DIE ROL VAN KOÖPERATIEWE LEER VIR DIE BEVORDERING VAN SOSIALE VAARDIGHEDE IN DIE GRONDSLAGFASE

MARIA JACOBA BOOYSEN

TOD, VDO RO, VDO HOD, Hons B Ed

Verhandeling voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in

Onderrig en Leer

in die

Fakulteit Opvoedkunde

aan die

NOORDWES-UNIVERSITEIT (VAALDRIEHOEKKAMPUS)

STUDIELEIER: Dr M M Grösser

Vanderbijlpark

2007

YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NORTH-WEST UNIVERSITY
NOORDWES-UNIVERSITEIT
12 OCT 2007
Vaaldriehoekkampus/Vaal Triangle Campus
Akademiese Administrasie
Academic Administration
Posbus/P.O. Box 1174, VANDERBIJLPARK 1900

Opgedra aan alle Grondslagfase onderwyseresse. Mag hierdie verhandeling dien as 'n inspirasie en motivering.

The Bottom Line

Face it. Nobody owes you a living.
What you achieve or fail to achieve in your lifetime is
directly related to what you do or fail to do.
No one chooses his parents or childhood
but you can choose your own direction.
Everyone has problems and obstacles to overcome
but that too is relative to each individual.

Nothing is carved in stone.
You can change anything in your life if you want to badly enough.
Excuses are for losers.
Those who take responsibility for their actions
are the real winners in life.
Winners meet life's challenges head on knowing there are no guarantees
And give it all they've got.
It's never too late or too early to begin.
Time plays no favourites and will pass
Whether you act or not.

Take control of your life.
Dare to dream and take risks.
If you aren't willing to work for your goals, don't expect others to.
Believe in yourself!

Anon

DANKBETUIGING

- Na voltooiing van hierdie studie is dit my opregte begeerte om die volgende persone en instansies van harte te bedank:
- Alle dank en eer aan my Skepper wat my deur Sy krag en genade in staat gestel het om die studie te voltooi.
- My innige dank aan my studieleier, Dr Mary Grösser, vir die besonderse wyse waarop sy my deur hierdie studie gelei het. Haar geduld, belangstelling en motivering word opreg waardeur.
- My man, Willie, en my kinders Eugene, Amanda, Eckhardt en Riaan, baie dankie vir jul liefde, geduld en ondersteuning.
- My seun, Eckhardt, vir die verwerking van die fotos.
- My ouers vir hul liefde en ondersteuning.
- Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek (Vaaldriehoekkampus) vir hul vriendelike en gewaardeerde diens en leiding.
- Die Gauteng Onderwysdepartement en die hoof van Pindene Primary School, Mnr Johan van Pletzen, vir hul toestemming om die studie te onderneem.
- Veronica Corthing, die Graad Twee C (2006) leerders van Pinedene Primary School en hul ouers vir hul deelname aan die studie.
- Mev. Aldine Oosthuyzen, Inligtingstegnologie van die Noordwes-Universiteit (Vaaldriehoekkampus) vir haar hulp met die statistiese ontleding en tegniese versorging.
- Dr Ia Esterhuisen vir die taalversorging van die studie.
- My kollegas by die Skool vir Opvoedkundige Wetenskappe vir raad, advies en aanmoediging.
- Almal wat direk betrokke was by die studie.

OPSOMMING

Hierdie studie is onderneem in 'n poging om die sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders te verbeter deur die implementering van 'n koöperatiewe onderrig-leerprogram. Die doelstellings van die studies was:

- om te bepaal in watter mate die Grondslagfase-leerders oor die nodige sosiale vaardighede beskik; en
- die ontwikkeling en implementering van 'n koöperatiewe onderrig-leerprogram om die sosiale vaardighede van die Grondslagfase-leerders te verbeter.

Deur middel van 'n literatuurstudie is die aard en belangrikheid van koöperatiewe leer vir sosiale ontwikkeling uitgelig. Belangrike sosiale vaardighede waaroor Grondslagfase-leerders moet beskik is ook van nader toegelig.

'n Empiriese studie is oor 'n tydperk van twaalf weke met 32 Grondslagfase-leerders uitgevoer, waarby ook die ouers sowel as die onderwyseres van die leerders betrokke was. Beide kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes is gebruik. Vir hierdie studie is 'n enkel-groep voor-toets-na-toets ontwerp gebruik. Na afloop van die voor-toets deur middel van 'n vraelys waarvolgens die ontwikkeling van die sosiale vaardighede van die Grondslagfase-leerders bepaal is deur die ouers, onderwyseres en leerders, is 'n koöperatiewe onderrig-leer intervensieprogram wat gefokus het op die verbetering van sosiale vaardighede vir 'n tydperk van twaalf weke met die Grondslagfase-leerders deur die navorser geïmplementeer. Na afloop van die intervensieprogram is 'n na-toets met dieselfde vraelys as wat tydens die voor-toets gebruik is onderneem, waarvolgens bepaal is of die intervensieprogram die sosiale vaardighede verbeter het of nie. Ondersteunend tot die data wat deur middel van die vraelys verkry is, is 'n semi-gestruktureerde onderhoud met die onderwyseres en fokusgroep-onderhoude met die leerders gevoer om hulle persepsies rakende die verbetering van die sosiale vaardighede deur middel van die koöperatiewe

onderrig-leerprogram vas te stel. Waarneming ten opsigte van die hantering van die sosiale vaardighede deur die leerders tydens die koöperatiewe onderrig-leerprogram is ook deur die navorser gedoen.

Resultate het aan die lig gebring dat die sosiale vaardighede van die Grondslagfase-leerders wel ruimte vir verbetering nodig het, en dat koöperatiewe leer oor die sluimerende potensiaal beskik om hierdie vaardighede te verbeter.

Die studie word afgesluit met aanbevelings oor hoe onderwysers leeromgewings kan struktureer om die sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders te verbeter.

ABSTRACT

This study was undertaken in an attempt to enhance the social skills of Foundation Phase learners through the implementation of a cooperative teaching – and learning programme. The aims of the research were:

- to determine whether the Foundation Phase learners possess the necessary social skills; and
- the development and implementation of a cooperative teaching – and learning programme to enhance the social skills of Foundation Phase learners.

By means of a literature study the nature and importance of cooperative learning for social development was highlighted. Important social skills that Foundation Phase learners need to possess were also elucidated.

An empirical study was conducted over a period of twelve weeks with 32 Foundation Phase learners, their parents and teacher. Both quantitative and qualitative research methods were employed. For this study a single-group pre-test-post-test design was utilized. After completion of a pre-test by means of a questionnaire by the learners, their parents and teacher in order to determine the development of the social skills of the Foundation Phase learners, a cooperative teaching – and learning intervention programme that focused on the enhancement of the social skills was implemented by the researcher for a period of twelve weeks. After completion of the intervention programme a post-test was conducted with the same questionnaire that was utilised for the pre-test in order to determine whether the intervention programme improved the social skills or not. Supportive to the data obtained from the questionnaire a semi-structured interview was conducted with the teacher and focus group interviews were conducted with the learners to determine their perceptions regarding the improvement of the social skills by means of the co-operative teaching – and learning programme. Observation of how the learners handled the social skills during the implementation of the

cooperative teaching - and learning programme, was undertaken by the researcher.

The results proved that there is room for improving the social skills of the Foundation Phase learners and that cooperative learning possesses the latent potential to improve these skills.

The study is concluded with recommendations for teachers on how to structure a learning environment to improve the social skills of Foundation Phase learners.

INHOUDSOPGAWE

DANKBETUIGING ..... **iii**

OPSOMMING ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

INHOUDSOPGAWE ..... **viii**

LYS VAN TABELLE ..... **xxiii**

LYS VAN FIGURE ..... **xxv**

LYS VAN FOTOS ..... **xxvi**

HOOFSTUK EEN **1**

ORIËNTASIE EN PROBLEEMSTELLING **1**

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING **1**

1.2 DOEL VAN DIE STUDIE **6**

1.3 METODE VAN ONDERSOEK **7**

1.3.1 Die literatuurstudie 7

1.3.2 Die empiriese ondersoek 7

1.3.2.1 Navorsingsmetode 7

1.3.2.2 Navorsingsontwerp 8

1.3.2.3 Populasie en steekproef 8

1.3.2.4 Meetinstrumente 8

1.3.2.5 Koöperatiewe onderrig-leerprogram 10

1.3.2.6 Veranderlikes 10

1.3.2.7 Hipoteses 10

1.3.2.8 Loodsondersoek 11

1.3.2.9 Statistiese tegnieke 11

1.4 KONSEPVERKLARINGS 12

1.5 HAALBAARHEID VAN DIE STUDIE 12

1.6 VOORLOPIGE HOOFSTUKINDELING 12

1.7 ETIESE ASPEKTE 13

1.8 SAMEVATTING 14

HOOFSTUK TWEE 15

DIE ONTWIKKELING VAN SOSIALE VAARDIGHEDE DEUR MIDDEL VAN KOÖPERATIEWE LEER 15

2.1 INLEIDING 15

2.2 SOSIALE ONTWIKKELING 15

2.2.1 Inleiding 15

2.2.2 Sosiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerders 16

2.2.3 Die rol van die onderwyser in die sosiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder. 17

2.2.4 Die belangrikheid van sosiale vaardighede vir die Grondslagfase-leerder 18

2.2.5 Sosiale vaardighede vir die Grondslagfase 19

2.2.5.1 Interaksie en samewerking met maats 20

2.2.5.2 Vriendskappe en empatie met mede-leerders 20

2.2.5.3 Hantering van konflik 21

2.2.5.4 Geslagsgelykheid 23

2.2.5.5 Rasse en kulturele gelykheid 23

2.2.5.6 Werk in pare..... 24

2.2.5.7 Luister 24

2.2.5.8 Praat 26

2.2.5.9 Dink en redeneer 27

2.2.5.10 Samevatting 27

2.2.6 Benaderings tot die ontwikkeling van sosiale vaardighede..... 28

2.2.6.1 Intervensie deur middel van die operant benadering 28

2.2.6.2 Intervensie deur middel van die sosiale benadering 29

2.2.6.3 Intervensie deur middel van die kognitiewe gedragsbenadering. 29

2.2.7 Die evaluering van sosiale vaardighede 29

2.3 KOÖPERATIEWE LEER 30

2.3.1 Inleiding 30

2.3.1.1 Die leerhandeling 31

2.3.2 Koöperatiewe leer..... 33

2.3.2.1 Definisie 33

2.3.2.2 Koöperatiewe leermetodes 36

2.3.2.3 Die implementering van koöperatiewe leer 41

2.3.2.4 Groepsindeling..... 44

2.3.2.5 Rolle van die leerders 45

2.3.2.6 Rol van die onderwyser 47

2.3.2.7 Die kenmerke van die koöperatiewe les 49

2.3.3 Empiriese evaluering van koöperatiewe leer 49

2.3.3.1 Voordele van koöperatiewe leer 49

2.3.3.2 Nadele van koöperatiewe leer 50

2.4 KRITIESE EVALUERING VAN DIE LITERATUUR 52

2.5 SAMEVATTING 53

HOOFSTUK DRIE 54

EMPIRIESE ONDERSOEK 54

3.1 INLEIDING 54

3.2 DOELSTELLINGS VAN DIE NAVORSING 54

3.3 NAVORSINGSMETODE 55

3.3.1 Kwantitatiewe navorsing 56

3.3.1.1 Geldigheid van die kwantitatiewe navorsingsmetode 56

3.3.2 Kwalitatiewe navorsing 57

3.3.2.1 Geldigheid van die kwalitatiewe navorsingsontwerp 58

3.4 NAVORSINGSONTWERP 59

3.5 VERANDERLIKES 59

3.6 HIPOTESES 59

3.7 DATAVERSAMELINGSTEGNIEKE 60

3.7.1 "Social Skills Rating System" (SSRS) (*cf* Addendum A) 60

3.7.1.1 Geldigheid van die SSRS vraelys 61

3.7.1.2 Betroubaarheid van die SSRS vraelys 63

3.7.2 Die semi-getruktureerde onderhoude (*cf* Addendum C) 64

3.7.2.1 Geldigheid van die onderhoud 65

3.7.2.2 Betroubaarheid van die onderhoud 65

3.7.3 Waarneming 66

3.7.3.1 Geldigheid van die waarneming 67

3.7.3.2 Betroubaarheid van die waarneming 67

3.7.4 Fokusgroep-onderhoude 67

3.7.4.1 Redes vir die gebruik van fokusgroep-onderhoude 68

3.7.4.2 Beplanning van die fokusgroep-onderhoude 68

3.7.4.3 Deelnemers 69

3.7.4.4 Grootte van die fokusgroepe 69

3.7.4.5 Groepfasilitering 69

3.7.4.6 Opstel van vrae vir die fokusgroep-onderhoude 70

3.7.4.7 Uitvoering van die fokusgroep-onderhoude 71

3.7.4.8 Veldnotas 72

3.7.4.9 Analise van data 72

3.7.4.10 Geldigheid en betroubaarheid van fokusgroep-onderhoude 73

3.8 LOODSONDERSOEK 73

3.9 POPULASIE EN STEEKPROEF 74

3.10 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE 74

3.10.1 Die SSRS-vraelys 74

3.10.2 Die semi-gestruktureerde onderhoud 75

3.10.3 Fokusgroep-onderhoude 75

3.10.4 Waarneming 75

3.11 STATISIESE VERWERKING VAN DATA 76

3.11.1 Beskrywende statistiek 76

3.11.2 Inferensiële statistiek 76

3.11.3 Inhoudsanalise 77

3.12 SAMEVATTING 77

HOOFSTUK VIER 78

ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN 'N KOÖPERATIEWE ONDERRIG-LEERPROGRAM 78

4.1 INLEIDING 78

4.2 TEORETIESE RAAMWERK 78

4.2.1 Groepindeling 78

4.3 VERKORTE OORSIG OOR DIE IMPLEMENTERING VAN DIE KOÖPERATIEWE ONDERRIG-LEERPROGRAM 80

4.3.1 Werksaamhede van week 1: Bekendstelling van koöperatiewe leer aan die leerders 80

4.3.1.1 Groepsindeling 82

4.3.1.2 Toekenning van rolle aan leerders 82

4.3.1.3 Implementering van koöperatiewe leer 82

4.3.1.4 Monitering van probleme 84

4.3.1.5 Reflektering 84

4.3.1.6 Samevatting deur die navorser 85

4.3.1.7 Samevatting van die verloop van werksaamhede: Week 1 85

4.3.2 Werksaamhede van week 2: Onderhoudvoering 87

4.3.2.1 Bespreking van aktiwiteit 90

4.3.2.2 Groepsindeling 90

4.3.2.3 Bespreking van rolle 90

4.3.2.4 Uitdeel van onderwerpe 91

4.3.2.5 Groepsbespreking en monitering van probleme 91

4.3.2.6 Onderhoud 92

4.3.2.7 Samevatting 92

4.3.2.8 Beplanning en skryf van artikel 92

4.3.2.9 Foto 93

4.3.2.10 Reflektering en beloning 93

4.3.2.11 Samevatting van die verloop van werksaamhede: Week 2 93

4.3.3 Werksaamhede van week 3: Temabespreking 95

4.3.3.1 Klasbespreking 99

4.3.3.2 Bespreking van rolle en sosiale vaardighede 99

4.3.3.3 Bespreking van die aktiwiteit 99

4.3.3.4 Groepsbespreking volgens die "Jigsaw II" koöperatiewe leermetode 100

4.3.3.5 Verduideliking aan ander groepslede 100

4.3.3.6 Reflektering 101

4.3.3.7 Samevatting deur die navorser 102

4.3.3.8 Beloning 102

4.3.3.9 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 3 103

4.3.4 Werksaamhede van week 4: Woordprobleme 105

4.3.4.1 Klasbespreking 109

4.3.4.2 Bespreking van rolle 109

4.3.4.3 Bespreking van sosiale vaardighede 109

4.3.4.4 Bespreking van die aktiwiteit 109

4.3.4.5 Monitering en waarneming van probleme 110

4.3.4.6 Kontrolering van antwoorde 110

4.3.4.7 Reflektering 111

4.3.4.8 Samevatting deur die navorser 111

4.3.4.9 Beloning 111

4.3.4.10 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 4. 112

4.3.5 Werksaamhede van week 5: Poppespel 115

4.3.5.1 Klasbespreking 117

4.3.5.2 Bespreking van aktiwiteit 117

4.3.5.3 Uitvoering van aktiwiteit, waarneming en monitering van probleme 117

4.3.5.4 Opvoering van poppespel 118

4.3.5.5 Reflektering 119

4.3.5.6 Samevatting deur die navorser 119

4.3.5.7 Beloning 119

4.3.5.8 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 5 119

4.3.6 Werksaamhede van week 6: Oorlewing 122

4.3.6.1 Koöperatiewe leerrolle en sosiale vaardighede 124

4.3.6.2 Klasbespreking 124

4.3.6.3 Bespreking van aktiwiteit 124

4.3.6.4 Reflektering 125

4.3.6.5 Samevatting deur die navorser 125

4.3.6.6 Beloning 125

4.3.6.7 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 6 126

4.3.7 Werksaamhede van week 7: Speletjie 128

4.3.7.1 Bespreking en inskerping van koöperatiewe leerrolle en sosiale vaardighede 130

4.3.7.2 Klasbespreking oor speletjies 130

4.3.7.3 Aktiwiteit 130

4.3.7.4 Groepsbespreking 130

4.3.7.5 Implementering van speletjie 131

4.3.7.6 Reflektering 132

4.3.7.7 Samevatting 133

4.3.7.8 Beloning 133

4.3.7.9 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 7. 134

4.3.8 Werksaamhede van week 8: Klassifisering van prente 137

4.3.8.1 Bespreking en inskerping van koöperatiewe leerrolle en sosiale vaardighede 139

4.3.8.2 Klasbespreking 139

4.3.8.3 Aktiwiteit 140

4.3.8.4 Groepsbespreking en monitering van probleme 140

4.3.8.5 Reflektering 142

4.3.8.6 Samevatting 143

4.3.8.7 Beloning 143

4.3.8.8 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 8 143

4.3.9 Werksaamhede van week 9: Woordbou 146

4.3.9.1 Bespreking en inskerping van koöperatiewe leerrolle en sosiale vaardighede 149

4.3.9.2 Skep van klasatmosfeer 149

4.3.9.3 Bespreking van aktiwiteit 151

4.3.9.4 Waarneming en monitering van probleme 152

4.3.9.5 Reflektering 153

4.3.9.6 Samevatting 153

4.3.9.7 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 9 153

4.3.10 Werksaamhede van week 10: Soeklees 155

4.3.10.1 Klasbespreking 158

4.3.10.2 Bespreking van koöperatiewe leerrolle en implementering van sosiale vaardighede 158

4.3.10.3 Bespreking van die aktiwiteit 158

4.3.10.4 Waarneming en monitering van probleme 160

4.3.10.5 Samevatting 160

4.3.10.6 Reflektering 160

4.3.10.7 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 10 160

4.3.11 Werksaamhede van week 11: Video-vertoning ("The Blinkins") 163

4.3.11.1 Bespreking van koöperatiewe leerrolle en implementering van sosiale vaardighede 165

4.3.11.2 Bespreking van aktiwiteit 165

4.3.11.3 Groepsbespreking 166

4.3.11.4 Waarneming en monitering van probleme 166

4.3.11.5 Reflektering 166

4.3.11.6 Samevatting 166

4.3.11.7 Beloning 167

4.3.11.8 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 11 167

4.3.12 Werksaamhede van week 12: My eie kunswerk ('n simmetriese patroon) 168

4.3.12.1 Klasbespreking oor simmetrie 169

4.3.12.2 Bespreking van koöperatiewe leerrolle en implementering van sosiale vaardighede 170

4.3.12.3 Bespreking van aktiwiteit 170

4.3.12.4 Waarneming en monitering van probleme 171

4.3.12.5 Reflektering 171

4.3.12.6 Samevatting 171

4.3.12.7 Beloning 173

4.3.12.8 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 12 173

4.4 EVALUERING VAN DIE KOÖPERATIEWE ONDERRIG-LEER-PROGRAM 175

4.5 SAMEVATTING 176

HOOFSTUK VYF 177

DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE 177

5.1 INLEIDING 177

5.2 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA VIR DIE SSRS-VOOR-TOETS 177

5.2.1 Biografiese agtergrond 177

5.2.2 Data-analise van die verskillende sosiale sub-domeine vir die totale groep 178

5.2.2.1 Samewerking 178

5.2.2.2 Selfhandhawing 179

5.2.2.3 Empatie 180

5.2.2.4 Selfkontrole 181

5.2.2.5 Verantwoordelikheid 182

5.2.2.6 Gemiddeldes vir die totale groep 184

5.2.2.7 Samevatting: totale groep 185

5.3 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE VAN RESULTATE VIR DIE SSRS-NA-TOETS 186

5.3.1 Inleiding 186

5.3.2 Biografiese agtergrond 187

5.3.3 Data-analise van die verskillende sosiale sub-domeine vir die totale groep 187

5.3.3.1 Samewerking 187

5.3.3.2 Selfhandhawing 188

5.3.3.3 Empatie 189

5.3.3.4 Selfkontrole 190

5.3.3.5 Verantwoordelikheid 191

5.3.3.6 Gemiddeldes vir die totale groep 192

5.3.3.7 Samevatting: totale groep 193

5.4 VERGELYKING VAN RESULTATE VIR DIE VOOR- EN NA-TOETS 194

5.4.1 Beduidendheid van verskille tussen voor- en na-toets 194

5.5 DATA-ANALISE VIR DIE FOKUSGROEP-ONDERHOUDE 197

5.5.1 Verbatim weergawe van die onderhoude 198

5.5.2 Temas wat geïdentifiseer is tydens die fokusgroep onderhoude 221

5.5.3 Groepdinamika tydens fokusgroep-onderhoude 225

5.5.4 Samevatting van fokusgroep onderhoude. 225

5.6 DATA-ANALISE VAN DIE SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD MET DIE ONDERWYSERES 226

5.6.1 Verbatim weergawe van en temas geïdentifiseer vir die semi-gestruktureerde onderhoud 227

5.6.2 Samevatting: Semi-gestruktureerde onderhoud 230

5.7 DATA ANALISE VAN DIE WAARNEMING 231

5.8 SAMEVATTING 232

HOOFSTUK SES 233

SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS 233

6.1 INLEIDING 233

6.2 'N OORSIG VAN DIE STUDIE 233

6.2.1 Hoofstuk een 234

6.2.2 Hoofstuk twee 234

6.2.3 Hoofstuk drie 234

6.2.4 Hoofstuk vier 234

6.2.5 Hoofstuk vyf 235

6.3 BEVINDINGS UIT DIE LITERATUURSTUDIE 235

6.3.1 Sosiale vaardighede 235

6.3.2 Koöperatiewe leer 235

6.4 BEVINDINGS VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK 236

6.4.1 Sosiale vaardighede 236

6.4.2 Koöperatiewe leer 237

6.5 BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN DIE DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE 238

