie. Die gebruik van die eerste addisionele taal as onderwysmedium, kan bydra tot 'n swak selfbeeld en 'n gebrek aan emosionele sekuriteit en dus tot swak akademiese vordering lei (*cf.* 2.4).

Die verband tussen taal en akademiese prestasie is bepaal, naamlik dat die taalvermoë die belangrikste faktor in skoolprestasie is. 'n Sterk verband tussen taalvermoë en akademiese/ kognitiewe veranderlikes bestaan by al vier die algemene taalvaardighede naamlik lees,praat, luister, sowel as skryf. Leerprobleme sal as gevolg van swak taalbeheersing ontstaan, en dit sal 'n nadelige effek op die akademiese prestasie hê (*cf.* 2.5).

Moedertaalonderrig lei tot beter kennisvlakke, beter ontwikkelde vaardighede in byvoorbeeld Wiskunde en Wetenskap en beter leesvaardighede. Hierdie beter kennis-, insig- en vaardigheidsvlakke sal lei tot 'n beter toegeruste arbeidsmag met beter dienslewering, hoër vlakke van produktiwiteit, meer effektiewe kompetendheid en dus ook beter salarisse en 'n regverdige verspreiding van welvaart (*cf.* 2.6.1).

Aangesien eerstetaalstudie die leerarea is waar die taalvaardighede ontwikkel word wat leerders nodig het vir akademiese werk, sal die bevordering van die studie daarvan ook bydra tot leerders se algemene akademiese ontwikkeling (*cf.* 2.6.1.1.).

6.3.2 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 2

Die bevindings om te bepaal wat die beleid ten opsigte van onderwysmedium in Suid-Afrika is, is uitsluitlik uit die literatuurstudie verkry.

Tabel 6.1: Wetgewing na 1994

Wetgewing	Bepaling
<ul style="list-style-type: none"> Die Taal-in-Opvoedingswet, Wet 27 van 1996 	<ul style="list-style-type: none"> Die reg om onderwysmedium te kies (<i>cf.</i> 3.5.1.1)
<ul style="list-style-type: none"> Grondwet (Artikel 6 en 29 van Wet 108 van 1996) 	<ul style="list-style-type: none"> Elf amptelike landstale Die reg tot moedertaalonderrig (<i>cf.</i> 3.5.1.2)
<ul style="list-style-type: none"> Norme en Standaarde aangaande Taalbeleid 6(1) van die Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996 	<ul style="list-style-type: none"> Die beskerming en bevordering van die individu se taalregte en medium van onderrig Slegs amptelike tale mag as onderwysmedium gebruik word (<i>cf.</i> 3.5.1.3.1)

<ul style="list-style-type: none"> • Artikel 6 • Artikel 5(2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Die beheerliggaam mag die taalbeleid van die skool bepaal (<i>cf.</i> 3.5.1.3.2) • Taalvaardigheidstoetse mag nie as 'n vereiste vir toelating tot die skool gebruik word nie (<i>cf.</i> 3.5.1.3.2)
<ul style="list-style-type: none"> • PAN SOUTH AFRICAN LANGUAGE BOARD ACT, NO 59 OF 1995 	<ul style="list-style-type: none"> • Die ontwikkeling van al elf die amptelike tale van Suid-Afrika (<i>cf.</i> 3.5.1.3.3)

Uit die voorafgaande tabel is dit duidelik dat wetgewing in Suid-Afrika na 1994 daarop gemik is om al elf die amptelike tale in Suid-Afrika gelyke status te gee, wat ook moedertaalonderrig impliseer.

6.3.3 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 3

Die kwantitatiewe navorsing deur middel van vraelyste aan 279 graad 11-leerders in 6 hoërskole in Vanderbijlpark het duidelik weerspieël watter tale deur Suid-Afrikaanse leerders in die praktyk as onderrigmedia verkies word.

Tabel 6.2: Keuse van onderrigtaal

Taal	Frekwensie	%
Afrikaans	112	42,4
Engels	131	49,6
Sepedi	1	0,4
Sesotho	10	3,8
Setswana	4	1,5
Tshivenda	1	0,4
Ander	1	0,4
Onbeantwoord	4	1,5
	N = 264	

Uit die bostaande tabel is dit duidelik dat uit 'n steekproef van 264 respondente, 42,4 % graad 11-leerders Afrikaans as onderrigtaal verkies, 49,6 % Engels, 0,4 % Sepedi, 3,8 % Sesotho, 1,5 % Setswana en 0,4 % Tshivenda. Verder het 0,4 % aangedui dat hulle ander tale sou verkies en 1,5 % het die vraag onbeantwoord gelaat. Die ander 5 amptelike tale het 0 % aanvraag as onderrigtale. Die rede daarvoor mag moontlik wees dat Afrikatale in Suid-Afrika ook streekgebonde is, en dat sodanige tale dalk in ander streke meer in aanvraag sal wees as onderrigtale (*cf.* tabel 5.12).

Tydens die navorsing is bevind dat 50,8% van die respondente wat aan die steekproef deelgeneem het, in Afrikaans onderrig word, terwyl 48,8% in Engels onderrig word. Slegs 1,1% het die vraag onbeantwoord gelaat (*cf.* tabel 5.2.5).

Volgens die statistieke word 51,1% in hul moedertaal onderrig, terwyl 48,5 nie in hul moedertaal onderrig word nie. Die oorblywende 0,4% het nie die vraag beantwoord nie (*cf.* tabel 5.11).

Dit is insiggewend dat 61,4% van die respondente aangedui het dat hulle graag moedertaalonderrig sal wil ontvang, terwyl 36,7% aangedui het dat hulle nie in hul moedertaal onderrig wil ontvang nie. 'n Geringe persentasie naamlik 1,9% het nie die vraag beantwoord nie (*cf.* 5.13).

Uit die literatuurstudie blyk dit dat Afrikataal-sprekers in Suid-Afrika Engels as hul onderrigtaal verkies, (vergelyk 3.5.2). Suid-Afrikaanse ouers skryf hulle kinders by Engelsmediumskole in onder die waan dat hul vir hul kinders lewensvoordeel gee. Ouers is onkundig oor die noodsaaklikheid en voordele van moedertaalonderrig (*cf.* 3.5.2.1).

