View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk
brought to you by CORE
provided by AJOL - African Journals Online

South African Journal of Education
Copyright © 2006 EASA
Vol 26(3)469–482

Die intrapersoonlike leerder se ervaring van koöperatiewe leer en groepwerk

Dina Cloete, Danielle Heyns en **Pieter du Toit**
dj.cloete@gk.up.ac.za; heyns.d@doe.gov.za; pieter.dutoit@up.ac.za

The intrapersonal learner's experience of co-operative learning and group work. *We report on research done on how learners with a preference for the intrapersonal learning style experience group work. We expand on Howard Gardner's theory of multiple intelligences. Observation of group work in Afrikaans Methodology classes at the University of Pretoria revealed that these learners tended to experience co-operative learning and group work negatively. The observations were followed up by interviews with the participants. The researchers found that the participants withdrew from collaborative learning environments and they indicated both verbally and non-verbally that group work irritated them. They preferred to complete their assignments alone and disliked the interdependence a collaborative learning situation forced on them. We conclude with the recommendation that group work should be used with care and an understanding of differences in learning styles by teachers and lecturers.*

Inleiding

Die afgelope vyf-en-veertig tot vyftig jaar was onderwysprogramme in skole en opleidingskolleges in Suid-Afrika grootliks gebaseer op individuele prestasie en kompetisie. Die nuwe Suid-Afrikaanse kurrikulum verleen prominensie aan groepwerk en koöperatiewe leer in die klaskamer (Department of education (DoE), 1997; Learn2grow, n.d.; Pretorius, 1999). Die toenemende begrotingsbeperkinge by skole en ook universiteite het die klem geplaas op alternatiewe fasiliteringsmetodes soos koöperatiewe leer en groepwerk. Hierdie fasiliteringstrategieë is veronderstel om te kompenseer vir die groot aantal leerders in een klas. Kurrikulum 2005 is op 12 leeruitkomste gebaseer waarin daar spesifiek vereis word dat leerders binne spanverband effektief moet werk (DoE, 1997). Om hierdie rede pas fasiliteerders toenemend koöperatiewe leer en groepwerk as fasiliteringstrategieë toe, ongeag die diversiteit van leerders in terme van verskillende leerstyle (Louw, 1998).

Die diversiteit van leerders word onderskryf deur navorsing wat bewys het dat mense inligting op verskillende wyses prosesseer — analities, kreatief of prakties. Sternberg (1988) met sy drieledige teorie (analities, kreatief, prakties) en Gardner (1993) met sy meervoudige intelligensie-teorie, is dit eens dat elke leerder en student se vermoë uniek is. Gardner se teorie oor meervoudige intelligensies bepaal dat daar nege verskillende maniere is waarop intellektuele vermoëns tot uiting kan kom. Dit veronderstel dat daar baie verskillende wyses is waarvolgens 'n individu sy/haar wêreld leer ken, begryp en bestudeer. Hierdie individuele verskille is gebaseer op die feit dat elke persoon oor 'n unieke kombinasie van intelligensies beskik (Gardner 1993:15).

Sternberg (1997) se teorie dat elke individu 'n styl kies waarvolgens hy/sy dink en optree in ooreenstemming met die situasie, beklemtoon die belangrikheid van elke persoon se voorkeure en die keuses wat hy/sy maak in terme van leer. Leerders maak ook tydens leeraktiwiteite, hetsy in die skool of in hoër onderwys, keuses oor hoe hy/sy verkies om inligting te bekom en prosesseer.

Dit is belangrik dat leerders in hoër onderwys in diepte leer besin oor inhoud, hipoteses met mekaar vergelyk en 'n eie innoverende respons vorm met betrekking tot inhoude. Dit

tesame met die ontwikkeling van effektiewe interaksievaardighede tydens koöperatiewe leer en groepwerk, is essensieel vir onderwysstudente wat weer op hulle beurt in die praktyk verantwoordelik sal wees om leer effektief te fasiliteer.

Dosente wat Afrikaans Vakdidaktiek vir onderwysstudente doseer, is bekommerd oor leerders wat groepwerk en koöperatiewe leer negatief ervaar. Dit blyk dat hierdie fasiliteringstrategieë diesulkes van die leerproses vervreem. Vir die doeleindes van hierdie studie, verwys leerstyl na die unieke wyse waarop elke individu inligting bekom, prosesseer en stoor (Ho & Rodgers, 1993:103).

Die doel van hierdie navorsing was om vas te stel hoe leerders met 'n sterk intrapersoonlike leerstyl koöperatiewe leer en groepwerk ervaar. Die artikel verskaf vervolgens 'n oorsig oor die relevante literatuur. Daarna word die teoretiese begronding vir hierdie navorsing uiteengesit, gevolg deur die hipoteseformulering. Die navorsingsmetodologie word volledig omskryf, die bevindinge bespreek gevolg deur gevolgtrekkings en aanbevelings.

Literatuurstudie en teoretiese raamwerk

Gardner (2000) se teorie dat alle mense oor al nege intelligensies beskik, maar dit in verskillende kombinasies gebruik, beklemtoon die belangrikheid dat fasiliteerders bewus moet wees van die meervoudige intelligensies wat by leerders mag voorkom ten einde die kwaliteit van die leerproses te verbeter. Intelligensie kan verwys na kognitiewe prosesse (bv. analise en sintese van inligting) wat uitloop op intelligente gedrag (Christison, 1998). Honey en Mumford (1992) meen dat verskillende individue verskillende voorkeure het in terme van die wyse waarop hulle inligting versamel en prosesseer. Hierdie teorie plaas weereens die klem op die feit dat individu verskil in hulle persepsies van leer en die wyses waarop hulle verkies om take uit te voer.

