

Die belang van kritiese selfrefleksie deur joernalistiekopvoeders

The importance of critical self-reflection by journalism educators

MARENET JORDAAN

Departement Joernalistiek

Universiteit Stellenbosch

E-pos: marenet@sun.ac.za



Marenet Jordaan

MARENET JORDAAN is 'n lektor en PhD-kandidaat in die Universiteit Stellenbosch se nagraadse joernalistiekdepartement. Sy het by die Universiteit van Pretoria die graad BA (Uitgewerswese) en aan die Universiteit Stellenbosch die grade BPhil (Joernalistiek) en MPhil (Joernalistiek) verwerf – al drie *cum laude*. Sy was die ontvanger van die visekanseliersmedalje vir voorgraadse prestasie in die Fakulteit Geesteswetenskappe aan die Universiteit van Pretoria. Vir haar meestersgraad het sy die toekenning vir die beste tesis ontvang. Sy beskik oor sowat agt jaar se bedryfservaring by *Die Burger* en *Rapport* en was vantevore lektor in Joernalistiek aan die Universiteit van Pretoria.

MARENET JORDAAN is a lecturer and PhD candidate in Stellenbosch University's post-graduate journalism department. She received the degree BA (Publishing) from the University of Pretoria and the degrees BPhil (Journalism) and MPhil (Journalism) from Stellenbosch University – all three *cum laude*. She was the recipient of the vice-chancellor's medal for undergraduate studies in the Faculty of Humanities at the University of Pretoria, and received an award for the best thesis in her master's studies. She has around eight years of industry experience at *Die Burger* and *Rapport* and also worked as lecturer in the Journalism Programme at the University of Pretoria.

ABSTRACT

The importance of critical self-reflection by journalism educators

The journalism industry is changing and evolving at an ever-increasing rate. To keep up with the pace of change in the industry, journalism education programmes also need to adapt, often at short notice (Webb 2015). The main argument in this article is that journalism educators should consider applying the basic tenets of critical self-reflective teaching practice to enhance their own teaching and learning approach. In order to employ a critical self-reflective approach to teaching practice educators have to constantly be vigilant about how their own personal and professional belief systems might influence the way they interact with students (Larrivee 2000:294). If one wants to become a critical reflective educator, however, it is not sufficient to think about things. Reflection is “problem-based and action-orientated” (LaBoskey

2010:630). This would mean that critical reflective teaching practice should involve concerted efforts to improve what happens in the lecture hall.

In order to support the central argument of this overview article, the writer first discussed some of the key debates in journalism education. Despite journalism programmes becoming a staple of many a university's educational offering, there are still debates about the inherent value of a journalism degree (Lynch 2015). Journalism educators are also often at odds with industry role-players about what exactly students should be taught (Berger & Foote 2017; Hermann 2017). Furthermore, questions are still sometimes raised about journalism programme's place in the broader university environment (Webb 2015). In addition, the slow pace of curriculum renewal in the university space often stands in the way of journalism programmes keeping pace with changes in the industry (Webb 2015; Johnston 2018).

To further develop the article's arguments, the writer highlighted the need for educators to keep in touch with the changing learning styles, habits and awareness of the students in their classes. The writer listed students' use of digital media technologies as one area where critical reflection is needed to make sure that teaching matches the students' real-world experiences. Attention was also paid to the role student movements, such as the #FeesMustFall protests, can have on the expectations of students which further increases the need for critical reflection on the part of educators.

Some broad definitions and applications of critical self-reflective teaching practice were subsequently provided. It was emphasised that this approach to teaching must be systematic and informed by actual evidence. In the end the aim is to "come up with strategies to improve the teaching and learning process in a higher education context" (Tony & Makura 2015:43). By critically reflecting about teaching practice an educator is not trying to become the perfect teacher, but rather aiming to constantly fine-tune existing practices as knowledge and experience develop (Ashwin et al. 2015:54).

It was further argued that critical self-reflection is especially pertinent for journalism educators since they are preparing students for an industry that is in constant flux. Journalists rarely get to reflect about their own practices in the 24/7 news cycle newsroom (Niblock 2007:20). That makes the call for journalism educators, and specifically journalists-turned-educators, to experiment with and reflect about their teaching practice even more pressing. In this instance the role of a university is not to maintain the status quo, but rather to challenge conventional practices (Bacon 2006:148).

A case-study was then presented to show how honours students' feedback in the form of focus groups is being used to encourage critical self-reflection on the part of the journalism educators in Stellenbosch University's postgraduate journalism department. This example illustrates the need for educators to engage in dialogue with students to gain insight into students' experiences – on both a personal and educational level. The article finally concludes that critical self-reflection on the part of journalism educators not only improves teaching practice, but can also have a telling effect on professional journalism practice.

KEYWORDS: journalism education, journalism training, tertiary journalism education, reflective teaching practice, critical self-reflection, reflection on journalism, learning styles, university teaching, teaching and learning, student feedback

TREFWOORDE: joernalistiekonderrig, joernalistiekopleiding, tersiêre joernalistiekopleiding, reflektiewe onderrigpraktyk, kritiese selfrefleksie, refleksie oor joernalistiek, leerstyle, universiteitsonderrig, leer en onderrig, studenteterugvoer

OPSOMMING

Die joernalistieke bedryf is onder groot druk en verander teen 'n ongekende pas. Dit beteken joernalistiekopvoeders – veral op tersiêre vlak – moet gedurig herbesin oor wat in die lesinglokaal gebeur om tred te hou met omwentelinge in die bedryf. Die kernargument in hierdie artikel is dat joernalistiekopvoeders die basiese beginsels van kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk in gedagte moet hou wanneer hulle interaksie met studente het en kurrikula ontwikkel. Kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk beteken om deeglik na te dink oor bestaande waardestelsels en ervaring alvorens besluite oor toekomstige onderrigbenaderings gemaak word (Larrivee 2000:294).

In die artikel word kennis geneem van debatte binne joernalistiekonderrig, wat insluit die soms gespanne verhouding tussen die akademie en die bedryf, sowel as onsekerheid wat steeds bestaan oor waar joernalistiekprogramme in die groter universiteitsomgewing inpas. Aandag word ook geskenk aan die veranderende leerstyle van studente. Die gebruik van digitale media-tegnologie word as voorbeeld gebruik van hoe daar soms wanopvattinge kan bestaan oor studente se ervaring binne en buite die lesinglokaal.

Kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk word gedefinieer ten einde te argumenteer dat dié benadering veral relevant kan wees vir joernalistiekonderrig op universiteit. As voorbeeld van hoe kritiese selfrefleksie aangewakker kan word onder joernalistiekopvoeders, word verwys na 'n gevallestudie by die Universiteit Stellenbosch se nagraadse joernalistiekdepartement. In dié geval word terugvoer uit fokusgroepe met honneursstudente aangewend om te reflekteer oor kursusinhoud en leerbenaderings wat ook tot kurrikulumvernuwing kan lei.

