

# Afrikaans as taal van onderrig en leer in skole en ander onderwysinstansies: “Ou” wyn in nuwe sakke

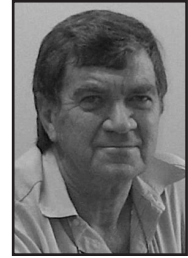
*Afrikaans as language of teaching and learning in schools: A “new” approach to an “old” problem*

## HANNES VAN DER WALT

EduHRight Navorsingseenheid  
Potchefstroomkampus  
Noordwes-Universiteit  
E-pos: Hannesv290@gmail.com



Hannes van der Walt



Hennie Steyn

## HENNIE STEYN

Fakulteit Opvoedingswetenskappe  
Potchefstroomkampus  
Noordwes-Universiteit  
E-pos: Hennie.Steyn@nwu.ac.za

<p><b>HANNES VAN DER WALT</b>, emeritusprofessor in die opvoedingsfilosofie en dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde aan die destydse PU vir CHO, is tans ’n spesialisnavorsers aan die Noordwes-Universiteit (NWU) en ook betrokke by kapasiteitsbouprogramme aan die NWU. Hy dien tans ook as buitengewone professor in opvoedkunde aan die Mafikengkampus van dieselfde universiteit.</p>	<p><b>HANNES VAN DER WALT</b>, professor emeritus of philosophy of Education and dean of the Faculty of Education at the PU for CHE. He is currently a specialist researcher at the North-West University, where he is involved in capacity building programmes. Hannes also holds the position of extraordinary professor at the Mafikeng campus of the NWU.</p>
<p><b>HENNIE STEYN</b> is ’n voormalige rektor van die Potchefstroomse Onderwyskollege en ook voormalige dekaan van die Fakulteit Opvoedingswetenskappe van die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit (NWU). Sedert die einde van sy termyn as dekaan in 2006 is hy weer as hoogleraar aktief betrokke by die beoefening van die vergelykende opvoedkunde. Hy spesialiseer as navorsers op die vraagstukke van die produktiwiteit van die onderwys, onderwysbeplanning en onderwysvoorsiening aan minderheids-groepe.</p>	<p><b>HENNIE STEYN</b> is a former rector of the Potchefstroom Teachers’ Training College and former dean of the Faculty of Education at the Potchefstroom campus of the North-West University. Since the conclusion of his deanship he has again been active as a professor in the field of comparative education. His research focuses on questions of productivity in education, education planning and the provision of education to minorities.</p>

**ABSTRACT*****Afrikaans as language of teaching and learning in schools: A “new” approach to an “old” problem***

*Several authors have recently come to the conclusion that the linguistic human rights approach that has so far been followed in South Africa has largely failed. English has become the dominant language in all spheres of life despite the fact that the South African Constitution recognises 11 languages as having official status. Afrikaans, as the language of one of the minority groups in the country, has so far not enjoyed the same status as English and it is unlikely that it ever will, in view of the recognition which English enjoys as an international language of trade and commerce. Although the South African Constitution provides all the means required to entrench and promote Afrikaans (as well as the other 10 languages) and the rights of their speakers, there seems to be no political will to do so.*

*In view of this, another strategy should be considered to improve the status of Afrikaans as an official language and also as a language of learning and teaching (LOLT) in schools and universities. To do this, the linguistic human rights approach should be relinquished in favour of a linguistic civil rights approach. This is an approach that embodies strategic actions and steps taken at ground level, in their everyday lives, by members of the Afrikaans community for the purpose of promoting the status of Afrikaans in South Africa, particularly as LOLT in schools and other institutions of learning. A linguistic civil rights approach utilises the space offered by the statutory fundamental human rights framework of the country for its strategy, but deviates from a linguistic human rights approach in that it does not look to the government to promote the status of the minority languages, but looks to the community in question (in this case, the Afrikaans community) to take up cudgels for Afrikaans, particularly as LOLT in schools and universities. Put differently, it uses the existing statutory framework as the space within which to work towards the retention and the promotion of Afrikaans as an official language and as LOLT in schools and universities.*

*The purpose of this article is to outline a strategic plan that could be considered for a linguistic civil rights approach. It outlines the plan in terms of the heuristic lens of the cultural-historical activity theory, which revolves around elements that could be construed as strategic steps in the execution of the plan. It portrays a linguistic civil rights strategic plan as an activity consisting of a subject (those envisaged to execute the plan, e.g. leaders in the Afrikaans language community), the object (the problem with which they have to deal, as outlined above, and the challenges associated with the problem), the mediating artefacts that they have at their disposal (such as the social media and the statutory framework), the community or communities involved in the execution of the strategy, the division of labour in the Afrikaans community, the rules that all involved have to follow in executing the plan, and the expected outcomes or result of the plan (the recognition of Afrikaans as an official language of South Africa, growth in the number of Afrikaans schools, and Afrikaans as LOLT wherever this is possible and viable).*

*Execution of this plan requires the mobilisation of the entire Afrikaans community in South Africa. A strategic plan in accordance with the basic tenets of the cultural-historical activity theory implies that the Afrikaans community in future will have to rely less on the national and provincial governments to reinforce the position of Afrikaans as an official language and as LOLT. Members of that community will have to contribute “from the side” and at ground level to promote the status of their language, among others by insisting that their local school retains Afrikaans as LOLT.*

*The execution of this plan is not a simple linear procedure; there are many factors at play in this complex process in which the subjects (the various role players seeking to advance the*

*status of Afrikaans) are often not in control of all the variables and occasionally not even aware of them. Despite all these difficulties, the Afrikaans (-speaking) community in South Africa should do everything in its power to work towards the future existence of Afrikaans schools, schools that insist on offering Afrikaans as a school subject, and schools that prefer Afrikaans as LOLT. If effectively executed, this plan will contribute to the well-being of all in South Africa. Members of the other minorities could then consider a similar plan for enhancing the status of their languages.*

**KEY WORDS:** linguistic rights, human rights, linguistic citizenship, Afrikaans, language of teaching and learning, cultural-historical activity theory, minority languages

**TREFWOORDE:** taalregte, menseregte, taalburgerskap, Afrikaans, taal van onderrig en leer, kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie, minderheidstale