Vanuit Gardner se Meervoudige Intelligensieteorie praat opvoeders van leerstyle. Leerstyle kan gedefinieer word as inherente karaktereienskappe van individue ten einde nuwe inligting te versamel en te begryp (Kang, 1999). Litzinger en Osif beskryf leerstyle as "different ways in which children and adults think and learn" (1993:73) terwyl Dunn en Griggs (2000:20) in hulle navorsing oor leerstyle tot die gevolgtrekking gekom het dat individuele verskille van leerders, wat hulle leerstyle insluit, 'n belangrike rol speel in hulle positiewe ervarings binne die klaskamer. Met ander woorde individue met verskillende leerstylvoorkeure sal verskillend reageer op dieselfde fasiliteringstrategie.

Volgens Gardner (2000) se teorie hang effektiewe leer in 'n groot mate daarvan af of die leerder se leerstylvoorkeure in ag geneem word in die fasiliteringstrategieë van die fasiliteerder. Vir die doeleindes van hierdie artikel word slegs op die intrapersoonlike leerstyl gefokus.

Die individu wat die intrapersoonlike leerstyl verkies, beskik oor die vermoë om homself te verstaan en sy gedrag daarvolgens in te rig. Hy is selfgerig, beskik oor 'n realistiese selfbeeld, fokus op eie belangstellings, drome, gevoelens en doelwitte. Die intelligensie hou sterk verband met die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld. Hy verkies dit om alleen te werk. Dit verg inspanning om te sosialiseer (Gardner, 1983).

Intrapersoonlike leerders stel graag vir hulself doelwitte, analiseer, filosofeer en pak individuele projekte aan. Hierdie leerders hou byvoorbeeld daarvan om 'n persoonlike dagboek te hou; hul eie tydsbesteding te beplan; eie gevoelens en buie te bespreek en te verstaan; en vas te stel in watter mate hulle met ander ooreenkom, en van ander verskil (Van den Berg, 2001). Die vraag ontstaan of hierdie intrapersoonlike leerders effektief leer binne groepverband.

Studies toon dat daar 'n definitiewe verband tussen 'n individu se kognitiewe styl en sy voorkeur bestaan in terme van koöperatiewe leer en groepwerk. Ramsay *et al.* (2000) het die verband tussen Rekeningkundestudente se kognitiewe style en voorkeure in terme van koöperatiewe leer ondersoek. Hulle het bevind dat invividue met hoë interpersoonlike en emosionele intelligensietellings 'n duidelike voorkeur toon vir koöperatiewe leer en groepwerk.

Uit die literatuur blyk dit dat leerders wat uit eie inisiatief leer, meer effektief leer. Die leerders se motivering, gedrag en prestasies sal verbeter indien die fasiliteringstrategieë ooreenstem met hulle eie unieke leerstyle (Kang, 1999). Ramirez & Price-Williams (1974) is van mening dat die analitiese leerder verkies om individueel te werk.

In die literatuuroorsig is geen noemenswaardige studies gevind wat op die intrapersoonlike leerder se ervaring van koöperatiewe leer en groepwerk fokus nie. Felder *et al.* (2002) het wel interessante navorsing op introverte ingenieurstudente se ervarings van groepwerk gedoen. Van die junior studente het slegs drie persent van die wat as introverte geklassifiseer is, groepwerk in klasse positief ervaar, terwyl 88% senior ingenieurstudente, as introverte, 'n positiewe gesindheid jeens groepwerk getoon het. Felder *et al.* (2002) verskaf die volgende moontlike verklarings vir hierdie verskynsel:

- 'n Groot groep van die introverte kon hul studies gestaak het.
- Introverte kon dit aanvanklik moeilik gevind het om met vreemdelinge oor die weg te kom. Hulle kon egter later, tydens hulle studies, aan medestudente gewoond geraak het. Dit kon moontlik die motivering wees waarom hulle groepwerk later meer positief ervaar het.
- Die studente kon dalk ook die waarde van groepwerk in hulle studies en toekomende beroep besef en dit daarom as 'n lewensvaardigheid ontwikkel het.

Hulle bogenoemde studie lewer interessante data, maar het slegs gedeeltelik betrekking op die intrapersoonlike leerder. Nie alle intrapersoonlike leerders is noodwendig introverte nie, en vir die doeleindes van hierdie navorsing het ons nie dieper op hierdie onderskeid ingegaan nie. Vervolglik kon ons geen ander studies identifiseer wat die intrapersoonlike leerder se ervaring van groepwerk gedokumenteer het nie.

Die navorsers is bewus van die onderskeid wat in die literatuur gemaak word tussen koöperatiewe leer en groepwerk (Cuseo, 1992; Watson, 1996).

Koöperatiewe leer is veel meer as om 'n aantal studente in 'n groep te plaas. Studente met verskillende vlakke van ontwikkeling werk saam in groepe. Die klem word op groepdeelname gelê ten einde 'n gemeenskaplike doelwit of doelwitte te bereik. In die praktyk impliseer dit gedeelde kennis, bronne, werk, ens. Doeltreffende interaksie bepaal grootliks die uitkoms van enige groepaktiwiteit in die klaskamer. Groeplede se individuele vermoëns en leerstylvoorkeure kan interaksie beïnvloed.

Groepwerk verskil van koöperatiewe leer. Tydens groepwerk wys die fasiliteerder'n leier aan en groeplede maak gebruik van hulle eie materiaal om take individueel binne die groep te voltooi. Leerders ontvang 'n opdrag om saam te werk sonder dat samewerkingsvaardighede ingeoefen word. Die fasiliteerder los self die probleme op, waarsku en herinner. Die hoofprioriteit is om die taak af te handel.

Vervolgens word die hipotese vir hierdie studie geformuleer en die navorsingsmetodologie bespreek.

Hipotese

Op grond van bogenoemde bespreking kan die hipotese geformuleer word dat individue wat

die intrapersoonlike leerstyl verkies, groepwerk negatief behoort te ervaar. In hierdie studie is van die standpunt uitgegaan dat sodanige leerders dit eerder sal verkies om alleen te werk en individueel te funksioneer.

