

Ontledende outo-etnografie as reflektiewe filosofiese instrument: op pad na 'n ekologie van afstandsonderrig

Louise Schmidt

Louise Schmidt, Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

Hierdie artikel weerspieël 'n persoonlike navorsingsreis waarin ek ontledende outo-etnografie as 'n reflektiewe filosofiese instrument in konstruktivistiese navorsing gebruik. My navorsingsreis het afgeskop met 'n poging om die verhouding tussen die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa) en sy studente te verbeter. Ek het besin oor my onsekerheid: kon ek omtrent myself skryf? Hier beskryf ek hoe, deur teoretiese en filosofiese aspekte by my navorsing te betrek, ek my studie begrond het en die moed gekry het om oor persoonlike ondervindinge te skryf en dit met teorieë te verweef. Met behulp van sewe grondbeginsels wat uit die studie voortgespruit het, kon ek op wederkerende wyse besin oor die verhouding tussen die studente en die instelling. My persoonlike reis is gekenmerk deur selfondersoek, waartydens ek ontdek het dat ek ook aandadig was aan die skep van 'n kloof tussen Unisa en sy studente. Ek het ook geleer dat afstandsonderriginstellings, soos vele ander organisasies, lewende, dinamiese en komplekse stelsels is, waar lede gesamentlik nuwe kulture en gemeenskappe kan skep (kan mede-evolueer) wat meer versorgend is en ook voortdurend op soek is na oplossings vir heersende sosiale, emosionele, organisatoriese en planetêre probleme.

Trefwoorde: ekologiese denke; konstruktivistiese navorsing; kwalitatiewe navorsing; ontledende outo-etnografie; outo-etnografie; reflektiewe outo-etnografie; sosiale konstruksionisme; studentekommunikasie in afstandsonderrig

Abstract

Analytical autoethnography as a reflective philosophical instrument: towards an ecology of distance learning

In this article I deal with my personal research journey using analytical autoethnography as a reflective philosophical tool in constructivist research. The research journey started with my attempt to find a way to improve the relationship between the University of South Africa (Unisa) and its students. I explored my own insecurities around writing about myself, and by bringing theoretical and philosophical aspects into the research I grounded myself and found the courage to write about my own experiences.

Choosing autoethnography as a research methodology was both a very exciting and challenging process for me. On the one hand I had a story to share, but on the other I was fearful that my story would be misinterpreted. Autoethnography is grounded in social constructionism, which posits that our world and our understanding of it and the meaning we give to it are co-constructed. My journey was also a social construction, grounded in the weaving of my story as it unfolded in a context which included a variety of theorists, colleagues and fellow thinkers. I therefore wanted to accompany my readers not solely through my personal experiences, but also on a journey of epistemological and theoretical realisation.

I was immediately drawn to analytical autoethnography, which brings analytical and theoretical aspects into the research process. This meant that I could not merely tell my story, but could also explain concepts and ideas in theory, and map them to my personal story, to help the reader follow my thought processes. I had a strong theoretical background, grounded in cybernetics and second-order cybernetics. Despite this, I felt confused and lost, caught in a maze I could not get out of. Although there were three key points of interest to me, I could not find the common thread to connect all the stories. (1) I was embarking on a doctoral study investigating student communication at Unisa. I had been working at the university for more than 20 years, and during that time I had become involved in student communication as part of a team attempting to improve the relationship between students and the institution. Somehow, no matter how hard we tried, it seemed that the relationship was deteriorating. I wanted to explore why our efforts were not working, and how to remedy the situation. (2) I wanted to explore my philosophical and epistemological roots in cybernetics, second-order cybernetics and ecological thinking to determine whether the solution to the problem of student communication lay there. My thinking was that if I applied a new philosophical lens, something new would emerge. (3) I had just discovered a recent publication by Maturana and Verden-Zöller (2008), in which Maturana (one of the founding fathers of second-order cybernetics and complexity theory) writes about our origins as humans. This triggered in me a quest to discover who we are as humans and what makes us “tick”. In searching for the key to the breakdown in the relationship between Unisa and its students I knew that the core of the problem had something to do with our essential humanness.

I explored my journey by interweaving my personal experiences with ideas of working in student communication at Unisa. To this end, I began adding, subtracting, multiplying and combining my own experiences with findings derived from the literature, from philosophy and from my own fundamental epistemological ideas. What emerged was a process involving weaving the theoretical with the personal, and it revealed seven fundamental principles: (1)

epistemological vision, (2) a holistic and holographic perspective, (3) the nature of living systems, (4) the co-evolution of change, (5) humanness and the biology of love, (6) learning in a complex world, and (7) complex thinking and the ecology of action. Using these principles as a lens, I could recursively reflect on the relationship between the students and the institution.

Through this emergent process of constructivist research using analytical autoethnography as a recursive reflective philosophical tool, I discovered a process that helped me interweave the theoretical with the personal. This recursive process revealed new or meta-views of what was happening in the relationship between Unisa and its students. I call this methodology a recursive process of philosophical reflection through analytical autoethnography. By employing this process I was able to share what I had discovered, and how my discovery not so much changed the way in which Unisa deals with its students as it changed me profoundly.

I made deductions or drew conclusions that provided fresh insights into the form of recommendations about the conditions required for Unisa to create a learning environment that is conducive to the highly networked, complex world we live in. It also gave me a deeper understanding of issues around student communication at Unisa, but, most importantly, revealed my own role in the process. Throughout this very personal journey I came face to face with myself. I discovered how I was contributing to the distance between Unisa and the students, but I also learned that distance learning universities (like most organisations) are living, vibrant, complex systems, where we can co-evolve new cultures and communities that are more caring and eager to find solutions to our social, emotional, organisational and planetary problems.

I had doubts about using autoethnography as a research method, but during my study I learnt that my own personal reflective process of storytelling could not only be a valuable research tool, but could also provide fresh insights into the problems I encountered while working in the student communication context, while casting light on my personal role. I looked both inwards and outwards for new perspectives.

Looking inwards, I discovered that I often viewed myself as an outsider, criticising the institution, but though the process of recursive reflection I became aware of my dialogic relationship with Unisa, where the institution and I are holographic reflections of each other. I learnt that to improve our relationship with students we needed a culture of openness, where students could share with us their experiences and we could share ours with them. In the process, new ideas would co-evolve and more complex patterns would emerge.

Looking outwards taught me that the principles I had discovered can be applied to any distance learning institution or, for that matter, any human ecology. Most distance learning universities struggle with similar issues, where students feel isolated and, as individuals, try to find their own ways of creating effective learning environments. In a world that is increasingly connected, where learning is more distributed and the internet has opened up possibilities of learning outside of formal structures, most distance learning universities will have to find new and innovative ways of communicating with students. We need not only to focus on technology, but also to attend to epistemological issues. This will place the student at the centre, while technology and efficiencies will become the outcomes of a co-evolutionary process for the ecology of learning.

Creating ecologies of learning can change society fundamentally. This is highly possible, because if one imagines a future where technology is much more freely available, the marginalised can become part of this networked society and learn that learning is not just about knowing facts, but about learning how to learn, and becoming active actors or participants in a global or planetary networked society.

In this complex, globally networked world, where equality and the individual have once again become valued and where learning is everyone's right, we must find new ways in which to live, communicate and learn. We must also find new ways of becoming institutions of learning, as innovative ways of thinking will make us value one another, value each individual's place in the world, and value our environment and the planet we live on. That will allow us to find new ways of learning, facilitated by technology that allows us to self-organise into communities of learning. In such communities we will learn about life and knowing as we live life, and that will most likely allow us to find solutions to our social, emotional, organisational and planetary problems.

What I discovered was that using autoethnography as a social constructionist approach helped me to see how we co-create the world, and how – together – we can change it. Analytical autoethnography brought me closer to the subject and social issues I was dealing with on a daily basis. In the extraordinarily complex world we live in, we need a process that enables us to reflect deeply on the world around us. It has helped me to gain a deeper understanding not only of issues pertaining to student communication at Unisa, but also of social, societal, emotional, organisational and planetary issues. Most importantly, however, it has helped me understand my contribution to the creation of those issues and problems. As social beings we create a context in which we sometimes feel trapped, but by changing our perspectives we can make a difference and uncover new and exciting alternatives.

Keywords: analytical autoethnography; autoethnography; constructivist research; ecological thinking; qualitative research; reflexive autoethnography; social constructionism; student communication in distance learning

1. Inleiding

Ek het nog nooit dagboek gehou nie. Ek het al 'n paar keer probeer, en dan maar net weer my notas weggegooi uit vrees dat die leser my gevoelens en gedagtes wat ek op spesifieke oomblikke neergeskryf het, verkeerd sou verstaan of vertolk. Ten spyte daarvan het ek nog altyd verhale as die essensie van die lewe beskou. Hetsy fiktief of outobiografies, stories verklap die lewenspatrone van mense in 'n tipe dans wat onlosmaaklik deel uitmaak van ons bestaan. André Brink (1995:412) het geskryf: "Iemand het gesê, en nou weet ek dis waar: dat die heelal nie uit partikels bestaan nie maar uit stories. Hulle is die wave functions van ons bestaan."

