

# Leergesprekke in universiteitsklaskamers: 'n Herwaardering

Gert van der Westhuizen

---

Gert van der Westhuizen: Departement Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit van Johannesburg

---

## *Opsomming*

Hierdie artikel bied 'n herwaardering aan van die waarde wat klaskamergesprekke kan hê vir doeleindes van leer. Dit is gebaseer op 'n ontleding van verskillende teoretiese perspektiewe op en gespreksontledingstudies van die aard van leergesprekke. Hierdie ontleding sluit insigte in uit verskillende dissiplines, soos sosiologie en diskursiewe psigologie, asook verwysings na etnometodologiese en gespreksontledingstudies wat die gespreksaard van onderrig en leerinteraksies verder toelig. Aan die hand van voorbeelde van klaskamerinteraksies word die argument ontwikkel dat gesprekke in leeromgewings in die hoër onderwys duidelike sosiale handelinge behels wat direk verband hou met en bydra tot leer. Gebaseer op hierdie insigte word die implikasies vir 'n gesprekspedagogiek vir hoëronderrig-leeromgewings voorgestel: leergesprekke vereis aktiewe deelname, varieer in organisasie en vloei, vind doelbepaald plaas, is sensitief vir die sosiale funksies van gesprekshandelinge, wend gesprekstechnieke aan om leer te bevorder, en is ingestel op die ontwikkeling van gespreksvaardighede van studente.

**Slutelwoorde:** studenteleer, gespreksontleding, klaskamerinteraksie, leergesprekke,; hoër onderwys, pedagogiek

## *Summary*

### **Learning conversations in university classrooms: a reappraisal**

Interactions in university classrooms are institutionally determined (Drew and Heritage 1992): lecturers do the teaching and students the learning. Such interactions among a diversity of participants involve all the rich social and psychological dimensions of human conversational practices and rules.

It is appropriate in the South African higher education context to raise questions about teaching and learning practices, given the call for curriculum transformation (Jansen 2001; Van der Westhuizen 2010). Such questions should challenge the one-directional interactions which according to Bakhtin (1984:79) are typical of a monological world where the ideas of others as objects of representation are not seen as valid contributions to learning. Bakhtin (1984:293) argues for dialogical relationship when he says, "To live means to participate in dialogue", and this involves a collective search for truth (Bakhtin 1984:110). This call for

dialogical relationships is echoed by Dewey (1916) with his view that democratic life is about constructive interactions between and among groups, and by Levinas (in Stocker 2005) in his writings about the reciprocal responsibility when the “I” meets with the “other”, and that in a relationship the one cannot exist without the other.

This article focuses on talking in interaction, on conversational actions taken by participants in learning situations. The purpose is to explore concepts of interactional learning in order to encourage conversations about the role of conversations in university classrooms. The argument is developed that classroom interactions may indeed be looked at as human conversations contributing to a culture of learning and democratic practice.

Research on the nature of conversations has deepened since the work of the sociologists Garfinkel (Heritage 1984), Sacks (1989, 1995), Schegloff (1986, 1987) and others (cf. the review by Hilbert 2004). Studies in ethnomethodology (Heritage 1984) and conversation analysis (Sacks 1995) describe conversations in terms of verbal utterances which perform social actions such as making a request, responding, extending, etc. (Pomerantz 1988). Conversations are unique in the sense that utterances are determined by response preferences of each participant in response to previous utterances (Pomerantz 1988). Sacks (1995) and Garfinkel (1964) have pointed out that sequence interactions serve as context for turn design and preferences. Such preferences allow participants to maintain how they present themselves in an interaction (Goffman 1981, quoted by Rawls 2004), and include gestures and body language as ordering mechanisms (Koschmann en LeBaron 2002; LeBaron en Koschmann 2003).

For conversations, as speech-in-interaction (Sacks et. al. 1974), to be comprehensible, utterances need to be recognisable as actions of a certain type (Rawls 2004). In a greeting conversation, for example, there is a clear response expected after the first greeting utterance. Formal settings such as those in the academy are unequal by design (Rawls 2004) and participants’ utterances are often not identifiable, which inhibits the conversation.

Hilbert (2004) confirms the view that while variations in conversations are indescribable, it is possible to identify patterns in turn-taking and preferences. The uniqueness of conversations is determined by participants and their membership of categories such as race and gender, which in turn influences conversational mechanisms used (Mercer 2000, 2008; Maynard 2003). This explains the differences in conversation between doctor/patient; lecturer/student.

Learning conversation in classrooms are institution-specific (Drew 2003; Drew and Heritage 1992). This means that the focus and flow are determined by the lecturer-participant. Students’ utterances in rhetorical or argumentative form are dialogically situated, in response to the cross-examination of the lecturer (Edwards 1993:214). This makes it difficult for the lecturer to establish what the thinking of the student is, since utterances are also conversational responses (Edwards 1993:214; Edwards 1997).

The assumption that classroom interactions are forms of learning conversations has been clarified by Magano, Mostert en Van der Westhuizen (2010). They draw on examples of

philosophical conversations where interactions around an issue/question may lead to new ideas. Learning conversations are interactional and reciprocally organised in terms of adjacency pairs, response preferences and repair actions (Seedhouse 2005; also Seedhouse 2004). They are authentic, once-off opportunities where participants establish a particular relationship and respond to one another on a topic.

The flow of interactions in a classroom is determined by the lecturer exercising his/her epistemological authority (Morrow 2007; Heritage and Raymond 2005) by means of pedagogical methods and discursive techniques, including the use of questions in particular interactional sequences (Mehan 2001; 1985). Participation in such conversations works on different levels (Appel 2010) and includes the macro-episodic level of sections of the conversation, the more micro-level in the form of specific sequences. Such participation is not always conducive to learning, since pressure to participate often leads to superficial and procedural participation (Apple 2010: 212). The key to learning from participation is in the congruence with so-called academic task structure, i.e. the content that has to be learned (Erickson 1996; Appel 2010).

Learning conversation take various forms. Archetypical forms include disputational, cumulative and exploratory talk, each form relying on the relationship between the teacher and the learner, which is pedagogical and dialogical at the same time (Mercer 2004). Such conversations are characterised by lecturers using talk to “move” students to react and to contribute towards a substantive understanding of concepts (Wolf, Crosson and Resnick 2005).

Mercer (2004:171) illustrated how sequences of actions in a conversation are dependent on the “cognitive state” of participants, which includes their knowledge of and interest in the learning situation. Where such states are internationally relevant they are used to determine sequence patterns in the conversation. This implies that participants don’t always make their knowledge visible; rather, they use it as an interactional source to respond to utterances of others and to generate their own ideas.

