

# **Taal-in-onderwys-beplanning in die Noord-Kaap en Vrystaat. ’n Beoordeling van twee taalverwerwingsprogramme in skole**

**Jani de Lange en Theodorus du Plessis**

---

Jani de Lange en Theodorus du Plessis,  
Departement Suid-Afrikaanse Gebaretaal en Dowestudies, Universiteit van die Vrystaat

---

## ***Opsomming***

Taal-in-onderwys (TiO)-beplanning (ook taalverwerwingsbeplanning genoem) word beskou as ’n kragtige gebied waarop taalverandering bewerkstellig kan word. Die TiO-beplannings-inisiatief wat in hierdie artikel oorweeg word, is die Incremental Introduction of African Languages (IAL) van 2013, wat tussen 2015 en 2018 geloods is. Hierdie inisiatief is in wese ’n tipiese regeringgeborgde taalbevorderingsprojek wat deur die onderwysdepartement geloods is om taalverspreiding te bewerkstellig. Twee hedendaagse gevallestudies word in hierdie artikel bespreek: Sotho as ’n tweede addisionele taal in Vrystaatse skole en Nama as tweede addisionele taal in Noord-Kaapse skole; eersgenoemde as kurrikulêre en laasgenoemde as ekstrakurrikulêre aktiwiteit. In die eerste gevallestudie poog die IAL om die prestige van die voorheen gemarginaliseerde “Afrikatale” te bevorder, en in die tweede gevallestudie voorspel die konsepbeleid die herlewing van Nama as erfenistaal. Alhoewel dit een beleid met twee verskillende implementeringsmotiewe is, verskil die twee studies van mekaar. Albei het uitdagings met betrekking tot taalstatusse, maar die fokus van eersgenoemde is op taalonderhoud en taalverspreiding, terwyl laasgenoemde op taalherlewing fokus. Verder verskil die studies ten opsigte van taalverwerwing – in die Sotho-projek kom vreemdetaalverwerwing ter sprake, maar in die Nama-projek die verwerwing van wat die betrokkenes ’n erfenistaal noem. Die motivering vir die twee inisiatiewe, naamlik sosiale samehang en die herlewing van ’n taal, is ook ’n prominente verskil. Gegewe die verskille en ooreenkomste, is die doel van hierdie artikel om die verband tussen taalbeplanningsdoelwitte, taalplanne en taalbeplanningsprogramme te oorweeg. Hierdie verband word bespreek deur die IAL en die implementering van die beleid by gekose skole in die Kopanong-streek in die Suid-Vrystaat en by twee Noord-Kaapse skole te bestudeer. Kaplan en Baldauf Jr. (2003:201–2) se uitgebreide raamwerk vir taalbeplanningsdoelwitte word as vertrekpunt vir hierdie vergelykende studie gebruik. Die klem van die huidige studie val op die ontleding van dokumentêre bewyse insake beleide en beplanningsaktiwiteite by die geteikende skole, asook die vasstelling van die mate van

---

samehang tussen beleidsdoelwit, beleidsplan en beleidspraktyk. Hierdie soort ontleding kan help met die opsporing van enige moontlike swakhede in die program wat die algemene doelstellings en implementering van genoemde inisiatiewe kan ondermyn.

**Trefwoorde:** Nama-verwerwing; Sotho-verwerwing; taal-in-onderwys-beplanning

### *Abstract*

#### **Language-in-education planning in the Northern Cape and Free State. An assessment of two language acquisition programmes in schools**

Language-in-education planning (also known as language acquisition planning) is seen as a powerful area of planned language change. The language-in-education planning initiative considered in this article is the 2013 Incremental Introduction of African Languages (IIAL), launched between 2015 and 2018. This initiative is essentially a typical government-sponsored language promotion project launched by the Department of Education to promote language distribution. Two contemporary case studies are discussed in this article: Sotho as a second additional language in Free State schools, and Nama as a second additional language in Northern Cape schools; the former as a curricular and the latter as an extracurricular activity. In the first case study, the IIAL seeks to promote the prestige of the previously marginalised “African languages”, and in the second case study the draft policy predicts the revival of Nama as a heritage language. Although it is one policy with two different implementation motives, the two studies differ. Both have challenges in terms of language statuses, but the focus of the former is on language maintenance and dissemination, while the latter focuses on language regeneration. Furthermore, they differ in terms of language acquisition. In the Sotho project, foreign language acquisition is considered, but in the Nama project it refers to the acquisition of what the involved community call a heritage language. The motivation for the two initiatives, namely social cohesion and the revival of a language, is also a prominent difference. Given the differences and similarities, the purpose of this article is to consider the relationship between language planning goals, language plans, and language planning programmes. This connection is discussed by studying the IIAL and the implementation of policy at selected schools in the Kopanong region of the Southern Free State and at two Northern Cape schools. Kaplan and Baldauf Jr’s (2003:201–2) extended framework for language planning goals is used as a departure point for this comparative study.

The emphasis of this article is on policy design and, as such, on an analysis of relevant archival documents to gain access to two language implementation projects. This review refers to the design of appropriate policies regarding the acquisition of additional languages within the South African education system. In the case of Nama, the design stems from a non-language-planning document (a partnership agreement between the southern region of Namibia and the Northern Cape) and in the case of Sotho, from an official national language planning document (the IIAL).

Based on the framework for language planning goals (Kaplan and Baldauf Jr 2003:201–2), it was established that the necessary policy mechanisms are indeed in place to ensure success in acquiring the targeted additional languages. These policy mechanisms are found in various national policy documents within education, including the National Curriculum Statement

(NCS) and related documents. As an overall policy document, the NCS makes sufficient provision for the acquisition of the second additional language (SAL). It spells out what outcomes are relevant, and provides guidance to schools regarding curriculum content, methods and materials, as well as who can and should participate in the programme concerned. Specifically, the relevant Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) document (for SALs) plays a central role in this, but in conjunction with other policy documents regarding the funding of such programmes, appropriate resources, and access to education in general.

One of the gaps in policy mechanisms that has been identified is the relative absence of community policy, a shortcoming that, according to Kaplan and Baldauf Jr (2003:219), is a frequent occurrence. Nevertheless, it has been established that community involvement is a factor to consider, as can be seen in the relative success achieved with the Nama programmes.

Some design challenges that need further attention have been identified. One of the most important of these is the fact that Nama has not yet been institutionalised as SAL and that the implementation of the IAL is not running smoothly; this following the study of the implementation of Sotho as Second Additional Language in Philippolis. The problems encountered with suitable teaching and learning material in particular pose a major challenge that deserves urgent attention. Nevertheless, it would be ideal to set up a heritage language category in the language curriculum.

In the end, the investigators were able to identify factors that could play a role in the successful implementation of Nama as extracurricular SAL in Northern Cape schools and Sotho as SAL under the IAL in Philippolis. It seems that the necessary policies to ensure success exist, especially in the case of the Sotho project, but that gaps exist regarding its implementation. The same cannot be said of the Nama project, but it seems that this gap can be overcome by the enthusiastic cooperation of the community and decision makers. This striking difference between the two projects suggests that motivation is ultimately a significant variable that should be taken into account and which the framework for language planning goals does not provide for. Further studies can be done to research this aspect in light of the important work of Ager (2001) on motivation in language planning and determine how it links with language acquisition planning. However, in the end, the success of such a language acquisition programme is determined by its outcome, i.e. whether or not the learners acquire the necessary language skills. This aspect was also not addressed in the present study and certainly requires further investigation.

**Keywords:** language-in-education planning; Nama acquisition; Sotho acquisition

## 1. Inleiding

Volgens McCarty (2011:163) bied die implementering van taalbeleide in die onderwyssektor verskeie uitdagings, veral wanneer gemarginaliseerde en inheemse tale betrokke is. Artikel 6(2) van die Suid-Afrikaanse Grondwet verwys na Suid-Afrikaanse tale waarvan die gebruik en status histories “ingekort” is (tegnies gesproke dus *gemarginaliseerde tale*) ook as *inheemse tale*. ’n Verdere onderskeid in artikel 6(5) tussen *minderheidstale* (Holness 2016:175) en *erfenistale* (DKK 2003) suggereer dat artikel 6(2) spesifiek na gemarginaliseerde inheemse tale verwys, dit wil sê die sogenaamde Sintoetale<sup>1</sup> en die sogenaamde Khoi-tale. (Grondwetlik

gesproke word laasgenoemde groep tale dus nie ooglopend as erfenistale beskou nie. Desnieteenstaande gebruik mense soms hierdie term om ook na Suid-Afrika se inheemse tale te verwys.) Die Grondwet se omskrywing van inheemse tale klop daarom nie noodwendig met die Verenigde Nasies (VN) se definisie van inheemse groepe nie:

[T]hose who were living on their lands before settlers came from elsewhere, and who are descendants of those who inhabited a country or a geographical region at a time when people of different cultures or ethnic groups arrived (sien Spolsky 2011:154).

Van die uitdagings vir taalbeleidsimplementering hou verband met onderwysers se toegewydheid en bereidheid om 'n gepaste taalprogram te ontwikkel, die gemeenskap se bereidheid om hiermee te help, en natuurlik die waarskynlike tekort aan onderrigmateriaal asook aan moedertaalonderwysers. Dit is omdat daar nie altyd noodwendig 'n nasionale kurrikulum vir die onderrig van hierdie tale bestaan nie. Tog meen McCarty dat die uitdagings oorkom kan word. Daar moet ten minste twee sentrale faktore wat by suksesvolle implementering geld in gedagte gehou word, te wete die rasionaal vir die implementering van sodanige taalbeleid (veral ten opsigte van die verwerwingsdoelwit van die taalbeleid), asook die mate van samewerking en ondersteuning deur die wyer gemeenskap, veral waar daar geen nasionale kurrikulum bestaan nie. Volgens McCarty (2011:174) kan geen onderwysstelsel 'n taalprogram in isolasie ontwikkel of 'n taal by wyse van spreke red nie; dit kan hoogstens 'n platform skep vir taalbeplanning binne die taalonderrigsituasie wat kan uitloop op die verbetering van die status van die gemarginaliseerde tale.

Spolsky (2011:158) ondersteun McCarty se siening en verduideliking dat gemarginaliseerde tale wel kan baat by die taalverwerwingsfunksie in skole, maar dat skole op hulle eie nie sodanige beplanning kan behartig nie. 'n Skool benodig die ondersteuning van 'n regering of van internasionale instansies, asook die inkoop van die groter gemeenskap. Hierdie tipe samewerking tussen verskeie rolspelers kan die verspreiding en herlewing van 'n taal help bewerkstellig.

McCarty en Spolsky se sienings het relevansie vir 'n unieke verskynsel wat tans in die Suid-Afrikaanse onderwys met betrekking tot georkestreerde ingrypings deur die onderwysdepartement rondom voorheen gemarginaliseerde tale waarneembaar is. Twee koerantberigte wat aan die begin van 2018 verskyn het, het die aandag van die ondersoekers gevestig op sulke inisiatiewe in die streek: die een behels die aanbied van Nama in Noord-Kaapse skole en die ander die aanbied van Sotho<sup>2</sup> in Vrystaatse skole.

Boipelo (2018) berig op 31 Januarie 2018 oor die bekendstelling van 'n Nama-program by 'n skool in die Noord-Kaapse dorpie Riemvasmaak. Daar word te kenne gegee dat Angie Motshekga, die Minister van Basiese Onderwys, toestemming aan die Nama-gemeenskap verleen het om die aanleer van Nama as 'n ekstrakurrikulêre (bitemuurse) inisiatief in te stel aangesien Nama nie as 'n addisionele taalopsie binne die huidige skoolkurrikulum bestaan nie. Sy beklemtoon dat Nama inheems is aan die Noord-Kaap en dat die gemelde program deel vorm van 'n oorhoofse visie om die ryk geskiedenis en erfenis van die Noord-Kaapse gemeenskap te versterk en te beskerm. Boipelo (2018) berig verder:

The addition of Nama will be boosted by the Northern Cape Government's standing twinning agreement with the Namibian //Kharas Region, of which Education forms a critical part. Specific focus will be put on the development of the Nama language.

Mentz (2018) berig op 22 Februarie 2018 oor die bekendstelling van 'n opvoedkundige werkboekreeks vir Sotho as tweede addisionele taal (TAT) vir Vrystaatse skole. Al word Sotho sedert 2015 as verpligte TAT aan Vrystaatse skole aangebied, bestaan daar onvoldoende onderrigmateriaal vir hierdie vak vir sowel die onderwysers as die leerders. Drie Afrikaans-talige Sotho-onderwysers, wat dié taal as kinders aangeleer het, het op eie inisiatief 'n werkboekreeks vir graad 1 tot 3 ontwikkel om die leemte te vul (sien Van der Merwe, Aldrich en Oosthuizen 2017).

