

**REFLEKTIEWE VAKDESKUNDIGHEID
IN OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE:
KONTEKS EN UITDAGINGS**

INTREEREDE: PROF ESTELLE SWART OKT 2006



REFLEKTIEWE VAKDESKUNDIGHEID
IN OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE:
KONTEKS EN UITDAGINGS

Estelle Swart

Oktober 2006

*Reflektiewe vakdeskundigheid in Opvoedkundige
Sielkunde: konteks en uitdagings*

Intreerede gelewer op 3 Oktober 2006

Prof RE Swart

Departement Opvoedkundige Sielkunde

Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Redakteur: Mattie van der Merwe

Uitleg: Heloïse Davis

Foto: SSFD

Druk: Universiteit Stellenbosch Drukkery

ISBN: 0-7972-1161-6

AANGAANDE DIE SKRYWER



Estelle Swart het grootgeword in Boksburg, een van die oudste dorpe oos van Johannesburg. Haar ma se liefde vir skoolbeginners en hoe sy hulle leer lees en skryf het, het haar van kleins af geïnspireer. Sy Matrikuleer in 1976 aan die Hoërskool Voortrekker en besluit ten spyte van vele verleenthede as tiener, wanneer groot mans hulle graadeenjuffrou in die winkels groet en aan hulle eie kinders voorstel, om tog die onderwys te betree. Haar passie om met kinders en families te werk wat probleme ervaar, was die begin van jare se studie en werk in die onderwys.

Na haar aanvanklike opleiding by die Goudstadse Onderwyskollege in Johannesburg het sy haar studie in Opvoedkundige Sielkunde voortgesit aan die Randse Afrikaanse Universiteit (nou Universiteit Johannesburg). Sy werk in hierdie tyd as onderwyser en sielkundige in buitengewone onderwys.

Haar loopbaan as dosent in Opvoedkundige Sielkunde begin in 1990 aan die RAU waar sy dikwels vir haar kwaaieste onderwysers en ou klasmaats moes klasgee. As jong dosent het sy feitlik elke voor- en nagraadse module aangebied waarvoor die professore nie kans gesien het nie! Na 'n jaar as sielkundige en hoof van die Hulpdienste by 'n skool is sy terug akademie toe, hierdie keer om te fokus! Hier was sy instrumenteel in die herontwerp van die nagraadse programme in Opvoedkundige Sielkunde om dit relevant te maak vir die behoeftes van Suid-Afrikaanse klaskamers. Sy aanvaar in September 2004 'n pos by Universiteit Stellenbosch waar sy ook tans voorsitter van die Departement Opvoedkundige Sielkunde is.

Estelle se navorsing fokus op leierskap- en onderwyserontwikkeling vir inklusiewe onderwys waarvoor sy al nasionaal en internasionaal gepubliseer het. Sy het ook 'n belangstelling in hoe onderwysers en sielkundiges in die praktyk leer en ontwikkel. Kinders met leerprobleme en gestremdhede lê haar baie na aan die hart.

Sy is getroud met Theo Swart wat vir haar 'n voorbeeld van 'vasbyt' is – hy het, benewens 'n PhD, al 27 Comrades maratons op sy CV! Hulle twee kinders is 'gebore' in die akademie. Leanthé (17), drie maande na haar ma haar M voltooi het, en Ethuan (12), drie maande na sy haar D ingelewer het. Hulle het dus altwee hulle eerste gradeplegtigheid bygewoon op die ouderdom van drie weke.

REFLEKTIEWE VAKDESKUNDIGHEID IN OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE: KONTEKS EN UITDAGINGS

INLEIDING

Ek het my akademiese loopbaan in die negentigerjare begin met die vraag oor hoe teorie en praktyk in professionele opleiding meer effektief geïntegreer kan word. Die motivering hiervoor was tweeledig. Eerstens was dit gebaseer op my ervaring as M-student en internsielkundige, naamlik dat professionele onderwys soms ver verwyderd was van die alledaagse kwessies waarmee praktisyne te doene kry. Ek het ervaar wat Schön in 1983 beskryf het as “a high, hard ground overlooking a swamp” (p. 18). Die “high ground” verwys na opleidingsmodelle wat praktykprobleme met teorie en tegniese oplos terwyl problematiese situasies in die “swampy lowland” ’n onvoorspelbare, vae karakter het wat nie resepmatig hanteer kan word nie. As nuweling dosent met ervaring van die “lowland” sou ek graag ’n beter wisselwerking van teorie en praktyk wou verseker deur beide teorie en praktyk meer relevant te maak.

Tweedens was dit ook die uitvloeisel van die drastiese veranderinge in die land, wat verreikende gevolge gehad het vir die opleiding en praktykvoering van onderwysers, beraders en sielkundiges. Die teorie en praktiese werksyfes wat voorgehou is as die kennisraamwerk vir die professionele praktyk (‘espoused theory’) tydens my opleiding het ewe skielik nie meer werkbare antwoorde gebied vir die nuwe praktykuitdagings nie. Ek was opgelei in die mediese model en het toetsing, diagnose en plasing van kinders ontwikkel tot ’n fyn kuns en my eie intervensies het die karakter van roetinehandeling begin aanneem. As dosent in Opvoedkundige Sielkunde en as opvoedkundige sielkundige moes ek dus selfondersoek doen en vele paradigmaverskuiwings ondergaan en nuwe kennis en vaardighede aanleer om my eie onderrig en praktykvoering meer relevant te maak. My onderrigbenadering moes verander vanaf ’n tradisionele, dosentgesentreerde onderrigmodel, waaraan ek my hele lewe lank blootgestel is, na ’n model wat leer en die leerder sentraal stel. Verder moes my professionele praktykbeskouing verander vanaf ’n streng mediese model na ’n inklusiewe en bio-ekologiese model wat opvoedingsisteme ondersteun en ontwikkel. Ek het in hierdie leerproses ook die waarde van kwalitatiewe navorsing en die rol van refleksie daarin ontdek.

Die navorsing vir my doktorsale proefskrif getiteld *Die opleiding van opvoedkundige sielkundiges as reflektiewe praktisyne* was ’n katalisator vir hierdie proses deurdat ek sterk gekonfronteer was met my eie ontologiese en epistemologiese aannames en verskuiwings, asook met kritiese vrae oor my eie

mensbeskouing, teoretiese raamwerke en professionele vaardighede (Swart, 1994). Die model wat ontwikkel is in hierdie studie, stel reflektiewe praktykleiding en professionele leer voor as ’n dinamiese, interaktiewe proses van *kennisomskakeling* en *-uitbreiding*. ’n Kernkonsep van hierdie model is die student as *beginnerpraktisyn* se persoonlike of praktykteorie wat verken en uitgebrei word deur refleksie en reflektiewe praktykleiding. Deur selfrefleksie en refleksie saam met ’n fasiliteerder of mentor word leemtes of inkonsekwentheid in die persoonlike teorie en praktykvoering geïdentifiseer. Die praktisyn leer die ingesteldheid van bevraagtekening en vra vrae oor eie praktykhandeling wat fokus op vrae soos Wat? Hoe? Waar? en Waarom? Die doel van reflektiewe leer en ook reflektiewe praktykleiding is om kennisraamwerke soos konseptuele kennis, verloopkennis, kontekstuele kennis en selfkennis uit te brei, te integreer en dan om te skakel in praktykhandeling en ook andersom – dit wat in die praktyk geleer word, word dus ook omgeskakel in teorie en so brei die persoonlike teorie uit of transformeer dit. Refleksie as doelbewuste proses van nadenke en handeling speel ’n sentrale rol in beide die beginnerpraktisyn se leerproses en die praktykleiding waar ander praktisyne of ’n mentor teenwoordig is. Refleksie en reflektiewe praktykleiding fokus nie net op kognitiewe kennis nie, maar ook op die fisiese, affektiewe, sosiale, kulturele, historiese en persoonlike aspekte van leer en is daarom holisties en krities van aard. Dit was die begin van ’n pad wat ek as dosent en navorser in Opvoedkundige Sielkunde steeds loop en ’n onderrigmodel wat ek steeds toets en verder verfyn.