My storie was een van my betrokkenheid by Unisa as student en personeellid, en spesifiek my betrokkenheid by studentekommunikasie. Ek was deel van 'n span wat probeer het om studentekommunikasie te bevorder. Oor die laaste paar jaar het dit voorgekom of die verhouding tussen Unisa en sy studente vertroebel geraak het as gevolg van verskeie faktore, soos geweldige groei in studentegetalle en die sluiting van die inbelsentrum, om net twee te

noem. Vele pogings om die verhouding te verbeter het egter nie gewerk nie. Ek het 'n behoefte gehad om hierdie storie te ondersoek en het vermoed dat my epistemologiese beperkings deel was van my onvermoë om 'n oplossing te vind.

My keuse van outo-etnografie as navorsingsmetodologie was dus 'n baie opwindende, dog uitdagende proses. Ja, ek het 'n storie gehad om te vertel en wou met behulp van die storie sin maak en nuwe oplossings vir die probleem by Unisa vind, maar ek was meer bekommerd dat die leser dit verkeerd kon verstaan. Outo-etnografie is gegrond in sosiale konstruksionisme, waarvolgens ons die wêreld en ons begrip daarvan saam konstrueer en saam betekenis aan daardie wêreld gee (Galbin 2014:82–3). My reis was 'n sosiale konstruksie wat gegrond was in my storie soos dit in die sosiale konteks ontvou het asook met behulp van die teoretici, kollegas en mededenkers wat ek in my stories deurvleg het. Ek het dit dus nodig gevind om die leser te vergesel op 'n tog, nie net deur my persoonlike ervarings nie, maar ook op die pad van epistemologiese en teoretiese gewaarwordings.

Oor die afgelope paar dekades het outo-etnografie groter aanvaarding in die kwalitatiewe-navorsingsvelde gekry (Ellis, Adams en Bochner 2011:1–2). My aanvanklike indruk van outo-etnografiese werk was dat die skrywer private gebeure beskryf, hoofsaaklik met die doel om deur emosionele probleme te werk, in 'n proses wat amper terapeuties en katarties is (Ellis 2004). Ek was effe ongemaklik met die gedagte dat my innerlike prosesse dalk verkeerd verstaan sou word, maar daarbenewens het ek 'n baie praktiese probleem gehad om op te los.

Ek het feitlik onmiddellik aanklank gevind by ontledende outo-etnografie, aangesien ontledende outo-etnografie die ontledende en teoretiese aspekte tot die outo-etnografiese navorsingsproses toevoeg (Anderson 2006:373). Soos vroeër genoem, was hierdie aspek vir my baie belangrik aangesien dit sou help om vir die leser insig te gee in hoe my storie en my teoretiese fundering met mekaar in verbinding tree en verweef is. Gevolglik sou ek nie bloot my verhaal vertel nie, maar ook begrippe en idees in teorie verduidelik en daarna op my vertelling toepas, om sodoende die leser deur my denkprosesse te begelei. Ek het 'n sterk teoretiese onderbou in kubernetika en tweede-orde-kubernetika. As deel van my doktorsale studie het ek in daardie stadium reeds twee hoofstukke voltooi (suiwer literatuurstudies), en ek moes op 'n manier my studie met die insigte wat ek tydens die literatuuroorsig ingewin het, integreer.

Ek het aanvanklik verlore en verward gevoel, vasgevang in 'n doolhof sonder uitgange, want ek kon nie die gemeenskaplike draad vind waarmee die verskillende verhale en teoretiese perspektiewe vervleg kon word nie. Drie aspekte het egter my belangstelling geprikkel:

a) My studie het ondersoek ingestel na studentekommunikasie aan Unisa. Ek was in daardie stadium reeds meer as 20 jaar lank werksaam by die universiteit, en het by studentekommunikasie betrokke geraak as lid van 'n span wat die interaksie tussen die studente en die universiteit wou verbeter. Ondanks ons beste pogings het alles daarop gedui dat die verhouding besig was om te verbrokkel. Ek wou uitvind waarom ons ingrype misluk het, en wou bepaal hoe om die situasie te beredder.

b) Ek wou my filosofiese en epistemologiese wortels in kubernetika, tweede-orde-kubernetika en ekologiese denke ondersoek en kyk of daar in hierdie teorieë en filosofieë moontlike oplossings vir die gebrekkige kommunikasie tussen die universiteit en sy studente

gevind kon word. My veronderstelling was dat die gebruik van 'n nuwe filosofiese lens iets nuuts sou voortbring.

c) Ek het toe pas afgekom op 'n publikasie van Maturana en Verden-Zöller (2008), waarin Maturana (een van die vaders van tweede-orde-kubernetika en kompleksiteitsteorie) skryf oor ons ontstaan as mense. Dit het by my 'n behoefte geskep om te ontdek wie ons as mense is, en wat ons motiveer. Wat was die sleutel wat die verbrokkeling van die verhouding tussen Unisa en sy studente sou stuit? Na my mening moes die kernprobleem verband hou met die wesenlike aard van ons mensheid.

Ek moes besluit hoe om die navorsing te onderneem, en volgens my was daar twee opsies: ek kon onderhoude voer met studente en personeel, vraelyste opstel en dokumente en bestaande data ontleed en in die proses met baie inligting sit wat ek reeds het en wat my tot dusver nie veel help het nie. Aan die ander kant kon ek heelwat van die navorsing wat reeds gedoen is, as bronne gebruik, my teoretiese fundering en nuwe teoretiese insigte uit my literatuurstudie gebruik, die data ontleed en die nuwe idees met persoonlike ondervindinge vervleg. Die doel sou wees om te sien of ek 'n nuwe perspektief kon vind wat tot nuwe insigte kon lei. En laasgenoemde is presies wat ek gedoen het. Ek het gekies om 'n outo-etnografiese studie van my persoonlike ondervindinge en teoretiese ondersoek aan te pak, eerder as om die konteks deur ander (personeel, studente) se oë alleen te beskou.

Ek was aanvanklik nuuskierig oor my epistemologiese beperkinge: Hoe moes ek die student-Unisa-verhouding deur middel van my eie storie vertolk? Hoe sou 'n verandering van standpunt (my filosofiese en epistemologiese begronding) 'n verskil maak aan wat regtig gebeur het?

In hierdie artikel herbeleef ek my reis – 'n reis wat my persoonlike ondervindinge verweef met idees oor wat dit behels om gemoeid te wees met studentekommunikasie aan Unisa. Met daardie doel voor oë het ek begin om my eie ondervindinge by te voeg (of uit te laat), daarop uit te bou en dit met literatuurbevindinge, filosofie en my persoonlike siening van die epistemologiese grondbeginsels te kombineer. Hierdie wederkerende proses het nuwe of meta-uitgangspunte onthul oor die huidige stand van sake in die verhouding tussen Unisa en sy studente.

Ek noem hierdie metodologie 'n wederkerende proses van filosofiese refleksie deur middel van ontledende outo-etnografie. Deur hierdie proses te gebruik kon ek my bevindinge met andere deel, veral hoe dit diepgaande veranderinge in my as mens teweeggebring het. In die volgende twee afdelings verduidelik ek eers my navorsingsdenke en -metodes voordat ek dan wys hoe ek die metodes toegepas het, asook die gevolgtrekkings waartoe ek gekom het.

2. 'n Konstruktivistiese ondersoek deur die wederkerende proses van filosofiese refleksie, met die gebruik van ontledende outo-etnografie

In hierdie afdeling besin ek oor my besluit om outo-etnografie, en meer spesifiek ontledende outo-etnografie, as navorsingsmetode te gebruik. Ek verduidelik hoe ek 'n konstruktivisties-filosofiese benadering gevolg het om operasionele riglyne te gee aan 'n navorsingsproses

waarin ek teoretiese basisse saamgevoeg het om my verhaal op wederkerende wyse te karteer.

2.1 Kwalitatiewenavorsingsmetode as sosiale konstruksie

Volgens Henning (2011:1) is dit belangrik dat die navorser 'n gemaklike epistemologiese tuiste vir haar navorsing vind. Volgens Merriam (2002:3–5) is kwalitatiewe navorsing van nature konstruktivisties, aangesien die navorser die studie gebruik om haar eie interpretasies te konstrueer, en dus is kwalitatiewe navorsing uiteraard interpretatief.

Die kwalitatiewenavorsingsmetode was vir my dus 'n baie gemaklike navorsingstuiste. Volgens Henning 2011:20–1) word kennis nie net geskep deur die individu nie maar ook deur ons interpretasie van ander se bedoelings, oortuigings, waardes en redes. Interpretatiewe navorsing is dus gemoeid met betekenis en die soeke na begrip en interpretasie van sosiale verskynsels.

Volgens Ellingson en Ellis (2008a:447) is betekenis nie inherent nie en bestaan kennis nie “daar buite” nie, maar skep ons kennis deur sosiale konstruering binne verhoudings met ander. Sosiale konstruksionisme is, volgens Ellingson en Ellis, die grondslag van outo-etnografie, aangesien dit fokus op daardie aspekte van die samelewing wat soms as vanselfsprekend aanvaar word, veral binne die samelewing, groepe, verhoudinge en selfs die self. James (2012:1) noem dat outo-etnografie 'n bydrae lewer tot die sosiale konstruksie van wat in 'n spesifieke kennisveld bekend is.

