

# Refleksiepraktyk in kliniese regsopleiding

Riette du Plessis

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

## Opsomming

Refleksiepraktyk is sedert die ontstaan daarvan in die vroeë 1900's pedagogies verder ontwikkel en word in die hedendaagse regsopleidingspraktyk aangewend. Binne die kliniese regspraktyk word studente gereeld in situasies geplaas waar hulle met kwessies oor etiese gedrag gekonfronteer word. Kliënte steun nie slegs op regspraktisyns se tegniese regskennisvaardighede nie, maar plaas ook hul vertroue in die praktisyn se bevoegdheid om op 'n etiese en sosiaal verantwoordelike manier te kan redeneer en 'n oordeel te kan vorm sonder om te diskrimineer. Kliniese regsopleiding voorsien die perfekte laboratorium vir refleksie waar professionele vaardighede gevorm en versterk kan word.

Refleksiepraktyk, wat aangeleer kan word deur studente meermale aan die diverse omstandighede en ondervindings wat hulle in die kliniek teëkom, bloot te stel, word in hierdie artikel binne die konteks van kliniese regsopleiding bespreek. Dit bied vir studente 'n raamwerk om hul kliënt se kwessies binne 'n breër konteks te sien en sodanige kennis te gebruik om 'n oplossing te ontwikkel. Verskeie tipes refleksiejoernale, asook die verskeie vorme wat refleksie kan aanneem, word bespreek. Refleksie moet in weldeurdagte omstandighede aangebied word en aan studente verduidelik word, terwyl die waarde daarvan benadruk word. Refleksie moet op 'n deeglik beplande, gestruktureerde wyse, wat op 'n teoretiese raamwerk berus, by die kliniese kursus geïnkorporeer word.

Klinici se ondersteuning tydens refleksie verseker studente dat dit moontlik is om in goeie regsgeleerdes te ontwikkel en dit bevestig ook hul vermoëns. Klinici moet terugvoer op studente se refleksie gee, maar ook bedag wees op bevestigingsvooroordeel. Refleksie behoort geassesseer te word volgens aangeduide kriteria wat op die proses, eerder as op die inhoud, fokus en moet aan die leeruitkomst van die kursus gekoppel wees. Daar moet aan die belangrike eienskappe van assessering, naamlik betroubaarheid, geldigheid en beheerbaarheid, voldoen word. Assessering maak ook voorsiening vir 'n terugvoerstruktuur wat 'n effektiewe metode is om studente aan 'n dieper manier van leer bloot te stel.

**Trefwoorde:** assessering; joernaalrefleksie; kliniese regsopleiding; refleksie; refleksiejoernaal; refleksiepraktyk; reflektiewe praktisyn

## Abstract

### Reflective practice in clinical legal education

During the early 1900s Dewey laid the foundation of what we now refer to as reflective practice. In 1983 Schön published *The reflective practitioner: How professionals think in action*. The learning method of reflection was since then discussed and further developed by a number of academics. Reflective practice, which has a sound pedagogical basis, is used by clinicians globally in the teaching of clinical legal education (CLE). The approach of reflection within CLE flows from a cycle of preparation, doing and reflection. In clinical legal practice, students are often confronted with questions relating to ethical conduct. Clinic clients do not only lean on the practitioner's technical legal knowledge, but they also place their confidence in the practitioner's ability to reason and to form a judgement in an ethical and responsible manner, without discrimination.

The main reasons identified for reflective practice are that the clinic presents fertile and unpredictable experiences that may lead to deep reflection; that reflection provides perspective on the dominance of positive black-letter law within legal training; that reflection aids in the building of resilience in a stressful profession; and that reflection can assist students to understand and criticise the law in context, which is important due to the unique role of legal practitioners in society. Professional skills are formed and strengthened through reflection, therefore making CLE the perfect laboratory for reflection.

Reflection can be learnt by exposing students to the diverse circumstances and experiences encountered in the clinic multiple times. By reflecting in this context, students gain a framework to make sense of the problems they struggle with, to view the clients' issues in a wider context and to use such knowledge to develop solutions. The profession is often criticised for its overemphasis on the technicality of substantive law, as practice is much wider and basic knowledge is not sufficient. Academia can, through reflective practice, provide students with skills instruction in order to correct the imbalance in the development of theoretical knowledge and practical experience. Reflection serves as a useful springboard from study to practice, as students who have learnt to reflect and experienced its advantages will in all probability continue to reflect during practice. Reflection therefore does not only provide for the training of life-long learners and resilient practitioners, but also serves as an instrument to train students to view the law in context.

The common denominator of reflective journals is the expectation that students will reflect in written form in order to share it with others. Students also have the expectation of receiving feedback from their clinicians, colleagues or both. Different types of reflective journals can be distinguished. Learning journals take the form of a written diary in which students note their insights on their clinical experiences. Case entry journals are impersonal, where students enter the processes followed in concluding their clients' cases. Team journals involve the interactive entries by students in a public journal, allowing their peers to comment and provide feedback. Oral presentation journals entail that the true content of the journal remains confidential, but that students provide summaries of their insights in order to enlighten their peers. Technology provides for journal entries comparable with chat rooms. Students and their clinician sign in online to a pre-determined discussion where students share their insights and observations.

Different types of reflection have been developed. By reflecting on practice, students question their effectiveness and articulate the lessons learnt. With critical reflection, the focus is on access to justice and social justice. The aim of self-reflection is the development of professionalism and a professional identity, as well as self-regulation, emotional intelligence and cultural sensitivity. Integrated reflection involves the ability to integrate two or more types of reflection. The value of collective reflection, where students reflect with others, lies in the opportunity to test the credibility of their own reflection and to learn from one another.

How reflective practice is presented to students is important. Clinicians should emphasise the value of reflection and preferably demonstrate it with reference to their own practices. The right conditions should be created for reflection. Students should be placed in situations that are contrary to their normal fields of experience, which can be found within the clinical set-up, allowing them to react, which will trigger reflection. The explanation of reflection should be supported by relevant literature to help students understand why it forms an important component of their clinical course.

Reflection must be structured in order to create an environment where students will be more willing to internalise, identify their mistakes and correct them. Clinicians should assist in building students' confidence by assuring them of the possibility of becoming good practitioners. This will confirm students' abilities. Clinician feedback to students' reflection is of key importance. Confirmation of students' abilities in their step-by-step progress will make students less vulnerable when their reflections consist of both their strong points and their areas for improvement.

Reflection should be assessed. Students tend to pay more attention to work that is assessed, as they view the awarding of marks as a form of motivation. Reflective practice must be assessed according to indicated criteria that focuses on the process of the reflection, rather than the content. The assessment must be aligned with the learning outcomes of the clinical course. The assessments should conform to the characteristics of assessment, namely validity, reliability and controllability. Students must receive instructions relating to the clinician's expectations.

Feedback is an essential aspect of the reflective process. The clinician should assume a supportive mentorship role, as the feedback will be an intense personal experience for the students. Where clinicians expect students to analyse and judge their conduct, students' realisation that their actions made a difference to their clients will motivate them to improve in all areas.

The following assessment categories were suggested:<sup>1</sup> the ability to have insight in a client-centred practice; the ability to demonstrate empathy with clients; and the ability to understand the meaning of moral neutrality when working with clients.

**Keywords:** assessment; clinical legal education; journal reflection; reflection; reflective journal; reflective practice; reflective practitioner

## 1. Inleiding

In hierdie artikel word die belang en waarde van refleksiepraktyk binne kliniese regsopleiding ondersoek. Refleksiepraktyk word algemeen in buitelandse jurisdiksies aangebied en word ook as assesseringsmetode gebruik. Die aanwending daarvan in Suid-Afrika is tot dusver nog beperk.<sup>2</sup>

Tydens kliniese regsonderrig word daar gefokus op regspraktyk en die opleiding van regspraktisyns, in teenstelling met die res van die kurrikulum waar daar hoofsaaklik op die studie van die onderskeie regsdissiplines gefokus word. 'n Oorsig en bespreking van die aanbieding van refleksiepraktyk tydens kliniese regsopleiding in sommige buitelandse jurisdiksies het ten doel om leiding aan Suid-Afrikaanse klinici te verleen ten einde refleksiepraktyk en die gebruik van refleksiejoernale toe te lig. Die belang van refleksie en die waarde van 'n reflekerende regspraktisyn sal deurgaans aangetoon en beklemtoon word.

Die oorsprong van refleksiepraktyk word nagegaan en die onderskeie vorme wat dit binne akademiese verband kan aanneem, word weergegee. Die pedagogiese basis vir joernaal-refleksie sal aangetoon word, asook hoe dit binne kliniese regsopleiding aangebied kan word ten einde studente se vaardighede en strategieë vir probleemoplossing te ontwikkel. Daar sal aangetoon word dat refleksie ten doel het om die wanbalans in die ontwikkeling van teoretiese kennis en praktiese ervaring te herstel en studente op te lei as lewenslange leerders en veerkragtige praktisyns wat die reg in konteks sien. Verskeie tipes refleksiejoernale, asook die aanbieding en assessering van refleksiepraktyk, sal breedvoerig bespreek word.

Daar sal aangetoon word dat die gebruik van refleksiepraktyk inderdaad 'n leemte in die aanbieding van kliniese regsonderrig vul wat noodsaaklik is waar studente hulself in die rol van 'n regspraktisyn bevind.

## 2. Die oorsprong van refleksiepraktyk

*Refleksiepraktyk*, wat soms ook *reflektiewe navraag* of *reflektiewe professionalisme* genoem word, het 'n gekompliseerde, genuanseerde en soms geopponeerde term in professionele opleiding geword.<sup>3</sup> Dit funksioneer as heuristies ten einde te verstaan hoe professionele vaardigheid ontwikkel. Die uitgangspunt is dat refleksie tegniese kennis of teorie met die praktyk of vaardighede integreer ten einde professionele vaardighede te ontwikkel.

Ten einde te verstaan wat refleksie in die konteks van kliniese regsopleiding beteken, is dit aangewese om na die oorsprong van refleksie te kyk. In die vroeë 1900's het Dewey die verskillende maniere waarop oor 'n gegewe saak of situasie gedink word, bestudeer en gevind dat leer ontwikkelend van aard is en dat subjektiewe begeertes en gevoelens van 'n konkrete ondervinding derhalwe omskep moet word in wat hy as 'n hoërorde- doelgerigte optrede beskryf.<sup>4</sup> Met sy beskrywing van die vorming van doelgerigtheid het Dewey verskeie maniere van dink, soos bewussynstroom, oortuiging, verbeelding en refleksie, geïdentifiseer.<sup>5</sup> Hy beskryf dit as 'n gedagtestroom, naamlik alles wat deur 'n mens se gedagtes gaan, ten einde te probeer om soveel van die inligting as moontlik uit die omringende omstandighede wat waargeneem kan word, te absorbeer<sup>6</sup> alhoewel dit nog ongestruktureerd is.