Die navorsing toon aan dat 58% van die respondente voel dat Engels as onderrigtaal die enigste ware opsie is na ware onderrig-en -leersukses. Die teendeel word egter deur 42% beweer (*cf.* tabel 5.18).

Die navorsingsresultate toon dat 43,2% respondente nie moedertaalonderrig verkies nie, maar dat hulle graag in Engels onderrig wil word (*cf.* tabel 5.8). Terwyl 0,8% nie 'n mening uitgespreek het nie, het 64% van die respondente

nie daarmee saamgestem dat slegs onderrig in Engelsmedium sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing verseker nie. Daarteenoor het 35,2% wel saamgestem dat slegs onderrig in Engels sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing beteken (cf. tabel 5.19).

Slegs 25,7% van die respondente voel dat dit nie beter sal wees om 50% van alle onderrig in die moedertaal te kry in plaas van gladnie. 'n Oorweldigende meerderheid van 73,8% respondente is die mening toegedaan, dat dit beter sal wees vir die onderrig-leerproses indien 50% van die onderrig in die moedertaalplaasvind, in plaas van gladnie. Slegs 0,45 het die vraag onbeantwoord gelaat (cf. tabel 5.2.2).

6.3.4 Bevindings met betrekking tot navorsingsdoelwit 4

Die kwantitatiewe sowel as die kwalitatiewe navorsing het die volgende aan die lig gebring ten opsigte van die leerders se beleving van die huidige onderwysmedium:

Die meerderheid van die respondente naamlik 73,1 %, ervaar hul huidige onderrigtaal, hetsy Afrikaans of Engels, as positief. Slegs 0,8 % ervaar hul taal van onderrig en leer as negatief. Verder voel 26,1 % neutraal oor hul onderrigtaal (cf. tabel 5.14).

Op die vraag of die respondente probleme ondervind om vrae, instruksies of leerinhoud te verstaan, het 2,7 % erken dat hulle probleme ondervind om die vrae, instruksies of leerinhoud te verstaan, terwyl 46,2 % aangedui het dat hulle soms probleme daarmee ondervind. Net 51, % het aangedui dat hulle nie probleme daarmee ondervind nie (cf. tabel 5.15).

Dit blyk uit die navorsing dat 46,6 % van die leerders beslis saamstem dat die onderrigtaal 'n invloed het op die leersukses van die leerder. 'n Verdere 39,4 % stem saam dat die onderrigtaal 'n invloed het op die leersukses van die leerder. Slegs 10,6 % verskil van bogenoemde stelling, en 3,4 % verskil sterk daarvan (cf. tabel 5.16).

Verder blyk dit dat 30,3 % van die respondente meen moedertaalonderrig het 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder. 'n Verdere 41,3 % stem ook daarmee saam dat moedertaalonderrig 'n positiewe invloed op die leersukses van die leerder het. Die resultate vind aansluiting by die feit dat 61,4 % respondente aangedui het dat hulle graag moedertaalonderrig sou wou ontvang. Slegs 15,2 % van die leerders wat in Engels onderrig word, het aangedui dat moedertaalonderrig 'n positiewe invloed op die leerproses het (cf. tabel 5.17).

Uit die navorsingsresultate is dit duidelik dat 51,9 % respondente saamstem dat die onderrig-leerproses nadelig beïnvloed word indien leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie. Dit is interessant dat slegs 9,1 % leerders wat in Engels onderrig word, daarmee saamstem (cf. tabel 5.20).

Alhoewel die meerderheid, 53,4 % van die respondente nie van mening is dat nie-moedertaalonderrig gevoelens van minderwaardigheid veroorsaak nie, het 70 % respondente tog saamgestem dat leerders 'n hoër vlak van klasdeelname bereik indien hul in hul moedertaal onderrig word (cf. tabel 5.24).

6.4 AANBEVELINGS

6.4.1 Aanbeveling 1

Na aanleiding van feite wat deur middel van die literatuurstudie aan die lig gekom het, word die aanbeveling gemaak dat daar eerstens teruggekeer word na die stelsel waar moedertaalonderrig ten minste tot in graad 8 verpligtend moet wees. Differensiasie van die kurrikulum moet verskillende taalbehoefte bevredig, en die kurrikulum moet herontwerp word.

Motivering

Die matriekuitslae in 1976 was baie hoër voordat die moedertaalonderrig verlaag is na graad 4, en heeltemal opsioneel gemaak is na 1994. Leerders sal baat vind by moedertaalonderrig bloot omdat hulle beter sal verstaan wat deur die onderwysers onderrig word.

6.4.2 Aanbeveling 2

Tweedens word aanbeveel dat moedertaalonderrig selfs na graad 12 uitgebrei moet word, sodat alle leerders in Suid-Afrika werklik gelyke kanse op akademiese prestasie het.

Motivering

Terwyl Afrikaans- en Engelssprekende leerders in hul moedertaal onderrig word, het hulle 'n voorsprong op Afrikataal-sprekers wat in Engels onderrig word. Veral Afrikataal-sprekers wat direk in graad 1 Afrikaans- of Engelse skole bywoon, het nog nie CALP in hul moedertaal bereik nie. Hulle moet nou leer lees, skryf en reken in 'n vreemde taal, terwyl hulle nog nie eens die vreemde onderrigtaal (Afrikaans of Engels) bemeester het nie.

Dit het verskeie kognitiewe voordele om moedertaalonderrig so lank as moontlik op verbale sowel as geskrewe vlak te gebruik, soos byvoorbeeld dat dit 'n kind se eiewaarde en identiteit versterk.

6.4.3 Aanbeveling 3

Derdens word aanbeveel dat al elf amptelike tale in Suid-Afrika uitgebrei moet word tot onderrigtale. Leermateriaal kan ontwikkel word deur moedertaalsprekers, en terminologie kan ook maar van Engels en ander tale ontleen word soos toe Afrikaans as onderrigtaal ontwikkel het.

Motivering

Afrikataal-sprekers sal voel hul taal en kultuur is waardevol. Hulle sal nie minderwaardig voel ten opsigte van Afrikaans en Engelssprekendes nie. Leerders sal meer selfvertroue hê om in die klas aan besprekings deel te neem of vrae te vra.