In 'n poging om werklik vas te stel hoe intrapersoonlike leerders groepwerk ervaar, vra hierdie studie die volgende sentrale navorsingsvraag:

Hoe ervaar leerders met 'n intrapersoonlike leerstyl groepwerk of koöperatiewe leer? Hiermee saam wil die studie ook vasstel wat die redes vir die tipe leerders se ervaring van koöperatiewe leer en groepwerk is.

Die navorsingsontwerp vir hierdie studie is beplan om hierdie vraag so suksesvol as moontlik te beantwoord en word vervolgens bespreek.

Navorsingsontwerp

In 'n poging om antwoorde op die navorsingsvrae te vind, is daar besluit om 'n gevallestudie te doen deur waarneming tydens kontaksessies gefasiliteer deur middel van koöperatiewe leer en groepwerk.

Die waarde van 'n gevallestudie lê onder meer daarin dat dit fokus op individue of groepe, en streef na insig in hul persepsies van die werklikheid (Cohen *et al*., 2001:182). Die doel van die navorsing is juis om die intrapersoonlike leerder se werklike ervaring van groepwerk — iets waaraan hulle tydens kontaksessies dikwels onderwerp word — te probeer vasstel.

Die navorsers sien hierdie gevallestudie as beide verkennend en beskrywend — 'verkennend' in die sin dat daar nog nie soortgelyke navorsing gedoen is nie en so 'n studie kan bydra tot verdere soortgelyke navorsing van groter omvang; en 'beskrywend' in die sin dat dit 'n ryk narratiewe rapportering van die deelnemers se ervarings van groepwerk sal weergee.

Om hierdie navorsingsvrae sinvol te beantwoord, was dit nodig om deelnemers te identifiseer sodat data ingesamel kon word.

Identifisering van deelnemers

Twee van die navorsers is dosente verbonde aan die Skool vir Onderwyseropleiding aan die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, en bied Afrikaans op voorgraadse vlak vir onderwysstudente aan. Waarneming is gedoen tydens kontaksessies, gafasiliteer deur middel van koöperatiewe leer of groepwerk.

In die Vakdidaktiek III- en IV-klasse het al die studente 'n meervoudige intelligensie vraelys ingevul. Die vraelys is beskikbaar by http://snow.utoronto.ca/Learn2/mod3/miinventory.html en http://snow.utoronto.ca/courses/mitest.html.

Drie studente met besondere hoë intrapersoonlike intelligensietellings is met behulp van bogenoemde vraelyste geïdentifiseer as deelnemers aan hierdie navorsing. Al drie studente se intrapersoonlike intelligensietellings is beduidend hoër as die van die ander intelligensies. Vir die doeleindes van hierdie studie word daar voorts na die drie deelnemers verwys as D1 ('n damestudent in haar finale jaar); D2 ('n derdejaar damestudent) en D3 ('n finalejaar manstudent).

Data-insameling: instrumente

Vir die doeleindes van hierdie navorsing is daar van twee data-insamelingsmetodes gebruik gemaak, naamlik:

- waarneming van die deelnemers tydens groepwerk; en
- semi-gestruktureerde onderhoude met die deelnemers na afloop van die veldwerk.

Waarneming van die drie geïdentifiseerde deelnemers se gedrag tydens koöperatiewe leer en groepwerk is tydens kontaksessies deur die fasiliteerders (navorsers) gedoen.

Waarneming

Daar is besluit om data in te samel deur van semi-gestruktureerde waarneming gebruik te maak. Dit is gedoen omdat die navorsers 'n redelike idee gehad het waarop hul wou let, maar ruimte wou skep vir enige reaksies by die deelnemers wat nie op 'n vaste gestruktureerde waarnemingskaal aangedui is nie.

Leerders was bewus van die feit dat hulle waargeneem sou word, maar hulle is nie ingelig dat waarneming juis tydens koöperatiewe leer en groepwerk gedoen sou word nie. Dit het sover moontlik kunsmatige optrede aan die kant van die deelnemers uitgeskakel. Al die deelnemers is ook goed bekend met die navorsers en daarom was laasgenoemde se teenwoordigheid as waarnemers tydens kontaksessies nie intimiderend of vreemd nie.

Om soveel as moontlik veranderlikes uit te skakel, is die waarneming gedoen slegs tydens fasilitering van Afrikaans Vakdidaktiek III en IV. Die modules leen hulle tot praktiese werk, groepbesprekings en koöperatiewe leer. Die navorsers het 'n verskeidenheid groepopdragte en groepaktiwiteite beplan. Groepindeling het gestruktureerd sowel as op eie inisiatief plaasgevind.

Die rolle van die waarnemers het gewissel van deelnemende tot toevallige waarnemings. Die navorsers het kontaksessies gefasiliteer deur middel van koöperatiewe leer en groepwerk bygewoon. Die gedrag van die geïdentifisserde deelnemers is dan tydens dié kontaksessies waargeneem. Deelnemers is ook in ander situasies toevallig waargeneem. Hierdie situasies sluit in: ander kontaksessies, ander aktiwiteite op die kampus, in die kafeteria, ens. Elk van die deelnemers is by ses verskillende geleenthede waargeneem — drie maal deur elke navorser. So is gepoog om die geldigheid van die resultate te verhoog.

Onderhoude

Aangesien navorsing slegs deur waarneming sy beperkinge het en interpretasie van data baie subjektief kan geskied, het ons besluit om ook onderhoude met die deelnemers te voer. Op die wyse kon ons dieper delf in hoe die deelnemers koöperatiewe leer en groepwerk ervaar.

Semi-gestruktureerde onderhoude is met elk van die deelnemers gevoer. Ons het vooraf besluit om slegs enkele vrae aan die deelnemers te vra rondom hul ervaring van koöperatiewe leer en groepwerk. Die onderhoude het verder redelik spontaan verloop.

