Moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys:'n moontlike oplossing vir Suid-Afrika se geletterdheids- en syfervaardigheidsprobleme

Michael Le Cordeur

Michael Le Cordeur: Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Sistemiese evaluering en grondlyn-assessering van geletterdheid en syfervaardigheid vir graad 3 en graad 6 wat deur die Departement van Basiese Onderwys (DvBO) onderneem is, toon dat leerders in Suid-Afrika se geletterdheid en syfervaardigheid veel laer is as wat nodig is om hulle doeltreffend te laat leer en ontwikkel. Volgens die uitslae van die sistemiese evaluering het slegs nege persent van alle leerders in graad 3 en graad 6 die vereiste 50 persent behaal in die toetse wat in Februarie 2011 geskryf is. Kenners meen die probleem begin in die grondslagfase, waar leerders nie die basiese vaardighede bemeester nie, omdat baie min kinders onderrig in hul moedertaal ontvang. Dit het 'n groot uitwerking op leerders se vermoë om te leer lees en reken. Hierdie artikel ondersoek eerstens die waarde van moedertaalonderrig vir leerderprestasie teen die agtergrond van die lae vlak van geletterdheid en syfervaardigheid. Tweedens word die moontlikheid van moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys (MTGTO) ondersoek as oplossing vir Suid-Afrika se lae geletterdheids- en syfervaardigheidsvlakke. Daar word kortliks gefokus op die waarde van Afrikatale vir geletterdheid en syfervaardigheid in die lig daarvan dat min vordering gemaak is om die status van dié tale te bevorder. Daarna volg 'n oorsig oor die huidige taal-in-onderwys-beleid (TiOB) en die tekortkominge daarvan wat bygedra het tot die hersiening van die Uitkomsgebaseerde Onderrig- (UGO-) skoolkurrikulum(wat nou vervang gaan word met CAPS). Dan volg 'n bespreking van die terugvoering op 'n vraelys wat deur 'n aantal kenners op die gebied van taalbeleid en -onderrig voltooi is. Op grond van die uitkomste van die empiriese ondersoek, en ondersteun deur die literatuurstudie, word MTGTO voorgestel as 'n moontlike oplossing vir die huidige lae vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid.

Trefwoorde: moedertaalonderrig, tweetalige onderwys, taal-in-onderwys-beleid, geletterdheid, syfervaardigheid, Afrikatale, taal van onderrig en leer

Abstract

Mother-tongue-based bilingual education: a possible solution to South Africa's literacy and numeracy problems

Systemic evaluation and baseline assessment of literacy and numeracy for grade 3 and grade 6 undertaken by the National Department of Basic Education indicates that the literacy and numeracy skills of learners are much lower than what is needed for them to learn and develop

effectively. According to educationists (e.g. Jansen 2008, Ramphele 2008, Bloch 2009) the problem starts in the foundation phase where learners do not succeed in mastering the basic literacy and numeracy skills.

One of the main causes for learners' poor performance in literacy and numeracy is the fact that many learners – as many as 600 000 of all learners in the foundation phase and most of the learners from grade 4 – are not being taught in their mother tongue (Yeld 2009). This has a profound effect on learners' ability to master the curriculum. It is important that learners receive tuition in their mother tongue during these formative years. Webb (2006) points out that mother-tongue education affords the learner the best opportunity to develop skills like literacy and numeracy, but he also points out that mother-tongue education is not the only determining factor for good learner performance. Other factors are leadership,the work ethic of teachers, available resources, (in)adequate facilities and the language proficiency of learners. It is evident that mother-tongue education will not help if these contextual aspects are not addressed.

This article provides an overview of the advantages of mother-tongue education, with specific reference to African languages. The following research hypotheses serve as point of departure:

- That mother-tongue education as entrenched in Section 29 (2) of the South African Constitution makes provision for all the African languages, because they offer learners more opportunities to perform better academically.
- That the language-in-education policy provides for mother-tongue-based bilingual education because it exposes learners to a world language (WCED 2007).

The research methodology entails mainly a literature study undertaken to collect data on the role that mother-tongue education plays in learners' levels of literacy and numeracy. The literature study is supported by an empirical study which comprises a questionnaire directed at scholars of language policy and language in education. The aim of the questionnaire is to collect data on the latest trends in mother-tongue education, as well as on how these scholars regard the future of mother-tongue education.

Various issues are investigated. Initially, the article reflects on the *monolinguale habitus*. According to Ingrid Gogolin (in Alexander 2010a) the monolinguale habitus is the collective thought that the use of one official language is sufficient for the purposes of school education. Consequently the monolinguale habitus ignores the multilingual nature of the population, with negative consequences for the speakers. Although it is true in principle that a child can learn through the medium of any language provided that he/she is fully proficient in the language, it is clear in the case of the African-language speakers in South Africa – based on research findings (e.g. Heugh and Skutnabb-Kangas 2010) – that English cannot play this role in South Africa, at least not before grade 7.

The educational value of mother-tongue education for learner performance, against the background of the low level of literacy in South Africa, is discussed. Webb (2006:39, 2005:41) argues that mother-tongue education facilitates the acquisition of knowledge and understanding and the development of cognitive, affective and social skills according to the learner's potential; secondly, that mother-tongue education assists with the development of the learner's academic language skills; thirdly, that mother-tongue education takes into consideration the importance of the social, psychological and cultural functions of language within the educational context; and finally, that mother-tongue education is cost-effective.

In spite of the above-mentioned arguments in its favour, not all South Africans are convinced that mother-tongue education is best for their children. Mother-tongue education is a controversial subject and there is currently widespread mistrust of it. This mistrust arose from apartheid's attempt to foster and impose ethnicity as a divide and rule strategy. According to Gxilishe (2009:3) this mistrust can become a divisive factor that will require hard work in order to change black parents' attitude towards mother-tongue education.

Because it seems that no significant progress has been made to improve the status of South Africa's African languages (Ramphele 2009, Kamwangamalu 2000) and that these languages are in reality being scaled down (Ngwenya 2010), a brief discussion on the value of African languages for effective literacy (Batibo 2011:16) is provided. Young learners are exposed to new information; they try to fit new concepts into their already existing conceptual and intellectual framework (Carrell 1998 refers to this as "schemata"), after which it gets internalised. If the new information is presented in an unfamiliar language the learner has insufficient supportive mechanisms to bring about comprehension.

The article then provides an overview of the language-in-education policy (LiEP) and its shortcomings, which contributed to the most recent revision of the school curriculum – the so-called Curriculum and Assessments Policy Statements (CAPS) – and changes in the LiEP. The article investigates the possibility of mother-tongue-based bilingual education (MTBBE), particularly in the indigenous languages, as a possible solution to the decline in literacy and numeracy levels. In terms of the Constitution of the RSA the state has a specific responsibility to implement a LiEP. The state is also obliged to increase the status of South Africa's African languages and promote their use. The new LiEP is aimed at promoting learners' home languages in school, and to ensure that learners acquire a second language. Not only will this improve nation-building, but it will also encourages respect for other languages.

The results of the empirical study, based on a questionnaire completed by a number of established scholars in the area of language policy and language in education (Alexander, Carstens, Du Plessis, Gxilishe, Heugh, Van der Elst, Webb), highlight the following:

- South Africa's poor performance in literacy and numeracy starts with learners' inability to master the basic literacy and numeracy skills, primarily because vast number of learners in the foundation phase, and the majority of learners in the intermediate phase, are not instructed in their mother tongue.
- The inability to implement effective mother-tongue education is the main reason for the poor literacy and numeracy ability.
- The closing of teaching colleges contributed to the poor literacy and numeracy levels.
- The government's unwillingness to implementa language-in-education policy (LiEP) contributes to the poor performance in literacy and numeracy because it undermines mother-tongue education.
- A language-in-education policy should make provision for the literacy development of learners to take place in a language in which they are well grounded.
- The legacy of Bantu Education is only partly responsible for the negative attitude of African-language speakers towards African languages as mediums of instruction. The emphasis should be on improving the skills of incompetent teachers.
- There is an increasing tendency to scale down the importance of indigenous languages, which amounts to a disregard for these languages as part of the cultural heritage; it bears testimony to intolerance and even the undermining of the Constitution which entrenches the right to mother-tongue education.

- International research has indicated that learners who receive education in their mother tongue for eight years, with English as a second language, perform the best academically.
- A national awareness campaign is needed to change black parents' attitude to mother-tongue education.
- Civil society should mobilise around language rights and the practical advantages thereof, but it is not generally agreed that litigation is the solution.
- The debate should be shifted to mother-tongue-based bilingual education and the recent declaration by the Minister of Basic Education to expand mother-tongue-language education to grade 6 is therefore a positive sign.

Based on the results of the empirical study, and supported by the literature review, an education system based on MTBBE within which the mother tongue and English (or Afrikaans where applicable) are intensively taught, is recommended. Strong empirical grounds exist to support the view that this approach could be a solution to South Africa's low levels of literacy and numeracy.

Keywords: mother tongue education, bilingual education, language in education policy, literacy, numeracy, indigenous languages, language of learning and teaching.

1. Inleiding

Sistemiese evaluering en grondlyn-assessering van geletterdheid en syfervaardigheid vir graad 3 en graad 6 wat deur die Departement van Basiese Onderwys onderneem is, dui daarop dat leerders[1] se geletterdheid en syfervaardigheid veel laer is as wat nodig is om hulle doeltreffend te laat leer en ontwikkel. Volgens die uitslae van die sistemiese evaluering en grondlyn-assessering van Februarie 2011 het slegs nege persent van alle leerders in graad 3 en graad 6 die vereiste 50 persent vir geletterdheid en syfervaardigheid behaal (DvBO 2011a en DvBO 2011b). Volgens verskeie opvoedkundiges (soos Jansen 2008:11, Ramphele 2008:174, 2009:11 en Bloch 2009:12) begin die probleem in die grondslagfase, waar leerders nie daarin slaag om basiese geletterdheid en syfervaardigheid te bemeester nie.