Die gedagtestroom gaan hierna oor na die volgende manier van dink, naamlik oortuiging. Die studente sal dan in hul gedagtestrome na hul begrip, of oortuiging van wat hulle reeds glo, beweeg.<sup>7</sup> Van hier sal die studente aan moontlike opsies of oplossings begin dink in die lig van die inligting wat hulle het. Refleksie verwys na hierdie tipe van denke.<sup>8</sup> Tydens hierdie stap moet die studente in staat wees om die gevolge te ontleed en te reflekteer in die lig van 'n kombinasie van persoonlike ervaring, beskikbare inligting en raad van diegene met meer ondervinding.<sup>9</sup>

Volgens Dewey kan refleksie verstaan word as aktief, aanhoudend en met omsigtige oorweging van enige oortuiging of gewaande vorm van kennis in die lig van die gronde wat dit ondersteun en die verdere gevolgtrekkings wat daaruit gemaak kan word.<sup>10</sup> Refleksie is derhalwe gegrond op ondervinding, aangesien dit ondervinding is wat die studente toelaat om ander tipes kennis te toets. Vir Dewey was refleksie nie moontlik sonder ondervinding nie. Hy was egter ook van mening dat ondervinding betekenisloos is as daar nie op die spesifieke ondervinding gereflekteer word nie.<sup>11</sup>

Refleksiepraktyk is in 1983 in die akademiese woordeboeke opgeneem toe Schön se seminale boek *The reflective practitioner: How professionals think in action* gepubliseer is.<sup>12</sup> Schön beskryf refleksiepraktyk as 'n dialoog van dink en doen waardeur mens meer vaardig word en waar professionele kundigheid ontwikkel word deur 'n siklus van leer deur te doen.<sup>13</sup> Die studente moet dus die ondervinding van “om te probeer” ervaar voordat hulle gereed sal wees om die tipe verduidelikings van die klinici rakende wat hulle doen te verstaan.<sup>14</sup> Deur refleksie in aksie (“reflection-in-action”) reflekteer die studente in die oomblik, wat tot 'n stilswyende weet-in-aksie (“knowing-in-action”) lei, wat beskryf kan word as 'n vorm van 'n reflektiewe gesprek met die situasie,<sup>15</sup> gevolg deur refleksie op die aksie (“reflection-on-action”). Leering meen dat hierdie refleksie op persoonlike ondervinding professionele intuïsie ontwikkel.<sup>16</sup> Professionele kundigheid vereis dat daar deur refleksie geleer word hoe om met kompleksiteite en konflikte in waardes om te gaan.<sup>17</sup> Schön is van mening dat ware refleksiepraktyk nie slegs vanuit aksie of ondervinding kom nie, maar spesifiek ook vanuit onsekerheid, uniekheid en die konflik van die ondervinding.<sup>18</sup> Copeland vind hierdie stelling toepaslik vir klinici, aangesien refleksie 'n mens se aannames kan bevraagteken, wat soms 'n ontstellende ervaring kan wees. Selfs waar die aannames onbewustelik mag wees, het dit 'n invloed op 'n mens se perspektiewe.<sup>19</sup> Copeland is derhalwe van mening dat die proses van refleksie nie slegs 'n bevraagtekening van hierdie aannames beteken nie, maar dat dit tot navraag en ontdekking lei wat gewoonlik saamkom in 'n transformasie van perspektief.<sup>20</sup>

Kolb fokus spesifiek op die leerproses en 'n leersiklus wat bestaan uit konkrete ervaring, aktiewe eksperimentering, abstrakte konseptualisering en refleksie. Hy voer aan dat 'n effektiewe leerproses al vier elemente van die siklus in 'n konstante rotasie moet bevat. Alhoewel studente die siklus op enige stadium kan begin, het hy aangedui dat refleksie uit die konkrete ervaring vloei.<sup>21</sup>

Gibbs se sirkelvormige ontwikkeling van refleksie sluit beskrywing, gevoelens, evaluasie, analise, gevolgtrekking en plan van aksie in.<sup>22</sup> Die beskrywing verg 'n eenvoudige hervertelling van wat gebeur het en die reflektiewe denker druk dan sy of haar gevoelens daaroor uit. Daarna oorweeg die denker die goed en sleg van die situasie voordat hy of sy na 'n dieper analise beweeg om betekenis te vind. Vandaar sal hy of sy oorweeg wat anders gedoen kon word ten einde 'n beter uitkoms te kon vind. Daarna sal die reflektiewe denker 'n aksieplan oorweeg van wat gedoen kan word sou so 'n situasie weer opduik.<sup>23</sup>

Bain en andere ontwikkel die “five Rs framework of reporting, responding, relating, reasoning and reconstructing”,<sup>24</sup> dus verslagdoening, reaksie, verbandlegging, beredenering en rekonstruksie. Ryan verminder hierdie raamwerk tot vier deur verslagdoening en reaksie as een element te sien.<sup>25</sup> Hierdie raamwerk begin ook by 'n konkrete ervaring wat dan die onderwerp van elkeen van die aksies vorm.

Die *Best practices for legal education* identifiseer die sikliese volgorde van ondervinding, refleksie, teorie en toepassing as die optimale benadering om vanuit ondervinding te leer.<sup>26</sup> Ondervinding omvat die verdieping in 'n taak of soortgelyke gebeurtenis – die “doen”. Refleksie behels die terugstaan om op beide die kognitiewe en effektiewe aspekte van die taak of gebeurtenis te reflekteer. Teorie behels die interpretasie van die taak of gebeurtenis, die veralgemening daarvan, of om die ondervinding in 'n breër konteks te beskou. Toepassing aktiveer die beplanning of die voorspelling vir wanneer die taak of gebeurtenis weer sou voorkom.<sup>27</sup> Joernaalrefleksie kan egter tydens kliniese regsopleiding aangebied word slegs indien daar 'n pedagogiese basis voor is.

### 3. Die pedagogiese basis vir joernaalrefleksie

Tydens klinieksessies vind daar normaalweg informele besprekings tussen studente, of meer formeel met die klinikus, plaas. Dit beteken dat refleksie gereeld 'n byproduk van die kliniese werk is. Kliniese regsopleiding bied dus die perfekte laboratorium vir refleksie.<sup>28</sup> Refleksiejoernale verskaf egter 'n gestruktureerde formaat vir betekenisvolle studenterefleksie. Joernaalinskrywings kan vir 'n klinikus vroeë en diepgaande insig tot die studente se vordering en opvoedkundige groei binne kliniese verband gee, soos studente se sienings van hul professionele rolle. Hierdie joernaalinskrywings kan vroeë waarskuwings gee wanneer 'n student 'n gebrek aan insig, kennis of empatie het.<sup>29</sup> Die pedagogiese waarde van refleksie oortref die kliniese opleiding as sodanig, aangesien refleksie studente se toekomstige professionele waardes en vaardighede help vorm. Studente moet die vaardigheid van selfevaluering leer ten einde selfstandige, pligsgetroue en etiese praktisyns te word.<sup>30</sup>

Schön se konsep van die reflektiewe praktisyn kan gevolg word binne kliniese regsopleiding,<sup>31</sup> waar volwasse leerders met aktiwiteite omgaan wat hul toelaat om op hul sterk- en swakpunte, asook areas vir ontwikkeling, te reflekteer.<sup>32</sup> Kliënte steun nie slegs op regspraktisyns se tegniese regskennisvaardighede nie, maar plaas ook hul vertrouwe in die praktisyn se bevoegdheid om te kan redeneer en oordele te kan vorm op 'n etiese en sosiaal verantwoordelike manier, sonder om te diskrimineer.<sup>33</sup> Hierdie professionele vaardighede kan deur middel van refleksie gevorm en versterk word. Hyams stel voor dat Schön se konsep aangepas word om te verwys na die “etiese reflektiewe” regspraktisyn – 'n benadering tot regspraktyk wat deur klinici gekoester en ontwikkel kan word deur studente aan die vaardighede van refleksie en selfevaluering bloot te stel.<sup>34</sup>

Binne die kliniese regspraktyk word studente gereeld in situasies geplaas waar hulle met kwessies rondom etiese gedrag gekonfronteer word.<sup>35</sup> Parker en Evans stel vier sienswyses van regspleging voor.<sup>36</sup> Die eerste is die tradisionele sienswyse van die teëstandelike advokaat wat hou by die reëls van professionele gedrag, maar wat nie sosiale verantwoordelikheid in ag neem nie.<sup>37</sup> Tweedens, die verantwoordelike regspraktisyn wat op etiek en die regsisteem ook fokus. Die regspraktisyn as morele aktivis is derdens dié wat hul eie etiese standaarde rakende die betekenis van regspleging volg.<sup>38</sup> Parker en Evans se finale sienswyse word beskryf as die etiek van omgee.<sup>39</sup> Hierdie benadering beklemtoon die begrip van persoonlike en relasionele etiek. Daar word aangevoer dat hierdie relasionele prokureurswese die waardes van kliniese regspraktyk ten beste weergee.<sup>40</sup> Refleksiepraktyk is goed geplaas om die sienswyses van Parker en Evans te bespreek deurdat dit studente kan aanmoedig om hul benaderings tot die reg en hul regsverantwoordelikhede te oordink.<sup>41</sup>

Refleksie is ook goed geplaas vir die ontwikkeling van narratiewe intelligensie by studente.<sup>42</sup> Burton se waarneming is dat regsprobleme gewoonlik narratief van aard is en dat regspraktisyns probleemoplossing moet leer binne die konteks van die vloei van gebeure.<sup>43</sup> Sy dui aan dat regsprobleme nie in 'n vakuum opgelos word nie, maar dat die konteks daarvan deel van 'n groter prentjie van verhoudings, ervarings en gebeurlikhede vorm.<sup>44</sup> Studente gaan in die praktyk binne 'n narratiewe omgewing werk en die ontwikkeling van hul narratiewe intelligensie is dus van groot belang.<sup>45</sup> Hierdie vorm van intelligensie kan deur refleksie ontwikkel word. Refleksiepraktyk binne kliniese regsopleiding sal vervolgens ondersoek word.

#### **4. Refleksiepraktyk binne kliniese regsopleiding**

Volgens die Amerikaanse kliniese navorsers Wortham, Klein en Blaustone<sup>46</sup> is refleksie waarin studente hul optrede eksplisiet en volledig uiteensit 'n kenmerk van kliniese regsopleiding.<sup>47</sup> Hulle dui aan dat ten einde iets te bemeester, ingesteldheid, en nie die eindresultaat nie, belangrik is.<sup>48</sup> Om te leer word dus vanuit hierdie perspektief gesien as 'n benadering waar mense bereid is om hul begrip van die kwessie op hande te verstaan deur 'n siklus van voorbereiding, doen en refleksie. Die groei wat hieruit vloei omvat 'n bewuswording van interne gedagtes wat subjektiewe reaksies insluit en tot gevolg het dat studente met meer gemak hul gedagtegang en besluitneming in die uitvoering van take kan verander of aanpas.<sup>49</sup> Die inagneming van verskeie oogpunte, om sensitief tot die konteks te wees en deur nuwe ervarings te verwelkom, lei tot 'n bewuste leerproses.<sup>50</sup> Studente sal dan 'n gevoel van beter kontrole oor die leerproses en selfbewussyn hê.<sup>51</sup> Dit kan deur refleksie bevorder word.