Refleksie, reflektiewe leer en reflektiewe praktykvoering word hoog aangeprys in Hoër Onderwys (Biggs, 1999; Bourner, 2003; Brookfield, 1995; Clegg et al., 2002; Light & Cox, 2001; McAlpine & Weston, 2000). Die bevordering daarvan is geformuleer as ’n generiese uitkoms van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, asook die Hoëronderwyskurrikulum. Refleksie word dus geassosieer met ’n hoër, gesofistikeerde vlak van leer (Moon, 1999:101). Reflektiewe praktykvoering word ook voorgestel as ’n strategie vir die personeelontwikkeling van dosente (Brockband & McGill, 1998; <http://academic.sun.ac.za/sol>) en vir die praktykontwikkeling van professies soos onderwysers en ander hulpverlenende en gesondheidsprofessies soos sielkundiges, beraders, verpleegkundiges, medici en terapeute (Higgs & Titchen, 2001; Lyons, 1999; Nastasi, 2000; Osterman & Kottkamp, 2004; Sheridan & Gutkin, 2000; Tomlinson, 1999). Dit is

ook een van die benaderings waarna verwys word in die diensleer (ook bekend as 'service learning') as metodologie (Champagne, 2006). Verder speel refleksie 'n al hoe belangriker rol in werksopdragte en assessering in beide Opvoedkunde en Opvoedkundige Sielkunde. Die algemene aanname van hierdie diskoers in Hoër Onderwys is: "reflection can enhance learning and overall personal and professional effectiveness – both of which are critical aims of the educational process" (Rogers, 2001:49). Afgesien van onderwys en professionele ontwikkeling is refleksie en reflektiwiteit ook belangrik in navorsing en die rol daarvan word wyd beredeneer in die navorsingsliteratuur (Alvesson & Sköldbberg, 2000; Denzin & Lincoln, 2000; Roth, 2001; Sullivan, 2002).

Alhoewel dit duidelik uit die rede tot hiertoe is dat refleksie belangrik is in leer en onderrig, fokus die literatuur hoofsaaklik op die student as leerder en hoe om deur onderrig en praktykleiding refleksie by die student as leerder te vestig en te bevorder. Daar word nogtans sterk beklemtoon dat die dosent in die rolle van onderwyser, navorser, vakdeskundige, gemeenskapskonsultant en sielkundige 'n model moet wees van hierdie prosesse (Alvesson & Sköldbberg, 2000; Brockband & McGill, 1998; Evans, 2002). Die vraag is daarom hoe kan dosente in Opvoedkundige Sielkunde vandag hulle eie kennis en praktyke verbeter deur refleksie en terselfdertyd die leerprosesse modelleer in veral onderrig en navorsing? Hierdie intreerede fokus daarom op die dosent as reflektiewe praktisyn in die konteks van die eise van professionele onderwys binne Hoër Onderwys, en meer spesifiek Opvoedkundige Sielkunde. As reflektiewe praktisyn vra ek dus vrae soos:

- Hoe lyk die reflektiewe dosentpraktisyn in die omgang?
- Watse onderrig doen sy en hoe doen sy dit?
- Watse navorsing doen sy en hoe doen sy dit?
- Watter gemeenskapsbetrekkinge het sy en hoe stuur sy dit?
- En as sy krities is – hoe maak sy? Wat is refleksie dan?
- Hoe lyk die omgewing wat reflektiewe leer bevorder?

PROBLEMATISERING VAN DIE KONSEPTE 'REFLEKSIE' EN 'REFLEKTIEWE PRAKTYKVOERING'

John Dewey het reeds in 1933 die belangrikheid van refleksie in professionele leer beklemtoon (Dewey, 1933). Sedert die invoedryke werk van Donald Schön gepubliseer is in *The Reflective Practitioner* (Schön, 1983), het terme soos refleksie, reflektiewe praktisyn, refleksie-in-aksie en ondersoekende praktisyn ('inquiry-oriented practitioner') bekend geword in die tagtigerjare en teen die negentigerjare ontaard in 'n modewoord (Bleakley, 1999; Boud & Walker, 1998). Die reflektiewe tradisie steun sterk

op die idees van die fenomenologie en van die gestaltsielkunde van veral Kurt Lewin en Fritz Perls, die psigoanalise van Carl Jung, die eksistensialisme van Erik Erikson, die humanistiese sielkunde van Carl Rogers, selfaktualisering van Abraham Maslow (Kolb, 1984), konstruktivisme en kritiese teorie (Boud et al., 1993). Die wydverspreide gebruik van die konsep *refleksie* skep die illusie dat daar 'n duidelike begrip en eenvormige gebruik van die konsep in hoëronderwyskringe is. 'n Analise van bestaande literatuur en navorsing oor refleksie dui egter op die teendeel, naamlik dat daar nie eenstemmigheid is oor die betekenis van die term, sy definisie, dit wat hom inspireer, die prosesse betrokke daarby en die erkende uitkomst daarvan nie (Atkins & Murphy, 1993; Hatton & Smith, 1995; Moon, 1999; Rogers, 2001; Ruth-Sahd, 2003; Thorpe, 2004).

Een van die grootste probleme wat bydra tot die verwarring is die groot aantal konsepte in die literatuur en die volksmond wat verband hou met refleksie. Rogers (2001) het navorsingsliteratuur oor sewe bekende benaderings tot refleksie geanaliseer en nie minder nie as 15 konsepte geïdentifiseer wat gebruik word om die refleksieproses te verduidelik. Die populêre pers vererger hierdie verwarring verer deur die afwisselende gebruik van konsepte soos refleksie, self-refleksie, introspeksie, meditasie, nabetragting, bepeinsing en besinning. Rogers (2001) het ook gevind dat die konsep *refleksie* afwisselend gebruik word as werkwoord, selfstandige naamwoord, byvoeglike naamwoord, 'n proses of 'n uitkoms. Hierdie situasie kompliseer beide die vergelyking van bevindinge en die toepassing van refleksie: "The term *reflection* and *reflective practice* are now so overused that they are in danger of becoming buzzwords denuded of any real meaning" (Brookfield, 1995; Edwards & Nicoll, 2006; Ruth-Sahd, 2003). Morrison (1996) vergelyk daarom die konsep reflektiewe praktyk met 'n konseptuele en metodologiese *portmanteau* – die Engelse woord vir 'n outydse, groot tipe koffer wat in twee afdelings oopmaak. Reflektiewe praktykvoering het dus 'n tipe kapstokterm ('catch-all phrase') geword wat onder andere professionele ontwikkeling, aksienavorsing, onderwyserbemaagtiging, integrasie van teorie en praktyk, asook persoonlike, sosiale en politieke emansipasie insluit.