6.5.1 Doelstelling Een 238

6.5.2 Doelstelling Twee 238

6.6 AANVAARDING OF VERWERPING VAN HIPOTESES 239

6.7 AANBEVELINGS 240

6.7.1 Aanbevelings ten opsigte van koöperatiewe leer 240

6.7.2 Aanbevelings ten opsigte van sosiale vaardighede 241

6.8 VOORSTELLE VIR VERDERE STUDIE 243

6.9 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE 244

6.10 SAMEVATTING 245

BRONNELYS 246

ADDENDUM A SSRS-vraelyste 257

ADDENDUM B Waarnemingsinventaris 272

ADDENDUM C Vrae : Fokusgroep-onderhoude 278

ADDENDUM D Vrae: Semi-gestruktureerde onderhoud 279

ADDENDUM E Koöperatiewe leerrolle 280

ADDENDUM F Banier en slagspreuke 281

ADDENDUM G Werkskaarte 282

ADDENDUM H Verslag van taalversorger 318

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Verskille tussen die tradisionele en koöperatiewe onderrig-leerbenadering 35

Tabel 3.1: Die verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing 55

Tabel 4.1: Groepindeling 79

Tabel 5.1: Geslag van leerders wat aan die navorsing deelgeneem het 177

Tabel 5.2: Samewerking 178

Tabel 5.3: Selfhandhawing 179

Tabel 5.4: Empatie 181

Tabel 5.5: Selfkontrole 182

Tabel 5.6: Verantwoordelikheid 183

Tabel 5.7: Geslag van leerders wat aan die navorsing deelgeneem het 187

Tabel 5.8: Samewerking 187

Tabel 5.9: Selfhandhawing 188

Tabel 5.10: Empatie 190

Tabel 5.11: Selfkontrole 191

Tabel 5.12: Verantwoordelikheid 192

Tabel 5.13: Leerders 194

Tabel: 5.14: Ouers 195

Tabel: 5:15: Onderwyseres 196

Tabel 5 .16: Groepe wat aan die fokusgroep-onderhoude deelgeneem het 197

LYS VAN FIGURE

Figuur 5.1: Grafiek van gemiddeldes vir totale groep: Voor-toets 185

Figuur 5.2: Grafiek van gemiddeldes vir totale groep: Na-toets 193

LYS VAN FOTOS

Foto 4.1: Leerderrolle 82

Foto 4.2: Aktiwiteit: Week 1 83

Foto 4.3: Aktiwiteit: Week 1 83

Foto 4.4: Aktiwiteit: Week 1 84

Foto 4.5: Reflektering deur groeplede 85

Foto 4.6: Leerdergroepering 90

Foto 4.7: Groepsbesprekings: Week 2 91

Foto 4.8: Groepsbesprekings: Week 2 92

Foto 4.9: Terugrapportering: Week 2 93

Foto 4.10: Jigsaw II leermodel 100

Foto 4.11: Terugrapportering aan groeplede 101

Foto 4.12: Terugrapportering: Week 3 101

Foto 4.13: Beloning: Week 3 102

Foto 4.14: Beloning: Week 3 103

Foto 4.15: Groepaktiwiteit: Week 4 110

Foto 4.16: Reflektering: Week 4 111

Foto 4.17: Kontrolering van antwoorde: Week 4 112

Foto 4.18: Beloning: Week 4 112

Foto 4.19: Aktiwiteit: Week 5 118

Foto 4.20: Poppespel: Week 5 118

Foto 4.21: Aktiwiteit: Week 6 124

Foto 4.22: Werkskaart: Week 6 125

Foto 4.23: Speletjie: Week 7 131

Foto 4.24: Speletjie: Week 7 131

Foto 4.25: Demonstrasie van speletjie: Week 7 132

Foto 4.26: Demonstrasie van speletjie: Week 7 132

Foto 4.27: Kompetisie speletjies: Week 7 133

Foto 4.28: Kompetisie speletjies: Week 7 134

Foto 4.29: Klassifisering: Week 8 139

Foto 4.30: Klassifisering: Week 8 140

Foto 4.31: Aktiwiteit: Week 8 141

Foto 4.32: Aktiwiteit: Week 8 141

Foto 4.33: Aktiwiteit: Week 8 142

Foto 4.34: Reflektering: Week 8 142

Foto 4.35: Reflektering: Week 8 143

Foto 4.36: Woordbou: Week 9 149

Foto 4.37: Woordbou: Week 9 150

Foto 4.38: Woordbou: Week 9 150

Foto 4.39: Woordbou: Week 9 151

Foto 4.40: Groepwerk: Week 9 152

Foto 4.41: Groepwerk: Week 9 152

Foto 4.42: Aktiwiteit: Week 10 159

Foto 4.43: Aktiwiteit: Week 10 159

Foto 4.44: Aktiwiteit: Week 10 160

Foto 4.45: Videovertoning: Week 11 165

Foto 4.46: Videovertoning: Week 11 166

Foto 4. 47: Simmetrie: Week 12 169

Foto 4.48: Simmetrie: Week 12 169

Foto 4.49: Aktiwiteit: Week 12 170

Foto 4.50: Aktiwiteit: Week 12 171

Foto 4.51: Wenners: Week 12 172

Foto 4.52: Wenners: Week 12 172

Foto 4.53: Wenners: Week 12 173

HOOFSTUK EEN

ORIËNTASIE EN PROBLEEMSTELLING

1.1 INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Die Nasionale Kurrikulumverklaring het dit ten doel dat onderwysers toegerus sal wees om leerders met diverse behoeftes in een klas te kan hanteer. Die kritiese uitkomste stel leerders in die vooruitsig wat in staat sal wees om probleme te identifiseer en op te los, asook besluite te neem deur kritiese en kreatiewe denke. Leerders, vanaf Graad 0-12, moet ook doeltreffend saam met ander lede van 'n groep of organisasie in die gemeenskap kan saamleef (Departement van Onderwys, 2002:4-5). Hierdie uitkoms veronderstel dat leerders se sosiale vaardighede goed ontwikkel moet wees. Die navorser se eie waarneming van verskeie onderrig-leersituasies, veral in die Grondslagfase, getuig daarvan dat leerders nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik nie. Hierdie vaardighede sluit volgens Grösser (1999:22), onder meer die volgende in:

- Leer om met ander saam te werk.
- Leer om onder andere na ander te luister, aandag te gee, vir verduideliking te vra, en ander se idees op te som.
- Leer om opsommings te maak.
- Leer om te evalueer.
- Leer om ander te prys.
- Leer om konflik te hanteer.
- Leer hoe om op groepswerk te reflekteer.
- Leer hoe om aan almal in die groep 'n kans te gee om deel te neem.

Daar sal dus na alternatiewe moontlikhede gesoek moet word om hierdie vaardighede te ontwikkel. Schniedewind en Davidson (1987) sê in hierdie verband: "We are not born knowing instinctively how to interact effectively with others." Sosiale vaardighede behoort dus deur onderrig bevorder te word.

Navorsing dui aan dat koöperatiewe leer 'n effektiewe benadering is wat nie net belangrik is vir die skool nie, maar ook vir die samelewing. Koöperatiewe leer beskik oor die potensiaal om die akademiese, sosiale, affektiewe en kognitiewe ontwikkeling van die leerder te bevorder (Webb, Farivar, Sydney & Mastergeorge, 2001). Koöperatiewe leer ontwikkel die selfbeeld van die leerder, dit lei na hoërorde-denke en leerders ontwikkel wedersydse respek vir mekaar se opinies (Post, 2001).

Ashley Montagu (aangehaal deur Johnson & Johnson, 1994) verklaar dat: "Without the co-operation of its members society cannot survive, and the society of man has survived because the cooperativeness of its members made survival possible. It was not an advantageous individual here and there who did so, but the group. In human societies the individuals who are most likely to survive are those who are best enabled to do so by their group."

Sosiale ontwikkeling is ook 'n belangrike doelstelling in die nuwe onderwyskurrikulum. Barnard (1974:90) beskryf sosiale ontwikkeling as die ontwikkeling van individuele gedrag om in 'n harmoniese verhouding met ander individue of groepe te staan. Daar moet dus voldoen word aan die eise, verwagtinge, kodes en taboes van die besondere gemeenskap. Die kind word gebore as 'n egoïs en 'n proses van sosialisering moet van hom 'n beskaafde, bruikbare volwassene maak. Daarom is sosiale ontwikkeling en karaktervorming nou verwant aan mekaar.

Groepsaanpassing en sosiale ontwikkeling is ook sterk verbind met die ontwikkeling van sosiale bewustheid. 'n Kind kan slegs opgevoed word tot sosiale rypheid en samewerking as hy aktief opgelei word as lid van 'n groep wat geleer word om as groep saam te werk.

Deur middel van interaksie met ander mense leer die kind om mededeelsaam te wees, te onderhandel en konflik te hanteer. Britz, (aangehaal deur Davies, 1999:302), is van mening dat sosiale vergelyking met ander persone moet plaasvind sodat die kind uiteindelik 'n duideliker beeld van homself as 'n unieke en onafhanklike persoon ontwikkel.

Britz, (2004) beweer dat sosialisering 'n verdere aspek van sosiale ontwikkeling is wat verwys na die proses waarvolgens die kind die gebruike en gewoontes van die samelewing en sosiale groepe aanleer, sodat hy effektief hierbinne kan funksioneer.

Schaffer (1996) beweer dat die portuurgroep 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van sosiaal toepaslike gedrag by die kind. Die portuurgroep bied aan die kind 'n geleentheid om gedrag aan te leer soos om beurte te neem, mededeelsaam en lojaal te wees, asook om samewerking te bied.

Navorsing bewys dat sosiale ontwikkeling 'n belangrike element in die grootwordproses van 'n kind is. As 'n kind nie populêr is nie of nie deur sy groep aanvaar word nie, kan daar probleme in ander areas van sodanige se lewe ontstaan. Leerders wat nie deur die portuurgroep aanvaar word nie, ontwikkel leerprobleme sowel as interpersoonlike probleme (King & Kirchenbaum,1992:4).

Volgens King en Kirchenbaum (1992:8) beskik 'n leerder nie vanselfsprekend oor die nodige kennis van aanvaarbare sosiale gedrag in sekere situasies nie, soos byvoorbeeld:

- Hoe om te werk te gaan as hy graag saam met 'n groep wil speel, maar nie deel van die groep is nie.
- Wat om te doen as iemand hom op die speelgrond boelie.
- Norme en waardes ontwikkel in die portuurkultuur waar spesifieke gedrag vir spesifieke sosiale situasies aanvaarbaar is of nie. (King & Kirchenbaum, 1992:8)

- Sharan (in Knight & Bohlmeyer, 1990:7) lê klem op die belangrikheid van sosiale interaksie tussen leerders in groepsverband. Die sosiale interaksie wat tydens koöperatiewe leer plaasvind, verleen 'n groot mate van gratifikasie aan die leerders omdat hulle daarvan hou om saam te werk. Voorts ontwikkel norme en waardes, asook sosiale vaardighede en motiveer sosiale interaksie die leerders om verantwoordelikheid vir eie leer te aanvaar.

Navorsing toon dat leerders sonder enige onderrig in sosiale vaardighede tydens groepswerk meer bedagsaam teenoor mekaar optree en ook baie meer hulpvaardig is (Kagan & Kagan, 1990:132). Afgesien hiervan beveel Kagan en Kagan (1990:132) aan dat onderwysers nie moet staatmaak op die natuurlike sosiale vaardighede waaroor leerders beskik nie. Om 'n effektiewe klaskamer-atmosfeer te skep, moet die leersituasie en groepswerk gestruktureerd plaasvind sodat leerders die nodige sosiale vaardighede kan aanleer deur middel van die interaksie gedurende groepsessies. In hierdie verband kan koöperatiewe leer 'n waardevolle bydrae lewer.

Koöperatiewe leer bevorder leerders se selfvertroue. Leerders voel dat hulle meer leer, omdat hulle van mekáár leer. Sosiale vaardighede verbeter en hulle neem verantwoordelikheid vir hul eie leer, wat hulle aktief betrokke maak by die groep en hulle voel dat hulle by mekaar hoort (Lazarowitz & Karsenty, 1990:145).

Slavin, (aangehaal deur Grösser, 1999:105), is van mening dat koöperatiewe leer 'n filosofiese en praktiese benadering tot die verandering van klaskamer- en skoolorganisasie, klaskamerprosesse en leeraktiwiteite is om sodoende aan leerders meer aktiewe leerervarings te bied, gelyke toegang tot leer vir alle leerders en 'n meer ondersteunende sosiale omgewing vir leerders en opvoeders.

Feaster (aangehaal deur Grösser, 1999:105) beweer dat opvoeders koöperatiewe leer gebruik as 'n manier om leerders by hulle eie leer betrokke te maak, en as 'n metode om vaardighede betreffende sosiale interaksie onder leerders te bevorder.

Die leerders, veral in die Grondslagfase, moet genoeg oefening daarin kry oor hoe om die vaardigheid om met mekaar saam te werk, te bemeester deur byvoorbeeld verantwoordelikhede te deel, saam besluite te neem, saam oplossings vir probleme te vind, en die denkprosesse aan mekaar te verduidelik.

Sosiale ontwikkeling is 'n baie stadige proses. Die sosiale ontwikkeling van 'n kind het te doen met die vorming van gedragspatrone en die verbinding daarvan met sosiale prikkels. Dit is die proses waarin die kind leer om te voldoen aan groepstandaarde, kodes, gewoontes en tradisies. 'n Sosiale wese is dan iemand wat nie net in die groep wil wees nie, maar saam met die groep wil leef en handel (Barnard, 1974:204).

Deur koöperatiewe leer aan te wend, kan die kognitiewe, affektiewe en sosiale aspekte in die kurrikulum geïntegreer en ontwikkel word. Die vermoë van leerders om aktief saam te werk in 'n groep, is die hoeksteen om 'n gesonde nasie te bou.

Vaardighede soos lees, skryf, praat, luister en probleemoplossing is van geen waarde as dit nie gedeel kan word met ander mense in hul beroepe, familie en die gemeenskap nie. Die mees logiese manier om dié nodige sosiale vaardighede te ontwikkel, is om te verseker dat koöperatiewe leer as onderrigstrategie in die klaskamer suksesvol geïmplementeer word (Johnson & Johnson, 1994).

Voordele wat koöperatiewe leer ten opsigte van prestasie, motivering en doelgerigtheid inhou is gedokumenteer in die navorsing van Slavin en Karweit (1981:29-35), Johnson en Johnson (1989), Slavin (1989:231-243) en Nichols en Miller (1994:176-178).

In die navorsing van Slavin en Karweit (1981:29-35), Johnson en Johnson (1987), Slavin (1989:238), en Watson en Marshall (1995:291-299) word die belangrikheid van koöperatiewe leer vir die verbetering van sosiale vaardighede onderskryf. Hierdie verbetering verwys onder andere na verbeterde verhoudings tussen etniese

groepe, groter wedersydse besorgdheid, positiewe interpersoonlike verhoudings, die vermoë om saam met ander te werk, verbeterde gedrag teenoor maats, die gee van konstruktiewe kritiek, die bou van samehorigheid en hoe om te luister, te prys en aan te moedig.

Aangesien hierdie bogenoemde evaluering nie spesifiek op Suid-Afrikaanse leeromgewings gerig was nie, wou die navorser met hierdie studie vasstel of die implementering van koöperatiewe leer soortgelyke sosiale voordele vir Suid-Afrikaanse klaskamers sou inhou.

Gesien teen die agtergrond van die voorafgaande bespreking, wil hierdie navorsing die volgende vrae aanspreek:

- in watter mate beskik Grondslagfase-leerders oor sosiale vaardighede, en indien hulle nie oor die nodige sosiale vaardigede beskik nie,
- in watter mate kan koöperatiewe leer die sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders verbeter?

1.2 DOEL VAN DIE STUDIE

Die oorkoepelende doel van die studie is om die sosiale vaardighede van die Grondslagfase-leerders te verbeter.

Die oorkoepelende doel kan as volg geoperasionaliseer word:

- om te bepaal in watter mate die Grondslagfase-leerders oor sosiale vaardighede beskik; en
- die ontwikkeling en implementering van 'n koöperatiewe onderrig-leerprogram om die sosiale vaardighede van die Grondslagfase-leerders te verbeter.

1.3 METODE VAN ONDERSOEK

1.3.1 Die literatuurstudie

Deur middel van 'n literatuurstudie is daar gefokus op die sosiale vaardighede wat Grondslagfase-leerders benodig. Die volgende sleutelwoorde is gebruik om die literatuur-soektog te onderneem: Grondslagfase, koöperatiewe leer, sosiale vaardighede en sosiale ontwikkeling. Die volgende databasisse is gebruik om die soektog te onderneem: EBSCOHOST en ERIC.

1.3.2 Die empiriese ondersoek

1.3.2.1 Navorsingsmetode

Kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe navorsing is in hierdie studie gebruik. Kwalitatief, omdat daar sterk gesteun is op die verbale data wat verkry is deur individuele onderhoude met die leerders en die onderwyseres. Kwalitatiewe navorsing is ondersteunend tot die kwantitatiewe navorsing gebruik. Taylor en Bogdan (1984) som die kenmerke daarvan op as nie-voorskriftelik, ongestruktureerd en ongestandaardiseerd met 'n redelike oop agenda.

Kwantitatief, omdat data objektief deur middel van 'n gestruktureerde vraelys aan die ouers, onderwyseres en die leerders, versamel is (Vermeulen,1998:11). Vermeulen (1998:17) som kwantitatiewe navorsing as volg op: "Die kwantitatiewe navorser versamel data om voorafbepaalde modelle, hipoteses en teorieë te evalueer. Die realiteit word objektief beskou en observasies word sistematies, gestandaardiseerd en gekontroleerd gedoen. Data word deur middel van presiese meting verkry en in eksakte syfers weergegee. Die navorser vertolk die rol van 'n objektiewe waarnemer en die navorsing is gefokus op spesifieke vrae of hipoteses wat konstant bly tydens die navorsing."

Deur die kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing is die navorser van mening dat die geldigheid en betroubaarheid van die ingesamelde data verhoog is.

1.3.2.2 Navorsingsontwerp

In hierdie studie is 'n pre-eksperimentele ontwerp gebruik. Wanneer hierdie tipe ontwerp gebruik word is dit nie moontlik om oorsaak en gevolg verhoudings aan te dui nie, omdat die onafhanklike veranderlike nie varieer nie, en die eksperimentele en kontrole groepe nie deur middel van eweskansige steekproefneming saamgestel is nie. Hierdie ontwerp is geskik vir die formulering van tentatiewe hipoteses wat deur meer gekontroleerde studies opgevolg moet word (Leedy & Ormrod, 2005:223).

Vir hierdie studie is 'n een-groep voor-toets-na-toets ontwerp gebruik. In hierdie tipe ontwerp word 'n voor-toets met 'n bepaalde groep gedoen, daarna word 'n intervensieprogram met hierdie groep gevolg vir 'n sekere tydperk, en daarna word dieselfde groep aan 'n na-toets onderwerp (Leedy & Ormrod, 2005:224).

1.3.2.3 Populasie en steekproef

Die populasie van die studie behels alle Grondslagfase-leerders. Deur middel van doelmatige steekproefneming is 'n spesifieke skool (Pinedene Primary School) verbonde aan die Vanderbijlpark distrik (D8) van die Gautengse Departement van Onderwys, se Graad 2-leerders (n=32) genader. Die ouers sowel as die onderwyseres van die betrokke leerders is ook by die navorsing betrek. Die besluit rus op die oordeel van die navorser wat van mening was dat die verlangde inligting rakende die navorsingsprobleem by die betrokke leerders, ouers en onderwyseres verkry sou word (Strydom & Venter, 2002:207). Die implementering van die leerprogram het tyd en intensiewe aandag benodig, daarom is die steekproef klein gehou.

1.3.2.4 Meetinstrumente

- Die "Social Skills Rating System" (SSRS) vraelys (Gresham & Elliot, 1990) is gebruik om die stand van sosiale vaardighede by die Grondslagfase-leerders te bepaal en leemtes te identifiseer. Die leerders, hulle ouers en die onderwyseres was verantwoordelik vir die beoordeling van die sosiale

vaardighede. Die vraelys is in die vorm van 'n voor- en na-toets deur die navorser gebruik. Inligting word meer effektief aan die hand van 'n vraelys ingesamel. Kenmerkend van die gestruktureerde vraelys is dat die respondent 'n keuse tussen alternatiewe gegewe antwoorde moet maak, dus is die respons meer direk as indirek. Die data kan maklik ontleed en geklassifiseer word. Die aantal moontlike response word ook beperk (Vermeulen, 1998: 67).

- Fokusgroep-onderhoude, aan die hand van gestruktureerde vrae, is na afloop van die program met leerders gevoer om hul menings te verkry oor die program en die ontwikkeling van sosiale vaardighede waarop gefokus is.

- 'n Semi-gestruktureerde onderhoud is ook met die klas se onderwyseres gevoer. Dit was vir die navorser belangrik om van die onderwyseres te verneem of sy na afloop van die koöperatiewe onderrig-leerprogram in haar werksaamhede met die leerders 'n verbetering in hulle sosiale vaardighede kan waarneem of nie. Vrae vir hierdie tipe onderhoud is oop tipe vrae, en die deelnemer kan self ook die rigting bepaal waarin die onderhoud verloop. Daar hoef nie streng by die voorgeskrewe lys vrae gehou te word nie (Greeff, 2002:302). Onderhoude het tot voordeel dat groter duidelikheid oor komplekse onderwerpe tydens 'n onderhoud verkry kan word. Sake van meer persoonlike aard kan met groter vrymoedigheid tydens 'n van aangesig tot aangesig situasie bespreek word. Onduidelikhede wat by beide die respondent en die onderhoudvoerder mag ontstaan, kan duidelik uitgeklaar word. Die onderhoudvoerder kan ook die respondent se gedrag en reaksies direk waarneem (Vermeulen, 1998:65).

- Waarneming aan die hand van voorafbepaalde kriteria is tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram deur die navorser gedoen om die ontwikkeling van die sosiale vaardighede tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram te observeer en ter ondersteuning van die resultate vir die na-toets van die SSRS vraelys. Voorafbepaalde kriteria na aanleiding van die sosiale vaardighede waarop

gefokus was tydens die koöperatiewe onderrig-leerprogram, is deur middel van 'n vierpunt skaal beoordeel naamlik: kan verbeter (1), gemiddeld (2), goed (3) en uitstekend(4).

1.3.2.5 Koöperatiewe onderrig-leerprogram

'n Koöperatiewe onderrig-leerprogram is na aanleiding van die uitkoms van die SSRS deur die navorser ontwikkel en oor 'n tydperk van 12 weke geïmplementeer om die sosiale vaardighede van die Grondslagfase-leerders te verbeter. Die navorser het self die koöperatiewe onderrig-leerprogram elke Vrydag geïmplementeer en gekontroleer.

1.3.2.6 Veranderlikes

Die volgende veranderlikes is vir die studie geïdentifiseer:

Afhanklike veranderlike: Sosiale vaardighede.

Onafhanklike veranderlike: Koöperatiewe leer. Aangesien slegs een onafhanklike veranderlike tydens die studie gekontroleer is, is die navorser bewus van die feit dat ander onafhanklike veranderlikes (motiveringspeil, geslag, kultuur, huislike omgewing ensovoorts) ook die resultate kon beïnvloed het.

