

Leerspraak in mentorinteraksies – 'n ondersoek na die interaksionele aard van leer

Gert van der Westhuizen

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

Opsomming

Hierdie artikel is 'n ondersoek na die interaksionele aard van leer en fokus op die wyses waarop deelnemers in mentorsituasies hulle spraak vir leer gebruik. Die doel is om voorbeelde van interaksies met behulp van gespreksontledingsmetodes te beskryf en die implikasies daarvan vir mentorskap uit te werk. Die eenheid van ontleding is leerspraak, dit is spraak-in-interaksie, in episodes van leer, die wyses waarop deelnemers hulleself daarmee posisioneer en hulle beurte in die gesprek aanwend om die leerdoel te bereik. Die studie is van twee mentorpare se interaksies waartydens leerbehoefte geïdentifiseer en leer bewerkstellig word. Met behulp van gespreksontledingsmetodes is vasgestel dat leerspraak gebruik word vir die manifestering van rolle sowel as die kennisposisies wat die mentor en die leerder inneem. Daar is ook bevind dat die interaksionele totstandkoming van leer bepaal word deur sowel die aanvanklike instemming oor wat die leerbehoefte is as die organisasie van die betrokke beurtsekwense. Voorts is daar ook aanduidings in die data dat die leer wat gespreksmatig en interaksioneel tot stand kom, op mentorspraak berus, wat studentespraak assesseer, uitbrei en aanvaarbaar verklaar. Bevindinge word bespreek met betrekking tot interaksieteorie en tendense in die literatuur oor die ontwikkeling van gespreksontledingsbeginsels. Aanbevelings word gedoen vir verdere ondersoek oor die interaksionele aard van leer, asook moontlike implikasies vir mentorpraktyke.

Trefwoorde: gespreksontleding; interaksionele leer; leergesprekke; mentorgesprekke; spraak-in-interaksie; studentespraak

Abstract

Learning talk in mentoring interactions – a study of the interactional nature of learning

This article is an inquiry into the interactional nature of learning, and focuses on the ways in which participants in mentor settings use their talk for purposes of learning. The purpose is

to analyse and describe examples of interactions by means of Conversation Analysis (CA) methods in order to consider the implications for mentoring practices.

Mentoring interactions are essentially forms of talk-in-interaction (as described by Schegloff (1997), and characterised by conversational practices of turn-taking, sequencing of utterances as social actions, and the full spectrum of social and conversational norms observed (Van der Westhuizen 2015). They are forms of learning conversations, as per the definitions of Magano et al. (2010), consisting of institutional-specific discursive activities (Drew and Heritage 2006) where participant contribution is a function of the setting, the institutional norms, and the status and stance of the other (Tillema et al. 2015).

Learning conversations are defined here as learning talk, i.e. interactions aimed at the achievement of learning (Van der Westhuizen 2011). Such talk is not seen as windows into the mind (Edwards 1997), but rather as displays of participant status and orientation (Melander 2012), and epistemic primacy, i.e. how participants use what they know in the interaction (Stivers, Mondada and Steensig 2011; Heritage 2012).

In this study we use principles of CA to analyse episodes of learning talk around specific topics, and our analysis is aimed at describing how participants use talk and turn-taking to position themselves and interact towards achieving the learning goal. This process mirrors the pedagogic one of focusing on and meeting the learning need of the mentee (Tillema and Van der Westhuizen 2013). The study is of the interaction between two mentor-student pairs in terms of the identification of the learning need, and of the interactional attainment of learning.

The analysis is of two learning episodes which involved experienced male professors of education and final-year female student teachers. The mentor sessions took place after school experience opportunities where students were requested to write reflection notes which formed the basis of the mentoring session. The sessions were video-taped and transcribed, and analysed following CA analytic principles, indicating how participants position themselves in the mentoring interaction and the stances they take in relation to the object of the conversation.

Data for this analysis includes, first, an extract where mentor L talks to student S and asks questions about what the student has learned in the course she is attending. The student did not do any uptake of these questions, and instead announced that she has been experiencing problems in the school where she did practice teaching, and that she had the benefit of changing her ideas, but not as a result of the course she attended. In this episode the lecturer positions himself by means of questions as initiator and knowledgeable participant. Sequence organisation was mainly question-answer, and also included assessment-response and invitation-response. In this learning episode the learning focus shifted from the student to the need of the lecturer to establish the value of the course. The student eventually accepted this request, with elaborate accounts accepted by the lecturer. In order to further clarify the interactional achievement of learning, a second episode was analysed, on the kinds of knowledge that are valued in teaching, including pedagogic content knowledge. In this analysis, evidence was found of the way in which learning was appropriated by the mentor, and of tokens of a perspective shift as an indicator of learning,

following the definitions by Melander (2009) and Paulus and Lester (2013). The study also found that the interactional achievement of learning is determined by the original agreement on what the learning need is, as well as by sequence organisation and response preferences. There is also evidence in the data that the interactional achievement of learning is the result of mentor talk, which acts as assessments, extensions and appropriations.

Findings of this analysis confirm the interactional dynamics of learning. Stances in both episodes reflect the task in situations of identifying learning need as well as the interactional achievement of learning.

Learning in the case examples of mentoring interactions seem to clearly display a pedagogic task structure, i.e. of learning mediated by the mentor by means of instructional strategies of questioning (Tillema and Van der Westhuizen 2013). At the same time the interactions display a conversational dimension, as has been argued by Koole (2010), Pretorius (2015) and Van der Merwe and Van der Westhuizen (2015). This is evident in turn-taking and sequence organisation and how participants use interactional resources in the flow of the conversation. The implications for mentoring practices include considerations of how mentors exercise their epistemic responsibility and support mentees through conversational actions such as assessments, account requests, repairs and so on.

This exemplary analysis of mentoring conversations highlights the complexities of interactional learning. Research on the interactional nature of learning in mentoring settings needs to take a closer look at the role of socio-cultural conversational norms, and how they relate to learning.

In conclusion, this analysis of a selection of mentoring interactions by means of CA methods offers a micro-perspective of talk moves used by participants for purposes of learning. Further studies across contexts and settings need to help clarify the conversational dimensions of mentoring interactions.