Repair actions in learning conversations are used in direct or indirect and delayed ways (Nakamura 2008; see Schegloff 1992). These include self- and other-repair and is evident in text interpretation, for example when a student corrects her own misunderstanding or allows the lecturer to correct her. While other-correction seems to be prevalent in classroom conversations, self-correction also contributes to learning (McHoul 1990).

Research on learning conversations seems to emphasise the use of discursive techniques to elicit knowledge and encourage participants to work exploratorily and to think together (Mercer 2004; Dawes in Mercer 2004; Barnes and Todd in Mercer 2004). Full participation in the form of active turn-taking and interaction with conversation partners is therefore important for building interactional skills relevant to learning (Young and Miller 2004).

Based on the analysis of literature a number of principles can be formulated as a basis of classroom pedagogy.

A conversation pedagogy is focused on interaction and participation. This involves using questions that are worth conversing about, and participation ranging from full, direct engagement to marginal participation where students observe and take their turn to respond or ask questions. The facilitation guides proposed by Magano et al. (2010) are useful in this regard. These include “exploring meaning”, “loosening the yoke”, “mediation”, “pausing and speaking”, and more than 20 others designed to encourage interpretations on intrapersonal and interpersonal levels (Vygotsky 1978).

Conversational interactions are organised in episodic terms and allow for flexible flow and organisation. This principle encourages the awareness of learning conversations as episodic in nature. In practice the lecturer/facilitator would start the conversation, e.g. with a general observation, and then the conversation is steered in different directions. In the process the topic may be changed to go back to previous conversations, or to sideline the interaction to cover a topic relevant to the learning need.

Learning conversations are situational and goal-determined. This principle follows Lave and Wenger’s notion of situated learning which implies that the authenticity of the setting shapes the conversation in terms of the learning relationship established and the placing of participants according to how knowledgeable they are. Learning is determined partly by the conversation question and collective contributions to the interaction.

A conversation pedagogy is sensitive to the communicative and social functions of each conversational action. This principle refers to the verbal and non-verbal dimensions of the conversation and how they fulfil conversational as well as pedagogical functions. It encourages the lecturer/facilitator to observe the different conversational ways in which instructions are given or requests made, etc. Discursive techniques are used confirm, repeat and extend ideas, and include “we” statements, literal summaries and reconstructed summaries (Mercer 2004).

Specific techniques of turn-taking, sequence organisation and repair are conducive to learning. This principle assumes the skilled use of turns, sequence types and repair action aimed at learning. Sequence types have associate turns/utterances such as in question-answer instruction response, announcement response, etc.

Repair actions are typical in interactions, including in learning conversations. Facilitators therefore need to use self- and other-repair in planned ways for purposes of learning (see Nakamura 2008).

A conversation pedagogy aims to develop conversation skills. Participants in learning conversations naturally draw on conventions which they have learned from educational and community contexts. Space for learning about conversational techniques would encourage participation, spontaneous utterances, thinking aloud, testing of ideas, etc. In addition, students may develop their understanding of turn-taking and error correction and develop their awareness of conversational techniques.

For a lecturer to develop a conversation pedagogy the starting point would be to ask: How do I handle conversation in my class? How do I organise interactions and how can I make such conversations more functional for learning?

This article is an invitation to learning facilitators in higher education to appreciate the conversational dimensions of teaching and learning anew. Such an appreciation would hopefully contribute to the development of a tertiary pedagogy which values student participation in knowledge production.

**Keywords:** student learning, conversation analysis, classroom interaction, learning conversations, higher education, pedagogy

## 1. Inleiding

Interaksies in universiteitsklaskamers is hoofsaaklik gefokus op kurrikulum-aktiwiteite van onderrig en leer. Hierdie interaksies is institusioneel bepaald (Drew en Heritage 1992), wat beteken dat die dosent die doseerwerk doen, en die student die leerwerk. Klaskamerinteraksies kan egter ook beskou word as gespreksgeleentheid; as menslike interaksies wat die normale spektrum van kommunikatiewe en gesprekspraktyke en -reëls insluit. Sulke interaksies tussen 'n verskeidenheid individue behels al die ryk sosiale en psigologiese dimensies van menslike gesprekke wat deel uitmaak van leeromgewings.

In die Suid-Afrikaanse hoër onderwys is dit gepas om, as deel van die transformasie-agenda, vrae te vra oor die doeltreffendheid van kurrikula en leer (Jansen 2001). Daar moet ook besin word oor die noodsaak van sinvolle leer vir alle studente (Van der Westhuizen 2010). Oproepe ter plaatse, soos dié van Morrow (2007), dra by tot internasionale gesprekke (Popkewitz 1999, Mezirow 2000, Mertens 2009 en ander) oor die noodsaak dat kurrikula, ter wille van die ideale van sosiale geregtigheid en demokratiese praktyk, epistemologies getransformeer moet word.

Die oproepe om kurrikulumtransformasie vereis sekerlik 'n fokus op die kern van onderrig en leer, naamlik die interaksies tussen dosent en student. Die tradisie van klasgee as eenrigtinggesprek en van doseerwerk in die (hoër) onderwys word deur Bakhtin (1984:79) as tipies van 'n monologiese wêreld beskryf. In so 'n wêreld word ander se idees as objekte van verteenwoordiging nie erken nie. Sodanige “gemonologiseerde pedagogiese dialoog” word aangetref waar 'n onderwyser hoofsaaklik aan die woord is, waar gewerk word met vaste draaiboeke wat interaksies beheer, en waar gekontroleerde resitering/opsê en pasklaar antwoorde gesoek word (Bakhtin 1984:279). Hierdie praktyk word gesien as die amptelike klaskamerdiskoers, waar die kurrikulum as belangrike kennis en waarheid gesien word (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser en Long 2003). In sodanige tipiese monologiese interaksies word die ander, die leerder, geobjektiveer en geen ware bydrae of kennis buite dié in die kurrikulum kan van hom verwag word nie. Die monoloog is “doof tot die ander” se response, en is die finale sê wat eintlik kan klaarkom sonder die ander se bydrae (Bakhtin 1984:293).

In teenstelling met die monologiese wêreld argumenteer Bakhtin (1984:293) dat die bewustheid van die mens en die mens se lewe op sigself essensieel dialogies is: “To live means to participate in dialogue”, wat ’n kollektiewe soeke na waarheid deur dialogiese interaksie impliseer (Bakhtin 1984:110). Die argument ten gunste van die uitbouing van dialogiese verhoudings in die onderwys is oor dekades heen deur filosowe en opvoedkundiges geïnspireer. Dewey (1916) het byvoorbeeld onderwys as ’n projek van demokrasiebou beklemtoon, waar interaksies binne en tussen groepe mense ooreenkomste en verskille duidelik maak. Emmanuel Levinas (in Stocker 2005) het in sy geskrifte die etiese verantwoordelikheid in elke ontmoeting tussen twee individue beklemtoon, waar die “ek” en die “ander” in die verhoudingstigting ’n wedersydse en etiese verantwoordelikheid dra, met die “ander” as die verhewe, terwyl die “ek” nie kan bestaan sonder die “ander” nie. Goffman (1974) het soortgelyke argumente ontwikkel in *The presentation of self in everyday life*, waarin hy dit stel dat mense in interaksie optree en presteer soos deur die konteks vereis.