1.3.2.7 Hipoteses

Die volgende tentatiewe hipoteses is vir die studie geformuleer. Dit is reeds vroeër aangedui (*cf* 1.3.2.2) dat hierdie tipe ontwerp geskik is vir die formulering van tentatiewe hipoteses wat deur gekontroleerde studies opgevolg moet word.

Die volgende tentatiewe nul hipotese en alternatiewe hipostese is geformuleer.

H_o= 'n Koöperatiewe onderrig-leerprogram sal geen invloed op die ontwikkeling van sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders hê nie.

H_a= 'n Koöperatiewe onderrig-leerprogram sal 'n positiewe invloed op die ontwikkeling van sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders hê.

1.3.2.8 Loodsondersoek

'n Loodsondersoek is gedoen met 31 Graad twee leerders wat nie deel van die navorsing was nie, om te bepaal of daar enige onduidelikhede in die vraelys bestaan en om probleme met die implementering daarvan vroegtydig uit te skakel. Omdat die leerders baie jonk was en nie almal se huistaal noodwendig die onderrigtaal was nie, het die loodsondersoek aan die lig gebring dat vrae een vir een aan leerders gestel moet word. Weens die taalkwessie, 'n klas met veeltalige leerders, waarvan nie almal die onderrigtaal verstaan of praat nie, moes sekere konsepte eers aan die hand van voorbeelde verduidelik word. Die leerders se konsentrasie het ook maklik gedwaal omdat die vraelys 'n bietjie lank is. Die navorser het die vraelys in twee verdeel en leerders 'n kansie gegee om te ontspan voor die tweede helfte voltooi is. Verder is geen probleme met die implementering van die vraelys vasgestel nie. Betroubaarheid en geldigheid van die vraelys word in 3.7.1.1 en 3.7.1.2 bespreek.

1.3.2.9 Statistiese tegnieke

Data-analise is deur middel van gestandaardiseerde statistiese prosedures deur die Statistiese Konsultasie diens van die Noordwes-Universiteit (Vaaldriehoek) gedoen. Data-analise is deur middel van beskrywende en inferensiële statistiek gedoen. Frekwensies, gemiddeldes en persentasies is bereken en die data is daarvolgens geïnterpreteer. Data is ook met die oog op maklike interpretasie, deur middel van grafieke en tabelle voorgestel. T-toetse is gedoen om te bepaal of die verskil tussen die gemiddeldes vir die voor- en na-toets beduidend is of nie. 'n Inhoudsanalise is gedoen met die data wat deur die fokusgroep onderhoude en semi-gestruktueerde onderhoud verkry is. Temas is geïdentifiseer en gevolgtrekkings is gemaak. Data verkry deur beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe studie is met mekaar vergelyk om ooreenkomste en veskille te bepaal. Die data wat deur die waarneming verkry is, is ondersteunend tot die interpretasie van die data wat uit die vraelys en onderhoude verkry is, gebruik.

1.4 KONSEPVERKLARINGS

'n Verduideliking van alle konsepte onderliggend aan die studie is in hoofstuk twee gedoen. Hierdie afdeling gee kortliks die navorser se eie verduideliking van die hoofkonsepte weer.

Grondslagfase: Die Grondslagfase behels leerders van Graad R of Graad 0, Graad 1, Graad 2 en Graad 3. Die ouderdomme van hierdie leerders wissel van vyf tot nege jaar.

Koöperatiewe leer: Koöperatiewe leer is 'n bepaalde manier waarop groepswerk geskied, met die klem op samewerking. Die vereiste hier is dat leerders betrokke is by hulle eie leerproses in die groep, maar ook verantwoordelikheid sal neem dat die ander groepslede leer.

Sosiale vaardighede: Hierdie vaardighede sluit onder meer die volgende in: leer om met ander saam te werk, na ander te luister, aandag te gee, om verduideliking te vra, opsommings te maak, te evalueer, ander te prys, konflik te hanteer, op groepswerk te reflekteer, en hoe om aan almal in die groep 'n kans te gee om deel te neem.

1.5 HAALBAARHEID VAN DIE STUDIE

Die studie was haalbaar en uitvoerbaar omdat die navorser maklik toegang tot die skool gehad het. Die biblioteek was binne bereik en goed toegerus met resente literatuur. Die Statistiese Konsultasie diens op die Universiteitskampus was beskikbaar vir hulp met dataverwerking en interpretasie.

1.6 VOORLOPIGE HOOFSTUKINDELING

In die hieropvolgende hoofstukke gaan die volgende aspekte hanteer word:

1. Die ontwikkeling van sosiale vaardighede deur middel van koöperatiewe leer.

2. Empiriese ondersoek.

3. Ontwikkeling en implementering van 'n koöperatiewe onderrig-leerprogram.

4. Data-analise en interpretasie.

5. Gevolgtrekkings, samevattings en aanbevelings.

1.7 ETIESE ASPEKTE

Deur middel van 'n skrywe aan die Departement van Onderwys, die hoof van die betrokke skool en die ouers is daar toestemming gevra dat die leerders, ouers van die leerders en die Grondslagfase-onderwyseres by dié skool aan die studie mag deelneem. Nadat toestemming verleen is, is 'n vergadering belê met die Grondslagfase-onderwyseres om te bepaal of sy bereid sou wees om aan die studie deel te neem, sodat die navorser die ontwikkelde leerprogram in werking kon stel en die onderhoude kon voer. 'n Opvoedkundige sielkundige is genader om behulpsaam te wees met die keuse van 'n gepaste instrument om die sosiale vaardighede te meet, asook met die administrering daarvan.

Die doel met die studie is aan alle deelnemers duidelik uiteengesit en die versekering is gegee dat alle data vertroulik hanteer sou word. Die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram het die leerders ook nie benadeel nie, aangesien dit by hulle normale akademiese program aangesluit het en slegs gefokus het op die implementering van 'n ander onderrigmetode.

Die navorser het ook die volgende etiese oorwegings deur Tuckman (in Vermeulen, 1998:19 en Leedy & Ormrod, 2005:101-104)) in ag geneem tydens die navorsing :

- Die leerders, ouers en onderwyseres se reg op privaatheid en die keuse om nie aan die navorsing deel te neem nie, is in ag geneem.

- Die reg om anoniem te bly. Die deelnemers is verseker dat die inligting slegs deur die navorser hanteer sal word. Deelnemers is dan ook deur middel van nommers geïdentifiseer.

- Die reg op vertroulikheid. Die leerders het die vraelyste direk na voltooiing aan die navorser oorhandig.

- Die reg op gelykwaardigheid en gelyke geleenthede. Die deelname aan die navorsing het in 'n groep geskied en al die leerders het dieselfde geleenthede gehad

1.8 SAMEVATTING

Ons skole in Suid-Afrika bied weens die diverse agtergrond van die land, by uitstek 'n geleentheid vir die implementering van koöperatiewe leer. Die implementering van koöperatiewe leer in die Grondslagfase kan 'n instrument word waardeur ons verskeie probleme in ons samelewing kan aanspreek. Die leerders in die Grondslagfase is vatbaar vir die aanleer van aanvaarbare sosiale gedrag wat nodig is om in die hedendaagse samelewing effektief te funksioneer. Deur die implementering van koöperatiewe leer om sosiale vaardighede in die Grondslagfase te bevorder, kan ons die leerders toerus om eendag hulle plek as volwaardige burgers van die land vol te staan en 'n positiewe bydrae tot die breër samelewing te lewer. Koöperatiewe leer kan in elke Graad in die Grondslagfase gedoen word, mits die taak binne die leerders se vermoëns val en hulle haarfyn gelei word ten opsigte van wat verwag word.

In hierdie hoofstuk is 'n kort oorsig oor die studie gegee. Die volgende hoofstuk sal fokus op die verheldering van die konsepte wat sentraal in die studie is, naamlik sosiale ontwikkeling en koöperatiewe leer.

HOOFSTUK TWEE

DIE ONTWIKKELING VAN SOSIALE VAARDIGHEDE DEUR MIDDEL VAN KOÖPERATIEWE LEER

2.1 INLEIDING

Soos reeds vermeld is die hoofdoelstelling van die studie die verbetering van sosiale vaardighede van die Grondslagfase-leerders deur middel van koöperatiewe leer. In die volgende afdelings sal beide konsepte van nader toegelig word.

2.2 SOSIALE ONTWIKKELING

2.2.1 Inleiding

Derbyshire (2003:397) is van mening dat 'n aanvaarbare sosiale lewe 'n belangrike komponent van volwassenheid is. Om 'n volwaardige volwassene te word, vereis dat 'n persoon sy plek suksesvol in die sosiale samelewing sal volstaan. Faber (1986:261) verwys na *sosiale vaardighede* as 'n mens se vemoë om sosiale situasies op te som en daarvolgens te handel om by jou eie situasie aan te pas.

Dishon en Wilson O'Leary (1984:55) som *sosiale vaardighede* op as daardie spesifieke gedrag wat leerders in 'n groep openbaar wat hulle toerus om 'n taak suksesvol te kan voltooi, en om daarna nog van mekaar te hou. Sosiale vaardighede moet die leerders motiveer om hul taak te verrig en om saam te werk.

Sullivan (1953), Piaget (1965) en Youniss (1980:5-8), redeneer dat leerdes twee agente het vir die ontwikkeling van sosiale vaardighede. Die eerste agent is die volwassene wat die leerders van geboorte af as rolmodel het. Die tweede agent is sy portuurgroep waarmee hy in aanraking kom sodra hy begin skoolgaan. Sullivan en Piaget voer ook aan dat die omgewing waaruit die leerder kom 'n

groot invloed het op hierdie sosiale ontwikkeling en dat dit nie noodwendig aanvaarbare sosiale gedrag tot gevolg het nie.

Johnson en Johnson (1987:3) onderskei tussen twee soorte sosiale interaksies, naamlik 'n kompeterende interaksie en 'n koöperatiewe interaksie. Met enige sosiale situasie word individue saamgevoeg om 'n gemeenskaplike doel te bereik, al is dit om te kompeteer oor wie die beste is, in groepsverband of individueel.

Volgens Piaget (1965) is daar drie stadia in die sosiale ontwikkeling van die kind. Die egosentriese fase behels die tydperk waarin die kind hom min aan ander kinders steur. Die tweede fase is tydens die kleuterjare, waar doelbewus na maats gesoek word om by hulle te speel en derdens die wederkerige stadium waar hy nie by sy maats speel nie, maar aktief saam met hulle die spel geniet.

2.2.2 Sosiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerders

Die kind moet geleidelik leer om met ander individue of groepe saam te werk (De Wet & Van Zyl, 1974:27). Die klein kind se sosiale ontwikkeling kom veral in sy spel na vore. Hierin kan duidelik gesien word hoe belangstelling in ander kinders ontwikkel. Wanneer die kind die eerste keer skool toe gaan, betree hy 'n wyer omgewing as net die huis waaraan hy gewoond was. Die huis speel in die kinderjare van ses tot twaalf 'n groot rol in die sosialiseringsproses, maar dit is ook sosiale invloede buite die huis wat 'n belangrike invloed op die sosiale ontwikkeling het (De Wet & Van Zyl, 1974:36).

Dit is veral die portuurgroep en vriende wat 'n groot invloed uitoefen. De Wet en Van Zyl (1974:37) is van mening dat om met mense van jou portuur oor die weg te kom, een van die belangrikste ontwikkelingstake in die lewe van die kind is. Aanvaarding en status in die groep beteken baie vir die ontwikkelende kind. Sy selfbegrip, plek en eie waarde word hierdeur geraak. Die manier hoe vriende en maats reageer en mekaar aanvaar of verwerp, bied aan die kind 'n realistiese beeld van sy eie positiewe of negatiewe eienskappe (De Wet & Van Zyl,

1974:39). Vanweë die kinders se verskillende opvoedingswyses word hulle ook aan verskillende houdings en norme van maats bekendgestel. Bepaalde houdings kan versterk word, nuwes gevorm word, of 'n stryd kan ontstaan tussen verskillende houdings.

Die portuurgroep leer die kind om sosiaal aanvaarbaar te wees, om te lei en / of te volg, om menings en wense van ander in ag te neem, om sekere sosiale rolle te vervul, om te argumenteer, om saam te werk en minder self-gesentreerd te wees (De Wet & van Zyl, 1974:40).

2.2.3 Die rol van die onderwyser in die sosiale ontwikkeling van die Grondslagfase-leerder.

Die onderwyser moet die kinders ken en weet wat die stand van hulle sosiale vaardighede is en hierdie natuurlike stand van hul sosiale vaardighede gebruik om aktiwiteite te beplan waar die leerders in pare kan saamwerk om verder te bou op die reeds bestaande sosiale vaardighede. Tydens hierdie aktiwiteite moet die onderwyser die leerders waarneem sodat daar verseker word dat alle leerders saamwerk. Indien daar leerders is wat eensaam of uitgeslote voel moet hulle aanmoedig word en by die aktiwiteit betrek word. Hamachek (1995:84) is van mening dat onderwysers moet besef dat wanneer daar onenigheid in groepe ontstaan dit nie noodwendig 'n bakleiery beteken nie. Deur noukeurige waarneming en deur na die leerders te luister moet besluit word of dit 'n konstruktiewe struweling is wat positief bydra tot die aktiwiteite aan die groepe kan lewer. Indien die struweling handuit ruk sal die onderwyser tussenbeide moet tree en die leerders lei om hul probleem op 'n aanvaarbare wyse self op te los. So kan 'n onderwyser die leerders help om respek te toon vir ander leerders se siening en hulle leer dat hulle krities na mekaar moet luister. Onderwysers moet leerders ook bewus daarvan maak dat hulle moet dink voor hulle antwoord of reageer op hulle maats se reaksies, want hulle moet bewus wees dat woorde en aksies 'n invloed op ander mense kan hê. "It is best for children to see those who teach them model the sort of sensitivity and tact that promotes positive

solutions to interpersonal conflict" (Hamachek, 1995:85). Dit is dus vir die onderwyser nodig om die leerders tydens aktiwiteite en interaksies te motiveer en geïnteresseerd te hou in die taak waarmee hulle besig is.

2.2.4 Die belangrikheid van sosiale vaardighede vir die Grondslagfase-leerder

Volgens Barnard (1974:190) is 'n kind 'n uiterste egoïs by geboorte: "n Proses van sosialisering, wat reeds in die grondslagfase begin, moet van hom 'n beskaafde bruikbare volwassene maak, daarom is sosiale ontwikkeling en karaktervorming nou verwant aan mekaar." Die kind moet leer om in sy klas aan te pas, om in gelukkige verhoudings te staan met sy mede-leerders van dieselfde en teenoorgestelde geslag. In hierdie groepe leer die kind verantwoordelikheid, lojaliteit en getrouheid teenoor ander lede van die groep. Aanvaarding deur die groep is belangrik vir die kind en die begeerte om aanvaar te word, dwing die kind tot korrekte aanpassings (Barnard, 1974:190).

Van Wyk (2003:141) sowel as Dreyer en Duminy (1983:156) verklaar dat leerders in 'n klassituasie 'n direkte invloed op die ontwikkeling van sosiale vaardighede het, omdat hulle mekaar beïnvloed. Dit kan ook maklik gebeur dat leerders nie in 'n groep aanvaar word nie omdat hulle nie aan die sogenaamde groepsvereistes voldoen nie en dit kan tot sosiale ontwikkelingsprobleme lei.

Kinders hou daarvan om teen mekaar te kompeteer, groot te praat, waaghalsighede te probeer en onderling saam te verkeer. Kinders wat die geleentheid kry om met maats te speel of aan 'n groep te behoort of tussen verskillende groepe te beweeg, leer gesonde sosiale vaardighede en verhoudings makliker aan, as leerders wat nie die geleentheid daartoe het nie (Barnard, 1974:282).

Voorts sê Barnard (1974:190) dat die individu geleer moet word om onbevredigende situasies in die gesig te staar en om goeie aanpassings daarby te maak. Daarom is dit nodig om kinders daarin te onderrig oor hoe om

teleurstellings te aanvaar en mislukkings te verduur. Quartel (1986:47) is van mening dat die nodige vaardighede onderrig moet word om leerders in staat te stel om met mekaar te kommunikeer sonder om verhinder te word deur struikelblokke soos 'n gebrek aan selfvertroue en angstigheid.

Lemmer, Meier en Van Wyk (2006:69) voer aan dat elke leerder sy eie leerstrategieë het en dat daardie leerstrategieë beïnvloed word deur sodanige se sosiale vaardighede. Leerders wat uit gesinne kom waar menseverhoudings belangrik is, sal oor die sosiale vaardighede beskik om ander te respekteer en saam te werk as 'n groep. Leerders wat uit 'n gesinsopset kom waar ouers glo dat die kind selfstandig moet wees en self moet ontdek, sal heel moontlik nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om saam met ander leerders te kan werk nie.

2.2.5 Sosiale vaardighede vir die Grondslagfase

Die gemiddelde ouderdomme van die Grondslagfase-leerders wissel van vyf en 'n half jaar tot nege en 'n half jaar. Volgens Barnard (1974:275-276) kyk hierdie leerders die wêreld uitdagend aan en spog openlik met hul eie talente en potensiaal. Dit is maklik om met die leerders oor die weg te kom, want hulle wil graag goed wees en goed doen. Hulle slaag egter nie altyd in hul goeie doelstellings nie, want hul sin vir verantwoordelikheid is nog nie goed genoeg ontwikkel op hierdie ouderdom nie. Barnard (1974: 275) wys verder daarop dat hierdie ouderdomsgroep maklik hul maats en volwassenes beskuldig vir hul eie swak optrede en tekortkominge. Hulle is lewendig in hul optrede, baljaar en stry graag saam met hul maats. Hulle geniet dit gewoonlik om skool toe te gaan omdat hulle graag saam met hul maats meer van mekaar te wete wil kom. Hulle leer ook maklik uit mekaar se foute. Omdat hierdie leerders nie graag alleen wil speel nie, sal hulle die reëls van die sosiale groepie gehoorsaam, verdra en ander daarvolgens beoordeel.

Essa (1992:421) beweer "Although socialization is a lifelong process that begins well before the child enters the early childhood programme, it is particularly

crucial early in life, when the foundation for later attitudes, values and behaviours are laid." Waardes en gesindhede speel juis 'n prominente rol in die Nasionale Kurrikulumverklaring (Depatement van Onderwys, 2002).

Sosiale vaardighede moet nie almal gelyk onderrig word nie, maar eerder soos wat hulle tydens die verskillende koöperatiewe aktiwiteite nodig blyk te wees. Volgens Nastasi en Clements (1991:124) is dit belangrik om te onthou dat 'n gebrek aan bepaalde sosiale vaardighede, onsuksesvolle groepinteraksie kan meebring.

Volgens Joubert (2006) is die ontwikkeling van die volgende sosiale vaardighede noodsaaklik:

2.2.5.1 Interaksie en samewerking met maats

Leerders moet leer om met hulle portuurgroep om te gaan wanneer hulle saamwerk. In hierdie proses moet die onderwyser leiding gee, maar nie inmeng nie. Soos wat die kind groter word en minder egosentries word, sal die teenwoordigheid en raad van die onderwyser afneem. Dit is dus noodsaaklik om baie situasies vir interaksie in die klas te skep.

Vygotsky, soos aangehaal deur Dowling (2005:33), ondersteun sosiale leer ten sterkste. Vygotsky is van mening dat verstandelike aktiwiteite met sosiale interaksie tussen leerders begin. Hierdie interaksie tussen leerders versterk dan uiteindelik die leerder se denke omdat hy daardie gesprekke tydens interaksie met sy mede-leerders as basis vir sy denke gebruik. Vygotsky is verder van mening dat die sosiale vaardighede wat 'n leerder tydens samewerking met ander leerders aanleer, uiteindelik ook op sy eie toegepas sal kan word, wat dan die implementering van koöperatiewe leer suksesvol kan maak.

2.2.5.2 Vriendskappe en empatie met mede-leerders

Vriendskappe kan ontwikkel deur samewerking. Dit is egter belangrik dat die leerders gelei word om te besef dat vriendskap op vertroue berus. Hulle moet in

die posisie gestel word waar hulle vertrouensverhoudings met ander kan vestig. Die leerders moet bewus gemaak word van hul eie en ander se sosiale behoeftes en van hoe die vervulling van sosiale behoeftes tot vriendskap kan lei. Die volgende boodskappe kan leerders help om vriendskappe te verstaan en te vestig: vriende help mekaar, vriende dra nie stories aan nie, vriende deel en maak beurte, vriende troos mekaar en vriende praat nooit sleg van mekaar nie. Dowling (2005:109) is van mening dat leerders geleer moet word om empatie met hul mede-leerders te hê. Hulle moet kan verstaan hoe ander voel en weet hoe om hulself in iemand anders se situasie te plaas. Dowling (2005:109) bespreek Dunn se navorsing in die verband wat duidelik toon dat die manier waarop jong leerders hul gevoelens verstaan en openbaar, beïnvloed word deur die mense met wie hulle daagliks in aanraking kom. Leerders wat in 'n gesinsopset opgroei waar emosies duidelik gedemonstreer en bespreek word, het die vermoë om te onderskei en te besluit watter emosies in watter situasies openbaar mag word, soos byvoorbeeld om 'n ongelukkige maatjie te troos. Leerders wat in 'n gesinsopset grootword waar die gesinslede te besig is om met mekaar te kommunikeer en nie emosies met mekaar deel nie, staan die kans om geen begrip vir sy mede-leerders se emosies te toon nie. Dit kan vergestalt word in ignorering of selfs aggressiewe optrede.

2.2.5.3 Hantering van konflik

Denham, Von Salisch, Olthof, Kochanoff en Caverly (2004:321) is van mening dat gesprekke tussen vriende leerders help om hulle verskillende emosies te verstaan, verklaar en beheer. Wanneer konflik-situasies opduik, kan vriende mekaar ondersteun en help om hul woedebuie te beheer en te onderdruk.

Rubin, Burgess en Caplan (2004:241) is van mening dat leerders wat geviktimiseer word deur die portuurgroep, gedurig aan mishandelde interaksie blootgestel word, hetsy verbaal of fisies. Hierdie negatiewe ondervindings lei tot vrees vir klasmaats, en hierdie leerders onttrek hulle gevolglik van alle interaksie

met hul maats en ook van samewerking in groepe tydens skoolverwante aktiwiteite.

Volgens Boivin, Hymel en Bukowski (1995:765-785) kan leerders wat nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om hulself in konfliksituasies te handhaaf nie, óf verstoot word deur die portuurgroep óf hulle word sagte teikens vir viktimisering deur die portuurgroep. Lindon (aangehaal deur Dowling, 2005) beweer dat 'n leerder se temperament 'n invloed het op die reaksies wat sodanige in konflik-situasies toon. Volgens Lindon is daar vyf verskillende soorte temperamente wat deur leerders openbaar word en 'n invloed op hul gedrag kan hê :

- Aktiewe-passiewe temperament: sommige leerders is selfstandig en kan hul eie besluite neem en standpunt inneem, terwyl 'n ander eerder terugsit en wag dat daar iets met hom moet gebeur.