Dit sal Afrikataal-sprekers die geleentheid bied om hul maksimum potensiaal te bereik aangesien hul die vakinhoud beter sal verstaan indien dit in hulle moedertaal aan hulle verduidelik word. Matriekuitslae sal verhoog, en die ekonomie sal daarby baat, deurdat die arbeidsmag op 'n hoër vlak sal wees.

Die naaste wat onderwysers aan Engels-medium onderrig kom, is kode-wisseling, met ander woorde 'n mengsel van twee tale in een sin. Dit is byna onmoontlik om alle onderwysers in Suid-Afrika op te lei om in Engels onderrig te gee. Dit gaan baie duurder wees om al die onderwysers in Suid-Afrika op te lei om in Engels onderrig te gee, as wat dit sal kos om moedertaalonderrig vir almal in Suid-Afrika te vestig.

6.4.4 Aanbeveling 4

Daar moet wegbeweeg word van 'n neiging na eentaligheid (Engels) in Suid-Afrika. Al elf amptelike landstale moet, soos wat wetgewing bepaal, uitgebrei word. Wetgewing bepaal gelyke status vir al elf amptelike landstale, maar in die praktyk neem Engels die plek in van die ander inheemse tale.

Motivering

Die kulture van die ander tien inheemse tale word verwaarloos. Terwyl die Afrikaanssprekendes opkom vir hul taal, verwaarloos Afrikataal-sprekers hul taal in 'n groot mate. Ouers is onkundig oor die noodsaaklikheid en voordele van moedertaalonderrig, asook tot watter mate die gebrek aan moedertaalonderrig bydra tot die krisis in die onderwys en swak akademiese prestasie.

6.4.5 Aanbeveling vir verdere navorsing

Die omvang van die studieveld is van so 'n aard dat dit nie binne die bestek van die verhandeling behandel kan word nie. In die lig van die voorafgaande navorsing word daar aanbeveel dat navorsing oor die volgende aspekte gedoen word:

- 'n Vergelyking tussen werklike akademiese resultate tussen leerders wat wel moedertaalonderrig ontvang, en leerders wat nie moedertaalonderrig ontvang nie.
- Navorsing oor vakprestasie in Engels as eerste taal by leerders wat nie in hul moedertaal onderrig word nie, maar in Engels tweede of derdetaal-onderrig ontvang.

- Navorsing oor die emosionele impak van nie-moedertaal-onderrig om te kyk of dissipline-probleme ontstaan by leerders wat nie moedertaalonderrig ontvang nie.

6.5 SAMEVATTING

In Hoofstuk 6 is 'n beknopte opsomming van die inhoudelike van elke hoofstuk gemaak. Daar is saamgevat hoe die navorsingsdoelwitte bereik is, en daarna is aanbevelings gemaak hoe die huidige onderwysstelsel hoë akademiese resultate in Suid-Afrika kan verseker. Laastens is aanbevelings gemaak vir toekomstige navorsing in dieselfde veld.

Hierdie navorsing het 'n oorsig gegee oor die riglyne ten opsigte van onderwysmedium as 'n determinant van die onderwysstelsel. Tweedens is bepaal wat die huidige beleid ten opsigte van die onderwysmedium in Suid-Afrika is. Derdens is deur middel van empiriese navorsing bepaal watter tale deur Suid-Afrikaanse leerders as onderwysmedium verkies word. Laastens is bepaal hoe leerders hul onderrigtaal beleef.

Daar is bevind dat die huidige beleid ten opsigte van moedertaalonderrig in Suid-Afrika wel voorsiening maak vir moedertaalonderrig, maar dat die beleid in die praktyk nie volledig toegepas word nie, aangesien slegs Afrikaans-en Engelssprekendes in 'n meerdere mate moedertaalonderrig verkies. Die Afrikataal-sprekers in Suid-Afrika verkies byna sonder uitsondering Engels as onderwysmedium. Die meerderheid respondente is heeltemal tevrede met hul onderwysmedium, hetsy Afrikaans of Engels. Hulle voel dat dit die beste keuse was om onderrig-en-leersukses te verseker en die toekoms en arbeidsmark met selfvertroue tegemoet te gaan.

Dit is die oorwoë mening van die navorser dat moedertaalonderrig in Suid-Afrika 'n kleinood is, wat Afrikaans- en Engelssprekendes moet koester en behou, en wat bepaald uitgebrei moet word na sprekers van Afrikatale, aangesien slegs moedertaalonderrig vir almal in Suid-Afrika werklik gelyke opvoedingsgeleenthede beteken. Tog kon geen onderwysstelsel van 'n demokratiese land mense dwing om te vat wat hulle nie wil hê nie, al is dit vir hul eie beswil. Mense kan ingelig word, maar hulle moet self kies.

BIBLIOGRAFIE

- ALEXANDER, N. 1995. Multilingualism for Empowerment. (In Heugh, K., ed. Multilingualism Education for South-Africa. Johannesburg: Heinemann. p.37-41.).
- AMOS, T.L. en QUINN, L. 1997. Management education and training: the role of integrated language development. *South African Journal of Higher Education*, 11(1):186-191, May.
- BALFOUR, R.J. 1999. Naming the Father: re-examining the role of English as a medium of instruction in South African education. *Changing English*, 6(1):103-109. Beskikbaar: SAePublication.
- BARNARD, S.S. 1978. Vergelykende Opvoedkunde vir Onderwysstudente. Durban:Butterworth.
- BARNARD, S.S. 1984. Inleiding tot die Vergelykende Opvoedkunde. Durban:Butterworth. 287 p.
- BELL, B. 1999. Mother tongue Maintenance and Maths and Science Achievement: A contribution towards the formulation of multilingual language-in-education policies for South African schools. <http://www.und.ac.za/und/ling/archive/bell-01.htm/> Datum van gebruik: 27 Julie 2005.
- BEUKES, A.M. 2004. The first ten years of democracy: Language Policy in South Africa. (Paper read at xth Liguapax Congress on Linguistic Diversity, Sustainability and Peace, 20 - 23 May 2004.) Barcelona. 20 p. (Ongepubliseer)
- BOOYSE, C. 1992. Onderrigstrategieë ter verbetering van die houding teenoor Afrikaans as skoolvak. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.) 153 p.