1. INLEIDING

Die ontwrigting en onsekerheid waarmee die professionele joernalistieke bedryf te kampe het, is reeds 'n geruime tyd die onderwerp van bespreking in mediakringe en onder joernalistiekstudienavorsers. Daar is onteenseglike bewyse dat dié bedryf homself bevind in 'n tydperk waar “veranderlikheid skynbaar die enigste sekerheid is” (Siegelbaum & Thomas 2016:387). Deuze en Witschge (2018:166) sê op hul beurt joernalistiek is besig om 'n oorgang te beleef van 'n “min of meer koherente” bedryf tot 'n “hoogs gevarieerde en diverse stel praktyke”. Allerlei invloede dra by tot die onbenydenswaardige posisie waarin professionele joernaliste hulself tans bevind. Fourie (2010:154) noem byvoorbeeld sommige van die faktore wat verandering dryf in joernaliste se werkomgewing, asook aan hul professionele identiteit: tegnologiese innovasie; veranderende mediabeleid; die veranderende behoeftes en verwagtinge van die gehoor; en gefragmenteerde markte. Die tegnosentriese-argument dat digitale media-tegnologie die enigste dryfveer van verandering in joernalistiek is, is dus 'n dwaalbegrip. Wat wél waar is, is dat joernaliste 'n onsekere toekoms in die gesig staar. Soos Brock (2013:107) dit opsom:

Periods of stability are the exception and not the rule... Journalism today can be better described as a living experiment than a ruinous decline. But that rests on a hope that what is of value in journalism can be adapted to new conditions. We can be certain that the future will not resemble the past.

Die Suid-Afrikaanse mediabedryf is allesbehalwe immuun teen hierdie soort onstabieleit en onsekerheid. Garman en Van der Merwe (2017:311) voer aan dat inkrimping van nuuskantore en werksverliese media-instellings só ingrypend begin beïnvloed het dat “wanhoop begin posvat oor die toekoms van institusionele joernalistiek in Suid-Afrika”. Nevill (2018) sê

mediahuise in Suid-Afrika is nie gretig om inligting te verskaf oor werksverliese óf watter vaardighede hoog geag word in die “moderne media-era” nie. Volgens Nevill (2018) is dit egter duidelik dat bedryfservaring deesdae nie meer die swaarste weeg nie: “Experience is expensive, and under-pressure news managers don’t just worry about getting exclusives, but how much they’re going to cost.”

Terwyl die bedryf stoei om tred te hou met sodanige omwentelinge kan joernalistiekopvoeders nie op hul louere rus nie. Josephi (2009:42) voer aan dat joernalistiekonderrig die kwaliteit van *joernalistiek* kan verbeter deur die kwaliteit van *joernaliste* te verbeter. ’n Soortgelyke argument kom van Webb (2015):

Universities must propel the profession forward and become the connective tissue between what’s come before and what’s still to come. Journalism’s problems are journalism education’s problems too.

Die vraag ontstaan dus hoe joernalistiekopvoeders ’n nuwe generasie mediawerkers kan voorberei vir ’n bedryf waarvan selfs die basiese bestaansreg toenemend in twyfel getrek word. Soos Wenger, Owens en Cain (2018:19) dit tereg opsom: “Ultimately, it is hard to know what to teach and how to teach it when those goals are a moving target.”

Die argument in hierdie artikel is dat joernalistiekopvoeders self vlugvoetig moet wees om te verseker dat hul benadering tot onderrig en leer tred hou met die behoeftes van die bedryf én die van ’n veranderende studentekorps. Ek is van mening dat die belang van kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk erken moet word ten einde joernalistiekopleidingskurrikula eietyds en responsief te hou. Bondig opgesom behels kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk dat daar deurlopend herbesin word oor persoonlike en professionele waardestelsels alvorens daar daadwerklike en doelbewuste keuses gemaak word oor konteksspesifieke onderrigbenaderings (Larrivee 2000:294).

Ter staving van die sentrale argument van dié oorsigartikel verskaf ek eerstens ’n bondige oorsig van sommige kerndebate binne joernalistiekonderrig. Aandag word ook geskenk aan die behoeftes van die hedendaagse student teen die agtergrond van veranderende leerstyle en -vaardighede. Die belang van kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk binne die tersiêre onderrigsektor word vervolgens uiteengesit. Voorstelle word gemaak oor hoe sodanige benadering binne joernalistiekonderrig gestalte kan kry. Ter afsluiting van die bespreking word ’n gevallestudie voorgehou waar terugvoer uit fokusgroepe met nagraadse joernalistiekstudente aangewend word as deel van kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk – ook ten einde kurrikulumaanpassings op kort kennisgewing voor te stel en te implementeer.

Die artikel het ten doel om ’n bydrae te lewer tot debatte oor die waarde en toekoms van tersiêre joernalistiekprogramme – veral in die globale Suide. Meer spesifiek nog wil ek voorstel dat verdere studie gedoen word oor die wyse waarop joernalistiekopvoeders reflekteer oor hul leer- en onderrigpraktyke en derhalwe ook oor die rol wat joernalistiekonderrig speel in die behoud en bevordering van professionele joernalistiek.

2. JOERNALISTIEKONDERRIG, DIE AKADEMIE EN DIE PRAKTYK

Die globale aard van ontwrigtinge in die joernalistiek maak dit verstaanbaar dat, ondanks die bestaan van ’n verskeidenheid sosiopolitieke en mediastelsels wêreldwyd, daar tog ooreenkomste is tussen lande wanneer dit kom by hoe en wat joernaliste geleer moet word (Goodman 2017:4):

Journalism education worldwide is becoming increasingly professionalized, formalized, and standardized – and, as a result, increasingly homogeneous.

Terwyl sodanige ooreenkomste erken word, moet daar egter steeds kennis geneem word van plaaslike realiteite wanneer joernalistiekurrikula ontwikkel word – veral in die globale Suide (Rodny-Gumede 2018; De Beer, Pitcher & Jones 2017; Dube & Rabe 2017; Garman & Van der Merwe 2017). Daar kan geargumenteer word dat sodanige oproepe om weg te beweeg van Westers-geïnspireerde joernalistiekonderrig na 'n meer kontekstspesifieke kurrikulum, ook beantwoord kan word deur krities te reflekteer oor bestaande praktyke en benaderings.

Dit val buite die raamwerk van hierdie artikel om verder 'n uitgebreide oorsig oor die geskiedenis en stand van joernalistiekonderrig te verskaf.¹ In dié verband sal ek volstaan deur kennis te neem van die voortdurende debat oor die inherente waarde van 'n joernalistieke kwalifikasie, al dan nie. Soos Lynch (2015) dit stel:

The relevancy and necessity of a journalism degree has been debated since the establishment of the earliest journalism schools. Today, the question continues to prompt a polarizing response that may reflect deeper concerns about change, quality and measurable outcomes, as well as the place of journalism schools within the academy.