Een van die belangrikste oorsake vir die swak vertoning in geletterdheid en syfervaardigheid is die feit dat baie leerders nie in hul moedertaal onderrig word nie (kyk bv. Yeld 2009). 'n Verslag van die Departement van Basiese Onderwys (DvBO 2010b:29) dui aan dat 20 persent (oftewel 600 000) van alle leerders in die grondslagfase en die meerderheid leerders vanaf graad 4 nie in hul moedertaal onderrig word nie. Dit het 'n negatiewe uitwerking op leerders se vermoë om die kurrikulum baas te raak. Dit is belangrik dat leerders in dié vormingsjare in hul moedertaal onderrig word, omdat geletterdheid en syfervaardigheid kundighede is wat in die grondslagfase ontwikkel word. Plaaslike en internasionale navorsing ondersteun hierdie siening (Alexander 2010a, Cummins 2005, Heugh 2006, Heugh en Skutnabb-Kangas 2010, Webb 2006).

Alhoewel daar uitgegaan word van die standpunt dat moedertaalonderrig leerders die beste geleentheid tot akademiese ontwikkeling bied, word kennis geneem van die siening (soos uitgelig deur Webb 2006:37) dat moedertaalonderrig nie die enigste bepalende faktor vir leerders se skoolprestasie is nie. Ander faktore wat ook 'n bepalende rol speel, is leierskap,

die werksetiek van onderwysers, beskikbare bronne en (on)toereikende fasiliteite. Nog ’n belangrike faktor hou volgens Webb (2006:39) verband met 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 wat gewoonlik nie in alledaagse taalgebruik voorkom nie, en deur vakkundig-gepaste akademiese diskoers. Leerders uit agtergestelde gemeenskappe kom nie skool toe met hierdie soort taalvaardigheid nie, nie eers in hul moedertaal nie. Dit is duidelik dat moedertaalonderrig as sodanig nie veel gaan help as hierdie kontekstuele aspekte nie aandag geniet nie.

’n Oorsig word gegee van die voordele van moedertaalonderrig op skoolvlak met spesifieke verwysing na die gebruik van Afrikatale. Hierdie artikel is gebaseer op die volgende navorsingshipoteses:

> 1. Dat moedertaalonderrig, soos dit verskans is in Artikel 29 (2) van die Suid-Afrikaanse Grondwet, voorsiening maak vir al die Afrikatale,[2] omdat dit leerders meer geleenthede bied om akademies te presteer.
> 2. Dat die taal-in-onderwys-beleid voorsiening maak vir moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys (MTGTO) omdat dit leerders blootstelling aan ’n wêreldtaal bied.

Die navorsingsmetode behels ’n literatuurstudie (Denscombe 1998:29 en Mouton 2001:56) wat onderneem is om inligting oor die rol wat moedertaalonderrig in leerders se vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid speel, te versamel. Die literatuurstudie word ondersteun deur ’n empiriese ondersoek in die vorm van ’n oopvraag-vraelys wat voltooi is deur taalbeleid- en taalonderrigkenners. Die oopvraag-vraelys bied die respondente die geleentheid om self te besluit oor die lengte van die antwoord en die kwessies wat hulle wil aanraak. Dit het die voordeel dat die data wat so bekom word, die kompleksiteit van die navorsingsvraag asook die verskeidenheid van die sieninge daaroor reflekteer en respondente het die vryheid om hulle in hul eie woorde uit te druk (Denscombe 1998:112).

Die doel van die vraelys-ondersoek was om nuwe inligting te bekom oor die jongste tendense en houdings ten opsigte van moedertaalonderrig. Die onderhawige studie benut dus die insigte van ander kenners as ’n integrale deel van die ondersoek. Die benutting van ’n vraelys van hierdie aard mag bepaalde beperkinge hê, byvoorbeeld die moontlikheid van ’n mate van “sameswering” tussen die navorser en die deelnemers, en die klein getal deelnemers, wat tot oorveralgemening mag lei. Daar is egter op hierdie navorsingsinstrument besluit omdat dit kenners se deelname aan en betrokkenheid by ’n relevante onderwerp bevorder terwyl dit tot gedeelde eienaarskap deur die betrokke deelnemers lei.

Die artikelskrywer deel die siening van Denscombe (1998:87) dat “there is no golden formula which, if slavishly adhered to, will ensure success and fend off all potential criticisms. Almost inevitably, the researcher will need to apply discretion.”

Die artikel begin met ’n verklaring van sentrale begrippe. Daarna volg ’n bespreking van die waarde van moedertaalonderrig vir leerderprestasie teen die agtergrond van die lae vlak van geletterdheid en syfervaardigheid in Suid-Afrika. Omdat daar nog geen noemenswaardige vordering gemaak is om die status van die Afrikatale te bevorder nie en hierdie tale inderwaarheid afgeskaal word, word kortliks stilgestaan by die waarde van Afrikatale vir effektiewe geletterdheid en syfervaardigheid. Hierna volg ’n oorsig oor die huidige taal-in-onderwys-beleid (TiOB) en die tekortkominge daarvan wat bygedra het tot ’n hersiene skoolkurrikulum (CAPS[3]) en veranderings op die gebied van taal-in-onderwys. Die artikel word afgesluit met ’n bespreking van die inligting wat verkry is uit die terugvoering op die vraelys wat deur bogenoemde kenners beantwoord is.

2. Die literatuurstudie

2.1 Begripsverklaring

Enkele sentrale begrippe word in hierdie onderafdeling verklaar.

Geletterdheid word gedefinieer as “belesenheid, geleerdheid, kennis van die letterkunde” (WAT 1965). Volgens die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* is dit ook die “vermoë om te lees” (HAT 2000). Vir die doel van hierdie artikel sal *geletterdheid* in die opvoedkundige gebruik van die term dui op die vermoë om te lees en skryf.

Syfervaardigheid word nie in die *WAT* of *HAT* gedefinieer nie. In die onderrig en verwerwing van syfervaardigheid is die konstruksie van kennis beide ’n empiriese aktiwiteit en ’n abstrakte besinning (WKOD 2006:18). Vir die doel van hierdie artikel verwys *syfervaardigheid* na ’n basiese syfervermoë, soos om te kan tel en optel, aftrek, vermenigvuldig en deel.

Moedertaalonderrig: In hierdie artikel word by die volgende definisie van *moedertaalonderrig* aangesluit: “[E]ducation which uses as its medium of instruction a person’s mother tongue, that is, the language which a person has acquired in early years and which normally has become his natural instrument of thought and communication” (UNESCO 1974:698).

2.2 Die monolinguale habitus

Volgens Ingrid Gogolin (in Alexander 2010a:1) is die *monolinguale habitus* die kollektiewe denke dat die gebruik van die “nasie” se een amptelike taal (bv. Duits in Duitsland) voldoende is vir doeleindes van skoolonderrig, selfs vir anderstaliges. Daarvolgens ignoreer die monolinguale habitus die meertaligheid van die bevolking en word die tale van minderheidsgroepe gemarginaliseer – met negatiewe gevolge vir die sprekers. Alexander (2010a:1) gebruik Gogolin se term en pas dit toe op die postapartheid-bedeling waarin Engels ten koste van die Afrikatale hegemonies geword het, danksy die politieke klas se monolinguale habitus. Dit moet nie verwar word met Alexander (2010a) se betoog dat die moedertaal nie verromantiseer behoort te word nie. Alexander se argument is dat dit in

beginsel waar is dat ’n kind deur die medium van enige taal kan leer, mits sy/hy dit voldoende magtig is. Dit geld veral vir ouer kinders wat reeds tweetaligheid verwerf het. Vir die meeste jong kinders is dit egter slegs die moedertaal wat vir hierdie rol geskik is. In die geval van Afrikataalsprekers is dit volgens navorsing (vgl. Heugh en Skutnabb-Kangas 2010) duidelik dat Engels nie hierdie rol kan vervul nie, ten minste nie voor graad 7 nie.

2.3 Opvoedkundige oorwegings vir moedertaalonderrig

Dit is ’n 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 dat hierdie situasie ernstige gevolge het, soos oneffektiewe bestuur en swak dienslewering in staatsdiensinstellings, asook onbevredigende vlakke van produktiwiteit en mededingendheid in die privaatsektor. Daar is sekerlik etlike redes vir hierdie ontoereikende kennis en vaardighede, maar een daarvan is ongetwyfeld die gebruik van Engels as onderrigmedium 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 en township- en plattelandse gemeenskappe. Die keuse van onderrigtaal is van fundamentele belang, omdat dit in wese gaan om die lewensgehalte van Suid-Afrikaners, hul toegang tot basiese regte en voorregte, die stryd teen die ongelyke verdeling van skaars hulpbronne, armoede en ongelykheid (Webb 2006:37).

Ten eerste fasiliteer moedertaalonderrig die verwerwing van kennis en begrip, en die ontwikkeling van kognitiewe, affektiewe en sosiale vaardighede volgens die leerder se potensiaal (Webb 2006:39). Leerders se voorafkennis is in hul taal opgesluit. Dieper vlakke van begrip stel leerders in staat om kennis van een konteks na ’n ander oor te dra. Die kans op effektiewe oordrag word aansienlik verbeter indien die onderrig in die leerder se moedertaal geskied. Moedertaalonderrig lei ook tot beter kennisvlakke en beter-ontwikkelde vaardighede in wiskunde en wetenskap (Bransford, Brown en Cocking 2000) en tot beter leesvaardighede, insluitende die vaardigheid om ’n tweede taal te verwerf (Alexander 2010b:12). Leerders verstaan konsepte makliker in ’n taal wat aan hulle bekend is, maar in ’n tweede taal word dit dooie woorde wat geleer en nie geïnternaliseer word nie (Banda 2001:24, Cummins 2005:41, Gxilishe 2009:1, Heugh 2006:63, Prah 2000:24, Webb 2006:40).

Tweedens help moedertaalonderrig met die ontwikkeling van leerders se akademiese taalvaardigheid (Webb 2006:41). Taalgebruik in die skoolsituasie verskil aansienlik van taalgebruik in alledaagse sosiale omgang. Skooltaalgebruik word gekenmerk deur akademiese woorde, tegniese terme en abstrakte begrippe. Hierdie woordeskat is nie deel van die toerusting wat ’n leerder van die huis af saambring nie en moet ontwikkel word. Dit neem etlike jare, en in die geval van ’n tweede of addisionele taal neem dit selfs nog langer.

