Die rol van linguistiese kapitaal in plattelandse hoërskoolleerders se opvoedkundige prosesse

Emma Groenewald en Aslam Fataar

Emma Groenewald, Skool van Opvoedkundige Studies, Sol Plaatje-universiteit
Aslam Fataar, Sosiologie van die Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Hierdie artikel fokus op die wyse waarop leerders hul linguistiese kapitaal in opvoedkundige prosesse by ’n plattelandse hoërskool benut. Leerders betree die Afrikaansmediumskool met verskillende vaardigheidsvlakke. Die gepaste taalvaardigheidsvlak vir ’n betrokke graad is egter belangrik. Aangesien die medium van onderrig by hierdie skool nie met die gemeenskapstaal ooreenstem nie, maak leerders aanpassings ten opsigte van taal om hul skoling te bevorder.

Hierdie studie oorweeg die navorsingsvraag: *Hoe benut leerders linguistiese kapitaal in die navigering van hul opvoedkundige prosesse by hul skool in die Noord-Kaap?* Semi-gestruktureerde onderhoude is gebruik om die data van twee Namibiese leerders, naamlik ’n Ovamboseun en ’n Damara-Namadogter, te versamel. Bourdieu (1977) se *Teorie van praktyk* en Yosso (2005) se *Model van kulturele rykdom van gemeenskappe* is gebruik as lense om die data te interpreteer. ’n Narratiewe metodologie is as data-insamelings- en ontledingstegniek gevolg. Die narratiewe van die deelnemers word aangebied met verwysing na: (1) die leerders se vroeë biografieë; (2) hul ervaring en vergestalting van opvoedkundige weë; en (3) hul navigering van hul skoling deur linguistiese kapitaal aan te wend tot voordeel van hul opvoedkundige prosesse.

Die artikel fokus nie as sodanig op die verband tussen veeltaligheid en opvoedkundige sukses nie. Die fokus is op hoe die leerders hul veeltaligheidsvermoë uitbou as deel van hul opvoedkundige pad by die skool. Die ontleding van die data het getoon dat die linguistiese kapitaal van minderheidsgroepe by ’n skool positief kan inwerk op hul opvoedkundige prosesse.

Trefwoorde: leerpraktykvorming; linguistiese kapitaal; opvoedkundige sukses; taalidentiteite; veeltaligheid

Abstract

The role of linguistic capital in the educational processes of rural high school learners

This article discusses how learners negotiate their linguistic identities in a rural Afrikaans-medium high school in the Northern Cape. These learners obtained access to this school with different degrees of language competency. The dominant language usage in the learners' home communities differs from the medium of language instruction at the school. In cases where the medium of instruction in a school does not correspond with the language used in the community, learners are forced to make language adjustments to engage in their education. In this case, the successful navigation of non-corresponding linguistic spaces, which are the school and home environments, can be ensured by developing and deploying linguistic capital. With *linguistic capital*, we refer to the language adaptation resources that the learners utilise to survive and adapt to their school's language expectations. This article focuses on learners' ability to use their linguistic capital to aid their language adaptation practices in an Afrikaans-medium high school.

The article draws on a thesis (Groenewald 2012) that explored young people's subjectivities in the context of a rural mining environment in the Northern Cape Province. It is based on qualitative research. We were guided by the following central research question: How do learners use their linguistic capital to navigate their educational processes at a school in the Northern Cape? Data were gathered through in-depth semi-structured interviews held with two learners from Namibia, an Ovambo-speaking male learner and a Damara-Nama-speaking female learner. These two learners are from families who migrated from Namibia to settle in a mining town in the Northern Cape, where the research was done.

The research succeeded in allowing us to gain understanding of and insight into the learners' lived experiences in their new community and school context. The research was based on an interpretivist and social constructivist paradigm which recognises the importance of individual experiences in the social world. We followed a narrative methodology which involved listening to and analysing the participants' stories. The narratives provided an understanding of the learners' lived experiences with respect to how their linguistic capital helped them adapt to the new school context.

The study used a combination of Bourdieu's (1977) *Theory of Practice* and Yosso's (2005) *Model of Community Cultural Wealth* as lenses to understand how the learners' linguistic capital contributed to their educational processes. Bourdieu's (1998) concepts *habitus*, *field* and *capital* enabled us to understand the participants' learning practices. *Habitus* was a key concept for our analysis. *Habitus* refers to "a system of dispositions which generate perceptions, appreciations and practices" (Bourdieu 1990:53). We wanted to understand how habitus is constructed through primary and secondary socialisation and how habitus changes with new experiences. Successful navigation in a particular field will occur when the specific knowledge and practices of that field are recognised and applied. The two fields in the study, that is the community and school, have however different dominant languages. A crucial part of the study was understanding how the learners bridged the divide between these two fields by using their cultural capital repertoires. In this light, the article's spotlight fell on how the learners went about using the available resources in the field to establish survival and adaptation practices. Yosso's (2005) theory reminded us not merely to look at the second-language learners' adjustment to the dominant language of instruction as a deficit. Instead, Yosso's

theory asked us to recognise how learners used their embedded individual cultural wealth to develop the necessary linguistic practices to adapt to their school's educational expectations. The theoretical lenses that we used enabled us to understand how the learners' family- and community-based linguistic resources informed their linguistic adaptations to aid their educational processes.

We present the findings in three sections. In the first section, we discuss the two learners' biographical information, focusing on their primary socialisation dynamics, including their home language, family background and cultural contexts. We also discuss their secondary socialisation associated with their school-going, which includes their school contexts, instruction language and other educational processes. The learners' multilingual community context afforded them a language background and skills that served as a foundation for their linguistic adaptation in their new school context. In the second section, we describe the learners' experiences and linguistic adaptations in their new school circumstances, where they had to adjust to Afrikaans as the language of instruction. A network of friends, teachers and parental support assisted them in their linguistic navigations. The final section is a discussion of how the learners navigated their schooling by using their linguistic capital during their educational processes. Opportunities to communicate in their home language at the school and their positive attitude helped the learners adapt to the new medium of instruction. The learners' communication and language skills, especially their ability to learn through the medium of Afrikaans, improved to such an extent that they succeeded in becoming adept learners at the school.

This article illustrates how the learners' exercise of their linguistic capital became one of the central pillars of their educational processes in a context where they had to learn their school's language of instruction. While language adaptation in such a context is not a new phenomenon among migrant learners, this article provides a qualitative portrayal of how learners establish the necessary language repertoires to aid their education. Further productive research could investigate the link between multilingualism, linguistic strategies and the attainment of educational success.

Keywords: educational processes; language identities; learning-practice formation; linguistic capital; multilingualism

1. Inleiding

Sedert 1994 word veeltaligheid deur die Suid-Afrikaanse Grondwet (108 van 1996: Artikel 30), asook die Nasionale Onderwysdepartement erken (DoE 1997). In 'n veeltalige skoolomgewing moet leerders voortdurend oor hul veeltalige identiteite onderhandel. *Veeltaligheid* verwys na die vermoë van 'n spreker om hom-/haarself in verskeie tale met gelyke en moedertaal-bevoegdheid uit te druk. Vir swart leerders, sprekers van inheemse tale asook immigrantleerders word hierdie onderhandeling verder gekompliseer deur die subdominante (en ras-gemerkte) status van hul huistaal (McKinney en Norton 2008).

In hierdie artikel bespreek ons die leerpraktykvorming van twee leerders in 'n plattelandse skool in die Noord-Kaap. Die studie waarop hierdie artikel gebaseer is, gee aandag aan die wyse waarop leerders se leerpraktyke tot hul opvoedkundige prosesse bydra. Met *leerpraktykvorming* verwys ons na die praktyke wat leerders onderneem om hul leeridentiteite te vorm waarmee

hulle hul leerproses vorm en uitleef. Taal speel ’n sleutelrol in leerpraktyke – om leer te verseker en kennis oor te dra (Seligmann 2012). Twee leerders, beide afkomstig van Ariamsmund (skuilnaam) in Namibië, is die fokus van die bespreking. Ronaldo (skuilnaam), v Ovamboseun en Monique (skuilnaam), v Damarameisie het beide ’n Engelse laerskool in Namibië bygewoon voordat hulle in graad 8 by ’n Afrikaansmediumskool in die Noord-Kaapprovinsie aangesluit het. Aangesien daar geen hoërskool in hul tuisdorp was nie, was die leerders genoodsaak om hul hoërskoolloopbaan aan die Afrikaansmedium-Hoërskool Weskus (skuilnaam) op ’n kusdorp in die Noord-Kaap te voltooi. Leerders uit verskillende voedingsareas pendel daagliks per bus na Hoërskool Weskus. Die meerderheid leerders kom uit swak sosio-ekonomiese omstandighede. Die veertien leerders van Ariamsmund kom wel uit middelklashuishoudings.

Die studie fokus op die mate waartoe leerders se linguistiese kapitaal op hul opvoedkundige prosesse inwerk. Ons lê klem op die leerders se vermoë om hul linguistiese kapitaal so te benut dat hulle deur hul onderskeie taalpraktyke in die oorwegend Afrikaansmediumskool kon aanpas. *Linguistiese kapitaal* verwys na taalvermoë as ’n vaardigheid wat bepaalde sosiale waarde het: die waarde word onder andere gedemonstreer in die sistematiese aanwending daarvan in verskillende kommunikatiewe kontekste, soos in die bou van leeridentiteite waarmee leerders suksesvolle skoolloopbane bou (Yosso 2005). In hul gemeenskap en gesinskonteks kon Ronaldo en Monique met gemak in hul onderskeie huistale, Oshivambo en Damara, kommunikeer, terwyl hulle in die skoolomgewing van Hoërskool Weskus moes aanpas by die dominante taal, Afrikaans. Afrikaans was vir hierdie leerders ’n derde taal. As v identiteitskategorie, skep taalpraktyke spesifieke rolle – die dominante groep se taal word bevoordeel terwyl die subdominante groep se taal dikwels uitgesluit en benadeel word (Tatum 2013). Aangesien die dominante taal van die skool, Afrikaans, die norm was ten opsigte van die sosiale identiteite van sprekers, is die huistale van migrantleerders relatief onsigbaar (Vandeyar en Castelano 2020). Afrikaans, as medium van onderrig, het gevolglik die grondslag gevorm vir die leerders se interaksie en taalaanpasbaarheid in die skool. Die aanwending van linguistiese kapitaal was ’n bydraende faktor in die leerders se verwerwing van kennis, vaardighede, waardes en perspektiewe**.** Die leerders ervaar die skoolruimte as nie-ooreenstemmend met hul gemeenskapsruimte en gebruik *linguistiese kapitaal* om hul leer te ontgin en te ontwikkel om uiteindelik opvoedkundige onderhandeling en navigering te vergemaklik.