In dieselfde trant sê Funt (2015) die uitdaging vir joernalistiekprogramme was nog altyd om “hoë intellektuele en burgerlike aspirasies”, oftewel wat studente *behoort* te leer, te balanseer met dit wat die bedryf van studente sal vereis. Of soos Josephi (2009:49) aanvoer:

[S]tate-of-the-art-journalism in the minds of university-based educators is often incongruent with the objectives of the media industry, perpetuating the fault line between industry and educators.

Hermann (2017:228) sê verder dat die geleidelike skuif van joernalistiekonderrig vanuit sogenaamde handelskole en/of indiensopleiding na universiteite, en gevolglik van “vakmanskap” na “vakgeleerdheid”, steeds debatte veroorsaak – en lei tot 'n gespanne verhouding tussen die akademie en die joernalistiekbedryf. Volgens Berger en Foote (2017:254) het professionele joernaliste in die ontwikkelende wêreld dikwels ook nie respek vir universiteitsgebaseerde joernalistiekonderrig nie, wat derhalwe 'n “formidabele uitdaging” inhou vir die bou van nabye verhoudinge tussen die bedryf en die akademie. Desondanks bly dit noodsaaklik vir opvoeders en praktisyns om met mekaar in gesprek te tree oor die aard van die vaardighede wat toekomstige mediawerkers benodig om 'n sukses van hul loopbane te maak. Volgens Wenger et al. (2018:19) speel joernalistieke werkgewers 'n “beduidende rol” in die vasstelling van hoe joernalistieke praktyke moet lyk – en derhalwe ook wat die aard van joernalistiekopvoeding as geheel moet wees. Die omwenteling in die bedryf vereis dus ook veranderinge in die lesinglokaal. Tulloch en Mas Manchón (2018:39) voer byvoorbeeld aan dat die eise van die digitale nuuskantoor opvoeders dwing om hul onderrigraamwerk aan te pas – ook ter wille van die vereistes van die “sogenaamde ‘milleniër generasie’”. Joernalistiekopvoeders moet verder daarvan kennis neem dat die tradisionele mentorskap en leiding wat jong joernaliste gewoonlik met hul aankoms in die nuuskantoor ontvang het, weens tydsdruk en gebrekkige menslike hulpbronne dikwels nie meer wesenlik is nie. Grueskin

¹ Onlangse publikasies oor joernalistiekopleiding, wêreldwyd en in Suid-Afrika, wat geraadpleeg kan word vir meer agtergrond in dié verband, sluit in: Rodny-Gumede (2018), Garman & Van der Merwe (2017), Goodman & Steyn (2017), Hermann (2017), Dube (2013) en Josephi (2009).

(2018) beskryf sodanige tekortkominge van die praktyk as een van die redes waarom joernalistiekprogramme steeds waarde het.

Benewens die gespanne verhouding wat joernalistiekopvoeders dikwels met die bedryf het, sukkel joernalistiekdepartemente ook soms om hul plek binne die groter universiteitsomgewing te vind. In haar uitgebreide navorsing oor joernalistiekonderrig in die Verenigde State van Amerika het Webb (2015) bevind dat die universiteitsadministrasie nie altyd duidelikheid het oor watter waarde joernalistiekprogramme tot die breër universiteitsgemeenskap toevoeg nie. Webb (2015) voeg by dat hedendaagse universiteitstelsels ook in die pad kan staan van kurrikulumontwikkeling wat in pas bly met “die veranderende realiteite van moderne joernalistiek”. Dit kan toegeskryf word aan die lang proses wat gepaard gaan met só ’n kurrikulumaanpassing – deels omdat goedkeuring vir sodanige veranderinge van soveel verskillende universiteitsrolspelers verkry moet word. Volgens Webb (2015) is dié benadering noodsaaklik om hoë-kwaliteitonderrig te beskerm, maar kan dit vakgebiede wat ingrypende veranderinge ondergaan, kniehalter. Johnston (2018) stem saam dat vertragings in kurrikulumvernuwing dit moeiliker maak om te diversifiseer, die behoeftes van die bedryf te reflekteer en om tred te hou met veranderinge wat betref die vaardighede wat studente sal help om werk te kry.

Foote en Wao (2017:281) voer verder aan dat hoër opvoeding in ontwikkelende lande ongekende betragting ondergaan wat betref “kwaliteit, toegang, en bekostigbaarheid”. Gevolglik is daar ook toenemende druk op joernalistiekonderrig om sy opvoedingskwaliteit en -waarde te bewys (Foote & Wao 2017:281). Daar word ook aangevoer dat die koste verbonde aan tersiêre (en veral nagraadse) joernalistiekkursusse dikwels só hoog is dat die diversiteit waarna die meeste nuuskantore smag, ondermyn word omdat slegs ’n handjievol studente kan bekostig om hulself só te bekwaam (Grueskin, Salmon & Neason 2018).

Verder, sê Harcup (2011:22), beleef veral professionele joernaliste wat die skuif na onderrig gemaak het, dikwels ongemak binne die akademiese omgewing. Harcup (2011:22) skryf hierdie ongemak deels daaraan toe dat dié praktisyns-akademici binne die universiteitsomgewing ook onder druk is om akademiese publikasies te produseer – al sien hulle nie altyd die nut daarvan in nie. Hermann (2017:231) voeg by dat die skuif van vakmanskap na vakgeleerdheid studente self ook toenemend uitdaag om akademiese en joernalistieke “impulse” te kombineer – al is hierdie uitgangspunte dikwels strydig met mekaar. Met ander woorde: studente beleef soms self verwarring oor wat hulle eintlik veronderstel is om in hul joernalistiekkursusse te leer.

Binne die Suid-Afrikaanse konteks som Garman en Van der Merwe (2017:311) van die uitdagings vir joernalistiekonderrig só op:

Journalism educators are under constant pressure to revise curricula to take account of the major upheaval of the digital revolution and subsequent shifting financial basis for the media, the political stresses brought to bear by the ANC as the South African government, and the most recent demands by the 2015 student uprising against the high costs of tertiary education and which also made strident demands for the ‘decolonization’ of curricula and theory.

Daar kan gevolglik geargumenteer word dat joernalistiekopleiding, veral op tersiêre vlak, uitdagings van ’n verskeidenheid oorde beleef. Daar kan dus nie volstaan word by die *status quo* nie. Joernalistiekopvoeders moet eerstens hulself, en daarna ook hul studente, uitdaag om hul leer en onderrig veerkragtig en toekomstgerig te hou. Ek is ook van mening dat, ten einde krities te reflekteer oor hul eie praktyke, joernalistiekopvoeders hulself voortdurend moet vergewis van hoe die studente lyk vir wie hulle klasgee.