Analise van die data

Die waarnemings tydens koöperatiewe leer en groepwerk is op 'n waarnemingskaal aangeteken en onmiddellik daarna omskryf. Die frekwensies waarin gedrag by die deelnemers voorgekom het, tendense in hul reaksies en optredes tydens koöperatiewe leer en groepwerk is opgeteken en volledig omskryf.

Daar is tydens die onderhoude notas gemaak en dit is dadelik daarna volledig omskryf. Die getranskribeerde onderhoude is ook nagegaan vir die aantal kere wat daar van sekere temas, insidente, ens. melding gemaak is.

Geldigheid en betroubaarheid

Die grootste kritiek teen navorsing wat van waarneming en onderhoude gebruik maak, lê by die subjektiwiteit van die waarnemers. Die navorsers het bewustelik gewaak teen subjektiewe

interpretasies van die data. Die data vir hierdie studie is oor 'n tydperk van bykans drie maande tydens verskillende kontaksessies ingesamel. Twee navorsers was betrokke en hulle het na elke waarnemingsessie gereflekteer oor dit wat waarneem is. Die data wat ingesamel is vir hierdie studie kom uit twee verskillende bronne, naamlik waarneming en onderhoude.

Die navorsing het binne sekere beperkinge geskied. Die deelnemers was min en is slegs in Afrikaansklasse waargeneem. Daar was heelwat faktore wat leerders se gedrag kon beïnvloed. Dit sluit faktore in soos:

- negatiewe gevoelens teenoor die betrokke fasiliteerders;
- negatiewe ervarings binne klaskamersituasie (vervreemding; kultuurverskille, ens.);
- negatiewe gevoelens teenoor die betrokke leerarea; en
- groepsdinamika in die breër klasverband.

Die fasiliteerders was deelnemers aan die navorsingsprojek en dit mag subjektiwiteit veroorsaak. Nietemin is daar gepoog om die data binne die konteks van die waarnemings en onderhoude te interpreteer. Gevolglik is die navorsers van mening dat die data vir hierdie studie betroubaar en geldig is.

Bespreking van bevindinge

'n Deeglike analise van die data uit die waarnemings het gelei tot die vasstel van kategorieë. Eerstens het die deelnemers duidelike reaksie getoon op die aankondiging van koöperatiewe leer en groepwerk. Tweedens is daar interessante tendense bespeur in die nie-verbale gedrag van die deelnemers tydens groepwerk, veral uit hul fisiese sitposisie. Die verbale opmerkings deur die deelnemers tydens groepwerk is deurentyd bygewerk en bespreek. Laastens skenk die studie aandag aan die data verkry uit die onderhoude gevoer met die deelnemers.

Reaksie op die koöperatiewe leer en groepwerkopdrag

Wanneer die fasiliteerders aangekondig het dat die leerders in groepe moet saamwerk, het veral D1 en D2 duidelik-waarneembaar reageer. D2 het dadelik weggekyk, weggedraai en op papier begin krap. Terwyl ander studente in die klas na hul groeplede toe begin beweeg het, het sy telkens met haar arms gevou bly sit.

D1 het by die meeste geleenthede openlik verbaal protes aangeteken, gekla en selfs laat blyk dat sy kwaad is. In een geval het sy reageer met: "*Ek is my eie groep*". D3 het gereeld met 'n "*Ag, nee*", verbaal teen die groepindeling geprotesteer.

Al drie die deelnemers was telkens baie traag om na hul groep toe te beweeg. In een geval moes die fasiliteerder D2 doelbewus by 'n groep indeel, aangesien sy net bly sit het. D3 het traag en lusteloos na sy groep toe beweeg. D1 het by een geleentheid bly sit, terwyl die groeplede mekaar gesoek het (elke student het by die deur 'n sekere kleur Smartie geneem en moes volgens die kleure in groepe verdeel). Toe die ander groeplede sien sy bly sit, het sy op 'n redelike aggressiewe wyse gesê: "*OK, OK, ek het nie gesê julle moet na my toe kom nie*!" maar nogtans bly sit. Dit is interessant dat die res van die groep uiteindelik tog by haar gaan sit het. Tydens 'n ander kontaksessie, tydens toevallige waarneming, het D2 heeltemal alleen bly sit en ten spyte van die fasiliteerder se opdrag om saam met klasmaats te werk, die werkkaart op haar eie voltooi.

Dit is uit die waarnemings van die deelnemers se reaksies tydens hierdie eerste fase van groepindeling duidelik dat nie een van die deelnemers van die idee van groepwerk of koöperatiewe leer hou nie. Dit bring dadelik die vraag na vore oor die affektiewe en normatiewe aspekte van 'n leerder tydens koöperatiewe leer en groepwerk. Uit die literatuurstudie

is dit duidelik dat leerders se prestasies beter is en dat hul optimaal sal funksioneer in die leerproses indien die onderrigstrategieë met hulle eie unieke leerstyle ooreenstem (Kang, 1999). Indien leerders alreeds by die eerste fase van die leeraktiwiteit negatief is, is die moontlikheid baie groot dat hul potensiaal belemmer en ingeperk word.

Verdere waarneming en die inligting uit die onderhoude met die deelnemers, sal hierdie moontlikheid verder toelig.

Nie-verbale gedrag tydens groepwerk

Die deelnemers se nie-verbale gedrag tydens groepwerk kan hoofsaaklik verdeel word in onttrekking en irritasie.

