

Sosiale geregtighedsopvoeding tydens kliniese onderrig

Riette du Plessis

Riette du Plessis, Skool vir Regte, Universiteit van die Witwatersrand

Opsomming

Die onderrig van sosiale geregtigheid moet 'n spesifieke doelstelling van kliniese regsopleiding wees. Interkulturele verskille speel 'n beduidende rol in die voorbereiding van studente om die regspraktik te betree, veral aangesien die Westerse filosofiese benadering verskil van dié van Afrika en hierdie verskillende oogpunte van praktyksbelang in Suid-Afrika is. 'n Ongelyke magsbalans in regspraktisyn-kliëntverteenvoering dien as 'n verdere struikelblok. Aangesien die diversiteit in die Suid-Afrikaanse multikulturele gemeenskap 'n impak op studente se ontvanklikheid vir spesifieke vorme van kliniese regsopleiding het, moet die toesighoudende rol van klinici met duidelike riglyne en ondersteuning gestruktureer word ten einde te verseker dat kliniese onderrig op sosiale geregtigheid fokus. Bepaalde strategieë kan gebruik word vir die aanbieding van sosiale geregtigheid tydens kliniese regsopleiding. Besprekings van geregtigheds-konsepte wat kliënte se opsies vir die beslegting van hul dispute kan beïnvloed, is noodsaaklik ten einde kwessies wat verband hou met die ongelyke toegang tot hulpbronne onder studente se aandag te bring. Studente word daardeur aangemoedig om 'n verantwoordelikhedsin te ontwikkel om die reg aan te wend om ongeregtheid aan te spreek en alternatiewe aan te bied vir kliënte se toegang tot regspleging. In hierdie verband maak pedagogie in kliniese regsopleiding voorsiening vir die integrasie van seminaarinstruksie, simulasie en refleksie. 'n Regsgeleerde se persoonlike identiteit het 'n impak op sy of haar siening van sosiale geregtigheid. Navorsing toon dat regspraktisyns wat werklik toegewyd is aan hul eie waardes, minder geneig is om oneties teenoor hul kliënte op te tree en dat sulke praktisyns hul werk geniet en beter uitkomst behaal. Selfbevestiging kan bevorder word deur studente aan te moedig en te lei om hul gedrag te wysig en daardeur effektief op sosiale geregtigheid te fokus. Indien sosiale geregtigheid as een van die sentrale doelstellings van kliniese regsopleiding beskou word, moet studente aangemoedig word om waardegedrewe te bly en hul sin vir sosiale geregtigheid te behou.

Trefwoorde: interkulturele verskille; klinici; kliniese regsopleiding; kulturele bevoegdheid; multikulturele; persoonlike identiteit; professionele identiteit; refleksie; regsklinieke; simulasie; sosiale geregtigheid

Abstract

Social justice teaching in clinical legal education

An undeniable relationship exists between clinical legal education and social justice. However, critics argue that law clinics perpetuate a learning environment where law students are often not taught essential social justice skills. Such teaching must be specifically incorporated and be made a learning outcome of clinical legal education programmes.

Research indicates that intercultural differences may influence a person's ethics and morality and that the preparation of students in this regard is important. The Western philosophical approach differs from the African approach. The legal profession should therefore embark on a journey of decolonising their minds by debating what it means to be African in a profession with a Western approach, ethos and orientation. These differences are important in legal practice; it would be irresponsible to treat everyone the same.

In the law clinic, students are faced with multiple factors, such as race, gender, class, culture, religion and language, which affect the way they experience their world and the context in which their learning takes place. Clients frequenting law clinics tend to present the students and the clinic lawyer with a rather large package of problems: half of these have nothing to do with the law, and the other half are so intertwined with poverty that the actual legal problems are often very hard to extract. Formulating the mandate is only half the battle won.

In a traditional relationship between legal representatives and their clients, the balance of power is usually in favour of the legal representative who may make certain stereotypical assumptions that could be detrimental to the client. The client may also have certain suspicions and reservations regarding the legal representative. This creates stumbling blocks that may have a negative impact on effective communication. One of these is intercultural differences, which emphasises the need to train culturally empowered legal representatives.

As the diversity of South Africa's multicultural society affects students' receptivity for specific forms of clinical training, the role of the supervising clinician should not be underestimated; it can be viewed as the cornerstone of best practice in clinical legal education. A structured approach with clear guidelines and support for learning and supervision will ensure a focus on social justice in clinical teaching. Training workshops for supervisors are encouraged.

Clinical supervisors should strategically and actively engage with students about social justice to ensure that students correctly identify their clients' needs and interests, whereby they will understand their clients' circumstances better. Discussing social justice concepts that may affect the options available in dispute settlement is essential in order to involve students in matters concerning the unequal access to resources. Students are encouraged to develop a sense of responsibility in their application of the law to address inequality and provide clients with access to justice.

Clinical pedagogy provides for the integration of seminar instruction, simulation and reflection in the teaching of social justice. Seminars focusing on social justice should be devoted to the teaching of particular skills or processes, such as effective interviewing. During seminar instruction, students may be presented with examples of ethical dilemmas and asked to discuss alternative solutions.

Simulation is an authentic teaching method used in clinical legal education and forms a strategic component of the training programme, where students are taught to use problem analysis and problem solving. Students can be instructed on social justice dilemmas through role play. Simulations must be coherent and be presented in a structured manner, as this will support students in better understanding and consolidating their experiences. There are enough topics in the context of clinical training that can be used for simulation. Each consultation with clients may provide the potential for sensitive material that could be used for simulation exercises. The flexibility of simulations ensure that students gain experience through the use of real case studies without compromising the clients.

Reflection is a key element of the learning process that gives students an opportunity to integrate their personal and professional identities. Through reflection, students can also explore the wider issues of systemic injustices in order to promote social justice. Students should ideally enter their experiences with clients in their reflection journals after consultations, where they should address ethical issues and show how those issues can be dealt with in the legal system.

A legal practitioner's personal identity affects his or her view of social justice. It is therefore important to ask ourselves who we are as legal practitioners, both for legal theory and for ethical practice, as it would be irresponsible to treat everybody in the same way. Research shows that legal practitioners who are truly committed to their own values are less inclined to act unethically towards their clients, that they enjoy their work and generate better results. It has also been shown that people, in this instance students, should be motivated to perceive themselves as fundamentally good. Self-affirmation can be achieved by encouraging and guiding students to change their personal conduct to focus on social justice effectively.

If social justice is regarded as one of the central aims of clinical legal education, students should be encouraged to remain value driven and to retain their sense of social justice, regardless of where they receive their clinical education. Once they qualify, this sense of social justice should be transferred to their practice. Clinical legal education should therefore prepare students to be not only practice ready but also to develop an awareness of social injustices that they are committed to addressing in practice. Students should develop a primary awareness that they must apply the law in a human dimension and that they represent humans, which will have consequences for themselves and their clients.

Keywords: clinical legal education; clinician; culture; law clinic; multicultural; personal identity; professional identity; reflection; simulation

1. Inleiding

Indien daar van die standpunt uitgegaan word dat studente met hul regstudies begin sonder die besef dat etiese gedrag, professionele verantwoordelikheid en sosiale geregtigheid grondbeginsels van die regspraktik is, behoort dit die dosent of klinikus se doel te wees om studente so gou as moontlik in hierdie verband te onderrig. Studente word tydens kliniese regsopleiding geleer hoe om regsbeginne in die praktiek toe te pas waar hulle normaalweg met kliënte werk. Alhoewel die verband tussen kliniese regsopleiding en sosiale geregtigheid internasionaal erken word, blyk dit dat studente soms geen of nie genoeg onderrig in sosiale geregtigheid in die regskliniek ontvang nie. Sodanige onderrig behoort 'n spesifieke doelstelling van kliniese regsopleiding te wees.

Suid-Afrika se landskap verteenwoordig 'n mengelmoes van rasse, tale, kulture, geloofs-oortuigings en ekonomiese ongelykheid. Die rol van sosiale geregtigheid in die opleiding van studente is daarom spesifiek relevant om juis die behoeftiges in Suid-Afrika by te staan. Daar sal aangetoon word dat taal en kultuur 'n beduidende rol speel in die voorbereiding van studente om die regspraktyk as opgeleide kultureel bemagtigde regspersone te betree.

Die toesighoudende rol van klinici tydens kliniese regsopleiding sal aangedui word, asook strategieë vir die aanbieding van sosiale geregtigheid tydens kliniese regsonderrig, spesifiek seminaarinstruksie, simulاسie en refleksie.

Daar sal aangetoon word dat, ten einde sosiale geregtigheid te bevorder, elke individu eerstens hul persoonlike identiteit behoort te bevraagteken, waarna hulle kan fokus op sosiale geregtigheid vir ander. Selfbevestiging kan bevorder word deur studente aan te moedig om hul benaderings en gedrag te wysig om sodoende doeltreffend op sosiale geregtigheid te fokus.