3. DIE VOORTDUREND-VERANDERENDE STUDENT

Benade (2015:42) voer aan dat leer en onderrig in die 21ste eeu gekenmerk word deur “vloeibaarheid, onvoorspelbaarheid en kompleksiteit”. Volgens Benade (2015:42) moet hedendaagse onderrig jongmense dus voorberei vir ’n “komplekse en dinamiese wêreld” waar globalisasie en digitale tegnologie ’n beduidende rol speel. Gevolglik moet leerkragte, op alle vlakke, sensitief wees vir omwentelinge buite die klaskamer. Ramaley (2014:8) sê dat uitdagings van buite én binne die akademie ’n herbesinning vereis oor wat opvoeding deesdae behels. Daar moet ook gesoek word na maniere om ’n “koherente en betekenisvolle opvoedkundige ervaring” te bied te midde van die “onstuimigheid, onsekerheid en fragmentasie” wat tekenend is van hoër onderwys vandag (Ramaley 2014:8). Terwyl daar besin word oor die groter konteks, moet opvoeders egter terselfdertyd tred hou met die veranderende leerstyle en behoeftes van studente self.

As voorbeeld van dié veranderende leerstyle kan daar byvoorbeeld gekyk word na die rol van digitale mediategnologie in die lewens van hedendaagse studente. Daar word gereeld aangevoer dat studente uit die Google-generasie (sogenaamde “digital natives”) vanweë hul agtergrond ’n verwagting sal hê dat hulle digitale mediategnologie regdeur hul universiteitservaring sal kan gebruik (Henderson, Selwyn & Aston 2017:1568). Tog het navorsing al bewys daar is gapings tussen studente se werklike daaglikse gebruik van tegnologie en die manier waarop tegnologie-ondersteunde-leer beskryf en benader word (Henderson, Selwyn & Aston, 2017:1575). Alt (2018:128) voer byvoorbeeld aan dat sosiale media ’n kernbestanddeel van millenniër-studente se daaglikse lewe geword het as die manier waarop hulle inligting verkry en in kontak bly met ander mense. Tog is daar ook kommer dat sommige studente verslaaf kan word aan tegnologie-gebaseerde hulpmiddels, wat beteken hul tyd word toenemend in beslag geneem omdat hulle bang is hulle mis iets op sosiale media – iets wat hul lewens eintlik tot op só ’n punt ontwrig dat dit psigiese spanning veroorsaak (Alt 2018:128). In hul studie oor tegnologie-gebruik onder voorgraadse studente aan die Universiteit Stellenbosch, het Parry en Le Roux (2018:102) ook bevind dat die gebruik van tegnologie in die klaskamer vir nie-akademiese doeleindes, soos om sosiale media te bestudeer of boodskappe te stuur, ’n negatiewe impak op akademiese prestasie kan hê. Volgens dié navorsers moet daar dus deurlopend fyn besin word oor die belang van tegnologie in die klaskamer, en hoe dit sinvol aangewend kan word (Parry & Le Roux 2018:102). Of soos Santos, Boheco en Habak (2018:629-630) aanvoer:

Due to the different ideas on how to use and manage mobile technology in the classroom by instructors and students, this calls for discussions between instructors and students, and among students themselves to develop appropriate practices for the classroom that help minimize distractions and disruptions, and enable effective learning.

Hierdie verwysing na hoe die veranderende gewoontes van studente met betrekking tot tegnologie-gebruik in ag geneem moet word tydens die beplanning van klasaktiwiteite is ’n verdere voorbeeld ter ondersteuning van dié artikel se argument dat opvoeders krities moet reflekteer oor hul onderrig- en leerbenaderings. Ander faktore wat in gedagte gehou behoort te word, sluit onder meer in: studente se dikwels onrealistiese indruk dat hulle geregtig is op akademiese prestasie omdat hulle klasgeld betaal, en die meegaande gevoel dat lektore se hoofsaak is om studente te akkommodeer (Goodboy & Frisby 2014:98); die toenemend-kompeterende, en gevolglik stresvolle, aard van hoër onderrig (Wass, Timmermans, Harland & McLean 2018:2); en die demografiese diversiteit van die studentekorps (Meuleman, Garrett, Wrench & King 2015:503). Bawa (2017) verduidelik ook dat universiteite dikwels ontwerp

word vir die “argetipiese” studente uit ’n spesifieke groep wat deur hul hoërskoolopvoeding voorberei is om universiteitsgereed te wees:

But if the majority of students come from largely dysfunctional schools that fail to prepare them for [university] and their home environment is not supportive, then there is a need to question whether the nature of the curriculum meshes sufficiently with their knowledge when they are thrust into university learning.

In Suid-Afrika spesifiek het die verskeie #FeesMustFall-studentebewegings wat in 2015 vanaf die Universiteit van Kaapstad landwyd uitgekring het verdere daadwerklike verandering teweeg gebring binne die universiteitslandskap.² Dié bewegings het verskeie kwessies op die tafel geplaas, met die mees dominante narratiewe wat wentel rondom gratis hoër onderwys en die dekolonialisering van die kurrikulum. CMoloi, Makgoba en Miruka (2017:212) argumenteer dat die studenteveldtogte ook bewys het dat daar op hoër-onderrigvlak steeds gapings bestaan tussen ryk en arm, en dat ras en gender ook ’n rol speel. CMoloi et al. (2017:213) voeg by:

Organised higher education students can develop a consciousness and political power, and the collective action of these students can transform higher education and our society.

Constandius et al. (2018:68) argumenteer dat akademië wat voorstanders is van “student-gesentreerde” onderrig, die studentepotes as ’n hulpkreet moet sien en daadwerklik optree. Dié navorsers verduidelik onder meer dat daar talle swart middelklasstudente is wat deesdae hul plek, struktureel en ekonomies, binne die akademië kan inneem, maar dat hulle steeds gekonfronteer word met ’n institusionele omgewing waarin hulle misken en gering geskat voel (Constandius et al. 2018:68). In hul onderhoude met dosente en studente aan die Universiteit Stellenbosch oor die impak van die #FeesMustFall-beweging, het Constandius et al. (2018:75) onder meer bevind dat studente ’n “gevoel van veiligheid” verlang en dat dosente hul verhouding met studente met meer ondersteuning en simpatie moet benader. Die beste manier om dié verhouding te verbeter sal, volgens Constandius et al. (2018:75), wees om studente soos volwassenes te behandel en hulle te betrek by gesprekke waar hulle hul kommer kan verwoord. Ek is van mening dat die fokusgroepe wat in dié artikel voorgelê word as voorbeeld van studenteterugvoer wat kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk ondersteun, beskou kan word as ’n ruimte waar studentestemme gehoor kan word.

Ek voer gevolglik aan dat die veranderende leerstyle, behoeftes en bewussyn van die hedendaagse student in ag geneem moet word by die ontwikkeling van kurrikula – ook binne die veld van joernalistiekstudies. Daar kan geargumenteer word kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk kan bydra tot ’n beter begrip van studente se leefwêreld, en van hul verstaan van joernalistiek as praktyk en studieveld.

4. KRITIESE SELFREFLEKTIEWE ONDERRIGPRAKTYK

4.1 Definisies en toepassing

Die konsep van refleksie kan op eenvoudige wyse vasgevang word as die “manier waarop mense leer uit hul ervarings ten einde hulself en hul gemeenskap te verbeter” (LaBoskey

² Vir meer inligting en agtergrond oor dié studente-bewegings en protesaksies, sien byvoorbeeld: Constandius et al. (2018), Mpatlanyana (2018), CMoloi, Makgoba & Miruku (2017) en Hodes (2017).