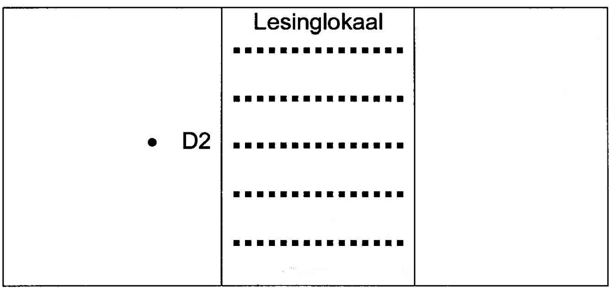
Onttrekking

Wat algemeen by D1 en D2 voorgekom het, was nieverbale gedrag wat gedui het op onttrekking van die res van die groep. D1 het haar arms gevou en dikwels haar rug op die groep gedraai. Sy sou terwyl die ander groeplede praat na die muur kyk, en het selfs per geleentheid ander werk uitgehaal en haarself daarmee besiggehou. By een geleentheid het sy ook op die tafel gekrap terwyl die ander groeplede druk in gesprek was.

Tydens 'n ander geleentheid was sy heeltemal onbetrokke by die groep se aktiwiteite. Sy het die opdrag individueel gedoen,eenmaal selfs binnepret ervaar en hardop oor die werk gelag, maar die vraende kyke van die ander groeplede geïgnoreer. In die terugvoer oor dié spesifieke dag se groepopdrag, was haar woorde: "*Mevrou, ek dink ons het elkeen sy eie teorie ontwikkel*", en dit terwyl die ander drie lede van haar groep ywerig saamgewerk het aan hul gesamentlike teorie oor taalonderrig.

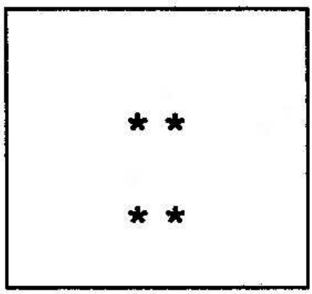
Van al drie die deelnemers was algehele onttrekking die duidelikste by D2 waarneembaar. Tydens groepwerk het sy bykans altyd probeer besig lyk — geblaai deur papiere en in haar pennesakkie gegrawe. Dit het geblyk asof sy die indruk by die ander groeplede wou skep dat sy besig is sodat sy nie by hul aktiwiteite betrek hoef te word nie.

D2 het haarself bykans deurentyd van die groep onttrek. Uit toevallige waarneming tydens ander kontaksessies, was dit duidelik dat sy haarself van haar medestudente isoleer. Waar 'n lesinglokaal byvoorbeeld uit drie blokke sitplekke bestaan en die groot groep studente slegs in die middelste blok sou gaan sit, sou D2 bykans sonder uitsondering stoksielalleen in bv. die linkerkanste blok gaan sit (vergelyk Figuur 1).

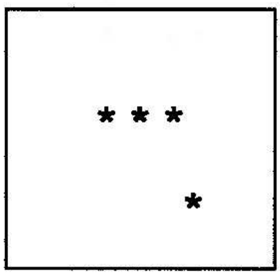


Figuur 1 D2 in die lesinglokaal

Tydens een van die waarnemingsessies is die leerders m.b.v. nommers in groepe van vier elk verdeel. Hulle moes die banke in die klas rondskuif om saam te groepeer. Die groepe het gewoonlik hulle banke twee-twee teen mekaar geskuif sodat hulle teenoor mekaar kon plaasneem en oogkontak kon maak (Figuur 2). In die geval van D2 se groep, het sy haarself eenkant gehou en glad nie met die res van haar groep oogkontak gemaak nie (vergelyk Figuur 3).



Figuur 2 Die gewone groep



Figuur 3 D2 se groep

'n Ekstreme geval wat ook tydens toevallige waarneming opgeteken is, was tydens die fasilitering van letterkunde. Groepe moes saamwerk aan 'n groepopdrag n.a.v. 'n filmstudie oor Paljas. D2 het glad nie by 'n groep ingeskakel nie en het sodoende nul vir die betrokke opdrag gekry, terwyl haar punte vir individuele werk oor die algemeen bo 70% is.

Tydens een groepaktiwiteit het D2 dadelik geprotesteer toe die groep haar as '*skrywer*' van die groep aangewys het. By 'n ander geleentheid het die groep haar afgevaardig om terugvoer te gee. Sy het net geweier met: "*Nee, ek kan nie*".

D3 het nie so duidelik soos die ander twee deelnemers uit die groepsituasie onttrek nie.

Hy het hoogstens met sy pen of skoenveters gepeuter of deur papiere geblaai. Hy het oor die algemeen ook baie rondgekyk en min insette gelewer terwyl die groepe besig was.

Uit die waarnemings was dit duidelik dat veral D1 en D2 nie graag by groepaktiwiteite betrokke wou wees nie. Hulle hou hulself besig en isoleer hulself ook fisies met hul sitposisies van die ander groeplede. D3 het telkens verveeld gelyk met die groepopset.

Die vraag ontstaan of koöperatiewe leer en groepwerk vir die intrapersoonlike leerder 'n positiewe ervaring is en of effektiewe leer plaasvind. Uit die waarnemings blyk dit dat gedwonge groepopdragte hierdie leerders benadeel. Waar hulle dikwels werk van goeie gehalte op hul eie lewer, inhibeer groepwerk hulle soms so dat hulle óf halfhartig by die leerproses betrokke is, óf glad nie 'n bydrae lewer nie.

Die volgende afdeling bespreek waarnemings van nie-verbale tekens wat dui op irritasie by die deelnemers tydens koöperatiewe leer groepwerk.

Irritasie

Fyn waarneming van al drie die deelnemers se gesigsuitdrukkings tydens groepwerk, het duidelike tekens van irritasie getoon. 'n Permanente frons was te bespeur by D1 en D3. D3 het veral ongeduldig met sy pen of sy voet getik. Ook D1 en D2 het dikwels geïrriteerd met hul penne op die banke getik. D3 het op 'n stadium duidelik kortaf verbaal reageer op 'n groeplid se voorstel, alhoewel die waarnemer nie kon hoor wat hy gesê het nie. Hy het ook sy irritasie met sarkastiese opmerkings laat blyk.

