

# **Afrikaans, die taal van die verdrukter of die taal van die verdruktes?**

Seymour Bothman

Augustus 2020

**Sleutelwoorde:** moedertaalonderrig, taal, sukses, skoolkurrikulum, ongelykhede, taalbeleid

Die vraag watter taal as onderrigtaal aan skole en tersiêre onderwysinstellings in Suid-Afrika en elders gebruik behoort te word, het duidelike politieke, ekonomiese en kulturele gevolge. Die daarstelling van 'n taalbeleid is 'n ingewikkelde aangeleentheid, en Thompson (1984: 63) druk hom soos volg uit:

The act of making policy is[...] not a neutral, not a function of immutable and disinterested natural laws. It is an act of power, set within relations of social domination and social subordination [...].

Taal is nie slegs 'n gebruiksartikel nie, maar is ook die sosiokulturele draer van taalgemeenskappe se politieke en kulturele identiteit. Taalbeleid word ook beïnvloed deur die heersende ideologie. In Suid-Afrika het taal dikwels tot politieke verdeeldheid gelei en is dit veral Afrikaans (Afrikaans as draer van Afrikanernasionalisme) wat 'n groot bydrae hiertoe gelewer het. Die invoer van Afrikaans as onderrigtaal in Afrikataalsprekende skole was een van die redes vir die Soweto-opstande.

Die onlangse uitspraak van die appèlhof deur appèlregter Madisa Maya, is dat Afrikaans as onderrigtaal aan die Universiteit van Suid-Afrika (UNISA) heringestel moet word. Hierdie grondverskuiwende uitspraak bring 'n ander perspektief na vore vir Afrikaans en die bevordering van veeltaligheid aan tersiêre onderwysinstellings (Alexander, 1990).

Dit is daarom moeilik om objektief oor taal te skryf. Volsinov (1973: 11), die Russiese semiotikus, beskou dié aangeleentheid soos volg:

The domain of ideology coincides with the domain of signs [...]. Wherever a sign is present, ideology is present, too. Everything ideological possesses semiotic value.

## **Inleiding**

### **Die posisie van die artikel**

In die artikel word argumenteer dat daar verskillende perspektiewe bestaan oor Afrikaans as onderrigtaal in skole en universiteite. Ek is tans 'n doktorsale student aan die Universiteit van Johannesburg en is besig met voorbereiding vir die empiriese ondersoek in skole en universiteite. Die titel van dié verhandeling is 'n *Ondersoek na die verband tussen Afrikaans moedertaalonderrig en die skoolprestasie in die Noord-Kaap*. Die teoretiese raamwerk wat gevolg is, fokus op die werk van die

reproduksieteoretici Bowles en Gintis en Bordieu, asook die werk van Vygotsky en Cummins, waar eersgenoemde fokus op die bemiddelingsrol van die onderwyser en laasgenoemde akademiese taalvaardighede beklemtoon. Die ingewikkeldheid van die kwessies aangaande moedertaalonderrig of onderrigtaal word bespreek deur die huidige situasie in Afrika en hier ter plaatse te belig, naamlik dat daar 'n dialogiese verband tussen die huidige taalbeleid in die onderwys en ander sosio-ekonomiese faktore is, wat skoolprestasie beïnvloed.

## **Moedertaaldaggesprek by die Goethe Instituut**

By die moedertaaldaggesprek van die Goethe Instituut op 22 Februarie 2020 in Johannesburg het daar talle gesigspunte oor Afrikaans na vore gekom. Dit gee onderwysers en taalkenners opnuut geleentheid om die kwessie rakende Afrikaans as onderrigtaal onder die soeklig te plaas.

Die oudrektor van die Universiteit van die Vrystaat, prof. Jonathan Jansen, is van mening dat die ongelykhede in Suid-Afrika nie geïgnoreer kan word nie en dat daar nie 'n plek is vir 'n etnies-nasionalistiese koers aan die gesprekstafel nie. Afrikaans se geskiedenis van onderdrukking en die taal se bevoorregting deur apartheid plaas die taal saam met Engels op ongelyke voet teenoor die ander inheemse tale.

Jansen argumenteer dat hy nie sommige Afrikaanse mense se angste oor moedertaal verstaan nie. Hy het die volgende gesê:

Taal is daar om geniet te word, soos wat mense hul kleinkinders moet geniet.

By die geleentheid huldig die taalkenner Karien Brits die standpunt dat moedertaalonderrig belangrik is om 'n leerdergesentreerde benadering te bevorder. Brits is van mening dat "een nasie, een taal" uiters moeilik in die Suid-Afrikaanse onderwyskonteks is, omdat dit veeltaligheid belemmer en dit kan suksesvolle onderrig en leer vertraag.