Navorsing is gedoen oor die wyses waarop kulturele kapitaal, waarvan linguistiese kapitaal ’n deel uitmaak, op die leerders se opvoedkundige prosesse inwerk. Studies van Dumais (2006) en Wildhagen (2009) fokus op onderwysers se wanopvattings oor hoe leerders se kulturele kapitaal tot akademiese sukses kan bydra asook ouers se aktiewe betrokkenheid by hul kinders se verkryging van kulturele kapitaal (Lareau 2003; Lareau, Weininger, Swartz, en Zolberg 2004; Jæger 2009). France, Bottrell en Haddon (2012) dui aan hoe kulturele kapitaal tydens sosiale interaksie en individuele optrede aangewend word. Gillies, Wilson, Soden, Gray en McQueen (2010) belig die teenpole tussen leerders se gemeenskaps- en skoolruimte en fokus op hoe leerders kulturele kapitaal ontgin as deel van akademiese sukses. Dinovitzer, Hagan en Parker (2003) asook White en Glick (2000) meen die vermoë om ouers se taal, en dus die gemeenskapstaal, magtig te wees, gee jeugdiges toegang tot velerlei bronne van sosiale kapitaal. Ter aansluiting hierby toon Lee (2011) en Heywood en Peterson (2007) aan dat taal meewerk tot die akademiese sukses van immigrantleerders. Isseri, Muthutkrishna en Philpott (2018) se navorsing fokus op hoe immigrantleerders hul skoling navigeer met behulp van veeltalige bevoegdheid, kultuur en etniese agtergrond.

Plaaslik toon Ndlangamandla (2010) se studie aangaande taalpraktyke van inheemse Suid-Afrikaanse tale dat die gebruik van swart tale leerders in staat stel om v nuwe identiteit in die skoolkonteks te ontwikkel. Verder toon dié studie dat sodanige gebruik van swart tale ook die eksklusiewe mag van Engels balanseer. Nongogo (2007) belig die wyse waarop taal as v identiteitsvormingshulpbron in 'n veeltalige skoolkonteks gebruik word. Makubalo (2007) toon aan hoe leerders hul veranderende identiteite ontwikkel deur die gebruik van verskillende aksente, variëteite van Engels en kodewisseling. Soortgelyk beskryf Kerfoot en Bello-Nonjengele (2014) hoe leerders hul linguistiese vaardighede mobiliseer wanneer hulle met diversiteit gekonfronteer word.

Hierdie studie spruit uit 'n navorsingstesis (Groenewald 2012) waarin die aard van ses jeugdiges se identiteitsvorming by 'n skool in 'n plattelandse mynbou-omgewing verken is. In hierdie artikel fokus ons op twee leerders se vermoë om hul linguistiese kapitaal in die konteks van hul opvoeding so aan te wend dat dit 'n bydrae tot hul opvoedkundige prosesse kan lewer. In die oorspronklike studie het linguistiese kapitaal sentraal gestaan in dié twee leerders se identiteitsvorming. In die artikel gee ons eerstens 'n bondige oorsig oor taalrepertoires en transtaling. Hierna bied ons 'n bespreking van die teoretiese raamwerk wat fokus op die werk van Tara Yosso (2005) en Bourdieu (1977). Hierna volg 'n bespreking van die metodologie en gekose metodes. Vierdens bied ons 'n data-gebaseerde bespreking met betrekking tot die twee leerders se uitoefening van hul linguistiese kapitaal om hul skoolleerpraktyke te vestig. Dit bestaan uit 'n beskrywing van die leerders se gemeenskapsruimte, Ariamsmund in Namibië, asook die leerders se blootstelling aan tale binne hierdie ruimte. Dit word gevolg deur 'n bespreking van die twee leerders se ervaringe binne die skoolruimte, Hoërskool Weskus. 'n Induktiewe tematiese analise is gebruik om temas te identifiseer en te analiseer. Die temas wat spruit uit die data van die twee leerders se gemeenskaps- en skoolruimte, is: (1) die leerders se vroeë biografieë; (2) hul ervaring en vergestalting van opvoedkundige proses; en (3) hul navigering van hul skoling deur linguistiese kapitaal as deel van hul opvoedkundige prosesse aan te wend. Die drie temas bied 'n storielyn van die leerders se navigering in die gemeenskaps- en skoolruimte.

2. Oorsig oor transtaling en taalrepertoires

Taal beïnvloed leerders se leerpraktyke op veelvuldige maniere. Transtaling en taalrepertoires bring 'n beter begrip van leerders se taalontwikkeling wat hul leerpraktyke bevorder. *Transtaling* verwys na die konstante aanpassing van linguistiese bronne in die betekenisvormingproses (García en Sylvan 2011:385). *Taalaanpasbaarheid* is 'n verskynsel wat taalverandering teweegbring in reaksie op die linguistiese insette (Chang, Janciaukas en Hartmut 2012). García en Wei (2014:18) verwys na *transtaling* as die veelvoudige daaglikse diskursiewe taalpraktyke van veeltalige leerders om sin te maak van hul veeltalige wêreld en die komplekse praktyke vas te vang van sprekers wat tussen verskillende maatskaplike en semiotiese kontekste leef namate hulle met 'n komplekse verskeidenheid sprekers omgaan. Transtaling bevraagteken die grense tussen tale en beklemtoon die belangrikheid van taalgebruik – dit kom voor wanneer individue hul unieke linguistiese repertoire gebruik, sonder om ag te slaan op die sosiale en politieke taalgrense. Transtaling is nie net die verwisseling ter wille van begrip nie, maar die vermoë van veeltalige sprekers om van taalmedium te verwissel terwyl hulle die onderskeie tale wat hul repertoire uitmaak as 'n geïntegreerde stelsel hanteer (Canagarajah 2011:401). Die linguistiese repertoire van sprekers kan as 'n geïntegreerde stelsel beskou word.

García en Li (2014:20) argumenteer dat transtaling nie ’n mengsel van tale is nie, maar eerder nuwe taalpraktyke wat gevorm word. Transtaling kan volhoubaar toegepas word indien minderheidstale erken word en veilige ruimtes vir die gebruik van dié tale geskep word (Cenoz en Gorter 2017). Verder word transtaling met identiteitsvorming en taalverwerwing verbind (Norton 2000; Pavlenko en Norton 2007). In reaksie op Bourdieu (1998) se kulturele kapitaal verwys Norton (2000) na *taalbelegging*. Norton (2000) beweer dat leerders in ’n doelwittaal belê om simboliese of materiële bronne te verkry en terselfdertyd hul gedagtes en kennis te bevorder. Leerders leer ander tale aan om hul kapitaalbronne te verhoog en in die verbeelde gemeenskappe in te pas (Pavlenko en Norton 2007). Ter wille van hul skoling en akademiese vordering leer die Namibiese leerders Afrikaans, die dominante taal in Hoërskool Weskus, aan. Hulle besig egter steeds hul huistale in hul gemeenskapsruimte. Gevolglik kan transtaling minderheidsgroepe met hul eie tale beskerm.

Taalrepertoire word omskryf as die reeks tale waaruit veeltalige mense hul bronne put om in veeltalige omgewings te kommunikeer (Coetzee-Van Rooy 2012). Aronin en Singleton (2012:62) redeneer dat taalrepertoire na die geheel van ’n individu of ’n gemeenskap se linguistiese vaardighede verwys terwyl die dominante taal verbind word met die voertaal wat as die belangrikste opval. Vir Aronin en Singleton (2012) word taalrepertoire verbind met die gedagte van begrensde tale terwyl dominante tale verbind word met veeltaligheid. Busch (2012) benadruk dat ’n individu se taalrepertoire deur linguistiese interaksie in die sosiale wêreld ontwikkel terwyl dit op ’n kognitiewe en emosionele vlak ervaar word.

Vervolgens bespreek ons die teoretiese raamwerk waarvolgens die mate waartoe linguistiese kapitaal inwerk op leerders se opvoedkundige proses verstaan kan word.

3. Teoretiese oorwegings

In die volgende gedeelte bespreek ons Bourdieu (1977) se *Teorie van praktyk* en Yosso (2005) se *Model van kulturele rykdom van gemeenskappe*. Dié twee teorieë gebruik ons as lense om die mate waarin genoemde twee leerders se linguistiese kapitaal bydra tot hul opvoedkundige sukses te belig. Die konsep *linguistiese kapitaal* word ook omskryf.

Bourdieu se *Teorie van praktyk* (1977) bestaan uit drie hoofelemente naamlik ontwikkeling van die konsepte *habitus*, *veld* en *kapitaal*. As ’n produk van lewenservaringe, het habitus die funksie van ’n voortdurende interne herstrukturering. ’n Individu se individuele en kollektiewe geskiedenis van familie, klas en geslag vorm sy/haar habitus (Reay 2004). Habitus bestaan uit ’n sisteem van ingesteldhede wat persepsies, waardering en praktyke ontwikkel (Bourdieu 1990). Habitus verwys na wie ons is, in terme van ons optrede, gevoelens, denke en verlede. Bourdieu en Warcquant (1992:18) omskryf habitus as:

> experiences, [which] function at every moment as the matrix of perceptions, appreciations and actions and make possible the achievement of indefinitely diversified tasks.