D2 en D3 sou hul irritasie op subtiele wyses laat blyk, terwyl D1 openlik haar ongeduld gewys het. Sy het pertinent by twee geleenthede die ander groeplede bitsig afgejak wanneer hul opinies van hare verskil het. Sy het by een geleentheid kwaad geword, haar sê op driftige wyse gesê, van die groep af weggedraai en verder alleen gewerk. Sy het ook 'n manier om haar standpunt té aggressief te lug, al gaan niemand in die groep haar teë nie.

Dit is duidelik uit die waarnemings dat al drie die deelnemers 'n afkeur toon van groepwerk. Dit kom voor of hulle nie daarvan hou om interafhanklik van ander mense te funksioneer nie. Johnson *et al*. (1991) identifiseer groepinterafhanklikheid as een van die basiese komponente van koöperatiewe leer. Die waarnemingsdata dui onomwonde daarop dat die deelnemers dit bitter moeilik vind om op die samewerking van ander staat te maak of hulle te vertrou om 'n taak suksesvol te voltooi.

Vervolgens word die onderhoude met die deelnemers gebruik om dieper in te gaan op die bevindinge van die waarnemingsdata. Elk van die deelnemers se response word in die lig van die bogenoemde bevindinge bespreek.

Onderhoude

Deelnemer 1

D1 het sonder huiwering erken dat sy niks van groepwerk hou nie. Groepwerk is vir haar irriterend en stremmend. Sy noem haarself 'n perfeksionis wat nie van 'n gedraal hou nie en daarom is dit vir haar 'n bron van irritasie as ander nie teen dieselfde tempo as sy werk nie. Die enigste situasie waar sy haar in 'n groep sien funksioneer, is op Voortrekkerkampe. Sy stel dit egter duidelik dat sy daar in beheer is en alleen die veld kan inloop as sy daarna voel. Dit bevestig ook dat sy selfs daar dikwels van groepwerk onttrek. Sy verkies dit definitief om alleen te werk — "*Ek hou daarvan om my eie ding te doen, dan weet ek dis reg en goed gedoen. Die ander begin gewoonlik oor ander goed praat, en dit irriteer my*".

Sy vind dit uiters moeilik om effektief te kommunikeer. Sy etiketteer haarself as 'n

aggressiewe hardekoejawel. Sy het by herhaling genoem dat sy mense nie vertrou nie. "*Ek bou 'n muur om my om mense nie naby my toe te laat nie*"; "*Ek vertrou mense nie*" (2 ×) en "*Ek is 'n baie privaat mens*". Sy het nie uitgebrei oor die redes waarom sy mense nie vertrou nie.

Wanneer dit by groepwerk kom, gebruik sy verskeie verdedigingsmeganismes om ander van haar af weg te hou. Wat ook al die rede is, dit is 'n uitgemaakte saak dat sy groepwerk baie negatief ervaar.

Deelnemer 2

Op die vraag oor hoe sy groepwerk ervaar, het D2 geantwoord: "*Ek hou niks daarvan nie, want ek het baie negatiewe ervarings daarvan*". Dit is vir haar frustrerend as die ander groeplede "*dwarstrekkerig*" en "*moedswillig*" is.

Sy verkies om take en opdragte op haar eie te voltooi — "*Ek hou daarvan om my werk betyds en goed klaar te maak*" en "*Ek hou daarvan om teen my eie tempo te werk*".

Dit blyk dat haar opvallende onttrekking tydens groepwerk verband hou met 'n vrees vir verwerping. Sy sê self dat sy bang is vir verwerping: "*Voor hulle nie met my saamstem nie, bly ek maar liewer stil. Ek hou nie van verwerping nie*". Sy het ook genoem dat sy nie regtig saam met vriende in groepe dinge doen nie.

Uit die onderhoud met haar blyk dit duidelik dat haar agtergrond en omgewing 'n groot oorsaak is van haar negatiwiteit teenoor groepaktiwiteite in die klaskamer. Sy is as gevolg van gereelde skoolverwisseling as jong kind, bang vir verwerping deur die groep en daarom distansieer sy haar van hulle. Sy voel baie sterk daaroor dat groepwerk nie op 'n individu afgedwing mag word nie. Daar moet aan elkeen die keuse gestel word of hy in 'n groep wil werk al dan nie.

Haar reaksie tydens groepaktiwiteite blyk 'n verdedigingsmeganisme te wees. Tydens onderwyspraktyk doen sy wel groepwerk in die klaskamer, maar beklemtoon weer eens die feit dat dit op niemand afgedwing mag word nie. Sy ervaar groepwerk negatief en meen dat dit belemmerend inwerk op haar individuele ontwikkeling.

Deelnemer 3

D3 het in sy onderhoud duidelik gestel dat hy nie so erg gekant is teen groepwerk nie, maar dat hy beslis ook nie baie daarvan hou nie: "*Ek het niks daarteen nie, ek hou net nie daarvan nie, maar ek sal as ek moet*". Hy meen dat die groeplede saam met wie 'n mens moet werk, jou gesindheid bepaal. Dit is volgens hom miskien die hoofrede waarom hy nie van groepwerk hou nie. In sy klas is daar oorwegend dames en hy voel dat hy altyd meer moet doen as die dames omdat hy 'n man is.

Hy noem homself 'n persoon wat liefs konflik vermy en daarom verkies om eerder alleen en teen sy eie tempo te werk. Hy toon minder verdedigingsmeganismes en het ook nie soseer 'n probleem met vertroue in sy medemens nie. Hy noem dat hy tydens vrywillige indeling van groepe, telkens by 'n ander groep gaan sit het.

Gevolgtrekkings

Die doel van hierdie studie was om vas te stel hoe leerders wat die intrapersoonlike leerstyl verkies, groepwerk en koöperatiewe leer ervaar. Waarneming van die geïdentifiseerde deelnemers tydens groepwerk het duidelik irritasie, onttrekking, en selfs aggressie getoon. Die deelnemers het verbaal en nie-verbaal teenkanting teen koöperatiewe leer en groepwerk getoon. Tydens kontaksessies gefasiliteer deur middel van koöperatiewe leer en groepwerk het

hulle hulself byna sonder uitsondering sover moontlik eenkant gehou. Daar was tekens van verveling, totale onbetrokkenheid en selfs 'n minagting om saam met ander 'n taak te verrig.

