

Die refleksiewe reis van onderwyseropleiers aan 'n nuutgestigte universiteit

Emma Groenewald en Anthony Mpisi

Emma Groenewald en Anthony Mpisi, Departement Onderwysstudies, Sol Plaatje Universiteit

Opsomming

In hierdie artikel rapporteer ons refleksief oor die refleksiewe reis van twee onderwyseropleiers in die Skool vir Opvoedkunde aan 'n nuutgestigte universiteit ná die einde van apartheid in Suid-Afrika. Refleksie is 'n vaardigheid waartydens ervaringe van die verlede opgeroep, herleef en geëvalueer word. Deur introspeksie word refleksie 'n bekenisvormingsproses om die self en ander beter te verstaan. Die studie is gerig deur die volgende primêre navorsingsvraag: Hoe dra die refleksiewe vaardighede van onderwyseropleiers in hoër onderwys by tot hul transformeringspraktyke? Data is ingesamel met behulp van refleksiewe skryfoefeninge oor 'n periode van agt jaar. Outo-etnografie is gebruik om die deelnemers se geleefde ervaringe in 'n diverse universiteitsomgewing vas te vang. Twee onderwyseropleiers, albei Christene, uit verskillende agtergronde in terme van ras, kultuur, geslag, opvoeding en geleefde ervaringe, is as deelnemers vir die studie gebruik. Sydney, 'n bruin, manlike dosent, en Margaret, 'n wit, vroulike dosent, moes met hul eie vooroordeel en stereotipering worstel alvorens hulle sin kon maak van die demokratiese omgewing waarin hulle hulself in die universiteitsomgewing bevind het. Mezirow se *transformasie van onderrig en leer* en Wenger se *gemeenskappe van praktyk* is as teoretiese lense vir die studie gebruik.

Die bevindinge toon dat die onderwyseropleiers die universiteitsomgewing as 'n uitdaging ervaar het, hoewel dit gewortel was in demokratiese en sosiale geregtigheidsbeginsels, gegewe hul eie geleefde ervarings in 'n rasseverdeelde Suid-Afrika. Die bevindinge illustreer verder die waarde wat kritiese refleksie vir onderwyseropleiers kan inhou om hul weg positief binne 'n diverse universiteitsomgewing te baan en 'n getransformeerde onderwysbenadering te volg. Die studie toon dat die skep van geleenthede vir onderwyseropleiers om binne diverse gemeenskappe van praktyk op te tree, kan bydra tot transformatiewe leer en onderrig.

Trefwoorde: gemeenskappe van praktyk; nuutgestigte universiteit; onderwyseropleiers; outo-etnografie; refleksie; transformatiewe leer

Abstract

Reflexive journey of teacher educators at a newly established university

This article reports on how two teacher educators navigated their way through the challenges of a newly established university in democratic South Africa after the demise of apartheid. The teacher educators, although both Christian, hail from diverse backgrounds in terms of race, culture, gender, upbringing, and lived experiences. They were raised, schooled, and socialised in apartheid South Africa on opposite sides of the political divide. The researchers report on how they had to first wrestle with their own prejudices and stereotyping, before being able to make sense of the transformed university environment. One of the researchers reports on her lived experiences as a white female, while the other reports on his lived experiences as a male and person of colour in a pre-democratic South Africa. Both teacher educators have many years of teaching experience in high schools that provided schooling exclusively for whites, and people of colour respectively.

The research for this article took place as a result of the concern to provide equitable teacher education to a diverse student population in a transformed university space. The research was further motivated by the researchers' concern that they would transfer their own respective historical backgrounds and biases into the newly established transformed university space. The researchers premised their analysis on Mezirow's work on transformative teaching and learning, as well as the theoretical framework of Wenger's communities of practice (CoP).

Transformative teaching and learning, as a shift in consciousness, allows individuals to alter their way of being in the world dramatically and irreversibly (Kroth and Cranton 2014). It is important to mention that it has been commonly accepted that Teaching and Learning theory is uniquely adult, due to the assumption that "adults have acquired a coherent body of experience – assumptions, concepts, values, feelings, conditional responses – frames of reference that define their world" (Mezirow 1991: 5). CoPs, on the other hand, are "groups of people who share a concern". Wenger developed the concept of CoP further by presenting it as an approach to knowing and learning that is applicable to various contexts, including business, organizational design, government, education, and civic life (Wenger 2009).

The research is guided by the following primary research question: How do the reflexive skills of teacher educators in higher education contribute to their transformative practices? The research further aligns with the components of self-study as it recognises the "lived, embodied practice and that teachers' beliefs, values, motivations, experiences, and identity are central to their teaching" (Saito, Osaka and Watanabe 2022:6).

Data were collected by way of autoethnography. Autoethnography uses personal experiences (auto-) to describe practices, cultural texts, and experiences (-ethno-), and to interpret these (-graphy). Through self-reflection, the interconnection between the self and social life is identified and investigated (Adams, Ellis and Jones 2017). The two teacher educators each had to write a narrative of their own personal experiences as teacher educators at the university. It is through these narratives that these teacher educators relived their experiences at the university during the prior eight years. Narratives give researchers an opportunity to present rich descriptions of their experiences, while analysing the stories may bring certain meaning to the fore (Wang and Geale 2015). As critical friends, the two teacher educators read and critiqued each other's narratives. As they reveal their stories to the public, they also realise that readers

will judge the trustworthiness of their experiences and practices (Hordvik, MacPhail and Ronglan 2017). An inductive thematic analysis was used to identify themes in the reflexive exercises, which presents certain patterns in the data (Braun and Clark 2006).

The findings reveal that the teacher educators experienced the university environment as challenging, despite being founded on democratic and social justice principles, given their lived experiences in a racially divided South Africa. The white teacher educator states that during the apartheid years, her whiteness ensured access to institutions. She had a limited first-hand knowledge and understanding of other racial groups. As a high school teacher in a new democratic South Africa, she had to find ways to teach in a multicultural classroom. The teacher educator of colour, for example, indicated that he grew up and was schooled in a residential area which was reserved for people of colour only, as prescribed by the apartheid government. The institution where he embarked on his higher education also only catered for people of colour, and so did the high school at which he taught for many years. This meant that most of his personal and institutional socialisation took place in a racially confined space, and that is the lens through which he mostly viewed the world.

The findings further demonstrate the value of critical reflection for teacher educators to navigate a diverse university environment positively, enabling them to embrace a transformed teaching approach. The latter point is highlighted by one of the teacher educators' narratives that acknowledges that in this higher education context, her thoughts and feelings were constantly challenged. She mentions that she had to acquire the skills of reflection and meta-cognitive thinking. She subsequently began to reflect on her own thoughts and had to constantly question and evaluate her teaching. Since she joined the university in 2014, the stories of students and staff shaped who she became. With her white privilege deeply embedded in her, she believes that understanding otherness is a daily journey.

The other teacher educator indicates that the collegial and student diversity, together with the transformative learning experiences gained through CoP and his teaching, encouraged reflexivity practices. This enabled him to place himself in the shoes of his students by trying to understand the lens through which they viewed the world better. He would constantly remind himself that the lens was influenced by a multitude of aspects such as language, culture, socialisation, upbringing, and lived experiences. The new insights he gained from engaging in reflexivity resulted in his being less judgemental and more accepting of differences and opposing viewpoints.