Verder is daar tallose *definiesies* vir die konsep refleksie om die verskillende wyses waarop dit verstaan word, te beskryf (Boud & Walker, 1998; Hatton & Smith, 1995; Ruth-Sahd, 2003). Eerstens kan dit verwys na die leerproses en die voorstelling van daardie leer deur vlakke, stappe of stadia. Tweedens kan dit verwys na verwerking van inligting met 'n doel, dus refleksie wat lei tot 'n spesifieke uitkoms. Derdens verwys dit na komplekse geestesprosesse ('mental') wat nie noodwendig 'n voor die hand liggende oplossing het nie. Die ontstaan van wat Moon 'n katalogus van betekenisne noem, word veroorsaak en in stand gehou deur intradissiplinêre

en nie interdisiplinêre navorsing nie (1999:viii; 3). Daar is dus geen eenduidige definisie nie en ook nie konsekwente betekenis oor professies heen nie.

Die doel van hierdie rede is nie om die verskillende definisies te analiseer of 'n konsensus-definisie voor te stel nie, maar net om 'n gangbare werksbeskrywing te gee as vertrekpunt. Kom ons beskou dus refleksie as 'n geestesproses met 'n doel en/of verwagte uitkoms wat toegepas word op relatief ongestruktureerde of komplekse idees waarvoor daar nie 'n voor die hand liggende oplossing is nie. Dit is verwant aan leer en die voorstelling van leer (Moon, 1999:4).

In die lig hiervan kan 'n reflektiewe praktisyne beskryf word as iemand wat terugkyk en nadink oor eie professionele handeling met die doel om ener syds uit die praktyk te leer en om andersyds die praktyk te verander, te verbeter of te verfyn (Kane et al., 2004; Ruth-Sahd, 2003) deur interne dialoog of verkieslik in dialoog met ander (Brockband & McGill, 1998). Dosente se praktykhandeling sluit onder andere onderrig, vakdeskundigheid, navorsing, kurrikulumontwerp en bestuur in, en nadenke fokus op intellektuele, affektiewe, sosiale en kulturele aktiwiteite. Die versoeking bestaan om refleksie te posisioneer as 'n diskoers van rasionalisme en individualisme. Voorstanders van kritiese refleksie soos onder andere Stephen Brookfield (1995), Ronald Barnett (1997), John Smyth (Smyth, 1992), Carr en Kemmis (1986), Paolo Freire (Freire, 1972) en Jack Mezirow (Mezirow, 1990) beklemtoon daarom ook die kritiese analise en herformulering van betekenisraamwerke wat dien as filters vir die interpretasie van ervaring. Kritiese refleksie behels daarom 'n deurlopende verkenning van vorige ervarings, persoonlike oortuigings en waardes, vooroordele, aannames en diepgesetelde houdings oor die mens, menslike potensiaal en hoe die mens leer (Larrivee, 2000). Dit analiseer ook emosies en persoonlike agendas. Om reflektief te handel is 'n lewenswyse en kan nie aan en af geskakel word nie. Hierdie praktisyne het 'n kritiese, ondersoekende ingesteldheid oor kennis (idees en teorieë), self en die eksterne wêreld en vra dus deurlopend vrae. Die reflektiewe praktisyne waag en eksperimenteer, en navigeer eie praktyk tussen kompeterende waardes, diskoerse en onsekerhede. As radikale 'praktiserende epistemoloog' (Barnett, 1997) interpreteer die reflektiewe praktisyne die wêreld deur verskillende betekenisraamwerke wat relevant is vir die situasie of wat die relevansie kreatief aantoon. 'n Reflektiewe praktisyne het daarom die kapasiteit om te leer en te verander en om krities en konstruktief te handel in 'n konteks wat kompleks en dinamies is.

VERANDERENDE LANDSKAP IN HOËR ONDERWYS EN IN OPVOEDKUNDIGE SIELKUNDE AS DISSIPLINE

Die fokus in Hoër Onderwys, en daarmee ook in professionele liggame soos die Beroepsraad vir Sielkunde, is verandering, transformasie en oorgang (Govender et al., 2005). Die gepaardgaande eise neem drasties toe. Internasionaal en ook nasionaal is daar 'n sterk beweging na 'n diskoers van gehaltebevordering, -oudit en -standaarde vir veral onder- en navorsing (Light & Cox, 2001). Die rol van die dosent in Hoër Onderwys verander dus ook en die produktiwiteit van dosente (die balans van insette en uitsette) word al meer gemeet deur diegene wat die universiteit en die universiteit se handeling befonds (Brown, 2005; Rowland, 2000). Dit skep wat Land 'n "surveillance culture" noem (Land, 2003).

Die Universiteit Stellenbosch word strategies posisioneer as navorsingsgeoriënteerde universiteit wat navorsers van wêreldgehalte 'kweek'. Die prestasie-aanduiders hiervoor is die hoeveelheid gegradeerde navorsers aan die Universiteit en die jaarlikse aantal publikasies in geakkrediteerde vaktydskrifte. Die omvang van navorsingsprojekte, en die gehalte en hoeveelheid publikasies speel 'n deurslaggewende rol in die gradering van navorsers deur die Nasionale Navorsingstigting en ook in hul bevordering tot enige posvlak by die Universiteit. Daarbenewens raak die kompetisie vir die befonding van navorsingsprojekte steeds strawwer en kompeteer portuurs teen mekaar. Om as dosentpraktisyne beweeglik te wees in hierdie diskoers moet hul noodgedwonge opgeskerp wees in die nuutste navorsingsbenaderings, ontwerptipes en metodes binne hul dissipline, en moet hulle in staat wees om navorsingsbevindinge te kan opskryf en op die regte plekke met die navorsingsgemeenskap te deel. Deurvloeikoerse van Magister- en PhD-studente is nog 'n belangrike prestasie-aanduider wat besondere eise stel in terme van veral die konseptualisering en begeleiding van studente se navorsing. Kennisgenerering deur navorsing of 'n "scholarship of discovery" waarna Boyer (Glassick et al., 1997) verwys, was nog altyd die kernbesigheid van 'n universiteit. Gekoördineerde en dus gefokusde navorsing van dosente en studente speel ook 'n belangrike rol in relevante kennisgenerering binne 'n dinamiese vakgebied soos Opvoedkundige Sielkunde (Evans, 2002). Die dosent as navorser is daarom 'n leerder wat epistemologie en teorie in die veld uitbrei en bydra tot die ontwikkeling van relevante metodologie.