Daar kan uit die eerste berig afgelei word dat die betrokke Nama-inisiatief as 'n Departement van Basiese Onderwys (DBO)-gesanksioneerde gemeenskapsprogram beskou kan word, wat 'n mate van orkestrasie impliseer. Ofskoon die tweede berig nie spesifiek na enige departementele betrokkenheid verwys nie, weet ondersoekers in Suid-Afrika dat die Vrystaatse Onderwysdepartement ingevolge die DBO se Incremental Introduction of African Languages-(IIAL)-program (DBO 2013) Sotho sedert 2015 as TAT in staatskole begin implementeer het; dit wil sê by skole waar die taal nie reeds aangebied word nie. Hierdie program is in 2013 nasionaal bekendgestel en word sedert 2014 in skole regoor die land geïmplementeer. Volgens Maboya (2017:20) is die program teen 2017 al in 131 Vrystaatse skole geïmplementeer, wat 89% van die geteikende provinsiale skole verteenwoordig. Die tweede berig verwys dus pertinent na 'n georkestreerde taalverwerwingsprojek.

Die twee situasies soos hier bo beskryf illustreer McCarty (2001:163, 174) se waarnemings oor die bekendstelling van taalprogramme in gemarginaliseerde tale. Van die kwessies wat onmiddellik uitstaan, is die tekort aan gepaste onderrigmateriaal en die mate van toegewydheid by sowel onderwysers as die gemeenskap. Wat opvallend is, is dat daar sprake is van 'n inherente verskil tussen die implementering van Nama as addisionele taal in Noord-Kaapse skole en die implementering van Sotho as addisionele taal in Vrystaatse skole. In die geval van Nama is daar te make met 'n gemeenskapsprojek wat kennelik die DBO se goedkeuring en steun geniet, terwyl daar in die geval van Sotho uit en uit te make is met 'n taalverpligting as DBO-inisiatief. Dit lyk gevolglik asof daar in taalbeplanningsterme onderskei kan word tussen twee wesenlik verskillende benaderings: onder-na-bo-taalbeplanning ("bottom-up") in die geval van die Nama-projek, wat meestal deur die gemeenskap gedryf word (vanaf die sogenaamde voetsoolvlak) en bo-na-onder-taalbeplanning ("top-down") in die geval van Sotho as verpligte addisionele taal in die Vrystaat (en ander Sintoetale regoor Suid-Afrika oor die algemeen); soos van regeringskant af voorgeskryf. Nog 'n opvallende verskil is dat, ofskoon beide projekte met taalverwerwing verband hou, die aard daarvan ingrypend verskil. In die geval van Nama as addisionele taal gaan dit oor die vrywillige herverwerwing van 'n erfenistaal deur 'n gemeenskap wat emosionele bande met die taal het, terwyl in die geval van Sotho as addisionele taal dit gaan oor die verpligte verwerwing van 'n derde amptelike taal deur burgers wat die taal nie ken nie.

Vanuit 'n taalbeplanningsoogpunt beskou laat hierdie verskille en ooreenkomste tussen twee oënskyklik verwante addisionele taalprojekte interessante vrae ontstaan oor die aard van taal-in-onderwys-beplanning as unieke vorm van taalbeplanning. Omdat dit wil voorkom asof gemeenskapsbetrokkenheid 'n kernrol kan speel, maar die rol van die betrokke staatsdepartement ook nie buite rekening gelaat moet word nie, is dit belangrik om vas te stel watter faktore inderdaad in die onderhawige gevalle deurslaggewend kan wees by die verwesenliking van die onderliggende oogmerke. Kan daar byvoorbeeld op grond van sulke faktore voorspel word wat elkeen van die twee projekte se kans op sukses sal wees? Kan daar verder voorspel word watter faktore 'n deurslaggewende rol kan speel?

Die doel van hierdie artikel is daarom om faktore te identifiseer wat 'n sentrale rol kan speel by die suksesvolle implementering van 'n taalverwerwingsprojek op skoolvlak en om dan op grond daarvan die twee projekte se kansse op sukses te bepaal. So 'n studie kan 'n bydrae lewer tot beleidsbeplanning (en beleidsontwerp) met betrekking tot taalverwerwing binne skoolverband, en kan ook van waarde wees vir beleidmakers.

## 2. Taalverwerwingsbeplanning

Taalbeplanning speel 'n groot rol in die onderwysdomein, veral in ontwikkelende lande. Kaplan en Baldauf Jr. (1997:8) waarsku egter dat as gevolg van beperkte mag en hulpbronne daar nie onredelike verwagtinge hieraan gestel moet word nie, omdat onderwys in werklikheid 'n beperkte invloed op nasionale taalbeleid uitoefen. Kamwangamalu (2011:136) benadruk nietemin die uiteindelijke rol van die onderwysdomein as agent van verandering, ook wat betref die kultivering van taalvaardighede en -houdings wat (onvermydelik) mettertyd uitloop op taalhiërargisering.

Kaplan en Baldauf Jr. (2003:202) se raamwerk vir taalbeplanningsdoelwitte naas status-, korpus- en prestigebeplanning maak voorsiening vir taal-in-onderwys-beplanning, oftewel taalverwerwingsbeplanning. Dit is 'n taalbeplanningsbenadering wat verband hou met daardie opvoedkundige maatreëls wat individue of gemeenskappe benodig om die soort taalvaardigheid te ontwikkel (en te handhaaf) wat gepas is vir 'n gegewe taalomgewing of -ekologie (Kaplan en Baldauf Jr. 2003:217). Dit is verder 'n benadering wat beplanning binne die onderwyssektor verg, enersyds oor die verskillende beleidsaspekte wat nodig is om hierdie oorhoofse oogmerk te kan bereik en andersyds oor wat nodig is om die gepaste leerprogramme om verskillende redes en vir verskillende agtergronde te ontwikkel (Kaplan en Baldauf Jr. 2003:220; Hornberger 2006:32).

Van die oogmerke vir taalverwerwingsbeplanning behels onder meer die besluit oor wie watter taal of tale binne onderwysverband moet aanleer (toegangsbeleid); watter kurrikulum hiervoor gevolg moet word (kurrikulumbeleid); watter metodiek en materiaal aangewend moet word (metodiek- en materiaalbeleid); hoe die beleidsimpak beoordeel en gemeet moet word (evalueringsbeleid); watter tipe onderrigpersoneel benodig word en die kriterium vir hulle werwing (personeelbeleid); asook watter soort programme watter uitwerking het ingevolge nasionale vereistes (hulpbronverkryging) (Hornberger 2006:32). Kultiveringsbeplanning, daarenteen, behels die ontwikkeling van programme met die oog op die handhawing van die eerste taal asook ooreenkomstig die nasionale prioriteite met die oog op tweede- en vreemdetaalverwerwing. Waar dit 'n prioriteit is dat leerders 'n spesifieke onderwystaal as eerste taal moet aanbied, word die ontwikkeling op taalverskuiwing binne onderwysverband afgestem. Dit gebeur in gevalle waar 'n algemene kommunikasietaal as prioriteit geag word. Soms verg die herverwerwing van sekere tale ook ontwikkeling, veral in die geval waar taalherlewing byvoorbeeld 'n oogmerk is. Taalherlewing kan verband hou met taalherstel, taalhervitalisering of taalomkering; oogmerke wat strewe na die verbetering van die sosiale status en funksies van tale waar taalverlies binne die betrokke taalgemeenskappe voorkom (Kaplan en Baldauf Jr. 2003:205). Hornberger (2006:32–33) bring dit onder die ondersoeker se aandag dat die taalbeplanningsdoelwitte selde in isolasie nagestreef word en dat die intervensies binne een van die benaderings kan bydra tot die aksies binne 'n ander. Intervensies

binne die onderwysdomein kan byvoorbeeld bydra tot die verdere ontwikkeling van 'n taal en sodoende bydra tot die taal se status binne die groter gemeenskap.

Die twee taalinisiatiewe in die Noord-Kaap en die Vrystaat kan beide op grond van hulle institusionalisering as taalverwerwingsprojekte geïdentifiseer word. In die geval van Nama word die program gerig op leerders wat 'n kulturele band met Nama het, grootliks as gevolg van hulle herkoms. As sodanig kon hier eerder na 'n taalherverwerwingsprojek verwys word, omdat die herverwerwing van 'n inheemse taal (of, volgens die betrokkenes, erfenistaal) deur middel van 'n nasionale kurrikulum baie pertinent die oogmerk is.

Taalverwerwingsbeplanning vloei in hierdie geval ten nouste voort uit 'n statusbeplanningsprogram wat die herlewering van Nama onder voormalige Nama-sprekendes in gedagte het. In die geval van Sotho in Philippolis is taalherlewering nie die oogmerk nie, maar is (verpligte) taalverspreiding eerder die oorhoofse ideaal. As gevolg van hierdie nuanserings is dit belangrik dat 'n beskrywing van elk van die gevalle op grond van oorwoë maatstawwe onderneem word. Een moontlike benadering in hierdie verband is om die verskillende aspekte van beleidsbeplanning hier bo as “beleidsmeganismes” te beskou; dit wil sê meganismes wat nodig is om die oorhoofse oogmerk van verworwe taalbevoegdheid tot stand te bring. Hierdie beleidsmeganismes kan dan as vergelykingsbasis aangewend word by die beskrywing van die twee gevalle.

### 3. Metodologie

Vir Kaplan en Baldauf Jr. (2003:217) behels taalbeplanning in die onderwys primêr die ontwikkeling van gepaste beleide, wat sal help verseker dat taalvaardigheidsontwikkeling inderdaad plaasvind en oorhoofse programoogmerke bereik word. Sodanige oogmerke hoef nie slegs op taalverwerwing betrekking te hê nie en spruit dikwels voort uit oorhoofse taalstatusoogmerke. By 'n studie van taalverwerwingsbeplanning is dit nietemin belangrik om te onderskei tussen *beleidsontwerp* en *beleidsuitkomste*. 'n Koherente samehang tussen hierdie twee elemente kan 'n aanduiding gee van die mate van sukses wat met 'n spesifieke program bereik (kan) word. Die artikelskrywers se raamwerk vir taalbeplanningsdoelwitte (Kaplan en Baldauf Jr. 2003:201–2) identifiseer, wat taalverwerwingsbeplanning betref, die kernelemente van 'n beleidsraamwerk wat tot die suksesvolle verwerwing van 'n addisionele taal aanleiding kan gee en bied daarom 'n geskikte ontledingsbasis wat die beleidontwerpsaspek betref. 'n Ondersoek na beleidsuitkomste val buite die kader van sodanige ontleding en vereis 'n andersoortige metodologie.

Die klem in die studie wat hier onderneem word, val op die ondersoekende element van die etnografie van taalbeleid en taalbeplanning (McCarty 2015:85), wat in hierdie geval 'n argivale studie behels. Hierdie argivale studie word gerig op die ontleding van 'n korpus beleidsdokumente wat betrekking het op die beplande verwerwing van 'n addisionele taal binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Om triangulasie te bewerkstellig en sodoende geloofwaardige bevindings te probeer verseker, is die twee ander elemente van etnografiese navorsing<sup>3</sup>, dit is navraagdoening (deur middel van onderhoude) en waarneming, ook betrek. Die etnografie van taalbeleid en taalbeplanning behels 'n studie van hierdie elemente as gesitueerde sosiale prosesse wat praktyke, houdings en meganismes behels om taalgebruikers se taalkeuses op 'n oortuigende manier te beïnvloed. So 'n etnografiese benadering is in die geval van hierdie

ondersoek na twee skoolprojekte relevant om die tersaaklikheid van kernbeleidsdokumente te verifieer.

Die argivale studie wat hier onderneem is, berus primêr op die identifisering en ontleding van dokumente wat vanuit 'n taalbeleid- en beplanningsperspektief ter sake is. By die identifisering van tersaaklike dokumente is die raamwerk vir taalbeplanningsoogmerke as rigtinggewend beskou.

Waar taalprojekte soos die betrokke Nama- en Sotho-projekte ter sprake kom, word in die eerste plek oorhoofs gekyk na dokumente wat met die werklike totstandkoming van die projekte te make het. Dit is dokumente wat streng gesproke op taalstatusbeplanning betrekking het en waarin taalverwerwingsoogmerke eintlik 'n ondergeskikte rol speel. Daar kan na hierdie dokumente as *instaatstellende dokumente* of selfs *taalpolitieke dokumente* verwys word. Twee sodanige dokumente kon geïdentifiseer word, soos die inventaris hier onder aandui; die een met betrekking tot die oprigting van die provinsiale Nama-projek en die ander met betrekking tot die oprigting van 'n nasionale projek waarvan die Sotho-projek deel vorm.

In die tweede plek kan daar gelet word op meer tegniese dokumente wat spesifiek met taalverwerwingsbeplanning te make het; dit wil sê *beleidsbepalende dokumente* (toegangsbeleid, kurrikulumbeleid, ensovoorts) wat betrekking het op kultiveringsbeplanning ten opsigte van ten minste twee aspekte, te wete taalherverwing (in die Nama-geval) en vreemdetaalverwerwing (in die Sotho-geval). Drie tipes tekste is as beleidsbepalend geïdentifiseer, soos hier onder aangedui word, te wete *sentralebeleidsdokumente*, *taalbeleidsdokumente* en *kurrikulumdokumente*.