2. Sosiale geregtigheid en kliniese regsopleiding

Daar is 'n onteenseglike verband tussen kliniese regsopleiding en sosiale geregtigheid, beide in Suid-Afrika en internasionaal.¹ Studente word tydens kliniese regsopleiding geleer hoe om regsbeginsels in die praktyk toe te pas waar hulle normaalweg met kliënte werk.² Studente moet sekere vaardighede bemeester, onder andere, etiese gedrag, analitiese denke, sosiale waardes en verantwoordelikheid.³ Hierdie vaardighede omvat 'n verskeidenheid aspekte wat deel van sosiale geregtigheid vorm.⁴ Byron is van mening dat studente soms geen of nie genoeg onderrig in sosiale geregtigheid in die kliniek ontvang nie en dat hierdie onderrig 'n spesifieke doelstelling van kliniese regsopleiding moet wees.⁵ Singo voer aan dat klinici beweer dat sosiale geregtigheid as 'n konsep nie onderskei kan word van kliniese regsopleiding nie en dat dit 'n noodwendige neweproduk van kliniese regsopleiding is.⁶ Hy voer egter aan dat so 'n houding te vaag is en dat sosiale geregtigheid 'n spesifieke uitkoms in die kliniese regsopleidinglerplan behoort te wees.⁷

In Nigerië word regsdienste-uitreikings as 'n noodsaaklike deel van kliniese regsopleiding beskou.⁸ In Kenia word sosiale geregtighedsopleiding deur middel van die kliniese metode aangebied, as antwoord op die ontoereikende reaksie van die regsprofessie op die behoeftes van mense in nood.⁹

Holness beskou die sosiale geregtighedsrol van studente as relevant ten einde die behoeftiges in Suid-Afrika by te staan.¹⁰ Nicholson regverdig haar siening dat regsklinieke 'n verpligting het om die behoeftiges by te staan omdat die publiek in die opleiding van regsgeleerdes belê. Sy beklemtoon egter dat dit nie die verpligtinge van die staat en nieregeringsorganisasies vervang nie.¹¹ Boswell bevestig dat toegang tot regsdienste en sosiale geregtigheid globaal op regsklinieke van toepassing is, ongeag die opleidingsfokus in vele jurisdiksies.¹²

In klinieke waar die fokus merendeels op korporatiewe werk val, is dit maklik om sosiale geregtigheid uit die oog te verloor. Dit kan daartoe lei dat studente glo dat 'n suksesvolle gegradueerde iemand is wat 'n betrekking in 'n privaat korporatiewe regsfirma bekom, in plaas daarvan om te fokus op kwessies van sosiale geregtigheid. Onderrig in sosiale geregtigheid

moet dus prominent in kliniese regsopleiding bly, ongeag die fokus van die kliniek, aangesien die waardes onderliggend aan sosiale geregtigheid deur elke regspraktisyn omarm moet word.¹³

Byron ondersteun bogenoemde waar hy aanvoer dat kliniese regsopleiding by studente 'n sin vir professionaliteit, 'n gees van samehorigheid en sosiale geregtigheid inskerp.¹⁴ Regspraktisyns het die fidusiêre verantwoordelikheid om toe te sien dat die regstelsel geregtigheid aan alle mense bied, nie slegs aan die rykes en die magtiges nie.¹⁵

3. Wat is sosiale geregtigheid?

Om 'n enkele, gesaghebbende definisie van “sosiale geregtigheid” te gee blyk onmoontlik te wees.¹⁶ Singo voer aan dat dit dus noodsaaklik is om onderskeibare elemente van sosiale geregtigheid te identifiseer ten einde te bepaal wat die konsep behels en sodoende 'n definisie te formuleer.¹⁷

Dit blyk dat die konsep van sosiale geregtigheid verskillend toegepas word, afhangende van die konteks waarin dit gebruik word. In Suid-Afrika definieer McQuoid-Mason sosiale geregtigheid as die regverdige verdeling van gesondheid, rykdom, onderwys en regshulpbronne by wyse van regstellende aksie aan benadeelde mense in die gemeenskap.¹⁸ Singo omskryf dit as 'n sisteem van waardes en pligsgetrouheid, gegrond op 'n aangebore sin vir geregtigheid wat elke sosiaal verantwoordelike persoon noop om positiewe aksie te neem ter wille van hul medemens en die breër gemeenskap.¹⁹

Bellow en Kettleson van die VSA beskou sosiale geregtigheid as van openbare belang omdat dit regspraktisyns in staat stel om gesubsidieerde regshulp te bied aan mense wat andersins onder- of onverteenvoerdig is.²⁰ Solorzano en Yosso is ook van mening dat sosiale geregtigheid in die VSA beteken dat die regstelsel wat minderheidsgroepe ontmagtig en onderverteenvoerdig, getransformeer moet word.²¹

Volgens Evans en andere word die idee van sosiale geregtigheid in Australië aanvaar as 'n regmatige progressiewe sosiale beleid.²² Dit word beskryf as voorsiening in die basiese behoeftes van alle mense, wat insluit behuising, inkomste en onderwys. Dit sluit ook basiese menseregte in, soos om nie teen gediskrimineer te word nie, vryheid van uitdrukking en beweging, die reg tot vryheid en om vry van geweld te leef, en 'n mate van herverdeling van hulpbronne om die posisies van dié wat die slegste daaraan toe is, te verbeter.

Uit die voorgaande word die volgende elemente onderskei: gelykheid, menswaardigheid, vryheid, basiese onderwys, gesondheidsorg en geregtigheid. Daar word aangevoer dat enige definisie van sosiale geregtigheid ten minste hierdie elemente moet bevat.

4. Interkulturele verskille

Navorsing toon 'n verband tussen kultuur en etiek, wat 'n persoon se moraliteit kan beïnvloed.²³ Mnyongani stel voor dat die regsprofessie hul gedagtes moet begin dekoloniseer deur 'n debat te voer oor wat dit beteken om 'n Afrikaner te wees in 'n professie met 'n Westerse

benadering, etos en oriëntasie.²⁴ Om almal universeel as dieselfde te behandel is 'n nalating van verantwoordelikheid.²⁵ Dit is eties verantwoordelik om sensitief te wees vir die belange van 'n spesifieke persoon in 'n gegewe situasie.²⁶ Daar is aangetoon dat kultuur nie staties en onveranderlik is nie, maar inderdaad vooruitgaan, en dinamies en buigsaam is.²⁷ Mnyongani is van mening dat taal en kultuur 'n beduidende rol speel in die voorbereiding van studente om die regspraktyk te betree. Hy voer aan dat Westerse filosofie individuele outonomie omhels, terwyl die Afrika-filosofie op die breër realiteit fokus. Hierdie verskillende oogpunte maak 'n verskil wanneer studente die praktyk betree, aangesien nie almal Westerse norme navolg nie.²⁸

In 'n tradisionele regspraktisyn-kliëntverteenvoording is die magsbalans gewoonlik ten gunste van die regspraktisyn, wat sekere stereotipiese aannames kan maak wat die kliënt nadelig kan raak. Die omgekeerde geld ook, naamlik dat kliënte soms sekere vermoedens en bekommernisse ten opsigte van die regspraktisyn kan koester.²⁹ Dit veroorsaak hindernisse wat effektiewe kommunikasie kan beïnvloed. 'n Aansienlike struikelblok in die verhoudings tussen regspraktisyns en kliënte kan toegeskryf word aan interkulturele verskille.

Kliniese regsopleiding bied geleentheid aan universiteite om die ongelikheid wat steeds voortduur as gevolg van die nalatenskap van apartheid in Suid-Afrika te verlig.³⁰ In dié verband moet dosente en studente aanpasbaar wees om kennis en andersoortige benaderings te identifiseer.³¹ Toepaslike kennis, vaardighede en waardes wat sal help om die hindernisse tot effektiewe kliëntverteenvoording te oorkom, is noodsaaklik. Studente moet dus voorberei word vir die wêreld waarin hulle in die toekoms gaan leef en praktiseer. Kliniese regsopleiding is in 'n gunstige posisie om studente aan te moedig om 'n beroepslange toewyding te kweek en hul bewustheid en sensitiwiteit oor ware en verskuilde verskille te verbeter. Om te weet hoe om kliënte van 'n ander etnisiteit, geloofsoortuiging of ras te behandel, beteken dat sosiale geregtigheid toegepas word.³²

Die regsprofessie in die VSA het die nodigheid vir kultureel bemagtigde regspersone geïdentifiseer en die ontwikkeling daarvan in regsopleiding aanbeveel.³³ Kulturele ondervinding onderlê hoe regsbeginsels geïnterpreteer en toegepas word.³⁴ Daar word aanbeveel dat klinici universele menswaardigheid moet identifiseer as 'n inherente waarde in goeie regspraktyk.³⁵ "Kulturele bevoegdheid" word beskryf as die vermoë om kennis, waardes en vaardighede te ontwikkel ten einde effektief met individue van verskillende ras, geslag, seksuele oriëntasie, ouderdom of kulturele agtergrond te kommunikeer en hulle doeltreffend te verteenwoordig.³⁶

Lynch beskryf kulturele nuuskierigheid as 'n belangrike waarde om vaardighede te bevorder. Sy verwys na die gebruik van kulturele sensitiwiteit of kulturele waardigheid in kliniese regsopleiding; dit sluit in sosio-ekonomiese faktore wat mense se wêreldsiening kan beïnvloed.³⁷ Daar word aanbeveel dat studente selfondersoek moet doen om te bepaal of hulle hul eie wêreldpersepsie of oortuigings moet aanpas.³⁸ Die passiewe aanvaarding van 'n ander se kulturele waardes is nie genoeg nie. Interkulturele begrip van iemand van 'n ander kultuur is belangrik vir doeltreffende kliëntverteenvoording.³⁹ Lynch beveel aan dat klinici vir studente die geleentheid gee om die volgende vermoëns te ontwikkel: om nie veroordelend te wees nie, om te reflekteer oor wat hulle doen, om hulself nie aan skadelike selfkritiek bloot te stel nie, en om op 'n inklusiewe wyse met ander studente saam te werk, sonder om hul eie identiteit prys te gee.⁴⁰

4.1 Multikulturele opleiding

De Klerk beskryf 'n tipiese Suid-Afrikaanse regscliniek se kliënteprofiel. Hy noem dat kliniek-kliënte tydens konsultasie met 'n taamlike groot sak vol probleme vorendag kom, waarvan die helfte niks met die reg te doen het nie. Die ander helfte is so met armoede verweef dat dit soms moeilik is om die regsprobleme te identifiseer. Net om die mandaat te formuleer is reeds 'n groot taak.⁴¹ Studente moet derhalwe met nadruk daarop gewys word dat dit werklike mense is waarmee hulle as kliënte in die kliniek omgaan, ongeag daardie mense se agtergrond en omstandighede.