- Sosiale temperament: sommige leerders is ekstroverte en het altyd 'n string maats om hulle, in teenstelling met die introvert wat verkies om op sy eie te wees of wat moeilik vriende maak.

- Waaksame temperament: leerders se optrede in die hantering van verskillende situasies verskil. Sommige leerders is baie versigtig en behoedsaam, waar ander weer argeloos en impulsief optree.

- Negatiewe-emosie-temperament: alle leerders kry een of ander tyd te doen met onaangename situasies. Die vermoë waarmee die leerders hierdie situasies hanteer, verskil van leerder tot leerder. Sommige leerders het 'n drumpel van verdraagsaamheid terwyl ander nie baie gou kwaad word nie en hul emosies beter kan beheer.

- Aanhou-en-volhardings temperament: daar is leerders wat baie lae konsentrasievlakke het en wie se aandag baie maklik afleibaar is, terwyl ander weer maklik betrek word en gefokus bly as die aktiwiteite interessant is.

Dowling (2005:105) beweer dat leerders dikwels gedrag openbaar in sekere situasies omdat hulle dit waargeneem het in soortgelyke situasies uit hul ervaringsveld. In die algemeen is leerders gretig om te behaag en hulle is deeglik bewus van die etiese kodes van die samelewing en dat ons mekaar moet respekteer. Leerders is ook baie vatbaar vir onderliggende tekens van konflik en dan mag hulle veeleisende gedrag openbaar.

2.2.5.4 Geslagsgelykheid

Kinders speel na die mening van Joubert (2006) van nature meer met maats van hul eie geslag as met maats van die teenoorgestelde geslag. Die blote groepering van die leerders sodat seuns en meisies moet saamwerk, het nie op sigself die uitwerking dat leerders geslagsgelykheid aanleer nie. Die aktiwiteit wat in die groep gedoen word, kan 'n bydrae lewer tot 'n besef van geslagsgelykheid en die onregverdigheid van stereotipering, soos byvoorbeeld seuns mag nie huil of met poppe speel nie; meisies weet niks van voertuie af nie en meisies kan nie boomklim nie. Aktiwiteite moet beplan word sodat leerders kan ervaar dat die tradisionele groepsrolle geslag onregverdig tipeer. Leerders kan saam resepte beplan of saam houtblokke bou om 'n voertuig te ontwerp.

2.2.5.5 Rasse en kulturele gelykheid

Leerders moet waardering kry vir mekaar, ongeag ras, kleur of kulturele agtergrond (Joubert, 2006). Slavin (1990) berig oor navorsing wat deur Allport gedoen is en bevind dat wanneer leerders van verskillende rasse en kulturele groepe saamwerk om 'n gemeenskaplike doel te bereik, hulle mekaar leer ken as individue en op gelyke voet met mekaar kommunikeer. Hulle het vriende geword en daar was geen tekens van vooroordele en rassisme nie. Volgens Slavin (1990) word koöperatiewe leer spesifiek geïmplementeer om rasseverskille uit te skakel en interpersoonlike verhoudings te versterk. Koöperatiewe leer voorsien daagliks geleenthede vir kontak tussen die verskillende groepslede van verskillende etniese groepe. Dit wys dan ook aan die leerders dat die onderwyser nie bevooroordeeld is teenoor enige ras of spesifieke kultuurgroepe

nie. Slavin (1990) voer verder aan dat multikulturele koöperatiewe leergroepe Allport se teorie staaf, naamlik dat wanneer leerders in multikulturele groepe meer van mekaar en van die verskillende kulture leer, en nie net slegs op die akademie konsentreer nie, rassistiese vooroordele afneem.

2.2.5.6 Werk in pare

Die leerders leer om mekaar te verstaan en na mekaar te luister. Hulle moet ook leer om mekaar te ondersteun. Wessels en Van den Berg (1999:24) voer aan dat samewerking beteken dat leerders na mekaar moet luister en mekaar moet akkommodeer. Leerders moet besef dat elkeen verantwoordelik is vir die helfte van die werk, en dat die een slegs suksesvol kan wees as die ander een sy volle bydrae lewer.

2.2.5.7 Luister

Sampson, Ransinki en Sampson (2003:97) haal Lundsteen as volg aan: " Listening is a transactive process that involves many facets, including receiving, focusing, attending, discriminating, assigning meaning, monitoring and remembering." MacNaughton en Williams (2004:118) wys op hulle beurt daarop dat luister by die jong leerder 'n baie belangrike sosiale funksie het. Om te luister na 'n leerder is belangrik vir die selfbeeld van sodanige in sy poging om te kommunikeer. Hierin speel die onderwyser 'n groot rol om luistergedrag effektief te modelleer (Kilfoil & Van der Walt, 1997).

Sampson *et al.* (2003) verwys na navorsing wat deur Rankin gedoen is en waarin bevind is dat luister die grootste gedeelte van die onderrigtyd gedurende klasbywoning in beslag neem. Sampson *et al.* (2003) haal verder vir Chaney en Burk aan waarin hierdie siening gestaaf word.

McDonough en Shaw (2003:116) argumenteer dat leerders 'n rede moet hê om te luister. Kilfoil en Van der Walt (1997) is van mening dat die onderwyser dus voor die uitdaging staan om situasies so te struktureer dat die leerders sal wil luister. McDonough en Shaw (2003:116) is verder van mening dat leerders vandag nie

meer luister nie en meer ingestel is op visuele stimuli, as gevolg van televisie en rekenaarspeletjies wat nie goeie luistervermoë vereis nie.

By die implementering van koöperatiewe leer word leerders genoodsaak om krities en kreatief te luister. Stickland, Galda en Cullinan (2004:187) beweer dat dit die leerders in staat sal stel om dit waarna hulle luister te kan analiseer, die idees op te weeg en die geskikste opsie te kies. Krities luister stel leerders in staat om die teks waarna geluister word, te evalueer. Kreatiewe luister behels dat leerders gevoelswaarde toeken aan dit waarna hulle luister, en die gebeurtenisse kan visualiseer om eie gevoelens ten opsigte van wat gehoor is, te kan weergee.

Baie tyd moet volgens Joubert (2006:25) aan die stimulering van geheue en betekenisgewing van dit wat die leerder hoor, afgestaan word. McDonough en Shaw (2003:120) wys daarop dat verskillende soorte luister onderrig moet word en dat dit nie in isolasie kan plaasvind nie. Die voorgenoemde skrywer bespreek die verskillende soorte luister as volg:

- Eenvoudige luister behels dat leerders die bron van die klank identifiseer sonder om bepaalde betekenis daaraan te gee, soos byvoorbeeld verbygaande verkeer, 'n potlood wat val of die voëls wat buite sing.

- Onderskeidend luister beteken dat die leerders sekere geluide met mekaar sal vergelyk om ooreenkomste en verskille raak te luister, soos byvoorbeeld lae en hoë note van 'n musiekinstrument, lang en kort klanke, woorde wat dieselfde of verskillend klink, om die begin-, middel-, en eindklanke te kan hoor.

- Vertolkend luister behels dat leerders interpreteer wat hulle hoor. Dit impliseer vaardighede soos om betekenis af te lei, 'n karakter se gevoelens te interpreteer en gevolgtrekkings te maak.

- Luister vir inligting kom daarop neer dat die leerders in staat is om feite, name, situasies of ander informasie wat in die leesstuk gehoor is, te herhaal, asook om mondelinge instruksies uit te voer.

- Luister om idees te organiseer, is die vermoë om na 'n storie, leesstuk of persoon te luister en die gebeurtenisse in die korrekte volgorde te herhaal. Dit is ook die vermoë om aspekte in 'n gesprek op te som of om stellings of gesprekspunte uit verskillende gesprekke in 'n nuwe aanbieding te organiseer.

- Luister vir hoofpunte behels dat die leerders in staat sal wees om kerninligting te identifiseer, asook om ondersteunende inligting tot die hoofpunte uit te wys.

- Luister om uiteenlopende standpunte te identifiseer, behels dat die leerders 'n sensitiwiteit sal ontwikkel vir aspekte soos stemtoon, redelikheid, sarkasme en irritasie, asook die vermoë om op te let na verskille tussen idees en standpunte wanneer hulle na besprekings luister.

- Krities luister beteken dat die leerders in staat sal wees om dit waarna hulle luister, te analiseer.

- Kreatiewe luister behels dat leerders gevoelswaarde toeken aan dit waarna hulle luister en dat die mondelinge teks 'n gevoelsmatige appèl tot hulle rig.

2.2.5.8 Praat

Alexander (2003) verwys na die "praat" van individuele leerders oor enige aspek wat die leerder direk raak, as 'n opvoedkundige geleentheid bo die "praat" van die onderwyser en die antwoorde wat van leerders verwag word. Dit kan slegs plaasvind in klasse waar 'n demokratiese atmosfeer heers en waar leerders nie huiwerig is om hulle gedagtes te verwoord nie.

Die grondliggende verantwoordelikheid wat onderwys het, is, volgens Joubert (2006:54) om leerders voor te berei vir die toekoms: om hulle toe te rus om op 'n aktiewe en verantwoordelike wyse deel te neem aan 'n demokratiese bestel. Die

klas- en groepgesprek stel die leerders reeds op 'n vroeë ouderdom aan hierdie beginsel bloot. Volgens Sampson *et al.* (2003:83) behoort die volgende aspekte gesprekslesse te stuur en te rig; naamlik ondervindings om oor te praat, entoesiastiese deelname, verrykte woordeskat, hoflikheid, asook die verbinding van mondelinge en skriftelike taal.

2.2.5.9 Dink en redeneer

Taal en kommunikasie lê aan die wese van menswees. Om te kan dink, het 'n mens taal nodig.

Joubert (2006) noem dat dink, redeneer en taal hand aan hand gaan. Volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring is dink en redeneer noodsaaklik vir die ontwikkeling van taal oor die kurrikulum heen (Departement van Onderwys, 2002:17). Die Nasionale Kurrikulumverklaring benadruk dit dat onderwysers dink en redeneer by leerders moet ontwikkel. Joubert (2006) voer aan dat dit die onderwyser se taak is om die leerders te lei om hulle gedagtes te orden en hul werkswyses te beplan.

2.2.5.10 Samevatting

Wanneer die voorafgaande vaardighede ontleed word is dit duidelik dat die volgende aspekte grondliggend aan die ontwikkeling van sosiale vaardighede is:

- Samewerking

  Samewerking impliseer om met maats saam aan 'n projek te kan werk, om apparaat te deel, en om reëls en regulasies na te volg.

- Selfhandhawing

  Selfhandhawing impliseer gedrag soos om te vra as jy nie verstaan nie, om jouself voor te stel aan ander lede van 'n groep en om op ander se optrede te kan reageer.

- Empatie

  Empatie impliseer dat leerders respek vir mekaar se opinies en standpunte sal hê, asook vir mekaar se besittings.

- Selfkontrole

  Selfkontrole behels 'n leerder se gedrag tydens konfliksituasies, soos hoe om te reageer as hy geterg word, asook om beurte te maak en 'n kompromie aan te gaan.

- Verantwoordelikheid

  Verantwoordelikheid impliseer dat die leerder met volwassenes kan kommunikeer en verantwoordelikheid kan aanvaar vir sy eie leer deur take te voltooi en sy bydrae tot die groep te lewer.

  Dit is dan ook op hierdie aspekte wat die studie fokus.

2.2.6 Benaderings tot die ontwikkeling van sosiale vaardighede

Voordat daar na die ontwikkeling van sosiale vaardighede gekyk word, is dit nodig om benaderings tot die ontwikkeling van sosiale vaardighede van nader toe te lig. Gresham en Elliot (1990:75) onderskei tussen die volgende benaderings:

2.2.6.1 Intervensie deur middel van die operante benadering

Die fokus vir intervensie is op waarneembare gedrag gerig asook gebeurtenisse in die kind se verlede en gebeurtenisse wat daaruit vloei. Die prosedure vir intervensie is inoefening om die vaardighede te versterk. Hierdie intervensie kan in groepe of individueel, direk, en in die leerder se natuurlike omgewing geskied. Kontrole oor die leerders se uitvoering van aktiwiteite geskied deur waarneming van leerders se optrede. Die uitkoms van die evaluering is om te sien of daar 'n verandering in die kind se eers waarneembare gedrag is.

2.2.6.2 Intervensie deur middel van die sosiale benadering

Die fokus vir intervensie val hier op die waarneembare gedrag van die leerders sowel as mediasieprosesse. Die prosedure vir intervensie geskied deur middel van modellering, rolspel en self-instruksie. Hierdie intervensie kan plaasvind in 'n klein groepsverband, individueel, deur direkte onderrig of mediatorskap van die portuurgroep. Dit kan plaasvind in die kind se eie omgewing of 'n soortgelyke omgewing en is gemik op waarneming van uiterlike gedragspatrone. Die uitkoms van die evaluering is om te sien of die leerders hierdie aangeleerde gedrag kan toepas en of dit optrede gaan verander.

2.2.6.3 Intervensie deur middel van die kognitiewe gedragsbenadering

Die fokus vir intervensie berus op probleemoplossingsvaardighede en die waarneembare gedrag wat daarmee gepaard gaan. Prosedures vir intervensie geskied deur onderrig, probleemoplossing en selfontdekking. Dit kan geskied in klein groepe of individueel, deur direkte onderrigsmetodes en kan op enige plek plaasvind. Die handeling vind binne die leerder self plaas en is nie altyd uitwendig waarneembaar nie. Die uitkoms van die intervensie is om veranderinge aan die leerder se denkpatrone te bewerkstellig en dan daarvolgens op te tree.

In die betrokke studie is daar van 'n kombinasie van bogenoemde benaderings gebruik gemaak.

2.2.7 Die evaluering van sosiale vaardighede

Die navorsing van Hughes, Cavell en Grossmann soos bespreek deur Webster-Stratton en Lindsay (1999) bewys dat indien leerders versoek word om hulle eie sosiale vaardighede te evalueer, hulle hul sosiale vaardighede hoër skat as wat dit in werklikheid is. Hierdie studie het aan die lig gebring dat daar twyfel bestaan dat jong leerders die vermoë het om hul eie sosiale vaardighede te bepaal.

La Greca, Lemanek, Loeber, Green en Lahey (aangehaal deur Webster-Stratton en Lindsay (1999), redeneer dat moeders die beste bepalers van leerders se sosiale vaardighede is, alhoewel daar gevind is dat moeders se verslae bevooroordeeld is en beïnvloed word deur persoonlike en interpersoonlike invloede soos moederlike depressie, huweliksprobleme en negatiewe lewensomstandighede. Dit blyk egter dat onderwysers meer betroubaar en onbevooroordeeld is om leerders se stand van sosiale vaardighede te kan bepaal (Webster-Statton & Lindsay, 1999).

2.3 KOÖPERATIEWE LEER

2.3.1 Inleiding

Voor die implementering van uitkomsgebaseerde onderwys was die leerproses in die skole gedomineer deur interpersoonlike kompetisies en individualisering in die klaskamers. Leerders is aangemoedig om altyd hul beste te lewer en in kompetisie met mede-leerders te wees. Die onderwyseres was die enigste bron van kennis en die kennis is aan leerders oorgedra terwyl hulle passiewe luisteraars was. Daar is van leerders verwag om dan weer die kennis getrou te kan weergee, selfs al was gedeeltes van die kennis irrelevant. Onderrig het hoofsaaklik geskied as outoritêr, outomaties, voorspelbaar en gebonde aan 'n sillabus wat voltooi moet word. Met die verandering wat in ons skole plaasgevind het met die implementering van die nuwe kurrikulum, word gepoog om eerder koöperatiewe leerstrategieë in die klaskamer toe te pas. Dit word ondersteun deur die kritiese uitkomste soos uiteengesit in die Nasionale Kurrikulumverklaring. Een van die uitkomste het dit ten doel dat alle leerders probleme kan identifiseer, oplos en besluite kan neem deur kritiese en kreatiewe denke en dat leerders doeltreffend met ander sal saamwerk as lede van 'n groep, span, organisasie en gemeenskap (Departement van Onderwys, 2002:4 - 5).

Johnson en Johnson (1996) se navorsing bewys dat met die implementering van koöperatiewe leer, die leerders hoër akademiese prestasies behaal het, beter

gemotiveerd was, 'n positiewe gesindheid teenoor leer geopenbaar het, samewerking tussen lede van verskillende kulture en etniese groepe verbeter het en dat leerders meer verdraagsaam teenoor mekaar was. Dus is daar 'n duidelike verband tussen koöperatiewe leer en die verbetering van sosiale vaardighede.

Verder is Johnson en Johnson (1996) van mening dat dit nie maklik is om koöperatiewe leer te implementeer nie, omdat die meeste leerders nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om effektief met ander leerders saam te werk nie. Verder verg dit toewyding en deeglike beplanning van onderwyseres om koöperatiewe leer suksesvol te imlpementeer Met hierdie studie beoog die navorser om deur die implementering van koöperatiewe leer, die sosiale vaardighede van leerders in die Grondslagfase te probeer verbeter. Aangesien hierdie doelstelling op die sosiale- en konstruktiewe aard van die leerhandeling dui, is dit nodig om vooraf die leerhandeling van nader te ondersoek om die funksie van die sosiale- en konstruktiewe aard van die leerhandeling uit te lig en sodoende die keuse van 'n koöperatiewe onderrig-leerprogram te motiveer.

2.3.1.1 Die leerhandeling

Om gepaste onderrigmetodes te ontwikkel vir effekte leer en kennisverwerwing, is sekere kennis omtrent die aard van die kennisverwerwingproses/leerhandeling, nodig (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1994:2).

Kennis is 'n produk van bouprosesse of samestellingsprosesse deur enkele individue of leerders. Kennis is nie 'n objektiewe, vervoerbare voorwerp nie. Reinmann-Rothmeier en Mandl (1994:5), onderskei die volgende kenmerke van die leerhandeling. Hierdie kenmerke oefen 'n sterk invloed op die keuse van onderrigsmetodes uit.

- Leer as 'n aktiewe handeling: die leerder moet aktief deelneem in die kennisverwerwingsproses. Hierdie siening word ook gehuldig deur De Wet, Monteith & Van der Westhuizen (1983:27), Corno en Kanfer (1993:605-630)

en Prenzel (1993:239-253). Leer as aktiewe handeling ontwikkel intrinsieke motivering om self te leer.

- Leer as 'n selfgestuurde handeling: die leerder moet sy eie maatreëls skep om die leerhandeling te volvoer. Die volgende meta-kognitiewe aspekte is kenmerkend van leer as 'n selfgestuurde handeling: die selfregulering van tempo en die monitering en evaluering van die eie leerhandeling.

- Leer as 'n konstruktiewe handeling: kennis moet nie voorgeskryf word nie, maar deur die leerder in 'n bepaalde konteks gekonstrueer word. Bedner, Cunningham, Duffy en Perry (1992: 17-32) huldig ook hierdie siening. Hierdie handeling impliseer dus dat die leerder self nuwe kennisstrukture opbou, met bestaande kennisstrukture verbind en in verskillende situasies toepas. Dit behels ook die vergelyking van verskillende standpunte en sienings.

- Leer as 'n konteksgebonde handeling: dit behels die aanleer van kennis in verskeie kontekste en nie net in klaskamerkonteks nie. Kennistoepassing moet verder uitkring na situasies buite die klaskamer. Die moeilikheidsgraad behoort ook te wissel van ongekompliseerde na meer komplekse situasies (Honebein, Duffy & Fisherman, 1993:87-108).

- Leer as 'n sosiale handeling: hierdie handeling behels dat kennis en betekenis op sosiale basis uitgeklaar en oorgedra word. Leer en kennisverwerwing is integrale bestanddele van makro- en mikro-, fisiese-, sosiale- en kulturele kontekste (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1994:13). Met die makro-vlak word daar verwys na die kultuur-gesitueerdeheid van die mens wat 'n raamwerk vir sosiale leer bied. Met die mikro-vlak word verwys na die implementering van koöperatiewe leer vir die verwerwing van kennis. Leer as sosiale handeling impliseer dat leer nie slegs die aanleer van spesifieke feite is nie, maar ook om in 'n groep (skool, familie, sosiaal) sosiale gewoontes, oortuigings en kommunikasie vaardighede aan te leer (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1994:13).

Gesien teen die agtergrond van hierdie teoretiese raamwerk het die navorser met die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram op die aktiewe-, konstruktiewe- en sosiale aard van die leerhandeling gefokus.

2.3.2 Koöperatiewe leer

2.3.2.1 Definisie

Koöperatiewe leer is 'n filosofiese en praktiese benadering tot die verandering van klaskamer- en skoolorganisasie, klaskamerprosesse en leeraktiwiteite om sodoende aan leerders meer aktiewe leerervaringe te bied, gelyke toegang tot leer aan alle leerders en 'n meer ondersteunende sosiale omgewing vir leerders en onderwyseres (Slavin, 1987:7-13).

Onderwysers gebruik koöperatiewe leer as 'n manier om leerders by hulle eie leer betrokke te maak, en as 'n metode om vaardighede betreffende sosiale interaksie onder leerders te bevorder (Feaster, 1995). Johnson (1994) definieer koöperatiewe leer as die onderriggebruik van klein groepe om samewerking deur leerders te fasiliteer om hulle eie en hulle groepmaats se leerervaringe te verbeter.

Koöperatiewe leer behels meer as gewone groepwerk. Schniedewind en Davidson (1987:30-31) noem in hierdie verband die volgende redes:

- koöperatiewe leer is nie slegs 'n eenmalige projek nie, maar behels verskillende akademiese take;
- koöperatiewe leer laat nie sekere leerders meer doen en meer verantwoordelikheid aanvaar, as ander nie;
- werk word gelykop verdeel, en elke groepslid is verantwoordelik vir 'n sekere deel; die taak word só gestruktureer dat almal verantwoordelikheid kan aanvaar;

- elke groepslid werk nie op sy eie en is slegs verantwoordelik vir wat hy leer nie, maar gee ook om oor wat ander leer en watter punte hulle saam behaal; en

- baie meer denke en organisasie word geverg as by gewone groepwerk.

Joubert (2006:4) beweer dat leerders soms meer by mekaar leer as wat hulle by 'n volwassene leer, en dat koöperatiewe leer aan die leerders 'n geleentheid bied om by mekaar te leer. Koöperatiewe leer vorm 'n radikale wegbreek van die tradisionele siening dat elke leerder sy eie werk moet doen en nie by die ander mag "afkyk" nie. Koöperatiewe leer laat ook nie leerders toe om "af te kyk" nie, aangesien elkeen in die groep 'n bepaalde taak het, maar dit laat leerders toe om saam te werk en by mekaar te leer om 'n gemeenskaplike doel te bereik.

Koöperatiewe leer is meer as net groepwerk. Johnson en Johnson (1994) som koöperatiewe leer as volg op:

- Koöperatiewe leer behels goed beplande, gestruktureerde groepsaktiwiteite waar leerders saam leer, maar individuele leer ook bevorder word.

- Koöperatiewe leer is die individuele verantwoordelikheid van groepslede om inligting te bekom, asook die positiewe interafhanklikheid van groepslede.

- Koöperatiewe leer bevorder begrip van inligting, aangesien laasgenoemde aan ander groepslede verduidelik moet word.

- Koöperatiewe leer ontwikkel interpersoonlike vaardighede.