CELE, N. 2004. Equity of access and equity of outcomes challenged by language policy, politics and practise in South African higher education: The myth of language equality in education. *SAJHE*, 18(1): 38 – 56.

CONSTITUTION **see** SOUTH AFRICA. 1996.

CUMMINS, J. & SWAIN, M. 1986. *Bilingualism in Education*. London: Longman. 235 p.

CUMMINS, J. 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*. 49(2): 222 – 251. Beskikbaar:

DE KLERK, V. 2002. Language issues in our schools: whose voice counts? Part 1. The parents speak. *Perspectives in Education*, 20(1):2-4, March.

DEPARTEMENT van Kuns en Kultuur, kyk SUID-AFRIKA. Departement van Kuns en Kultuur.

DE VOS, A.S., STRYDOM, H. , FOUCHE, C.B. & DELPORT, C.S.L. 2002. *Research at Grass Roots. For the social sciences and human service professions*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaiks. 493p.

DUTCHER, N. 2001. *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. 2nd ed. Washington: Calif. 116p.

FOLEY, A. 2003. South African Education and the Dilemmas of Multilingualism. *The English Academy Review*, 19:51-64, Dec.

GALL, M.D., GALL, G.P. & BORG, W.R. 2003. *Educational Research, An Introduction*. 7th ed. Boston: Allyn and Bacon. 656p.

GILIOMEE, H. 2001a. Inleiding. (In Giliomee, H. ed. *Kruispad. Die toekoms van Afrikaans as openbare taal*. Kaapstad: Tafelberg. p.1–7.)

GILIOMEE, H. 2001b. Universiteitsonderrig in Afrikaans. (In Giliomee, H. ed. *Kruispad. Die toekoms van Afrikaans as openbare taal*. Kaapstad: Tafelberg. p.34-53.)

GILIOME, H.S. & SCHLEMMER, L. 2006. Afrikaans in die Onderwys: resultate van 'n ondersoek na die houding van ouers: *Tydskrif vir Geesteswetenskappe: Moedertaalonderrig*. Supplement 46(1): 112-124. Beskikbaar: SAePublications.

HAASBROEK, J.B. & BOTHA, P. 1989. The medium of instruction in developing countries. Pretoria. HSRC Publishers. 125 p.

HEUGH, K. 1995. From unequal education to the real thing. (In Heugh, K. ed. *Multilingual Education for South-Africa*. Johannesburg: Heinemann. p.42-52.)

HEUGH, K. 2002. The case against bilingual and multilingual education in South Africa: Laying bare the myths. *Perspectives in Education*, 20(1):171-196. Beskikbaar: SAePublication.

HEUGH, K. 2006. Moedertaalonderrig. *Rapport*: 20, 2 APR.

KAMWANGAMALU, N.M. 2000. Language Policy and Mother-tongue Education in South Africa: The case for a market-orientated approach. http://digital.georgetown.edu/gurt/2000/gurt_2000_09.pdf

KASCHULA, R.H. 2004. South Africa's national language policy revisited: the challenges of implementation. *Alternation*, 11(2):10-25, Dec.

LAO, C.Y. & KRASHEN, S. 1999. Implementation of Mother-Tongue Teaching in Hong Kong Secondary Schools. Some recent reports. <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/discover/05hongkong.htm> Datum van gebruik: 27 Julie 2005.

LEEDY, T.L. & ORMROD, J. E. 2005. *Practical Research, Planning and Design*. Ohio.Pearson Prentice Hall. 319 p.

LEMMER, E.M. 2002. Fostering language development in multicultural schools in South Africa. *Educare* 31 (1&2):38-62.

LOUWRENS, L. 2003. Moedertaalonderrig as moderator by die verband tussen intelligensie kwosient en akademiese prestasie. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Verhandeling – M.Sc.) 30 p.

LUCKETT, K. 1995. National additive bilingualism: towards a Language Plan for South-African Education. (In Heugh, K., ed. Multilingual Education for South-Africa. Johannesburg: Heinemann. p.73-78.)

MACDONALD, C.A. 1990a. Crossing the threshold into standard three. Pretoria: HSRC Publishers. 196 p.

MACDONALD, C.A. 1990b. Reasoning skills and the curriculum. Pretoria: HSRC Publishers. 142 p.

MASITSA, M.G. 2003. Four critical causes of underachievement in township secondary schools. *Acta Academica*, 36 (1):213-245, April.

MESSERSCHMIDT, J.J.E. 2003. Enkele Mites rondom Veeltaligheid en Onderrigtaale. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 39 (1/2):95-113, Junie.

MONOANA, N.I. 2005. Towards Developing Language Proficiency: The Place of Students' First Language/s in South African Institutions of Higher Learning.

<http://72.14.209.104/search?q=cache:YJROlluVb2YJ:www.interaction.nu.ac.za/saard> Datum van gebruik: 14 Junie 2006.

MOYO, T. 2001. Problems in Implementing Instructional Languages: Why the Language-in-Education Policy will fail. *Language matters: Studies in the Languages of Southern Africa*, Vol 32:97-114.

MWANSOKO, H. 1993. The Post-Primary Swahilisation Scheme in Tanzania: from Debate to Struggle. (In Rubagumya, C.M. ed. Teaching and Researching Language in African Classrooms. Clevedon: Multilingual matters. p.15-23.)

NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION. 1992. Report of the NEPI Language Research Group. Cape Town: Oxford. 103 p.

NGUBANE, B.S. 1996. Towards a national Language Plan for South Africa. Summary of the final Report of the Language Plan Task Group (LANGTAG). <http://www.polity.org.za/html/govdocs/reports/langtag.html?rebookmark=1>.

Datum van gebruik: 15 Februarie 2006.

OOSTHUIZEN, I.J. & ROSSOUW, J.P. 2001. Die reg op basiese onderwys in Suid-Afrika. *Koers*, 66(4):655-672.

PAN SOUTH AFRICAN LANGUAGE BOARD. 2000. Language use and language interaction in South Africa: a national sociolinguistic survey / conducted by MarkData (Pty) Ltd. on behalf of the Pan South African Language Board. National sociolinguistic survey. (vii). 1-190. Beskikbaar: Sabinet new search databases. Datum van gebruik: 20 Nov. 2008.

