

Dekolonialisering van die Suid-Afrikaanse familiereg in die lig van transformasiegerigte konstitusionalisme: 'n praktiese benadering vir generasie Z

Marita Carnelley en Philip Bothma

Marita Carnelley, Departement Privaatreg, Noordwes-Universiteit (Potchefstroom-kampus)
Philip Bothma, Fakulteit Regte, Noordwes-Universiteit (Potchefstroom-kampus)

Opsomming

Die oproep om dekolonialisering van die tersiêre kurrikulum en die klagtes aangaande LLB-graduandi uit verskeie oorde plaas regsdosente voor 'n kruispad. Verandering is nie net wenslik nie, maar dringend. Hierdie artikel bevat inleidende gedagtes oor die dekolonialisering van die familiereg wat die vernuwings en herstrukturering van die substansie asook die pedagogiek insluit in die lig van die tipe studente wat tans regte studeer en met spesifieke verwysing na die gebruik van tegnologie. Die begrip *dekolonialisering* en die impak van hierdie proses op die dosent en die student word in die artikel bespreek. Die impak van die Grondwet op transformasiegerigte konstitusionalisme word beklemtoon as 'n katalisator vir die ontwikkeling van graduandivaardighede om sosiale probleme aan te pak en substantiewe gelykheid te verseker. Verder word daar melding gemaak van die verskillende rolle wat die onderskeie belanghebbendes moet speel ten opsigte van die implementering van dekolonialisering. Die noodsaaklikheid van die gebruik van tegnologie ten einde die leerproses vir hierdie doeleindes te ondersteun, word beklemtoon. Die teoretiese grondslag binne die konteks van transformasiegerigte konstitusionalisme word vergesel van 'n herbesinning oor die onderrigstrategieë wat toepaslik vir die huidige generasie studente is. Dit word afgesluit met 'n bespreking en omskrywing van projekgebaseerde leer vir huidige doeleindes, en enkele praktiese voorbeelde word aan die hand gedoen.

Trefwoorde: dekolonialisering; familiereg; generasie Z; kurrikulum; LLB-kwalifikasiestandaarde; studentegereedheid; tegnologie; transformasiegerigte konstitusionalisme; vaardighede

Abstract**Decolonialisation of South African family law in light of transformative constitutionalism: a practical approach for generation Z**

The call to decolonialise the tertiary curriculum, coupled with the complaints regarding LLB graduates, place law teachers at a crossroad. It is apparent that change is not merely desirable, but urgent. This article aims to introduce and contextualise the current conceptions of and approaches to the decolonialisation of family law in South Africa pertaining to the innovation and restructuring of the current substance of family law, by focusing on the pedagogical approaches that can facilitate this process – specifically the use of technology.

The article provides a cursory exposition of the concept of decolonialisation and its impact on both lecturers and students. The impact of the Constitution on transformative constitutionalism is underlined as a catalyst for the development of graduate skills with which to address social and societal problems with substantive equality as the ultimate goal, seeing that not much has changed at the universities and law faculties since 1994 – especially not for black students.

The decolonialisation debate as contextualised in this article is considered to part of the larger debate surrounding critical legal theory. The exact nature of decolonialisation and the opinions surrounding it can, however, be placed on a broad spectrum, the core of which is that decolonialisation is an uncomfortable and infinitely complex process which extends far beyond merely superficially including seemingly appropriate articles written by black academics.

The current LLB, is chiefly concerned, as it was in the past, with current legal rules and the interpretation thereof which are technical and unyieldingly positivistic. This is at odds with the ideal of placing the emphasis on a wider normative and critical pedagogy in order to more clearly reflect what the law should be – a vehicle to serve the community as a whole.

The aim of this article is not to define decolonialisation, nor is it to merely restate the current position with regard to the decolonialisation of the LLB curriculum. The theory regarding critical legal studies and decolonialisation as a process flowing from this debate merely forms the background of a discussion that can be followed in order to innovate current teaching of family law at South African universities, bring it in line with the student needs and make it relevant to the students attending law classes.

This incentive requires law teachers to investigate the different and differing roles of the stakeholders with regard to the implementation of an effective decolonialised curriculum. This does not mean that we are to naively disregard current knowledge, but aims to suggest that we build on the current knowledge and equip law students with the necessary tools to evaluate the current knowledge in the light of the relationship underlying power, knowledge and education so that we may keep what is ethical, necessary and useful and not be constrained by a system of thought that discounts the value and contribution of non-Western knowledge. The theoretical foundation within the context of transformative constitutionalism is used to structure the re-evaluation of teaching methodologies, strategies and philosophies by capitalising on the inherent transformative nature and purpose of the Constitution.

It is important that the aforementioned process empowers students not only to be instrumental in the decolonialising process, but also to be cognisant of the fact that they must strive to become not only successful jurists, but also ethically responsible ones. They can no longer be mere technicians, but must receive a wider education that can serve them in the wide array of careers available to law graduates.

The first requirement for such a process is for the students to understand that the South African legal system is one legal system which includes common law and customary law which are formed by the Constitution. Secondly, the norms and values underlying the law, as well as the judicial responses to them, should be addressed. Finally, public legal education should be responsive to the economy, the legal profession and the community as a whole. It is logical to infer, then, that the process of decolonialisation is not limited only to the content of the subject, but also includes the manner in which it is taught.

The article proposes that the vehicle for this fundamental re-evaluation of the teaching of family law is rooted in the nature of the students in law schools and their needs and preferences regarding learning and education. This can be used to make the content of the subject relevant and to seize the opportunity to utilise digital technology in the instruction of, for example, family law, a fundamental law subject, to facilitate this process.

The current method of instruction for family law, as for most law subjects, is the use of lectures presented by lecturers, and tutorials or facilitation sessions presented by senior students. Family law is one of the core subjects of the law curriculum, usually taken in the first or second year, and students take this subject either on its own or as part of a larger subject which includes the law of persons. A cursory overview of the subject contents from some of the textbooks and syllabi indicates that the subject is still reminiscent of the Roman-Dutch approach, meaning that it focuses on engagements, marriages, divorces and the rights of children. In certain instances references are made to civil partnerships (also same-sex ones) and religious and customary marriages, although religious and customary marriages may also be addressed in a different subject altogether called legal pluralism, indigenous law or African law.

The current approaches to the instruction of family law necessitate the following: that the Constitution and the Bill of Rights be used to determine the reigning norms and values of the community and that a deviation from this guideline should be debated in the context of religion and culture; secondly, that the historical overview that initiates the instruction of the subject be done in a manner that is inclusive of South Africa's whole legal tradition; thirdly, that the focus of the module – family – be placed in the South African context and that it be redefined to include all families and family structures; fourthly, that African customary law be included as a core source of the law in order to ensure that the students have an understanding of the social realities of the world outside of the classroom.

Undertaking such a dramatic reconceptualisation of one of the core modules of the LLB curriculum is not an easy task. It should be done with care and due consideration of the student who will be at the receiving end. It should also include the introduction of digital technology in the teaching space and the learning process as a way to support the process of decolonialisation and bridge the gap between not only the lecturers and the students, but also between the classroom and the profession.

The article does not propose, or impose, a set of strict and rigid guidelines that must be used to achieve the stated goals, but rather provides options and possibilities to educators that can facilitate and stimulate the process. Law teachers have the responsibility to ensure that their students receive the education they need – a holistic approach is suggested. The theory of "generations" is used as a tool to "meet the students where they are" and bridge the possible barriers in learning that may be present in the law classroom. This theory can be used to determine what common qualities and attitudes are shared by the students, and by placing it in the African context, we can better determine how to provide sensible and effective education to our students.

Some of these shared qualities and attitudes include: that they are digitally cognisant and are comfortable with digital technology in the classroom; that they are collaborative and require constant feedback, validation and positive reinforcement; and that they are global citizens. The lecturers, at least some of whom are likely to be part of a different generation, can then attempt to adapt their teaching practices and motivate their students better. This, in conjunction with the introduction of the 21st-century skills in legal education, should lead to positive outcomes and self-directed learning and can be great steps in changing the face of legal education.

The article concludes with a discussion of project-based learning as an intervention and a possible vehicle for the envisaged accelerated implementation of a decolonialised curriculum. A practical example of such an approach is to structure the students' learning as project-based learning. The project should be properly designed with due consideration of the design requirements of such a project. The central focus could be to facilitate dialogue between the students on themes related to family law. The mere act of communicating with one another can promote their understanding of the theory and provide an environment of reflective learning. In addition to changing the way in which a subject is presented, the assessment methods should also be brought into line with the transformed educational strategies. The new legal culture will have to include assessment methods that reflect the transformed curriculum. This may include peer assessment, reflective journals, or the compiling of a portfolio.

The intended result of the process of decolonialising the family law curriculum is to produce students who can use these skills to solve social problems and promote substantive equality. Innovative and interactive projects using digital technology should be used to facilitate active learning.

Keywords: curriculum; decolonialisation; family law; generation Z; LLB qualification standards; skills; student readiness; technology; transformative constitutionalism

1. Wekroep tot verandering

[Universities] are key institutions through which people potentially experience themselves as social outcasts or inadequate, recipients of skills or learning, or as agents and actors of change.¹

#FeesMustFall, #Africanisation, #Decolonisation en #BlackLivesMatter is slagspreuke wat die afgelope paar jaar gereeld gedurende studenteprotesaksies en in gesprekke oor die transformasie van die hoër onderwys gehoor is.² Hierdie oproepe word gesteun deur 'n aantal akademici³ en is ook te bespeur in die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding-dokumentasie,⁴ wat universiteite noop om dringend daaraan aandag te gee.

Die oproep om verandering is gegrond op die feit dat daar sedert 1994 fundamenteel nie veel op universiteite verander het nie – veral nie vir swart studente nie.⁵ Dit blyk ook uit die slaagsyfers.⁶

Poor [black] students are [still] burdened in multiple ways: they are academically underprepared [as they come from an oppressive, ineffective public school system], financially hampered and for some the culture of the university is foreign.⁷

Alhoewel die debat oor transformasie die algehele tersiêre ervaring, na-universiteitsopleiding en die regsprofessie insluit,⁸ is hierdie artikel beperk tot die tersiêre kurrikulum, spesifiek die sfeer van regsopleiding. Daar word aangevoer dat selfs die aanname van die Grondwet⁹ min gedoen het om die regskurrikulum wesenlik te verander – daardie kurrikulum wat ontstaan het en ontwerp was om die behoeftes van kolonialisme en die apartheidsstelsel te dien.¹⁰ Nieteenstaande die erkenning en bespreking van die grondwetlike beginsels en menseregte in bestaande modules, is hierdie veranderinge steeds onvoldoende.¹¹ Die regskurrikulum word steeds beskou as onapologeties Eurosentries,¹² en ander tradisies en bronne van kennis word nog nie behoorlik op nuwe en vernuwende maniere ontgin nie.¹³ Die kurrikulum moet derhalwe steeds getransformeer word tot 'n inklusiewe terrein waar almal welkom voel.¹⁴

Wat substansie betref, is die aksent in die LLB, soos in die verlede, steeds meestal tegniese van aard en onbuigbaar positivisties,¹⁵ met die klem op die huidige regsreëls en die interpretasie daarvan, in plaas van op 'n wyer normatiewe en kritiese pedagogiek in 'n wyer konteks van wat die reg behoort te wees om die gemeenskap in sy geheel te dien.¹⁶

Selfs sonder die debat oor dekolonialisering klink kritiek teen die wisselende gehalte van regstudente en hul gebrekkige regsopleiding al 'n geruime tyd uit verskeie oorde op.¹⁷ Dit sluit kritiek van die regbank, die regsprofessies, werkgewers en akademici in.¹⁸ Dit het duidelik geword dat studente nie geskik vir die praktyk is nie en dat die professies nie die geleerde, vaardige en effektiewe gegradueerdes kry wat hulle verwag nie.¹⁹ Hierdie kritiek is een van die redes vir die ontwikkeling en aanvaarding van die Raad op Hoër Onderwys se LLB-kwalifikasiestandaarde en die onlangse evaluering van al die LLB-grade in Suid-Afrika. Hoewel daar meriete in die argument kan wees dat die universiteite nie die gebreke van die sekondêreskoolstelsel ten volle kan aanspreek nie, moet universiteite 'n weg vind om hierdie gebreke te verklein, aangesien hulle transformasie vertraag.²⁰

Modiri beskou die versuim van regs fakulteite om by die kompleksiteit en karakter van die heersende konteks aan te pas as 'n krisis in regsopleiding.²¹ Regsopleiding faal studente deur nie die voortslepende ongelykhede in die onderwys te erken en aan te pas by die veranderende omgewing waarbinne studente moet werk nie.²²

Die doel van hierdie artikel is nie om dekolonialisering van die LLB-graad in die geheel te evalueer nie, maar eerstens om 'n basiese begrip te ontwikkel van wat dekolonialisering beteken; tweedens om die huidige tendens in die doseer van familiereg in Suid-Afrikaanse universiteite na te spoor in die lig van die debat oor dekolonialisering en studentebehoeftes; en laastens om voorstelle te maak oor hoe 'n begin gemaak kan word om die gebreke reg te stel of aan te vul. Sodoende sal die vak gedekoloniseer, inklusief en relevant wees vir huidige toestande met spesifieke klem op die gebruik van tersaaklike tegnologie wat tot die generasie Z-studente sal spreek.

