

Veeltaligheid op universiteit: 'n uitdaging én 'n geleentheid vir identiteitsvorming

Emma Groenewald en Adré le Roux

Emma Groenewald, Sol Plaatje-universiteit
Adré le Roux, Universiteit van die Vrystaat

Opsomming

Die artikel¹ fokus op die wyse waarop studente aan 'n veeltalige Suid-Afrikaanse universiteit hulle identiteite met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer. Studente bring hulle unieke lewenstories na die universiteitskonteks, waar skakeling met verskillende taal-, ras- en kultuurgroepe bydra tot die herevaluering en hervorming van identiteite. Interaksie tussen studente op 'n veeltalige kampus bring dus nuwe moontlikhede vir identiteitsvorming. Deur taal kan die omgaan met verskillende individue/groepe verstaan en uitgedruk word. Taal is enersyds 'n manier om ons van ander individue te onderskei, terwyl individue andersyds deur taal saamgebind word. Die studie word benader vanuit 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma, en sentreer rondom die vraag: Hoe word die identiteitsvorming van studente op 'n veeltalige kampus met behulp van narratiewe onderhandel en genavigeer? Met behulp van refleksiewe skryfopdragte en semigestruktureerde onderhoude is data van vier studente uit verskillende taalgroepe (Tswana, Afrikaans, Xhosa en Sotho) tydens hulle eerste en tweede studiejaar gegeneer.

Om die deelnemers se stories in te samel en te ontleed is 'n narratiewe metodologie gevolg. Die lees van die data deur Somers (1994) se narratiewe-identiteitsbenadering en Tajfel en Turner (1979) se sosiale-identiteitsteorie het verseker dat die deelnemers se kulturele ingebedheid nie verlore raak nie. Die deelnemers se narratiewe uit hulle onderskeie gemeenskapsruimtes is as vertrekpunt gebruik om vas te stel in watter opsig hierdie studente hulle narratiewe identiteite binne die universiteitskonteks navigeer en onderhandel. Om die narratiewe identiteite uit te beeld, is taalervaringe verweef met persoonlike norme en perspektiewe. Die ontleding van die narratiewe het getoon dat onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite op 'n veeltalige universiteitskampus kan plaasvind deur herskepping, aanpassing, hervorming en onttrekking. Die verskillende wyses van onderhandeling en navigering hou bepaalde implikasies in vir die bevordering van veeltaligheid en die bestuur van diversiteit op 'n universiteitskampus, asook vir die onderhandeling van 'n universiteitskultuur.

Trefwoorde: agentskap; gemeenskaplikheid; identiteit; konteks; narratief; navigeer; onderhandel; studente; taal

Abstract

Multilingualism at university: a challenge and an opportunity

In this article we discuss the ways in which students at a multilingual South African university negotiate and navigate their narrative identities. Students continuously navigate and negotiate to adapt to the new university context while their own identities are simultaneously re-evaluated and reconstructed. Students bring their own unique stories, embedded in history, culture and language experiences, to the diverse university context. In such a context, the interaction among different language, racial and cultural groups creates opportunities for the re-evaluation and reconstruction of identities. Identity construction is a flexible process whereby negotiations and movement happen continuously as students are influenced by new contexts, processes and relationships.

Since several relational networks of time and space may overlap and move, the identities of students may move in relation to the new tertiary spaces they enter. In this new space, students use language as a way to express their understanding and engagement with other people. It is through the use of language that we are differentiated from other people, but also connected to people. Despite the vision of the Revised Language Policy Framework in Higher Education (2017) to promote multilingualism on campuses, the daily language practices of students still indicate many challenges of multilingualism. While language practices on campus can create dominant positions that advantage the language of the majority, they can also create subdominant positions that exclude and marginalise minority groups.

This article follows from a qualitative study which was undertaken over a period of two years (2016–2017) at the Sol Plaatje University in Kimberley. The aim of the study, and this article, is to answer the question: How do students construct their identities on a multilingual campus through narrative negotiation and navigation? In order to answer this question, data was generated through reflective exercises and semi-structured interviews with four students from four language groups, namely Tswana, Afrikaans, Xhosa and Sotho. As semi-structured interviews are flexible, fluid and interactive, we were able to capture the students' own perspectives, opinions, experiences, comprehension, interpretations and interactions. By means of reflection, the participants were able to recall and retell their experiences as stories.

In alignment with a narrative methodology this study is underpinned by a social constructivist paradigm that highlights the importance of individual experiences and interaction in the meaning-making process. This approach is aligned with our assumption that reality is socially constructed and research can be undertaken only through the interaction of the researchers and the participants. Narratives are constellations of relationships embedded in time and context and linked together as a storyline. By means of a narrative approach we were able to analyse the way in which the participants' narratives created a balance between their intra- and interpersonal identities. As such, we were able to indicate the manner in which the four participants navigate and negotiate their narrative identities on a multilingual campus.

In this article we used Margaret Somers's Narrative Identity Theory (1994) and Tajfel and Turner's Social Identity Theory (1979) as a theoretical framework to understand how the participants navigate and negotiate their narrative identities on a multilingual campus by taking into account the cultural embeddedness of each participant. The Narrative Identity Theory helped us to read each participant's story against the backdrop of multiple cultural and historical stories. Through their reflection on past experiences, the participants' *ontological narratives* emerged as unique stories that brought insight and meaning to their lives. Their *public narratives* are linked to the bigger stories of family and institutions. By linking the individual events of each participant in a framework of time, space and social relations, we created informal storylines. The Social Identity Theory was useful to interpret and analyse each story within the social context in which the students act. The language practices on campus illustrate the communality and differentiation among students and indicate the manner in which they negotiate and navigate their identities on their multilingual campus.

Premised on the assumption that the analysis and interpretation of narratives is one process, we analysed the narrative data with the aim of understanding the meanings that the participants link to themselves, their environment, their lives and their lived experiences. The telling of stories ensures a better understanding of human experiences and this sheds light on the complexity of multilingualism. The participants' *community narratives* were used as a point of departure to determine the extent to which they negotiate and navigate the university context while shaping their narrative identities. Their experiences, which are intertwined with their personal values and perspectives, are discussed with a focus on language.

The article sheds light on the way students negotiate and navigate their linguistic diversity in a multilingual university context during the process of the construction of narrative identities. We established that students navigate and negotiate their narrative identities by means of recreation, adaptation, reconstruction and disengagement. Positive negotiation of multilingualism will take place when the university's linguistic context and the social and political conditions of the country are taken into account. The way in which students are socialised will determine whether they are using opportunities to learn new languages. Furthermore, students with strong intrapersonal attributes and identity capital show a positive experience of multilingualism on campus.

The findings of the study also have implications for the promotion of multilingualism on campus. Opportunities such as a language week, modules in communication and a platform for languages can create a positive attitude towards minority languages which, in turn, may lead to agency and inclusivity. The possibility exists that critical reflection and communality may result in improved knowledge of the *other*. By implication, the promotion of multilingualism may also have a positive impact on the university culture. The participants' narratives indicate that multilingualism on a university campus can be both a challenge and an opportunity for identity construction.

Keywords: higher education; identity construction; multilingualism; narratives; narrative identity; narrative methodology

1. Inleiding

Die geskiedenis van hoër onderwys in Suid-Afrika toon 'n leemte ten opsigte van veeltaligheid. Voor 1994 was daar vyf wit Afrikaansmediumuniversiteite, een dubbelmediumuniversiteit, vier historiese wit Engelse universiteite en ses swart Engelse universiteite (Bunting 2006). Die verandering na 'n demokratiese bestel in Suid-Afrika in 1994 het nie net gelei tot die erkenning van 11 amptelike tale in die Grondwet van Suid-Afrika (108 van 1996: Seksie 30) nie, maar ook nuwe geleenthede vir veeltaligheid moontlik gemaak. Histories gevestigde universiteite kon in die lig van die Language Policy for Higher Education van 2002 meedoen aan die ontwikkeling van 'n veeltalige omgewing ten einde te verseker dat bestaande tale van onderrig nie die toegang en sukses van studente beperk nie (Van der Walt 2004). Die Revised Language Policy Framework in Higher Education (Revised Language Policy) van 2017 versterk die belang en bevordering van veeltaligheid ten einde betekenisvolle toegang tot en deelname aan universiteitsaktiwiteite en intellektuele ontwikkeling te verseker. Nuutgestigte universiteite, as produkte van linguïstiese kontekste en huidige politieke en sosiale toestande, is gevolglik in 'n gunstige posisie om van meet af aan 'n veeltalige konteks te skep (Oostendorp 2014).

Taal speel 'n belangrike rol in die wyse waarop ons die gemeenskap ervaar en omskryf, en elke keer wanneer ons praat, is ons inderdaad besig om 'n sin van die self in die groter sosiale konteks te onderhandel en te heronderhandel (Norton 2010). Soos Verwoerd (2016) tereg opmerk, is taal nie alleen 'n manier om te kommunikeer nie, maar word dit ook verbind met kulturele praktyke, geskiedenis en ideologieë. Taal en kultuur beïnvloed mekaar op veelvuldige maniere tydens die oordra van inligting (Jacobs 2014). As 'n omgewingspraktyk word taal en, by implikasie, kultuur volgens die reëls, norme en verwagtinge wat binne 'n spesifieke konteks geld, hervorm en aangepas (Valentine, Sporton en Nielsen 2008). Afhangend van die konteks kan 'n taal 'n dominante of subdominante posisie geniet. Onderhandeling en navigering sal dus op grond van die statusposisie van 'n taal kan plaasvind.

In 'n veeltalige universiteitskonteks word die etos, kultuur en karakter van die instelling bepaal deur die wyse waarop identiteite deur taal genavigeer en gevorm word (Webb 2002). In sodanige konteks onderhandel studente dus voortdurend 'n sin van behoort deur hulle taal en kultuur in te span. Alhoewel identiteit vloeibaar, kompleks en veranderlik is na gelang van die individu se blootstelling aan nuwe kontekste, sosiale verhoudinge en praktyke (Sachs 2000), kan daar aangeneem word dat 'n inklusiewe universiteitskultuur wat veeltaligheid erken en ontwikkel, kan bydra tot 'n positiewe onderhandeling van identiteite. Deur middel van taal onderhandel studente dus 'n sin van die self en word hul ervarings in 'n betekenisvolle geheel geïllustreer en gestabiliseer.