PLUDDMANN, P. 2002. Action and reflection: Dual-medium primary schooling as language policy realisation. *Perspectives in education*, 20(1):48.

RADEMEYER, A. 2005. Taal van die skoolbanke. *Taalgenoot*, 94(2):20-22 September.

ROBB, H. 1995. Multilingual Preschooling. (In Heugh, K., ed. Multilingual Education for South-Africa. Johannesburg: Heinemann. p.15-22.)

RODSETH, V. 2002a. Developments in The Molteno Project – Literacy, language and educator development. *Perspectives in Education*, 20(1)97–, March

RODSETH, V. 2002b. Developing main language instruction. Developments in The Molteno Project – Literacy, language and educator development. *Perspectives in Education*, 20(1):97-109, March.

ROSSOUW, D. 1999. Eerstetaalonderrig binne 'n paradigma van toevoegende meertaligheid: 'n Kontemporêre vraagstuk met historiese wortels. *South African Journal of Higher Education*, 13(1):97-104, June.

SA kyk SUID-AFRIKA / SA kyk ook SOUTH AFRICA

SCHLEMMER, L. 2001. Menings van die publiek. (In Giliomee, H., ed. Kruispad. Die toekoms van Afrikaans as openbare taal. Kaapstad: Tafelberg. p.94-114.)

SMUTS, L. 2006. Beleidsverklaring <http://www.tabok.co.za/beleidsverklaring.htm> Datum van gebruik: 10 Februarie 2006.

SMYTHE, A. 2002. Building Literacy for learning. *Language Matters*, 33:49-69.

SNAYERS, J.H. & DU PLESSIS, L.T. 2006. Moedertaalonderrig en tweetalige onderwys-perspektiewe op die voertaalvraagstuk in Suid-Afrikaanse skole. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*: 46(2): 51 – 62, Junie.

SOUTH AFRICA. 1996. Constitution of the Republic of South Africa as adopted by the Constitutional Assembly on 8 May 1996 and as amended on 11 October 1996. (B34B-96) (ISBN: 0-260-20716.)

SOUTH-AFRICA: EDUCATION. 1996. Language Policy. <http://www.southafrica-newyork.net/consolate/education.htm> Datum van gebruik: 15 Februarie 2006.

SSD (Sentrale statistiekdiens). 1996. Bevolkingstatistiek. *Pretoria*. 88p.

STEYN, H.J. 2005. Moedertaalonderrig: 'n opvoedkundige noodwendigheid of instrument teen transformasie. *Woord en Daad/Word and Action*, 45(391&392), *Herfs en Winter/Autumn and Winter*:

STEYN, H.J., STEYN, S.C., & DE WAAL, E.A.S. 1990. Die Suid –Afrikaanse Onderwysstelsel. Potchefstroom. Departement Sentrale Publikasie vir C.H.O. 30p.

SUID-AFRIKA. 1996. Grondwet (Artikel 6 van wet 108 van 1996). Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1977. Taal en Onderwysbeleid. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. Departement van Kuns en Kultuur. 2002. National Language Policy framework, Final Draft. Pretoria: Staatsdrukker. 20p.

SUID-AFRIKA. 2000. Taalbeleid vir Suid-Afrika. <http://www.dac.gov.za/aboutus/cdnatlanguage/languageplanning//languageindab>

Datum van gebruik: 15 Februarie 2006.

SUID-AFRIKA, 1995. Pan South African Language Board Act no. 59 of 1995. Pretoria: Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA. 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet, no. 84 van 1996. <http://www.dac.gov.za/aboutus/cdnatlanguage/languageplanning//languageindab>

Datum van gebruik: 16 Maart 2006.

SUID-AFRIKA. The final Draft: Language Policy and Plan for South Africa. 2000. <http://www.dac.gov.za/about-us/cd-nat-language-policy/ Language%20poli...>

Datum van gebruik: 15 Februarie 2006.

SUNTER, C. 2005. 'n Positiewe taaltoekoms. Stigting vir Afrikaans: 4(2) <http://www.afrikaans.com/av422.html> Datum van gebruik: 10 Februarie 2006.

THOMAS, W.P. & COLLIER, V. 1997. School Effectiveness for Language Minority Students. Washington. NCBE. 96 p.

VAN DER RHEEDE. 2006. Moedertaalonderrig. *Rapport: 12*, 28 Mei.

VAN SCHALKWYK, O.J. 1988. Die Onderwysstelsel Teorie en praktyk. Alkantrant. Alkanto Uitgewers. 322p.

VAN STADEN, E. 1997. Suid-Afrika moet kies: byvoegende tweetaligheid... of bokveld. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 31(4):292-305.

VINAYAGUM, C. 2000. With Africa for Africa. Towards quality education for all. HSRC Press. 134p.

VISSER, H. 1998. Die reg om in jou moedertaal skool te gaan. *Die Taalgenoot*, 67(3), 6 – 7.

VYGOTSKY, L. 1986. *Thought and Language*. London: The MIT Press, 287 p.

WEBB, V. 2006. Perspektiewe op moedertaalonderrig: Moedertaalonderrig. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*: 46(2) 37 – 50, Jun.

WEBB, V.N. 2002. Language Policy Development in South Africa. <http://www.up.ac.za/academic/libarts/crpl/language-dev-in-SA.pdf>. Datum van gebruik: 16 Maart 2006.

WESSELS, M. 1996. Language of Learning in South African State Schools and Educational Publishing: the Current Crises. *Language matters*, 13(27): 159 – 196, Dec.

WETTE **kyk** SUID-AFRIKA.

YOUNG, D. 1995. The role and status of the first Language in Education in a multilingual Society. (In Heugh, K., ed. *Multilingual Education for South-Africa*. Johannesburg: Heinemann. p.63-69.)

ZILLIE, H. 2005. *Beeld*: 18, 15 Maart.

VRAELYSTE

BYLAE A

MEETINSTRUMENT

Die doel van die studie is om die houding ten opsigte van moedertaalonderrig te bepaal. Jy word vriendelik versoek om alle vrae te beantwoord. Merk jou keuse in die betrokke blokkie met 'n X.