2. Die dekoloniseringsdebat

Die debat oor dekolonialisering van die regs kurrikulum is deel van die groter debat rondom kritiese regsteorie²³ en genereer in die algemeen meer vrae as antwoorde. Wat beteken dekolonialisering in die huidige regs konteks waar studente onder meer voorberei behoort te word om as regspraktisyne te praktiseer? Wie moet dekolonialisering dryf? Hoe moet daar te werk gegaan word? Wat is die einddoel? Is hervorming van die bestaande kurrikulum voldoende, of is 'n totale omwenteling nodig? Antwoorde hierop lê in 'n onsekere grys gebied.²⁴

Daar is verskeie menings, wat wyd uiteenlopend is, oor wat dekolonialisering beteken.²⁵ Nietemin is die kern daarvan, soos ons dit verstaan, die volgende (en ons weerhou onself spesifiek daarvan om 'n definisie te gee):

Dekolonialisering is 'n ongemaklike²⁶ en komplekse²⁷ proses²⁸ wat wyer gaan as bloot die oppervlakkige insluiting van verwysings na artikels van swart akademici.²⁹ Om slegs dit te doen, word geïnterpreteer as 'n poging om juis die status quo te handhaaf.³⁰

Dekolonialisering sluit egter Afrikanisering in, wat die insluiting, erkenning en bevestiging van kennis en tradisies van en uit Afrika op tersiêre vlak behels.³¹ Vir die familiereg beteken dit die ontwikkeling van die ware lewende inheemse familiereg.³² Afrika en Suid-Afrika moet sentraal geplaas word³³ (in die module) met 'n fokus op Afropluraliteit.³⁴ Die gebrek aan volledige en voldoende eietydse bronne word vir die oomblik geïgnoreer.

Om te dekoloniseer is nie om naïef terug te keer na 'n onaangeraakte en onbesmette Afrika voor Jan van Riebeeck nie.³⁵ Dit beteken ook nie noodwendig die weggooi van bestaande kennis nie, maar sluit in om op bestaande kennis voort te bou deur inspirasie te put uit die kritiese evaluering van 'n verskeidenheid van bronne en epistemologieë wat nie net van Westerse oorsprong is nie.³⁶ Studente moet derhalwe blootgestel word aan verskillende wêreldbeskouinge, sodat hulle deur hul eie kritiese evaluering hul eie unieke standpunte kan vorm.³⁷

Dekoloniasering is deel van die debat oor die verhouding tussen mag, kennis en onderrig.³⁸ Die demokratiese, grondwetlike proses in die 1990's was veronderstel om 'n verskuiwing te weeg te bring van 'n kultuur van mag na 'n kultuur van gelykberegtiging.³⁹ Hierdie verskuiwing is egter nog nie voltooi nie.

Een van die basisse van die dekoloniaseringverset gaan oor die stryd om onderrig – wat om te doseer en wat om uit te laat, hoe om te doseer en wie die dosering behoort te doen.⁴⁰ Dekoloniasering gaan dus oor die aanspreek van al die aspekte van die kurrikulum. In hierdie verband is Greenbaum se beskrywing van die kurrikulum nuttig en word vir die huidige aanvaar: in die breë bestaan dit uit die geskrewe kurrikulum (dit wat in die klaskamer geïmplementeer word), die verborge kurrikulum (wat die ongeskrewe norme en waardes insluit) en die sogenaamde nul-kurrikulum (wat bestaan uit dit wat uitgesluit word).⁴¹ Die uitwerking hiervan is dat die studente voortbou op die ongeskrewe norme en waardes en sodoende die kringloop in stand hou.⁴² Prakties omvat dekoloniasering derhalwe die kritiese herevaluering van die totale substansie van die kurrikulum, onderrigmetodes en die onderliggende norme en waardes om die werklike ervarings ("lived experiences") van alle Suid-Afrikaners in te sluit en die reg vir almal relevant te maak.⁴³ Dit veronderstel dus 'n verbreking van die kringloop wat in die psiges van regsgeleerdes versteen is.

Volgens Klare wys dekoloniasering op gesamentlike herbesinning van die reg wat 'n fokus op sosiale regte en substantiewe gelykheid, multikulturaliteit en geskiedkundige selfbewustheid insluit.⁴⁴ Dekoloniasering erken die impak van die land se geskiedenis op bestaande kennis⁴⁵ en sluit die aanspreek van leerprobleme as gevolg van historiese faktore in.⁴⁶ Dekoloniasering is nie 'n neutrale begrip nie, maar een wat sosiale belang vooropstel⁴⁷ en kennis neem van die wyer konteks en eksterne faktore wat die reg beïnvloed.⁴⁸ Skrywers oor dekoloniasering argumenteer dat onderrig- en evalueringmetodes aangepas behoort te word om studente te lewer wat krities dink⁴⁹ is, en in staat is om sosiale probleme aan te pak⁵⁰ en globale uitdagings te aanvaar.⁵¹ Dit sluit gepastheid in, en daarom moet die regsmodules sowel plaaslik as regionaal en internasionaal relevant gemaak word.⁵²

If the transformation of law students is not authentic, then they may not be able to cope with the call for social change, the desire to reconstruct South African society or the need for redress, all of which lawyers in post-Apartheid South Africa are faced with in the professional arena.⁵³

Daar word van studente verwag om (ook) regslui te word wat hul etiese verantwoordelikheid teenoor die samelewing sal nakom en die reg op een lyn met die Grondwet sal verander,⁵⁴ maar ook om ander regsloopbane met sukses te kan volg.

Dekoloniasering omvat transformerende grondwetlikheid, wat volgens Quinot as 'n nuwe teoretiese onderrigraamwerk kan dien:⁵⁵

By transformative constitutionalism I mean a long-term project of constitutional enactment, interpretation, and enforcement committed (not in isolation, of course, but in a historical context of conducive political developments) to transforming a country's political and social institutions and power relationships in a democratic, participatory, and egalitarian direction ... an enterprise of inducing large-scale social change ... grounded in law.⁵⁶

Die Grondwet is van uiterste belang⁵⁷ en behoort alle aspekte van die reg en regsopleiding te infiltrer.⁵⁸ Soos hier bo getoon, word die huidige regskultuur steeds gesien as verwyderd van die transformasiegerigte grondwetlike beginsels asook die sosiale werklikheid en veranderinge in die land.⁵⁹ Dit moet verander nieteenstaande die ambivalente interpretasies van die impak van die Grondwet op die gemenereg.⁶⁰ Die Grondwet is tog aanduidend van 'n besliste breuk met, en verwerping van, die verlede en 'n "vigorous identification of and commitment to a democratic, universalistic, caring and aspirational egalitarian ethos".⁶¹ Werklike verandering is egter nie so maklik nie. Soos Davis en Klare wys, vind selfs regters dit moeilik om die gemenereg na 'n meer gelyke, inklusiewe en besorgde regsinfrastruktuur onder die Grondwet te verander.⁶²

[Some of t]he chief disappointments are the absence thus far of a coherent exploration of the Constitution's values or an explicit and sustained effort to develop new legal methodologies appropriate to transformative constitutionalism, the reluctance to interrogate the distributive consequences of private law rules in the routines of economic life; [and] the emergence of a neo-liberal strand in constitutional application ...⁶³

Klare wys daarop dat 'n nuwe regskultuur deur alle deelnemers aan die breë regsproses, insluitend akademië, geskep moet word.⁶⁴ Om die nuwe regskultuur te skep, behoort daar 'n nederige en oop⁶⁵ selfrefleksie⁶⁶ en -evaluering deur dosente te wees van die impak van hulle eie beperkende opleiding, denke en kultuur op hul bestaande oortuigings en insigte.⁶⁷ Wat derhalwe verlang word, is 'n interdissiplinêre,⁶⁸ peinsende⁶⁹ en kritiese regskultuur wat verbind is tot transformasie, vernuwing, regverdiging en geregtigheid.⁷⁰ So 'n herbesinning behoort die gevolg te hê dat studente toegerus word met die nodige vaardighede om die verandering te dryf en nie aandadig te wees aan die voortbestaan van die huidige stelsel nie.

Himonga en Diallo lê veral klem op die noodsaaklikheid van 'n interdissiplinêre aanslag, aangesien dit die reg meer dinamies sal kan maak, veral as 'n instrument vir sosiale geregtigheid.⁷¹

Hierdie sentiment word deur die Raad op Hoër Onderwys (CHE) se *Kwalifikasiestandaarde vir die LLB*⁷² bevestig en in die aanhef is drie uitgangspunte op een lyn met die debat oor dekolonialisering: (i) dat daar net een regstelsel in Suid-Afrika is wat die gemenereg en gewoontereg insluit en wat deur die Grondwet gevorm word;⁷³ (ii) dat die onderliggende norme en beginsels wat die reg belig, asook die regterlike reaksie daarop, aangespreek moet word;⁷⁴ (iii) dat veranderinge in regsopleiding by openbare instellings behoort te kan reageer op die ekonomie, die regsprofessie en die breër gemeenskap.⁷⁵

It must produce skilled graduates who are critical thinkers and enlightened citizens with a profound understanding of the impact of the Constitution on the developments of the law, and advancing the course of social justice in South Africa. Moreover, the law graduate must be equipped to discharge his or her social and professional duties ethically and efficaciously. Therefore, higher education must also be responsive to globalisation and the ever evolving information-technology.⁷⁶

Hierdie sentiment vind aansluiting by Modiri, wat die aanslag van die Prokureursorde van Suid-Afrika, die Algemene Balieraad van Suid-Afrika en die regbank kritiseer wat die krisis in regsopleiding reduceer tot 'n gebrek aan vaardighede en goedgekwalifiseerde studente.⁷⁷

Daar is meer nodig as die "skilled legal mechanics" wat die praktyk verlang.⁷⁸ Modiri argumenteer dat daar aanvaar moet word dat die loopbaankeuse vir regstudente nie noodwendig in die prokureurspraktyk eindig nie.⁷⁹ Sy argument word gestaaf deur Godfrey, wat aantoon dat die grootste werkgewer van regsliu in die land die finansiële sektor is.⁸⁰ Modiri argumenteer verder dat hoewel die praktyk tegniese vaardighede verwag,⁸¹ regstudente ook geskool behoort te word in regsgeeskiedenis en regsfilosofie, sodat hulle dieper en meer krities kan dink, as getransformeerde individue,⁸² en so hul rol en doel in die samelewing kan verwesenlik.⁸³

In 'n poging om weg te kom van wat Modiri beskryf as 'n "staggeringly unimaginative and myopic understanding of what the teaching of law should entail, of what values and principles law faculties should uphold, and of what the ideal post-apartheid South Africa law graduate should be",⁸⁴ word 'n eerste poging aangewend om die Suid-Afrikaanse familiereg te begin dekolonialiseer. Dit word gedoen deur 'n inklusiewe regskultuur vir een regstelsel te probeer skep deur selfrefleksie met die grondwetlike norme as grondslag en basis vir 'n moderne tegnologies-bedrewe generasie regsliu.