Habitus word deur lewenservaringe gevorm terwyl dit ook ons huidige en toekomstige praktyke rig (Maton 2008). Gogolin (2002) wys daarop dat nuwe ervaringe “gestabiliseer” word terwyl dit in die habitus geïntegreer word. Die habitus verander dus as gevolg van nuwe

ervaringe binne ’n nuwe omgewing. Habitus word verwerf gedurende primêre en sekondêre sosialisasie (Bonnewitz 2005). Tydens primêre sosialisasie word ouers se manier van dink, voel en optree met hul posisie in die sosiale omgewing verbind, waarna dit deur die kinders se eie habitus geïnternaliseer word (Walther 2013). Die sekondêre habitus bou op primêre habitus en is ’n resultaat van die individu se opvoeding en lewenservaringe. Die primêre en sekondêre habitus word voortdurend deur lewenservaringe versterk en aangepas (Chudsikowski en Mayrhofer 2011). As deel van hul sosialisasie verkry die twee deelnemers se huistale, Oshivambo en Damara, dominante status in hul onderskeie wonings. Tydens hul skooljare verskuif die huistale na ’n subdominante posisie en moet hulle leer om binne ’n Engels- en later ’n Afrikaansmediumskool te navigeer.

Die daaglikse interaksie tussen individue moet verstaan word binne die konteks waarin dit geskied. Interaksies vind plaas binne ’n spesifieke sosiale ruimte wat in sosiale velde opgedeel word. *Sosiale velde* is gebaseer op ’n histories-ontwikkelde stelsel van gedeelde betekenis (Iellatchitch, Mayrhofer en Meyer 2003:732). ’n Sosiale veld is ’n lokus van spanninge (Bourdieu 1975) en verteenwoordig ’n netwerk van posisies. Elke veld het sy eie geskiedenis, reëls en verwagtinge. Om suksesvol binne ’n veld op te tree, moet individue die reëls binne die veld nakom. Hierdie kennis word beskou as die norm of *doksa* vir die spesifieke veld (Grenfell 2008). In velde ontwikkel dominante en subdominante posisies asook meganismes om verandering te bewerkstellig, byvoorbeeld strategieë van uitsluiting en oorname (Olakulehin en Singh 2013). Met verwysing na dié studie kan veld gesien word as die gemeenskapsruimte, naamlik Ariamsmund, en die skoolruimte, Hoërskool Weskus. Binne dié twee ruimtes is daar egter verskillende taalreëls. In Ariamsmund word Engels, Oshivambo en Damara erken, terwyl die dominante taal by Hoërskool Weskus Afrikaans is.

Elke veld het spesifieke hulpbronne (Bourdieu en Wacquant 1992) wat Bourdieu *kapitaal* noem. Volgens Bourdieu word kapitaal op bewuste en onbewuste maniere verwerf. Die inhoud van hierdie kapitaal is kennis, praktiese vaardighede en ’n bewustheid van die reëls van die spesifieke veld. Bourdieu (1998) onderskei tussen vier tipes kapitaal. *Ekonomiese kapitaal* verwys na materiële welvaart soos geld en eiendom. *Sosiale kapitaal* verwys na sosiale verhoudings, interaksies en die invloed wat ’n individu kan hê wat op sy beurt weer afhang van groeplidmaatskap. *Kulturele kapitaal* sluit al die vorme van kennis, opvoedkundige kwalifikasies en vaardighede in. *Simboliese kapitaal* verwys na sosiale erkenning soos prestasie en eer, maar sluit ook sub-kapitaalvorme in soos linguistiese en literêre kapitaal. Hierdie vorme van kapitaal is egter nie aan almal in dieselfde mate beskikbaar nie en die onderwysstelsel hou die vorige orde in stand, naamlik die gaping tussen leerders wat met ongelyke hoeveelhede kulturele kapitaal toegerus is (Bourdieu 1998:20). Grant en Wong (2008:176) verwys soos volg na die mag van kapitaal:

> such capital is not simply something one has, but something that has different value in different contexts, mediated by the relation of power and knowledge in different social fields.

Die kapitaal het waarde wat toeneem of afneem afhangende van die konteks waarbinne dit gebruik word en die waarde daarvan gemeet word. Die Damara-vaardigheid in Ariamsmund het ’n ander soort waarde as die Oshivambo-vaardigheid. So het Afrikaans in Ariamsmund in kapitaalterme ook ’n ander waarde as in die Weskusdorp. Leerders betree dus die skoolruimte met ongelyke hulpbronne terwyl slegs spesifieke kapitaalvorme binne die skoolkonteks erken

word. Die taalbevoegdheid van leerders moet hulle in staat stel om betekenis en struktuur uit nuwe inligting te skep en om ervaringe binne die skoolruimte op te doen.

Die interaksie tussen habitus, veld en kapitaal lei tot praktyk. Habitus fokus op die subjektiewe aspek van praktyk, terwyl veld op die objektiewe fokus. *Praktyk* is die resultaat van sosiale strukture op 'n spesifieke veld (struktuur – makro) en die individu se habitus (agentskap – mikro). Praktyk is die beliggaamde geskiedenis wat voortvloei uit ons denke, gevoelens, persepsies en gedrag. Bourdieu (1984:101) gebruik die volgende formule om die skakeling tussen veld, kapitaal en habitus aan te dui: (habitas) (kapitaal) + veld = praktyke. In 'n veld word die verskillende vorme van beskikbare kapitaal (ekonomies, simbolies en kultureel) saamgebind om spesifieke verhoudinge en praktyke te lewer. Volgens Bourdieu (1977) is linguistiese gedrag 'n komplekse en sirkelvormige verhouding tussen individuele keuses, denkpatrone en die gevolg van sosialisasie (linguistiese habitus), asook die strukturele toestande van die lewe (linguistiese mark). Kulturele kapitaal kan opvoedkundige sukses deur verskeie kanale soos onder andere linguistiese bevoegdheid verseker (Bourdieu 1977; Bourdieu 1984; Bourdieu en Passeron 1990). Kinders erf kulturele kapitaal van hul ouers wat ingebed word deur hul kennis, taal en optrede.

Die tradisionele siening van kulturele kapitaal word in witmiddelklaswaardes vervat. Yosso (2005) brei Bourdieu (1977) se *Teorie van praktyk* uit deur te fokus op die hulpbronne wat gemarginaliseerde groepe gebruik om te oorleef. Yosso (2005:76) reageer op Bourdieu se werk as volg:

> While Bourdieu's work sought to provide a structural critique of social and cultural reproduction, his theory of cultural capital has been used to assert that some communities are culturally wealthy while others are culturally poor.

Volgens Bourdieu (1977) word waarde arbitrêr toegeken deur die "maghebbers" aangesien dit in hul belang is dat dit wat hulle self besit die hoogste waarde het. Bourdieu (1977) wys op die verskillende maniere waarop die status quo bevraagteken, uitgedaag, en ander soorte waarde toegeken kan word. Diegene met insig in die verskillende soorte kapitaal, kan "inkoop" op die sisteem en so die orde omkeer.

Yosso (2005) fokus op die ervaringe van mense van kleur in 'n kritiese historiese konteks en belig die waarde en hulpbronne van gemeenskappe van kleur. Hierdie lens erken die kulturele rykdom van gemeenskappe van kleur deur ses vorme van kapitaal, naamlik aspirasionele, navigerings-, sosiale, linguistiese, familie- en weerstandskapitaal (Delgado Bernal 2001; Stanton-Salazar 2001; Orellana 2003). Hierdie vorme van kapitaal is nie eksklusief of staties nie, maar is eerder dinamiese prosesse wat mekaar aanvul as deel van gemeenskaps-kulturele rykdom. Wanneer kulturele rykdom in skole geïdentifiseer word, vind transformasie plaas aangesien mense van kleur bemagtig word om beskikbare hulpbronne binne hul gemeenskappe te gebruik. In Yosso (2005) se teorie verskuif die lens van gemeenskappe se tekorte en kulturele armoede na gemeenskappe se waardes en rykdom (Villalpando en Solórzano 2005). Hierdie lens beklemtoon die moontlikheid van minderheidsgroepe se agentskap.

In die huidige studie fokus ons op die invloed van linguistiese kapitaal op die opvoedkundige prosesse. Linguistiese kapitaal sluit intellektuele en sosiale vaardighede in wat deur ervaringe en kommunikasie in meer as een taal verkry word (Orellana 2003). Hierdie aspek van kulturele rykdom lê klem op die verbintenis tussen gerasde kultuurgeskiedenis en taal (Gutierrez 2002).

Linguistiese kapitaal erken dat studente van kleur met veelvoudige taal- en kommunikasie-vaardighede by ’n skool arriveer. Die leerders is ook by storieverteltradisies betrokke, wat die luister na en oorvertel van mondelinge geskiedenis, stories en legendes insluit.

Aangesien taal ’n medium van kommunikasie is, oorskry dit grense en funksioneer dit binne alle terreine van menslike aktiwiteit. Grenfell (2009:442–3) omskryf taal as akademiese diskoers soos volg:

> linguistic background influences the students’ ability to deal with both the content and form of scholastic language; mismatches that occur between linguistic forms – individual and academic environment – shore up social selectivity.