Vawda voer aan dat universiteite 'n bydrae kan maak deur regstudente op te lei om hul kliënte met deernis en 'n sin vir verantwoordelikheid te hanteer, gegrond op die realiteite van die multikulturele samelewing en die kliënte se behoeftes.⁴² Hy argumenteer dat toegang tot die reg gedefinieer behoort te word om gelykheid en sosiale geregtigheid in te sluit ten einde diegene wat nie ekonomiese, sosiale en kulturele regte geniet nie, die mag te gee om hierdie regte te eis.⁴³

Die diversiteit van die Suid-Afrikaanse multikulturele gemeenskap beïnvloed studente se ontvanklikheid van spesifieke vorme van kliniese regsopleiding. Hulle kom 'n magdom verskille teë wat toegeskryf kan word aan faktore soos ras, geslag, sosiale status, kultuur, godsdiens en taal. Al hierdie faktore het 'n impak op hoe studente hul wêreld ervaar en daarom ook die konteks waarin hul onderrig plaasvind.⁴⁴

Leerteorie toon aan dat studente optimaal leer wanneer hulle 'n probleem vanuit veelvuldige perspektiewe beskou.⁴⁵ Ondervinding dui verder daarop dat multikulturele voorbeelde veral as fassinerend beskou word wanneer dit as vergelykende leerbronne gebruik word.⁴⁶ Verskeie perspektiewe kan ook studente van uiteenlopende agtergronde se gevoel dat hulle na die kantlyn geskuif word, verminder.⁴⁷

Bryant het betekenisvolle leermiddele ontwerp in *The five habits: Building cross-cultural competence in lawyers*.⁴⁸ Bryant se vyf gewoontes kan kortliks soos volg opgesom word:

- a. Gee studente 'n ontledingsraamwerk om te analiseer hoe ooreenkomste en verskille tussen die regspraktisyn en die kliënt hul verhouding kan beïnvloed.
- b. Vra die studente om die moontlike uitwerking van ooreenkomste en verskille in die interaksie tussen die kliënt, die besluitnemer en die regspraktisyn te ontleed. Hy verwys daarna as die drie ringe. Hierdie ontleding word aan die ontleding van gewoonte een gekoppel om die onderskeie maniere waarop kultuur 'n saak kan beïnvloed, te verken.
- c. Studente word gevra om veelvuldige interpretasies te vind, spesifiek wanneer 'n student die kliënt in 'n negatiewe lig beskou. Dit word die “parallele heelal” manier van denke genoem.
- d. Studente fokus op interkulturele kommunikasie. Hulle moet sekere take tydens normale interaksie tussen die kliënt en die regspraktisyn identifiseer wat spesifiek problematies tydens interkulturele interaksie kan wees. Studente moet ook gewaarsku word om op die uitkyk te wees vir tekens van problematiese kommunikasie.
- e. Studente word aangemoedig om omstandighede te skep om vooroordeel en stereotipering te vermy. Hierdie gewoonte moedig refleksie aan, asook 'n verandering in

perspektief met die doel om vooroordeel uit te skakel. Dit gee erkenning aan die talle faktore wat inwerk op vooroordeel en stereotipering wat die regspraktisyn se verhouding met die kliënt, en andersom, negatief kan beïnvloed.⁴⁹

Multikulturele instruksie vereis dat al drie die tradisionele vorme van regsopleiding gebruik word, naamlik die verwerwing van kennis, die aanleer van vaardighede (kommunikasie en die vermoë om te luister)⁵⁰ en die vaslê van waardes (selfkennis, nederigheid en respek). Studente behoort dan hul kennis oor die verskille in sosiale en kulturele identiteite wat eie aan hulself en ander kulture is, met hul vaardighede en waardes te integreer.⁵¹

Multikulturele instruksie kan tydens lesings aangebied word, gevolg deur refleksie. Klinici kan hul eie ondervindings met die klas deel en studente nooi om ook hul ondervindings te deel. Dit is belangrik dat daar by reëls gehou word. Voorbeelde sluit in dat studente bewus moet wees dat daar kategorieë van verskille in hul groep is, met verskillende ervarings en watter feite beklemtoon word; dat studente verantwoordelikheid moet aanvaar; dat hulle nie veroordelend moet wees nie; dat hulle binne 'n veilige opset moet werk; dat hulle die verskille in die gemeenskap moet eer deur sorgvuldig na ander se unieke ervarings te luister; en dat hulle moet saamwerk om te bou aan 'n geleefde sin van gemeenskaplike menslikheid wat al die verskille omvat.⁵²

Ten einde studente se bevoegdhede te ontwikkel, kan klinici ook van literatuur, rolprente, speletjies en webtuistes gebruik maak om bespreking te inisieer, selfs in kleiner groepe studente.⁵³

Simulasie kan doeltreffend gebruik word om interkulturele kennis, vaardighede en waardes te illustreer.⁵⁴ Simulasie in die vorm van rolspel wat kulturele verskille bevat, kan gebruik word om refleksie te inisieer.⁵⁵ Daar word aanbeveel dat studente oor hul ervarings reflekteer ten einde deernisvolle selfkritiek te ontwikkel.⁵⁶

'n Aanvaarde vorm van kliniese pedagogie is tutoriale sessies met studente.⁵⁷ Ontlontingsessies, *debriefing* in Engels, is 'n sleutelement van studente se leerproses tydens kliniese regsopleiding.⁵⁸ Ontlonting vind normaalweg tydens tutoriale sessies plaas. Klinici is gewoonlik nie teenwoordig tydens studentekonsultasies met kliënte waar sekere kwessies, soos ras, kultuur, taal en geloofsoortuigings, kan opduik nie. Hierdie faktore kan ook tot gevolg hê dat kliënte se instruksies soms verkeerd verstaan word. Tydens tutoriale sessies kan hierdie kwessies by wyse van ontlonting aangespreek word.⁵⁹

5. Die toesighoudende rol van klinici

Toesighouding deur klinici word beskou as die hoeksteen van goeie praktyk in kliniese regsopleiding.⁶⁰ Die rol van 'n klinikus is van kritiese belang wanneer 'n student 'n aanleentheid wat sosiale geregtigheid behels in die kliniek teëkom en die situasie nie ten volle verstaan nie, spesifiek met betrekking tot die impak wat die reg op gemarginaliseerde mense het.⁶¹ Davys en Beddoe voer aan dat toesighouding 'n manier van dink behels, eerder as 'n stel tegnieke. Klinici kan gebruik maak van beoordelingsraamwerke om sowel die sosiale-geregtighedsaspek van hul toesighouding as die regswerk waarmee die studente te doen het, te herken en aan te spreek.⁶²

Indien studente die groter kwessies van sistemiese sosiale geregtigheid wil aanspreek, sal indieptestudie nodig wees.⁶³ Hulle sal met introspeksie en deur krities te reflekteer meer insig ontwikkel om 'n langtermyn-toewyding tot sosiale geregtigheid aan te kweek.⁶⁴ 'n Gestruktureerde benadering tot toesighouding sal verseker dat kliniese onderrig op sosiale geregtigheid fokus. Sonder duidelike riglyne en ondersteuning sal studente dit moeilik vind om die kompleksiteit en praktyke van die omgewing waarin hulle werk, te verstaan.⁶⁵

Kliënte kan benadeel word indien studente nalaat om noodsaaklike inligting van die kliënt te bekom en al die regspunte te identifiseer.⁶⁶ Sonder daadwerklike toesighouding sal studente ook onvoldoende terugvoer kry, wat daartoe kan lei dat hulle nie behoorlike refleksiëpraktyke ontwikkel nie.⁶⁷ Behoorlike toesighouding en ondersteuning is verder ook noodsaaklik vir studente om hul selfvertroue te ontwikkel en te versterk. Kliniese pedagogie moedig klinici aan om te fokus op leergeleenthede wat in die kliniese konteks geskik is, insluitend etiek, waardes en die ontwikkeling van vaardighede.⁶⁸

Klinici moet daarteen waak om hul persoonlike moraliteit oor sosiale geregtigheid op studente af te dwing. Studente moet eerder geleer word om hul eie idees uit te brei, die konteks waar te neem en die nodigheid vir perspektief te herken. Klinici moet vir studente 'n beoordelingsraamwerk gee waarin hulle die wêreld waarin hulle leef kan identifiseer en daarna kan streef om hul eie morele standpunte te ontwikkel.⁶⁹ 'n Belangrike rol van 'n klinikus is dus om toegewyd te wees aan sosiale geregtigheid en om studente van die waarde en praktyk van sosiale geregtigheid bewus te maak.