Enige voorstelle vir verandering moet egter ook aansluiting vind by die Wet op Hoër Onderwys 101 van 1997 wat ten doel het om⁸⁵

programme en inrigtings te herstruktureer en te herskep ten einde beter te voldoen aan die behoeftes van menslike hulpbronne, die ekonomie en ontwikkeling in die Republiek; diskriminasie van die verlede reg te stel en verteenwoordigendheid en gelyke toegang te verseker; optimale geleenthede te bied vir leer en die skep van kennis; die waardes wat 'n oop en demokratiese gemeenskap gebaseer op menswaardigheid, gelykheid en vryheid ten grondslag lê, te bevorder; vryheid van godsdiens, geloof en opinie te respekteer; demokrasie, akademiese vryheid, vryheid van spraak en uitdrukking, kreatiwiteit, geleerdheid en navorsing te respekteer en aan te moedig; uitnemendheid na te streef, en die volle verwesenliking van die potensiaal van elke student en werknemer, verdraagsaamheid teenoor idees en waardering vir verskeidenheid te bevorder; te reageer op die behoeftes van die republiek en van die gemeenskappe wat deur die inrigtings bedien word; by te dra tot die bevordering van alle vorme van kennis en geleerdheid, in ooreenstemming met internasionale standaarde van akademiese gehalte.

Hierby is die Departement van Opleiding se *Report of the Ministerial Committee on Transformation and Social Cohesion and the Elimination of Discrimination in Public Higher Education Institutions* (2008) ook van toepassing. Die verslag beskryf een van die elemente van transformasie as "epistemological change, at the centre of which is the curriculum".⁸⁶ Van die relevante beginsels wat in hierdie dokument uiteengesit is, is die volgende:⁸⁷ (i) "an academic culture of *diversity in scholarship* by guaranteeing the necessary intellectual space for freedom of scholarly approaches and encouraging diversity and innovation in academic disciplines"; (ii) 'n akademiese kultuur van interaksie om die probleme van Suid-Afrika en Afrika aan te spreek; (iii) substantiewe multikulturaliteit en insluiting van die diversiteit van kulture binne die konteks van 'n oop universiteitsgemeenskap; en (iv) niedominansie tussen die diversiteit.

Uit die bespreking hier bo is dit duidelik dat die verandering nie net die substansie van 'n vak raak nie, maar ook die wyse waarop dit gedoseer behoort te word.

3. 'n Familiereg telike konteks

Quinot stel 'n nuwe raamwerk voor wat drie bene insluit: (i) die verandering van die substansie van wat geleer word, wat die onderliggende norme en waardes insluit; (ii) die aanvaarding van 'n nuwe konstruktivistiese pedagogiese raamwerk wat die metodiek aanspreek; en (iii) die omarming van die digitale revolusie op tersiêre opvoeding.⁸⁸ Himonga en Diallo argumenteer vir 'n vierde been, naamlik interdisiplinêre regstudies.⁸⁹

'n Bestekopname van die huidige situasie is wenslik.⁹⁰ Familiereg is een van die kernvakke van die LLB en vorm deel van alle regs fakulteite se regs kurrikulum: óf as 'n aparte vak, óf as deel van die groter vak, persone- en familiereg. Dit word tradisioneel aan die begin van die kurrikulum aangebied, meestal in die eerste jaar se tweede semester of in die tweede jaar.⁹¹ Die onderrigmetode sluit 'n aantal lesings (kontak sessies) per week in en in die meeste gevalle met fasiliteringsmoontlikhede (tutoriale) aangebied deur senior studente.⁹²

Die dosente wat die vak by die onderskeie regs fakulteite aanbied, wissel van ervare professore wat ook navorsing doen en publiseer op die gebied, tot nuwer dosente met min of geen ondervinding in onderrig en navorsing nie.⁹³ Die rasprofiel is steeds te blank.

'n Elektroniese oorsig van die Suid-Afrikaanse universiteite se handboeke en prospektusse aanlyn rakende die substantiewe aard van die vak toon dat die vak in die meeste fakulteite steeds die eksklusief tradisionele Romeins-Hollandse uitgangspunt handhaaf: naamlik die beginsels van sivielregtelike verlowings, huwelike en egskeidings, asook die regte van kinders. In enkele gevalle is daar ook verwysing in die vak self na ongetroude-lewensmaatverhoudings (ook selfdegeslagverhoudings) en gewoonte- en godsdienstige huwelike. In die meeste gevalle word die gewoonte- en godsdienstige huwelike egter gedoseer as deel van 'n aparte vak onder die name regspluralisme, inheemse reg of Afrika-reg, of as 'n klein onderafdeling in die familiereg as 'n aparte hoofstuk of twee. Daar word aan die hand gedoen dat hierdie ou struktuur op datum gebring behoort te word. So 'n struktuur aanvaar die Romeins-Hollandse reg as norm en verplaas ander huweliks- en familiemoontlikhede na die "ander"-groep. Hierdie "ander"-groep word by implikasie as minder belangrik bestempel, aangesien dit nie die norm is nie.⁹⁴ Ons aanvaar die argument van Davis en Klare:⁹⁵

A basic assumption of the Constitution ... is that South Africa cannot progress towards a society based on human dignity, equality, and freedom with a legal system that rigs a transformative constitutional superstructure into a common and customary law base inherited from the past and indelibly stained by apartheid.

Die voorgeskrewe handboeke vir familiereg⁹⁶ val ook in die Romeins-Hollandse tradisie, hoewel die nodige aanpassings met elke nuwe uitgawe gemaak word om die grondwetlike beginsels, nuwe wetgewing en hofuitsprake daartoe toe te voeg. Tot op hede was daar geen poging aangewend om 'n ten volle geïntegreerde en gedekolonialiseerde Suid-Afrikaanse familiereg handboek uit te bring nie, hoewel die boeke tog tot 'n sekere mate na gewoontereg- en godsdienstige huwelike en saamleefverhoudings verwys.

Indien Quinot en Himonga en Diallo se raad gevolg word, moet die substansie van die kurrikulum, insluitend die onderliggende waardes en norme (geskrewe, verborge en "nul"-kurrikulum) interdisiplinêr aangespreek word, en die onderrigmetodiek in die lig van die digitale revolusie.

Ons voorstel aangaande die begin van 'n dekolonialiseringsproses van die substansie van die Suid-Afrikaanse familiereg moet gesien word in die konteks van die hele LLB-graad en die matriks van ontwikkelende vaardighede oor die onderskeie studiejare, asook die historiese onderwysgebreke. Die volgende beginsels word aan die hand gedoen:

1. Die Grondwet, spesifiek die Handves van Menseregte, moet van die begin af vooropgestel word as die riglyn vir heersende norme en waardes, en die belangrikste meganisme tot verandering. Die kontroversiële afwykings daarvan in sekere gemeenskappe behoort binne die konteks van kultuur en godsdiens gedebatteer te word.

2. Enige geskiedkundige oorsig van die familiereg en sy bronne in alle vorme is noodsaaklik, in ag genome dat 'n blote herhaling van die Romein-Hollandse reg nie wenslik is nie, maar dat voldoende aandag geskenk moet word aan die Afrika-konteks en die ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse reg volgens die behoeftes van die gemeenskap. Daar sal van die gedetailleerde positivistiese regsreëls ingeboet moet word ten einde plek te maak vir die groter verskeidenheid van stelsels.

3. Daar behoort 'n klemverskuiwing te wees rakende die begrip *familie*: van die eksklusiwiteit van die Romeins-Hollandse Suid-Afrikaanse familiereg na 'n vak wat die huidige hibriede pluralistiese Suid-Afrikaanse samelewing met betrekking tot "familie" omvat: dit sluit in families waar die partye getroud is – hetsy die huwelike voltrek is ingevolge die Huwelikswet,⁹⁷ die Wet op Erkenning van Gebruiklike Huwelike,⁹⁸ die Civil Union Act,⁹⁹ asook huwelike wat voltrek is volgens lewende inheemse reg¹⁰⁰ en godsdienslike leerstellinge toepaslik in Suid-Afrika, te wete Islamitiese, Hindoe- en Joodse huwelike. Dit sluit egter ook families in waar die partye nie getroud is nie, enkelouer-families en families waar 'n kind as hoof van die familie funksioneer.

4. Die insluiting van die inheemse reg as kernbron van die reg, hoewel moontlik substantief en grondwetlik problematies, is fundamenteel.¹⁰¹ Ons stem saam met hierdie onderskrywing van inheemse reg (insluitend ten opsigte van huwelike):¹⁰²

Put differently, living customary law must be taught in all law faculties or law schools at appropriate levels of the law degree that enable students to comprehend the significance and complexity of the subject within the constitutional frameworks of African countries. Future lawyers and judges need to have an understanding of important aspects of this customary law, including its conceptualisation, its methodology in a broad sense, and its development as a system of law within African constitutional frameworks. If future lawyers and judges are not given appropriate legal training about living customary law, they will not have the right lens through which to view customary law – in its own right and not from the perspective of other legal systems.

Met die insluiting van die inheemse reg wys Himonga en Diallo¹⁰³ daarop dat die lewende inheemse reg deel is van die sosiale werklikhede waarbinne persone leef en dat dit beteken dat die Westerse waardes van sekerheid, stabiliteit en voorspelbaarheid nie noodwendig die primêre oogmerk van geskilbeslegting in inheemse reg is nie.

Die probleem is uiteraard die gebrek aan volledige, eietydse bronne om voor te skryf. Die gebruik van opponerende deskundiges gedurende litigasie het reeds duidelik geword.

Landwyse empiriese veldwerk word benodig, maar deur wie? Akademici?¹⁰⁴ Is die gebrek aan sodanige bronne 'n verskoning om niks te doen om die kurrikulum te verander nie? Kan daar nie 'n keuse deur fakulteite gemaak word gebaseer op studentelokaliteit nie? Hoewel geargumenteer kan word dat so 'n keuse lukraak sou wees, kan al die nuanses van al die verskeie inheemse regte nie in besonderhede behandel word nie. Dit is een van die redes vir die klem op vaardighede, sodat graduandi nuwe, onbestudeerde probleme met sukses sal kan aandurf.

5. Aangesien dit deel van die menslike psige is om verhoudings en families te vorm, sal die reg met betrekking tot verhoudings, insluitende verlowings, huwelike (of saamwoon), (eg)skeidings en die regte van kinders uiteraard die kern van die vak bly. Die verskillende sosiale kontekste moet egter uitgelig word en uitgebrei word tot hedendaagse probleemgebiede wat moontlik nie tradisioneel deel van die vak was nie. Onderliggende norme en waardes van die samelewing wat tot alle families behoort, word belangrik. So byvoorbeeld kan, met die aangaan van 'n huwelik, aanvaar word dat toestemming van die partye vereis word (en in sommige gevalle ook die toestemming van ander) en dat kinderhuwelike nie in Suid-Afrika aanvaarbaar is nie – hoewel die definisie van wie as 'n kind beskou word, kan wissel.

6. Die substansie van die reg kan nie meer slegs die weergee van die positivistiese regsreëls wees nie, maar daar behoort klem gelê word op 'n normatiewe en filosofiese (en interaktiewe) aanslag. Wat is die probleme in die samelewing wat aangespreek behoort te word? Wat is die huidige oplossing? Watter alternatiewe oplossings bied ook antwoorde op hierdie probleme? Wat sou die ideale oplossing wees? Hoe sal dit die samelewing beter maak? Daar word aan die hand gedoen dat die substansie van die positivistiese benadering verminder word, maar nie weggelaat word nie, om plek te maak vir 'n meer normatiewe benadering en vaardighede. Daar is net sóveel ure wat 'n student aan 'n vak in die lig van die LLB-vereistes behoort te bestee.