Keywords: conversation analysis; interactional learning; mentoring for learning talk-in-interaction mentoring conversations.

1. Inleiding

Leerinteraksies tussen dosente en studente is institusionele vorme van gesprek waar die dosent deelneem as die kenner en die student as die leerder. Sodanige spraak-in-interaksie (Schegloff 2007) is daarop gemik om aandag aan die leerbehoefte van die student te gee, en bestaan uit uitinge in spreekbeurt wat die pedagogiese verhouding tussen deelnemers weerspieël: daar word van die student verwag om te leer wat die dosent aanbied as deel van 'n voorgeskrewe kurrikulumplan. Hierdie verhouding word versterk deur die stelsel van assessering – beide moet die kurrikulum voltooi en die student moet dan die meestal skriftelike assessering slaag om so aan te toon dat die leer toereikend was.

Belanghebbendes is voortdurend bekommerd oor lae slaagsyfers en vrae ontstaan oor die wyses waarop leer billiker, meer toereikend en sinvoller vir alle leerders gemaak kan word (Van der Westhuizen 2012). Die tradisionele onderrig-en-leerinteraksies maak egter nie voorsiening vir situasies waar die student anders dink of uit 'n sosiokulturele omgewing kom waar beperkte lewenservarings en agtergrondkennis onvoldoende is nie (Leibowitz 2014; vergelyk ook Van der Westhuizen 2012). Standaardklaskamerpraktyke bring leerbeperkings mee van papegaai-leer, oppervlakkige konseptualisering en wankonseptualisering (Ramnarain en Molefe 2012), wat vererger word deur die feit dat kurrikula hoofsaaklik op dominante Westerse kennissisteme gebaseer is (Hoppers en Richards 2012).

Die sukses van leer in interaksies met ander word waargeneem in die mikrokonteks van interaksiesekwense van beurte wat deelnemers maak: die dosent wat gewoonlik die eerste beurt neem en 'n gekose onderrigbenadering volg (soos direkte verduideliking, of mediërende vraagstelling), gevolg deur die student wat as leerder daarop reageer. Sodanige interaksies is dan die mikrokonteks waarin die dosent 'n aanduiding van die leerbehoefte kry.

Ondersoeke die afgelope twee of drie dekades na die uitdaging van leerprobleme en hoe dit afspeel in leerinteraksies tussen dosent en student in die belang van sinvolle leer en verbeterde leerprestasies, is en word steeds binne die teoretiese raamwerk van konstruktivisme gedoen (Schunk en Mullen 2013; Smit en Du Plessis 2013). Hierdie raamwerk word in verskeie vorme gebruik in empiriese ondersoeke oor die verbetering van leerprestasie (Van der Westhuizen en Van der Merwe 2010). Sodanige navorsing is deel van die kennisontwikkelingstradisie in die Europese en Amerikaanse akademiese literatuur, en is oorspronklik gevorm deur die teorieë van Piaget, Vygotsky en volgelinge (Rogoff 1999). Die aannames in hierdie navorsing is deur Edwards en Potter en ander as kognitivisties beskryf en tipeer leer as 'n kognitiewe proses wat die vorming van denkskemas meebring (Edwards en Potter 2005) en deur die sosiokulturele konteks bepaal word (De Valenzuela 2013). Leer word gesien as 'n verstandsverskynsel wat die vorming van kognitiewe voorstellings behels (Ausubel, Novak en Hanesian 1968; Novak 1988; Potter en Edwards 2003).

Die kognitivistiese beskouings oor leer is gedurende die afgelope twee dekades onderwerp aan die sogenaamde diskursiewe draai (*discursive turn*), wat 'n breë bewuswording behels van die alternatief dat menslike leer eerder interaksioneel verstaan kan word (Harré en Gillett 1994). Dit het meegebring dat 'n aktiwiteit soos leer bestudeer word as diskursiewe aktiwiteit en nie as die gevolg van kognitiewe inhoude en skemas nie (Potter en Edwards 2003).

Potter (2003), Edwards en Potter (1992), Potter en Edwards (1999) en ander se werk is eksemplaries van hierdie diskursiewe draai in die sosiale en menswetenskappe, wat steeds uitgebou word in die deeldisipline van die diskursiewe sielkunde, en metodologies sterk ondersteun word deur die groeiende tradisie van etnometodologiese en gespreksontledingstudies (Edwards 2004; Potter 2003).

2. Wat leerspraak behels – gespreksontledingsperspektiewe

Leerspraak in onderwyssituasies bestaan uit die uitinge wat deelnemers in hulle beurte van gesprek vir doeleindes van leer maak (Alexander 2013, Seedhouse 2013, Koschmann 2013). Die problematiek van leerspraak en die interaksionele aard van leer word hoofsaaklik etnometodologies ondersoek, wat beteken dat metodes van die lede van die groep of spraakgemeenskap bestudeer word (Garfinkel 1967; Maynard en Clayman 2003). In die geval van hierdie studie is die fokus op die besondere wyses waarop lede van 'n groep, soos dosente en studente, in bepaalde situasies optree. Die situasies ter sprake is mentorinteraksies, en die etnometodologiese ontwerp is gepas, aangesien dit lig werp op deelnemers se professionele praktyke, soos ter sprake in 'n keuse van leerepisodes waartydens studente aangemeld het vir mentorondersteuning na skoolpraktykervarings. Die interaksies word ontleed met behulp van gespreksontledingsbeginsels soos wat oorspronklik in die sosiologie ontwikkel is (Sacks, Schegloff en Jefferson 1974; Schegloff 2007) en in die konteks van die opvoedkunde verwoord is deur skrywers soos Edwards (1997), Koole (2013), Seedhouse (2013) en ander. Dit behels die beginsels van deelname, beurte maak en die vloei en organisasie van die interaksie tussen dosent en student aangaande die identifisering en die hantering van 'n waargenome leerbehoefte.