2.2 Waarom outo-etnografie in my navorsing gebruik?

Soos reeds verduidelik, was my motivering die skep van 'n nuwe raamwerk vir studentekommunikasie by Unisa. Dit het egter gelyk asof daar, gegewe my destydse epistemologiese, teoretiese en selfs praktiese probleemoplossingsvermoëns, geen maklike oplossing vir die probleem was nie.

In daardie stadium was ek reeds meer as twee dekades lank by Unisa in diens, en vir meer as tien jaar betrokke by digitale en studentekommunikasie. Na my mening het verskeie faktore bygedra tot die verbrekking van die universiteit se verhouding met sy studente: 'n verdubbeling in studentegetalle (sonder 'n gepaardgaande toename in die aantal personeel), die sluiting van die inbelsentrum (sonder om dit met 'n werkbare alternatief te vervang), en die digitalisering van kommunikasie- en sosiale media (sonder dat Unisa genoegsame stelsels gehad het om die gevolge teë te werk). Hierdie faktore het bygedra tot 'n afname in studentetevredenheid, en het 'n geweldige toename in die aantal klagtes oor swak kommunikasie en gebrekkige dienslewering tot gevolg gehad (Unisa 2012:16).

Die studente kommunikasiespan het allerlei vernuwende strategieë probeer. Ons het sosiale mediaplatforms ontwikkel, ons webtuiste gemoderniseer, 'n studentekommunikasie-model geskep (die sogenaamde “student walk”, wat studente stapsgewys begelei in die suksesvolle voltooiing van hul studies aan Unisa), en talle brosjures en webblaie vir elke fase van die “student walk” geskep – alles tevergeefs.

Ons studente het net meer gefrustreerd geraak, en was naderhand woedend vir die universiteit. Om eerlik te wees, sosiale media het dit pynlik duidelik gemaak hoe woedend

hulle regtig was. Ek het onderneem om die konteks van studentekommunikasie vanuit 'n vars perspektief te beskou, om seker te maak dat ek die verwikkeldheid en kompleksiteit van die sosiale konteks reg verstaan.

Ek wou my eie verhaal deel maak van die navorsing, met al my persoonlike sieninge en frustrasies, as dit ons net sou help om 'n oplossing te vind. Indien ek byvoorbeeld onderhoude of fokusgroepe met personeel en studente sou voer, sou ek inligting kry, maar die inligting sou my net 'n lys van probleme en moontlike oplossings gee. Wat ek wou ondersoek, was dieper en meer filosofies, teoreties en epistemologies. Ek het gevoel dat indien ek my eie storie of verhaal ondersoek, ek meer indringende data sou kon kry, insluitende teoretiese en filosofiese denke, gevoelens en verhoudingsaspekte wat ek persoonlik ervaar het. Ek het dus op outo-etnografie besluit, omdat ek gemaklik gevoel het met die gedagte om myself as navorsingsonderwerp by die navorsing in te sluit. Volgens Davies (1999) speel openheid 'n belangrike rol, want dit bevry ons van positivistiese epistemologie. Voorts voeg dit onverwagse dimensies aan enige studie toe.

Vir my was outo-etnografie nie net nóg 'n kwalitatiewe metodologie nie: ek kon danksy dié benadering myself en die persoonlike by die kulturele navorsingsomgewing insluit (Ellis en Bochner 2000). Aangesien outo-etnografie gefundeer is in sosiale konstruktivisme, het ek as outo-etnograaf myself nie los gesien van die wêreld nie, maar myself altyd in verhouding met ander beskryf en met die verhale wat ons saam skep rondom die wêreld om ons. (Ellingson en Ellis 2008:454).

Dus was outo-etnografie geskik as reflektiewe instrument waarmee ek myself, die teorie en die praktyk en die verhale of stories binne die praktyk kon ondersoek en bevraagteken (McIlveen 2008). My verhaal het dus die metode sowel as die onderwerp van die navorsing geword, en dit het my in staat gestel om 'n dieper, veelsydige dimensie by my onderneming te voeg (Ellis 2004). Dit was, soos Douglas en Carless (2013:88) verklaar, 'n geval van dat iets ontbreek wanneer 'n onderwerp vanaf 'n akademiese afstand ondersoek word; om 'n vars perspektief te verkry, moet 'n verhaal dikwels “van binne” beskou word.

'n Belangrike navorsingsvoordeel is die wyse waarop outo-etnografieë bydra tot nuwe maniere van dink, of paradigmaskuiwe teweegbring, wanneer dit kom by die onderwerp wat bestudeer word. Volgens Jones, Adams, en Ellis (reds.) (2013:21) skep outo-etnografie 'n ruimte vir 'n ommekeer, 'n verandering, 'n herooringing van hoe ons dink, navorsing doen en verhoudings bou, en selfs hoe ons leef. In my navorsingstudie het die outo-etnografiese benadering my 'n geleentheid gebied om na te dink oor hoe ek dink, wat ek voel en hoe ek optree en leef. Dit het op sigself weer 'n effek gehad op hoe ek studentekommunikasie by Unisa sien.

2.3 Ontledende outo-etnografie

Die doel van ontledende outo-etnografie is om nuwe kennis voort te bring, of diepgaande insigte te verkry oor die sosiale wêreld waarin ons leef (Antony 2015). Ontledende outo-etnografie bring dus die teoretiese en ontledende aspekte na die outo-etnografiese navorsingsproses. Die navorser word sodoende 'n “sosiale akteur” in die verhaal, en sy/haar eie gevoelens en ondervindinge word bygewerk om deel uit te maak van onontbeerlike data op grond waarvan ons die wêreld om ons kan bestudeer en verstaan (Anderson 2006:384).

Dit beteken dat die epistemologiese en teoretiese raamwerke vervleg word met die persoonlike en die leser nie daarvan weerhou word nie. Die vraag wat ontstaan, is hoe die teoretiese en filosofiese aspekte van my studie tot 'n nuwe raamwerk vir studentekommunikasie sou lei.

Volgens Anderson (2006) is daar vyf kenmerke van ontledende outo-etnografie: die outeur is 'n volledige navorsingslid, pas ontledende reflektiwiteit toe, is sigbaar in die narratiewe, voer dialoog met ander deelnemers wat inligting verskaf en is verbind tot teoretiese ontleding (meer hieroor later). Anderson (2006) beklemtoon dat in outo-etnografiese navorsing nabetraging die navorser bewus maak van sy/haar persoonlike verbintenis tot die breër navorsingskonteks, wat dus die navorsingsproses op verskeie vlakke baie persoonlik maak (sien ook Davies 1999; Lemmer 2012).

Anderson (2006:373) meen dat ontledende outo-etnografie navorsing behels waar die navorser ten volle deel vorm van die navorsingsgroep of -omgewing, in gepubliseerde tekste sigbaar is as sodanige navorsingslid, en verbind is tot die ontwikkeling van 'n teoretiese begrip van breër sosiale verskynsels.

Verder onderskei Anderson (2006:168) tussen ontledende en evokatiewe outo-etnografie: eersgenoemde mag emotiewe kenmerke hê, maar het dit hoofsaaklik ten doel om 'n baie persoonlike en selfwaarnemende etnografie te ontwikkel wat bo ideografiese presiesheid kan uitstyg om meer omvattende teoretiese aspekte aan te spreek. Daarteenoor beklemtoon laasgenoemde die ontlokking van 'n emosionele weerklank by die leser (Anderson 2006:166–7).

Ontledende outo-etnografie was dus by uitstek gepas in die konteks van my navorsingstudie, waar 'n sterk teoretiese begroning, asook outo-etnografiese kontekstuele en emotiewe data beklemtoon word.

Wat volg, is 'n kort opsomming van hoe ek Anderson (2006) se vyf kenmerke van ontledende outo-etnografie op my studie toegepas het:

a) *Volledige deelnemer aan die navorsingsproses of navorsingslid.* My hoofdoel met die studie was om 'n duideliker beeld te kry van studentekommunikasie en my rol daarin, veral omdat ek vir verskeie jare reeds binne daardie konteks werksaam was. As personeellid was ek dus kontekstueel ingeburger as 'n werknemer gemoeid met studentekommunikasie by Unisa.

b) *Ontledende reflektiwiteit.* Anderson (2006:382) beklemtoon dat daar in outo-etnografiese navorsing refleksie gebruik kan word om die navorser bewus te maak van sy/haar persoonlike verbintenis tot die breër navorsingskonteks. In etnografiese navorsing van 'n meer tradisionele aard dien terugblikke om die objektiwiteit van die navorser te verseker. In 'n outo-etnografie word refleksie egter gebruik om die navorsingsproses selfs meer te verpersoonlik (Davies 1999:4; Lemmer 2012:555). Deur persoonlik en eerlik te wees in ons narratiewe (Ellis 2004), soos wat ek in my studie was, kry ons 'n beter begrip van ons belewenisse en ondervindinge, en beskou ons die wêreld vanuit meer gekompliseerde hoeke. Maar allereers moet ons die lens laat terugkaats op onself.