Gehalteskoerse het ook 'n direkte impak op onderrig aan die Universiteit gehad. Die visie van die Universiteit stel dat gehalteonderrig belangrik is en dat onderrig- en leerprogramme deurlopend vernuwe moet word om sodoende effektiewe leerleenthede te skep. Die onderrigeise in Hoër

Onderwys raak steeds meer kompleks en die onderrig moet dus ook voldoen aan gehaltestandaarde. Die evaluering van die voor- en nagraadse onderwyseropleidingsprogramme deur die Higher Education Quality Committee in 2005 en 2006 is nog vars in ons geheue. Die gehaltekriteria vir hierdie evaluering het die eise en verwagtinge van dosente se onderrigrol baie duidelik uitgespel. Beide die voorbereiding vir en intensiewe proses van portuur-evaluering het gelei tot ernstige besinning van hierdie rol. Gehaltebevordering, -audit, -versekering en -transformasie het bygedra tot 'n uitgebreide administratiewe lading bykomend tot die bestaande akademiese werkslading. Dit word ook veronderstel dat dosente op die hoogte bly van die nuutste literatuur en praktyke in hulle dissipline, en dat dosente self vaardige onderwyspraktisyns is wat die beste onderrigmetodes, wat geskik is vir hulle vakgebied, ken en effektief en soepel gebruik. Daarnaas bring uitkomsgebaseerde onderwys, nuwe vorme van assessering, die onderrig van 'n groter diversiteit van leerders uit verskillende kontekste, die hantering van al groter klasse, die praktiese en teoretiese eise van diensleer en die inkorporering of aanwending van tegnologie ook jaarliks nuwe uitdagings (Fry *et al.*, 1999, 2003; Jenkins *et al.*, 2003). Wat die praktyk en vakgebied van Opvoedkundige Sielkunde betref, is die beleving dat die paradigmasverskuiwings in die dissipline groot eise stel aan die ontwikkeling van nuwe kennis en professionele vaardighede. Dosente moet hulle deurlopend instudeer en verder skool in nuwe professionele benaderings van veral opvoedkundig-sielkundige dienslewering en intervensie. Gehalteversekering en die onderrigevaluering van dosente word elke semester gedoen en tog is die beleefde ervaring dat dit geensins in ag geneem word by bevordering nie (sien Light & Cox, 2001:36).

Die afgelope dekade was daar ook heelwat veranderinge in die Sielkunde as profesie wat nie buite rekening gelaat kan word nie. Daar was internasionaal en nasionaal 'n verskuiwing vanaf 'n uitsluitlike fokus op individuele kliënte om ook die ondersteuningsisteme in te sluit, soos ouers, skole, gemeenskappe, klem op medewerking en skep van vennootskappe (Sheridan & Gutkin, 2000). Dit veronderstel 'n verskuiwing vanaf die uitsluitlike identifisering van patologie na welwees en 'n inklusiewe, gesondheidsbevorderende benadering. Sielkundige dienste en daarom ook kennis en vaardighede moes ontwikkel, uitgebrei en hervorm word om relevansie van die profesie te verseker. Opvoedkundige sielkundiges werk ook in 'n groot verskeidenheid kontekste, onder andere privaat praktyke, Departement van Onderwys en skole. Elke konteks stel spesifieke kennis- en vaardigheidseise aan praktisyns en opleidingsinstansies. Verder is 'n nuwe registrasiekategorie geskep, naamlik die van skoolbe-rader, wat naas die opvoedkundige sielkundige

basiese dienste in skole moet kan lewer. Die opleiding in albei kategorieë moet aan die eise van die Beroepsraad vir Sielkunde, asook die South African Qualifications Authority en die Raad op Hoër Onderwys, voldoen.

Die veranderinge wat ek nou uiteengesit het, dien as wekroep tot deurlopende refleksie en transformasie van dosente se kennis en praktyke, asook die rolle wat hulle speel (Light, 2003; Light & Cox, 2001). Al hierdie veranderinge het 'n impak op die akademiese rolle as dosent, navorser, vakdeskundige, sielkundige en gemeenskapspraktisyn. Die uitdaging aan die dosent as reflektiewe vakkundige is om die kompleksiteit van die veranderinge te verstaan en dit sinvol te benader in professionele onderwys. 'n Professionele dosentpraktisyn behoort by te dra tot die vormgewing van verandering (Barnett, 1994). Die alombekende bevoegdheidsmodel – die reflektiewe praktisyn van Schön (1983) – is nie voldoende om aan hierdie eise te voldoen nie (Moon, 2004; Newman, 1999).

SUPERKOMPLEKSITEIT – DISKOERSE, RAAMWERKE EN PROFESSIONELE ROLLE

Die begin al duideliker word dat Hoër Onderwys en die praktyk van Opvoedkundige Sielkunde 'n tyd van 'superkompleksiteit' en inkongruensie betree wat meer as een kennisraamwerk vereis om kontekste en diskoerse te interpreteer en te hanteer (Barnett, 2000 in Light & Cox, 2001:12 & 152). Professionele praktisyns en daarom ook dosente moet "professional epistemologists" wees (Barnett, 1997:140) wat kan besin oor wat as kennis geld en hoe kennisgeldigheid geassesseer moet word. Hulle moet dus ook daartoe in staat wees om die wêreld deur verskillende relevante kognitiewe, sosiale, kulturele en historiese raamwerke te interpreteer (Lemke, 1994; 2003) en om ook eie raamwerke deurlopend krities te verken, te evalueer en aan te pas. Dit vereis abstrahering en integrering van epistemologieë en metodologieë en om dit te kan doen, moet die dosent as leerder besin, bedink – reflekteer met die semiotiese web van praktyk en teorie (Geertz, 1973).

Die breër akademiese en professionele konteks waarna vroeër verwys is, word gekenmerk deur die veelvuldige diskoerse en velerlei kritiese betekenisraamwerke van Opvoedkundige Sielkunde as dissipline en ook as professionele praktyk. Hierdie diskoerse is stelsels van sosiale handeling wat vervat word in semiotiese groeperings – soos dissiplines en sub-dissiplines met hulle eie, reëlgebonde gebruike van tekens en simbole soos taal en taalhandeling (Fairclough, 2003; Van Dijk, 1997)¹. Een praktiese voorbeeld waarna Light en Cox (2001) verwys, is die verskeidenheid kombinasies van kontekste in die universiteit en diskoerse wat 'n akademikus in Op-

voedkundige Sielkunde raak. Dit sluit onder andere onderrig-navorsing-administrasie; vakgebied-departement-akademiese instelling; en plaaslik-nasionaal-internasionaal in. In een universiteit kan daar ook 'n verskeidenheid onderrigdiskoerse wees, soos die liberale, tegnologiese, pragmatiese, kritiese, professionele, humanitiese, operasionele, tegniese en reflektiewe (Barnett, 1997:41). Die uitdaging van 'n kritiese praktisyn is volgens Barnett (1997:141):

“... trying to make sense of disparate discourses in one's professional actions. It may be that, on occasions, the discourses collide such that one cannot act under them coherently ... The challenge, then, that faces the modern professional is the management of incoherence.”

Die kuns is gevolglik om sin te maak van die verandering, inkongruensie en onsekerheid wat die 'superkompleksiteit' kenmerk en om maniere te vind om daarmee te werk soos wat dit voorkom. Die praktiese waarde van bestaande betekenisraamwerke moet dus geëvalueer word, maar nuwes moet ook ontwikkel word om die veranderinge en kompleksiteit van die alledaagse praktyk te interpreteer. 'n Kritiese praktisyn weeg daarom gedurig oplossings teen mekaar op met vrae soos: Watter verklarings, perspektiewe, teorieë of sleutelkonsepte kan 'n rigting gee? Die taak is gevolglik om met gemak tussen diskoersgebiede te beweeg en om bedrewe te wees in die wisseling van een na die ander. As opvoedkundige-sielkunde-navorsers en -dosent moet die diskoers van die opvoedkundige-sielkunde-praktisyn gedurig op datum bly en omgeskakel kan word na onderrig- en navorsingsdiskoers en omgekeerd. Daarbenewens moet die onderspoeling tussen navorsing- en onderrigdiskoers ook verwerk en omgeskakel word sodat 'n mens gemaklik kan beweeg van die skryf van 'n artikel na die skryf van 'n kurrikulum – met die diskoersbedrewenheid wat toegang en ontsluiting van albei sal vertoon. En hiervoor het die bedrewe gebruiker van verskillende diskoerse duidelike betekenisraamwerke nodig, elk met sy eie “webs of significance” soos Geertz (1973) verwys na die tekens en simbole waarmee en waarbinne ons betekenis maak.