Hierdie studie maak die aanname dat deelnemers se uitinge in 'n interaksie nie gesien kan word as “vensters” van hulle kennis en kognitiewe strukture nie (Piaget 1977), maar eerder as deel van 'n diskursiewe proses wat in interaksie plaasvind. Laasgenoemde fokus op die mikrokonteks van “spraak-in-interaksie” soos omskryf is in die oorspronklike studies van Sacks et al. (1974), Garfinkel (1967) en ander. Hiervolgens word interaksies ontleed as spraakuitinge wat in naasstaande pare en responsvoorkeure in gesprekke voorkom (Schegloff 2007) en in interaksies georganiseer is (vgl. Koschmann 2013). Studies van spraak-in-interaksie oorweeg die voorkoms en werking van naasstaande pare, en die wyses waarop responsvoorkeure georganiseer word (Schegloff 2007). Eersgenoemde bestaan uit twee spraakbeurte, elk van verskillende sprekers, die een naasstaande aan die ander, relatief georden as die eerste en die tweede dele van 'n paar (Schegloff 2007). Voorkeurorganisasie het te doen met die aksies wat geassosieer word met uitinge. Dit sluit in uitinge wat 'n vraag vra (eerste paardeel) en 'n antwoord (tweede paardeel) verwag (Sacks e.a. 1974). Net so kan 'n uiting wat 'n assessering aanbied van wat gesê is, aanspraak maak op die “eerste paardeel”, en 'n verwagte/veronderstelde reaksie op die “tweede paardeel” (vgl. Whitehead 2011).

Die gebruik van gespreksontledingsmetodes is gepas vir die studie van leerinteraksies en volg gespreksontledingstudies in klaskamersituasies, soos dié van Koole (2010), die studies van Van der Westhuizen (2012) wat die gespreksbasis van leesbegripsinteraksies beskryf het, en Koschmann (2013:1039) se konseptualisering van “leer-in-en-as-interaksie” (kursivering in die oorspronklike). Die literatuur oor die ontleding van leer deur middel van gespreksontledingsmetodes voer aan dat leer 'n openbare aksie is (Edwards 1997) en dat deelnemers hulle sienings oor die onderwerp ter sprake in reaksie op die vorige spreker (Koschman 2013:1039) openbaar. As sodanig is leer interaktief, 'n opeenvolgende prestasie gebaseer op wedersydse begrip (Mondada 2011:542).

3. Fokusse van die ontleding van leerspraak

Die fokus van hierdie studie is op die deelname aan leergesprekke en die wyses waarop spraak gebruik word om leer te bewerkstellig. Die ontleding kyk na die volle verloop van leerepisodes in mentorinteraksies, wat strek van die aanvanklike identifisering van 'n leerbehoefte tot die uiteindelijke manifestering van leer in die gesprek. Metodologies word gebruik gemaak van gespreksontledingsmetodes wat dit moontlik maak vir die navorser om die oriëntering en posisionering van deelnemers te beskryf sowel as die interaksieverloop tot op die punt van leer, ten opsigte van beurtsekwense, responsvoorkeure en enige gepaste gespreksaksies wat tot die bereiking van die gespreksdoelwit meewerk.

Deelname aan 'n leergesprek weerspieël 'n bepaalde ingesteldheid en oriëntering aan die kant van deelnemers wat kontekstspesifiek, institusioneel volgens rolle bepaal is (Heritage 1997) en van status (Goodwin 2007) en sosiale en gespreksnorme (Sidnell en Enfield 2012) afhang. In mentorgesprekke wat in hierdie studie ter sprake is, oriënteer die dosent homself as die persoon wat die leiding in die gesprek neem en die vrae vra, en die student as die een wat antwoorde gee (Tillema en Van der Westhuizen 2013). Dit word gedoen deur gespreksaksies soos die assessering, vraagstelling en korrigerende uitinge (Drew 1997). Deelnemers posisioneer hulleself op hierdie wyses gespreksmatig óf as die kundiges met meer kennis, óf as die ondergeskiktes met minder kennis, volgens die onderskeid wat Heritage en Raymond (2005) tref. Hierdie plaasneming word gedoen in verhouding tot die kennis en sosiale identiteit van die deelnemer (Melanders 2012:234).

Deelnemeroriëntering tot 'n leergesprek word voorts deur asimmetrie/wanbalans in kennis gekenmerk (Drew 1991). Hierdie asimmetrie word weerspieël in die wyses waarop spraak gebruik word om die terrein van kennis af te baken, en is die "epistemiese enjin" wat spraak- en sekwensorganisasie bepaal, dit wil sê volgens die kennisverskille van deelnemers (Heritage 2012). Deelnemers stel hulle kennis voorop, of onderbeklemtoon dit deur middel van die wyse waarop hulle hulleself posisioneer volgens die gespreksdoel (Van der Westhuizen 2015). Hierdie vooropstelling vind gespreksmatig plaas, as deel van die interaksie, en lei tot die totstandkoming van leer. Sodanige leer in mentorinteraksies is sigbaar in spraakaksies soos uitinge en gesigsuitdrukkinge van instemming en wedersydse begrip, sowel as erkenning dat sienings van die onderwerp ter sprake verander het (Paulus en Lester 2013; Heritage 2013). Deelnemers dui sodoende gespreksmatig aan dat hulle 'n gedeelde begrip van die gespreksonderwerp het (Melanders 2009).

Die fokusse van oriëntering, posisionering, interaksiesekwense en responsvoorkeure in mentorinteraksies word vervolgens gebruik om 'n keuse van leerepisodes te ontleed met die oog daarop om by te dra tot 'n beter begrip van die wyses waarop spraak gebruik word om leerbehoefte te identifiseer en te hanteer.

4. Interaksies rakende die identifisering van 'n leerbehoefte

Leerepisodes in interaksiesituasies vertoon 'n bepaalde taakstruktuur (Melander 2007). In mentorinteraksies kan hierdie struktuur breedweg onderskei word as 'n voorbereidingsfase waar die onderwerp/fokus van die leer ter sprake kom, die eintlike leerfase, waartydens die dosent nuwe kennis direk verduidelik of deur vrae bemiddel, en 'n afsluiting, waar dit wat geleer is, bevestig word (Tillema en Van der Westhuizen 2013).