Bv.

Geslag	Manlik	Vroulik
--------	--------	--------------------

Jy sal anoniem bly en dit sal slegs 10 – 15 minute neem om die vraelys te beantwoord.

Baie dankie vir jou samewerking.

Net ter verduideliking van enkele terme:

- Moedertaal - Eerste taal
- Onderrigtaal - Taal waarin jy op skool onderrig word

1.	Ouderdom	15	16	17	18	19	20+
----	----------	----	----	----	----	----	-----

2.	Geslag	Manlik	Vroulik
----	--------	--------	---------

3.	Wat is jou huistaal (moedertaal)?	Afrikaans	Engels	Sepedi
		Sesotho	Setswana	Siswati
		Tshivenda	Xitsonga	isiNdebele
		isiXhosa	isiZulu	Ander Spesifiseer

4.	Hoe ver bly jy van die skool af?	0-10 km	11-20 km	21-50 km	51+ km
----	----------------------------------	---------	----------	----------	--------

5.	Wat is jou ouers se hoogste akademiese kwalifikasie?	Laer as Graad 12	Graad 12	Tersiêre Diploma
		Graad	Honneursgraad	Meestersgraad
		Doktorsgraad	Weet nie	

6.	Tydens watter tydperk het jy moedertaalonderrig ontvang?	Graad 1-11	Graad 1-3	Graad 4-7
	<u>Indien "Ander" spesifiseer hier.</u>	<u>Ander, spesifiseer</u>	<u>Geen</u>	<u>Graad 8 - 11</u>

7.	Indien dit moontlik sou wees, sou jy verkies het dat jou onderwysers dieselfde moedertaal as jy moet hê?	Ja	Nee	Dit maak nie saak nie
----	--	----	-----	-----------------------

8.	Indien jy <u>nie</u> tans moedertaalonderrig ontvang nie, waarom nie? (Merk slegs die belangrikste rede.)			
8.1	'n Moedertaalskool is te ver van my huis af			
8.2	'n Moedertaalskool is nie beskikbaar nie			
8.3	Ek wil graag in Engels onderrig word			
8.4	Ek wil graag in Afrikaans onderrig word			
8.5	Ander (Spesifiseer)			

9.	Wie het op die skool besluit wat jy tans bywoon?	Jyself	Jou pa/ma	Jou voog	Ander
----	--	--------	-----------	----------	-------

10.	In watter taal ontvang jy tans onderrig?	Afrikaans	Engels
-----	--	-----------	--------

11.	Is die taal waarin jy tans onderrig ontvang, jou moedertaal (eerste taal)?	Ja	Nee
-----	--	----	-----

12.	Hoe ervaar jy die onderrigtaal waarin jy onderrig ontvang?	Positief	Negatief	Neutraal
-----	--	----------	----------	----------

13.	Ondervind jy probleme by die skool om vrae, instruksies of leerinhoud te verstaan?	Ja	Nee	Soms
-----	--	----	-----	------

14.	In watter taal sou jy graag onderrig wou ontvang?	Afrikaans	Engels	Sepedi
-----	---	-----------	--------	--------

		Sesotho	Setswana	Siswati
--	--	---------	----------	---------

		Tshivenda	Xitsonga	isiNdebele
--	--	-----------	----------	------------

		isiXhosa	isiZulu	Ander Spesifiseer
--	--	----------	---------	----------------------

--	--	--	--	--

15.	Indien dit moontlik is, wil jy graag in jou moedertaal (eerste taal) onderrig ontvang?	Ja	Nee
-----	--	----	-----

Dui aan in hoe 'n mate jy met die volgende stellings saamstem.

Dui jou antwoord aan deur 'n X in die betrokke blokkie te maak.

		Stem beslis saam	Stem saam	Verskil	Verskil sterk
16.	Die onderrigtaal het 'n invloed op die leersukses van die leerder.	1	2	3	4
17.	Moedertaalonderrig het 'n positiewe invloed op die leersukses van 'n leerder.	1	2	3	4
18.	Engels as onderrigtaal is die enigste opsie na ware onderrig- en leersukses.	1	2	3	4
19.	Slegs onderrig in Engels beteken sukses in die Suid-Afrikaanse samelewing.	1	2	3	4
20.	Die onderrig-leerproses word nadelig beïnvloed indien leerders nie in hul moedertaal onderrig ontvang nie.	1	2	3	4
21.	Onderrig in die eerste addisionele taal bevorder tweetaligheid.	1	2	3	4
22.	Dit sal beter wees vir jou leerproses indien jy 50 % van jou onderrig in jou moedertaal kry in plaas van glad nie.	1	2	3	4
23.	Daar vind geen agteruitgang van die eerste taal plaas indien 'n leerder dit nie as onderrigtaal het nie.	1	2	3	4
24.	Indien 'n leerder nie in sy moedertaal onderrig word nie, veroorsaak dit gevoelens van minderwaardigheid by hom/haar.	1	2	3	4
25.	Leerders bereik 'n hoër vlak van klasdeelname indien hulle in hul moedertaal onderrig word.	1	2	3	4

Baie dankie dat jy die vraelys beantwoord het. Jou antwoorde sal vertroulik bly. Oorhandig nou asseblief weer die vraelys aan jou onderwyser/es wat dit in die koevert sal plaas en aan die kantoor sal terugbesorg.

Questionnaire

The aim of this study is to determine the attitude of learners towards the mother tongue as language of learning and teaching (LOLT).

You are hereby requested to answer all questions. Mark your answer in the appropriate block.

E.g.

Gender	Male	Female
--------	------	-------------------

You will stay anonymous. It will take only 10 – 15 minutes to answer the questionnaire.

Thank you for your cooperation.

For clarity:

- Mother tongue – First Language
- Medium of instruction – The language of learning and teaching (LOLT).