Keywords: autoethnography; communities of practice; newly established university; reflexive journey; teacher educators

1. Inleiding

Hierdie selfstudie fokus op die geleefde ervarings van twee onderwyseropleiers aan 'n nuut-gestigte universiteit in demokratiese Suid-Afrika. Hierdie onderwyseropleiers het hul reis in 2014 begin, toe Universiteit X vir die eerste keer sy deure oopgemaak het. As voormalige onderwysers, was beide onderwyseropleiers toegewyd daaraan om by te dra tot die lewering van 'n hoëgehalte-onderwyseropleidingsprogram. Hierdie toewyding was egter 'n uitdaging, veral as gevolg van die diverse ruimte waarin hulle moes onderrig gee. Die toewyding is verder

as gevolg van die voormalige rasgesegregeerde beleid van die land, sowel as hul uiteenlopende geleefde ervarings, gekompliseer (Sleeter 2018; Arsal 2019; Mavuso 2019). Ten einde hierdie uitdagings te navigeer, was dit nodig dat hulle voortdurend selfrefleksie toepas. Outo-etnografie was 'n gepaste metodologie, omdat dit die navorsers in staat gestel het om ryk inligting oor hul refleksiewe reis in hoër onderwys bloot te lê (Adams, Ellis en Jones 2017). Die onderwyseropleiers kom uit verskillende rasse-agtergronde en is gedurende die apartheids-era gesosialiseer. Margaret het groot geword as 'n bevoorregte wit Suid-Afrikaner, en Sydney as 'n gemarginaliseerde bruin Suid-Afrikaner. In die Suid-Afrikaanse konteks is die konsep van bruin identiteit veel breër as ras en etnisiteit, en word dit afgebaken as 'n dinamiese en vloeibare identiteit wat lidmaatskap van 'n spesifieke groep impliseer. 'n Bruin rasidentiteit word meestal toegeskryf aan persone van gemengde ras- en etniese afkoms en wat oor tyd en as gevolg van spesifieke historiese, kulturele, sosiale en ander faktore tot verskeie veranderinge in hul persepsies van hul bruin identiteit gelei het (Petrus en Isaacs-Martin 2012).

Sydney en Margaret het saam 'n module oor sosiale geregtigheid en kulturele diversiteit aan die nuutgestigte universiteit aangebied (Tatum 2013). Gedurende modulevoorbereidings-vergaderings het Sydney en Margaret ontdek dat hulle albei die onderrig van diverse studente in die nuwe demokratiese omgewing as 'n uitdaging beleef, gegewe hul onderskeie diverse agtergronde. Margaret en Sydney het elk begin om 'n selfrefleksiejoernaal te hou, ten einde hul vooroordele, aannames en stereotipering te monitor (Bergh en Hoobler 2018). Hulle het geglo dat voortdurende introspeksie hulle sou help om die module doeltreffend te kon aanbied.

Vele studies het al gefokus op die refleksiewe praktyke van dosente in hoër onderwys. Lane, McMaster, Adnum en Cavanagh (2014) se studie het die waarde van refleksiewe praktyke uitgelig met 'n raamwerk vir refleksiewe skryf-en-terugvoer. Machkey en Tymon se studie (2013) het die refleksies van dosente gebruik om hul geïmpliseerde aannames oor onderwys-praktyk te ondersoek. Die studie het die belangrikheid van 'n gewilligheid om die verwysings-raamwerk aan te pas, beklemtoon. Lubbe en Botha (2020) het hul eie refleksiewe praktyke geëvalueer om sodoende hul praktyke te identifiseer en te verstaan; uit ander dissiplines te leer; en 'n nuwe leerruimte te skep. Rook (2019) se refleksiewe reis het haar in staat gestel om oor haar paradigmatische, voorskriftelike en informele aannames te reflekteer en die invloed van die breër sosiale konteks en akademiese kultuur in ag te neem.

Die artikel fokus op die kritiese, refleksiewe prosesse waardeur twee onderwyseropleiers binne 'n nuutgestigte universiteitsruimte gewerk het. Die bevindinge illustreer hoe die twee onderwyseropleiers hul weg deur die diverse universiteitskampusomgewing gebaan het. Hul narratiewe het die kritiese rol onthul wat gemeenskappe van praktyk (GvP's) en transformatiewe leer (TL) kan speel ten einde binne 'n nuwe konteks aan te pas.

2. Die konteks van hoëronderwysinstellings

Hoëronderwysinstellings (HOI's) regoor die wêreld ondergaan geweldige organisatoriese en operasionele veranderinge ten einde aan die eise van die globale en kennisekonomie te voldoen (Popescu 2015). Die rol en verantwoordelikheid van HOI's strek selfs verder tot die bevordering van kulturele diversiteit, politieke demokrasie (Rena 2010; Sathorar en Geduld 2019) en sosiale geregtigheid. Terwyl HOI's poog om aan hierdie globale vraag en sosiale geregtigheid te voldoen, moet HOI's ook hul tradisionele verantwoordelikhede van onderrig, navorsing, gemeen-

skapsbetrokkenheid en die reaksie op plaaslike, nasionale, streeks- en sosiale kwessies nakom. HOI's in Suid-Afrika ervaar dieselfde druk, terwyl hulle ook die sistemiese ongelykhede wat deur die nalatenskap van apartheid veroorsaak is, moet aanpak. Tydens apartheid, en afgedwing deur die Wet op die Uitbreiding van Universiteitsonderrig (1959), is universiteitsonderrig volgens rasgesegregeerde afbakening aangebied. Hierdie wet het afsonderlike universiteite vir wit en swart studente voorgeskryf, met wit universiteite wat beter hulpbronne as hul swart eweknieë ontvang het (Bozalek, Carolissen en Leibowitz 2013; Swartz, Ivancheva, Czerniewicz en Morris 2019).

Die oorgang na demokrasie in 1994 het bestaande Suid-Afrikaanse HOI's genoop om hul rolle en modi operandi te herkonseptualiseer. Dit het beteken dat HOI's hul programaanbiedings moes uitbrei na alle rasse-groepe van die Suid-Afrikaanse bevolking. HOI's se taak is verder gekompliseer deur die feit dat hulle nie net gelyke leergeleenthede aan alle studente moes bied nie, maar ook moes bydra tot die bevordering van kulturele diversiteit en politieke demokrasie (Rena 2010). Om hoër onderwys aan alle segmente van die Suid-Afrikaanse bevolking te bied, het beteken dat bestaande HOI's die diepgewortelde sosiale ongelykhede in geskiedenis, kultuur en ekonomiese strukture die hoof moes bied.

Transformasie vorm 'n integrale deel van die agenda van Suid-Afrikaanse HOI's, soos blyk uit die statutêre en beleidsraamwerk. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996, stel duidelik dat die doel van transformasie in die onderwys is om die verdeeldheid van die verlede te genees en 'n samelewing te vestig wat gegrond is op demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte. Hierdie wet plaas gevolglik verantwoordelikheid op HOI's om transformasie, gelykheid en sosiale geregtigheid te bevorder. Hierdie strewe na transformasie is deur die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding (DHOO) verwesenlik toe twee nuwe universiteite in demokratiese Suid-Afrika, een in Mpumalanga en een in die Noord-Kaap, gestig is.

3. 'n Nuwe universiteit in 'n nuwe demokrasie

Universiteit X het sy deure in 2014 geopen deur akademiese programme aan te bied, met 'n studentetal van 124 en 'n personeel van 33 voltydse lede en 10 akademici (Universiteit X Jaarverslag 2014). In stede van fakulteite het die universiteit besluit om in vier skole te verdeel, naamlik Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Opvoedkunde, Geesteswetenskappe en Natuur- en Toegepaste Wetenskappe. Sedert die universiteit se ontstaan het die studentegetalle gegroei en in 2021 het Universiteit X 'n studentebevolking van 2 474 gehad. Die programaanbiedings in Opvoedkunde het 48% van die studente-inskrywings verteenwoordig (Universiteit X Jaarverslag 2021). Die demografiese profiel van personeel en studente aan die universiteit toon diversiteit ten opsigte van ras, geslag, kultuur, taal en sosio-ekonomiese agtergrond.

Die profiel van akademici toon diversiteit ten opsigte van ras, etnisiteit, geslag, ouderdom, taalagtergrond, kulturele agtergrond en nasionaliteit. Die Skool vir Opvoedkunde het ook onderwyseropleiers wat van verskeie ander Suid-Afrikaanse HOI's afkomstig is, asook van die res van die Afrikakontinent. In die Skool vir Opvoedkunde is daar ook onderwyseropleiers sonder enige vorige universiteitsonderrigervaring, te wete voormalige onderwysers, studente of werknemers in die private of openbare sektor. Die studentedemografie bestaan uit 71,1% swart, 21% bruin, 1,5% wit en 0,4% Indiese studente. Hoewel die universiteit se amptelike onderrigtaal Engels is, is slegs 10,7% van die studente se huistaal Engels, terwyl 48,3% Setswana-, en 17% Afrikaanssprekend is (Universiteit X Jaarverslag 2021).

