

Perspektiewe op moedertaalonderrig

VIC WEBB

Departement Afrikaans en Sentrum vir Taalpolitieke Navorsing (*CentRePoL*)
Universiteit van Pretoria

SUMMARY

Perspectives on mother-tongue instruction

This article deals with the advantages of mother-tongue education at all levels of formal training. It departs from the point of view that the medium of formal instruction can be a facilitator or a barrier to educational development and, later, to one's basic rights and privileges as well as political and economic participation. Accepting that the concept of mother-tongue instruction has problematic dimensions, educational and non-educational arguments are presented in support of mother tongue instruction, followed by a brief overview of empirical research that demonstrates its fundamental role in education. The article concludes with a list of obstacles that need to be addressed if the principle of mother-tongue instruction is to be effectively marketed to educational decision-makers.

1. INLEIDING

Dis '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 produktiwiteit¹ en kompetendheid in firmas en maatskappye. Daar is sekerlik etlike redes vir hierdie ontoereikende kennis en vaardighede, maar een daarvan is ongetwyfeld die gebruik van Engels as tweedetaal-onderrigmedium onder veral swart leerders, terwyl hul vaardigheid in Engels nie voldoende is vir die doel van formele opleiding nie.² Die ontoereikende vaardigheid in Engels kom veral voor in die mees weerlose gemeenskappe, naamlik die onderklasse asook township- en plattelandse gemeenskappe.

Die keuse van onderrigtaal is van fundamentele belang omdat dit in wese gaan om die lewenskwaliteit van Suid-Afrikaners, hul toegang tot basiese regte en voorregte, die stryd teen die ongelyke verdeling van skaars hulpbronne, armoede en ongelykheid, en die stryd teen vooroordeel, diskriminasie en uitbuiting. Dit is essensieel dat die kwessie op ingeligte wyse, rasioneel en indringend gedebatteer word. Die hoofdoel van hierdie artikel is om 'n oorsig te gee van die voordele van moedertaalonderrig op alle vlakke van formele opleiding, nie net ten opsigte van Afrikaans nie, maar ook met verwysing na die Afrikatale. Vooraf is dit nodig om die konsep *moedertaalonderrig* van nader te beskou.

1.1 Die konsep *moedertaalonderrig*

Die konsep *moedertaalonderrig* is om drie redes ietwat problematies. Eerstens is dit sterk gestigmatiseer, veral onder die swart leierskap, vanweë sy assosiasie met die Afrikaner, Christelike-nasionale onderwys, etnisiteit, apartheid, eensydige besluitneming, menslike marginalisering en menslike geringskatting. Daarby het die gebruik van veral die Afrikatale as onderrigmedia, sinoniem geword met laegehalteonderwys. Dit is dus verstandig om die term in gesprekke met die owerhede te vermy en eerder te praat van die *taal van akademiese vaardigheid*. (In hierdie artikel word die term *moedertaalonderrig* egter steeds gebruik.)

Tweedens word die term moedertaalonderrig soms effe reduksionisties en ooreenvoudig gebruik en word gewerk met die aanname dat daar 'n eenvoudige deterministiese, een-tot-een of kousale korrelasie bestaan tussen moedertaal en skolastiese prestasie. Dit gebeur byvoorbeeld wanneer beweer word dat voertaal die “kern van die probleem” is, dat 'n beleid van oorgang na Engels direk na die grondfase ongetwyfeld sal misluk, en dat Engels as tweede taal verantwoordelik is vir die hoë voorkoms van akademiese mislukking en vroeë skoolverlating - almal uitsprake wat te sterk gestel is en waarskynlik gebaseer is op die aanname dat onderrigmedium die enigste faktor is in swak skoolprestasie.

Moedertaalonderrig is egter nie die enigste bepalende faktor vir leerders se skoolprestasie nie. Ander faktore wat ook 'n rol speel, is die mate waarin daar 'n kultuur van geleterdheid in leerders se huise bestaan, swak onderwysers en gevolglik swak gehalte van onderwys, ontoereikende fasiliteite (skoolgeboue, lessenaars, biblioteke) en swak handboeke. Navorsing is nodig om hierdie faktore te prioritiseer as oorsake van swak skoolprestasie. Ook lei die niegebruik van 'n moedertaal as onderrigmedium nie noodwendig tot swak skoolprestasie nie. Indien leerders 'n tweede taal goed ken (of vinnig en doeltreffend kan aanleer), en indien daar 'n verrykende taalmilieu by die skool bestaan, is tweedetaalonderrig nie noodwendig 'n probleem nie. Daar is baie voorbeelde van mense wat in 'n tweede taal leer en steeds volgens potensiaal presteer. Dit is waarskynlik die geval met die 8% Afrikaanssprekende leerlinge wat volgens Giliomee en Schlemmer se verslag (2004) gedurende die afgelope jare na Engelse skole oorgeskuif het.

Die derde rede waarom die begrip moedertaalonderrig problematies is, is omdat dit in die debat oor onderrigmedium soms gelykgestel word met die konsep *enkelmediumskool*. Die regering se standpunt wentel om die beginsels van gelykheid, demografiese verteenwoordigendheid, kinders se reg tot gehalteonderwys en toegang tot skole. In die praktyk loop hierdie aandrang dikwels uit op parallelmediumskole. Hierteenoor dring sommige wit Afrikaanssprekende aktiviste aan op moedertaalonderrig in Afrikaanse enkelmediumskole. Moedertaalonderrig staan egter nie in opposisie tot enige van hierdie twee standpunte nie. Moedertaalonderrig kan opvoedkundig en linguisties, dus teoreties gesproke, in enige van die bekende taalgebaseerde skoolmodelle gevolg word: enkelmedium of parallelmedium en selfs tot 'n mate in dubbelmediumskole. Die feit dat 527 voormalige Afrikaanse enkelmediumskole teen 2003 oorgeskakel het na dubbel- en parallelmediumskole (Du Plessis 2005) is dus nie in wese 'n versperring tot moedertaalonderrig nie.³

1.2 Die primêre oorweging in die debat oor moedertaalonderrig is die kwessie van ontwikkeling

Die debat oor moedertaalonderrig behoort primêr te gaan oor leerders se reg op maksimale persoonlike opvoedkundige ontwikkeling en hul latere vrye toegang tot werksgeleenthede en beroepsmobiliteit - dus hul toegang tot vrye en volle ekonomiese deelname. Dit gaan met ander woorde, in navolging van die Verenigde Volke se 2004-verslag oor menslike ontwikkeling, om die verbreding van landsburgers se opsies⁴ – opvoedkundig, ekonomies, polities, sosiaal en kultureel. 'n Mens sou op die oomblik kon redeneer, gegee die bestaande taalpolitieke realiteit met die hegemonie van Engels, dat die regering se huidige taal-in-die-onderwysbeleidpraktyk (Engels as addisionele taal as onderrigmedium na graad 3) swart ouers eintlik geen keuse ten opsigte van onderrigmedium gee nie, en dat Suid-Afrika vanuit hierdie perspektief op die oomblik as onderontwikkeld beskou moet word.