7. Eksterne relevansie van die vak en die graad moet in ag geneem word, sodat die vak ook praktyksgerig is, met regionale en internasionale relevansie. Die beginsels van internasionale konvensies soos in nasionale wetgewing vervat, behoort uitgelig te word.¹⁰⁵

8. Laastens behoort kennis van die substansie van die reg nie 'n einddoel te wees nie. Die reg verander gedurig. Hoewel die substansie die voertuig vir opleiding is, is die werklike toets van behoorlike regsopleiding of die gegradueerde onverwagse, en dikwels multidissiplinêre, probleme sal kan oplos in 'n voortdurend veranderende samelewing. 'n Verskeidenheid vaardighede¹⁰⁶ is van toepassing op regsopleiding en hoewel nie almal in een vak aangespreek kan word nie, kan familiereg as een van die eerste regsvalke die basis vir die graad lê.¹⁰⁷ “Embracing the methods of critical realism is a challenge within a legal community steeped in formalism.”¹⁰⁸

Familiereg is ook 'n veld van die reg wat die studente prakties kan sien en beleef. Die basiese konsepte is dus nie totaal vreemd nie. Met onderrigmetodiek moet die sprong gemaak word van die oordrag van inligting aan studente na die konstruksie daarvan deur 'n kreatiewe proses waarby die student 'n aktiewe deelnemer is.¹⁰⁹ Studente moet die geleentheid gegun word om die aanvaarde te bevraagteken en te eksperimenteer met nuwe benaderinge om sodoende groter begrip te ontwikkel vir die probleem en die moontlike oplossings.¹¹⁰ Quinot as aanhanger van konstruktivisme argumenteer dat 'n mens nie vir regstudente 'n

samehangende en beperkende liggaam van reëls moet gee nie, maar dat "our methodology should present them with the fragmented, pluralist, inconsistent and often conflicting claims to authority that in aggregate constitute the law."¹¹¹

4. 'n Praktiese benadering

Die vraag wat telkens gevra word wanneer so 'n dramatiese en fundamentele verandering voorgestel word, is: "Hoe doen mens dit?" Hierdie vraag is nie maklik beantwoordbaar nie, en dit is ook nie die doel van hierdie artikel om voorskriftelik te wees nie. Die meeste waarvoor ons kan hoop, is dat die paar voorstelle wat ons maak, van die nodige veranderinge sal fasiliteer.¹¹²

Die bespreking begin met 'n kort omskrywing van die huidige uitdagings in regsonderrig, asook 'n beskrywing van die studente wat tans regsonderrig ontvang. Tweedens sal daar gekyk word na die vaardighede, generies en spesifiek, wat deel moet vorm van die studente se onderrig. Die bespreking sal afgesluit word met voorstelle vir 'n praktiese toepassing van 'n getransformeerde familieregkurrikulum wat relevant is vir studente en effektief as onderrigstrategie is.

4.1 Ondervoorbereidheid van studente en die behoeftes van generasie Z-studente

Daar is gereeld debatte by universiteite dat studente ondervoorbereid is vir universiteitstudie.¹¹³ Hierdie siening, wat by herhaling in teekamers en gange van regs fakulteite gekommunikeer word, het tot gevolg dat regs dosente soms hunker na die studente van die verlede wat voorbereid was vir universiteitstudie, hardwerkend was en oor al die nodige vaardighede beskik het om suksesvol te wees in die regs wêreld. Dit is belangrik om hier te meld dat hierdie "perfekte" studente nooit bestaan het nie, en dat dit bloot 'n "Goue Era"-denkfout is.¹¹⁴ Dit word in hierdie verband duidelik deur Quinot en Greenbaum¹¹⁵ gestel dat daar reeds in die 1970's kommer uitgespreek is oor die gaping tussen skool en universiteit. Verder word die Suid-Afrikaanse skoolstelsel die sondebok gemaak vir die studente se onderontwikkelde vaardighede en ondervoorbereidheid.¹¹⁶ Die studente benodig wel ontwikkeling en uitbouing van bepaalde vaardighede ten einde die LLB-graad suksesvol te voltooi.¹¹⁷ Die vaardighede wat hier ter sake is, sluit onder andere taalvaardighede en geletterdheid in, asook die vaardighede wat verband hou met kritiese en analitiese denke.¹¹⁸ Die relevansie en noodsaaklikheid van hierdie vaardighede is nie beperk tot die LLB nie, maar strek verder as die hekke van die universiteit, en vind toepassing in die regspraktijk.¹¹⁹

Regs dosente het 'n verpligting teenoor die studente in hul klasse. Hulle moet toesien dat daardie studente die onderrig ontvang wat hulle nodig het om hul loopbane suksesvol te volg. Die studente moet uiteraard toegerus word met hierdie vaardighede en die onderrigspraktyke moet dus pas by die student wat werklik in die klas is en nie die denkbeeldige student van die verlede wat hier bo beskryf is nie.

Abraham Lincoln¹²⁰ het volgens oorlewering die volgende uitlating as deel van 'n toespraak gemaak: "If we could first know where we are, and whither we are tending, we could then better judge what to do and how to do it." Hierdie stelling is nog so relevant soos dit in 1858 was. Ons moet eers vasstel waar ons is en waarheen ons wil gaan, sodat ons beter kan oordeel

wat om te doen en hoe om dit te doen. Die huidige stand van regsonderrig in Suid-Afrika, soos hier bo uiteengesit, het bepaalde uitdagings en gebreke. Daar het 'n wekroep tot verandering gekom wat 'n holistiese verandering van die regscurriculum noodsaak het. Die verandering moet nie alleen op 'n ideologiese verskuiwing gebaseer wees nie, maar stappe moet gedoen word om studente te ondersteun en om te verseker dat hulle in staat is om die nodige kennis en vaardighede te ontvang en op die lang duur toe te pas.

Ten einde beter vas te stel watter veranderinge aangebring moet word, sal daar gekyk word na die konsep van "generasies" en hoe om die studente te "ontmoet waar hulle is". Die besprekings hier onder fokus hoofsaaklik op die rol van tegnologie in die leeromgewing en die behoeftes van die huidige regstudente.

Die term *generasies* verwys na mense wat in 'n bepaalde tydperk gebore is en grootgeword het, en dus dieselfde sosiale geskiedenis en identiteit deel.¹²¹ Die gevolge hiervan is dat hierdie groepe (of generasies) soortgelyke of vergelykbare eienskappe en ingesteldhede het.¹²² Weens hierdie gedeelde eienskappe, ingesteldhede en aanlegte kan daar sekere afleidings en veralgemenings gemaak word om hulle te beskryf. Vier relevante generasies kan in die arbeidsmag geïdentifiseer word: *baby boomers* (generasie BB), generasie X, generasie Y (Millenniërs) en generasie Z.¹²³

Generasie BB is persone wat na die Tweede Wêreldoorlog tussen 1945–1964 gebore is, min tot geen interaksie met digitale tegnologie gehad het nie, en dit dus nie vertrou nie.¹²⁴ Generasie X is tussen 1965 en 1980 gebore.¹²⁵ Hierdie generasie het as tieners toenemend die ontwikkeling van die rol van rekenaars waargeneem. Generasies BB en X kan omskryf word as "digitale immigrante".¹²⁶ Die verhouding wat hulle met digitale tegnologie het, is gespanne, aangesien hulle reeds op 'n gevorderde stadium van hul lewens en loopbane was toe hulle met digitale tegnologie (ook inligting- en kommunikasietegnologie) gekonfronteer is.¹²⁷ Hierdie generasies moes dus aktief pogings aanwend om saam met die tye te ontwikkel. Hierdie ontwikkeling het nie net ingehou dat hulle die tegniese aspekte van digitale tegnologie moet aanleer en bemeester nie, maar ook dat hulle hul perspektiewe oor digitale tegnologie moet verander.¹²⁸

Generasie Y is tussen 1981 en 1995 gebore en word hoofsaaklik gekenmerk deur hul verhouding met digitale tegnologie.¹²⁹ Hulle het grootgeword met tegnologie en dit vorm 'n integrale deel van hul identiteit.¹³⁰

Die nuwe generasie is generasie Z, tussen 1995 en 2001 gebore, en hulle is die studente wat regsklasse tans beset.¹³¹ Hierdie twee generasies¹³² word as "digitale boorlinge"¹³³ gesien, aangesien hulle reeds van kindsbeen af met digitale tegnologie gekonfronteer was en gemaklik daarmee is.¹³⁴ Die verhouding wat hierdie twee generasies met tegnologie het, is dus meer natuurlik.¹³⁵ Dit is onder andere die verhouding met tegnologie wat vereis dat die onderrigsmetodes hersien moet word.

Die konstante verandering van die behoeftes van studente, met verwysing na die verskillende generasies, vereis 'n herbesinning van die pedagogiese benadering wat in tersiêre instellings gevolg word.¹³⁶ Die instelling moet seker maak dat daar op die studente se sterkpunte voortgebou word, sodat daar werklike (langtermyn-) leer plaasvind.¹³⁷ Daar moet ook aktief daarteen gewaak word dat die huidige universiteitstrukture en die onderrigmetodes en benaderings van dosente die studente se leer kniehalter.

Daar mag konflik tussen die verskillende generasies bestaan met betrekking tot die gebruik van sowel tegnologie as onderrig in die geheel.¹³⁸ Die huidige studente is digitale boorlinge en die dosente is (grotendeels) digitale immigrante.¹³⁹ Die dosente is huiwerig om die nuutste tegnologie as onderrigsmiddel te gebruik, want hulle is meer gemaklik met die metodes wat hulle al vir jare gebruik.¹⁴⁰ Studente kan nie verstaan waarom die dosente daarop aandring om "dinge op die ou manier te doen" nie.¹⁴¹ Hierdie konflik word verder aangevuur deur die persepsies en wanopvattinge van die dosente oor hoe die studente wil leer en wat vir hulle belangrik is.¹⁴² Die digitale boorlinge word deur Autry en Berge¹⁴³ met verwysing na die volgende eienskappe beskryf: hulle is kreatief, vernuwend, selfversekerd, opvoedkundig ingestel, meewerkend,¹⁴⁴ het behoefte aan konstante terugvoer en bevestiging¹⁴⁵ en positiewe versterking;¹⁴⁶ en het die behoefte om die wêreld te verander. Hierdie eienskappe verteenwoordig die behoeftes eie aan die digitale-boorling-generasies en moet daarom altyd in gedagte gehou word wanneer kursusse hersien word of geskep word.

Wanneer die studente (digitale boorlinge) bemagtig word om te leer op 'n manier waar hulle kreatief en vernuwend kan wees, sal hulle makliker leer, aangesien hulle opvoedkundig ingestel is. Hulle moet gemotiveer word om eienaarskap te neem van die vak. Hoewel die studente selfversekerd is, moet hulle nogtans in die posisie geplaas word om met hul eweknieë saam te werk. Hulle verstaan dat die dosent nie die enigste bron van inligting is nie en dat hulle by ander studente kan leer. Hulle kan ook die internet gebruik om inligting te bekom. Daar is onder dosente die veronderstelling dat omdat die studente tegnologies baie sterk is en van digitale tegnologie vir onderrig gebruik wil maak, hulle geensins 'n behoefte het om die dosente van aangesig tot aangesig te spreek nie. Hierdie veronderstelling blyk 'n wanopvatting te wees, aangesien die studente juis 'n behoefte het om konstante terugvoer en positiewe versterking van die dosente te ontvang.

