

Globalisme en taal in die hoër onderwys: Redes vir die keuse van Engels as onderrigtaal

Globalism and language in higher education: Reasons for choosing English as language of learning

ELIREA BORNMAN

Departement Kommunikasiewetenskap
Universiteit van Suid-Afrika, Suid-Afrika
E-pos: elireabornman@gmail.com



Elirea Bornman



Hermanus Janse van Vuuren

HERMANUS H JANSE VAN VUUREN

Universiteit van Zoeloeland (Unizulu)
Suid-Afrika
E-pos: Jansevanvuurenh@unizulu.ac.za

JC PAUW

Buitengewone professor
Departement Publieke Administrasie en Bestuur
Universiteit van Suid-Afrika, Suid-Afrika
E-pos: kerneels@intekom.co.za



Koos Pauw



Petrus Potgieter

PETRUS H POTGIETER

Departement Besluitkunde
Universiteit van Suid-Afrika, Suid-Afrika
E-pos: potgiph@unisa.ac.za

ELIREA BORNMAN is 'n navorsingsgenoot in die Departement Kommunikasiewetenskap aan die Universiteit van Suid-Afrika. Sy het 'n doktorsgraad in Sosiale Sielkunde aan Unisa verwerf en was voorheen werksaam by die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN). Sy is die outeur/mede-outeur van verskeie boeke, hoofstukke in boeke, artikels in nasionale en internasionale vaktydskrifte, kongreslesings en navorsingsverslae.

ELIREA BORNMAN is a research fellow in the Department of Communication Science at the University of South Africa (Unisa). She holds a doctoral degree in Social Psychology from Unisa and was formerly employed at the Human Sciences Research Council (HSRC) before joining Unisa. She is the author/co-author of various books, chapters in books, articles in national and international scientific journals, conference papers, and research reports.

Datums:

Ontvang: 2020-08-10

Goedgekeur: 2020-12-29

Gepubliseer: Maart 2021

| | |
|---|--|
| <p>HERMANUS H JANSE VAN VUUREN is tans werksaam as kwaliteitsadviseur en dataontleder aan die Universiteit van Zoeloeland (Unizulu). Hy het sy meestersgraad voltooi in Navorsingskonsultasie (Sielkunde) en is tans besig met doktorsale studie in Sielkunde. Hy doen navorsingservaring op by die Departement Sielkunde aan die Universiteit van Suid-Afrika, die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) asook die Departement Kommunikasiewetenskap aan die Universiteit van Suid-Afrika. Hy is as sielkundige in die navorsingsielkundekategorie geregistreer.</p> | <p>HERMANUS H JANSE VAN VUUREN is currently employed as a quality advisor and data analyst at the University of Zululand. He completed his master's degree in Research Consultation (Psychology), and is currently doing a PhD in Psychology. He has gained research experience at the Department of Psychology at the University of South Africa, the Human Sciences Research Council (HSRC) as well as the Department of Communication Sciences at the University of South Africa. He is registered as a psychologist in the category of research psychology.</p> |
| <p>JC (KooS) PAUW promoveer onder professor PGW du Plessis by die Randse Afrikaanse Universiteit in die filosofie met 'n proefskrif getiteld, "Die Filosofie en die bewerking van kontekste". Ná ongeveer 15 jaar as dosent word hy in 1985 staatsampenaar. By die Kempton Park-onderhandelinge, wat gelei het tot die formulering van die 1993-Grondwet, het hy in sy hoedanigheid as staatsampenaar bygedra tot die skryf van die taalklousule. Gevolglik stel hy steeds belang in die taalbeleid en die bevordering van Afrikaans. In 1995 word hy dosent aan Unisa. Hy is 'n buitengewone professor in Publieke Administrasie en Bestuur by Unisa.</p> | <p>JC (KooS) PAUW received his doctorate from the Rand Afrikaans University with Professor PGW du Plessis as his promoter, on the strength of a thesis dealing with the epistemology of philosophy. After 15 years as a lecturer, he joined the Public Service in 1985. At the constitutional negotiations in Kempton Park, which culminated in the drafting of the 1993 Constitution, he assisted in framing the language clause in his capacity as a government official. He has been interested in the language policy and the promotion of Afrikaans ever since. He was appointed to a lectureship at Unisa in 1995 and is currently a Professor Extraordinaire in Public Administration and Management at Unisa.</p> |
| <p>PETRUS H POTGIETER voltooi in 1992 die graad MA (Math) aan die Kent State-universiteit in die VSA en keer in dieselfde jaar terug na Suid-Afrika vir sy doktorsale studie aan die Universiteit van Pretoria waar die graad PhD (Wiskunde) in 1996 aan hom toegeken word. Van 1995 tot 1996 was hy verbonde aan die Universiteit van Stellenbosch. Hy sluit in 1997 by die Universiteit van Suid-Afrika in Pretoria aan, waar hy by die Departement Besluitkunde werksaam is. Hy is stigterslid van die <i>Institute for Technology and Network Economics</i>.</p> | <p>PETRUS H POTGIETER obtained the degree of MA (Math) at Kent State University in the USA in 1992. He returned to South Africa in the same year for his doctoral studies at the University of Pretoria, where the degree of PhD (Mathematics) was conferred on him in 1996. From 1995 to 1996 he was on the staff of the University of Stellenbosch. Since 1997 he has been employed in the Department of Decision Sciences at the University of South Africa in Pretoria. He is a founding member of the Institute for Technology and Network Economics.</p> |

ABSTRACT***Globalism and language in higher education: Reasons for choosing English as language of learning***

The use of Afrikaans as a language of instruction at South African universities has been under fire for some time. This should be considered in the context of the anglicisation of higher education, a global trend related to globalism and the (re-)internationalisation of the university system. The core of this study consists of a content analysis of the responses of Afrikaans-speaking students at the University of South Africa (Unisa) to the question as to why they chose English as their language of study. At the time of the investigation, a number of modules at this university were still available in Afrikaans. When the abolition of Afrikaans as a language of tuition was proposed, the choice of English as the language of instruction by Afrikaans-speaking students was often put forward as justification for such a policy. Relatively little research has been conducted into the reasons for this phenomenon.

The study is based on a questionnaire survey among Unisa students who indicated at registration that their home language was Afrikaans, Afrikaans and English as well as students who took modules in Afrikaans. Practical problems such as lecturers being unable to respond in Afrikaans, were often cited. A small number of students reported that university officials dissuaded them from registering in Afrikaans. More significant were perceptions of an advantage associated with a degree completed in English. We discuss such responses within the framework of the globalising discourse informed by the idea of the university as a business, the internationalisation of the university, globalisation and globalism.

Approximately half the respondents indicated that they studied through the medium of English. Many, nevertheless, reported a sense of pride in the Afrikaans language and supported the idea of Afrikaans as an option for language of instruction. Respondents were given the opportunity to, first, provide reasons for studying in English in free text and then select the most important reason(s) for doing so from a list. The fact that textbooks and other study material are predominantly in English emerged as the most important reason why Afrikaans-speaking students preferred studying in English. It was chosen by more than twice as many respondents as the option "English is the language of business". Since students are only informed about the details regarding their textbook and the fact that study material is available in Afrikaans after registration for a module at Unisa, we suspect that, because of a lack of timely information, anticipated difficulties often play a role in students' selection of English as their medium of instruction.

This has implications for South African universities that are considering the extensive use of historically disadvantaged official languages for tuition. It also has consequences for Unisa itself as, in June 2020, the Supreme Court of Appeal reversed the university's decision to discontinue tuition in Afrikaans by declaring its language policy to this effect illegal and unconstitutional. The Court ordered the reinstatement of its previous policy which mandated that certain modules should be available to students in Afrikaans at the discretion of the Senate.

Furthermore, students were uncertain whether they had the option to study in Afrikaans. A number of common misconceptions about the universality of English and the perception that Afrikaans subject terminology is clumsy and/or difficult to understand, were noted. Ultimately, it is up to the Afrikaans language community to convince young people that studying in Afrikaans does not imply a disadvantage. It is also of critical importance that tertiary education in Afrikaans should be facilitated by, for example, making textbooks available in Afrikaans and by taking care that terminology is standardised. It was also noted that students who chose to study in English were noticeably less committed not only to the identity of their own language and cultural group, but also to South Africa.

KEYWORDS: Afrikaans, language of tuition, universities, Unisa, globalism, anglicisation, content analysis, language choice, identity, mother tongue learning

TREFWOORDE: Afrikaans, onderrigtaal, universiteite, Unisa, globalisme, verengelsing, inhoudsontleding, taalkeuse, identiteit, moedertaalleer

OPSOMMING

Die gebruik van Afrikaans as onderrigtaal aan Suid-Afrikaanse universiteite is reeds vir 'n geruime tyd in die spervuur. Die verengelsing van hoër onderwys is egter 'n wêreldwye tendens wat verband hou met globalisme en die (her)internasionalisering van die universiteitswese. Die kern van hierdie studie bestaan uit 'n inhoudsontleding van response van Afrikaanssprekende studente aan die Universiteit van Suid-Afrika op die vraag waarom hulle Engels as studietaal gekies het. Ten tyde van die ondersoek was 'n aantal modules by die Universiteit in Afrikaans beskikbaar. Dat talle Afrikaanssprekende studente Engels as onderrigtaal verkies, word dikwels as regverdiging gebruik vir die voorstel om Afrikaans as onderrigtaal af te skaf. Betreklik min navorsing oor die redes vir hierdie verskynsel is gedoen.

Die feit dat handboeke oorwegend Engels is, was een van die belangrikste redes waarom Afrikaanssprekende studente in Engels studeer het. Voorts was daar onduidelikheid oor die opsie om in Afrikaans te studeer. Afgesien hiervan is 'n aantal wanopvattinge oor die universaliteit van die Engelse taal en persepsies dat Afrikaanse vakterminologie lomp en/of onverstaanbaar is, waargeneem. Uiteindelik is dit die Afrikaanse taalgemeenskap se plig om jongmense daarvan te oortuig dat leer deur Afrikaans nie noodwendig 'n agterstand impliseer nie. Tersiêre onderrig in Afrikaans moet bevorder word deur handboeke in Afrikaans beskikbaar te stel en terminologie te standaardiseer. Studente wat verkies het om in Engels te studeer, was verder opvallend minder verbind tot nie net hul eie taal- en kultuurgroep nie, maar ook tot Suid-Afrika.