2. ARGUMENTE TER ONDERSTEUNING VAN MOEDERTAALONDERRIG

Die vernaamste argumente ter ondersteuning van moedertaalonderrig is bekend aan vakkundiges gemoeid met taal-in-die-onderwys. Hierdie artikel verskaf dus net 'n oorsig van die argumente en maak verder net enkele opmerkings. Dit is nodig om in die voertaaldebate te onderskei tussen opvoedkundige oorwegings en nie-opvoedkundige oorwegings, veral politieke en kulturele oorwegings.

2.1.1 Opvoedkundige oorwegings

Vier opvoedkundige argumente geld ter ondersteuning van moedertaalonderwys.

2.1.1.1 *Moedertaalonderrig fasiliteer die verwerwing van kennis en begrip, en die ontwikkeling van kognitiewe, affektiewe en sosiale vaardighede volgens leerders se potensiaal*

Om die geldigheid van hierdie argument te verduidelik, is dit nodig om die rol van taal in die onderrigproses in ag te neem. Twee aspekte van die komplekse proses van opvoedkundige ontwikkeling is ter sake.

Eerstens die doel daarvan: opvoedkundige ontwikkeling is gerig op leerders se verwerwing van nuwe kennis en die integrasie daarvan in bestaande kennis, die verwerwing van insig in die beginsels en prosesse van die verskillende leervelde, die begrip van vakkundige konsepte en die aanleer van die tegniese terme vir hierdie konsepte,⁵ die gebruik van hierdie konsepte en beginsels om probleme op te los en die verwerwing van die vermoë om op vakkundige wyses te redeneer. Om kundigheid in 'n bepaalde vakgebied te verwerf, vereis dus dat leerders op 'n hoë vlak van bewuste, abstrakte en objektiewe denke opereer.

Tweedens is opvoedkundige ontwikkeling nie 'n spontane proses nie. Die verwerwing van kennis, insig en vakkundige vaardighede vind plaas deur die sistematiese begeleiding van leerders deur onderwysers, en deur uitvoerige vakkundige interaksie tussen leerders, vakonderwysers en vakkundige leermateriaal. Effektiewe, betekenisvolle kommunikasie in die klaskamer en die bestuur daarvan is van basiese belang. Taal, as die vernaamste kommunikasiemiddel, is die mediërende faktor in opvoedkundige ontwikkeling.

Die gebruik van 'n taal wat leerders en onderwysers baie goed ken, gewoonlik die moedertaal, is dus van kritiese belang. Dit lei tot beter kennisvlakke, beter funksionele geletterdheid, beter ontwikkelde vaardighede in byvoorbeeld wiskunde en wetenskap, en beter leervaardighede, insluitende die vaardigheid om 'n tweede taal te verwerf. Hierdie beter kennis-, insig- en vaardigheidsvlakke sal lei tot 'n beter toegeruste werksmag met beter dienslewering, hoër vlakke van produktiwiteit, meer effektiewe kompetendheid, en dus ook beter salarisse en 'n regverdigere verspreiding van die nasionale welvaart.

2.1.1.2 *Die ontwikkeling van leerders se akademiese taalvaardigheid*

Die relevansie van hierdie argument hou verband met die taalvaardighede wat leerders nodig het vir effektiewe akademiese prestasie.

Eerstens moet besef word dat taalgebruik in die skoolsituasie aansienlik verskil van taalgebruik in alledaagse sosiale omgang. Skooltaalgebruik word gekenmerk deur akademiese woorde met 'n lae gebruiksfrekwensie en tegniese terme (dikwels van Griekse en Latynse oorsprong), abstrakte uitdrukkings en komplekse morfologiese en sintaktiese strukture wat gewoonlik nie in alledaagse taalgebruik voorkom nie, en vakkundig gepaste akademiese diskoers. Leerders kom nie skool toe met hierdie soort taalvaardigheid nie, nie eers in hul moedertaal nie.

Skooltaalvaardighede moet ontwikkel word, en dit neem etlike jare. In die geval waar die onderrigtaal 'n tweede/addisionele taal is, sal dit uiteraard nog langer neem.⁶

Tweedens moet besef word dat dit in die skool nie net gaan om leerders se vermoë om leerstof te verstaan nie, maar ook om hul vermoë om hul kennis en begrip op vakkundig aanvaarbare wyse mondeling en skriftelik akkuraat, presies en logies samehangend uit te druk in veeleisende assesseringskontekste, soos in toetse, eksamens en klasaanbiedings.

Derdens moet in ag geneem word dat die soort leermateriaal wat leerders moet hanteer, konseptueel en kognitief veeleisend is en dat dit gewoonlik hanteer moet word in kontekste wat kontekstueel beperk is, dit wil sê nie gesteun word deur terugvoer van die spreker/skrywer oor sy kommunikatiewe bedoeling nie, of deur aanwysers in die gebruiksituasie, of deur paralinguistiese of nielinguistiese inligting, sodat die hoorders/lesers afhanklik is van hul eie luister- en leesvermoë en hul agtergrondkennis (Cummins 2001:67).²

Ten slotte moet daar ook in ag geneem word dat moedertaalonderrig die bestudering van eerste tale as skoolvakke sinvoller maak. Aangesien eerstetaalstudie die leerarea is waar die taalvaardighede ontwikkel word wat leerders nodig het vir akademiese werk, sal die bevordering van die studie daarvan ook bydra tot leerders se algemene akademiese ontwikkeling.

As 'n mens bogenoemde vier oorewegings in ag neem, is daar geen twyfel nie dat die gebruik van moedertale as onderrigmedia in die geval van leerders wat ander tale nie goed ken nie, eintlik ononderhandelbaar is.