2010:629). Seminale navorsers soos John Dewey, en meer onlangs, Donald Schön, het die konsep van refleksie as deel van professionele praktyk bestudeer en beskryf. Schön (1995:61) verduidelik byvoorbeeld:

Through reflection, [a practitioner] can surface and criticize the tacit understandings that have grown up around the repetitive experiences of specialized practice, and can make new sense of the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience.

Korthagen (2017:392) verduidelik verder dat goeie professionele praktisyns uit hul ervarings leer deur op 'n "bewuste en sistematiese wyse" te reflekteer oor dit waarmee hul besig is. Volgens Ashwin et al. (2015:46) is dit dikwels 'n gevoel van "ontevredenheid met die *status quo*" in kombinasie met "agterdog oor maklike oplossings" wat stukrag gee aan die reflektiewe proses.

Hébert (2015:362-363) beskryf reflektiewe denkprosesse ook as "gefokus, nougeset en metodologies": gefokus, aangesien dit kyk na 'n spesifieke situasie ten einde te verstaan wat daar aangaan; nougeset in die manier waarop dit daarna streef om enige insigte op goed-gefundeerde bewyse te baseer; en, metodologies, aangesien dit uit verskeie fases bestaan, net soos goeie wetenskaplike navorsing. LaBoskey (2010:630) verduidelik verder dat refleksie nie bloot oordenking of onthou behels nie, maar dat dit "probleem-gebaseerd en aksie-georiënteerd" is. Anders beskou, beteken dit dat dit nie voldoende is om na te dink oor dit waarmee jy as opvoeder besig is nie, jy moet sodanige reflektiewe prosesse inspan ten einde verandering te bewerkstellig. Volgens Schön (1995:335) sal opvoeders in 'n onderwysomgewing wat reflektiewe praktyk ondersteun, die heersende kennisstrukture uitdaag:

Their on-the-spot experiments would affect not only the routines of teaching practice but the central values and principles of the institution.

Volgens Tony en Makura (2015:43) is reflektiewe praktyke ook sinvol om te bepaal wat die akademiese- en ontwikkelingsbehoefes van die student, sowel as die lektore is: "The intention is ultimately to come up with strategies to improve the teaching and learning process in a higher education context." Soos bo geargumenteer, moet studente se belewenisse en reaksie op die onderrig wat hulle ontvang dus in ag geneem word wanneer opvoeders reflekteer oor hul onderrigpraktyke (Korthagen 2017:393).

Ashwin et al. (2015:48) maak dit egter duidelik dat hoewel reflektiewe praktyk gevorm word deur die spesifieke konteks waarbinne dit plaasvind, sodanige konteksspesifieke uitdagings *nie* as 'n verskoning gebruik kan word vir opvoeders om waardes en standaarde te laat vaar nie. Alle bronne of bewyse wat 'n invloed kan hê op 'n opvoeder se refleksie, en gevolglik ook op onderwyspraktyke, moet krities geëvalueer word (Ashwin et al. 2015:49). Daar moet dus voortdurende dialoog wees – met studente maar ook onderling tussen opvoeders binne dieselfde vakgebied (Ashwin et al. 2015:51). Opvoeders moet ook voortdurend hul eie beperkinge of ingesteldhede in gedagte hou – veral wanneer dit in die pad van refleksie kan staan. Ashwin et al. (2015:54) verwys hier onder meer na gebrekkige kennis oor onderrig en leer en 'n onvermoë om refleksie en praktyk met mekaar in verband te bring. Uiteindelik is die doel van reflektiewe onderrigpraktyk *nie* om 'n perfekte opvoeder te word nie, maar eerder om voortdurend te slyp aan bestaande praktyke, soos kennis en ervaring ontwikkel (Ashwin et al. 2015:54).

'n Verdere voordeel van refleksie, voer Clegg, Tan en Saedi (2002:131) aan, lê opgesluit in die feit dat dit die waarde van onderrig as 'n soort "kunsvorm" erken. Met ander woorde, reflektiewe praktyke ondersteun die erkenning van professionele kennis en vernuf eerder as net die slaafse navolging van beleid (Clegg, Tan & Saedi 2002:132). Ek is van mening dat dié

siening van reflektiewe onderrigpraktyk veral relevant is in die geval van joernalistiekonderrig wat beoog om studente beroepsgereed te maak dikwels onder die leiding van professionele joernaliste, of praktisyns-akademici.

Die argument in hierdie artikel is egter dat dit nie altyd voldoende is vir joernalistiekopvoeders om bedryfskennis in die lesinglokaal te integreer nie. Waar joernalistiekonderrig op hoër onderwysvlak – en veral binne ’n universiteitsomgewing – plaasvind, behoort daar ook aandag geskenk te word aan onderrig en leer as ’n studieveld op sigself. Dit beteken nie dat joernalistiekopvoeders noodwendig ’n onderwyskwalifikasie moet verwerf nie, maar dat hulle tog bewus moet bly van heersende tendense wat betref hoëronderwyspraktyk. Op dié manier kan joernalistiekonderrig beskou word as beide ’n praktykgerigte “kunsvorm”, sowel as ’n goed-gefundeerde, weldeurdatge benadering tot die onderrig van ’n nuwe geslag nuuswerkers.

4.2 Die kritiese selfreflektiewe joernalistiekopvoeder

Ek stem saam met Bacon (2006:148) wat sê dat die doel van ’n universiteit is om konvensionele praktyk te bevraagteken, eerder as om dit te herhaal. Mensing (2010:513) sê ook die geloofwaardigheid van ’n universiteit word ondermyn wanneer daar in ’n tydperk van ontwortling volstaan word met praktyke wat ’n “ongewenste *status quo*” in stand hou. Met betrekking tot joernalistiekonderrig spesifiek voeg Mensing (2010:515) by:

The challenge during a time of disruption is that what came before does not necessarily predict or lead to what comes next. The practices of today were created during a time when information was scarce and distribution was generally one way through channels that had monopolistic advantages that no longer exist. Students now need to develop a different set of skills to deal with information abundance, network distribution, intense competition and a communication process that is interactive, asynchronous and nearly free.

Soos in hierdie artikel geargumenteer, is kritiese refleksie oor wat in en om die lesinglokaal gebeur een manier om sodanige uitdagings van 21ste-eeuse joernalistiekonderrig aan te pak. Daar kan tot ’n groot mate aangeneem word dat joernaliste – en gevolglik ook praktisyns-akademici – van nature ondersoekend en krities is. Tog spandeer joernaliste selde tyd daaraan om oor hul eie werksaamhede te reflekteer, want hulle is vasgevang in ’n nuussiklus waar besluite binne ’n breukdeel van ’n sekonde gemaak moet word (Niblock 2007:20). Gevolglik bring joernaliste wat by die akademie aansluit ’n unieke perspektief na die lesinglokaal danksy hul bedryfservaring wat gekombineer kan word met akademiese nougesetheid. ’n Belangrike element van reflektiewe onderrigpraktyk sluit juis die bewussyn in van hoe onderrig en leer altyd “gewortel is in vorige ervarings” wat derhalwe ook ’n invloed kan hê op opvoeders se belewenis van hul huidige omstandighede (Ashwin et al. 2015:47).