### OPSOMMING

Die Afrikaanse gemeenskap in Suid-Afrika van ongeveer 8.9 miljoen mense vorm 'n beskeie deel van die totale bevolking van meer as 54 miljoen. As gevolg hiervan, maar ook as gevolg van politieke druk van die ander bevolkingsgroepe en van die regering van die dag om toegang tot goeie onderwys vir kinders van alle bevolkingsgroepe te verseker, het die getal van Afrikaansmediumskole verminder van 2 521 in 2010 tot die huidige getal van 2 166. As hierdie neiging voortduur, kan dit meebring dat Afrikaansmediumskole binne die volgende paar dekades mag verdwyn en die gevaar is dat Afrikaans as 'n gesproke taal in Suid-Afrika mag kwyn. Hierdie gevare vir Afrikaans, ook as taal van onderrig en leer in skole en in ander onderwysinstansies, noop die Afrikaanse gemeenskap om 'n ander benadering te volg ten einde die taal te beskerm, bevorder en uit te bou. Daar is aanduiding dat 'n taalregtebenadering tot die probleem tot dusver nie goeie vrugte afgewerp het nie, onder meer weens 'n onwilligheid en 'n onvermoë aan die kant van die landsowerheid om die taalregte met betrekking tot Afrikaans en die ander nege inheemse tale te beskerm en te bevorder. Hierdie artikel ondersoek derhalwe die gedagte van 'n taalburgerskapsbenadering, wat nie 'n nuwe gedagte is nie, maar hier vanuit 'n minder bekende perspektief benader word. Nuwe lig word op die probleem gewerp deur die situasie van Afrikaans te bekyk deur die lens van die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie. Hierdie heuristiese instrument bring nie slegs nuwe insigte na vore met betrekking tot die probleem nie, maar bied 'n relatief eenvoudige strategiese plan aan die Afrikaanse gemeenskap om die status van Afrikaans vir die toekoms te verseker, onder meer as taal van onderrig en leer in skole, en ook om die behoud van Afrikaansmediumskole en ander Afrikaansmedium-onderwysinstansies te verseker.

### 1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Wat Afrikaans as medium van onderrig in (veral) openbare skole in Suid-Afrika betref, staan twee dinge soos 'n paal bo water. In die eerste plek is daar geen twyfel dat die huidige statutêre omgewing 'n raamwerk verskaf om Afrikaans as taal van onderrig en leer (TvOL)<sup>1</sup> in skole te gebruik nie. In die tweede plek is dit duidelik dat die bestaan van so 'n raamwerk na twintig

---

<sup>1</sup> Hierdie term is so gekies op grond van die feit dat daar in die praktyk gelyke klem op onderrig en leer geplaas moet word. Onderrig deur die onderiggewer geskied ter wille van suksesvolle leer deur die leerders.

jaar van demokrasie in Suid-Afrika (post-1994) nie daartoe gelei het dat Afrikaans as TvOL in openbare (staat)skole kon gedy nie. Skole wat net Afrikaans as TvOL gebruik, het in hierdie twee dekades die kreeftegang gegaan: van die 2521 in 2010 is daar tans slegs 2166 oor.

Hierdie toedrag van sake kan aan 'n verskeidenheid samevloeiende faktore toegeskryf word. In die eerste plek is daar 'n politieke onwilligheid en onvermoë aan die kant van die lands- en onderwysowerhede om Afrikaans of enige van die ander inheemse (Afrika-)tale as medium van onderrig in die skole en in ander onderwysinstansies te bevorder. Die rede hiervoor lê moontlik in die feit dat van die inheemse tale nie oor die instrumentarium beskik om ingewikkelde kognitiewe begrippe te omvat nie. Dit is moontlik ook te duur om daardie tale almal op dieselfde vlak as Engels en Afrikaans as akademiese tale te bring. Verder verkies groot getalle ouers in sowel die swart, bruin, Indiër- en wit gemeenskappe dat hulle kinders skoolonderrig deur medium van Engels ontvang ter wille van 'n beter ekonomiese toekoms (verdere opleiding en beter betrekkinge in die arbeidswêreld<sup>2</sup>) (vgl. Bosman 2016:13). In sommige gevalle het ouers reeds hulle moedertale laat vaar ten gunste van Engels, 'n wêreldtaal. Hulle huldig die “early-start English-medium instruction”-siening in weerwil van navorsing wat getoon het dat hoe langer kinders in die moedertaal (T1) skoolgaan en hoe beter die taalgehalte van daardie onderrig is, hoe gladder is die oorgang na die tweedetaalonderrig (T2) (Rubagumya, Afitska, Clegg & Kiliku 2011:83).

Verder, so het Rubagumya et al. (2011:84) bevind, heers daar dikwels 'n verwarring tussen taalkwessies en gehaltekwessies. Die gevolg hiervan is dat gemeen word dat Engelse skole beter móet wees as nie-Engelsmediumskole. Die groei onder Engelsmediumprivaatskole mag 'n gevolg van hierdie siening wees. Die Curro-skole in Suid-Afrika – met meestal Engels as onderrigmedium, maar in sommige skole ook beide Afrikaans en Engels – het byvoorbeeld vermeerder vanaf 61 skole met 12 473 leerders in 2012 tot 110 skole met 41 864 leerders in 2016 (Curro 31 Desember 2015). Bykomend hiertoe is die probleem dat die demografie van die land nadelig inwerk op die Afrikaanssprekende gemeenskap (die gemeenskap word in verhouding kleiner soos die ander gemeenskappe groei, en stagneer en verklein deur lae groei en ook emigrasie).

Dit is in die lig van hierdie toedrag van sake dat Rubagumya et al. (2011:79) tot die gevolgtrekking kom dat:

Perhaps the most glaring example of how a linguistic human rights-based policy has failed is South Africa. The South African constitution recognises 11 languages as official. In principle these 11 languages are equal. However, in practice English is the dominant language in all spheres of public life: education, law, government, media, etc. (...) instead

<sup>2</sup> Sulke ouers kan gronde vir hulle standpunt in die literatuur vind. Garrouste (2011:227) het byvoorbeeld vasgestel dat leerders in Namibië wat gereeld of byna altyd Engels tuis praat in die skole beter prestasies in wiskunde in graad 6 lewer as dié wat byna altyd of gereeld hulle moedertale tuis praat (Engels is die huistaal van slegs 0.56% van die Namibiese bevolking). Dit is egter belangrik om daarop te let dat Engels, en nie die moedertaal van die leerders nie, in daardie land as onderrigtaal vanaf Graad 5 gebruik word. Dit is om hierdie rede dat die vraag by Garrouste (2011:231) ontstaan het of die swak geletterdheid in die moedertaal (T1) nie in eerste plek al aanleiding gee tot swak geletterdheid in Engels (T2) wat later die onderrigmedium in die skole word nie, en dat dit juis laasgenoemde swak geletterdheid is wat lei tot swak prestasie in wiskunde in graad 6 nie. Garrouste se vermoede is bes moontlik korrek in die lig van die bevinding dat selfs na intervensies om onderwysers in Tanzanië te help om effektiewer en meer produktief in sowel Kiswahili- as Engelsmedium onderrig te gee, die klaskamerpraktyke van die onderwysers wat slegs in Kiswahili onderrig gegee het van 'n beter opvoedkundige gehalte was as die praktyke van diegene wat slegs in Engels onderrig gegee het (Rubagumya et al. 2011:82).

of a shift towards better resourcing and tapping into the horizontal use of 11 languages, there has been a default to one language of power, namely English. (...) The constitution provides the means to promote the vitality, versatility and stability of (the other 10 languages) and the rights of their speakers, but whether the political will to do so exists is a separate issue.