Stuckey is van mening dat om studente te help om vanuit ondervinding te leer moontlik die belangrikste doel van regsopleiding kan wees.<sup>52</sup> Ziegler noem dat refleksiepraktyk 'n doel van enige opleidingsprogram is, aangesien regsopleiding meer behels as om die aanwending van feite, reëls en prosedures te doseer, en dat studente vanuit ondervinding moet leer aangesien hul kliniese optrede die basis van hul kliniese ondervinding is.<sup>53</sup> Quigley, met verwysing na insigte van Schön en Dewey, toon aan dat kliniese regsopleiding goed geplaas is om studente by wyse van refleksie te onderrig, aangesien hulle op hul kliniese ervarings kan reflekteer.<sup>54</sup>

Navorsing deur Australiese klinici het vier hoofredes vir die aanbieding van refleksiepraktyk geïdentifiseer.<sup>55</sup> Eerstens bestaan daar binne kliniese regsopleiding vrugbare en onvoorspelbare ondervindings wat aan studente toegang tot diep refleksie verleen. Tweedens kan refleksie perspektief bied op die dominansie van positiewe swartletterreg binne regsopleiding. Derdens kan refleksie studente se veerkragtigheid ontwikkel binne 'n professie waar daar die meeste voorvalle van geestesgesondheidsprobleme voorkom. Refleksie kan laastens studente help om die reg in konteks te verstaan en te kritiseer, wat van besondere belang is weens die unieke rol van regslui in die samelewing.<sup>56</sup>

##### **4.1 Die rol van refleksie in studenteondervinding en opleidingsondersteuning**

Binne kliniese regsopleiding word studente aan nuwe, eienaardige en voorheen ondenkbare ondervindings blootgestel, spesifiek wanneer hulle met ware kliënte werk. Daar is aangedui dat Suid-Afrikaanse kliënte wat regsklinieke besoek tipies met meerdere probleme,<sup>57</sup> wat gewoonlik met armoede verweef is, te kampe het; hiervan het 'n groot deel niks met die reg te make nie, met die gevolg dat dit soms moeilik is om hul regsprobleme te identifiseer en dus

die verkryging van 'n mandaat verder bemoeilik.<sup>58</sup> Studente moet derhalwe die vaardighede ontwikkel om die relevante regsfeite te identifiseer. Studente kan nie bloot terugval op konvensionele klasonderrig nie. Hulle moet deur middel van refleksie nuwe strategieë vir probleemoplossing ontwikkel.<sup>59</sup>

Refleksiepraktyk kan aangeleer word deur studente meermale aan hierdie ondervindings bloot te stel. Wanneer studente met ware kliënte werk, word hulle meer bewus van hul verantwoordelikhede. Deur middel van refleksie word hulle deel van die ervaring, aangesien hulle die rol van praktisyn vertolk, met die verantwoordelikheid om die beste vir hul kliënte te doen, anders as waar hulle bloot 'n toeskouer sou wees. Copeland is van mening dat studente deur in hierdie konteks te reflekteer twee onderling verwante voordele verkry.<sup>60</sup> Eerstens gee dit aan studente die raamwerk om sin te maak van die probleem waarmee hul worstel en tweedens gee dit aan hulle die geleentheid om hul kennis te gebruik ten einde die kliënt se kwessies in 'n breër konteks te sien en om dan hierdie kennis te gebruik om 'n oplossing te ontwikkel.<sup>61</sup>

Refleksie kan oor 'n breë area van kliniese regsopleiding aangewend word, soos in die ontwikkeling van studente se kliëntevaardighede in die verkryging van akkurate feite. Studente kan miskien dink dat kliënte oneerlik is wanneer hulle nie spesifieke besonderhede kan herroep nie.<sup>62</sup> Indien die studente egter die kliënt se persoonlike ervarings, persoonlike geskiedenis en omstandighede oorweeg, sal hulle moontlik hul aannames heroorweeg.<sup>63</sup> Studente moet dus verder gaan as om slegs die kliënt se vertellings te noteer. Wanneer studente begin dink hoe hierdie feite hul kliënt kan beïnvloed of affekteer, het hul refleksieproses begin. Sonder refleksie is kliniese regsopleiding bloot vaardigheidsleer of ten beste werksgeïntegreerde leer.<sup>64</sup>

#### 4.2 Refleksie as reaksie op tegniese regsopleiding

Schön kritiseer die professie vir hul oorbeklemtoning van die *tegniese realiteit*,<sup>65</sup> sy term vir die substantiewe kennis van die professie, met verwysing na wetgewing, sekondêre reëls en regspraak. Schön voer aan dat die akademie hierdie bronne bo die toepassing van kennis stel en dat daar onderskei moet word tussen dink en doen, aangesien die praktyk baie breër is en basiese kennis nie genoegsaam is om dit te ondersteun nie.<sup>66</sup> Hy voer aan dat die kennis wat relevant tot die probleem is soms nie die kennis is wat in die klaskamer geleer word nie alhoewel dit dominant binne regsopleiding is.<sup>67</sup>

Die tendens van die regsakademie is om die positivistiese benadering te volg deur regsbronne bo die praktyk te bevoordeel.<sup>68</sup> Positiviste argumenteer dat die waarde en daarom die geldigheid van die reg van die regsbron kom, en nie van die meriete van die saak nie.<sup>69</sup> Copeland ondersteun Schön se standpunt dat die bevoorregting van kennis bo toepassing 'n omkering van die natuurlike orde is, aangesien hoëgehaltediens aan die kliënt die rede vir die bestaan van die professie is.<sup>70</sup> 'n Australiese ondersoek het reeds in 1987 aanbeveel dat onderrig met intellektuele vaardighede geïntegreer moet word.<sup>71</sup>

Die MacCrate-verslag van die VSA het in 1992 'n beroep op die akademie gedoen vir meer vaardigheidsinstruksie ten einde die wanbalans in die ontwikkeling van teoretiese kennis en praktiese ervaring te herstel.<sup>72</sup> Die Carnegie-verslag het in 2007 die ontwikkeling van die praktiese regsvaardighede wat in die MacCrate-verslag geïdentifiseer is, ondersteun.<sup>73</sup> Die verslag het die tradisionele metodes van onderrig gekritiseer aangesien dit nie die studente se kognitiewe vaardighede ontwikkel nie, en het die insluiting van praktiese vaardighede in die kursusontwerp voorgestel.<sup>74</sup> 'n publikasie van die Clinical Legal Education Association, *Best practices for legal education*,<sup>75</sup> beskryf ervaringsgerigte onderrig as die integrasie van teorie en praktyk deur akademiese onderrig met ware ervaring te kombineer.

Daar word algemeen aanvaar dat niks wat studente op universiteit leer hulle ten volle kan voorberei vir die praktyk nie, aangesien dit nie slegs substantiewe regs kennis behels nie, maar dat sekere prosesse,<sup>76</sup> waarvan 'n paar hier genoem word, baie belangrik is. Daar is die proses om 'n verhouding met 'n kliënt te bou sodat 'n volledige prent van die aangeleentheid ontwikkel kan word;<sup>77</sup> die proses om die verskillende aspekte van regs kennis aan te wend ten einde 'n holistiese oplossing vir die kliënt se probleem te vind;<sup>78</sup> die proses om die regs kennis op die probleem toe te pas;<sup>79</sup> en die proses om die effek daarvan op die kliënt en hul situasie te deurdink. Alles vind gedurende die gesprek met die kliënt plaas ten einde seker te maak dat daar op instruksies gewerk word. Al hierdie prosesse steun op refleksie, aangesien dit die praktisyn se vermoë om te reflekteer en hul vermoë om dan hul deel van die proses aan te pas is wat hulle as praktisyns ontwikkel.<sup>80</sup> Hierdie praktiese benadering tot regsopleiding maak van studente aktiewe deelnemers in hul opleiding.

Leering voer aan dat refleksiepraktyk baie verder strek as *ad hoc*-pogings om te reflekteer, aangesien dit volhoubare en streng aandag vereis om as 'n professionele leerstrategie te kwalifiseer.<sup>81</sup> Die manier waarop 'n professionele persoon met refleksie omgaan verander saam met die ontwikkeling van professionele kundigheid deurdat die metodes van effektiewe refleksiepraktyk uniek aan elke individu is. Leering beklemtoon die noodsaak om refleksie as 'n vorm van lewenslange leer te beoefen, aangesien professionele effektiwiteit oor tyd kan afneem sonder refleksie.<sup>82</sup> Deur refleksiepraktyk aan te moedig, word die belangrikheid van studente se selfgerigtheid beklemtoon. Dit kan ook die gewaande onvoldoendheid in regsopleiding se pedagogie en kurrikulum aanpak en studente se kapasiteit vir, en toewyding aan, professionele opleiding versterk.<sup>83</sup>

#### **4.3 Refleksie in die opleiding van lewenslange leerders en veerkragtige praktisyns**

Refleksie dien as 'n nuttige springplank van studie na praktyk, aangesien studente wat geleer het om te reflekteer en die voordele daarvan ervaar het na alle waarskynlikheid sal voortgaan om tydens hul regspraktyk te reflekteer.<sup>84</sup> Stapsgewyse ontwikkeling van refleksie ontwikkel lewenslange leerders, aangesien hulle die interaksie tussen dink en doen leer verstaan. Copeland verwys na teoretici wat die verband tussen ondervinding, refleksie en leer geartikuleer het,<sup>85</sup> waar refleksie beskryf word as “the bridge of meaning that connects one experience to the next that gives direction and impetus to growth”.<sup>86</sup> Daar is aangedui dat studente soms voel dat hul sosiale geregtigheidsbewussyn met tyd gedurende hul studies verminder.<sup>87</sup> Refleksie tydens kliniese regsopleiding kan hierdie probleme aanpak deur 'n sin van geborgenheid te kweek by wyse van hul betrokkenheid by en verbondenheid aan hul medestudente en klinici.<sup>88</sup>

#### **4.4 Refleksie en die reg in konteks**

Refleksie kan as instrument dien om studente te leer om die reg in konteks te sien. Wanneer studente die geleentheid kry om op hul oortuigings, filosofieë en praktyke te reflekteer, sal hulle meer geneig wees om hulself as lewenslange leerders in hul professie te sien en om die samelewing te dien.<sup>89</sup> Dit sal dan ook op een lyn wees met Dewey wat aanvoer dat progressiewe opvoeding ten doel het om deel te wees van die regstelling van onredelike bevoorregting en ontneming en om dit nie te verewig nie.<sup>90</sup>

Studente kan byvoorbeeld sekere aannames maak oor hoe die reg werk – dat dit altyd regverdig en eties is. Indien hulle aanvaar dit die uitkoms van regsprosedures soms nie regverdig is nie, kan hulle geneig wees om dit aan ander faktore toe te skryf, byvoorbeeld dat die regsverteens-

woordigers nie goed genoeg opgetree het nie, of dat daar 'n gebrek aan prosedure of noodsaaklike inligting was.<sup>91</sup> Indien hulle egter op die ervaring reflekteer, kan hulle vind dat die uitkoms inderdaad was wat die reg beoog het. In die kliniek sou studente byvoorbeeld met 'n kliënt konsulteer wat beweer dat sy onregverdig as huurder uit haar huurhuis gesit is. Wanneer studente egter reflekteer, sal hulle die regte van die huiseienaar en die impak wat dit op die ander party het moet oorweeg.

Binne kliniese verband word studente soms vir die eerste keer aan kliënte se omstandighede blootgestel, soos hul gebrek aan finansiële bronne, 'n gebrek aan kulturele en taakvaardighede, of 'n gebrek aan die basiese kennis van die reg en hoe dit aangewend word. Binne die kliniek kan die fokus dan weggeskuif word van die reg en die regsisteem wat die studente in die voorgaande jare van studie bestudeer het, na die effek van die reg op hul kliënt as die sentrale kommer. Vanuit hierdie perspektief sal studente in 'n beter posisie wees om die regsisteem te bevraagteken. Refleksie belig en ondersteun dus hierdie proses.

Daar sal vervolgens gekyk word na die verskeie tipes refleksiejoernale en wat hulle onderskeidelik behels.

## **5. Wat behels refleksiejoernale?**

Die gemene deler van refleksiejoernale is dat daar van studente verwag word om in geskrewe vorm te reflekteer ten einde dit met andere te kan deel. Daar is ook die verwagting om terugvoer van hul klinikus, kollegas of beide te kry.<sup>92</sup> Daar word onderskei tussen verskillende tipes refleksiejoernale.