1.	Age	15	16	17	18	19	20+
----	-----	----	----	----	----	----	-----

2.	Gender	Male	Female
----	--------	------	--------

3.	What is your mother tongue?	Afrikaans	English	Sepedi
		Sesotho	Setswana	Siswati
		Tshivenda	Xitsonga	isiNdebele
		isiXhosa	isiZulu	Other Specify

4.	What is the distance between your school and your home?	0-10 km	11-20 km	21-50 km	51+ km
----	---	---------	----------	----------	--------

5.	What is your parents' highest qualification?	Lower than grade 12	Grade 12	Tertiary Diploma
		Degree	Honors degree	Masters degree
		Doctorate	Don't know	

6.	During which time have you received mother tongue instruction in school?	Grade 1 - 11	Grade 1 - 3	Grade 4 - 7
		Grade 8 - 11	None	Other specify

7.	If possible, would you prefer that your teachers have the same mother tongue than you?	Yes	No	It does not matter
----	--	-----	----	--------------------

8.	If you do not have your mother tongue as language of learning and teaching (medium of instruction) why not? Mark the most important reason.			
8.1	A school which supplies my mother tongue as medium of instruction is too far from my home.			
8.2	A school which could supply my mother tongue as medium of instruction is not available.			
8.3	I prefer to be taught in English.			
8.4	I prefer to be taught in Afrikaans			
8.5	Other, specify			

9.	Who decided that you should attend the school you are attending now?	You	Your father/mother	Your guardian	Other
----	--	-----	--------------------	---------------	-------

10.	What is the current medium of instruction in the school that you attend?	Afrikaans	English
-----	--	-----------	---------

11.	Is your current medium of instruction your mother tongue?	Yes	No
-----	---	-----	----

12.	How do you experience your current medium of instruction?	Positive	Negative	Neutral
-----	---	----------	----------	---------

13.	Do you experience difficulty at school to understand questions, instructions or content?	Yes	No	Sometimes
14.	Which language would you prefer as medium of instruction?	Afrikaans	English	Sepedi
		Sesotho	Setswana	Siswati
		Tshivenda	Xitsonga	isiNdebele
		isiXhosa	isiZulu	Other, specify

15.	If possible, would you prefer your mother tongue as medium of instruction?	Yes	No
-----	--	-----	----

Please indicate to what extent you agree or disagree with the following statements. Answer the questions by marking the appropriate blocks with an x.

		Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
16.	Medium of instruction has an influence on the success of the learning process.	1	2	3	4
17.	Mother tongue as medium of instruction has a positive influence on the success of the learning process	1	2	3	4
18.	English as medium of instruction is the only way to obtain success in teaching and learning.	1	2	3	4
19.	Only education through English as medium of instruction will ensure success in South Africa.	1	2	3	4
20.	The teaching-learning process is influenced negatively if learners are not taught in their mother tongue.	1	2	3	4
21.	Being taught in your first additional language at school promotes bilingualism	1	2	3	4
22.	It would be better to receive 50% of your instruction at school in your mother tongue than nothing at all.	1	2	3	4
23.	There will be a deterioration in the first language if a learner does not have the first language as medium of instruction	1	2	3	4
24.	If a learner is not taught in his/her first language it would cause feelings of inferiority	1	2	3	4
25.	Learners participate more in class if they are taught in their mother tongue	1	2	3	4

Thank you for completing this questionnaire. Your answers will be kept confidential. Please hand the questionnaire to your teacher who will place it in the envelope and hand it in at the office.

ETIEKVORM

BYLAE B



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

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 4850
Fax: +27 18 293 5329
Email: Ethics@nwu.ac.za

Dr. EAS De Waal

29 August 2008

Dear Dr. De Waal

ETHICS APPROVAL OF PROJECT

The North-West University Ethics Committee (NWU-EC) hereby approves your project as indicated below. This implies that the NWU-EC 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:	Beleid en praktyk ten opsigte van die onderwysmedium in Suid-Afrika soos toegepas in die Vaaldriehoek	
Ethics number:	NWU - 0026 - 08 - A 2	
Approval date:	31 July 2008	Expiry date: 30 July 2013

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-EC:
 - 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-EC. 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-EC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-EC 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-EC 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

Prof MMJ Lowes
(chair NWU Ethics Committee)

**TOESTEMMINGSBRIEF VANAF
GAUTENG DEPARTEMENT VAN ONDERWYS**

BYLAE C

Tel no.: 016 - 9823741
Cell no.: 083 6518683
Work no.: 016 – 931-1448/9

P.O. Box 174
PARK SOUTH
1910
November, 7, 2007

THE DISTRICT DIRECTOR
SEDIBENG WEST DISTRICT

Dear Mr. S.D. Thinane

**RE: PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH IN HIGH SCHOOLS IN
VANDERBIJLPARK: MEDIUM OF INSTRUCTION (M.ED-COMPARATIVE
EDUCATION)**

Permission is hereby requested to conduct research in the following High Schools in
Vanderbijlpark:

Suiderlig High School
The Vaal High School
Transvalia Hoërskool
Driehoek Hoërskool
Vanderbijlpark Hoërskool
Suncrest High School

A short questionnaire (See attached questionnaire), which will take about 10 – 15
minutes to complete, will be given to ± 35 - 40 grade eleven pupils in order to get
information regarding their medium of instruction in their particular school.

This research will under no circumstances disrupt the smooth running of the school.

Prior arrangements will be made with the principals of the selected schools, and
proper care will be taken not to disrupt any tests or lessons in order to conduct the
research.

Kindly grant me written permission to conduct my research as soon as possible,
because the rest of my studies cannot be done without this research, and the
capturing of the data.

Thank you in advance.

Yours sincerely

(MRS.) CECILIA KLOPPER



received
11/06/08

UMnyango WezeMfundo
Department of Education

Lefapha la Thuto
Departement van Onderwys

Date:	04 February 2008
Name of Researcher:	Cecilia Klopper
Address of Researcher:	P.O. Box 174 Park South 1910
Telephone Number:	0836518683
Fax Number:	0169331149
Research Topic:	Beleid en praktyk ten opsigte van onderwysmedium in Suid- Afrika soos toegepas in die Vaaldriehoek
Number and type of schools:	6 Secondary Schools
District/s/HO	Sedibeng West

Re: Approval in Respect of Request to Conduct Research

This letter serves to indicate that approval is hereby granted to the above-mentioned researcher to proceed with research in respect of the study indicated above. The onus rests with the researcher to negotiate appropriate and relevant time schedules with the school/s and/or offices involved to conduct the research. A separate copy of this letter must be presented to both the School (both Principal and SGB) and the District/Head Office Senior Manager confirming that permission has been granted for the research to be conducted.