Universiteit X, gestig in 'n demokratiese en getransformeerde konteks, is vry van geïkte tradisies en ander vorige ervarings van sosiale ongeregtigheid (Belluigi en Thondhlana 2019). Dit beteken dat Universiteit X die unieke geleentheid gehad het om sy eie karakter en identiteit te bou, gesteun deur die visie van 'n getransformeerde en demokratiese Suid-Afrika.

In die Skool vir Opvoedkunde (SvO) het onderwyseropleiers, vroeër by verskeie universiteite (elk met hul eie kultuur) werksaam, 'n verskeidenheid ervarings na die nuwe werksplek toe saamgebring. Dit beteken dat goeie praktyke gedeel kon word sodat die beste moontlikhede vir die skool oorweeg kon word. Hierdie uiteenlopende ervarings het ryk en robuuste opvoedkundige gesprekke tydens gemeenskap-van-praktyk-sessies moontlik gemaak. Verder het die verskille in ras-, etniese, kulturele en taalkundige agtergrond van die onderwyseropleiers 'n grondslag vir aanvaarding en inklusiwiteit gelê, sonder die risiko dat een groep in 'n bestaande dominerende groep opgeneem sou word. Gereelde interaksie deur middel van gemeenskap-van-praktyk-sessies het onderwyseropleiers die geleentheid gebied om mekaar se taal, kultuur, geskiedenis en professionele ervarings te waardeer, wat weer sosiale samehorigheid bevorder het.

4. Krities-reflektiewe en reflektiewe denke in hoëronderrysinstellings

Studente in hoër onderrys, sowel as onderwyseropleiers, het reflektiewe en kritiese denkvaardighede nodig (Gogus 2015). Hierdie vaardighede word gewoonlik met diep leer geassosieer (Phan 2011). Terwyl reflektiewe praktyke iemand vir sosiale interaksie op 'n diverse universiteitskampus voorberei (Barton en Ryan 2020), help reflektiewe vaardighede individue aan die ander kant om hulself en ander te verstaan, sowel as om 'n beeld van 'n getransformeerde toekoms te konseptualiseer. Dewey (1938) omskryf refleksie as die vermoë om die verlede te bepeins, en om ervarings te herroep, te herleef en te evalueer. Refleksie dra by tot betekenisvorming – die verlede word beter verstaan ten einde die toekoms beter te rig. Refleksie bring gevolglik insig in wie ons en wie die ander is. Ferguson (2003) omskryf refleksiwiteit as die vermoë om in die wêreld te kan optree en krities te reflekteer oor die eie aksies op maniere wat die optrede kan herkonstitueer en die aard van identiteit self kan hervorm. Wacquant en Bourdieu (1992) koppel refleksiwiteit aan die betekenisvormingsproses tydens sosiale interaksie. Kanjanabootra en Corbitt (2016) en Boncori en Smith (2018) glo dat refleksiwiteit bydra tot die toepassing van kennis in die sosiale wêreld.

Reflektiewe denke behels egter 'n sekere mate van onsekerheid, en vereis ontvanklikheid om bestaande vaardighede en kennis te verbeter. Dit sluit ook die vermoë in om oor gedagtes te reflekteer om sodoende denkprosesse te verbeter en om die leerproses te ondersoek en te evalueer (Perkowska-Klejman en Odrowaz-Coates 2019). Reflektiewe denkpraktyke kan verdeel word in vier kategorieë, naamlik gewoonte-aksie, begrip, refleksie en kritiese denke. Kritiese denke is die hoogste vlak van reflektiewe denke. Om krities te wees omsluit die gedagtes, optrede en bestaan van individue (Zembylas 2022). Kritiese denke kan omskryf word as die vermoë om onderskeidende vrae te stel in 'n poging om beter idees, 'n dieper begrip en beter oplossings te vind (Chan 2018). 'n Kritiese denker kan begryp, analiseer en evalueer (Cansoy en Türkoğlu 2017). Dit is belangrik om 'n onderskeid te tref tussen reflektiewe en reflektiewe praktyke. Refleksie of reflektiewe praktyk is 'n proses waartydens jy oor jou optrede nadink en jou besluitneming bewustelik analiseer en verbind aan teorieë om dit prakties te kan toepas.

Alhoewel sommige vorme van reflektiewe leer staatmaak op metakognitiewe denkstrategieë (Dahl 2004), slaag hierdie proses nie daarin om veranderinge in gedrag teweeg te bring nie. In teenstelling met refleksie, word refleksiwiteit gekenmerk deur 'n interne dialoog wat plaasvind om verskillende perspektiewe te verstaan en te evalueer sodat 'n aksieplan vir verandering uitgewerk kan word (Archer 2010). Refleksiwiteit sluit die verwysing na en ondersoek en bevraagtekening van die self in (Corlett en Mavin 2018). Beide reflektiewe en refleksiewe praktyke is nodig om individue te onderskraag in hul strewe na transformasie, veral binne 'n HOI- en onderwyseropleidingskonteks.

5. Teoretiese raamwerk

Die volgende gedeelte bied 'n oorsig van die teoretiese raamwerk waarop die studie gegrond is, naamlik Wenger se *gemeenskappe van praktyk* en Mezirow se *transformatiewe onderrig en leer*.

5.1 Gemeenskappe van praktyk

Volgens Wenger (2009) is gemeenskappe van praktyk (GvP's) groeperings van mense wat 'n belangstelling deel. Wenger het die konsep van GvP's verder ontwikkel deur dit voor te stel as 'n benadering tot ken en leer, toepaslik binne verskeie kontekste, insluitend besigheid, organisatoriese ontwerp, regering, opvoeding en openbare lewe. Meer onlangs het Wenger, Trayner en De Laat (2011) 'n GvP omskryf as 'n leerverenootskap tussen mense wat dit nuttig vind om van en saam met mekaar te leer aangaande 'n spesifieke domein. Die leerverenootskap gebruik mekaar se ervarings van praktyk as 'n leernavorsingsbron. Deelnemers aan GvP's genereer kennis terwyl hulle met mekaar in interaksie tree; inligting, ervaring, insig en advies deel; en mekaar help om probleme op te los (Choi 2021). Met verloop van tyd verteenwoordig hierdie kombinasie van aksie en diskoers uiteindelik gemeenskaplike benaderings tot die verstaan en oplos van probleme, en die bekragtigingsproses transformeer hierdie gedeelde kennis in gereedskap en artefakte wat die GvP se regime van bevoegdheid beliggaam. Die gemeenskap se kennis is dinamies en nie staties nie. Dit is ook eksplisiet en stilswyend, sowel as sosiaal en individueel (Smith, Hayes en Shea 2017).

5.2 Transformatiewe onderrig en leer

Transformatiewe onderrig en leer (TL) stel individue in staat om hul praktyke onomkeerbaar te verander (Kroth en Cranton 2014). Aangesien volwassenes 'n verwysingsraamwerk het wat hul optrede onderskryf, 'n stel samehangende aannames van ervarings, konsepte, waardes, gevoelens en voorwaardelike reaksies (Mezirow 1991), word TL hoofsaaklik met volwassenes verbind. Volgens Mezirow fokus TL op die belangrikheid van betekenisperspektiewe wat verwys na 'n stel oortuigings, waardes en aannames (Mezirow 2000; Vandeyar en Swarts 2020). TL word ook verbind met onafhanklike en kritiese denke (Balsiger, Förster, Mader, Nagel, Sironi, Wilhelm en Zimmermann 2017; Fleming 2018). Die sentraliteit van ervaring, kritiese refleksies en rasonale diskoers is algemene temas van TL. Volgens TL leer volwassenes die beste wanneer hul verwysingsraamwerke uitgedaag word (Mezirow 2000).

'n Verwysingsraamwerk omvat die gewoontes van die denke (maniere van dink, voel en optree) en spesifieke perspektiewe (waardes en oortuigings). Nadat verwysingsraamwerke uitgedaag is, kan TL plaasvind deur probleemoplossing of bespreking van en kritiese refleksie oor die wêreld-

beskouing wat tot die vorige denkgewoontes en perspektiewe gelei het. Soos Mezirow (1997) verduidelik, is TL 'n proses wat poog om denke te ontwikkel, deur die verandering in die individuele verwysingsraamwerk (persoonlike wêreldbeskouing) te beïnvloed. TL vind plaas wanneer daar 'n verandering in ons verwysingsraamwerk as gevolg van 'n gebeurtenis of ervaring ontstaan.