Een voorbeeld van bedryfservaring wat toenemend deel is van die vaardighede waarmee joernaliste die lesinglokaal binnegaan, hou verband met dié praktisyns-akademici se kennis en toepassing van digitale mediategnologie. Tog heers daar steeds debatte oor hoeveel tyd daar binne die joernalistiekonderrigkurrikulum afgestaan moet word aan tegnologiese vaardighede (Ferrucci 2017:4). In sy onderhoude met ervare digitale joernaliste het Ferrucci (2017:5-8) byvoorbeeld bevind dat daar ’n persepsie binne die bedryf bestaan dat ’n nuwe geslag joernaliste dikwels gebrekkige kennis van “tradisionele” joernalistieke vaardighede het, nie krities kan dink nie, en dat hulle hulself nie genoegsaam aanspreeklik hou vir die moontlike invloed van hul aksies op die breër gemeenskap nie. Die rol en plek van tegnologie in die kurrikulum is net een voorbeeld ter verdere ondersteuning van die belang van refleksie onder joernalistiekopvoeders.

Deur krities te reflekteer oor hul eie ervaringe in die nuuskantoor of ander verwante media-omgewings, sal opvoeders beter begrip toon in hoe hul onderrigpraktyke studente vorm, hetsy in die lesinglokaal of ter voorbereiding van die onstuimige joernalistieke bedryf.

4.3 Die “veilige hawe” van studentefokusgroepe as sneller vir selfrefleksie

Vervolgens word ’n voorbeeld voorgehou van gereelde studentefokusgroepe wat aangewend word om selfreflektiewe onderwyspraktyk binne ’n nagraadse joernalistiekkursus te bevorder. Dié fokusgroepe het in der waardheid ’n tweeledige doel: eerstens om studente self binne ’n sogenaamde “veilige hawe” te laat reflekteer oor hul ervaringe binne die kursus. Tweedens word die terugvoer uit hierdie gesprekke deur die joernalistiekopvoeders binne dié program aangewend om krities oor hul eie beskouings en benaderings te reflekteer.

Die gevallestudie het sy oorsprong binne die Departement Joernalistiek aan die Universiteit Stellenbosch. Dié departement, wat in 2018 sy veertig-jaar-herdenking vier, is spesifiek as nagraadse joernalistiekskool tot stand gebring. Volgens Rabe (2018:9) het dié benadering die toets van tyd deurstaan, met Columbia Universiteit se nagraadse joernalistiekskool as die mees gerespekteerde voorbeeld hiervan. Die honneursprogram by Stellenbosch neem jaarliks ongeveer 25 studente in vir ’n “tipiese beroepsgerigte joernalistiekskoolprogram” (Rabe 2018:9).

Die insameling van studenteterugvoer was nog altyd deel van dié departement se benadering tot onderrig en leer. In die verlede is veral staatgemaak op gestandaardiseerde terugvoervorms vir elke module, en in dieselfde asem dus ook die werk van verskillende spesialisdosente. Die fokusgroepe wat hier as voorbeeld ter sprake is, is in 2015 in die lewe geroep om op ’n meer gereelde, en omvattende, basis terugvoer van studente in te samel – ook ten einde korttermynveranderinge in plek te stel waar nodig. Die fokusgroepe word gefasiliteer deur die koördineerder van die honneursprogram. Studente word op ’n baie informele wyse byeengebring en aangemoedig om hul opinies te lewer rondom ’n verskeidenheid onderwerpe wat direk van toepassing is op die studente se leerervaring binne die joernalistiekdepartement.³

Die eerste weergawe van só ’n fokusgroep, aan die einde van die studente se honneursjaar in 2015, het meer rondom die praktiese aspekte van die kursus gewentel: van rekenaarspoed en spertye tot kameras en kommunikasie. Dié benadering kan deels toegeskryf word aan die fasiliteerder se aanvanklike gebrek aan refleksie oor ander konteks-gebaseerde invloede op die studente se leerervaring. Studente se kommentaar oor die gebrek aan diversiteit betreffende hul dosente het dus organies vanuit studentegeledere na vore gekom. Hierdie kwessie is wel ernstig opgeneem deur die departement en daadwerklike pogings is oor die daaropvolgende paar jaar aangewend om meer inklusief te wees wanneer spesialiste genader word om spesifieke kortkursusse aan te bied.

Een voorbeeld van ’n kwessie wat groter kommer en refleksie by die fasiliteerder aangewakker het, was sommige studente se gevoel – soos geopper in een van die 2016-fokusgroepe – dat die departement té Eurosentries in sy benadering is. By nadere refleksie sou daar egter geargumenteer kan word dat dié soort opmerkings ’n natuurlike uitvloeisel van die 2015 en latere #FeesMustFall-bewegings en -bewussyn was. Verder kan daar ook aangevoer word dat sodanige opinie nie uniek tot Stellenbosch se joernalistiekdepartement is nie, soos duidelik geformuleer deur Wekesa (2017) ná ’n werkwinkel by Wits Universiteit oor die Afrikanisering

³ Die studenteterugvoer tydens die fokusgroepe is meestal aangewend om intern te reflekteer oor die onderrigbenadering en struktuur van die honneurskursus. Derhalwe word daar geen melding gemaak van spesifieke studente se opinies nie.

van media-verwante-kurrikula: “A key conclusion of the workshop was that collective effort in which challenges and mitigating approaches are shared would help address the many issues that the profession and practice face.”

Ten einde die indruk dat die honneursprogram nie plaaslike realiteite in ag neem nie, aan te spreek, is daar onder meer ’n ooreenkoms aangegaan met personeel by die Sentrum vir Afrika-studies aan die Universiteit van Kaapstad om hul gespesialiseerde kennis met die studente te deel. Wat betref terugvoer⁴ oor hierdie spesifieke kursus, wat vir die eerste keer in 2017 aangebied is, was die studente oorwegend positief. Van die kommentaar sluit in: “Dit het my gedagtes verruim”, “Ek het baie geleer oor onderwerpe waarmee ek nog nie in die verlede gekonfronteer is nie” en “Ek dink sensitiewe onderwerpe en kwessies is sensitief hanteer.” Hoewel die joernalistiekdepartement se verhouding met die Sentrum vir Afrika-studies dus nog nuut is, bestaan die hoop en verwagting dat dit sinvol sal ontwikkel; deels omdat die personeel binne die departement voortdurend reflekteer oor die plek en omvang van dié kortkursus binne die groter konteks van die honneursgraad as geheel.