Die onderhoude met die deelnemers het bevestig dat hierdie gedrag deels verdedigingsmeganismes is, omdat die deelnemers nie daarvan hou om in groepsverband te studeer nie. Die aard van die groepwerkopdragte het gewissel, dit bevestig dat dit nie die opdragte self was wat die negatiewe reaksies veroorsaak het nie, maar wel omdat die werk in groepsverband gedoen moes word.

Veral deelnemers D1 en D2 het tydens die onderhoude uitdruklik genoem dat hulle nie van mense hou nie, of dat hulle mense nie vertrou nie. By albei dié deelnemers blyk daar persoonlike faktore te wees wat spesifiek daartoe aanleiding gegee het.

D3 is bereid om uit vrye keuse by enige groep inskakel. Hy en D1 verkies om een tot een te werk, terwyl D2 graag groepwerk by welsynskampe doen. Laasgenoemde voel dat die groeplede by sulke kampe "*almal dieselfde doel het — om mense te help*". Dit is wel belangrik om te onthou dat groepwerk by die genoemde kampe nie leeraktiwiteite is nie.

Die navorsers het in hierdie studie met slegs drie deelnemers gewerk, en daarom kan die resultate van die navorsing nie veralgemeen word tot alle intrapersoonlike leerders nie. Die data is wel geldig vir die drie deelnemers ter sprake, en daar moet in gedagte gehou word dat dit waardevolle insig lewer in hoe die leerders koöperatiewe leer en groepwerk ervaar.

Die navorsers wil ook glad nie die plek of belangrikheid van koöperatiewe leer en groepwerk in die leerproses afmaak nie, inteendeel, selfs die deelnemers het in die onderhoude genoem dat hulle die waarde van groepwerk besef: "*Ek weet 'n kind moet leer om met ander klaar te kom*" (D1) en "*Die hele doel van groepwerk gaan daaroor om met vreemdes te leer saamwerk en nie jou vriende met wie jy in elk geval kan saamwerk nie*" (D3).

Dit blyk net dat hulle self — op grond van hul leerstyl en miskien om persoonlike redes — nie in groepsverband kan of wil funksioneer nie. Dit wil voorkom of koöperatiewe leer en groepwerk hierdie leerders benadeel. Hulle lewer dikwels op hulle eie werk van goeie gehalte, maar ervaar afhanklikheid van 'n groep so negatief, dat hulle die leerproses ook negatief ervaar. Die beoogde uitkomste van 'n leeraktiwiteit realiseer dan nie bevredigend nie of glad nie.

Aanbevelings

Ons maak na aanleiding van die navorsing graag enkele aanbevelings.

Onderwysers en dosente se onderrigstrategieë behoort voorsiening te maak vir verskille in leerstyle. Hierdie standpunt word ook deur Teele (2000) en Felder *et al.* (2002) gehuldig. Die intrapersoonlike leerder behoort nie benadeel te word deur te veel gebruik te maak van koöperatiewe leer en groepwerk sowel as die assessering daarvan nie. Fasiliteerders behoort goed na te dink oor watter leeruitkoms belangrik is. Is die uitkoms byvoorbeeld 'n taak oor die lewe van 'n skrywer, of is die uitkoms wat geassesseer gaan word eerder positiewe kommunikasie en funksionering binne groepsverband. Dit is ons eie ervaring dat groepwerk dikwels gebruik word sonder dat die fasiliteerder vooraf besluit het wat die werklike uitkomste van die aktiwiteite moet wees.

Hierdie navorsing was 'n verkennende studie. Dit is 'n terrein wat verseker vra vir verdere navorsing — met 'n groter groep deelnemers en dan ook met leerders van verskillende ouderdomme. Dit sal waardevol wees om 'n soortgelyke studie in skoolverband te doen en in verskillende leerareas. 'n Volledige studie van al die soorte leerstyle se funksionering binne groepsverband kan ook waardevolle insigte lewer.

Ons glo dat die navorsing van die intrapersoonlike leerder se ervaring van groepwerk nou

eers begin het, en dat hierdie studie 'n vertrekpunt in terme van werkswyse en bevindinge is.

Summary

The article reports on a classroom-based investigation of the way in which learners with a preference for the intrapersonal learning style experience group work. The research was conducted during Afrikaans methodology group-work sessions in classes at the School of Teacher Training, University of Pretoria.

The article expands on Howard Gardner's (1983) Theory of Multiple Intelligences, which acknowledges the existence of seven intelligences in all individuals, namely, linguistic, musical, logical-mathematical, spatial, body-kinaesthetic, interpersonal and intrapersonal. These intelligences are, however, used in different combinations by different individuals. Hence the necessity for educators to be aware of individual learners' intelligences and to implement Gardner's theory to enable all learners to function optimally in the learning situation.

Co-operative learning receives much emphasis in the Outcomes-Based approach, since it forces students to apply higher-order thinking skills and compensates for low teacher-learner ratios. According to this approach students work together in groups to share and clarify ideas and to come to an understanding, through talking, of knowledge gaps.

Some of the main characteristics of intrapersonal learners are that they prefer to work inidividually, possess the ability to understand themselves and to respond according to this self-understanding, are self-centred, have realistic self-images and focus on their own interests, dreams, feelings and goals.

Individual learning, on the other hand, is the capacity to build knowledge in regard to external sources and stimuli through individual reflection. Studies have shown that all learning takes place within the individual whether it occurs within a group context or not.

As the research focus here is on the intrapersonal learner as part of a group, three students with a strong preference for the intrapersonal learning style were identified and observed by both researchers during six group-work sessions. The observations, after which semi-structured interviews were conducted with the participants, focused on their behaviour and their verbal and non-verbal responses during group work.