- Koöperatiewe leer ontwikkel leerderaktiwiteite en -betrokkenheid.

Volgens Panitz (1999) het koöperatiewe leer dit ten doel om:

- leerders se selfvertroue en aktiewe deelname te bevorder;

- leerders verantwoordelikheid vir eie leer te laat aanvaar, deurdat elkeen in die groep 'n bydrae moet lewer;
- klaskamervrees te verminder, want die aandag word nie op die individu gevestig nie;
- die verhouding tussen leerders en fasiliteerder te verbeter; en
- hoë verwagtinge aan alle leerders te stel.

Sapon-Shevin (1994:184-185) maak ook 'n paar belangrike opmerkings wat in gedagte gehou moet word by die implementering van koöperatiewe leer. As leerders geen ervaring het van koöperatiewe leer nie, moet sosiale vaardighede rakende onder andere geslag, vermoë en interaksie, aandag kry. Opvoeders moet koöperatiewe onderrig-leerprogramme kreatief hulle eie maak, en nie slegs een of ander model slaafs navolg nie, asook seker maak dat alle leerders ervaar dat hulle ingesluit is by die groep en aanvaar word.

Grösser (1999:107) som die verskille tussen die tradisionele onderrig-leerbenadering en koöperatiewe onderrig-leerbenadering as volg op:

Tabel 2.1: Verskille tussen die tradisionele en koöperatiewe onderrig-leerbenadering

TRADISIONEEL	KOÖPERATIEF
Die eie doel is belangrik	Die algemene en persoonlike doel is belangrik
Ek werk alleen en ek leer alleen	Ek werk en leer saam met ander
Ek werk en leer tot my eie voordeel	Ek werk en leer om myself en ander te bevoordeel
Ek bekom my eie inligting en idees	Vertroue en mededeelsaamheid is belangrik
Ek neem my eie behoeftes eers in ag	Ek neem my eie behoeftes en die van

	ander in ag
Ek het positiewe gevoelens as ek sukses behaal en ander wen	Ek het positiewe gevoelens as almal saam sukses behaal
'n Positiewe waarde is om myself te onderhou, ander is onbelangrik tot hulle nodig is om my te help	'n Positiewe waarde is om myself te onderhou en ander sowel as myself te help
Ek is verantwoordelik net vir myself	Ek is verantwoordelik vir myself en ander

Koöperatiewe leer bied ons 'n ander paradigma vir onderrig en leer aan omdat kennis deur leerders ontdek en gekonstrueer word. Leerders kry die geleentheid om nuwe talente en bevoegdhede te ontwikkel, en onderrig-leer interaksies, en transaksies tussen leerders onderling sowel as tussen leerders en onderwysers word hierdeur geoptimaliseer.

2.3.2.2 Koöperatiewe leermetodes

Volgens Slavin (aangehaal deur Wolmarans, 1998) is koöperatiewe leermetodes gestruktureerde en sistematiese strategieë wat in enige skool toegepas kan word en op leerders in enige Graad. Al die metodes is gebaseer op die onderwyser wat leerders in groepe van vier tot ses indeel, waar verskil in kultuur, geslag, taal en prestasie in elke groep verteenwoordig word. Die lede in die heterogene groepe werk saam aan 'n gesamentlike doel.

Slavin (1980, 1981a, 1987) en Johnson en Johnson (1985) beskou die volgende modelle as die belangrikste koöperatiewe leermodelle:

2.3.2.2.1 "Cooperative integrated reading and composition" (CIRC)

Hierdie model is ontwerp om lees en skryf in die hoër elementêre klasse aan te leer. Leerders word in verskillende leesspanne ingedeel op verskillende vlakke. Die onderwyseres werk met een span op 'n keer, terwyl die res van die spanne in

ander kognitiewe aktiwiteite betrek word, soos byvoorbeeld: lees om die belangrikste idees uit stories te haal, slotepisodes van stories te voorspel, opsommings van stories te maak en nuwe woordeskat aan te leer. Spanne beweeg deur die volgende volgorde: onderrig, oefening in spanverband, spanbeoordeling en vasvra-kompetisies. Vasvra-kompetisies word eers gehou as die span voel dat elke lid gereed is. Spanbelonings word gegee.

2.3.2.2.2 "Group Investigation" (Sharan & Sharan, 1989-1990)

Die onderwyser bied 'n inleiding oor 'n sekere onderwerp aan. Die leerders bespreek wat hulle geleer het en stel self moontlike onderwerpe vir verdere bespreking voor. Uit al die moontlike voorgestelde onderwerpe kies elke groep 'n onderwerp waarin almal belangstel. Leerders beplan nou self hoe hulle navorsing oor die onderwerp gaan doen. Die onderwerp word in onderafdelings verdeel en elke lid gaan doen navorsing oor sy betrokke deel, en doen dan terugrapportering aan die groep. Die groep ontwerp daaruit 'n opsomming wat in 'n lesingvorm aan die hele klas aangebied word. Die klas assesseer elke aanbieding, en terugvoer word aan die groepe oor hulle werk gegee.

Hierdie model lê in 'n baie groter mate as ander modelle klem op leerderkeuse en beheer. Groepslede beplan saam oor hoe hulle 'n tema gaan navors, waar hulle die inligting gaan kry en hoe die werk verdeel gaan word. Hierdie model wil 'n demokratiese leerproses met akademiese kennisverwerwing kombineer.

2.3.2.2.3 "Jigsaw 1" (Aronson, Blanley, Stephan, Sikes & Snapp, 1978)

Leerders werk in groepe van ses saam aan akademiese materiaal wat in verskillende onderafdelings verdeel is. Elkeen sorg dat hy 'n kenner op dié spesifieke onderafdeling word. Sodra elkeen sy afdeling bemeester het, leer hulle dit aan die ander lede in die groep. Leerders bly in dieselfde groepe vir ses tot agt weke, totdat die onderwerp klaar behandel is. Leerders moet dus na hulle spanmaats luister om die hele onderwerp ten volle te bemeester. Elke groepslid

word individueel oor die hele onderwerp geëvalueer. Beloning word gegee vir individuele prestasie en nie vir die groep nie.

2.3.2.2.4 "Jigsaw II" (Slavin, 1987)

Leerders werk saam in groepe van vier of vyf lede. Almal kry dieselfde materiaal om te lees en te bestudeer. Die studiemateriaal word dan verdeel, en elke groepslid kry een onderwerp om op te konsentreer en te bemeester. Lede van groepe wat dieselfde onderwerpe het om te bemeester, vorm dan afsonderlike groepe om die onderwerp goed te bespreek. Sodra elke groep sy onderafdeling bemeester het, keer almal na hulle oorspronklike groepe terug, en elkeen kry nou 'n beurt om sy deel van die onderwerp aan die hele span te verduidelik. Leerders neem individueel aan vasvra-kompetisies deel. Kompetisies tussen die leergroepe vir spesifieke toekennings word gebaseer op individuele prestasie. Spanne verdien punte op grond van elke leerder wie se prestasie verbeter het in vergelyking met die vorige vasvraprestasies.

2.3.2.2.5 "Jigsaw III" (Slavin, 1987)

Hierdie model is deur Spencer Kagan vir gebruik in tweetalige klaskamers ontwikkel (Sharan & Sharan, 1989-1990:4). Koöperatiewe groepe bestaan uit 'n Engelssprekende, nie-Engelssprekende en 'n tweetalige leerder. Alle studiemateriaal wat in die groep hanteer word, is tweetalig.

2.3.2.2.6 "Learning Together" (Johnson & Johnson, 1987; 1989)

Hierdie metode beklemtoon samewerking. Vyf basiese elemente lê ten grondslag van hierdie metode: positiewe interafhanklikheid (leerders voel hulleself verantwoordelik vir hulle eie leer sowel as die leer van die hele span), van aangesig tot aangesig interaksie, individuele verantwoordelikheid (almal moet bemeestering van die materiaal demonstreer), sosiale vaardighede (leerders kommunikeer effektief, bou en behou vertroue en los konflik op) en ten slotte groepsvordering (groepe stel periodiek hulle vordering vas, en bedink

maniere hoe om meer effektief te werk). Heterogene spanne van vier of vyf lede word gewoonlik gevorm.

2.3.2.2.7 "Student Teams Achievement Division" (STAD) (Slavin, 1978)

Hierdie model bestaan uit twee afdelings: spanne en prestasie. Kortliks behels hierdie twee afdelings die volgende:

Spanne

Spanne bestaan uit heterogene groepe van vier of vyf lede wat op grond van prestasie, ontwikkelingsvlak, geslag en etnisiteit saamgestel word. Elke week word nuwe materiaal deur die onderwyser bekend gestel. Spanlede bestudeer die materiaal en werksaktiwiteitte saam totdat almal die werk ken. Elke leerder word individueel getoets sonder die hulp van die maats. Die punte van elkeen word vergelyk met die vorige punt wat behaal is.

Punte word aan die groep toegeken op grond van die somtotaal van die individuele punte. Groepe kompeteer dus met mekaar. Groepe verdien sertifikate op grond van hoe goed die groep as geheel gepresteer het.

Prestasie afdelings

Hierdie metode wil aan alle leerders 'n kans gee om hoë punte te behaal as hulle hul bes probeer.

Aan die begin van die program word leerders in 'n rangorde van hoog tot laag geplaas, op grond van prestasie in die verlede. Byvoorbeeld:

Leerders 1 - 6 = Afdeling 1

Leerders 7 - 12 = Afdeling 2

Leerders 12 – 17 = Afdeling 3 ensovoorts

Na elke toetsprestasie het die leerders die moontlikheid om op grond van hulle prestasie na 'n nuwe (hoër of laer) afdeling te skuif. Leerders kompeteer nou met ander wat op sy/haar vlak in die afdeling lê en nie met die hele klas nie.

Hierdie model stel gewoonlik 'n direkte onderrig van 40 minute, spanoefening van 20 minute en 'n toetssessie van 20 minute voor. Die model bied geleentheid vir alle leerders om beloon te word, baie ruimte vir individuele verantwoordelikheid en 'n intensiewe, gestruktureerde werkskedule.

Uit navorsing gedoen met hierdie leermodel, het Slavin (1978:42-49) tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

- spantegnieke wat intensiewe skedules van onderrig het, bevorder akademiese prestasie meer as tradisionele tegnieke;
- leerders se motivering ten opsigte van akademiese take verbeter deur die ondersteuning van die maats;
- daar vind 'n positiewe uitwerking op leerders se interaksie met ander plaas; en
- sukses is vir alle leerders moontlik en nie net vir 'n paar uitgesoektes soos in die tradisionele kompeterende sisteem nie.

2.3.2.2.8 "Team Assisted Individualisation" (TAI) (Slavin, 1986)

Heterogene groepe bestaande uit vier lede word gevorm. Koöperatiewe leer word gekoppel aan individuele instruksie, en is slegs van toepassing op wiskunde vir Graad drie tot ses. Leerders word deur middel van 'n plasingstoets in verskillende werkeenhede ingedeel, en werk dan teen eie tempo. Spanlede kontroleer mekaar se werk en help met probleme. Leerders word individueel oor elke werkeenheid getoets, en spantoekennings word gegee.

2.3.2.2.9 "Teams-Games-Tournament" (TGT) (Slavin, 1978)

Hierdie model werk op dieselfde manier as STAD (Student Teams Achievement Division), maar leerders ding mee met lede van ander spanne om spanpunte te verdien. Die wenner van elke span verdien ses punte vir sy span. Lae presteerders kompeteer teen lae presteerders, en hoë presteerders teen hoë presteerders. Almal het dus 'n gelyke geleentheid vir sukses. Spanmaats help mekaar voorberei, maar het geen hulp tydens die speletjies nie. Hierdie model is vir die meeste Grade en vakke toepaslik.

2.3.2.3 Die implementering van koöperatiewe leer

Holubec (1992:183-184), Johnson en Johnson (1994) en Joubert (2006:4,5) is van mening dat die volgende kernelemente teenwoordig moet wees in 'n koöperatiewe leerervaring:

- Positiewe groep-interafhanklikheid.

  Die groepslede is van mekaar afhanklik vir die suksesvolle voltooiing van die taak. Almal se sukses sal afhang van hoe goed elkeen sy taak verrig.

- Individuele aanspreeklikheid.

  Elkeen in die groep moet 'n bydrae maak om te verseker dat die taak suksesvol voltooi word. Almal moet die leerstof suksesvol bemeester.

- Van aangesig tot aangesig interaksie.

  Dit vind plaas wanneer leerders van aangesig tot aangesig met mekaar kommunikeer oor probleme, idees uitruil en probeer om konsensus te bereik. Werk moet nie net verdeel word en elkeen doen sy eie deel nie. Leerders moet met mekaar kommunikeer.

- Ontwikkeling van interpersoonlike en groepsvaardighede.

Sosiale vaardighede, goeie tydsbestuur en leierskap moet deur die onderwyseres gefasiliteer word. Daar kan nie veronderstel word dat die leerders die vaardighede outomaties sal verwerf nie.

- Periodieke refleksie op en assessering van funksionaliteit van die groep.

  Die groep moet van tyd tot tyd reflekteer op wat hulle gedoen het, hoe suksesvol hulle was en wat hulle kan doen om hulle sukses te verbeter.

Sapon-Shevin (1994:184-185) noem 'n paar ander belangrike sake wat in gedagte gehou moet word by die implementering van koöperatiewe leer:

- sosiale vaardighede en aangeleenthede rondom geslag, vermoë en interaksie moet aandag kry as leerders geen kennis en ervaring van koöperatiewe leer het nie;

- opvoeders moet nie slegs een of ander model slaafs navolg nie, maar hulle moet koöperatiewe onderrig-leerprogramme kreatief hulle eie maak; en

- opvoeders moet seker maak dat alle leerders deur die groep ingesluit en aanvaar word.

Johnson en Johnson (1984:26-40) stel die volgende stappe vir die suksesvolle implementering van koöperatiewe leer voor. Kursories beskou, sluit dit die volgende in:

- Die leerinhoud, doelstellings en bemeesteringskriteria vir elke les moet duidelik uiteengesit en gespesifiseer word. Al die leerders moet verstaan wat van hulle verwag word.

- Die bepaling van groepe: die groepgrootte moet verkieslik nie meer as ses lede behels nie.

- By die verdeling van leerders in heterogene groepe moet vermoë, geslag en etnisiteit in gedagte gehou word.

- Vorm groepe in sirkels vir makliker kommunikasie.
- Onderrigmateriaal vir die verskillende groepe moet deeglik beplan word om interafhanklikheid te bevorder.
- Rolle word aan groepslede toegeken om interafhanklikheid te bevorder.
- Die taak sowel as die tyd beskikbaar vir die voltooiing daarvan moet duidelik aan die groep gestel word.
- Die implementering van 'n spesifieke koöperatiewe leermodel.
- Die strukturering van individuele verantwoordelikheid vir leer, sodat alle groepslede moet bydra.
- Riglyne, kriteria vir sukses, grense vir optrede en handeling, sowel as wat van elke rolspeler verwag word, moet duidelik aan die leerders gestel word.
- Onderrig van die sosiale en samewerkingsvaardighede moet gespesifiseer word.
- Probleme moet gemonitor word.
- Hulp en verlening van bystand wanneer leerders dit benodig.
- Die tussenbeide tree van die onderwyser as groepe probleme het.
- Afronding van lesse deur middel van afsluitings en opsommings deur leerders en die onderwyser, sowel as die assessering van leerders se werk.
- Waarneming tydens lesse en besprekings om groepsfunksionering te kan beoordeel. Leerders moet self ook hulle groepe se werksaamheid beoordeel.
- Terugvoering aan leerders om werk te kan verbeter en die beloning van groepe vir sukses.

2.3.2.4 Groepsindeling

Vir die samestelling van groepgroottes doen Nastasi en Clements (1991:120), Holubec (1992:181) en Harmin (1994:11) aan die hand dat dit beter is om met 'n klein groep te begin en stelselmatig uit te bou. Twee leerders in 'n groep verseker dat beide groepslede deelneem. Wanneer die groepe te groot is, kan sommiges se aandag verlore gaan en die groep kan raserig word. Dit kan ook lei tot passiewe deelname.

Groepslede word deur die onderwyser bepaal om te verhoed dat maats saamgegroepeer word, omdat dit nie bevorderlik is vir goeie samewerking nie. Die onderwyser moet die leerders ook inlig omtrent die redes vir die keuse van groepslede.

Poirier (in Grösser, 1999:128) beweer dat heterogene groepe bo homogene groepe verkies word. Johnson en Johnson (1985:104-124) is van mening dat begaafde leerders nie benadeel word deur in heterogene groepe te werk nie, maar dat die begaafde leeders meer aktief in heterogene groepe as in homogene groepe is. Slavin (1981a,b) is van mening dat heterogene groepe 'n verbetering in die onderlinge verhouding teenoor mekaar sowel as met mekaar teweeg bring.

Johnson en Johnson (1994) onderskei drie soorte koöperatiewe leergroepe:

Formele leergroepe: hierdie groepe kan 'n paar weke lank saamwerk om 'n taak te voltooi, of om 'n gesamentlike doel te bereik. Leerders in hierdie groepe het twee belangrike verantwoordelikhede: die bevordering van eie leer, en die bevordering van leer van die groepslede. Die leerders moet met mekaar gesels, idees uitruil, hulp en ondersteuning aanbied deur mekaar aan te moedig, aan mekaar konsepte en strategieë te verduidelik en mekaar verantwoordelik te hou vir die voltooiing van 'n taak.

Informele leergroepe: hierdie groepe ontmoet slegs op 'n kort, tydelike basis: een periode of vir een klasbespreking. Die doel van hierdie leergroepe behels die volgende: om leerders se aandag op studiemateriaal gefokus te kry, om

materiaal vooraf te organiseer voor dit behandel word, om te verseker dat leerders die materiaal kognitief prosesseer en leer hoe om afsluiting van 'n les aan te bied.

Basis leergroepe: hierdie groepe is langtermyn-, heterogene leergroepe en die groepslede bly stabiel. Die doel van hierdie groepe is om aan elke leerder ondersteuning, aanmoediging en bystand te verleen om akademies te vorder.

Koöperatiewe leergroepe kan dus gebruik word om spesifieke inhoud en probleemoplossingsvaardighede aan te leer (formele leergroepe). Dit kan aktiewe kognitiewe prosessering tydens 'n lesaanbieding verseker (informele leergroepe) en dit kan langtermyn- ondersteuning en bystand vir akademiese vordering bied (basisgroepe)

2.3.2.5 Rolle van die leerders

Woolridge (1993:49) asook Adams en Hamm (1994:59-64) het die volgende karaktereienskappe betreffende die taakgedrag van groepe om effektiewe samewerking te verseker, as belangrik beskou:

- groepe moet dadelik aan die werk kom;
- groepe moet taakgesentreerd bly;
- indien die groep afdwaal, moet hulle teruggelei word na die oorspronklike taak;
- die verskillende rolle in die groep moet gereeld geroteer word; almal is verantwoordelik vir die voltooiing van die taak, en almal moet help;
- al die groepslede moet vrae vra en beantwoord;
- instruksies moet baie noukeurig gevolg word, sodoende moet die groep deurgaans tred hou met die tyd;

- groepstempo moet van so 'n aard wees, dat alle lede bybly en die taak betyds afgehandel word;
- groepslede moet leer om mekaar aan te moedig en te help om spanning te verlig; en
- groepslede moet ook leer hoe om mekaar te prys, waardering te toon vir mekaar se bydrae en onnodige konflik te vermy; hulle moet leer om idees te kritiseer, en nie mense nie.

Volgens Grösser (1999:121) moet die rolle deur die onderwyser aan leerders toegeken word op grond van hulle bevoegdheid op akademiese gebied, sowel as hulle bevoegdheid ten opsigte van sosiale vaardighede. Aangesien alle leerders betrek word in die koöperatiewe leersituasie, moet daar dus voorsiening gemaak word vir rolle wat by die uniekheid van elke leerder pas. Dhand (1991:81), Detmer (1992:22-23) sowel as Goor en Schwenn (1993:10) meld die volgende produktiewe rolle wat deur leerders vervul kan word:

- stil-kapteins: hierdie leerders het die taak om die groep stiller te maak indien te veel geraas word;
- tydhouers: hulle sorg dat die groep op skedule bly en die taak betyds voltooi;
- aanmoedigers: hulle het die taak om die groep aan te moedig en gee positiewe terugvoering aan die groep ten opsigte van hulle samewerking;
- gelykmakers: hulle sorg daarvoor dat almal in die groep deelneem;
- aantekenaars: hulle skryf die groep se antwoorde en besluite neer;
- aanbieders: hulle lees die groep se inligting voor aan die hele klas, en is verantwoordelik om toe te sien dat hulle inligting van alle goepslede ontvang het;

- taakmeesters: hulle dui die werksrigting aan, verdeel die werk tussen almal, laat die groep begin en kondig nuwe vrae of afdelings aan;

- afrigters: hulle help ander wat sukkel om die materiaal te bemeester, maar doen nie die werk vir hulle nie;

- verslaggewers: hulle som elke groepslid se bydrae kort op en lewer kommentaar aan die einde van die aktiwiteit oor hoe die groep saamgewerk het; hulle vul ook die daaglikse vorderingsverslag vir die opvoeder in;

- vraagbevelvoerders: hulle probeer om vrae wat opduik tydens die taakvoltooiing te antwoord, of rig dit aan ander lede van die groep voor die onderwyseres om hulp gevra word;

- probleemoplossers: hulle identifiseer moontlike probleme en stel oplossings voor; en

- bestuurders: hulle maak seker dat alle skriftelike werk van die groep veilig bewaar bly, en is verantwoordelik om die opvoeder se hulp in te roep, indien die groep probleme ondervind; alle groepslede is egter verantwoordelik vir die verskaffing van inligting en idees.

2.3.2.6 Rol van die onderwyser

Die rol van die onderwyser in koöperatiewe leer verskil van die van die onderwyser in tradisionele onderrig-leer aktiwiteite. Volgens Woolridge (1993:49) en Webb *et al.* (2001:11-15) is die volgende aspekte belangrik in die optrede van die onderwyseres:

- die onderwysers is 'n fasiliteerder wat die rigting moet aandui; die onderwysers moet die leerinhoud bepaal en die doelstellings en bemeesteringskriteria vasstel;

- die onderwysers moet die regte klimaat skep vir suksesvolle koöperatiewe leeraktiwiteite, en die groepsindeling doen. Dit is belangrik dat die rede vir spesifieke groeperings aan leerders verduidelik sal word;
- die onderwyser moet leerders help om by hulle nuwe rolle en verantwoordelikhede aan te pas;
- die onderwyser moet onderrig in sosiale- en koöperatiewe vaardighede gee;
- die onderwyser beplan die struktuur van die aktiwiteite;
- groepe moet gereeld gemonitor word om vas te stel of die werk wel gedoen word; moontlike probleme moet aangeteken word, en assessering en fasilitering moet plaasvind;
- die onderwyser is verantwoordelik vir die voorsiening van materiaal en aktiwiteite vir werksaktiwiteitte; en
- die onderwyser moet voorsiening maak vir genoeg tyd vir die bespreking en oplos van probleme.