In die derde instansie moet die belangrikheid van die sosiale, psigologiese en kulturele funksies van taal in die onderrigsituasie in ag geneem word. Taal is nie net ’n kommunikasiemiddel nie, maar ook ’n instrument waarmee ’n sin vir sosiale identiteit ontwikkel word; dit is van psigologiese waarde en ontwikkel persoonlikheid, eiewaarde,

selfvertroue en emosionele stabiliteit. Navorsers het reeds vasgestel dat leerders se skoolprestasie met die erkenning van die sosiale en kulturele waarde van hul moedertaal korreleer, byvoorbeeld dat onderrig deur medium van ’n tweede taal effektief is slegs as die moedertaal ’n positiewe sosiale, psigologiese en kulturele waarde het (soos in Kanada met Frans en Engels aangetoon is) (Cummins 2001, Langman 2002, Lemmer 1991). Die gebruik van leerders se moedertaal fasiliteer ’n fundamentele faset van effektiewe onderwys, naamlik die ontwikkeling van ’n positiewe identiteit by leerders. Die gebruik van ’n addisionele taal as onderrigmedium, daarenteen, kan tot ’n swak selfbeeld en ’n gebrek aan emosionele sekuriteit bydra, en dus tot die onderontwikkeling van leerders, dit wil sê tot swak akademiese vordering (Cummins 2001:38, Webb 2006:41).

Vierdens is moedertaalonderrig koste-effektief (Webb 2006:41). Daar word beweer dat moedertaalonderrig in al die amptelike Afrikatale nie ingestel kan word nie, omdat dit te duur sou wees om die tale tot onderrigtale te ontwikkel (Guphta 1997:496). Engels, daarenteen, is reeds maksimaal ontwikkel en Engelse handboeke is reeds beskikbaar. Hierdie argument hou egter nie rekening met die werklike koste verbonde aan die instelling van ’n Afrikataal as onderrigtaal nie: dit sou slegs 4,5 persent meer as die koste van die gebruik van ’n taal soos Engels beloop (Francois Grin soos na verwys in Webb 2006:42). Hierdie addisionele koste word mettertyd uitgeskakel. Daarbenewens is die gebruik van moedertale kostevoordelig, omdat dit bydra tot ’n verlaging in die uitsak- en herhalingsyfer en die slaagsyfer van leerders verhoog (Alexander 2010a:2).

Die nadelige gevolge van ’n gebrek aan moedertaalonderwys is al herhaaldelik dwarsdeur die wêreld, veral in arm en gedomineerde gemeenskappe en onder sprekers van lae-prestige-variëteite, deur navorsing bevestig: Macdonald en Burroughs (1991) met betrekking tot Suid-Afrika; Obanya (2004) met betrekking tot Nigerië; Hornberger (1987) met betrekking tot Peru; Thomas en Collier (2002) (soos na verwys in Plüddeman 2006:81) met betrekking tot die VSA; en Alexander (2010b) met betrekking tot Ysland.

2.4 Die negatiewe houding teenoor Afrikataal-moedertaalonderrig

Moedertaalonderrig is ’n omstrede onderwerp. Ten spyte van die argumente hier bo genoem, is talle Suid-Afrikaners nie oortuig dat moedertaalonderrig die beste vir hul kinders is nie. Daar is diegene wat teen die “ideologie van moedertaalonderrig” gekant is, soos Guptha (1997:496) en wat aanvoer dat dit weens finansiële faktore nie haalbaar is nie. Volgens Gxilishe (2009:3) is dit boonop ’n verdelende faktor wat weer tot aparte etniese onderwysstelsels kan lei: “There is currently a widespread mistrust of mother-tongue tuition. This arose from apartheid’s attempt to foster and impose ethnicity as a divide and rule strategy.”

Kamwangamalu (2000:124) wys daarop dat hierdie omstredenheid daartoe gelei het dat die meeste swart mense begin het om weg te skram van hul eie tale en hierdie tale as irrelevant in die onderwysproses afmaak, ook omdat dit, anders as Engels en Afrikaans, nie ekonomiese voordele inhou nie. Die nalatenskap van apartheidsonderwys en die stigma wat met

moedertaalonderrig geassosieer word, maak dit moeilik om die Afrikatale as tale van onderrig en leer te bemark.

Navorsing oor taal-in-onderwys die afgelope vier dekades (bv. Alexander 2010b en Heugh 2009) bewys egter dat al die pogings om Engels of ander Europese tale as onderrigtaal vir Afrikataalsprekers op die kontinent te vestig, misluk het. Die vraag is waarom talle swart ouers negatief bly oor moedertaalonderrig en wat gedoen kan word om hulle te oortuig om daarvoor te kies.

2.5 Motivering vir die gebruik van Afrikatale vir basiese onderrig

In onderafdeling 2.3 is gewys op die waarde van moedertaalonderrig en die rol wat dit speel om akademiese prestasie te bevorder. Tog word daar in Afrika weggeskram van moedertaalonderrig (Alexander 2010b:12) en die gebruik van Afrikatale word afgeskaal (Ngwenya 2010:74). Hier word nou gewys op spesifieke redes wat as motivering kan dien vir Afrikatalige ouers om moedertaalonderrig te kies.

Eerstens kan die leerder kognitief identifiseer met die moedertaal (Batibo 2011:16). Leerders word aan nuwe inligting en konsepte blootgestel en hulle poog om hierdie nuwe inligting en konsepte in te pas by hul reeds bestaande konseptuele en intellektuele raamwerk (Carell 1988:245 verwys hierna as *schemata*), waarna dit geïnternaliseer word. Indien die nuwe kennis in ’n vreemde taal aangebied word, gaan die leerder mank aan ondersteunende meganismes wat tot effektiewe begrip lei. Sulke leerders word groot met ’n algehele onvermoë om hul idees te artikuleer; hulle is skugter en toon gebrekkige eiewaarde (Batibo 2011:17).

Nog ’n rede vir die gebruik van ’n Afrikataal as onderrigtaal is dat die taal die leerders se band met die gemeenskap waarin hul grootword, verstewig, juis omdat die meeste lede van die gemeenskap nie vlot is in die koloniale taal, soos Engels, nie.

’n Verdere rede hou verband met die feit dat daar tans moeite gedoen word om inligting oor inheemse kulture by die kurrikulum in te sluit, en konsepte in hierdie verband kan ten beste begryp word as dit in die leerders se eie taal aan hulle verduidelik word (Batibo 2011:18).

2.6 Taal en die Grondwet

Die Grondwet (RSA 1996) hanteer die onderwerp van taal in besonderhede. Vir die doel van hierdie artikel word twee aspekte uitgelig, naamlik die amptelike status van tale in die land en die reg van almal om in openbare skole onderwys in die amptelike taal van hul keuse te ontvang.

Die Grondwet gee erkenning aan elf amptelike tale, naamlik Afrikaans, Engels, isiNdebele, isiXhosa, isiZoeloe, Sepedi, Sesotho, Setswana, Siswati, Tshivenda en Xitsonga. Artikel 6 (2) van die Grondwet maak voorsiening vir die bevordering en gebruik van al elf amptelike tale. Hierdie bepaling word egter ondermyn deur Artikel 6 (4): “without detracting from the

provisions of subsection (2), all official languages must enjoy parity of esteem and must be treated equitably." Finansieël is dit nie moontlik dat ’n provinsie soos die Wes-Kaap alle amptelike dokumente in elf tale druk nie. So word Engels as sogenaamde gemene deler dan implisiet die "ankertaal", wat beteken dat Engels inderwaarheid ’n hoër status geniet as die ander amptelike tale, wat op taalhiërargisering neerkom.

Tog gee Artikel 29 (2) van die Grondwet aan elke Suid-Afrikaner die reg om aan openbare onderwysinstellings onderrig in die amptelike taal van sy/haar keuse te ontvang, *mits dit redelikerwys haalbaar is*. In die implementering van hierdie reg moet die staat alle redelike alternatiewe in die onderwys oorweeg, met inbegrip van enkelmedium-instellings.

’n Taalbeleid wat gelyke status verleen aan drie tale, naamlik die taal wat deur die meeste mense in die provinsie gepraat word (Afrikaans), die grootste Afrikataal (isiXhosa) en ’n wêreldtaal (Engels), soos wat trouens in die Wes-Kaap die geval is, sou dus meer haalbaar wees.[4] Op hierdie manier sou provinsiale regerings, onder andere KwaZulu-Natal, die Vrystaat en Noordwes, almal ’n Afrikataal bevorder: in dié drie gevalle onderskeidelik isiZoeloe, Sesotho en Setswana.

As die taalbepalings van die 1983-Grondwet met dié van die 1996-Grondwet (RSA 1996) vergelyk word, is dit volgens Carstens (2007:18) duidelik dat meertaligheid deur die Grondwet ondersteun word. Die staat behoort ’n kernrol te speel in die implementering van die taalbepalings en is verplig om die status van die Afrikatale te verhoog en hul gebruik te bevorder. Wedersydse respek vir ander se tale is belangrik en tale moet *gelyk* behandel word (Alexander 2006).

De Varennes (2010:4) wys daarop dat in die praktyk slegs een taal, Engels, en in ’n mindere mate Afrikaans, ware amptelike status geniet. Kamwangamalu (2000:128) is ook van mening dat die situasie van die Afrikatale geensins verbeter het sedert 1994 nie. Daar is ’n voortdurende neiging om die belangrikheid van Afrikatale af te skaal (soos uitgewys deur Ramphele 2009, Kamwangamalu 2000 en Ngwenya 2010). Ramphele (2009:11) waarsku dat kinders ’n duur prys hiervoor sal betaal:

> If language is not only the medium of communication, but also a means of cultural heritage transmission between generations, how are our children to know who they are and what heritage they bring to South Africa’s diversity?