Die taalaktivis Alexander (1990: 201), asook Heugh (2000: 5) en Makoni (1998: 157-164) is dit eens dat Engels as enigste onderrigtaal vir kinders 'n belemmering gaan wees as dit nie deur die moedertaal ondersteun word nie. Die meeste Afrikataalsprekende leerders ontvang slegs moedertaalonderrig in die Grondslagfase (graad 1-3). Baker (1988), Baker en Garcia (1996), Cummins (1984), Krashen (1996), Liddicoat (1991), Skutnabb-Kangas en Cummins (1988), en Skutnabb-Kangas (2000) in Heugh (2000:13) toon aan dat leerders wat te vroeg aan Engels as onderrigtaal blootgestel word sonder om die nodige ondersteuning te ontvang, geneig is om te misluk.

Webb (1996: 22) voer die aangeleentheid verder deur na die volgende te verwys:

- Politieke leiers stel meer belang in mag as die belange van die mense wat hulle veronderstel is om te dien.
- Baie leiers beskou veeltaligheid as 'n belemmering vir nasionale eenheid en sien 'n verband tussen veeltaligheid en onderontwikkeling.

- Afrika se koloniale verlede het 'n lae selfwaarde veroorsaak wat die onderdrukte laat identifiseer het met die onderdrukker – liefers Westers as inheems.
- Groot instellings soos die Wêreldbank hou nie van die beklemtoning van inheemse tale en kulture nie.
- Etniese konflikte word gevrees.

## Taal en mag

Taal is nie slegs 'n gebruiksartikel nie, maar ook 'n sosiokulturele draer van taalgemeenskappe se politieke en kulturele identiteit. In die Suid-Afrikaanse konteks het taal dikwels tot verdeeldheid gelei en dit is veral Afrikaans (Afrikaans as draer van Afrikanernasionalisme) wat tot 'n groot mate hiertoe bygedra het.

Tans word die waarde van toegevoegde veeltaligheid om die leerwerk in die klaskamer te bemeester, onderbeklemtoon in die onderwysstelsel (Cummins, 2000 & 2009 in Desai, 2012:76, Skutnabb-Kungas, 2000 in Desai, 2012:80). Daar bestaan by sommige onderwysers, ouers en opvoedkundiges die opvatting dat die toegevoegde model (die moedertaal speel 'n rol as onderrigtaal) voordeliger is vir Afrikataalsprekende leerders.

## Taal as draer vir kognitiewe ontwikkeling

Die taalteoretikus Cummins (in Heugh, 1995: 74) is van mening dat die eerstetaal gebruik behoort te word om die kognitiewe vaardighede in 'n tweetalige of veeltalige opset te bevorder. Die waarde van toegevoegde veeltaligheid om die leerwerk in die klaskamer te bemeester, word onderbeklemtoon in die onderrig- en leerpraktyk (Cummins, 2000 & 2009 in Desai, 2012:76), Skutnabb-Kungas, 2000 in Desai, 2012:80).

Die toetreevlak-hipotese word ondersteun deur Skutnabb-Kungas (1981). As in ag geneem word wat Vygotsky en Piaget oor taal en kognitiewe ontwikkeling te sê het, is dit belangrik dat daar ondersoek moet word watter rol die taal by die Afrikataalsprekende leerder vervul. 'n Belangrike opmerking wat gemaak moet word, is dat moedertaalonderrig of onderrigtaal nie by verstek die enigste waarborg vir suksesvolle akademiese prestasie is nie. Ander faktore wat bestudeer moet word, is die vakkennis van onderwysers, leierskap by die skool en in die klaskamer, onderrigtyd, klasgrootte, ensovoorts (Webb, 2006, Taylor, 2013, Van den Berg, 2016).

Cummins (1980: 175-187) se tweede hipotese, naamlik dié van linguïstiese interafhanklikheid, hou nou met die toetreevlak van taalvaardigheid verband. Hy formuleer sy hipotese soos volg:

To the extent that instruction in LX (i.e. language X) is effective in promoting cognitive academic proficiency LX transfer of this proficiency to LY will occur provided there is exposure to LY.

**Basiese Interpersoonlike Kommunikatiewe Vaardighede (BIKV) en Kognitiewe Akademiese Taalvaardighede is twee belangrike begrippe wat deur Cummins belig word. Cummins noem dit “Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) en Cognitive Academic Language Proficiency (CALP).**

In dié hipotese kom twee sake ter sprake, naamlik kognitiewe akademiese bevoegdheid in taal, asook taalontwikkeling vir konseptuele en analitiese denke. Vir die klaskamerpraktyk kan hierdie teoretiese begroning van Cummins waardevol vir die onderrig- en leerpraktyk wees. BIKV word beskou as 'n oppervlakkige manifestasie van taal wat algemeen en nie verstandelik veeleisend is nie. Aan die ander kant is daar KATV wat grotendeels van BIKV onafhanklik is en sterk verband hou met geletterdheid, veral met die oog op linguistiese vaardighede en akademiese sukses (Cummins, 1980). Hierdie vaardigheid is volgens Cummins verstandelik veeleisend en kontekstgereduseerd. Dit hou grotendeels in dat die leerder se KATV in die tweede taal (onderrigtaal) weer verband hou met die ontwikkeling van die KATV in die eerste taal. Cummins (in Heugh, 1995: 14) illustreer die aangeleentheid soos volg:

Cummins claims that the two languages of a bilingual can develop independently of each other up to the “BICS” level, it is for communicating in everyday life. But when it is necessary to function at the “CALP” level, for example to use language in a decontextualised and cognitively-demanding situation as in higher education, the two languages work together interdependently.