Permission has been granted to proceed with the above study subject to the conditions listed below being met, and may be withdrawn should any of these conditions be flouted:

1. *The District/Head Office Senior Manager/s concerned must be presented with a copy of this letter that would indicate that the said researcher/s has/have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.*
2. *The District/Head Office Senior Manager/s must be approached separately, and in writing, for permission to involve District/Head Office Officials in the project.*
3. *A copy of this letter must be forwarded to the school principal and the chairperson of the School Governing Body (SGB) that would indicate that the researcher/s have been granted permission from the Gauteng Department of Education to conduct the research study.*


Director: Knowledge Management and Research
Room 525, 111 Commissioner Street, Johannesburg, 2001 P.O.Box 7710, Johannesburg, 2000
Tel: (011) 355-0488 Fax: (011) 355-0286

4. A letter / document that outlines the purpose of the research and the anticipated outcomes of such research must be made available to the principals, SGBs and District/Head Office Senior Managers of the schools and districts/offices concerned, respectively.
5. The Researcher will make every effort obtain the goodwill and co-operation of all the GDE officials, principals, and chairpersons of the SGBs, teachers and learners involved. Persons who offer their co-operation will not receive additional remuneration from the Department while those that opt not to participate will not be penalised in any way.
6. Research may only be conducted after school hours so that the normal school programme is not interrupted. The Principal (if at a school) and/or Director (if at a district/head office) must be consulted about an appropriate time when the researcher/s may carry out their research at the sites that they manage.
7. Research may only commence from the second week of February and must be concluded before the beginning of the last quarter of the academic year.
8. Items 6 and 7 will not apply to any research effort being undertaken on behalf of the GDE. Such research will have been commissioned and be paid for by the Gauteng Department of Education.
9. It is the researcher's responsibility to obtain written parental consent of all learners that are expected to participate in the study.
10. The researcher is responsible for supplying and utilising his/her own research resources, such as stationery, photocopies, transport, faxes and telephones and should not depend on the goodwill of the institutions and/or the offices visited for supplying such resources.
11. The names of the GDE officials, schools, principals, parents, teachers and learners that participate in the study may not appear in the research report without the written consent of each of these individuals and/or organisations.
12. On completion of the study the researcher must supply the Director: Knowledge Management & Research with one Hard Cover bound and one Ring bound copy of the final, approved research report. The researcher would also provide the said manager with an electronic copy of the research abstract/summary and/or annotation.
13. The researcher may be expected to provide short presentations on the purpose, findings and recommendations of his/her research to both GDE officials and the schools concerned.
14. Should the researcher have been involved with research at a school and/or a district/head office level, the Director concerned must also be supplied with a brief summary of the purpose, findings and recommendations of the research study.

The Gauteng Department of Education wishes you well in this important undertaking and looks forward to examining the findings of your research study.

Kind regards

Pp Nomvula Ubisi
Tom Waspe
CHIEF INFORMATION OFFICER

The contents of this letter has been read and understood by the researcher.	
Signature of Researcher:	
Date:	21/4/08

BRIEWE AAN SKOOLHOOFDE

BYLAE D

DEKBRIEF

BYLAE E

Posbus 174

PARK SOUTH

1910

14 Julie 2008

Beste Graad 11-leerder

Baie dankie dat jy en jou klasonderwyser/es die tyd afstaan om hierdie kort meetinstrument te beantwoord.

Die meetinstrument is deel van my navorsing oor die **onderwysmedium in Suid - Afrika**, en vorm deel van my M.Ed.-studie in Vergelykende Opvoedkunde aan die Noordwes-universiteit. Sonder **jou** waardevolle bydrae deur die meetinstrument te beantwoord, kan die res van my studies nie afgehandel word nie.

Aangesien **jy** 'n hoërskoolleerder is, is **jou** mening en ervaring van groot waarde in my studie. Dit sal jou ongeveer 10 – 15 minute neem om die meetinstrument te voltooi.

Daarna moet jy die meetinstrument asseblief aan jou onderwyser/es oorhandig wat dit in die koevert sal plaas en by die kantoor sal laat waar ek dit sal afhaal.

Jy en jou skool sal volkome anoniem bly. Jou antwoorde sal ook as hoogs vertroulik beskou word en vir geen doeleindes anders as dié van die navorsing gebruik word nie.

Baie dankie vir jou samewerking. Ek waardeer dit opreg.

Vriendelike groete

CECILIA KLOPPER

NWU00026-08-S2

P.O. Box 174

PARK SOUTH

1910

July 14, 2008

Dear Grade 11-pupil

I would like to thank you and your class teacher for granting me the time to answer this short questionnaire. It will take only 10 – 15 minutes to complete.

This short questionnaire forms part of my research on the mother tongue as medium of instruction, in order to obtain my M.Ed.-degree in Comparative Education at the North-West University.

Because **you** are a high school learner, **your** opinion and experience are of great value to my studies. My studies cannot be completed unless this questionnaire has been conducted, and the data captured.

After completing your questionnaire, it must be handed to your teacher, who will put it back in the envelope and hand it in at the office, where I shall again collect it.

You and your school will remain anonymous, and your answers will be regarded as highly confidential. It will be used only for this research.

Thank you for your cooperation. I appreciate it very much.

Kind regards

CECILIA KLOPPER

BYLAE F

TOESTEMMINGSBRIEWE AAN OUIERS

(Voltooido briewe in besit van die navorsers)

I, _____
the parent/guardian of _____

give permission that my child may answer the questionnaire which forms part
of the research for the M.Ed. Studies of Ms C. Klopper.

Thank you for your cooperation in this regard.

MS C KLOPPER

PARENT/GUARDIAN

(14/7/2008)

Ek _____,
ouer/voog van _____

verleen toestemming dat my kind die vraelys mag beantwoord wat deel vorm
van die navorsing van die M.Ed. Studies van me C. Klopper.

Baie dankie vir u samewerking in die verband.

ME. C KLOPPER

OUER/VOOG

(14/7/2008)