2.7 Taal-in-onderwys-beleid (TiOB)

Die huidige taalbeleid vir skole (DvO 1997) is gebaseer op bepaalde beginsels van die Grondwet (RSA 1996a) en die Suid-Afrikaanse Skolewet van 1996 (RSA 1996b). Die Departement van Onderwys het in 1997 ’n konsep-taal-in-onderwys-beleid (TiOB) aanvaar, en besonderhede daarvan is in die destydse Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) uiteengesit (DvO 2002). Die HNKV beklemtoon die belangrikheid van toevoegende veeltaligheid asook die noodsaaklikheid om Afrikatale op skool te onderrig. Dit bepaal dat:

- alle leerders hul moedertaal moet aanleer en minstens een addisionele taal as vak vanaf graad 1
- dat alle leerders teen die einde van die Algemene Onderwys en Opleidingsfase (AOO) ’n Afrikataal vir minstens drie jaar sou bestudeer het (DvBO 2010:6).

Alhoewel dit dus volgens die Grondwet blyk dat daar geen probleem behoort te wees nie, is dit in die praktyk nie die geval nie, want daar is nog geen noemenswaardige vordering gemaak om alle tale in Suid-Afrika as tale van onderrig te vestig nie.

Die onlangse ondersoek na die stand van die TiOB (DvBO 2010b) het bevind dat die beleid vaag is oor Afrikatale en dat dit baie duideliker in die beleidsdokument omskryf moet word (DvBO 2010b:29). Wat die praktiese implementering van die TiOB betref, is dit belangrik om daarop te let dat Artikel 29 (2) van die Grondwet, waarop die TiOB gevestig is, verwys na *die taal van hul keuse* en nie na *moedertaalonderrig* nie. Aangesien leerders nie in staat is om self oor die taal van onderrig te besluit nie, berus die keuse vir alle praktiese en regsdoeleindes dus by hul ouers of voogde wat in skoolbeheerliggame dien. En hier lê die probleem, want die meerderheid swart ouers verkies dat hul kinders so gou moontlik na Engels as onderrigtaal oorskakel (vgl. Makoe en McKinney 2009:80) – met nadelige gevolge vir hul kinders se opvoeding en die toekoms van Afrikatale (soos uitgewys deur Ramphele 2009:2).

Terwyl daar 307 511 grondslagfase-leerders is wie se moedertaal Afrikaans is, het 316 316 deur die medium van Afrikaans geleer; dus is byna 9 000 leerders in Afrikaans onderrig, selfs al is hul moedertaal nie Afrikaans nie. Terselfdertyd het byna 800 000 grondslagfase-leerders deur die medium van Engels geleer, terwyl slegs sowat 200 000 van hulle moedertaalsprekers was. Dit beteken dat byna 600 000 leerders in die grondslagfase in Engels leer terwyl Engels nie hul moedertaal is nie (DvBO 2010b:18).

Die situasie ná die grondslagfase is nog erger: leerders in voorheen benadeelde (swart) skole ontvang moedertaalonderrig van graad 1 tot graad 3. Vanaf graad 4 word Engels die taal van onderrig. Waar 80 persent van alle leerders in die grondslagfase in hul moedertaal onderrig is (DvBO 2010b:18), is die syfer vir die intermediêre fase (Graad 4 tot 6) slegs 27 persent (DvBO 2010b:19). Hierdie syfer is ’n aanduiding dat die meeste Afrikataalsprekers vanaf graad 4 in Engels onderrig word, omdat die TiOB bepaal dat Engels vanaf graad 4 die Taal van Onderrig en Leer (TvOL) sal wees (DvBO 2010b:20).

Leerders is dus gekonfronteer met ’n situasie dat hulle in graad 4 moet oorskakel van moedertaalonderrig na Engels as TvOL, sonder dat hulle voldoende taalkundige voorbereiding vir Engels gehad het. Dit, tesame met die leerders se gebrek aan blootstelling aan Engels buite die klaskamer, het volgens kenners hoë druip- en uitvalsyfers tot gevolg gehad (Heugh 2006:75, Webb 2006:47). Dit verklaar grootliks hierdie skole se swak uitslae in geletterdheid en syfervaardigheid. Gxilishe (2009:4) se frustrasie oor die huidige TiOB kan begryp word:

> Decades after the political independence the situation of African languages keeps on widening the inequalities, in the fields of science, education and technology.

Gevolglik is verskeie kenners (Heugh 2006:76, Alexander 2006:3, Ramphele 2008:179) van mening dat die swak prestasie van leerders in geletterdheid en syfervaardigheid in ’n groot mate (maar nie uitsluitlik nie) toegeskryf kan word aan die gebrek aan ’n moedertaalgebaseerde TiOB. Hierdie en baie ander besware teen die HNKV van 2002 het gelei tot die aanwysing van ’n ministeriële taakspan in 2009 wat HNKV moes hersien.

Die taakspan het die aanvoorwerk gedoen vir etlike aanpassings in die nasionale skoolkurrikulum wat op 6 Julie 2010 deur Angie Motshekga, die minister van basiese onderwys, aangekondig is (DvBO 2010a).

Die nuwe TiOB, wat uiteengesit word in die aankondiging ten opsigte van die hersiening van die Nasionale Kurrikulumverklaring (DvBO 2010a), behels eerstens dat moedertaalonderrig uitgebrei word as TvOL – iets wat navorsers soos Heugh (2006:76) en Alexander (1997:98) al baie lank bepleit. ’n Ander belangrike aanpassing is dat ’n eerste addisionele taal as vak in die grondslagfase bygevoeg word. Vanaf 2012 sal die toekomstige TvOL wat verkies word, dus reeds in graad 1 as vak aangebied word. Dit beteken dat as Engels as onderrigtaal verkies word, leerders reeds in graad 1 dit as vak aangebied sal word.

Die aangekondigde TiOB bepaal voorts dat alle taalvakke dieselfde tydsduur en hulpbronne sal ontvang. Leerders moet hul TvOL kies wanneer hul om toelating tot ’n spesifieke skool aansoek doen. Indien die skool die gekose TvOL aanbied, en mits daar plek in die skool is, moet die leerder toegelaat word (vgl. DvBO 2010b:6-7).

Die interpretasie van Artikel 6 van die Suid-Afrikaanse Skolewet (SASW) was die onderwerp van verskeie regsgedinge. Van groot belang is die magte wat die SASW toeken aan skoolbeheerliggame om die taalbeleid van ’n skool vas te stel, mits dit onderworpe is aan die Suid-Afrikaanse Grondwet. In werklikheid hang die skool se taalbeleid in ’n groot mate af van die keuses wat deur die leerders (of hul ouers) gemaak word wanneer hulle ’n TvOL kies.

Vir hierdie skrywer is dit duidelik dat die taalbepalings in die Grondwet nasiebou nastreef, terwyl nasionale integrasie as een van die strategiese doelwitte van die voorgestelde TiOB gestel word. Verder moedig die TiOB die aanleer van ander Suid-Afrikaanse tale deur alle Suid-Afrikaners aan ten einde nasionale eenheid, meertaligheid en multikulturalisme te bevorder.

Samevattend kan gesê word dat die nuwe TiOB daarna streef om die leerder se moedertaal in die skool te bevorder en om te verseker dat leerders ’n addisionele taal aanleer om nasiebou te bevorder, respek vir ander tale aan te moedig en die oorgang na onderrig deur medium van ’n ander taal as die moedertaal te fasiliteer.

Die besluit om reeds in graad 1 ’n addisionele taal (wat in die praktyk meestal sal neerkom op Engels) vir Afrikataalsprekers in te voer, kan begryp word, omdat dit ’n manier is om die oorskakeling na niemoedertaalonderrig in graad 4 te fasiliteer. ’n Meer verantwoordbare oplossing vir die probleem van lae vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid sou egter wees ’n verlenging van die periode van onderrig deur middel van die moedertaal.

2.8 Moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys (MTGTO)

’n Vergelyking tussen die taalbepalings van die Grondwet voor die demokratiese bestel van 1994 en dié van die postapartheid-Grondwet lig twee belangrike verwikkelinge uit, bo en behalwe die feit dat daar nou elf in plaas van twee amptelike tale is: sedert Suid-Afrika ’n demokrasie geword het, is wegbeweeg van streng voorskriftelike taalbepalings, en die beginsel van statutêre tweetaligheid is laat vaar.

In die plek hiervan word in Artikel 6(3) van ons huidige Grondwet die minimumvereiste gestel dat die regering sake in “ten minste twee” amptelike tale sal voer, maar watter twee tale gebruik moet word, word nie voorgeskryf nie; trouens, die keuse word aan die regeerder (amptenaar) oorgelaat na gelang van ’n stel redelik komplekse en subjektiewe faktore: demografie (taalverspreiding), ekonomie (koste en praktiese haalbaarheid) en taalhoudingsensitiwiteit (voorkeure van burgers). Die streng-omlynde vorm van statutêre tweetaligheid van voor 1994 is volgens Du Plessis (2009:5) na 1996 vervang met wat lyk na ’n vaag-omlynde vorm van "amptelike tweetaligheid". Volgens Cowling (2003:84) beteken dit “that bilingualism is the bottom line in any language dispensation in South Africa as a whole or any part of it”. Deumert (2006:78) vermy egter die tipering van die nuwe grondwetlike tweetaal-vereiste as ’n vorm van amptelike tweetaligheid en meen dat die ideaal van "toevoegende tweetaligheid" (*additive bilingualism*) veronderstel word, ’n konsep wat sy koppel aan ’n oogmerk van die TiOB 1996 (DvO 1997).

Daar word na “MTGTO” verwys wanneer die kind vanaf die aanvang van skoolopleiding in die moedertaal onderrig word en leer en dit vir so lank as moontlik doen, terwyl ’n addisionele taal geleidelik as vak toegevoeg word. ’n Kind is nie veronderstel om onderrig te word in sy/haar tweede taal alvorens hy/sy nie ten volle vaardig is in die tweede taal nie (Alexander 2010b:13). Die tweede taal kan dus geleidelik as ’n taalvak ingefaseer word.

Navorsing deur Heugh (2010:25) vir die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) toon dat leerders wat in hul moedertaal onderrig en geassesseer word, akademies die beste vaar. Volgens haar is die eiewaarde, selfvertroue, spontaniteit, kreatiwiteit, interaksie en deelname aan die leerproses onvervangbare bates van ’n onderwysstelsel gegrond op moedertaalonderrig. ’n TiOB wat nie moedertaalonderrig insluit nie, is ná swak onderrig die vernaamste rede vir die lae matriekslaagsyfer in Suid-Afrika. Daarom is dit wenslik om kinders so lank as moontlik aan hul moedertaal bloot te stel.