Dit is van kardinale belang dat die rol van onderrigtaal in die klaskamer bestudeer word met die inagneming van die ander faktore wat tot akademiese sukses of swak prestasie lei. Gagankis (1992: 51) het die volgende oor taal te sê:

Language is a powerful social force which especially in South Africa often acts as a ticket to access better education, employment and lifestyle.

Van den Berg en Gustafson (2019: 25-43, in Spaull & Jansen, 2019) argumenteer dat die ongelykhede in onderwys steeds volgens ras is en dat die onderwysstelsel nie bydra om die rasseverdeeltheid in tersiêre onderwys, die arbeidsmark, en die klasseverdeling te verminder nie. Volgens die reproduksieteorie-raamwerk van Bowles en Gintis (1976: 131-132, 147) kan dit bevraagteken word of die huidige skolestelsel die historiese ongelykhede reproduseer. Of is dit 'n teenvoeter om die maatskaplike ongelykhede teen te werk?

**Afrikaans die taal van die onderdrukker en die taal van bevryding**

Carstens (2019: 634) argumenteer enersyds dat daar oor die assosiasie tussen apartheid en Afrikaans geen onduidelikheid in die literatuur is nie. Ndlovu (2017: 3-59) is dit eens oor die ontstaan van die opstande in Soweto en die daaropvolgende krisis wat in Suid-Afrika momentum verkry het. Andersyds meen Carstens (2019: 635) dat daar ook verreken moet word dat Afrikaans 'n bydrae gelewer het om apartheid te beveg en Suid-Afrika te demokratiseer.

Om die bogenoemde teenstrydighede te ondersoek, is dit belangrik om die perspektiewe aangaande Afrikaans in die Suid-Afrikaanse konteks te belig.

Van Rensburg (2012: 133, in Carstens & Raidt, 2019) redeneer dat Afrikaans “op ’n manier toegebou was in apartheid se huis, ’n simbool wat moes seerkry toe die huis kantel”. Sonn (aangehaal in Titus, 2015d) het dit soos volg verwoord:

Afrikaans to us as Afrikaans speakers was the language of the police van, the language that told you to get in at the back door.

Die Afrikaanse taal word beskou as die taal van die onderdrukker en die stigma gaan nog lank kleef aan die taal as gevolg van die geskiedkundige en politieke bande daarvan met die Nasionale Party. Volgens Webb (1997: 227, in Carstens en Raidt, 2019) is Afrikaans sterk deur die vorige bewind bevoordeel, en is die assosiasie met apartheid en Afrikaans dus sterk. Afrikaans as taal is gebruik om Afrikanernasionalisme en die ideologie van afsonderlike ontwikkeling te bevorder. ’n Belangrike aspek wat uitgelig behoort te word, is dat Afrikaans gebruik is om ’n sekere politieke bedeling daar te stel. Dit is nie die taal per se nie, maar die gebruik daarvan. Die letterkundige Coetze (2009, in Carstens, 2019: 635) stel dit soos volg:

In Afrikaans is daar baie dinge gesê, en Afrikaners het dinge gedoen in die verlede wat afskuwelik was. Maar nie die Afrikaanse taal nie [...]. As Afrikaans gesien is as die taal van die onderdrukker, dan is Engels, Duits, Russies ensovoorts ook die tale van onderdrukkers [...].

Daarteenoor was daar die United Democratic Front (UDF) wat in die 1980’s Afrikaanssprekende gemeenskappe, asook ander taalgemeenskappe, bewus gemaak het van hul latente mag om die destydse regeringstrukture omver te werp. Daar is onder leiding van dr. Allan Boesak, teoloog en anti-apartheidstryder, boikotte en optogte georganiseer om teen die onderdrukkende regering in opstand te kom. Gedurende dié periode het die regering met sy ystervuis terug geslaan deur die onlustepolisie, weermag en ander staatsinstellings te gebruik om die opstand te onderdruk (Carstens, 2019; Harvey, 2003).

Beyers Naudé, teoloog en apartheidsaktivis uit Afrikanergeleedere, het meedoënloos ’n stryd gevoer om die Nasionale Party (NP)-regering tot ’n val te bring. Naudé is later onder huisarres geplaas en kon volgens die inperkingsbevel slegs deur een persoon op ’n slag besoek word. In sy boek *Land van Hoop* word breedvoerig oor sy stryd en dié van ander Afrikaners geskryf.