In hierdie artikel verken ons die wyse waarop vier studente aan die Sol Plaatje-universiteit (SPU), 'n nuutgestigte veeltalige kampus in die Noord-Kaap, se identiteitsvorming met behulp van hulle narratiewe onderhandel en genavigeer word. SPU, wat in 2013 gestig is, dra as hoëronderwysinstelling nie dieselfde letsels as 'n voorheen benadeelde of historiese wit universiteit nie, en die instelling bied as sodanig 'n unieke navorsingskonteks. Terwyl die Revised Language Policy (2017) veeltaligheid op kampusse wil bevorder, bied daaglikse taalpraktyke van studente vele uitdagings vir veeltaligheid. Ons bied eerstens 'n historiese oorsig aan van taal in Suid-Afrikaanse hoër onderwys, waarna die invloed van taal op identiteitsvorming bespreek word. Hierna word die keuse van 'n teoretiese raamwerk en die navorsingstrategie verduidelik. Ons eindig die artikel deur aan te dui hoe die genoemde

studente se narratiewe daarop heenwys dat 'n veeltalige kampus 'n bedreiging, maar ook 'n geleentheid vir identiteitsvorming bied.

2. Historiese oorsig van taal in Suid-Afrikaanse hoër onderwys

In Suid-Afrika het taal oor vele dekades tot spanning en konflik gelei. Tydens die koloniale bewind is Hollands (1652–1795) en later Engels (1806–1910) as voertaal afgedwing, terwyl die apartheidsregering Afrikaans en Engels as die enigste amptelike tale erken het (Truter 2004). Die bevordering van Afrikaans is tydens apartheid aangemoedig, terwyl aparte onderwysdepartemente vir etniese groepe verdere verdeeldheid tussen ras- en taalgroepe veroorsaak het (Kamwangamalu 2001). Voor 1994 het taal 'n rol gespeel om swart Suid-Afrikaners te marginaliseer, en het dit ook verdeeldheid tussen verskillende etniese groepe tot gevolg gehad.

Sedert 1994 is deur verskeie beleidsingrypings gepoog om die taalonregverdigheede van die verlede reg te stel en transformasie ten opsigte van die erkenning van veeltaligheid te bewerkstellig. Die Department of Education (2001:29) bevorder veeltaligheid deur van die standpunt uit te gaan dat “speaking the language of other people not only facilitates meaningful communication, but also builds openness and respect as barriers are broken down”. Die veeltalige aard van Suid-Afrikaanse universiteitskampusse is in 2002 erken deur die Language Policy for Higher Education en deur die Revised Language Policy for Higher Education (2017) bekragtig. Volgens laasgenoemde (seksie 13.3) moet hoëronderrysinstellings, in ooreenstemming met die Grondwet, die amptelike tale van Suid-Afrika bevorder “[to] ensure transformation in higher education through enhancing the status and roles of previously marginalised languages to foster institutional inclusivity and social cohesion”.

Die massifisering van hoër onderwys het tot hoër studentegetalle en die skep van 'n diverse universiteitsektor gelei (Badsha 2000). Die verandering in studentedemografie het bygedra tot die verandering van tradisioneel Afrikaansmediumuniversiteite na parallelmediuminstellings. By die Universiteit Stellenbosch (US) het die gebruik van Afrikaans die afgelope 15 jaar afgeneem van die enigste medium van onderrig, na taal van onderrig by verstek, na gelyke status met Engels met beskerming, na gelyke status sonder beskerming. Teen die einde van 2015 was Afrikaans die sekondêre taal van onderrig by die US (Giliomee 2015) en volg dié instelling se huidige taalbeleid 'n inklusiewe benadering met 'n duidelike klemverskuiwing van taalregte na taalgeregtigheid (Schoonwinkel 2017). 'n Aksiegroep by die US, Gelyke Kanse, het hulle, nadat hulle aansoek om die herinstelling van Afrikaans as 'n parallelle medium van onderrig deur die Wes-Kaapse Hoër Hof afgewys is, tot die Konstitusionele Hof gewend. Die saak wat op 13 September 2018 aangehoor sou word, is onbepaald uitgestel sodat die verhoorrekord in Engels vertaal kan word. Dié groep voer aan dat die verengelsing by US nie gerig is op rassegelykheid en -integrasie nie, maar eerder op die bevoordeling van 'n groeiende getal wit Engelssprekende studente (Nkosi 2018).

By die Universiteit van die Vrystaat (UV) het parallelmediumonderrig integrasie en sosiale kohesie verhinder. Parallelle strome van onderrig het studente op grond van ras verdeel – swart studente het in die Engelse stroom ingeskryf, terwyl bruin en wit Afrikaanssprekendes in die kleiner Afrikaanse stroom ingeskryf het (Salomone 2018). In Desember 2017 het die Hooggeregshof beslis dat alle onderrig aan die UV in Engels moet geskied. Aangesien

Afrikaans steeds beskou word as 'n simboliese verbintenis met apartheid, kan Engels as neutrale taal van onderrig eenheid onder studente by die UV bewerkstellig (Salomone 2018). Volgens Jonathan Jansen, voormalige rektor van die UV, moet taal nie 'n hindernis vir swart studente by universiteite wees nie (Nkosi 2018). Toegang tot 'n universiteit moet dus nie bepaal word deur die dominante taal by die universiteit nie.

Noordwes-Universiteit (NWU) is 'n veeltalige universiteit wat, afhangend van die kampus (Potchefstroom, Mahikeng of Vanderbijlpark), drie tale vir onderrig gebruik, naamlik Afrikaans, Engels en Tswana of Sotho. Terwyl NWU Afrikaans as akademiese taal benut, word Tswana as wetenskapstaal ook ontwikkel (Kruger 2018). Eloff (2018) wys daarop dat die Konstitusionele Hof bevind het dat Afrikaans as onderrigtaal weens marknavraag erkenning kan geniet. Afrikaans en Engels is tans die primêre tale van onderrig by NWU, met die voorbehoud dat die ontwikkeling van Tswana en Sotho as onderrigtaal versnel moet word (Language Policy of the NWU 2018, seksie 5.4).

Ook by SPU is die medium van onderrig Engels, alhoewel Tswana die dominante spreektaal onder die studente is. Volgens statistiek van Sensus 2011 is Afrikaans egter die taal wat die meeste gepraat word (68% sprekers) in die Noord-Kaap, gevolg deur Tswana (33,1% sprekers) (Media Club South Africa 2018). Al 11 amptelike tale word in 'n mindere of meerdere mate deur die studente op kampus verteenwoordig. Volgens die Revised Language Policy (2017) moet inheemse tale erkenning geniet, terwyl 'n kultuur van veeltaligheid gekweek moet word (Salomone 2018). Engels as enigste onderrigtaal kan die onregverdigheede van die verlede regstel en hindernisse van *andersheid* verwyder (Verwoerd 2016). Engels as primêre taal op kampusse kan 'n rol speel om bewustheid en eenheid tussen verskillende kultuurgroepe te skep. Aan die ander kant kan Engels as enigste onderrigtaal niemoedertaalsprekers se akademiese ontwikkeling vertraag. Ten spyte daarvan dat beleide in die hoër onderwys op inklusiwiteit fokus deur waardes soos demokrasie en menseregte te erken, is dit steeds nie sigbaar in daaglikse praktyke nie (Carrim 2003). Volgens Sayed en Soudien (2003:17) moet daar 'n sterker "conscious and self-conscious consideration of identity and role" wees ten opsigte van wie vir insluiting en uitsluiting verantwoordelik is. Kulturele regverdigheid vereis dus dat sprekers van dominante taalgroepe 'n sterker bewustheid van gemarginaliseerde tale se sprekers ontwikkel (Sayed en Soudien 2003). Introspeksie kan 'n beter begrip van subdominante groepe en 'n erkenning en verdeling van linguistiese en kulturele bronne meebring.

Taalpraktyke skep dominante rolle, wat die oorheersende groep se taal bevoordeel, en subdominante rolle, wat die minderheidsgroep(e) se taal of tale uitsluit en benadeel (Tatum 2013). Dominante tale verskil van konteks tot konteks, maar ten einde toegang vir studente uit alle taalgroepe te verseker, moet Engels as die dominante onderrigtaal op kampusse gebruik word. Studente sal 'n gevoel van behoort ontwikkel indien hul huistaal wel erkenning in kultuur- en sportaktiwiteite geniet. Die narratiewe van studente in hierdie artikel gee 'n aanduiding van wie ingesluit word en wie gemarginaliseer word.

Vervolgens bied ons 'n bespreking aan van die verband tussen identiteit en taal.

3. Identiteit en taal

Taal is 'n sleutelkomponent van identiteit, aangesien ons persoonlike identiteite (norme en waardes) en sosiale identiteite (interaksie in die sosiale omgewing) daardeur beïnvloed word. Dillabough (2000:339) beskryf die verhouding tussen taal en identiteit soos volg: “[I]dentity relations are shaped by social and structural relations and are situated in language. Through language they are ‘intersubjectively’ embedded.”

Deur taal kan die individu sy of haar gedagtes en emosies uitdruk. Terwyl identiteit met behulp van onderhandeling en navigering in verhouding tot ervaringe, geleenthede en mense gevorm word (Eteläpelto en Vähäsantanen 2006), word taal 'n manier om sodanige onderhandeling te verwoord. Die onderhandeling en navigering van identiteit kan beter verstaan word deur die tweeledige aard van identiteit in ag te neem. Elke individu het aan die een kant 'n unieke *intrapersoonlike* aard, wat sy of haar perspektiewe, doelwitte en waardes insluit, maar aan die ander kant ook 'n *interpersoonlike aard* wat afhang van die individu se interaksies in die sosiale omgewing (Schwartz 2005; Mallett en Wapshott 2012). Die intrapersoonlike aard (agentskap) word gerig deur 'n proses van differensiasie en verwys na die individu se sin van die self as 'n unieke persoon. Die interpersoonlike aard (gemeenskaplikheid) berus weer op sosialisering en versterk die individu se sin van behoort aan 'n sosiale groep (Adams en Marshall 1996). Hierdie gemeenskaplikheid kan versterk word wanneer individue dieselfde taal praat en ook aan dieselfde sosiale groep behoort. Wenger (1998:149) verwys na kollektiewe identiteite as “the ways we and others reify ourselves”. Politieke, ekonomiese, historiese en persoonlike faktore binne 'n sekere konteks sal bepaal in watter mate individue onderlinge gemeenskaplikheid ervaar, waarna 'n kollektiewe identiteit geskep kan word.