In die derde plek is *evaluerende dokumente* geïdentifiseer. Dit is nasionale dokumente waarin aspekte van onderwys-, taal- en kurrikulumbeleid geëvalueer word. Soos hier onder aangedui, is twee sodanige dokumente geïdentifiseer.

Die gemelde drie kategorieë dokumente is opvallend ten nouste verweef met die ontplooiing van die twee projekte, vandaar die noodsaak aan dokumente wat buite die proses staan. Hierdie dokumente word beskou as *onafhanklike dokumente* (onbetrokke bronne) soos mediatekste en beleidsadvies. Verskeie mediatekste is geïdentifiseer, asook een relevante dokument wat beleidsadvies bevat.

Deur middel van hoofsaaklik internetsoektogte en interaksie met kernrolspelers kon die volgende korpus dokumente vir ontledingsdoeleindes op grond van die gemelde onderskeidings saamgestel word:

Instaatstellende dokumente:

- Memorandum of understanding between Northern Cape Provincial Government and //Kharas Region in Namibia (sien PNC 2019:245)
- The Incremental Introduction of African Languages in South African schools. Draft Policy: September 2013 (DBO 2013)

Beleidsbepalende dokumente:

- Sentralebeleidsdokumente:
  - Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (RSA 1996a)



- Wet op Nasionale Onderwysbeleid, 1996 (RSA 1996b)
- National Norms and Standards for School Funding (DvO 1998)
- The National Policy on Whole-School Evaluation (DvO 2002)
- Taalbeleidsdokumente:
  - Language in education policy (DvO 1997)
  - English Second Additional Language, Curriculum Assessment Policy Statement Foundation Phase: Grades 1–3. Draft copy. National Curriculum Statement (DBO 2016)
- Kurrikulumdokumente:
  - National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R–12 as revised November 2015 (DBO 2015)<sup>4</sup>
  - CAPS for Foundation Phase. Retrieved from Curriculum Assessment Policy Statements (CAPS) (DBO 2018)

#### Evaluerende dokumente:

- The status of the language of learning and teaching (LOLT) in South African public schools. A quantitative overview (DBO 2010)
- Report on the Implementation Evaluation of the National Curriculum Statement Grade R to 12 Focusing on the Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS). Full Report 25 May 2017 (DBME en DBO 2017)

#### Onafhanklike dokumente:

- *Basic education rights handbook. Education rights in South Africa* (Veriava, Thom en Hodgson 2017; in die besonder hoofstuk 3 – sien Mansfield-Barry en Stwayi 2017, wat handel oor skoolbeheer)
- Verskeie mediatekste oor veral die Noord-Kaapse projek

Een van die primêre oogmerke by die ontleding van hierdie stel dokumente was om inligting te bekom rakende die kultiveringsbeplanning wat met betrekking tot die verwerwing van Nama en Sotho as addisionele taal onderneem word, maar ook met betrekking tot die verskillende aspekte van beleidsbeplanning, te wete toegangsbeleid, personeelbeleid, kurrikulumbeleid, ensovoorts, wat voorkom. Die ontleding van die instaatstellende dokumente is onderneem om lig te werp op die oorhoofse oogmerke met die beoogde taalverwerwingsbeplanning. Waarom is die spesifieke projekte aangepak? Vanweë die wyse waarop onderwys in Suid-Afrika georganiseer word, is 'n verdere ontleding van beleidsbepalende dokumente onderneem om lig te werp op die raamwerk met betrekking tot taalverwerwingsbeplanning wat in die spesifieke gevalle onderneem word, asook watter rolspelers vir watter aspekte daarvan verantwoordelik is.

Drie soortgelyke skole is vir die doeleindes van hierdie ondersoek as navorsingsterreine geïdentifiseer. Die twee skole waar die DBO-gesteunde Nama-projek loop, is Riemvasmaak Primêre Skool in die dorpie Riemvasmaak (694 inwoners) in die Noord-Kaap en Johan Hein Primêre Skool in Kuboes, Richtersveld (948 inwoners). Die derde skool is een van die Vrystaatse skole waar die IIAL sedert 2015 geïmplementeer word, naamlik Bergmanshoogte Intermediêre Skool in Philippolis (950 inwoners) (sien Maboya 2017). As Afrikaanssprekende inrigting is Bergmanshoogte Intermediêre Skool 'n tipiese voorbeeld van 'n skool waar die leerders nie noodwendig Sotho ken nie en waar die implementering van die IIAL dus kennis

van die taal kan bevorder. Dit is ook een van die skole waarmee die Universiteit van die Vrystaat sedert 2006 deur middel van die sogenaamde Khula Xhariep-vennootskap (UV 2006:85) en sedert 2011 deur middel van die Multilingual Information Development Programme (Du Plessis 2014) 'n besondere verhouding het en waartoe die ondersoekers geredelike toegang het.

Riemvasmaak en Kuboes huisves hoofsaaklik bruin gemeenskappe en is aangrensend tot Namibië langs die Oranjerivier geleë. Riemvasmaak lê tussen Kakamas, Keimoes en Upington, terwyl Kuboes naby Alexanderbaai lê. Volgens die 2011-sensusopname is 95,39% van Riemvasmaak en 96,41% van Kuboes se inwoners Afrikaanssprekend (Frith 2011a; Frith 2011b). Philippolis is 'n klein plattelandse dorp digby die Oranjerivier, maar ongeveer 800 km verder suid tussen Trompsburg en Colesberg in die Suid-Vrystaat geleë. Volgens die betrokke sensusgegevens is 83,23% van hierdie dorp se 950 hoofsaaklik bruin inwoners Afrikaanssprekend (Frith 2011c). Uit vorige ondersoeke (De Lange 2012; Kotze 2009) in die betrokke gebied is vasgestel dat die inwoners twee- of drietalig is en dat hulle unieke kommunikasiekonvensies handhaaf as gevolg van die teenwoordigheid van ander tale soos Sotho (7,6%), Engels (3,9%) en Xhosa (2,8%) (sien Kotze 2009; StatsSA 2016).

Dit is noodsaaklik om dokumente ook op mikrovlak te identifiseer om die ontplooiing van die betrokke twee inisiatiewe teen die agtergrond van hierdie oorhoofse beleidsraamwerk te kan rekonstrueer. Hier word verwys na dokumente wat deur die betrokke skole en hulle skoolbeheerrade gegenereer is. Hierdie dokumente kan as skoolgegenereerde dokumente rakende die twee taalverwerwingsprogramme getipeer word. Ongelukkig kon nie een van die drie skole, ten spyte van herhaalde navrae, sodanige dokumentasie verskaf nie. Segspersone het die ondersoekers na die oorhoofse dokumente verwys. Ten einde hierdie inligtingsgaping te probeer oorbrug, was die ondersoekers verplig om onderhoude met rolspelers by die betrokke skole te voer, asook om waarnemings te doen.

Onderhoude is gevoer met die skoolhoofde van Riemvasmaak Primêre Skool (21 Februarie 2018) en Johan Hein Primêre Skool (22 Februarie 2018), asook van Bergmanshoogte Intermediêre Skool (25 April 2017; 26 April 2018). Verder is onderhoude ook gevoer met die twee Nama-taalfasiliteerders van Riemvasmaak Primêre Skool (21 Februarie 2018) en met die Sotho-onderwyser en -taalfasiliteerder van Bergmanshoogte Intermediêre Skool (26 April 2018; November 2018).

Een van die ondersoekers het vooraf telefonies met die onderwysdepartement in Springbok hieromtrent gekommunikeer en toestemming verkry om die skole te besoek en onderhoude met segspersone te voer. Die betrokke ondersoeker is tydens die projekloodsing aan die betrokke gemeenskappe bekendgestel. Almal is in die teenwoordigheid van die ondersoeker ingelig omtrent die studie wat onderneem word. Hierbenewens is ook die Namakwa-kurrikulumontwikkelaar telefonies gekontak en toestemming is verkry om Laerskool Riemvasmaak te besoek, asook om die projekloodsing by Johan Hein Primêre Skool in Kuboes (Cloete 2018b) by te woon. Die skole is daarna telefonies gekontak en afsprake met segspersone is gemaak. Origens is een van die ondersoekers ook uitgenooi om 'n vergadering van die Riemvasmaak Nama-taalontwikkelingskomitee tydens die besoeke by te woon.

In die geval van Philippolis kon die betrokke ondersoeker vanweë 'n langdurige verhouding met die betrokke skool gemaklik toegang tot die skool en toestemming om die ondersoek te onderneem verkry. Beide ondersoekers is reeds sedert 2008 in Philippolis en die omliggende

streke betrokke by 'n aantal meertaligheidsprojekte en het oor hierdie tydperk 'n vertrouensverhouding met die betrokkenes opgebou.

Die onderhoude was semigestruktureerd en die response is deur een van die ondersoekers vir latere analise-doeleindes genoteer. Daar is in die onderhoude primêr gekonsentreer op hoekom die spesifieke taalkursus geïmplementeer is, asook hoe die implementering plaasgevind het. Verdere fokus is geplaas op die onderwysers se opleiding, asook op die beskikbaarheid van studiemateriaal. In elke geval is navrae gerig oor ondersteunende dokumentasie. Die onderhoude het baie informeel verloop en die kandidate het gemaklik tersaaklike inligting verskaf. Ter wille van kruiskontrolering van die korrektheid van die verkreeë inligting is bykomende telefoniese onderhoude met enkele van hierdie rolspelers gevoer, onder meer met die skoolhoof van Bergmanshoogte Intermediêre Skool en die kurrikulumontwikkelaar van die Namakwa-skooldistrik. Al hierdie onderhoude is gedurende Junie 2018 gevoer. Die onderhoude het gehelp om te probeer vasstel hoe die oorhoofse beleid op skoolvlak verder gevoer word, asook om die praktiese implementering van die betrokke beleide beter te verstaan.

Klaswaarnemings by die onderskeie skole was nie van die begin af beplan nie, maar die ondersoeker is ter plaatse met elke besoek uitgenooi om 'n taalklas by te woon. In die resultate word gevolglik slegs geringe verwysings na hierdie waarnemings gemaak. By Riemvasmaak is op 21 Februarie 2018 een Nama-klas waargeneem. Verder is die bekendstelling van die Nama-projek in Kuboes op 22 Februarie 2018 bygewoon. Daar was geen klas tydens die byeenkoms nie, maar die kinders en die groter gemeenskap het deel gevorm van die byeenkoms. Die ondersoeker is ter plaatse soos volg aan die Kuboes gemeenskap bekend gestel:

Voordat ek vergeet, hier is iemand baie spesiaal wat ek onder u aandag wil bring, me. De Lange van die Universiteit van die Vrystaat. Sy doen 'n research [sic] oor die Nama language [sic]. Ek wil vir haar welkom heet hier in Kuboes en dat sy baie vry sal voel en saam met ons hierdie program sal geniet (Cloete 2018b).

Die ouer gemeenskap het 'n lied in Nama gesing en die skoolgemeenskap het die rieldans ten toon gestel.

In Philippolis is een Sotho-klas op 14 Mei 2018 bygewoon om ooreenkomste en verskille met die Nama-kursus te identifiseer wat aanbieding betref. Daar is vasgestel dat by die Nama-klasse beide die onderwyser en taalfasiliteerder teenwoordig is, terwyl dit nie die geval by die Sotho-klas was nie. Nietemin het hierdie vasstelling nie werklik betrekking op die huidige ondersoek nie.

Uiteindelik was dit op grond van al hierdie ingesamelde inligting moontlik om 'n beeld te kon vorm van die nasionale beleidsraamwerk met betrekking tot die verwerwing van 'n addisionele taal op skool en hoe nasionale beleidsbeplanning ten opsigte van die twee onderskeie taalverwerwingsprojekte op grondvlak verwesenlik word, asook wat daaromtrent in die vooruitsig gestel kan word wat uitkomst betref.

#### 4. Resultate van die argivale studie

Die ondersoek het begin met 'n ontleding van die twee instaatstellende beleide, te wete die vennootskapsoreenkoms in die geval van die Nama-inisiatief en die IIAL-dokument in die geval van die Sotho-inisiatief in Philippolis.