6. Strategieë vir die aanbieding van sosiale geregtigheid

Klinici moet konsepte van sosiale geregtigheid wat 'n impak op kliënte se opsies vir die beslegting van hul dispute kan hê, soos samelewingsbekkernisse, gelykheid, self-determinasie en sosiale verantwoordelikhede, aan studente verduidelik.⁷⁰ Hierdie besprekings kan byvoorbeeld die kliënt se sosio-ekonomiese omstandighede, geletterdheid en taalvaardigheid insluit, om studente toenemend bewus te maak van die kliënt se gebrek aan toegang tot die reg en sosiale ongelykheid.⁷¹ Die besprekings betrek die studente by kwessies soos die ongelyke toegang tot hulpbronne en ontwikkel hul verantwoordelike sin om die reg aan te wend om ongeregteerdheid reg te stel en alternatiewe te bied vir kliënte se toegang tot regspleging. Wanneer 'n regslyn byvoorbeeld nie kriminele sake hanteer nie, moet die kliënt na Regshulp Suid-Afrika verwys word waar daar in regshulp met kriminele aangeleenthede gespesialiseer word. Wizner maan dat dit nie genoeg is om studente slegs die geleentheid te gee om die ware omstandighede te sien deur kliënte met 'n laer inkomste te verteenwoordig nie. Studente moet ook gesensitiseer word ten opsigte van dit wat hulle waarneem, om hulle 'n dieper begrip van hul kliënte se lewens te gee en 'n kritiese, meelewende bewustheid van sosiale geregtigheid op te bou.⁷²

Alvorens klinici studente in hierdie verband kan lei, is dit belangrik dat hulle ook die sentrale rol wat hulle vervul, verstaan. Giddings stel opleidingswerkswinkels in doeltreffende toesighouding voor. Sodanige werkswinkels behoort die aannames oor die kwaliteit van toesighouding te bevraagteken. Die belangrikheid om studente deeglik vir die toesigverhouding voor te berei, moet ook beklemtoon word.⁷³

7. Integrasiemetodiek

Die *Australian best practices report* onderskryf 'n geïntegreerde benadering waarin studente ondersteun word om hul kennis, waardes, vaardighede en die kapasiteit om uit ondervinding te leer, stapsgewys ontwikkel.⁷⁴ Studente moet herhaaldelik die geleentheid kry om hul kennis toe te pas ten einde die verlangde vlak van vaardigheid te bereik. Hulle moet ook onderrig word in die aansienlike verpligtinge wat regspraktisyns teenoor beide kliënte en regspleging het voor hulle professionele aanspreeklikheid kan aanvaar.⁷⁵ Seminare, gevolg deur simulاسie, waarna refleksie as 'n verdere leerproses dien, kan in onderrig gebruik word.

7.1 Seminaarinstruksie in die kliniese pedagogie

Seminaarinstruksie is 'n noodsaaklike komponent van kliniese pedagogie.⁷⁶ Dit is belangrik dat seminaarinstruksie wat fokus op sosiale geregtigheid aangebied word. Seminare wat interkulturele aangeleenthede aanspreek is noodsaaklik om studente te onderrig in wat dit beteken om 'n bevoegde interkulturele regsgeleerde te wees.

Bykomend tot hierdie seminare kan studente ook opleiding ontvang in regsetiek,⁷⁷ wat vertroulikheid en die botsing van belange insluit. Tydens die seminaar kan voorbeelde van etiese dilemmas voorgehou word, waarna studente gevra kan word om alternatiewe te bespreek om hierdie dilemmas op te los.⁷⁸ Aangesien studente se eerste kennismaking met die kliënt tydens 'n konsultasie is, moet die seminaarinstruksie voorsiening maak vir opleiding in onderhoudvoering.⁷⁹ Studente kan ook van 'n ondersteunende raamwerk wat die inhoud van die seminare weergee, voorsien word waarvan hulle as toekomstige regspraktisyns kan werk.⁸⁰

7.2 Simulasie in die kliniese pedagogie

Simulasie, 'n erkende leermetode in kliniese regsopleiding, is belangrik vir die ontwikkeling van professionaliteit en vir die toekomstige ontwikkeling van regsopleiding. Barton, McKellar en Maharg dui aan dat simulasie nie poog om die werklike lewe te repliseer nie, aangesien die realiteit soms te kompleks is. Daar is egter tipiese aspekte van die werklike lewe wat as noodsaaklike realiteite vir die doeleindes van regsopleiding gebruik kan word. Die studente verkry dan blootstelling deur middel van simulasie asof dit 'n werklike ondervinding is.⁸¹

Simulasies moet samehangend wees en op 'n gestruktureerde manier aangebied word. Dit kan gesien word as 'n strategiese komponent van 'n kliniese regsopleidingsleerplan waar studente die ontleding en oplossing van probleme as 'n basis vir die kliniese program kan gebruik.⁸² Simulasie in kliniese regsopleiding word gebruik om leergeleenthede te ontwikkel waar studente gehelp word om hul leerervarings te verstaan en te konsolideer. Grimes noem dat simulasie nie 'n eenmalige gebeurtenis is wat deur probleemoplossing of 'n kliniese aktiwiteit gevolg word nie, maar dat dit inderwaarheid gesien kan word as 'n belangrike deel van 'n leerplan waar van studente verwag word om deels verantwoordelikheid te aanvaar vir hoe hulle leer.⁸³

Giddings voer aan dat simulasie studente kan help om hulle eie gevoelens beter te verstaan, soos waarom hulle geneig is om met hul kliënt te ooridentifiseer, of in konflik kom met die verteenwoordigers van die ander party, of hul etiese voorskrifte vergeet, of hul oordeel met sterk gevoelens vertroebel.⁸⁴

Dit is 'n kenmerk van simulاسie dat studente deur 'n dispuut moet werk waarin 'n verskeidenheid van kwessies, beide met en sonder 'n regsbasis, aan hulle voorgelê word. Hulle hoef nie noodwendig die probleem op te los nie, maar moet die tegniek bemeester om die verskillende kwessies te identifiseer, die relevante regsbeginssels na te vors en dan aan te dui watter impak die regsproses in die spesifieke omstandighede sal hê.⁸⁵

Binne die konteks van kliniese regsopleiding is daar oor die algemeen genoeg onderwerpe wat vir die doeleindes van simulاسie gebruik kan word. Elke konsultasie wat studente met kliënte het, bied die potensiaal vir moontlike sensitiewe onderwerpe of studies wat as simulاسies gebruik kan word. Die buigsaamheid van simulاسie verseker dus dat studente deur middel van oefeninge voorbeelde uit werklike gevallestudies kan gebruik. Simulasies bied studente ook die geleentheid om werklike uitkomst te sien en te reflekteer oor wat gebeur het en waarom dit gebeur het.

'n Belangrike voordeel van simulاسie as 'n tegniek in kliniese pedagogie is dat dit vir studente 'n veilige omgewing skep waarin hulle kan leer. Aangesien daar geen vertroulikheidskwessies betrokke is nie, kan simulاسie as 'n vertrekpunt gebruik word om studente voor te berei vir latere konsultasies met ware kliënte. Tydens simulاسie kan studente dus betrek word by die leer van sosiale geregtigheid, wat ook hul begrip van en waardering vir hierdie konsep kan versterk.⁸⁶

7.3 Refleksie in die kliniese pedagogie

'n Volledige bespreking van refleksie val buite die bestek van hierdie artikel en daar word derhalwe oorsigtelik daarna verwys.⁸⁷

Tydens kliniese regsopleiding word studente blootgestel aan die ontwrigtende impak wat onopgeloste regsprobleme op mense se lewens het. Studente word dus ook in die proses by die vraagstuk van sosiale geregtigheid betrek. 'n Student se bevoegdheid om hieroor te reflekteer kan lei tot innoverende denke wat sensitiwiteit ten opsigte van sosiale geregtigheid kan bevorder.

Refleksie, 'n sleutelement van die leerproses,⁸⁸ is die doelbewuste oorweging van 'n ondervinding, gesien in die lig van spesifieke leerdoelmerke.⁸⁹ Refleksie het ten doel om studente die geleentheid te gee om maniere te vind om hul persoonlike en professionele identiteite te laat saamsmelt, sonder om sienings en perspektiewe te hoef kompartementaliseer.⁹⁰ Studente moet deur middel van refleksie ook die breër kwessies van sistemiese ongeregtighede verken ten einde sosiale geregtigheid te bevorder.