Op veeltalige Suid-Afrikaanse kampusse onderhandel en navigeer studente voortdurend hulle identiteite deur 'n balans tussen hulle intrapersoonlike en interpersoonlike identiteit te probeer vind. Die narratiewe van studente is 'n sinmaakproses en bring balans tussen die tweeledige aard van hulle identiteite. Studente se intrapersoonlike identiteit word in 'n groot mate gevorm deur hulle gemeenskap, ouerhuis of die omgewing waarbinne hulle grootgeword het, terwyl hulle interpersoonlike identiteit deur interaksie in die sosiale omgewing gevorm word. Die mate waartoe die individu daarin slaag om suksesvol in 'n nuwe omgewing te onderhandel, hang af van sy of haar intrapsigiese bates. Côte (1997) en Schwartz (2001) verwys na dié bates as *identiteitskapitaal* en beweer dat eienskappe soos selfvertroue, unieke vaardighede en talente die individu help vorm betreffende *wie jy is* en *wat jy bereik het*.

Mense word op grond van dimensies van *andersheid*, naamlik ras, geslag, godsdiens, klas, taal en seksuele oriëntering, van mekaar onderskei (Derrida 2000; Francis 2006). Die spesifieke kategorieelidmaatskap dra terselfdertyd ook by tot kohesie en 'n gevoel van behoort tot 'n sosiale groep. Sodra kategorieë van ras, klas, geslag, taal en godsdiens oorvleuel as gevolg van kontekstuele faktore soos familieagtergrond, sosiokulturele toestande, huidige lewenservaringe en universiteitskultuur, kan die spesifieke kategorie meer of minder sigbaar raak. Houdings teenoor spesifieke tale en sprekers van tale word beïnvloed deur die status en mag wat met tale geassosieer word (Leibowitz, Adendorff, Daniels, Loots, Nakasa, Ngxabazi, Van der Merwe en Van Deventer 2005). Die verhouding tussen taal en identiteit oorvleuel op verskeie maniere met onderrig en leer. Studente se gevoel van behoort en integrasie op kampus word deur taal uitgedruk (Leibowitz e.a. 2005). Soos Fisher, Evans, Forbes, Gayton en Liu (2018) tereg aandui, moet studente op 'n veeltalige kampus voortdurend hulle veeltalige identiteite onderhandel en navigeer terwyl hulle in interaksie tree met studente uit verskeie taalgroepe.

Huistaal of eerste taal as merker van identiteit is veral sterk wanneer die taal gemarginaliseer word, soos die geval van 'n spreker van 'n Afrikataal in 'n oorwegend Engelse universiteit. Malcolm, Keane, Hoopla, Kaka en Ovens (2000) se studie van eerstejaarstudente aan die Universiteit van die Witwatersrand het bevind dat alhoewel veeltaligheid 'n waarneembare kenmerk van alle studente is, Engels as beide 'n bedreiging en 'n geleentheid deur veral township- en landelike studente beskou is. Die nuwe omgewing het gevoelens van onsekerheid, vrees, isolasie en oorweldiging, asook finansiële en akkommodasiebekommernisse ingehou. Cross, Shalem, Backhouse en Adams (2009) identifiseer drie sosiale toestande wat 'n invloed op studentesukses aan 'n Suid-Afrikaanse universiteit kan inhou, naamlik agtergrond (taal, kultuur en klas), die leeromgewing van die universiteit en die individuele student se vermoë om binne die veeltalige kampus te onderhandel.

4. Navorsingsdoelwit

Hierdie navorsing is deur een sentrale navorsingsvraag gerig, naamlik: Hoe word die identiteitsvorming van studente op 'n veeltalige kampus met behulp van narratiewe onderhandel en genavigeer? Ten einde die onderhandeling van studente se narratiewe identiteite op 'n veeltalige kampus beter te verstaan, belig ons dit vanuit twee spesifieke teorieë, maar gegrond in die filosofiese aannames van sosiaal-konstruktivisme.

5. Teoretiese raamwerk en onderliggende navorsingsparadigma

Somers (1994) se *narratiewe-identiteitsvorming* fokus op die wyse waarop die individu se ken, verstaan en sin maak van die sosiale wêreld deur narratiewiteit bepaal word. Tajfel en Turner (1979), daarenteen, plaas met hul *sosiale-identiteitsteorie* die fokus op intergroeponderskeiding vir 'n beter verstaan van die individu se veelvuldige sosiale identiteite. Ons beskou die twee teorieë se verskillende invalshoeke as aanvullend tot mekaar en as 'n geskikte teoretiese raamwerk om die wyse waarop die deelnemers in hierdie studie hulle narratiewe identiteite onderhandel en navigeer, te belig. Soos reeds genoem, grond ons ons gebruik van die teoretiese raamwerk binne die konteks van hierdie artikel in die filosofiese aannames wat deur 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma onderskryf word.

5.1 Narratiewe-identiteitsvorming

Volgens Somers (1994) moet narratiewe benader word deur die samevoeging van verskillende dele (byvoorbeeld simboliese, kulturele, institusionele of materiële praktyke) in 'n aaneengeskakelde sosiale netwerk. Deur die losstaande dele in 'n geheel saam te voeg word 'n storielyn geskep en word betekenis aan elke gebeurtenis verleen. Ervaringe wat binne 'n spesifieke raamwerk van tyd, plek en verhoudinge plaasvind, beïnvloed ons storielyn sowel as ons identiteitsvorming. Terwyl taal dus 'n sentrale rol speel in individue se beleving en sinmaak van gebeurtenisse, en ook in hulle identiteitsvorming, is narratiewe 'n manier om te kommunikeer en ervarings te verwoord (Somers 1994). In hierdie artikel fokus ons op vier eerstejaarstudente se *ontologiese* en *openbare narratiewe*, en om sin van dié narratiewe te maak, steun ons op Somers (1994; Somers en Gibson 1994) se uiteensetting daarvan.

Volgens Somers (1994) is ontologiese narratiewe die unieke stories wat insig aan individue gee om hulle lewens te leef, terwyl openbare narratiewe verbind word met stories van familie, die werksplek, die kerk, regering en nasie. Die deelnemers se gemeenskapsnarratiewe is ontologies van aard deurdat dit hulle ervaringe in hulle onderskeie gemeenskapsruimtes, as hulle onmiddellike wêreld, op interpersoonlike en sosiale vlakke, verken. Die deelnemers se institusionele narratiewe, daarenteen, fokus op hulle belewing van die universiteitskonteks as 'n intersubjektiewe instelling wat groter is as die enkele individu (Somers en Gibson 1994). Deur die deelnemers se gemeenskapsnarratiewe as vertrekpunt te neem, kon ons vasstel in watter mate hulle binne die universiteitskonteks moes aanpas.

Ons sinmaak van die deelnemers se narratiewe is egter ook gerig deur die feit dat ons verstaan dat daar, ingebed in elke individu, bepaalde verhoudinge en stories aanwesig is wat oor tyd en ruimte verander. Tydelike en veelvuldig gelaagde narratiewe is die kern van narratiewe-identiteitsvorming (Somers en Gibson 1994). Individue se interaksie in die sosiale omgewing kan dus verstaan word slegs indien die kulturele en historiese ingebedheid van die individu in ag geneem word. Deur taal kan individue hulle verbintenisse met ruimtes en verhoudinge uitdruk. Die eienskappe van narratiewe bring 'n beter verstaan van die ingebedheid van elke individu. *Verwantskaplikheid* beteken dat gebeurtenisse nie in isolasie beskou word nie, maar as deel van 'n reeks gebeure (Somers 1994). Deur selektiewe toe-eiening word spesifieke narratiewe uit 'n reeks gebeure gekies. Aangesien dié gebeure in 'n tydelik opvolgbare storielyn geplaas word, kan die verwantskap tussen verskillende gebeurtenisse duidelik na vore kom. Elke gebeurtenis kry egter onafhanklike betekenis deur 'n informele storielyn (Somers en Gibson 1994). Die studente se narratiewe gee 'n uitbeelding van hulle persoonlike waardes, sieninge en norme, asook die wyse waarop hulle in die sosiale omgewing in interaksie tree. Narratiewe-identiteitsvorming bring dus 'n balans tussen agentskap en gemeenskaplikheid.

5.2 Sosiale-identiteitsteorie

Tajfel en Turner (1979) se sosiale-identiteitsteorie plaas die fokus op intergroeponderskeiding sodat die self en sosiale identiteite van individue beter verstaan word. Sosiale identiteite is konteksafhanklik en verklaar die individu se optrede in die sosiale wêreld. Tajfel en Turner (1979) gebruik die prosesse van selfkategorisering, sosiale identifikasie en sosiale vergelyking om die sogenaamde in groep ("ons") teenoor die buitegroep ("hulle") te evalueer. *Selfkategorisering* is 'n proses waartydens die individu reflekteer en selfbeoordeling doen ten opsigte van die konteks waarin hy of sy verkeer. Deur hierdie vloeibare, konstruktiewe selfomskrywing word verskillende selfkategorieë geskep wat bepaal word deur die konteks waarin die individu verkeer. Sosiale kategorisering word deur die individu gebruik om hom- of haarself te omskryf, asook diegene wat *anders* is. Taalpraktyke illustreer gemeenskaplikheid en differensiasie tussen individue. Differensiasie (intrapersoonlik) fokus op die onderskeiding van verskillende aspekte van die individu, terwyl gemeenskaplikheid (interpersoonlik) geborgenheid of 'n gevoel van behoort aan ander ('n groep) aandui (Adams en Marshall 1996). Op 'n veeltalige kampus soos SPU kategoriseer studente hulself om hulle plek in die sosiale omgewing te interpreteer en te verklaar. In hierdie artikel wys ons daarop hoe die deelnemers, wat onderskeidelik Xhosa-, Tswana-, Sotho- en Afrikaanssprekend is, se narratiewe 'n uitbeelding gee van hulle taalervaring op kampus. Ons bied die deelnemers se narratiewe as 'n geïntegreerde storielyn aan deur die kulturele ingebedheid van elke deelnemer (Somers 1994) en die sosiale konteks waarbinne elkeen optree (Tajfel en Turner 1979) in ag te neem.