c) *Die navorser is sigbaar in die narratiewe.* Anderson (2006:173–4) noem dat die outo-etnograaf ’n dubbele rol vertolk as lid van die sosiale wêreld wat bestudeer word en as navorser van daardie wêreld. Outo-etnografie vereis dus ’n indringende blik op die navorser self. ’n Navorser se openbaarmaking is bewys van sy/haar persoonlike betrokkenheid by die sosiale wêreld wat bestudeer word. Daarvoor is ontledende insig in ondervindinge nodig, of selfs ’n blik op die wroeging wat die navorser tydens die studie beleef het. Anderson (2006:175) waarsku egter teen selfgesentreerdheid, waar die instrument (outo-etnografie) belangriker word as pogings om sin te maak van die sosiale milieu waarin ons ons bevind. Ek het storievertelling en ook metaloë (“metalogues” – vgl. die woorde *dialoë* en *monoloë*) gebruik waar ek veral gesprekke met vriende en kollegas gebruik het om die storie te help ontvou.

d) *Dialoog met persone wat inligting verskaf.* Atkinson, Coffey en Delamont in Anderson (2006:175) wys op die dwingende noodsaaklikheid van etnografie, en maan ons om die betekenis wat ons aan komplekse sosiale wêreld te heg (waarvan ons slegs ’n deel uitmaak), altyd voor oë te hou. Volgens Anderson (2006:175) het ons ’n verantwoordelikheid om versigtig met andere en met data om te gaan, om te verseker dat ons onself in ’n konteks van wedersydse verbintenis plaas, eerder as om as afgesonderde wesens te funksioneer. My doel met die vertelling was nie om vingers na individue te wys nie, maar om die essensie van die storie voort te bring.

e) *Verbintenis tot teoretiese ontleding.* Anderson (2006:176) omskryf hierdie aspek van ontledende outo-etnografie as ’n verbintenis daartoe om empiriese data te gebruik om insae te kry in ’n breër stel maatskaplike verskynsels as wat die data self voorsien. Hy wys op hoe diep persoonlike en selfwaarnemende etnografie bo die ideografiese karakter kan uitstyg om groter teoretiese aspekte van die samelewing aan te spreek (Anderson 2016:379). In my geval het ek twee literatuurstudies gebruik om hierdie teoretiese lens te skep waarmee ek kon werk.

Al bogenoemde maatstawwe was versoenbaar met my doel om my filosofiese en teoretiese perspektiewe met hoogs persoonlike vertellings van my persoonlike ervarings en dié van ander te integreer. Dit het dus gelei tot ’n sosiale konstruksie wat gedeel was en wat tot dieper insigte kon lei. Dit is egter belangrik, veral in verband met vertellings wat individue insluit, of selfs dialoog met individue, dat etiese kwessies aangespreek moet word. Ellis (2007) beskryf haar stryd rondom etiese besluite in outo-etnografie, veral wanneer mense identifiseerbaar in die teks is.

Lemmer (2016:84) meen dat die outo-etnograaf ’n verantwoordelikheid het veral wanneer hy of sy tydens ’n selfnarratief na ander verwys. Ek het dus die etiese aspekte in dié verband, veral met betrekking tot die dialoog met persone wat inligting verskaf, aangespreek deur formele etiese klaring te verkry van die universiteit asook deur formele toestemming van alle lede wat identifiseerbaar is in die teks te bekom. Bykomend tot hierdie aksies het ek ’n paar kollegas gevra om die teks te lees om seker te maak dat ek nie etiese grense oorskry nie.

2.4 Die konstruktivisties-filosofiese benadering tot wetenskap en navorsing

My teoretiese agtergrond lê in kubernetika en spesifiek in tweede-orde-kubernetika in die konteks van ekologiese denke, waar skrywers soos Gregory Bateson (1988; 2000; 2011) en Humberto Maturana (Maturana en Varela 1980; 1992; Maturana en Verden-Zöllner 2008) onontbeerlik was in die vorming van my denke.

Teoreties gesproke was Maturana (Maturana en Varela 1980; 1992) se werk vir my rigtinggewend nog voordat ek hierdie studie onderneem het. Op 'n dag ontdek ek sy nuutste boek, *The origin of humanness in the biology of love*, waarvan hy die medeskrywer was saam met Gerda Verden-Zöllner (Maturana en Verden-Zöllner 2008), en dit het 'n keerpunt in my navorsingsreis verteenwoordig. In dié werk skryf die skrywers passievol oor menswees en wetenskaplike ondersoek, en ek kon daaruit drie hoofinsigte aflei wat ek gebruik om my navorsing te rig.

Eerstens meld Maturana en Verden-Zöllner (2008) dat ons as mense oor honderde duisende jare evolueer het om intieme en liefdevolle gemeenskappe te skep – iets wat vandag steeds 'n invloed op ons menswees uitoefen. Anders as die meeste spesies op aarde, is menslike wesens van liefde afhanklik; byna al ons probleme kan teruggevoer word na die feit dat ons nie meer in die oorspronklike toestand leef waaruit ons ontwikkel het nie. In die intieme gemeenskappe van ouds het mense geleef, gekommunikeer, geleer en gewerk in 'n gees van samehörigheid, nabyheid, intimiteit en liefde. Daardie scenario is helaas nie meer van toepassing nie: in moderne samelewings is gemeenskappe kenmerkend mededingend sowel as vervreemdend. Selfs ons leeromgewings (universiteite, afstandsonderriginstellings) slaag nie daarin om leermetodes te gebruik wat verbintnisse en samewerking aanmoedig nie, of wat studente help om tred te hou met die ontwikkelinge van 'n uiters komplekse en onvoorspelbare digitale era nie.

Tweedens het ek besef dat Maturana een van die vaders van kompleksiteitsteorie was (Maturana en Varela 1992). Ek was salig onbewus daarvan, omdat ek die teoretiese draad verloor het met die voltooiing van my meestersgraad meer as 20 jaar vantevore. Toe ek weer die drade begin optel (meestal deur middel van kubernetika en tweede-orde-kubernetika), het ek die wêreld van kompleksiteit en komplekse denke herontdek. Maturana het, in samewerking met Varela (Maturana en Varela 1992:43–4), die konsep van outopoïese ontwikkel: dit behels dat komplekse sisteme (wat mense en menslike organisasies insluit) selforganiserend is. Om hierdie rede is 'n objektiewe blik op die wêreld nie moontlik nie, omdat komplekse menslike sisteme altyd optree in ooreenstemming met dít wat hul eie selfstandigheid en selforganisasie toelaat.

Verder word 'n volledige, objektiewe waarneming en verklaring van die wêreld daar buite gekniehalter deur die feit dat alle aannames gemaak en interpretasies gedoen word volgens die selforganiserende aard van die waarnemer. Tydens my ontdekkingsproses het my liefde vir kubernetika en tweede-orde-kubernetika weer vlamgevat danksy Wiener (1962), Keeney (1983) Bateson (1988), en andere. Ek het meer te wete gekom oor die nuwe wetenskappe van verandering, soos chaos- en kompleksiteitsteorie (sien Gleick 1987 en Kauffman 2008). Ek het ook komplekse denke ontdek: as voorstander daarvan voer Morin (2008) aan dat ons nie die knelpunte van 'n komplekse wêreld kan ontknoop met behulp van simplistiese denke en basiese probleemoplossingstegnieke nie.

Derdens voer Maturana en Verden-Zöllner (2008:156) aan dat die wetenskap nie 'n konseptuele en operasionele instrument is waardeur ons die domein van onafhanklike objektiewe entiteite kan bestudeer nie. Dit is veel eerder 'n operasionele en konseptuele instrument wat ons in staat stel om te verklaar en te verstaan wat ons as mense doen. Die wetenskap word dus verbind met epistemologie en nabetrugting of reflektiewe denke, en word beheer wanneer ons bepaalde reëls op ons verklarings en begrip toepas. Maturana en Verden-Zöllner (2008) wys op die verskil tussen ons normale, alledaagse menslike

verduidelikings en wetenskaplike verklarings: volgens hulle is daar nie 'n noemenswaardige verskil nie, benewens die feit dat wetenskaplikes 'n spesifieke maatstaf gebruik om wetenskaplike verklarings te bekragtig (Maturana en Verden-Zöller 2008:150).

Voorts voer Maturana en Verden-Zöller (2008:150–1) aan dat ons as wetenskaplikes 'n geldigheidsstelsel benodig wat onderskei tussen algemene en wetenskaplike verklarings. Volgens hulle moet wetenskaplikes voorsiening maak vir vier aksies (direk of indirek) om by wetenskaplike verklarings uit te kom:

- a) Die wetenskaplike moet 'n beskrywing gee van wat die waarnemer moet doen, ten einde die ondervinding te verklaar.
- b) Die generatiewe meganisme of proses wat die wetenskaplike poog om te verklaar, moet voorgestel word, en hy/sy moet sy/haar epistemologiese standpunt verduidelik.
- c) Nou kan die wetenskaplike afleidings maak of bekragtig, gebaseer op die ondervinding, deur die proses en epistemologiese standpunt te karteer, om daarna 'n wetenskaplike verklaring te verskaf.
- d) Wanneer die generatiewe meganisme of proses bekragtig is as 'n wetenskaplike verklaring, is dit 'n nuwe ondervinding wat gebruik kan word om vars vrae te formuleer (Maturana en Verden-Zöller 2008:147–54).

Hierdie vier handelinge dien as rigtingwysers in die ontwikkeling van 'n nuwe raamwerk vir filosofiese nabetraging.