Navorsing toon dat koöperatiewe leer wel suksesvol geïmplementeer kan word by jong leerders (4- tot 8-jariges) mits dit goed gestruktureerd en georganiseerd aangewend word (Vermette, Harper & Dimillo, 2004). In hierdie verband beveel hulle die volgende aan:

- die onderwyseres moet die rolmodel wees; en
- verwagtinge moet duidelik vooraf aan leerders verskaf word.

Holubec (1992:182-183) wys op die belangrikheid daarvan dat die onderwyser variasie in die leeraktiwiteite moet bewerkstellig. Hy doen aan die hand dat die onderwyser die verskillende koöperatiewe leerstrategieë gereeld moet afwissel sodat leerders nie dalk verveeld raak en belangstelling verloor nie.

2.3.2.7 Die kenmerke van die koöperatiewe les

Ander belangrike aspekte wat volgens Holubec (1992:182-183) deur die onderwyser aangespreek moet word, behels onder andere die volgende. Terwyl leerders werk moet die onderwyser hulle die hele tyd waarneem, luister en prys. Probleme moet geïdentifiseer word en as geleenthede vir groei benut word. Elke les moet nie slegs 'n akademiese uitkoms hê nie, maar ook 'n sosiale vaardigheid as uitkoms. Volgens Schniedewind en Davidson (1987:37) moet 70% van die tyd aan die bereiking van sosiale uitkomste gewy word, 10% aan kompeterende uitkomste (dril, vasvra) en 20% aan die bereiking van individuele uitkomste (aanleer van inligting en vaardighede).

Volgens Nastasi en Clements (1991:126-128) is die belangrikste taak van die onderwyser die voorsiening van gestruktureerde probleemoplossings-georiënterde leeromgewings, die aanmoediging van leerders om saam te leer en saam suksesvol te wees in die onderrig van sosiale vaardighede.

2.3.3 Empiriese evaluering van koöperatiewe leer

Om werklik tot die oortuiging te kom dat koöperatiewe leer 'n bruikbare strategie is vir die verbetering van sosiale vaardighede is dit nodig om na 'n empiriese evaluering van koöperatiewe leer te kyk. 'n Versameling van navorsing oor koöperatiewe leer strek oor meer as nege jaar en omvat alle ouderdomme en vakgebiede. Uit al hierdie navorsing vloei een belangrike waarheid voort. Johnson en Johnson (1987:24) sien dit as volg: "...co-operation is the most powerful way to learn a whole range of outcomes".

2.3.3.1 Voordele van koöperatiewe leer

Grösser (1999:134) voer aan dat feitlik alle literatuur dit eens is dat koöperatiewe leer baie voordele vir die onderrig-leersituasie inhou. Die volgende aspekte aangaande die voordele van koöperatiewe leer is saamgevat uit die literatuur van Schniedewind en Davidson (1987:1-23), Adams en Hamm (1994) asook Johnson en Johnson (1994):

Koöperatiewe leer motiveer leerders. Leerders hou daarvan om saam aan 'n projek te werk of saam 'n probleem op te los, om sodoende saam sukses te ervaar. Akademiese prestasies en retensie verbeter omdat leerders aan mekaar verduidelik en die probleem bespreek. Aktiewe leer vind plaas. Alle leerders is besig en betrokke by die taak. Elkeen is verantwoordelik vir die sukses en voltooiing van die taak. Navorsing het bewys dat leerders meer leer as hulle aktief betrokke is by die leersituasie of probleemoplossing. Koöperatiewe leer moedig kreatiewe en kritiese denke aan. Saamwerk met ander lede van 'n groep lei daartoe dat ander vrae en situasies ontstaan wat leerders dwing om krities en kreatief te dink aan moontlike oplossings. Koöperatiewe leer bevorder wedersydse verhoudings met ander lede van die groep. Wanneer leerders van verskillende vermoëns en van verskillende etniese groepe saamwerk om 'n gemeenskaplike doel te bereik, leer hulle om mekaar te respekteer en om mekaar se opinies te kritiseer, en nie die mens self nie. Taalvaardighede word bevorder. Leerders kry die geleentheid om met mekaar te gesels en daardeur word nuwe woordeskat aangeleer en praatvermoë sowel as uitspraak verbeter. Koöperatiewe leer berei die leerders voor vir die toekoms. Ons lewe in 'n probleemgesentreerde omgewing. Deur met ander leerders te kommunikeer en moontlike oplossings vir probleme te kan kry, word die leerder voorberei om sy eie probleme te kan oplos en hanteer. Koöperatiewe leer kan die effektiwiteit van onderwyser verbeter. Met die implementering van koöperatiewe leer kan die onderwyser 'n groter gedeelte van die werk dek, wat aan sodanige dan die geleentheid bied om aan probleemgevalle aandag te skenk. Die onderwyser het ook die geleentheid om 'n groter groep leerders op dieselfde tyd waar te neem en te assesseer. Voorts kan verskeie vaardighede tydens die observasie geassesseer word, wat dan op sy beurt tyd bespaar.

2.3.3.2 Nadele van koöperatiewe leer

Grösser (1999:138) is van mening dat daar wel enkele nadele aan die implementering van koöperatiewe leer verbonde is, al het navorsing

koöperatiewe leer as 'n bruikbare strategie geïdentifiseer. Die nadele waarna in die literatuur verwys word, het veral betrekking op die begaafde kind.

Robinson (1990:22) is van mening dat koöperatiewe leer die volgende nadele vir begaafde kinders inhou:

Onderrig word beperk tot kurrikulummateriaal, dit wil sê, daar is min geleentheid vir stimulering van die begaafde kind wat heel moontlik die kurrikulummateriaal ken of te maklik vind. Arrogansie en valse trots word by die begaafde leerders bevorder, sowel as 'n gebrek aan vertroue in hulle klasmaats wat nie so vinnig soos hulle vorder nie. Begaafdes kan dalk geneig wees om die groep te domineer en baasspelerig te wees. Begaafdes kan gefrustreerd en verveeld raak as groepslede nie voldoende bydra nie of werk wat reeds bekend is, herhaal moet word. Begaafdes mag dalk nie daarvan hou om saam met ander in 'n groep te werk nie, want hulle verkies dikwels om alleen te werk.

Nattiv, Winitsky en Drickey (1991:223) meld die volgende nadele:

- koöperatiewe leer kan baie tyd verg om 'n sekere onderwerp af te handel; en
- groepsdruk kan voorkom as maats nie genoegsaam deelneem nie.

Good en Brophy (1997:233) noem die volgende probleme wat konstruktiewe koöperatiewe leer kan verhinder:

- leerders het dikwels wanopvattings oor akademiese inhoud, en dit kan versterk word tydens groepinteraksie;
- leerders verskuif hulle afhanklikheid van die opvoeder oor na die maats;
- leerders mag meer waarde aan die eindproduk as aan die leerproses heg;
- meer waarde mag aan die sosiale interaksie as aan die akademiese produk geheg word; en

- sommige leerders glo dat hulle nie kan bydra tot die groepsaktiwiteit nie, en bly afhanklik van ander wat die werk vir hulle doen.

Met hierdie voordele en nadele in die oog, kom Good en Brophy (1997:284) tot die gevolgtrekking dat koöperatiewe leer nie tradisionele klasonderrig as geheel moet vervang nie, maar afwisselend tot die tradisionele gebruik behoort te word. Hulle is van mening dat die klasmaats nie as aanvaarbare plaasvervangers vir die opvoeder as oordraer van vakinhoud kan optree nie.

2.4 KRITIESE EVALUERING VAN DIE LITERATUUR

Leerders moet beter toegerus moet word met 'n begrip van hulleself en hulle verhouding tot die wêreldgemeenskap. Dit beklemtoon onafhanklike kulturele kontak, samewerking, konflikhantering, vreedsame oplossing en aksie gerig tot 'n groter, regverdige wêreld. Die leerproses in die klas word dus baie belangrik, en hier kan koöperatiewe leerstrategieë wat al die voorgenoemde aspekte betrek waarop die holistiese benadering klem lê, 'n groot impak uitoefen. Koöperatiewe leer, wanneer dit behoorlik en korrek geïmplementeer word, het die potensiaal om positief by te dra tot die akademiese prestasie, sosiale vaardighede en selfbeeld van die leerder.

Navorsing met betrekking tot die voordele van koöperatiewe leer dui daarop dat leerders meer van hulle klasmaats hou as gevolg van die deelname in 'n koöperatiewe leermodel. Verbeterde verhoudings en gedrag teenoor maats van ander etniese groepe word ook opgemerk.

Koöperatiewe leer bied aan die leerders groter verantwoordelikheid en meer geleentheid om gesag met die onderwyser te deel. In hierdie proses moet die leerder ook sosiale vaardighede soos samewerkingsvaardighede aanleer. Leerders moet leer dat hulle bevoeg en verantwoordelik kan word om gesamentlik probleme op te los. As hulle demokratiese magsdeling in die klas ervaar het, sal hulle dit makliker in ander sosiale situasies kan raaksien.

Samewerking moet nie slegs as deel van die klaskamer gesien word nie, maar ook as deel van die wêreld daar buite.

Koöperatiewe leer kan verseker dat skole 'n belangrike rol in 'n demokratiese nasie speel deur aan alle leerders 'n voorsmaak te gee van demokrasie in die klaskamer. Koöperatiewe leer wat fokus op die onskeidbare natuur van opvoedkundige en sosiale verandering, kan 'n invloed hê op die siening van die funksies van die skool van die toekoms.

Koöperatiewe leer moet ook nie gesien word as net nog 'n tegniek vir die klaskamer, wat maklik geleer en toegepas kan word nie. Onderwysers en leerders moet goed ingelig wees omtrent die beginsels en toepassings van koöperatiewe leer. Onderwysers moet met bestaande koöperatiewe leermodelle eksperimenteer en dit vir hulle situasies aanpas. Daar moet nie slegs vaste modelle en beginsels wees wat deur die onderwysers toegepas word nie, of dat koöperatiewe leer bloot 'n roetine/beleid word vir die onderwysers en leerders nie, maar dit moet gesien word as 'n model vir verandering wat verder reik as die klaskamer.

2.5 SAMEVATTING

In hoofstuk twee het die navorser die volgende aspekte van die studie hanteer, naamlik 'n literatuurstudie om 'n uiteensetting te voorsien van koöperatiewe leer as 'n didaktiese strategie om sosiale vaardighede in die Grondslagfase te verbeter. Die sosiale vaardighede waaroor Grondslagfase-leerders moet beskik is van nader toegelig. Hoofstuk drie fokus op die empiriese ondersoek.

HOOFSTUK DRIE

EMPIRIESE ONDERSOEK

3.1 INLEIDING

Die hoofdoel van hierdie hoofstuk is om 'n breedvoerige uiteensetting en verduideliking te gee van die volgende:

- Doelstellings van die navorsing.
- Navorsingsmetode en ontwerp.
- Veranderlikes.
- Hipoteses.
- Dataversamelingstegnieke.
- Loodsondersoek
- Populasie en steekproef.
- Data-analise en interpretasie.
- Etiese oorwegings.
- Beperkings van die studie.

3.2 DOELSTELLINGS VAN DIE NAVORSING

Soos reeds vermeld in hoofstuk een, is die ontwikkeling van sosiale vaardighede 'n belangrike element in die nuwe onderwyskurrikulum. Hoofstuk twee het aangetoon dat koöperatiewe leer 'n effektiewe benadering is om leerders met diverse agtergronde te akkommodeer, asook 'n benadering wat akademiese, sosiale, affektiewe en kognitiewe voordele inhou. Die oorkoepelende doel van die studie is om vas te stel of die sosiale vaardighede van leerders in die

Grondslagfase verbeter kan word. Die oorkoepelende doel is as volg geoperasionaliseer:

- Die mate waarin die Grondslagfase-leerders oor sosiale vaardighede beskik, is bepaal; en

- 'n koöperatiewe onderrig-leerprogram is ontwikkel en geïmplementeer om die sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders te verbeter.

3.3 NAVORSINGSMETODE

Om die doel van hierdie studie te bereik, is van kwantitatiewe (vraelyste en waarneming) sowel as kwalitatiewe (onderhoude) navorsingsmetodes gebruik gemaak. Vraelyste en waarneming word as kwantitatief gekwalifiseer aangesien die data objektief versamel is en gekwantifiseer is en nie berus het op persoonlike menings en opinies nie.

Kruger (2006) en McMillan en Schumacher (1997:17) sien die verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing as volg:

Tabel 3.1: Die verskille tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsing

Kwantitatiewe navorsing	Kwalitatiewe navorsing
1 'n Enkel situasie of onderwerp word bestudeer.	1. Meervoudige werklikhede kom voor.
2. Spesifieke instrumente word vir die navorsing gebruik.	2. Observasie en analise word in die navorsing gebruik.
3. Numeries: die resultate word in getalvorm weergegee.	3. Skriftelike resultate word as woorde en beskrywings weergegee.
4. Definitiewe prosedures word aan die begin van die navorsing gedefinieer.	4. Meer buigsaam met veranderinge wat wel tydens die navorsingsproses aangebring kan word.

5. Klem val op die eliminasie van foute en vooroordeel.	5. Klem val op gedissiplineerde subjektiwiteit; die navorser is intiem by die projek betrokke.
6. Navorser is totaal verwyder van die proses en gebruik 'n instrument (bv. 'n vraelys) om die navorsing te beoordeel.	6. Navorser is volledig betrokke in die sosiale situasie van die navorsing, bv. 'n in diepte onderhoud.
7. Konteksvrye veralgemenings.	7. Gekontekstualiseerde veralgemenings.

3.3.1 Kwantitatiewe navorsing

Vermeulen (1998:17) som kwantitatiewe navorsing as volg op: "Die kwantitatiewe navorser versamel data om voorafbepaalde modelle, hipoteses en teorieë te evalueer. Die realiteit word objektief beskou en observasies word sistematies, gestandaardiseerd en gekontroleerd gedoen. Data word deur middel van presiese meting verkry en in eksakte syfers weergegee. Die navorser vertolk die rol van 'n objektiewe waarnemer en die navorsing is gefokus op spesifieke vrae of hipoteses wat konstant bly tydens die navorsing." Vir die doel van hierdie studie het die navorser objektief te werk gegaan om data by leerders, ouers en onderwyseres deur middel van 'n vraelys in te samel, om sodoende presiese meting en eksakte syfers te verkry, om sekere hipoteses te toets (*cf* 1.3.2.7). Die vraelys is in die vorm van 'n voor- en na-toets gebruik.

3.3.1.1 Geldigheid van die kwantitatiewe navorsingsmetode

Vermeulen (1998:48) haal die "Standards for Educational and Psychological Testing" aan wat geldigheid definieer as die mate van toepaslikheid, betekenisvolheid en nuttigheid van die afleidings wat aan navorsingsbevindings gekoppel kan word. Volgens Dane (1990:34) verwys geldigheid in die algemeen na die mate waarin 'n afleiding of bevinding as logies/geldig verklaar kan word. Dane (1990:148) onderskei tussen interne en eksterne geldigheid.

Interne geldigheid verwys na die mate waarin redelike afleidings uit die navorsingsverloop gemaak kan word. In die geval van hierdie studie word die interne geldigheid ondersteun deur die feit dat die afleidings en bevindings gemaak word deur kwantitatiewe en kwalitatiewe data (Leedy & Ormrod, 2005:99)

Volgens Gall, Borg en Gall (1996:473) en Leedy en Ormrod (2005:99) dui eksterne geldigheid op die mate waarin die navorsingsbevindings toegepas kan word op individue en situasies wat nie aan die navorsingsproses deelgeneem het nie. Eksterne geldigheid verwys na die verband tussen die navorsingservaring en die alledaagse praktyk; dit verwys na die mate waarin die navorsingsresultate vir die praktyk geldig is en toegepas kan word. Tuckman (1978:101) verwys na eksterne geldigheid as die mate waarin navorsingsresultate as verteenwoordigend veralgemeen kan word en daarom op ander mense en plekke toegepas kan word. In die konteks van die studie word eksterne geldigheid ondersteun deur die feit dat die navorsing in 'n lewensgetroue situasie plaasgevind het (Leedy & Ormrod, 2005:99).

3.3.2 Kwalitatiewe navorsing

In kwalitatiewe navorsing word van veelvuldige vorms van dataversameling gebruik gemaak. Daar kan gebruik gemaak word van observasies, onderhoude, objekte, geskrewe dokumente, oudiovisuele materiaal, elektroniese dokumente, soos byvoorbeeld e-posboodskappe en webtuistes, of enige ander materiaal wat kan help om die navorsingsvraag te beantwoord (Leedy & Ormrod, 2005:143). Vir hierdie studie het die navorser gebruik gemaak van die semi-gestruktureerde onderhoud met die onderwyseres en fokusgroep-onderhoude met die leerders. Volgens Vermeulen (1998:66) kan die vrae in die ongestruktureerde onderhoud vooraf geformuleer word, maar die onderhoudvoerder mag die volgorde en formulering tydens die onderhoud wysig, omdat dit aangepas kan word volgens omstandighede en response.

Volgens Botha (2001:13) en Taylor en Bogdan (1984:77) is die kwalitatiewe onderhoud besonder plooibaar en dinamies. Taylor en Bogdan (1984:77) som die kenmerke daarvan op as nie-voorskriftelik, ongestruktureerd en ongestandaardiseerd met 'n redelike oop agenda, en Taylor en Bogdan (1984:77) omskryf 'n kwalitatiewe onderhoud as "repeated face-to-face encounters between the researcher and informants directed toward understanding informants' perspectives on their lives, experiences, or situations as expressed in their own words".

Vir die doel van die studie is onderhoudvoering gebruik om die impak van die koöperatiewe onderrig-leerprogram deur middel van persoonlike sienings en gevoelens vas te stel. Hierdie data is ook ondersteunend tot die kwantitatiewe data gebruik.

3.3.2.1 Geldigheid van die kwalitatiewe navorsingsontwerp

McMillan en Schumacher (1997:404) sê "validity of qualitative designs is the degree to which the interpretations and concepts have mutual meanings between the participant and the researcher". Volgens Kruger (2006) moet geldigheid in kwalitatiewe navorsing die volgende vrae beantwoord :

- Meet die navorser regtig dit wat hy dink met die navorsing gemeet word?
- Hoor die navorser regtig dit wat die deelnemers probeer sê?

In die betrokke studie word die geldigheid van die kwalitatiewe navorsing as volg gewaarborg. 'n Uitgebreide tydperk waartydens die implementering van 'n program gevolg is vir die verbetering van sosiale vaardighede, is gebruik. Gereelde gespreksessies met die studieleier waarin bevindings aangemeld is, is geskeduleer. Die navorser kon tydens hierdie sessies vasstel of gepaste interpretasies gemaak word.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

In hierdie studie is 'n pre-eksperimentele ontwerp gebruik. Wanneer hierdie tipe ontwerp gebruik word is dit nie moontlik om oorsaak en gevolg verhoudings aan te dui nie, omdat die onafhanklike veranderlike nie varieer nie, en die eksperimentele en kontrole groepe nie deur middel van ewekansige steekproefneming saamgestel is nie. Hierdie ontwerp is geskik vir die formulering van tentatiewe hipoteses wat deur meer gekontroleerde studies opgevolg moet word (Leedy & Ormrod, 2005:223)

Vir hierdie studie is 'n enkel-groep voor-toets-na-toets ontwerp gebruik. In hierdie tipe ontwerp word 'n voor-toets met 'n bepaalde groep gedoen 'n intervensieprogram word gevolg met hierdie groep vir 'n sekere tydperk, en daarna word dieselfde groep aan 'n na-toets onderwerp (Leedy & Ormrod, 2005:224).

3.5 VERANDERLIKES

Aangesien die navorser die invloed van koöperatiewe leer op die sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders wou bepaal, kan die veranderlikes as volg geïdentifiseer word:

- Afhanklike veranderlike: Sosiale vaardighede.
- Onafhanklike veranderlike: Koöperatiewe leer. Aangesien slegs een onafhanklike veranderlike tydens die studie gekontroleer is, is die navorser bewus van die feit dat ander onafhanklike veranderlikes (motiveringspeil, geslag, kultuur, huislike omgewing ensovoorts) ook die resultate kon beïnvloed het.

3.6 HIPOTESES

Die volgende tentatiewe hipoteses is vir die studie geformuleer. Dit is reeds vroeër aangedui (*cf* 1.3.2.2, 3.4) dat hierdie tipe ontwerp geskik is vir die

formulering van tentatiewe hipoteses wat deur gekontroleerde studies opgevolg moet word.

Die volgende tentatiewe nul hipotese is geformuleer.

- H_o: 'n Koöperatiewe onderrigprogram sal geen invloed op die ontwikkeling van sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders hê nie.

Die volgende tentatiewe alternatiewe hipotese is geformuleer:

- H_a: 'n Koöperatiewe onderrigprogram sal 'n positiewe invloed op die ontwikkeling van sosiale vaardighede van Grondslagfase leerders hê.

3.7 DATAVERSAMELINGSTEGNIEKE

3.7.1 "Social Skills Rating System" (SSRS) (*cf* Addendum A)

Gresham en Elliot (1990:2-4) verduidelik die (SSRS) as volg:

Die SSRS maak gebruik van drie gestandaardiseerde vraelyste, naamlik vir die onderwyser, die ouer en die leerder om drie domeine te bepaal, naamlik sosiale vaardighede, problematiese gedrag en akademiese bevoegdheid. Vir die drie domeine word onderskeid getref tussen voorskoolse, elementêre en sekondêre leerders. Alhoewel die SSRS sosiale vaardighede baie omvattend assesseer, meet dit ook problematiese gedrag wat 'n invloed op sosiale vaardighede kan hê. Addisioneel meet die SSRS akademiese bevoegdheid omdat daar 'n verband is tussen swak akademiese vordering en swak sosiale vaardighede. Elkeen van die domeine kan apart of in kombinasie gebruik word (Gresham & Elliot, 1990:1) Vir die doel van die studie word daar slegs op die assessering van die sosiale vaardighede vir die elementêre leerder gefokus.

Vervolgens sal elkeen van die sub-domeine vir sosiale vaardighede kortliks bespreek word.

Die SSRS-vraelyste vir die onderwyser, ouer en die leerder fokus op die sosiale vaardigheidsdomein. Kerngedragspatrone word afgelei van die sub-domeine, naamlik **samewerking, selfhandhawing** en **selfkontrole** (*cf* 2.2.5.10). Die vraelys vir ouers meet ook **verantwoordelikheid** (*cf* 2.2.5.10) en die van die leerders, **empatie** (*cf* 2.2.2.10).

Die subdomeine van die sosiale-vaardigheidsvraelys behels volgens Gresham & Elliot (1990:2) die volgende:

- Samewerking impliseer om met maats saam aan 'n projek te kan werk, om apparaat te deel, en om reëls en regulasies na te volg.
- Selfhandhawing impliseer dat 'n leerder sal vra as hy nie verstaan nie, homself kan voorstel aan ander lede van 'n groep en om op ander se optrede te kan reageer.
- Verantwoordelikheid impliseer dat die leerder met volwassenes kan kommunikeer en verantwoordelikheid kan aanvaar vir sy eie leer deur take te voltooi en sy bydrae tot die groep te lewer.
- Empatie impliseer dat leerders respek vir mekaar se opinies en standpunte sal hê, asook vir mekaar se besittings.
- Selfkontrole behels 'n leerder se gedrag tydens konfliksituasies, soos hoe om te reageer as hy geterg word, asook om beurte te maak en 'n kompromie aan te gaan.