Die ontleding van die eerste deel van leerepisodes in hierdie studie is gelei eerstens deur die vraag wat die leerbehoefte van die student is, en dan hoe dit aanvaar word as fokus van die interaksie. Wat gebeur interaksioneel as die student nie saamstem oor wat die fokus van die interaksie moet wees nie, en hoe raak dit die totstandkoming van leer?

Data vir hierdie ontleding is verkry uit opnames van mentorinteraksies tussen dosente en studente vir die doeleindes van praktykopleiding voor en na afloop van skoolpraktyksessies aan die Universiteit van Johannesburg. Die dosente is ervare professore in onderwysersopleiding en die studente is finalejaarstudente besig met professionele voorbereiding. Mentorgesprekke is hanteer in die konteks van 'n onderwyseropleidingsprogram, en beide deelnemers het deelgeneem met die wete dat die doel is dat die student uit die gesprek oor onderwerpe van skoolpraktyk leer. 'n Keuse van spesifieke episodes van leer is gemaak – episodes waar die interaksie gehandel het oor 'n spesifieke leerbehoefte en waarvan die verloop gestrek het vanaf die identifisering tot die sekwens van interaksie waar leer plaasgevind het.

In die eerste uittreksel is die dosent/mentor L in gesprek met die student S. Die dosent probeer in vrae 82 tot 85 vasstel of die student, wat reeds 'n tyd lank skoolhou en ingeskryf is vir die onderwysdiplomakursus, wel iets geleer het. L se oriëntering ten opsigte van die interaksie is duidelik een van vasstelling waaroor die gesprek moet gaan en wat S by hom moet leer, aangesien dit 'n mentorsessie is wat gemik is op S se leer. Die drie vrae in 82 tot 85 is oop vrae wat S uitnoui om opsies te kies en daaroor te praat. Hierdie opsies is tegelyk 'n uitnodiging en 'n skatting van wat S se leerbehoefte is. Dit word met S se reaksie ontken, en haar responsvoorkeur in reël 86 doen die werk van vermyding. Sy neem nie een van die uitnodigings aan nie, en kondig haar eie baie spesifieke verandering aan, naamlik dat dit net haar praktyk van huiswerkkontrole is wat verander het, terwyl sy verder niks van haar praktyk as gevolg van die kursus Nagraadse Sertifikaat vir Onderwys (NGSO-kursus) verander het nie. Dit is 'n indirekte assessering van wat L gesê het, en haar responsvoorkeur is dat haar manier van klasgee dieselfde gebly het, soos blyk uit haar uiting in reël 94.

Tabel 1. Leerepisode oor wat 'n student uit kursuswerk geleer het

73	L	Oukei nou↑ wil ek vir jou 'n vraag vra↓ (.) Jy he:t (.) vyf jaar gelede <u>baie beter</u> as die gemiddelde onderwyser in jou skool gevaar. Jy't met <u>passie</u> onderrig (0.2) uhm (.)
74		(hhh) maar jy't nie 'n NGSO gehad op daardie stadium nie (.)
75		[nee]
76	S	toe't jy nou hierdie jaar jou Nagraadse Sertifikaat vir Onderwys gedoen::↑
77	L	[mmm]
78	S	Uhm dink jy (.) as al hierdie dinge dieselfde was (.) en jy het <u>toe</u> geweet het wat jy nou weet (.) dink jy jy sou verbeter het op daardie 55%?
79	L	(3.0) ((verbreek oogkontak om te dink))
80	S	Het jy:: <u>enigsins</u> :: dinge geleer <u>hierdie jaar</u> met jou NGSO wat (.) jy (.) jou (.) daartoe gelei het om (3) m::meer krities te <u>dink</u> oor miskien hoe jy dinge doen?↑ Het dit jou (.) jou uhm::m teaching philosophy verander? Dink jy jy's miskien <u>meer reflektief</u> in jou (.) jou (.) praktyk↑?
81	S	U:::hm (hhh) Sjoe (1.0) Ek dink (.) ek dink die <u>enigste ding</u> wat verander het van <u>toe</u> tot <u>nou</u> is uhm:: <u>kontrole</u> va::n <u>huiswerk</u> en take en <u>opvolg</u> en ouers bel en jy moet op die kinders se case bly (.) en (.) Dit is wat verander het maar (.) maar my
82	L	[Jou <u>bestuu::r</u> het verander
83	S	[Ja . My <u>bestuur</u> . Maar die <u>manie::r</u> hoe ek klasgee:: ↓
84	L	[Het dieselfde gebly (.)
85	S	(.) dis (.) het <u>dieselfde gebly</u> maar jy weet (.) jy <u>streef nog altyd</u> om <u>beter</u> te wees maar ek dink nie ek het (0.2) iets geleer, <u>nou</u> , wat alles verander het vir my in die klas nie.
86	L	°Oukei° (.)
87	S	<u>Maar</u> (.) maar (.) dit nou ook gesê (.) ek het vyf jaar se ondervinding
88	L	[ondervinding (.)]
89	S	agter my. Maar ek dink as ek daarmee <u>begin</u> het sou dit my <u>gehelp</u> het in die <u>begin</u> (.)
90		
91	L	Oukei (.) So dink (.) dink jy:: (1.0) dat jy <u>intuïtief</u> sekere dinge gedoen het
92	S	[ja
93	L	... en dat <u>hierdie jaar</u> se teorie skielik nou vir jou daai (.) a-haa::h, ek (.) ek het dit al gedoen en dit werk" maar nou het ek miskien 'n beter teoretiese begrip van waarom ek die dinge doen wat ek doen (.)
94	S	[mmmm]
95	L	Is dit wat jy vir my sê?
96	S	Dit (.) maar ek dink wat in hierdie klasse dalk uhm (.) mense nog <u>meer</u> kan help is::: die::: (1.0) jy weet ons doen baie (.) van die (.) van pedagogical knowledge (.) die (.) die <u>hoe</u> om die klas te gee (.) maar <u>die interaksie met die werk self</u> (.) ek bedoel (.) jy kan (.)
97	L	[... die content ...]
98	S	Die content. As hulle dit <u>meer</u> (.) die (.) die (.) pedagogical knowledge <u>meer fisies doen saam</u> met die content dink ek hulle gaan <u>baie</u> meer leer daaruit want <u>elke konsep</u> benader 'n mens op 'n anderster manier.
99	L	Met ander woorde jy voel as (.) as (.) as ons by die punt kom waar:: uhm (.) mens eintlik die (.) die (.) skool (.) uhm (.) vakinhoude gebruik en meer daarmee <u>engage</u> en
100	S	[ja=
101	L	=ja nie net dinge altyd net meer op 'n teoretiese basis doen nie.
102		
103		
104		
105		
106		
107		
108		
109		
110		
111		
112		
113		
114		
115		
116		
117		
118		
119		
120		
121		