Leerders wat in graad 4 na ’n tweede taal oorskakel, behaal teen graad 12 maar 30 tot 40 persent in die tweede taal, al het hulle langer blootstelling aan die taal gehad. Daarteenoor behaal leerders wat sowat ses jaar moedertaalonderrig gehad het, gewoonlik 50 persent of meer in die tweede taal. As die leerder tot in graad 12 moedertaalonderrig ontvang het, is die prestasie 60 persent (Dippenaar 2010:3).

Ramphele (2009:2) vat dit soos volg saam:

> Children who are taught in the first few years in their mother tongue, while other languages are introduced as subjects, tend to become more proficient in all languages.

> It provides the anchor for better and deeper learning by linking it to everyday life and one's own identity.

Die Suid-Afrikaanse werklikheid is dat die toenemende hegemonie van Engels in die postapartheid-era geweldige druk op ouers plaas om Engels as onderrigtaal vir hul kinders te kies (Makoe en McKinney 2009). Hierdie aspirasies is volkome te begrype, maar hoef nie ten koste van moedertaalonderrig vervul te word nie. Alexander (2010a) en Du Plessis (2009) is van mening dat ’n moedertaalgebaseerde tweetalige onderwysstelsel die oplossing is. Veral swart ouers sal gemoedsrus hê om te weet dat so ’n stelsel opvoedkundige en ekonomiese voordele inhou (Alexander 2010b:12). Ouers is oningelig oor moedertaalonderrig en het dikwels ’n wanpersepsie dat Engels hul kinders se enigste opsie is. Hierdie mistasting kan uit die weg geruim word slegs as aan ouers bewys kan word dat die beste manier om vaardig in Engels te raak, juis ’n sterk fondament in die moedertaal is (Alexander 2010a:3).

Volgens Alexander (2010a:3) is die tekort aan leerkragte wat goed opgelei is in hul moedertale, die grootste uitdaging vir die ideaal van MTGTO. Dit is duidelik dat daar geen vordering gemaak gaan word om die Afrikatale as onderrigtale te vestig as ons nie genoeg vakmense het wat in hul moedertaal uitnemende werk kan lewer nie en wat, algemeen gesproke, tot middelmatigheid in Engels gedoem is. Namate meer bekwame leerkragte beskikbaar word, sal al hoe meer ouers na hierdie model oorgaan(Alexander 2010b:14).

3. Empiriese ondersoek

Ter ondersteuning van die literatuurstudie is sewe ervare en gerespekteerde kenners op die gebied van taalbeleid en -onderrig wat alreeds wyd oor die onderwerp gepubliseer het, genooi om op ’n oop vraelys te reageer. Die doel van die empiriese ondersoek was om die aspekte wat in hierdie artikel bespreek is, te verhelder. Die navorser wou ook – in die lig van die deelnemende kenners se wye ervaring van taalonderrig – ondersoek wat hulle aanbeveel ten einde die diepliggende probleem – die verband tussen onderrigtaal en die lae vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid in ons nasionale onderwysstelsel – aan te spreek.

Aangesien MTGTO reeds as ’n opsie deur een provinsiale onderwysdepartement ondersoek word (vgl. WKOD 2007) wou die artikelskrywer ook vasstel of die deelnemende navorsers dink dit is ’n haalbare opsie wat nasionaal toegepas kan word. Die rasionaal van die empiriese ondersoek was dus om vas te stel of daar ’n verband is tussen die problematiek van moedertaalonderrig soos dit in die literatuurstudie na vore kom, en kenners op hierdie gebied se persepsies ten opsigte van die pad vorentoe.

Die kenners wat aan die opname deelgeneem het, was Neville Alexander (PRASEA, UK), W.A.M. (Wannie) Carstens (NWU), Theodorus du Plessis (UV), Sandile Gxilishe (UK), Kathleen Heugh (Universiteit van Suid-Australië), Jacques van der Elst (Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns) en Victor Webb (UP).

3.1 Terugvoering op die vraelys

In hierdie onderafdeling word die tien oop vrae gelys en ’n opsomming van die terugvoering verskaf.

1. Die rede vir Suid-Afrika se swak prestasie in geletterdheid en syfervaardigheid begin in die grondslagfase, waar leerders nie daarin slaag om die basiese geletterdheids- en syfervaardighede te bemeester nie. Stem u saam?

Al die deelnemers het bevestigend geantwoord. Heugh wys daarop dat haar navorsing in die Wes-Kaap en Limpopo op dieselfde gevolgtrekking dui. Die deelnemers is dit eens dat die gevolge hiervan skrikwekkend is: leerders word in hulle volwasse lewens toegang tot ekonomiese, opvoedkundige, politieke en sosiale geleenthede ontneem (Alexander), en daarom sal Suid-Afrika ’n onderontwikkelde land bly (Webb). Al die deelnemers is van mening dat moedertaalonderrig vir alle Suid-Afrikaners ononderhandelbaar is. Die onlangse verklaring deur die Minister van Basiese Onderwys om onderrig deur medium van die moedertaal in die laerskole uit te brei na Graad 6, is daarom meer as verblydend.

2. Die gebrek aan moedertaalonderrig is ’n moontlike oorsaak van die agteruitgang in geletterdheid en syfervaardigheid ten spyte van departementele pogings om die situasie te verbeter. Wat is u mening hieromtrent?

Die deelnemers stem saam dat die moedertaal die basis van onderwys in die meeste lande in die wêreld is. Die onvermoë om effektiewe moedertaalonderrig te implementeer (Van der Elst), is die vernaamste rede vir die lae vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid in die land (Carstens, Heugh). Die sluiting van onderwyskolleges word volgens Gxilishe as een van die vernaamste redes vir die agteruitgang in geletterdheid en syfervaardigheidaangevoer. Hy sê universiteite kan nie dieselfde kwaliteit en aantal onderwysers waarborg nie. Volgens hom word minder onderwysers gelewer wat boonop nie opgelei is vir moedertaalonderrig nie. Dit word aanvaar dat leerders nie kan leer lees en skryf in ’n taal wat hulle nie ken nie. Die Departement van Onderwys se TiOB van 1997 en verwagtinge is “absurd” en dit behoort die minister hoofbrekens te besorg. Daar word te dikwels politiek bedryf en te min aandag aan leerders se werklike behoeftes gegee (Carstens). Die situasie moet omgekeer word: leerders moet geletterd en syfervaardig raak in ’n taal waarmee hulle vertroud is (Webb).

3. Stem u saam dat die regering se onwilligheid om ‘n effektiewe TiOB, gebaseer op moedertaalonderrig, te implementeer, verantwoordelik is vir die swak prestasie in geletterdheid en syfervaardigheid?

Heugh meld dat daar op internasionale vlak groot teleurstelling heers omdat die Suid-Afrikaanse regering nie die moed van sy oortuiging het om een van die mees demokratiese taal-in-onderwys-beleide in die wêreld te implementeer nie. Die Ethiopiese regering het daarin geslaag om dit in ’n betreklik kort tydperk (1994–2000) met 22 tale reg te kry. As dit in een van die armste lande ter wêreld gedoen kan word, moet dit ook in die ekonomies sterkste land op die vasteland van Afrika moontlik wees. Wat kortkom, sê Gxilishe, is politieke wil deur die regering om die TiOB só aan te pas dat dit vir moedertaalonderrig tot op die hoogste skoolvlak voorsiening maak. Carstens voel die regering laat ons kinders in die

steek. Hy sê die Suid-Afrikaanse Grondwet bied die geleentheid vir onderrig deur medium van amptelike tale, maar daar word volhard om ’n groot deel van die onderrig in Engels te verskaf, waarskynlik omdat die regering, volgens Alexander, slegs ’n vae idee het van wat ’n veeltalige en multikulturele samelewing aan die begin van die 21ste eeu behels. Die regering se rasgedrewe begrip van ’n demokratiese bestel is die eintlike rede vir die frustrasie van die mees toegeeflike mense en die “beduiweling” van ’n saak wat, as dit opreg aangepak sou word, eintlik ’n baie eenvoudige trajek sou hê (Alexander). Die skade wat intussen deur ’n “kortsigtige, stiksienige, louter politiek gedrewe” TiOB aangerig is, is onberekenbaar (Van der Elst).

Nie al die deelnemers stem egter saam met die stelling in die vraag nie. Du Plessis is van mening dat so ’n stelling moeilik bewysbaar is. Webb is van mening dat die TiOB voorsiening daarvoor moet maak dat leerders se geletterdheids- en syfervaardigheidsontwikkeling in ’n taal waarin hulle goed onderleg is, geskied– of dit nou die moedertaal, die huistaal of ’n gemeenskapstaal is. Alexander stem saam, want dit word onder wetenskaplikes as aksiomaties aanvaar dat enige leerder, volwassene of kind, in enige taal onderrig kan word indien sy/haar begrip van dié taal goed is.

4. Baie mense meen die nalatenskap van die Wet op Bantoe-onderwys is verantwoordelik vir die huidige negatiewe houding teenoor Afrikatale as onderrigtale. Stem u met hierdie stelling saam?