Tydens sosiale identifikasie verbind individue hulself aan 'n in groep deur die waardes en praktyke van die groep aan te neem. Indien die in groep meer bewus is van die buitegroep kan dit onderlinge kompetisie voorkom, terwyl kohesie, samewerking, positiewe evaluering, lojaliteit en trots die in groep tot 'n eenheid saambind (Tajfel en Turner 1979). Die vergelyking met ander groepe vind deurlopend plaas en kan positief of negatief wees. Positiewe sosiale identiteite ervaar geborgenheid in hulle groep, en sodoende word 'n kollektiewe identiteit geskep. Tajfel en Turner (1979) se sosiale-identiteitsteorie erken die historiese en kulturele ingebedheid van elke individu en bring beter begrip mee in die optrede van die individu in die sosiale wêreld. Identifikasie is 'n kognitiewe manier om onself te omskryf. Die verbintenis aan 'n spesifieke taalgroep het 'n kognitiewe, emosionele en evalueringsdimensie (Tajfel en Turner 1979). Die deelnemers se taalervaringe op 'n diverse kampus gee 'n beter begrip van wie hulle is en hoe hulle op 'n veeltalige kampus onderhandel en navigeer.

5.3 Sosiale konstruktivisme

Die filosofiese aannames wat sosiale konstruktivisme onderlê, is nie net binne die konteks van ons navorsingsdoelwit betekenisvol nie, maar ook in verhouding tot bogenoemde teoretiese raamwerk. Sosiale konstruktivisme erken dat die werklikheid sosiaal saamgestel word (Denzin en Lincoln 2000; Lit en Shek 2002). Hoe die individu die werklikheid ervaar, word verbind met sy of haar ervaringe, wat weer verbind word met die individu se interaksie in die sosiale omgewing. Die wyse waarop elke individu in die sosiale wêreld onderhandel en navigeer, het 'n invloed op betekenisvorming. Die interaksie tussen individue dra daartoe by dat kennis van die *ander* verbreed terwyl nuwe kennis ook verkry word. As onderliggende paradigma beklemtoon sosiale konstruktivisme die belangrikheid van refleksie in betekenisvorming. Deur introspeksie word ervaringe herroep en herleef. Elke ervaring word binne 'n raamwerk van tyd, ruimte en verhoudinge verbind met vorige ervaringe, en as stories oorvertel en aangebied. Narratiewe verleen betekenis aan ons ervaringe en gee insig in wie ons is, terwyl dit ook ons optrede verklaar (Somers 1994). Kultuur en geskiedenis is ingebed in elke individu en speel 'n sentrale rol in identiteitsvorming. Somers (1994) se narratiewe-identiteitsbenadering het ons gehelp om die deelnemers se ingebedheid en die rol van tyd en ruimte in elke storie uit te lig. Die sosiale-identiteitsteorie van Tajfel en Turner (1979) is as lens gebruik om die deelnemers se stories te interpreteer en aan te bied binne die konteks waarin elkeen optree. Vanuit die aanname dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer is, is die teoretiese raamwerk gebruik om elke deelnemer se taalervaringe in 'n storielyn te verbind en aan te bied.

6. Navorsingstrategie

6.1 Metodologie

Hierdie artikel is gerig deur 'n narratiewe metodologie wat 'n tuiste vind binne die tradisioneel kwalitatiewe benadering wat die aanname ondersteun dat die werklikheid begryp kan word alleenlik deur veelvuldige sosiale konstruksies van betekenis en kennis in ag te neem (Mertens 2014; Nieuwenhuis 2016). Ons was in besonder aangetrokke tot 'n kwalitatiewe benadering se klem op die natuurlike kontekste waarin interaksies plaasvind (Nieuwenhuis 2016). Gegewe die doelwit van die studie, om deelnemers se narratiewe-identiteitsvorming beter te verstaan, en ten einde vas te stel hoe hulle hul identiteite op 'n diverse kampus onderhandel en navigeer, was dit dus van pas om binne die universiteitskonteks na hulle stories te luister.

Aangesien dit belangrik was om die deelnemers se persoonlike en unieke ervarings binne die sosiale konteks waarin hulle verkeer te verstaan, het ons 'n narratiewe benadering gevolg. Ten einde die deelnemers se identiteitsvorming deur middel van hul stories te belig, is ons artikel gerig deur Connelly en Clandinin (2006:477) se omskrywing van 'n narratiewe metodologie:

People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular view of experience as phenomenon under study.

In nuwe kontekste en in nuwe verhoudings kan narratiewe dus as 'n sinmaakproses gebruik word. Narratiewe identiteit bring ook 'n balans tussen die intrapersoonlike identiteit (agentskap) en die interpersoonlike identiteit (gemeenskaplikheid) (Bamberg 2015). Om studente se narratiewe-identiteitsvorming op 'n veeltalige kampus te verstaan, moet daar na hulle geluister word, terwyl ook die wyse waarop hulle onderhandel en navigeer beskryf, vertolk en verstaan moet word. Derhalwe gebruik ons 'n narratiewe metodologie, wat in ooreenstemming is met ons aanname dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word en dat navorsing slegs deur 'n interaksie tussen die navorsers en die deelnemers gedoen kan word (Denzin en Lincoln 2017).

6.2 Deelnemers

Binne die konteks van hierdie artikel word daar vasgestel hoe vier van die studente hulle identiteite met behulp van narratiewe op 'n veeltalige kampus onderhandel en navigeer. Om die taalervaringe op 'n veeltalige kampus vas te vang, word daar met die narratiewe van 'n Xhosa-, 'n Sotho-, 'n Tswana- en 'n Afrikaanssprekende student gewerk. Aangesien die deelnemers se sosiale identiteite ook verskil ten opsigte van ras, geslag, etnisiteit, klas en geloof, is elke deelnemer se narratiewe uniek en persoonlik. Die diversiteit van die deelnemers verteenwoordig die studentekorps van die SPU en weerspieël die universiteit se visie van inklusiwiteit (Sol Plaatje University 2015). Ons het van meet af aanvaar dat 'n diverse groep studente ryk inligting oor die onderwerp na vore sou bring (Curtis, Gesler, Smith en Washburn 2000; Creswell 2014). Alhoewel die vier deelnemers die diversiteit van SPU verteenwoordig, insluitende die vier grootste taalgroepe, voer ons geensins aan dat hulle ervarings verteenwoordigend is van die spesifieke groepe nie. Die individu is immers ingebed in verhoudings en stories wat konstant in vloeiing is binne die konteks van tyd, plek en mag (Somers en Gibson 1994). Identiteitsvorming en die navigering en onderhandeling daarvan met behulp van narratiewe is 'n unieke en persoonlike aangeleentheid – die doel met die artikel is nie om bevindinge te veralgemeen en terselfdertyd tot spesifieke groepe te reduceer nie. Die artikel het eerder ten doel om moontlikhede van die verskeie maniere waarop studente hulle narratiewe identiteite op 'n veeltalige universiteitskampus kan onderhandel en navigeer, te oorweeg.

Etiese klaring vir die onderneming van hierdie studie is toegestaan deur die Universiteit van die Vrystaat se Etiese Komitee, en toestemming om met die deelnemers te werk is verleen deur die registrateur van SPU. Die deelnemers het 'n toestemmingsvorm onderteken nadat die doel van die studie en implikasies van deelname aan hulle voorgehou is.

6.3 Datagenerering en -ontleding

Die besluit om met slegs vier deelnemers te werk is geneem na aanleiding van die aanname dat dit nie die aantal deelnemers is wat 'n sleutelrol speel in kwalitatiewe navorsing nie, maar eerder die diepte of kwaliteit van die data wat deur 'n aantal indringende onderhoude met die deelnemers gegenereer word (Bold 2012; Burmeister en Aitken 2012). Kim (2016) wys daarop dat in narratiewe navorsing, waar die klem geplaas word op die lewenstories van individue, die deelnemers gewoonlik min is, terwyl datagenerering 'n langer proses is. Die data wat in hierdie artikel gebruik word, is oor twee jaar met behulp van twee refleksiewe skryfopdragte en twee semigestruktureerde individuele onderhoude met elke deelnemer gegenereer. Dié metodes van datagenerering vind aanklank by die sosiaal-konstruktivistiese aanname dat betekenisvorming 'n individuele en sosiale konstruksie is, en dat elke individu se ervaringe beter begrip bring van sy of haar se intra- en interpersoonlike identiteit.

Met die aanvang van die deelnemers se eerste studiejaar het hulle 'n skryfopdrag tuis voltooi wat behels het dat hulle moes reflekteer op hulle huis-, skool- en omgewingservaringe. Die reflektiewe skryfopdrag het die deelnemers die geleentheid gegee om as skrywers van hulle eie storie op te tree, hulle ervaringe te verwoord en hulle stemme hoorbaar te maak (Richardson 2000; Ivanič en Camps 2001; Park 2013). Deur introspeksie kon die deelnemers oor hulle ervaringe van die verlede peins, terwyl hulle ander, soortgelyke gebeure in hulle verbeelding kon oproep. Die refleksiewe skryfopdragte het die deelnemers se openbare narratiewe as stories uit hulle gemeenskapslewe vasgevang en 'n agtergrond van elkeen verskaf. In aanvulling tot die skryfopdrag is 'n semigestruktureerde onderhoud deur die eerste outeur met elke deelnemers gevoer. Tydens die onderhoude van min of meer 'n uur elk is daar gefokus op die deelnemers se sosialisering in hulle onderskeie gemeenskapsruimtes. Die onderhoude was dus uniek van aard, aangesien die gesprekke gerig is deur elke deelnemer se persoonlike gemeenskapsnarratiewe. Die gemeenskapsnarratiewe bring 'n beter verstaan van *wie* elke deelnemer is in terme van persoonlike norme, waardes en sieninge. Aangesien die deelnemers se interaksie in die sosiale omgewing hulle ervaringe van ander en hulle gevoel van behoort belig, kon hulle intra- en interpersoonlike identiteite aan die begin van hulle eerste studiejaar as unieke storylyne voorgestel word.