In hierdie leerepisode posisioneer die dosent L homself as die inisieerder van die gesprek deur die vrae wat hy vra. Die uitinge in sy eerste twee beurte doen die werk van kennisvooropstelling: hy nooi die student uit om te antwoord, maar stel terselfdertyd sy verwagting – dat die student dalk meer wil weet oor die onderwerpe. Die student se posisionering in die uitinge in reëls 76, 78 en 81 is 'n dissonansie gevolg deur die responsvoorkeure dat sy maar 'n klein onderdeel geleer het van wat hy verwag het. L reageer direk op S (reëls 94 tot 96) se stelling dat die waarde van die kursus beperk was

(reëls 86–88). Die uiting in reël 90 wil groter status gee aan S se stelling, maar haar responsvoorkeur in 91 bevestig wat sy voorheen gesê het.

Die sekwensorganisasie in hierdie leerepisode is aanvanklik een van aanloop-vraag-antwoord en uitbreiding waar L die vrae in 82 tot 85 vra, S in 86 tot 88 antwoord en S verder in 91 en 94 uitbrei. Dit werk nie in die guns van die dosent nie, aangesien die uitbreiding die fokus wegneem van wat L as potensiële leerbehoefte vir die mentorsessie voorgestel het. Hierdie beurtsekwens doen die werk van 'n sterker posisionering van die student, en word dan ook opgevolg deur die student wat in reël 109 en verder advies aan die dosent aanbied.

Die interaksiesekwens in die res van die leerepisode van 97 tot 120 is in die formaat van assessering, verrekening, uitbreiding en afsluiting. Die uiting in 97, "oukei", doen die werk van assessering: L bevestig daarmee wat S in 94 tot 96 gesê het, en lei daarom na S se verrekening van haar posisie dat haar ervaring met skoolhou haar gehelp het om te verstaan wat in haar klas werk. Hierdie verduideliking sluit 'n erkenning in van L se posisie dat teoretiese kennis belangrik is, met haar uiting in reëls 105 en 106. Die afsluiting van hierdie sekwens is in reëls 117 tot 120 waar L en S saamstem dat teoretiese kennis in die praktyk geïntegreer moet word.

In hierdie leerepisode verskuif die leerfokus van die student na die dosent, in die vraag van L in 108. Dit volg op L se hernude uitnodiging in 104 om S so ver te kry om die waarde van die kursus wat sy bygewoon het, te noem. S huiwer eers in 107, en gee dan 'n uitgebreide verduideliking in 109 tot 112 en in 114 tot 116.

5. Die interaksionele totstandkoming van leer

Die identifisering van 'n leerbehoefte is 'n voorwaarde vir 'n suksesvolle leergesprek. Die vraag is dan: Wat behels die interaksionele *totstandkoming* van leer in 'n leerinteraksie – met ander woorde, hoe verloop die interaksie tot op die punt waar leer plaasgevind het en die gesprek na 'n volgende onderwerp verskuif?

Die leerepisode in tabel 2 handel oor die soorte kennis wat belangrik is vir onderwysers, en die dosent gebruik die interaksie om vas te stel wat die student-onderwyser daarvan weet, sodat sy gehelp kan word indien nodig. Die episodes verteenwoordig leerspraak wat interaksioneel uitloop op die manifestasie van leer in reël 87 waar L die leerpunt in eie terme formuleer en wat deur die besliste instemming van S in 89 en 91 bevestig word, en daarom aanvaar kan word as aanduiding van gedeelde verstaan soos deur Melander (2009) onderskei word, sowel as 'n verandering in siening volgens die beskrywing van Paulus en Lester (2013).

Tabel 2. Leerepisode oor onderwyserkennis

52	L	What do you think of the knowledges that a teacher needs to have? (.) a
53		teacher who's been teaching for a while (.) what do you think of the different
54		types of knowledge that a teacher needs to have? ↑
55	S	Uhm (.) definitely, obviously <u>content knowledge</u> and and like we've learned the
56		pedago (.) <u>pedago::gical</u> ((laugh)) <u>content knowledge</u> . Uhm you have to be
57		able to (1.0) >in a way< <u>sum up</u> (.) children (.) and where they come from::
58		and how they wo::rk and
59	L	[a little bit of <u>contextual</u> knowledge]
60	S	Yes↑ a contextual knowledge. So definitely you need to know your contextual
61		knowledge <u>and</u> your content knowledge and how the two work together and
62		skills of multitasking like I said and <u>being flexible</u> is also an important thing
63		about ... you might have planned a lesson to:: (.) You're gonna do this and this
64		and this but when you start the lesson you see that it's not <u>gonna</u> work and
65		then >you have to be able to think on your feet< and be flexible and change it
		so that it
66	L	[Oooh Two important issues. So what you're saying you need a bit of self↑
67		knowledge
68	S	[Mmm]
69	L	and then you also need to have ((inaudible)) (.) being reflective
70	S	Yes definitely↑ (.) Ja (.) Self-knowledge is <u>very important</u> . Knowing what <u>you</u>
72		are capable of doing. If you are not a person who is good with building things
73		or doing models and things like that (.) then you shouldn't do that.
74	L	[mmm]
75	S	Ja and know (.) knowing yourself is a very important thing. And obviously
76		being reflective and seeing if (1.0) what you've done has worked and obviously
77		then <u>working on yourself</u> 'cause yes you must know yourself but you can also
78		change yourself and improve yourself for the better.
79	L	So <u>how</u> do you do your own personal professional reflection?
80	S	Uh::m (hhh) (1.0) A lot throu::gh the learners' response. To (.) <u>what they say</u>
81		<u>to me</u> or what they- Especially with junior school kids you can <u>see</u> . They're not
82		like high school children who are (.) very (.) rese::rved >and things like that<
83		((laugh)) I can <u>see it on their faces</u> . And I can <u>see</u> if they're sitting and they're
84		day dreaming. >I suppose in high school as well< if they're not listening at all
85		and I can see the difference between if they're engaged with what I'm saying
86		or not. And obviously through my assessments as well (.) uhm (.)↓
87	L	[So would you say that (1.0) uh::m ill-discipline sometimes can be the result
88		of the teacher not having an engaging lesson-
89	S	[mmmm definitely
90	L	or involvement in the engaging pedagogics
91	S	Yes↑, definitely