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

Dit is belangrik om te onthou dat taal nie net 'n kommunikasiemiddel is nie, maar ook sosio-psigologiese, sosio-kulturele en sosio-ekonomiese funksies verrig. Meer spesifiek, taal is 'n instrument waarmee:

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

As onderrigmedium hou die simboliese waarde van 'n leerder se moedertaal op verskillende maniere verband met sy/haar skoolprestasie.

Eerstens is daar reeds deur navorsers vasgestel dat leerders se skoolprestasie korreleer met die erkenning van die sosiale, psigologiese en kulturele waarde van hul moedertale, byvoorbeeld dat onderrig deur medium van 'n tweede taal slegs effektief is as die moedertaal 'n positiewe sosiale, psigologiese en kulturele waarde het (soos in Kanada met Frans en Engels getoon is) (vergelyk Cummins 2001;² Langman 2002; Lemmer 1991).

Tweedens fasiliteer die gebruik van leerders se moedertaal 'n fundamentele faset van effektiewe onderwys, naamlik die ontwikkeling van 'n positiewe identiteit by leerders, wat tot stand kom deurdat leerders meer effektief oor hul identiteit kan "onderhandel" met onderwysers en die skool (Cummins 2001).² Hierdeur word simmetriese klaskamerverhoudinge beding (tussen leerders en die gesaghebbers van 'n skool), word meegebring dat die emosionele oorgang van die huis na die skool positief is en ontwikkel daar 'n toename in selfvertroue en emosionele sekuriteit by leerders, wat duidelike opvoedkundige voordele inhou (Lemmer 1991:169). Hierdie ooreweging is veral belangrik in die (Suid-) Afrikaanse konteks, waar daar dikwels 'n baie groot verskil is

tussen die kulturele wêreld van die leerders en dié van die opleidingsinstelling – veral wat betref plattelandse skole, met hul vyf miljoen leerders.

Die gebruik van 'n eerste addisionele taal as onderrigmedium kan, daarenteen, bydra tot 'n swak selfbeeld en 'n gebrek aan emosionele sekuriteit en dus tot die onderontwikkeling van leerders, dit wil sê tot swak akademiese vordering. Die gebruik van die moedertaal as onderrigtaal beteken ook dat die erkenning wat gegee word aan leerders se moedertaal, sal bydra tot die vestiging van 'n verrykte taalmilieu, wat pedagogies belangrik is.⁷

2.1.1.4 Moedertaalonderrig is koste-effektief

Daar word soms beweer dat moedertaalonderrig in die Afrikatale nie ingestel kan word nie omdat dit te duur sal wees om hulle te ontwikkel tot onderrigtaale. Engels, daarenteen, word geredeneer, is reeds maksimaal ontwikkel vir opvoedkundige gebruik omdat dit reeds beskik oor al die nodige tegniese terme en registers, handboeke en ander leermateriaal. Die gebruik van Engels sal dus goedkoper wees. Hierdie argument is egter om verskeie redes problematies.

Eerstens is daar reeds bereken dat die addisionele koste verbonde aan die instelling van 'n nuwe taal as onderrigtaal aanvanklik slegs 4,5% bo die koste van die gebruik van 'n taal soos Engels sal beloop, en dat hierdie koste mettertyd heeltemal uitgeskakel sal word (Grin 2002). Daarbenewens is die gebruik van moedertale kostevoordelig, omdat dit bydra tot die verlaging van die uitsak- en herhalingsyfer en sowel die slaagsyfer as leerders se gemiddelde punte sal verhoog. Ook moet die niemateriële voordele van die gebruik van die moedertale, soos vroeër reeds aangetoon, deel van die kosteberekening vorm. Die materiële en versteekte kostes verbonde aan die gebruik van 'n ander taal as die moedertaal as onderrigmedium moet ook in berekening gebring word, byvoorbeeld die koste van gemelde swak skoolprestasie en die hoë uitsak- en herhalingsyfers, wat verband hou met 'n tweede taal as onderrigmedium. Bokamba en Tlou (1977) het byvoorbeeld bereken dat die vermorsingsyfer (van menslike hulpbronne) as gevolg van die gebruik van 'n voormalige koloniale taal as onderrigmedium in laerskole in Zaïre tussen 62% en 74% beloop en in sekondêre skole tussen 90% en 94%.

'n Laaste koste-item wat in ag geneem behoort te word, hou verband met die verskynsel wat (verkeerdelik) kodewisseling genoem word. 'n Regstreekse gevolg van die beleid om Engels as enigste voertaal ná graad 3 te gebruik, is dat daar in elk geval uitvoerig gebruik gemaak word van leerders (en onderwysers) se eerste taal. Alles wat in Engels gesê word, word vertaal na die moedertaal, veral in plattelandse skole en townshipskole. Dit beteken dat hoogstens die helfte van die beskikbare klaskamertyd gebruik word vir onderrig, wat uiteraard 'n groot vermorsing van tyd verteenwoordig.

2.2 Nie-opvoedkundige (sekondêre) oorwegings: politieke en kulturele faktore

Die vernaamste nie-opvoedkundige oorweging wat ter ondersteuning van die gebruik van moedertale as onderrigmedia genoem kan word, is dat hul erkenning regstreeks sal bydra tot die verhoging van die sosiale en funksionele betekenis van daardie tale, die bevordering van meertaligheid en die erkenning van taalregte. Op hierdie manier sal 'n verrykte taalmilieu in die land gevestig word, sal 'n gees van meertaligheid bevorder word, sal linguïstiese gelykwaardigheid (en dus linguïstiese transformasie) bevorder word en sal 'n meer simmetriese magsverhouding tussen die tale van die land gevestig word. Moedertaalonderrig sal bydra tot die realisering van die grondwetlike waardes van die land, naamlik die vestiging van 'n betekenisvolle demokrasie, die bevordering van gelykwaardigheid en menseregte, die ontwikkeling van die mense van die land, die effektiewe bestuur van die land, die ontwikkeling van nasionale eenheid, en die behoud van die land se diversiteit as 'n nasionale hulpbron. Omdat dit sal bydra tot leerders

se toegang tot gehalteonderwys en die verbetering van hul skoolprestasies, sal dit mettertyd ook gelyke toegang tot die land se ekonomie, politiek, en sosiale en kulturele lewe meebring.