In stap een moes ek as wetenskaplike met 'n beskrywing vorendag kom van wat ek moes doen om die ondervinding te verklaar. Ek moes dus my verhaal van studentekommunikasie oordra met behulp van 'n outo-etnografiese vertelling, sodat die leser weet waarom ek my in daardie konteks bevind, hoe ek die probleem van studentekommunikasie wou aanspreek, en hoe ek verstrengel geraak het in die epistemologiese doolhof van 'n nuwe raamwerk skeep.

In stap twee moes ek 'n generatiewe meganisme of proses skeep waardeur ek definisie aan my epistemologie kon gee. Dit is bewerkstellig deur twee literatuurstudies te doen – die studies het 'n fundamentele teoretiese lens geskep waardeur ek studentekommunikasie by Unisa kon bestudeer.

Met die beskikbare konseptuele lens moes ek die wederkerende proses van refleksie in meer besonderhede omskryf (Maturana en Verden-Zöller 2008:147–54) – dit het gelei tot my stap drie. My stap vier was die nuwe meta-omskrywende proses, en wys hoe dit op sy beurt as generatiewe meganisme of proses vir navorsing gebruik kon word, en (met behulp van outo-etnografie) wetenskaplike verklarings kon bekragtig.

Ek beskryf hierdie benadering as 'n wederkerende proses van filosofiese refleksie met die gebruik van outo-etnografie. Gedurende die proses beskryf ek my storie van Unisa drie keer wederkerend deur middel van my persoonlike vertellings en hoe ek herhaaldelik die teoretiese grondbeginsels (verkry uit die literatuurstudie) in die Unisa-stories ingewef het (meer hieroor later). Die drie wederkerende verhale oor Unisa, tesame met die teoretiese stories, is vervolgens verweef in 'n tipe kwilt wat aanmeekaargestik is deur middel van

wederkerende refleksie. Hierdie filosofiese argumentasie het sewe grondbeginsels en slotsomme opgelewer.

Die proses het aanleiding gegee tot drie verskillende rekursiewe weergawes van my verhaal van Unisa. Die eerste verhaal was my eie persoonlike storie, my eie waarnemings/geleefde ervarings by Unisa in 'n basiese, lineêre, historiese beskrywing (in outo-etnografiese formaat). Dit verteenwoordig 'n vereenvoudigde blik op my belewenisse as individu, van die wyse waarop Unisa met studentekommunikasie omgaan, en my rol in daardie proses.

Tweedens, danksy die teoretiese raamwerk wat deur middel van twee literatuurstudies verkry is, kon ek sewe grondbeginsels distilleer wat op hul beurt gedien het as nuwe lense waardeur ek weer op my verhaal van Unisa kon reflekteer. In die proses kon ek ondersoek instel na mensheid, kubernetika en kompleksiteit ten einde 'n beter begrip te vorm van ekologiese en sistemiese denke. Danksy die sewe grondbeginsels kon ek 'n tweede blik op Unisa rig, maar vanuit 'n ander perspektief. In die studie het ek die konsep van grondbeginsels gebruik as basiese beginsels wat veralgemeen kan word en soos deur Maturana en Verden-Zöller (2008:147–54) verduidelik, as generatiewe meganismes gebruik kan word.

In die derde nabetraging het bepaalde insigte my in staat gestel om sewe gevolgtrekkings en aanbevelings te maak, sodat ek Unisa 'n derde keer onder die loep kon neem en weer eens nuwe lig kon werp op my verhouding met die instelling. Sodanige nuwe insigte kan die basis vorm van 'n konseptuele raamwerk vir toekomstige kommunikasie met studente aan die universiteit, en mag moontlik ook 'n raamwerk bied waarvolgens enige stelsel of organisasie bestudeer kan word.

3. Praktiese toepassing van die wederkerende proses van filosofiese refleksie, deur ontledende outo-etnografie

In hierdie afdeling besin ek oor my metodiese toepassing van die wederkerende proses van filosofiese refleksie, deur ontledende outo-etnografie. Ek spring weg deur die konteks te verduidelik, asook hoe ek die teoretiese grondbeginsels in my navorsing gebruik het, alvorens ek verskeie insigte uitstip wat dié proses opgelewer het.

3.1 Die verhaal van studentekommunikasie by Unisa

Ek het die storie begin deur my kommer uit te spreek oor hoe ons as Unisa-gemeenskap, veral dienspersoneel in die kommunikasiebedryf, aansluiting probeer vind by ons studente deur hoofsaaklik op meganistiese, reduksionistiese en onmenslike maniere met hulle te kommunikeer.

My vrese was dat Unisa, soos die meeste ander universiteite, geskoei was op die geïndustrialiseerde meganiese paradigma, ingevolge waarvan 'n organisasie soos 'n hiërargiese burokratiese stelsel funksioneer: studente beweeg deur die stelsel asof hulle op 'n vervoerband is, en die personeel vorm deel van 'n reusemasjien wat dinge moet laat gebeur – elk vanuit sy of haar eie, afgesonderde klein ruimte. Ons identifiseer en los probleme op deur dieselfde lineêre model te gebruik, sonder inagneming van die ingewikkelde dinamika onderliggend aan die komplekse netwerke waarin probleme hul voordoën.

Ek het 'n historiese beskrywing verskaf van hoe my verhouding met Unisa begin het, en van my pogings om studentekommunikasie te verbeter (hieroor het ek reeds meer as genoeg gesê in afdeling 2.1). Ek het my afgevra hoe Unisa se bestaande strukture en prosesse studentekommunikasie en sukses in 'n afstandsonderrigopset fasiliteer of verhoed, en watter basiese voorwaardes daar moes bestaan vir effektiewe onderrig en kommunikasie om plaas te vind.

3.2 Die skep van 'n filosofiese raamwerk met behulp van literatuurstudie en teorie – die ontwikkeling van sewe grondbeginsels vir komplekse menslike stelsels

Soos reeds verduidelik, moes ek 'n generatiewe meganisme skep wat as lens dien waardeur ek die verskynsel van studentekommunikasie by Unisa kon waarneem. Ek het twee literatuurstudies aangepak – een oor mensheid en die ander oor kubernetika/tweede-orde-kubernetika, wat ekologiese denke en kompleksiteitsteorie insluit. Hieruit het ek die grondbeginsels van komplekse menslike leerstelsels onttrek.

In die eerste literatuurstudie het ek die verhaal van menswees ondersoek, soos verduidelik deur Maturana en Verden-Zöllner (2008) en andere soos Morowitz (2002), Olson (2003) en Lull and Neiva (2012), om 'n paar te noem, en spesifiek die konsepte van mensheid en hoe ons mense geword het (wesens in wie 'n behoefte ontstaan het om saam te werk, bande te vorm, en intimiteit en liefde te beleef). Daarna het ek die proses ondersoek wat aanleiding gegee het tot ons vervreemding van ons wesenlike self, en wat beskawing, modernisasie, tegnologie en wêreldsieninge handhaaf wat masjiene voorop stel. Ek wou ook bepaal hoe ons leergemeenskappe kan skep wat in die huidige tydvak basiese menslike behoeftes kan bevredig.

Die tweede oorsig van die letterkunde was daarop gemik om kubernetika en tweede-orde kubernetiese teorie, ekologiese denke, kompleksiteit en die ekologie van idees te ondersoek, ten einde bykomende generatiewe meganismes te skep. Aanvanklik kon ek 65 beginsels van komplekse menslike stelsels identifiseer, en deur die toepassing van leespatrone en distillasie kon ek die volgende sewe grondbeginsels van komplekse menslike leerstelsels uitstip:

- a) Epistemologiese visie
- b) Holistiese en holografiese beginsel
- c) Die aard van lewende sisteme
- d) Die mede-evolusie van verandering
- e) Mensheid en die biologie van liefde
- f) Leer in 'n komplekse wêreld
- g) Komplekse denke en die ekologie van aksie.

Hierdie grondbeginsels is gebruik as lense waardeur ek Unisa en studentekommunikasie 'n tweede keer onder die loep kon neem om verskille uit te wys.

3.3 Die wederkerende proses van filosofiese refleksie deur middel van ontledende outo-etnografie

Ek het die Unisa-verhaal nog 'n keer oorvertel, maar dié keer het ek begin deur my verhaal op die grondbeginsels toe te pas wat 'n volgende wending geneem het in my studie. In hierdie afdeling gee ek 'n opsomming van hoe ek outo-etnografie in elke grondbeginsel gebruik en met ander metodes verhelder het.

3.3.1 Epistemologiese visie

Bateson (1988:246) beskryf epistemologie as 'n tak van die wetenskap wat spesifiek kyk na hoe organismes weet, dink en besluite neem. Die begrip sluit organisasies in en in hierdie geval wou ek Unisa se epistemologie bestudeer.

Om die nuwe epistemologiese visie te ondersoek het ek sleutel institusionele dokumente geraadpleeg (onder andere Unisa se institusionele statuut, Unisa se 2015-strategie, sy transformasiebeleid, die oop- en afstandsonderrigbeleid, en 'n dokument oor Unisa se organisatoriese argitektuur). Ek het besin oor Unisa se epistemologie en die universiteit se beskouing van sy verhouding met die studente, asook my persoonlike ondervinding van 'n besoek aan 'n streekkantoor, waar studente en personeel genoem het dat hulle vervreemd voel van mekaar en van die universiteit. Ek het nagedink oor die epistemologiese konflik tussen effektiwiteit en omgee wat binne die universiteit woed en wat studente (en selfs personeel) alleen en afgesonder laat voel binne die afstandsonderrigruimte.