ʼn *Taalregtebenadering* tot die erkenning en uitbou van Afrikaans (en die ander inheemse tale) het klaarblyklik tot dusver nie baie goeie resultate gelever vir Afrikaans as onderrigmedium in skole en vir Afrikaansmediumskole nie. Afrikaans as die taal van ʼn minderheidsgroep sal nooit dieselfde taalregte as Engels kan geniet nie (Rubagumya et al. 2011:78). Verder is daar ekonomiese en politieke wêreldmagte wat nie slegs die oorheersende tale se magposisie in stand hou nie, maar dit selfs versterk en verbeter. Bowendien kom dit voor of die sprekers van die oorblywende nege amptelike tale in Suid-Afrika nie veel omgee vir die status van hulle taal nie, en dus nie eintlik ʼn sterk rol wil speel in die proses om ʼn toekoms vir hulle tale te verseker nie (Rubagumya et al. 2011:79). Die burgers wat daardie tale praat, skyn nie sterk aan te dring op hulle taalregte nie (Rubagumya et al. 2011:80).

Voorbeelde van die mislukking van die taalregtebenadering is volop. Die taalaktivis CJA Lourens verloor op 10 Maart 2016 in die hoërhof sy appèl dat die regering alle amptelike dokumentasie in al 11 amptelike tale moet publiseer. In Januarie 2016 ontbind die betrokke minister die Pan-Suid-Afrikaanse Taalraad (PANSAT) weens swak prestasie en ʼn gebrek aan leierskap. PANSAT het die opdrag gehad om die 11 amptelike tale van die land te bevorder. Op grondvlak word die gebruik van Afrikaans as akademiese onderrigtaal afgeskaal deur verskeie universiteite, onder druk van die #AfrikaansMustFall-veldtog (einde 2015 tot begin 2016). Verder, soos gemeld, het die getal Afrikaansmediumskole gedaal tot 2166 aan die begin van 2016. Dit is 355 minder as in 2010 (Nel 2016:1). Ook, soos hieronder vermeld, is die Departement Basiese Onderwys tans besig om die magte van skoolbeheerliggame in te kort wat betref die bepaling van toelatings- en taalvoorkeure by skole. Giliomee (2014:592-593) lys in ʼn onlangse artikel ʼn hele reeks terreine waar Afrikaans besig is om die kreeftegang te gaan of selfs agteruit te boer, byvoorbeeld die daling in die getal enkelmedium-Afrikaanse skole, en die verdwyning van Afrikaans as onderrigtaal in die universiteite en as wetenskapstaal.

ʼn Taalregtebenadering tot die aandrag om die behoud van Afrikaans as onderrigmedium in skole skyn daarom nie die antwoord op die probleem te wees nie. ʼn *Taalburgerskapsbenadering* moet as alternatief oorweeg word. Die stigting van die Afrikaanse Taalraad op 24 Mei 2008 is al ʼn stap in hierdie rigting. Die stigtingsvergadering daarvan is deur ongeveer 40 Afrikaanse burgerlike organisasies bygewoon wat meer as 500 000 Afrikaanssprekendes verteenwoordig (Afrikaanse Taalraad 2016).

Die res van hierdie artikel word gewy aan ʼn uiteensetting van wat ʼn taalburgerskapsbenadering met die oog op Afrikaans as TvOL in skole verder kan behels. Om die konteks te verduidelik, word die volgende afdeling gewy aan ʼn kort uiteensetting van die statutêre raamwerk waarbinne ʼn taalburgerskapsbenadering gevolg moet word. Daarna volg ʼn uiteensetting van wat ʼn taalburgerskapsbenadering behels. Die kernbeginsels daarvan word daarna bekyk deur die lens van die *kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie*. Die artikel word afgerond met die buitelyne van ʼn strategiese taalburgerskapsplan vir die behoud van Afrikaans as TvOL in skole.

### 3. DIE STATUTÊRE OMGEWING WAARIN AFRIKAANS AS TVOL SY REGMATIGE PLEK BEHOORT TE KRY

Soos 'n taalregtebenadering om die behoud van Afrikaans, maak 'n *taalburgerskapsbenadering* ook staat op die statutêre omgewing en -raamwerk, maar benut dit op 'n ander manier, soos beredeneer sal word. Ruimte laat nie toe dat hierdie statutêre konteks in besonderhede uitgespel word nie. Dit bestaan uit 'n internasionale faset: die International Covenant on Civil and Political Rights (1966), die Charter of Paris for a New Europe (1990), The Convention against Discrimination (1960) van UNESCO en die United Nations se Convention on the Rights of the Child (1990). Hierdie ooreenkomste bied verskansing van individuele en groeptaalregte. Die statutêre raamwerk het ook 'n plaaslike nasionale kant: die Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet 108 van 1996), die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wet 84 van 1996)<sup>3</sup> en die Talewet (Wet 12 van 2012).

Die klemverskuiwing wat hierbo voorgestel is, naamlik vanaf 'n taalregtebenadering na 'n taalburgerskapsbenadering, verg 'n aanpassing ten opsigte van hoe hierdie statutêre raamwerk beskou en benut word. Volgens 'n taalregtebenadering rus heelwat van die verantwoordelikheid op die verskillende owerhede (die regering of staat, en die onderwysowerhede) om Afrikaans en die ander inheemse tale te beskerm, te bevorder en te ontwikkel (vgl. Miedema & Ter Avest 2011:415). In 'n taalburgerskapsbenadering, daarteenoor, rus die onus op die Afrikaanse taalgemeenskap (die huidige ongeveer 6.8 miljoen moedertaalsprekers) en die ander taalgemeenskappe self om hierdie take ten opsigte van die onderskeie tale uit te voer. Die statutêre raamwerk bied slegs die *ruimte* vir die onderskeie taalgemeenskappe waarbinne hierdie take uitgevoer kan word. Die vraag is nou: Welke strategie kan gevolg word om planmatige uitdrukking te gee aan 'n Afrikaanse taalburgerskapsbenadering? Die res van die artikel word aan hierdie vraagstuk gewy.

### 4. TEKORTKOMINGE VAN 'N LINGUISTIESE MENSEREGTEBENADERING / TAALREGTEBENADERING

Daar is 'n aantal besware teen 'n linguistiese menseregtebenadering in die onderwys. Ten eerste kan so 'n benadering in die groot gemeenskap van 'n land as selektief, potensieel diskriminerend en sosiaal verdelend gesien word. Omgekeerd kan die sprekers van die minderheidstale die hoofstroomtaal as dominant en dominerend beskou, en pogings om die minderheidstale "by te staan" kan as neerbuigend beskou word (Rubagumya et al. 2011:79).

'n Linguistiese menseregtebenadering is tweedens geneig om taal as 'n onproblematiese konstruk te verstaan. As daar byvoorbeeld gestel word dat "Afrikaans" bewaar, bevorder en beskerm moet word, is die vraag wat die term "Afrikaans" beteken. Daar bestaan tog meer as een betekenis van die begrip *Afrikaans*.