Die Nama-projek se oorsprong lê by 'n bilaterale samewerkingsooreenkoms<sup>5</sup> tussen die Noord-Kaapse Provinsie en die //Kharas-streksraad<sup>6</sup> van Namibië (PNC 2019:245) wat volgens Cloete (2011) op 14 September 1999 onderteken is. By ondertekening is daarvan uitgegaan dat die ooreenkoms die grondslag sou lê vir samewerking tussen die twee onderskeie streke wat ontwikkeling betref. Vandaar dat vanuit die staanspoor na die ooreenkoms as die sogenaamde “twinning agreement” (vennootskapsoreenkoms) verwys word (sien PNC 2019:245). Die kollig val onder meer op samewerking wat betref basiese onderrig, die jeug, sport, kuns en kultuur, en tersiêre onderrig, asook die ontwikkeling van toerisme en die mynbedryf (PNC 2019:245). Samewerking wat betref die verwerwing van Nama as erfenistaal in Noord-Kaapse skole is inbegrepe by die punt omtrent basiese onderrig, soos die Noord-Kaapse premier inderdaad beklemtoon (Swart 2018). Die samewerking het uitgeloop op die bekendstelling van Nama as kurrikulum-ondersteunde vak in verskeie Noord-Kaapse skole, waaronder die huidige twee projekskole (Lucas 2018). In 2011 word die ooreenkoms opnuut bekragtig deur onderskeidelik 'n nuwe goewerneur vir die //Kharas-streek en 'n nuwe premier vir die Noord-Kaap (Cloete 2011), en nogeens in 2017 deur hulle onderskeie opvolgers. By laasgenoemde geleentheid is bekendgemaak dat die ooreenkoms voortaan deur middel van 'n aksieplan geïmplementeer sal word, effektief 'n uitbreiding van die ooreenkoms (Cloete 2017).

Volgens Sylvia Lucas, die vorige waarnemende premier van die Noord-Kaap (April 2013 tot Mei 2019), het die gemelde Nama-inisiatief weens die gebrek aan 'n gestandaardiseerde kurrikulum en die tekort aan 'n toesighoudende liggaam nie heeltemal tot stand gekom soos wat bedoel is nie (Swart 2018). Die hele kwessie het ter sprake gekom by die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad (Pansat) se belangwekkende Indigenous People's Conference wat op 28 en 29 Junie 2017 by die Universiteit van die Vrystaat gehou is (CALDi 2017). Nketo (2017) skryf dat Pansat by hierdie kongres aangekondig het dat Nama daarna as deel van die amptelike leerplan by twee Noord-Kaapse skole onderrig sou word. Leerkragte sou, volgens Nketo, skynbaar in Namibië en Botswana gewerf word. Hierdie nuwe Nama-inisiatief is volgens Swart (2018) op 29 Januarie 2018 by Riemvasmaak Primêre Skool as die sogenaamde Nama Indigenous African Language Development Programme (NIALDP) bekendgestel. Die projek word voortaan slegs by die twee projekskole geïmplementeer om die projek meer beheerbaar te maak. Die implementering word in direkte samewerking met die Departement van Basiese Onderwys onderneem. Die betrokke premier het pertinent die onderwysdepartement bedank vir hulle integrering van Nama by die bestaande kurrikulum (Lucas 2018). Sy verwys hier waarskynlik na die kurrikulum vir TAT, wat straks ter sprake kom. Ofskoon die vennootskapsoreenkoms nie pertinent in die Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) vermeld word nie, is dit duidelik uit die mediadekking dat die betrokke besluitnemers die kurrikulumbeleid, in hierdie geval CAPS se verklaring omtrent die TAT, as 'n sentrale deel van die uitvoering van die Nama-inisiatief sien.

Die vennootskapsoreenkoms kan nie as 'n tipiese taalbeplanningdokument beskou word nie. Dit bevat nie enige direkte bepalings met betrekking tot die Noord-Kaapse Nama-inisiatief nie, maar eerder met betrekking tot verbandhoudende samewerkingsterreine, soos basiese onderwys en kuns en kultuur. Dit is waarskynlik waarom die betrokke owerhede wel die Nama-inisiatief

as 'n uitvloeisel van die ooreenkoms voorhou. By die bekendstelling van die “herleefde” Nama-inisiatief in 2018 beklemtoon die betrokke premier juis ingevolge die vennootskaps-ooreenkoms haar regering se verbintenis tot die bewaring van Suid-Afrika se diversiteit, asook tot die ontwikkeling van die land se inheemse tale, waaronder Nama, !Khun en !Khwe in die Noord-Kaap. Ofskoon taalontwikkeling nie in die raamwerk vir taalbeplanningsoogmerke as 'n spesifieke oogmerk voorkom nie, kan dit nogtans implisiet gekoppel word aan korpusbeplanning. Ofskoon die premier tog met taalontwikkeling deels korpusbeplanning in gedagte het (haar aankondiging oor die vertaling van die Bybel in !Khun) gaan dit by haar nogtans in hoofsaak oor die ontwikkeling van 'n taalkurrikulum vir Nama (met as oogmerk die herverwerwing van hierdie erfenistaal) as ekstrakurrikulêre taalkvak (sien Swart 2018; Jones 2019:64).

Vanuit 'n taalbeplanningsoogpunt beskou, het hierdie ontwikkelingsoogmerk direkte betrekking op kurrikulumbeleid as aspek van beleidsbeplanning, 'n kwessie wat straks aan die orde kom.

Laastens moet daar nie uit die oog verloor word nie dat, naas taalherverwerwing, daar verder 'n sterk element van taalstatusbeplanning by die Nama-inisiatief aanwesig is deurdat die herlewing van Nama binne die geteikende gemeenskappe pertinent deur die betrokke owerhede as onderliggende oogmerk voorgehou word. Inligting hieroor kan ook slegs in addisionele bronne gevind word, aangesien die vennootskapsooreenkoms dit nie vermeld nie.

Terwyl die jongste Nama-inisiatief ontstaan het na aanleiding van 'n bilaterale samewerkingsooreenkoms wat terugdateer na 1999, maar sonder 'n taalverwerwingskomponent, vloei die Sotho-inisiatief voort uit die implementering van 'n spesifieke nasionale taalverwerwingsprojek wat as die IIAL-program bekendstaan. Die IIAL-dokument is dus in teenstelling met die vennootskapsooreenkoms 'n tipiese taalbeplanningdokument. Nogtans is dit opvallend dat die dokument (gedateer September 2013) wat via die DBO se webtuiste beskikbaar is, steeds die status van 'n konsepbeleid geniet (DBO 2013). Volgens die notule van 'n parlementêre portefeuljekomiteevergadering van 27 Junie 2017 was die program toe nietemin reeds by 973 skole in die land geïmplementeer, dit wil sê 27% van die geteikende skole (PKBO 2017).

Die IIAL-konsepdokument bevat die oogmerke van die beleid, verduidelik die bestaande situasie wat die taalkurrikulum betref en sit dan die beleidsraamwerk uiteen wat betref die beplande implementering van die beleid. As sodanig bevat die IIAL-dokument nie net beleid wat op die taalkurrikulum betrekking het nie (dit word redelik volledig behandel), maar ook op ander aspekte omtrent beleidsbeplanning by taalverwerwing, te wete opmerkings oor hulpbronne, personeel en programmevaluering (sien DBO 2013:14–5).

Dit is opmerklik dat die konsepbeleid twee stelle oogmerke bevat: vyf algemene oogmerke wat ter inleiding gestel word en die volgende drie oogmerke wat verder aan in die dokument as “hoof oogmerke” gestel word:

- Om vaardigheid in asook die gebruik van “Afrikatale”<sup>7</sup> op huistaalvlak te verbeter
- Om toegang tot ander tale as Engels en Afrikaans vir almal te verhoog deur van leerders wat hierdie tale nie ken nie te vereis om 'n “Afrikataal” aan te leer
- Om sosiale kohesie en ekonomiese ontwikkeling te bevorder en geleentheid te verhoog vir die ontwikkeling van “Afrikatale” as 'n betekenisvolle wyse waarop erfenis en kulture bewaar kan word (DBO 2013:6).

Die eerste twee oogmerke hou in taalbeplanningsterme direk verband met taalverwerwingsbeplanning: die handhawing van die moedertaal en die verwerwing van 'n tweede of vreemde taal. Ofskoon die derde oogmerk ook deels op taalhandhawing betrekking kan hê (spesifiek wat die tweede gedeelte van die oogmerk betref), bevat dit 'n oogmerk wat buite die tipiese taalbeplanningsraamwerk val. Nietemin val die klem in die IAL se beplanningsbesonderhede uiteindelik op die verwerwing van 'n "Afrikataal" deur nie-moedertaalsprekers.

Voorts bevat die IAL-dokument 'n beleidsraamwerk waarin beide die taalvereistes van die bestaande taalkurrikulum en die IAL-taalvereistes uiteengesit word. Volgens laasgenoemde word daar voortaan van leerders verwag om drie (in plaas van die bestaande twee) amptelike tale op skool aan te bied: een op huistaal (HT)-vlak en die ander twee op eerste addisionele taal (EAT)-vlak; volgens die IAL-beleid op vreemde wyse uitgedruk as "EAT Eerste" (tegnies gesproke eintlik EAT) en "EAT Tweede" (tegnies gesproke eintlik TAT). Ingevolge die IAL identifiseer die skole self die EAT "Tweede", hoofsaaklik op grond van die taaldemografie van die betrokke provinsie (DBO 2013:9). In teenstelling met die bestaande kurrikulum word nou van leerders verwag om die TAT reeds in die grondslagfase aan te leer. Hierdie drie tale is veronderstel om volgens die toepaslike CAPS-voorskrifte met betrekking tot die verskillende taalvlakke geïmplementeer te word. Verder word veronderstel dat die drie tale tot en met die senior fase geïmplementeer sal word en dus nie net in die grondslagfase nie. Die opvallende teenstrydighede van die IAL-voorstelle impliseer 'n gebrek aan koördinering tussen die betrokke twee staatsdepartemente. Ten minste word vermeld dat die voorgestelde reëlins implikasies inhou vir ter sake kurrikulumbeleide soos die hersiene weergawe van die National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement Grades R–12 (DBO 2015).

Konkreet veronderstel hierdie nuwe reëlins byvoorbeeld dat 'n Afrikaanstalige leerder voortaan Afrikaans as huistaal, Engels as EAT en Sotho as TAT sal aanbied. Dit kom daarop neer dat die tweede oorhoofse IAL-oogmerk hier bo inderdaad nagestreef word. Soos aanstons sal blyk, word Sotho in Philippolis nes Nama in die Noord-Kaap inderdaad as TAT aangebied.

In taalbeplanningsterme kan die EAT verbind word met wat konvensioneel as tweedetaalverwerwing bekendstaan, en die TAT met vreemdetaalverwerwing (vgl. Kaplan en Baldauf Jr. 2003:221). Omdat ook Nama in die Noord-Kaap as TAT aangebied word, is dit opvallend terwyl die Afrikaanse kind aan Bergmanshoogte Sotho as vreemde taal verwerf, die (Afrikaanssprekende) Nama-kind in die Noord-Kaap Nama as sy/haar *erfenistaal* ook as vreemde taal verwerf. Nietemin verskil die onderliggende motiewe by die twee inisiatiewe: By die Nama-inisiatief is *taalherlewing* sekerlik 'n oogmerk, terwyl die IAL pertinent *taalverspreiding* beoog. Met betrekking tot die raamwerk vir taalbeplanningsdoelwitte is beide, interessant genoeg, taalstatuskwessies. Hierdie verskillende aksente wat beide taalverwerwings- en taalstatusbeplanning betref, werk sekerlik mee as sleutelveranderlikes by 'n vergelyking van die twee inisiatiewe, veral aangesien verskillende rolspelers by elk betrokke is.

Die ontleding van die twee instaatstellende dokumente dui op die sentrale rol van kurrikulumbeleid, spesifiek met betrekking tot TAT, by die verwesenliking van die oorhoofse taalbeplanningsoogmerke van beide taalprojekte (die eerste natuurlik by implikasie, soos aangetoon). Ingevolge die raamwerk vir taalbeplanningsoogmerke maak 'n kurrikulumbeleid 'n belangrike deel uit van taalverwerwingsbeplanning, hetsy herverwerwing of vreemdetaalverwerwing. Sodanige kurrikulum word volgens Kaplan en Baldauf Jr. (2003:219) meestal sentraal ontwikkel, soos inderdaad die geval is met TAT in Suid-Afrika.

In Suid-Afrika is die DBO verantwoordelik vir die nasionale taalkurrikulum op skool en verwante kwessies soos metode- en materiaalbeleid en evalueringsbeleid. Hierdie beleide vloei deels voort uit die kurrikulumverwante taalvereistes (en taalplig) van die Suid-Afrikaanse Skolewet 1996 (RSA 1996a) wat verband hou met die Language in education policy (LiEP) (DvO 1997), 'n beleid wat in terme van die Nasionale Onderwysbeleid (RSA 1996b) uitgereik is, asook verskeie taalkurrikulumdokumente (wat hierna ter sprake kom). Ook ander aspekte van beleidsbeplanning, soos toegangsbeleid, personeelbeleid, hulpbronbeleid en gemeenskapsbeleid wat in die raamwerk vir taalbeplanningsoogmerke uitgestippel word, vloei voort uit die betrokke wette en taalbeleid, soos hierna behandel sal word.