In die Vrystaat was daar adv. Braam Fischer, ’n stoere kommunist en ’n Afrikaner wat as gevolg van sy lewens- en politieke oortuiginge tronkstraf uitgedien het. Daar was ook letterkundiges soos André Brink, Jan Rabie en John Miles wat as gevolg van hul standpunte teen apartheid ingeperk is. Breyten Breytenbach is as gevolg van sy betrokkenheid by die African National Congress (ANC) vir 7 jaar tronk toe gestuur.

Volgens Carstens (2019: 636) het Afrikaans twee gesigte gedurende apartheid gehad. Enersyds het dit die ideologie gewettig en andersyds is dit as werktuig gebruik om Afrikaans te bevry van die onderdrukkende en diskriminerende bande van die heersende orde.

## **Die oorheersing van Engels**

Mohohlwane (2020: 1-14) argumenteer dat die taalonderrig en die kodifisering van die Afrikatale in Suid-Afrika enersyds deur ekonomiese voordele gedryf is en die

toenemende behoefte vir gehaltekommunikasie, en andersyds deur die godsdienstige ambisie om die Bybel met die inheemse bevolking te deel. Die vestiging van formele onderwys vir die inheemse bevolking is hoofsaaklik deur die sendingskole, 'n sosialiseringagent van die koloniale moondhede, gedryf (Christie, 1990: 12-92); Mohohlwane, 2020: 8-14). Met verloop van tyd is Engels na ander terreine soos die administrasie en die skool uitgebrei. Die aard van dié taal het daartoe gelei dat dit nie slegs oor die verwerwing van die taal gegaan het nie, maar ook oor die Engelse kultuur (Alexander, 1989). Die versteekte ideologie hiervan was ook die vestiging van 'n swart middelklas wat Engels kon lees en skryf.

Wanneer een taal die mark oorheers, word dit, volgens die Bourdieuaanse teoretiese raamwerk, die norm en gaan die aanleer van Engels groter prioriteit verkry as bevoegdheid in die moedertaal (inheemse taal). Alexander (1989) argumenteer dat die mislukking van die daarstelling van veeltaligheid die passiwiteit van die middelklas reflekteer, omdat die middelklas die kennis en geleenthede tot toegang in Engels het. Mohohlwane (2019: 140) is daar 'n herontwaking by skoolgemeenskappe oor die oorheersing in Engels en is daar 'n skuif na die Afrikatale.

Die navorsingbevindings van Fafunwa (1976) in Nigerië dui aan dat die opvoedkundige beginsel nie net in Afrika nie, maar wêreldwyd van toepassing is. Vyftien jaar later het Ramirez in die VSA tot dieselfde gevolgtrekking gekom. Die Departement van Basiese Onderwys het besluit dat die matriekvraestelle vir leerders ook in van die Afrikatale beskikbaar gaan wees om die assessering van leerders te vergemaklik. Tans is Engels die taal van leer, onderrig en assessering vir die meeste Afrikataalsprekende leerders.

### **Die werklikhede in Suid-Afrikaanse skole**

Daar is 'n noue verband tussen taal en geletterdheid soos daar ook 'n noue verband tussen wiskunde en geletterdheid is.

Navorsing deur MacDonald (1990, in Heugh, 2000: 14) wat in die destydse Bophuthatswana gedoen is, het 30 jaar gelede getoon dat Afrikataalsprekers 'n geweldige agterstand het as hulle skielik na Engels moet oorskakel. Die kolonisasie van kinders se leefwêreld en die besluite aangaande onderrigtaal lei volgens navorsingsbevindings tot ongelyke onderwysuitkomst.

Die navorsingsbevindinge deur Spaul (2013) aangaande die Departement van Basiese Onderwys se jaarlikse nasionale assesseringverslae (ANA's) van 2011 in grade 1 tot 6, toon dat daar beduidende verskille ten opsigte van leerderprestasie is by leerders wat in hul moedertaal en leerders wat in Engels onderrig word. Die studie het gefokus op 9 000 leerders van primêre skole wat hoofsaaklik swart leerders bedien. Al die leerders is afkomstig uit arm huishoudings. Leerders wat in hul moedertaal onderrig ontvang het in die grondslagfase, het beter presteer in grade 4 tot 6 as daardie leerders wat in Engels in dieselfde fase onderrig is. Die bevindings stem ooreen met die voordele van moedertaalonderrig in die vroeë skooljare. Studies in die Wes-Kaap het ook aangedui dat as leerders vakke soos wetenskap en wiskunde in hul moedertaal ontvang, daardie leerders beter presteer. Dié projek is egter beëindig as gevolg 'n gebrek aan fondse (Desai, 2009).