Gegewe die beskouing dat interaksies in leeromgewings essensieel ’n dialogiese verhouding tussen dosent en student behels, is die vraag na die aard van leergesprekke en interaktiewe leer en die implikasies daarvan vir hoër onderwys, sekerlik aktueel. Hierdie artikel het die oogmerk om by te dra tot ’n herwaardering van die waarde van sulke gesprekke, en om onderwyspraktisyns aan te moedig om hulle gespreksvaardighede te ontwikkel en aan te wend vir doeleindes van leer. Die aanname is dat sodanige herwaardering deel moet uitmaak van pogings om kurrikula te transformeer.

Hierdie artikel fokus op “spraak in interaksie”/gesprekshandeling as vorm van kennisoordrag en -ontwikkeling, en die implikasies daarvan vir ’n sinvolle gesprekspedagogiek. As sodanig wil ek ’n bespreking aan die gang sit oor die rol van gesprekke in klaskamers. Vir hierdie doel word konsepte van interaksionele leer verken, en vanuit die sosiologie en diskursiewe psigologie die argument gebou dat klaskamerinteraksies eintlik vorme van normale menslike interaksies is wat kan bydra tot betekenisvolle leer en ’n kultuur van demokratiese praktyk.

## 2. Aard van gesprekke

Navorsing oor die aard van gesprekke het sedert die werk van die sosioloë Garfinkel (sien Heritage 1984), Sacks (1989, 1995), Schegloff (1986, 1987) en ander (sien oorsig van Hilbert 2004) baie verdiep. Etnometodologiese (Heritage 1984) en gespreksontledingstudies (Sacks 1995) omskryf gesprekke in terme van verbale uitinge wat bepaalde sosiale/kommunikatiewe funksies vervul, soos om ’n versoek te rig, daarop te antwoord, daarop uit te brei, en so meer (Pomerantz 1988). In gesprekke is daar gewoonlik beurtneemings en herstel op wyses waar daar die minimum gapings en oorvleueling tussen beurte is (Sacks, Schegloff en Jefferson 1974). Beurte vorm deel van interaksiesekwense soos vraag/antwoord, en word georganiseer op wyses wat funksioneel tot die oogmerke van diedeelnemers en die situasie is (Sacks 1995).

Gesprekke verloop volgens deelnemervoorkeure, is uniek in die oomblik en meestal reagerend in die sin dat een persoon reageer op wat ’n ander sê (Pomerantz 1988). Dit beteken dat ’n spreker se deelname medebepaal word deur ’n vorige spreker se uitinge.

Sodoende “ontwerp” ’n spreker hoe sy haar gespreksbeurt wil gebruik, in ag genome die uiting van die ander spreker (Rawls 2004). Hierdie spreker hoor dan die uiting aan, direk georiënteerd ten opsigte van en in reaksie op haar eie vorige uiting, en reageer daarop. Sodoende word ’n opeenvolgende ordening daargestel. Dit was Sacks (1995) en Garfinkel (1964) wat hierdie volgorde-/sekwensinteraksie beskryf het as konteks vir beurtontwerp in reaksie op vorige uitings en as voortsetting van die gesprek. Hierdie konteks is nie konteks in ’n veralgemenende sin nie, maar baie spesifiek beperk tot die unieke situasie en die uitings van elke deelnemer.

Rawls (2004) verwys voorts na die rol van voorkeure in gespreksordening en die twee faktore wat deelnemers se besluite oor hulle uitings medebepaal – die behoefte om die “self” in stand te hou, en die behoefte om te verstaan en om verstaan te word. Rawls (2004) verwys na Goffman (1981) se argument dat mense in gesprekke hulle aangebode self in stand hou deur bepaalde keuses uit te oefen waardeur hulle “’n gesig voorhou” en verleentheid probeer voorkom, byvoorbeeld deur regstellings. Hierby is daar die aksies wat deelnemers neem deur uitings wat gemik is op wederkerige verstaanbaarheid/begrip. Hierdie twee behoeftes is baie nou verweef en moeilik te onderskei in die beurtvoorkeure wat sprekers in elke gesprekskonteks uitoefen. Hierby kom gebare en lyftaal ook ter sprake as bepalend vir die wyses waarop ’n gesprek georden word (Koschmann en LeBaron 2002; LeBaron en Koschmann 2003).

Gesprekke word gesien as spraak-in-interaksie (Sacks e.a. 1974). Om in ’n gesprekskonteks verstaanbaar te wees, moet dit wat gesê word herkenbaar wees as aksies van ’n bepaalde tipe (Rawls 2004). So is daar byvoorbeeld in groet-interaksies ’n verwagte respons op ’n eerste groet-uiting. Rawls (2004) wys egter daarop dat in veral formele situasies en situasies van ongelykheid, soos in die akademie, daar nie sprake is van gewone spraak nie. Deelnemers wat in sulke situasies nie die gesprekshandeling van ander sprekers herken nie, ondervind probleme en het nie altyd in een gesprek voldoende tyd om misverstand uit te klaar nie.

Hilbert (2004) bevestig die siening dat nie al die variasies in gesprekke beskryfbaar is nie. Wat wel moontlik is, is dat daar sekere aspekte van gesprekke is wat wyd aangetref word, soos dat daar ’n sekere “ekonomie” van beurtneeming is wat met voorkeure gepaardgaan, sowel binne as tussen beurte. Hierdie voorkeure moet deur elke deelnemer aan die gesprek nagekom word om wederkerige begrip / verstaanbaarheid te bereik. Laasgenoemde is ’n soort morele verbintenis wat elke gespreksdeelnemer ter wille van die sinvolheid van die gesprek aanvaar (Hilbert 2004).

Die uniekheid van gesprekke word deur deelnemers en hulle lidmaatskap van verskillende sosiale kategorieë soos ras, geslag of fisieke gebrek bepaal (sien Mercer 2000, 2008). Lidmaatkatégorisering bepaal grootliks die gespreksmeganismes wat gebruik word, en beïnvloed tussenkulturele kommunikasie (Maynard 2003). So gebruik dokters byvoorbeeld gespreksmeganismes anders wanneer hulle met pasiënte praat as wanneer dosente met studente praat, nie alleen ten opsigte van die doel en inhoud van die gesprek nie, maar ook ten opsigte van die gebruik van meganismes soos vrae, hantering van antwoorde, en so meer.