Daar is in Suid-Afrika reeds duidelike tekens van 'n groeiende verskuiwing weg van moedertale in die rigting van Engels. Dis veral duidelik uit die 2001-sensusstatistiek, wat aantoon dat ongeveer 80 000 bruin Afrikaanssprekendes reeds Engels as moedertaal aangeneem het, en dit is ook duidelik uit response in die *CentRePoL*-ondersoek na die rol van taal in die opleiding van leerders aan tegniese kolleges in Pretoria (Webb 2005). In antwoord op die vraag watter taal hierdie leerders in gesprekke met verskillende kategorieë mense gebruik, het 8,15% aangedui dat hulle Engels gebruik met hulle ouers, 15,5% met familie, 19,1% met broers en susters, en 36,6% met vriende. As hierdie verskuiwing na Engels voortduur, veral onder die jong swart elite, is daar 'n werklike bedreiging vir die betekenisvolle voortbestaan van die Afrikatale en linguïstiese diversiteit.

Dit is in hierdie verband egter ook nodig om bedenkinge uit te spreek oor die klem wat daar in die Afrikaanssprekende debat oor moedertaalonderrig geplaas word op die rol daarvan in die behoud of beskerming van 'n gewaande kulturele identiteit. Volgens Giliomee en Schlemmer (2004) kies 57% van die Afrikaanse ouers in hul ondersoek moedertaalonderrig omdat dit 'n bepaalde "kultuurerfenis en etnisiteit" oordra. Die vraag is egter: watter kultuurerfenis en etnisiteit, en wie s'n? 'n Mens moet versigtig wees met die kultuurbenadering. Daar kan byvoorbeeld geargumenteer word dat taal en kultuur nie wedersyds bepalend is nie (of dat die afskaling van 'n gemeenskap se taal nie noodwendig beteken dat hul kulturele identiteit bedreig is nie); dat kultuur in die algemeen deel is van 'n stryd om die behoud van mag oor die Eie, 'n stryd téén die mag van die Ander, of 'n stryd om die verkryging van mag en kontrole oor die ander. Gegee ons onlangse politieke geskiedenis is so 'n benadering tot die moedertaalonderrigdebat nie 'n produktiewe strategie nie.

Wat eweneens in die debat beklemtoon moet word, is dat die argument dat Engels 'n "neutrale taal is, wat nasiebou sal bevorder" en daarom aanvaar moet word as nasionale onderrigmedium, 'n mite is. Die teendeel is eerder waar: Engels word in die algemeen geassosieer met 'n Westerse kulturele identiteit, en dit het in Suid-Afrika 'n instrument geword vir die onderskeid tussen klasse - tussen die elite, wat Engels magtig is, en die massas, wat Engels óf ontoereikend ken, óf glad nie. Die verhoogde gebruik van Engels kan lei tot verdere onderskikking en marginalisering, wat ongelykheid en selektiewe bevoorregting net verder sal vererger, en wat die totstandbrenging van 'n plurale landsbestel sal teenwerk.

2.3 Die ontoepaslikheid van argumente ter ondersteuning van 'n eerste addisionele taal as onderrigmedium

Die derde stel oorwegings in die debat rondom moedertaalonderrig is dat die meeste van die argumente ter ondersteuning van die gebruik van 'n eerste addisionele taal as onderrigmedium, om verskillende redes ontoepaslik is.⁸ Die vernaamste van hierdie argumente is die volgende:

- (i) Suid-Afrikaanse klaskamers is meertalig en die onderrigmedium moet dus 'n "lingua franca" wees, dit wil sê Engels.

Hierdie argument is om twee redes nie geldig nie: Engels is nie 'n lingua franca nie⁹ en daar kan sekerlik ander oplossings gesoek word vir die kwessie van meertalige klaskamers.

- (ii) Engels is die taal van toegang tot al die belangrike regte en voorregte in die land, van nasionale en internasionale kommunikasie en van deelname aan die moderne tegnologiese en globaliserende wêreld, en daarom is dit nodig vir alle Suid-Afrikaners om Engels te ken.

Hierdie opvatting van Engels se waarde is korrek, maar dit geld nie as 'n noodsaaklike en voldoende rede vir die keuse van Engels as nasionale onderrigmedium nie, aangesien vaardigheid in Engels op ander maniere verwerf kan word, byvoorbeeld deur die bestudering daarvan as vak, soos in die meeste nie-Engelse lande, en soos gedemonstreer word deur Afrikaanssprekende leerders wat Engels as skoolvak bestudeer het en heeltemal effektief in Engelse werksomgewings (selfs in Londen, Perth en Christchurch) funksioneer. Indien die kurrikula vir Engels, die onderwysmateriaal en die didaktiese metodes van Engelsonderrysers effektief is, sal enige leerder van Engels as 'n vak 'n voldoende basis hê waarop sy of haar vaardigheid in Engels later verder ontwikkel kan word.

- (iii) As leerders hul vaardighede aangeleer en verwerf het in hul moedertaal sal hulle nie effektief kan funksioneer in 'n werkswêreld waarin 'n ander taal gebruik word nie, en sal alles weer oorgeleer moet word in die werkplek.

Hierdie argument is ook ongeldig omdat vaardighede nie taalgebonde is nie, maar oorgedra kan word (vergelyk ook Cummins 2001:173). Persone wat as wiskundiges, ingenieurs of rekenaarwetenskaplikes opgelei is (in byvoorbeeld Afrikaans), kan op hierdie vakgebiede funksioneer in enige ander taal wat hulle voldoende verwerf het.

- (iv) Die enigste effektiewe wyse waarop leerders Engels kan verwerf, is deur hulle maksimaal daaraan bloot te stel, byvoorbeeld deur die gebruik daarvan as onderrigmedium

Daar is reeds empiries vasgestel dat die sogenaamde “full immersion”-argument gebrekkig is. Afgesien van al die gevalle wat as teenvoorbeelde in die Suid-Afrikaanse opset beskikbaar is - die swak vaardigheid in Engels van graad 12-leerders wat Engels as onderrigmedium gehad het vir die duur van hul skoolloopbaan, het Cummins (2001:177) op voldoende wyse aangetoon dat daar nie 'n direkte verband bestaan tussen die hoeveelheid tyd wat met Engels deurgebring word, en vaardigheid in Engels nie.

- (v) Toegang tot onderrig deur medium van Engels verseker gehalteonderrig

Gehalteonderrig is nie primêr 'n taalkwessie nie, maar 'n bestuurskwessie, en word medebepaal deur faktore soos befondsing, onderrigfasiliteite en die beskikbaarheid van goed opgeleide onderwysers. Vir sover taal wel 'n faktor is in gehalteonderrig, sou mens kon redeneer dat moedertaalonderrig 'n beter belegging is as die gebruik van 'n tweede addisionele taal as onderrigmedium.