Studente behoort na elke konsultasie met 'n kliënt hul ondervindings in hul refleksiejoernale te boekstaaf.⁹¹ Sodanige refleksie moet die kwessies wat aangeraak en hoe dit hanteer is, noteer. Studente moet ook areas vir verbetering identifiseer. 'n Verdere deel van die refleksieproses is die oorweging van die etiese kwessies wat vorendag gekom het en hoe dit binne die regstelsel hanteer kan word.⁹²

Aiken benadruk dat klinici studente moet aanmoedig om “reflektiewe skeptisisme” aan te leer. Dit bou kennis sodat hulle kan leer om aannames te bevraagteken en alternatiewe te oorweeg. Sodoende kan studente ook bepaal of hul wêreldbeskouing korrek is.⁹³

López toon aan dat refleksie 'n waardevolle instrument is om multikulturele vaardighede te bemeester. Refleksie dien ook as hulpmiddel vir studente om aan te pas by die globalisering van die regsprofessie, waar die noodsaak vir diversiteit weerspieël word in die geleenthede wat vir alle rasse en etniese groepe geskep word.⁹⁴ Geskrewe refleksie is ook 'n bewys van studente se studiepad en -vordering. Dit is derhalwe noodsaaklik dat studente effektiewe terugvoer van die klinikus ontvang, aangesien dit hul vaardighede sal versterk en hul outonomie sal ontwikkel.⁹⁵

8. Persoonlike identiteit en sosiale geregtigheid

Ten einde werklik vir 'n medemens om te gee en sosiale geregtigheid te bevorder, behoort elke individu eerstens hul persoonlike identiteit te bevraagteken, waarna hulle met oorgawe kan fokus op sosiale geregtigheid vir ander.

Webb oordink die betekenis van die vraag “wie is ek as 'n regsgeleerde?”⁹⁶ wanneer 'n mens gekonfronteer word met die teoretiese debat wat die volgende keuses vereis, naamlik “wat word moreel van ons, as regsgeleerdes, vereis om te doen?” of “watter tipe regsgeleerde moet ons wees?”⁹⁷ Webb voer aan dat, aangesien ons onself as menslik en nie as menslike doen en late sien nie, is die vraag van “wese” of “om te wees”, fundamenteel tot ons menslike identiteit en aksies.⁹⁸ Dit is selfs die geval wanneer die Westerse filosofie van wese en identiteit deur die loop van geskiedenis daarvan verwyderd geraak het.⁹⁹

Mnyongani voer aan dat die inheemse reg tot 'n ondergeskikte rol gedegradeer was met die integrasie van die Romeinse reg, die Romeins-Hollandse reg en die Engelse reg in die Suid-Afrikaanse reg.¹⁰⁰ Mnyongani dui aan dat die professionele etiese kode die lewe van 'n regsgeleerde slegs in sy of haar professionele lewe reguleer, maar dit word nie gelykgestel aan kulturele norme nie. Hy is van mening dat dit regsgeleerdes in “morele skisofrene” verander wanneer hulle probeer om hul etiek in hul professionele lewens met hul private lewens te integreer.¹⁰¹

Volgens Menkel-Meadow kompartementaliseer die Westerse filosofie kennis deur te onderskei tussen 'n regsgeleerde se professionele en private lewe.¹⁰² In die praktyk word regsgeleerdes gelei deur professionele riglyne, terwyl hulle in hul private lewe deur hul kulturele etos gelei word. Die publiek maak egter nie sodanige onderskeiding nie en beoordeel 'n regsgeleerde se moraliteit volgens gewone standaarde.¹⁰³

Webb voer aan dat dit 'n versuim van verantwoordelikheid is wanneer almal deur die bank dieselfde behandel word. Om hom aan te haal: “a [t]hird is also one we cannot ignore, for she is other than the neighbour, but also another neighbour, and also a neighbour of the other, and not simply his fellow”.¹⁰⁴ Wanneer 'n derde party betrokke is, word ons geforseer om vergelykings te tref deur ons verantwoordelikhede teenoor dié wat anders is, op te weeg.

Kronman gebruik die term *living in the law* as 'n beskrywing vir die individuele ervarings van persoonlike keuses en die genoegdoening wat ervaar word deur in die regswêreld te leef.¹⁰⁵

Webb voer aan dat dit van kritiese belang is om onself af te vra wie ons as regsgeleerdes is, beide vir die regsteorie en vir etiese praktyk. Die proses om in die regswêreld aan te pas word

verstrengel met regsopleiding, aangesien die verskillende sosiale rolle lei tot teenstrydige gevolgtrekkings oor wat studente se verpligtinge teenoor hulself en andere werklik is.¹⁰⁶ Webb ondersoek derhalwe die verskille tussen die konsepte van “wees” en “doen”, aangesien ons, soos reeds genoem, onself beskryf as menslike wesens, nie menslike doeners nie.¹⁰⁷ Hy onderskei drie vorme van “wees” in ons geleefde wêreldervarings, naamlik om daar te wees, om jouself te wees en om daar te wees vir andere.¹⁰⁸ Om daar te wees is die normale bestaanswyse waar ons leef met ’n objektiewe kennis van die wêreld, sonder om ander vorme van bewussyn, soos persepsies, gevoelens en intuïsie, te erken. Om jouself te wees behels om te kies om jou egte of onegte self te wees. Egtheidspraktyk berus by die keuses wat gemaak word en wat voortspruit uit die persoon wat die keuse maak se bedoeling.¹⁰⁹ Webb verwys na Levinas, wat om daar te wees vir ander as ’n voorwaarde stel vir om te wees. Hy is van mening dat ons onself slegs kan leer ken deur by andere betrokke te wees.¹¹⁰

Volgens Cody sluit professionele identiteit in dat bekwame regspraktisyns ’n verantwoordelikheid teenoor hul individuele kliënte moet hê en dienste aan die gemeenskap moet lewer.¹¹¹ Hyams bevestig die begrip dat alle professionele persone ’n verpligting het om in een of ander vorm tot die gemeenskap by te dra.¹¹² In Suid-Afrika is toegang tot die reg ’n grondwetlike verpligting.¹¹³ Om die reg vir behoeftige mense toeganklik te maak, is dus deel van die vereistes van professionele en etiese gedrag.¹¹⁴

Dit is ’n algemeen bekende feit dat mense gelukkig wil wees. Deel van hierdie smagting is om suksesvol in jou beroep te wees, asook gelukkig en tevrede. Regspraktyk is ’n hoogaangeskrewe professionele beroep, wat derhalwe professionaliteit insluit.¹¹⁵ Om professioneel te wees sluit in om ’n praktisyn in sosiale geregtigheid te wees.

Krieger dui aan dat professionaliteit ’n kombinasie van gevorderde regsvaardigheid en verskeie persoonlike deugde is wat tipies van regspraktisyns verwag word, naamlik visie en wysheid, integriteit en eerlikheid, deernis, respek vir andere en hul verskille, onselfsugtigheid, die begeerte om andere en die gemeenskap te dien, selfvertroue, individualiteit en ’n opregte toewyding aan regspleging.¹¹⁶

Waardes en motivering wat geluk bevorder gaan gewoonlik met professionele gedrag gepaard, terwyl waardes en motivering wat frustrasie en angs meebring, spreek van ’n verlies aan professionaliteit by regsgeleerdes.¹¹⁷ Die toepassing van sosiale geregtigheid in die praktyk is ’n tipiese voorbeeld hiervan. Krieger dui tereg aan dat regspraktisyns wat daarna streef om die gemeenskap op te hef en hul verwantskap met ander te verbeter deur meer bedag te wees op die uitwerking van hoe hulle hul kliënte behandel, ’n meer positiewe effek in hul praktyke ervaar as praktisyns wat slegs op inkomste fokus of dié wat met suksesvolle verhore wil beïndruk.¹¹⁸ Navorsing toon dat regspraktisyns wat werklik toegewyd is aan hul eie waardes, minder geneig is om oneties teenoor hul kliënte op te tree. Sulke praktisyns geniet hul werk en bereik beter uitkomst.¹¹⁹

Dit is dus belangrik vir studente om die belang van wilsvryheid te leer en te verstaan, sodat hulle reeds tydens hul studies en vroeg in hul loopbane keuses kan maak wat hul integriteit kan regskaaf wanneer hulle hul persoonlike waardes en oortuigings, gewete, waarheid en hul intrinsieke behoeftes vir omgee en samewerking afsonderlik van hul kliënte sien.¹²⁰ Krieger beklemtoon die waarde van intrinsieke strewes bo dié van die ekstrasie, aangesien elke besluit oor houding en optrede die weegskaal na of weg van geluk en die ideale professionele aksies swaai.¹²¹

Wortham, Klein en Blaustone eggo hierdie sentimente. Deur doelstellings te hê, beteken dit 'n mens strewende na iets groter as die self, wat uiteindelik tot die gemeenskaplike goedheid lei.¹²² 'n Professionele regsgeleerde is 'n kundige wat die kuns van kliëntediens bemeester het en daarna streef om die reg en openbare welstand te bevorder.¹²³

Ten einde studente aan te moedig om hul morele oordeel en strewende na sosiale geregtigheid te ontwikkel, is vier stappe geïdentifiseer.¹²⁴