### **5.1 Leerjoernale**

Die basiese vorm van 'n refleksiejoernaal is 'n geskrewe dagboek, soms 'n leerjoernaal genoem,<sup>93</sup> van aktiwiteite wat die studente se insig van hul kliniese ervarings weergee. Inskrywings word normaalweg op 'n periodieke basis gemaak, waarna dit aan die klinikus vir kommentaar, terugvoer en assessering voorgelê word. Hubbs en Brand beskryf dit as 'n dialoogjoernaal,<sup>94</sup> aangesien dit 'n private en vertroulike dialoog tussen die student en die klinikus is. Sou daar egter spesifieke insigte voorkom, kan die klinikus die student se toestemming vra om die inhoud tydens 'n algemene bespreking met die ander studente te deel.

### **5.2 Sake-inskrywings**

Sake-inskrywings is onpersoonlike joernaalinskrywings waarin studente die besonderhede van hul kliënte se sake noteer,<sup>95</sup> tesame met die taktieke en prosesse wat hulle gevolg het ten einde hul kliënte se sake te besleg. Hierdie vorm van refleksie is minder bedreigend vir studente, aangesien daar slegs op vaardighede en prosedure gefokus word. Dit is eenvoudig om assesseringskriteria vir hierdie vorm van refleksie te bepaal.<sup>96</sup>

### **5.3 Spanjoernale**

Spanjoernale bestaan uit interaktiewe inskrywings deur studente in 'n publieke joernaal wat aan hul medestudente die geleentheid gee om kommentaar en terugvoer te gee.<sup>97</sup> Die bespreking met die klinikus neem dan die vorm van 'n algemene ontleding binne die kliniese span aan.<sup>98</sup> Dit bied 'n vrugbare basis vir bespreking.

#### **5.4 Mondelinge-aanbiedingsjoernale**

Sommige refleksiepraktyke sluit 'n mondelinge aanbieding in wat assesseerbaar is.<sup>99</sup> Die werklike inhoud van die studentejoernaal bly vertroulik en word nie geassesseer nie. Die klinikus vereis 'n mondelinge aanbieding van elke student waarin hulle 'n opsomming van hul insigte deel ten einde hul spanlede toe te lig. Die student kan self besluit watter inskrywing(s) gedeel sal word, asook welke persoonlike insigte hy of sy wil deel. Vir assesseringsdoeleindes word die aanbieding beoordeel, nie die kwaliteit van die refleksieproses nie.<sup>100</sup>

#### **5.5 Kletskamerjoernale**

Tegnologie maak voorsiening vir joernaalinskrywings soortgelyk aan kletskamers.<sup>101</sup> Die studente en die klinikus teken aan by 'n voorafvasgestelde aanlyn bespreking waar studente hul insigte en waarnemings deel. Dit kan met 'n tutoriale sessie vergelyk word waar daar van die studente verwag word om deel te neem en die voordele van mekaar en die klinikus se refleksies te verkry in 'n niebedreigende omgewing, soos vanuit hul wonings of 'n plek van hul keuse.<sup>102</sup>

Refleksiepraktyk en die verskeie refleksietipes sal vervolgens bespreek word ten einde klinici te lei in hul keuses van wat toepaslik sal wees vir hul spesifieke klinieseregsopleidingpraktyk.

### **6. Wat behels refleksiepraktyk?**

Daar is al heelwat oor refleksiepraktyk geskryf en in die proses het daar verskeie refleksietipes ontwikkel. Refleksie kan verskeie vorme aanneem waarvan enkele aangetoon sal word.

#### **6.1 Refleksie op die praktyk**

Met hierdie metode word daar op praktyksoptrede gefokus.<sup>103</sup> Deur selfassessering bevraagteken studente hul effektiwiteit, ondersoek nuwe praktyksopsies en artikuleer die lesse wat geleer is. Die metodiek bestaan uit 'n verskeidenheid selfassesseringsoefeninge, soos leerstyl-assesserings en persoonlike-ontwikkelingsbeplanning.<sup>104</sup>

#### **6.2 Kritiese refleksie**

Regsleerkonsepte en -vrae stel studente bloot aan sosiale geregtighedsnavorsing, die hersiening van studies rakende regsbehoefte en navorsing oor die geleefde reg.<sup>105</sup> Meer onlangse benaderings ondersoek die sienswyses van die regspraktyk wat geleenthede vir kritiese refleksie skep. 'n Voordeel van kritiese refleksie is dat dit studente sensitief maak ten opsigte van sosiale geregtigheid en toegang tot die reg.<sup>106</sup>

#### **6.3 Selfrefleksie**

Leering toon aan dat selfrefleksie 'n sin vir professionaliteit en positiewe professionele identiteit bevorder.<sup>107</sup> Selfkennis ondersteun selfregulasie, doeltreffendheid en selfgerigte leer. Dit bevorder ook interkulturele bemagtiging en emosionele en sosiale intelligensie wat van kritieke belang vir regslui is.<sup>108</sup> Klinici kan studente deur middel van selfrefleksie aanmoedig om hul kulturele sensitiwiteit en nederigheid te ontwikkel.<sup>109</sup> Voortdurende selfrefleksie op die

effektiewe van hul interkulturele interaksies sal hulle daarvan bewus maak dat refleksie 'n instrument is om hulself sonder skande of oordeel te verbeter.<sup>110</sup> Wanneer studente sodanige selfrefleksie rakende die ontwikkeling van nediskriminasie bemeester, behoort hulle deurgaans in die praktyk as interkultureel bewuste professionele persone op te tree.<sup>111</sup> Lynch stel voor dat klinici studente se selfrefleksie en deernisvolle selfkritiek ten opsigte van kulturele nederigheid deur middel van storievertelling en kommunikasie-oefeninge kan ontwikkel.<sup>112</sup> Verdere voordele van selfrefleksie is dat dit 'n stabiele werksbalans skep, persoonlike hanteringstrategieë bevorder, meelewing kweek en die studente se emosionele, verstandelike, fisieke en geestelike welstand verbeter.<sup>113</sup>

#### **6.4 Geïntegreerde refleksie**

Geïntegreerde refleksie verwys na die vermoë om die insigte van twee of meer tipes refleksie te integreer.<sup>114</sup> Dit help om professionele kundigheid, identiteit en etiek te bevorder. Geïntegreerde-refleksiepraktisyns sal in teorie veranderings in hul praktyke maak deur middel van drie refleksie-tipes, naamlik praktyk, kennis en waardes.<sup>115</sup>

#### **6.5 Kollektiewe of groepsrefleksie**

Die vermoë om saam met andere te reflekteer is belangrik, aangesien dit studente toelaat om die geloofwaardigheid en geldigheid van hul refleksies te toets. Dit is verder ook van belang as metode om by mekaar te leer.<sup>116</sup> Lynch stel voor dat refleksie ook aangemoedig kan word deur studente aan rolspel of simulاسie in klein groepe bloot te stel.<sup>117</sup> Die klinikus kan byvoorbeeld 'n gesimuleerde probleemstelling gebruik wat interkulturele aangeleenthede bevat, waarna studente op hul onderskeie reaksies in 'n groep kan reflekteer.<sup>118</sup> Studente kan ook individueel na elke simulاسie reflekteer ten einde hul leerproses te bevorder.

Ten einde die voorgaande in kliniese regspraktyk aan te wend, volg 'n bespreking van die aanbieding van refleksiepraktyk.

### **7. Die aanbieding van refleksiepraktyk**

Schön verwys na die teenstrydigheid daarvan om “in die doen” gedompel te word sonder om te weet wat 'n mens veronderstel is om te leer, ten einde te “leer deur te doen”.<sup>119</sup> Schön verwys ook na refleksiepraktyk en dat dit noodsaaklik is dat studente van die begin van hul kliniese opleiding af begin reflekteer, selfs wanneer hulle die refleksieproses nog nie heeltemal verstaan nie.<sup>120</sup>

Deurslaggewende faktore in die aanbieding van refleksie is geïdentifiseer, naamlik om die waarde daarvan in te sien, dit te verduidelik en te ondersteun,<sup>121</sup> asook om struktuur en terugvoer te gee<sup>122</sup> en bedag te wees op bevestigingsvooroordeel.<sup>123</sup> Hyams voer aan dat refleksie optimaal aangewend word in 'n kliniek waar daar met ware kliënte gewerk word.<sup>124</sup>

#### **7.1 Benadruk die waarde van refleksie**

Copeland dui aan dat die refleksiepraktyk gekoester moet word en dat studente sodanige koestering ook as 'n praktyk wat deur die klinici gevolg word, moet waarneem. Sy is van mening dat klinici die belang of waarde van refleksie kan demonstreer deur dit as 'n model van hul eie praktyke voor te hou.<sup>125</sup>

## 7.2 *Skep die regte omstandighede vir refleksie*

Rogers definieer *refleksie* as die eksaminering van die manier waarop 'n mens op 'n gegewe situasie reageer en sê dat dit die negatiewe en positiewe emosies insluit wat hierdie ervaring versnel.<sup>126</sup> Die bedoeling van refleksie is dan om dit wat 'n student van sy of haar ondervinding verstaan, te integreer ten einde in die toekoms beter keuses te maak of aksies uit te voer en om ook sy of haar algemene effektiwiteit te verbeter.<sup>127</sup>

Daar is sekere voorvereistes aan studenterefleksie verbonde. Studente moet in situasies geplaas word wat buite hul normale ondervindingsveld is sodat hulle op so 'n situasie kan reageer en dus refleksie sal versnel.<sup>128</sup> Die kliniekomgewing self is gewoonlik buite hul ondervindingsveld, wat studente reeds uitdaag voordat hulle met 'n kliënt konsulteer. Dit is dus belangrik dat wanneer 'n kliniese kursus 'n reflektiewe komponent bevat, studente daarvan bewus moet wees sodat hulle hulself geestelik kan voorberei op die nuwe ervarings en hoe hulle daarop sal reageer.<sup>129</sup> Ten einde die regte omgewing vir refleksie te skep, moet die beduidende kwessies van sommige studente wat hul ontoereikendhede, onkunde of gebrek aan selfvertroue wil verskuil, onder die loep geneem word. Verdere studente-angste sluit die gapings in hul kennis in, asook dat hulle in hul refleksies as onvolwasse of naïef gesien sal word. Daar bestaan ook die vrees dat die vertroulike inhoud van hul joernaalinskrywings met ander fakulteitspersoneel of toekomstige werkgewers gedeel sal word.<sup>130</sup> Klinici moet studente verseker dat vertroulikheid gehandhaaf sal word. Die klinikus kan byvoorbeeld ook aan studente verduidelik dat die kliënte waarmee hulle sal konsulteer, gereeld met dieselfde kwessies oor vertroulikheid worstel.<sup>131</sup> Hierdie saak kan as 'n verdere leerproses dien. Studente moet verseker word dat die inhoud van hul refleksie slegs deur die klinikus gelees sal word en dat die terugvoer ook vertroulik sal wees.<sup>132</sup>

## 7.3 *Hoe om refleksie te verduidelik*

Australiese navorsers maak goeie praktyksvoorstelle, naamlik dat refleksiepraktyk deur relevante literatuur ondersteun moet word en dat dit in elke kliniese kursus op 'n beplande, gestruktureerde en weldeurdagte wyse geïnkorporeer moet word.<sup>133</sup> Dit sluit in dat studente voorsien word van teoretiese bronne om te bestudeer. Daar moet ook spoedige terugvoer aan studente gegee word.