Die vermoë om die dominante taal vlot te praat, word deur Bourdieu (1991) beskou as ’n sosiale hulpbron wat gemeet en aan volgende geslagte oorgedra kan word. Vir Bourdieu is kulturele kapitaal veel meer as net ’n ekonomiese term. Dit sluit ook linguistiese vermoëns in. Linguistiese kapitaal kan weer omgeskakel word om as ekonomiese en sosiale kapitaal te funksioneer. Yosso (2005) aan die ander kant beskou taal as ’n institusionele vorm van kulturele kapitaal. Tydens sosiale interaksie maak sprekers staat op linguistiese bronne om magsverhoudinge en dominante diskoerspraktyke uit te daag en te neutraliseer (Banda 2010). Sprekers wat nie die dominante taal magtig is nie, ondervind dus kommunikasie- en simboliese struikelblokke asook kulturele teenstrydighede. Wanneer sekere tale nie binne die skoolkonteks erken of aanvaar word nie, dra dit by tot die uitsluiting van linguistiese kapitaal wat weer aanleiding gee tot opvoedkundige benadeling (Hattam en Smyth 2015). Kultuurgroepe wat die dominante taal magtig is, ervaar meer voordele as minderheidsgroepe wie se tale ’n laer status geniet. Die voordele sluit onder andere opvoedkundige kwalifikasies, eer en aansien in (Craith 2007). Om opvoedkundige sukses te verseker, toon minderheidsgroepe agentskap deur gemeenskapsrykdom soos aspirasionele, familie- en linguistiese kapitaal te benut (Oropeza, Varghese en Kanno 2010). *Agentskap* is die som van ’n persoon se vermoë om namens haar-/homself op te tree (Marginson 2014:12). Leerders wat beter toegerus is met kennis, vaardighede en hulpbronne sal dus makliker in ’n nie-ooreenstemmende ruimte navigeer en onderhandel.

Bourdieu (1986) beskryf die *linguistiese mark* as ’n veld waarbinne mense handel dryf in hul onderskeie taalvariante en taalbevoegdhede. Hierdie proses word gemeet aan “the legitimate practices, i.e., the practices of those who are dominant” (Bourdieu 1991:53). Individue neem deel aan die linguistiese mark met verskillende vlakke van linguistiese kapitaal of vlotheid in en gemaklikheid met ’n taal wat hoë status (Craith 2007:474). Onderwys as ’n veld is potensieel waardevol in die opbou, wettiging en instelling van ’n amptelike taal (Bourdieu 1991:47). In Suid-Afrika, waar elf amptelike tale erken word, word slegs twee tale (Afrikaans en Engels) as medium van onderrig in skole gebruik. Volgens amptelike taalbeleid is Afrikaans en Engels dominante tale in die onderwys (ná graad 3) terwyl alle ander tale subdominante status ervaar.

Sommige leerders besit kulturele agtergrond (habitus) en disposisies (linguistiese vermoë, motivering, ouer-ondersteuning, sosiale voordele en gemak met outoriteit) wat met dié van die skoolstelsel ooreenkom. Hierdie leerders sal dus met gemak nuwe kennis in die skoolsisteem ontvang. Volgens Bourdieu en Passeron (1990:114) is linguistiese kapitaal ’n vorm van beliggaamde kulturele kapitaal wat verwerf word deur verlengde blootstelling in ’n informele konteks, soos die ouerhuis, asook deur doelbewuste reëls in ’n formele konteks, soos die skool.

Die linguistiese kapitaal van leerders stel hulle in staat om toegang tot spesifieke kontekste te verkry.

Leerders moet met hul toetrede tot die skool oor die nodige linguistiese kapitaal beskik aangesien sprekers wat nie oor die geldige vaardigheid beskik nie, de facto uit die sosiale domeine waarin hierdie vaardigheid vereis word, uitgesluit word, of tot stilswye gevonnis word (Burke, Crowly en Girvin 2000:474). Geleenthede om linguistiese kapitaal te verwerf, is egter ongelyk versprei. Sprekers wat die veld met die voorgeskrewe kapitaal betree, sal meer simboliese mag ten opsigte van linguistiese onderhandeling openbaar. Wanneer die linguistiese doksa deur lede van die dominante groep geïnternaliseer word, word hierdie ideologie en beleide nie net gereproduseer nie, maar ook versterk. Hierdie doksa kan egter ook betwis, onderhandel en hervorm word (Pulinx en Van Avermaet 2014).

Liou, Antrop-González en Cooper (2009) toon aan hoe leerders hul linguistiese kapitaal deur middel van ’n multi-kulturele vriendskap verbeter. Met behulp van agentskap kan linguistiese minderheidsgroepe ’n taalagterstand te bowe kom om sodoende opvoedkundige sukses te verseker (Morrison en Lui 2000). Die medium van onderrig by Hoërskool Weskus is Afrikaans en akkommodeer dus slegs die Afrikaanssprekende leerders. Die Ovambo- en Damaraleerders steun op linguistiese kapitaal om navigering en onderhandeling in die skoolruimte te vergemaklik en hul opvoedkundige sukses te verseker.

Bourdieu (1991) se konsepte habitus, veld en kapitaal stel ons in staat om die leerders se ervaringe binne die gemeenskaps- en skoolruimte beter te verstaan. Die deelnemers se ervaringe in verskillende kontekste beïnvloed hul persepsies, waardering en aksies. Om suksesvol binne ’n konteks te navigeer, moet daar aan die dominante kennis of doksa voldoen word. Die kennis word verkry deur primêre en sekondêre sosialisasie terwyl verskillende vorme van beskikbare kapitaal navigering vergemaklik. Binne die gemeenskapsruimte gebruik die leerders linguistiese kapitaal in die vorm van Ovambo, Damara en Engels terwyl hulle in die skoolruimte moet aanpas by die dominante taal, Afrikaans. Met Yosso (2005) se *Model van kulturele rykdom van gemeenskappe* beskou ons die leerders se aanpassing na Afrikaans as dominante taal in die skoolkonteks nie as ’n tekort nie. Ons fokus egter eerder op dit wat hulle saambring na die skoolkonteks, naamlik die unieke waarde van hul linguistiese kapitaal.

Vervolgens bespreek ons die metodologie van die studie.

4. Metodologie

Die doel van hierdie studie is die beligting van die mate waartoe leerders se linguistiese kapitaal hul leerpraktyke in die opvoedkundige prosesse rig. Ons volg derhalwe ’n kwalitatiewe metodologie wat aansluit by die aanname dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word (Mertens 2015). Met ’n narratiewe benadering kon die deelnemers se unieke linguistiese ervaringe in hul gemeenskapsruimte (Ariamsmund) en skoolruimte (Hoërskool Weskus) verken word. Connelly en Clandinin (2006:477) omskryf dié benadering as die manier waarop mense hul daaglikse lewens vorm deur stories oor wie hulle en ander mense is … namate hulle hul verlede volgens hierdie stories vertolk.

As interpretatiewe navorsers bestudeer ons die werklikheid deur middel van taal as instrument in sosiale konstruksie (Myers 2009). In die studie het ons van die aanname uitgegaan dat die deelnemers se linguistiese ervaringe persoonlik en uniek is, en aan spesifieke tydsraamwerke en kontekste gebind word. Semi-gestruktureerde onderhoude is gebruik om data te genereer. Vooropgestelde vrae is volgens temas voorberei, maar aanpassings is gemaak sodra nuwe gedagtes na vore gekom het. Die buigsaamheid van semi-gestruktureerde onderhoudvoering het ons toegelaat om ons data-insameling ook 'n effektiewe manier van data-generering (Kvale en Brinkman 2009) te maak. Die semi-gestruktureerde onderhoude het aan ons gedetailleerde beskrywings verskaf van die deelnemers se ervaringe, persepsies en houdings in die gemeenskaps- en skoolruimte.

Met behulp van 'n doelgerigte steekproef is ses graad 12-leerders as deelnemers vir die breër studie gekies, waarvan ons twee leerders se response vir hierdie artikel gebruik het. Die rede hiervoor was dat hierdie twee leerders se taalvaardighede as die sterkste element van hul leervorming uit die data na vore gekom het. Die aanvanklike studie het geïllustreer hoe linguistiese kapitaal sentraal staan in die identiteitsvorming van die Namibiese leerders. In kwalitatiewe navorsing val die fokus nie op die aantal deelnemers nie, maar wel op die diepte van die data wat deur ryk beskrywings na vore kom (Bold 2012).

Ronaldo ('n Ovamboseun) en Monique ('n Damaradogter) is beide van Ariamsmund in Namibië afkomstig. Die twee deelnemers verteenwoordig verskillende kultuur- en taalgroepe, maar deel Ariamsmund as gemeenskapsruimte en Hoërskool Weskus as skoolruimte. Albei deelnemers was gewillig om hul ervaringe binne die onderskeie ruimtes met ons te deel. Die deelnemers en hul ouers het 'n inwilligingsvorm, wat die doel van die studie beskryf het, onderteken. Om die leerders se privaatheid te beskerm, word skuilname vir die deelnemers, skool en gemeenskapsruimte gebruik.

Vier onderhoudsessies van ongeveer 50 minute elk is individueel met elke deelnemer gevoer. Twee sessies het gefokus op die deelnemers se ervaringe in hul gemeenskapsruimte (Ariamsmund) terwyl twee onderhoudsessies hul skoolervaringe in Hoërskool Weskus verken het. Met die deelnemers se toestemming, is die onderhoude met behulp van 'n digitale bandopnemer opgeneem, waarna dit getranskribeer is. 'n Induktiewe narratiewe analise is gebruik om herhaalde temas in die rou data te identifiseer en te vertolk (Braun en Clark 2012; Creswell 2014). Soortgelyke kategorieë is in dieselfde kleur gekodeer en het induktief uit die data ontvou. Die interpretasie van die data is geskoei op die teoretiese raamwerk, naamlik Bourdieu (1977) se *Teorie van praktyk* en Yosso (2005) se *Model van kulturele rykdom van gemeenskappe.* Tydens die generering en ontleding van die data het refleksie 'n sleutelrol gespeel. Die deelnemers kon reflekteer oor ervaringe wat gekoppel word aan raamwerke van tyd, verhouding en ruimte (Clandinin en Caine 2008).