Die ingeligte en refleksiewe besluit om betekenisvolle TL te ervaar, hang van refleksiewe insigte af wat dikwels gebeurlikheid-, emosionele en inligtingsbeperkings betrek (Mezirow 2000). 'n Sentrale aspek van TL is die vermoë om krities te reflekteer (Brookfield 2005).

6. Navorsingsontwerp

6.1 Metodologie

Die studie gebruik outo-etnografie wat onderwyseropleiers in staat stel om 'n ondersoekende standpunt oor hul navorsing en praktyk te ontwikkel (Cochran-Smith, Grudnoff Orland-Barak en Smith 2020). Outo-etnografie gebruik persoonlike ervaringe (outo-) om praktyke, kulturele tekste en ervarings (-etno-) te beskryf en te interpreteer (-grafie). Deur selfrefleksie word die verband tussen die self en sosiale lewe geïdentifiseer en ondersoek (Adams, Ellis en Jones 2017). Die navorsers is bewus van die kompleksiteit van die outo-etnografie as metodologie en dat dit uit baie fasette bestaan. Vir hierdie artikel word daar gefokus op die refleksiwiteits-aspek van outo-etnografie, omdat die verkenning van die self tot nuwe praktyke, verandering van kurrikulum en die strewe na sosiale verandering lei. Refleksie en introspeksie dra by tot 'n beter begrip van praktyk, wat navorsers bemagtig om hul metodes en gewoontes te verbeter (Ovens en Fletcher 2014).

Hierdie artikel berus op die komponente van selfstudie; dit is selfgerig en samewerkend; sluit verskeie kwalitatiewe navorsingsmetodes en geldigheidsbepalingsprosesse in; en is gegrond op betroubaarheid (LaBoskey 2004). Selfstudie stel onderwyseropleiers in staat om verby die besonderhede van praktyk te beweeg deur die ontwikkelde begrippe bekend te maak; dit betekenisvol aan ander bekend te stel; en ook vir kritiese debat oop te stel (Vanassche en Kelchtermans 2015). Hierdie selfstudie erken die geleefde praktyk dat onderwyseropleiers se oortuigings, waardes, motiverings, ervarings en identiteit sentraal staan tot hul onderrig (Saito, Osaka en Watanabe 2022).

6.2 Deelnemers

Die studie is onderneem in die Skool vir Opvoedkunde aan die nuutgestigte Universiteit X in Suid-Afrika. Twee lede van die Skool vir Opvoedkunde het aan hierdie selfstudie deelgeneem, met onderskeidelik 16 jaar en meer as 20 jaar se hoërskoolonderrigervaring. Albei deelnemers val in die ouderdomsgroep van 50 plus, met meer as sewe jaar se ervaring as onderwyseropleiers en navorsers in hoër onderwys. Een deelnemer het 10 jaar se ervaring as 'n administrateur in hoër onderwys. Die deelnemers is Sydney, 'n bruin man en Margaret, 'n wit vrou. Die deelnemers het skriftelik ingeligte toestemming gegee dat hul narratiewe in hierdie navorsingstudie gebruik kon word. Universiteit X het etiese goedkeuring verleen vir die uitvoering van hierdie studie.

6.3 Datagenerering en -ontleding

Sydney en Margaret het refleksief oor hul ervarings in die hoërondewyskonteks gereflekteer. Deur outo-etnografie as metodologie te gebruik, het hulle hul ervarings as onderwyseropleiers oor die vorige agt jaar herbeleef. Sydney en Margaret het refleksiewe oefeninge geskryf waarin hulle hul stories van die vorige agt jaar aan Universiteit X vertel het. Hul narratiewe illustreer hoe hulle hul ervarings herbeleef het, sowel as die lewenslesse wat hulle geleer het. Narratiewe bied navorsers die geleentheid om ryk beskrywings van hul ervarings voor te lê, terwyl die analise van die stories sekere betekenis na vore mag bring (Wang en Geale 2015).

As kritiese vriende het Sydney en Margaret mekaar se narratiewe geles en krities daarop gereageer. Die dagboekinskrywings wat hulle gereeld bygehou het, asook notules van vergaderings, is as data vir die studie gebruik. Terwyl hulle hul verhale aan die publiek openbaar, besef hulle ook dat lesers die betroubaarheid van hul ervarings en praktyke sal beoordeel (Hordvik, MacPhail en Ronglan 2017). 'n Induktiewe tematiese analise is gebruik om temas in die refleksiewe oefeninge te identifiseer, wat sekere patrone in die data verteenwoordig (Braun en Clarke 2006).

7. Refleksiewe bespreking van refleksies

7.1 Sydney se refleksie

Ek is Sydney, 'n 57-jarige bruin, Christenman, en ek beskryf in my verhaal hoe die nuwe universiteitskonteks in die Skool vir Opvoedkunde my as 'n onderwyseropleier gevorm het. Ek het grootgeword en skoolgegaan in 'n woonbuurt wat net vir bruin mense onder die apartheid-regering geklassifiseer was. Die instelling waar ek my hoërondewysloopbaan begin het, het slegs bruin studente gehad, en so ook die skool waar ek vir baie jare onderrig gegee het. Dit het beteken dat ek die meeste van my persoonlike en institusionele sosialisering in 'n ras-bepaalde ruimte ervaar het, en dit was ook die lens waarmee ek meestal na die wêreld gekyk het. Toe ek by Universiteit X aangesluit het, wat natuurlik geen historiese bagasie gehad het nie (Belluigi en Thondhlana 2019), kon ek fokus op en reflekteer oor my nuwe werksomgewing op 'n kritiese en objektiewe wyse, sonder die invloed van 'n bestaande institusionele kultuur.

Ek het my nuwe omgewing verfrissend en inspirerend gevind, omdat die diverse omgewing my die ruimte gegee het om met kollegas en studente van verskeie kulturele, taalkundige en geografiese agtergronde te werk en in interaksie te tree. Dit was 'n besondere nuwe ervaring vir my, gegewe my sosialisering, en dit het my genoodsaak om krities te reflekteer oor die ou lens waarmee ek vroeër na die wêreld gekyk het, en myself oop te stel om die "ander" te leer ken en te verstaan op my reis om binne my nuwe konteks te navigeer. Al was hierdie nuwe ervarings verkwikkend, het ek dit ook soms uitdagend gevind, omdat my opvoeding, sosialisering, skoolopleiding en geleefde ervarings tot op daardie stadium hoofsaaklik plaasgevind het in 'n sosiopolities gekonstrueerde omgewing wat ontwerp is vir sogenaamde bruin mense tydens apartheid. Hierdie uitdagings het my genoodsaak om refleksief te dink oor my eie sosialisering en hoe dit my eie rasse- en kulturele vooroordele en stereotipiese uitkyk (Bergh en Hoobler 2018) gevorm het.

Die universiteit en die Skool vir Opvoedkunde het gepoog om die uitdagings wat ek met betrekking tot diversiteit ervaar het, aan te spreek deur samewerking tussen mede-onderwyseropleiers aan te moedig. Ons het gereeld deelgeneem aan samewerkende sessies, wat spontaan ontwikkel het tot die vorming van GvP's. Hierdie GvP's het die platform vir ons as onderwyseropleiers geword om betrokke te raak by verskeie program-, module-, klaskamerpraktyken en diversiteitskwessies. Al hierdie samewerkende sessies het my in staat gestel om krities te reflekteer oor my nuwe, diverse en veranderde omgewing (Gogus 2015). Die meer ervare kollegas het betekenisvol bygedra tot my ontwikkeling as 'n nuwe onderwyseropleier, wat my in staat gestel het om my professionele identiteit (Tatum 2013) in 'n diverse universiteitsomgewing te konstrueer.

Ek moes krities nadink oor my eie houding en siening ten opsigte van diversiteit binne 'n getransformeerde konteks en dit deurlopend uitdaag. Hierdie metakognitiewe aktiwiteit is verder ondersteun en versterk deur die kritiese besprekings wat binne die GvP, wat kollegas uit uiteenlopende kulturele agtergronde ingesluit het, plaasgevind het. Die universiteit het die nodige ruimte geskep en ondersteuning en leiding gebied vir hierdie belangrike kollegiale interaksie. My professionele identiteit is dus voortdurend hervorm.