1. INLEIDING

By al die staatsbefondsde Suid-Afrikaanse hoëronderrisinstellings wat voorheen Afrikaans as onderrigtaal gehad het, word die aanbod van onderrig in Afrikaans afgeskaal of is dit reeds uitgefaseer (Oosthuizen 2019). 'n Komplekse interaksie tussen 'n reeks faktore het hiertoe aanleiding gegee (Burger in Oosthuizen 2019: par 15). By die Universiteit van Pretoria en die Universiteit van Stellenbosch was die ooglopende impetus vir die afskaffing en/of afskaling van Afrikaans die studente-opstande wat met die #FeesMustFall-beweging begin het, en uiteindelik in protes teen Afrikaans gekulmineer het (Greffarth 2016; Du Plessis 2020). Ander faktore het ook 'n belangrike rol hierin gespeel (Oosthuizen 2019). Die meeste universiteite kry finansiële swaar aangesien studentegetalle toeneem, maar regeringsubsidies nie. Alhoewel meertalige onderrig as 'n ideaal voorgelê word, is universiteitsowerhede dikwels onwillig om skaars hulpbronne te kanaliseer om dit moontlik te maak. Baie ontleders, akademici, studente en lede van die publiek beskou meertalige onderwys in 'n land met elf amptelike tale ook as onhaalbaar, onprakties en duur. Universiteite is verder onder geweldige transformasiedruk om akademici aan te stel wat nie Afrikaans magtig is nie. Hierdie afskaling weerspreek egter die feit dat die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1996) die reg op moedertaalonderrig van alle Suid-Afrikaners erken en dat beleidstukke soos die *Language Policy for Higher Education* (2017) bepaal dat alle Suid-Afrikaanse universiteite meertalige onderrig moet bevorder. Verskeie ontleders, soos Balfour (2007), Beukes (2010) en Kaschula

(2016), wys egter daarop dat aktiewe strategieë, soos beleidstukke om onderrig in inheemse tale te bevorder, ondermyn word deur passiewe agendas wat sterk beïnvloed word deur internasionale kragte soos globalisering en die dominante posisie van Engels in die hoër onderwys wêreldwyd.

Daar is egter 'n belangrike faktor wat dikwels nie die aandag geniet wat dit verdien nie, naamlik dat baie Suid-Afrikaanse studente – ook Afrikaanssprekende studente – kies om onderrig in Engels te ontvang (Balfour 2007; Beukes 2010; Oosthuizen 2019). Hierdie keuses dien dikwels as motivering vir besluite om Afrikaans as onderrigtaal af te skaf. So voer die destydse vise-kanselier van die Universiteit van Pretoria, Professor Cheryl de la Rey (in Govender 2018), aan dat die afskaffing van Afrikaans by die Universiteit van Pretoria (UP) die gevolg was van 'n afname in die getal studente wat Afrikaans as onderrigtaal verkies het. Sy noem dat 82% van studente aan die universiteit Engels verkies het, terwyl slegs 18% Afrikaans verkies het. Du Plessis (2016) verwys na 'n soortgelyke afname aan die Universiteit van die Vrystaat, waar minder as 30% van die studente Afrikaans as onderrigtaal gekies het. Ook Beukes (2010) rapporteer 'n skerp afname tussen 2005 en 2009 in die getal studente wat Afrikaans as onderrigtaal verkies by die Universiteit van Johannesburg (UJ). Alhoewel persentasies soos die bogenoemde dikwels nie die rasse- en taalverspreiding van studente by die betrokke universiteite in ag neem nie, kan aanvaar word dat baie Afrikaanssprekende studente wel verkies om in Engels te studeer. So het Bornman, Pauw en Potgieter (2013, 2014) bevind dat bykans die helfte (47,8%) van Afrikaanssprekende Unisa-studente in hulle ondersoekgroep aangedui het dat hulle in Engels studeer. Relatief min navorsing is egter nog gedoen oor die redes waarom Afrikaanssprekende studente teen moedertaalonderrig kies wanneer dit wel beskikbaar is (Bornman *et al.* 2013, 2014; Van As 2020).

Du Plessis (2016) noem dat besluite teen Afrikaans as onderrigtaal by die Universiteit van die Vrystaat onder meer beïnvloed is deur 'n denkklimaat wat vyandig teenoor Afrikaans was. Dit is waarskynlik ook die geval by ander universiteite. Dit is egter nie slegs in Suid-Afrika waar die denkklimaat in hoër onderwys teen ander tale as Engels gedraai het nie. Dit is inderwaarheid 'n tendens wat met globalisering verbind en wêreldwyd waargeneem word (Altbach 2003; Mortensen & Haberland 2012).

In hierdie studie word die taalkeuse van studente – en in die besonder Afrikaanssprekende studente se keuse ten gunste van Engels – teen die agtergrond van wêreldwye tendense in die denkklimaat oor taal in die hoër onderwys ondersoek.

2. INTERNASIONALISERING, GLOBALISERING EN GLOBALISME: DIE VERENGELSING VAN HOËR ONDERWYS WÊRELDWYD

Soos genoem, is die verengelsing van hoër onderwys nie uniek aan Suid-Afrika nie. Dit is 'n tendens wat ten nouste verband hou met globaliserende kragte wat wêreldwyd waargeneem kan word.

2.1 Taal en die idee van die universiteit

Mortensen en Haberland (2012:176) skryf die verengelsingstendens in die eerste plek toe aan verskuiwings in idees oor wat 'n universiteit is en behoort te wees (“the university idea”). 'n Verandering in die taal wat in die akademie gebruik word, impliseer nie slegs die eenvoudige vervanging van een arbitrêre tekenstelsel (“sign system”) of taal met 'n ander nie. Dit impliseer ook 'n diepgaande verskuiwing in idees oor die funksie van 'n universiteit en 'n daarmee gepaardgaande herevaluering van die inhoud en aard van onderrig en navorsing.

Mortenson en Haberland (2012) onderskei drie fases in die ontwikkeling van die universiteit. In die eerste fase, wat met Immanuel Kant verbind word, is universiteite geassosieer met die Verligting wat logiese denke en die rede (*ratio* in Latyn) as die legitimerende beginsel beklemtoon het. 'n Universiteit was 'n eksklusiewe instelling waar *magisters* onderrig gegee het aan uitgesoekte leerlinge (Van Coller 2016). Hierdie eksklusiwiteit word vergestalt in die feit dat Latyn – wat nie deur die man op straat gepraat is nie, maar met 'n hoë peil van geleerdheid vereenselwig is – die taal van navorsing en onderrig was. Hierdie universele akademiese taal het die migrasie van studente en geleerdes vergemaklik. Die klassieke Kant-universiteit het sy ontstaan in die 17de eeu gehad en het tot laat in die 18de eeu voortbestaan.

Die tweede fase is vernoem na die Duitse sosiolinguïst, filosoof en staatsman Wilhelm von Humboldt wat as die vader van die moderne, liberale universiteit beskou word (Van Coller 2016). Die Von Humboldt-universiteit beklemtoon die idee van *bildung* – die verwerwing van algemene geleerdheid en kulturele kennis en insig. Die legitimerende beginsel was die “nasie” of volk (Mortenson & Haberland 2012). Studente wat aan 'n Von Humboldt-universiteit gegradeer het, moes in staat wees om as *gebildete* of opgevoede burgers aan die openbare lewe deel te neem en die nasie of volk te dien. Hierdie fase het sy ontstaan in die laaste deel van die 18de eeu gehad en het tot laat in die 20ste eeu voortgeduur. 'n Belangrike bydrae van die Von Humboldt-universiteit is dat die deure van hoër onderwys wyer geopen is deur die ontwikkeling van nasionale tale as onderrigtale.

In die huidige tydsgewrig het die nasie as legitimerende beginsel plek gemaak vir 'n meer diffuse beginsel wat as “instrumenteel-burokraties” beskryf word (Mortenson & Haberland 2012). Ontleders twyfel egter of daar 'n enkele legitimerende beginsel vir die universiteit van ons tyd bestaan. Die hedendaagse universiteit word as die “postnasionale universiteit”, die “besigheidsuniversiteit” (“management university”), of die “globale universiteit” bestempel. Die belangrikste kenmerk van die globale universiteit is dat die klem nie langer val op die *bildung* van burgers om aan die openbare lewe deel te neem nie. Mededingendheid in die globale mark word nagejaag terwyl globale ekonomiese kragte die agendas van universiteite bepaal (Goosen 2016).

Goosen (2016) wys op 'n verdere verskuiwing wat met die globale universiteit gepaard gaan. Dit hou verband met die vraag ter wille van wie die universiteit bestaan. Terwyl die Von Humboldt-universiteit gerig was op die opgevoede of *gebildete* burger wat uiteindelik in 'n bepaalde samelewing 'n rol speel, is die globale universiteit op die individuele verbruiker en sy private belange gerig. Dosering en navorsing word nou geherdefinieer as produkte en 'n diens aan studente as verbruikers in die globale verbruikerskultuur. In die globaliserende wêreld met sy voortdurende globale vloeï van idees, mense, produkte en kapitaal, vereis hierdie verbruikers 'n hoë mate van beweeglikheid. Studente verkies om van plek tot plek te beweeg op soek na universiteite, werksgeleenthede en/of ander ruimtes wat hulle persoonlike belange die beste dien. Terwyl die agendas en aktiwiteite van universiteite vroeër op gemeenskappe groter as die individu gerig was, word hulle nou gerig deur die individualistiese belange van individuele studente.

Wat taalkeuse betref, bevorder die globale universiteit Engels ten koste van nasionale of plaaslike tale. In hierdie verband funksioneer Engels in werklikheid as die nuwe Latyn (Mortenson & Haberland 2012). Dit impliseer dat postnasionale universiteite hulle in groot mate losmaak van plaaslike kulturele ruimtes wat dikwels deur meertaligheid gekenmerk word (Goosen 2016).

Volgens Bull (2012) hou die houvas van Engels op die postnasionale universiteit ten nouste verband met internasionalisering, globalisering en globalisme wat in die volgende afdelings bespreek word.