Die kernpunte wat deur die Bua-lit Language & Collective (2018:1) gehuldig word, is dat daar 'n sterker begrip vir geletterdheid gekweek moet word om die reproduksie van ongelykhede in Suid-Afrikaanse onderwys te ontwig. Voorts is die Bua-lit Language Collective van mening dat die huidige skoolkurrikulum en vroeë intervensies 'n eng benadering gevolg, het om geletterdheid op 'n volhoubare wyse te versterk. . Die standpunt stem ooreen met dié van Heugh (2000:5) dat die huidige taalbeleid in die onderwys nie gaan slaag as dit nie met kurrikulumbeplanning geïntegreer word nie.

Die debat oor moedertaalonderrig gaan volgens dié kollektief verder en geletterdheid word nouliks hierby betrek. Die Bua-Lit Collective (2018) gebruik die volgende voorbeeld van 'n toonaangewende teoretikus in geletterdheid:

The guard dribbled down court, held up two fingers, and passed to open man.

Almal kan die woorde in die bogenoemde sin verstaan, maar om die konteks te begryp, moet 'n persoon meer oor basketbal weet en daarvoor gelees en gepraat het. Volgens Bua-lit Collective (2018) is lees 'n ingewikkelde proses wat meer as blote woorderkenning behels.

Dit is aldus die kollektief 'n mite dat daar 'n universele stel vaardighede is wat na ander tekste en kontekste oorgedra kan word. Die begrip van klankleer (letter-klank-verhouding) is die middelpunt van die van-onder-na-bo-siening oor die aanleer van geletterdheid.

Gee (2003: 27-46) argumenteer soos volg hieroor:

We never just read or write in general, rather we always read or write something in some way.  
We don't read or write newspapers' legal tracts, essays in literacy criticism, poetry or rap songs [...] in the same way [...].

Volgens Gee (2003) is geletterdheid om sportartikels te lees, nie dieselfde as geletterdheid om regsartikels te lees nie.

Dit belangrik om die sosialepraktykbenadering van geletterdheid in skoolverband te verstaan en hoe leerders behoort te ontwikkel in die skool en in hoër onderwysinstellings. 'n Belangrike punt is dat geletterdheid nie in graad 3 tot 'n einde kom nie, maar dat geletterdheid 'n lewenslange leerproses is.

Suid-Afrika se deelname aan die Progress in Reading Literacy Study (2016) (PIRLS) het aangedui dat die geletterdheidsvlakke van leerders nie na wense is nie, maar volgens die Bua-Lit-skrywers bied dit nie duidelike insigte hoe om dié vlakke van leerders te verbeter nie. Die toetse is hoofsaaklik vir eentalige kinders ontwerp wat vanaf kindsbeen af aan Engels blootgestel is.

Die Bua-lit-kollektief argumenteer dat ongeveer 80% van die kinders in Suid-Afrika geen of weinig blootstelling aan niefiksieverhale in 'n Afrikataal kry. Daar is in Suid-Afrika baie min niefiksieboeke in die Afrikatale. Die werklikheid in skole is dat kinders van die inheemse tale ná graad 3 plotseling met Engels as onderrigtaal gekonfronteer word. Dit kom voor dat die Eerste Addisionele Taal (EAT)-kurrikulum nie leerders werklik voorberei om in die onderrig- en leerpraktyk van byvoorbeeld vakke soos sosiale wetenskappe, wiskunde en natuurwetenskappe op 'n dieper kognitiewe vlak

aan te leer nie. As ons weer die voorbeeldsin van basketbal gebruik, dan sukkel leerders in graad 4 om met begrip en betekenis te lees.

Navorsing wat deur die Bua-lit-skrywers gedoen is, het bevind dat daar in graad 3 in Khayelitsha nie 'n enkele les in die EAT waargeneem is nie. Toe onderwysers hieroor uitgevra is, het hulle aangedui dat die Sistemiese Evaluering slegs in isiXhosa gaan plaasvind en dat die EAT dus nie in hierdie fase 'n prioriteit is nie. In 'n ander studie is daar bevind dat leerders in graad 4 tot 6 gereeld verhoed is om die lees- en skryfklasse vir genot by te woon. Die onderwysers het verduidelik dat, voordat die provinsiale assesseringstoetse plaasgevind het, hulle die leerders daarvoor voorberei het.

### **Die rol van taal in onderwysbeleid en die voortsetting van ongelykhede in die skolestelsel.**

Sedert die inwerkingstelling van die taalonderwysbeleid (TIOB) in 1997, is dit nie werklik hersien nie (Alexander, 2001). Die TIOB bevorder veeltalige onderwys en verwys na die twee verskillende voorbeelde:

- onderrig deur middel van die een onderrigtaal (huistaal), en
- die aanleer van 'n addisionele taal of tale as vak en gestruktureerde tweetalige onderrig volgens 'n tweetalige medium (ook bekend as “two-way immersion programme”)

Die Bua-lit-kollektief argumenteer dat die huidige KABV (CAPS) nie huistaal as onderrigtaal ná graad 3 aanmoedig nie.