Ons het deurentyd gepoog om die studie te bou op beginsels van geldigheid en geloofwaardigheid. Etiese aspekte in narratiewe ondersoek word deur Connelly en Clandinin (2006:483) as volg beskryf:

> In narrative inquiry, inquirers must deepen the sense of what it means to live in relation in an ethical way … Ethical considerations permeate narrative inquiries from start to finish: at the outset as ends-in-view are imagined; as inquirer-participant relationships unfold, and as participants are represented in research text.

Die betroubaarheid van die data is verseker deur die deelnemers die geleentheid te bied om die transkripsies van die onderhoude na te gaan en te bevestig of dit ooreenstem met hul oorspronklike weergawe. Bold (2012) voer aan dat geldigheid in narratiewe data te vinde is in die relevansie van die verkende lewens en dat oordraagbaarheid te vinde is in die raakpunte wat lesers met soortgelyke ervaringe met die geleefde storie het. Ten spyte daarvan dat die narratiewe in die studie slegs twee deelnemers se unieke en persoonlike linguistiese ervaringe verteenwoordig, kan daar ooreenstemming met ander se stories wees, wat die oordraagbaarheid van die studie verhoog. Behalwe bogenoemde vertrouensetiek, is toestemming vir die studie deur die Skoolbeheerliggaam van Hoërskool Weskus en Noord-Kaapse Onderwysdepartement verleen.

In die volgende gedeelte bied ons ’n bespreking van die twee deelnemers deur te fokus op die wyse waarop hul linguistiese kapitaal inwerk op hul leerpraktyke. Ons bied eerstens ’n biografiese agtergrond van elkeen en verken die deelnemers se taal, kultuur, geboorteplekke, grootwordjare en laerskooljare. Tweedens bied ons ’n bespreking van die vergestalting van hul opvoedkundige weë deur te fokus op hul linguistiese ervaringe in Hoërskool Weskus. Laastens toon ons hoe navigering van skoling met behulp van linguistiese kapitaal plaasgevind het.

5. Ervaringe binne die gemeenskaps- en skoolruimte

5.1 Die leerders se vroeë biografieë

Die konsep *geleefde ruimte* verwys na hoe mense in ’n spesifieke ruimte optree terwyl die ervaringe binne die ruimte bepaal of enige aanpassing gemaak moet word of nie. Volgens Fataar (2010) word ruimte onlosmaaklik verbind aan menslike aksie. Die gemeenskapsruimte van oorsprong van albei deelnemers is Ariamsmund, ’n plattelandse myndorp in Namibië. Na onafhanklikheidswording in 1990 word Engels Namibië se amptelike taal en gevolglik word Engels ook die taal van onderrig (Iipinge 2013). Vanweë die amptelike status, geniet Engels die dominante statusposisie in Namibië. Daar is sewe hooftaalgroepe in Namibië, naamlik Oshivambo, Nama/Damara, Otjiherero, Kavango, Koisan, die Kaprivitale en Setswana (Putz 1995).

Ronaldo is ’n 18-jarige Ovamboseun. Hy is in Oshakhati in die noorde van Namibië gebore. Hier het hy tot op 4-jarige ouderdom Oshivambo, sy huistaal, gepraat. Met een ouer broer wat reeds werk, is Ronaldo die enigste kind in die huis. Hy het familie regoor Namibië. Op 4-jarige ouderdom verhuis die gesin na Ariamsmund waar Ronaldo se pa by die myn begin werk. Monique is in Windhoek gebore, maar aan die einde van haar graad 7-jaar verhuis hul gesin ook na Ariamsmund. Albei haar ouers is by die myn werksaam. Monique voel egter dat haar hart nog in Windhoek lê. Monique het vier broers. Die ouer twee broers, uit haar pa se eerste huwelik, woon by hul ma in Windhoek. Monique se huistaal is Nama, ook bekend as Khoekhoegowab.

Ronaldo is trots op sy Ovambotaal en -kultuur. Tradisionele Ovambokosse is onder andere “shitimba-pap” en tuisgemaakte bier. Die Ovambo’s hou ook twee keer trouseremonies – ’n moderne en tradisionele troue. Die bruiloffeeste duur gewoonlik twee dae. Die eerste dag van die bruilof vind plaas by die bruid se ouerhuis en die tweede dag by die bruidegom se ouerhuis. Monique is ook trots op haar Damara-Nama-kultuur. Tradisionele Damara-/Namakos is onder

andere donkievleis en pap. Die ouer mense glo ook in tradisionele medisyne soos "namakhoe" wat vir naarheid en verkoues gebruik word. Ronaldo het sy laerskoolloopbaan aan 'n Engelse privaatskool in Ariamsmund voltooi, terwyl Monique 'n Engelse laerskool in Windhoek bygewoon het. Die onderrig in die medium van Engels was aanvanklik vir Ronaldo moeilik. Vanweë die taalhindernis (Engels), moes Ronaldo sy graad 2-jaar herhaal. Monique het Afrikaans op laerskool net-net geslaag – dit was nie een van haar sterkpunte nie. Ronaldo en Monique het tydens hul laerskooljare hul linguistiese kapitaal verwerf deur hul huistale Ovambo en Damara, asook Engels, die amptelike taal in Namibië, maar ook die taal wat regoor die wêreld hoë markwaarde geniet.

In 'n veeltalige myndorp het Monique en Ronaldo kontak met Engels, Oshivambo, Nama en Herero. By sosiale geleenthede word verskeie taalvorme gebruik, dus word linguistiese kapitaal van verskeie groepe erken, wat op sigself weer 'n spesifieke lewensuitkyk en habitus vorm. In Ariamsmund is Monique deel van die kerkorkes terwyl Ronaldo muurbal en sokker speel. Al word daar hoofsaaklik in Engels gekommunikeer, het die aktiwiteite hulle gehelp met hul taalvaardighede. Die begrip vir taaldiversiteit, 'n vorm van sosiale kapitaal, wat Ronaldo en Monique in Ariamsmund getoon het, sou die basis vorm van hul navigering in die Afrikaansmedium-Hoërskool Weskus.

Die linguistiese kapitaal van Monique en Ronaldo bepaal hoe hulle kulturele kapitaal objektiveer en beliggaam asook hoe hul habitus gevorm word. In Ariamsmund het Monique uitgebreide multikulturaliteit ervaar – sy het Oshiherero-, Oshivambo-, Afrikaans- en Engelssprekende vriende. Monique het twee goeie vriendinne in Ariamsmund wat ook by Hoërskool Weskus skoolgaan – hulle is Ovambo's. Sy praat meestal Engels met hulle, want die "Oshivambomense hou nie regtig van Afrikaans nie". Sy kan nie goed kommunikeer in al die omgangstale van Ariamsmund nie, maar sy kan wel gedeeltes soos groetvorme en uitdrukkings van waardering gebruik en verstaan. Monique se basiese woordeskat van die hooftale in Ariamsmund het haar interaksie met gemeenskapslede moontlik gemaak. Monique beskou dit as 'n "welcoming approach" en 'n teken van respek as jy iemand in hul moedertaal groet. Ronaldo het minder veeltalige kontak en praat Oshivambo met sy Ovambovriende in Ariamsmund.

Opsommenderwys het Ronaldo en Monique se multikulturele blootstelling en spesifiek linguistiese kapitaal hul lewensuitkyk beïnvloed, wat hulle weer gelei het om na die wêreld te kyk deur 'n spesifieke lens of habitus. Habitus en veld is voortdurend in 'n dialektiese verhouding om die maniere waarop kapitaal voorsien word, te omskryf en te heromskryf (Kramsch 2008). Ronaldo en Monique is in 'n ondersteunende familie-omgewing gesosialiseer, wat daartoe gelei het dat hulle onbewustelik sekere vorms van kapitaal ontwikkel het in die vorm van 'n stel blywende houdings of geneigdhede om op 'n bepaalde manier te dink en op te tree; elk het dus 'n individuele habitus ontwikkel (Kramsch 2008). Ronaldo en Monique se taalagtergrond en vaardighede – hul linguistiese kapitaal – het 'n positiewe lewensuitkyk teweeggebring en hul opvoedkundige proses beïnvloed. In die volgende gedeelte verduidelik ons hoe die twee leerders se linguistiese kapitaal hul opvoedkundige prosesse beïnvloed het.

5.2 Vergestalting van opvoedkundige prosesse

Ronaldo en Monique was genoodsaak om hul hoërskoolloopbaan aan Hoërskool Weskus in die Noord-Kaap in Suid-Afrika te voltooi. Nie alleen was Hoërskool Weskus in 'n land wat vir hulle vreemd was nie, maar Ronaldo en Monique moes ook die eerste keer in hul skoolloopbaan

hul onderrig deur die medium van Afrikaans ontvang. Onderwys word beskou as ’n vorm van simboliese kapitaal (Bourdieu en Passeron 1990) wat leerders in staat stel om sekere vorme van kapitaal te versamel wat weer na die bou van hul leerpraktyke oorgedra kan word. Die linguistiese bevoegdheid van leerders sal egter die pedagogiese habitus ondersteun. Monique was aanvanklik bekommerd dat sy nie sou aanpas in Hoërskool Weskus nie. Sy wou graag haar hoërskoolloopbaan in Windhoek, waar sy ook op laerskool was, voltooi. Monique se ma het egter nie kans gesien om haar 800 km ver weg in ’n koshuis te sit nie. Die familie woon nader aan die Suid-Afrikaanse grens as aan Windhoek. Monique en Ronaldo is deel van ’n groep leerders wat daagliks na die naaste hoërskool aangery word. Monique is ’n harde werker en het die nuwe medium van onderrig as ’n uitdaging beskou. Ronaldo het ook geen ander keuse gehad as om die naaste hoërskool aan Ariamsmund by te woon nie. Met die oorsteek van grense en nuwe velde wat betree word, word habitus in versamelde kapitaal, houdings en optrede beperk, aangesien sekere velde waarde heg aan spesifieke kapitaal en habitus. In die geval van hierdie twee leerders het die nuwe konteks, oftewel veld, hulle wat skoolwerk betref op die agtervoet geplaas, veral met betrekking tot hul gebrekkige taalvaardigheid in Afrikaans wat die skool se voertaal is. Die uitoefening van mag en dominante praktyke is sodoende verseker (Park, Rinke en Mawhinney 2016:649).