Daar kan natuurlik nie daarop aanspraak gemaak word dat fokusgroepe oornagsukses of veranderinge teweeg bring nie. Dit sou egter veilig wees om te sê dat dié benadering studente en hul opvoeders die geleentheid bied om oor onderrig en leer binne die joernalistiekdepartement te reflekteer. By navraag oor hoe studente die fokusgroepe beleef, was dit ook duidelik dat dié formaat suksesvol geag word. Studente uit die klas van 2017 het onder meer te kenne gegee: “Ek hou daarvan. Ek dink dit is ’n goeie manier van terugvoer gee.”; “Ek het dit waardeer en dink dit is nodig en waardevol.”; “Ek hou daarvan. Dit is ’n wonderlike ruimte en geleentheid om jou opinie te lug sonder om geoordeel te word.”; “Sommige opmerkings word ernstig opgeneem – veral aan die begin van die jaar”; en, “Ná die meeste van dié fokusgroepe was veranderinge amper onmiddellik sigbaar.”

Nie alle fokusgroepsessies kan egter in dieselfde lig, of selfs ewe suksesvol, beskou word nie. Soos bó aangevoer, verskil die leerstyle en benaderings van studente, wat dikwels ook ’n daadwerklike invloed op die klasdinamika kan hê veral as sommige studente ’n meer dominante rol binne ’n gesprek begin speel. Dit is veral van toepassing op ’n nagraadse kursus waar die klasse klein is en studente heelwat tyd saam spandeer op akademiese en sosiale vlak. Met een van die eerste fokusgroeppesprekke wat in 2018 gefasiliteer is, het studente byvoorbeeld veral gefokus op hul emosionele ervaring van die kursus. Hierdie groep was dus minder besorg oor hul praktiese belewenis van kursusinhoud en benaderings, maar eerder oor hoe hulle as individuele studente daarop *reageer*. Dit het die kursuskooördineerder opnuut bewus gemaak van die psigiese druk waaronder studente deesdae verkeer – nie net binne die joernalistiekprogram nie, maar ook binne die wyer universiteitsomgewing. Hoe studente se psigiese gesondheid met deernis aangespreek kan word – sonder om die akademiese projek daaronder te laat ly – vereis volgens my verdere kritiese selfrefleksie aan die kant van opvoeders.

Dit is dus belangrik om kennis te neem van die feit dat dié fokusgroepsessies ook van die fasiliteerder ’n leerkurwe vereis. Hoe meer kere dié sessies aangebied word, hoe beter slaag die fasiliteerder daarin om ’n konstruktiewe gesprek rondom relevante kwessies te lei, sonder om die studente in ’n spesifieke rigting te dwing. Daar sou dus geargumenteer kon word dat dié sessies nie net praktiese implikasies gehad het nie, maar ook tot verdere refleksie deur die joernalistiekopvoeder gelei het: oor die kursus as geheel, maar ook wat betref interaksie met studente.

⁴ Studente het in dié geval wel gestandaardiseerde vorms anoniem voltooi.

Ek voer ook aan dat hierdie benadering tot studente-terugvoer verfyn kan word deur middel van verdere kritiese selfrefleksie oor die rol en aard van joernalistiekonderrig binne 'n spesifieke konteks. Soos b6 aangevoer, is die implikasie van reflektiewe onderwyspraktyk nie dat 'n dosent daarna streef om die "perfekte opvoeder" te word nie. Intendeel, deur krities te reflekteer oor wat in en om die lesinglokaal gebeur, kan dosente eerder met hul onderwysbenaderings en -praktyke eksperimenteer, daarvoor nadink en dit uiteindelik ook deurgaans verbeter.

5. TER AFSLUITING

Hierdie artikel het die konsep van kritiese selfreflektiewe onderrigpraktyk uiteengesit ten einde voor te stel dat joernalistiekopvoeders – veral op universiteitsvlak – hierdie benadering in gedagte hou tydens die ontwikkeling van kurrikula. Daar is onder meer verwys na die belang van besinning oor die rol van digitale mediategnologie binne die lesinglokaal en joernalistiekonderrig – ook omdat daar dikwels wanopvattinge hieroor bestaan. Verder is 'n voorbeeld voorgedra van hoe joernalistiekopvoeders studenteterugvoer wat tydens fokusgroepe ingesamel word, kan aanwend om krities oor hul eie benadering en kurrikulumsamestelling te reflekteer.

Deuze en Witschge (2018:176) voer aan dat die omgewing waarin joernaliste deesdae werk vereis dat hulle toegewyd moet wees – méér as enige ander professionele praktisyner; dikwels sonder die sekuriteit, materiële geriewe en byvoordele wat met ander beroepe gepaard gaan. Die belang van joernalistiekopleiding strek egter verder as net die voorbereiding van mediawerkers vir 'n uitdagende beroepswêreld. Berger en Foote (2017:258) beskryf die einddoel van joernalistiekopvoeding só:

Regardless of its provider, journalism education needs to empower not only students, but ultimately journalism itself. In other words, quality journalism education is supposed to have an impact on the quality of citizenship and society.

Ek is dus van mening, gegrond op die argumente wat in dié artikel aangebied is, dat kritiese selfrefleksie deur joernalistiekopvoeders uiteindelik ook 'n konstruktiewe bydrae kan lewer tot die handhawing van professionele joernalistieke standaarde en werksatelliet.

BIBLIOGRAFIE

- Alt, D. 2018. Students' wellbeing, fear of missing out, and social media enagement for leisure in higher education learning environments. *Current Psychology*, 37:128-138.
- Ashwin, P., Boud, D., Coate, K., Hallett, F., Keane, E., Krause, K., Leibowitz, B., MacLaren, I., McArthur, J., McCune, V. & Tooher, M. 2015. *Reflective teaching in higher education*. London: Bloomsbury.
- Bacon, W. 2006. Journalism as research? *Australian Journalism Review*, 28(2):147-157.
- Bawa, A. 2017. Time for change at universities. *Mail & Guardian Online*. <https://mg.co.za/article/2017-04-07-00-time-for-a-change-at-universities> [28 June 2018].
- Benade, L. 2015. Teachers' critical reflective practice in the context of twenty-first century learning. *Open Review of Educational Research*, 2(1):42-54.
- Berger, G. & Foote, J. 2017. Taking stock of contemporary journalism education: The end of the classroom as we know it. In: R.S. Goodman & E. Steyn (eds). *Global journalism education in the 21st century: Challenges and innovations*. Austin: Knight Centre for Journalism, pp.245-265.
- Brock, G. 2013. *Out of print: Newspapers, journalism and the business of news in the digital age*. London: Kogan Page.
- 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.