Die essensie van reflektiewe praktykvoering is om te besin oor kennis en praktyk en om kritiese praktisyns te wees “who are capable of thinking about what they do, justifying and explaining it where appropriate, and adapting their playing and understandings to varying circumstances” (Newman, 1999:159). Hierdie praktisyns is dus in staat tot wat Schön (1983) beskryf het, naamlik om konflik en onsekerheid te hanteer en die ongeskrewe praktyke van 'n profesie krities te evalueer. Hierdie ingesteldheid simboliseer werklike 'scholarship': “Scholarship is the antithesis of rote and routine ... Scholarly work is not carrying out a recurring task according to prescribed protocol, applying standard methodologies. What unifies the activities of a scholar, whether engaged in teaching, research, or

professional service, is an approach to each task as a novel situation, a voyage of exploration into the partially unknown” (Glassick et al., 1997).

Daar bestaan dus nie meer die veiligheid van een stel teorieë as antwoorde op die praktyk nie. Dosente moet hulle vakgebied ken, maar ook bydra tot die ontwikkeling van relevante betekenisraamwerke deur verdere navorsing en leer in noue aansluiting met die praktyk van Opvoedkundige Sielkunde. Dit is juis hier waar refleksie en reflektiewe leer 'n waardevolle rol kan speel. Die kenmerk van reflektiewe leer is dat dit verskillende betekenisraamwerke gebruik om dit wat ons leer, te verstaan (Moon, 2004:93). Hierdie leerproses moet aan studente gemodelleer word want daar is nie net een antwoord nie en daar is ook nie net een manier om die antwoord te kry nie. Die vaardigheid om tussen kenniswêreld te beweeg is inherent vir die kritiese nadenker – die dosent wat deurgaans lense kan verstel en uit verskillende perspektiewe kan werk en dink. Literatuur oor 'n reflektiewepraktisynsmodel beklemtoon die deurdagtheid wat daaglikse praktykhandeling stuur. Dis weer eens 'n geval van die integrering van verskillende kennismodusse en die omskakeling van kennis.

BETER WISSELWERKING TUSSEN DIE VERSKILLENDE ROLLE VAN DIE DOSENT

Diskoerse vervat identiteit. Om 'n dosent te wees, is om bedrewe in verskillende diskoerswêreld te beweeg en so die *professionele identiteit* te laat vergestalt. Byvoorbeeld: 'n Opvoedkundige-sielkundedosent wat nie by die praktyk uitkom nie, sal nie bedrewe wees in hierdie diskoers nie. Dit sal weer 'n kettingreaksie hê want dan sal haar onderrig nie praktykdiskoers bevat nie. Dit is gewoon gevaarlik om 'n opvoedkundige sielkundige op te lei uit boeke kennis. Daarbenewens sal die dosent ook haar navorsing moet stuur in die rigting van die praktyk en ook daar bedrewenheid vertoon in terme van die aansluiting van akademiese diskoerswêreld met opdiegrond praktykdiskoers. En om die vaardige skakeling van diskoerse te hanteer, moet die dosent nie alleenlik die kennis hê nie, maar sy moet ook die bedrewenheid hê om te onderskei wanneer om betekenis te haal uit watter diskoerssisteem. Dit sluit aan by wat die Social Actor Network Theory van Bruno Latour en Michel Callon² betoog oor die rolle wat mense uitleef terwyl hulle tussen diskoerswêreld beweeg en navigeer. En om te navigeer beteken om nadenkend en effens op 'n afstand te kyk na die handeling van die oomblik. Dit is 'n komplekse uitdaging om beter wisselwerking tussen die verskillende rolle te bewerkstellig – om van vakwetenskaplike te beweeg na onderriggewer wat met een been in die praktyk staan, na navorsers wat in internasionale forums gaan gesprek voer, na die navorsers wat in 'n

klein skooltjie op die platteland onderhoude met onderwysers voer en met leerders praat.

Alhoewel dit 'n ernstige deel van die betoog van hierdie rede is dat navorsers optimaal aandag moet gee aan navorsing wat in die praktyk 'n verskil kan maak, beteken dit nie dat navorsing outomaties goeie onderrig verseker nie (Jenkins *et al.*, 2003). Die wisselwerking tussen die rolle moet liever doelbewus ontwerp word deur refleksie, dialoog en handeling. So moet 'n dosent wat 'n moeilike en hoogs teoretiese artikel gelees het, bewustelik nadink en strategieer oor hoe om dit vir studente toeganklik te maak sonder om die vakwetenskaplikheid daarvan te verloor. In hierdie proses *leer die dosent* – sy leer haarself hoe om moeilike teorieë te medieer sodat die leerder-student toegang daartoe kan verkry. Een van die algemene beginsels vir leermediasie uit die kultuur-, historiese en aktiwiteitsteorie van Lev Vygotsky en sy nakomelinge is dat die dosent 'n stellasië ('scaffold') oprig (kognitief, sosiaal en emosioneel) wat die leerder help om binne die bereikbare leeruitkoms (ook sosiaal, kognitief en emosioneel) toegang te verkry tot die leerteks wat die dosent in haar rol as onderwyser-dosent so toeganklik as moontlik gemaak het (Cullen, 1999). Rolverruiling en die bestuur daarvan is dus die essensie van refleksie. *Refleksie, navorsing, onderrig, professionele praktyk en leer het derhalwe leer as gemene deler* (Jenkins *et al.*, 2003; Light, 2003). Dit is dan ook waarom die literatuur deesdae verwys na *scholarship* as 'n rol van die dosent (Jenkins *et al.*, 2003). Die sogenaamde “scholarship of teaching”, soos oorspronklik deur Boyer (Glassick *et al.*, 1997) beskryf, beklemtoon die studie van onderrigpraktyk as 'n stukkie vakwetenskaplikheid. Meer as 'n model vir onderrig is dit, soos ek dit sien, 'n gebruiksmiddel vir die kultivering van 'n krities-reflektiewe ingesteldheid teenoor onderrig, maar met 'n element van praktisynnavorsing.