Uit hierdie artikel van die Bua-lit-skrywers is dit duidelik dat onderrigtaal nie afsonderlik bestudeer kan word nie. Daar behoort in-dieptestudies in verskillende onderwys-kontekste gedoen te word tesame met die studies wat reeds gedoen is. Onderwysbeplanners moet 'n onderskeid kan tref tussen gesonde onderwysbeginsels en -beleid wat onbillik en diskriminerend is. Dit kan tog nie wees dat dekades lange navorsing plaaslik, op die vasteland en internasionaal bloot geïgnoreer word nie.

Die grondwet van Suid-Afrika gee erkenning aan 11 amptelike en gee die gesag aan provinsies om enige van dié tale te gebruik. Dit is voorts die taak van die nasionale en provinsiale regerings om die gebruik van tale te monitor en te reguleer. Verder is daar 'n vergunning gemaak vir die volgende tale: Khoi, Nama en Santale. Ander tale soos Hindi en Grieks wat in Suid-Afrika gebruik word, moet ook respekteer en bevorder word, terwyl gebaretaal onlangs as amptelike taal goedgekeur is.

Ten opsigte van die onderwys is dit in die grondwet vasgestel dat die reg om een van die amptelike tale as onderrigtaal in openbare skole te gebruik, waar dit redelik prakties uitvoerbaar is. Die Nasionale Onderwysbeleidwet (National Education Policy Act, NEPA) maak voorsiening vir die bepaling van nasionale onderwysbeleid deur die Minister van Onderwys na raadpleging met die Raad van Onderwysministers (CEM) om oor onderrigtaal te besluit. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) van 1996 gee die Minister die mandaat om norme en standaarde vir taalbeleid in openbare skole te bepaal. Die wet word aan die skoolbeheerliggame gedelegeer om die taalbeleid van die skool te bepaal (Republiek van Suid-Afrika, 1996a).



Die 1997 Norme en Standaarde vir Taalbeleid in Openbare Skole is die derde deel van die taal-in-onderwysbeleid. Dit word gebaseer op die beginsel van die reg tot huistaalonderrig, maar gee leerders ook toegang tot 'n wêreldtaal soos Engels.

'n Minder bekende beleid is die Taalkompenseringsbeleid in die Nasionale Senior Sertifikaateksamen (NSS). Die NSS-eksamen word in Afrikaans en Engels afgeleë met die uitsondering van die taalvakke wat in die 11 amptelike tale of ander bykomende tale geneem kan word. Sedert 1999 het leerders wie se eerste taal nie Afrikaans of Engels is nie 5% ontvang vir die nietaalvakke wat hulle aanbied. Die bedoeling is om te kompenseer vir taalbenadeling wat deur leerders ervaar word (Raad vir Gehalteversekering in Algemene en Verdere Onderwys en Opleiding, UMALUSI). Aanvanklik is beoog dat die beleid vir 'n kort periode inwerking gestel sou word. In 2016 het UMALUSI verklaar dat dié toegewing behou gaan word met 'n 2% vanaf 2016 tot 2022. Taylor (2014) het in empiriese navorsing aangetoon dat die taal van leer en assessering die Afrikataalsprekende leerders benadeel. As die taaltoegewing gebaseer is op 'n taalbenadeling, dan moet dit in die toekoms toegepas word, aldus Taylor (2014).

Alhoewel dié beleide poog om ongelykhede aan te spreek, is daar nog talle gebreke en skuiwergate om die historiese ongelykhede daadwerklik reg te stel. As gevolg van die beperkinge van die 1998-beleid, het die voormalige Minister van Onderwys in 2006 daarvoor voorsiening gemaak dat onderrig in die huistaal tot in graad 6 moet strek. Om die voorstel ten uitvoer te bring, is die volgende aspekte as hindernisse geïdentifiseer:

- 'n onvermoë van die Afrikatale om as akademiese tale te ontwikkel;
- 'n gebrek aan kurrikulumverklarings in die Afrikatale;
- onvoldoende hoeveelheid onderwysers om met bevoegdhede effektief in die Afrikatale onderrig te gee; en
- die gemeenskap se onvermoë om die Afrikatale se waarde in te sien.

Mohohlwane (2020:13) argumenteer dat dit 'n betekenisvolle verandering is dat skole nie mag weier om leerders te aanvaar wat oor swak taalbevoegdheid beskik nie. Die hofsaak tussen die Mpumalanga Departement van Onderwys versus die Hoërskool Ermelo demonstreer die uitdagings ten opsigte van implementering om die besluit van taal van onderrig en leer aan die skoolbeheerliggame te deleger. In die Grondwetlike Hof se uitspraak word dit duidelik gestel dat dit die wetlike verpligting van die provinsiale hoof van die Departement is om die reg van skoolbeheerliggame terug te trek as daar redelike gronde daarvoor bestaan (Carstens, 2019).