Ek het besef dat Unisa 'n epistemologiese tweespalt beleef (effektiwiteit teenoor omgee). Indien ons 'n keuse maak ten gunste van 'n meer ekologiese epistemologie, kan ons 'n leeromgewing skep wat mens meer herinner aan die oorspronklike menslike ondervinding waarna ons hunker – 'n leerekologie wat gebou is op samewerking en sorg, en boonop relevant is.

3.3.2 Holistiese en holografiese beginsel

Smuts (1927) verduidelik dat daar holisme is as daar meer aan die stelsel is as net die dele wat dit opmaak en dat die geheel meer is as die somtotaal van sy dele. Morin (2008:88–9) het egter die beginsel verder geneem deur 'n dialektiese beginsel toe te pas, naamlik dat die dele en die geheel van 'n sisteem komplementêr is in dat die geheel ook 'n weerspieëling is van die dele. Dit beteken dat die heel organisme al die inligting bevat van die dele. Hy noem dit die holografiese beginsel.

My nadenke oor hierdie perspektief het verband gehou met 'n video-opname van 'n 2013-personeelbyeenkoms wat ek bygewoon het. Hier het ek die holistiese en holografiese beginsels van komplekse denke toegepas (Bateson 2000:315–21; Morin 2008:88–9). Unisa se bestuur het die personeel en studente byeengeroep om die nuut-aanvaarde besigheidsmodel te bespreek. Tydens die byeenkoms was almal baie ongelukkig en het mekaar aangeval, aangesien elkeen gevoel het dat die ander nie hul punt kon insien nie. Studente en akademici was bekommerd oor die feit dat Unisa totaal aanlyn wou gaan, terwyl die bestuur gevoel het dat dit 'n goeie besigheidsbesluit was. Ek het die byeenkoms verlaat met 'n gevoel dat die organisasie aan't verbrokkel was.

'n Universiteit is 'n gemeenskap waarbinne elke individu 'n holografiese weerspieëling van die instelling is. Daarom is die waarskynlikste oplossings te vinde in die passie en idees van individue, asook die kollektiewe. Ek glo dat Unisa, deur aktief deel te neem aan die skep van 'n nuwe kultuur (van begrip, sorg en samewerking), kan transformeer in 'n ekologie waar almal saamwerk om 'n toekoms te skep waarin die universiteit nie meer as afsydig beskou word nie.

Wanneer leeromgewings vanuit 'n holistiese en holografiese perspektief beskou word, kan dit 'n nuwe kultuur en proses tot stand bring – 'n kultuur waarin die dele nie mekaar die skuld gee vir foute nie, maar mekaar aanvaar, hul vermoëns en tekortkominge erken, en waar die geheel in sinergie is, en gedeelde waardes soos respek nie net in die geheel nie, maar ook in al die dele weerspieël word.

3.3.3 Die aard van lewende stelsels

In my studie het ek bevind dat lewende stelsels kompleks is met sirkulêre oorsaaklikheid, en geslote is vir inligting as gevolg van die selforganiserende aard van die stelsel, en dat lewende stelsels energie nodig het om hulself te hernu. Lewende stelsels vertel stories en soms doen hulle dit deur die patrone waardeur hul leef. Dit vorm die essensie van lewende stelsels (Bateson 1991:xii; Capra 1997:56; Bateson 2000:315–407; Kauffman 2008:85–7).

As deel van my besluit om die aard van lewende sisteme te bestudeer, het ek nagedink oor 'n gesprek met 'n akademikus. Ons het besin oor hoe belangrik dit is om instellings as lewende sisteme te beskou (Bateson 1988:98). Hy het beken dat hy vervreemd voel van die organisasie, en dit toegeskryf aan die magdom burokratiese prosesse en 'n kultuur van haastige besluitneming wat 'n verskraalde benadering tot probleemoplossing volg. Dit skep die indruk (onder beide studente en akademici) dat hulle bloot ratte in 'n komplekse masjien is. Deur kompleksiteit en ekologie te bestudeer (Günther en Folke 1993:265) het ek beseft dat dit wel moontlik is om 'n struktuur te skep wat minder hiërargies is, maar meer genetwerk: sulke netwerke binne netwerke skep ruimte vir groter openheid en selforganisasie, dit verwelkom spontane inisiatiewe en skep kontekste waarbinne gemeenskaplike oplossings gevind kan word. Groter openheid is, volgens Daniel (2008:18), ook in oop- en afstandsonderrigkontekste moontlik, indien almal oop is vir nuwe idees, uiteenlopende maniere van betekenismaking verwelkom, en almal by Unisa toegelaat word om te floreer.

Kontekste waarbinne afstandsonderrig plaasvind, is dus ook lewende sisteme, waar uiteenlopende oplossings vir komplekse probleme gevind kan word deur afstand te doen van rigiede, hiërargiese besluitneming. Ons moet dus stelsels skep wat gesamentlike besluitneming aanmoedig en ontvanklik is vir nuwe idees.

3.3.4 Die mede-evolusie van verandering

In my ondersoek na die mede-evolusie van verandering het ek besin oor hoe ons opnuut verandering kan en moet hanteer (Maturana en Varela 1980:102–3; Keeney 1983:68; Maturana en Verden-Zöllner 2008:37–8). Volgens Porter (2006:1) verwys *mede-evolusie* na die gelyktydige evolusie van entiteite en hul omgewings, hetsy hierdie entiteite organismes of organisasies is.

Ek het 'n insident waarby ek betrokke was, in heroorweging geneem: 'n veldtog was van stapel gestuur om grootskaalse veranderinge by die universiteit in te stel rondom die beweeg na 'n meer aanlyn omgewing. Ek onthou hoe ek op die rooi tapyt moes verskyn in die kantoor van 'n hooggeplaaste amptenaar: ek was onder die indruk dat daar eenstemmigheid was oor die voorgenome veranderinge, maar die instelling – en veral die studente – was nie gereed daarvoor nie. As lewende sisteme is instellings selforganiserend en outonoom, en laat slegs verandering toe wat inpas by hul fundamentele organisasie. Ware verandering kan plaasvind slegs indien dit onder alle lede van die organisasie ontvou, teen 'n pas wat die organisasie toelaat.

Na my mening is verandering wat afgedwing word, nie volhoubaar nie. Wanneer verandering mede-evolueer in 'n kultuur van samewerking, en selforganisasie aangemoedig word deur middel van mede-evolusionêre prosesse (waar selfs die studente saamwerk om leerkontekste te skep), word openhartige samewerking gestimuleer en die mede-evolusie van leer bevorder.

3.3.5 Mensheid en die biologie van liefde

Volgens Maturana en Verden-Zöllner (2008) is ons as mense taalgebruikende, gespreks- en emosionele wesens wat lewe in 'n konteks waar betekenis geskep word deur ons konteks en kultuur. Ons deel hierdie wêreld met ander wat op hul beurt weer hul eie betekenis skep, en hierdie proses van leef en praat; ons skep netwerke van gesprekke wat kollektiewe betekenis tot gevolg het. Ons is in ooreenstemming rondom hierdie kollektiewe betekenis sodat ons op samewerkende, interafhanklike en liefdevolle wyses saam kan leef.

By Unisa het ek nagedink oor 'n gesprek wat ek met kommunikasiespesialiste gevoer het: hulle het 'n gevoel van vervreemding beleef, en vertel dat eenvoudige tekens van besorgdheid (soos 'n uitnodiging na 'n Kersfunksie) hulle deel laat voel het van die organisasie. Ek het besin oor hoe 'n kultuur van samewerking, respek, intimiteit en genoegsaamheid kon ontvou, en hoe kreatiwiteit en 'n aanvaarding van verskillende (selfs teenstrydige) standpunte ons kan help om saam te bou aan 'n etiek en kultuur by Unisa waaruit 'n nuwe, meer menslike strategie sal voortspruit.

Ons fundamentele menslike behoefte is om binne gemeenskappe te leef en te leer waar samewerking, respek, intimiteit en heelheid bestaan, waar openheid en kreatiwiteit aangemoedig word en 'n verskil van opinie verwelkom word. Alleen binne hierdie tipe konteks kan 'n etiek en gemeenskap mede-evolueer en 'n nuwe strategie na vore kom.

3.3.6 Leer binne 'n komplekse wêreld

Ek het ook besin oor die feit dat leer, teen die agtergrond van 'n al meer komplekse en genetwerkte wêreld, 'n unieke omgewing verg. Volgens Robinson (2009:13–4), Mitra (2012) en Morin (1999) behoort ons nuwe leermodelle te implementeer wat meer oop, deursigtig en diverse is. Hiërargieë moet platter gemaak word en ons moet 'n meer komplekse perspektief op opvoedkunde kry wat meer holisties is en wat die mens en sy identiteit as aardbewoner moet ondersoek. Ons moet 'n leeromgewing hê wat verandering en onsekerheid kan akkommodeer deur 'n proses van wederkerende begrip.