2.2 Internasionalisering in die universiteitswese

Die akademie was deur die eeue heen internasionaal in dié sin dat kennis nie deur landsgrense ingeperk is nie (Bull 2012; Ribeiro & Coelho 2019). Geleerdes het oor landsgrense gereis en studente het na universiteite in ander lande vertrek om aan die voete van 'n bepaalde *magister* te sit.

In die jongste tyd het internasionalisering egter van 'n reaktiewe tot 'n proaktiewe strategiese kwessie verander, van aksies en strategieë wat waarde tot 'n universiteit toevoeg, tot 'n kwessie wat die wese van 'n universiteit raak. Dit het as 't ware 'n *sine qua non*, ofte wel noodsaaklike element, van die moderne universiteit geword en is vandag 'n kerndoelwit op die agendas van hoëronderrwysinstellings. Internasionalisering word beskou as een van die pilare wat sukses in die nuwe globale opvoedkundige en ekonomiese konteks waarborg, en dit staan sentraal in die strewe van universiteite om kompetender in die globale kenniseconomie te wees (Ribeiro & Coelho 2019). Dit is verder 'n belangrike instrument in die strewe van universiteitsbesture om as 'n wêreldklasuniversiteit gereken te word (Wolhuter 2012).

Veral in die Europese Unie en ander nie-Engelssprekende lande worstel universiteite met die feit dat taal 'n groot hindernis vir studentemobiliteit is (Altbach 2003; Ribeiro & Coelho 2019). Ten einde deel te neem aan programme soos die Europese Kommissie se ERASMUS-program (die akroniem vir *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*), het die meeste universiteite begin om programme toenemend ook of slegs in Engels aan te bied. Studentemobiliteit word al hoe meer die stukrag agter sogenaamde EMI-inisiatiewe (*English as Medium of Instruction*) wat tot grootskaalse verengelsing by Europese universiteite – maar ook by universiteite in ander wêrelddele – lei. Volgens Mortenson (2014) is die gevolg hiervan wydverspreide opvattinge dat internasionalisering in die hoër onderwys sinoniem is met die gebruik van Engels as onderrigtaal.

2.3 Globalisering

Dit is egter die wêreldwye tendens van globalisering – eerder as die strewe na internasionalisering – wat die konteks vir die transformasie van universiteite vorm (Bull 2012).

Volgens Freedon (2008) verwys die term “globalisering” na komplekse en multidimensionele prosesse wat met verskillende domeine verband hou en ten nouste vervleg is. Kellner (2002) onderskei twee kernaspekte. Globalisering is enersyds die produk van 'n tegnologiese rewolusie en in die besonder die ontwikkeling van inligtings- en kommunikasietegnologieë (IKT's) wat met die internet verband hou. Hierdie rewolusie het die samepersing of inkrimping van tyds- en afstandverskille tot gevolg. Individue, samelewings, kulture en instellings word gevolglik oor groot afstande met mekaar verbind. Studente kan byvoorbeeld aanlyn aan 'n universiteit aan die ander kant van die wêreld studeer. 'n Belangrike gevolg is dat idees van 'n enkele wêreldsamelewing en die verbondenheid tussen alle mense wêreldwyd begin posvat het. Die ander kernaspek is die globale verspreiding van kapitalisme en die ontstaan van 'n geïntegreerde wêreldmark. Hierdie globale mark behels die vloei van kapitaal, goedere, inligting, idees, kulture en mense oor die grense van state heen en kenmerk 'n netwerksamelewing wat deur IKT's onderlê word (Appadurai 1996). Volgens die Nobelpryswenner Joseph Stiglitz (2002) word dit deur groot transnasionale maatskappye gedryf.

Bull (2012) beskou die globale inligtingseconomie as die dominante konstruk wat die transformasie van universiteite bepaal. 'n Toenemend geïntegreerde wêreldmark wat nie slegs 'n internasionale vloei van kapitaal, goedere en dienste behels nie, maar ook die vloei van

menslike hulpbronne, menslike kapitaal en talent – wat die huidige akademiese sektor verteenwoordig – het tot globaal georiënteerde opvoedkundige beleide en programme gelei. Hoër onderwys speel ’n belangrike rol in die globale inligtingseconomie aangesien dit menslike kapitaal ontwikkel. Op grond van die konstruk van die globale kenniseconomie word universiteite aangemoedig om hulle navorsing en onderrig te kommersialiseer. Kortliks kom dit daarop neer dat die idee van ’n universiteit hervorm word om by die inligting- en kenniseconomie aan te pas. Engels – die voertaal van die globale ekonomie – dring orals in en hoër onderwys is geen uitsondering nie. Kaschula (2001) noem dat sommige linguïste selfs voorstel dat die naam “Engels” na “Globalese” verander word om aan te dui dat die taal nie langer met bepaalde taalgemeenskappe verbind word nie, maar in werklikheid globaal versprei het. Terme soos die “inligtingsamelewing”, die “kenniseconomie” en die “inligtinggebaseerde ekonomie” motiveer die dominansie van Engels wat meestal onkrities aanvaar word.

Die globale dominansie van Engels het verreikende gevolge vir hoërondwysinstellings (Altbach 2003). Engels is die onderrigtaal aan die meeste instellings in die Verenigde State van Amerika (VSA), die Verenigde Koninkryk (VK), Kanada, Australië en Nieu-Seeland en ander eertydse Britse kolonies. Soos in die EU, bied talle nie-Engelssprekende lande weens die druk van internasionalisering ook programme in Engels aan. Universiteite wat in kleiner tale onderrig gee, verkeer toenemend onder druk om oor te skakel na Engels. Die meeste boeke, handboeke en ander akademiese materiaal verskyn in Engels. Handboeke wat in die VSA en die VK gepubliseer word, oorheers die internasionale boekemark. Die meerderheid wetenskaplike tydskrifte word in Engels gepubliseer. Die belangrikste inligtingsbron vir talle mense – die internet – het ook sy ontstaan in die Engelse wêreld gehad en word steeds deur Engels oorheers (Kaschula 2001). Die gevolg is dat die akademiese wêreld van die meeste tale in die wêreld – ook dié van groot tale soos Frans, Spaans en Duits – aansienlik gekrimp het.

Globalisering gaan verder gepaard met die internasionale vloei van studente, dosente en akademici (Altbach 2003). Dit hang saam met die verlies aan breinkrag en kundigheid in ontwikkelende lande tot voordeel van ontwikkelde state (die breinkwyn) merendeels tot nadeel van ander tale as Engels. Dit veroorsaak weer ’n negatiewe terugvoerlus wat onderrig in ander tale betref (Castañeda & Shemesh 2020).

2.4 Globalisme

Bull (2012) wys egter daarop dat globalisering nie slegs deur werklike prosesse en transformasie wêreldwyd bepaal word nie, maar ook deur mites wat in ’n ideologie van globalisme kulmineer. Bull beskryf globalisme as ’n manier om oor globalisering te dink en te praat waarvolgens die eienskappe en kragte in die globaliserende wêreld as natuurlik en onvermydelik beskou word. Gevolglik word op ’n onkritiese wyse oor globalisering gedink en gepraat, asof die proses van globale integrasie onstuitbaar is. Daar word geglo dat individue, samelewings, nasiestate en instellings (ook hoërondwysinstellings) as ’t ware geen ander keuse het as om hulle daarby aan te pas en dit selfs te verwelkom en te omarm nie. Globalisering word verder gesien as ’n enkelvoudige en eenrigtingproses wat eenvoudig alle grense – en in die besonder die grense tussen nasiestate en kulture – wegvee (Martell 2007). Nasiestate en plaaslike kulture word gevolglik nie langer as belangrike kragte in die opkomende wêreldorde beskou nie. Die sosiale, politieke en ekonomiese domeine moet derhalwe verander om aan te pas by die nuwe ekonomiese orde wat deur globalisering en die ontwikkeling van IKT’s teweeg gebring is.

Kenners steun egter toenemend ’n meer genuanseerde siening van globalisering (Castañeda & Shemesh 2020; Martell 2007). Alhoewel hulle nie die realiteit van globaliserende kragte

ontken nie, word hierdie prosesse nie langer as iets onafwendbaars en noodwendigs beskou nie. Globalisering word eerder gesien as ’n heterogene en multidimensionele proses wat verskillende effekte kan hê en waarvan die effekte van plek tot plek verskil. Hierdie effekte word deur ’n komplekse interaksie tussen globale en plaaslike kragte bepaal. Kenners lê verder klem op die feit dat regerings, gemeenskappe, kultuurgroepe en individue nie magteloos teenoor globale kragte staan nie. Inteendeel, hulle kan bewuste keuses maak oor die mate waarin hulle hul aan globaliseringskragte onderwerp en in watter mate en vorm globalisering in hulle plaaslike ruimte toegelaat word.

Die ideologie van globalisme kan ook waargeneem word in die wyse waarop die konsepte van die inligtingseconomie en inligtingsamelewing die doelwitte van hoër onderwys rig (Bull 2012). In hulle strewe om as wêreldklasuniversiteite gereken te word, meen universiteitsbesture dikwels dat hulle nie anders kan as om die ideologie van globalisering te ondersteun nie. Dit gaan nie alleenlik gepaard met die kommersialisering en kommodifisering van hoër onderwys nie, maar ook met toenemende druk om Engels as akademiese taal te gebruik. Ook die taalkeuse van studente word beïnvloed. In plaas daarvan om op grond van oorwegings soos die voordele van moedertaalonderrig of taal- en kultuurverbintenisse hulle moedertaal as onderrigtaal te kies, glo baie studente dat Engels die sleutel is wat vooruitgang in die globale ekonomie ontsluit. Studente glo ook dikwels (verkeerdelik) dat die res van die wêreld eentalig Engels is (Balfour 2007).