Refleksiebesprekings kan gebruik word om refleksie te stimuleer en te verdiep. Klinici moet egter daarteen waak om hulself nie in die enigste magsrol in die bespreking te plaas nie.<sup>134</sup> Klinici moet eerder die fasiliteerders van besprekings binne die groep wees. Hulle moet die versoeking weerstaan om antwoorde te gee en eerder die studente lei om self die antwoorde te vind.<sup>135</sup>

Ten einde hierdie fasiliterende rol te verstaan, moet daar 'n basis van deursigtige bespreking wees wat op 'n teoretiese raamwerk berus. Die teoretiese agtergrond help studente om te verstaan waarom refleksie deel van hul kursus is.<sup>136</sup> Die leersiklusse van Kolb, Gibbs en/of Bain waarna daar vroeër verwys is, kan gebruik word om die grondslag van refleksie aan studente te verduidelik. Dit is belangrik om die studente te onderrig in die akademiese werk wat oor refleksie gedoen is, ongeag die raamwerk wat gevolg word, aangesien dit as die beginpunt van die refleksieproses beskou kan word. Die praktyk van refleksie moet ook aan die studente verduidelik word. Die klinikus moet aan studente verduidelik waarom hulle moet reflekteer, wat daarmee bedoel word en hoe die refleksiejoernale geassesseer gaan word.<sup>137</sup> Refleksie moet deur die klinikus gedemonstreer word deur sy of haar eie praktyk voor te hou,

tesame met voorbeelde.<sup>138</sup> Hierdie voorbeelde kan ook dié van voormalige studente insluit, tesame met die vraag of die spesifieke inskrywing inderdaad reflektief was.<sup>139</sup>

Moon voer aan dat refleksie in beginsel eenvoudig is, aangesien refleksie 'n basiese verstandelike proses is met óf 'n doel, óf 'n uitkoms, óf beide, wat in omstandighede aangewend word waar inligting ongestruktureerd of onseker is, óf waar daar geen voor die hand liggende oplossing is nie.<sup>140</sup> Dewey help ons om te verstaan hoe ons dink, terwyl Schön en Kolb die prosesse van denke in die praktyk werkbaar maak deur die voorsiening van nuwe insigte en planne van aksie.<sup>141</sup>

Dit behoort aan studente voorgelê te word. Moon dui aan dat refleksie op 'n alledaagse wyse gedefinieer moet word,<sup>142</sup> aangesien refleksie 'n manier is om te werk met wat 'n mens reeds weet. Copeland stel voor dat dit 'n goeie beginpunt is vir die kliniese aanbieding van refleksie,<sup>143</sup> aangesien die studente voor konsultasies met kliënte vanuit 'n versameling van aannames kan werk wat positief of negatief kan wees. Na die konsultasies beskik die studente oor nuwe inligting wat hul vorige aannames kan bevraagteken. Deur middel van refleksie kan die studente hul vorige aannames identifiseer, asook hoe die aannames hul benadering geaffekteer het. Nuwe kwessies kan opduik, wat tot opvolgkonsultasies kan lei.<sup>144</sup> Die refleksie help dus die studente om hul kliënte en hul regsprobleme beter te verstaan. Refleksie gaan egter verder. Dit laat die studente toe om oor hul eie benaderings te dink, byvoorbeeld waarom hulle die spesifieke aannames voor die konsultasies met die kliënte gehad het, waarop dit gebaseer was en hoe hulle dit nou anders sien.<sup>145</sup>

#### ***7.4 Refleksie moet ondersteun word***

Klinici kan refleksie ondersteun deur spesifiek tyd daarvoor te maak. Besprekings kan binne 'n spesifieke groep plaasvind, soos waar studente in pare of firmas werk. Besprekings kan ook tydens tutoriale met studente plaasvind. Daar behoort aan die einde van elke klinieksessie tyd vir studente gemaak te word om in hul joernale te skryf. Daar kan van studente verwag word om 'n refleksie in te dien na elke klinieksessie en dit dan met die groep, hul firma of hul kliniekkollega te deel.<sup>146</sup> Refleksie moet 'n integrale deel van die kliniese ervaring wees, ongeag die formaat.

Spencer verduidelik dat die daarstelling van 'n toepaslike omgewing belangrik is.<sup>147</sup> Sy stel voor dat daar begin word met private refleksie, daarna in pare met spesifieke onderwerpe. Mettertyd kan studente aangemoedig word om hul refleksies met die groep as geheel te deel.<sup>148</sup> Sy noem dat dit haar ondervinding is dat studente meer geneë is om die risiko te neem om hul refleksies te deel indien hulle voel dat hulle ondersteun word, dat hulle weet dat sodanige risiko positief ervaar sal word wanneer hul gevoelens erken en bekragtig word, en dat dit hulle vir die toekoms sal aanmoedig.<sup>149</sup>

#### ***7.5 Refleksie moet gestruktureerd wees***

Ten einde bemeestering by studente teweeg te bring, moet daar 'n struktuur wees wat 'n raamwerk vir refleksie uiteensit. Dit moet deel van die toesighoudende proses wees. Struktuurskep 'n omgewing wat bevorderlik vir gebalanseerde refleksie is, waar studente meer geneë sal wees om te internaliseer en om hul foute te identifiseer en te korrigeer.<sup>150</sup> Wortham e.a. merk op dat studente tydens refleksie soms te hard op hulself kan wees. Hulle stel voor dat studente daaraan herinner moet word dat die leer van hoe om 'n beter regsgeleerde te wees 'n nimmer-

eindigende proses vir almal is<sup>151</sup> en dat hulle deur uit die praktyk te leer selfvertroue moet bou, eerder as om dit af te breek.

Klinici moet studente se selfvertroue help bou deur hulle te verseker dat dit moontlik is om goeie regsgeleerdes te word. Daardeur word studente se vermoëns bevestig. Deur stapsgewyse vordering te beklemtoon word studente gehelp om nie misbruik te maak van hul strewe na perfeksie nie,<sup>152</sup> aangesien probleemoplossing 'n leerproses is wat met die subjektiewe ervaring van onsekerheid saamgaan. In kliniese regsopleiding moet die klinikus dus vanuit 'n beginners-ingesteldheid begin werk en die studente die geleentheid gee om op hul individuele prosesse te reflekteer. Beginnersingesteldheid is 'n navraagbenadering, nie oordeel nie, ten einde selfbewustheid en kennis van die buitewêreld te kry deur daadwerklik daarop te reflekteer sonder om die ego te betrek.<sup>153</sup> Hierdeur word studente geleer om op die uitkyk te wees vir dit wat hulle nie weet nie, dat hulle verstaan dat omstandighede gebrekkig kan wees en dat hulle derhalwe aktief hul eie prosesse moet deursoek vir sodanige gebreke.

### **7.6 Terugvoer**

Daar word aanbeveel dat klinici nie die bekragtiging van studente se bevoegdhede met vals, oormatige of algemene lof moet verwar nie.<sup>154</sup> Die bekragtiging van studente se bevoegdhede beteken dat spesifieke opmerkings gegee moet word wat die klinikus se erkenning van die stapsgewyse vordering van die student weergee.<sup>155</sup> Studente sal minder kwesbaar voel wanneer hulle verstaan dat hul refleksiewerk uit beide hul sterkpunte en areas vir verbetering bestaan. 'n Aktiewe onderrigmaatstaf vereis van die klinikus om eers na die student se eie opmerkings rakende sy of haar gebreke te luister voordat daar uitgewys word waar die student kan verbeter. Studente se eie waarnemings maak dus die klinikus se terugvoer minder dreigend en meer bekend.<sup>156</sup>

### **7.7 Bevestigingsvooordeel**

Copeland voer aan dat studente refleksie bloot as 'n irritasie kan sien wat hulle van die “regte” regswerk af weghou en dat studente daarom hul refleksie-oefeninge bloot genoegsaam doen om die klinikus tevrede te stel, en nie behoorlik op die refleksie fokus nie.<sup>157</sup> Samehangend hiermee is die konsep van bevestigingsvooordeel. Tydens refleksie gebeur dit dat studente soms aannames maak, addisionele materiaal insluit of inligting uitlaat. Die sielkunde het bewys dat mense gewoonlik nie kan aandui waarom hulle gapings met opgemaakte inligting vul of gapings fabriseer deur inligting weg te laat nie, aangesien dit 'n onbewustelike proses is<sup>158</sup> waar die brein gereeld raaiskote waag. 'n Mens se verstandelike prosesse is geneig om realiteite op maniere wat konsekwent en voorspelbaar is te interpreteer, selfs wanneer eksterne faktore aandui dat dit nie die feite akkuraat reflekteer nie.<sup>159</sup>

Dit dui dus op 'n onbewuste en instinktiewe wyse waarop negatiewe inligting wat nie ons oordeel ondersteun nie, gefiltreer word. Bevestigingsvooordeel behels die onbewuste neiging na 'n mens se aannames sonder om aandag te gee aan die objektiewe akkuraatheid van die inligting.<sup>160</sup> Mense interpreteer inligting gewoonlik met vooroordeel wanneer hulle werk met emosionele kwessies of iets wat hul eie waardes reflekteer. Dit is dus belangrik om hierdie bevestigingsvooordeel aan studente uit te wys, aangesien dit hulle kan motiveer om swak besluite te neem. Studente kan gereeld gevra word om die basis van hul waarnemings te verduidelik deur op die volgende vrae te reflekteer: Watter inligting het ek moontlik misgekyk? Watter moontlike onbekende faktore of veranderlikes kan my analise verander?<sup>161</sup> Hierdie vrae moedig refleksie op die onderskeid tussen selfvertroue en oorvertroue in hul besluite aan.

Die oorsprong, pedagogiese basis, belang en waarde van refleksie, die verskeie refleksietipes en vorme van refleksiejoernale, asook die aanbieding daarvan, is aangedui. Die pertinente volgende vraag is of refleksie geassesseer behoort te word.

## 8. Moet refleksie geassesseer word?

Daar is geargumenteer dat, ten einde refleksie as belangrik te beskou, dit geassesseer moet word, aangesien studente deur puntetoekenning gedryf word. Indien refleksie dus nie geassesseer word nie, sal studente dit as van mindere belang beskou.<sup>162</sup>

Daar is egter twee kwelpunte rondom die vereiste van assessering. Die eerste is dat studente moontlik slegs sal neerpen wat hulle dink die klinikus wil hoor. Tweedens bestaan daar die beskouing dat klinici daardeur sou wou bepaal wat hulle bereik het, bo en behalwe die ander leeruitkomste.<sup>163</sup> Volgens hierdie beskouings is assessering dus ontoereikend, aangesien dit “rou refleksie” kan beswadder of selfs vernietig.<sup>164</sup> Dit sluit in dat studente se selfvertroue om hulself vrylik en verkennend uit te druk geaffekteer word, asook dat dit kan lei tot onetiese vlakke van openbaarmaking.<sup>165</sup>

Die volgende vraag is dan of dit toepaslik is om die inhoud van refleksie te assesseer, of slegs die proses van refleksie. Copeland voer aan dat, indien die proses goed nagekom word, die inhoud van die refleksie die basiese waardes van die student kan weergee. Sy is egter onseker of dit toepaslik sou wees om sulke inhoud te assesseer.<sup>166</sup> Sy is van mening dat dit ook ontoepaslik is om refleksiejoernale te assesseer indien die doel van die klinikus is om te sien of studente ander aspekte van die kursus bemeester het.<sup>167</sup> Copeland se gevolgtrekking is dat slegs die proses van refleksie as ’n leermetode geassesseer behoort te word. Meerdere Australiese navorsers beveel aan dat refleksiepraktyk geassesseer moet word, dat dit volgens aangeduide kriteria wat op die proses eerder as op die inhoud fokus moet geskied en dat dit aan die leeruitkomste van die kursus gekoppel moet wees.<sup>168</sup> Stefani toon aan dat die assessering van studente nie slegs oor die daarstel van ’n produk gaan nie,<sup>169</sup> maar dat die leerproses as sulks bepunt moet word. Studente gee ook meer aandag aan werk wat geassesseer word,<sup>170</sup> aangesien puntetoekenning gelykstaande is aan motivering. Van der Merwe noem dat refleksie-oefeninge ’n geskikte assesseringsmetode binne kliniese regsopleiding is, aangesien studente op hul werklike ondervindings, hetsy goed of sleg, gedurende hul kliniese werk kan reflekteer. Sodanige refleksie is ’n effektiewe metode om studente aan ’n dieper manier van leer bloot te stel.<sup>171</sup> Refleksie behoort dus geassesseer te word.