- a. Etiese sensitiwiteit, naamlik die vermoë om etiese kwessies te herken. Die studente moet dan ook geleer word om die reaksies van kliënte en hul gevoelens te interpreteer.¹²⁵
- b. Om moreel te kan redeneer. Dit sluit in die kapasiteit om alternatiewe planne van aksie te identifiseer, met 'n besef van hoe kliënte daardeur geraak kan word en hoe dit geregverdig kan word.¹²⁶
- c. Morele motivering, deur die belangrikheid van morele waardes bo selfbelang te stel. Dit is 'n belangrike faktor van professionele identiteit.¹²⁷
- d. Morele karakter en die vaardighede om dit uit te leef.¹²⁸

Die eerste stap behels die identifisering van probleme en kennis van die toepaslike regsbeginne, terwyl die tweede stap alternatiewe oorweeg. Beide hierdie stappe kan met gemak tydens kliniese onderrig, spesifiek in die kliniek self, aangeleer word. Die derde en vierde stappe belig die belangrikheid van professionele identiteit en doelstellings. Dit sal die student se motivering om regte te studeer, lewenslus, gevoel van welstand en die bereidheid om die profesie se standarde konsekwent toe te pas, insluit.¹²⁹

Die konsep van egtheid en die verwantskap met sosiale geregtigheid moet deurgaans aan studente voorgehou word. Tydens geloofwaardige regsopleiding moet die konsep van "om te wees" deurdringend aangebied word; studente moet die gekonstrueerde aard van hul etiese waardes verstaan voordat hulle dit kan toepas. Rolspel of simulering waar studente met ander se omstandighede gekonfronteer word, sal hulle noop om spesifieke omstandighede te herken. Wanneer hierdie herkenning met refleksie opgevolg word, sal dit studente aanmoedig om 'n dieper begrip van hul rol, asook hul kapasiteit vir geloofwaardige praktyke, te ontwikkel. Webb voer ook aan dat kliniese regsopleiding studente se inherente motivering en selfbeeld moet versterk.¹³⁰

Krieger beveel aan dat daar indieptegesprekke met studente moet plaasvind, gevolg deur refleksie of die voltooiing van besprekingsopdragte. Dit sal studente help om toepaslike aandag aan die lesse te wy ten einde hul persoonlike oortuigings te identifiseer en te verstaan.¹³¹

Deur 'n regsgeleerde met egte waardes te wees, beteken om waardes en doelwitte te hê wat eties is en sosiale geregtigheid nastreef.¹³² Dit beteken ook dat die studente die keuse wat hulle gemaak het om 'n regsberoep te betree, moet omarm, tesame met die morele verantwoordelikhede wat dit meebring en om hul onvoorwaardelik daaraan toe te wy. Webb voer aan dat dit moontlik die eerste les aan regstudente behoort te wees.¹³³

Dit is belangrik dat die studente 'n diepe bewustheid van die voorgaande ontwikkel te einde te verseker dat sosiale geregtigheid toegepas kan word, nie net tydens hul kliniese opleiding nie, maar ook wanneer hulle in die toekoms die regspraktyk betree.

9. Samevatting

Onderrig in sosiale geregtigheid moet 'n spesifieke doelstelling van kliniese regsopleiding wees. Aangesien die Westerse filosofiese benadering tot sosiale geregtigheid verskil van dié van Afrika, is hierdie onderrig van praktyksbelang in Suid-Afrika. Binne kliniese verband word studente aan interkulturele verskille blootgestel wat die opleiding van kultureel bemagtigde regspersone onderstreep. Die toesighoudende rol van klinici is van die uiterste belang vir studente se ontvanklikheid tot onderrig in sosiale geregtigheid wanneer hulle met die diversiteit in die Suid-Afrikaanse multikulturele gemeenskap gekonfronteer word. 'n Gestruktureerde benadering met duidelike riglyne en ondersteuning vir toesighouding sal verseker dat kliniese onderrig op sosiale geregtigheid fokus.

'n Strategie vir die aanbieding van sosiale geregtigheid tydens kliniese regsopleiding is noodsaaklik. Geregtigheidskonsepte wat 'n impak op kliënte se opsies vir die beslegting van hul dispute kan hê, moet bespreek word om studente te betrek by kwessies wat verband hou met die ongelyke verdeling van hulpbronne. Sodoende kan studente 'n verantwoordelike sin aankweek sodat hulle die reg kan aanwend om ongeregtigheid aan te spreek en alternatiewe te bied vir kliënte se toegang tot regspleging. In hierdie verband maak pedagogie in kliniese regsopleiding voorsiening vir die integrasie van seminaarinstruksie, simulasie en refleksie. Simulasie, 'n erkende leermetode, moet samehangend wees en op 'n gestruktureerde manier aangebied word, aangesien dit studente help om hul ervarings te verstaan en te konsolideer.

Refleksie is 'n sleutelement van die leerproses. Dit help studente om hul persoonlike en professionele identiteite te integreer en ook die breër kwessies van sistemiese ongeregtighede te verken ten einde sosiale geregtigheid te bevorder. Daar word aanbeveel dat studente na hul konsultasies met kliënte hul ondervindings in refleksiejoernale boekstaaf waarin hulle etiese kwessies aanspreek, asook hoe dit binne die regstelsel hanteer kan word.

'n Regsgeleerde se persoonlike identiteit het 'n impak op sy of haar siening van sosiale geregtigheid. Dit is dus van die uiterste belang dat ons onself afvra wie ons as regsgeleerdes is, beide vir die regsteorie en vir etiese praktyk, aangesien dit 'n versuim van verantwoordelikheid is wanneer almal deur die bank dieselfde behandel word.

Navorsing toon dat regspraktisyns wat werklik aan hul eie waardes toegewyd is, minder geneig is om oneties teenoor hul kliënte op te tree. Sulke praktisyns geniet ook hul werk en genereer beter uitkomst. Studente moet gemotiveer word om hulself as goeie mense te sien. Selfbevestiging kan bereik word deur studente aan te moedig en te lei om hul eie benaderings tot hul persoonlike gedrag te wysig en daardeur doeltreffend op sosiale geregtigheid te fokus.

Indien sosiale geregtigheid as een van die sentrale doelstellings van kliniese regsopleiding beskou word, moet studente aangemoedig word om waardegedrewe te bly en hul sin vir sosiale geregtigheid te behou. Kliniese regsopleiding moet dus nie slegs die studente voorberei om praktykgereed te wees nie; hulle moet ook, wat geregtigheid betref, sosiaal gereed wees, bewus wees van ongeregtigheid, en bereid wees om ongeregtigheid met toewyding in hul praktyke te beveg. Dit moet 'n primêre les vir studente wees dat die reg toegepas word in 'n menslike dimensie: dat hulle vir mense optree en dat dit gevolg vir hulleself en hul kliënte het.

Bibliografie

- Aiken, J. 2012. The clinical mission of justice readiness. *Boston College Journal of Law & Social Justice*, 32:231–46.
- Ashford, C. en P. McKeown (reds.). 2018. *Social justice and legal education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Barton, K, P. McKellar en P. Maharg. 2007. Authentic fictions: Simulation, professionalism and legal learning. *Clinical Law Review*, 14(1):143–93.
- Bellow, G. en J. Kettleston. 2005. From ethics to politics: Confronting scarcity and fairness in public interest practice in lawyer's ethics and the pursuit of social justice. In Carle (red.). 2005.
- Bloch, F. (red.). 2011. *The global clinical movement: Educating lawyers for social justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bloch, F. en M.R.K. Prasad. 2006. Institutionalising a social justice mission for clinical legal education: Cross-national currents from India and the United States. *Clinical Law Review*, 13:165–212.
- Boswell, R. 2018. The global evolution of clinical legal education: More than a method. *Journal of Legal Education*, 67(4):1081–8.
- Brooks, S. 2015. Using a communication perspective to teach relational lawyering. *Nevada Law Journal*, 15(2):477–518.
- Bryant, S. 2001. The five habits: Building cross-cultural competence in lawyers. *Clinical Law Review*, 8(33):33–106.
- Byron, I.P. 2014. The relationship between social justice and clinical legal education: A case study of the women's law clinic, Faculty of Law, University of Ibadan, Nigeria. *International Journal of Clinical Legal Education*, 20(2):563–78.
- Carle, S.D. (red.). 2005. *Lawyers' ethics and the pursuit of social justice*. New York: New York University Press.
- Cody, A. 2015. What does legal ethics teaching gain, if anything, from including a clinical component? *International Journal of Clinical Legal Education*, 22(1):1–36.
- Curcio, A.A., T.E. Ward en N. Dogra. 2014. A survey instrument to develop, tailor, and help measure law student cultural diversity education learning outcomes. *Nova Law Review*, 38(2):178–247.
- Curran, L., J. Dickson en M. Noone. 2005. Pushing the boundaries or preserving the status quo? Designing clinical programs to teach law students a deep understanding of ethical practice. *International Journal of Clinical Legal Education*, 8:104–22.

Davys, A. en L. Beddoe. 2010a. The context of professional supervision. In Davys en Beddoe (reds.) 2010b.

Davys, A. en L. Beddoe (reds.). 2010b. *Best practice in professional supervision: A guide for the helping professions*. Londen: Jessica Kingsley Publishers.

De Klerk, W. 2007. Unity in adversity: Reflections on the clinical movement in South Africa. *International Journal of Clinical Legal Education*, 12:95–104.