Refleksie speel 'n besondere rol in navorsing en die leerproses van die navorser. Navorsing word beskou as leer en daarom 'n deurlopende proses van “questioning one's own pre-existing knowledge and understanding in light of new ideas and new evidence” (Evans, 2002; Light & Cox, 2001). Reflektiewe praktyk in navorsing behels egter veel meer as die aanleer van tegniese vaardighede. Navorsing is 'n intellektuele aktiwiteit en 'n bekwaamheid ('craft') wat deur deurlopende leer die self en die navorsing ontwikkel (Evans, 2002:15 & 45). Refleksie en reflektiewe leer is daarom 'n 'rigorous process' wat nie net na binne keer nie, maar ook gerig is op al die sisteme in die navorsingskonteks. Refleksie met 'n nouer lens fokus op die navorser self en beteken: “interpreting one's own interpretations, looking at one's own perspectives from other perspectives, and turning a self-critical eye onto one's own authority as interpreter and author” (Alvesson & Sköldberg, 2000). Refleksie het ook 'n wyer lens want dit is gerig op die “relevant research community,

society as a whole, intellectual and cultural traditions, and the central importance, as well as problematic nature, of language and narrative in the research context” (Alvesson & Sköldberg, 2000). Navorsing staan ook in 'n era wat Denzin en Lincoln noem “multivocality, contested meaning, paradigmatic controversies, and new textual forms” (Denzin & Lincoln, 2000). Die navorserpraktisyn as *bricoleur*³ werk dus met mededingende en oorvleuelende perspektiewe en paradigmas (p. 6) en behoort daarom die onderliggende aannames te ken om te kan deelneem aan die dialoog. Lincoln en Guba (2000:183) beskryf die refleksieproses in navorsing as 'n bewustelike ervaring van die self as onderskeidelik ondersoeker en deelnemer, opvoeder en leerder, en as die een wat die self met al sy/haar identiteite leer ken en ontwikkel in die navorsingsproses (Lincoln & Guba, 2000). Gevolglik word beide die navorser en die navorsingsbekwaamheid deur refleksie, handeling en interaksie op verskillende vlakke gevorm.

Die aanleer en gebruik van navorsingsvaardighede kan leer in Hoër Onderwys bevorder, maar moet doelbewus beplan en gemodelleer word. Die dosent moet met ander woorde in een uur se onderrig 'n hele paar maal as navorser figureer en gemaklik beweeg tussen die diskoerse waaruit sy handel. Vanselfsprekend moet sy ook in hierdie uur die wêreld van die praktyk betree. En die 'maklikste' manier om dit te doen is om self navorsing in die praktyk te doen. Haar ondersoekende ingesteldheid moet dus as't ware inherent deel wees van haar identiteit as professionele mens. Saam met andere kan sy dan 'n wyse van doen en leef kweek en versorg – 'n ondersoek en 'n ondersoekende kultuur. Die skep van 'n 'culture of inquiry' kan volgens (Jenkins *et al.*, 2003) 'n motiverende rol speel en ook beter wisselwerking tussen navorsing en onderrig bevorder. Die dosent modelleer die leerproses en deel kennis gegenereer deur die navorsing. Studente kan ook in die proses navorsingsvaardighede leer om die 'superkompleksiteit' van die professionele praktyk te kan hanteer en ook leer dat leer 'n proses is en kennis tentatief is. In hierdie integrasie, wat alleenlik kan gestalte kry as die dosent die nuutste en die klassieke werk in haar veld ken soos haar hand, as sy dit gemaklik verweef met onderrig en dit mooi inwerk in navorsingsbegeleiding.

As reflektiewe praktisyn skep sy dus leergeleenthede (en 'n leerklimate) wat uitdaag en wat soeke aanmoedig en wat daarom ook reëlreg in opposisie is teen kennis as feite wat onthou en weergegee word. Studente wat leer om te reflekteer en hulle kennisdomeine te bestuur terwyl hulle ook leer om die diskoerse te bemeester en te betree, vra deurlopend vrae wat die kennis van die dag bevraagteken. Dit is die mooiste uitkoms van reflektiewe leer (Jenkins *et al.*, 2003). Ons aanvaar tekssteenheilgdomme, vaste patrone en metodes nooit

sonder om dit eers te onderwerp aan kritiese uitmekaarhaal, sonder om dit uit te pak, ja, te dekonstrueer nie (Brockband & McGill, 1998). Die self en die sosiale leefwêreld is ook domeine wat verken en verreken moet word. Hierdie vereis 'n paradigmaterskuiwing wat op sigself 'n uitkoms van reflektiewe praktyk is, wat meer waarskynlik is waar dosente self geleenthede het om deel te neem aan reflektiewe dialoog en ondersteun word in die departement, fakulteit en universiteit.

Dosente het dus volgens Rowland (2000) 'n komplekse identiteit. Dosente se sin vir identiteit word grootliks gevorm uit onderrig en navorsing en is nou verwant aan hulle dissipline (Healy & Jenkins, 2003). Die akademiese gemeenskap as 'n dissipline speel daarom 'n groot rol in identiteitsvorming. Verder speel persoonlike historiesiteit en sosiale konteks ook 'n vormende rol. Waardes uit hierdie aspekte van dosente se lewens stem nie noodwendig ooreen nie en noodsaak soms "separate selves to different audiences" (Barnett, 1997:143). 'n Professionele self en identiteit word dus ook deurlopend ontwikkel deur interaksie met studente, kollegas, die self en deur die navorsingsproses. Die aard van die konteks wat hierdie interaksie en reflektiewe leer kan bevorder, is daarom belangrik. Navorsing, onderrig, leer en refleksie het leer as gemene deler. Die vraag is hoe word daardie leer in 'n gemeenskap van dosentpraktisyne bevorder.

GEMEENSAP VAN PRAKTISYNS

Die idee van leergemeenskappe as bouwerk vir die gesamentlike, kritiese refleksie van mense wat saam werk en dink, is soos vele ander denkraamwerke en heuristiek afkomstig uit die kultuurhistoriese aktiwiteitsteorie (oftewel CHAT) met Lave en later Lave en Wenger as die konseptuele 'ouers' van die idee van 'n *gemeenskap van praktisyne* (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). So 'n gemeenskap word gekenmerk deur 'n aantal eienskappe wat kritiese refleksie betrek (kyk op Wenger se webblad). Vir mense om as groepe praktisyne in die akademie lerend en bouend saam te werk, so argumenteer ek, is kritiese refleksie 'n belangrike, samebindende faktor. So 'n ingesteldheid en so 'n kultuur van bevraagtekening floreer in 'n groep wat dieselfde doel voor oë het – naamlik om deurlopend vakinhoudelike, pedagogiese, epistemologiese en ook ontologiese vrae te vra soos:

- Wat tel as kennis en hoe weet ons dit?
- Wat tel as Opvoedkundige Sielkundige vaardighede en hoe weet ons dit?
- Wat tel as navorsingsmetodes en hoe weet ons dit?

Kykend na onderrig, na navorsing en na die opvoedkundig-sielkundige praktyk sou dit moeilik wees om hierdie vrae as 'n individu te beantwoord. Dis nie net om tonnelvisie te voorkom en om kruisbestuwing aan te moedig nie – dis veral ook

om die proses van kritiese refleksie deurgaans te monitor. Ons moet MEKAAR op die tone hou. En ons moet vir MEKAAR verantwoordelikheid aanvaar. Daarsonder het ons en is ons nie 'n 'gemeenskap' nie. En soos Ferdinand Tonnies dit teen die einde van die 19e eeu gestel het as ons 'Gemeinschaft' soek, is die waardes en sin vir die self gesetel in 'ons' (Grossman et al., 2001). As ons as enkelinge in die "Gesellschaft" (samelewing) wil dwaal, dan is die waarde gesetel in "ek". En wat my betref, kan ek nie net op my eie dink nie. Sels hierdie teks wat ek nou aan u voordra, het ek aan mense wat krities dink oor my werk, voorgelê. Maar wat sê ander geleerdes oor die saak? Light en Cox (2001:35) bepleit 'n intersubjektiewe model van wisselwerking tussen die rolle van akademiese binne 'n akademiese gemeenskap. Hierdie intersubjektiewe kan bevorder word deur refleksie en dialoog en is gebou op 'n gedeelde sin vir gemeenskap (community), kommunikasie en gemeenskaplike doelwitte. Reflektiewe leer berus op beide onafhanklike leer en interafhanklike leer. In 'n ondersoekende en lerende gemeenskap fokus die leerders na binne op eie praktyke en leer, en ook na buite op die sosiale waarin hierdie praktyke gesitueer is (Pollard, 2002). Dit wil dus voorkom of leer in 'n leergemeenskap onmoontlik is sonder dat die individu leer en verander; leer en verandering is ook nie moontlik sonder dialoog en refleksie oor die verandering self nie (Osterman & Kottkamp, 2004). Dialoog en refleksie is daarom beide 'n middel en 'n doel in hierdie gemeenskap om mekaar se leer en ontwikkeling te bevorder.