Bogenoemde in ag genome, is dit ook belangrik om te meld dat daar baie kritiek teen die gebruik van die terme *digitale immigrante* en *digitale boorlinge* bestaan. Bayne en Ross¹⁴⁷ aanvaar dat daar van dosente vereis word om aan te pas by die veranderende wêreld en dat hul eie vaardighede ontwikkel word vir hierdie doel, maar hulle stel dit dat die gaping tussen die dosente en die studente oordrewe is en dat oppervlakkige verskille nie gebruik moet word om veralgemenings te maak nie. Hulle lê verder klem op die feit dat daar nie bloot aangeneem moet word dat tegnologies-gedrewe onderrigbenaderings vir die studente meer wenslik as konvensionele onderrigbenaderings is nie.¹⁴⁸ Bayne en Ross¹⁴⁹ benadruk die moontlikheid dat studente hulle selfs kan verset teen vorme van e-leer of aanlyn leer, as gevolg van 'n algemene vermoede onder studente dat die waarde van onderrig afneem wanneer dit in die sfeer van digitale tegnologie plaasvind. Hierdie vermeende afname in die waarde van e-leer of aanlyn leer kan toegeskryf word aan die gebrek aan ondersteuning, onmiddellike terugvoer en konstante ondersteuning.¹⁵⁰ Die behoefte aan 'n kombinasie van elektroniese kommunikasie en persoonlike kommunikasie kan moontlik die oplossing vir hierdie probleem wees. Verder kan hierdie oortuigings ook verklaar waarom die studente byvoorbeeld tydens spreekure met die dosente konsulteer en dan elfuur daardie nag 'n e-pos oor dieselfde saak stuur, of dit kan verklaar waarom studente na die klas op die dosent afstorm om "net 'n paar vrae te vra".

Verder moet daar ook nie uit die oog verloor word dat hierdie toepassing in die Afrika-konteks moet geskied nie. Vanweë die armoedesyfer in Suid-Afrika¹⁵¹ is daar steeds 'n groot deel van die bevolking wat nie toegang het tot die internet of die gebruik van digitale tegnologie nie. Daarom is dit belangrik om 'n goeie balans te handhaaf tussen "in lewende

lywe"-kommunikasie en elektroniese kommunikasie as deel van onderrig. Tegnologie moet nie gebruik word om studente verder uit te sluit nie; die studente moet bemagtig word om te leer en te ontwikkel.

Die laaste aspek is relevant vir huidige doeleindes ten opsigte van studente se behoefte om 'n verandering in die wêreld te maak. Dit kan gebruik word om selfgerigte leer te bevorder. Die studente kan die huidige probleme of uitdagings in die familiereg identifiseer en hul vaardighede gebruik om oplossings daarvoor te kry. Hierdie benadering het tot gevolg dat die studente besluit hoe en wat hulle wil leer. Die onderrigmetodes en -praktyke moet dus so ontwikkel en geïmplementeer word dat die studente toegerus word met die nodige vaardighede om verantwoordelikheid te neem vir hul eie opvoeding en nie bloot 'n produk van die stelsel te wees nie. Dosente moet dus die tema van dekolonialisering in 'n reflekerende simbiose met die studente aanspreek, waar die studente aangemoedig word om hul sienswyse en denkwysse te dekoloniseer en hulle 'n mens aanmoedig om die kurrikulum te dekoloniseer. Die proses van dekolonialisering kan nie slaag as dit bloot 'n studentegedrewe beweging is nie, en dit kan ook nie slaag as dit iets is wat die dosente op die studente afdwing nie. Beide groepe moet as belanghebbendes gesien word en beide groepe moet verantwoordelikheid vir die proses aanvaar.

4.2 'n Getransformeerde kurrikulum in die klaskamer en noodsaaklike vaardighede

Vaardighede vir die 21ste eeu is daardie vaardighede wat noodsaaklik is om in die eietydse of moderne samelewing suksesvol te wees.¹⁵² Die huidige generasies, asook die aard van die samelewing, word gesien as so dramaties verskillend van die vorige generasies en samelewing dat 'n nuwe stel vaardighede benodig word om in 'n veranderende wêreld te kan funksioneer.¹⁵³ Hierdie vaardighede moet aktief en doelbewus by die kurrikulum ingevoeg word sodat die student hierdie vaardighede kan verwerf.¹⁵⁴ Dit is belangrik om tussen *onderrig* en *afrig* te onderskei. Studente moet geleer word om te dink. Vanweë die aard van die regsberoep is die blote memorisering en weergee van definisies en datums van beperkte belang en die toepassing van ingewikkelde en komplekse konsepte binne 'n gegewe konteks meer nuttig en relevant.

Die begrip *21st-century skills* is baie wyd¹⁵⁵ en daar sal dus op die volgende aspekte gefokus word:¹⁵⁶ kritiese en analitiese denke;¹⁵⁷ probleemoplossing;¹⁵⁸ kommunikasie- en taalvaardighede;¹⁵⁹ samewerking;¹⁶⁰ aanpassingsvermoë;¹⁶¹ kreatiwiteit en vernuwing;¹⁶² informasievaardighede;¹⁶³ leierskap en verantwoordelikheid;¹⁶⁴ kulturele bewustheid;¹⁶⁵ en burgerskap (plaaslik en globaal).¹⁶⁶

Hierdie vaardighede is van kritieke belang by regstudie. 'n Eenvoudige voorbeeld word aan die hand gedoen: die studente word gekonfronteer met 'n probleem in die familiereg wat hulle in groepe op 'n kreatiewe manier moet oplos deur gebruik te maak van kritiese en analitiese denke. Die groep kan bestaan uit lede van verskeie kulturele agtergronde en al die lede moet kan aanpas by die groepsdinamiek in die universiteitsomgewing. Die groepleier moet die oplossing op die module se besprekingsblad kommunikeer. Dit is 'n vereenvoudigde beskrywing van 'n klasopdrag of 'n huiswerkopdrag wat al die bovermelde vaardighede insluit en sodoende die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van hierdie vaardighede kommunikeer.

'n Ingrep wat moontlik aan die vereistes van vaardigheidsontwikkeling binne die konteks van dekolonialisering kan voldoen, is projekgebaseerde leer. Die inligting wat die studente moet leer en bemeester, asook die vaardighede wat hulle moet verwerf, word gekombineer in 'n gestruktureerde projek vir hierdie doel.¹⁶⁷ Dit verg dus 'n transdissiplinêre benadering en binne só 'n projek behoort dit dan makliker vir studente te wees om te sien dat die reg nie in kompartemente verpak kan word nie, en dat die onderskeie velde van die reg met mekaar verband hou. Hierdie addisionele inligting kan die kritiese evaluering van die huidige regsreëls in perspektief plaas en normatiewe denkpatrone ontwikkel. Daardeur word dit duidelik dat die reg nie noodwendig onveranderbaar is nie en dat herevaluering van die bestaande fokus nodig is in die lig van ander moontlike opsies ten einde beter geregtigheid te laat geskied – veral in 'n transformatiewe konstitusionele bedeling.

Verder moet die projek voldoen aan al die ontwerpvereistes wat voorgeskryf, of voorgestel, word vir 'n projek van hierdie aard.¹⁶⁸ Blumenfeld e.a.¹⁶⁹ dui aan dat die oplossing van komplekse probleme aanleiding gee tot 'n verbetering van studente se benadering ten opsigte van leer. 'n Verdere voordeel waarop hulle¹⁷⁰ wys, is dat die sosiale aard van die leeromgewing wat deur die gebruik van projekgebaseerde leer geskep word, bydra tot die motiveringsvlakke van die studente en dat hulle meer geneig sal wees om verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar. Die projek moet uit die aard van die saak só ontwikkel word dat dit volgehoue motivering stimuleer en ook die nodige ondersteuning aan die dosente bied.¹⁷¹ Vanweë die komplekse aard van studentemotivering moet daar versigtig met projekgebaseerde leer omgegaan word en moet dit strategies gebruik word.¹⁷² Verder moet die dosente positief wees teenoor die projek en bereid wees om hul denkwysse te verander en nuwe vaardighede aan te leer, sodat die studente ook positief sal wees en gevolglik die nuwe vaardighede sal aanleer.¹⁷³

Die volgende uittreksel uit die LLB-kurrikulumprojek¹⁷⁴ gee aanleiding tot die projekvoorstel wat hier onder uiteengesit word:

We would like to encourage the law faculties, and the individual law lecturers, to take steps to facilitate discussion and communication between the different institutions concerning these matters. In particular, it would be helpful if the better endowed institutions that have access to expert learning and teaching support could find ways to facilitate access to these services for those institutions that are less well resourced, but are critical in widening access to the legal profession.

Regsdosente aan die verskillende universiteite kan oorleg met mekaar pleeg ten einde die gehalte van die onderrig te bevorder. Hieruit kan die volgende praktiese voorstel wat vaardigheidsontwikkeling binne die konteks van dekolonialisering toepas, gemaak word: Aangesien daar reeds 'n verwagting is dat die dosente van verskillende universiteite met mekaar kommunikeer, kan daardie voorstel na die studente uitgebrei word. Die studente van een universiteit kan met die studente van 'n ander universiteit praat oor die temas in die module. Die diversiteit van Suid-Afrika kan gebruik word om te verseker dat die studente mekaar ondersteun, by mekaar leer en moontlik met inligting of ervarings gekonfronteer word waarmee hulle normaalweg nie gekonfronteer sou word nie.¹⁷⁵ Die voorstel dat studente met mekaar moet "praat", skyn op sigself nie 'n radikale voorstel te wees nie, maar Altmayer¹⁷⁶ is van mening dat die diskoersproses sentraal gestel moet word ten einde die studente tydens diskoersvoering en refleksie die geleentheid te bied om hul sienswyse en benadering ten opsigte van bepaalde uitdagende konsepte te heroorweeg.

Verder word digitale boorlinge deur tegnologie aangetrek, aangesien dit vir hulle 'n veilige (of bekende) omgewing is.¹⁷⁷ Die studente en dosente kan toegevoeg word tot 'n gratis ooptoegang-leerderbestuurstelsel of kursusbestuurstelsel¹⁷⁸ en sodoende 'n enkele nasionale familieregkollektief saamstel. Die studente het dan konstante toegang tot ondersteuning van ander familieregstudente en hulle het dan ook toegang tot die kennis en vaardighede van die familieregspesialiste by ander universiteite. Daar kan gereeld temas op 'n forum geplaas word waarop die studente kommentaar moet lewer.

Hierdie temas, en die bespreking daarvan, kan tot gevolg hê dat studente in 'n kritiese en reflekerende diskoers tree met betrekking tot die vakinhoud. Verder sal studente ook die geleentheid gebied word om 21ste-eeu-vaardighede te ontwikkel en te gebruik om die opdrag te voltooi. 'n Logiese verloop van so 'n projek sal soos volg wees: studente word gekonfronteer met 'n uitdagende familieregprobleem of -vraag(stuk). Die studente moet dan (individueel of in groepe) navorsing oor die betrokke tema doen en 'n foruminskrywing maak. Die studente kan dan reageer op mekaar se inskrywings, en om alles regverdig te hou kan die sisteem so gestel word dat studente eers 'n inskrywing moet maak voor hulle ander studente se inskrywings kan lees of daarop kan reageer. Hierdie eenvoudige interaksie kan aan studente die geleentheid bied om deur 'n ander se oë te kyk.

Assesseringsmetodes sal ook ontwikkel moet word ten einde aan te pas by die getransformeerde onderrigstrategie. Deel van die nuwe regskultuur behoort 'n assesseringsstelsel in te sluit¹⁷⁹ waar veelvuldige moontlike antwoorde aanvaar kan word, en nie slegs een spesifieke moontlikheid nie.¹⁸⁰ Vir assesseringsdoeleindes kan die studente mekaar evalueer (eweknie-evaluerings) of 'n portefeulje van hul inskrywings deur die semester (of jaar) versamel en dit, saam met 'n reflektiewe dagboekinskrywing, indien vir assessering. Die dosent kan dan dit wat in die klas gebeur, dit wat op die forums gebeur, en dit wat geassesseer word, met mekaar versoen. In hierdie betrokke geval kan die dosent dan nie net evalueer of die studente die betrokke begrippe verstaan en reg vertolk het nie, maar ook of hulle die bevoegdheid het om krities te dink, probleme op te los en in groepe te werk, of hulle taalgebruik reg is, of enige van die ander vaardighede wat relevant is vir regstudente openbaar.