- (vi) Die niegebruik van Engels as onderrigmedium sal meebring dat vaardigheidsvlakke daarin landwyd afneem, soos in Tanzanië.

Dis eweneens nie 'n ernstige oorweging nie, aangesien die gebruik van tale anders as Engels as onderrigmedia nie beteken dat die ontwikkeling van vaardigheid in Engels afgeskeep sal word nie. Verder het Engels in Suid-Afrika ook 'n veel sterker openbare teenwoordigheid (byvoorbeeld in die media en die vermaaklikheidswêreld) as in Tanzanië, en leerders is op 'n veel meer betekenisvolle wyse daaraan blootgestel in Suid-Afrika, veral in stedelike gebiede, wat waarskynlik sal meebring dat Engelsvaardigheid nie sal afneem nie.

- (vii) Ouers en gemeenskappe in 'n demokratiese bestel moet die vryheid gegun word om 'n vrye keuse ten opsigte van onderrigmedium uit te oefen.

Afgesien daarvan dat (swart) ouers op die oomblik in die praktyk nie 'n "vrye keuse van onderrigmedium" het nie, word hierdie reg (vergelyk De Klerk 2002a en b) op geen wyse aangetas deur moedertaalonderrig nie. Die reg van ouers om hul kinders se onderrigmedium te kies, moet uiteraard eerbiedig word, maar daar moet dan toegesien word dat skoolbeheerrade daartoe in staat is om ingeligte besluite oor taalbeleid te neem en bewus is van die gevolge van die oorweldigende mag van die vryemarkbenadering. Ouers moet beseft dat besluite oor skooltaalbeleid in so 'n situasie maklik lei tot die bevoordeling van die politieke en ekonomiese maghebbers, en dus die reeds bevoordeelde elite verder sal bevoordeel. In die huidige omstandighede in Suid-Afrika beteken dit die versterking van Engels, en selfs sy hegemonisering, met al die nadele wat dit inhou.

3. EMPIRIESE NAVORSING TER ONDERSTEUNING VAN MOEDERTAALONDERWYS

Navorsing oor die kwessie van onderrigmedium is al in etlike lande onderneem, soos Nigerië, Malawi en Zambië, Peru, Madagaskar, Niger en die VSA (Webb 2002b, 2004; Deutsche GTZ, 2003).

In Nigerië was daar die sesjaar-primêreskool-projek (die Ife-projek), waarvoor Bamgbose (1984, 1991) verslag doen. In hierdie projek het 'n eksperimentele groep Yoruba as onderrigmedium gebruik vir die volle duur van die laerskool terwyl 'n kontrolegroep Yoruba as onderrigmedium gebruik het vir die eerste 3 jaar en daarna Engels vir drie jaar. Daar is gevind dat die eksperimentele groep beter presteer het as die kontrolegroep in sowel inhoudsvakke as in Engels.

In Malawi en Zambië het Williams leesvaardigheid in laerskole ondersoek (Williams, 1993a, b; 1996). In Malawi is die onderrigmedium van grade 1 tot 4 Chichewa, met Engels as vak, terwyl Zambië Engels as onderrigmedium gebruik vanaf graad 1, met Engels ook as vak. Williams het gevind dat die leesvaardigheid van graad 5-leerders in Engels in die twee lande eenders was, maar dat leesvaardigheid in die inheemse tale baie beter in Malawi was. Die gebruik van Chichewa as onderrigmedium het dus nie die ontwikkeling van leesvaardigheid in Engels vertraag nie. Een van sy gevolgtrekkings is dat:

In both countries ... reading ability in English is unlikely to be at a level to allow learning through the medium of English for most pupils. This is related to pedagogic practices which give insufficient attention to meaning.¹⁰ The role of English in these countries is largely driven by political perceptions of effective strategies for unification and modernisation. However, its dominance in the education system may work against the individual primary school child's cognitive development in general, and their reading proficiency in particular (1996:182).

In 'n navorsingsprojek in Peruaanse plattelandse skole met tweetalige onderwys (Quechua as onderrigmedium vir die duur van die laerskool, met Spaans as vak en mettertyd ook as onderrigmedium), het Hornberger (1987) gevind dat die gebruik van die moedertaal as onderrigmedium daartoe gelei het dat konsepte en logika in rekenkundeklasse beklemtoon kon word eerder as 'n stapsgewyse benadering waarin op memorisering staatgemaak is, dat denkvaardigheid beter ontwikkel is, dat daar groter leerderdeelname was in klaskamer gesprekke,

dat daar betekenisvoller leesgedrag was, dat daar 'n afname was in ongeletterdheid, dat kulturele integrasie bevorder is en dat kulturele diskriminasie oorkom is.

4. **STRUIKELBLOKKE IN DIE PAD VAN DIE BEMARKING VAN MOEDERTAALONDERRIG**

Die bevordering van moedertaalonderrig in Suid-Afrika word deur faktore soos die volgende bemoeilik:

4.1 **Onkunde oor die voordele van moedertaalonderrig**

Onkunde oor die voordele van moedertaalonderrig kom voor by ouers, onderwysers, skoolbeheerrade asook politieke en burokratiese besluitnemers. Onderzoekers het al daarop gewys dat baie ouers Engelsmediumskole as noodsaaklik beskou op grond van die rol van Engels in hul kinders se toekomstige werkslewe (De Klerk 2002a en b; Webb 2005; Williams 1993a en b). Hierdie redenasie is egter gegrond op 'n beperkte siening van wat op die lange duur in die beste belang van hul kinders is. Ouers besef klaarblyklik nie die fundamentele rol van die onderrigmedium in die ontwikkeling van hul kinders se vaardighede in die algemeen nie en gevolglik ook nie die rol daarvan in hulle kinders se toekomstige werkslewe nie. Ewe beperk is die vrese van politieke en burokratiese besluitnemers dat moedertaalonderrig 'n verdelende uitwerking sal hê.

Dit is dus noodsaaklik dat inligtings- en bemarkingsveldtogte onderneem word, byvoorbeeld deur werkseminare met skoolbeheerliggame in die land en populêre bydraes in die media.

4.2 **Die politieke agenda van die regering**

Dit is te wagte dat die regering seker wil maak dat hulle hul basiese politieke oogmerke bereik, soos die bevordering van die belange van swart Suid-Afrikanners, die uitwissing van die ongelykhede van die verlede deur regstellende aksie, gelyke toegang tot opvoedkundige geleenthede, ensovoorts. Daarvoor, sou hulle kon redeneer, is streng sentrale beheer nodig.¹¹ Dit is moontlik dat hul optrede teen Afrikaanse enkelmediumskole deel is van 'n agenda om mag en kontrole uit te oefen op elke openbare domein.