'n Jaar later, dus 'n jaar na blootstelling aan 'n veeltalige universiteitskonteks, is 'n tweede stel data gegenereer om spesifiek die studente se ervaringe binne die universiteitsruimte te verken. Die deelnemers het weer 'n skryfopdrag tuis voltooi waarin hulle versoek is om te reflekteer het oor hulle ervaringe binne die universiteitskonteks. Die refleksiewe skryfopdrag het die deelnemers die geleentheid gegee om self hulle storie oor hul universiteitservaringe te skryf. Die opvolgonderhoud van min of meer 'n uur met elkeen het gefokus op vertelling van hulle ervaringe binne die universiteitskonteks. Elke deelnemer het as verteller van sy of haar storie opgetree en sodoende is verseker dat elkeen se storie *gehoor* word. Die onderhoude, as aanvulling tot die skryfopdragte, het ons die geleentheid gegee om dieper ondersoek in te stel na die deelnemers se institusionele narratiewe en die wyse waarop hulle taalervaringe op kampus met hulle persoonlike waardes en sieninge verweef word. Die deelnemers se ryk beskrywings het gehelp om hulle geleefde wêreld *deur* hulle te leer ken. Die beskrywings verbind die deelnemers se ervaringe met ons as navorsers se vertolking daarvan sodat 'n betekenisvolle aanbieding verskaf kon word (Ponterotto 2006). Die ryk beskrywings het ook insig verleen in elke deelnemer se emosies, beskouings en menings. Narratiewe is 'n sinmaakproses en daarom is stories die kern van identiteitsvorming (Somers 1994; Lewis 2011).

Aangesien dit die doel van hierdie artikel is om ondersoek in te stel na die wyse waarop studente hulle identiteite op 'n veeltalige kampus met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer, was ons geïnteresseerd in hoe die studente binne die universiteitskonteks oor hulle ervaringe reflekteer en dit in die vorm van narratiewe sou aanbied. Die onderhoude is met die deelnemers se toestemming met 'n oudio-opnemer opgeneem en deur die eerste outeur getranskribeer. 'n Induktiewe tematiese ontleding is gebruik om temas in die skryfopdragte en transkripsies van die onderhoude te identifiseer. Temas wat herhaaldelik in die data voorkom, is uitgewys en vertolk (Creswell 2014) voor dit in 'n storielyn aangebied is. In ons ontleding en vertolking van die narratiewe gebruik ons die deelnemers se intra- en interpersoonlike identiteite, soos binne hulle onderskeie gemeenskapsruimtes gevorm, as vertrekpunt om hulle onderhandeling en navigering op hulle veeltalige kampus beter te verstaan.

Die kwessie van die sogenaamde waarheid van stories kom dikwels in narratiewe navorsing ter sprake. Bold (2012) wys daarop dat alhoewel die vraag gevra kan word na die bestaan van waarheid in enige storie, kan narratiewe nie op grond van hul waarheid geoordeel word nie. 'n Herkonseptualisering van konsepte soos geldigheid, betroubaarheid en herhaalbaarheid kan sinvol binne die konteks van 'n narratiewe raamwerk gebruik word. In dié verband voer Bold (2012:144) aan dat

validity lies in the relevance of the lives explored, and their replicability is not in the ability to repeat the research and find the same conclusions, but in the comparisons that readers make with the lived stories that they know.

Aangesien die stories van die deelnemers as't ware al verskeie kere in 'n verskeidenheid van kontekste en ervaringe binne die gedagtegang van die lesers herhaal is, is dit betroubaar. Betroubaarheid lê dus daarin dat die vertel van stories op verskeie maniere raakpunte met ander (se) stories het.

Die deelnemers se ervaringe op kampus word vervolgens bespreek met betrekking tot hulle taalervaringe en word verweef met persoonlike waardes en sieninge ten einde hulle narratiewe identiteite uit te beeld. Skuilname word gebruik om die identiteit van die studente en geografiese plekke te beskerm.

7. Taalervaringe van studente

7.1 Nomsa

Nomsa is 'n Xhosa-meisie, gebore in die Oos-Kaap, maar het die grootste deel van haar lewe op 'n plattelandse dorpie in die Noord-Kaap grootgeword. Al is haar huistaal Xhosa, vertel Nomsa dat in die oorwegend Afrikaanssprekende Posville “all the people you would meet spoke Afrikaans”. Volgens haar kan Afrikaans as brugbouer dien deur verskillende kultuurgroepe saam te bind. Sy vertel: “At school we were Xhosa and coloured learners – there was no difference. We spoke Afrikaans 100% of the time. Even with the Xhosa teacher we would speak Afrikaans.” Volgens Tajfel en Turner (1979) word sosiale identifikasie verbind met intragroepkohesie, samewerking, altruïsme en positiewe evaluering, lojaliteit en trots. Aangesien Nomsa Afrikaans kon praat, het sy deel van die Afrikaanssprekende gemeenskap in Posville geword en 'n gevoel van behoort ontwikkel. Sy identifiseer egter steeds met die

Xhosataal en haar Xhosakultuur. Haar ouers het haar in graad 3 na haar ouma in die Oos-Kaap gestuur en dit het gehelp om haar Xhosa te verbeter.

By die SPU is die meeste studente swart en Tswanasprekend, en om aan te pas in die nuwe linguistieke konteks, het Nomsa haar narratiewe identiteit onderhandel en genavigeer. Op die SPU-kampus het sy geleer dat taal 'n kritieke rol speel in sosiale interaksie. Sy wou graag in die koor sing, maar omdat daar meestal in Tswana gesing word, het sy besluit om nie aan te sluit nie. Sy wou ook by die dramagroep aansluit, maar ook daar was die kommunikasie meestal in Tswana. Al verkeer Nomsa se huistaal op kampus in 'n subdominante posisie, het sy haar nie van 'n kampuslewe onttrek nie, maar positief gereageer. Deur haar doelbewuste sosialisering met Tswana-studente het sy Tswana aangeleer “[and it] became a joyful experience”. Nomsa glo haar vriende sal hierdeur gemotiveer word om ook 'n ander taal aan te leer.

Nomsa vertel ook van die Afrikadagviering waar toesprake in Tswana en Xhosa gemaak is, maar die oomblik toe een student in Afrikaans begin praat het, was almal negatief. Al kan Nomsa nou Tswana praat, identifiseer sy nie met die negatiewe opmerkings en perspektiewe van sekere Tswana-studente nie. Nomsa het dus haar groeplidmaatskap geëvalueer as deel van haar selfmiskrywing (Tajfel en Turner 1979). Volgens Nomsa is die taalkwessie gebaseer op “power and peer pressure”. Terwyl sommige studente Afrikaans steeds beskou as die taal van die onderdrukker, glo sy dat Afrikaans, as een van die amptelike tale van Suid-Afrika, ook erkenning moet geniet. Volgens haar moet daar meer oor verskille, soos taal, gepraat word. Sy glo dat 'n “society group of languages” studente kan help om sake onafhanklik te benader.

Nomsa se sterk intrapersoonlike identiteit het bygedra tot haar gemaklike interaksie in die sosiale omgewing. Sy het 'n positiewe ingesteldheid en probeer om haar altyd in ander se skoene te plaas. Tajfel en Turner (1979) beweer dat sosiale identiteit uit drie dele bestaan: 'n kognitiewe komponent, wat kennis van die groep behels, 'n evalueringskomponent, wat positiewe of negatiewe groepevaluering behels, en 'n emosionele komponent, wat positiewe of negatiewe assosiasie betrek. Nomsa se positiewe assosiasie met Tswana-studente het 'n groot invloed op haar positiewe sosiale identiteit. Haar gunstige vergelyking van Xhosa en Tswana dra by tot haar positiewe sosiale identiteit (Tajfel en Turner 1979). As Xhosaspreker openbaar sy 'n positiewe intergroepvergelijking met die Tswana-studente. Met hierdie positiewe sosiale identiteit kon sy maklik by die kampuslewe inskakel en 'n gevoel van geborgenheid ontwikkel.

Terwyl Nomsa se aanleer van Tswana bydra tot haar gevoel van behoort by die SPU, lei studente se negatiewe opmerkings oor taal tot interne konflik by haar. Al pla dit haar dat minderheidsgroepe, soos Afrikaanssprekendes, nie erkenning op kampus geniet nie, verkies sy om stil te bly oor dié onregverdighe en uitsluiting. Sy omring haar met positiewe mense en haar positiewe identiteit vergemaklik haar interaksie op 'n veeltalige kampus.

7.2 Zahra

Zahra is 'n Sotho-meisie van Bessiesrus in die Vrystaat. Haar ma is oorlede toe sy 11 jaar oud was en hierna het haar ouma haar help grootmaak. Haar openbare narratiewe, wat stories uit haar gemeenskap vasvang, toon dat haar negatiewe ervaring van Afrikaans op laerskool ontstaan het. Aangesien sy haar nie goed kon uitdruk in Afrikaans nie, het die Afrikaanssprekende kinders op haar neergesien. Toe sy begin om mense te kategoriseer, het

haar ma haar geleer om mense te respekteer vir wie hulle is. Zahra het dus sosiale kategorisering gebruik as 'n kognitiewe manier om haar sosiale omgewing te omskryf (Tajfel en Turner 1979).

In haar graad 8-jaar is Zahra na 'n Katolieke kosskool in Wolfontein, Vrystaat, gestuur. Die medium van onderrig in dié skool was Engels en hier het Zahra ook vir die eerste keer met verskillende kultuurgroepe interaksie gehad. Sy het op skool ook gewoon geraak daaraan dat haar huistaal, Sotho, gemarginaliseer word. Zahra praat Sotho by die huis en met haar vriende Engels. By die SPU het sy Sotho-, Tswana- en Xhosa-vriende.

Afrikaans is egter een van die dominante tale in die Noord-Kaap, en by die SPU moes Zahra noodgedwonge basiese woordeskat van Afrikaans aanleer. Sy het reeds 'n BA-graad aan die Universiteit van Bessiesrus voltooi. Dit was ook in daardie tyd dat sy verkrag is. Hierdie voorval, tesame met die dood van haar pa, ma en ouma, het veroorsaak dat sy haar onttrek het van die sosiale lewe. Haar identiteitskapitaal was dus beperk toe sy by die SPU ingeskryf het. Zahra se institusionele narratiewe wat haar ervaringe binne die universiteitskonteks uitbeeld, verwoord die spanning wat tussen taalgroepe op kampus voorkom. Al is die medium van onderrig Engels, noem Zahra dat kodewisseling tussen Engels en Afrikaans, asook Engels en Tswana, gereeld voorkom. Sy vertel van 'n voorval toe 'n bruin studentemeisie 'n vraag in Afrikaans beantwoord het. Toe 'n klasmaat wou weet wat sy gesê het, het die meisie soos volg gereageer: "If you learnt to listen you wouldn't be asking such stupid questions." Zahra se ma het haar geleer om mense te respekteer vir wie hulle is. In 'n negatiewe universiteitskonteks was sy egter noodsaak om hierdie waardes van haar te onderdruk. Zahra vertel verder dat Afrikaanssprekende bruin studente in sommige gevalle deur dosente en veiligheidspersoneel bevoordeel word. Sy verwys na 'n voorval toe 'n Tswanastudent 'n vraag oor 'n taak aan 'n dosent gestel het. Die dosent het net kortweg geantwoord: "You should read the instructions." Toe 'n bruin Afrikaanssprekende meisie wat laat opgedaag het, egter 'n vraag gevra het, het die dosent die onderwerp, wat reeds bespreek was, volledig verduidelik. Zahra kategoriseer Afrikaanssprekendes as onverdraagsaam, terwyl sy nie die individuele eienskappe van Afrikaanssprekendes waarneem nie (Tajfel en Turner 1979). Die negatiewe ervaring wat Zahra op laerskool van Afrikaanssprekendes gehad het, is dus op universiteit versterk, in so 'n mate dat sy nie haar eie onverdraagsaamheid teenoor Afrikaanssprekendes kan raaksien nie.