### 3. Gesprekke vir doeleindes van leer

In klaskamerinteraksies is gesprekke vir doeleindes van leer institusioneel bepaald (Drew 2003; Drew en Heritage 1992). Dit beteken dat die fokus, vloei en afloop van gesprekke grootliks deur die dosent-deelnemer bepaal word. Studente se verbale uitinge in retoriese of argumentatiewe vorme is dialogies gesitueerd in 'n soort kruisondervraging deur die dosent (Edwards 1993:214). In sodanige situasies word 'n student se bydrae argumentatief hanteer en bevraagteken. Dit bemoeilik enige poging van die dosent om vas te stel wat studente dink, aangesien dit verstrengel is met pogings om op ander se formuleringe te reageer in 'n gesprek (Edwards 1993:214; ook Edwards 1997).

Die aanname dat klaskamerinteraksies inderdaad vorme van leergesprekke aanneem, word deur Magano, Mostert en Van der Westhuizen (2010) (sien ook Renshaw en Brown 2007) bevraagteken. Die skrywers verwys na oorspronklike interpretasies van leerverhoudings en leersituasies soos deur Aristoteles, Plato en ander in praktyk gestel, wat daarop neerkom dat daar 'n groot verskeidenheid gesprekstipes bestaan wat uitsluitlik vir die doel van leer en onderrig gebruik word. Mondelinge tradisies van oorvertelling en vakleerling-mentor-interaksies is kontemporêre voorbeelde.

Magano e.a. (2010:10) steun op hierdie tradisie soos veral in filosofiese gesprekke ontwikkel om die argument te stel dat basiese interaksies in klaskameromgewings ondersoekend aangewend kan word, dit wil sê dat gespreksvorme gebruik kan word om nuwe kennis as't ware te ontdek, soos wanneer 'n groep mense gedagtes oor 'n onderwerp uitruil en sodoende nuwe insigte skep. Hierdie aanwending van gesprekke vir leerdoeleindes is toepaslik op 'n verskeidenheid studievlakke en -domeine (Magano e.a. 2010).

Leergesprekke is uiteraard interaksioneel, wat beteken dat hulle relasioneel/wederkerig is, en in terme van naasstaande pare, voorkeuraksies (affiliërend en disaffiliërend), beurtneem, en herstel/regstelling georganiseer word (Seedhouse 2005; ook Seedhouse 2004). Leergesprekke is outentiek en eenmalig en geleenthede waar deelnemers in die oomblik 'n bepaalde verhouding skep en rondom 'n bepaalde fokus op mekaar reageer.

Die volgende voorgestelde gesprek dien as illustrasie, met D die uitinge van 'n dosent, en S dié van 'n student:

- D      Jou punt vir die opstel is laag ...  
S      Ja, die werk is te moeilik.  
D      Nee, ek dink jy het nie geleer nie.  
S      Ek het. Die werk is te moeilik.  
D      Wat pla jou?  
S      Ek verstaan nie die leesstuk nie.  
D      Wat verstaan jy nie?  
S      Die moeilike woorde in Engels. Nie een is in my woordeboek nie, soos “psychological tools”.  
D      Dit gaan in hierdie deel van die werk oor die instrumente wat elke leerder gebruik om in enige situasie te leer. Stel jou voor jy is in 'n situasie waar jy moet leer van 'n teorie. Watter “instrumente” sou jy gebruik? Watter psigologiese instrumente



sou jy gebruik?

S Ek weet nie.

D Dink aan die twee woorde: Wat is “psigologies” en wat is “instrumente”?

Hierdie denkbeeldige voorbeeld van ’n gespreksinteraksie is, sekerlik in terme van verloop, eenmalig en outentiek, spesifiek tot, en eie aan, die deelnemers. In hierdie voorbeeld is die wederkerigheid duidelik in die uitinge wat op mekaar volg, waar die een telkens reageer op wat die ander sê. Hierdie gesprek kan as ’n voorbeeld van ’n leergesprek geld, omdat een deelnemer op die oog af die ander probeer bystaan/leer.

Die verloop van klaskamerinteraksies word grootliks deur die dosent bepaal. Dit is die dosent wat, soos in enige onderrigsituasie, sy/haar epistemologiese gesag (Morrow 2007, ook Heritage en Raymond 2005) aanwend om interaksies deur middel van verskillende pedagogiese metodes en diskursiewe tegnieke te lei. Laasgenoemde sluit bekende inligtingsvrae en onthullende vrae in wat gebruik word om interaksiesekwense te organiseer (Mehan 2001; ook Mehan 1985).

Deelname aan leergesprekke vertoon volgens Appel (2010), met verwysing na klasse waar die leer van taal ter sprake is, bepaalde kenmerke. Deelname vind plaas binne episodes van gesprek wat onderskeibaar is in korter of langer gedeeltes van interaksie. Dit is die makrovlak-fases van interaksie wat relatief stabiel is en bepaalde rituele kan insluit, soos om ’n interaksiesessie deur ’n groetritueel te begin en af te sluit. Binne hierdie gedeeltes van interaksie maak deelnemers hulle intensies om betrokke by die interaksie te wees, sigbaar deur bepaalde aksies, naamlik uitinge, gebare of iets anders. Hierdie aksies werk op ’n mikrovlak waartydens deelname-raamwerke op indirekte en implisiete wyses aan ander gekommunikeer word, soos byvoorbeeld die gebruik van stemtoon, lyftaal, spraaktempo deur ’n dosent om rolle in ’n interaksie te formaliseer. Sodanige deelname neem dan verskillende vorme van betrokkenheid aan wat voortdurend verander.

Appel (2010) se omskrywing van die aard van deelname aan gesprekke is van nut in die studie van leergesprekke, gegewe die aanname dat deelname bevorderlik is vir leer. Appel wys daarop dat deelname aan ’n interaksie nie noodwendig beteken dat daar geleer word nie. Intendeel, dit is moontlik dat ’n streng toepassing van die basiese interaksiesekwens van inisieer-reageer-terugvoer beperkend is vir leer, omdat deelnemers vanweë sosiale druk oppervlakkig, meganies deelneem (Appel 2010:212). Die uiteindelijke toets vir interaksionele leer is daarom te vind in interaksie-episodes waar deelname kongruent is aan, en gemik is op, wat Erickson (1996) akademiese taakstruktuur noem (dit is die vakinhoudelike kennis wat bemeester moet word (Appel 2010)).