- CMoloi, K., Makgoba, M.W. & Mirkua, C.O. 2017. (De)constructing the #FeesMustFall campaign in South African higher education. *Contemporary Education Dialogue*, 14(2):211-223.
- Constandius, E., Blackie, M., Nell, I. Malgans, R., Alexander, N. Setati, E. Mckay, M. 2018. #FeesMustFall and decolonising the curriculum: Stellenbosch University students' and lecturers' reactions. *South African Journal of Higher Education*, 32(2):65-85.
- De Beer, A.S., Pitcher, S. & Jones, N. 2017. Journalism education in South Africa: Taking on challenges for the future. In: R.S. Goodman & E. Steyn. *Global journalism education in the 21st century: Challenges and innovations*. Austin: Knight Centre for Journalism, pp.175-197.
- Deuze, M. & Witschge, T. 2018. Beyond journalism: Theorizing the transformation of journalism. *Journalism*, 19(2):165-181.
- Dube, B. & Rabe, L. 2017. Spaces of resistances in the de-westernization of journalism curricula in post-1994 South Africa. *Journal of African Media Studies*, 9(3):415-433.
- Ferrucci, P. 2017. "We've lost the basics": Perceptions of journalism education from veterans in the field. *Journalism and Mass Communication Educator*. Available from: doi: 10.1177/1077695817731870.
- Foote, J. & Wao, F. 2017. How good are we? Toward a global refinement of learning outcomes assessment in journalism education. In: R.S. Goodman & E. Steyn. *Global journalism education in the 21st century: Challenges and innovations*. Austin: Knight Centre for Journalism, pp.245-265.
- Fourie, P.J. 2010. The past, present and future of South African journalism, or: In search of a metatheory for South African journalism research. *Communicatio: South African Journal for Communication Theory and Research*, 36(2):148-171.
- Funt, D. 2015. How journalism schools are adjusting to the digital age. *Columbia Journalism Review* [Online]. https://www.cjr.org/the_experiment/how_journalism_schools_are_adjusting_to_the_digital_age.php [13 July 2018].
- Garman, A. & Van der Merwe, M. 2017. Riding the waves: Journalism education in post-apartheid South Africa. *Journalism & Mass Communication Educator*, 72(3):306-318.
- Goodboy, A.K. & Frisby, B.N. 2014. Instructional dissent as an expression of students' academic orientations and beliefs about education. *Communication Studies*, 65(1):96-111.
- Goodman, R.S. 2017. Introduction – Global journalism education: Accelerating forward, coasting, or losing ground? In: R.S. Goodman & E. Steyn (eds). *Global journalism education in the 21st century: Challenges and innovations*. Austin: Knight Centre for Journalism, pp. 1-13.
- Goodman, R.S. & Steyn, E. (eds). 2017. *Global journalism education in the 21st century: Challenges and innovations*. Austin: Knight Centre for Journalism.
- Grueskin, B., Salmon, F. & Neason, A. 2018. Do we need J-schools? *Columbia Journalism Review* [Online]. https://www.cjr.org/special_report/do-we-need-j-schools.php [28 June 2018].
- Harcup, T. 2011. Questioning the 'bleeding obvious': What's the point of researching journalism? *Journalism*, 13(1):21-37.
- Hébert, C. 2015. Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3):361-371.
- Henderson, M., Selwyn, N. & Aston, R. 2017. What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42(8):1567-1579.
- Hermann, A.K. 2017. J-school ethnography: Mending the gap between the academy and journalism training. *Journalism Studies*, 18(2):228-246.
- Hodes, R. 2017. Questioning 'Fees Must Fall'. *African Affairs*, 116(462):140-150.
- Johnston, L. 2018. The media industry is changing fast, but universities aren't keeping up. *The Guardian* [Online]. <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2018/jun/27/media-industry-universities-creative-courses> [28 June 2018].
- Joseph, B. 2009 Journalism Education. In: K. Wahl-Jorgensen & T. Hanitzsch. *The handbook of journalism studies*. New York: Routledge, pp. 42-56.
- Korthagen, F. 2017. Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4):387-405.
- LaBoskey, V.L. 2010. Teacher education and models of teacher reflection. In: P. Peterson, E. Baker & McGaw, B. *International encyclopedia of education*, 3rd ed. Amsterdam: Elsevier Science, pp. 629-634.

- Larrivee, B. 2000. Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3): 293-3017.
- Lynch, D. 2015. Above and beyond: Looking at the future of journalism education. Knight Foundation [Online]. <https://knightfoundation.org/features/journalism-education> [28 June 2018].
- Mensing, D. 2010. Rethinking [again] the future of journalism education, *Journalism Studies*, 11(4):511-523.
- Meuleman, A., Garrett, R., Wrench, A. & King, S. 2015. 'Some people might say I'm thriving but...': Non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5):503-517.
- Mpatlanyana, V.L. 2018. New student activism after apartheid: The case of Open Stellenbosch. Unpublished master's thesis. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Nevill, G. 2018. 'Journalist bloodbath': New Beat research to find out what happens to journos and journalism. *The Media Online*. <https://themediamonline.co.za/2018/07/journalist-bloodbath-new-beat-research-to-find-out-what-happens-to-journos-and-journalism/> [20 July 2018].
- Niblock, S. 2007. From 'knowing how' to 'being able': Negotiating the meanings of reflective practice and reflexive research in journalism studies. *Journalism Practice*, 1(1):20-32.
- Parry, D.A. & Le Roux, D.B. 2018. In-lecture media use and academic performance: Investigating demographic and intentional moderators. *South African Computer Journal*, 30(1):85-107.
- Rabe, L. 2018. SU Journalism and the rear-view mirror. In: L. Rabe. #Journalism4.0@Stellenbosch. Stellenbosch: African SUN Media, pp. 2-30.
- Rodny-Gumede. 2018. A teaching philosophy of journalism education in the global South: A South African case study. *Journalism*, 19(6):747-761.
- Santos, I.M, Bocheco, O. & Habak, C. 2018. A survey of student and instructor perceptions of personal mobile technology usage and policies for the classroom. *Education and Information Technologies*, 23(2): 617-632.
- Schön, D.A. 1995. *The reflective practioner: How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.
- Siegelbaum, S. & Thomas, R.J. 2016. Putting the work (back) into newswork. *Journalism Practice*, 10(3): 387-404.
- Tony, N. & Makura, A.H. 2015. Using reflective practice for a more humane higher education. *South African Journal of Higher Education*, 29(3):42-55.
- Tulloch, C.D. & Mas Manchón, L. 2018. The classroom is the newsroom: CNA – A wire service journalism training model to bridge the theory versus practice dichotomy. *Journalism & Mass Communication Educator*, 73(1):37-49.
- Wass, R., Timmermans, J., Harland, T. & McLean, A. 2018. Annoyance and frustration: Emotional responses to being assessed in higher education. *Active Learning in Higher Education* [Online]. Available from: doi: 10.1177/1469787418762462.
- Webb, A. 2015. A blueprint for how to make J-School matter (again). *Nieman Reports*. Available: <http://niemanreports.org/articles/a-blueprint-for-how-to-make-j-school-matter-again/> [17 July 2018].
- Wekesa, B. 2017. Which way for media and journalism curriculum transformation? Available: <http://journalism.co.za/media-journalism-curriculum-transformation/> [28 July 2018].
- Wenger, D.H., Owens, L.C. & Cain, J. 2018. Help wanted: Realigning journalism education to meet the needs of top U.S. news companies. *Journalism & Mass Communication Educator*, 73(1):18-36.