Wat taalvereistes betref, streef die LiEP toevoegende meertaligheid na deur die huistaal as wegspringtaal op skool te bevorder, gekoppel aan die aanleer van 'n addisionele amptelike taal (DvO 1997). Artikel 6 (tale as vakke) van hierdie beleid vereis dat leerders uiteindelik twee tale op skool aanbied – waarvan ten minste een 'n amptelike taal is – een op eerstetaalvlak en een op tweedetaalvlak. Die National Curriculum Statement (NCS) Grade R–12, 'n beleidsverklaring wat teruggevind kan word in die nasionale beleid rakende die program- en bevorderingsvereistes (DBO 2015), verwesenlik hierdie denkwyse binne 'n tegniese beleidsraamwerk. Die beleid stel die taalvlakke op skool vas (dit wil sê, huistaal, EAT en TAT – let wel, anders as wat LiEP voorskryf) en lys die goedgekeurde taalvakke vir elke vlak, wat 'n verskeidenheid nie-amptelike tale asook Suid-Afrikaanse Gebaretaal insluit, maar voorlopig nog Nama uitsluit (DBO 2015:57–60). Voorts skryf die NCS voor dat leerders in die grondslagfase een amptelike taal op huistaalvlak en een amptelike taal op EAT-vlak aanbied (DBO 2015:8). Opvallend genoeg word voorsien dat leerders eers vanaf graad 7 'n TAT kan aanbied en dat hierdie taal nie 'n amptelike taal hoef te wees nie (DBO 2015:23). Soos reeds uitgewys, verwag die IIAL daarenteen van leerders om die TAT reeds vanaf die grondslagfase aan te bied. Hierdie diskrepanisie is nog nie in die betrokke dokumentasie reggestel nie. Origns bevat die NCS die sogenaamde CAPS vir elke goedgekeurde skoolvak, insluitende die goedgekeurde taalvakke (DBO 2019c). Hierdie CAPS verteenwoordig 'n enkele omvattende dokument wat alle vorige kurrikulumdokumente vervang en is per amptelike taal uitgewerk vir die huistaal (insluitende Suid-Afrikaanse Gebaretaal), EAT en TAT vir die grondslagfase, intermediêre fase, senior fase en Verdere Onderwys en Opleiding (VOO)-fase.

Van belang in hierdie artikel is die aanbieding van Nama in die twee Noord-Kaapse skole en Sotho in Philippolis as TAT in die grondslagfase. Daar bestaan geen sodanige CAPS-dokumente vir Nama nie. Trouens, Nama word selfs nie as taal gelys in die CAPS-dokumentasie nie (sien DBO 2018). As gevolg van hierdie tekortkoming, dien die CAPS vir Engels as tweede taal volgens die segspersone as vertrekpunt by die ontwikkeling van 'n soortgelyke leerplan vir Nama (Cloete 2018a; Steenkamp 2018). Omdat die dokument vir Sotho in Sotho geskryf is, sal vir die doeleindes van hierdie studie ook staatgemaak word op die inhoud van die Engelse dokument (sien DBO 2016). As sodanig is hierdie CAPS-dokument 'n taalbeplanning-dokument by uitstek; meer nog 'n tipiese beplanningdokument vir taalverwerwing. Die dokument bevat 'n oorsig van die Suid-Afrikaanse kurrikulum oor die algemeen vir al die fases van onderrig; besonderhede omtrent die taalkurrikulum in die besonder en spesifiek met betrekking tot die onderrig van die TAT; inligting omtrent die assessering van die TAT; en besonderhede omtrent die betrokke taalvaardighede en onderrigplanne.

Opvallend sluit taalleer in die grondslagfase beide amptelike en nie-amptelike tale in (DBO 2016:10). Die CAPS se drie taalvlakke verwys na verskillende vereiste taalvaardigheidsvlakke en nie na die konvensionele eerste, tweede, derde Taal nie (DBO 2016:10–11). Desnieteenstaande

verbind die betrokke dokument die drie taalvlakke (eerste, tweede en derde taal) breedweg met die konvensionele onderskeidings wat in die raamwerk vir taalbeplanningsoogmerke voorkom. Daar word wel nie aangedui hoe hierdie onderskeidelike taalvlakke objektief vasgestel word nie. By implikasie kan die betrokke onderskeidings wel 'n skool help om te besluit watter leerders tot watter taalvlak toegang moet kry en watter leerders dus die TAT moet verwerf. Hierdie aspek van toegangsbeleid word versterk deur die betrokke IIAL-vereiste met betrekking tot die aanleer van 'n Sintoetaal op skool. Origens bevat die betrokke CAPS-dokument, soos die meeste ander sentrale kurrikulums (Kaplan en Baldauf Jr. 2003:219), ook verwysings na die gepaste metodologie met betrekking tot TAT (DBO 2016:16–9); aanbevelings omtrent die minimum vereiste materiaal wat leerkragte vir onderrigdoeleindes benodig; 'n voorgestelde tydsindeling vir die aanbied van die TAT; en riglyne omtrent vordering en bevordering (DBO 2016:25).

Opmerklik dek die betrokke CAPS-dokument wat in die raamwerk vir taalbeplanningsoogmerke in hoofsaak as kurrikulumbeleid beskou word, maar ook beleid omtrent metodes en materiaal. Verwysings na ander aspekte van beleidsbeplanning, soos toegangsbeleid en personeelbeleid, kom terloops voor. Vir 'n volledige beleid omtrent hierdie en die ander oorblywende aspekte moet daar terugverwys word na die gemelde onderwyswetgewing.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet (RSA 1996a) staan sentraal wat betref beleid omtrent taalverwerwing op skoolvlak. Artikel 6 van die beleid ken bepaalde verantwoordelikhede omtrent taalbestuur in die onderwys toe aan skoolbeheerrade, die betrokke instansies wat verantwoordelik is vir toegangsbeleid, personeelbeleid en hulpbronnebeleid. Ingevolge artikel 6 bepaal die skoolbeheerraad die taalbeleid van 'n skool, wat insluit watter tale daar onderrig sal word, natuurlik onderworpe aan bepaalde voorwaardes met betrekking tot toegangsbeleid wat deur die DBO voorgeskryf word (sien voorskrifte oor toegang, DBO 2019b). Mansfield-Barry en Stwayi (2017:83) beklemtoon hieromtrent die skoolbeheerraad se verbandhoudende mandaat om toegangsbeleid te bepaal.

Die personeel- en hulpbronbeleid is, net soos die kurrikulum, 'n nasionale bevoegdheid wat voortvloei uit die gemelde twee onderwyswette en meer spesifiek uit 'n beleidsdokument oor norme en standaarde vir skoolbefondsing wat reeds sedert Oktober 1998 bestaan (sien DvO 1998). Volgens die personeel- en hulpbronbeleid bepaal die onderwysdepartement personeelbeleid vir skole. Die beleid vereis dat onderwysers eweredig ooreenkomstig pedagogiese vereistes versprei word en dat voldoende nie-onderwyspersoneel aangestel word. Skoolbeheerrade word toegelaat om bykomende personeel teen eie fondse aan te stel en uiteraard om bykomende fondse te in. Origens word skole vanuit provinsiale begrotings befondsings ooreenkomstig bepaalde befondsingsriglyne.

Ten slotte is evalueringsbeleid ook die verantwoordelikheid van die onderwysdepartement; 'n aspek wat volledig uiteengesit word in een sentrale evalueringsbeleid, te wete The National Policy on Whole-School Evaluation (DvO 2002). Hierdie beleid maak onder meer ook voorsiening vir die evaluering van taalprogramme op skool deur te kyk na die verskeidenheid tale wat aangebied word, asook die effektiwiteit en gehalte omtrent die aanbied van die onderrigtale. Die departementele evalueringsverslag van 2010 oor die stand van die onderrigtale aan Suid-Afrikaanse skole teen die jaar 2007 (DBO 2010) – tot dusver steeds die enigste – lewer besonder insiggewende bevindinge omtrent laasgenoemde op. Van die relevante aanbevelings is dat onderrig- en leermateriaal vir die grondslagfase in alle tale beskikbaar gemaak moet word en dat beleid oor die sogenaamde “Afrikatale” duideliker



uitgespel word (DBO 2010:29). Die aanname ontstaan dat die IIAL deels 'n respons op laasgenoemde verteenwoordig.

Ten slotte, wat betref gemeenskapsbeleid, wys Kaplan en Baldauf Jr. (2003:219) op een van die nadele van 'n sentraal-beheerde kurrikulum, naamlik dat dit soms die ontwikkeling van 'n gemeenskapsbeleid inhibeer. Sodanige beleid kan 'n skool help om op raadplegende wyse die gemeenskap se taalbehoefte vas te stel, wat dan 'n uitwerking kan hê op die taalopsies wat so 'n skool aan voornemende leerders bied.

Uit hierdie oorsig van die beleidsraamwerk met betrekking tot taalverwerwing in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel blyk dit dat beleidsbeplanning inderdaad insake die verwerwing van TAT onderneem word en dat elemente van die relevante beleidsmeganismes in verskillende grade aanwesig is. Weliswaar speel die onderwysdepartement hierin 'n sentrale rol, maar doen skoolbeheerrade binne 'n beperkte mandaat mee. Uiteraard bied die betrokke dokumente nie 'n perspektief op wat op grondvlak gebeur nie en ontbreek inligting omtrent beleidsbeplanning in die betrokke skole. Vervolgens sal die resultate wat volg uit die onderhoude wat met verskeie rolspelers gevoer is, voorgehou word, asook van die waarnemings by die skole self.

## 5. Resultate van die voorstudie

In 2015 het die DBO besluit om Sotho, as deel van die IIAL-beleid, vanaf graad 1 by Bergmanshoogte Primêre Skool in te faseer. Bergmanshoogte Intermediêre Skool is een van die eerste skole in die Vrystaat wat vir implementering geïdentifiseer is. Teen 2018 word Sotho in hierdie skool reeds as TAT op graad 3-vlak aangebied. Die onderwyser is deur die DBO aangestel en sy rapporteer aan die vakhoof (Cilliers 2017). Daar bestaan onduidelikheid oor die onderwyser se kwalifikasies. Skoolpersoneel het aan die begin van die ondersoek verduidelik dat sy vanaf 'n ander skool "herontplooi" is en nie 'n opgeleide taalonderwyser is nie (Cilliers 2017). Sedertdien ontwyk die skoolhoof vrae oor haar opleiding (Engelbrecht 2018).

Sotho as 'n TAT is deel van die kurrikulum en is daarom verpligtend. Die formele klasse vind twee maal per week vir elke graad plaas. Hierdie klasse is 30 minute lank en word gevolg deur 'n informele klas van 15 minute elk met 'n eksterne taalfasiliteerder. Die DBO het sedert 2014 werkboeke vir al die TAT-tale beskikbaar. Hierdie boeke kan aanlyn van die DBO se webtuiste afgelaai word en die departement verskaf harde kopieë aan die skole op bestelling (Aldrich 2018). Sedert 2015 het die Sotho-onderwyser streng volgens die CAPS-dokumente gewerk, maar was met tye steeds onseker oor hoe sy die klasse moet hanteer. Sy het verduidelik dat die tekort aan hulpbronne bydra tot haar frustrasie (Jonas 2018). Die skool het wel hulle eerste bestelling vir TAT-leermateriaal aan die einde van 2017 geplaas, maar die DBO het nie die volle bestelling in 2018 afgelewer nie. Volgens die skool en onderwyser ontvang hulle geen verdere materiaal of ondersteuning van die departement nie (Vorster 2018). Hierdie tekort aan ondersteuning is die hoofrede waarom die Eenheid vir Taalfasilitering en -bemagtiging (ETFB) betrokke geraak het.

Die ETFB was sedert 2008 in Philippolis en omliggende streke betrokke by meertaligheidsprojekte. Bergmanshoogte Intermediêre Skool is genader rakende die implementering van 'n taalverwerwingsprojek op vennootskapsbasis. 'n Taalfasiliteerder is deur die ETFB aangestel

om in 'n taalonderrigondersteunde hoedanigheid saam met die TAT-onderwyser te werk. Hierdie taalfasileerder help dus met taalverwerwing deur een uur per dag se interaktiewe aktiwiteite met die kinders van verskillende grade (Cilliers 2017). Die ETFB het verder die Sotho-werkboekreeks (Van der Merwe, Aldrich en Oosthuizen 2017), wat in Februarie 2018 bekendgestel is (Mentz 2018), vir elke skoolleerder aangekoop. Die Eenheid vir Taalfasilering en -bemagtiging het hierdeur 'n hulpbron vir die skool geword. Die ETFB het verder 'n taalfasileerder aangestel om die Sotho-onderwyser by te staan.