Die deelnemers stem nie heeltemal saam met die stelling nie. Uiteraard het die apartheidsregering se afdwing van moedertaalonderrig met sy rassistiese minderwaardige kurrikulum die konsep *moedertaalonderrig* gestigmatiseer. Volgens Gxilishe het dit daartoe gelei dat swart mense moedertaalonderrig “gehaat” het. Dit het ouers en onderwysers negatief daarteenoor ingestem, wat tot die ongelukkige en oningeligte verwerping van moedertaalonderrig as sodanig gelei het (Alexander, Webb). Maar die essensiële faktor was kolonialisering en die imperialisme van die Europese magte wat dwarsdeur Afrika ’n beheptheid met onderrig in Engels, Frans of Portugees geskep het. Die tale van Afrika word eenvoudig as minderwaardig geag; as tale waarin onderrig nie moontlik is nie (Webb). Volgens Du Plessis was Bantoe-onderwys één faktor wat negatief op moedertaalonderrig geïmpakteer het, maar beslis nie die enigste nie; hy baseer sy argument op die feit dat daar in ander Afrikalande nie Bantoe-onderwys was nie, tog is die negatiwiteit dieselfde. Heugh noem dat Bantoe-onderwys reeds 35 jaar gelede ten einde geloop het; dit is dus nie meer moontlik om hierdie negatiwiteit oor moedertaalonderrig aan apartheid en Bantoe-onderwys toe te skryf nie. Sy sê verder dat die omstrede stelsel vandag net as ’n rookskerm vir ongelyke onderwyspraktyke gebruik word en dat dit tyd is dat hierdie praktyke, insluitende die gebrek aan moedertaalonderrig, aan die kaak gestel word vir die onreg wat teenoor onskuldige leerders gepleeg word. Die deelnemers was dit eens dat die klem behoort te val op die verbetering van onbekwame onderwysers se vaardighede. Daar is steeds te veel “politieke opportuniste” wat die situasie aan die erfenis van apartheid toeskryf (Carstens, Van der Elst).

5. Dit blyk dat daar ’n toenemende tendens is om die belangrikheid van Afrikatale in Suid-Afrika af te skaal. Stem u met hierdie stelling saam? Kan u ’n oplossing voorstel?

Afgesien van Du Plessis, wat die vraag stel of Afrikatale geskik is vir hoër funksies, is die ander kenners dit eens dat dit die patroon skyn te wees. Carstens beskou hierdie afskaling as ’n direkte aanklag teen die wyse waarop taal in onderwysverband bestuur word; volgens hom het ons 'n reeks ministers gehad wat bloot politiek bedryf het. Dit is volgens Heugh ironies dat in ’n land waar die Grondwet diversiteit en veral linguistiese diversiteit voorstaan, daardie grondwetbeginsels in die praktyk geheel en al geïgnoreer word. Die moedswillige miskenning van die belang van moedertaalonderrig kom neer op onverdraagsaamheid en selfs ondermyning van die Grondwet, waarin die reg op moedertaalonderrig gewaarborg word (Van der Elst). Webb maak melding van positiewe tekens in Limpopo, maar wys daarop dat die uiteindelike oplossing is dat die Afrikatale ekonomiese en sosiale waarde verwerf. So ’n proses is egter ’n langtermynkwessie, want hoe meer die Afrikatale geïgnoreer word, hoe minder ekonomiese kapitaal het die tale tot hulle beskikking. Die sprekers moet volgens Webb aktivisties optree en die regering dwing om te reageer. Verder behoort elke Suid-Afrikaanse kind minstens drie Suid-Afrikaanse tale magtig te word, waarvan een ’n (ander) Afrikataal moet wees, aldus Alexander.

6. Is dit nog hoegenaamd prakties en noodsaaklik om steeds moedertaalonderrig te eis?

Al die deelnemers beaam dat dit wel prakties en noodsaaklik is. Die jongste data van Heugh se navorsing in Ethiopië, asook die resultate van sistemiese evaluering en opvolg-assessering in 2000, 2004 en 2008, het getoon dat leerders met agt jaar moedertaalonderrig plus Engels as vak plus ’n derde Ethiopiese taal as vak, die beste van al die leerders gevaar het. Heugh noem ook dat leerders met vier jaar en minder moedertaalonderrig se kanse om aan die einde van Graad 8 na die volgende graad te vorder, uiters skraal was. Hierdie leerders is veral swak in wiskunde en wetenskap. Heugh wys daarop dat daar nog nooit ’n land in die wêreld (insluitende Afrika) was wat die meerderheid van die bevolking suksesvol kon onderrig in ’n tweede of ’n vreemde taal nie. Sy noem voorts dat in die voormalige Sowjetunie studente van ’n ander taalagtergrond as Russies altyd die minste sukses behaal het. Du Plessis en Webb meen die kwessie van moedertaalonderrig is nie so eenvoudig nie, want die gemeenskap se houding teenoor hul tale moet verander word, en dit neem tyd. Alexander stem nie saam met die siening dat dit goedkoper en meer doeltreffend sal wees om Suid-Afrika se kinders wat ’n Afrikataal as moedertaal het, in Engels te onderrig nie. Van der Elst is dit eens dat dit ’n onreg is om ’n kind op te voed in ’n taal wat hy/sy nie verstaan nie, en die wrange vrugte van die huidige onderwysbeleid vir die jeug wat in een van die Afrikatale grootword, is sigbaar in die verswakkende matriekslaagsyfer. Dit, sê Carstens, maak van Engels die “nuwe verdrukkerstaal”.

7. In antwoord op die vraag ”Wat kan ons doen om die gebruik van Afrikatale te bevorder?“ sê Bourdieu (1991) dat linguistiese produkte (soos media, televisie, koerante, radio, ensovoorts) voorbeelde is van ’n taal se ekonomiese kapitaal. Die mark pas dus die prys aan volgens die vraag na ’n produk. Dus, hoe meer gebruikers ’n taal het, hoe beter is hy geplaas om die mark te beïnvloed. Stem u met hierdie siening saam?

Alexander, Carstens en Heugh stem saam met hierdie argument, maar Du Plessis en Webb is van mening dat die situasie te kompleks is om dit so te vereenvoudig. Die getal sprekers van

’n “taal” is nie die sentrale faktor nie. As voorbeeld verwys Webb na die meer as tien miljoen sprekers van isiZoeloe, en tog bly dit ’n minderheidstaal. Die sentrale vereiste is *waarde*, en hierdie waarde word langs verskillende weë ontwikkel, met verskillende instansies wat ’n rol het, insluitend die regering en die gemeenskap. Afrikatale, asook Afrikaans, kan ook tale van die sakewêreld, van die werkplek en van mag wees. As die “markwaarde” van die mense se tale groter word (byvoorbeeld, wanneer dit ’n voorwaarde sou wees dat jy twee of selfs drie van die plaaslike tale magtig moet wees om in die staatsdiens, handelsbanke, supermarkte, ensovoorts te kan werk), sal mense begin besef dat dit om dieselfde redes net so belangrik is om hul eie tale as Engels te leer (Alexander). Volgens Gxilishe begin swarte mense toenemend daarop aandring om in hul eie taal aangespreek te word deur diegene wat sake met swartes wil doen.

8. Taalontwikkeling vereis dat die burgerregtelike samelewing rondom taalregte en die praktiese voordele daarvan mobiliseer. Wat is u mening hieromtrent?

Die meeste van die deelnemers stem saam dat groter mobilisasie oor taalregte die saak van moedertaalonderrig sal bevorder. Carstens stel die punt dat solank die sprekers van Afrikatale nie protesteer teen die miskenning van hul taalregte nie, hul tale nie die erkenning sal kry wat dit verdien nie. Die vraag is volgens Webb hoe dit gaan gebeur dat die burgerregtelike gemeenskap mobiliseer – watter veranderlikes en voorwaardes bepaal so ’n proses? Du Plessis waarsku dat taalregte-bewegings dikwels verdeeldheid bring. Volgens hom moet daar eerder gekyk word na konvensionaliserende taalbeleidsvorming, met ander woorde dit wat mense self opwaarts (*bottom-up*) doen om taalprobleme te oorbrug, iets waarmee Alexander en Webb saamstem. Die belangrikste uitdaging is die ontbrekende of die gebrekkige visie van die regering en leiersfigure (Alexander). Afgesien van die basiese menseregte, etiese beginsels soos goeie regering, en ’n verantwoordelikheid teenoor die samelewing, is dit volgens Heugh “selfmoord” om ’n onderwysstelsel te onderhou wat ontwerp is om sukses vir slegs die bevoorregtes te bied terwyl die meerderheid van die bevolking tot mislukking gedoem word. So ’n stelsel is ekonomies nie volhoubaar nie; dit strem ekonomiese en ander ontwikkeling en verseker dat die land nie mededingend in die globaliserende ekonomie is nie.

9. Is litigasie soos wat Cornelius Lourens (2010) onlangs gedoen het, die oplossing? Wat is u mening hieroor?

Daar is heelwat meningsverskil oor hierdie aangeleentheid by die deelnemers. Heugh is van mening dat ’n waterskeidinghofsaak soos die een waarna in die vraag verwys word, dalk die enigste weg kan wees, veral omdat dit blyk dat “nugtere denke steeds afwesig is” terwyl die regering hulle nie steur aan die data van wêreldwye navorsing nie. Heugh word deur Carstens ondersteun: “As dit *moet* en ’n *effek* het, dan moet dit gebeur. Die belangrikste is die sprekers van die Afrikatale moet aktiviste vir hulle tale word.” Du Plessis en Gxilishe stem nie saam nie. Eersgenoemde voer aan dat litigasie in bepaalde lande en gemeenskappe as ’n sterk vorm van aktivisme beskou word en alhoewel dit regtegedrewe is, lei dit tot verdeeldheid. Gxilishe is onseker of litigasie hier iets reggekry het en beklemtoon dat beleidmakers op oplossings

wat reeds op grondvlak bestaan, moet voortbou. Uiteindelik is die taalhoudings in die gemeenskap van sentrale belang (Webb).

10. Enige ander inset wat u wil lewer ten opsigte van moedertaalonderrig en/of taal-in-onderwys-wetgewing?

Volgens Van der Elst is dit onwaar dat kinders wat in Engels opgelei is, beter in hul loopbane sal vaar as ander wat byvoorbeeld moedertaalonderrig in Afrikaans ontvang het. Moedertaalonderrig is die belangrikste aspek wat die gehalte van onderwys bepaal. Carstens sluit by hom aan: voordat die regering dit nie besef nie en nie in hierdie saak investeer nie, sal die huidige stand van verlamming onder die sprekers van die Afrikatale voortduur en sal die land tot die huidige vlak van middelmatigheid gedoem bly. Heugh is van mening dat alles daarvan afhang of die regering iets wil doen of nie. Sy verwys weer na Ethiopië wat getoon het wat in ’n relatief kort tydperk gedoen kan word. Sy sê wetgewing kan tot sy reg kom slegs as die politieke wil aanwesig is. Laasgenoemde ontbreek egter hier en die onderwysowerhede wat steeds die swak vertoning van Suid-Afrika se onderwys oor die afgelope 16 jaar en wat dit aan die land gedoen het, ignoreer, moes “in die eerste plek nooit in hierdie posisies gewees het nie”.