Ten derde, volgens Rubagumya et al. (2011:79), skyn 'n linguistiese menseregtebenadering te veronderstel dat taalregte toegestaan en gemoniteer word deur middel van staatsinstellings (soos PANSAT). In baie gevalle word die staat as 'n hoofrolspeler gesien in die toestaan en handhawing van taalregte (en in baie gevalle dan ook as die hoofrolspeler in die verontagsaming

<sup>3</sup> Om die skole oop te dwing, het die Departement Basiese Onderwys aan die begin van 2016 'n wetsontwerp opgestel op grond waarvan skoolbeheerliggame se mag om toelatings- en taalvoorkeur onder die gemelde artikel te bepaal, ingeperk sal word, en waardeur groter mag aan die onderwysdepartemente gegee word (Gerber 2016:1; Gerber 2016a:6). Ten tye van hierdie skrywe is die wetsonderwerp onder oorweging.



en vertrapping van 'n gemeenskap se taalregte). Met 'n linguistiese menseregtebenadering in 'n liberale nasiestaatopset, met sy raamwerk van nasionale grense, outentisiteit, eienaarskap, gebiedsgebondenheid, lojaliteit, en menseregtekultuur en -raamwerk, word die stem van die gewone burger dikwels nie gehoor nie, aangesien daar altyd gewag word op “'n ander”, soos die staatsowerheid, om die ideale van die burgers te verwerklik (Williams & Stroud 2015:426).

In die vierde plek: deur taalregte as 'n vorm van groeps- of kollektiewe regte te beskou, word veronderstel dat die betrokke taalgemeenskap hom noodwendig met die taal vereenselwig. Die praktyk is egter ingewikkelder as dit, en daar mag byvoorbeeld lede van die gemeenskap wees wat reeds die taal laat vaar het (soos reeds vermeld).

Daar word vyfdens van die veronderstelling uitgegaan dat 'n menseregte taalbenadering 'n instaatstellende politieke raamwerk sal vorm waarin tale hulle regte sal kan opeis. Hoewel dit 'n geldige standpunt mag wees (soos wat dit binne die konteks van minderheidsgroepsregte met welslae toegepas word in lande soos Nederland en België), is die werklike implementering daarvan in die meeste lande moeiliker, soos die ervaring tot dusver in Suid-Afrika getoon het.

Dit is uit die voorgaande duidelik dat taalregte nie sonder meer deur die lands- of onderwysowerheid “gegee” word aan of afgedwing kan word op die betrokke taalgemeenskap nie. Die betrokke taalgemeenskap moet die statutêre ruimte wat daar bestaan vir hulle taal, die ontwikkeling en gebruik daarvan, benut en self die taal uitbou. Hierdie gevolgtrekking geld uiteraard ook vir die bestaan en voortbestaan van Afrikaanse skole en vir die volgehoue gebruik van Afrikaans as onderrigmedium.

#### **4. 'N TAALBURGERSKAPSBENADERING DEUR DIE LENS VAN DIE KULTUURHISTORIESE AKTIWITEITSTEORIE**

Dit is moeilik om iets nuuts oor die taalburgerskapsbenadering by te dra aangesien daar reeds soveel daaroor gedink en geskryf is.<sup>4</sup> Venter (2016:23) gee 'n goeie opsomming daarvan, waarmee met vrug verder in hierdie artikel gewerk kon word:

Met 'n vyandige staatsowerheid, vyandige of apatiese universiteitsowerhede en 'n ongemobiliseerde Afrikaanse taalgemeenskap, is dit 'n monumentale uitdaging vir die burgerlike gemeenskap om Afrikaans in stand te hou en te bevorder. Sulke aktiwiteite is natuurlik reeds aan die gang soos die werk van die Akademie, LitNet Akademies, Akademia en so meer. Maar dit is nog nie naastenby genoeg nie. 'n Groot komponent van die akademici aan universiteite, nie net die historiese Afrikaanse instansies nie, is Afrikaanssprekend. Dit is diesulkes, en ook veral Afrikaanssprekende sakelui, onderwysers, joernaliste en professionele mense wat gemobiliseer moet word om Afrikaans as wetenskapstaal in stand te hou. Inisiatiewe oor die oprigting van nasionale Afrikaanse vakverenigings, vry van onvanpaste sentiment en politieke bagasie, sou een manier kon wees om so 'n doel na te streef, maar daarvoor sal leierskap, entoesiasme en veral navolgenswaardige gehaltestandaarde nodig wees.

<sup>4</sup> 'n Ebsco-host-literatuursoektoeg met trefwoorde “linguistic citizenship” lewer meer as 47 500 publikasies oor hierdie onderwerp op.

<sup>5</sup> Die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie het sy oorsprong in die denke van psigoloë en filosowe soos LS Vygotsky, AR Luria, AN Leontiev, E Il'enkov, V Davydov en Y Engeström. 'n Oorsig van die literatuur toon dat daar oor die jare bydraes tot die teorie was en dat daar ietwat van 'n strydpunt daaroor is of al hierdie bydraes aanleiding gegee het tot 'n enkele teoretiese perspektief. Vir die doel van hierdie bespreking word saam met Wilson, Cole, Nixon, Nocon, Gordon, Jackson,

In 'n poging om verder tot hierdie gesprek by te dra, word die taalburgerskapsbenadering verderaan deur die lens van die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie<sup>5</sup> bekyk. Hierdie teorie kan volgens Yamagatha-Lynch (2010:23) gebruik word as 'n sosiaalwetenskaplike metode of “intervensionistiese” strategie, 'n raamwerk of teoretiese gereedskap om 'n mens te help om die grense en die kompleksiteit van 'n situasie (soos 'n taalburgerskapsbenadering tot die bevordering van 'n taal as onderrigmedium) mee te ontleed en te verstaan. Haar siening klop met dié van Halverson (2002:243), wat dit as 'n stuk konseptuele gereedskap beskou. Whitelaw, De Beer en Henning (2008:25,27,29,31) verwys ook na die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie as 'n gereedskapstuk, 'n breë teoretiese raamwerk, 'n model of 'n heuristiek waardeur 'n mens 'n bepaalde situasie kan bekyk (hulle gebruik die Engelse woord “gaze” vir die intense kyk na die situasie). Na hulle oordeel lei so 'n kyk tot 'n “dik” beskrywing van die situasie. De Beer en Henning (2011:209,218) stem hiermee saam en beskryf dit as 'n heuristiek of denkgereedskap om 'n situasie te verstaan en te verduidelik (vgl. ook Engeström & Sannino 2010:2,7).