Die argetipiese vorme van leerderspraak in klaskamerinteraksies sluit, heuristies beskou, volgens Mercer (2004) die volgende in: redetwistende of strydende spraak, stapelende/kumulatiewe spraak en ondersoekende spraak. Hierdie vorme steun op die besondere verhouding tussen deelnemers aan onderrigleergeleenthede wat tegelyk ’n pedagogiese en dialogiese verhouding is.

Klasklamergesprekke word volgens Wolf, Crosson en Resnick (2005) gekenmerk deur spraakskuiwe of -handelinge wat dosente gebruik om reaksies van studente te kry. So byvoorbeeld word spraakhandelinge wat kennis en redenering vereis, deur die dosent as metode gebruik om druk uit te oefen op 'n student om byvoorbeeld betekenis van begrippe te verduidelik. In sulke gevalle voel studente verplig om uit te brei op hulle antwoorde en by te dra tot die substantiewe begrip van 'n konsep (Wolf e.a. 2005).

Volgens Mercer (2004:171) is sekwense van aksies in 'n gesprek afhanklik van die “kognitiewe staat” of denkstaat van deelnemers, wat die kennisbasis en ingesteldheid van deelnemers in leersituasies insluit. In gevalle waar hierdie denkstaat interaksioneel gepas is, word dit in die sosiale interaksie gebruik om volgordepatrone te beïnvloed en te vorm. Dit beteken dat deelnemers nie altyd hulle sienings sigbaar maak nie, maar dit eerder gebruik as interaksionele bron – om op grond van 'n ander se uiting eie idees interaksioneel te genereer en in die proses wel die eie denkstaat meer pertinent te maak.

Herstel/regstel-aksies in leergesprekke sluit direkte foutkorreksie in, waar 'n spreker sy fout agterkom en dit dadelik regstel binne sy beurt, en ook uitgestelde foutkorreksie, waar 'n spreker eers later in die beurtneeming reageer op 'n fout (Nakamura 2008; ook Schegloff 1992). Herstel-invoegings sluit self- en ander-herstel in. So kan 'n student byvoorbeeld tydens 'n gesprek rondom 'n teks agterkom dat sy 'n verkeerde interpretasie van 'n woord of sin aangebied het en dit dan self regstel of 'n ander student of die dosent toelaat om dit te doen. Herstel-aksies dien dan die doel van teksinterpretasie.

Die analitiese onderskeiding tussen self-herstelling en ander-herstelling is kritiek vir die begrip van wat leergesprekke behels. Hierdie onderskeiding verwys na sekwense waar die regstelling óf deur die persoon gemaak word wat die probleem / foutiewe uiting in die eerste plek gemaak het, óf deur die ander deelnemer(s) aan die gesprek. Die verwagting is dat, vanweë die eie aard van klaskamerinteraksies, ander-korreksies meer gereeld in klaskamerkonteks kan voorkom (McHoul 1990).

Die studie van McHoul (1990) het gekyk na groter patrone van regstel- of korreksietrajekte in bepaalde onderwyssituasies. Sulke trajekte bestaan uit sowel die regstelhandeling as die vooraf-inisiëring daarvan deur 'n foutiewe stelling/uiting deur 'n deelnemer in die klaskamergesprek. McHoul bevind dat sowel onderwysers as leerlinge fout-herstelling van hulle eie uitings doen, en dat hierdie herstelling grotendeels die vorm van foutvervanging aanneem. Die onderwyser blyk ook meer geneig te wees om aan leerders te wys waar hulle foute is en nie noodwendig hoe om dit te herstel nie. McHoul se navorsing oor die aard van herstel-aksies in leergesprekke is in sekondêre- onderwys-omgewings gedoen, en verdien verdere ondersoek in tersiêre- onderwys-omgewings.

Ten slotte veronderstel leergesprekke die gebruik van bepaalde diskursiewe tegnieke om kennis te ontlok en leerders aan te moedig om ondersoekend te werk en saam te dink (Mercer 2004; ook Dawes in Mercer 2004 en Barnes en Todd in Mercer 2004). Deelname aan die gesprek is daarom belangrik, en wel in die vorm van voller deelname meer as kantlyn-

deelname. Dit impliseer aktiewe beurtname en interaksie met gespreksgenote, en die uitbou van interaksionele vaardighede wat studente aanmoedig om te leer (Young en Miller 2004).

#### **4. Implikasies vir 'n gesprekspedagogiek**

Die uiteensetting van die aard van leergesprekke in hierdie artikel open verskeie moontlikhede vir die formulering van 'n gesprekspedagogiek. So 'n pedagogiek kan die volgende beginsels insluit:

##### ***4.1 'n Gesprekspedagogiek is ingestel op interaksie en deelname***

Hierdie beginsel is gebaseer op die aanname dat leer interaksioneel is en dat deelname varieer van volle tot kantlyn-deelname. In 'n tipiese klaskamersituasie gebruik 'n dosent vrae om interaksie aan te moedig. Haar interaksie met individuele studente wie se antwoorde sy oorweeg, vereis volle deelname aan die vraag-antwoord-sekwens. Terwyl dit gebeur, neem ander waar en kan hulle die vrymoedigheid hê om ondersteunende of ander uitinge te maak wat die gesprek voortsit. Kantlyn-deelname, daarenteen, sluit die waarneming van gespreksinteraksies deur die student in en die lewer van bydraes by gepaste geleenthede.

Bakhtin (1984) se onderskeid tussen monologiese en dialogiese diskoerse in klaskamers is hier van pas. Die gebruik van vraag-antwoord-sekwens deur die dosent bied die moontlikheid van volle of kantlyn-deelname. Eersgenoemde impliseer die gebruik van vrae wat uitnodigend is, aandag trek, en die moeite werd is om te oorweeg. In hierdie verband meen Magano e.a. (2010) dat vrae kritiek is vir leergesprekke – sonder 'n vraag is daar nie 'n gesprek nie! In gesprekke gebruik deelnemers vrae om by antwoorde uit te kom. So byvoorbeeld kan 'n dosent aan 'n groep onderwysstudente die vraag vra: “Wat beteken *emansipatories leer*?”. Die leergesprek rondom so 'n vraag kan wentel rondom die betekenis van die terme *emansipatories*, en *emansipasie*, en voorbeelde daarvan. Die gesprek kan ook handel oor voorbeelde van leer wat nie *emansipatories* is nie. In die proses neem die gesprek verskillende wendings en gebruik die fasiliteerder sekwenstipes soos vraag/antwoord, stelling/reaksie, antwoord/terugvoer, en so meer om uiteindelik, as 'n gevolg van die interaksie, uit te kom by 'n gesamentlike insig van wat *emansipatoriese leer* behels.