Elke veld het grense en toegang tot die veld word deur bestaande draers van mag geblokkeer. In Ariamsmund is die linguistiese kapitaal ’n gemeenskapsrepertoire opgebou uit Afrikaans, Engels, Oshivambo, Herero en Nama terwyl skole slegs Engels as onderrigtaal gebruik. Daarteenoor word slegs Afrikaans binne die skoolkonteks van Hoërskool Weskus erken. Die dominante posisie van Afrikaans in Hoërskool Weskus sou dus ’n bepalende rol speel in die ontwikkeling van taalhoudings en taalpraktyke.

Die aanpassing by ’n nuwe onderrigtaal was vir Ronaldo baie moeilik. Hy onthou:

> I didn’t actually know how I [was] going to survive … I had to use a dictionary and ask around … you have to sacrifice your time … I had to figure it out for myself … sometimes you totally don’t have a clue when the teachers explain something.

Afrikaans was reeds deel van Monique se repertoire toe sy van Ariamsmund gekom het, maar haar lees- en skryfvaardighede in Afrikaans was beperk. Sy het ook ’n woordeboek byderhand gehou om die betekenis van Afrikaanse woorde na te slaan. Ronaldo het aanvanklik net met die leerders van Ariamsmund gemeng. Hy kon nie die ander leerders in Hoërskool Weskus verstaan nie, want “they spoke deep Afrikaans”. Ronaldo het sy persepsie van die Afrikaanssprekende leerders aanvanklik op hul uitspraak en aksent gegrond. Vanweë haar Afrikaanse aksent is Monique aanvanklik deur ander skoolkinders gespot. Monique en Ronaldo se bevoegdheid in Afrikaans was laer as dié van die meerderheid leerders in Hoërskool Weskus wie se huistaal Afrikaans is. Ten spyte van die nuwe onderrigtaal het Ronaldo tog welkom gevoel onder die leerders:

> The friendliness … they open up to me with open arms … they didn’t make me feel like a stranger … we related very well.

Ronaldo hou van sosiale interaksie en om met al die leerders te kommunikeer en daarom moes Ronaldo Afrikaans aanleer. Die gemaklikheid waarmee hy amper soos familie aanvaar is, het dus positief ingewerk op die aanleer van Afrikaans. Vir Ronaldo het die waarde van Afrikaans in sy hoërskoolopvoeding asook in nuwe vriendskappe gelê.

Monique het makliker as Ronaldo aangepas in Hoërskool Weskus. In haar graad 8- en 9-jaar het Monique ook die geleentheid gekry om Nama (Khoekoe) as vak te neem. Op dié manier het sy geleer om Nama te lees en skryf. Dit het haar ouers baie trots gemaak en in die proses het haar selfvertroue toegeneem, wat duidelik blyk uit haar vriendekring.

Omdat Nama en Afrikaans twee tale van heeltemal verskillende herkoms is, het Monique sekere strategieë vir haarself aangeleer. Sy het geleer om in enige gesprek goed te luister, voordat sy reageer. Verder het sy geleer dat gesprekke met humor vlot kan verloop. Monique is trots op haar Damarakultuur, maar leer ook graag van ander kultuurgroepe. Sy geniet veral die interessante stories van die Namaleerders. In die proses het Monique nie net haar Afrikaans verbeter nie, maar ook vriende gemaak. Die nuwe taalonderrig het haar gehelp om verskillende kulturele agtergronde beter te verstaan. Sy glo "the most powerful tool that humankind can perceive [sic], is a good command of language – when you are really diverse when it comes to different languages" – dan verbeter jou mensekennis.

In aansluiting by Liou, Antrop-González en Cooper (2009), het Ronaldo en Monique se multikulturele vriendskap met ander leerders bygedra tot hul linguistiese kapitaal. Ronaldo en Monique se gemeenskapskulturele rykdom (taal en kultuur) is in die skoolkonteks as waardevol beskou (Yosso 2005). Ten spyte daarvan dat Ronaldo, net soos Monique, lid van een van die minderheidsgroepe by Hoërskool Weskus is, vertel hy: "I didn't feel like I am a minority group. I do not look at colour, look at the person himself and mingle with everyone."

Klastye geniet Monique die interaksie tussen leerders, veral as verskillende menings na vore kom. Ronaldo verkies dit dat die klas stil is en almal gefokus luister. Monique se gunsteling-vakke is Wiskunde en Fisiese Wetenskap terwyl Ronaldo die Engelse klasse geniet. Ronaldo en Monique het 'n voorsprong in Engels bo die ander leerders gehad. Tot op graad 7-vlak was Ronaldo en Monique se voorkeurtaal Engels terwyl hulle ook in die medium van Engels onderrig is. Al het Ronaldo en Monique Afrikaans teen verskillende tempo's aangeleer, het albei suksesvol aangepas in Hoërskool Weskus.

'n Netwerk van vriende asook onderwyser- en ouerondersteuning het positief meegewerk aan Ronaldo en Monique se linguistiese navigering in die Afrikaansmedium-Hoërskool Weskus. Ronaldo en Monique is sodanig gewild onder die leerders dat albei in hul finale jaar tot die leerlingraad verkies is. Ronaldo en Monique verwys albei na die ondersteuning wat hulle van onderwysers ontvang het. Monique vertel hoe gewillig onderwysers was om te luister as sy 'n probleem ervaar het. Sy is ook dankbaar oor hul goeie raad en motivering. Monique vertel dat Afrikaanse letterkunde "open[ed] my mind" na die wêreld van die Afrikaanse taal en in die proses kon sy aanpas by 'n nuwe taal. Die onderwysers en haar vriendinne het haar gemotiveer en haar aan die hand geneem om verby die vrees vir 'n nuwe onderrigtaal te kom en "to push through". Sy het nie net haar aanvanklike vrees om in 'n nuwe taal onderrig te word, oorkom nie, maar ook die vrees om nie in staat te wees om in die skoolkonteks te onderhandel nie. Die onderwysers het ook vir Ronaldo gehelp waar hulle kon – sommiges het selfs dele vir hom in Engels verduidelik. Ronaldo en Monique se ouers het hulle baie ondersteun. Monique se ouers sou tydens eksamentye sorg dat sy nie gesteur word nie, terwyl Ronaldo se ouers vir ekstra Afrikaansklasse en Engelse studiegidse vir sy vakke gesorg het.

5.3 Navigering van skoling met behulp van linguistiese kapitaal

Monique is vir sewe jaar en Ronaldo vir agt jaar in Engels as medium onderrig. Behalwe hul huistale Ovambo en Damara, was Monique en Ronaldo se kommunikasie tot op graad 7-vlak hoofsaaklik in Engels. Aan die begin van hul hoërskoolloopbaan was Monique en Ronaldo se Afrikaans baie beperk. Ronaldo kon hom skaars uitdruk in Afrikaans en Monique is gespot oor haar vreemde Afrikaanse aksent. Monique en Ronaldo se onvermoë om hulself in Afrikaans uit te druk het aanvanklik negatief ingewerk op hul aansien en skoling in Hoërskool Weskus. In die konteks van Hoërskool Weskus is die gebruik van Afrikaans as onderrigtaal waardevolle en bevoorregte kapitaal. Monique en Ronaldo se suksesvolle navigering van hul skoling in Hoërskool Weskus sou dus afhang van die uitoefening van hul linguistiese kapitaal. Ronaldo neem ekstra klasse in Afrikaans terwyl Monique nuwe vriendskappe met Afrikaanssprekende leerders aanknoop. Na twee jaar in Hoërskool Weskus het Monique se Afrikaans so verbeter dat sy meer selfvertroue geniet het en gevolglik ook leierskap begin toon het. Ronaldo het aanvanklik slegs met ander leerders van Ariamsmund afkomstig gemeng. Ten spyte daarvan dat Ronaldo vir die eerste drie jaar op Hoërskool Weskus baie gebrekkig in Afrikaans gekommunikeer het, het hy tog welkom gevoel binne die Afrikaansmediumskoolkonteks.

In haar graad 8- en 9-jaar het Monique die geleentheid gekry om Nama (Khoekoe), haar huistaal, as vak te neem. Nama is nie een van Suid-Afrika se elf amptelike tale nie. Die erkenning van haar huistaal as vak in Hoërskool Weskus “het my selfvertroue verbeter”. Haar vriendskap met Afrikaanssprekende leerders het uitgebrei en hierdeur het haar Afrikaans ook verbeter. ’n Beter begrip en kommunikasie in Afrikaans het weer positief ingewerk op Monique se opvoedkundige sukses in die Afrikaansmediumhoërskool. Ronaldo was aan die begin van sy hoërskoolloopbaan net vriende met leerders van Ariamsmund, met wie hy Ovambo kon praat. Monique het weer twee vriendinne in Hoërskool Weskus met wie sy Nama praat. Hierdie netwerk van vriende het Monique en Ronaldo se linguistiese sosiale kapitaal uitgebrei terwyl die gedeelde sosiale identiteit eenheid onder hulle gebring het. Ronaldo se positiewe geaardheid het daartoe bygedra dat die Afrikaanssprekende leerders van Hoërskool Weskus met hom bevriend geraak het. Ronaldo vertel “teachers translated work for me in English and assisted me with English papers”. Monique het soms ook vrae in Engels beantwoord, veral as sy nie op die regte Afrikaanse woorde kon kom nie. Ronaldo se ouers het ook gesorg vir studiegidse in Engels. Monique en Ronaldo was genoodsaak om Afrikaans Huistaal en Engels Addisionele Taal in Hoërskool Weskus as vakke te neem. Deur die uitbreiding van hul linguistiese kapitaal, het albei Afrikaans Huistaal in die finale matriekeksamen geslaag.