De Klerk, W. (red.). 2006. *Clinical law in South Africa*. Durban: LexisNexis.

Dewey, J. 1933. *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. 2de uitgawe. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.

Douglas, K. 2008. Shaping the future: The discourses of ADR and legal education. *Law and Justice Journal*, 8(1):118–38.

Douglas, S. 2012. Humanising legal education: Lessons from ADR. *Australasian Dispute Resolution Journal*, 23(3):216–24.

Du Plessis, M.A. 2014. Reflective journals as an assessment method in clinical legal education. *De Jure*, 47(2):283–297.

—. 2015. Clinical legal education: Identifying required pedagogical components. *Journal for Juridical Science*, 40(1 & 2):64–80.

—. 2016. *Clinical legal education: Law clinic curriculum design and assessment tools*. Kaapstad: Juta.

—. 2018. Clinical legal education: Interviewing skills. *De Jure*, (1):140–62.

—. 2019. *Effective legal interviewing and counselling*. Kaapstad: Juta.

—. 2021. The role of clinical legal education in developing ethical legal professionals. *De Jure*, 54(1):1–17.

Evans, A., A. Cody, A. Copeland, J. Giddings, M.A. Noone en S. Rice. 2013. *Best practices: Australian clinical legal education*. Report for Office of Teaching and Learning.

Fataar, A. 2018. Decolonising education in South Africa: Perspectives and debates. *Educational Research for Social Change*, 7:vi–ix.

Giddings, J. 2018. It's more than a site: Supporting social justice through student supervision practices. In Ashford en McKeown (reds.) 2018.

—. 2013. *Promoting justice through clinical legal education*. Melbourne: Justice Press.

- Giddings, J. en M. McNamara. 2014. Preparing future generations of lawyers for legal practice: What's supervision got to do with it? *University of New South Wales Law Journal*, 37(3):1226–62.
- Grimes, R. 2014. Faking it and making it? Using simulation with problem-based learning. In Strevens, Grimes en Phillips (reds.) 2014.
- Holness, D. 2013. Improving access to justice through compulsory student work at university law clinics. *Potchefstroom Electronic Law Journal*, 16(4):328–487.
- Hyams R. 2008. On teaching students to 'act like a lawyer': What sort of lawyer? *International Journal of Clinical Legal Education*, 13:21–32.
- . 2010. Assessing insight: Grading reflective journals in clinical legal education. *James Cook University Law Review*, 17(2):25–45.
- Jacobs, M.S. 1996. Pro bono work and access to justice for the poor: Real change or imagined change? *Florida Law Review*, 48(3):509–36.
- . 1997. People from the footnotes: The missing element in client-centered counselling. *Golden Gate University Law Review*, 27(3):345–422.
- Krieger, L.S. 2005. The inseparability of professionalism and personal satisfaction: Perspectives on values, integrity and happiness. *Clinical Law Review*, 11:425–45.
- Kronman, A.T. 1987. Living in the law. *University of Chicago Law Review*, 54(3):385–876.
- Leering M.M. 2014. Conceptualizing reflective practice for legal professionals. *Journal of Law and Social Policy*, 23:83–106.
- . 2017. Reflective practice and reflective inquiry: A critical imperative for enhancing law student learning and legal professionalism. *Canadian Bar Review*, 95(1):47–89.
- Levinas, E. 1969. *Totality and infinity*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Levy-Pounds, N. en A. Tyner. 2008. The principles of ubuntu: Using the legal clinical model to train agents of social change. *International Journal of Clinical Legal Education*, 13:7–20.
- Lynch, M.A., R. Boyle, R. Magee en A. Sedillo Lopez. 2015. Chapter 6: Teaching the newly essential knowledge, skills and values in a changing world, Section E: Intercultural effectiveness. In Maranville, Bliss, Kaas en Lopez (reds.) 2015.
- Maranville, D., L.R. Bliss, C.W. Kaas en A. Sedillo Lopez (reds.) 2015. *Building on best practices: Transforming legal education in a changing world*. New York: Matthew Bender & Company.
- McKeown, P. en E. Hall. 2018. If we could instil social justice values through clinical legal education, should we? *Journal of International and Comparative Law*, 5(1):143–79.

- McNamara, J., T. Cockburn en C. Campbell. 2013. *Good practice guide (Bachelor of Laws): Reflective practice*. Sydney: Australian Learning & Teaching Council.
- McQuoid-Mason, D. 2016. Teaching social justice to law students through clinical legal education and community service: A South African experience. In Qafisheh en Rosenbaum (reds.) 2016.
- Menkel-Meadow, C. 1987. Excluded voices: New voices in the legal profession making new voices in the law. *University of Miami Law Review*, 42(1):29–54.
- Michael, T. 2023. Legal education – an education of recurring legal needs or habits? *Russian Law Journal*, XI(3):640–5.
- Miller, N.P. 2008. Beyond bias-cultural competence as a lawyer skill. *Michigan Bar Journal*, 87:38–41.
- Mnyongani, F. 2009. Whose morality? Towards a legal profession with an ethical content that is African. *SA Public Law*, 24(1):121–134.
- Moon, J.A. 1999. *Reflection in learning and professional development, theory and practice*. Londen: Routledge.
- . 2006. *Learning journals: A handbook for reflective practice and reflective development*. 2de uitgawe. New York: Routledge Falmer.
- Nicholson, D. 2016. Our roots began in (South) Africa: Modelling law clinics to maximise social justice ends. *International Journal of clinical legal education*, 23(3):87–136.
- Ojienda, T. en M. Oduor. 2002. Reflections on the implementation of clinical legal education in Moi University, Kenya. *International Journal of Clinical Legal Education*, 2:49–63.
- Qafisheh, M. en Rosenbaum, S. (reds.). 2016. *Experimental legal education in a globalised world: The Middle East and beyond*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Quigley, F. 1995. Seizing the disorienting moment: Adult learning theory and the teaching of social justice in law clinics. *Clinical Law Review*, 2:37–51.
- Salinas, O.J. 2016. *Effective client interviewing and counseling*. St. Paul: West Academic Publishing.
- Schön, D.A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- . 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sedillo Lopez, A.M. 2002. Teaching a professional responsibility course: Lessons learned from the clinic. *Journal of the Legal Profession*, 26:149–58.
- Singo, D. 2018. Clinical legal education and social justice – a perspective from the Wits Law Clinic. *Stellenbosch Law Review*, 29(2):295–313.

- Smith, M.N. en T. Tivaringe. 2018. From Afro-centrism to decolonial humanism and afro-plurality. A response to Simphiwe Sesanti: education. *New Agenda*, 62:41–43.
- Solorzano, D. en T. Yosso. 2000. Maintaining social justice hopes within academic realities: A Freirean approach to critical race/LatCrit pedagogy. *Denver University Law Review*, 78(4):595–621.
- Strevens, C., R. Grimes en E. Phillips (reds.). 2014. *Legal Education: Simulation in theory and practice*. Farnham: Ashgate Publishing.
- The Presidency, Pretoria. 2024. President Ramaphosa affirms removal of judges Hlophe and Motata. <https://www.thepresidency.gov.za/president-ramaphosa-affirms-removal-judges-hlophe-and-motata> (3 April 2024 geraadpleeg).
- Ukwueze, F. en B. Obuka. 2019. Challenges and strategies for sustainable clinical legal education in Nigeria. *The Law Teacher*, 54(3):1–15.
- Van der Merwe, S. 2017. A case study in advocating for expanded clinical legal education: The University of Stellenbosch module. *Stellenbosch Law Review*, 28(3):697–701.
- Van Niekerk, G. 2002. The status of indigenous law in the South African legal order: A new paradigm for the common law? *Codicillus*, 42(1):5–13.
- Vawda, Y.A. 2004. Learning from experience: The art and science of clinical law. *Journal of Juridical Science*, 29(1):116–34.
- . 2005. Access to justice: From legal representation to promotion of equality and social justice – addressing the legal isolation for the poor. *Obiter*, 26:234–47.
- . 2006. Lost in translation: Language and diversity issues in clinical law teaching. *De Jure*, 2:295–305.
- Webb, J. 2002. Being a lawyer/being a human being. *Legal Ethics*, 5(1):130–51.
- Wizner, S. 2001. Beyond skills training. *Clinical Law Review*, 7:327–40.
- . 2001–2002. The law school clinic: Legal education in the interests of justice. *Fordham Law Review*, 70(5):1929–37.
- . 2012. Is social justice still relevant? *Boston College Journal of Law & Social Justice*, 32(2):345–55.
- Wortham, L., C.F. Klein en B. Blaustone. 2014. Autonomy-Mastery-Purpose: Structuring clinical courses to enhance these critical educational goals. *International Journal of Clinical Legal Education*, 18:105–48.