Die gebruik van vrae om leergesprekke te struktureer is goed deur Magano e.a. (2010) gedemonstreer in 'n fasiliteerdersgids wat vorme van interaksie beskryf, soos: “ondersoek betekenis”, “op die hakke van 'n definisie”, “verkenning van jou posisie of standpunt”, “losmaak van die juk” (gesprekke oor betekenis in 'n gesaghebbende teks), en “die bemiddeling van leer” (oor wyses waarop die dosent as “tussenganger” tussen student en inhoud optree). Hierdie is voorbeelde van leergesprekke wat almal in 'n mindere of meerdere mate steun op Vygotsky (1978) se idees dat leer 'n proses van betekeniskepping is wat op interpersoonlike en intrapsigiese vlakke gemedieer word (sien ook Kozulin 1998).

##### ***4.2 Leergespreksinteraksies verloop episodies, en laat ruimte vir buigsame organisasie en vloe***

Hierdie beginsel gaan oor die interaksionele organisasie van 'n leergesprek. Dit behels die identifisering en gebruik van onderskeibare dele of fases van interaksie in 'n leersituasie. 'n Leergesprek tussen onderwysstudente oor byvoorbeeld die betekenis van *emansipatoriese leer* kan ter aanvang gaan oor die redes waarom die betekenis ondersoek word, dan fokus op die betekenis van *emansipeer*, dan die betekenis van *leer*, dan op albei saam, uitruil van voorbeelde, en ten laaste 'n samevatting en evaluering van die konsep.

Hoewel leergesprekke nooit verloop soos presies vooraf beplan nie, is dit pedagogies voordelig om 'n vooruitskouing te maak en episodes te bedink. Sodanige episodes kan problematisering, oorbrugging na ervaring en voorbeelde, verdieping van begrip en saamdink insluit (Mercer 2008).

Die episodiese strukturering van 'n leerinteraksie waartydens 'n nuwe konsep aan studente bekend gestel word, blyk uit die volgende rekonstruksie van 'n interaksie in 'n tweedejaarsklas met onderwysstudente (Van der Westhuizen 2011):

- |    |   |   |
|----|---|---|
| 1  | D | Die onderwerp waarby ons nou kom, is die begrip <i>emansipatoriese leer</i> . Ons kyk hierna in die konteks van onderwys wat ingestel is op die bevordering van demokratiese beginsels. Die argument is dat emansipatoriese leer 'n ideaal is wat opvoeders behoort na te streef. |
| 2  |   |   |
| 3  |   |   |
| 4  |   |   |
| 5  |   | Stem julle saam?  |
| 6  | S | Ja seker.   |
| 7  | S | Hang af wat emansipatoriese leer is.  |
| 8  | D | Reg so, kom ons praat oor die vraag wat emansipatoriese leer is.  |
| 9  | S | Dis eenvoudig vir my: dit gaan oor leer wat vry is.   |
| 10 | D | Onthou die begrip is ingewikkeld.   |
| 11 | S | Ekskuus, ek bedoel dis 'n konsep wat vry maak.  |
| 12 | D | Wat bedoel jy "vry"? Hoe kan 'n konsep jou vry maak?  |
| 13 | S | Skouers word opgetrek, oë gerol.  |
| 14 | S | Ek dink emansipatoriese leer, wanneer jy dit doen, dan is jy vry.   |
| 15 | D | Jy praat van die betekenis van <i>emansipeer</i> , <i>emansipatories</i> . Wat beteken hierdie woord?   |
| 16 |   |   |
| 17 |   | (Stilte.)   |
| 18 | D | Waar het julle die woord gehoor?  |
| 19 |   | (Stilte.)   |
| 20 |   | Hande huiwerig op   |
| 21 | D | Ja?   |
| 22 | S | Die woord hoor jy oor en oor in die rap-liedjie van 'n hit wat ek nie nou   |
| 23 |   | kan onthou nie. Sy sing musiek kan jou emancipate.  |
| 24 | D | Wat beteken dit?  |
| 25 | S | Jy voel gewoon vry, sonder sorg.  |
| 26 | S | Die koerant skryf van vroulike emansipasie. Dat vrouens nodig het om  |
| 27 |   | hulleself te emansipeer. Ek weet nie hoekom nie. Vrouens kry dan  |
| 28 |   | belangrike poste, soos die vroulike ministers.  |
| 29 | S | Ja, maar hulle bly nie lank in hulle poste nie.   |
| 30 | S | Dit het niks met emansipasie te doen nie.   |
| 31 | S | Dit het.  |

- 32 D Wat het die aanstelling van vroueministers te doen met vry wees?
- 33 S Vroulike ministers is juis nie vry nie.
- 34 S Hulle is.
- 35 D Hoe so? As emansipasie te doen het met bevryding, vry wees? Hoe
- 36 werk dit?
- 37 (Stilte.)
- 38 D Vry wees ... Die woord het te doen met vry wees. Vrouens is
- 39 geëmansipeerd wanneer niks hulle verhoed om poste op te neem en
- 40 goeie werk te doen nie.
- 41 (Stilte.)
- 42 D Wat ons sê is dat die betekenis van *emansipeer* is “om vry te wees”.
- En
- 43 *leer*? Wat is leer?
- 44 S Jy kry nuwe idees.
- 45 S Jy maak kennis bymekaar
- 46 S Jy weet meer. Dis wat jy doen om nuwe goed te weet.
- 47 D Leer is om nuwe kennis te kry. Nou het ons ’n idee van wat
- 48 emansipasie is en wat leer is .. Wat is emansipatoriese leer?
- 49 S Jy kry kennis wat vry maak.
- 50 S Alle kennis maak so.
- 51 S Wat beteken dit?
- 52 D Dink aan een situasie waar jy geweet het jy leer iets baie belangriks,
- 53 en dat dit bevrydend gevoel het. Laat jou gedagtes gaan oor die
- 54 situasie. Waar was dit? Wie was daar? Wanneer was dit? Wat het
- 55 gebeur?
- 56 (Stilte.)
- 57 D Skryf notas neer oor hierdie persoonlike ervaring. Ek gee julle ’n paar
- 58 minute.

Hierna beskryf studente konkrete ervarings wat hulle gehad het, en deel dit dan met ander. Die gesprek hierna fokus op ’n beskrywing van die konsep, wat verder verryk word deur voorbeelde wat die studente aanbied.

Hierdie interaksie is ’n kombinasie van Magano e.a. (2010) se gespreksvorme “bemiddeling van leer” en “verkenning van jou posisie”. Dit behels die gebruik van vrae om betekenis te medieer, en om aan studente die geleentheid te gee om hulle eie gedagtes te ondersoek. Die interaksie self bestaan uit kleiner episodes: ’n inleiding/probleemstelling (reëls 1 tot 14), ’n fokus op wat *emansipatories* beteken (reëls 15 tot 40), wat *leer* beteken (reëls 42 tot 46), en wat die twee gekombineerd dan beteken (reëls 47 en verder).