Die deelnemers was dit eens dat die debat na MTGTO behoort te verskuif. As Afrikaanssprekendes weet dat hul reg op moedertaalonderrig deur hierdie TiOB gewaarborg word, sal dit volgens die deelnemers die emosionele element uit die taaldebat haal. Gxilishe en Alexander meen dat ’n nasionale bewusmakingsveldtog nodig is om swart ouers se ingesteldheid teenoor moedertaalonderrig te verander. Elkeen moet besef dat hulle met ’n waardevolle gawe – hul moedertaal – toegerus is en dat die behoorlike gebruik van hierdie gawe eintlik een van die sleutels is tot hul eie en ons almal se maatskaplike vooruitgang. MTGTO sal enersyds verseker dat Afrikatale in die skoolsituasie bevorder word, terwyl dit ook ruimte bied vir swart leerders om deeglik onderlê te word in Engels as tweede taal, wat hul kanse op verdere studie en om ’n werk te bekom, sal versterk.

MTGTO waarin sowel die moedertaal as Engels goed onderrig word, sal ’n positiewe impak op die land se geletterdheid en syfervaardigheid hê (Alexander, Du Plessis, Heugh, Carstens). Voorts is Alexander van mening dat ons met behulp van MTGTO ’n werklikheid kan maak van ’n waarlik demokratiese samelewing waar al die mense deel kan wees van die besluitnemingsproses omdat niemand op grond van taal of enige ander hindernisse uitgesluit word nie.

4. Aanbevelings

Die regering het reeds in 2003 'n wetsontwerp op Suid-Afrikaanse Tale voorgelê wat in die breë aan die vereistes van Artikel 6 van die Grondwet sou voldoen het. Die regering het egter sy verpligtinge ingevolge die taalvereistes in die Grondwet versuim. As gevolg hiervan het Cornelius Lourens ’n hofsaak aanhangig gemaak wat daartoe gelei het dat die hof 'n bevel gegee het waarvolgens die regering binne twee jaar wetgewing en ander maatreëls moet aanvaar om die gebruik van amptelike tale te monitor en reguleer. Die wetsontwerp wat die

Departement van Kuns en Kultuur op 17 en 18 Januarie 2012 aan die parlement sal voorlê as 'n nuwe Wetsontwerp op Suid-Afrikaanse Tale, voldoen slegs aan die minimumvereistes van die genoemde hofbevel en die Grondwet – en maak minder voorsiening vir die bevordering van egte veeltaligheid as die 2003-wetsontwerp. Dit skep egter ’n gulde geleentheid vir belanghebbendes om voorstelle aan die parlement te maak wat beslag kan gee aan die taalvisie in Artikel 6 van die Grondwet.

In hierdie artikel het dit duidelik geword dat die TiOB enersyds die onbepaalde tweetaal-vereiste van Artikel 6 (3) ondersteun. Andersyds kompliseer die vermyding van voorskriftelikheid die belyning daarvan met die daaglikse praktyk binne regeringsverband. Du Plessis (2009:5) stel dit duidelik dat dit sonder ’n gespesifiseerde tweetaligheidsvereiste byna onmoontlik lyk om die toepassing van Artikel 6 (3) (kyk 2.8) te laat realiseer.

Daarom wil ek die volgende aanbevelings maak:

- Regering op nasionale vlak

Artikel 6 (3) vereis dat die nasionale regering en elke provinsiale regering minstens twee amptelike tale moet gebruik. Een van daardie tale sal om klaarblyklike redes Engels moet wees. Die regering behoort op nasionale vlak met betrekking tot die tweede taal die volgende benadering te aanvaar: nasionale departemente se takkantore op streekvlak behoort Engels en die meerderheidstaal in die betrokke provinsie as die twee amptelike tale te gebruik.

- Regering op provinsiale vlak

Provinsiale departemente behoort Engels, die meerderheidstaal in die betrokke provinsie en ’n Afrikataal as die amptelike tale gebruik. In die Wes-Kaap sal die derde taal isiXhosa wees en in enkele ander provinsies sou dit Afrikaans kon wees.

- Onderwys in amptelike tale

Die Wetsontwerp op Suid-Afrikaanse Tale behoort ook voorsiening te maak vir skoolopleiding in die drie amptelike tale in primêre en sekondêre skole in die provinsies. Die tale sal Engels, die provinsiale meerderheidstaal, en ’n taal wat die skoolbeheerliggaam kies, wees. Voorsiening moet, waar enigsins moontlik, gemaak word vir moedertaalonderrig in die eerste ses jaar van onderwys.

’n Onderwyssertifikaat/-diploma in tweetaligheid of veeltaligheid behoort as ’n vereiste vir toekomstige onderwysers gestel te word.

5. Slotopmerking

Op grond van die inligting ingewin deur die literatuurstudie, en ondersteun deur die empiriese ondersoek, word MTGTO as ’n oplossing voorgestel. Volgens die literatuur wat ondersoek is, en die terugvoering van die kenners wat aan die opname deelgeneem het, sal so ’n stelsel:

moedertaalonderrig bevorder, veral deur die medium van Afrikatale; toegang tot opleiding ’n tweede taal verleen; en tot verbeterde geletterdheid en syfervaardigheid bydra.

Die kwessie van moedertaalonderrig as ’n saak van openbare belang noodsaak die onvermoeide aandag van die land se leiers. Alhoewel die Grondwet alle leerders die reg gun om in die taal van hul keuse skool te gaan, word hierdie reg in die praktyk ondermyn deur die staat se onvermoë om hiervoor voorsiening te maak (Heugh en Skutnabb-Kangas 2010: 27, Ngwenya 2010:2, Ramphele 2009:11). Die sakesektor, kerkleiers en burgerregteleiers het almal ’n verantwoordelikheid om die land se ryk kultuurerfenis lewend te hou (Ramphele 2009:11). Voorts benodig Suid-Afrika ’n duidelike onderneming dat die regering die Afrikatale sal bevorder. Mense moet bemagtig word om die meesters van hul eie bestemming te wees. Om dit te bereik, benodig hulle ’n taal en kultuur waarmee hulle kan identifiseer (Batibo 2011:18).

Terwyl die voordele van ’n MTGTO baie duidelik is, is ’n onderwysstelsel gebaseer op ’n tweede of selfs ’n derde taal as medium van onderrig net in staat om tweedeklas- en derdeklas-burgers te lewer. Geen staat het al ooit ’n ekonomiese mag geword deur die medium van ’n tweede/derde taal nie. Dit is ook ’n mite dat slegs eentalige lande ekonomies suksesvol is. Die belangrikste kenmerk van ’n ekonomies suksesvolle land is nie eentaligheid nie, maar hoë vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid (Alexander 2010b:14). As elke kind in die volgende dekades minstens drie Suid-Afrikaanse tale magtig word, waarvan een ’n (ander) Afrikataal is, sal ’n soort waarborg vir ons multikulturele demokrasie deur middel van die kurrikulum geprogrammeer word.

Daarom kan ’n onderwysstelsel gebaseer op ’n MTGTO (waarbinne die moedertaal *en* Engels – of Afrikaans waar van toepassing – intensief onderrig word) die antwoord wees vir Suid-Afrika se probleme met lae vlakke van geletterdheid en syfervaardigheid. So ’n TiOB kan ook bydra tot ekonomiese sukses.

Bibliografie

Boeke, artikels en verslae

Alatis, J.E., H.E. Hamilton en A. Tan (reds.). 2002. *Linguistics, language and the professions: Education, journalism, law, medicine and technology.* Washington: Georgetown University Press.

Alexander, N. 1997. Language policy and planning in the new South Africa. *African Sociological Review*, 1(1):82–98.

—. 2006. Multilingualism – International perspectives. Referaat gelewer tydens parlementêre kongres oor meertaligheid (“Promoting and reviewing multilingualism”), Parlement, Kaapstad, 23 Februarie.

—. 2010a. Die uitdagings vir moedertaalonderrig in ’n veeltalige konteks met ’n spesifieke fokus op Afrikaans. Referaat gelewer tydens die kongres van die Afrikaanse Taalraad, KunsteKaap, Kaapstad, 27 Augustus.

—. 2010b. Mother tongue-based bilingual education provincially, nationally and internationally. *LEAPNews*, 28:12–14.

Banda, F. (red.). 2001. *Language across borders*. CASAS nr. 12. Kaapstad: The Centre for Advanced Studies of African Society.

Batibo, H. 2011. The use of African languages for effective education at tertiary level. *LEAPNews*, 29:16–18.

Bloch, G. 2009. *The toxic mix – What’s wrong with South Africa’s schools and how to fix it*. Kaapstad: Tafelberg.

Bourdieu, P. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

Bransford, J.D., A.L. Brown en R.R. Cocking. 2000. *How people learn: Brain, mind experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Carrell, P.L. 1988. Interactive text processing: Implications for ESL/second language reading classrooms. In Carrell, Devine en Eskey (reds.) 1988.

Carrell, P.L., J. Devine en D.E. Eskey (reds.). 1988. *Interactive approaches to second language reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

Carstens, W.A.M. 2007. Praktiese meertaligheid in Suid-Afrika – Feit of fiksie? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 40(1):1–19.

Cowling, M. 2003. The tower of Babel – Language usage and the courts. *EHRR*, 36(2):84–111.

Cummins, J. 2005. Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, September, ble. 38–43.

—. 2001. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Denscombe, M. 1998. *The good research guide for small scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.

Deumert, A. 2006. Language, migration and development – towards an interdisciplinary research agenda. In Webb en Du Plessis (reds.) 2006.

Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). 2003. *Universal primary education in multilingual societies. Supporting its implementation in sub-Saharan Africa beyond 25 years of experience in German technical co-operation.* Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

De Varennes, F. 2010. Language rights in South Africa: All are equal, but some are more equal than others? Referaat gelewer by die simposium van die Fakulteit Regte, Universiteit van Pretoria, Pretoria, 10 Februarie.

Dippenaar, T. 2010. Navorsing toon moedertaalonderrig is beste medium vir prestasie. *Die Burger*, 10 Mei, bl. 3.