Die diverse demografiese samestelling van kollegas het gelei tot 'n verbeterde begrip van die diverse omgewing. By een geleentheid het ek dit vreemd gevind toe 'n student versoek het om 'n aanvullende toets te skryf, omdat sy gesê het dat sy getraumatiseerd was om die toets te skryf, aangesien haar hond dood is. Op 'n ander geleentheid het ek gevoel dat daar nie respek getoon is nie toe sommige studente hul hande geklap het in plaas daarvan om dankie te sê toe ek hulle studiemateriaal gegee het. Beide insidente het my verbaas agtergelaat, omdat die genoemde gedrag nie deel van my persoonlike opvoeding was nie. Lange (2020:50) beaam dat onakkurate en onderskatte konseptualiserings en persepsies van studente nie net effektiewe onderrig en leer in gevaar stel nie, maar ook kommunikasiegapings kan skep. Hierdie misverstande as gevolg van kulturele gapings het my daaraan herinner dat transformasie nie maklik is nie (Departement van Onderwys 2008).

Tydens ons samewerkende sessies het kollegas, wat bekend met die betrokke kulture was, die voorvalle in 'n kulturele perspektief geplaas, en so het die verwarrende ervaringe vir my begin sin maak. Hierdie ervaringe kan beskou word as geleenthede vir transformatiewe leer (TL), aangesien ek my eie eertydse waardes en sienings moes heroorweeg (Mezirow 2000). Verder het hierdie ervaringe my genoodsaak om krities na te dink oor die voorvalle (Chan 2018) en my refleksiewe vaardighede toe te pas om myself en ander te verstaan (Barton en Ryan 2020).

Die diversiteit van akademici en studente, tesame met die gereelde samewerkende sessies, het beslis bygedra tot my ontwikkeling as 'n akademikus, maar nog meer my ontwikkeling as 'n persoon. Op dieselfde manier het die insig wat ek ontvang het van beide ervare en onervare kollegas bygedra tot my betekenisvorming. Hierdie insigte het my ondersteun om die beste praktyke in my onderrig en navorsing in te sluit. Die kosbare inligting wat gedeel is deur my diverse kollegas aangaande kultuur, taal, sosialisering en diverse lewenservaringe, het my in staat gestel om 'n beter begrip van my studente te kry (Sleeter 2018; Arsal 2019 en Mavuso 2019) en my identiteit (Lange 2020) as individu en akademikus te vorm. My nuwe werksomgewing het my genoodsaak om my refleksiewe denke te ontwikkel. Refleksiewe denke word beskou as 'n denkvaardigheid van hoë orde wat 'n persoon se ervaringe, opinies, standpunte, kennis en vermoëns in twyfel trek wanneer hy of sy probeer sin maak van 'n situasie (Chan 2018). My refleksiewe denke het hoofsaaklik gefokus op my eie sosialisasie –

om groot te word in 'n sogenaamde bruin *township* en hoe dit my eie vooroordeel en stereotipiese neigings gevorm het wat meestal versterk is deur rasse- en kulturele vooroordele. Hierdie neigings word waarskynlik die beste saamgevat deur die argument dat die apartheid-ontwerpte, gesegregeerde hoëronderrysinstellings (HOI's) steeds 'n groot invloed op studente en dosente in Suid-Afrika uitoefen (Bozalek, Carolissen en Leibowitz 2013).

Die kollegiale atmosfeer en studentediversiteit, tesame met TL-ervaringe wat deur GvP's en my onderrig verkry is, het refleksiwiteitpraktyke aangemoedig (Wacquant en Bourdieu 1992), soos om myself in die skoene van my studente te plaas deur te poog om die lens waardeur hulle na die wêreld kyk, beter te verstaan. Ek het myself voortdurend daaraan herinner dat die lens beïnvloed word deur veelvoudige aspekte soos taal, kultuur, sosialisering, opvoeding en geleefde ervarings. Die nuwe insigte wat ek verkry het deur refleksie (Kanjanaabootra en Corbitt 2016) het daartoe gelei dat ek minder bevooroordeel en meer aanvaardend ten opsigte van verskille geword het. Die blootstelling aan my nuwe diverse universiteitsomgewing het my gedwing om my vooropgestelde opinies en houdings te dekonstrueer (Arsal 2019). Die voortdurende kritiese reflektiwiteit het my aangemoedig om my opinies en houdings te herkonstrueer op 'n wyse wat onderlê was deur aanvaarding, inklusiwiteit (Kieran en Anderson 2019), en die viering van die rykdom van diversiteit.

Verder het my refleksiepraktyke gehelp om my akademiese identiteit en onderrigbenadering te transformeer. Ek het doelbewus gepoog om die leermateriaal en klaskamerbesprekings op so 'n manier te struktureer dat dit met my studente se ervaringsveld kon verbind (Mogashoa 2019). Ek moes myself voortdurend daaraan herinner dat my studente uit diverse agtergronde kom (Sathorar en Geduld 2019). Ek het 'n doelbewuste poging aangewend om studente-deelname in klaskamerbesprekings aan te moedig, sodat hul stemme ook gehoor kon word. Hierdie betrokkenheid het my nie net in staat gestel om ryk inligting oor my studente se kulturele, historiese en taalkundige agtergronde te verkry nie, maar dit het my ook gedwing om oor my eie posisionering as 'n opvoeder na te dink wanneer ek in bespreking met my studente tree. Menende, dat ek genoop was om deur beide refleksiewe en reflektiewe prosesse te leer, alvorens ek 'n transformasiestadium kon bereik. Ek het dus 'n vasberade poging aangewend om te verseker dat ons klaskamerbesprekings plaasvind in 'n klimaat waar magverhoudinge gelyk is. Hierdie besprekings het verder gedien as 'n kanaal om die geleefde ervaringe van dié wat as “anders” beskou word, hoorbaar te maak (Belluigi en Thondhlana 2019).

7.2 Margaret se refleksie

Ek is Margaret, 'n 56-jarige wit Christelike vrou. Gedurende die apartheidsjare het my bevoorregte rasgroep toegang tot instellings verseker (Swartz, Ivancheva, Czerniewicz en Morris 2019). Ek het beperkte eerstehandse kennis en begrip van ander rassegroepe gehad. As 'n onderwyseres in 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika moes ek maniere vind om in 'n multi-kulturele klaskamer te onderrig. Oor die jare het ek die belangrikheid geleer van om jouself oop te stel vir geleenthede om betrokke te raak en meer oor en van die “ander” te leer.

Ek is aangestel as 'n onderwyseropleier aan 'n nuwe universiteit in 'n nuwe demokrasie in 'n relatiewe laat stadium in my lewe. Ek was vir meer as twintig jaar 'n hoërskoolonderwyseres. Die hoëronderryskonteks het my blootgestel aan verskeie uitdagings en geleenthede. Die afgelope agt jaar in die hoëronderrysomgewing het my bemagtig en my lewe verryk. Die universiteit sowel as my departement het tot my professionele groei en ontwikkeling bygedra. Die werksinkels, seminare en konferensies wat ek kon bywoon, het my in staat gestel om my praktyke te evalueer en te belyn met hoër onderrys se visie vir transformasie.

Voor ek by Universiteit X aangesluit het, was ek vir 13 jaar deel van 'n gemeenskap wat slegs Afrikaans praat. My skool- en universiteitsonderrig was ook in die medium van Afrikaans. Hoewel ek baie bewus was van my Afrikaanse aksent, het ek nooit negatiewe kommentaar ontvang nie. Intendeel, ek is in 'n gemeenskap van ondersteuning verwelkom. Ek het spoedig besef dat veeltaligheid 'n uitdaging kan wees, maar ook 'n geleentheid. Ek het waargeneem hoe baie eerstejaarstudente sukkel om hulself uit te druk. Baie kere sou daar kodewisseling tussen tale in die klas wees. Ek het dit altyd toegelaat, solank studente hul terugvoer in Engels gegee het. Ek moes sensitief wees om nie vrae in Afrikaans te beantwoord nie, omdat dit studente sou uitsluit.