Dit is egter nou eers nodig om te vra wat met “taalburgerskap” bedoel word. Williams en Stroud (2015:406-407) beantwoord die vraag só: In reaksie op die outoritêre en gesentraliseerde vorme van besluitneming (van “bo af”) wat geneig is om doof te wees vir die stemme van die mees gemarginaliseerde groepe in die samelewing, het daar 'n noodsaaklikheid ontstaan vir die gewone burger om meer aktief en daadkragtig te begin optree. Daar is 'n behoefte aan:

[...] a subtle exercise of the politics of the ordinary. (...) In fact, a strong case could be made that the seed and momentum of social change are to be found in the non-institutional spheres of citizen activity... in the nooks and crannies of everyday life... the politics of the ordinary is increasingly a site where diversity and marginalization are constructed and deconstructed, negotiated and challenged (vgl. ook Byram 2010:319).

Die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie word nou verder ingespan om riglyne te formuleer vir 'n taalburgerskapsbenadering wat deur die Afrikaanse taalgemeenskap gevolg kan word om onder meer Afrikaans as onderrigmedium in skole en universiteite te behou en selfs uit te bou. Volgens hierdie teorie is aktiwiteit en die sosiale transaksies wat daarmee verband hou, soos hulle kultuurhistories gekontekstualiseer is, die basiese ontledingseenheid (“unit of analysis”) (Stetsenko & Arievidtch 2004:488). Om hierdie rede is dit heel gepas om, soos Williams en Stroud (2015:408 e.v.) gedoen het, die gedagte van taalburgerskap te bou rondom die konsep van burgerskapshandelinge (“acts of citizenship”). Hierdie komplekse handelinge (vgl. Engeström & Sannino 2010:2) verwys na daardie dade en optredes waardeur rolspelers hulself en ook andere vestig as die subjekte wat aandrang op hulle regte in die samelewing. Burgerskap word dus gesien as 'n “geïnstansionaliseerde subjekposisie”, ingebed in die bestaande sosiale en politieke situasie en stryd (soos dié waarin die sprekers van Afrikaans hulself tans bevind). Hierdie burgerskapshandelinge vind in die gewone alledaagse lewens van die burgers (lede) van byvoorbeeld die Afrikaanse taalgemeenskap plaas. Die handelinge of optredes is gewoonlik privaat, klein in omvang, alledaags en plaaslik – in 'n taal soos dit deur die plaaslike Afrikaanssprekende gemeenskap in die alledaagse omvang gebruik word. Burgerskapshandelinge rondom die behoud en bevordering van Afrikaans herdefinieer en herposisioneer die gebruikers van die taal ten opsigte van die ander tale en hulle sprekers (Williams & Stroud 2015:423-426).

---

Garia en Yakusuki (2013:360) aanvaar dat al die bydraes van verskillende denkers beskou kan word as “sienings binne die raamwerk van 'n enkele familie van teoretiese sieninge”. Die omvang en doel van hierdie tydskrifartikel laat nie 'n uiteensetting van die oorsprong en groei van die teorie toe nie.



Elke aktiwiteit bestaan uit 'n aantal elemente: die kultuurhistoriese moment en konteks waarin die aktiwiteit plaasvind, die subjek (die uitvoerder van die aktiwiteit), die objek (die probleem of uitdaging) waarmee die subjek te doen het, die mediërende artefakte wat hy of sy in die proses vervaardig, gebruik of toepas, die gemeenskap waarbinne die aktiwiteit plaasvind, die taakverdeling binne die gemeenskap, die reëls wat almal in die gemeenskap veronderstel is om te volg in die uitvoering of die meedoen aan die aktiwiteit, en die verwagte uitkoms of resultaat van die aktiwiteit. Die bespreking hieronder word aan die hand van hierdie reeks aktiwiteitselemente gevoer.

#### 4.1 Kultuurhistoriese moment of konteks

Die subjek (agent, die doener, uitvoerder van die aktiwiteit) verantwoordelik vir die handhawing, beskerming en uitbou van Afrikaans as moedertaal in die skole is altyd ingebed in 'n bepaalde sosiokulturele konteks, in hierdie geval dié van 'n Afrikaanstalige minderheids-groep in 'n land met verskeie amptelike tale, waarvan Engels die oorheersende taal is. Die subjek is as't ware ingewef in hierdie konteks en moet sy of haar plek daarin vind. Subjekte moet plek vind as werklike, unieke agente of rolspelers in die konteks (Stetsenko & Arievidtch 2004:475-476). Volgens die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie moet die verhouding tussen die subjek (die Afrikaanssprekende en -handhawende individu) en die sosiale omgewing op 'n nie-dichotomiese manier gekonseptualiseer word: die individu staan nie *teenoor* die sosiokulturele omgewing nie, maar wel *daarbinne* en moet as landsburger daarbinne funksioneer. Die individu is gewortel in daardie omgewing en word ook deur die omgewing gevorm (Stetsenko & Arievidtch 2004:476).

#### 4.2 Die subjek (agent)

Die subjek speel 'n kernrol in die aktiwiteit en dit is noodsaaklik dat hulle hulle take en verantwoordelikhede in die aktiwiteit verstaan (Byram 2010:319). Die subjek as 'n selfbewuste individu speel 'n aktiewe rol in die aktiwiteit van taalbou en -bewing, in hierdie geval as Afrikaanssprekende burger in 'n taaldiverse land. Die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie lê groot nadruk op die "agency" (die doenigheid; Duits "Tätigkeit") van die subjek: die subjek is betrokke by die lewe, dra daartoe by en is nie 'n blote produk van sosiale magte en kragte nie.

Die subjek is aktief, 'n aandrywende krag in die samelewing, 'n "acteur social" (Byram 2010:319); hy of sy gebruik die omgewing en die kultuur met die oog op die bereiking van toekomstige ideale, soos om Afrikaans erken en gevestig te kry as die onderrigmedium van skole. Die subjek is 'n handelende agent of rolspeler wat die kultuur aangryp en gebruik, dit voortdurend skep en verander (Stetsenko & Arievidtch 2004:489) en wat tegelyk ook waardering en eerbied het vir ander kulture en die breë Suid-Afrikaanse gemeenskap. Die gedagte van die "gebildete acteur social" dui op vermoëns soos om te kan ontleed, te onderskei en na te dink oor die self en die gemeenskap waarin 'n mens gevorm ("gebildet") is. Die term "gebildete acteur social" dui op die komplementariteit van "Bildung" (vorming) en aktiwiteit (aksie) (Byram 2010:319).

<sup>6</sup> Voorsiening word vir hierdie moontlikheid gemaak in die lig van die feit dat Engels wêreldwyd 'n belangrike kommunikasie-middel in die hoër onderwys geword het. Selfs in die historiese Afrikaansmediumuniversiteite in Suid-Afrika word in baie vakgebiede al vir dekades lank Engelstalige handboeke voorgeskryf.