The data set comprised 17 sets of observation data and three interviews, based on which the frequencies of certain behaviour types and trends in the participants' reactions and conduct during group work were identified.

The data analysis revealed that the participants' experience in regard to co-operative learning and group work was mainly negative. The participants withdrew from collaborative learning environments and they indicated both verbally and non-verbally that group work irritated them. They preferred to complete their assignments individually and disliked the forced interdependence of a collaborative learning situation.

The observations were followed up by interviews with the participants. During the interviews D1 and D2 expressed their dislike of group work situations. D1 called group work "*irritating and frustrating*" and said that she functioned best on her own. She regarded her personal background and distrust of people as the reasons for her dislike of group work.

D2 mentioned that she had numerous negative experiences during group-work situations. In her opinion, group members are often not co-operative and she prefers to complete tasks at her own tempo. D2 also mentioned that she was afraid that the group would not accept her. Her inability to make friends easily and her preference for keeping to herself were also attributed to her background.

Although D3 did not experience the group-work as negatively as D1 and D2, he also disliked it he felt that he, as one of only a few male students in his class had been abused during the group-work activities — he had to do more than the other group members.

The results of this study are not generalisable to all intrapersonal learners as the data were valid only for the three participants in this research and reveal interesting insights into their experiences of and their attitudes toward group work.

It is not the intention in this article to underrate the value of group work in the learning process, and the authors specifically acknowledge its significance, a view supported by the three participants. Nevertheless, it is evident from the research that certain factors contribute to the unwillingness of learners to participate in group work. It seems that group work alienates these participants, whose work is normally of high quality, from the learning experience. As a result they transfer their negative attitude to the learning material and learning process to the extent that they are unable to realise the set outcomes.

The article concludes with the recommendation that teachers and lecturers should use group work carefully and with an understanding of differences in learning styles, since educators should accommodate differences in learning styles as far as possible. Intrapersonal learners should not be disadvantaged by assessment based only on group-work performance.

The research explored the experiences of three intrapersonal learners in regard to group work and pointed out that further research and the participation of a large group of learners from various backgrounds and of different age groups is required. An extensive study of the experience in regard to group work of a variety of learners, representative of all the intelligences, would benefit teachers, lecturers, students and learners .

Verwysings

Armstrong T 1994. *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Brown H 1994. *Principles of language learning and teaching*. 3rd edn. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Christison M-A 1998. Applying Multiple Intelligences Theory in Preservice and Inservice TEFL Education Programs. *Forum*, 36:2-13.

Cohen L, Manion L & Morrison K 2001. *Research Methods in Education*. 5th edn. London & New York: Routledge Falmer.

Cuseo J 1992. Cooperative Learning *vs* Small-Group Discussions and Group Projects: The Critical Differences. *Cooperative Learning and CollegeTeaching*, 2:5-10.

Department of Education (DoE) 1997. *Policy Document — Senior Phase*. Pretoria: Department of Education.

Dudink A 1989. *Verstand op nul.* Amersfoort: Acco.

Dunn R & Griggs A 2000. *Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*. Westport, CN: Bergin & Garvey.

Felder RM, Felder GN & Dietz EJ 2002. The effects of personality type on Engineering student performance and attitudes. *Journal of Engineering Education*, 9:3-17.

Gardner H 1983. *Multiple intelligences: The Theory in Practice.* New York: Basic Books.

Gardner H 1991. *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach.* New York: Basic Books.

Gardner H 1993. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence.* New York: Basic Books.

Gardner H 2000. *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.* New York: Basic Books.

Ho JL & Rodgers W 1993. A review of accounting research on cognitive charateristics. *Journal of Accounting Literature*, 12.

Kang S 1999. Learning Styles: Implications for ESL/EFL Instruction. *Forum*, 37:6-11.

Learn2Grow s.j. New South African Curriculum. *Learn2grow*. Availableat http://www.learn2grow.co.za/Newsletter-0/NewSouthAfricanCurriculum.htm .

Louw W 1998. Taalkundige uitkomste in 'n multikulturele klaskamer. Ongepubliseerde DLitt et Phil-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Pretorius SG 1999. Outcomes-based education: implications for school management. *South African Journal of Education*, 19:271-281.

Rose C & Nicholl MJ 1997. *Accelerated Learning for the 21st Century*. New York: Dell Publishing.

Sternberg RJ 1988. Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31:197-224.

Sternberg RJ 1997. *Thinking Styles.* New York : Cambridge University Press.

Teele S 2000. *Rainbows of Intelligence*. USA: Corwin Press, Inc.

Towers GM 1988. Theories of Multiple Intelligence. *The Prometheus Society*. Available at http://www.prometheussociety.org/articles/multiple.html.

Van den Berg G 2001. *Die gebruik van meervoudige intelligensies in uitkomsgebaseerde onderrig*. Johannesburg: Rand Afrikaanse Universiteit.

Watson G 1996. No more Group Work — Please! *Innovate*. Available at http://129.219.116.31/Artc2_PDFs/no_more_gw.pdf.

Authors

Dina Cloete is Lecturer in the Department of Arts, Language and Movement Studies in the School for Teacher Training at the University of Pretoria, where her specialization is facilitating different modules of Afrikaans. Her research is classroom-based and focuses on teaching methodology, diversity of learners' different intelligences and learning styles, and co-operative learning and group work.

Danielle Heyns is Chief Education Specialist in the Directorate Curriculum Innovation at the Department of Education. She has 13 years teaching experience and her interests are implementation of e-education, teaching methodology and language instruction.

Pieter du Toit is Senior Lecturer in the Department of Curriculum Studies at the University of Pretoria and programme co-ordinator of the Postgraduate Certificate in Higher Education. His research interests are learning style flexibility and professional development of higher education practitioners, and he is currently editor of a research journal published in Australia.