Dit blyk uit die voorafstudie dat die skoolbeheerliggaam (SBL) van Bergmanshoogte Intermediêre Skool nie by die projek betrokke is nie. 'n Vorige studie (De Lange en Du Plessis 2013:29–30) in die omgewing het aangedui dat die SBL in praktyk nie die seggenskap het soos dit in die Suid-Afrikaanse Skolewet voorsien word nie. Redes hiervoor is onder meer die sosiale omstandighede en die geletterdheidsvlakke van die gemeenskap. Alhoewel die skoolhoof in hierdie geval die oorhoofse besluite ten opsigte van die beleide en leerders neem, is die onderwyser deur die DBO herontplooi en die keuse van TAT-taal is ook deur die departement gemaak (Cilliers 2017). Die skool het slegs van die taalfasileerder gebruik gemaak en boeke bestel nadat dit gereeld onder hulle aandag gebring is.

Die skoolhoof het ook volgens Cilliers (2017) aangedui dat die leerders op 'n informele en formele basis geassesseer word, maar uit informele gesprekke met ander onderwysers van die skool, asook met taalonderwysers buite hierdie betrokke projek, kom dit voor dat die TAT-vak as 'n “assesseringsvrye kursus” geklassifiseer is. Volgens Aldrich (2018) is dit omdat die DBO wil hê dat die kinders die aanleer van die taal moet geniet.

Die prentjie lyk anders in die geval van die Nama-projek. Die Nama-gemeenskap probeer tans vir die tweede keer Nama in die skole implementeer. Volgens L. Dawids (2018) het die eerste projek gefaal aangesien te veel skole vir die eerste projek geïdentifiseer is. 'n Tweede faktor wat volgens hom tot die onsuksesvolle implementering gelei het, was die tekort aan 'n saamgestelde kurrikulum vir die projek. Die twee gemeenskappe in Riemvasmaak en Kuboes het elkeen 'n Nama-taalontwikkelingskomitee saamgestel. Hierdie twee komitees het saam met 'n DBO-vertegenwoordiger en die bestuurder van die huidige projek vergader om vas te stel hoe hulle die projek gaan benader sodat hulle nie weer dieselfde foute begaan nie (Steenkamp 2018).

Die twee Nama-taalontwikkelingskomitees het verder met hulle onderskeie gemeenskappe vergader om die projek aan hulle bekend te stel en hulle betrokkenheid te bewerkstellig. Daarna is die SBL, onderwysers en leerders betrek. Volgens Steenkamp (2018) was almal positief om Nama na die gemeenskap terug te bring. Die komitees het terselfdertyd 'n opname gedoen oor wie in die gemeenskappe steeds Nama magtig is, aangesien sulke sprekers 'n groot rol in die taalherlewingsprojek speel (Steenkamp 2018; Swartbooi 2018). Die taalfasileerders, een in Riemvasmaak en die ander een in Kuboes, is deur die gemeenskap geïdentifiseer en deur die skool se SBL aangestel. Hulle ontvang 'n toelaag vanaf die DBO en rapporteer aan die twee onderskeie Nama-taalkomitees. Hierdie komitees rapporteer aan die projekbestuurder, mnr. James Mapanga. Die taalfasileerder is 'n Namaspreker, maar nie 'n opgeleide onderwyser nie. Hy word dus deur die grondslagfaseonderwyser van die skool ondersteun met betrekking tot die metodologie van taalonderrig (Steenkamp 2018).

Nama word volgens die CAPS-riglyne in die skool aangebied. Volgens Steenkamp (2018) en Cloete (2018a) het hulle die IIAL as motivering gebruik, want volgens dié beleid is Tswana vir die skole geïdentifiseer, alhoewel niemand in die omgewing Tswana praat nie. Alhoewel die

toegewing toegestaan is, vorm die Nama-implementering nie deel van die kurrikulum nie, aangesien Nama nie 'n amptelike taal van Suid-Afrika is nie. Gevolglik word die taal as 'n buitemuurse aktiwiteit aangebied. Hierdie klasse word 15 minute per dag direk na skool op vier dae aangebied (Steenkamp 2018).

Steenkamp (2018) verduidelik dit soos volg:

Meer spesifiek nadat die nasionale minister mos nou toestemming gegee en met regtig goeie motivering en hulp van PanSALB kon ons mos nou daarin slaag om die taal ten minste in die skool setup in te bring, maar hulle verkies mos dan nou merendeels dat dit as buitekurrikulêr aangebied word. So, op die huidige oomblik word dit nie binne die normale tyd van die skool aangebied nie, so dit word omtrent net na 12, dit is mos nou die graad R'etjies, so dit is waar dit infaseer, so die graad R'etjies maak mos nou teen 12 uur klaar met hulle se skoolprogram en dan sal Meneer Dawids nou inkom en vir 15 minute word hulle dan deur hierdie proses gevat.

Die gemeenskap versoek en benodig ondersteuning en samewerking van die DBO (E. Dawids 2018). Ongelukkig kan die DBO nie enige opvoedkundige werkboeke verskaf nie, aangesien Nama nie as 'n taal vir opvoedkundige doeleindes geklassifiseer is nie. Die DBO het wel 'n eenmalige skenking van R10 000 aan die Kuboes-Nama-Taalkomitee geskenk om by te dra tot die ontwikkeling van die Nama taal- en kultuuraktiwiteite (Louw 2018).

Die projek word wel deur die //Kharas-distrik van Namibië ondersteun, asook deur die Universiteit van Namibië. Die twee Nama-taalontwikkelingskomitees het voor die afloop van die projek 'n besoek aan Namibië afgelê. Hulle het onder meer die primêre skool in Keetmanshoop besoek wat Nama as 'n voertaal gebruik. Daar is steeds deurlopende samesprekings tussen die verskeie groepe (Steenkamp 2018; Mapanga 2019). Die //Kharas-distrik het 'n paar storieboeke en plakkate as materiaal aan die skole geskenk, maar daar is nie werkboeke vir elke kind beskikbaar nie. Die Universiteit van Namibië is verder bereid om Nama sonder enige koste aan die ouergemeenskap aan te leer (E. Dawids 2018; Steenkamp 2018). Die Nama-taalkomitees het 'n gestandaardiseerde ortografie aan PanSALB vir goedkeuring voorgelê. Hulle hoop dat dit sal bydra tot die ontwikkeling van hulle eie studiemateriaal.

Dit is opvallend dat die verwerwing van Nama nie geassesseer word nie. Die taalfasiliteerder het verduidelik dat die leerders nie formeel geassesseer word nie, aangesien dit 'n buitemuurse aktiwiteit is. Daar vind wel informele assessering plaas. Die fasiliteerder het tydens die terugvoersessie aan die Riemvasmaak-Nama-taalontwikkelingskomitee terugvoer oor die leerders se ontwikkeling gegee. Hy is baie beïndruk met die pas waarteen die kinders die taal aanleer en die hoeveelheid wat hulle reeds verstaan (L. Dawids 2018).

## 6. Bespreking

Die hoofkomponent van hierdie ondersoek, wat die ontleding van ter sake beleidsdokumente behels het, lewer belangrike insigte op omtrent taalverwerwingsbeplanning binne die Suid-Afrikaanse skoolstelsel. In die eerste plek lê die ontleding 'n strategiese verband tussen taalverwerwingsbeplanning en taalstatusbeplanning bloot. Beide taalverwerwingsprojekte spruit

in wese voort uit taalstatusoogmerke: die Nama-projek in Noord-Kaapse skole uit die strewe na taalherlewing en die Sotho-projek in Philippolis, as deel van die groter IIAL, uit die strewe na taalverspreiding. Dit is opvallend dat hierdie grondige verskil in taalstatusoogmerke ook deursyfer na uiteenlopende taalverwerwingsoogmerke: in die geval van die Nama-projek taalherverwerwing, maar in die geval van die Sotho-projek (en die IIAL) vreemdetaalverwerwing.

Hierdie uiteenlopende oogmerke behoort streng gesproke neerslag te vind in beleidsbeplanning en hou beslis implikasies daarvoor in. 'n Toegangsbeleid vir die Nama-projek behoort byvoorbeeld grondig te verskil van die toegangsbeleid vir die Sotho-projek, ook omdat eersgenoemde 'n buitekurrikulêre projek is en laasgenoemde 'n taalverpligting behels. In eersgenoemde geval word die beleid gemik op leerders van Nama-afkoms, maar in die tweede geval op leerders wat nie 'n Sintoetaal magtig is nie. Die IIAL maak laasgenoemde duidelik, maar in eersgenoemde geval word dit geïmpliseer. Daar kon nie tydens die ondersoek 'n uitdruklike beleid hieromtrent gevind word nie.

Uiteraard behoort ook die kurrikulum en trouens selfs van die ander aspekte van beleidsbeplanning in teorie te verskil. In die lig hiervan val die besluit om in beide gevalle byvoorbeeld die CAPS vir TAT as taalkurrikulum te implementeer nogal vreemd op. Dit plaas Nama as erfenistaal saam met vreemde tale soos Frans, Duits, Mandaryns en Serwies en die nege Sintoetale (sien byvoorbeeld DBO 2019a). 'n CAPS-kategorie vir die drie groepe erfenistale wat in artikel 6(5) van die Grondwet vermeld word, en wat derhalwe Nama insluit, word dus vermis (RSA 1996c).

In die tweede plek dui die ontleding daarop dat Suid-Afrika nietemin op 'n gekoördineerde wyse aandag gee aan die verwerwing van addisionele tale binne die onderwys, ten spyte van die feit dat die bovermelde amptelike evalueringstudies suggereer dat die klem op die verwerwing van Engels as EAT val. Daarom is dit gepas dat die IIAL as noemenswaardige nasionale inisiatief staatmaak op die bestaande taalkurrikulum as sentrale element van 'n program wat die verwerwing van 'n TAT bevorder. Ofskoon dit nie deel is van die IIAL nie, gaan die Nama-inisiatief op dieselfde wyse te werk, behalwe dat in hierdie geval nog 'n volledige kurrikulum ontwikkel moet word.

Vanuit 'n ontwerpsoogpunt beskou, is al die beleidsmeganismes wat vereis word om die suksesvolle verwerwing van 'n addisionele taal te verseker teenwoordig. In die geval van die verwerwing van 'n Sintoetaal as addisionele taal verleen die IIAL as instaatstellende dokument bykomende steunkrag hieraan. Alhoewel die vennootskapsooreenkoms nie dieselfde rol by die Nama-inisiatief speel nie, omdat taalverwerwing nie een van die oogmerke is nie, dien dit nietemin as inspirasie vir die uiteindelijke institutionalisering van Nama as TAT. Die samewerking wat met die DBO bewerkstellig is wat kurrikulumontwikkeling binne die kader van CAPS betref, dra betekenisvol hiertoe by. Trouens, die betrokke beleidsontwerp, veral wat kurrikulumbelid betref, is van sodanige gehalte dat albei die projekte wat ondersoek is, naamlik die Nama-projek in die Noord-Kaap en die Sotho-projek in Philippolis, binne die kader van die IIAL suksesvolle uitkomst behoort op te lewer. Wat die voorondersoek essensieel uitwys, is dat enige leemtes wat voorkom nie aan beleidsontwerp toe te skryf is nie, maar te wyte is aan tekortkominge by implementering. 'n Mens sou hieromtrent kon redeneer dat die DBO sy evalueringsbeleid omtrent TAT kan aanpas om aan hierdie uitdagings aandag te gee en dat dit broodnodig is om veral die implementering van die IIAL behoorlik te evalueer.

Aan die ander kant is dit opvallend dat Nama nog nie as TAT in NCS-dokumentasie gelys word nie, 'n aspek wat sekerlik vanuit 'n ontwerpsoogpunt hersien behoort te word. Hierdie hersiening van die NCS-dokumentasie kan met die ontplooiing van 'n Nama-kurrikulum saamhang. Daar behoort wel besin te word of daar nie ruimte binne die NCS bestaan om voorsiening te maak vir die herverwerwing van 'n erfenistaal nie, om sodoende meer gepas voorsiening te maak vir die behoeftes van die betrokke leerders. In hierdie opsig moet die aanbod van Nama as TAT as 'n tussentydse maatreeël beskou te word, net soos die feit dat dit tans nog buitekurrikulêr aangebied word. Daar ontstaan dus 'n pleidooi vir 'n nasionale program vir die verwerwing van erfenistale soortgelyk aan die IIAL vir die verwerwing van 'n Sintoetaal as TAT.

Die teenstrydigheid ten opsigte van programontwerp tussen die IIAL en die NCS, veral met betrekking tot die taalvlakke, behoort vanuit 'n ontwerpsoogpunt ook gesinchroniseer te word.