Ons is nie mens sonder 'n gemeenskap nie (Reason, 1998), ook omdat die semiotiese webbe (Geertz, 1973) waarin ons leer deur ons gemeenskap gespin word. Al is daar in hierdie semiotiese betekeniswêreld rang en portuur, meen John Heron en Peter Reason dat gemeenskappe en organisasies verhoudings moet bevorder deur 'n toepaslike balans tussen hiërargie (besluit namens ander), medewerking (besluit met ander) en outonomie (besluit vir jouself) te handhaaf (Reason, 1998:152):

"Authentic hierarchy provides appropriate direction by those with greater vision, skill and experience – and is always concerned with transforming relationships so that those in relatively subordinate positions move towards greater skills in collaboration and autonomous action. Collaboration roots the individual within a community of peers, offering basic support and the creative and corrective feedback of other views and possibilities. Autonomy expresses the self-creating and self-transfiguring potential of the person. The shadow face of authority is authoritarianism; that of collaboration, peer pressure and conformity; that of autonomy, narcissism, wilfulness and isolation. The challenge is to design institutions which

manifest valid forms of these principles; and to find ways in which they can be maintained in self-correcting and creative tension.”

Soos metakognisie (van ouds) is reflektiewe praktyk ’n intensionele handeling waarin elke individu persoonlik verantwoordelik is vir eie handeling en professionele groei binne die konteks van die akademiese gemeenskap, maar dit bly ook staan dat die verantwoordelikheid min sal beteken as daar nie ondersteunende webbe en stellasies (‘scaffolds’) gebou word deur mense wat omgee nie (Buysse et al., 2003). Mentorskap is ’n voorvereiste vir so ’n gemeenskap van leerders en praktisyns. Al die mooi leerteorieë sal beskaam word as daar nie portuur-groep-evaluering en ondersteuning is nie. “The sharing of personal reflections with others could be a critical factor in taking the reflective process beyond self-affirmation” (Moon, 1999:72). Dis riskant om te beweeg na transformasie van konsepte en betekenisraamwerke en om die veilige sone te verlaat en die sone van naasteontwikkeling te betree (Vygotsky, 1978). Ek wil dus aanvoer dat dit een van die redes is waarom mense in die veilige sone bly en liewer papegaai-leer beoefen.

Hierdie gemeenskap moet daarom ’n ondersteunende ruimte en soos Barnett noem ’n ‘communicative space’ skep (1997:59; sien Rowland, 2000). ’n Leergemeenskap is dus daardie *ruimte* en *tyd* wat nodig is, waar almal van mekaar leer en met mekaar kommunikeer (Barnett, 1994:183; Moon, 1999:16). Die akademie is tradisioneel gekenmerk deur diskoerse, strukture en praktyke wat individualisme, isolasie, kompetisie en fragmentasie bevorder. Hierdie tradisie het nie noodwendig ’n leergemeenskap bevorder nie. ’n Leergemeenskap in die akademie kan volgens Bennett (1998:ix) ook individuele prestasie en tevredenheid insluit, maar optimale leer van selfs die individu vind in die gemeenskap plaas. Die model van gemeenskap van praktisyns stel dat die sosiale self van die dosent en akademiese gemeenskappe mekaar wedersyds kan ondersteun. Daarom stel Bennett *kollegialiteit* as bron van leer en ondersteuning voor (Bennett, 1998). Die woord kollega beteken letterlik ‘hulle wat aan mekaar verbind is’ en daarom ’n medewerker en medeleerder is. Die *verhouding* word gekenmerk deur wederkerigheid, bedagsaamheid, gemeensaamheid, sorgsaamheid, belangstelling, meeleving en dienswilligheid, wedersydse respek vir verskille, medewerking en “connectedness” (Brockbank & McGill, 1998:267, 54). So ontwikkel ‘kollegium’. Hierdie tipe ‘kollegium’ is die aanloop én die uitvloeisel van ’n gesamentlike poging (Bennett, 1998:29).

As ’n mens in ’n ‘kollegium’ is, kan jy kyk wie jy is in die weerkaatsing in ander se oë (Bennett, 1998:26). Individue ontwikkel ’n *identiteit* as dosent en as navorser deur in gesprek te tree met ander en die self. Identiteit ontwikkel dus in verhouding tot en in wisselwerking met ander. Individuele refleksie is volgens sommige reflektiewe praktisynsmodelle

(soos dié van Schön wat so dikwels as model voor-gehou word) dus nie volkome sonder refleksie saam met ander nie (Schön, 1983). ’n Kollegiale leergemeenskap behoort daarom ruimte te laat vir beide selfrefleksie en gesamentlike refleksie. ’n Balans tussen afsondering en gemeenskaplikheid, selfverwesening en verryking deur ander het die potensiaal om leer in ’n kollegiale leergemeenskap te bevorder. Elke lid van die gemeenskap voeg dus waarde toe tot ander lede se leer en ontwikkeling. “Individuals emerge from their defining communities and contribute to those communities. The communities of which we are part are significant aspects of who we are – both components and expressions of our identities” (Bennett, 1998:27).

Interaksie in ’n kollegiale leergemeenskap bevorder dus kritiese diskoers en nie noodwendig vriendskap in die gewone sin van die woord nie. Die primêre taak van die leergemeenskap is daarom die bevordering van leer deur dialoog en interaksie. Dit kan alleen ’n werklikheid word as kollegas ’n aktiewe belangstelling in mekaar se werk en groei het (Bennett, 1998). ’n Gesonde kollegialiteit bied nie net aanvaarding en ondersteuning nie, maar ook konstruktiewe kritiek van mekaar se werk. Om konstruktiewe kritiek te lewer, spandeer kollegas tyd en energie aan mekaar se werk. Kritiese refleksie en dialoog vereis daarom openheid vir ander deur na mekaar te luister en mekaar te aanvaar op ’n gedissiplineerde maar nougesette wyse ongeag verskille en status (Light & Cox, 2001:41). Kollegas behoort daarom nederig en bedagsaam teenoor mekaar te wees en sukses saam te vier. Die kritiese diskoers skep daarom geleentheid om met *hoop* nuwe moontlikhede te ondersoek en te ontwikkel. “The empowering of others through the open, enabling sharing of truth is precisely the standard of excellence against which all teaching and scholarship should be measured. For this is at the heart of the relational self and the collegium” (Bennett, 1998). Hierdie tipe diskoers kan alleen verdiep in ’n ruimte waar kollegas mekaar vertrou en waar hulle veilig voel om hulself bloot te stel en te leer.