Sedert die mandaat gegee is om die Afrikatale vir akademiese doeleindes vir die skool te ontwikkel, is daar weinig uitvoering hieraan gegee. Die beleidsraamwerke en die tekortkominge in implementering is van die grootste uitdagings. Daarteenoor is daar talle kurrikulumveranderinge gedurende die periode teweeg gebring. Ten opsigte van die verwickelinge in die skoolkurrikulum, is die taalbeleid in onderwys nie genoegsaam aangespreek nie.

## **Samevatting:**

Dit is duidelik waarneembaar uit die literatuurstudie dat taal-in-onderwysbeleid nie sonder kontekstuele faktore bestudeer kan word nie.

Daar sal 'n herevaluering gedoen moet word van moedertaalonderrig in die skoolpraktyk om werklikwaar onderwysongelykhede aan te spreek (Alexander, 1990; Heugh, 2000).

Die infasering van die belangrikheid van moedertaalonderrig en taal in vroeë kinderontwikkeling is belangrik om 'n grondslag vir kinders te vestig (Mohohlwane, 2019).

Die infasering van die Afrikatale-projek is nog nie deur alle skole geïmplementeer nie (Alexander, 1989).

Die aanleer van tale (Afrikatale) gaan ook daarvoor om beter begrip vir medelandsburgers te ontwikkel en kan 'n bydrae lewer tot maatskaplike samehorigheid (Kwaa Prah, 1999; Desai, 2000; Heugh 1995).

Die reduksionistiese benadering tot moedertaalonderrig ná graad 3 kan 'n bydrae lewer tot swak akademiese kennis en vaardighede van leerders. Daar is ook ander sistemiese faktore wat hiertoe kan bydra (Spaull, 2013a).

Om in 'n taal te kommunikeer, beteken nie dat leerders oor kognitiewe vaardighede beskik om op skool suksesvol te presteer nie – geletterdheid eindig nie in graad 3 nie, maar is 'n lewenslange proses (Cummins, 1980; Cummins, 2008; Desai & Van der Merwe, 1998).

## Bronnelys:

Alexander, N. 1990. *Education and the struggle for National liberation in South Africa*. Braamfontein: Skotaville Publishers.

Alexander, N. 2000. *English unassailable but unattainable: The dilemma of language policy in South African Education*. PRAESA Occasional Papers No.3. Cape Town: PRAESA.

Bua-Lit collective (2018). How are we failing our children? Reconceptualising language and literacy education. (<https://bua-lit.otg.za/wp-content/uploads/2-19/02/bia-lit-FINAL051218-2.pdf>)

Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. New York: Routledge.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (red.). *Handbook for the Sociology of Education*. New York: Greenwood. 241-258.

Bourdieu, P. 1976. The school as conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In R. Dale, G. Esand & M. MacDonald (reds.). *Schooling and capitalism: A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bowles, S. & Gintis, H. 1976. *Schooling in a Capitalist America: Reform and the Contradictions of Economics*. New York: Basic Books Inc.

Carstens, W.A.M. & Raidt, E.H. 2019. Die storie van Afrikaans: Uit Europa en van Afrika. Pretoria: Protea Boekhuis.

Department of Basic Education. 2016. National Senior Certificate, School Performance: The case of South Africa.: Pretoria.

Casale, D. & Posel, D. 2011. English language proficiency and earnings in a developing country: The case of South Africa. *The Journal of Socio-Economics*, 40(4) 385-393.

<https://doi.org/10.1016/j.soec.201104.09>

Christie, P. 1990. *The Right to learn: The Struggle for education in South Africa*. Braamfontein: Ravan Press (Pty) Ltd.

Cummins, J. 1980. The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESO Quarterly*, 14(2), 175-1187.

Cummins, J. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. 2008. Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In J. Cummins & N.H. Hornberger

(reds.). *Encyclopedia of Language and Education Volume 5: Bilingual Education*. New York: Springer.

Cummins, J. 2009. Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A.K. Mohanty & M. Panda (reds.) *Social justice through multilingual education*, Bristol: Multilingual Matters.

Desai, Z. & Van der Merwe, P. 1998. Accommodating diversity in an increasingly global era: Reconciling the tension between English and African languages in education policy in South Africa. In W. Morrow & K. King (reds.). *Vision and reality. Changing education and training in South Africa* (245-254). Cape Town: University of Cape Town Press.

Desai, Z. 2000. Mother tongue education: The key to African language development? A conversation with an imagined South African Audience. In P. Phillipson (red.). *Rights to language. Equity power and education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.

Rademeyer, A. 2005. Doodsklok lui vir Afrikaanse skole. *Beeld*: 2 Februarie, 15.

Fleisch, B. 2008. *Primary Education in a Crisis: Why South African Schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Cape Town: Juta & Co.

Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Londen: Penguin.

Harvey, R. 2003. *The fall of Apartheid: The Inside Story from Smuts to Mbeki*. New York: Palgrave MacMillian.

Gee, J.P. 2003. Opportunity to learn: A language-based perspective on assessment. *Assessment in Education*, 10 (1): 27-46. bladsynommers?

Heugh, K. 1999. Languages, development and reconstructing education in South Africa. *International Journal of Educational Development*.

Heugh, K. 2000. *The Case Against Bilingual Multilingual Education in South Africa*. PRAESA occasional Papers nr 6. Kaapstad: PRAESA, Universiteit Kaapstad.

Kwaa Prah, K. (red.). 1999. *Knowledge in Black & White. The impact of Apartheid on the production of knowledge and reproduction on knowledge*. Kaapstad: CASAS.

Jansen, J. & Blank, M. 2014. *How to Fix Schools. Lessons from schools that Work*. Johannesburg: De Bookstorm (Pty) Limited.

Jansen, J.D. & Spaul, N. 2019. *South African schooling: The Enigma of Inequality. A Study of the Present Situation and Future Possibilities*. Switzerland: Springer Nature Switzerland.

- Levy, B., Cameron, R., Hoadley, U. & Naidoo, V. (reds.). 2018. *The Politics and Governance of Basic Education: A Tale of Two South African Provinces*. New York: Oxford University Press.
- Liddicoat, A. (red.). 1991. *Bilingualism and Biligual Education*. Melbourne: NLLIA.
- Lightbown, P. 2008. Easy as pie? Children learning languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1:1-25.
- MacDonald, C. A. 1990. *Crossing the Threshold into Standard Three*. In *Main Report of the threshold Project*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Makoni, S. 1998. In the beginning was the missionary's word: The European invention of an African language: The case of Shona in Zimbabwe. In K. Prah (red.), *Between distinction and extinction: The harmonisation and standardisation of African languages*. Johannesburg: Witwatersrand University Press. 157-164.
- Mohohlwane, N. 2020. *Research on Economic Policy (Resep)*. Stellenbosch: Department of Economics
- McLean, D. 1992. Guarding against the bourgeois revolution: Some aspects of the language planning in the context of the national democratic revolution. In Herbert R.K. Harmondsworth, UK: Penguin Books
- Messersmidt J.J.E., Kotzé, C.J., Matsela, I.Z., Moleleki, M.A., Rosseel, P. & Van der Merwe, R. 1999. Moedertaalonderrig in 'n veeltalige Suid-Afrika. Ongepubliseerde verslag van die Moedertaalprojek. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Ndlovu, S. 2017. *The Soweto Uprisings*. Johannesburg: Pan Macmillian South Africa.
- NEEDU. 2013. NEEDU National Reprt 2013: Teaching and Learning in Rural Primary Schools. Pretoria: National Evaluation Unit.
- Piaget, J. 1977. *The Development of Thought*. Oxford: Basil Blackwell.
- Plüddemann, P. 2006. Moedertaalonderwys en meertaligheid: Praktiese Oplossings vir Afrikaans en ander Afrikatale. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2)77-88, Junie.
- Ramphela, M. 2012. *Conversations with My Sons and Daughters*. Penguin Books: South Africa.
- Ridge, S. 1996. Language policy in a democratic South Africa. In Herriman, M. & Burnaby, B. (reds.). *Language Policy in English dominant Countries*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Ridge, S. 1998. Is Afrikaans a suitable model in planning the development of the African languages? Unpublished manuscript.

Skutnabb-Kangas, T. 2000. *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide and Human Rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Spaull, N. 2013a. South Africa's Education Crisis: The quality of education in South Africa 1994 – 2011. Report commissioned by the Centre for Development and enterprise. Johannesburg: CDE.

Spaull, N. 2013b. Teachers can't teach they don't know.  
[www.nicspaull.com/research](http://www.nicspaull.com/research)

Spaull, N. 2015. Accountability and capacity in South African Education. *Education as Change*, 19(3): 113-142.

Statistics South Africa [Stats SA]. 2016. Education Series II: Focus on schooling in the Eastern Cape, 2013. Pretoria: Statistics South Africa. Report no. 92-01-02.

UNESCO Bangkok. 2005. *Advocacy brief on mother tongue-based teaching and education for girls*. Bangkok: Ball, J.:

UNESCO. 2007. *Mother tongue-based literacy programmes: Case Studies of good practices in Asia*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Van der Berg, S., Spaull, N., Wills, G., Gustafsson, M. & Kotze, J. 2016. *Identifying Binding Constraints in Education, Research on Socio-Economic Policy*. University of Stellenbosch: Department of Economics

Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Londen: Harvard University Press.

Thompson, J. 1984. *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Plotty Press.

Webb, V. 2006. Perspektiewe op moedertaalonderrig. *Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns*, 46(2):37-47, Junie.