Op laerskool het Afrikaanssprekendes op Zahra neergekyk, terwyl sy in haar universiteitsomgewing ervaar dat Afrikaanssprekendes bevoordeel word. Zahra het gevolglik meer begin fokus op die eienskappe wat Afrikaanssprekendes deel as op die individuele eienskappe van Afrikaanssprekendes. Haar gemeenskapsnarratiewe toon dat waardes en norme vir haar belangrik is. Toe sy waarneem hoedat sekere taalgroepe bevoordeel word, moes sy haar eie waardes onderdruk ten einde 'n gevoel van behoort te ervaar. Aangesien Zahra die universiteitskonteks as beperkend ervaar, noodsaak dit haar om aanpassings te maak en haar narratiewe identiteit te hervorm.

7.3 Joseph

Joseph het grootgeword in Moetsuwa in Noordwes, by sy ma se ouers. Sy pa is Swati en sy ma is Tswana en al is daar verskille tussen die tradisies van die twee kultuurgroepe, beskou hy homself as 'n Tswana. Joseph is egter veeltalig en kan Tswana, Swati, Afrikaans, Engels, Chinees en 'n bietjie Portugees praat. Die gemeenskap in Moetsuwa is hoofsaaklik Tswanasprekend, terwyl die minderheidsgroepe Afrikaans-, Xhosa- en Zoeloesprekende vroue

in die gemeenskap is. Tydens sy laerskooljare het hy hom tussen Tswanasprekende kinders bevind, maar later is hy na 'n oorwegend Afrikaanssprekende hoërskool gestuur. Joseph vertel: “My grandparents had a belief that I hated Afrikaans speakers, but it was not true.” Aangesien daar konflik tussen Joseph se Swati- en Tswana-familielede was, het sy ouers besluit om hom na 'n kosskool te stuur. Die medium van onderrig by hierdie skool was Afrikaans, maar die onderwysers moes diegene wat nie Afrikaans magtig was nie, in Engels bystaan.

Sy openbare narratiewe beeld die onverdraagsaamheid van die Afrikaanssprekende kinders en onderwysers teenoor hom as Tswanaspreker uit. Joseph vertel: “They [die skoolkinders] would speak Afrikaans and would feel offended if I speak Setswana.” In die skool was Joseph, as swart Tswanaspreker, deel van een van die minderheidsgroepe. Volgens hom sal kategorielidmaatskap, soos taal, bepaal wie in die dominante posisie van bevoordeling verkeer en wie die subdominante posisie van benadeling ervaar (Tatum 2013). Aangesien Afrikaans 'n hoër status geniet het en Tswana nie die status van onderrigtaal geniet het nie, het Joseph 'n negatiewe gevoel teenoor Afrikaans ontwikkel. Hy vertel dat hy en sy Indiërvriend, wat ook nie Afrikaans magtig was nie, “started to hate Afrikaans class, so we had an attitude toward Afrikaans, not attending classes”. Ten spyte van hierdie negatiewe ervaring van Afrikaans het Joseph later bevriend geraak met Afrikaanssprekendes en in die proses het hy Afrikaans leer praat. Hy vertel verder dat hy nog nooit 'n Tswanasprekende meisie uitgeneem het nie. Sy vorige en sy huidige meisie is Afrikaanssprekend.

Joseph se institusionele narratiewe toon dat hy meestal met Tswanasprekende studente sosiaal verkeer. Na skool het hy 'n BA-graad in letterkunde aan die Universiteit van Moetsuwa gevolg. Op skool moes hy toekyk hoe sy huistaal uitgesluit word. Dit het sy liefde vir Tswana verder versterk en daarom het hy aangesluit by 'n organisasie, PESU (Puo Ee Siang Union), wat hom daarvoor beywer om die stand van Afrikatale te bevorder. Hy vertel: “I really want to protect our mother tongue especially my language.” Die ervarings van Joseph ten opsigte van taal kan dus nie as geïsoleerde gebeurtenisse begryp word nie en dui daarop dat die verwantskap tussen gebeurtenisse deur 'n informele storielyn beklemtoon word (Somers 1994).

Soos Zahra, noem Joseph ook dat kodewisseling by die SPU, veral tydens groepwerk in lesinglokale, voorkom. Volgens hom skakel klasmaats oor na hulle moedertaal as hulle iets wil bespreek en ook in die geval van aangeleenthede “that might oppress you”. Volgens Somers (1994) is andersheid ingebed in verhoudings en verwantskaplikheid en derhalwe word die manier waarop studente ander tale ervaar, verbind met eie ervarings en verhoudings. Joseph glo dat studente wat 'n vraag in Afrikaans vra, nie-inklusief optree. Op hoërskool het hy leer Afrikaans praat, maar by die SPU noem hy dat “[Afrikaans-speaking students] feel they can't engage with me in Afrikaans”. Joseph gebruik Tswana-gesegdes in die klas, maar vertaal dit dadelik na Engels. Alhoewel hy weet dat party van sy klasmaats dit beledigend vind, is hy van mening dat dit slegs “deep Setswana” is wat klasmaats kan uitsluit. Hy noem dat baie van sy klasmaats begin het om Tswana te leer. Aangesien Joseph se huistaal tydens sy hoërskooljare uitgesluit is, doen hy nou alles in sy vermoë om Tswana te bevorder. Sy institusionele narratiewe toon dat hy gereeld Tswana in die klas praat, al weet hy dat sommige studente uitgesluit voel deur die kodewisseling. Hy wil graag 'n Tswana-skrywer word en op kampus verkeer hy sosiaal met mense “who loves [sic] writing”. Aangesien die meerderheid van die studente by die SPU Tswanasprekend is, was dit nie nodig vir Joseph om enige taalaanpassings op kampus te maak nie. Hy identifiseer op kognitiewe en emosionele vlak met Tswana, terwyl sy sosiale identifikasie met Tswana hom in staat stel om ander taalgroepe te evalueer (Tajfel en Turner 1979). Joseph se institusionele narratiewe toon hoe hy sy narratiewe identiteit

ten opsigte van taal onderhandel het. Terwyl sy skoolervaring een was van taaluitsluiting, neem hy op kampus waar hoe ander tale uitgesluit word. Hy praat gereeld Tswana in die klas en maak hom dus skuldig aan uitsluiting. Hy beskou sy kodewisseling na Tswana in die klas egter nie as uitsluiting nie – vir hom gaan dit oor die hoër doel, naamlik om sy huistaal, Tswana, te bevorder.

7.4 Johan

Johan is 'n Afrikaanssprekende wit seun van Kiesersville. Sy openbare narratiewe toon dat Afrikaans deel van sy “menswees” is. Hy het in 'n Afrikaanse huis grootgeword en het ook die grootste deel van sy lewe Afrikaans gepraat. Hy vertel dat die laerskool waarin hy was, “Afrikaans ten volle ondersteun en ... die taal in alle opsigte bevorder” het. Hulle het net Afrikaanse liedjies gesing en ook aan volkspele deelgeneem. Johan se ouers het later verhuis en hy was vir 'n paar jaar in 'n dubbelmediumskool. Tydens sy hoërskooljare was hy weer in 'n Afrikaanse skool. Johan se openbare narratiewe toon dat hy reeds op die ouderdom van vyf besef het dat hy ten opsigte van sy geslag anders is. Op skool moes hy gereeld die spot van klasmaats verduur en op die ouderdom van 16 het hy sy ma vertel van sy homoseksualiteit. Al is hy nou gemaklik met wie hy is, verkies hy om sy homoseksualiteit stil te hou.

Johan se institusionele narratiewe toon dat taalspanning by die SPU voorkom. Hy vertel hoe 'n dosent die klas aangespreek het as “juffrouens en menere” nadat niemand op sy vraag in Engels gereageer het nie. Dié Afrikaanse uitlating het “'n uitbarsting in die klas” veroorsaak, aangesien min studente Afrikaans verstaan. Volgens hom is kodewisseling na Tswana aanvaarbaar, maar sodra daar oorgeskakel word na Afrikaans, kom daar spanning voor. Hy noem dat spanning veral tussen bruin Afrikaanssprekende en swart Tswanasprekende studente voorkom. Terwyl die studente se negatiewe reaksie teenoor taal 'n aanduiding kan wees van wie hulle nié is nie, kan dit terselfdertyd geborgenheid in die eie (taal-) groep meebring (Tajfel en Turner 1979).

Johan glo dat alhoewel studente nie genoegsame kennis van die ander se tale het nie, daar nie “openlike vyandigheid tussen groepe [is] nie”. By die SPU is Engels die medium van onderrig, terwyl Tswana deur die meerderheid studente gepraat word. Johan moet sy narratiewe identiteit voortdurend navigeer en onderhandel om aan te pas by die subdominante posisie van Afrikaans, en daarom vermy hy sosiale interaksie en onttrek hy hom eerder van 'n sosiale kampuslewe. Hy beleef tans 'n negatiewe sosiale identiteit, aangesien hy as wit Afrikaanssprekende student vanweë sy ras- en taalgroep negatieweit op die kampus beleef. Sy negatiewe ervaring van Afrikaans as sy huistaal veroorsaak dat hy op kampus meer gekonfronteer word met sy andersheid ten opsigte van taal. As gevolg van die negatiewe ervaringe op kampus openbaar hy 'n negatiewe sosiale identiteit en geen gevoel van behoort op kampus nie.