Die uitinge van reël 26 en verder dien die doel om die gesprek in ander rigting te laat inslaan – dit dra by tot die toeligting/betekenisinterpretasie van die onderhawige konsep. Dit is goed dat die student die vrymoedigheid het om die gesprek die wending te laat neem, aangesien sulke wendings betekenisemoontlikhede uitbrei en die geleentheid skep vir studente om hulle eie interpretasies te deel en te toets.

#### 4.3 Leergesprekke is situasie- en doelbepaald

Hierdie beginsel verwys na die hantering van leergesprekke as outentiek, situasiespesifiek en uniek tot die geleentheid en doel. Sodanige leer is situasiespesifiek en volgens skrywers soos Lave en Wenger (1991) 'n proses waartydens leerverhoudings geskep word waar deelnemers by mekaar leer, waar 'n bepaalde diskoers eie aan die vakgebied gebruik word deur 'n kundige om ander in 'n vak- of dissiplinekultuur op te neem.

Pedagogies gesproke het leergesprekke gemeen dat hulle ondersoekend en ontdekkend kan wees, wat beteken dat hulle nie uitkomsgebaseerd in 'n eng sin hoef te wees nie. Leergesprekke word dikwels begin sonder dat deelnemers weet wat die gesprek gaan meebring. Die gesprek word dan juis gevoer om antwoorde op vrae te kry wat selfs die gespreksfasiliteerder nie noodwendig het nie. Intendeel, wanneer 'n groep mense in 'n klaskamer bymekaar kom om 'n onderwerp te bespreek is dit juis die toets vir 'n sinvolle gesprek: dat dit al die gedagtes/bydraes van al die deelnemers as antwoord op die gespreksvraag insluit.

Die voorbeeld van die interaksie oor die begrip *emansipatoriese leer* illustreer hoe die gespreksleier met 'n vraag werk en hoe bydraes van deelnemers uiteindelik die gesprek laat eindig met 'n nuutgestigte betekenis van die konsep ter sprake. Hierdie verrykte interpretasie gaan verder as handboekdefinisies en is uniek tot die deelnemers se bydraes.

#### ***4.4 'n Geprekspedagogiek is sensitief vir die kommunikasie- en sosiale funksie van elke gesprekshandeling***

Leergesprekke bestaan uit aksies/handeling in verbale en nieverbale vorme wat baie spesifieke funksies vervul, pedagogies en sosiaal. Multimodale handeling sluit gebare, klanke anders as woorde, lyftaal, gesigsuitdrukkings, ensovoorts in. Sulke handeling dien doeleindes van leer deurdat dit spesifieke aktiwiteite meebring soos om instruksies te gee, deelname uit te nooi, wanbegrip te konfronteer, en so meer. In die leergesprek oor emansipatoriese leer hier bo is daar byvoorbeeld stiltes wat afwagting kommunikeer (reël 17), lyftaal wat frustrasie wys en wat onttrekking aan deelname aandui (reël 13). Voorts kan 'n uiting soos "Onthou die begrip is ingewikkeld" (reël 10) die funksies vervul van uitnóói, maar dalk ook van uitsluit.

Ander funksies van uitinge blyk ook uit spesifieke diskursiewe tegnieke wat gebruik word om kennis by studente te ontlok, direk (32) en indirek (38). Reaksies op wat studente sê, sluit volgens Mercer (2004) aksies soos bevestiging, herhaling, uitbreiding, herformulering in. Dosentreksie om betekenisvolle aspekte van gedeelde ervarings te beskryf, sluit "ons"-stellings, letterlike saamvat, en geherkonstrueerde samevattinge in (Mercer 2004).

#### ***4.5 Spesifieke tegnieke van beurneming, sekwenorganisasie en herstel is bevorderlik vir leer***

Hierdie beginsel veronderstel die vaardige gebruik van beurte en die aanwending van sekwenstipes en herstelaksies wat gemik is op leer. Sekwenstipes sluit in vraag-antwoord,

vraag-antwoord-terugvoer, instruksie-reaksie, aankondiging- respons, en ander. Hierdie tipes impliseer spesifiek georganiseerde beurtneemings.

Die literatuur oor die herstel van foute in 'n leergesprek dui daarop dat deelnemers in 'n gesprek spontaan foute herstel, hetsy 'n verkeerde antwoord op 'n vraag, of 'n formuleringsfout, of 'n wanbegrip (sien reël 11 in die voorbeeldgesprek). In onderrigsituasies word sodanige foute meestal deur die dosent uitgewys. Navorsing toon egter dat self-herstel vir leer bevorderlik is (Nakamura 2008). In 'n gesprekspedagogiek beteken dit dat die dosent sensitief sal wees vir geleenthede van self-herstel deur studente. 'n Openheid vir en toelating van foute skep die ruimte vir probeer, pogings aanwend. Dit moedig studente ook aan om hardop te dink en nie oorgelewer te wees aan sanksie of ander-herstel nie.

#### ***4.6 'n Gesprekspedagogiek is ingestel op die ontwikkeling van gespreksvaardighede***

Deelnemers aan leergesprekke steun van nature op die konvensies en gebruike wat hulle in onderwys- en gemeenskapskonteks geleer het. Trouens, navorsing toon hoe selfs tweedetaalsprekers vernuftig is om by 'n gesprek in te tree (Seedhouse 2004). Daarom bly dit, pedagogies gesien, 'n voortgesette ideaal dat deelnemers hulle vermoë om uit gesprekke te leer, ontwikkel.

Afgesien van insig in die institusionele en formele verloop van leergesprekke, naamlik dat die doel is om bepaalde leeruitkomst te bereik, en dat die dosent/fasiliteerder 'n leidende rol speel, is dit sinvol vir deelnemers om die ruimte wat gesprekke skep vir leer, raak te sien en te benut. So 'n ruimte plaas 'n premie op deelname, spontane uitinge, hardop dink, gedagtes toets en so meer. Voorts skep dit ruimte vir deelnemers om by mekaar te leer oor die neem van beurte, korrigerings van foute, ensovoorts. Die dosent wil ook 'n bewustheid van gespreksreëls ontwikkel.

### **5. Ten slotte**

Vir die dosent wat oorweging wil skenk aan die ontwikkeling van 'n eie gesprekspedagogiek, is die beginpunt by die vraag: Hoe gebruik ek tans gesprekke in my klaskamer? Hoe organiseer ek gespreksinteraksies? Wat sien ek as funksioneel wanneer dit kom by die bevordering van leer?