Hierdie episode is geneem uit 'n mentorgesprek tussen die dosent en student in eersgenoemde se kantoor. Die onderwerp van leer word deur L in reël 52 aangekondig en deur S in 55 aanvaar. Dit word deur sekwense van uitnodiging en uitbreiding gevolg waar L vir S in die beurte wat begin in reëls 60 en 70 uitnooi om met haar te praat oor die kennis wat sy meen onderwysers in die onderwys nodig het. L dra by tot S se konstruksie deur bevestiging in reëls 66 en 69. Die fokus in 70 en 75 op selfkennis is 'n uitnodiging wat L deur die vraag in 79 aanvaar. S gee rekenskap van haar siening deur middel van klaskamervoorbeelde in 80 tot 86 wat deur L in 87 aanvaar word. Laasgenoemde is 'n responsvoorkeur wat solidariteit meebring en entoesiasies deur S in 89 en 91 ondersteun word.

6. Bespreking

Die hoofokus in die ontleding was op die wyses waarop leerbehoefte en leer gespreksmatig onderhandel en bevestig word. Die mentorinteraksies het duidelik 'n pedagogiese taakstruktuur, in die sin dat die mentor deur vraagstelling die onderrigtaak hanteer, soos bevestig deur Tillema en Van der Westhuizen 2013). Terselfdertyd vertoon die interaksies 'n gespreksdimensie, soos in die studies van Pretorius (2015) and Van der Merwe and Van der Westhuizen 2015). Voorbeelde in die data illustreer hoe leerspraak gebruik is vir sowel die definiëring van rolle as die kennisposisies wat die mentor en die leerder teenoor mekaar inneem. Hierdie voorbeelde is in ooreenstemming met die argumente van skrywers soos Drew en Heritage (2006), Heritage (2004) en ander dat interaksies institusioneel bepaald is, dit wil sê eie is aan gesprekke tussen dosente en studente, en die gepaste gespreksnorme navolg. Laasgenoemde sluit in verskille in epistemiese status soos deur Heritage (2012) onderskei word. (Vgl. ook Stivers, Mondada en Steensig (2011.) Ten opsigte hiervan is die mentor die K+ (die kundiger deelnemer) en die student die K- (die minder kundige deelnemer).

Die bevinding dat die identifisering van leerbehoefte instemming vereis, was te verwagte. Dit was duidelik in episode 2, terwyl in episode 1 die instemming nie sonder meer plaasgevind het nie. Instemming is 'n basiese pedagogiese vereiste vir leergesprekke – leer is beperk wanneer die leerder self nie die behoefte om te leer ervaar nie (Covington 2000). In leerepisode 1 het die student gespreksmatig die fokus weg verskuif van wat die dosent aanvanklik as leerfokus voorgestel het, na 'n alternatief wat tipies is van gesprekke waar een deelnemer eie voorkeur vooropstel (Heritage en Raymond 2005).

Die bevinding is gemaak dat leer gespreksmatig en interaksioneel tot stand kom deur aksies soos assessering, instemming en toe-eiening. Hierdie aanduiding van leer is hoogstens sigbaar as aksies in die mikrokonteks van gespreksekwense, en is soortgelyk aan die bevindinge van studies deur Koschmann (2013) en Paulus en Lester (2013). In die proses van interaksionele leer gebruik mentors hulle kennis om vrae te vra, en studente om antwoorde te gee en die gesprek in ander rigtings te stuur. Kennis is duidelik een van die bronne van interaksie (Goodwin 2013) en vir studente 'n sterk basis in ervaring tydens skoolpraktyk, soos dit blyk uit die studente se uitinge in die mentorgesprekke wat hier ontleed is.

Die ontledings in hierdie studie kan gesien word as eksemplaries van wat Heritage (2012 en 2013) beskryf het as “epistemiese ekologieë” in leergesprekke, waarvolgens 'n sekere intersubjektiviteit vereis word en waar deelnemers reageer op uitinge op wyses wat die gesprek vorentoe neem. In beide interaksies wat ontleed is, is hierdie gedeelde begrip geïllustreer. Epistemiese intersubjektiviteit is die “hart van onderwys” en behels volgens Sahlström (2009) 'n voortdurende en gespreksmatige onderhandeling van interpretasies en betekenis (Mondada 2011). Dit is ook, volgens Stivers en Rossano (2010), sigbaar in die beurtmaking wat in en deur interaksie gevorm word en in situasies waar deelnemers mekaar toerekenbaar hou vir wat gesê word. Dis ook sigbaar waar een deelnemer spraak gebruik wat die ander lei om daarop te reageer en sodoende hulle “epistemiese outoriteit” indekseer (Heritage en Raymond 2005). Voorbeelde hiervan is in die data waar die mentor vrae

gebruik om sy gesag te bevestig en op studente se antwoorde te reageer, en dit vir verdere vrae gebruik.

Die vordering van die gesprekke in elkeen van die leerepisodes is voorts ook afhanklik van die gebruik van gespreksbronne. Deelnemers reageer op vorige uitinge wat dan terselfdertyd as bronne vir daaropvolgende spraakaksies dien (Goodwin 2012, Goodwin 2013). Laasgenoemde bronne sluit in taalgebruik, kategorieë van inhoud, reëlmaat/prosodie, liggaamstaal/postuur, gebare, beliggaming (“embodied display”), en so meer, bronne wat hergebruik word, geïgnoreer of getransformeer kan word (Goodwin 2013:21). Dit impliseer dat deelnemers aan ’n gesprek inderdaad weet wat die ander doen en wat die verloop/vordering van die gesprek is en hulle eie bydrae daarvolgens rig. In die twee episodes het die studente telkens gereageer op vrae, want dit is wat verwag word, maar terselfdertyd hulle spraakbeurte gebruik as aksies wat die vordering van die gesprek moontlik gemaak het.