'n Projek soos hierdie kan vele uitdagings meebring en daar moet reeds van die begin af goed beplan word om seker te maak dat die meeste van die uitdagings deur middel van goeie projekontwerp en deurdagte implementering daarvan uit die weg geruim kan word. Die uitdaging wat wel na vore kan kom, sluit onder meer die volgende in: aanlyn-etiket en respek vir ander gebruikers, motivering, selfgerigte leer, assessering en refleksie. Hierdie punte word kortliks hier onder bespreek.

Eerstens: wanneer só 'n projek ontwerp word, moet die dosent seker maak dat die studente opleiding ontvang in aanlyn-etiket en dat die studente moet onderneem om die regte en gevoelens van hul medefamilieregstudente te respekteer. Om seker te maak dat die studente bewus is van hierdie reëls, sal 'n gedragskode saamgestel moet word wat die studente dan moet volg.

Tweedens: soos hier bo genoem, moet die studente konstante motivering ontvang. Die uitdagende vraag of probleem moet die studente stimuleer sodat hulle gemotiveerd bly, maar dit moet nie so uitdagend wees dat die studente bang is, geïntimideerd is of motivering verloor nie. Verder verlang hierdie generasie studente ook onmiddellike terugvoer en

bevestiging. Die ontwerp van hierdie projek is ideaal, aangesien die ander studente daardie terugvoer of bevestiging sou kon verleen. Die dosente sal die gesprekke moet monitor om seker te maak dat die studente mekaar nie verwar nie en die dosente sal ook "aanlyn kantoore" moet hê. Aanlyn kantoore is die tye wanneer die dosente beskikbaar is om aanlyn met die studente te konsulteer of kommunikeer.

Derdens is dit belangrik om in gedagte te hou dat hierdie projek 'n vorm van selfgerigte leer is, en dat daar 'n sekere vlak van volwassenheid van die studente verwag sal moet word. Die student sal dan self verantwoordelikheid vir sy of haar eie leer moet neem en toesien dat werklike leer plaasvind, met die dosent wat meer 'n fasiliterende rol speel. Studente sal ook moet "inkoop" in hierdie benadering ten einde te verseker dat daar die maksimum waarde daaruit verkry word.

Vierdens is assessering altyd relevant, aangesien die studente se primêre doel is om 'n graad te kry. Die studente wil uit die aard van die saak die module slaag. Dus moet die assessering en assesseringskriteria, -metodes en -grense (soos hier bo bespreek) duidelik aan die studente gekommunikeer word.

Laastens is dit belangrik om die studente te herinner om voortdurend te reflekteer. Wanneer die studente "terugkyk" nadat elke tema bespreek is, of die projek afgelopen het, moet dit vir hulle duidelik kan wees dat hulle wel geleer het en dat hulle hul vaardighede ontwikkel het. Dit kan hier dalk nodig wees om leiding aan hulle te bied. 'n Lys stellings kan byvoorbeeld geformuleer word waarop die studente "waar" of "vals" moet kies. 'n Voorbeeld sou kon wees: "Na afloop van hierdie opdrag kan ek die definisie van verlowing verstaan en verduidelik." Die studente kan dan self bepaal wat hulle geleer het en waarin hulle steeds ondersteuning benodig.

'n Slotopmerking met betrekking tot die voorgestelde projek is dat die breedvoerige omskrywing hier bo slegs as riglyn gebruik moet word en dat dit nie ten doel het om voorskriftelik te wees nie. Sou so 'n projek wel onderneem word, sal die dosente self 'n behoeftebepaling moet opstel en op grond daarvan 'n projek ontwerp volgens die beste praktyke vir projek- en onderrigontwerp. Dit is belangrik om te onthou dat so 'n projek nie bloot addisioneel tot die bestaande kurrikulum aangebied kan word nie. Die projek moet deel van die leerproses wees – dit kan vir die studente ook 'n ontdekkingsreis wees.

5. Gevolgtrekking

Die doseer van die regte en regsvakke, insluitende familiereg, staan voor 'n kruispad. Verandering is nie net wenslik nie, maar dringend. In hierdie artikel is die hoofredes vir die noodsaaklikheid van verandering aangespreek: die oproep om dekolonialisering wat die nodigheid vir die vernuwing en herstrukturering van die substansie en pedagogiek insluit in die lig van die tipe studente wat tans regte studeer, met spesifieke verwysing na tegnologie. Die eindresultaat wat beoog word, is studente wat relevante inhoud in 'n gepaste omgewing bestudeer en krities evalueer, sodat hulle in staat sal wees om die reg in 'n transformasiegerigte konstitusionalisme toe te pas ten einde sosiale probleme aan te pak en substantiewe gelykheid te verseker. Dit vereis nuwe en vernuwende interaktiewe en tegnologiese projekte om studente te stimuleer en aktief te help leer.

Bibliografie

- Albertyn, C. en D. Davis. 2010. Legal realism, transformation and the legacy of Dugard. *South African Journal on Human Rights*, 26(2):188–215.
- Altmayer, C. 2013. Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In Demming e.a. (reds.) 2013.
- Autry, A.J. en Z. Berge. 2011. Digital natives and digital immigrants: getting to know each other. *Industrial and Commercial Training*, 43(7):460–6.
- Barratt, A. (red.). 2012. *Law of persons and the family*. Kaapstad: Pearson Education.
- Basler, R.P. 2017. House Divided Speech. www.abrahamlincolnonline.org/lincoln/speeches/house.htm (24 November 2017 geraadpleeg).
- Bauling, A. 2017. Towards a sound pedagogy in law: A constitutionally informed dissertation as capstone course in the LLB degree programme. *Potchefstroomse Elektroniese Regstydskrif*, 20:1–34.
- Bayne, S. en J. Ross. 2007. The “digital native” and “digital immigrant”: a dangerous opposition. Annual Conference of the Society for Research into Higher Education. 11–13 December, Brighton.
- Biko, S. 1998. *I write what I like*. St Yves: Heinemann.
- Blumenfeld, P.C. e.a. 1991. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3/4):369–98.
- Botha, M.M. 2007. Africanising the curriculum: An exploratory study. *South African Journal of Higher Education*, 21(2):202–16.
- Burns, M. 2013. Towards growing indigenous culturally competent legal professionals in Australia. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 12(1):226–48.
- Campbell, J. 2014. The role of law faculties and law academics: academic education or qualification for practice? *Stellenbosch Law Review*, 25(1):15–33.
- Carpenter, B., R. Field en M. Barnes. 2002. Embedding indigenous content and perspectives across the justice studies curriculum: Developing a cooperative integrated strategy. International Education Research Conference. 1–5 December, Brisbane.
- Davis, M.D. en K. Klare. 2010. Transformative constitutionalism and the common and customary law. *South African Journal on Human Rights*, 26(3):403–509.
- Demming, S. e.a. (reds.). 2013. *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.

Departement van Opleiding. 2008. *Report of the ministerial committee on transformation and social cohesion and the elimination of discrimination in public higher education institutions*. Pretoria: Departement van Opleiding.

Dicker, L. 2013. The 2013 LLB summit. *Advocate*, 26(2):5–20.

Essop, A. 2016. Decolonisation debate is a chance to rethink the role of universities. *The Conversation*, 16 August, ble. 1–4. <https://theconversation.com/decolonisation-debate-is-a-chance-to-rethink-the-role-of-universities-63840> (12 Augustus 2018 geraadpleeg).

Godfrey, S. 2009. The legal profession: Transformation and skills. *South African Law Journal*, 126(1):91–123.

Gravette, W.H. 2018. Of “deconstruction” and “destruction” – why critical legal theory cannot be the cornerstone of the LLB curriculum. *South African Law Journal*, 135(2):283–323.

Greenbaum, L. 2014. Re-visioning legal education in South Africa: harmonising the aspirations of transformative constitutionalism with the challenges of our educational legacy. 8 November, 2014. Beskikbaar by SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2575289> of <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2575289> (28 November 2017 geraadpleeg).

Heaton, J. en H. Kruger. 2015. *South African Family Law*. 4de uitgawe. Durban: Lexis Nexis.

Heleta, S. 2016. Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *Transformation in Higher Education*, 1(1):1–8.

Henderson, M.Y. 2002. Postcolonial indigenous legal consciousness. *Indigenous Law Journal*, 1:1–56.

Hendricks, C. en B. Leibowitz. 2016. Decolonising universities isn’t an easy process – but it has to happen. *The Conversation*, 23 Mei, ble. 1–4. <https://theconversation.com/decolonising-universities-isnt-an-easy-process-but-it-has-to-happen-59604> (12 Augustus 2018 geraadpleeg).

Hewett, M.L. (red.). 2010. Ulric Huber: *De Ratione Juris: docendi & discendi diatribe per modum Dialogi Nonnullius aucta ΠΑΡΑΛΙΠΤΟΜΕΝΟΣ*. Nijmegen: GNI.

Higher Education of South Africa (HESA). 2014. *South African Higher Education in the 20th year of democracy: Context, achievements and key challenges*. Pretoria: HESA.

Himonga, C. 2017. The Constitutional Court of Justice Moseneke and the decolonisation of law in South Africa: Revisiting the relationship between indigenous law and common law. *Acta Juridica*, (1):101–23.

Himonga, C. en D. Diallo. 2017. Decolonisation and teaching law in Africa with special reference to living customary law. *Potchefstroomse Elektroniese Regstydskrif*, 20:1–19.

- Jones, V., V. Jo en P. Martin. 2007. Future schools and how technology can be used to support millennial and Generation-Z students. 1st International Conference of Ubiquitous Information Technology and Application. 12–14 February, Dubai.
- Kairys, D. (red.). 1990. *The politics of law: A progressive critique*. New York: Basic Books.
- Kennedy, D. 1990. Legal education as training for the hierarchy. In Kairys (red.) 1990.
- Khuzwayo, W. 2012. Graduates' lack of skills upsets law profession. *Sunday Tribune*, 8 Julie, bl. 16.
- Klare, K.E. 1998. Legal culture and transformative constitutionalism. *South African Journal on Human Rights*, 14(1):146–88.
- Kok, A. 2006. Legal academics and progressive politics in South Africa: Moving beyond the ivory tower – A reply to Tshepo Madlingozi. In Van Marle (red.) 2006.
- . 2010. Is the law able to transform society? *South African Law Journal*, 127(1):59–83.
- Krüger, R. 2014. The (in)significance of the common law? Constitutional interpretation and the *Mansingh* judgments. *South African Law Journal*, 131(2):233–44.
- Langa, P. 2006. Transformative constitutionalism. *Stellenbosch Law Review*, 17(3):351–60.
- Le Grange, L. 2016. Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30(2):1–12.
- Madlingozi, T. 2006. Legal academics and progressive politics in South Africa: Moving beyond the ivory tower. In Van Marle (red.) 2006.
- Maguire, A. en T. Young. 2015. Indigenisation of curriculum: Current teaching practices in law. *Legal Education Review*, 25(1):9–119.
- Mbembe, A.J. 2016. Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1):29–45.
- Mgqwashu, E. 2016. Universities can't decolonise the curriculum without defining it first. *The Conversation*, 22 August, ble. 1–4. <https://theconversation.com/universities-cant-decolonise-the-curriculum-without-defining-it-first-63948> (12 Augustus 2018 geraadpleeg).
- Mnongani, F. 2009. Whose morality? Towards a legal profession with an ethical content that is African. *Suid-Afrikaanse Publiekreg*, 24(1):121–34.
- Modiri, J. 2014. The crises in legal education. *Acta Academia*, 46(3):1–24.
- . 2015. Law's poverty. *Potchefstroomse Elektroniese Regstydskrif*, (2):22–73.
- . 2016. The time and space of critical legal pedagogy. *Stellenbosch Law Review*, 27(3):507–53.