Mortensen en Haberland (2012) wys egter daarop dat globalisering nie totale globalisering beteken nie. Engels word nie in elke uithoek van die wêreld gepraat nie. Plaaslike tale en kulture behou steeds hulle relevansie in vele plaaslike ruimtes en ekonomieë. Grin (2010:11) bestempel persepsies dat Engels die taal van die wetenskap is, as simplistiese “folk linguistics”. Hy is verder van mening dat Engelse eentaligheid akademiese vervlakking tot gevolg het. Die wêreldwye gebruik van Engelse handboeke het byvoorbeeld die homogenisering van die inhoud van ’n vak soos Ekonomie tot gevolg. Dit het weer daartoe gelei dat besluitnemers in die bank- en ekonomiese sektore orals in die wêreld dieselfde dink en op dieselfde wyse optree, wat waarskynlik een van die redes vir die ekonomiese krisis in die jare 2007 tot 2008 was. Kaschula (2001) wys verder daarop dat al het die elektroniese hoofweg van globalisering – die internet – in die Engelse wêreld (die VSA) ontstaan, en al is die grootste persentasie van die inhoud steeds in Engels, internetverkeer toenemend deur meertaligheid gekenmerk word. So het Japannese, Franse en Duitse inhoud respektiewelik met 430%, 375% en 250% toegeneem.

Bull (2012) beklemtoon ook dat daar nie slegs een breë hoofweg na die goue graal van hoër onderwys – “internasionale kwaliteit” en “internasionale uitnemendheid” – bestaan nie. Kwaliteit impliseer nie noodwendig die gebruik van Engels nie. Hoogstaande kwaliteit is ook in plaaslike tale, kulture en werklikhede moontlik. Wolhuter (2012) noem byvoorbeeld dat tot 45 persent van die 500 beste universiteite volgens die *Times Higher Education* se rangordestelsel nie-Engelstalige universiteite is. In die Nederlandse taalfamilie (waartoe Afrikaans behoort), val 12 van die 25 Nederlandse universiteite en twee van die agt Vlaamse universiteite onder die 500 beste universiteite.

Ook Altbach (2003) beklemtoon die gegewe dat alhoewel hoëronderwysinstellings wat globalisering geheel en al vermy, gevaar loop om irrelevant te word, instellings en individue nie deur globaliseringskragte oorweldig hoef te word nie. Inteendeel, hulle beskik oor ’n groot mate van outonomie en kan besluit waar en op watter wyse hulle globalisering akkommodeer. Een globale (Engelstalige) model kan gevolglik nie vir die 21ste-eeuse universiteit voorgeskryf word nie.

3. GLOBALISME EN TAALKEUSES IN DIE HOËR ONDERWYS

Hoewel die postkoloniale diskoers en radikale studentebewegings vandag aan talle Suid-Afrikaanse universiteite die botoon voer, wil dit voorkom of dit eerder ’n ander paradigma – die paradigma van globalisering en globalisme – is wat die taalkeuse van studente beïnvloed.

So gebruik die Universiteitsraad van Stellenbosch die ideale van ’n wêreldklasuniversiteit en internasionale uitnemendheid as voorwendsel om Engels as die belangrikste onderrigtaal by dié universiteit te verskans (Carstens & Raidt 2019; Viljoen 2016; Moll 2018). ’n Stellenbosch-student met wie Rudwick (2018:417) ’n onderhoud gevoer het, het die aandrang van sekere studentegroepe op die oorheersing van Engels soos volg gemotiveer “Well, ... English, of course, has colonial baggage, but English also provides access to the entire world, it is the cosmopolitan tongue.”

Soos reeds genoem, beskou Balfour (2007) die globale dominansie van Engels – veral ook in die hoër onderwys – as een van die belangrikste kragte onderliggend aan passiewe agendas wat toelaat dat die oorheersing van Engels eenvoudig voortstu. Hy gee as voorbeeld die verhouding tussen Engels en Wallies aan die Universiteit van Cardiff. Bykans ’n dekade nadat die *Welsh Language Act* van 1993 geproklameer is om Wallies op ’n gelyke voet met Engels te plaas, is slegs beperkte vordering gemaak. So het slegs 6% van die studente Wallies gebruik ten spyte van die stigting van die *Welsh Language Board*, die gebruik van Wallies in die universiteitsadministrasie, die stel van institusionele teikens vir die gebruik van Wallies, en die feit dat studente wat verkies om in Wallies te studeer, sekere finansiële voordele geniet. Balfour skryf hierdie tendens toe aan die feit dat wanneer studente en hulle ouers taalkeuses maak, etniese tale (soos Wallies, Afrikaans of ander inheemse tale) met Engels moet meeding vir ’n plek in die akademiese arena. Hierdie kompetisie behels egter nie ’n regverdige kompetisie tussen twee ewe sterk opponente wat om ’n neutrale of leë spasie meeding nie. Die spasie waarom meegeding word, is in werklikheid reeds ingeneem deur Engels as gevolg van die hoë internasionale status daarvan en beloftes van sosio-ekonomiese mobiliteit wat dié taal inhou. Engels is in werklikheid die verstekkeuse. Keuses ten gunste van etniese tale verg gevolglik dat studente en hul ouers bereid moet wees om die verstekkeuse doelbewus te verander en/of te kanselleer. Hulle moet kies om teen die stroom van globalisering te swem deur ander oorwegings – soos kulturele en/of opvoedkundige beginsels – in ag te neem.

Idees oor die verhewe status van Engels word uitgelig in ’n kwalitatiewe studie van Hurst (2016) aan die Universiteit van Kaapstad (UK). Een student in die ondersoekgroep bestempel die feit dat hy sy voorskoolse onderrig in ’n Afrikataal ontvang het, as ’n faktor wat sy vooruitgang en prestasie belemmer het. Studente het dit verder as ’n groot voordeel beskou as hulle vanaf ’n vroeë ouderdom onderrig in Engels ontvang het. Hulle het voorts genoem dat hulle ouers en voogde moeite gedoen het om hulle reeds vroeg aan Engels bloot te stel. Hulle is ook dikwels daaraan herinner dat Engels al is wat saak maak by universiteite en in die werksplek.

Ten spyte van die voetstuk waarop Engels geplaas word, het die studente egter dikwels min selfvertroue gehad om aan klasgesprekke deel te neem, omdat hulle bang was dat hulle Engels nie goed genoeg was nie en dat ander studente hulle sou uitlag (Hurst 2016). Engels het gevolglik studente in die akademiese gesprek stilgemaak. Van die studente het verder gevoel dat hulle iets belangriks prysgegee het omdat hulle hul huistaal en identiteit verloor en/of versaak het in hulle strewe om Engels te bemeester. Hurst kom tot die gevolgtrekking dat die verskuiwing na Engels gepaardgegaan het met kulturele verlies, wat sy as trauma tipeer. Sy is van mening dat Engels nie langer op grond van globalistiese idees bevoordeel moet word

nie. Engels behoort eerder op 'n gelyke voet met alle ander Suid-Afrikaanse tale gestel te word. In plaas daarvan dat verwag word dat studente moet aanpas by Engels as die taal van hoër onderwys, moet die hoër onderwysstelsel aanpas om die taal- en kulturele belange van plaaslike gemeenskappe te verteenwoordig.

Bornman *et al.* (2014) het Afrikaanssprekende studente gevra om uit 'n reeks geslote stellings redes vir hulle keuse van Engels aan te dui. Verreweg die belangrikste rede was dat, soos ook deur Altbach (2003) beweer word, die meeste handboeke slegs in Engels beskikbaar is. Ander redes het ook met globalisering en globalisme verband gehou. Aangesien Engels 'n wêreldtaal is, wou hulle Engelse terminologie in hulle vakgebied bemeester. 'n Verdere rede was dat Engels die taal van hulle werksomgewing is. Soortgelyke resultate word deur Van As (2020) gerapporteer na aanleiding van 'n studie aan die US oor die gebruik van Afrikaanse potgooie vir eerstejaar-chemiestudente. Hierdie potgooie is na lesings in Engels beskikbaar gestel om Afrikaanssprekende studente te ondersteun. Van As het bevind dat min Afrikaanssprekende studente van die potgooie gebruik gemaak het. Hulle het gevoel dat dit makliker was om na Engels oor te skakel en slegs in Engels te studeer. Net soos die Unisa-studente, was die feit dat hulle handboeke in Engels was 'n belangrike rede vir hierdie besluit.

Aan die ander kant het studente wat Afrikaans gekies het in die studie van Bornman *et al.* (2017) op die voordele van moedertaalonderrig gewys. Hulle het te kenne gegee dat hulle die werk beter verstaan, dat hulle beter oor die leermateriaal kon kommunikeer, en dat hulle hul in stresvolle eksamensituasies makliker in Afrikaans kon uitdruk. Hulle het ook genoem dat wanneer hulle moeilike konsepte in Afrikaans baasgeraak het, hulle ook in 'n ander taal soos Engels daarvoor kon kommunikeer. Hulle het genoem dat hulle trots op hulle moedertaal is en dat Afrikaans 'n deurslaggewende rol in hulle identiteitsvorming speel. Bornman *et al.* (2013) het verder bevind dat bykans tweederdes van die Afrikaanssprekende studente wat gekies het om in Engels aan Unisa te studeer, wel van die Afrikaanse studiemateriaal gebruik maak. Dit is 'n aanduiding dat hulle tog die waarde van studiemateriaal in hulle moedertaal besef het. Die studente in Van As (2020) se studie wat gebruik gemaak het van die Afrikaanse potgooie, het eweneens gesê dat dit hulle gehelp het om moeilike konsepte en terminologie baas te raak.

Volgens Darquennes, Du Plessis en Soler (2020) is die taalkeuses van universiteite geen geringe saak nie. Dit het verreikende politieke, sosiale en kulturele gevolge. Dieselfde kan sekerlik ook van die taalkeuses van studente en hulle ouers gesê word. So wys Du Plessis (2020) daarop dat taalburgerskap – die aandrang van Afrikaanssprekende studente op Afrikaans eerder as Nederlands (destyds die hoëstatustaal) – een van die belangrikste faktore was wat tot die ontwikkeling van Afrikaans as onderrigtaal bygedra het. Du Plessis kontrasteer die situasie van Afrikaans met die gesukkel en gesloer om ander inheemse tale as onderrigtaal te bevorder. By hierdie tale is daar wel druk van regeringskant af, maar feitlik geen aandrang van grondvlak – van studente en hulle ouers – nie.

Die neiging van Afrikaanssprekende studente om in die huidige tydsgewrig Engels te kies wanneer Afrikaans wel beskikbaar is, kan volgens Grin (2010:17) gesien word as 'n vorm van vrywillige slawerny:

Perhaps we are confronted with the regrettable, though not uncommon inclination to bow before images of power, in the naïve hope of getting of [sic] few crumbs of this power in return for a show of submissiveness. After all, submission is often the easiest course of action.