4.3 **Die negatiewe sosiale betekenis van die Afrikatale en Afrikaans**

Die negatiewe sosiale betekenis van die Afrikatale en Afrikaans is uiteraard 'n struikelblok in die bevordering van moedertaalonderrig (Webb 2002b, 2003 en 2004). Dit is daarom essensieel dat die linguistiese en sosiolinguistiese kapasiteite van hierdie tale uitgebou/behou word, dat hulle ontwikkel word as wetenskapstale, dat die openbare rol van hierdie tale verbreed word, en dat hul ekonomiese mag behou word (in die geval van Afrikaans) en uitgebou word (in die geval van die Afrikatale).

4.4 **Die sosiale en ekonomiese mag van Engels**

Ook hierdie taalpolitieke werklikheid, versterk deur die rol van Engels in die globalisering van die mark en die media, is 'n struikelblok in die vestiging van die beginsel van moedertaalonderrig. Taalbeplanningsmaatreëls moet dus ingestel word om die oormatige dominansie van Engels te verminder, byvoorbeeld deur vaardigheid in 'n Afrikataal te vereis vir aanstelling in die

staatsdiens, deur die bevordering van tale-anders-as-Engels as akademiese tale, en deur die meer uitgebreide gebruik van hierdie tale in die elektroniese media.

4.5 **Agterdog oor die motiewe van wit Afrikaanse aktiviste**

Soos in paragraaf 2.2 hierbo genoem, is taal, soos kultuur, 'n terrein waarop 'n stryd gevoer word om mag en beheer (oor die Eie, teen die Ander of oor die Ander - vergelyk Annamalai 2993; Hasnain 1995; Pennycook 2002; Rassool 2004). Net soos baie Afrikaners die motiewe van die regering nie vertrou nie, en meen dat die regering 'n anti-Afrikaanse veldtog voer, net so vertrou die regering die motiewe van wit Afrikaners waarskynlik ook nie. Dit blyk uit gevalle soos die volgende:

- Pandor se verklaring (Januarie 2004, tydens 'n parlementêre konferensie) dat Afrikaners wat veeltaligheid in die openbaar bepleit, veeltaligheid gebruik as 'n dekmantel vir 'n pro-Afrikaanse aksie.
- Die standpunt dat Afrikaans gebruik word om swart leerders uit skole te hou.
- Die mening dat Afrikaans die “gif in die onderwysstelsel” is (Brand 2005).

Hierdie persepsies is in die lig van Suid-Afrika se onlangse politieke geskiedenis begryplik, en moet in berekening gebring word in enige gesprek met onderwysowerhede.

4.6 **Probleme met die praktiese implementering van moedertaalonderrig in linguisties heterogene gemeenskappe**

Taalsamestellingspatrone in skoolklaskamers, soos die relatiewe eentaligheid van plattelandse skole teenoor die komplekse meertaligheid van Gautengse skole,¹² het verskillende konsekwensies vir die betrokke skole se taalbeleid. Onderwysbeplanners moet in hierdie opsig dus geskakeerd dink. Daar sal byvoorbeeld aanvaar moet word dat meer as een taalgerigte skoolmodel in Suid-Afrika geïmplementeer moet word: in sommige omstandighede enkelmediumskole met die moedertaal as onderrigmedium, in ander omstandighede parallel- of dubbelmediumskole. Ook die voorstel van Praesa, naamlik dat moedertaalgebaseerde dubbelmediumonderrig (moedertaalonderrig tot graad 6 met die tweede taal as vak, en so gou as moontlik daarna 'n 50/50-verdeling van onderrigmedium tussen die eerste taal en die tweede taal) moet nie sonder meer as enigste model aanvaar word nie. Dis 'n goeie model waar toepaslik, maar nie noodwendig op nasionale vlak nie.

5. **SLOT**

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

Hierdie argumente is nie nuut nie: hulle is almal in een of ander vorm gestel en beredeneer op kongresse oor die skooltaalkwessie op verskeie plekke. In Afrika is dergelyke kwessies oor die afgelope 80 jaar bespreek by verskeie byeenkomste, onder andere in Algerië (1969), Ghana (1975, 1996), Mauritius (1976, 1986), Zimbabwe (1993, 1997, 1999), Togo (2000),

Ethiopië (2000), Kenia (2000), Suid-Afrika (o.a. 2002) en Malawi (2004) (kyk Webb 2004b en c). Verder is groot hoeveelhede empiriese bevindinge beskikbaar oor die voordele van moedertaalonderrig in toepasbare kontekste.

Ten spyte van die volkome eenstemmigheid oor moedertaalonderrig in die opvoedkundige linguistiek, wil dit voorkom of besluitnemers oor voertaalbeleid in onderwysministeries dwarsdeur Afrika glad nie ontvanklik is vir hierdie argumente nie (vergelyk Webb 2005a). Waar daar wel in 'n mate gehoor gegee word aan hierdie argumente, is die besluitneming steeds onbevredigend: die huidige taalbeleidstandpunt van die Suid-Afrikaanse nasionale onderwysdepartement (dat moedertaalonderrig in die eerste drie jaar van die skoolprogram gevolg sal word, waarna Engels tweede taal as onderrigmedium gebruik sal word; en dat leerders gelyklopend verbeterde onderrig in die vak Engels sal ontvang) is byvoorbeeld onaanvaarbaar omdat dit pedagogies onverantwoordbaar is, nie 'n uitdrukking is van die waardes onderliggend aan die Grondwet nie, en nie in ooreenstemming is met die nasionale taal-in-die-onderwysbeleid nie. Daarby lei dit tot praktyke wat tydverkwistend is (soos byvoorbeeld kodewisseling) en tot onverantwoordelike besluite soos byvoorbeeld dat leerders wat 'n tweede taal as onderrigmedium gebruik, se punte verhoog moet word in die graad 12-eksamen aangesien hulle eksamen moet skryf in 'n tweede taal.

Die vraag is natuurlik waarom onderwysowerhede nie die beginsel van moedertaalonderrig aanvaar en implementeer nie, en wat belanghebbendes daaromtrent kan doen. Aan hierdie vrae moet waarskynlik tydens 'n afsonderlike kongres grondige aandag gegee word.