Een van die opvallende leemtes in die ontwerpmondering van die Suid-Afrikaanse taalverwerwingsprogram is die afwesigheid van 'n gemeenskapsbeleid. Ofskoon dit meermale by nasionaal-ontwerpte programme voorkom, behoort dit nietemin vorentoe aandag te kry. Uit die voorondersoek blyk dat die beweerde sukses van die Nama-inisiatief heelwat te make het met die betrokkenheid van die gemeenskap. Trouens, klem word deur rolspelers gelê op die feit dat die hele inisiatief vanuit die gemeenskap gebore is. Dieselfde geld nie vir die Sotho-inisiatief (en trouens vir die IIAL oor die algemeen) nie, aangesien dit kennelik 'n projek is wat van bo op skole afgedwing word. Dit kan onder meer afgelei word uit die feit dat die Sotho-onderwyser in Philippolis skynbaar nie in oorleg met die betrokke skool aangestel is nie en ook dat Xhosa as groter taal in die gebied nie as alternatiewe taalkeuse aangebied word nie. Aan die ander kant toon die ontwikkeling van geskikte Sotho-materiaal deur plaaslike onderwysers watter positiewe impak gemeenskapsbetrokkenheid kan hê.

Tabel 1 som die ooreenkomste en verskille tussen die twee projekte op. Dit word gebaseer op die resultate wat die voorondersoek opgelewer het.

**Tabel 1. Opsomming van versamelde inligting**

Meganisme	Sotho-program	Nama-program
Toegangsbeleid	In ooreenstemming met 'n besluit van die skoolbeheerraad en ingevolge IIAL-voorskrifte, asook voorskrifte in NCS-dokumente. Het betrekking op leerders wat nie 'n Sintoetaal ken nie – Sotho by Bergmanshoogte Primêre Skool. In teenstelling met NCS-vereistes reeds vanaf graad 3 aangebied.	In ooreenstemming met 'n besluit van die skoolbeheerraad ingevolge besluitnemers se vertolking van die vennootskapsooreenkoms en in vennootskap met die DBO. Het betrekking op leerders met 'n Nama-agtergrond in Noord-Kaapse skole. Buitekurrikulêr en in teenstelling met NCS-vereistes reeds vanaf graad 3 aangebied.

Meganisme	Sotho-program	Nama-program
Personeelbeleid	In ooreenstemming met die befondsingsbeleid vir skole. Deels verwesenlik deur die toewysing van 'n vakhoof. Vrae bestaan of die beleid oor gepaste kwalifikasies toegepas word, in dié geval die aangewese Sotho-onderwyser.	In ooreenstemming met 'n geïmpliseerde vertolking van die vennootskapsooreenkoms, maar nie in ooreenstemming met die befondsingsbeleid vir skole nie, aangesien daar nie van gekwalifiseerde taalonderwysers gebruik gemaak word nie.
Kurrikulumbeleid	In ooreenstemming met die CAPS vir Sesotho TAT en in samehang met IIAL-vereistes.	In ooreenstemming met die CAPS vir Engels TAT. Die Nama-kurrikulum word nog ontwikkel.
Metode- en materiaalbeleid	In ooreenstemming met NCS-dokumente. Verweselik in die vorm van veronderstelde departementele werkboeke wat uiteindelik deur buite-instansies verskaf word.	In ooreenstemming met 'n geïmpliseerde vertolking van die vennootskapsooreenkoms. Verweselik deur addisionele werkboeke wat veronderstel is om vanuit Namibië voorsien behoort te word, maar nie in die praktyk die geval is nie.
Hulpbronbeleid	In ooreenstemming met die befondsingsbeleid vir skole. Verweselik in die vorm van 'n toegewyde (skynbaar herontplooide) Sotho-onderwyser. Word in teenstelling met die beleid ondersteun deur 'n ekstern-befondsde taalfasiliteerder.	In ooreenstemming met die befondsingsbeleid vir skole wat voorsiening maak vir aanstellings deur skoolbeheerrade. Verweselik in die vorm van 'n skoolbeheerraad-aanstelling van 'n taalfasiliteerder ondersteun deur 'n graad 1-onderwyser. 'n Eenmalige donasie deur die DBO.
Gemeenskapsbeleid	Bestaan nie. Wel sprake van beperkte betrokkenheid deur die Universiteit van die Vrystaat.	Bestaan nie. Wel sprake van gemeenskapsteun (ook al in die vorm van die taalfasiliteerder) en beperkte steun vanuit Namibië.
Evalueringsbeleid	Nog nie spesifiek vir die IIAL in die breë beskikbaar nie.	Onseker watter beleid betrekking het.

Een groot verskil tussen die twee projekte wat deurskemer hou verband met die mate van entoesiasme waarmee elk aangebied word. Dit is 'n kwessie wat direk met gemeenskapsbetrokkenheid te make het, 'n aspek wat nie noodwendig in taalbeplanningsmodelle voorkom nie. Selfs al word Nama buitekurrikulêr aangebied, kan daar juis as gevolg van die intense gemeenskapsbetrokkenheid voorspel word dat dit 'n projek is wat waarskynlik op die langer termyn beter resultate as die Sotho-projek sal oplewer. Desnieteenstaande moet daar in aanmerking geneem word dat die Sotho-projek in hierdie opsig die groot voordeel het dat Sotho sowel in die skoolomgewing as omliggende gemeenskapstal gebesig word.

## 7. Gevolgtrekking

Die klem in die hierdie artikel het geval op beleidsontwerp en as sodanig op 'n ontleding van ter sake argivale dokumente om insae te verkry rakende hierdie aspek. Hierdie insae verwys na die ontwerp van gepaste beleid met betrekking tot die verwerwing van addisionele tale binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. In die geval van Nama vloei die ontwerp voort vanuit 'n nie-taalbeplanningsdokument ('n vennootskapsooreenkoms tussen die suidelike streek van Namibië en die Noord-Kaap) en in die geval van Sotho vanuit 'n amptelike, nasionale taalbeplanningsdokument (die IIAL).

Aan die hand van die raamwerk vir taalbeplanningsdoelwitte kon vasgestel word dat die nodige beleidsmeganismes inderdaad aanwesig is om sukses te kan verseker met die verwerwing van die geteikende addisionele tale. Hierdie beleidsmeganismes kom voor in verskeie nasionale beleidsdokumente binne onderwysverband, waaronder die NCS en verwante dokumente sentraal staan. As oorhoofse beleidsdokument maak die NCS voldoende voorsiening vir die verwerwing van 'n TAT (in taalbeplanningsterme 'n vreemde taal). Dit spel uit watter uitkomst betrekking het en gee leiding aan skole wat betref kurrikuluminhoud, metodes en materiaal, asook wie tot die betrokke program toegelaat kan word en daaraan moet deelneem. Spesifiek die ter sake CAPS-dokument (vir TAT) speel hierin 'n sentrale rol, maar in samehang met ander beleidsdokumente met betrekking tot die befondsing van sodanige programme, gepaste hulpbronne asook toegang tot onderwys oor die algemeen.

Een van die leemtes betreffende beleidsmeganismes wat geïdentifiseer is, is die relatiewe afwesigheid van gemeenskapsbeleid, 'n tekortkoming wat volgens Kaplan en Baldauf Jr. (2003:219) meermale voorkom. Nietemin is vasgestel dat gemeenskapsbetrokkenheid wel 'n faktor is om mee rekening te hou, soos gesien kan word in die relatiewe sukses wat met die Nama-programme behaal word.

Enkele ontwerpuitdagings is geïdentifiseer waaraan verdere aandag gegee behoort te word. Een van die belangrikste uitdagings is die feit dat Nama nog nie as TAT geïnternaliseer is nie en dat die implementering van die IIAL nie heeltemal vlot verloop nie. Die studie van die implementering van Sotho as TAT in Philippolis wys dit uit. Veral die probleme wat ondervind word met geskikte onderrig- en leermateriaal is 'n groot uitdaging wat indringende aandag verdien. Nietemin sou die ideaal wees om 'n kategorie vir erfenistale in die taalkurrikulum in te rig.

Uiteindelik kon die ondersoekers met hierdie ondersoek wel faktore identifiseer wat 'n rol kan speel by die suksesvolle implementering van Nama as buitekurrikulêre TAT in Noord-Kaapse skole en Sotho as TAT ingevolge die IIAL in Philippolis. Dit blyk dat die nodige beleid wel veral in die geval van die Sotho-projek bestaan om sukses te verseker, maar dat leemtes voorkom wat die implementering daarvan betref. Dieselfde kan nie van die Nama-projek gesê word nie, maar dit wil voorkom asof hierdie leemte oorbrug kan word deur die entoesiastiese meewerking van die gemeenskap en besluitnemers. Hierdie opvallende verskil tussen die twee projekte suggereer dat motivering uiteindelik 'n betekenisvolle veranderlike is waarmee rekening gehou behoort te word en waarvoor die raamwerk vir taalbeplanningsdoelwitte nie voorsiening maak nie. Verdere studies kan dus na aanleiding van die belangrike werk van Ager (2001) oor motivering in taalbeplanning verder op hierdie aspek ingaan en bepaal hoe dit skakel met taalverwerwingsbeplanning. Suid-Afrikaanse Gebaretaal kan verder by die vergelykende studie betrek word aangesien dié taal in 2014 as 'n huistaal geïmplementeer is en reeds vier

jaar later as graad 12-vak aangebied is. Hoe dit ook al sy, word die sukses van 'n taalverwerwingsprogram uiteindelik bepaal deur die uitkoms daarvan, dit wil sê of die leerders die nodige taalvaardigheid verwerf al dan nie. Ook hierdie aspek het nie in die huidige studie ter sprake gekom nie en verg beslis verdere ondersoek.

## Bibliografie

Ager, D. 2001. *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.

Aldrich, J. 2018. Onderhoud gevoer met Johlette Aldrich, medesamesteller van die werkboekreeks *Second Additional Language Sesotho Grade 1–3*, deur Jani de Lange tydens die bekendstelling van die reeks aan onderwysers op 14 Februarie 2018, Willem Postma Primêre Skool, Bloemfontein.

Boipelo, M. 2018. It's back to school time for the Nama Language. *News24*, 31 Januarie. <https://www.news24.com/news24/southafrica/local/express-news/its-back-to-school-time-for-the-nama-language-20180130> (20 Junie 2018 geraadpleeg).

CALDi (Centre for African Language Diversity). 2017. CALDi – Centre for African Language Diversity is at University of the Free State, 1 July 2017, Bloemfontein. <https://www.facebook.com/CentreForAfricanLanguageDiversity/posts/pansalb-the-pan-south-african-language-board-organised-the-indigenous-peoples-la/1580609348638452/> (12 Maart 2019 geraadpleeg).

Cilliers, N. 2017. Terugvoer deur Nadia Cilliers, Adjunkhoof van Bergmanshoogte Intermediêre Skool, Philippolis, tydens 'n projekvergadering van die Sotho-bemagtigingsprojek van die Eenheid vir Taalfasilitering en -bemagtiging van die Universiteit van die Vrystaat met Theo du Plessis, Annalene van Staden en Jani de Lange van die Universiteit van die Vrystaat op 25 April 2017, Bergmanshoogte Intermediêre Skool, Philippolis.

Cloete, C. 2018a. Telefoniese onderhoud gevoer met Christo Cloete, Kurrikulumontwikkelaar by die Namakwa Onderwysdistrikskantoor, deur Jani de Lange op 14 Februarie 2018, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

—. 2018b. Onderhoud gevoer met Christo Cloete, Kurrikulumontwikkelaar by die Namakwa Onderwysdistrikskantoor, deur Jani de Lange tydens die Nama-projekbekendstelling op 23 Februarie 2018, Johan Hein Primêre Skool in Kuboes, Richtersveld.

Cloete, L. 2011. Karas and Northern Cape revive twinning agreement. *Namibian*, 22 Februarie 2011, bl. 1. <https://www.namibian.com.na/index.php?id=76411&page=archive-read> (12 Maart 2019 geraadpleeg).

—. 2017. //Karas, Northern Cape finalise twinning agreement. *Namibian*, 5 Mei 2017, bl.6. <https://www.namibian.com.na/54129/read/Karas-Northern-Cape-finalise-twinning-agreement> (12 Maart 2019 geraadpleeg).



Dawids, E. 2018. Onderhoud gevoer met Erika Dawids, lid van die Nama-taalontwikkelingskomitee, deur Jani de Lange tydens die Nama-projekbekendstelling op 23 Februarie 2018 by Johan Hein Primêre Skool, Kuboes.

Dawids, L. 2018. Onderhoud gevoer met Lionel Dawids, Taalfasiliteerder Riemvasmaak Primêre Skool, deur Jani de Lange tydens die Riemvasmaak-Nama-taalontwikkelingskomitee-vergadering op 21 Februarie 2018, Riemvasmaak Primêre Skool.

DBME (Departement van Beplanning, Monitering en Evaluering) en DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2017. Report on the Implementation Evaluation of the National Curriculum Statement Grade R to 12 Focusing on the Curriculum and Assessment Policy Statements (CAPS). Full Report 25 May 2017. Pretoria: Departement van Beplanning, Monitering en Evaluering en Departement van Basiese Onderwys.