8. Navigasie en onderhandeling van narratiewe identiteite

8.1 Herskepping van narratiewe identiteite

Alhoewel die medium van onderrig by Suid-Afrikaanse universiteite hoofsaaklik Engels is, bepaal die diversiteit van studente, en die konteks, dus die Noord-Kaap in die geval van die

SPU, watter tale vir informele kommunikasie op kampus gebruik word. Binne 'n bepaalde konteks verkry die dominante taal die statusposisie en gevolglik vind onderhandeling van mag en status van verskillende tale binne hierdie konteks plaas. By die SPU word Tswana deur die meerderheid van die studente, soos Joseph, gepraat. Afrikaans, wat John se huistaal is, is die tweede grootste taalgroep. Die minderheidstale op die kampus is onder andere Zoeloe, Xhosa, Pedi en Sotho. Nomsa, as Xhosaspreekster, en Zahra, as Sothospreekster, se huistaal is dus deel van die minderheidstale op kampus. In die geval van die SPU geniet Tswana as dominante taal die statusposisie, wat waarde en betekenis vir die taal inhou. Om sosialisering op kampus te vergemaklik, het studente by die SPU begin om Tswana aan te leer. Aangesien Tswana ook deur ander sprekers, soos Nomsa, aangeleer word, is dit dus duidelik dat 'n veeltalige universiteitskonteks versterkend op narratiewe-identiteitsvorming kan inwerk. Deur Tswana aan te leer, bou Nomsa verhoudings met ander studente, terwyl die hindernisse tussen taalgroepe vir haar wegval. Die aanleer van nuwe tale verhoog studente se identiteitskapitaal soos selfvertroue en vaardighede. Die verhoogde identiteitskapitaal lei op sy beurt weer tot 'n positiewe sosiale identiteit, selfvervulling en 'n gevoel van geborgenheid. Die positiewe interaksie ten opsigte van 'n veeltalige kampus is duidelik sigbaar by Nomsa. Nomsa en Joseph toon agentskap, wat neerkom op verantwoordelikheid vir hulle eie besluite. Agentskap is aksiegeoriënteerd en dra by tot positiewe sosiale verandering, terwyl die individu se unieke eienskappe ook uitgelig word. Joseph se gebruik van Tswana-uitdrukkings in die klas veroorsaak dat sommige studente Tswana begin aanleer. Die aanleer van tale word 'n manier om sosiale verandering teweeg te bring en deur sosialisering in 'n ander taal leer die student meer van ander kulture. Die onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite op 'n veeltalige kampus kan dus ook lei tot plaaslik gekontekstualiseerde identiteite. Alhoewel die herskepping van identiteit beïnvloed word deur die beskikbaarheid van linguïstiese, sosiale en kulturele bronne, kan veeltaligheid op kampus tot die herskepping van positiewe identiteite bydra.

8.2 Aanpassing en hervorming van narratiewe identiteite

Die universiteitskonteks kan ook as beperkend ervaar word indien die student se taal nie op kampus erken word nie. Sodra die student se eie waardes, houdings, perspektiewe en taal onversoenbaar is met die universiteitskonteks, kan die student sy of haar persoonlike identiteit onderdruk om in te pas en geborgenheid op kampus te ervaar. Ten spyte daarvan dat Zahra se huistaal, Sotho, nie op kampus erken word nie, wil sy graag almal respekteer vir wie hulle is. Behalwe haar beperkte identiteitskapitaal, moes Zahra haar eie waardes onderdruk ten einde aan te pas in die universiteitskonteks. Terwyl Zahra se ma haar geleer het om mense te respekteer vir wie hulle is, moes sy op kampus aanskou hoe bruin Afrikaanssprekende studente in sommige gevalle bevoordeel word. Studente herskryf en hervorm hulle eie identiteite indien hulle nie die geleentheid kry om hulle eie unieke identiteite op kampus uit te leef nie. Kodewisseling tussen Engels, Tswana en Afrikaans dra by tot magsonderhandeling tussen taalgroepe, terwyl spanning tussen veral bruin en wit Afrikaanssprekende studente en swart Tswanasprekende studente voorkom. Negatiewe opmerkings tussen taalgroepe dra by tot die marginalisering en lae status van sommige groepe. Studente onderhandel en navigeer voortdurend tussen netwerke van verhoudings en geskiedenis, en die uitsluiting van 'n taal lei tot die aanpassing en hervorming van narratiewe identiteite.

8.3 Beperkte aanpassing van narratiewe identiteite en onttrekking

Studente wie se identiteitsdimensies, soos taal, in 'n subdominante posisie op kampus verkeer, kan hulle andersheid as beperkend ervaar. Studente wie se taal nie in aktiwiteite erken word nie, en diegene wat kodewisseling as onverdraagsaam ervaar, kan ook hulle taal as beperkend ervaar. Sodra 'n taalgroep binne 'n universiteitskonteks 'n lae status ervaar en uitgesluit word, kan die groep geen waarde en emosionele betekenis ervaar nie en dus 'n negatiewe sosiale identiteit ontwikkel. Uitsluiting van 'n taalgroep veroorsaak 'n beperkende invloed op die onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite. So 'n negatiewe ervaring van die universiteitskonteks kan verskerp word wanneer studente beperkte identiteitskapitaal of ondersteuningstelsels het. Die opmerkings wat John oor sy homoseksualiteit moes verduur, het 'n negatiewe invloed op sy selfvertroue gehad. Daarbenewens word John se huistaal, Afrikaans, nie in informele aktiwiteite erken nie. Kodewisseling tussen Engels en Tswana en negatiewe opmerkings teenoor Afrikaans laat hom uitgesluit voel. Sy negatiewe sosiale ervaringe veroorsaak dat hy sy narratiewe identiteit deur terugtrekking onderhandel en navigeer. Die student wat nie 'n gevoel van behoort ervaar nie, ontwikkel 'n negatiewe sosiale identiteit, wat op sy beurt weer lei tot beperkte sosialisering, 'n beperkte agentskap en dus 'n beperkte kennis van die ander. 'n Negatiewe sosiale identiteit dra verder daartoe by dat geen herskepping en aanpassing van narratiewe identiteit voorkom nie. Studente wat 'n negatiewe sosiale identiteit in 'n beperkte universiteitskonteks onderhandel, kan deur onttrekking reageer.

9. Gevolgtrekking

Ingebed in elke student is narratiewe, gevorm deur geskiedenis, kultuur, taal en verhoudinge. In die hoëronderwyskonteks moet studente voortdurend hulle eie narratiewe identiteite onderhandel en navigeer, terwyl die konneksies tussen ras, klas, taal en geslag ook moontlikhede bring vir die herskepping, aanpassing, hervorming en beperkte aanpassing van narratiewe identiteite. Deur die vier deelnemers se gemeenskapsnarratiewe as vertrekpunt te neem, kon ons vasstel hoe hierdie studente hulle narratiewe identiteite op kampus onderhandel en genavigeer het. As deel van 'n sinmaakproses, bring narratiewe 'n balans tussen intrapersoonlike en interpersoonlike identiteite. Narratiewe identiteit word dus uitgebeeld deur stories van ervaringe oor andersheid, asook stories van waardes, norme en sieninge. Op 'n veeltalige kampus is daar verskeie maniere waarop studente hulle narratiewe identiteite onderhandel en navigeer. Hierdie wyses, naamlik herskepping, aanpassing en hervorming, asook beperkte aanpassing en onttrekking, hou implikasies vir die bestuur van veeltaligheid in. Positiewe onderhandeling van veeltaligheid op kampusse kan plaasvind slegs indien die linguistiese konteks van die universiteit en die politieke en sosiale toestande van die land in ag geneem word.

Studente met sterk intrapersoonlike eienskappe en identiteitskapitaal soos selfvertroue kan veeltaligheid positief ervaar. Verder kan studente se sosialisering en gemeenskapsnarratiewe ook bepaal of hulle geleenthede om ander tale aan te leer, sal aangryp. Veeltaligheid kan dus 'n versterkende invloed op die onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite openbaar. Dié positiewe onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite dra by tot die herskepping van identiteite. Die daaglikse praktyke van studente moet in ooreenstemming wees met institusionele beleide en sosiale gelykheid verseker. Die SPU se visie van demokratiese praktyke en sosiale geregtigheid is egter nie sigbaar in die daaglikse praktyke van studente nie.

Die spanning en onverdraagsaamheid tussen taalgroepe kan verlig word deur die kweek van 'n positiewe ingesteldheid teenoor minderheidstale. 'n Positiewe ingesteldheid sou verseker kon word deur die skep van geleenthede soos 'n taleweek en die daarstelling van 'n platform vir tale en modules vir kommunikasie in, onder andere, Tswana, Afrikaans en Xhosa. Kommunikasie in ander tale bevorder sosialisering, kennis van die ander en gevolglik 'n gevoel van behoort op kampus. Deur veeltaligheid te bevorder kan 'n universiteitskultuur gevestig word. Kritiese refleksie en gemeenskaplikheid bevorder kennis van die ander, terwyl dit ook bydra tot positiewe onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite. Positiewe ingesteldheid teenoor minderheidstale bevorder dus agentskap en inklusiwiteit tot voordeel van die transformasievisie van die hoër onderwys. Veeltaligheid behoort egter met die nodige sensitiwiteit bestuur te word. Onregverdig diskriminasie moet in beleidsdokumente uitgelig word en minderheidstale moet gelyke erkenning in kulturele aktiwiteite geniet.

Bibliografie

- Adams, G. en S. Marshall. 1996. A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19:429–42.
- Adams, M., W.J. Blumenfeld, C. Castañeda, H.W. Hackman, M.L. Peters en X. Zúniga (reds.). 2013. *Readings for diversity and social Justice*. New York: Routledge.
- Badsha, N. 2000. South African higher education: Diversity overview. In Beckham (red.) 2000.
- Bamberg, M. 2015. Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory and Psychology*, 21(1):3–24.
- Beckham, E. 2000. *Diversity, democracy, and higher education a view from three nations*. Washington: Association of American Colleges and Universities.
- Bold, C. 2012. *Using narrative in research*. Los Angeles: Sage.
- Bunting, I. 2006. The higher education landscape under apartheid. In Cloete, Maassen, Fehnel, Moja, Gibbon en Perold (reds.) 2006.
- Burmeister, E. en L.M. Aitken. 2012. Sample size: How many is enough? *Australian Critical Care*, 25(4):271–4.
- Carrim, C. 2003. Race and inclusion in South African schools. *IDS Bulletin*, 34(1):20–8.
- Cloete N., P. Maassen, R. Fehnel, T. Moja, T. Gibbon, H. Perold, (reds.) 2006. Transformation in Higher Education. *Higher Education Dynamics*, 10: Springer.
- Connelly, F. en D. Clandinin. 2006. Narrative inquiry. In Green, Camilli en Elmore (reds.) 2006.