Teen hierdie agtergrond is dit dalk nodig om ook dit wat kollegialiteit teenwerk, te oorweeg. Bennett (1998:29) reken:

“...undisciplined rhetoric is destructive. Polarizing rhetoric, careless and self-indulgent discourse, being candid only when personally convenient, and dwelling in unchecked negative complaining, corrode the foundation of community. The collegium disappears when members are too abrasive, when aggressiveness dominates exchange, when learners are abused, or when concepts insisted upon are isolating and obscuring rather than inclusive and illuminating. A constant threat to any collegium is individual insecurity and jealousy – diminishing community and generating isolation and insulation.”

Ten slotte, Sielkunde en Opvoedkunde staan albei op die “high ground” en help vorm aan die professionele identiteit van toekomstige onderwysers en sielkundiges wat in die “swampy lowland” van die alledaagse praktyk moet gaan werk. Hoe modelleer ons as dosente kritiese reflektiewe leer? Hoe beweglik is ons self tussen verskillende betekenis-

raamwerke en diskoerse? Hoe skakel ons konseptuele kennis om in praktiese kennis en ook weer andersom? Hoe ondersteun ons mekaar as kollegas in hierdie proses en bou ons saam aan die ‘mosaïek van talente’ in die professie en die dissipline?

BIBLIOGRAFIE

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. London: Sage Publications.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188-1192.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence. Knowledge, higher education and society*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bennett, J. B. (1998). *Collegial professionalism. The academy, individualism, and the common good*. Phoenix, AZ: Oryx Press.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bleakley, A. (1999). From reflective practice to holistic reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24(3), 315-330.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (Eds.) (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23(2), 191-206.
- Bourner, T. (2003). Assessing reflective learning. *Education and Training*, 45(5), 267-272.
- Brockband, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, R. B. (2005). Why link personal research and teaching? *Education and Training*, 47(6), 393-407.
- Buyse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. Lewes: Falmer Press.
- Champagne, N. (2006). Service learning: Its origins, evolution, and connection to health education. *American Journal of Health Education*, 37(2), 97-102.
- Clegg, S., Tan, J., & Saeidi, S. (2002). Reflecting or acting? Reflective practice and continuing professional development in higher education. *Reflective practice*, 3(1), 131-146.
- Cullen, J. (1999). Socially constructed learning: Commentary on the concept of the learning organisation. *The Learning Organisation*, 6(1), 45-52.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd Ed.). London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Henry Regnery.
- Edwards, R., & Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 115-131.
- Evans, L. (2002). *Reflective practice in educational research*. London: Continuum.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.) (1999). *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (Eds.) (2003). *A handbook for teaching and learning in higher education. Enhancing academic practice* (2nd Ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship assessed. Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Govender, P., Moodley, S., & Brijball Parumasur, S. (2005). The management of change at selected higher education institutions: An exploration of the critical ingredients for effective change management. *SA Journal of Industrial Psychology*, 31(1), 79-86.

- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Towards a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Healy, M., & Jenkins, A. (2003). Discipline-based educational development. In H. Eggins & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 47-57). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Higgs, J., & Titchen, A. (Eds.) (2001). *Practice knowledge and expertise in the health profession*. Oxford: ButterworthHeinemann.
- Jenkins, A., Breen, R., Lindsay, R., & Brew, A. (2003). *Reshaping teaching in higher education. Linking teaching with research*. London: Kogan Page.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 283-310.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Land, R. (2003). Orientations to academic development. In H. Eggins & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 34-46). Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J. L. (1994). Semiotics and the deconstruction of conceptual learning. *Journal of Accelerative Learning and Teaching*, 19(1), 67-110.
- Lemke, J. L. (2003). Identity, development and desire: Critical questions, *American Educational Research Association*. New Orleans.
- Light, G. (2003). Realizing academic development: A model for embedding research practice in the practice of teaching. In H. Eggins & R. Macdonald (Eds.), *The scholarship of academic development* (pp. 152-162). Buckingham: The Society of Research into Higher Education & Open University Press.
- Light, G., & Cox, R. (2001). *Teaching and learning in higher education. The reflective professional*. London: Sage publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd Ed., pp. 163-188). London: Sage.
- Lyons, J. (1999). Reflective education for professional practice: Discovering knowledge from experience. *Nurse Education Today*, 19, 29-34.
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363-385.
- Mezirow, J. (Ed.) (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. Oxford: Jossey-Bass.
- Moon, J. (1999). *Reflection in learning and professional development. Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Morrison, K. (1996). Developing reflective practice in higher degree students through a learning journal. *Studies in Higher Education*, 21(3), 317-333.
- Nastasi, B. K. (2000). School psychologists as health-care providers in the 21st century: Conceptual framework, professional identity, and professional practice. *School Psychology Review*, 29(4), 540-555.
- Newman, S. (1999). *Philosophy and teacher education. A reinterpretation of Donald Schön's epistemology of reflective practice*. Brookfield USA: Ashgate.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Pollard, A. (Ed.) (2002). *Readings for reflective teaching*. London: Continuum.
- Reason, P. (1998). Dimensions of participation. *Studies of Cultures, Organisations and Societies*, 4, 147-167.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-56.
- Roth, W. (2001). The politics and rhetoric of conversation and discourse analysis: A reflexive, phenomenological hermeneutical analysis. Review essay, *Forum Qualitative Sozialforschung / Form: Qualitative Social Research*: Available: <http://qualitative-research.net/fqs-eng.htm>. Date accessed: June, 7 2006.
- Rowland, S. (2000). *The enquiring university teacher*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ruth-Sahd, L. A. (2003). Reflective practice: A critical analysis of data-based studies and implications for nursing education. *Journal of Nursing Education*, 42(11), 488-497.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29(4), 485-503.
- Smyth, W. J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300.
- Sullivan, G. B. (2002). Reflexivity and subjectivity in qualitative research: The utility of a Wittgensteinian framework, *Forum Qualitative Sozialforschung / Form: Qualitative Social Research*: Available: <http://qualitative-research.net/fqs-eng.htm>. Date accessed: June, 7 2006.
- Swart, R. E. (1994). *Die opleiding van opvoedkundige sielkundiges as reflektiewe praktisyns*. Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg. Ongepubliseerde proefskrif.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective practice*, 5(3), 327-343.
- Tomlinson, P. (1999). Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation. Part II: Implications for a balanced approach. *Oxford Review of education*, 25(4), 533-544.
- Van Dijk, T. A. (Ed.) (1997). *Discourse as social interaction. Discourse studies. A multidisciplinary introduction (2)*. London: Sage.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. <http://www.ewenger.com>

VERWYSINGS

- ¹ "Semiotics, the last of the major currents within postmodernism that I will mention, is a generalization of linguistics. At its narrowest, it is merely a codification of the symbols offered us by our culture, and the formal description of how those symbols are usually combined, be they words, gestures, graphics, foods or clothes. At its most general and most powerful, it is the analysis of how we deploy our cultural resources for making sense of the world: language, depiction, action. It is the systematic uptake of Foucault's challenge: to see how we make our meaning-reality with the symbolic tools available, and how our doing so leads to changes in those tools, our use of them, and the sense we make with them." (J. L. Lemke, 1994)
- ² http://en.wikipedia.org/wiki/Actor-network_theory
- ³ "The concept of the bricoleur, popular among symbolic interactionists and critical theorists during the past decade, evokes a sense of agency within constraints; the bricoleur creatively adapts the materials at hand to his or her own needs."