Grin (2010) is egter oortuig dat mense wel die vermoë het om weloorwoë keuses te maak op grond van die inligting wat tot hulle beskikking is. Beukes (2010) noem in hierdie verband dat sosiale bemerking wat die voordele van moedertaalonderrig toelig, 'n belangrike rol kan speel. Groter sigbaarheid moet ook aan ander tale (buiten Engels) verleen word op alle platforms waar met studente en hulle ouers gekommunikeer word. Du Plessis (2016) beklemtoon weer dat 'n gunstige klimaat vir meertaligheid geskep moet word. Navorsing oor die redes waarom studente Engels kies, kan ook 'n rol speel om strategieë te ontwerp om verengelsing teen te werk. Die huidige studie fokus op die redes waarom Unisa-studente wat Afrikaans as onderrigtaal kon kies, Engels gekies het.

4. NAVORSINGSMETODE

Die studie het die vorm aangeneem van 'n internetopname onder Afrikaanssprekende studente van Unisa (Bornman *et al.* 2013). Die teikenpopulasie het alle studente ingesluit wat op hulle registrasievorms aangedui het dat hulle Afrikaanssprekend of Afrikaans- en Engelssprekend is asook studente wat vir een of meer modules in Afrikaans geregistreer het. Die Afrikaanse internetvraelys is deur die Departement Inligtingstegnologie van Unisa na die teikenpopulasie van meer as 32 000 studente gestuur. Altesame 2 749 voltooide vraelyste is van respondente ontvang. Dit is 'n responskoers van ongeveer 8,5%. Alhoewel die responskoers relatief laag is, is dit nie ongewoon vir internetopnames nie (Bornman 2009).

Die studie behels 'n inhoudsontleding van die redes wat studente in hulle eie woorde aangevoer het vir hulle keuse om in Engels te studeer. Die vraag het soos volg gelui: "Gee die belangrikste rede(s) waarom u besluit het om in Engels te studeer." Sodoende is gepeog om aan studente 'n stem te gee en 'n oor te wees wat na hulle opinies en ervarings luister.

Altesame 1 393 respondente (50,7%) het aangedui dat hulle in Afrikaans studeer en 1 314 (47,8%) respondente het laat blyk dat hulle in Engels studeer. Altesame 42 respondente (1,5%) het nie hierdie vraag beantwoord nie. Hierdie studie fokus slegs op die 1 284 studente wat Engels as onderrigtaal gekies het en die oop vraag beantwoord het. Die response is eerstens tematies ontleed. Vervolgens is die data vereenvoudig deur temas wat inhoudelik verwant is, saam te groepeer. Frekwensies is vir elke oorhoofse tema bereken. Daar moet in gedagte gehou word dat die meerderheid antwoorde op hierdie vraag op twee tot vier van die temas betrekking gehad het. Die totale aantal response oorskry gevolglik die totale aantal respondente. Daar moet verder in berekening gebring word dat dieselfde respondent 'n tema meer as een keer kon genoem het. Aangesien 'n tematiese inhoudsontleding in die studie gedoen is, is elke respons as belangrik beskou (Keyton 2015). Daarom gee ons – in ooreenstemming met die kwalitatiewe en idiografiese benadering tot wetenskaplike kennis – ook aandag aan kwessies wat slegs enkele respondente geopper het. Die keerkant van die munt is dat die frekwensies wat ons gee, slegs breë aanduidings van hoeveelhede is en nie vir statistiese bewerkings vatbaar is nie.

Ten einde respondente self aan die woord te stel, gee ons aanhalings van die response wat met 'n bepaalde tema verband hou. Hierdie aanhalings dien ook as bevestiging van die betroubaarheid van die temas wat onderskei is (Elo *et al.* 2014). Ons het so ver moontlik die response van respondente ongeredigeerd aangehaal. Die respondente het egter nie altyd taalreëls gevolg nie. Woorde wat ingevoeg is om die response meer verstaanbaar te maak, word met vierkantige hakies ([...]) aangedui.

TABEL 1: Redes waarom respondente Engels as onderrigtaal gekies het

| Respons | Aantal kere genoem |
|--|---------------------------|
| 1. Handboeke en/of studiemateriaal is slegs in Engels beskikbaar | 970 |
| 2. Taal wat besighede gebruik, is Engels | 441 |
| 3. Dit is makliker om in Engels te studeer | 435 |
| 4. Die terminologie is Engels/Afrikaanse vertalings van terminologie is lomp/moeilik | 279 |
| 5. Dit is moeilik om uit Engels in Afrikaans te vertaal | 225 |
| 6. Die wêreldtaal is Engels | 141 |
| 7. Kommunikasie met en/of van die Universiteit is slegs in Engels | 94 |
| 8. Ek het nie 'n ander keuse gehad nie | 70 |
| 9. Ek sou verkies om in Afrikaans te studeer | 64 |
| 10. Engels stel my in staat om oorsee te gaan werk | 60 |
| 11. Ek studeer in Afrikaans en Engels | 56 |
| 12. Vorige studie was in Engels | 44 |
| 13. Ek verkies om in een taal te studeer | 42 |
| 14. Ek wil my Engels verbeter | 41 |
| 15. Meer inligting is in Engels beskikbaar | 41 |
| 16. Sosiale omgewing is Engels/Woon in die buiteland | 37 |
| 17. Trots op Afrikaans ten spyte daarvan dat ek in Engels studeer | 34 |
| 18. Engels is 'n beter opsie | 32 |
| 19. Engels is die land (Suid-Afrika) se taal | 27 |
| 20. Ek sal makliker werk kan kry as ek Engels magtig is | 25 |
| 21. Kwaliteit van Afrikaanse studiemateriaal is swak | 24 |
| 22. My kwalifikasie sal meer gewig dra as ek in Engels studeer | 20 |
| 23. Dit is makliker om navorsing in Engels te doen | 20 |
| 24. Die dosente is Engels | 18 |
| 25. My vorige studie is in Afrikaans voltooi | 18 |
| 26. Die nasieners wat Unisa gebruik, verstaan nie Afrikaans nie | 17 |
| 27. Dit is nie nuttig om in Afrikaans te studeer nie | 14 |
| 28. Ek ontvang makliker hulp as ek in Engels studeer | 12 |
| 29. Ek voltooi 'n MA- en/of doktorsgraad in Engels | 10 |
| 30. Slegs die module "Afrikaans" word in Afrikaans aangebied | 8 |
| 31. Ek wil publiseer | 7 |
| 32. 'n Beampte by Unisa het my afgeraai om in Afrikaans te studeer | 5 |
| 33. Engels is my eerste taal | 3 |
| 34. Die dosente is gewoonlik nie eers Engels magtig nie | 3 |
| 35. Ek gaan in 'n tweetalige konteks werk | 3 |
| 36. Afrikaans moet nog bevorder word | 2 |
| 37. Die Universiteit (Unisa) is gekant teen Afrikaans | 2 |
| 38. Ek wou iets nuuts aanpak | 2 |
| 39. Ek praat Engels uit respek vir ander | 1 |

5. RESULTATE

Die resultate van die tematiese ontleding word in tabel 1 weergegee. Soos uit die response op die geslote vrae blyk (Bornman *et al.* 2014), het die feit dat die meeste handboeke en ander studiemateriaal in Engels was, die deurslag gegee (tema 1). Hierdie response hang waarskynlik saam met 'n ander tema wat baie respondente genoem het, naamlik dat dit moeilik en selfs 'n beslootneming is om Engelse leermateriaal in Afrikaans te vertaal om werkopdragte in Afrikaans te doen en/of in Afrikaans vir die eksamen voor te berei (tema 5 en tema 13). Ook tema 3 (dit is makliker om in Engels te studeer) en tema 15 (meer inligting is in Engels beskikbaar) berus waarskynlik op die persepsie dat akademiese hulpbronne slegs of hoofsaaklik in Engels beskikbaar is.

Voorgeskrewe boeke is in Engels en [ek] moet heeltyd vertalings doen na Afrikaans toe.

Alle handboeke is in Engels en moet dus eers vertaal word voordat opsommings gemaak kan word.

Al die voorgeskrewe boeke is in Engels en dit is moeiliker om terme te onthou in albei tale. Met rekenaarwetenskap is dit ook makliker in Engels, want ek werk as 'n sagtewareontwikkelaar en alles in Engels.

Die grootste drywer hiervan is die feit dat al die voorgeskrewe boeke in Engels is en omtrent al die alternatiewe bronne op die Internet ook in Engels is.

Daar moet in gedagte gehou word dat studente die titels van handboeke kry eers nadat hulle vir 'n module geregistreer het en reeds 'n taalkeuse gemaak het. Studente het gevolglik vir modules in Engels geregistreer omdat hulle verwag het dat die handboeke in Engels sou wees. Hulle taalkeuse is gevolglik gerig deur hulle ondervinding dat feitlik geen Afrikaanse handboeke in die meeste vakgebiede beskikbaar is nie. Dit het die verwagting en/of aanname dat die akademiese wêreld Engels is, opnuut versterk.

Verdere response dui op die invloed van sowel die globale en die nasionale as die universiteitsomgewing. Die mites van globalisme blyk uit die respons wat die tweede meeste genoem is asook uit verskeie ander response, naamlik dat die werkplek – globaal sowel as in Suid-Afrika – óf geheel en al óf hoofsaaklik Engels is (tema 2, tema 10, tema 20 en tema 35). Dit is natuurlik waar vir die werkplekke van heelwat respondente en in sodanige gevalle is dit geen mite nie. Engels word selfs as die “moedertaal van Suid-Afrika” beskou.

Dis [Engels is] die taal waarin alle besigheid in SA geskied.

Want Engels is die moedertaal van Suid-Afrika; alles in Suid-Afrika is besig om Engels te word – [die keuse van Engels] sal dalk kan help as ek begin werk.

Dit is die taal waarmee die industrie en wetenskap wat ek studeer werk en praat. Alle terme is oorspronklik in Engels en dus om 'n totale nuwe woordeskat te leer in Afrikaans sal baie moeilik en mees waarskynlik nutteloos wees.