Hiervoor het ek twee uiteenlopende leerondervindinge beskou vanuit my dae as Unisa-student: een ondervinding was hoogs gestruktureerd en formeel, die ander een baie intens en

intiem. Deur 'n vergelyking te tref het ek uitgewys hoe ons as mense beter leer in nabye, intieme verhoudings. As akademici moet ons anders begin dink oor openhartigheid, deursigtigheid en diversiteit. Om dosente te beskou as die alleenaanspraakmakers op absolute kennis, wat die leë blikke van studente-onkunde moet vul, is onaanvaarbaar. Ek het genoem hoe, binne 'n netwerksamelewing waar inligting vrylik beskikbaar is, beide die vak wat die dosent aanbied en die kennis waaroor die student reeds beskik, ingespan moet word in die mede-evolueringsproses want om te weet is om die lewe te verstaan.

Leer binne 'n komplekse, genetwerkte samelewing verg 'n leeromgewing waar die dosent nie die enigste kenner is nie, en waar mense oop is om idees vernuwend te kombineer sodat vars konsepte vorendag kom danksy nougesette wetenskaplike, kreatiewe en emotiewe denkprosesse. Dit beteken dat ons diskoers oor vakgebiede heen moet verwelkom, en dat dosente hul belangstellingsvelde sal moet verbreed om wyer te reik as die vakke wat hul onderrig.

3.3.7 Komplekse denke en die ekologie van aksie

Morin (2008:96-7) het deur middel van komplekse denke die idee rondom die ekologie van aksie beskryf. Die ekologie van aksie het twee stellings, naamlik dat aksie altyd meer effektief is aan die begin en dat die gevolge van aksie nooit voorspelbaar is nie. Nuwe inligting word dus altyd ingebring en in ag geneem, en beïnvloed en verander die strategie gedurig.

Persoonlike nabetraging of refleksie oor my mislukte pogings om beter kommunikasie met studente te bewerkstellig, het daarop gedui dat veranderingstrategieë in 'n komplekse wêreld 'n mede-evolusie vereis, of dit wat Morin (2008:96-7) die "ekologie van aksie" noem. Daarvoor benodig ons 'n gedeelde visie, gegrond in passie, en 'n emosionele band met ons studente. Dit sal ons in staat stel om ons mensheid te ontdek, en te besef hoe dít wat ons doen en leer, ons aardse identiteit en ons voortbestaan op hierdie planeet beïnvloed.

Ons moet met 'n nuwe benadering tot strategie of 'n "ekologie van aksie" vorendag kom – een waar ons leer om met onsekerheid saam te leef, want ons kan nie die toekoms beplan of voorspel nie (Morin 2008:96-97).

Die proses van wederkerende refleksie het diepgaande insigte opgelewer aangaande die behoeftes van studente en personeel, maar ook van ander lede van die universiteitsekologie. Daar was by my 'n groter gewaarwording van fundamentele aspekte wat my nie andersins sou opgeval het nie.

Die belangrikste is egter dat die navorsing my gedwing het om myself te konfronteer, as't ware, en my laat besef het dat ook ek tegnologiese en probleemoplossing beklemtoon, eerder as die geregverdigde vrese wat studente beleef oor hul onderlinge verbintenisse, asook hul bande met die universiteit. Ek het besef dat ek 'n holografiese weerspieëling van Unisa is, en Unisa van my, en dat ek self aandadig was aan vele van die probleme wat ek ondervind het met die wyse waarop die universiteit met studente omgaan.

4. Die uitkoms

Uiteindelik was ek gekonfronteer met sewe vrae:

- a) Hoe kan ek my organisasie deur nuwe epistemologiese lense beskou, in die konteks van wedersydse verbondenheid, samewerking, mensheid, sorg, evolusie en 'n ekologie van leer?
- b) Hoe kan ek die organisasie in sy geheel beskou, gegewe die vele dinamiese dele wat mekaar reflekteer, om, as 'n eenheid, 'n nuwe leerekologie te skep?
- c) Hoe kan ek ophou om my organisasie as 'n masjien te beskou, en dit eerder sien as 'n lewende entiteit met dinamiese, kreatiewe energie?
- d) Hoe kan ek, gegewe sy unieke outonomie, my organisasie toelaat om deur 'n proses van gesamentlike evolusie te gaan, om nuwe, selfgeorganiseerde wyses van bestaan en 'n nuwe leerekologie te skep?
- e) Hoe kan ons ons mensheid herwin in 'n leeromgewing waar samewerking, verhoudings, kultuur, liefde, kreatiwiteit, gedagtes, kuns en selfs onsekerheid en chaos ons kan help om patrone te vind wat ons almal sal saamsnoer?
- f) Hoe kan ons leeromgewings en -kulture skep wat die bostaande weerspieël, sodat ons in intieme leerruimtes nie net meer oor ons eie vakgebiede leer nie, maar meer oor leer / hoe om te leer / leer om as 'n eenheid meer verantwoordelike lands- en wêreldburgers te word, terwyl ons in die proses 'n blinker toekoms vir almal skep?
- g) Hoe kan ons 'n nuwe aksiestrategie formuleer wat meningsverskille toelaat of selfs gebruik om meer komplekse en relevante wyses van wees en leer te skep, binne die ekologie van afstandsonderrig?

Die nabetragtingsproses was vir my 'n geleentheid om myself te beskou as iemand wat nie los staan van Unisa nie, maar die instelling weerspieël. Ek staan nie los van die instansie nie, maar is 'n integrale deel van die groter sisteem. Dit het my bemaagtig om my rol in Unisa vanuit 'n vars perspektief te beskou. Daardie proses het deel uitgemaak van die derde- of volgende-orde-verhaal van Unisa. Die verhaal plaas die klem op twee kante van 'n gesprek: die eerste was na binne gerig (om te bepaal waar ek my tans bevind en hoe my lewe by Unisa 'n verskil kan maak), die tweede uitwaarts (om te bepaal watter effek hierdie aanbevelings moontlik op ander organisasies en sentrums van kennis in die afstandsonderrigarena kan hê, asook op ons genetwerkte samelewing). Ek het besin oor die universaliteit van sommige van hierdie beginsels, en hoe mens hulle kan toepas op ander afstandsonderrigkontekste (of op enige organisasie of gemeenskap).

4.1 'n *Blik na binne*

Gedurende hierdie studie het ek myself by tye as 'n buitestander beskou wat op 'n afstand die universiteit se probleme betrag; by tye was ek weer 'n binnestander, verstrengel in Unisa se sake. Kennis van die wyse waarop my ekologiese denke die organisasie kon verander, het my tot ander insigte laat kom oor my rol en plek in die instelling. Ek was nie slegs 'n binnestander (as personeellid) of buitestander (as navorser) nie: as personeellid, student en

navorsers was ek in 'n dialogiese verhouding met Unisa, waar elk 'n holografiese weerkaatsing van die ander was. Terwyl ek dit nie nodig geag het om 'n "finale antwoord" te verskaf nie, was ek deel van die ekologie van die organisasie, betrek by 'n magdom sosiale verhoudings, en betrokke by die wêreldwye ekologie van leer.

Ek het besef dat ten einde sy verhouding met die studente te verbeter, 'n afstandsonderrig-instelling indringende selfondersoek moet doen. Ons moet 'n kultuur van openheid kweek, waar studente hul ondervindinge met ons wil deel, en ons op ons beurt dieselfde wil doen. As ons so 'n gesprek aan die gang sit, sal dit moontlik andere aanspoor om deel te neem. Al wat nodig is, is oopheid en respek, en die vermoë om na gesprekke te luister en wederkerende gesprekke te skep – hoe meer menings daar is, hoe groter is die kompleksiteit wat ontstaan. In die proses sal nuwe idees mede-evolueer en meer komplekse en kreatiewe patrone sal te voorskyn kom.

4.2 'n *Blik na buite*

Hoewel die studie beperk was tot die ekologie van afstandsonderrig en studentekommunikasie by Unisa, is die beginsels wat hier genoem is, kernbelangrik vir alle afstandsonderrig-instellings – en, insgelyks, enige menslike ekologie. Die meeste afstandsonderriginstellings (en universiteite in die algemeen) stoei met soortgelyke kwessies, waar studente afgesonderd voel en, as individue, poog om self effektiewe leeromgewings te skep.

In 'n wêreld wat toenemend genetwerk is, waar leer skynbaar nie meer die alleenreg van opvoedkundige instellings is nie, en die internet die moontlikheid inhou van leer buite formele strukture, sal die meeste afstandsonderriginstellings nuwe en vernuwende metodes moet vind om met hul studente te kommunikeer, en waar hulle onderrig en leer kan toepas wat meer ter sake is vir die lewe binne genetwerkte samelewings. My voorstel is dat die klem nie net moet val op hoe tegnologie studentekommunikasie kan verbeter nie – ons moet eers aandag gee aan epistemologiese kwessies. Dan sal die student die middelpunt word, met tegnologie en vaardighede as uitkomst van 'n gedeelde evolusionêre proses wat gerig is op die ekologie van leer.

Die skep van 'n leerekologie – waar openhartige interaksie aangemoedig word, waar daar geen sentrale spilpunt van beheer is nie, waar die leerkrag optree as fasiliteerder (eerder as die bron van alle kennis), en waar samewerking die hoofdoel van menslike bestaan is – kan samelewings merkbaar verander. Dit is 'n realistiese moontlikheid, want in 'n toekoms waar tegnologie meer geredelik beskikbaar sal wees, kan randstandiges ("marginalised" mense) deel uitmaak van die genetwerkte samelewing. Hulle sal besef dat leer nie slegs kennis van die feite behels nie, maar ook hoe ons leer om te leer, en hoe ons aktiewe rolspelers of deelnemers kan wees in 'n wêreldwye of planetêre netwerk van gemeenskappe.