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

—. 2013. The Incremental Introduction of African Languages in South African Schools. Draft policy: September 2013. [https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/IAL%20Policy%20September%202013%20\(3\).pdf?ver=2015-03-26-102501-853](https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Policies/IAL%20Policy%20September%202013%20(3).pdf?ver=2015-03-26-102501-853) (2 Februarie 2018 geraadpleeg).

—. 2015. National policy pertaining to the programme and promotion requirements of the National Curriculum Statement Grades R–12 as revised November 2015. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2016. English Second Additional Language, Curriculum Assessment Policy Statement Foundation Phase: Grades 1–3. Draft copy. National Curriculum Statement. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2018. CAPS for Foundation Phase. [https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements\(CAPS\)/CAPSFoundation.aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS)/CAPSFoundation.aspx) (14 Februarie 2019 geraadpleeg).

—. 2019a. CAPS for Intermediate Phase. [https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements\(CAPS\)/CAPSIntermediate.aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS)/CAPSIntermediate.aspx) (14 Februarie 2019 geraadpleeg).

—. 2019b. Resources/Policies. <https://www.education.gov.za/Resources/Policies.aspx> (9 April 2019 geraadpleeg).

—. 2019c. Curriculum Assessment Policy Statements (CAPS). [https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements\(CAPS\).aspx](https://www.education.gov.za/Curriculum/CurriculumAssessmentPolicyStatements(CAPS).aspx) (2 April 2019 geraadpleeg).

De Lange, J. 2012. Die stand van moedertaalonderrig na 1994: 'n Gevallestudie van die Xhariep. MA-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat.

De Lange, J en T. Du Plessis. 2013. Influences on educational language policy: A historical-ethnographic investigation at schools in the Southern Free State, South Africa. In Cuvelier, Du Plessis, Meeuwis, Vandekerckhove en Webb 2013.

DKK (Departement van Kuns en Kultuur). 2003. National Language Policy Framework, 12 February 2003. Pretoria: Departement van Kuns en Kultuur.

Die Presidensie. 2018. Presidency on issues of concern to the Khoi and San communities, 30 Dec 2018. Suid-Afrikaanse Regering, Republiek van Suid-Afrika. <https://www.gov.za/speeches/presidency-onb-issues-concern-khoi-and-san-communities-30-dec-2018-0000> (12 Maart 2019 geraadpleeg).

Du Plessis, T. 2014. Slotwoord deur prof. Theo du Plessis by die afsluiting van die Multilingual Information Development Project (MIDP), 18 Junie 2014, Provinciehuis aan de Singel, Antwerpen.

DvO (Departement van Onderwys). 1997. Language in education policy in terms of Section 3(4)(m) of the National Education Act, 1996 (Act 27 of 1996). Goewermentskennisgewing nr. 1701 van 19 Desember 1997. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 1998. National Norms and Standards for School Funding [Nasionale norme en standarde vir skoolbefondsing]. Goewermentskennisgewing nr. 2362 van 12 Oktober 1998, *Staatskoerant*, vol. 400, nr. 19347. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2002. The National Policy on Whole-School Evaluation. Goewermentskennisgewing nr. 695 van 26 Julie 2001 *Staatskoerant*, vol. 433, nr. 22512. Pretoria: Staatsdrukker.

Engelbrecht, R. 2018. Onderhoud gevoer met Rodney Engelbrecht, skoolhoof van Philippolis Intermediêre Skool deur Jani de Lange op 26 April, Philippolis Intermediêre Skool, Philippolis.

Frith, A. 2011a. Riemvasmaak: Main place 378002 from Census 2011. <https://census2011.adrianfrith.com/place/378002> (3 April 2019 geraadpleeg).

—. 2011b. Khubus: main place 363005 from Census 2011. <https://census2011.adrianfrith.com/place/363005> (3 April 2019 geraadpleeg).

—. 2011c. Philippolis: Main place 461013 from Census 2011. <https://census2011.adrianfrith.com/place/461013> (3 April 2019 geraadpleeg).

Holness, W. 2016. The development and use of sign language in South African schools: The denial of inclusive education. *African Disability Rights Yearbook*, 2016(4):141–189.

Hornberger, N. 2006. Frameworks and models in language policy and planning. In Ricento (red.) 2006.

Hornberger, N. (red.) 2011. *Can schools save indigenous languages?* New York: Palgrave Macmillan.

Hult, F.M. en D.C. Johnson (reds.) 2015. *Research methods in language policy and planning: A practical guide*. Malden/Oxford/Chichester: Wiley Blackwell.

Jonas, V. 2018. Onderhoud gevoer met Veronica Jonas, Sotho TAT-onderwyser, Bergmanshoogte Intermediêre Skool, deur Jani de Lange op 28 April 2018, Bergmanshoogte Intermediêre Skool, Philippolis.

Jones, K. 2019. Contemporary Khoesan languages of South Africa. *Critical Arts*, 33(4–5): 55–73. <https://doi.org/10.1080/02560046.2019.1688849> (14 Maart 2019 geraadpleeg).

Kamwangamalu, N.M. 2011. Commentary from an African and international perspective. In Hornberger (red.) 2011.

Kaplan, R.B. en R.B. Baldauf Jr. 1997. *Language planning: From practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.

—. 2003. *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin*. Dordrecht/Boston/Londen: Kluwer Academic Publishers.

Kotze, C-R. 2009. The linguistic landscape of rural South Africa after 1994: A case study of Philippolis. MA-verhandeling, Universiteit van die Vrystaat.

Louw, T. 2018. Onderhoud gevoer met Tumi Louw, Adjunkhoof van die Noord-Kaapse Departement van Onderwys, deur Jani de Lange tydens die Nama-projekbekendstelling op 23 Februarie 2018, Johan Hein Primêre Skool, Kuboes.

Lucas, S. 2018. Address by the Premier of the Northern Cape, Ms Sylvia Lucas, at the introduction of Nama language at the Riemvasmaak Primary School, Province of the Northern Cape, Republic of South Africa. <http://www.northern-cape.gov.za/index.php/news-room/news-and-speeches/152-media-room/office-of-the-premier/news-and-speeches/1373-address-by-the-premier-of-the-northern-cape-ms-sylvia-lucas-at-the-introduction-of-nama-language-at-the-riemvasmaak-primary-school-riemvasmaak> (14 Maart 2019 geraadpleeg).

Maboya, M.J. 2017. Progress report on the implementation of the Incremental Introduction of African Languages (IIAL), Dr. MJ Maboya, 27 June 2017, Cape Town. <https://slideplayer.com/slide/12723474/> (28 Maart 2017 geraadpleeg).

Mansfield-Barry, S. en L. Stwayi. 2017. School governance. In Veriava, Thom en Hodgson (reds.) 2017.

Mapanga, J. 2019. Telefoniese onderhoud gevoer met James Mapanga, Koördineerder van die Nama-taalontwikkelingsprojek, Noord-Kaapse Departement van Onderwys, deur Jani de Lange op 8 Januarie 2019, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

—. 2018. Onderhoud gevoer met James Mapanga, Koördineerder van die Nama-taalontwikkelingsprojek, Noord-Kaapse Departement van Onderwys, deur Jani de Lange tydens die Nama-projekbekendstelling op 23 Februarie 2018, Johan Hein Primêre Skool, Kuboes.

McCarty, T. 2015. Ethnography in language planning and policy research. In Hult en Johnson (reds.) 2015.

—. 2011. Schools as strategic tools for indigenous language revitalization: Lessons from Native America. In Hornberger (red.) 2011.

Mentz, L. 2018. Boeke bekend gestel. *Bloemnuus*, 22 Februarie, bl. 3.

Nketo, S. 2017. Nama language to be introduced at two Northern Cape schools. *News24*, 14 Julie. <https://www.news24.com/SouthAfrica/Local/East-Griqualand-Fever/nama-language-to-be-introduced-at-two-northern-cape-schools-20170707> (14 Maart 2019 geraadpleeg).

PanSAT (Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad). 2018. PanSALB Annual report 2017–18 financial year. Pretoria: Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad. [http://pmg-assets.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/PanSALB\\_Annual\\_Report\\_2017-18.pdf](http://pmg-assets.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/PanSALB_Annual_Report_2017-18.pdf) (28 Maart 2019 geraadpleeg).

PKBO (Portefeuljekomitee Basiese Onderwys). 2017. Incremental Introduction of African Languages (IAL); History as compulsory subject; Jobs for cash; Protests; with Minister. Meeting report 27 June 2017, Parliamentary Monitoring Group (PMG). <https://pmg.org.za/committee-meeting/24712/> (28 Maart 2019 geraadpleeg).

PNC (Province of the Northern Cape). 2019. 25 Year review 1994–2019, Province of the Northern Cape, Republic of South Africa. Kimberley: Kantoor van die Premier.

Reporter. 2017. //Kharas wants tangible results from Northern Cape agreement. *New Era*, 18 Augustus. <https://neweralive.na/posts/kharas-wants-tangible-results-from-northern-cape-agreement> (12 Maart 2019 geraadpleeg).

Ricento, T. (red.) *An introduction to language policy: Theory and method*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996a. Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996. Wet 84 van 1996, soos gewysig. Goewermentskennisgewing nr. 1867, 15 November 1996. *Staatskoerant* vol. 377 nr. 17579. Pretoria: Staatsdrukker. [https://www.gov.za/sites/default/files/gcis\\_document/201409/act84of1996.pdf](https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/act84of1996.pdf) (19 Junie 2018 geraadpleeg).

—. 1996b. Wet op Nasionale Onderwysbeleid, 1996. Nr. 27 van 1996, soos gewysig. Goewermentskennisgewing nr. 697, 24 April 1996. *Staatskoerant* vol. 370 nr. 17118. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 1996c. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996. Nr. 108 van 1996. Goewermentskennisgewing 2083, 18 Desember 1996. *Staatskoerant* vol. 378 nr. 17678. Pretoria: Staatsdrukker.

Spolsky, B. 2011. Riding the tiger. In Hornberger (red.) 2011.

Steenkamp, J. 2018. Onderhoud gevoer met Johan Steenkamp, skoolhoof van Riemvasmaak Primêre Skool deur Jani de Lange op 21 Februarie 2018, Riemvasmaak Primêre Skool, Riemvasmaak.

Swart, M. 2018. Focus on Khoisan languages. *Diamond Fields Advertiser*, 30 Januarie. <https://www.dfa.co.za/news/focus-on-khoisan-languages-13010067> (12 Maart 2019 geraadpleeg).

Swartbooi, G.P. 2018. Onderhoud gevoer met Goab Paul Swartbooi, Nama-leier, deur Jani de Lange tydens die Nama-projekbekendstelling op 23 Februarie 2018, Johan Hein Primêre Skool, Kuboes.

UV (Universiteit van die Vrystaat). 2006. Annual report to the Minister of Education 2006, University of the Free State. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Van der Merwe, H., J. Aldrich en L-M. Oosthuizen (samestellers). 2017. *Second Additional Language Sesotho Grade 1–3*. Bloemfontein: Flash & Learn.

Veriava, F., A. Thom en T. Hodgson (reds.). 2017. *Basic education rights handbook: Education rights in South Africa*. Johannesburg: SECTION27.

Vorster, S. 2018. Onderhoud gevoer met Susan Vorster, Graadhoof Bergmanshoogte Intermediêre Skool, deur Jani de Lange op 26 April 2018, Bergmanshoogte Intermediêre Skool, Philippolis.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Sintoetale verwys na alle Bantoetale in die Suidelike Halfrond, bv. Ndebele, Zoeloe en Sotho. Die populistiese term *Afrikatale* is linguisties gesproke ongegrond en uiteindelik misleidend.

<sup>2</sup> Die taalnaam *Sesotho* is slegs aan dié taal gebonde. Ander tale ken nie die prefiks *se-* nie en volg hulle eie skryftradisies: In Zoeloe is dit byvoorbeeld *IsiSotho* en in Afrikaans (en Engels) *Sotho*.

<sup>3</sup> 'n Etnografiese studie is 'n kwalitatiewe metode waar die navorser interaktief binne 'n sosiale omgewing observasies intyds maak en bekomentarieer.

<sup>4</sup> Daar bestaan nog nie 'n amptelike Afrikaanse teks nie, slegs die 2012-weergawe (sien DBO 2012).

<sup>5</sup> Die Presidensie (2018) verwys na die ooreenkoms as 'n *Memorandum of agreement* met Namibië.

<sup>6</sup> Deesdae bekend as die Matheus Hamutenya Keetmanshoop-//Kharas Regional Council (Reporter 2017).

<sup>7</sup> 'n Uitstekende voorbeeld van die ontoereikendheid van die term *Afrikataal*: Die IIAL lys Afrikaans as 'n Afrikataal, maar wil streng gesproke eintlik die Sintoe-tale as sodanig bevorder (sien DBO 2013:5). Opvallend word Suid-Afrikaanse Gebaretaal nie as 'n Afrikataal gelys nie.