Die handelende subjek word voorts ontologies beskou as gewortel in duidelik omskrewe sosiale praktykspatrone, altyd in wording en nooit stagnant of gearriveerd nie (Stetsenko 2004:479). Die subjek word gesien as 'n lewende wese wat deel vorm van 'n dinamiese stelsel en wat op verskillende maniere skakel met die sosiokulturele omgewing en met ander wesens daarin. Die subjek is dus altyd oop vir groei en ontwikkeling en in 'n konstante wisselwerking met die omgewing (Stetsenko & Arieivitch 2004:481). Ideaal gesproke moet die "acteur social" volgens Byram (2010:319, 320) en Byrnes (2010:316) 'n ten volle "gebildeter Mensch" (goed opgevoede, gevormde mens) wees. Slegs indien die subjek – die rolspeler, die sosiale agent – so ten volle gevorm is, kan die subjek sigself beywer in die belang van die goeie in die eie en die breë gemeenskap, in staat tot aksie saam met andere (van dieselfde gemeenskap en ook van ander gemeenskappe).

Soos Williams en Stroud (2015:408) die saak sien, het die burgers (in hierdie geval die Afrikaanssprekende burgers of deel van die samelewing) die behoefte om op 'n ander manier (as die taalregtebenadering) sy stem te laat hoor in die samelewing. Hulle mag byvoorbeeld verkies om hulle rol (agency) deur middel van Afrikaans en ten gunste van Afrikaans as onderrigmedium in die skole tot uitdrukking te bring. Hulle mag verkies om Afrikaans te gebruik en die gebruik daarvan in skole te bevorder – in weerwil daarvan dat ander landsburgers 'n (hoofstroom)taal soos Engels verkies. Hulle beweeg met hierdie optrede weg van 'n "totalizing sense of language" in die rigting van die bevordering van 'n veelheid identiteite, subjekstellingname en belangeposisies.

'n Taalburgerskapsbenadering moet die betrokkenes – in hierdie geval die lede van die Afrikaanse taalgemeenskap in Suid-Afrika – in staat stel om hulle taal te ontwikkel en al hulle lewensbelange daarin te artikuleer; hulle moet hulle menings daarin kan uitspreek en ook in debat met ander betrokke kan raak oor die rol van hulle taal in die breë gemeenskap (Miedema & Ter Avest 2011:413). Taalburgerskap moet by kinders tuisgebring word as deel van hulle persoonlike identiteitsvorming: hulle moet, wat hulle beheersing en gebruik van hulle taal (Afrikaans) betref, gevorm word om sowel hulle agentskap (rolle as sprekers van die taal) en hulle outeurskap (as vormers van taal) te kan nakom. Die doel van taalburgerskapsopvoeding is daarom om die jongmense te help om self verantwoordelik sowel as selfbepalend ten opsigte van hulle vorming en gebruik van die taal te kan wees (Miedema & Ter Avest 2011:414). Deur opvoeding (Duits: "Bildung"; Engels: "edification") moet Afrikaanssprekende jongmense daartoe gelei word om te weet hoe om hulle taal in 'n taaldiverse omgewing aan te wend sonder om aanstoot te gee, hoe om uitdrukking aan hulle eie menings te gee, en hoe om verantwoordelik en selfhandhawend te wees sonder arrogansie teenoor andere en hulle belange (Miedema & Ter Avest 2011:421). Die subjek moet die handeling van ontwikkeling en handhawing van Afrikaans so uitvoer dat dit aantoonbaar tot voordeel van die hele sosiokulturele omgewing is of kan wees.

Stetsenko en Arieivitch (2004:494) vat die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie se siening van die subjek saam as dat die self gesien kan word as 'n betekenisvolle lewensprojek in eie reg; een wat self die belangrikste fasette en aspekte van sy of haar lewe organiseer en bestuur, onder meer deur gebruik te maak van kulturele hulpbronne en in volle bewustheid van magsverhoudinge en stryd in die sosiokulturele omgewing. Die vorming van die self is op sigself 'n belangrike aktiwiteit van die subjek; die vorming daarvan bepaal die aard van alle ander strewes, soos om geregtigheid in die samelewing te laat geskied (Stetsenko & Arieivitch 2004:496) deur te streef na die erkenning van byvoorbeeld Afrikaans as onderrigtaal in skole en vir die bestaan van skole met Afrikaans as TvOL.

### 4.3 Die objek (“Gegenstand” van die aktiwiteit)

Menslike aktiwiteit word altyd aangedryf deur iets wat objektief iewers “buite-om” die subjek plaasvind of bestaan (Stetsenko & Arieivitch 2004:486). ’n Aktiwiteit is altyd gerig op ’n objek wat as die uiteindelijke produk van die aktiwiteit beskou word. Volgens Engeström en Sannino (2010:4) is die objek weerstandige rou materiaal sowel as die toekomsgerigte doel van die aktiwiteit; dit dra die ware motief vir die aktiwiteit. Die “objek” van ’n taalburgerskapsbenadering kan soos volg omskryf word: ’n Taalburgerskapsbenadering aanvaar nie die bestaan of die toestaan van taalregte deur die een of ander owerheid of binne die een of ander wetlike raamwerk as vanselfsprekend nie. Hoewel die owerheid (“van bo af”) voorsiening kan/behoort te maak vir moedertaalonderrig in die skole, is dit die gemeenskap self wat “van onder af” moet sorg dat moedertaalonderrig ’n regmatige plek in die skole kry. Dit is die gemeenskap wat druk moet toepas, inligting versprei en help dat die nodige kapasiteit daarvoor ontwikkel word. Hulle kan hierin “van die kant af” bygestaan word deur nie-regeringsinstansies soos die Afrikaanse Taalraad en sy samestellende organisasies. Alle betrokkenes moet besef dat die inbring van moedertaalonderrig in die skole en die behoud van skole met Afrikaans as TvOL van heelwat faktore in die burgerlike samelewing afhang en dat die handhawing en uitbou daarvan ’n komplekse proses is (Rubagumya et al. 2011:81).

Dit is uit hierdie omskrywing duidelik dat die “objek” vol inherente teenstrydighede is; dit is juis hierdie teenstrydighede wat die objek die karakter gee van ’n voortdurend bewegende, motiverende en toekomsvormende teiken (Engeström & Sannino 2010:5). Dit is die “rou materiaal” of “probleemruimte” waarop die aktiwiteit van (in hierdie geval) Afrikaanse taalhandhawing en -uitbouing as aktiwiteit geskied.

### 4.4 Mediërende artefakte

’n Aktiwiteit of handeling is altyd transaksioneel en dialogies, ’n dialogiese verhoudingsproses tussen individue onderling en ook met die omgewing (Stetsenko & Arieivitch 2004:479). Hierdie transaksies geskied altyd deur middel van mediërende kulturele “gereedskap” wat die aard van die verloop van die handeling bepaal. Tekens, sosiale gesprek, eenvoudige materiële gereedskap, kennis en tegnologiese geletterdheid – kortom, menslike kultuur – tel onder hierdie gereedskap (Stetsenko & Arieivitch 2004:480, 482). Hierdie gereedskap verteenwoordig sosiale en histories spesifieke kulturele prosesse waardeur mense hulle lewens op ’n deurlopende basis vorm (Stetsenko & Arieivitch 2004:484). In die geval van ’n taalburgerskapsbenadering moet alle gebruikers van die betrokke taal deurlopend voorsien word van inligting oor vordering met die taal, ook ten opsigte van die gebruik daarvan as TvOL in die skole. Die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van byvoorbeeld gepaste skoolhandboeke en ander onderrig- en leermateriaal vir die primêre, sekondêre en tersiêre onderwys waar die moeder- of huistaal gebruik word, spreek vanself (Rubagumya et al. 2011:81).