Ek vind die inhoud van die kursusse, sleutelwoorde en konsepte meer toeganklik in Engels. My werktaal is ook Engels en dus assosieer ek beter met formele vakinligting in Engels.

Die ekonomiese omgewing plaaslik en internasionaal [sic] is hoofsaaklik Engels. Verder is my huidige werkgewer en werkskollegas ook hoofsaaklik Engels of kommunikeer in Engels. Ons grootste proporsie van ons kliëntebasis is ook Engels of kommunikeer in

Engels. Derhalwe het ek tot die besluit gekom om eerder verder in Engels te studeer sodat ek nie 'n agterstand/kommunikasieprobleem het om my professionele redenasies, gedagtes en argumente op 'n effektiewelike [sic] en professionele wyse oor te dra nie.

Die status van Engels asook die multikulturele aard van die meeste werkomgewings is waarskynlik ook die rede dat ten minste een respondent genoem het dat hy/sy Engels praat uit respek vir ander (tema 39). Dit is egter merkwaardig dat die besluit om ter wille van ander Engels te praat, ook daartoe gelei het dat die respondent(e) in Engels gestudeer het.

Ons lewe in 'n demokratiese land met verskeie kulture en rasgroepe. Engels is tans 'n skakelingstaal tussen rasgroepe. Die regstelsel en professie as prokureur het grootendeels [sic] Engels as kommunikasietaal aangeneem. Ek sou baie graag in my moedertaal wou studeer, maar deesdae is dit net nie prakties nie.

Dit is egter nie slegs die markplek wat as Engels beskou word nie. Tema 6 hou verband met seker een van die grootste wanpersepsies van globalisme, naamlik dat Engels oor die hele wêreld gepraat word. Een respondent het Engels selfs as die “universele taal” beskryf. Nie slegs die hele wêreld word as Engelssprekend beskou nie, maar ook die hele Suid-Afrika (tema 19). Dit is gevolglik geen wonder dat respondente verkies het om in Engels te studeer ten einde hulle Engels te verbeter nie (tema 14).

Engels is 'n internasionale taal. Die gemeenskaplike middelgrond vir ander tale, en ander lande. Ek wou 'n moontlikheid los om my kennis oorsee te kan neem, indien so 'n kans sou voorkom. So ook wil ek op nasionale vlak die kennis wat ek opbou nie beperk tot 'n klein area van gebruik nie; met Engels, staan ek 'n groter kans om te kan kommunikeer met ander persone. Meer individue verstaan Engels as Afrikaans. Dit was 'n praktiese besluit.

Myns insiens is Engels die universele taal – ek vind dit makliker om binne die professionele wêreld in Engels te kommunikeer. Ek vind dat Afrikaans beslis in die minderheid is (media, kliënte, ensovoorts) en verkies dus om alle korrespondensie in een taal te behartig waar prakties moontlik. Dit sou beslis moeilik wees om my kursus in Afrikaans te voltooi, en dan die 'jargon' in Engels te moet 'herleer'.

Om my bestaande taalvaardighede in Engels uit te brei en [te] verbeter aangesien ons moderne samelewing en my werksomgewing dit van my eis. Daardeur is ook ek in staat om op enige vlak effektief te kommunikeer.

Engels is een van die tale wat amper wêreldwyd gebesig word.

Die universiteitsomgewing was ook 'n belangrike faktor. Daar is genoem dat Unisa slegs in Engels met studente kommunikeer (tema 7), dosente ook slegs in Engels kommunikeer (tema 24), en dat hulp vinniger in Engels gegee word (tema 28).

Kommunikasie word nie verstaan as dit in Afrikaans gedoen word nie. Veral met die “call centre” van UNISA wat nie [meer] bestaan nie...

Ek is AFR[ikaans] en elke keer as mens vir 'n vak in 'n mens se taal aansoek doen, sê hulle vir jou dit word net in ENG[els] gedoen, maar die vraestel word in AFR[ikaans] ook opgestel en as mens vir hulp vra met die vak, kry mens net nie “e-mails” terug nie.

Die meeste werksinkels is in Engels om alle studente te akkommodeer.

Uit die aantal dosente wat ek het, is daar net een wat my kan help in Afrikaans en sy kan my nie eers in die ander vakke help nie. Ek moet wag vir 'n antwoord van die eksterne dosent wat dan 'n week of twee neem.

Afgesien van UNISA se diens wat absoluut pateties is, sou ek nie omgee het om Afrikaans te bestudeer by UNISA nie, maar UNISA sien nie om na sy studente nie.

Hierbenewens was respondente bang dat die nasieners nie Afrikaans verstaan nie (tema 26).

Ek dink nie die merkers kan Afrikaans lees en verstaan nie, dus is dit baie moeilik om in Afrikaans deur te kom. [Ek] het dit probeer en die vak twee keer gedruip, in Engels geneem en dadelik deurgekom.

Dat die kommunikasie van die Universiteit hoofsaaklik in Engels is, het waarskynlik by studente die persepsie gewek dat Unisa verkies dat hulle in Engels studeer. 'n Aantal respondente het min vertroue in die taalvermoëns van Unisa-dosente gehad. Volgens hulle is selfs die Engels van dosente nie baie goed nie (tema 34). Die persepsie dat die Universiteit Engels verkies, was nie al rede vir hulle taalvoorkeur nie. Sommige respondente was van mening dat die Universiteit Afrikaans kwaadgesind is. Vyf respondente het laat blyk dat Unisa-beamptes hulle afgeraai het om in Afrikaans te studeer (tema 32). Twee ander respondente het te kenne gee dat die Universiteit teen Afrikaans gekant is (tema 37).

Die universiteit is gekant teen die taal Afrikaans.

Nog 'n faktor wat met die Universiteit verband hou, was die siening dat die kwaliteit van Afrikaanse studiemateriaal swak is (tema 21):

In sommige studiegidse is die werk baie swak oorvertaal in Afrikaans. Dit was baie keer vir my nodig om terug te gaan na die Engelse studiegids om duidelik[heid] oor sekere begrippe te kry.

Afrikaanse vertaling van Engelse studiewerk maak dit moeilik om te verstaan. Die sinkonstruksie is swak. Woorde word direk vertaal wat 'n verkeerde indruk skep van wat bedoel word.

Die Afrikaanse handleidings het selfoggemaakte woorde in wat direk vertaal is uit die Engelse handboeke. [’n] Mens het dan nie ’n idee wat aangaan nie. Ek sou byvoorbeeld verkies het dat hulle in hakies die woord in Engels verskaf sodat jy ten minste dit kan korreleer [sic] met die handboek.

Sommige (nie baie nie) handleidings gebruik nie noodwendig eenvoudige Afrikaans om idees oor te dra nie, met die gevolg dat dit makliker is om die Engelse interpretasie te verstaan. Die taal is so hoog Afrikaans en nie noodwendig hoe [die] meeste mense praat nie – met die gevolg dat ’n mens maklik die draad van die punt wat die dosent probeer maak, verloor.

Foute in Unisa-eksamenvraestelle as gevolg van vertaling. Sulke vertalingsfoute kan [’n] invloed hê op mens se finale eksamenpunt en aan einde van dag die verskil wees tussen ’n onderskeiding en nie een nie.

Respondente het verder gedink dat die terminologie wat in Afrikaanse studiemateriaal gebruik is, lomp en ingewikkeld was (tema 4).

Ek kan byvoorbeeld myself met gemak uitdruk in die bespreking van 'n rekenaar op 'n lae vlak in Engels, maar nie in Afrikaans nie: Wat sal ek 'n "stack" in Afrikaans noem? 'n Stapel klink net nie reg nie. Ek onthou ek het my Moeder destyds gehelp om Internetbankdienste van Absa op te stel, en die instruksies het van 'n "aftrekkieslys" gepraat. Ek het toe nie geweet of hulle van 'n "dropdown menu" of 'n "combobox" praat nie.

Tegniese terme is meer bekend in Engels as in Afrikaans. Die Afrikaanse ekwivalent is dikwels 'n term wat glad nie vir my sin maak [nie] en moeilik [is] om te herlei tot die korrekte term.

Selfs die handboeke is in Engels en ek vind persoonlik dat die Engelse tegniese terme meer sin maak vir my as die vertaalde Afrikaanse terme.

Handboeke is in Engels. Dit vat te veel tyd om te vertaal om studie notas in Afrikaans te maak, en van die terme in Afrikaans kan jy nie met die Engelse terme vereenselwig nie. Die amptelike voertaal by my werk is ook Engels, so die studiemateriaal is meer van toepassing in 'n Engelse konteks.

Die meeste terme wat in vaktaal gebruik word, is Engels of in Engels vertaal. Dit is eenvoudig net makliker om in Engels te studeer. Terme vertaal moeilik, en boonop grief dit my, want dit klink soos anglisismes.

Studente het klaarblyklik Engels verkies omdat nie alle modules in Afrikaans beskikbaar was nie en omdat hulle dikwels nie anders kon nie (tema 8 en 9):

Want al die vakke word nie meer aangebied in Afrikaans nie. Dit is baie moeilik om in Engels te studeer en ek verstaan baie keer nie wat sekere dele beteken nie, dan moet ek dit eers gaan opslaan in Afrikaans. Ek sal baie graag al my vakke in Afrikaans wil leer en skryf.

Dit lyk of respondente dikwels onbewus was dat hulle – ten minste in sekere modules – wel die opsie gehad het om in Afrikaans te studeer (tema 30).

As respondente eers eenkeer in Engels gestudeer het, lyk dit of hulle voortgaan om in Engels te studeer al sou alternatiewe opsies wel beskikbaar wees (tema 12).

Ek moet erken dat, namate my kursus vorder, ek dit hier in my derde jaar oorweeg het om terug te skuif na Afrikaans, maar [ek] weet nie of dit werklik die leerproses sal vergemaklik nie. Ek dink ook dit is nou te laat om die skuif te maak, en [ek] sal dan steeds daarna sukkel om my "Afrikaanse kennis" in 'n "Engelse wêreld" te integreer.

Omdat respondente Engels as die voertaal van die wêreld, die markplek en die Universiteit beskou, is dit geen wonder dat hulle Engels verkies (tema 18) en geen nut daarin sien om in Afrikaans te studeer nie (tema 27). Nog 'n globalistiese wanpersepsie is dat hulle kwalifikasies meer gewig dra as hulle in Engels studeer (tema 22).