3.7.1.1 Geldigheid van die SSRS vraelys

Volgens Gresham en Elliot (1990:112) is verskeie geldige strategieë gebruik in die SSRS om leerders se sosiale vaardighede, probleemgedrag en akademiese bevoegdheid te bepaal en te kategoriseer. Die voorgenoemde skrywers (1990:112) het 'n uitgebreide literatuurstudie gedoen wat 'n onderskeid tref tussen die sosiale vaardighede van gestremde leerders en nie-gestremde

leerders, om te verseker dat die items of vrae in die vraelys die domeine volledig en onbevooroordeeld verteenwoordig. Die feit dat die SSRS van verskillende vraelyste vir elke sosiale vaardigheid gebruik maak, verhoog die SSRS se inhoudsgeldigheid.

Volgens Gresham & Elliot (1990:112) kan die geldigheid van die SSRS as volg geïnterpreteer word:

3.7.1.1.1 Inhoudsgeldigheid

Die items in die vraelys is verteenwoordigend van die domein "sosiale vaardighede."

3.7.1.1.2 Sosiale geldigheid

Deurdat die SSRS fokus op sosiale vaardighede wat deur onderwyser, ouers en leerders as baie belangrik geag word, word die sosiale geldigheid van die evalueringsvraelys verhoog.

3.7.1.1.3 Kriteria-verbandsgeldigheid

Verskillende geldigheidstudies is met die SSRS-vraelyste vir onderwysers, ouers en leerders onderneem. Die geldigheidstudies het die verband tussen die SSRS en ander meetinstrumente vir sosiale vaardighede getoets. Gemiddelde tot hoë korrelasies tussen die SSRS en die ander meetinstrumente (Social Behaviour Assessment, Child Behaviour Checklist-Teacher Report Form) het aangetoon dat almal dieselfde domeine meet. Sodoende ondersteun die kriteria-verbandsgeldigheid die geldigheid van die SSRS vraelys.

3.7.1.1.4 Konstrukgeldigheid

Die belangrike vraag hier is of die vraelys wel 'n bepaalde werklikheidsdomein meet of nie. Die SSRS meet die gedragsdomein vir sosiale vaardighede. Gedragsdomeine veronderstel 'n aantal kategorieë van gedragsvorme wat direk waarneembaar is. Die SSRS meet sosiale vaardighede, in spesifieke situasies.

3.7.1.2 Betroubaarheid van die SSRS vraelys

Betroubaarheid verwys na die konstantheid wat verkry word van die toetsresultate en die hertoets resultate van 'n individu oor 'n tydperk, waar dieselfde toets of 'n soortgelyke toets gebruik word onder soortgelyke omstandighede (Gresham & Elliot,1990:109). Volgens Gresham & Elliot (1990:109) kan die betroubaarheid van die SSRS as volg geinterpreteer word.

3.7.1.2.1 Interne konsekwentheid

Interne konsekwentheid verskaf inligting oor die konsekwentheid van response vir die verskillende items in die vraelys. Die alpha-koëffisiënt is 'n korrelasie-indeks om interne konsekwensie te meet (0=nie konsekwent, 1=perfekte konsekwentheid). Interne betroubaarheidskoëffisiënte is vir die onderwyser-, ouer- en leerdervraelys met voorskoolse elementêre en sekondêre groepe bereken. Die alpha-koëffisiënt vir betroubaarheid vir die sosiale vaardighede was onder andere vir die items oor probleemgedrag, .84 en .95 vir akademiese bevoegdheid. Oor die algemeen dui hierdie koëffisiënte dus op 'n hoë mate van konsekwentheid (Gresham & Elliot, 1990:109).

3.7.1.2.2 Toets-hertoets-betroubaarheid

Deur graderings van dieselfde leerder deur dieselfde persoon op twee verskillende tye te verkry, kan inligting verskaf word oor die stabiliteit van die resultate oor tyd. Daar behoort konstantheid oor tyd te wees indien die vraelys as bruikbaar beskou kan word vir besluitneming. Toets-hertoets-betroubaarheid is gemeet deur die samesteller van die SSRS-vraelys vier weke na afloop van die eerste administrasie, deur dit weer te administreer met 'n groep elementêre leerders. Betroubaarheidskoëffisiënte wat varieer vanaf .68 tot .87 vir onderwyser, leerders en ouers vir die afdeling oor sosiale vaardighede dui goeie stabiliteit aan (Gresham & Elliot, 1990:111).

3.7.1.2.3 Inter-graderingsbetroubaarheid

Dit verwys na die mate waarin verskillende gradeerders dieselfde gradering van 'n individu maak. In teenstelling hiermee gebruik die SSRS verskillende gradeerders (ouers, onderwyser en leerders) om juis unieke sieninge te verkry van die persoon wat gegradeer word. Daar word nie verwag dat onderwysers, ouers en leerders dieselfde persepsies moet hê oor die leerder se sosiale vaardighede nie.

Daar was nie 'n gepaste Suid Afrikaanse meetinstrument beskikbaar nie en alhoewel die vraelys vir Amerikaanse leerders ontwerp is, het die navorser nadat 'n deeglike studie van die vraelys gemaak is, besluit dat die vraelys geensins elemente van bevooroordeldheid inhou nie, maar toegepas kan word vir leerders in enige konteks. Die samestellers gee ook te kenne dat dit "...(is) sensitive to developmental differences among children and to the situations in which raters and children are likely to interact" (Gresham & Elliot,1990:5).

3.7.2 Die semi-getruktureerd onderhoude (*cf* Addendum C)

Die semi gestruktureerde onderhoud is vir die studie gekies omdat subjektiewe informasie in die vorm van houdings, oortuigings en menings verkry kan word. Vermeulen (1998:65) bespreek die volgende kenmerke van 'n onderhoud as metode van dataversameling:

- Inligting word op 'n direkte wyse versamel.
- Inligting word in 'n van aangesig-tot-aangesig situasie versamel.
- Inligting word op 'n maksimum effektiewe wyse versamel.
- Inligting word met 'n minimum vooroordeel verkry.

Vermeulen (1998:65) noem die volgende voordele van 'n navorsingsonderhoud:

- Groter duidelikheid oor komplekse onderwerpe kan tydens 'n onderhoud verkry word.

- Sake van 'n meer persoonlike aard kan met groter vrymoedigheid tydens 'n van aangesig tot aangesig situasie bespreek word.

- Onduidelikheid wat mag ontstaan, kan dadelik uitgeklaar word.

- Die onderhoudvoerder kan die respondent se gedrag en reaksies direk waarneem.

Die semi-gestruktureerde onderhoud is vir die doel van die studie gekies omdat die onderhoud buigsamer en meer informeel is. Die navorser is dan vry om die voorafgeformuleerde vrae se volgorde te verander om by die situasie en response aan te pas (Vermeulen, 1998: 66). Die navorser wou op 'n informele manier by die onderwyseres vasstel in watter mate die koöperatiewe onderrig-leerprogram die sosiale vaardighede van die leerders bevorder het, en of die metode bruikbaarheids waarde het.

3.7.2.1 Geldigheid van die onderhoud

Die semi-gestruktureerde onderhoud wat in die konteks van die studie gebruik is besit beide gesigsgeldigheid en inhoudsgeldigheid. Dit het berus op die subjektiewe oordeel van die respondent en die vrae het 'n verteenwoordigende beeld van wat sosiale vaardighede en koöperatiewe leer behels gebied (Leedy & Ormrod, 2005:92).

3.7.2.2 Betroubaarheid van die onderhoud

Die betroubaarheid van die semi-gestruktureerde onderhoud word verhoog deur die feit dat die onderwyseres se response oor die sukses van die koöperatiewe onderrig-leerprogram en die ontwikkeling van die sosiale vaardighede vergelyk kon word met die response van die leerders wat tydens die fokusgroep onderhoude verkry is. Sodoende is ooreenkomste en verskille vasgestel.

3.7.3 Waarneming

Waarneming in 'n kwantitatiewe studie vind plaas wanneer 'n spesifieke aspek van gedrag sistematies en so objektief as moontlik waargeneem word (Leedy & Ormrod, 2005:108).

Vir die doel van hierdie studie is daar van waarneming gebruik gemaak omdat dit doelbewus, ongestruktureerd en vry vloeiend is. Die navorser kan die fokus verskuif van een gebeurtenis na 'n ander gebeurtenis soos die gebeurtenis hom voordoen. Die voordeel van so 'n waarneming is dat dit buigsaam is. Die navorser kan voordeel trek uit onvoorsiene data bronne soos wat dit mag voorkom. Die nadeel is egter dat dit 'n vermorsing van tyd kan wees as die navorser nie die belangrike feite van die onbelangrike feite kan skei nie. Rekordering kan ook problematies wees omdat die geskrewe notas dikwels nie die werklikheid so akkuraat kan weergee nie (Leedy & Ormrod, 2005:145). In die konteks van die studie was dit vir die navorser belangrik om persoonlike waarnemings met betrekking tot die leerders se hantering van sosiale vaardighede te maak, om dit uiteindelik met die objektiewe data wat deur die vraelys ingesamel is, sowel as die data wat tydens onderhoudvoering verkry is, te vergelyk.

Vir die doel van die waarneming het die navorser 'n waarnemingsinventaris opgestel waarvolgens die koöperatiewe leeraktiwiteite deur direkte, bewuste en gestruktureerde waarneming deur die navorser gemonitor is. Die natuurlike en spontane gedrag van die leerders en hulle hantering van die leertake en sosiale vaardighede is waargeneem volgens voorafbepaalde kriteria (*cf* Addendum B). Die navorser het gedurende week een tot agt tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram besluit om weekliks een van die groepe intensief waar te neem met die doel om vas te stel hoe hulle die verskillende sosiale vaardighede tydens aktiwiteite hanteer. Dit is nie moontlik om die hele groep leerders in een sessie doeltreffend waar te neem nie. Gedurende week nege, het die navorser besluit om weer groep een, twee en drie intensief waar te

neem en gekonsentreer op die uitvalle om te kyk of daar 'n verbetering in hul sosiale vaardighede is. Gedurende week tien is dieselfde gedoen met groepe vier, vyf en ses en gedurende week elf is dieselfde gedoen met groepe sewe en agt. Gedurende week twaalf was dit vir die navorser makliker om die hele groep waar te neem omdat sy die leerders al leer ken het en geweet het waar die probleemgevalle was.

3.7.3.1 Geldigheid van die waarneming

Die waarneming in die betrokke studie se geldigheid word ondersteun deur die feit dat die kriteria wat vir die waarneming geformuleer is gebaseer is op dit wat in die vraelys rakende sosiale vaardighede aangespreek is. Daar is dus 'n groot mate van inhoudsgeldigheid (Leedy & Ormrod, 2005:92)

3.7.3.2 Betroubaarheid van die waarneming

Die betroubaarheid van die waarneming word ondersteun deur die feit dat die waarnemer probeer het om so onopsigtelik as moontlik die waarneming deur te voer. Dit het verhinder dat die leerders anders opgetree het, wat kon gebeur het indien hulle bewus was van die waarneming (Leedy & Ormrod, 2005:145).

3.7.4 Fokusgroep-onderhoude

Fokusgroep-onderhoude is groeponderhoude. Deelnemers aan 'n fokusgroep-onderhoud het sekere gemeenskaplike eienskappe waarvolgens hulle as 'n fokusgroep geklassifiseer kan word. In die geval van hierdie studie het die agt basis groepe saamgewerk en stabiel gebly tydens die implementering van die koöperatiewe leerprogram vir 'n tydperk van twaalf weke (*cf* 4.3).

Volgens Greeff (2002:306) is dit noodsaaklik om 'n vriendelike en aangename atmosfeer te skep, waar die leerders tuis voel om hul persepsies en opinies te deel sonder dat hulle gedwing word om konsensus te bereik of om oor die saak te stem. Die navorser lei die onderhoud terwyl die leerders groep vir groep die vrae beantwoord oor die onderwerpe wat deur die navorser aangevoer word.

Daardeur kan die navorser dan die persepsies en sienswyse van die leerders analiseer en identifiseer.

3.7.4.1 Redes vir die gebruik van fokusgroep-onderhoude

Die navorser het besluit om gebruik te maak van fokusgroep-onderhoude om die volgende redes (Greeff, 2002:306):

- Dit word gebruik as waardevolle bykomende ondersteunende dataversamelings-metode.
- Fokusgroepe kan die navorser in staat stel om veelvuldige persepsies en sienswyses te ondersoek in 'n afgebakende veld of gebied.
- Data kan in 'n korter tydperk versamel word.
- Fokusgroepe kan die geleentheid vir leerders bied om na mekaar te luister, van mekaar te leer en mekaar aan te vul.

3.7.4.2 Beplanning van die fokusgroep-onderhoude

Fokusgroep-onderhoude verg sorgvuldige beplanning. Vir effektiewe onderhoudvoering in so 'n fokusgroep moet die leerders en die omgewing waarin die onderhoud plaasvind in ag geneem word. Die gebruik van goed deurdagte vrae is van uiterste belang (Greeff, 2002:309).

Morgan en Krueger (in Greeff, 2002:309) noem dat daar vier basiese stappe is wat gevolg moet word tydens die fokusgroep-onderhoude: beplanning, werwing van deelnemers, onderhoudvoering en om die data te analiseer en interpreteer.

Die navorser het die nodige toestemming om die onderhoude te voer van die Departement van Onderwys, die skoolhoof, die onderwyseres, die ouers en die leerders, verkry. Die navorser het die prosedure aan die leerders verduidelik en hul toestemming verkry om die onderhoude op band vas te lê.

3.7.4.3 Deelnemers

Greeff (2002:310) voer aan dat dit belangrik is vir die navorser om 'n atmosfeer te skep waar die leerders tuis voel en produktief aan die onderhoud deelneem, sodat dit vir die navorser moontlik is om die uiteidelike doel te bereik. Vir die doel van hierdie studie het die navorser besluit om die fokusgroep-onderhoude met die bestaande basisgroepe, soos wat hulle ingedeel was tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram, te voer (*cf* 3.7.4.4). Die navorser was van mening dat indien die basisgroepe stabiel kan bly vir twaalf weke tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram, dit die leerders op hul gemak sou stel omdat hulle gewoond aan mekaar sou raak en dit kon bydra dat die gesprekke spontaan plaasvind.

3.7.4.4 Grootte van die fokusgroepe

Morgan en Krueger (in Greeff, 2002:311) voer aan dat dit belangrik is dat die regte hoeveelheid deelnemers aan die fokusgroep so gekies moet word dat almal aan die gesprek kan deelneem en niemand voel dat hy uitgesluit word nie.

Kleiner groepe van vier tot ses lede is voordelig wanneer die deelnemers baie inligting het om te bespreek of wanneer die deelnemers 'n langdurige ondervinding van die tema in gesprek, het.

Vir die doel van hierdie studie is daar besluit op agt fokusgroepe met vier leerders in elke groep (*cf* 5.5). Die groepe het uit seuns en dogters bestaan, maar het nie noodwendig dieselfde hoeveelheid seuns as dogters in die groep gehad nie.

3.7.4.5 Groepfasilitering

Die fasiliteerder van die groep kan enige persoon met ondervinding van hoe 'n onderhoud gevoer moet word of die navorser self wees. Vir die doel van hierdie studie het die navorser besluit om self die onderhoude te voer omdat sy vertroud

is met die leerders, want sy het vir twaalf weke saam met die leerders gewerk tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram.

Krueger (in Greeff, 2002:313) beweer dat die fasiliteerder die leerders se nuuskierigheid moet prikkel, die fasiliteerder moet duidelik en verstaanbaar praat en kommunikeer, vriendelikheid en 'n sin vir humor kan 'n waardevolle bydrae lewer. Die fasiliteerder moet vertroud wees met die onderwerp van die fokusgroep onderhoud, sodat die navorser goed kan luister, waarneem en persoonlike standpunte kan opsy skuif.

3.7.4.6 Opstel van vrae vir die fokusgroep-onderhoude

Kingry (aangehaal deur Greeff, 2002:314) beveel aan dat die vrae wat tydens die onderhoud gebruik word uit die literatuur gehaal moet word. Vir die doel van hierdie studie het die navorser die vrae op die literatuur sowel as die sosiale vaardighede wat geïmplementeer is tydens die koöperatiewe onderrig-leerprogram, gebaseer (*cf* 2.2.5, 2.3.2).

Morgan en Krueger (in Greeff, 2002:314) is van mening dat die vrae duidelik en goed deurdag moet wees en beveel die volgende riglyne aan:

- Die vrae moet in gespreksvorm plaasvind om 'n informele atmosfeer te verseker.
- Die vra moet eenvoudig, kort en in die taal wees wat die leerders gebruik en verstaan.
- Die vrae moet maklik uitgespreek word, verstaanbaar en oop wees om te verseker dat die leerders nie net ja en nee antwoorde verskaf nie (*cf* Addendum C).

3.7.4.7 Uitvoering van die fokusgroep-onderhoude

Wanneer die fokusgroep-onderhoude gevoer word moet die navorser ontspanne, in beheer en vriendelik wees sodat die leerders spontaan aan die gesprek kan deelneem (Greeff, 2002:316).

Morgan en Krueger (in Greeff, 2002:316) beveel die volgende riglyne aan:

- Wys die leerders jy stel belang in wat hulle te sê het en wees positief.
- Wees 'n fasiliteerder en nie 'n deelnemer nie.
- Wees voorbereid op onaangename sienswyses ook.
- Aanvaar dat jy nie al die groepe ewe goed kan fasiliteer nie.

Morgan en Krueger (in Greeff, 2002:316) is van mening dat voordat 'n fokusgroep onderhoud kan plaasvind, die fasiliteerder fisies en geestelik goed voorberei moet wees. Onverwagte druk wat die konsentrasie kan verbreek moet ten alle koste vermy word. Die fasiliteerder moet vertroud wees met die vrae en die verloop van die onderhoud sowel as die apparaat wat gebruik word. Die bandopnemer moet in 'n werkende kondisie wees, gereed vir gebruik met addisionele batterye en bandjies indien dit benodig mag word. Die vertrek wat gebruik word tydens die onderhoud moet gereed wees.

Kingry (in Greeff, 2002:316) beweer dat die fasiliteerder voor elke onderhoud eers met die leerders moet gesels. Die leerders behoort te weet wat presies van hulle verwag word. Die leerders se toestemming moet ook verkry word om hul response op band te neem. Dit is ook belangrik vir die leerders om te weet dat hulle bydrae tot die gesprek baie belangrik is en dat daar nie verkeerde antwoorde is nie. Elke antwoord is waardevolle inligting.

Nyamathi en Shuler (in Greeff, 2002:317) beveel aan dat die fasiliteerder aan die einde van die onderhoud die gesprek vir die leerders saamvat en opsom en die leerders bedank vir hul bydrae met 'n beloning.

Dit is raadsaam om tydens die onderhoud aantekeninge by te hou vir die waarneming van nie-verbale gedrag, omdat dit ondersteunend tot die verbale gesprek kan dien.

3.7.4.8 Veldnotas

Direkte waarneming van nie-verbale gedrag is tydens die onderhoud aangeteken. Daar is spesifiek opgelet na oogkontak, aandagtig luister, beurte maak, deelname aan gesprek en konsentrasie. Hierdie waarneming het as waardevolle ondersteunende data gedien en 'n bydrae tot die studie gelewer omdat die data wat tydens die waarneming versamel is, die data wat verkry is deur die vraelyste en onderhoude versterk en ondersteun het.

3.7.4.9 Analise van data

Om die data van 'n fokusgroep-onderhoud te analiseer en interpreteer kan 'n komplekse proses wees. Die doel om die data te analiseer is om 'n patroon te vind wat herhaaldelik voorkom tydens die onderhoudvoering (Greeff, 2002:318).

Morgan en Krueger (in Greeff, 2002:318) is van mening dat data-analise en interpretasie sistematies, opeenvolgend, bewysbaar en aaneenlopend moet wees. Die uniekheid van die groep as 'n geheel moet in ag geneem word, maar dit is belangrik om 'n vergelyking te tref tussen die verwante temas wat in die verskillende groepe bespreek is.

Die onderhoude is by die skool afsonderlik met elke groep gevoer. Die gesprekke is op band geneem en later is die data verwerk in tabelvorm (*cf* 5.5.1). Uit die besprekings is temas geïdentifiseer, wat gedekodeer, geanaliseer en geïnterpreteer is (*cf* 5.5.2).

Die data is georganiseer volgens die vrae wat vooraf opgestel was. Vir elke vraag wat gevra was, is die response van al die fokusgroepe verbatim in tabelvorm weergegee (*cf* 5.5.1).

3.7.4.10 Geldigheid en betroubaarheid van fokusgroep-onderhoude

Betroubaarheid van die fokusgroep-onderhoude is geleë in die feit dat groot hoeveelhede data wat direk met die tema verband hou gegenereer kan word. Die groep het die potensiaal om belangrike aspekte aan te spreek wat dalk tydens individuele onderhoude verlore sal gaan. Meer as een leerder het die kans gekry om die sosiale vaardighede waarop die navorsing gefokus het te evalueer. Dit verskaf in 'n groot mate inter-graderingsbetroubaarheid (Leedy & Ormrod, 2005:93).

Die fokusgroep-onderhoude het ook sterk gesteun op inhoudsgeldigheid. Die vrae wat gevra is was almal verteenwoordigend van die konstrukte wat tydens die studie gemeet is, naamlik sosiale vaardighede en koöperatiewe leer.

Omdat die leerders vir 'n tydperk van twaalf weke saam as 'n groep gewerk het, het daar 'n samehorigheidsgevoel onder hulle ontstaan, wat die leerders kon help om saam belangrike gebeure te herroep wat verlore mag gaan tydens individuele onderhoudvoering. As 'n groep inspireer hulle mekaar om spontane reaksies op mekaar se antwoorde te verskaf. Nyamathi en Shuler (in Greeff, 2002:319) reken dat die leerders nie bang of huiwerig is om in 'n groep op mekaar se antwoorde te reageer nie, omdat hulle in 'n groep veilig voel.

3.8 LOODSONDERSOEK

Soos reeds in hoofstuk een vermeld, is 'n loodsondersoek gedoen met 'n ander groep leerders (31 Graad twee leerders) wat nie deel van die navorsing was nie, om te bepaal of daar enige onduidelikhede in die vraelys bestaan en om probleme met die implementering daarvan vroegtydig uit te skakel. Omdat die leerders baie jonk was en nie almal se huistaal die onderrigtaal was nie, het die loodsondersoek aan die lig gebring dat vrae een vir een aan leerders gestel moet word. Weens die taalkwessie, 'n klas met veeltalige leerders, waarvan nie almal die onderrigtaal verstaan of praat nie, moes sekere konsepte eers aan die hand van voorbeelde verduidelik word. Die leerders se konsentrasie het ook maklik

gedwaal omdat die vraelys 'n bietjie lank is. Die navorser het die vraelys in twee verdeel en leerders 'n kansie gegee om te ontspan voor die tweede helfte voltooi is. Die vraelys is ook op 'n transparant vertoon sodat hulle saam met die navorser kon werk. Elke leerder het 'n plekhouer gehad wat onder elke vraag gehou is sodat hulle nie deurmekaar kon raak of hul plek verloor nie. Verder is geen probleme met die implementering van die vraelys vasgestel nie.