### 4.5 Die gemeenskap

“Burgerskap” en “burgerskapsopvoeding” is nie blote abstrakte opvattinge nie; hulle verwys altyd konkreet na ’n spesifieke gemeenskap (Miedema & Ter Avest 2011:411). Dieselfde geld vir ’n taalburgerskapsbenadering: dit handel oor die bevordering van ’n bepaalde taalgemeenskap, in hierdie geval die Afrikaanse taalgemeenskap. Om hierdie rede is dit ’n belangrike eerste stap om die sosiale orde waarbinne die taaldiskoers gevoer word, te dekonstrueer: wie presies

verteenwoordig (byvoorbeeld) die Afrikaanse taalgemeenskap en wat is hulle strewes vir hulle taal? (Rubagumya et al. 2011:81).

’n Taalburgerskapsbenadering gee uitdrukking aan die eise van ’n bepaalde gemeenskap binne die burgers van die land, maar tegelyk moet dit ook versoenbaar wees met die geregtigheidsvereistes (soos onder meer uitgedruk in die Grondwet van die land) in ’n taaldiverse land soos Suid-Afrika (Miedema & Ter Avest 2011:413). Gemeenskappe wat hulle eie tale en taalburgerskap wil bevorder, moet ’n begrip hê van die breë demokratiese beginsels van die groot samelewing waarin hulle hulself as landsburgers bevind, maar tegelyk moet hulle ook beskik oor die waardestelsel, die prosedures, die lewensingesteldheid en die vermoëns wat hulle sal benodig om hulself ten volle op taalgebied te kan uitleef in ’n diverse en demokratiese burgers (Miedema & Ter Avest 2011:413). Jong Afrikaanssprekendes moet toegegerus word sodat hulle kan verstaan wat dit beteken om saam te leef in verskil met mense wat ander tale as moedertale gebruik. Hulle moet verstaan dat taaldiversiteit ’n gegewe is, dat dit ’n maatskaplike feit is, en dat dit daarom nie ’n probleem is nie, maar ’n uitdaging. Hulle moet eerbied en verdraagsaamheidsbevoegdhede verwerf teenoor diegene wat talig en kultureel anders as hulle is (Miedema & Ter Avest 2011:418-419).

#### 4.6 Taakverdeling in die gemeenskap

Die taalburgerskapsbenadering gaan van die veronderstelling uit dat dit die burgers (die betrokke burgerlike gemeenskap of groepering) self is wat betrokke behoort te wees by die stryd en taak om hulle taal te gebruik in die gang van hulle alledaagse lewens en om dit deel te maak van hulle beheer oor hulle daaglikse bestaan. Taalgebruikers op die mees basiese funksionele vlakke van die betrokke gemeenskap se bestaan moet betrokke gemaak word by die proses om die taal so wyd en produktief as moontlik te gebruik. Die gebruikers van die taal moet byvoorbeeld verstaan dat ’n goeie grondslag vir die moedertaal (T1) tuis en in die primêre skool ’n voorwaarde is vir die gemaklike oorgang na Engels as onderrigtaal in die skool (T2) en later in die hoër onderwys, indien so ’n oorgang deur die betrokke persoon of gemeenskap verkies sou word.<sup>6</sup> Hulle moet ook besef dat die gebruik van T1 tuis van so ’n goeie kognitiewe gehalte moet wees dat dit ’n grondslag kan vorm vir die oorgang na T2 later. Diegene wat daartoe in staat is om T1 op die vereiste kognitiewe vlak te gebruik, moet ander in die taalgemeenskap bystaan sodat hulle ook daardie vlak kan bereik. Doelbewuste pogings moet aangewend word om taalgemeenskappe wat dit wil doen, te ondersteun om die kennis wat in die primêre skool deur medium van T1 opgedoen word, te koppel aan die gebruik van T1 tuis (Rubagumya et al. 2011:81).

#### 4.7 Die reëls van die aktiwiteit

Sodra dit duidelik is wat die Afrikaanse gemeenskap te doen staan om sy oogmerke met die “objek” te bereik, moet die reëls “van die spel” vir die bewaring en uitbou van Afrikaans as onderrigmedium en van Afrikaanstalige skole binne die gemeenskap onder die leiding van gemeenskapsleiers, uitgeklaar word (vgl. De Beer & Henning 2011:209). Die reëls behels die formele en informele “regulasies” wat die aktiwiteit op bepaalde maniere kan bevorder en aan die subjek leiding kan gee oor die beste prosedures wat gevolg moet word en die aanvaarbare interaksies met die ander lede van die betrokke gemeenskap (Yamagatha-Lynch 2010:23).

#### 4.8 Die verwagte uitkoms of resultaat van die aktiwiteit

Aktiwiteit word gevorm deur die omgewing en dit kristalliseer in die produk, uitkoms of gevolge daarvan (Stetsenko & Arievidtch 2004:484). Doelstellings kan gevolglik gesien word as die “dryfvere agter die opset om te handel” (Stetsenko & Arievidtch 2004:492). Die uitkoms waarop gehoop word met die volg van ’n burgerskapsbenadering tot die handhawing, uitbou en bevordering van Afrikaans as TvOL, is dat daar ruimtelike en temporale (tyds)parameters tot stand sal kom vir die suksesvolle realisering van die stemme van (in hierdie geval) die Afrikaanse gemeenskap en Afrikaanssprekendes. Williams en Stroud (2015:425) stel hierdie uitkoms treffend soos volg: “Intimate events and experiences are intertwined with large-scale processes, an important focus of linguistic citizenship.” Die burgerskapsbenadering bring die private saak en belange van byvoorbeeld die Afrikaanse gemeenskap “into the ambit of everyday conviviality among diverse groups, where their practices and performances are taken to be outside the private realm and taken up as part of the wider discourses of citizenship”.

Die uitkoms van die aktiwiteit is verandering, of die transformasie van die objek, soos hierbo beskryf. Die aktiwiteit lei tot ’n kwalitatiewe transformasie, of omvorming, van al die komponente van die aktiwiteitsstelsel (Engeström & Sannino 2010:15). Prakties gestel: die uitkoms is groter erkenning van die bestaansreg van Afrikaans, onder meer in die gestalte van skole met TvOL en in die vorm van Afrikaans as onderrig- en leertaal.