Dit sal moontlike internasionale deure oopmaak wat vereis dat [jy] jou graad in Engels verwerf of jy moet 'n Engelse taaltoets aflê.

Ek dink indien ek beplan om oorsee te gaan, sal die Engelse begrippe en manier van dink my baie help. Engels is deesdae ook die voorkeurtaal.

Dit [my graad] is net meer internasionaal erkenbaar en maak dinge makliker in 'n wêreld waar Engels in die meerdere oorheers.

Respondente was waarskynlik onbewus dat hulle kan versoek dat hulle graadsertifikaat Engels moet wees al het hulle in Afrikaans gestudeer. Volgens hulle is daar 'n verband tussen die onderrigtaal en die waarde en/of kwaliteit van 'n kwalifikasie. Hulle het klaarblyklik geglo dat Engels as onderrigtaal outomaties internasionale status aan enige kwalifikasie verleen. Gevolglik word 'n kwalifikasie wat in 'n plaaslike taal – in hierdie geval Afrikaans – behaal is, as minderwaardig beskou.

Talle respondente het te kenne gegee dat hulle van voorneme is om te emigreer. Hulle verkies om in Engels te studeer sodat hulle later in die buiteland kan werk:

Ek dink indien ek beplan om oorsee te gaan, [dan] sal die Engelse begrippe en manier van dink my baie help.

Aangesien ek graag my studies in die VSA wil voortsit, gaan ek in Engels onderrig word.

Engels is die taal wat oral in die wêreld gebruik word. Sou ek later besluit om oorsee te gaan, sal ek vertrouwd wees met die terme.

Sommige respondente het geglo dat nagraadse studie in Afrikaans skaars moontlik is:

Vir enige nagraadse en MBA kwalifikasie word daar nie werklik in Afrikaans onderrig nie. Met die veronderstelling dat ek my B.Com voltooi hierdie semester, is hierdie rigtings my volgende opsies.

Respondente was verder oortuig dat dit makliker is om navorsing in Engels te doen (tema 20) en dat dit vanselfsprekend is dat hulle hul magister- of doktorsale proefskrif in Engels sou skryf (tema 29). Daar was ook respondente wat van mening was dat 'n mens slegs in Engels kan publiseer (tema 31). Hierdie persepsies kan daaraan toegeskryf word dat die respondente – afgesien van Unisa-studiebriewe en vraestelle – met min ander akademiese hulpbronne in Afrikaans te doen gekry het.

Die sosiale omgewing van respondente het ook hulle response beïnvloed. 'n Aansienlike aantal het te kenne gegee dat hulle ten tyde van die studie in die buiteland gewoon het, en daarom besluit het om in Engels te studeer (tema 16).

Daar was egter respondente wat laat blyk het dat hulle in Afrikaans én Engels gestudeer het (tema 11). Hierdie respondente het waarskynlik wel van die geleentheid gebruik gemaak om in Afrikaans te studeer as die opsie beskikbaar was. Ander respondente het weer laat blyk dat hulle trots op Afrikaans is ten spyte daarvan dat hulle in Engels studeer (tema 17). Ander studente het weer aangevoer dat Afrikaans nog bevorder moet word. Dit wil voorkom of sommige respondente salig onbewus was dat Afrikaans as 'n akademiese en wetenskapstaal reeds heelwat ontwikkel het. Ander respondente het die besluit om in Engels te studeer weer beskou as 'n inisiatief om iets nuuts aan te pak (tema 38). Daar was ook 'n aantal respondente wat aangedui het dat hulle huistaal Engels is (tema 33). Hierdie respondente is waarskynlik in die ondersoekgroep ingesluit omdat hulle 'n module soos Afrikaans geneem het.

6. BESPREKING

In die diskoers oor Afrikaans as onderrigtaal by hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika word gewoonlik nadruk gelê op die voordele van moedertaalonderrig asook die taalregtekweessie (Bornman *et al.* 2014; Carstens & Raidt 2019; Van der Walt & Wolhuter 2016). Betreklik min aandag word egter gegee aan die faktore wat die taalkeuse van studente beïnvloed.

Een faktor wat in hierdie studie – asook in dié van Bornman *et al.* (2014) en Van As (2020) – opgeval het, is dat die handboeke vir die meeste modules Engels is. Respondente het veral

'n probleem gehad met die feit dat hulle genoop word om die Engelse inhoud in Afrikaans te vertaal as hulle werkopdragte doen of vir die eksamen voorberei. Dat Engelse handboeke aan Suid-Afrikaanse hoërondwysinstellings voorgeskryf word, strook met die globale neiging tot Engelse handboeke wat deur Altbach (2003) uitgelig word. Die feit dat handboeke en ander akademiese hulpbronne hoofsaaklik in Engels verskyn, speel waarskynlik ook 'n belangrike rol in die bestending van globalistiese persepsies onder studente dat nie alleen die akademie nie, maar die hele wêreld Engels is. Dit suggereer ook dat Engels die verstekkeuse vir 'n onderrigtaal is en noop studente om eenvoudig met die stroom saam te gaan (Balfour 2007; Grin 2010).

Verskeie kenners beklemtoon egter dat geen gemeenskap of kulturele groep aan globale kragte uitgelewer is nie (Altbach 2003; Martell, 2007; Goosen 2016). Dit lê gevolglik by die Afrikaanse akademiese gemeenskap om studente te oortuig dat 'n akademiese wêreld in Afrikaans nie alleen moontlik is nie, maar inderdaad 'n werklikheid is. (In hierdie verband moet 'n mens ook let op die uitspraak van die Hoogste Hof van Appèl in die saak oor Unisa se taalbeleid (Maja 2020)). Stappe sal gedoen moet word sodat plaaslike en selfs internasionale handboeke in Afrikaans vertaal word en/of dat handboeke in Afrikaans vir Suid-Afrikaanse studente geskryf word. Daar bestaan verskeie moontlikhede. Studente kan byvoorbeeld betrek word om as deel van hulle kursuswerk hoofstukke van handboeke – moontlik in groepe – te vertaal. Hierdie lekevertalings kan dan geredigeer en aan ander studente beskikbaar gestel word nadat die toestemming van uitgewers verkry is. Die internet en ander IKT's maak dit moontlik om vertalings en/of alternatiewe handboeke relatief goedkoop aan studente beskikbaar te stel.

Die respondente in hierdie studie het ook teen die terminologie in Afrikaanse studiemateriaal beswaar gemaak. Dit is by Unisa so dat vertalings dikwels onder groot druk gedoen word deur vertalers wat nie vakspesialiste is nie. Dit kan meebring dat terme – veral as die bestaande terminologie nie geredelik beskikbaar is nie – dikwels omslagtige, direkte vertalings uit Engels is. Om hierdie rede sal die Afrikaanse akademiese gemeenskap gebruikersvriendelike Afrikaanse terminologie moet ontwikkel wat insig in die leermateriaal bevorder. Bestaande terminologiesoordeboeke sal bygewerk moet word om vir die jongste ontwikkelingsvoorsiening te maak.

Die studie het verder aangetoon dat wanneer 'n taal vir onderrig en leer gebruik word, studiegidse in die taal nie genoeg is nie. 'n Vriendelike taalklimaat wat meertaligheid op prys stel, moet ook geskep word soos deur Beukes (2010) en Du Plessis (2016) uitgelig word. Dit beteken dat 'n universiteit so ver as moontlik met studente in hulle onderrigtaal moet kommunikeer en dat studente ook in dié taal ondersteuning ontvang. Daar moet byvoorbeeld dosente en/of tutors wees wat hulle in hulle onderrigtaal ondersteun. Die implikasie is dat die verbintenis van 'n universiteit tot 'n bepaalde taal veel verder behoort te strek as die blote vertaling van leermateriaal. Die universiteit moet ook 'n taalklimaat skep waarin legitimiteit aan ander tale verleen word en waarbinne studente veilig voel om 'n ander onderrigtaal as Engels te kies. Sodoende kan 'n kultuur van ware meertaligheid geskep word en kan persepsies soos dat onderrig in ander tale 'n minderwaardige weergawe van onderrig in Engels is, teengewerk word. Dit geld nie slegs vir die gebruik van Afrikaans as onderrigtaal by 'n universiteit soos Unisa nie. Dit sal ook in gedagte gehou moet word as universiteite ernstig is oor die ontwikkeling van ander inheemse tale tot volwaardige onderrigtaal soos wat deur Hurst (2016) bepleit word.

Dit blyk verder dat 'n aansienlike persentasie van Afrikaanssprekende studente aanhangers geword het van die globalistiese idees oor die status van Engels in die inligtingseconomie

sowel as in die plaaslike en globale markplek (Bull 2012; Mortensen & Haberland 2012). In teenstelling met studente wat in Afrikaans gestudeer het (Bornman *et al.* 2017), het slegs enkele respondente te kenne gegee dat hulle bekommerd is oor Afrikaans as onderrigtaal. Soos deur Goosen (2016) uitgelig, was om kompetender te wees in die globale ekonomie 'n veel sterker dryfveer as kulturele oorwegings in hulle keuse van 'n onderrigtaal. Hulle is as 't ware individualistiese verbruikers in die globale kennisekonomie wat op soek is na die beste geleentheid wat waar ook al in die wêreld te vinde is. Dit wil verder voorkom of sommige, deur in Engels te studeer, hulle in 'n groot mate losgemaak het van die plaaslike en nasionale konteks, hulle kulturele bande verbreek het, en hulle byna volledig met globale ideale en 'n globale leefstyl vereenselwig. Dit kontrasteer met bevindings oor studente wat verkies het om in Afrikaans te studeer. Bornman *et al.* (2017) het byvoorbeeld bevind dat die erkenning van hulle etnolinguïstiese identiteit hierdie groep studente nie slegs sterker aan hulle eie kultuurgroep verbind het nie, maar ook tot die aanvaarding van en identifisering met ander Suid-Afrikaanse groepe bygedra het.