- Côté, J. 1997. An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 40:577–97.
- Creswell, J. 2014. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4de uitgawe. Londen: Sage.
- Cross, M., Y. Shalem, J. Backhouse en F. Adams. 2009. How undergraduate students negotiate academic performance within a diverse university environment. *South African Journal of Higher Education*, 23:21–42.
- Curtis, S., W. Gesler, W. Smith en S. Washburn. 2000. Approaches to sampling and case selection in qualitative research: Examples in the geography of health. *Social Science and Medicine*, 50:1001–14.
- Denzin, N. en Y. Lincoln (reds.). 2000. *The handbook of qualitative research*. 2de uitgawe. Thousand Oaks: Sage.
- . 2017. *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Department of Education. 2001. *Education change and transformation in South Africa: A review 1994–2001*. Pretoria: Government Printer.
- Derrida, J. 2000. Difference. In Du Gay, Evans en Redman (reds.) 2000.
- Dillabough, J. 2000. Degrees of freedom and deliberations of “self”; the gendering of identities in teaching. In Trifonas (red.) 2000.
- Du Gay, P., J. Evans en P. Redman (reds.) 2000. *Identity: A reader*. Londen: Sage.
- Eloff, T. 2018. Kopsie-uitspraak: Goeie én slegte nuus vir Afrikaans. *Netwerk24*. <https://www.netwerk24.com/Stemme/Aktueel/kopsie-uitspraak-goeie-en-slegte-nuus-vir-afrikaans-20180123> (1 Maart 2019 geraadpleeg).
- Eteläpelto, A. en J. Onnismaa (reds.). 2006. *Aikuiskasvatus 46th Yearbook*, 26–49. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A. en K. Vähäsantanen. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona [Professional identity as a personal and social construct]. In Eteläpelto en Onnismaa (reds.) 2006.
- Fisher, L., M. Evans, K. Forbes, A. Gayton en Y. Liu. 2018. Participative multilingual identity construction in the languages classroom: A multi-theoretical conceptualisation. *International Journal of Multilingualism*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2018.1524896> (1 Maart 2019 geraadpleeg).
- Francis, D. 2006. Between race; beyond race: The experience of self-identification on Indian-White biracial young adults and the factors affecting their choices of identity. *PINS*, 34:1–16.

- Giliomee, H. 2015. The battle for Afrikaans at the University of Stellenbosch. *News & Analysis*. <http://www.politicsweb.co.za/news-and-analysis/the-battle-for-afrikaans-at-the-university-of-stellenbosch> (10 Oktober 2018 geraadpleeg).
- Green, L., G. Camilli en P.B. Elmore (reds.). 2006. *Handbook of complementary methods in education research*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Hornberger, N.L. en S.L. McKay (reds.). 2010. *Sociolinguistics and language education*. Bristol: Channel View.
- Ivanič, R. en D. Camps. 2001. I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2):3–33.
- Jacobs, A. 2014. The construction of language as a constitutive meaning of institutional culture. *South African Journal of Higher Education*, 28(2):466–83.
- Kamwangamalu, N.M. 2001. The language planning situation in South Africa. *Current Issues in Language Planning*, 2(4):361–445.
- Kim, J.H. 2016. *Understanding narrative inquiry*. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage.
- Kruger, H. 2018. NWU is meertalig. *Volksblad*. <https://www.pressreader.com> (1 Maart 2019 geraadpleeg).
- Language Policy of the NWU. 2018. http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/i-governance-management/policy/2P-2.5_Language%20Policy_e.pdf (6 Maart 2019 geraadpleeg).
- Leibowitz, B., H. Adendorff, S. Daniels, A. Loots, S. Nakasa, N. Ngxabazi, A. Van der Merwe en I. van Deventer. 2005. The relationship between identity, language and teaching and learning in Higher Education in South Africa. *Per Linguam*, 21(2):23–37.
- Lewis, P. 2011. Storytelling as research. *Qualitative Research*, 17(6):505–10.
- Lit, S. en D. Shek. 2002. Implications of social constructions to counseling and social work practice. *Asian Journal of Counselling*, 9(1&2):105–30.
- Malcolm, C., M. Keane, L. Hoopla, M. Kaka en J. Ovens. 2000. *Boarders, boundaries and frontiers: First experience in a culturally diverse university. People working together: A study of successful schools*. Johannesburg: RADMASTE, Department of Education.
- Mallett, O. en R. Wapshott. 2012. Mediating ambiguity: Narrative identity and knowledge workers. *Scandinavian Journal of Management*, 28(11):16–26.
- Maree, K. 2016. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Media Club South Africa. 2018. South Africa's languages. <http://www.mediaclubsouthafrica.com/landstatic/80-languages> (10 Oktober 2018 geraadpleeg).
-

- Mertens, D. 2014. *Research methods in education and psychology: Integrating quantitative and qualitative approaches*. 4de uitgawe. Thousand Oaks, Kalifornië: Sage.
- Ministry of Education. 2002. Language policy for higher education. Pretoria: Ministry of Education.
- . 2017. Revised language policy for higher education. Pretoria: Ministry of Education.
- Mncwango, E.M. 2012. The stuttering implementation of language policies in the South African education system. *Inkanyiso, Journal Humanities and Social Sciences*, 4(1):58–62.
- Nieuwenhuis, J. 2016. Introducing qualitative research. In Maree (red.) 2016.
- Nkosi, B. 2018. Afrikaans use denies black students access. *The Star*. <https://www.iol.co.za/the-star/news/afrikaans-use-denies-black-students-access-15451156> (10 Oktober 2018 geraadpleeg).
- Norton, B. 2010. Language and Identity. In Hornberger en McKay (reds.) 2010.
- Oostendorp, M. 2014. Multiple voices in bilingual Higher Education: Language choices of Afrikaans/English bilinguals at Stellenbosch University. *Per Linguam*, 30(2):69–87.
- Park, G. 2013. Writing is a way of knowing. Writing and identity. *ELT Journal*, 37(3):36–48.
- Ponterotto, J. 2006. Brief note on the origins, evolution, and meaning of the qualitative research concept thick description. *The Qualitative Report*, 11(3):538–49.
- Richardson, L. 2000. Writing: A method of inquiry. In Denzin en Lincoln (reds.) 2000.
- Sachs, J. 2000. The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1:77–95.
- Salomone, R. 2018. A court decision with consequences for languages in HE. *University World News*. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=2018050413433092> (11 September 2018 geraadpleeg).
- Sayed, Y. en C. Soudien. 2003. Integrating South African schools? Some preliminary findings. *IDS Bulletin*, 34(1):9–19.
- Scholtz, L. 2018. Afrikaans se heil lê dalk nou hier. *Die Burger*, bl. 3. <https://www.pressreader.com> (11 Maart 2019 geraadpleeg).
- Schoonwinkel, A. 2017. Language policy promotes inclusive multilingualism at SU. *Corporate Communication*. <https://www.sun.ac.za/english/Lists/news/DispForm.aspx?ID=5154> (10 September 2018 geraadpleeg).
- Schwartz, S. 2001. The evolution of Eriksonian and non-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1):7–58.

- . 2005. A new identity for identity research: Recommendations for expanding and refocusing the identity literature. *Journal of Adolescent Research*, 20:293–308.
- Sol Plaatje-universiteit. 2015. The academic plan: 2014–2018. <https://www.spu.ac.za/wp-content/uploads/2019/01/SPU-Annual-Report-2015.pdf> (20 November 2018 geraadpleeg).
- Somers, M. 1994. The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23:605–49.
- Somers, M. en G. Gibson. 1994. Reclaiming the epistemological “other”: Narrative and the social constitution of identity. *Social Theory and the Politics of Identity*, 16(3):205–15.
- Steyn, J. 2018. Afrikaans in tersiêre onderrig: Die pad vorentoe. AfriForum. <https://www.afriforum.co.za/afrikaans-terriere-onderrig-die-pad-vorentoe> (1 Maart 2019 geraadpleeg).
- Suid-Afrika. 1996. Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108. http://saflii.org/za/legis/num_act/cotrosa1996423 (11 September 2018 geraadpleeg).
- Tajfel, H. en J. Turner. 1979. An integrative theory of inter-group conflict. In Williams en Worchel (reds.) 1979.
- Tatum, B. 2013. The complexity of identity: “Who am I?” In Adams, Blumenfeld, Castañeda, Hackman, Peters en Zúniga (reds.) 2013.
- Trifonas, P.P. (red.). 2000. *Revolutionary pedagogies. Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. Londen: Routledge Falmer.
- Truter, E.J.J. 2004. Die ontplooiing van die taalbeleid in die Suid-Afrikaanse onderwys, 1652–1961 in besonder gedurende die Unieydperk. *Acta Academia, Supplementum*, 2:1–165.
- Universiteit Stellenbosch. Gelyke Kanse-hofsaak uitgestel. <https://www.sun.ac.za/afrikaans/Lists/notices/DispForm.aspx?ID=1346> (11 Maart 2019 geraadpleeg).
- Valentine, G., D.Sporton en K.B. Nielsen. 2008. Language on the move: Sites of encounter, identities and belonging. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 33(3):376–87.
- Van der Walt, C. 2004. The challenge of multilingualism: In response to the language policy for higher education. *South African Journal for Higher Education*, 18(1):140–52.
- Verwoerd, M. 2016. It’s not the end of Afrikaans. *News24*. <https://www.news24.com/Columnists/MelanieVerwoerd/its-not-the-end-of-afrikaans-20160629> (20 Oktober 2018 geraadpleeg).
- Webb, V.N. 2002. English as a second language in South Africa’s tertiary institutions: A case study at the University of Pretoria. *World Englishes*, 21(1):49–61.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Cambridge, England*. Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, G.A. en S. Worchel (reds.). 1979. *The social psychology of intergroup relations*. Kalifornië: Monterey.

Eindnota

¹ Hierdie artikel spruit uit 'n groter navorsingsprojek waarin die narratiewe van agt studente oor die vier jaar van hul studie aan Sol Plaatje-universiteit gevolg word. Die projek is tans in die derde fase van afhandeling.