In 'n komplekse wêreld van netwerke, waar gelykheid en die individu weer geag word en elkeen die reg het om te leer, moet ons nuwe maniere bedink om te leef, te kommunikeer en te leer. Ons moet ook vernuwende instellings skep waar leer plaasvind, waar vernuwende denkwyses wedersydse waardering inoes, waar elke individu 'n plek het, en waar ons respek het vir die omgewing en die planeet waarop ons woon. Deur nuwe maniere van leer te ontdek, met behulp van tegnologie, sal ons in staat wees om in leergemeenskappe te selforganiseer. In sulke gemeenskappe sal ons leer oor die lewe en kennis inwin, en dit sal

ons motiveer om oplossings te vind vir ons sosiale, emosionele, organisatoriese en planetêre probleme.

5. Slotsom

Ek hou steeds nie dagboek nie, maar ek besef nou die waarde van persoonlike refleksie as deel van die navorsingsproses. Ek was skepties oor die gebruik van outo-etnografie as navorsingsmetode, maar tydens my navorsing het ek besef dat persoonlike besinning deur die gebruik van die narratiewe proses 'n waardevolle navorsingsinstrument is. Ek het besef dat die wêreld 'n sosiale konstruksie is wat ons saam skep en dat ek deel vorm van hierdie gesamentlike konstruksie. Dit het vir my as Unisa-werknemer nuwe lig gewerp op probleme in die konteks van studentekommunikasie, en op my persoonlike verantwoordelikhede binne hierdie konteks en hoe ons saam 'n wêreld skep wat ons saam kan verander.

Deur die ontluikende proses van navorsing, en die gebruik van ontledende outo-etnografie as wederkerende reflektiewe filosofiese instrument, het ek 'n proses ontdek wat die teoretiese met die persoonlike kan vervleg. Ek het 'n geldigheidsmeganisme gebruik, soos voorgestel deur Maturana en Verden-Zöllner (2008:150–1): daarvolgens moes 'n ondervinding beskryf word, en 'n generatiewe meganisme (die sewe teoretiese grondbeginsels) geskep word, met komplekse menslike stelsels as die metodologiese lens waardeur ek die outo-etnografiese verhaal van studentekommunikasie op wederkerende wyse kon bestudeer.

Deur die grondbeginsels van my verhaal van studentekommunikasie wederkerend toe te pas, kon ek afleidings maak en slotsomme bereik wat nuwe insigte verleen oor watter toestande moet heers as Unisa 'n leeromgewing wil skep wat in pas is met vandag se hoogs genetwerkte, komplekse leefwêreld. Ek het voorts groter klarigheid gekry oor kwessies rondom studentekommunikasie by Unisa, maar, belangriker nog, oor my unieke rol in die proses.

Ek het ontdek dat die gebruik van outo-etnografie as 'n sosiale konstruksionistiese benadering my kon help om te sien hoe ons die wêreld saam skep en ook kan verander. Ontledende outo-etnografie het my nader gebring aan my vakgebied en die sosiale kwessies waarmee ek daaglik worstel deur die teorie met my belewenisse en stories te verweef. Ek glo vas dat, in die buitengewoon komplekse tye waarin ons leef, ons moet steun op 'n proses wat diepe nadenke verg binne 'n sosiaal gekonstrueerde wêreld. Vir my het dit gebaat om 'n helderder begrip te vorm nie net van knelpunte rondom studentekommunikasie by Unisa nie, maar ook van sosiale, emosionele, organisatoriese en planetêre kwessies. As sosiale wesens skep ons 'n konteks waarbinne ons soms vasgevang word, en deur ons perspektief te verander kan ons 'n verskil maak en opwindende nuwe alternatiewe vind.

Bibliografie

Adloff, F., K. Gerund en D. Kaldewey (reds.). 2015. *Revealing tacit knowledge: Embodiment and explication*. Vol. 2. Bielefeld: Transcript Verlag.

Anderson, L. 2006. Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4):373–95.

Antony, A. 2015. Tacit knowledge and analytic autoethnography: Methodological reflections on the sociological translation of self-experience. In Adloff, Gerund en Kaldewey (reds.) 2015.

Bateson, G. 1988. *Mind and nature: A necessary unity*. New York: Dutton.

—. 1991. *A sacred unity: Further steps to an ecology of mind*, edited by RE Donaldson. New York: Cornelia & Michael Bessie Book.

—. 2000. *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.

Bateson, N. (vervaardiger) en N. Bateson (regisseur). 2011. *Ecology of mind: A daughter's portrait of Gregory Bateson*.(Film). Chico: The Impact Media Group.

Brink, A.P. 1995. *Sandkastele*. Kaapstad: Human en Rousseau.

Capra, F. 1997. *The web of life: A new synthesis of mind and matter*. Londen: Flamingo, Harper Collins.

Daniel, J. 2008. Open education: After-dinner remarks at the William and Flora Hewlett Foundation grantees meeting. Open and distance learning in a changing world: Selected speeches of Sir John Daniel and colleagues, 2007–8:17–9. http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/131/JDspeeches_Vol4_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y (20 Januarie 2013 geraadpleeg).

Davies, C.A. 1999. *Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others*. New York: Routledge.

Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln (reds.). 2000. *Handbook of qualitative research*. 2de uitgawe. Thousand Oaks, CA: Sage.

Douglas, K. en D. Carless. 2013. A history of autoethnographic inquiry. In Jones, Adams en Ellis (reds.) 2013.

Ellingson, L. en C. Ellis. 2008a. Autoethnography as constructionist project. In Ellingson en Ellis 2008b.

—. 2008b. *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press.

Ellis, C. 2004. *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Kindleweergawe. Walnut Creek, CA: Rowman Altamira.

—. 2007. Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative inquiry*, 13(1):3-29.

- Ellis, C., T.E. Adams en A.P. Bochner. 2011. Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1):1–12.
- Ellis, C. en A.P. Bochner. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In Denzin en Lincoln (reds.) 2000.
- Galbin, A. 2014. An introduction to social constructionism. *Social Research Reports*, (26):82–92. https://www.researchreports.ro/images/researchreports/social/srr_2014_vol026_004.pdf (19 Junie 2018 geraadpleeg).
- Gleick, J. 1987. *Chaos: Making a new science*. New York: Viking.
- Günther, F. en C. Folke. 1993. Characteristics of nested living systems. *Journal of Biological Systems*, 1(3):257–74.
- Henning, E. 2011. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- James, M. 2012. Autoethnography: The story of applying a conceptual framework for intentional positioning to public relations practice. *Public Relations Review*, 38(4):555–64.
- Jones, S.H., T.E. Adams en C. Ellis (reds.). 2013. *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge.
- Kauffman, S.A. 2008. *Reinventing the sacred: A new view of science, reason and the sacred*. New York: Basic Books.
- Keeney, B.P. 1983. *Aesthetics of change*. New York: Guilford Press.
- Lemmer, E. 2012. Konstruering van die akademiese *habitus*: 'n Analitiese outo-etnografie van 25 jaar in die akademiese wêreld. *LitNet Akademies* (Geesteswetenskappe), 9(3):548–79. http://litnet.co.za/assets/pdf/ELemmer_9_3_GW7.pdf (19 Junie 2013 geraadpleeg).
- Lemmer, E.M. 2016. The supervisor under scrutiny: An autoethnographic inquiry. *Qualitative Sociology Review*, 12(1):78-97.
- Lull, J. en E. Neiva. 2012. *The language of life: How communication drives human evolution*. New York: Prometheus Books.
- Maturana, H.R. en F.J. Varela. 1980. *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Dordrecht: Reidel.
- . 1992. *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Hersiene uitgawe. Boston: Shambhala.
- Maturana, H.R. en G. Verden-Zöller. 2008. *The origin of humanness in the biology of love*. Exeter, VK: Imprint Academic.
- McIlveen, P. 2008. Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17(2):13–20.

Merriam, S.B. 2002. Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for Discussion and Analysis*, 3-17.

Mitra, S. 2012. *Beyond the hole in the wall: Discover the power of self-organized learning*. New York: TED Books.

Morin, E. 1999. *Seven complex lessons for the future*. Parys: UNESCO Publishing

—. 2008. *On complexity*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Morowitz, H.J. 2002. *The emergence of everything: How the world became complex*. Kindle-weergawe. New York: Oxford University Press.

Olson, S. 2003. *Mapping human history: Genes, race, and our common origins*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Porter, T.B. 2006. Coevolution as a research framework for organizations and the natural environment. *Organization & Environment*, 19(4):479–504.

Robinson, K. 2009. *The element: How finding your passion changes everything*. Londen: Penguin.

Smuts, J.C. 1927. *Holism and evolution*. Kindle-weergawe. Londen: MacMillan and Co.

Unisa. 2012. Student satisfaction survey, Wave 1 of 2012. Interne dokument. Pretoria: Unisa.

Wiener, N. 1962. *Cybernetics or control and communication in the animal and machine*. Cambridge, VSA: The MIT Press.