By Universiteit X, moet studente in hul derde en vierde jaar 'n gesprekstaaalmodule kies tussen Afrikaans, isiXhosa, of Setswana. Die doel van hierdie modules is om studente basiese taalvaardighede aan te leer wat hulle in 'n multikulturele klaskamer kan gebruik. Ek het gesien hoe die spanning tussen taalgroepe verdwyn wanneer studente met hierdie gesprekstaaalklasse begin. In die hoëronderwyskonteks is my gedagtes en gevoelens voortdurend uitgedaag. As 'n hoërskoolonderwyseres moes ek volgens die Departement van Onderwys (DoE) slegs 10% van die vrae in 'n toets of eksamen op 'n hoër kognitiewe vlak opstel. In die nuwe universiteitsomgewing, moes ek my vrae vir toetse voortdurend hersien om hulle op die regte kognitiewe vlak te kry. Ek het gevolglik vertrou geraak met beide Bloom en Anderson se taksonomieë. Vandag is ek bewus van die verskillende denkvlakke en streef ek altyd daarna om studente na hoër kognitiewe denke uit te daag. Ek moes die vaardighede van refleksie en metakognitiewe denke aanleer. Ek het begin om oor my eie gedagtes te reflekteer en het voortdurend my onderrig bevraagteken en geëvalueer (Perkowska-Klejman en Odrawaz-Coates 2019). Vandag moedig ek my studente aan om kritiese denkers te wees deur doelgerig en beredeneerd in hul gedagtes te wees. Ek skep geleenthede vir studente om refleksiewe praktisyns te word – 'n leerproses deur en uit ervaring om nuwe insigte van self en uit die praktyk te verkry (Ferguson 2003).

Ek het my vir 'n PhD ingeskryf gedurende my tweede jaar van onderrig by Universiteit X. My studie het gefokus op die vorming van die narratiewe identiteite van agt studente. Ek het geleer dat studente hul eie unieke narratiewe bring – gevorm deur geskiedenis, kultuur, ervaringe en taal – na hoër onderwys, maar ook dat die interaksie tussen taal, ras, klas en geslag geleenthede skep om nuwe identiteite te vorm. My navorsing het my gehelp om meer sensitief te wees vir diversiteitskwessies in die klaskamer. Sedert ek in 2014 by Universiteit X aangesluit het, het die verhare van studente en personeel my gevorm. Met my witrassige vooroordele diep gewortel in my, glo ek dat die begrip van andersheid 'n daaglikse reis is. 'n Onderwysmodule vir eerstejaarstudente, getiteld *Die individu in die leerkonteks*, het my blootgestel aan ons studente se begrip van “andersheid”. Binne die konteks van 'n getransformeerde kurrikulum, het die module ten doel om studente-onderwysers krities bewus te maak van die samelewing waarin hulle leef, om diskriminasie en marginalisering van mense weens hul andersheid te identifiseer en 'n dieper begrip daarvoor te ontwikkel (Tatum 2013).

Die module hou verder verband met die begrip van hoe die onderdrukking van die gemarginaliseerdes gestruktureer en gehandhaaf word op die individuele, institusionele en samelewingsvlak. As onderwyseropleiers het ons die potensiaal van die module verken om die bewustheid van eerstejaarstudente-onderwysers oor verskillende vorme van onderdrukking te verhoog. As fasiliteerders van die module, glo ons dat doeltreffende fasilitering slegs kan plaasvind wanneer ons onself onderwerp aan 'n proses van refleksie, herevaluering, en herkonstruksie van ons persepsies van “andersheid”. Die geleentheid wat ek binne my departement en van die universiteit ontvang het, het my reflektiewe vaardighede verskerp. My onderrigbenadering het oor

die jare heen verskuif. Vandag is my fokus in onderrig nie die eindproduk of resultaat nie, maar eerder die onderrigreis. Ek respekteer en erken die agtergrond van ons diverse studentebevolking en besef die belangrikheid van 'n mensgerigte pedagogie. Vandag is ek meer sensitief vir die stemme van gemarginaliseerde groepe en streef daarna om gemeenskap en 'n gevoel van geborgenheid te skep in die klaskamer.

Gedurende die laaste agt jaar het ek nuwe kennis en vaardighede binne 'n GvP verkry. My kollegas in die Skool vir Opvoedkunde is altyd bereid om leiding en advies te gee en moedig my aan om 'n refleksiële en kritiese denker te wees. Ek stem saam met Wenger, Trayner en De Laat (2011) wat argumenteer dat leer konteksgebonde is, wat beteken dat mense leer deur interaksie met ander in die spesifieke sosiale kontekste van 'n GvP. 'n GvP is in die Skool vir Opvoedkunde gekweek deur die bywoning van verskeie werksinkels en informele sessies (Wenger 2009). Al die sessies het ons gehelp om nie in silo's te werk nie, maar eerder as 'n groep in die Skool vir Opvoedkunde (McLoughlin, Patel, O'Callaghan en Reeves 2018). Terwyl ons meer oor mekaar geleer het, kon ons die verskille tussen ons waardeer in terme van taal, kultuur, godsdiens, ouderdom en sosiale agtergrond. Ek ervaar die Skool vir Opvoedkunde as 'n tweede gesin – altyd daar vir my, in goeie sowel as in swaar tye.

Ek werk deurlopend aan my kommunikasie- en luistervaardighede om doeltreffende onderrig te verseker. Met 'n sorgsame onderrigfilosofie streef ek daarna om 'n positiewe klaskamer-omgewing te skep waarin studente bemaatig word om aktiewe agente van verandering te word.

8. Gevolgtrekking

Hierdie bespreking is gebaseer op die drie sentrale temas wat uit die data na vore gekom het, naamlik diversiteit, gemeenskappe van praktyk (GvP's) en transformatiewe leer (TL). Alhoewel Sydney en Margaret van verskillende sosiale agtergronde en rasse-groepe afkomstig is, is hulle deur die diversiteit wat Universiteit X aangebied het, uitgedaag. In hierdie opsig openbaar die narratiewe hoe beide navorsers betrokke was by refleksiële denke; Sydney oor hoe apartheid sy vooroordele gevorm het, en Margaret oor haar wit bevoorregting. Om te leer oor die “ander” gebeur slegs wanneer individue voortdurend blootgestel en uitgedaag word. Leer oor die “ander” stem daarom ooreen met die fundamentele elemente van die TL-teoretiese raamwerk.

Sydney en Margaret se interaksie binne die diverse Skool vir Opvoedkunde het hulle gehelp om kollegas en studente uit verskillende rasse-, taal- en kultuurgroepe te waardeer. Hulle bied saam modules aan oor sosiale geregtigheid en diversiteit en besef die belangrikheid van deurlopende refleksie, wat in wese 'n fundamentele kenmerk van TL is (Brookfield 2005). Margaret openbaar dat sy besef het dat rasse- en kulturele verskille as 'n katalisator vir die vorming van nuwe identiteite onder studente en onderwyseropleiers kan dien. Sydney, daarenteen, glo dat hy geleer het om homself in die skoene van ander te plaas, en dat dit hom minder bevooroordeel gemaak het. Die narratiewe openbaar verder dat die diverse omgewing beide Sydney en Margaret se verwysingsraamwerke (Mezirow 2000) uitgedaag het, en hulle gedwing het om krities te reflekteer oor hul wêreldbeskouings wat deur hul vasgelegde geskiedenis beïnvloed is. Hierdie kritiese refleksie het hulle in staat gestel om hul vroeëre wêreldbeskouings aan te pas (Kroth en Cranton 2014), en sodoende die weg gebaan vir hulle om transformerende onderwyseropleiers te word.

Beide Sydney en Margaret het die belangrikheid van 'n GvP in die Skool vir Opvoedkunde opgemerk, omdat hulle, soos ander in die skool, 'n gemeenskaplike doelwit gedeel het (Wenger 2009), naamlik om die beste onderwyseropleiding aan studente te bied, ten spyte van die diversiteit wat Universiteit X aan die lig gebring het. Sydney noem dat samewerkingssessies hom in staat gestel het om krities te reflekteer oor sy nuwe, diverse en getransformeerde omgewing. Gereelde vergaderings en werkswinkels het die personeel in staat gestel om met mekaar in interaksie te tree; inligting te deel; en mekaar te ondersteun. In hierdie verband stel Margaret dat die GvP-kollegas ontmoedig is om in silo's te werk. Hierdie GvP-sessies het dus as 'n geleentheid gedien om leerverenootskappe te vorm, waarin onderwyseropleiers gesamentlik kon leer (Wenger, Trayner en De Laat 2011). Sydney openbaar byvoorbeeld hoe verwarrende insidente met studente, as gevolg van kulturele misverstande, tydens GvP-sessies verduidelik is.