Eindnotas

- ¹ McKeown en Hall (2018:143). Sien ook Bloch (2011) en Singo (2018:295).
- ² McKeown en Hall (2018:143). Sien ook Bloch en Prasad (2006:165).
- ³ Sien Evans e.a. (2013), Du Plessis (2021) en De Klerk e.a. (2006).
- ⁴ Singo (2018:295). Sien ook Ashford en McKeown (2018) en Evans e.a. (2013).
- ⁵ Byron (2014:568), Vawda (2004:131), Wizner (2012:345).
- ⁶ Singo (2018:295).
- ⁷ Singo (2018:295), Vawda (2004:131).
- ⁸ Ukwueze en Obuka (2019:3).
- ⁹ Ojienda en Oduor (2002:49, 51)
- ¹⁰ Holness (2013:327, 343).
- ¹¹ Nicholson (2016:89, 99–100).
- ¹² Boswell (2018:1087).
- ¹³ Singo (2018:310).
- ¹⁴ Byron (2014:567).
- ¹⁵ *Ibid.* Byron voer ook aan dat regspraktisyns hulself as trustees van geregtigheid moet sien.
- ¹⁶ Singo (2018:304).
- ¹⁷ Singo (2018:309).
- ¹⁸ McQuoid-Mason (2016).
- ¹⁹ Singo (2018:302).
- ²⁰ Bellow en Kettleson (2005). Sien ook Jacobs (1996:509).
- ²¹ Solorzano en Yosso (2000:595).
- ²² Evans e.a. (2013:98).
- ²³ Fataar (2018:vii). Sien ook Du Plessis (2021).
- ²⁴ Mnyongani (2009:133–134), Van Niekerk (2002:5–6).

- ²⁵ Webb (2002:148).
- ²⁶ *Ibid.*
- ²⁷ Smith en Tivaringe (2018:42).
- ²⁸ Mnyongani (2009:125).
- ²⁹ Sien Du Plessis (2019), Du Plessis (2018) en Salinas (2016).
- ³⁰ Van der Merwe (2017:692).
- ³¹ Van der Merwe (2017:684).
- ³² Michael (2023:640).
- ³³ Sien in die algemeen Miller (2008). Miller identifiseer vyf areas waarin regsgeleerdes kulturele bevoegdheid moet demonstreer, naamlik kommunikasie, individuele kognisie, individuele en familiehelpbronne, kulturele verwysings en verhoudings.
- ³⁴ Curcio, Ward en Dogra (2014:177, 190).
- ³⁵ Lynch e.a. (2015:339).
- ³⁶ *Ibid.*
- ³⁷ Lynch e.a. (2015:339–40).
- ³⁸ Jacobs (1997:345, 349).
- ³⁹ Lynch e.a. (2015:340).
- ⁴⁰ *Ibid.*
- ⁴¹ De Klerk (2007:97).
- ⁴² Vawda (2005:246–7).
- ⁴³ Vawda (2005:234, 240).
- ⁴⁴ Vawda (2006:296).
- ⁴⁵ Du Plessis (2016:126).
- ⁴⁶ *Ibid.*
- ⁴⁷ *Ibid.*
- ⁴⁸ Bryant (2001:12–19).

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ Vir 'n volledige bespreking, sien Du Plessis (2019), Du Plessis (2018) en Salinas (2016).

⁵¹ Lynch e.a. (2015:343–4).

⁵² Lynch e.a. (2015:350).

⁵³ Lynch e.a. (2015:349, 351).

⁵⁴ Bryant (2001:12–94).

⁵⁵ Lynch e.a. (2015:351).

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Sien Du Plessis (2015) vir 'n volledige bespreking.

⁵⁸ Cody (2015:12, 15).

⁵⁹ Sien Du Plessis (2021) vir 'n volledige bespreking van ontlonting (*debriefing* in Engels).

⁶⁰ Verwys in die algemeen na Giddings (2013).

⁶¹ Quigley (1995:37), Brooks (2015: 477).

⁶² Davys en Beddoe (2010a:18).

⁶³ Curran, Dickson en Noone (2005:104).

⁶⁴ Aiken (2012:223).

⁶⁵ Giddings en McNamara (2014:1226).

⁶⁶ *Ibid.* Die verkryging van die nodige inligting d.m.v. onderhoude met kliënte val buite die bestek van hierdie artikel. In hierdie verband, sien Du Plessis (2019) en Du Plessis (2018).

⁶⁷ 'n Indieptebespreking van refleksiepraktyk val buite die bestek van hierdie artikel. In hierdie verband, sien Du Plessis (2014).

⁶⁸ In hierdie verband, sien Du Plessis (2015).

⁶⁹ McKeown en Hall (2018:179).

⁷⁰ Douglas (2012:216).

⁷¹ Douglas (2008:118). In die algemeen, sien Du Plessis (2019) en Salinas (2016).

⁷² Wizner (2001:1929).

- ⁷³ Giddings (2018:64).
- ⁷⁴ Evans e.a. (2013:43).
- ⁷⁵ Evans e.a. (2013:142).
- ⁷⁶ Sien Du Plessis (2015) vir 'n volledige bespreking.
- ⁷⁷ Sien Du Plessis (2021) vir 'n volledige bespreking.
- ⁷⁸ Curran e.a. (2005:104).
- ⁷⁹ Vir volledige besprekings in hierdie verband, sien Du Plessis (2019) en Salinas (2016).
- ⁸⁰ *Ibid.*
- ⁸¹ Barton, McKellar en Maharg (2007:147)
- ⁸² Grimes (2014:182).
- ⁸³ *Ibid.*
- ⁸⁴ Giddings (2018:36, 37).
- ⁸⁵ Hyams (2008:25).
- ⁸⁶ Singo (2018:299).
- ⁸⁷ Vir besprekings van refleksie, sien o.a. Du Plessis (2016:74–7); Du Plessis (2014:283–297); Leering (2014); McNamara, Cockburn en Campbell (2013); Moon (2006); Schön (1987); Schön (1983); Dewey (1933).
- ⁸⁸ Cody (2015:3).
- ⁸⁹ Du Plessis (2016:74). Sien Moon (1999) vir 'n volledige bespreking.
- ⁹⁰ Levy-Pounds en Tyner (2008:18).
- ⁹¹ Refleksiejoernale waarin studente kwessies wat aangeraak is en hoe dit aangespreek is kan verskeie vorme aanneem, naamlik leerjoernale, sakeïnskrywings, spanjoernale, mondelinge aanbiedingsjoernale en kletskamerjoernale. Refleksie kan verskeie vorme aanneem, bv. refleksie oor die praktyk, kritiese refleksie, selfrefleksie, geïntegreerde refleksie en groepsrefleksie. Vir volledige besprekings, sien Hyams (2010) en Leering (2017).
- ⁹² Du Plessis (2016:74–7).
- ⁹³ Aiken (2012:288)
- ⁹⁴ Sedillo Lopez (2002:149–158).

⁹⁵ Hyams (2008:23, 30).

⁹⁶ Sien Webb (2002:130–151) vir 'n indieptebespreking van die konsepte “etiesk” en “om te wees”, wie 'n mens is as 'n regsgeleerde en wat 'n mens doen.

⁹⁷ Webb (2002:130).

⁹⁸ Webb (2002:136), Mnyongani (2009:131).

⁹⁹ Webb (2002:136).

¹⁰⁰ Mnyongani (2009:133–4). Sien ook Van Niekerk (2002:5–6).

¹⁰¹ Mnyongani (2009:131). Nieteenstaande Mnyongani se standpunt het die president van Suid-Afrika op 6 Maart 2024 twee regters in ooreenstemming met art. 177(1) en (2) van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, 1996 van hul poste onthef. Regterpresident Hlope is van sy pos onthef aangesien hy die voorskrifte van art. 165 van die Grondwet verbreek het deurdat hy gepoog het om twee regters van die Konstitusionele Hof te oorreed om hul ampse te oortree. Regter Motata is aan growwe wangedrag skuldig bevind en van sy pos onthef vanweë 'n skuldigbevinding vir dronkbestuur in 2009. (The Presidency, Pretoria 2024).

¹⁰² Menkel-Meadow (1987:31).

¹⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁴ Webb (2002:148).

¹⁰⁵ Kronman (1987:835).

¹⁰⁶ Webb (2002:133).

¹⁰⁷ Webb (2002:136).

¹⁰⁸ Webb (2002:137).

¹⁰⁹ Webb (2002:139).

¹¹⁰ Levinas (1969).

¹¹¹ Cody (2015:4).

¹¹² Hyams (2008:21).

¹¹³ Art 34 van die Grondwet.

¹¹⁴ De Klerk e.a. (2006:50–2).

¹¹⁵ Die bespreking van professionaliteit as sodanig val buite die bestek van hierdie artikel. Vir bespreking in hierdie verband, verwys na Du Plessis (2021).

¹¹⁶ Krieger (2005:427).

¹¹⁷ Krieger (2005:429).

¹¹⁸ Krieger (2005:429–430, 437).

¹¹⁹ Krieger (2005:430).

¹²⁰ Krieger (2005:432).

¹²¹ Krieger (2005:437).

¹²² Wortham, Klein en Blaustone (2014:112–3).

¹²³ Wortham e.a. (2014:121).

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ Wortham e.a. (2014:121–2). Vir 'n studie in hierdie verband, sien ook Du Plessis (2019) en Salinas (2016).

¹²⁶ Wortham e.a. (2014:122). Vir 'n studie in hierdie verband, sien ook Du Plessis (2019) en Salinas (2016).

¹²⁷ Wortham e.a. (2014:122).

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ Webb (2002:150).

¹³¹ Krieger (2005:438).

¹³² Webb (2002:145).

¹³³ *Ibid.*