Die terugvoer aan studente is as sulks ook pedagogies belangrik. Dit sou onmoontlik wees om studente en die akademie te oortuig dat die refleksieproses pedagogies korrek is indien dit nie deur meetbare uitkomste ondersteun word nie.<sup>172</sup> Assessering maak voorsiening vir ’n terugvoerstruktuur wat belangrik is vir refleksie. Die klinikus kan terugvoer direk aan die bepuntingskriteria koppel, wat studente in staat stel om hul vooruitgang te meet.<sup>173</sup>

## 9. Die vereistes vir assessering

Die drie belangrikste eienskappe van enige assessering word beskryf as betroubaarheid, geldigheid en beheerbaarheid.<sup>174</sup> Beheerbaarheid van refleksie-inskrywings kan moontlik vir klinici problematies wees, aangesien dit daarop sou neerkom dat ’n menigte van inskrywings nie net

geassesseer moet word nie, maar dat daar ook op elkeen terugvoer gegee moet word.<sup>175</sup> Daar word derhalwe voorgestel dat refleksie liefst tweeweekliks moet geskied, wat die proses meer beheerbaar vir beide klinici en studente maak, en wat ook aan studente meer tyd gee om hul insigte te ontwikkel.<sup>176</sup>

Daar is verdere voorvereistes vir die assesseringsmetode. Studente moet, tesame met die leerdoelwitte, van instruksies voorsien word van wat van hulle verwag word.<sup>177</sup> Voorbeelde kan aan hulle voorsien word. Die noodsaak van die klinikus om 'n ondersteunende mentorskap te skep, is 'n verdere vereiste, aangesien terugvoer 'n intens persoonlike ondervinding vir studente is.<sup>178</sup> Rogers beveel 'n mengsel van ondersteuning, stimulasie, outonomie en terugvoer as vereistes vir die studente se prestasie voor.<sup>179</sup>

Terugvoer is 'n onontbeerlike aspek van die refleksieproses. Voorstelle van benaderings in hierdie verband wat daarop gemik is om die leerproses te verdiep,<sup>180</sup> sluit in: deur in privaat te kritiseer en lof in publiek toe te swaai;<sup>181</sup> om altyd terugvoersessies op 'n positiewe noot af te sluit;<sup>182</sup> om studente te vra om aan hulself terugvoer te gee alvorens die klinikus kommentaar lewer;<sup>183</sup> deur direk en deursigtig te wees;<sup>184</sup> en om dieselfde terugvoerstruktuur vir alle studente te gebruik.<sup>185</sup> Klinici moet verder ook in staat wees om hul eie insig en sensitiwiteit tydens terugvoer te demonstreer.

By beide Wortham en Blaustone se onderskeie Amerikaanse universiteite, CUA en CUNY, word studente van eksplisiete geskrewe evaluasiekriteria voorsien ten einde hul midsemesterbesprekings te lei.<sup>186</sup> Kritiekhandleidings vir die gee en ontvang van terugvoer van enige kollega rakende hul optredes of prestasies word aan alle studente voorsien. Studente word geleer om spesifieke aspekte van goeie prestasies, asook waar verbetering nodig is, te identifiseer.<sup>187</sup> Sodra studente aan hierdie refleksiestadia waar prestasie uitgewys word gewoond is, staan dit klinici vry om areas vir verbetering uit te wys waar studente nie hul swakhede geïdentifiseer het nie.<sup>188</sup> Wortham e.a. beskou hierdie model as 'n assessering van studente se eie denke, tesame met die bewuswording deur studente dat hulle uiteindelik professioneel daarvoor verantwoordelik is om die effektiwiteit van hul besluite te bepaal.<sup>189</sup> Wortham e.a. is verder van mening dat wanneer daar van studente verwag word om hul eie optredes te analiseer en te beoordeel en dan te besef dat hulle aksies 'n verskil aan hulle kliënte gemaak het, dit studente sal motiveer om hulself ook in alle areas te verbeter.<sup>190</sup>

Lynch is van mening dat studente meerdere geleenthede vir formatiewe terugvoer wat nie bepunt word nie, behoort te kry.<sup>191</sup> Dit is verstaanbaar dat hierdie mening die ideaal verteenwoordig, maar vanweë die hoë studentegetalle sal hierdie voorstel nie in die Suid-Afrikaanse kliniese opset werkbaar wees nie. Dit blyk ook problematies in die Australiese opset te wees, soos tereg vroeër deur Hyams aangetoon, naamlik dat dit die beheerbaarheid van die proses nadelig kan affekteer.<sup>192</sup>

### **9.1 Hoe word insig gemeet?**

Tydens refleksie sien die klinikus of die student toepaslike insig in die kliënt en die meegaande regsprobleem het. Die meetinstrument vir insig moet duidelik, konsekwent, regverdig en betroubaar wees. Dit moet die leeruitkomstes duidelik aandui.<sup>193</sup> Wanneer die assesseringsmetodes geskep word, moet daar op moontlike slaggate gelet word wanneer persoonlike konsepte soos insig, refleksie en selfbeoordeling gemeet word. Hyams noem die voorbeeld waar die student opmerkings maak waarvan die klinikus op 'n persoonlike vlak verskil.<sup>194</sup>

Hy stel voor dat klinici inderwaarheid net die verantwoordelikheid het om met studentehoudings in te meng tot die mate waartoe dit met toepaslike kliëntediens indruis, aangesien dit bykans onmoontlik is om 'n student se wêreldpersepsie in een kursus te verander en dit nie die klinikus se verantwoordelikheid is nie.<sup>195</sup> Wanneer 'n student se houding in die refleksiejoernaal negatief op sy of haar professionele en kliënte-verhoudings inwerk, het die klinikus 'n verantwoordelikheid as 'n etiese en refleksiepraktisyn om te verseker dat sodanige gedrag nie geduld sal word nie en dat sodanige toekomstige gedrag gepenaliseer sal word.<sup>196</sup> Hyams stel voor dat die onderskeie klinici moet ooreenkom wat as onvanpaste insigte of houdings in die studente se interaksie met die kliënte beskou sal word.<sup>197</sup> Dit moet dan aan studente weergegee word. Die assesseringsmetode se vereistes rondom die kwessie van houding moet spesifiek wees.

Hyams stel die volgende assesseringskategorieë voor: 'n vermoë om insig in 'n kliëntgesentreerde praktyk te hê; 'n vermoë om empatie met kliënte te demonstreer; en 'n vermoë om die betekenis van morele neutraliteit wanneer daar met kliënte gewerk word, te verstaan.<sup>198</sup>

Aangesien daar aanbeveel word dat refleksie geassesseer behoort te word, is die struktuur van 'n refleksiejoernaal belangrik ten einde aan studente leiding te gee.

## 10. Struktuur van 'n refleksiejoernaal

Dit is belangrik dat studente behoorlike instruksies rakende hul joernaalinskrywings ontvang. Studente kan gelei word deur die volgende vrae: wat, waarom, reaksie, geleer en doelstelling.<sup>199</sup>

Die *wat* behels dat studente notas maak van wat hulle gedoen het ten opsigte van 'n spesifieke saak, soos alle konsultasies met die kliënt en ander betrokke partye, korrespondensie, naleeswerk en navorsing.<sup>200</sup> Die *waarom* behels dat studente die antwoorde op sekere vrae in hul notas weergee, soos waarom hulle 'n sekere manier opgetree het; of dit van nut was; en ten opsigte van watter aspekte van die saak dit van hulp was. Daar kan aan studente verduidelik word dat wanneer hulle weet waarom hulle iets spesifiek gedoen het, dit hulle help om aktief betrokke by die saak te wees. Die studente moet daarna hul *reaksies* noteer, wat hul emosionele gewaarwordings van die aktiwiteit weergee. Daar kan aan studente verduidelik word dat hierdie proses hulle sensitief maak vir die affektiewe, in teenstelling met die kognitiewe, dimensie van hul leerproses, wat hulle noodsaak om 'n siening van hulself as mens te vorm.<sup>201</sup> In die daaropvolgende notas dui studente aan wat hulle *geleer* het tydens hul interaksie met die spesifieke saak. Dit is belangrik om vir studente aan te dui dat hierdie bewuswording die kwaliteit van hul leerproses verbeter. In die laaste notas word daar van studente verwag om aan hulself sekere *doelwitte* te stel en te identifiseer vir wat hulle in die vervolg sal doen.<sup>202</sup>

## 11. Samevatting

Refleksiepraktyk in kliniese regsopleiding het aansienlike vordering ondergaan sedert die ontstaan daarvan in die vroeë 1900's en is pedagogies onderskryf in die hedendaagse kliniese kurrikulum. Binne kliniese regspraktyk word studente gereeld in situasies geplaas waar hulle met kwessies rondom etiese gedrag gekonfronteer word. Kliënte steun nie slegs op regspraktisyns se tegniese regskennisvaardighede nie, maar plaas ook hul vertroue in die praktisyn

se bevoegdheid om te kan redeneer en 'n oordeel te kan vorm op 'n etiese en sosiaal verantwoordelike manier, sonder om te diskrimineer. Hierdie professionele vaardighede kan deur middel van refleksie gevorm en versterk word.

Kliniese regsopleiding voorsien die perfekte laboratorium waar refleksie 'n beduidende rol speel in studenteondervinding en opleidingsondersteuning. Refleksiepraktyk kan aangeleer word deur studente meermale aan die diverse omstandighede en ondervindings wat hulle in die kliniek teëkom, bloot te stel. Deur in hierdie konteks te reflekteer, verkry die studente die raamwerk waarbinne hulle kan sin maak van die probleme waarmee hulle worstel, om die kliënt se kwessies in 'n breër konteks te sien en sodanige kennis te gebruik om 'n oplossing te ontwikkel. Sodoende verskaf die akademie meer vaardigheidsinstruksie ten einde die wanbalans in die ontwikkeling van teoretiese kennis en praktiese ervaring te herstel. Refleksie voorsien derhalwe nie slegs die opleiding van lewenslange leerders en veerkragtige praktisyns nie, maar dien ook as instrument om studente te leer om die reg in konteks te sien.

Refleksie kan verskeie vorme aanneem en daar kan van verskeie tipes refleksiejoernale gebruik gemaak word. Dit is belangrik om die regte omstandighede vir refleksie te skep en om die waarde van refleksie te benadruk. Wanneer refleksie aan studente verduidelik word, is dit nodig dat dit in elke kliniese kursus op 'n beplande, gestruktureerde en weldeurdagte wyse geïnkorporeer word wat op 'n teoretiese raamwerk berus. Klinici moet studente se refleksie daadwerklik ondersteun en help om studente se selfvertroue te bou en hulle te verseker dat dit moontlik is om goeie regsgeleerdes te word, wat dan studente se vermoëns bevestig.