### 5. SLOTSOM

Hoewel die probleem van die handhawing van Afrikaans, ook as TvOL in skole, en die behoud van Afrikaans as TvOL in skole in Suid-Afrika ’n “ou” probleem is, moet die stryd om die behoud en uitbou van Afrikaans eerder op ’n nuwe manier gevoer word, naamlik op die grondslag van ’n taalburgerskapsbenadering. Die Afrikaanse taalgemeenskap moet voortaan sterker as ooit gemobiliseer word om op ’n gekonsolideerde manier ’n eenvoudige dog sterk strategiese plan te ontwikkel en te volg. Die aktiwiteit wat uitgevoer moet word, is die toekomstige behoud, bewaring en uitbou van Afrikaans, ook as TvOL in die skole en in die hoër onderwys; die kultuurhistoriese omlysting van die stryd behels ’n regering wat nie oor die politieke wil beskik om Afrikaans “van bo” uit te bou of te behou nie, maar tog ’n omvattende statutêre raamwerk in stand hou waarbinne die gemeenskap dit self sal kan doen; die Afrikaanse taalgemeenskap sal in die toekoms nog sterker as in die verlede hierdie taak op homself moet neem: van “onder” en van “die kant af”. Die taak van handhawing, uitbou en implementering van Afrikaans as onderrigmedium sal effektief verdeel moet word onder diegene wat die verskillende fasette daarvan die beste sal kan uitvoer; al die betrokkenes sal moet ooreenkom oor die reëls van die “nuwe” taalburgerskapspeel, en hopelik sal die voortbestaan van Afrikaansmediumskole en van Afrikaans as TvOL in die skole ’n gevolg, uitkoms of resultaat van al die pogings wees.

Daar sal deeglike taalbeplanning deur die betrokke (Afrikaanse) taalburgerskapsgemeenskap gedoen moet word. Nie net moet daar duidelikheid verkry word oor die ruimte wat “van bo af” beskikbaar is vir Afrikaans as TvOL en vir die bestaan en voortbestaan van Afrikaansmediumskole nie, maar ook wie die betrokke rolspelers in die Afrikaanse taalgemeenskap (“van onder af”) is wat die taak van die behoud, bevordering en uitbou van Afrikaans as TvOL op hulle skouers moet neem, en ook welke nie-regeringsinstansies (“van die kant af”) hulle in die uitvoering van die taak kan bystaan.

Die uitvoering van hierdie strategie is geen eenvoudige, reglynige prosedure of werksaamheid nie: weens al die faktore wat op die proses kan inwerk, is dit 'n ingewikkelde en verweefde proses waarvan die subjek (die rolspelers) dikwels nie in beheer is nie en waarvan hulle op bepaalde stadiums van die proses nie eens bewus sal wees nie. Hierdie gedagte sluit aan by 'n opskrif wat Giliomee (2014:592) in 'n artikel oor die toekoms van Afrikaans gebruik het – hy praat daar van “die paradoks” van Afrikaans om daarmee te kenne te gee dat Afrikaans oënskynlik in die private sektor sekere winste behaal, maar in die openbare sektor al hoe meer op die agtergrond verdwyn. Dit is in hierdie paradoksale konteks dat die Afrikaanse taalgemeenskap die bovermelde strategie moet uitvoer en toepas ten einde te verseker dat skole met Afrikaans as TvOL en skole wat Afrikaans as skoolvak aanbied, nie totaal van die toneel verdwyn nie. Dit alles behoort gedoen te word om goeie gehalte onderwys vir leerders met Afrikaans as huistaal te ondersteun en om 'n konstruktiewe bydrae tot voordeel van die hele Suid-Afrikaanse gemeenskap (nasie) te lewer.

## BIBLIOGRAFIE

- Afrikaanse Taalraad. 2016. Wie is ons? <http://afrikaansetaalraad.co.za/wie-is-ons/> [25 Maart 2016].
- Bosman, J. 2016. Afrikaans is oop vir geleenthede. *Beeld*, 29 Maart 2016:13.
- Byram, M. 2010. Linguistic and cultural education for Bildung and Citizenship. *The Modern Language Journal*, 94(2):317-321.
- Byrnes, H. 2010. Revisiting the role of culture in the Foreign Language Curriculum. *The Modern Language Journal*, 94(2):315-317.
- Curro. 2016. Resultate vir die jaar geëindig 31 Desember 2015. *SakeBeeld*, 24 Februarie 2016:18.
- De Beer, J. & Henning, E. 2011. Retreating to a Vygotskian stage where pre-service teachers play out social, “dramatical collisions”. *Acta Academica*, 43(3):203-228.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research*, 5:1-24.
- Garrouste, C. 2011. Explaining learning gaps in Namibia: The role of language proficiency. *International Journal of Educational Development*, 31:223-233.
- Gerber, J. 2016. Regering wil skole só inperk. *Beeld*, 3 Maart 2016:1.
- Gerber, J. 2016a. So word wolf skaapwagter in SA skole. *Beeld*, 4 Maart 2016:6.
- Giliomee, H. 2014. Die troebel toekoms van die Afrikaners en Afrikaans. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(4):571-595.
- Halverson, C.A. 2002. Activity theory and Distributed Cognition: Or what does CSCW need to do with theories? *Computer Supported Cooperative Work*, 11(1-2):243-267.
- Miedema, S. & Ter Avest, I. 2011. In the flow of maximal interreligious Citizenship Education. *Religious Education*, 106(4):410-424.
- Nel, C-A. 2016. Getal Afrikaanse skole krimp erg sedert 2010. *Beeld*, 18 Februarie 2016:1.
- Rubagumya, C.M., Afitska, O., Clegg, J. & Kiliku, P. 2011. A three-tier citizenship: Can the state in Tanzania guarantee linguistic human rights? *International Journal of Educational Development*, 31:78-85.
- Stetsenko, A. & Arievitch, I.M. 2004. The self in Cultural-Historical Activity Theory. *Theory and Psychology*, 14(4):475-503.
- Venter, F. 2016. ANC buit Afrikaans uit. *Beeld*, 31 Maart 2016: 23.
- Whitelaw, S., De Beer J. & Henning, E. 2008. New teachers in a pseudocommunity of practitioners. *Education as Change*, 12(2):25-40.
- Williams, Q.E. & Stroud, C. 2015. Language and politics in postnational modernities. *Journal of Language and Politics*, 14(3):406-430.
- Wilson, D.G., Cole, M., Nixon, A. S., Nocon, H., Gordon, V., Jackson, T., Garia, O.L. & Yasusuki, M. 2013. Qualitative Research: Cultural-historical activity theory. In McGraw, Peterson & Baker (reds.). *International Encyclopedia of Education*. New York: Elsevier, pp. 360-366.
- Yamagatha-Lynch, L. 2010. Understanding Cultural Historical Activity Theory. In Yamagatha-Lynch, L. 2010. *Activity systems analysis methods: Understanding complex learning environments*. Dordrecht: Springer, pp. 13-26.