Verder illustreer beide narratiewe die kritieke rol wat GvP's gespeel het om hulle te help om die diversiteit binne die universiteitskonteks te navigeer. Die narratiewe openbaar dat GvP's kollektiewe verantwoordelikheid bevorder het, wat weer gehelp het om toewyding te ondersteun; rekenskap te bevorder; en isolasie onder onderwyseropleiers te verminder. Margaret dui aan dat die kollegas in SvO altyd gewillig is om leiding en advies te gee en haar aan te moedig om 'n refleksiewe en kritiese denker te wees. Margaret noem hoe haar Afrikaanse aksent nie bevraagteken is wanneer sy Engels gepraat het nie, maar eerder deur haar kollegas ondersteun is. Die narratiewe toon dat GvP's as 'n bron en veilige, nie-intimiderende omgewing gedien het vir die netwerk met kollegas met gemeenskaplike belange. Die narratiewe beklemtoon ook die wederkerige aard van GvP. Uit die narratiewe is dit duidelik dat beide Sydney en Margaret eers 'n refleksiewe reis moes begin voordat TL uitdrukking kon vind in hul praktyk as onderwyseropleiers.

Verder noem beide Sydney en Margaret die gesprekke oor hul onderrig en leer wat plaasgevind het in die "brown bag"-sessies, wat aandui dat 'n redelike hoeveelheid refleksiewe aktiwiteit plaasgevind het. Hulle openbaar verder hoe hul refleksiewe denke hul persepsies en optrede op 'n kritiese wyse gemonitor het (Chan 2018). Beide dui ook aan dat refleksiwiteit betrokke was by hul sosiale interaksies, met ander woorde hoe hulle krities gereflekteer het oor hul optrede, en probeer sin maak het van situasies. Sydney glo dat hy meer bewus geword het dat die lens waarmee individue na die wêreld kyk, inderdaad deur hul sosialisering gevorm word. Margaret sluit af deur te sê dat mense in staat is om van mekaar te leer as hulle gewillig is om die verskille tussen hulle te waardeer.

Die narratiewe openbaar verder hoe beide navorsers, deur refleksie en kritiese denke, beplan het om strategieë te bedink om hul vorige denkwyses te dekonstrueer (Ferguson 2003; Wacquant en Bourdieu 1992). Margaret het ontdek dat sy meer akkommoderend geword het ten opsigte van "andersheid" en gemarginaliseerde groepe. Sydney glo dat hy meer inklusief geword het ten opsigte van sy benadering tot die lewe. Die narratiewe illustreer verder dat beide navorsers meer geneig is om hul benadering tot onderrig en leer op transformasie te rig. Margaret sê dat sy streef om gemeenskaplikheid en 'n gevoel van geborgenheid in die klas-kamer te skep. Sydney probeer die leeromgewing so struktureer dat dit verband hou met sy studente se verwysingsraamwerk (Mogashoa 2019).

Die doel van die studie was om verslag te lewer oor die refleksiewe reis van twee onderwyseropleiers by een van die nuutgestigte universiteite. Die studie toon hoe beide navorsers refleksiewe denke gebruik het om sin te maak van hul wêreldbeskouing en die vooroordele van apart-

heid. GvP's vergemaklik interaksie met kollegas en studente van diverse kulturele agtergronde, en kan mense in staat stel om die waarde van diversiteit te begryp. GvP's kan 'n rol daarin speel om dosente by te staan om hul weg positief binne 'n diverse universiteitskonteks te baan, en om 'n transformerende benadering tot onderrig te volg.

Die studie toon hoe 'n nuwe universiteit in 'n nuwe demokrasie geleenthede vir studente en personeel skep om 'n nuwe kultuur te vestig binne diverse gemeenskappe van praktyk. Transformasiebeleide moet sigbaar wees in die daaglikse praktyke van studente en personeel. Transformasie in hoër onderwys is egter 'n langdurige proses. Refleksiewe vaardighede kan studente en personeel toerus om voortdurend te streef na 'n veranderde ingesteldheid en optrede wat in lyn met hoër onderwys se visie vir transformasie is.

Bibliografie

- Adams, M., J. Warren, C. Blumenfeld, H. Hackman, M. Anthonys en X. Zúniga (reds.). 2013. *Readings for diversity and social justice*. New York, NY: Routledge.
- Adams, T.E., C. Ellis en S.H. Jones. 2017. *Autoethnography*. In Matthes (red.) 2017.
- Anoniem. 2014. *Annual report*. Kimberley, Suid-Afrika (20 Julie 2023 geraadpleeg).
- . 2021. *Annual report*. Kimberley, Suid-Afrika (20 Julie 2023 geraadpleeg).
- Archer, M.S. 2010. Routine, reflexivity, and realism. *Sociological Theory*, 28(3):272–303.
- Arsal, Z. 2019. Critical multicultural education and prospective teachers' multicultural attitudes. *Journal for Multicultural Education*, 13(1):106–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JME-10-2017-0059>.
- Balsiger, J., R. Förster, C. Mader, U. Nagel, H. Sironi, S. Wilhelm en A. Zimmermann. 2017. Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(4):357–9. DOI: <https://www.dora.lib4ri.ch/empa/islandora/object/empa%3A15626>.
- Barton, G. en M. Ryan. 2020. What does reflection look and feel like for international students? An exploration of reflective thinking, reflexivity and employability. *Journal of International Students*, 10(S2):1–16. doi.org/10.32674/jis.v10iS2.2848.
- Belluigi, D. Z. en G. Thondhlana. 2019. “Why mouth all the pieties?” Black and women academics' revelations about discourses of “transformation” at an historically White South African university. *Higher Education*, 78(6):947–63. doi.org/10.1007/s10734-019-00380-w.
- Bergh, C. en J.M. Hoobler. 2018. Implicit racial bias in South Africa: How far have manager-employee relations come in “The Rainbow Nation?” *Africa Journal of Management*, 4(4):447–68.

Boncori, I. en C. Smith. 2020. Negotiating the doctorate as an academic professional: identity work and sensemaking through autoethnographic methods. *Teaching in Higher Education*, 25(3):271–85. DOI: doi.org/10.1080/13562517.2018.1561436.

Bozalek, V., R. Carolissen en B. Leibowitz. 2013. *A pedagogy of critical hope in South African higher education*. In Bozalek, Leibowitz, Carolissen en Boler (reds.) 2013.

Bozalek, V., B. Leibowitz, R. Carolissen en M. Boler (reds.). 2013. *Discerning critical hope in educational practices*. Abingdon, UK: Routledge.

Braun, V. en V. Clarke. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77–101. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>.

Brookfield, S.D. 2005. The power of critical theory for adult learning and teaching. *The Adult Learner*, 85(1):43–8.

Cansoy, R. en M.E. Türkoğlu. 2017. Examining the relationship between pre-service teachers' critical thinking disposition, problem solving skills and teacher self-efficacy. *International Education Studies*, 10(6):23–35. DOI: doi.org/10.5539/ies.v10n6p23.

Cassell, C., A.L. Cunliffe en G. Grandy (reds.). 2018. *The SAGE handbook of qualitative business and management research methods: History and traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Chan, Z.C. 2018. A systematic review on critical thinking in medical education. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 30(1):20150117. DOI: doi.org/10.1515/ijamh-2015-0117.

Chickering, A.W. en L. Reisser (reds.). 2000. *The Jossey-Bass higher and adult education series*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cochran-Smith, M., L. Grudnoff, L. Orland-Barak en K. Smith. 2020. Educating teacher educators: International perspectives. *The New Educator*, 16(1):5–24. DOI: doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309.

Corlett, S. en S. Mavin. 2018. *Reflexivity and researcher positionality*. In Cassell, Cunliffe en Grandy (reds.) 2018.