- Mojapelo, P. 2012. Transformation, independence and “Poor Products of the LLB”. *De Rebus*, Desember, bl. 54.
- Moseneke, D. 2002. Transformative adjudication. *South African Journal of Human Rights*, 18(3):309–17.
- Mureinik, E. 1994. A bridge to where? Introducing the Interim Bill of Rights. *South African Journal of Human Rights*, 10(1):31–48.
- Pickett, G. 2010. The LLB Curriculum Research Report. A research report produced for the Advice and Monitoring Directorate of the Council on Higher Education. Pretoria: CHE.
- Porteus, K. 2003. Decolonising inclusion: Constructing an analytic framework for inclusion/exclusion for the decolonising context. *Perspectives in Education*, 21(3):13–23.
- Price, A. en R. Ally 2015. *UCT Yearbook 2015. Year in Review*. Kaapstad: UCT.
- Prinsloo, E.H. 2016. The role of the humanities in decolonising the academy. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1):164–8.
- Quinot, G. 2012. Transformative legal education. *South African Law Journal*, 129(3):411–33.
- Quinot, G. en L. Greenbaum. 2015. The contours of a pedagogy of law in South-Africa. *Stellenbosch Law Review*, 26(1):29–61.
- Raad op Hoër Onderwys (CHE). 2015. *Kwalifikasiestandaarde vir die LLB*. Pretoria: CHE.
- Robinson, R. e.a. 2012. *Introduction to the South African family law*. 5de uitgawe. Potchefstroom: Printing Things.
- Rotherham, A.J. en D.T. Willingham. 2010. "21st-Century skills": not new, but a worthy challenge. *American Educator*, Lente, ble. 17–20.
- Sayed, Y. 2002. Exclusion and inclusion in the South with special reference to India and South Africa. Unpublished Working Paper. DFID Funded Research Project.
- Sedutla, M. 2013. LLB Summit: Legal education in crisis? *De Rebus*, Julie, ble. 8–10.
- Shay, S. 2015. Decolonise more than just the curriculum content – change the structure, too. *The Conversation*, 13 Julie, ble. 1–3. <https://theconversation.com/decolonising-the-curriculum-its-time-for-a-strategy-60598> (12 Augustus 2018 geraadpleeg).
- Skelton, A. en M. Carnelley. 2010. *Family Law in South Africa*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Smith, J.R. en A. Bauling. 2013. Aiming for transformation: Exploring graduateness in South Africa. *Stellenbosch Law Review*, 24(3):601–17.

- Smith, M.N. 2017. Decolonisation should be an invitation to think. *New Agenda: South African Journal of Social and Economic Policy*, 64 (Mrt):4–5.
- Smith, M.N. en T. Tivaringe. 2016. From Afro-centrism to decolonial humanism and Afro-plurality. *New Agenda: South African Journal of Social and Economic Policy*, 62 (Jan):41–3.
- SALDA, LSSA en GCBSA. 2013. Joint Press Release on the LLB Summit by the SA Law Deans, the LSSA and the General Council of the Bar, 6 Jun. http://www.lssa.org.za/upload/documents/JOINT%20PRESS%20STATEMENT%20ON%20LLB%20SUMMIT%206_6_13.pdf (12 Augustus 2018 geraadpleeg).
- SAPA. 2010. Academics contest law graduates criticism. *Fin24*. Argief, 25 November. <https://www.fin24.com/Economy/Academics-contest-law-graduates-criticism-20101125> (12 Augustus 2018 geraadpleeg).
- Statistiek Suid-Afrika. 2017. *Poverty on the rise in South Africa*. <http://www.statssa.gov.za/?p=10334> (28 November 2017 geraadpleeg).
- Van der Merwe, J.C. en D. van Reenen. 2016. *Transformation and legitimation in post-apartheid universities. Reading discourses from "Reitz"*. Bloemfontein: Sun Press.
- Van Marle, K. (red.). 2006. *Pulp fictions No 2. Legal academics and progressive politics in South Africa: moving beyond the ivory tower*. Pretoria: PULP.
- Van Niekerk, C. 2013. The four-year undergraduate LLB: Where to from here? *Obiter*, 34(3):533–44.
- Voogt, J. en N. Pareja Roblin. 2010. *21st Century Skills. Discussienota*. Enschede: Universiteit Twente.
- Wiredu, K. 2002. Conceptual decolonization as an imperative in contemporary African philosophy: some personal reflections. *Rûe Descartes*, 36(2):53–64.
- Zitzke, E. 2016. A new proposed constitutional methodology for effecting transformation in the South African law of delict. LLD-proefskrif, Universiteit van Pretoria.

Eindnotas

¹ Porteus (2003:22) met verwysing na Sayed (2002:1). Wat studente op universiteit leer, het later 'n impak op hulle optrede in die samelewing as regslui (Smith en Bauling 2013:606).

² Heleta (2016:1); Hendricks en Leibowitz (2016:2); Mqgwashu (2016); Essop (2016); Shay (2015); Prinsloo (2016:164).

³ Himonga en Diallo (2017:1).

⁴ Sien bespreking hier onder.

⁵ Vir 'n meer volledige bespreking van die geskiedenis van regsopleiding in Suid-Afrika, sien Greenbaum (2014:2–7) en Van der Merwe en Van Reenen (2016:1–2).

⁶ Godfrey (2009:117).

⁷ Le Grange (2016:1). Sien ook Botha (2007:204). Modiri lê klem op die verhouding tussen armoede, marginalisering, onvoorbereidheid en magteloosheid wat uit 'n historiese konteks vloeï (Modiri (2015:233–4, 230) en Modiri (2016:508)).

⁸ Sien o.m. Godfrey (2009:98–101); Smith en Bauling (2013:603).

⁹ Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996.

¹⁰ Heleta (2016:2); Modiri (2016:509).

¹¹ Porteus (2003:18).

¹² Heleta (2016:2); Modiri (2016:518); Botha (2007:203); Mbembe (2016:32).

¹³ Heleta (2016:2). Mnongani (2009:134) argumenteer vir die behoefte aan Afrika-etiese substansie en nie Westerse etiek nie.

¹⁴ Le Grange (2016:2). Porteus (2003:21) argumenteer dat dit die kurrikulum is wat bepaal wat as kennis aanvaar word en wat nie; wat as "normaal" beskou word en wat as "anders" geklassifiseer word.

¹⁵ Moseneke (2002:316); Modiri (2014:6).

¹⁶ Modiri (2014:4–6); Quinot (2012:414); Modiri (2016:512).

¹⁷ Greenbaum (2014:12-16; Mojapelo (2012:101); Godfrey (2009:121).

¹⁸ Greenbaum (2014:10); Van Niekerk (2013:533).

¹⁹ Die klagtes van die praktyk in verband met die graduandi se gebrek aan vaardighede het weer momentum gekry in 2010 na klagtes van die Prokureursorde (SAPA 2010). Dit het gekulmineer in die LLB Summit van 2013 en die Raad op Hoër Onderwys (CHE) se LLB-Kurrikulumprojek (Dicker 2013:15). Problematiese aspekte wat geïdentifiseer is, is soortgelyk aan wat hierin bespreek word: die gebrek aan fokus oor die rol wat die Grondwet behoort te speel in die reg; onvoldoende ontwikkeling van sosiale bewustheid met spesifieke verwysing na die kwesbare lede van die gemeenskap; gebrek aan transformasie; die volgehoue vervreemdingseffek op (veral) benadeelde LLB-studente en -graduandi; en die noodsaaklikheid van generiese vaardighede (Dicker 2013:15–6); Greenbaum 2014:4). Hierdie generiese vaardighede word omskryf in die gesamentlike persverklaring deur SALDA, die Prokureursorde en die Balieraad: kennis van die substantiewe reg; generiese vaardighede (taalvaardighede, geletterdheid, syfervaardighede; navorsingsvaardighede; analitiese vaardighede; en inligtingstechnologievaardighede); etiek; 'n verbinding tot sosiale geregtigheid; die vereistes van die werkplek; en hulpbronne (SALDA e.a.2013).

- ²⁰ Godfrey (2009:122); Greenbaum (2014:4).
- ²¹ Modiri (2016:507).
- ²² Shay (2015:2). Hierdie gebrek om aan te pas word gesien as 'n bydraende faktor tot die gebrek aan sukses van veral swart studente (Greenbaum 2014:21).
- ²³ Gravette (2018:285).
- ²⁴ Mqgqwashu (2016:1); Gravette (2018:285).
- ²⁵ Himonga en Diallo (2017:3). Aan die een kant van die spektrum is Modiri (2014) en Henderson (2002), en aan die ander kant Quinot (2012).
- ²⁶ Quinot (2012:415).
- ²⁷ Botha (2007:212).
- ²⁸ Le Grange (2016:5).
- ²⁹ Modiri (2014:7); Essop (2016:2); Mqgqwashu (2016:2); Le Grange (2016:4–5) argumenteer dat dekolonialisering nie neokolonialisme is nie – waar "new elites who were trained by colonialists and take on the role of colonialists in countries, post-independence ... [and] thus preserve colonial academic organisations under the guise of academic freedom and autonomy."
- ³⁰ Heleta (2016:5); Essop (2016:2).
- ³¹ Essop (2016:2).
- ³² Himonga en Diallo (2017:3) wys daarop dat daar drie kategorieë inheemse reg is: (i) die gekodifiseerde inheemse reg soos vervat in apartheid-era-wetgewing en uitsprake; (ii) die huidige hibriede kodifisering post-Grondwet in die Wet op die Erkenning van Gebruiklike Huwelike 120 van 1998, wat steeds verwyderd is van die daaglikse lewende inheemse reg; en (iii) die lewende inheemse reg soos daaglik toegepas (Himonga en Diallo 2017:6–7).
- ³³ Mbembe (2016:35).
- ³⁴ Smith en Tivaringe (2016:43).
- ³⁵ Himonga en Diallo (2017:5) met goedkeuring van Price en Ally (2015:23).
- ³⁶ Mqgqwashu (2016:4); Essop (2016:3); Hendricks en Leibowitz (2016:3); Botha (2007:212); Wiredu (2002:54,63); Henderson (2002:5).
- ³⁷ Smith en Bauling (2013:604).
- ³⁸ Essop (2016:1); Modiri (2014:18).

- ³⁹ Mureinik (1994:32); Klare (1998:147); Quinot (2012:417).
- ⁴⁰ Smith en Tivaringe (2016:41).
- ⁴¹ Greenbaum (2014:20).
- ⁴² Kennedy (1990:54).
- ⁴³ Modiri (2014:8,12); Quinot (2012:415).
- ⁴⁴ Klare (1998:153–5).
- ⁴⁵ Prinsloo (2016:165).
- ⁴⁶ Modiri (2014:1).
- ⁴⁷ Klare (1998:150).
- ⁴⁸ *S v Makwanyane* 1995 6 BCLR 665 (CC) parr. 302–4; Klare (1998:157–8); Albertyn en Davis (2010:190); Quinot (2012:420–2); Modiri (2016:508).
- ⁴⁹ Modiri (2014:2).
- ⁵⁰ Hendricks en Leibowitz (2002:3–4); Smith (2017:4).
- ⁵¹ Botha (2007:202); Mbembe (2016:37–8).
- ⁵² Le Grange (2016:8–10).
- ⁵³ Smith en Bauling (2013:606).
- ⁵⁴ Smith en Bauling (2013:607).
- ⁵⁵ Quinot (2012:432).
- ⁵⁶ Klare (1998:150).
- ⁵⁷ Die rol van die Grondwet is omstrede. Veral Modiri argumenteer dat die Grondwet slegs ’n bevestiging is van Westerse liberale grondwetlike beginsels wat ook aangespreek behoort te word (Modiri 2014:10–1; Modiri 2016:514). Sien ook Albertyn en Davis (2010:212–5). Modiri (2015:249, 225) argumenteer ook dat die Grondwet te abstrak is om die werklike probleme in die land aan te spreek en dat daar ’n radikale breuk met die verlede behoort te wees. Aan die ander kant argumenteer Zitzke (2016:371) dat die grondwetlike beginsels in deliktereg-litigasie vooropgestel moet word en dat die howe se blindelinge aanvaarding van die gemenerereg soms onvanpas is.
- ⁵⁸ Langa (2006:354); Albertyn en Davis (2010:215).
- ⁵⁹ Quinot (2012:414).