Hierdie artikel word aangebied as uitnodiging aan hoëronderwysmense om die gespreksdimensies van onderrig en leer opnuut te waardeer. Sodanige waardering dra hopelik by tot die uitbou van 'n tersiêre pedagogiek wat studente meer aktiewe deelnemers maak in kennisontwikkeling.

### **Bibliografie**

Appel, J. 2010. Participation and instructed language learning. In Seedhouse, Walsh en Jenks (reds.) 2010.

- Bakhtin, M. 1984. *The problem of Dostoevsky's poetics*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Coll, C. en D. Edwards (reds.). 1997. *Teaching, learning and classroom discourse: Approaches to the study of educational discourse*. Madrid: Fundación.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Drew, P. 2003. Conversation analysis. *Encyclopedia of social science research Methods*. SAGE Publications. <http://www.sage-ereference.com/PublicBrowseTitles> (14 April 2010 geraadpleeg).
- Drew, P. en J. Heritage (reds.). 1992. *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. 1993. But what do children really think? Discourse analysis and conceptual content in children's talk. *Cognition and instruction*, 11(3/4):207–25.
- . 1997. *Toward a discursive psychology of classroom education*. In Coll en Edwards (reds.) 1997 .
- Erickson, F. 1996. *Going for the zone: The social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations*. In Hicks (red.) 1996.
- Garfinkel, H. 1964. Studies in the routine grounds of everyday activities. *Social Problems*, 11:225-50.
- Glenn, P., C. LeBaron en J. Mandelbaum (reds.). 2003. *Studies in language and social interaction: In honor of Robert Hopper*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goffman, E. 1974. *The presentation of self in everyday life*. Middlesex: Penguin Books.
- Goffman, E. 1981. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Heritage, J.C. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Heritage, J. en G. Raymond. 2005. The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1):15–38.
- Hicks, D. (red.). 1996. *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hilbert, R.A. 2004. Ethnomethodology. *Encyclopedia of social theory*. SAGE Publications. <http://www.sage-ereference.com/PublicBrowseTitles> (13 April 2010 geraadpleeg).
- Jansen, J.D. 2001. The race for education policy after Apartheid. In Sayed en Jansen (reds.) 2001.



- Koschmann, T. en C. LeBaron. 2002. Learner articulation as interactional achievement: Studying the conversation of gesture. *Cognition and Instruction*, 20(2):249–82.
- Kozulin, A. 1998. *Psychological tools. A sociocultural approach to education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lave, J. en E. Wenger. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeBaron, C. en T. Koschmann. 2003. Gesture and the transparency of understanding. In Glenn, LeBaron en Mandelbaum (reds.) 2003.
- Magano, M.D., P. Mostert en G.J. van der Westhuizen. 2010. *Learning conversations: The value of interactive learning*. Kaapstad: Heinemann.
- Maynard, D. 2003. *Bad news and good news: Conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago: University of Chicago Press.
- McHoul, A.W. 1990. The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3):349–77.
- Mehan, H. 1985. *The structure of classroom discourse*. In Van Dijk (red.) 1985.
- . 2001. What time is it Denise? Asking known information questions in classrooms. *Theory into Practice*, XV111(4):285–94.
- Mercer, N. 2000. *Words and minds: How we use language to think together*. Londen: Routledge.
- . 2004. Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2):137–68.
- . 2008. Talk and the development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51:90–100.
- Mertens, D. 2009. Transformative psychological research in pursuit of social justice. *Eye on Psi Chi*, 13(2). <http://www.psichi.org/pubs/eye/issue111.aspx> (18 April 2010 geraadpleeg).
- Mezirow, J. 2000. *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morrow, W. 2007. *Learning to teach in South Africa*. Pretoria: HSRC Press.
- Nakamura, I. 2008. Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how “repair” displays the co-management of talk-in-interaction. *Language Teaching Research*, 12(2):265–83.

- Nystrand, M., L.L. Wu, A. Gamoran, S. Zeiser en D.A. Long. 2003. Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2):135–98.
- Pomerantz, A. 1988. Offering a candidate answer: An information seeking strategy. *Communication Monographs*, 55:360–73.
- Popkewitz, T.S. 1999. Reviewing reviews: RER, research, and the politics of educational knowledge. *Review of Educational Research*, 69(4):379–404.
- Rawls, A.W. 2004. Conversation analysis. *Encyclopedia of social theory*. SAGE Publications. [http://www.sage-ereference.com/socialtheory/Article\\_n59.html](http://www.sage-ereference.com/socialtheory/Article_n59.html) (14 April 2010 geraadpleeg).
- Renshaw, P. en R.A.J. Brown. 2007. Formats of classroom talk for integrating everyday and scientific discourse: Replacement, interweaving, contextual privileging and pastiche. *Language and Education*, 21(6):531–49.
- Sacks, H. 1989. Lecture 1: Rules of conversational sequence. *Human Studies*, 12:217–27.
- . 1995. *Lectures on conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., E.A. Schegloff en G. Jefferson. 1974. A simplest systematics for the organisation of turn-taking in conversation. *Language*, 50:696–735.
- Sayed, Y. en J.D. Jansen (reds.). 2001. *Implementing education policies: The South African experience*. Kaapstad: University of Cape Town Press.
- Schegloff, E.A. 1986. The routine as achievement. *Human Studies*, 9:111–51.
- . 1987. Analyzing single episodes of interaction: An exercise in conversation analysis. *Social Psychology Quarterly*, 50(2):101–14.
- . 1992. Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97:1295–345.
- Seedhouse, P. 2004. *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- . 2005. *Conversation analysis and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, P., S. Walsh en C. Jenks (reds.). 2010. *Conceptualising “learning” in applied linguistics*. Londen: Macmillan.

Stocker, B. 2005. Levinas, Emmanuel (1906–1995). *Encyclopedia of anthropology*. SAGE Publications. <http://www.sage-ereference.com/PublicBrowseTitles> (22 April 2010 geraadpleeg).

Van der Westhuizen, G.J. 2010. Learning equity in a university classroom. Voorgelê vir publikasie in *Perspectives in Education*.

—. 2011. *Studiegids Teorie B, B.Ed. honneurs*. Ongepubliseerde klasnotas, Universiteit van Johannesburg.

Van Dijk, T. (red.). 1985. *Handbook of discourse analysis: Discourse and dialogue*. San Diego, CA: Academic Press.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wolf, M.K., A.C. Crosson en L.B. Resnick. 2005. Classroom talk for rigorous reading comprehension instruction. *Reading Psychology*, 26:27–53.

Young, R. F. en E.R. Miller. 2004. Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88:519–35.

### **Erkenning**

Erkenning word gegee aan Pieter Mostert van Den Haag vir sy saamdink aan gepaste Afrikaanse vertalings vir die Engelse vakterme.