Dahl, B. 2004. Analysing cognitive learning processes through group interviews of successful high school pupils: Development and use of a model. *Educational Studies in Mathematics*, 56(2/3):129–55.

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

Extension of University Education Act No 45 of 1959 (15 Junie 2023 geraadpleeg). https://disa.ukzn.ac.za/sites/default/files/pdf_files/leg19590619.028.020.046.pdf.

Ferguson, H. 2003. Welfare, social exclusion and reflexivity: The case of child and woman protection. *Journal of Social Policy*, 32(2):199–216. DOI: doi.org/10.1017/S0047279402006967.

Finlay, L. 2008. Reflecting on “reflective practice”. Practice-based professional learning paper 52, *The Open University* (25 Junie 2023 geraadpleeg). <https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>.

Fleming, M. 2018. *The art of drama teaching: Classic edition*. Londen: Routledge.

Ge, X., D. Ifenthaler en J.M. Spector (reds.). 2015. *Full steam ahead: Emerging technologies for STEAM*. New York: Springer.

Gogus, A. 2015. *Reconceptualizing liberal education in the 21st century: The role of merging technologies and STEAM fields in liberal education*. In Ge, Ifenthaler en Spector (reds.) 2015.

Hordvik, M.M., A. MacPhail en L.T. Ronglan. 2017. Teaching and learning sport education: A self-study exploring the experiences of a teacher educator and pre-service teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2):232–43. DOI: doi.org/10.1123/jtpe.2016-0166.

Kanjanabootra, S. en B. Corbitt. 2016. Reproducing knowledge in construction expertise: A reflexive theory, critical approach. *Construction Management and Economics*, 34(7–8):561–77. DOI: doi.org/10.1080/01446193.2016.1151064.

Kieran, L. en C. Anderson. 2019. Connecting universal design for learning with culturally responsive teaching. *Education and Urban Society*, 51(9):1202–16. DOI: doi.org/10.1177/0013124518785012.

Kroth, M. en P. Cranton. 2014. *Stories of transformative learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

LaBoskey, V.K. 2004. *The methodology of self-study and its theoretical underpinnings*. In Loughran, Hamilton, Laboskey en Russell (reds.) 2004.

Lane, R., H. McMaster, J. Adnum en M. Cavanagh. 2014. Quality reflective practice in teacher education: A journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15(4):481–94.

Lange, L. 2020. *Transformation revisited: Twenty years of higher education policy in South Africa*. In Rensburg, Motala en Cross (reds.) 2020.

Loughran, J.J., M.L. Hamilton, V.K. Laboskey en T. Russell (reds.). 2004. *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Springer.

Lubbe, W. en C.S. Botha. 2020. The dimensions of reflective practice: a teacher educator’s and nurse educator’s perspective. *Reflective Practice*, 21(3):287–300.

Mackay, M. en A. Tymon. 2013. Working with uncertainty to support the teaching of critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 18(6):643–55.

Matthes, J. (red.). 2017. *The international encyclopaedia of communication research methods*. Hoboken: Wiley Blackwell.

- Mavuso, M.F. 2019. *Multicultural education in empowering school culture and social structure system*. In Tlale en Makhalemele (reds.) 2019.
- McLoughlin, C., K. Patel, T. O’Callaghan en S. Reeves. 2018. The use of virtual communities of practice to improve interprofessional collaboration and education: findings from an integrated review. *Journal of Interprofessional Care*, 32(2):136–42. DOI: doi.org/10.1080/13561820.2017.1377692.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- . 1997. Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74:5–12.
- . 2000. *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. In Chickering en Reisser (reds.) 2000.
- . 2003. Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1):58–63. DOI: doi.org/10.1177/1541344603252172.
- Mogashoa, T.I. 2019. *Managing student discipline in multicultural classrooms*. In Tlale en Makhalemele (reds.) 2019.
- Ovens, A. en T. Fletcher (reds.). 2014. *Self-study in physical education teacher education: Exploring the interplay of practice and scholarship*. Londen: Springer.
- Ovens, A. en T. Fletcher. 2014. *Doing self-study: The art of turning inquiry on yourself*. In Ovens en Fletcher (reds.) 2014.
- Perkowska-Klejman, A. en A. Odrowaz-Coates. 2019. Measuring the unmeasurable? in reflexive thinking among Polish students. *The New Educational Review*, 55(1):77–88. DOI: doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.06.
- Petrus, T. en W. Isaacs-Martin. 2012. The multiple meanings of coloured identity in South Africa. *Africa Insight*, 42(1):87–102.
- Phan, H.P. 2011. Deep processing strategies and critical thinking: Developmental trajectories using latent growth analyses. *The Journal of Educational Research*, 104(4): 283–94. DOI: doi.org/10.1080/00220671003739382.
- Popescu, F. 2015. South African globalization strategies and higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 209:411–8. DOI: doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.212.
- Rena, R. 2010. Emerging trends of higher education in developing countries. *Analele Științifice ale Universității “Alexandru Ioan Cuza” din Iași. Științe economice*, 57:301–15.
- Rensburg, I., S. Motala en M. Cross (reds.). 2020. *Transforming universities in South Africa: Pathways to higher education reform*. Boston: Brill Sense.

Rodgers, C. 2002. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4): 842–66. DOI: doi.org/10.1111/1467-9620.00181.

Rook, L.L. 2019. Engaging postgraduate international students online: An autoethnographic reflection revealing lessons learned as an early career academic. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 13(2):55–72.

Saito, M., Y. Osaka en T. Watanabe. 2022. Our search for shutaisei: Self-study of three university-based teacher educators. *Studying Teacher Education*, 19(2):128–46. DOI: doi.org/10.1080/17425964.2022.2137668.

Sathorar, H. en D. Geduld. 2019. Reflecting on lecturer dispositions to decolonise teacher education. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, 76:108–27. https://scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2520-98682019000200006 (2 Julie 2024 geraadpleeg).

Schön, D. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sensoy, O. en R. DiAngelo. 2012. *Is everyone really equal? An introduction to key concepts in social justice education*. New York: Teachers College Press.

Singer-Brodowski, M., R. Beecroft en O. Parodi. 2018. Learning in real-world laboratories: A systematic impulse for discussion. *Gaia – Ecological Perspectives for Science and Society*, 27(1):23–7. DOI: doi.org/10.14512/gaia.27.S1.7.

Smith, S.U., S. Hayes en P. Shea. 2017. A critical review of the use of Wenger's community of practice (CoP) theoretical framework in online and blended learning research, 2000–2014. *Online Learning*, 21(1):209–37. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1140262.pdf>.

Swartz, R., M. Ivancheva, L. Czerniewicz en M.P. Morris. 2019. Between a rock and a hard place: dilemmas regarding the purpose of public universities in South Africa. *Higher Education*, 77:567–83. DOI: doi.org/10.1007/s10734-018-0291-9.

Tatum, B. 2013. The complexity of identity: “Who am I?” In Adams, Warren, Blumenfeld, Hackman, Anthonys en Zúniga (reds.) 2013.

Tlale, L.D.N. en T. Makhalemele, 2019. *Integrating multicultural education into the curriculum for decolonisation: Benefits and challenges*. New York: Nova Science.

Vanassche, E. en G. Kelchtermans. 2015. The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4): 508–28. DOI: doi.org/10.1080/00220272.2014.995712.

Vandeyar, S. en R. Swart. 2018. Shattering the silence: Dialogic engagement about education protest actions in South African university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 25(7):1–27.

Wacquant, L.J. en P. Bourdieu. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity.

Wang, C.C. en S.K. Geale. 2015. The power of story: Narrative inquiry as a methodology in nursing research. *International Journal of Nursing Sciences*, 2(2):195–98. DOI: doi.org/10.1016/j.ijnss.2015.04.014.

Wenger, E. 2009. Communities of practice. *Communities*, 22(5):57–80.

Wenger, E., B. Trayner en M. de Laat. 2011. *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. The Netherlands: Ruud de Moor Centrum.

Zembylas, M. 2022. Revisiting the notion of critical thinking in higher education: theorizing the thinking-feeling entanglement using affect theory. *Teaching in Higher Education*, 27:1–15. DOI: doi.org/10.1080/13562517.2022.2078961.