Alhoewel daar sekere kwelpunte rondom die vereistes van assessering is, behoort refleksie geassesseer te word. Die belangrikste eienskappe van assessering is betroubaarheid, geldigheid en beheerbaarheid. Die assessering van refleksie moet geskied volgens aangeduide kriteria wat op die proses eerder as op die inhoud fokus en dit moet aan die leeruitkomst van die kursus gekoppel wees. Studente moet, tesame met die leerdoelwitte, van instruksies voorsien word van wat van hulle verwag word. Klinici moet ook ondersteunende mentorskap aan studente bied. Assessering is verder ook van belang aangesien dit voorsiening maak vir 'n terugvoerstruktuur wat belangrik is vir refleksie en 'n effektiewe metode is om studente aan 'n dieper manier van leer bloot te stel.

## Bibliografie

- Amsterdam, A.G. en J. Bruner. 2000. *Minding the law*. Cambridge: First Harvard University Press.
- Bain, J.D., R. Ballantyne, C. Mills en N.C. Lester. 2002. *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Brisbane: Post Pressed.
- Blaustone, B. 2006. Teaching law students to self-critique and to develop critical clinical self-awareness in performance. *Clinical Law Review*, 13:143–63.
- Boud, D., R. Keogh en D. Walker (reds.). 1985. *Reflection: Turning experience into learning*. Londen: Kogan Page.

- Brustin, S. en D. Chavkin. 1997. Testing the grades: Evaluating grading models in clinical legal education. *Clinical Law Review*, 3:299–336.
- Burton, O. 2004. Cultivating ethical, socially responsible lawyer judgment: Introducing the multiple lawyering intelligences paradigm into the clinical setting. *Clinical Law Review*, 11(1):15–47.
- Copeland, A. 2017. Reflective practice: The essence of clinical legal education. In Evans, Cody, Copeland, Giddings, Joy, Noone en Rice (reds.) 2017.
- De Klerk, W. 2007. Unity in adversity: Reflections on the clinical movement in South Africa. *International Journal of Clinical Legal Education*, 12:95–104.
- Dewey, J. 1910. *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- . 1933. *How we think: A restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. 2de uitgawe. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- . 1944. *Democracy and education*. Londen: Collier Macmillan.
- Du Plessis, M.A. 2007. Access to justice outside the conventional mould: Creating a model for alternative clinical legal training. *Journal for Juridical Science*, 32(1):44–63.
- . 2009. Assessment challenges in the clinical environment. *Journal for Juridical Science*, 34(2):91–117.
- . 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*, 51(1):140–162.
- . 2019. *Effective legal interviewing and counselling*. Kaapstad: Juta.
- Du Plessis, M.A. en N. Swanepoel. 2014. Reflective journals as an assessment method in clinical legal education. *De Jure*, 47(2):283–97.
- Du Plessis, R. 2024. Sosiale geregtighedsopvoeding tydens kliniese onderrig. *LitNet Akademies*, 21(2). <https://www.litnet.co.za/sosiale-geregtighedsopvoeding-tydens-kliniese-onderrig> (27 Junie 2024 geraadpleeg).
- Evans, A. 2017. Clinics and Australian law schools approaching 2020. In Evans, Cody, Copeland, Giddings, Joy, Noone en Rice (reds.) 2017.
- Evans A., A. Cody, A. Copeland, J. Giddings, P. Joy, M.A. Noone en S. Rice (reds.). 2017. *Australian clinical legal education: Designing and operating a best practice clinical program in an Australian law school*. Canberra: Australian National University Press.

- Gardner, J. 2001. Legal positivism: 5½ myths. *American Journal of Jurisprudence*, 46(1):199–227.
- Gibbs, G. 1988. *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Polytechnic Further Education Unit.
- Gilovich, T., D. Griffin en D. Kahneman (reds.). 2002. *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldsmith, S. 1996. *Journal reflection: A resource guide for community service leaders and educators engaged in service learning*. Washington, DC: The American Alliance for Rights & Responsibilities.
- Hewitt, A. 2008. Producing skilled legal graduates. *Griffith Law Review*, 17(1):87–120.
- Hinett, K. 2002. *Developing reflective practice in legal education*. Coventry: UK Centre for Legal Education.
- Hubbs, D. en C. Brand. 2005. The paper mirror: Understanding reflective journaling. *Journal of Experiential Education*, 28(1):60–71.
- Hyams, R. 2006. Student assessment in the clinical environment — What can we learn from the U.S. experience? *International Journal of Clinical Legal Education*, 10:77–96.
- . 2010. Assessing insight: Grading reflective journals in clinical legal education. *James Cook University Law Review*, 17:25–45.
- Hyams, R. en D. Sadique. 2014. The value of incidental learning in a multidisciplinary setting. *International Journal of Clinical Legal Education*, 20(1):439–59.
- Iya, P.F. 2008. Diversity in provision of clinical legal education (CLE): A strength or weakness in an integrated programme of curriculum development. *Journal for Juridical Science Special Issue*, 2008:34–52.
- Kenny, M. 2012. *Roundtable trends in legal education for practice*. Perth: Australian Academy of Law Australasian Law Teachers Association.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Langer, E.J. (red.). 1997. *The power of mindful learning*. Boston, MA: Da Capo Press.
- Ledvinka, G. 2006. Reflection and assessment in clinical legal education: Do you see what I see? *International Journal of Clinical Legal Education*, 9:29–56.
- Leering, M.M. 2017. Reflective practice and reflective inquiry: A critical imperative for enhancing law student learning and legal professionalism. *Canadian Bar Review*, 95(1):47–89.

- Lynch, M.A., R. Boyle, R. Magee en A. Sedillo Lopez. 2015. Teaching the newly essential knowledge, skills and values in a changing world, Section E: Intercultural effectiveness. In Maranville, Bliss, Kaas en Sedillo Lopez (reds.) 2015.
- Lyons N. (red.). 2010. *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer.
- MacCrate, R. (red.). 1992. *American Bar Association: Section of legal education and admissions to the bar. Report of the task force on law schools and the profession: Narrowing the gap*. [Die MacCrate Verslag].
- 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.
- Maughan, J. en J. Webb. 1996. Taking reflection seriously: How was it for us? In Webb en Maughan (reds.) 1996.
- Moon, J.A. 1999. *Reflection in learning and professional development, theory and practice*. Londen: Routledge.
- . 2001. PDP working paper 4: Reflection in higher education learning. *LTSN (Learning and Teaching Support Network) Generic Centre*. Exeter: University of Exeter.
- Neumann Jr., R.K. 1999. Donald Schön, the reflective practitioner, and the comparative failures of legal education. *Clinical Law Review*, 6:401–26.
- Ogilvy, J. 1996. The use of journals in legal education: A tool for reflection. *Clinical Law Review*, 3:55–107.
- Parker, C. 2004. A critical morality for lawyers: Four approaches to lawyers' ethics. *Monash Law Review*, 30(1):49–74.
- Parker, C. en A. Evans. 2007. *Inside lawyers' ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pearce, D.E., E. Campbell en D Harding. 1987. *Australian law schools: A discipline assessment for the Commonwealth Tertiary Education Commission. A summary and volumes I–IV*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Pink, D.H. 2009. Mastery. In Pink (red.) 2009.
- Pink, D.H. (red.). 2009. *Drive: The surprising truth about what motivates us*. Edinburgh: Canongate Books.
- Quigley, F. 1995. Seizing the disorienting moment: Adult learning theory and the teaching of social justice in law school clinics. *Clinical Law Review*, 2:37–72.
- Risen, J. en T. Gilovich. 2007. Informal logical fallacies. In Sternberg, Roediger en Halpern (reds.) 2007.

- Robbins, I.P. 2009. Best practices on best practices: Legal education and beyond. *Clinical Law Review*, 16:269–305.
- Rodgers, C. 2002. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4):842–66.
- Rogers, R. 2001. Reflection in higher education: A concept analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1):37–57.
- Ryan, M. en M. Ryan. 2012. *Developing a systematic, cross-faculty approach to teaching and assessing reflection in higher education*. 1–33. Sydney: ALTC (Australian Learning and Teaching Council).
- Salinas, O.J. 2016. *Effective client interviewing and counselling*. St. Paul: West Academic Publishing.
- Schacter, D.L., J.Y. Chiao en J.P. Mitchell. 2003. The seven sins of memory: Implications for self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1001(1):226–39.
- 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.
- . 1995. Educating the reflective legal practitioner. *Clinical Law Review*, 2:231–250.
- Sparrow, C. 2009. Reflective student practitioner – An example integrating clinical experience into the curriculum. *International Journal of Clinical Legal Education*, 14:70–76.
- Spencer, R. 2012. Holding up the mirror: A theoretical and practical analysis of the role of reflection in clinical legal education. *International Journal of Clinical Legal Education*, 18:181–216.
- Stefani, L.A.J. 1998. Assessment in partnership with learners. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(4):339–50.
- Sternberg, R.J, H.L. Roediger en F. Halpern (reds.). 2007. *Critical thinking in psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stuckey, R. 2006–7. Teaching with a purpose: Defining and achieving desired outcomes in clinical law courses. *Clinical Law Review*, 13:807–38.
- . 2007. Best practices for delivering instructions, generally. In Stuckey (red.) 2007.
- Stuckey, R. (red.). 2007. *Best practices for legal education*. New York: Columbia Press.
- Sullivan, W.M., A. Colby, J. Welch Wegner, L. Bond en L.S. Shulman. 2007. *Educating lawyers: Preparation for the profession of law*. [Die Carnegie-verslag]. Stanford: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Tversky, A. en D. Kahneman. 2002. Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. In Gilovich, Griffin en Kahneman (reds.) 2002.

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.

Vawda, Y.A. 2008. ‘But where is the halaal food?’ An appraisal of diversity teaching in clinical law programmes in South African clinics. *Journal for Juridical Science*, 2008:87–98.

Walsh, T. 2007. Putting justice back into legal education. *Legal Education Review*, 17(1):119–142.

Webb, J. en C. Maughan (reds.) 1996. *Teaching lawyers’ skills*. Londen: Butterworths.

Wortham, L., C.F. Klein en B. Blaustone. 2016. Autonomy-mastery-purpose: Structuring clinical courses to enhance these critical educational goals. *International Journal of Clinical Legal Education*, 18:105–48.

Wynne, A. (red.). 2007. *The origin of Buddhist meditation*. Londen: Routledge.

Ziegler, A.L. 1992. Developing a system of evaluation in clinical teaching. *Journal of Legal Education*, 42(4):575–90.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Hyams (2010:31).

<sup>2</sup> Du Plessis en Swanepoel (2014:289).

<sup>3</sup> Leering (2017:58).

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Dewey (1910; 1933:2).

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Copeland (2017:157).

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> Dewey (1933:9).

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> Lyons (red.) (2010).

<sup>13</sup> Schön (1987:31).

<sup>14</sup> Schön (1995:231, 249).

<sup>15</sup> Schön (1983:241).

<sup>16</sup> Leering (2017:59).

<sup>17</sup> Schön (1987:18).

<sup>18</sup> Copeland (2017:159). Schön glo dat hierdie onsekerheid 'n basis van die professionele werk is, aangesien professionele mense meer doen as om slegs die tegniese realiteite van hul dissipline toe te pas. Hulle maak gebruik van oordeel, ondervinding, intuïsie en refleksie ten einde probleme op te los.

<sup>19</sup> Copeland (2017:159, 160).

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> Kolb (1984).

<sup>22</sup> Gibbs (1988).

<sup>23</sup> Copeland (2017:159).

<sup>24</sup> Bain, Ballantyne, Mills en Lester (2002).

<sup>25</sup> Ryan en Ryan (2012:8).

<sup>26</sup> Stuckey (2007:122).