BIBLIOGRAFIE

- Annamalai, E. 2003. Medium of power: the question of English in education in India. In Tollefson & Tsui (eds.), pp. 177-194.
- Bamgbose, A. 1984. Mother-tongue medium and scholastic attainment in Nigeria. *Prospects*, XIV(1):87-93.
- Bamgbose, A. 1991. *Language and the nation. The language question in sub-Saharan Africa*. Edinburgh University Press.
- Bokamba, E. G. & J. S. Tlou. 1977. The consequences of language planning of African states vis-à-vis education. In Kotey & Der Houssikian (eds.). *Language and linguistic problems in Africa. Proceedings of the VII conference on African linguistics*. Columbia, South Carolina: Hornbeam Press, pp. 35-53.
- Brand, G. 2005. Does Naledi Pandor get any sleep? http://www.litnet.co.za/taaldebat/pandor_brand
- Cummins, J. 2001². *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- De Klerk, Gerda. 2002. Mother-tongue education in South Africa: the weight of history. In Ricento & Wiley (eds.), pp. 29-46.
- De Klerk, V. 2002a. Language issues in our schools: Whose voice counts? Part 1: The parents speak. In Heugh, Kathleen (ed.). *Perspectives in education*, 20(1):1-14.
- De Klerk, V. 2002b. Language issues in our schools: Whose voice counts? Part 2: The teachers speak. In Heugh, Kathleen (ed.). *Perspectives in education*, 20(1):15-28.
- 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.
- Du Plessis, B. Berig deur Alet Rademeyer in *Beeld*, Februarie, 2005: "Doodsklok lui vir Afrikaanse skole", oor navorsing deur o.a. dr. Bertie du Plessis.
- Dutcher, N. & Tucker, G. R. 1996. The use of the first and second languages in education. Pacific Islands Discussion Paper, 1. East Africa and Pacific Region. Die Wêreldbank, Washington

- Fanfuwa, A. B., Macaulay, J. I. & Skokoya, J. F. S. 1989. *Education in mother tongue. The Ife Primary Education Research Project*. Ibadan: University Press Limited.
- Giliomee, H. & Schlemmer, L. 2004. Die staat teen die ouers? Kernbevindings van 'n opname oor die menings van ouers oor wendinge in die onderwys. Ongepubliseerde navorsingsverslag.
- Grin, F. 2002. The meaning of "costs" in the economic analysis of language policies. Voordrag gehou by die tweede internasionale kongres oor die bevordering van die Afrikatale in die onderwys, wetenskap en tegnologie. Universiteit van Pretoria, 3-5 Julie. In Webb & Gangla (reds.).
- Hasnain, Imtiaz S. (ed.) 1995. *Standardization and modernization: Dynamics of language planning*. New Delhi: Bahri Publications.
- Hornberger, N. 1985. *Bilingual education and Quechua language maintenance in highland Peru*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Hornberger, N.H. 1987. Bilingual education success, but policy failure. *Language in Society* 16, 205-226.
- Komarek, K. 1997. *Mother tongue education in sub-Saharan Africa*. GTZ Eschborn.
- Küper, W. (ed.). 1998. *Mother tongue education in Africa: A Reader*. GTZ: Eschborn.
- Langman, J. 2002. Mother-tongue education versus bilingual education: shifting ideologies and policies in the Republic of Slovakia. In Ricento & Wiley (eds.), pp. 65-82.
- Lemmer, E.M. 1991. Addressing the needs of the black child with a limited language proficiency in the medium of instruction. In: J. le Roux. (ed.). *The black child in crisis. A socio-educational perspective*. Vol. 1. Pretoria: J.L. van Schaik-uitgewers, pp. 143-170.
- Macdonald, C.A. 1989. *Crossing the threshold into Std. 3*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Pennycook, A. 2002. Mother tongues, governmentality, and protectionism. In Ricento & Wiley (eds.), pp. 11-28.
- Rassool, N. 2004. Sustaining linguistic diversity within the global cultural economy: issues of language rights and linguistic possibilities. *Comparative education, special issue: Postcolonialism and Comparative education*, 40(2):199-214.
- Ricento, T. & Wiley, T. (eds.). 2002. Revisiting the mother-tongue question in language policy, planning and politics. *International Journal of the Sociology of Language*, p. 154.
- Ricento, T. 2002. Introduction. In Ricento & Wiley (eds.).
- Shembe, S. 2002. isiZulu as a teaching, learning and assessment tool in Chemistry in higher education. Paper read at PanSAT conference on *Utilising research and development project results*, CSIR, 16 October.
- Tollefson, J.W. 2002. The language debates: preparing for war in Yugoslavia, 1980-1991. In Ricento & Wiley (eds.), pp. 65-82.
- Tollefson, J.W. & Tsui, A.B.M. 2003. *Medium of instruction policies. Which agenda? Whose agenda?* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- UNDP. 2004. *Human development report 2004*. New York: Oxford University Press.
- Van Rooyen, D. 2005. *Rapport*, 27 Augustus.
- Webb, V.N. 1999. Multilingualism in democratic South Africa: The over-estimation of language policy. *Journal of Educational Development*, 19, 351-366.
- Webb, V.N. 2002a. Using English as a second language in academic training in tertiary institutions in South Africa. The situation at the University of Pretoria. *World Englishes*, 21(1):49-62.
- Webb, V.N. 2002b. *Language in South Africa. The role of language in national reconstruction, transformation and development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishers.
- Webb, V.N. 2003. Language policy in post-apartheid South Africa. In Tollefson & Tsui (eds.), pp. 217-240.