Dit is egter belangrik om weereens te beklemtoon dat Afrikaanssprekende studente en die Afrikaanse akademiese gemeenskap nie aan globale kragte en 'n globalistiese ideologie uitgelewer is nie (Altbach 2003; Martell 2007). Globalisme kan teengewerk word deur studente van die voordele van moedertaalonderrig – ook op tersiêre vlak – te oortuig. Hulle moet in die eerste plek verstaan dat dit tot hulle voordeel strek om in Afrikaans te studeer (Bornman *et al.* 2017; Van der Walt & Wolhuter 2016; Webb 2006). Hulle moet verder oortuig word dat Afrikaanse onderrig hulle geensins sal belemmer wanneer hulle in 'n Engelse konteks sou werk nie. Navorsing dui immers daarop dat leerinhoud wat in die moedertaal bemeester is, geredelik na 'n ander taal oorgedra kan word (Bornman *et al.* 2017; Webb 2006). Hulle moet verder bewus gemaak word van 'n Afrikaanse akademiese wêreld terwyl hulle bande met hulle kultuurgroep versterk word. So kan studente byvoorbeeld bewus gemaak word van Afrikaanse vaktydskrifte en 'n internetbron soos die Afrikaanse Wikipedia (Pretorius 2016). Hulle kan ook aangemoedig word om self bydraes tot hierdie bronne te maak.

Ten tyde van die skrywe van hierdie artikel is die globale wêreld soos dit in die afgelope dekades ontwikkel het, in 'n ongekende bestaanskrisis gedompel as gevolg van die stryd teen die koronavirus (Kleynhans 2020). Die internasionale vloei van mense – een van die belangrikste pilare van globalisering – is feitlik geheel en al gestuit. Feitlik alle landsgrense is gesluit en internasionale passasiersvlugte het grootliks tot stilstand gekom. Mense word in plaaslike ruimtes – meestal die grense van hulle eie huis – vasgevang. Dit is volgens kenners onwaarskynlik dat die wêreld ooit weer dieselfde sal wees as voor 2020. Ongebreidelde globalisering sal voortaan moontlik getemper word deur 'n herwaarderding van nasionale en plaaslike werklikhede en belange. 'n Mens kan net hoop dat daar ook met nuwe oë gekyk sal word na die rol van plaaslike tale in die oordra en produksie van kennis ten einde brûe tussen plaaslike gemeenskappe en wetenskaplike kennis te bou.

BIBLIOGRAFIE

- Altbach, PG. 2003. Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Journal of Educational Planning and Administration*, 17(2):227-248.
- Appadurai, A. 1996. *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Balfour, RJ. 2007. University language policies, internationalism, multilingualism, and language development in South Africa and the UK. *Cambridge Journal of Education*, 37(1):35-49. doi: 10.1080/03057640601178998.

- Beukes, A-M. 2010. 'Opening the doors of education': Language policy at the University of Johannesburg. *Language Matters*, 41(2):193-213. doi: 10.1080/10228195.2010.525787.
- Bornman, E. 2009. In Fourie (ed.). *Media studies: Media content and media audiences*. Cape Town: Juta, pp. 421-480.
- Bornman, E, Pauw, JC & Potgieter, PH. 2013. Taalkeuses en -opinies van Afrikaanssprekende studente aan Unisa. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 53(3):361-376.
- Bornman, E, Pauw, JC & Potgieter, PH. 2014. Houdings en opinies oor moedertaalonderrig en die keuse van 'n universiteit: Afrikaanssprekende studente aan Unisa. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 54(4):596-609.
- Bornman, E, Pauw, JC, Potgieter, PH & Janse van Vuuren, HH. 2017. Moedertaalonderrig, moedertaalleer en identiteit: Redes vir en probleme met die keuse van Afrikaans as onderrigtaal. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 57(3): 724-746. doi: 10.17159/2224-7912/2017/v57n3a4.
- Bull, T. 2012. Against the mainstream: Universities with an alternative language policy. *International Journal of the Sociolinguistics of Language*, 216:55-73. doi:10.515/ijsl-2012-0039.
- Carstens, WAM & Raidt, EH. 2019. *Die storie van Afrikaans: Uit Europa en van Afrika. Biografie van 'n taal. Deel 2: Die Afrikageskiedenis van Afrikaans*. Pretoria: Protea.
- Castañeda, E & Shemesh, A. 2020. Overselling globalization: The misleading conflation of globalization and immigration, and the subsequent backlash. *Social Sciences*, 9(5):1-32. doi:10.3390/socsci9050061.
- Darquennes, J, Du Plessis, T & Soler, J. 2020. Language diversity management in higher education: Towards an analytical framework. *Sociolinguistica*, 34:7-29.
- Department of Higher Education and Training. 2017. *Language Policy for Higher education* (draft). Pretoria: Department of Higher Education.
- Du Plessis, T. 2016. Taalbeleidshersiening aan die Universiteit van die Vrystaat, 2003–2015. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(4-1):1048-1070. doi: 10.17159/2224-7912/2016/v56n4-1a11.
- Du Plessis, T. 2020. The role of planning agencies in higher education in South Africa – comparing two cases. *Sociolinguistica*, 34:173-193.
- Elo, S, Kääriäinen, M, Kanste, O, Pölkki, T, Utriainen, K & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open*, January-March:1-10. doi:10.1177/2158244014522633.
- Freedon, M. 2008. Editorial: Thinking politically and thinking ideologically. *Journal of Political Ideologies*, 13(1):1-10. doi: 10.1080/13569310701828120.
- Goosen, D. 2016. Wat is die universiteit? Gedagtes oor die gemeenskapsuniversiteit. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(4-1):980-997. doi:10.17159/2224-7912/2016/v56n4-1a7.
- Govender, P. 2018. Cheryl de la Rey stands her ground in Tukkies language battle. *Times Live*, February 25. <http://www.timeslive.co.za> [25 June 2020].
- Greffarth, W. 2016. Radikale postkolonialisme en die Suid-Afrikaanse universiteitswese. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(4-1):828–945. doi: 10.17159/2224-7912/2016/v56n4-1a4.
- Grin, F. 2010. Managing languages in academia: Pointers from education economics and language economics. Paper presented at the conference *Professionalising Multilingualism in Higher Education*, Luxemburg, 4 February 2010.
- Hurst, E. 2016. Navigating language: Strategies, transformations, and the 'colonial wound' in South African education. *Language and Education*, 30(3):219-234. doi:10.1080/09500782.2015.1102274.
- Kaschula, RH. 2001. *Southern African languages, globalisation and the internet*. Litnet Seminar Room. <http://www.oulitnet.co.za> [21 January 2021].
- Kaschula, RH. 2016. In search of the African voice in higher education: The language question. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 49:199-214. doi:10.5842/49-0-658.
- Kellner, D. 2002. Theorizing globalization. *Sociological Theory*, 20(3):285-305. doi:10.1111/0735-2751.000165.
- Keyton, J. 2015. *Communication research: Asking questions, finding answers*. New York: McGraw-Hill Education.
- Kleynhans, J. 2020. *Grense, nasionale belange en die gevolge van die koronapandemie*. <http://www.maroelamedia.co.za> [20 April 2020].

- Maja, President van die Hoogste Hof van Appèl. 2020. *AfriForumNPC v Chairman of the Council of the University of South Africa & others (765/2020) [2020]* (30 June 2020).
- Martell, L. 2007. The third wave in globalization theory. *International Studies Review*, 9(2):173-196. doi:10.1111/j.1468-2486.2007.00670.x.
- Moll, JC. 2018. *Universiteit Stellenbosch en die onverkwiklike taalstryd. Vanaf Afrikaanse "taaltameletjie" tot volkskaalse "taaloorlog" (2003–2017)*. Bloemfontein: Sun Media.
- Mortenson, J. 2014. Language policy from below: Language choice in student project groups in a multilingual university setting. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4):425-442. doi:10.1080/01434632.2013.874438.
- Mortensen, J & Haberland, H. 2012. English – the new Latin of academia? Danish universities as a case. *International Journal of the Sociolinguistics of Language*, 216:175-197. doi:10.1515/ijsl-2012-0045.
- Oosthuizen, J. 2019. Die tameletjie van veeltalige universiteite. *Litnet Universiteitseminaar*. <http://www.litnet.co.za> [15 junie 2020].
- Pretorius, L. 2016. Die rol van die Afrikaanse Wikipedia in die uitbou van Afrikaans. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(2-1):371-390. doi:10.17159/2224-7912/2016/v56n2-1a6.
- Republiek van Suid-Afrika. 1996. *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika*. Pretoria: Ministerie van Justisie en Staatkundige Ontwikkeling.
- Ribeiro, MCA & Coelho, M. 2019. Transference and transformation for internationalisation in higher education: A case study of Portugal. *European Journal of Language Policy*, 11(1):71-94. doi:10.3828/ejlp.2019.5.
- Rudwick, S. 2018. Englishes and cosmopolitanisms in South Africa. *Human Affairs*, 28:417-428. doi:10.1515/humaff-2018-0034.
- Stiglitz, J. 2002. *Globalization and its discontents*. New York City: WW Norton.
- Van As, J. 2020. Lesingspodsendings in Afrikaans om inklusiwiteit te bevorder. *Litnet Akademies*, 17(2):457-487.
- Van Coller, HP. 2016. Perspektiewe op Afrikaans as 'n taal vir universiteite. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(4-1):998-1015. doi: 10.17159/2224-7912/2016/v56n4-1a8.
- Van der Walt, JL & Wolhuter, CC. 2016. Eerste taal as onderrigmedium in hoër onderwys: 'n Internasionale perspektief. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 56(4-1):1016-1033. doi: 10.17159/2224-7912/2016/v56n4-1a9.
- Viljoen, C. 2016. US-taalbeleid: Kommentaar op die US se konseptaalbeleidvoorstel deur Christo Viljoen. <http://www.litnet.co.za/us-taalbeleid-kommentaar-op-die-us-se-konsep-taalbeleidvoorstel-deur-christo-viljoen/> [15 Desember 2016].
- Webb, V. 2006. Perspektiewe op moedertaalonderrig. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe – Supplement Moedertaalonderrig*, Junie:37-50.
- Wolhuter, CC. 2012. 'n Wêreldklasuniversiteit in Suid-Afrika: Wenslik, haalbaar, werklikheid, hersenskim? *Litnet Akademies*, 9(2):284-308.