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> Hyams en Sadique (2014:451).

<sup>29</sup> Hyams (2010:31).

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> Schön (1987:31).

<sup>32</sup> Ogilvy (1996:74).

<sup>33</sup> Burton (2004:17).

<sup>34</sup> Hyams (2010:32).

<sup>35</sup> Vir verdere navorsing in hierdie verband in die Suid-Afrikaanse konteks, sien o.a. Du Plessis (2019; 2016:135–7; 2009:91–117; 2007:49, 50), Iya (2008:34–52) en Vawda (2008:87–98).

<sup>36</sup> Parker en Evans (2007:23).

<sup>37</sup> *Ibid.*

<sup>38</sup> *Ibid.* Vir 'n volledige bespreking, sien Du Plessis (2024).

<sup>39</sup> Parker en Evans (2007:23).

<sup>40</sup> Parker (2004:49).

<sup>41</sup> Die besprekings kan by wyse van 'n interaktiewe seminaar of gedurende klinieksessies plaasvind. Dit is egter verkieslik dat indieptebespreking tydens tutoriale sessies plaasvind. Vir die vereiste pedagogiese komponente van kliniese regsonderrig, sien Du Plessis (2015).

<sup>42</sup> Sien Hyams (2010:33) met verwysing na Amsterdam en Bruner (2000) vir 'n beskrywing van hoe joernaalinskrywing studente kan help om narratiewe intelligensie te ontwikkel.

<sup>43</sup> Burton (2004:24).

<sup>44</sup> *Ibid.*

<sup>45</sup> Burton (2004:25).

<sup>46</sup> Wortham en Klein is kliniese direkteure en professors by die Columbus School of Law, The Catholic University of America (CUA). Blaustone is kliniese direkteur en professor by The City University of New York (CUNY).

<sup>47</sup> Wortham, Klein en Blaustone (2006:132).

<sup>48</sup> Wortham e.a. (2016:129), met verwysing na Pink (2009:120–27).

<sup>49</sup> Wortham e.a. (2016:129).

<sup>50</sup> Wortham e.a. (2016:130), met verwysing na Langer (1997).

<sup>51</sup> *Ibid.*

<sup>52</sup> Stuckey (2007:122).

<sup>53</sup> Ziegler (1992:579–82).

<sup>54</sup> Quigley (1995:50).

<sup>55</sup> Copeland (2017:160).

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> De Klerk (2007:97).

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> Ledvinka (2006:34).

<sup>60</sup> Copeland (2017:161).

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> Du Plessis (2018:155). Vir 'n volledige bespreking, sien Du Plessis (2019).

<sup>63</sup> *Ibid.* Sien ook Salinas (2016). Soos posttraumatiese stres as gevolg van die spesifieke insident.

<sup>64</sup> Copeland (2017:162).

<sup>65</sup> Schön (1995:235).

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> Copeland (2017:163).

<sup>69</sup> Sien *ibid.* met verwysing na Gardner (2001:199–227) vir verdere bespreking.

<sup>70</sup> Copeland (2017:163), met verwysing na Neumann Jr. (1999:401–426).

<sup>71</sup> Pearce e.a. (1987).

<sup>72</sup> MacCrate (1992).

<sup>73</sup> Sullivan, Colby, Welch Wegner, Bond en Shulman (2007).

<sup>74</sup> Sullivan e.a. (2007:187).

<sup>75</sup> Stuckey e.a. (2007). Sien ook Robbins (2009).

<sup>76</sup> Copeland (2017:164).

<sup>77</sup> Du Plessis (2018:144–48). Vir 'n volledige bespreking, sien Du Plessis (2019); Salinas (2016).

<sup>78</sup> Du Plessis (2018:155, 158). Vir 'n volledige bespreking, sien Du Plessis (2019); Salinas (2016).

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> Copeland (2017:164).

- <sup>81</sup> Leering (2017:58).
- <sup>82</sup> Leering (2017:60).
- <sup>83</sup> Leering (2017:53).
- <sup>84</sup> Evans e.a. (2017:165).
- <sup>85</sup> Copeland (2017:165). Sien ook Boud, Keogh en Walker (reds.) (1985).
- <sup>86</sup> Rodgers (2002:850).
- <sup>87</sup> Walsh (2007:120).
- <sup>88</sup> Copeland (2017:165) verwys na Kenny (2012).
- <sup>89</sup> Ryan en Ryan (2012:3).
- <sup>90</sup> Dewey (1944).
- <sup>91</sup> Copeland (2017:167).
- <sup>92</sup> Hyams (2010:29).
- <sup>93</sup> Moon (1999).
- <sup>94</sup> Hubbs en Brand (2005:66).
- <sup>95</sup> Ogilvy (1996:74).
- <sup>96</sup> Hyams (2010:29, 30).
- <sup>97</sup> Goldsmith (1996).
- <sup>98</sup> Navorsing toon dat sommige individue geneig mag wees om nie veel moeite te doen wanneer hulle in spanne werk nie, wat neerkom op sosiale leeglêery. Sien Du Plessis (2016:115, 116) se voorstelle ten einde hierdie probleem in studenteverband aan te pak. Sien Hewitt (2008:103–105) vir voorstelle en vir verskeie kombinasies vir die assessering van spanwerk.
- <sup>99</sup> Sparrow (2009:72).
- <sup>100</sup> Hyams (2010:30).
- <sup>101</sup> Hinett (2002:26).
- <sup>102</sup> Hyams (2010:30).
- <sup>103</sup> Leering (2017:69).

- <sup>104</sup> Leering (2017:70).
- <sup>105</sup> Leering (2017:72).
- <sup>106</sup> Leering (2017:73).
- <sup>107</sup> Leering (2017:74).
- <sup>108</sup> Leering (2017:76).
- <sup>109</sup> Lynch, Boyle, Magee en Sedillo Lopez (2015:339, 340).
- <sup>110</sup> Lynch e.a. (2015:347).
- <sup>111</sup> Lynch e.a. (2015:348).
- <sup>112</sup> Lynch e.a. (2015:351).
- <sup>113</sup> Leering (2017:75).
- <sup>114</sup> Leering (2017:76, 77).
- <sup>115</sup> *Ibid.*
- <sup>116</sup> Leering (2017:78).
- <sup>117</sup> Lynch e.a. (2015:351).
- <sup>118</sup> *Ibid.*
- <sup>119</sup> Neumann (1999:408).
- <sup>120</sup> Schön (1987:31).
- <sup>121</sup> Copeland (2017:168).
- <sup>122</sup> Wortham e.a. (2006:159).
- <sup>123</sup> Blaustone (2006:159).
- <sup>124</sup> Hyams (2010:26).
- <sup>125</sup> Copeland (2017:168).
- <sup>126</sup> Rogers (2001:41).
- <sup>127</sup> *Ibid.*
- <sup>128</sup> Rogers (2001:42).

- <sup>129</sup> Hyams (2010:27).
- <sup>130</sup> *Ibid.*
- <sup>131</sup> Du Plessis (2018:117–9). Vir 'n volledige bespreking, sien Du Plessis (2019); Salinas (2016).
- <sup>132</sup> Hyams (2010:28).
- <sup>133</sup> Evans (2017:20, 21).
- <sup>134</sup> Spencer (2012:196).
- <sup>135</sup> Ledvinka (2006:36).
- <sup>136</sup> Sien Maughan en Webb (1996), asook Ledvinka (2006).
- <sup>137</sup> Copeland (2017:171).
- <sup>138</sup> *Ibid.*
- <sup>139</sup> *Ibid.*
- <sup>140</sup> Moon (1999:10).
- <sup>141</sup> Copeland (2017:172).
- <sup>142</sup> *Ibid.*
- <sup>143</sup> *Ibid.*
- <sup>144</sup> Copeland (2017:173.)
- <sup>145</sup> *Ibid.*
- <sup>146</sup> *Ibid.*
- <sup>147</sup> Spencer (2012:196).
- <sup>148</sup> *Ibid.*
- <sup>149</sup> *Ibid.*
- <sup>150</sup> Wortham e.a. (2006:133).
- <sup>151</sup> Wortham e.a. (2006:135).
- <sup>152</sup> Wortham e.a. (2006:137).
- <sup>153</sup> In hierdie verband verwys Wortham e.a. na Wynne (red.) (2007).

- <sup>154</sup> Wortham e.a. (2006:137).
- <sup>155</sup> Vir voorbeelde, sien Wortham e.a. (2006:137, 138).
- <sup>156</sup> Blaustone (2006:159).
- <sup>157</sup> *Ibid.*
- <sup>158</sup> Sien Schacter, Chiao en Mitchell (2003).
- <sup>159</sup> Wortham e.a. (2006:141), met verwysing na Tversky en Kahneman (2002).
- <sup>160</sup> Wortham e.a. (2006:141), met verwysing na Risen en Gilovich (2007).
- <sup>161</sup> Wortham e.a. (2006:141).
- <sup>162</sup> Ledvinka (2006:40).
- <sup>163</sup> 'n Verdere kwelpunt mag moontlik by die assessering van spanjoernale voorkom. Sien Hewitt (2008:103–5) vir voorstelle en vir verskeie kombinasies vir die assessering van spanwerk.
- <sup>164</sup> *Ibid.*
- <sup>165</sup> *Ibid.*
- <sup>166</sup> Copeland (2017:175).
- <sup>167</sup> *Ibid.*
- <sup>168</sup> Evans (2017:20, 21).
- <sup>169</sup> Stefani (1998:344). Stefani verteenwoordig die siening van die Verenigde Koninkryk.
- <sup>170</sup> Brustin en Chavkin (1997:320). Brustin en Chavkin verteenwoordig die siening van die Verenigde State van Amerika.
- <sup>171</sup> Van der Merwe (2017:689). Van der Merwe verteenwoordig die siening van Suid-Afrika.
- <sup>172</sup> Brustin en Chavkin (1997:321).
- <sup>173</sup> Hyams (2010:35).
- <sup>174</sup> Stefani (1998:346).
- <sup>175</sup> Hyams (2010:39, 40).
- <sup>176</sup> Hyams (2010:40).
- <sup>177</sup> Stefani (1998:348).

- <sup>178</sup> Hyams (2010:40).
- <sup>179</sup> Rogers (2001:43).
- <sup>180</sup> Sien Hyams (2006:77–96).
- <sup>181</sup> Hyams (2006:90).
- <sup>182</sup> Hyams (2006:91).
- <sup>183</sup> *Ibid.*
- <sup>184</sup> *Ibid.*
- <sup>185</sup> Hyams (2006:92).
- <sup>186</sup> Wortham e.a. (2006:138).
- <sup>187</sup> Sien Wortham e.a. (2006:138, 139) vir terugvoer deur studente in hierdie verband.
- <sup>188</sup> Sien Wortham e.a. (2006:139) vir voorbeelde tot hierdie benadering.
- <sup>189</sup> Wortham e.a. (2006:132).
- <sup>190</sup> *Ibid.*
- <sup>191</sup> Lynch e.a. (2015:354)
- <sup>192</sup> Hyams (2010:39, 40).
- <sup>193</sup> Hyams (2010:36).
- <sup>194</sup> Hyams (2010:37).
- <sup>195</sup> Hyams (2010:37, 38).
- <sup>196</sup> Hyams (2010:37).
- <sup>197</sup> Hyams (2010:38).
- <sup>198</sup> *Ibid.*
- <sup>199</sup> Vir 'n volledige bespreking en tabelgids, sien Du Plessis en Swanepoel (2014).
- <sup>200</sup> Du Plessis en Swanepoel (2014:294–6).
- <sup>201</sup> *Ibid.*
- <sup>202</sup> *Ibid.*