⁶⁰ Albertyn en Davis (2010:203–8).

⁶¹ *S v Makwanyane* 1995 6 BCLR 665 (KH) par. 262; Klare (1998:152); Quinot (2012:94); Albertyn en Davis (2010:199); Smith en Bauling (2013:606).

⁶² Davis en Klare (2010:403); Krüger (2014:243); Himonga (2017: 114–8).

⁶³ Davis en Klare (2010:403). Sien ook die LLD-proefskrif van Zitzke (2016) oor die howe se onsekerheid aangaande die toepassing van die grondwetlike beginsels in die deliktereg.

⁶⁴ Klare (1998:166).

⁶⁵ Modiri (2014:15).

⁶⁶ Smith en Bauling (2013:604).

⁶⁷ Klare (1998:168). Hierdie beginpunt word voorgestel, al is dit vanuit 'n posisie van blankebevoorrting en nie omdat 'n mens dink, soos Biko (1987:89), "[that we are] so immersed ... in prejudice that [we] do not believe that blacks can formulate their thoughts without white guidance and trusteeship" nie.

⁶⁸ Modiri (2014:13).

⁶⁹ Modiri (2014:13–4); Smith (2017:4).

⁷⁰ Modiri (2014:3,12); Quinot (2012:413).

⁷¹ Himonga en Diallo (2017:13–5).

⁷² Raad op Hoër Onderwys (2015:28).

⁷³ Die aanhef verwys na die Konstitusionele Hof se uitspraak in *Pharmaceutical Manufacturers Association of SA in re Ex parte President of the Republic of South Africa* 2000 2 SA 674 (KH) par. 44.

⁷⁴ Raad op Hoër Onderwys (2015:28).

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ Modiri (2014:8). Godfrey (2009) bespreek in sy profiel van die regsprofessie die twee interpretasies van die professie: die eng interpretasie sluit die privaatsektor se prokureurs en advokate en die openbare sektor se aanklaers, staatsprokureurs en -advokate, landdroste en regters in, terwyl die wyer interpretasie regsadviseurs – van privaat maatskappye, die finansiële sektor en die verskeie staatsdepartemente op nasionale, provinsiale en plaaslike vlakke insluit.

⁷⁸ Smith en Bauling (2013:608).

⁷⁹ Modiri (2014). Modiri (2015) propageer 'n drieledige aanslag: die aanvaarding van Visser se "subversive orientation towards history, practice and the teaching of law"; die aanspreek van grondwet-aanbidding; en die dekolonialisering van die kurrikulum. Hierdie artikel volstaan met die eerste en die derde van die aanslae.

⁸⁰ Godfrey (2009:108).

⁸¹ Modiri (2014:2) argumenteer dat die klem van die LLB tans val op die bemarkbaarheid van studente in die prokureurspraktyk, en sodra hulle begin werk, akklimatiseer hulle tot huidige toestande.

⁸² Smith en Bauling (2013:616). Transformasie is 'n persoonlike uitdaging (Smith en Bauling 2013:603); Modiri (2016:5–6).

⁸³ Smith en Bauling (2013:608).

⁸⁴ Modiri (2014:2).

⁸⁵ Aanhef van Wet 101 van 1997.

⁸⁶ Departement van Opleiding (2008:36).

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ Quinot (2012:432). Volgens Mgqwashu (2016:2–3) is daar vier maniere om 'n kurrikulum te struktureer: (i) as produk om kennis en sekere vaardighede te bekom; (ii) as proses van interaksie tussen dosente, studente en kennis; (iii) as kontekstualisering van bestaande samelewingsprobleme; en (iv) as praxis en gebruik om nie alleen op die individu of die groep te fokus nie, maar om nuwe begrippe en praktyk te skep. Hy argumenteer dat die laaste twee opsies belangrik is en dat dit die verantwoordelikheid van beide wit en swart akademici is.

⁸⁹ Himonga en Diallo (2017:7).

⁹⁰ 'n Opname van die hele LLB-kurrikulum val buite die bestek van die artikel. Die fokus is op die familiereg.

⁹¹ Die vak word as redelik maklik verteerbaar beskou. Die rasionalisering van die besluit om die vak so vroeg in die kurrikulum aan te bied, val egter buite die bestek van die artikel.

⁹² Inligting aanlyn beskikbaar in die regs fakulteite se handboeke.

⁹³ Greenbaum (2014:32).

⁹⁴ Porteus (2003:21).

⁹⁵ Davis en Klare (2010:403).

⁹⁶ Sien in hierdie verband die studentehandboeke van Barratt (red.) (2012); Heaton en Kruger (2015); Robinson e.a. (2016); Skelton en Carnelley (reds.) (2010).

⁹⁷ Wet 25 van 1961.

⁹⁸ Wet 120 van 1998.

⁹⁹ Wet 17 van 2006.

¹⁰⁰ Himonga en Diallo (2017:8).

¹⁰¹ Die doseer van inheemse reg is problematies, aangesien die inhoud van 'n plooibare aard is wat gedurig verander om aan te pas by omstandighede en van plek tot plek verskil. Hiermee saam is die impak van die grondwetlike waardes, norme en beginsels ook problematies. Sien Himonga en Diallo (2017:10) vir 'n lys van potensiële probleme in hierdie verband.

¹⁰² Himonga en Diallo (2017:9).

¹⁰³ Himonga en Diallo (2017:11).

¹⁰⁴ Vir 'n bespreking van die rol van akademici, sien Madlingozi (2006:15); Kok (2006:30). Hierdie debat word vir die huidige buite rekening gelaat.

¹⁰⁵ Hier word veral gedink aan die Konvensie vir die Regte van Kinders, die Afrika-Konvensie vir die Regte van Vroue en Kinders en die Den Haagse Konvensies oor internasionale aanneming en ontvoering.

¹⁰⁶ Smith en Bauling (2013:610–4).

¹⁰⁷ Gemeenskapsdiens deur studente vir werklike kliënte is nie op hierdie vlak noodwendig wenslik nie.

¹⁰⁸ Albertyn en Davis (2010:203).

¹⁰⁹ Quinot (2012:415–6, 419).

¹¹⁰ Smith en Bauling (2013:605).

¹¹¹ Quinot (2012:418).

¹¹² Hierdie voorstelle word hoofsaaklik uit die perspektief van die outeurs gemaak en moet nie gesien word as voorskrifte nie, maar eerder as 'n voorgestelde padkaart.

¹¹³ Bauling (2017:3); Campbell (2014:32); Quinot en Greenbaum (2015:33).

¹¹⁴ Dit is hier belangrik om daarop te let dat Albertus Ruisius reeds in 1659 aangedui het dat die skole regstudente nie voorberei vir hul regstudie nie en dat die studente boonop studeer net om 'n kwalifikasie te ontvang en nie noodwendig opvoeding nie (Hewett 2010:199–22).

¹¹⁵ Quinot en Greenbaum (2015:33).

¹¹⁶ Campbell (2014:32).

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ *Ibid*; Quinot en Greenbaum (2015:33).

¹¹⁹ Bauling (2017:3).

¹²⁰ Basler (2017).

¹²¹ Jones en Martin (2007:886).

¹²² *Ibid.*

¹²³ Jones en Martin (2007:888). Die datums en tydperke wat hier onder verskaf word, is skattings en verskil in 'n meerdere of mindere mate van bron tot bron.

¹²⁴ Jones en Martin (2007:888).

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ Autry en Berge (2011:461–2). Die term *digitale immigrant* is uit die oorspronklike Engels *digital immigrant* vertaal en word gebruik om aan te dui dat die betrokke persoon nie vanaf 'n jong ouderdom met tegnologie gekonfronteer was nie en die vaardighede later moes aanleer. Gegewe die huidige globale konteks is dit belangrik om in gedagte te hou dat hierdie term algemeen aanvaar word om die verhouding tussen die generasies (soos hier bo uiteengesit) te bespreek en dat daar nie verdere betekenis ingelees moet word nie.

¹²⁷ Autry en Berge (2011:462–3).

¹²⁸ Autry en Berge (2011:461).

¹²⁹ Jones en Martin (2007:888).

¹³⁰ *Ibid.*

¹³¹ *Ibid.*

¹³² Generasies Y en Z.

¹³³ Die term *digitale boorling* is uit die oorspronklike Engels *digital native* vertaal en word gebruik om aan te dui dat die betrokke persoon vanaf 'n jong ouderdom met tegnologie gekonfronteer was en dat die gebruik daarvan vir hom of haar natuurlik is. Gegewe die huidige globale konteks, is dit belangrik om in gedagte te hou dat hierdie term gebruik word omdat dit as algemeen aanvaar word om die verhouding tussen die generasies (soos hier bo uiteengesit) te bespreek en dat geen verdere betekenis hier ingelees moet word nie.

- ¹³⁴ Autry en Berge (2011:460–4).
- ¹³⁵ Autry en Berge (2011:461).
- ¹³⁶ Jones en Martin (2007:888).
- ¹³⁷ *Ibid.*
- ¹³⁸ Autry en Berge (2011:460–4); Jones en Martin (2007:888–9).
- ¹³⁹ Autry en Berge (2011:461–3).
- ¹⁴⁰ Autry en Berge (2011:462).
- ¹⁴¹ Autry en Berge (2011:463).
- ¹⁴² Autry en Berge (2011:465).
- ¹⁴³ *Ibid.*
- ¹⁴⁴ Vertaling van *collaborative*.
- ¹⁴⁵ Vertaling van *constant feedback and validation*.
- ¹⁴⁶ Vertaling van *positive reinforcement*.
- ¹⁴⁷ Bayne en Ross (2007:1).
- ¹⁴⁸ Bayne en Ross (2007:1, 3).
- ¹⁴⁹ Bayne en Ross (2007:1).
- ¹⁵⁰ Bayne en Ross (2007:3).
- ¹⁵¹ Statistiek Suid-Afrika (2017).
- ¹⁵² Rotherham en Willingham (2010:17).
- ¹⁵³ *Ibid.*
- ¹⁵⁴ *Ibid*; Voogt en Pareja Roblin (2010:1).
- ¹⁵⁵ Voogt en Pareja Roblin (2010:1–2).
- ¹⁵⁶ Hierdie lys is daardie vaardighede wat vir huidige doeleindes uitgesonder is, maar ’n volledige lys is beskikbaar by Voogt en Pareja Roblin (2010).
- ¹⁵⁷ Voogt en Pareja Roblin (2010:15).

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ Voogt en Pareja Roblin (2010:15–6).

¹⁶² Voogt en Pareja Roblin (2010:15).

¹⁶³ Voogt en Pareja Roblin (2010:16).

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ *Ibid.*

¹⁶⁷ Blumenfeld e.a. (1991:369–98).

¹⁶⁸ Autry en Berge (2011:465).

¹⁶⁹ Blumenfeld e.a. (1991:371).

¹⁷⁰ *Ibid.*

¹⁷¹ Blumenfeld e.a. (1991:374).

¹⁷² Blumenfeld e.a. (1991:373).

¹⁷³ *Ibid.*

¹⁷⁴ Pickett (2010:165).

¹⁷⁵ Dit is logies dat hierdie projek eers aan individuele universiteite getoets kan word en dan later uitgebrei word.

¹⁷⁶ Altmayer (2013:18).

¹⁷⁷ Autry en Berge (2011:465).

¹⁷⁸ Die meeste universiteite het aanlyn stelsels (LMS – Learner Management Systems) wat elektroniese interaksie bevorder, soos Moodle en BlackBoard, of platforms in die Sakai-omgewing, soos eFundi of MyUnisa.

¹⁷⁹ Modiri (2014:10); Quinot (2012:417); Modiri (2015:259); Modiri (2016:510–1).

¹⁸⁰ Quinot (2012:421).