DvO (Departement van Onderwys). 1997. *Language in education policy*. Pretoria: Departement van Onderwys.

—. 2002. *National curriculum statement. Revised national curriculum statement Grades R–9 (Schools)*. Pretoria: Departement van Onderwys.

—. 2009. *Final report of the task team for the review of the implementation of the national curriculum statement.* Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Basiese Onderwys (DvBO). 2010a. *Mediaverklaring: Announcement on the review of the national curriculum statement.* 6 Julie.Pretoria: Departement van Onderwys.

—. 2010b. *The status of the language of learning and teaching (LOLT) in South African public schools. A quantitative overview.* Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2011a. *Grade 3 systemic evaluation baseline assessment of literacy*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2011b. *Grade 6 systemic evaluation baseline assessment of literacy*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Du Plessis, L.T. 2009. Taalwetgewing in Suid-Afrika. *LitNet Akademies*, 6(3):1–28. http://www.oulitnet.co.za/newlitnet/pdf/la/LA_6_3_du_plessis.pdf.

Du Plessis, L.T. en J.H. Snayers. 2006. Moedertaalonderrig en tweetalige onderwys – perspektiewe op die voertaalvraagstuk in Suid-Afrikaanse skole. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2):51–62.

Fishman, J. (red.). 1974. *Advances in the sociology of language.* Volume 1. Den Haag: Mouton.

Freire, P. 1985. *The politics of education: Culture, power, and liberation*. Londen: Macmillan.

Giliomee, H. 2006. Afrikaans in die onderwys: Resultate van ’n ondersoek na die houding van ouers. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2):112–24.

Gxilishe, S. 2009. Afrikaans, African languages and indigenous knowledge systems – the connection. Referaat gelewer tydens die Roots-konferensie, Universiteit van die Wes-Kaap, Kaapstad, 22–23 September.

Guptha, A. 1997. When mother-tongue education is not preferred. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(6):496–506.

HAT *(Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal)*. 2000. O.w. “geletterdheid”. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Heugh, K. 2006. Die prisma vertroebel: Taalonderrigbeleid geïnterpreteer in terme van kurrikulumverandering. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2):63–76.

—. 2008. Language policy and education in Southern Africa. In May en Hornberger (reds.) 2008.

—. 2009. Literacy and bi/multilingual education in Africa: Recovering collective memory and expertise. In Mohanty, Panda, Phillipson en Skutnabb-Kangas (reds.) 2009.

Heugh, K. en T. Skutnabb-Kangas (reds.). 2010. *Multilingual education works: from the periphery to the centre*. Delhi: Orient Blackswan.

Hornberger, N. 1987. Bilingual education success, but policy failure. *Language and Society*, 16:205–26.

Jansen, J. 2008. Soek probleem by skole, nie universiteite. *Die Burger*, 14 Julie, bl. 11.

Kamwangamalu, N.M. 2000. *Language policy and mother-tongue education in South Africa: The case for a market-oriented approach*. Georgetown: Georgetown University Press.

Langman, J. 2002. Mother-tongue education versus bilingual education: shifting ideologies and policies in the Republic of Slovakia. In Ricento en Wiley (reds.), 2002.

LANGTAG (Language Task Group). 1996. *Towards a national language plan for South Africa: Final report of the Language Task Group (LANGTAG)*. Pretoria: Departement van Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie.

Le Cordeur, M.L.A. 2009. Taal in onderwys: ’n Gebrek aan politieke wil ondermyn ’n taalbeleid vir Suid-Afrika. Referaat gelewer tydens die Roots-konferensie, Universiteit van die Wes-Kaap, Kaapstad, 22–23 September.

Lemmer, E.M. 1991. Addressing the needs of the black child with a limited language proficiency in the medium of instruction. In Le Roux (red.) 1991.

Le Roux, J. (red.). 1991. *The black child in crisis. A socio-educational perspective*. Volume 1. Pretoria: J.L. van Schaik.

Macdonald, C. en E. Burroughs. 1991. *Eager to talk and learn and think. Bilingual primary education in South Africa.* Pinelands: Maskew Miller Longman.

Makoe, P. en C. McKinney. 2009. Hybrid discursive practices in a South African multilingual primary classroom: A case study. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2):80–95.

May, S. en N. Hornberger (reds). 2008. Volume 1: Language policy and political issues in education. *Encyclopedia of Language and Education*. 2de uitgawe. New York: Springer Science + Business Media, LLC.

Mohanty, A., M. Panda, R. Phillipson en T. Skutnabb-Kangas (reds). 2009. *Multilingual education for social justice. Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Ngwenya, T. 2010. Correlating first-year law students' profile with the language demands of their content subjects. *Per Linguam*, 26(1):74–99.

Obanya, P. 2004. Learning in, with and from the first language. *Occasional Papers* 19. Kaapstad: PRAESA.

PanSAT. 2001. Language use and language interaction in South Africa. A national sociolinguistic survey. Summary report. Pretoria: PanSAT.

Prah, K.K. 2000. *Mother tongue for scientific and technological development in Africa*. CASAS nr. 8. Kaapstad: The Centre for Advanced Studies of African Society.

Plüddeman, P. 2006. Moedertaalonderwys en meertaligheid: Praktiese oplossings vir Afrikaans en ander Afrikatale. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2):77–99.

Ramphele, M. 2008. *Laying ghosts to rest. Dilemmas of the transformation in South Africa.* Kaapstad: Tafelberg.

—. 2009. Here, mother tongue clashes with her mother's tongue. *Sunday Times*, 8 Maart, bl. 11.

Ricento, T. and T. Wiley (reds.). 2002. Revisiting the mother tongue question in language policy, planning, and politics. *The International Journal of the Sociology of Language*. Berlyn: Mouton de Gruyter.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996. *Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. Wet Nr. 108 van 1996.* Pretoria: Staatsdrukker.

—. 1996b. *South African Schools Act, 1996*. Wet Nr. 84 van 1996.*Government Gazette*, 15 November.

Steyn, J.C. 1980. *Tuiste in eie taal. Die behoud en bestaan van Afrikaans*. Kaapstad: Tafelberg.

Thomas, W. en V. Collier. 2002. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Final Report Executive Summary. http://www.crede.org/ (17 November 2002 geraadpleeg).

Umalusi. 2009. *From NATED 550 to the new National Curriculum: Maintaining standards in 2008.* Pretoria: Umalusi.

UNESCO. 1974. The use of vernacular languages in education. In Fishman (red.) 1974.

WAT *(Woordeboek van die Afrikaanse Taal)*. 1965. O.w. "geletterdheid". Stellenbosch: WAT.

Webb, V. 2006. Perspektiewe op moedertaalonderrig. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 46(2):37–50.

—. 2000. Constructing an inclusive speech community from two mutually excluding ones: The third Afrikaans language movement. *Tydskrif vir Letterkunde*, 47(1):106–20.

Webb, V. en T. du Plessis (reds.). 2006. *Studies in language policy in South Africa: The politics of language in South Africa.* Pretoria: Van Schaik.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2000. *GTZ baseline study.* Finale navorsingsverslag, in opdrag van die *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ). Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.

—. 2006. *WKOD Geletterdheid- en syferkundigheidstrategie 2006–2016*. Kaapstad: Staatsdrukker.

—. 2007. *WKOD-Taaltransformasieplan. WCED Language Transformation Plan. Isicwangciso senguqu kusetyenziso lweelwimi kwezemfundo.* Kaapstad: Staatsdrukker.

Yeld, N. 2009. Kommer oor hoër onderwys: Dekaan wys vinger na grondslagfase in skole. *Die Burger*, 12 Augustus, bl. 3.

Persoonlike kommunikasie en vraelys-navorsing per e-pos

Alexander, N. 2010. Reaksie op vraelys: *'n Taal-in-onderwysbeleid met moedertaal-onderrig sal geletterdheid en syfervaardigheid in Suid-Afrika bevorder.* E-pos. 26 Augustus.

Botha, W.F. 2010. Reaksie op navraag ten opsigte begripsverklaring van *geletterdheid* en *syfervaardigheid*. E-pos. 10 Augustus.

Carstens, W.A.M. 2010. Reaksie op vraelys: *'n Taal-in-onderwysbeleid met moedertaal-onderrig sal geletterdheid en syfervaardigheid in Suid-Afrika bevorder.* E-pos. 11 Augustus.

Du Plessis, T. 2010. Reaksie op vraelys: *'n Taal-in-onderwysbeleid met moedertaal-onderrig sal geletterdheid en syfervaardigheid in Suid-Afrika bevorder.* E-pos. 25 Augustus.

Gxilishe, S. 2010. Reaksie op vraelys: *'n Taal-in-onderwysbeleid met moedertaal-onderrig sal geletterdheid en syfervaardigheid in Suid-Afrika bevorder.* E-pos. 25 September.

Heugh, K. 2010. Reaksie op vraelys: *'n Taal-in-onderwysbeleid met moedertaal-onderrig sal geletterdheid en syfervaardigheid in Suid-Afrika bevorder.* E-pos. 17 Augustus.

Van der Elst, J. 2010. Reaksie op vraelys: *'n Taal-in-onderwysbeleid met moedertaal-onderrig sal geletterdheid en syfervaardigheid in Suid-Afrika bevorder.* E-pos. 6 Augustus.

Webb, V. 2010. Reaksie op Vraelys: *'n Taal-in-onderwysbeleid met moedertaal-onderrig sal geletterdheid en syfervaardigheid in Suid-Afrika bevorder.* E-pos. 15 Augustus.

Eindnotas

[1] In hierdie artikel word die term *leerder* verkies bo die term *leerling*, wat ook algemeen voorkom.

[2]Vir die doel van hierdie artikel verwys *Afrikatale* na die nege amptelike tale van Suid-Afrika, uitgesonderd Afrikaans en Engels, d.w.s. na dieselfde as die Engelse term *indigenous languages*.

[3]Die minister van basiese onderwys, Angie Motsega, het aangekondig dat die implementering van die hersiene kurrikulum, CAPS (Curriculum and Assessments Policy Statements), in Januarie 2012 in werking sal tree.

[4]Die skrywer was een van die opstellers van die Wes-Kaapse Taalbeleid.