- Webb, V.N. 2004a. African languages as media of instruction in South Africa. Stating the case. In Nkonko M. Kamwangamalu & Timothy Reagan. (eds.). *Language problems & language planning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 147-174.
- Webb, V.N. 2004b. The non-promotion of the indigenous languages of Africa: why? A language planning perspective. Presentation at Adalest III, Mangochi, Malawi.
- Webb, V.N. 2004c. The non-use of African languages in education in Africa. Paper presented in a panel discussion on *Language policy in education: local experiences in a global context* at the conference of the African Studies Association on *The power of expression: identity, language, and memory in Africa and the diaspora*. New Orleans.
- Webb, V.N. 2005a. Language management in South Africa: What is going wrong? Paper read at a conference on language development in Africa, Moi University, Kenya.
- Webb, V.N. (ed.). 2005b. *Report submitted to the Swiss Development Agency on the project Language, educational effectiveness and economic outcomes*, University of Pretoria. April.
- Webb, V.N. & Gangla, L. (eds.). 2003. *Promoting education, science and technology through African languages*. Compiled publication of papers read at *Second international conference on African languages*. 3-5 July, University of Pretoria.
- Webb, V.N., Lepota, B. & Ramagoshi, R. 2004. Using Northern Sotho as medium of instruction in vocational training. In Katrin Bromber & Birgit Smieja (reds.) *Globalisation and African languages. Risk and benefits*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 119-146.
- Williams, E. 1993a. *Report on reading in English in primary schools in Malawi*. Serial No. 4. Department for International Development. London.
- Williams, E. 1993b. *Report on reading in English in primary schools in Zambia*. Serial No. 5. Department for International Development. London.
- Williams, E. 1996. Mother tongue medium versus second language medium: the effects on the reading proficiency of African pupils. *Triangle* 14, 147-164.
- Working Group on Educational Research and Policy Analysis. 1997. *Languages of instruction. Policy implications for education in Africa*. International Development Research Centre.

EINDNOTAS

-
1. In 'n artikel in *Rapport* (7 Augustus 2005), wys David van Rooyen daarop dat ontwikkelingshulp en investering alleen nie tot volhoubare ekonomiese groei lei nie, en dat 'n beduidende toename in produktiwiteit nodig is. Produktiwiteit word beïnvloed deur verskeie faktore, waarvan een opleiding is: hoër vlakke van kennis en vaardighede, insluitende die vermoë om die nuutste tegnologie en internasionale praktyke te gebruik. (Die gemiddelde produksie per persoon in die VSA, sê Van Rooyen, is \$61 730 en in Suid-Afrika is dit \$10 047.)
 2. Vir inligting oor swart leerders se vaardigheid in Engels, vergelyk Macdonald 1989; Webb 2002a, 2002b.
 3. Taalpolitie gesien, byvoorbeeld binne die konteks van die ongelyke magsverdeling tussen Afrikaans en Engels, is dit egter wel denkbaar dat Afrikaans se posisie verswak mag word (soos by etlike van die historiese Afrikaanse universiteite tans gebeur). 'n Mens kan egter nie veralgemeen nie, want daar is parallelmediumskole in Suid-Afrika waar Afrikaans op geen wyse bedreig word nie.
 4. Die verslag konstateer onder andere: "Human development is about much more than the rise or fall of national incomes. It is about creating an environment in which people can develop their full potential and lead productive, creative lives in accord with their needs and interests. People are the real wealth of nations. Development is thus about expanding the choices people have to lead lives that they value. And it is thus about much more than economic growth, which is only a means – if a very important one – of enlarging people's choices. Fundamental to enlarging these choices is building human capabilities – the range of things that people can do or be in life. The most basic
-

capabilities for human development are to lead long and healthy lives, to be knowledgeable, to have access to the resources needed for a decent standard of living and to be able to participate in the life of the community. Without these, many choices are simply not available, and many opportunities in life are inaccessible.”

5. Konsepverwring, wat grondliggend is aan die leerproses, gaan om meer as net die aanleer van terme – dit veronderstel ook dat konsepte begryp word, geïnternaliseer word en gebruik kan word in probleemoplossing.
6. Daar is al beweer dat dit ongeveer 2 jaar neem om ’n tweede taal aan te leer vir basiese sosiale interaksie (die sogenaamde “BICS”), en dat dit 7 jaar neem om die vaardighede te verwerf vir akademiese diskoers (die sogenaamde “CALP”). Hierdie siening is waarskynlik oorvereenvoudig, want die tydperk wat nodig is vir die effektiewe verwerwing van ’n nuwe taal is afhanklik van verskeie veranderlikes, onder andere die betekenisvolheid van die blootstelling aan die doeltaal en die funksies waarmee dit gebruik word. In Suid-Afrikaanse omstandighede (veral op die platteland en in die townships), word “CALP” in die eerste addisionele taal nie eers naastebly verwerf tydens die duur van die 12 jaar-skoolprogram nie. Trouens, swart studente op universiteit se vaardigheid in hul eerste addisionele taal (gewoonlik Engels) is dikwels nie akademies toereikend nie. Daar is verder ook nog verskeie mites wat in hierdie verband uitgewys moet word, byvoorbeeld dat kinders hul moedertaal/huistaal/primêre taal ken teen ouderdom 6; dat hoe vroeër ’n kind ’n tweede taal begin leer, hoe beter gaan hy/sy dit bemeester; dat hoe meer ’n kind blootgestel word aan ’n tweede taal, hoe gouer hy/sy dit sal verwerf; en dat “bloot ’n kennis van die doeltaal” genoeg is vir opvoedkundige ontwikkeling (vergelyk onder andere Cummins 2001²).
7. ’n Verrykte taalmilieu is ’n omgewing waarin die skooltale gelyke sosiale status en prestige in die breë gemeenskap het, leerders en onderwysers mekaar se tale respekteer, en sprekers van verskillende tale met mekaar kan kommunikeer en nie teenoor mekaar op basis van allerlei stereotipes optree nie, van mekaar se letterkunde en kultuurgoedere weet en daarvoor respek het, en aandag gee aan die beskerming van die eie in die breë gemeenskap (Deutsche HTZ 2003).
8. Die standpunt wat hier gestel word, moet op geen manier gesien word as ’n ontkenning van die waarde van Engels, of as ’n poging om die dominante posisie van Engels te beperk nie, en ook nie as ’n swak bedekte poging om Afrikaans te bevorder tot sy voormalige status of as ’n poging om mag en beheer terug te wen vir wit mense nie. Die basiese punt is eenvoudig dat die gebruik van die moedertale van leerders essensieel is vir die opvoedkundige, ekonomiese, politieke en sosiale ontwikkeling van die mense van die land.
9. Veral nie in die sin van ’n “taal wat almal ewe goed ken” of ’n “taal wat almal dieselfde opvoedkundige geleentheid gee” nie.
10. Daar is natuurlik verskeie ander oorsaaklike faktore hierby betrokke – VNW.
11. Negatief gestel, is daar by hulle dalk selfs ’n geneigdheid om die elite se belange te bevorder. Soos Gerrit Brand (2004) dit effe skerp stel: Hulle is dalk gerig op “entrenching the privileges of the Anglo-African elite at the expense of the exploitable and expendable masses”.
12. Teenoor die gemiddelde bevolkingsdigtheid van die land, naamlik 35 mense per vierkante kilometer, is dié van Gauteng 366,1.