Die bevindinge van hierdie ondersoek verdien verdere oorweging in die konteks van ander voorbeelde van leerepisodes oor onderwerpe wat vir onderwysersopleiding van belang is. Sulke uitgebreide studies kan die interaksionele aard van leer verder belig, ook ten opsigte van spesifieke sosiokulturele gespreksnorme wat interaksies direk beïnvloed soos deur Koole (2012), Van der Westhuizen (2015) en ander aangetoon is. Voorts is daar in hierdie studie op ’n spesifieke definisie van wat leer behels, gefokus, wat tot enkele uitinge en spraakaanduiders beperk is, en sekerlik geldig is in die mikrokonteks van ’n leergesprek waar beurte maak en interaksiesekwense gebruik word om leer te weerspieël. Opvoedkundig beskou word leer egter geldiger gemeet as verandering mettertyd (Koschman 2013), wat beteken dat leer, interaksioneel beskou, in die konteks van meer uitgebreide sekwense van interaksies bestudeer kan word.

7. Gevolgtrekking

Die eksemplariese ontleding van die leerepisodes waarin dosente en studente aan mentorsessies deelgeneem het, illustreer die kompleksiteit van gesprekke oor die identifisering van ’n leerbehoefte en die manifestering van studente se leer. Die diepgaande ontleding van twee leerinteraksies in hierdie studie demonstreer die perspektiewe op die interaksionele aard van leer wat deur gespreksontledingsmetodes oopgemaak word. Dit belig ook die gebruik van spesifieke spraakaksies en hoe sulke aksies meewerk tot die bereiking van ’n leerdoel. Groter duidelikheid op hierdie mikrovlak van gesprekke tussen mentors en studente kan bydra tot ons begrip van gespreksvorme wat direk verband hou met leersukses en wat moontlikhede vir die verbetering van die gehalte van leer in hoëronderrysinstellings verder uitbrei.

Bibliografie

- Alexander, R.J. 2013. Improving oracy and classroom talk: achievements and challenges. *Primary First*, Jg.10:22–9.
[https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/improving-oracy-and-classroom-talk\(c1c87848-3765-4a4e-be4c-89f430117ce0\).html](https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/improving-oracy-and-classroom-talk(c1c87848-3765-4a4e-be4c-89f430117ce0).html)
- Ausubel, D.P., J.D. Novak en H. Hanesian. 1968. *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Chapelle, C.A. (red.). 2013. *The encyclopaedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Coll, C. en D.E. Edwards (reds.). 1997. *Teaching, learning and classroom discourse: Approaches to the study of educational discourse*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Covington, M.V. 2000. Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual review of psychology*, 51:171–200.
- De Valenzuela, J. 2013. Sociocultural views of learning. In Florian (red.) 2013.
- Drew, P. 1991. Asymmetries of knowledge in conversational interactions. In Marková en Foppa (reds.) 1991.
- . 1997. “Open” class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28:69–101.
- Drew, P. en J. Heritage (reds.). 2006. *Conversation analysis: Institutional interactions*, Londen: Sage.
- Edwards, D. 1997. Toward a discursive psychology of classroom education. In Coll en Edwards (reds.) 1997.
- . 2004. Discursive psychology. In Fitch en Sanders (reds.) 2004.
- Edwards, D. en J. Potter. 1992. *Discursive psychology*. Thousand Oakes: Sage Publications Limited.
- . 2005. Discursive psychology, mental states and descriptions. Conversation and cognition. In Te Molder en Potter (reds.) 2005.
- Fitch, K. en R. Sanders (reds.). 2004. *Handbook of language and social interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Florian, L. (red.). 2013. *The SAGE handbook of special education*. Twee bande. 2de uitgawe. Londen: Sage.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Goodwin, C. 2007. Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18:53–73.

—. 2013. The co-operative, transformative organization of human action and knowledge. *Journal of pragmatics*, 46:8–23.

Harré, R. en G. Gillett. 1994. *The discursive mind*. Thousand Oaks: Sage.

Heritage, J. 1997. Conversation analysis and institutional talk. In Silverman (red.) 1997.

—. 2004. Conversation analysis and institutional talk. In Sanders en Fitch (reds.) 2004.

—. 2012. Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45:1–29.

—. 2013. Epistemics in conversation. In Sidnell en Stivers (reds.) 2013.

Heritage, J. en G. Raymond. 2005. The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68:15–38.

Hoppers, C.A.O. en H. Richards. 2012. *Rethinking thinking: Modernity's "other" and the transformation of the university*. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.

Koole, T. 2010. Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. *Research on Language and Social Interaction*, 43:183–209.

—. 2012. The epistemics of student problems: Explaining mathematics in a multilingual class. *Journal of Pragmatics*, 44:1902–16.

—. 2013. Conversation analysis and education. In Chapelle (red.) 2013.

Koschmann, T. 2013. Conversation analysis and learning in interaction. In Chapelle (red.) 2013.

Leibowitz, B. 2014. Conducive environments for the promotion of quality teaching in higher education in South Africa. *Critical Studies in Teaching and Learning (CriSTaL)*, 2(1):47–73.

Magano, D., P. Mostert en G.J. van der Westhuizen. 2010. *Learning conversations. The value of interactive learning*. Heinemann: Johannesburg.

Marková, I. en K. Foppa (reds.). 1991. *Asymmetries in dialogue*. New York: Barnes & Noble Books.

Maynard, D.W. en S.E. Clayman. 2003. Ethnomethodology and conversation analysis. In Reynolds en Hermann-Kinney (reds.) 2003.

Melander, H. 2007. *The interactive construction of learning in situated practices*. Uppsala Universiteit: Studies in Education.