Met die ondersteuning en motivering wat Monique en Ronaldo van die skool en hul ouerhuise ontvang het, asook hul multikulturele vriendskappe, kon hulle die taalagterstand in Hoërskool Weskus te bowe kom. Monique en Ronaldo se habitus het herstruktureer. Disposisies in terme van ondersteuning, motivering en ’n veilige skoolomgewing het hul lewensuitkyk beïnvloed. Waar hulle aanvanklik vrees binne die skoolkonteks ervaar het, het hul linguistiese kapitaal nuwe persepsies en optrede teweeggebring. Monique en Ronaldo se kommunikasie- en taalvaardighede in Afrikaans het mettertyd so verbeter, dat hul leerpraktyke positief inwerk op hul opvoedkundige prosesse. Hul taalrepertoire het uitgebrei om ook Afrikaans, die medium van onderrig in Hoërskool Weskus, in te sluit. Ronaldo en Monique se linguistiese kapitaal het aan die einde van hul skoling ook hul simboliese en kulturele kapitaal beïnvloed. Beide slaag goed in hul finale eksamen. Hul opvoedkundige sukses (kulturele kapitaal) word omvorm in simboliese kapitaal (slaag met vrystelling). Isseri, Muthutkrishna en Philpott (2018) het met

soortgelyke bevinding aangetoon hoe immigrantleerders hul skoling met behulp van linguistiese kapitaal navigeer.

Monique en Ronaldo se pedagogiese habitus het dus gegroei vanuit hul linguistiese kapitaal – hul vermoë om hulself uit te druk in ’n derde taal. Hul skoling in die Afrikaansmedium-Hoërskool Weskus het hulle genoodsaak om Afrikaans aan te leer. Die ondersteuning van hul ouers, vriende en onderwysers het hulle aangespoor tot opvoedkundige sukses. Hul linguistiese gedrag is die resultaat van hul primêre en sekondêre sosialisasie. Monique en Ronaldo toon agentskap om die taalagterstand te bowe te kom en terselfdertyd ontwikkel hulle hul vermoë om krities te kyk na die manier waarop hulle bestaan in die wêreld waarmee en waarbinne hulle hulself bevind; hulle begin die wêreld beskou … as ’n werklikheid in wording, in transformasie (Freire 2000:83). Hierdie introspeksie het verseker dat Monique en Ronaldo die kennis, vaardighede en hulpbronne in hul gemeenskaps- en skoolruimte benut het.

Die vaardighede in die Afrikaanse taal wat Monique en Ronaldo aangeleer het en hul positiewe ingesteldheid teenoor Afrikaans het moontlik ’n bydrae tot hul leersukses gelewer. Die veilige klaskameromgewing en rolmodelle het moontlik bygedra tot hierdie positiewe ingesteldheid. Hul aanwending van hulpbronne binne die gemeenskaps- en skoolruimte het positief meegewerk aan die ontwikkeling en mobilisering van hul linguistiese kapitaal. Hulle was in staat om kulturele bronne te ontwikkel om hul sukses in die opvoedkundige sisteem te verseker (Grant en Wong 2008). Deur die sigbare en onsigbare aard van mag wat ingebed is in die aanleer van Afrikaans, het Ronaldo en Monique linguistiese kapitaal verwerf, hul habitus help vorm en sodoende opvoedkundige sukses verseker.

6. Samevatting

Ons het in hierdie artikel gefokus op die wyse waarop twee Namibiese leerders hul leerpraktyke in ’n Noord-Kaapse hoërskool onderhandel. Die artikel het ten doel gehad om vas te stel hoe leerders hul taalpraktyke gebruik of skoolleer navigeer in die opvoedkundige prosesse. Ons het gekonsentreer op die leerders se vermoë om hul linguistiese kapitaal so te benut dat hulle deur hul onderskeie taalpraktyke in die dominante Afrikaansmediumskool kon aanpas. Die artikel is geskoei op die werk van Bourdieu (1977) en Yosso (2005).

Ons het veral aandag gegee aan die dinamiese verhouding tussen lewensuitkyk, konteks (veld) en hulpbronne (kapitaal) en hoe die wisselwerking tussen hierdie drie aspekte spesifieke taal-praktyke teweegbring. Migrantleerders betree die skool met ’n spesifieke geskiedenis, kennis en bevoegdhede wat hul leerpraktyke op spesifieke maniere beïnvloed. Die veelvuldige en dinamiese identiteite van migrantleerders dra by tot die navigering van hul taalgebruik en hul taalpraktyke binne die skool. Die leerders se gemeenskaps- en skoolruimte stem nie in terme van linguistiese kapitaal ooreen nie. In die Namibiese gemeenskapsruimte word Engels, Ovambo en Herero, Nama en Damara erken, terwyl die skoolkonteks in die Noord-Kaap slegs Afrikaans as onderrigtaal gebruik.

Die twee leerders betree die dominante Afrikaansmediumskoolruimte met onvoldoende taal- en kommunikasievaardighede. Aan die begin van hul hoërskoolloopbaan het hul taalagterstand in Afrikaans simboliese en kommunikasiestruikelbokke ingehou. By Hoërskool Weskus het Monique en Ronaldo egter ’n voorsprong in veeltaligheid en spesifiek Engels gehad. Hul

gebrekkige Afrikaans het aanvanklik interaksie met ander leerders beperk en ook negatief op hul skoling ingewerk. Hulle het die linguistiese doksa van Hoërskool Weskus geïnternaliseer en besef dat hul skoling van suksesvolle taalonderhandeling afhang. Die leerders toon egter agentskap en benut die waarde en beskikbare hulpbronne in beide ruimtes. Die veeltalige Namibiese gemeenskapsruimte het hul lewensuitkyk beïnvloed en hulle vir die uitdaging van ’n nuwe onderrigtaal voorberei. Deur onderwyser-, ouer- en vriendskapondersteuning kon die leerders aanpas by Afrikaans as onderrigtaal. Hul verbeterde taal- en kommunikasievaardighede in Afrikaans het opvoedkundige sukses verseker. Linguistiese gedrag is die resultaat van primêre (ouerhuis) en sekondêre (skoling) sosialisasie. Met behulp van transtaling kon die leerders tussen hul huistale en skooltaal navigeer om hul geïntegreerde linguistiese repertoire te vorm (Canagarajah 2011).

Hierdie ondersoek het getoon dat linguistiese kapitaal leerders se navigering binne die skoolkonteks kan vergemaklik en ’n bydrae kan lewer in hul opvoedkundige proses. Verdere studies behoort te kyk na die verband tussen veeltaligheid en opvoedkundige sukses. Dit behoort veral insiggewend te wees om vas te stel hoe linguistiese kapitaal in ’n veeltalige skoolkonteks opvoedkundige sukses kan verseker.

Bibliografie

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.

Albright, J. en A. Luke (reds.). 2008. *Pierre Bourdieu and literacy education*. New York: Routledge.

Aronin, L. en D. Singleton. 2012. *Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. https://doi.org/10.1075/impact.30 (27 Desember 2020 geraadpleeg).

Banda, F. 2010. Defying monolingual education: Alternative bilingual discourse practices in selected coloured schools in Cape Town, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(4):221–35.

Bold, C. 2012. *Using narrative in research.* Los Angeles: Sage.

Bonnewitz, P. 2005. *Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu*. (Eerste lesse oor die sosiologie van P. Bourdieu). Parys: Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P. en J.C. Passeron. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. Londen: Sage Publications.

Bourdieu, P. en L. Wacquant (reds.). 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

—. 1992. The purpose of reflexive sociology (the Chicago workshop). In Bourdieu en Wacquant (reds.) 1992.

Bourdieu, P. 1977. Cultural reproduction and social reproduction. In Karabel en Halsey (reds.) 1977.

—. 1998. *Practical reason*. Cambridge: Polity.

Braun, V. en V. Clark. 2012. *Using thematic analysis in psychology*. In Cooper (red.) 2012.

Burke, L., T. Crowley en A. Girvin (reds.). 2000. *Language and cultural theory reader*. Londen: Routledge.

Busch, B. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics,* 33(5):1–22.

Cenoz, J. en D. Gorter. 2017. Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10):901–12. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855 (27 Desember 2020 geraadpleeg).

Chang, F., Janciaukas, M. en F. Hartmut. 2012. Language adaptation and learning: Getting explicit about implicit learning. *Language and Linguistics Compass*, 6(5):259–78.

Clandinin, D.J. en V. Caine. 2008. Narrative inquiry. In Given (red.) 2008.

Connelly, F. en D.J. Clandinin. 2006. Narrative inquiry: A methodology for studying lived experiences. *Research Studies in Music Education,* 27:44–54.

Cooper, H. (red.). 2010. *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs.* Washington DC: American Psychological Association.

Craith, M.N. 2007. *Language, power and identity*. New York: Palgrave MacMillan.

Coetzee-Van Rooy, A. 2012. Flourishing Functional Multilingualism: Evidence from Language Repertoires in the Vaal Triangle Region. *International Journal of the Sociology of Language,* 208:87–119. https://doi.org/10.1515/ijsl-2012-0060 (27 Desember 2020 geraadpleeg).