<http://www.skeptron.uu.se/broadly/sec/p-melander-helen-071019-avhms.pdf>

- . 2009. *Trajectories of learning: embodied interaction in change*. Uppsala Universiteit: Studies in Education.
- . 2012. Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1:232–48.
- Mondada, L. 2011. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. *Journal of Pragmatics*, 43:542–52.
- Novak, J.D. 1988. Learning science and the science of learning. *Studies in Science Education*, 15(1):77–101.
- Paulus, T.M. en J.N. Lester. 2013. Making learning ordinary: ways undergraduates display learning in a CMC task. *Text & Talk*, 33:53–70.
- Piaget, J. 1977. *The development of thought: equilibration of cognitive structures*. Vertaal deur A. Rosin. New York: The Viking Press.
- Potter, J. 2003. Discursive psychology: Between method and paradigm. *Discourse & Society*, 14:783–94.
- Potter, J. en D. Edwards. 1999. Social representations and discursive psychology: From cognition to action. *Culture & Psychology*, 5:447–58.
- . 2003. Sociolinguistics, cognitivism and discursive psychology. *International Journal of English Studies*, 3:93–110.
- Pretorius, A.J.M. en G.J. Van der Westhuizen. 2015. Space making in mentoring conversations. In Tillema e.a. (reds.) 2015.
- Ramnarain, U. en P. Molefe. 2012. The readiness of high school students to pursue first year physics. *Africa Education Review*, 9:142–58.
- Reynolds, L.T. en N.J. Hermann-Kinney (reds.). 2003. *The handbook of symbolic interactionism*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Rogoff, B. 1999. Cognitive development through social interaction: Vygotsky and Piaget. *Learners, Learning and Assessment*, 2:69.
- Sacks, H., E.A. Schegloff en G. Jefferson. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 696–735.
- Sahlström, F. 2009. Conversation analysis as a way of studying learning – An introduction to a special issue of SJER. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53:103–11.
- Sanders, R. en K. Fitch (reds.). 2004. *Handbook of language and social interaction*. Mahwah NJ: Erlbaum.

- Schegloff, E.A. 2007. *Sequence organization in interaction: Volume 1: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Schunk, D.H. en C.A. Mullen. 2013. Toward a conceptual model of mentoring research: integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25:361–89.
- Seedhouse, P. 2013. Conversation analysis and classroom interaction. In Chapelle (red.) 2013.
- Sidnell, J. en N.J. Enfield. 2012. Language diversity and social action. *Current Anthropology*, 53:302–33.
- Sidnell, J. en T. Stivers (reds.). 2013. *The handbook of conversation analysis*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Silverman, D. (red.). 1997. *Qualitative Research: Theory, method and practice*. Londen: Sage
- Smit, I. en L. du Plessis. 2013. Leerbestuurstelsels teenoor sosiaalenetwerk-omgewings: die ontwikkeling van 'n geïntegreerde tegnologiese onderrig-leer-model. *LitNet Akademies* (Geesteswetenskappe), 10:415–39. <http://www.litnet.co.za/leerbestuurstelsels-teenoor-sosiaalenetwerk-omgewings-die-ontwikkeling-van-n-gentegreerde-t>.
- Stivers, T., L. Mondada en J. Steensig. 2011. *The morality of knowledge in conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stivers, T. en F. Rossano. 2010. Mobilizing response. *Research on Language and Social Interaction*, 43:3–31.
- Te Molder, H. en J. Potter (reds.). 2005. *Conversation and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tillema, H.H. en G.J. van der Westhuizen. 2013. Mentoring conversations in the professional preparation of teachers. *South African Journal of Higher Education*, 27:1305–23.
- Tillema, H. H., G.J. van der Westhuizen en K. Smith (reds.). 2015. *Mentoring for learning. Climbing the mountain*. Rotterdam: Sense.
- Van der Merwe, M.P. en G.J. van der Westhuizen. 2015. Invitational conversations in mentoring. In Tillema e.a. (reds.) 2015
- Van der Westhuizen, G.J. 2011. Leergesprekke in hoër onderwys – 'n herwaardering. *LitNet Akademies*, 8(3):392–410. http://www.litnet.co.za/assets/pdf/15_%20van%20der%20Westhuizen.pdf
- . 2012. Learning equity in a university classroom. *South African Journal of Higher Education*, 26(3):623–37.
- . 2015. The role of knowledge in mentoring conversations. In Tillema e.a. (reds.) 2015.

Van der Westhuizen, G.J. en M.P. van der Merwe. 2010. Student-onderwysers se interpretasie en gebruik van leerteoriekonsepte: navorsings- en oorsigartikel. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 50:87–103.

Whitehead, K.A. 2011. An ethnomethodological, conversation analytic approach to investigating race in South Africa. *South African Review of Sociology*, 42:1–22.

Bylaag

Transkripsiekonvensies volgens die Jeffersonstelsel

(Sien Antaki, C., M.G. Billig, D. Edwards en J.A. Potter. 2003. Discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings. *Discourse Analysis Online*, 1. <http://www.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-t.html>.)

(.)	Waarneembare pouse
(2.3)	Voorbeelde van pousering in sekondes
.hh hh	Spreker se hoorbare inaseming en uitaseming onderskeidelik
wo(h)rd	Hoorbare lag binne 'n woord
.	Punt wat dui op einde van 'n intonasie
word?	Vraagteken dui op vraagintonasie
cu-	Afsny van die voorafgaande woord of klank
lo:ng	Dubbelpunt dui op die uitrekking van die voorafgaande klank
(word)	Tussen hakies is die transkribeerder se skatting van onhoorbare klank op die opname
run= =on	Uiting wat verder gaan in die volgende beurt
<u>under</u>	Klem deur middel van volume of toonhoogte
HIGH	Hoofletters is hoorbaar harder as omliggende spraak
°soft°	Spraak wat waarneembaar sagter is as die omliggende spraak
>fast<	Uiting vinniger as voorafgaande en opvolgende
Over [lap] [over]	Spraak wat met voorafgaande oorvleuel
↑word	Die begin van 'n waarneembare styging in stemtoon (<i>pitch rise</i>)
↓word	Aanvang van daling in stemtoonhoogte