Canagarajah, S. 2011. Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3):401–17.

Creswell, J. 2014. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4de uitgawe. Londen: Sage.

Cummins, J. en C. Davison (reds). 2007. *International handbook of English language teaching*. New York: Springer.

Delgado Bernal, D. 2001. Living and learning pedagogies of the home: The mestiza consciousness of Chicana students. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 14(5):623–39.

Dinovitzer, R., J. Hagan en P. Parker. 2003. Choice and circumstance: Social capital and planful competence in the attainments of immigrant youth. *Canadian Journal of Sociology*, 28(4):463–88.

Department of Education. 1997. *Language in Education Policy*. South African Government: Department of Education. Pretoria: Staatsdrukker.

Dumais, S. 2006. Early childhood cultural capital, parental habitus, and teachers' perceptions. *Poetics*, 34:83.

Fataar, A. 2010. Youth self-formation and the "capacity to aspire": The itinerant "schooled" career of Fuzile Ali across post-apartheid space. *Perspectives in Education*, 28(3):34–45.

Fillies, H. en A. Fataar. 2015. Doksa en verwerkliking van leeridentiteitspraktyk van hoërskoolleerders in 'n landelike werkersklasdorp. *LitNet Akademies*, 12(3). https://www.litnet.co.za/doksa-en-verwerkliking-van-leeridentiteitspraktyke-van-hoerskoolleerders-in-n-landelike-werkersklasdorp/ (8 Mei 2020 geraadpleeg).

Freire, P. 2000. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group.

France, A., D. Bottrell en E. Haddon. 2012. Managing everyday life. *Journal of Youth Studies*, 16(5):597–611.

García, O. en W. Li. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Londen: Palgrave Macmillan.

García, O. en C. Sylvan. 2011. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal,* 95(3):385–400. https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/pedagogies-and-practices-in-multilingual-classrooms-singularities-in-pluralities.pdf (27 Desember 2020 geraadpleeg).

García, O. en L. Wei. 2014. *Translanguaging: Language bilingualism and education.* Londen: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765 (27 Desember 2020 geraadpleeg).

Gillies, D., A. Wilson, R. Soden, S. Gray en I. McQueen. 2010. Capital, culture and community: In a challenging context. *Improving Schools*, 13(1):21–35.

Given, L.M. (red.). 2008. *The Sage encyclopedia of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Gogolin, I. 2002. *Linguistic diversity and new minorities in Europe*. Reference study. Language Policy Division, DG 1V, Directorate of School, Out of School Higher Education. Strasbourg: Council of Europe.

Grant, R. en S. Wong. 2008. Critical race perspectives, Bourdieu, and language education. In Albright en Luke (reds.) 2008.

Grenfell, M. (red.). 2008. *Pierre Bourdieu: Key concepts*. Engeland: Acumen Publishing Ltd.

Groenewald, E.M. 2012. Die aard van jeugdiges se subjektiwiteite by ’n skool in ’n plattelandse mynbou-omgewing. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Hattam, R. en J. Smyth. 2015. Thinking past educational disadvantage, and theories of reproduction. *Sociology,* 49(2):270–86.

Heywood, D. en S. Peterson. 2007. Contributions of families’ linguistic, social, and cultural capital to minority-language children’s literacy: Parents’, teachers’, and principals’ perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 63(4):517–38.

Iellatchitch, A., W. Mayrhofer en M. Meyer. 2003. Career fields: A small step towards a grand career theory? *International Journal of Human Resource Management*, 15(4): 256–71.

Iipinge, K. 2013. English lingua franca as language of learning and teaching in Northern Namibia: A report on Oshiwambo teachers’ experiences. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Isseri, S., N. Muthutkrishna en S. Philpott. 2018. Immigrant children’s geographies of schooling in South Africa. *Educational Review for Social Change*, 7(2):39–56.

Jæger, M. 2009. Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87:1943–71.

Kerfoot, C. en B.O. Bello-Nonjengele. 2014. Game changers? Multilingual learners in a Cape Town primary school. *Applied Linguistics*, 37(4):451–73.

Kramsch, C. 2008. Pierre Bourdieu: A biographical memoir. In Albright en Luke (reds.) 2008.

Kvale, S. en S. Brinkman. 2009. *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* Los Angeles, CA: Sage.

Lareau, A. 2003. *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

Lareau, A., B. Elliot, D. Weininger, L. Swartz en V. Zolberg. 2004. Cultural capital in educational research: A critical assessment. In Swartz en Zolberg (reds.) 2004.

Lau, B. 1987. *Central and southern Namibia in Jonker Afrikaner’s time*. Windhoek: Nasionale Argief.

Lee, J. G. 2011. Understanding the process of educational assimilation for refugee and non-refugee immigrant students: A pilot study of a community college. MA-verhandeling, Graduate School of Vanderbilt University, VSA.

Liou, D., R. Antrop-González en R. Cooper. 2009. Unveiling the promise of community cultural wealth to sustaining Latina/o students' college-going information networks. *Educational Studies*, 45(6):534–55.

Makubalo, G. 2007. "I don't know … it contradicts": Identity construction and the use of English by high school learners in a desegregated school space. English Academy Review. *Southern African Journal of English* Studies, 24(2):5–41.

Marginson, S. 2014. Higher education as self-formation: The case of cross-border students. *Revista de la Educación Superior*, 1(169):7–23.

Maton, K. 2008. *Habitus.* In Grenfell (red.) 2008.

Mertens, D. 2015. *Research and evaluation in education and psychology.* 4de uitgawe. Nieu-Delhi: Sage.

Meyers, M.D. 2009. *Qualitative research in business management.* Londen: Sage.

McKinney, C. en B. Norton. 2008. Identity in language and literacy education. In Spolsky en Hult (reds.) 2008.

Morrison, K. en I. Lui. 2000. Ideology, linguistic capital and the medium of instruction in Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(6):471–85.

Ndlangamandla, S. 2010. (Unofficial) multilingualism in desegregated schools: Learners' use of and views towards African languages. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 28(1):61–73.

Norton, B. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change.* Harlow: Pearson Education/Longman.

Nongogo, N. 2007. Language and identity: Investigating the language practices of multilingual grade 9 learners at a private desegregated high school in South Africa. Research report submitted to the Faculty of Humanities, University of the Witwatersrand in partial fulfilment of the degree of Master of Arts in Applied English Language Studies.

Olakulehin, F. en G. Singh. 2013. Widening access through openness in higher education in the developing world: A Bourdieusian field analysis of experiences from the National Open University of Nigeria. *Open Praxis*, 5(1):31–40.

Oropeza, M.V., M.V. Varghese en Y. Kanno. 2010. Linguistic minority students in higher education: Using, resisting and negotiating multiple labels. *Equity and Excellence in Education*, 43(2):216–31.

Orellana, M.F. 2003. Responsibilities of children in Latino immigrant homes. New directions for youth development. *Understanding the Social Worlds of Immigrant Youth*, 100:25–39.

Park, G., C. Rinke en L. Mawhinney. 2016. Exploring the interplay of cultural capital, habitus, and field in the life histories of two West African teacher candidates. *Teacher Development*, 20(5):648–66.

Pavlenko, A. en B. Norton. 2007. *Imagined communities, identity, and English language teaching.* In Cummins en Davison (reds.) 2007.

Pulinx, R. en P. van Avermaet. 2014. Linguistic diversity and education: Dynamic interactions between language education policies and teachers' beliefs: A qualitative study in secondary schools in Flanders (Belgium). *Revue Française De Linguistique Appliquee*, 19(2):9–27.

Putz, M. 1995. *Discrimination through language in Africa? Perspectives on the Namibian experience.* New York: Mouton de Gruyster.

Reay, D. 2004. "It's all becoming a habitus": Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4):431–44.

Republiek van Suid-Afrika. 1996. The Constitution of the Republic of South Africa, 1996. Wet 108 van 1996. Staatskoerant 378 (17678). 18 Desember. Pretoria: Staatsdrukker.

Seligmann, J. 2012. *Academic literacy for education students*. Oxford: Oxford University Press.

Spolsky, B. en F.M. Hult. (reds.). 2008. *The handbook of educational linguistics*. Oxford: Blackwell.

Stanton-Salazar, R.D. 2001. *Manufacturing hope and despair: The school and kin support networks of U.S. Mexican youth*. New York: Teachers College Press.

Swartz, L. en V. Zolberg. 2004. *After Bourdieu. Influence, critique, elaboration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Tatum, B. 2013. The complexity of identity: "Who am I?" In Adams, Blumenfeld, Castañeda, Hackman, Peters en Zúniga (reds.) 2013.

Tierney, W., Z. Corwin en J. Kolyar (reds.). 2005. *Preparing for college: Nine elements of effective outreach.* Albany, New York: SUNY Press.

Vandeyar, S. en T. Catalano 2020. Language and identity: Multilingual immigrant learners in South Africa. *Language Matters*, 51(2):106–28. https://doi.org/10.1080/10228195.2020.1769713 (27 Desember 2020 geraadpleeg).

Villalpando, O. en D. Solórzano. 2005. The role of culture in college preparation programs: A review of the literature. In Tierney, Corwin en Kolyar (reds.) 2005.

Walther, M. 2013. *Repatriation to France and Germany. A comparative study based on Bourdieu's Theory of Practice.* Brussel: Springer Gabler.

White, M.J. en J.E. Glick. 2000. Generation status, social capital, and the routes out of high school. *Sociological Forum*, 15(4):671–91.

Wildhagen, T. 2009. Why does cultural capital matter for high school performance? An empirical assessment of teacher-selection and self-selection mechanisms as explanations of the cultural capital effect. *The Sociological Quarterly*, 50:173–200.

Yosso, T.J. 2005. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community wealth. *Race, Ethnicity and Education*, 8(1):69–91.