3.9 POPULASIE EN STEEKPROEF

Soos reeds in hoofstuk een genoem behels die populasie van die studie alle Grondslagfase-leerders. As gevolg van tyd (die implementering van die leerprogram benodig tyd en intensiewe aandag) en logistieke beperkinge is daar besluit om deur middel van doelmatige steekproefneming 'n spesifieke skool (Pinedene Primary School) verbonde aan die Vanderbijlpark distrik (D8) van die Gauteng Departement van Onderwys, se Graad twee leerders (n=32) genader. Die ouers sowel as die onderwyseres van die betrokke leerders is ook by die navorsing betrek. Die besluit het op die oordeel van die navorser berus wat van mening was dat die verlangde inligting rakende die navorsingsprobleem by die betrokke leerders, ouers en onderwyseres verkry sou word (Strydom & Venter, 2002:207). Die implementering van die leerprogram benodig tyd en intensiewe aandag, daarom is die steekproef klein gehou. Die navorser het Graad twee leerders gekies omdat hierdie leerders reeds halfpad deur die Grondslagfase is en dus sekere sosiale vaardighede behoort aan te geleer het. Hulle het ook nog 'n jaar of wat in die Grondslagfase om hierdie sosiale vaardighede verder te ontwikkel.

3.10 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

3.10.1 Die SSRS-vraelys

Alhoewel daar verskillende vraelyste in die SSRS is, naamlik vir die onderwyser, die ouers en die leerders, word al drie op dieselfde manier nagesien.

- Die eerste stap is om elke item se rou-telling aan te teken op 'n tabel wat aan die linkerkant van elke item op die vraelys verskyn (*cf* Addendum A). Dit word gedoen in ooreenstemming met hoe dikwels die sosiale vaardigheid/ handeling voorkom. (Skaal: " never," "sometimes," "very often.")

- Daarna word elke skaal se totaal bereken.

- Die totale word verwerk na beskrywende gedragsvlakke, deur middel van tabelle in die toetshandleiding (*cf* Addendum A). Die gedragsvlakke word getipeer as "fewer," "average" and "more" (Gresham & Elliot, 1990:19).

3.10.2 Die semi-gestruktureerde onderhoud

Die onderhoud met die onderwyseres is op band geneem. Die navorser het na afloop van die onderhoud die response getranskribeer en temas is geïdentifiseer.

3.10.3 Fokusgroep-onderhoude

Die onderhoude met die leerders is op band geneem. Na afloop van die onderhoude is die response deur die navorser getranskribeer en geanaliseer vir temas. Daar is veral gefokus op die herhaling van sekere response, die uitbreiding wat op response gegee is, die spesifiekheid van die response, wat nie genoem is nie asook die groepaktiwiteite en dinamika wat tydens die onderhoude paasgevind het (Greeff, 2002:318). Verskille en ooreenkomste tussen groepe se response is ook vasgestel.

3.10.4 Waarneming

Tydens die waarneming is daar na individuele leerders se hantering van die sosiale vaardighede gekyk. Die waarnemings is vergelyk met die leerders se aanvanklike evaluering vir die betrokke vaardighede op die SSRS vraelys. Deur middel van die waarneming wou vasgestel word of die sosiale vaardighede van die leerders verbeter of nie.

Data verkry deur die semi-gestruktureerde onderhoud, fokusgroep-onderhoude (kwalitatiewe studie) en die waarneming (kwantitatiewe studie) is vergelyk met die data wat deur die SSRS vraelys verkry is (kwantitatiewe studie). Finale gevolgtrekkings is gebaseer op die vergelyking van response vir beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe studie.

3.11 STATISIESE VERWERKING VAN DATA

3.11.1 Beskrywende statistiek

Die data-analise is deur middel van gestandaardiseerde statistiese prosedures gedoen (Vermeulen, 1998:17). Data-analise is deur middel van beskrywende statistiek gedoen. Beskrywende statistiek beskryf die data wat verkry is en som dit op in hoeveel leerders nooit, soms of baie gereeld die gespesifiseerde sosiale gedragshandeling openbaar. Die data van die SSRS-vraelyste vir die ouers, leerders en onderwyseres en die ongestruktureerde onderhoude is ook met mekaar vergelyk om ooreenkomste en verskille aan te dui. Frekwensies, gemiddeldes en persentasies is bereken en die data is daarvolgens geïnterpreteer. Data is deur middel van grafieke en tabelle vir maklike interpretasie voorgestel.

3.11.2 Inferensiële statistiek

Aangesien die stand van die sosiale vaardighede voor en na die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram bepaal is, is daar van inferensiële statistieke gebruik gemaak om te bepaal of verskille wat voorgekom het beduidend was of nie (De Vos, 2002:244). T-toetse is vir hierdie doel gebruik. Inferensiële statistiek is ook gebruik aangesien die navorser slegs deur middel van inferensiële statistiek die gestelde tentatiewe hipotese kon aanvaar of verwerp.

3.11.3 Inhoudsanalise

'n Inhoudsanalise is vir die semi-gestruktureerde onderhoud en fokusgroep-onderhoude gebruik. Dit veronderstel 'n sistematiese eksaminering van die inhoud van die response om patrone en temas te identifiseer. Response is verbatim getranskribeer, en temas is op grond van die frekwensie waarmee dit herhaal word geïdentifiseer (Leedy & Ormrod, 2005:142).

3.12 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het die navorser die empiriese ondersoek breedvoerig bespreek. Die doel was om die leser in perspektief te plaas oor die prosedure wat die navorser tydens die studie gevolg het. Die volgende hoofstuk fokus op die ontwikkeling en implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram.

HOOFSTUK VIER

ONTWIKKELING EN IMPLEMENTERING VAN 'N KOÖPERATIEWE ONDERRIG-LEERPROGRAM

4.1 INLEIDING

Na aanleiding van die navorsingsresultate in hoofstuk vyf waarin dit geblyk het dat die Grondslafase leerders van die steekproef in 'n sekere mate oor die nodige sosiale vaardighede beskik, maar dat baie meer nog gedoen moet word om hierdie vaadighede te ontwikkel, het die navorser besluit om hierdie probleem aan te spreek deur 'n koöperatiewe onderrig-leerprogram. Die keuse vir 'n koöperatiewe onderrig-leerprogram word in 4.2 verduidelik.

4.2 TEORETIESE RAAMWERK

Gebaseer op die sosiale, aktiewe en konstruktiewe aard van die leerhandeling (*cf* 2.3.1.1), en met inagneming van die benaderings tot die ontwikkeling van sosiale vaardighede (*cf* 2.2.6), sowel as die belangrike rol wat die onderwyser en maats in die modellering van aanvaarbare sosiale gedrag speel (*cf* 2.2.3) is hierdie onderrig-leerprogram ontwikkel. Na afloop van 'n deeglike literatuurstudie oor koöperatiewe leer (*cf* 2.3) het die navorser self die koöperatiewe onderrig-leerprogram ontwikkel. Daar is gefokus op die verbetering van die volgende vaardigede: samewerking, selfhandhawing, empatie, selfkontrole en verantwoordelikheid. Hierdie vaardighede was onderliggend aan al die sosiale vaardighede wat tydens die verskillende aktiwiteite van die koöperatiewe onderrig-leerprogram beplan is (*cf* 2.2.5.10). Dit is belangrik om daarop te let dat die program op sosiale- sowel as akademiese leeruitkomste gefokus het.

4.2.1 Groepsindeling

Leerders is in heterogene basisgroepe vir die volle duur van die onderrig-leerprogram gehou (*cf* 2.3.2.4). Die navorser wou aan leerders die geleentheid

gee om oor 'n langtermyn aan mekaar gewoond te raak sodat beter samewerking, ondersteuning en aanmoediging bevorder kan word. Die groepindeling word in die onderstaande tabel aangedui.

Tabel 4.1: Groepindeling

GROEP	SEUNS	DOGTERS
1	1	3
2	2	2
3	3	1
4	2	2
5	2	2
6	3	1
7	4	0
8	2	2
TOTAAL	19	13

4.3 VERKORTE OORSIG OOR DIE IMPLEMENTERING VAN DIE KOÖPERATIEWE ONDERRIG-LEERPROGRAM

4.3.1 Werksaamhede van week 1: Bekendstelling van koöperatiewe leer aan die leerders

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEERMETODE	LEERDER-DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 1 28 Julie 2006	Implementering van koöperatiewe leer (*cf* 2.3.2.3.). Bekendstelling van koöperatiewe leer aan die leerders.	"Learning together" (*cf* 2.3.2.2).	• Groepsindeling (*cf* 2.3.2.4). • Toekenning van rolle aan leerders word volledig bespreek en ingeoefen (*cf* 2.3.2.5); (*cf* Addendum E). • Spanbou vind plaas. Leerders kies 'n naam vir hul groep en ontwerp hul eie banier, slagspreuk en formuleer eie reëls (*cf* Addendum F). • Monitering van probleme.	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • te weet aan watter groep hulle behoort; • die verskillende rolle en hul funksies te verstaan; • die implementering van koöperatiewe leer te begryp; • in staat te wees om te reflekteer oor wat in hul

			• Reflektering waar teruggerapporteer word deur leerders oor wat in hul groep plaasgevind het. • Samevatting deur onderwyser.	• Mekaar komplimenteer.	groep plaasgevind het; • 'n beter begrip van die sosiale vaardighede te hê wat nodig is om in groepe saam te werk.

4.3.1.1 Groepsindeling

Met behulp van die klasonderwyseres is die leerders in heterogene groepe verdeel (*cf* 2.3.2.4). Elke groep het uit vier lede bestaan. Johnson en Johnson (1994) onderskei tussen drie soorte koöperatiewe leergroepe (*cf* 2.3.2.4), naamlik formele leergroepe, informele leergroepe en basisleergroepe. Vir die doel van hierdie studie het die navorser besluit om die leerders in basisleergroepe te verdeel, omdat hierdie groepe langtermyn-, heterogene groepe is en stabiel bly sodat leerders mekaar beter kan leer ken om mekaar te kan ondersteun, aanmoedig en bystand te verleen.

4.3.1.2 Toekenning van rolle aan leerders

Daar was vier lede in elke groep. Die navorser het die belangrikste rolle wat aan die behoeftes van die groep voldoen, uitgesoek en gekombineer, sodat elke leerder in die groep 'n spesifieke rol gehad het om te vervul (*cf* 2.3.2.6); (*cf* Addendum E). Elke leerder het 'n kaartjie ontvang waarop sy rol duidelik uiteengesit is (Foto 4.1). Die rolle is deeglik bespreek en ingeoefen sodat elke leerder presies geweet het wat van hom verwag word.

Foto 4.1: Leerderrolle



4.3.1.3 Implementering van koöperatiewe leer

Koöperatiewe leer is aan leerders bekend gestel deur middel van 'n spanbousessie. Elke groep het eers hulself aan mekaar voorgestel. Die opdrag was dat elke groep vir hulself 'n

naam moes kies, 'n banier ontwerp en dan motiveer waarom hulle die naam gekies het (*cf* Addendum F). Die aktiwiteit is volledig bespreek en nadat die navorser seker was dat al die leerders dit verstaan het, kon die leerders daarmee begin (Fotos 4.2, 4.3, 4.4). Die tyd vir die voltooiing van die aktiwiteit is duidelik aan die leerders gestel (*cf* 2.3.2.3).

Foto 4.2: Aktiwiteit: Week 1

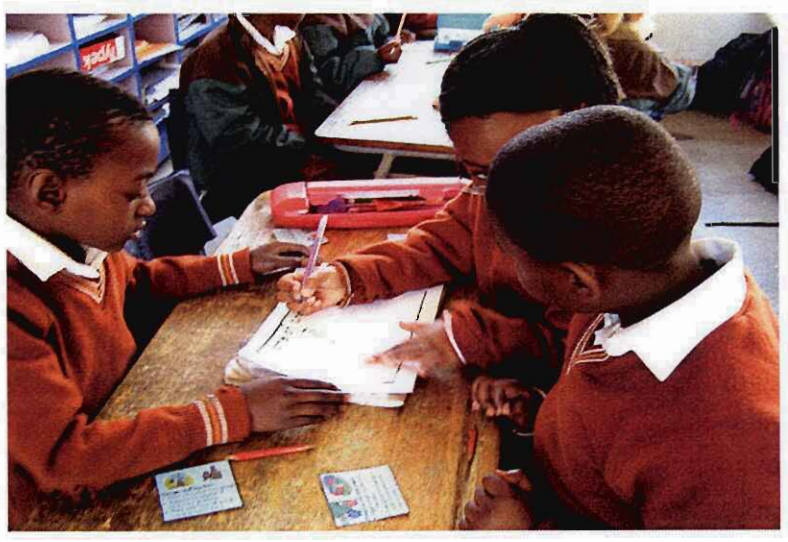


Foto 4.3: Aktiwiteit: Week 1

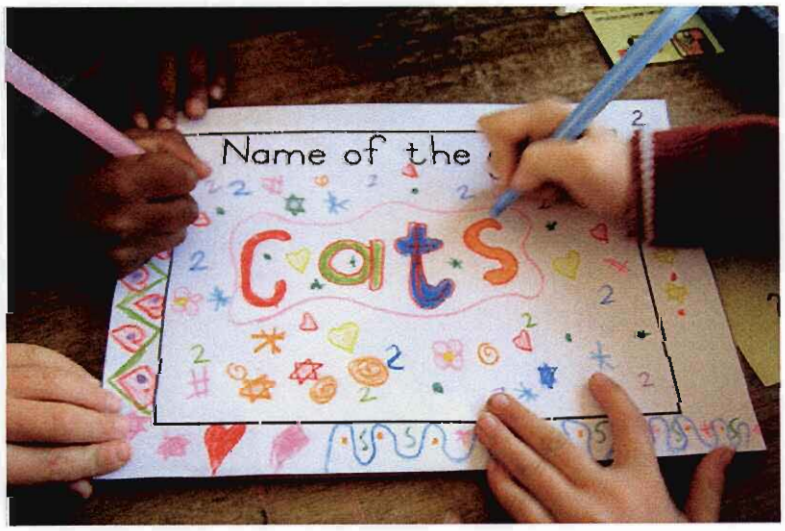


Foto 4.4: Aktiwiteit: Week 1



4.3.1.4 Monitering van probleme

Die navorser het gesorg dat elke groep alles het wat hulle vir die aktiwiteit benodig. Die leerders is gehelp om by hulle nuwe rolle en verantwoordelikhede aan te pas. Groepe is gereeld gemonitor om te verseker dat leerders die aktiwiteit korrek uitvoer. Probleme is geïdentifiseer en opgelos (*cf* 2.3.2.7).

4.3.1.5 Reflektering

'n Paar minute voor die tyd verstreke was, het die navorser leerders gewaarsku om die aktiwiteit af te rond. Elke groep het 'n geleentheid gekry om te reflekteer oor hoekom hulle die spesifieke naam vir hul groep gekies het (Foto 4.5).

Foto 4.5: Reflektering deur groeplede



4.3.1.6 Samevatting deur die navorser

'n Algemene bespreking het plaasgevind oor die werksaamhede in die groep.

4.3.1.7 Samevatting van die verloop van werksaamhede: Week 1

Die groepie was baie entoesiasties en het baie goed saamgewerk. Die implementering van koöperatiewe leer het stadig en stap vir stap plaasgevind. Die leerders moes telkens herinner word aan die spesifieke rol wat hulle onderskeidelik moes vertolk. Dit was vir hulle aanvanklik moeilik om as groep 'n bespreking te hê, hulle wou alles eerste met die navorser deel. Na 'n bespreking met die onderwyseres het die navorser besef dat die leerders nog nooit in groepsverband gewerk het nie. Sommige leerders het ook telkemale uitgeroep, maar nadat hulle herinner is aan hul verskillende rolle, het die gedrag verbeter. Na gelang die leerders begin verstaan het dat hulle alles as 'n groep moet bespreek en doen, was daar slegs 'n sagte "werksgeraas" hoorbaar. Feitlik al die groepe kon hul aktiwiteit in die voorafgestelde tydgleuf voltooi en die tydhouers het getrou hul groepe aan die tyd herinner. Elke groep het teruggerapporteer en kon vertel wat hul groep se naam is en ook waarom hulle die spesifieke naam gekies het. Hulle kon egter nie tot 'n vergelyk kom oor watter groep die beste naam het nie en daar is besluit dat elke groep se naam

uniek is. Die implementering van die eerste segment van die koöperatiewe onderrig-leerprogram was suksesvol in die sin dat al die uitkomste wel bereik is (*cf* 4.3.1).

Interaksie en samewerking met maats het aanvanklik nie na wense plaasgevind nie. Sommige leerders het uitgeroep en wou alles alleen doen. Hulle is telkens daarop gewys dat hulle die projek as 'n groep moet uitvoer (*cf* 2.2.5.1). Aandagtig luister was ook 'n probleem. Hulle was so opgewonde om te begin dat hulle nie volledig na die aktiwiteit geluister het nie. Almal se aandag moes dan eers weer verkry word. Daar is verduidelik hoekom hulle eers aandagtig moes luister voordat hulle met 'n taak kan begin. Die aktiwiteit is herhaal en die teken is gegee sodat hulle met hul werksaamhede kon begin (*cf* 2.2.5.7).

Besluitneming was vir sommige leerders moeilik, hulle wou aanhoudend goedkeuring hê vir die besluit wat gemaak is voordat hulle dit tot uitvoer gebring het. Drie van die agt groepe het elk 'n baie dominerende leerder in die groep gehad, wat nog nie die vaardigheid aangeleer het om na ander se opinies te luister en respek te toon vir ander se opinies nie. Dink en redeneer as sosiale vaardighede het ook aandag nodig. Van die groepies was baie impulsief en het sommer die eerste en beste naam wat hulle aan kon dink, gebruik. Dit was duidelik in die "Purple group" se werksaamhede. Tydens reflektering kon hulle nie 'n geldige rede gee waarom hulle juis die naam gekies het nie en met die teken van hul embleem was dit duidelik dat dit nie 'n deurdagte en beredeneerde besluit was nie. Een van die groepe het hulself die "Sneeky worms" genoem en die rede was " we are going to be sneeky and crawl everywhere to get information". Die navorser is van mening dat hierdie leerders nagedink het oor hul naam vir die groep en met mekaar geredeneer het oor die rede vir die naam (*cf* 2.2.5.9).

4.3.2 Werksaamhede van week 2: Onderhoudvoering

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEERMETODE	LEERDER -DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 2 11 Augustus 2006	Onderhoud: Leerders voer 'n onderhoud met die navorser met die doel om 'n artikel vir die skool-koerant te skryf. (Joubert, Bester en Meyer, 2006:72)	"Group investigation" (*cf* 2.3.2.2).	• Aktiwiteit word bespreek sodat elke leerder verstaan wat om te doen. • Leerders verdeel in hul groepe. • Elke groepslid kry sy spesifieke rol om te vertolk. • Elke groep ontvang 'n onderwerp waaroor hulle saam as 'n groep op vier vrae moet besluit om tydens die onderhoud aan die navorser te vra (*cf* Addendum G) • Onderwerpe: o Childhood o School	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • aandagtig na mekaar te kan luister; • inligting saam te kan bespreek in groepe; • inligting te kan sorteer en relevante inligting neer te skryf vir hul koerantberig; • te kan besluit oor terug-rapportering (wie dit gaan

			○ Family ○ Pets ○ Hobbies ○ Occupation ○ Food ○ Holidays • Groepsbespreking vind plaas vir ± 10 minute. • Onderhoud vind plaas. Al die leerders luister aandagtig terwyl een leerder sy vraag stel. • Samevatting vind plaas deur die onderwyseres. • Na afloop van die onderhoud keer leerders terug na hul groepe. • Beplanning en skryf van artikel vind plaas.		doen en wat gaan gesê word); • in staat te wees om te besluit wie se artikel die beste is; en • mekaar te komplimenteer.

			Elke groep moet ten minste een sin skryf oor elke onderwerp (*cf* Addendum G). • Daarna teken hulle 'n foto. • Reflektering: Elke groep rapporteer terug oor hul koerantberig. • Samevatting • Beloning.		

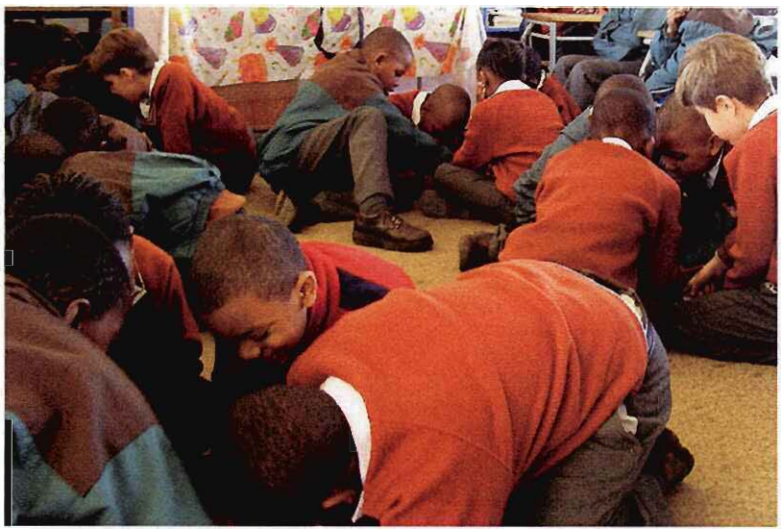
4.3.2.1 Bespreking van aktiwiteit

Die navorser het die aktiwiteit deeglik met die leerders in klasverband bespreek sodat elke leerder geweet het wat van hom verwag word. Onbekende woorde en begrippe is verduidelik.

4.3.2.2 Groepsindeling

Leerders het na dieselfde groepe as die vorige week beweeg. Die navorser het ook besluit om die leerders in groepe op die mat te laat sit met die opstel van die vrae en ook vir die onderhoudvoering (Foto 4.6).

Foto 4.6: Leerdergroepering



4.3.2.3 Bespreking van rolle

Die navorser het besluit om nie nou al die verskillende rolle wat deur die leerders in die groep vertolk word te roteer nie, omdat die navorser tydens die vorige werksessie opgemerk het dat die leerders nog nie heeltemal vertroud is met die rolle wat hulle in die groep moes vertolk. Die rolle is weer deeglik bespreek en ingeoefen.

4.3.2.4 Uitdeel van onderwerpe

Elke groep het 'n werkskaart ontvang waarop die onderwerp aangedui is en waarop hulle as 'n groep die vrae kon neerskryf waarop hulle besluit het.

4.3.2.5 Groepsbespreking en monitering van probleme

Daar is 'n tydlimiet van vyf tot sewe minute aan die leerders gegee. Groepsbesprekings het plaasgevind oor die moontlike vrae wat oor die onderwerp gevra kon word. Die navorser het van groep tot groep beweeg, waargeneem en probleme hanteer en opgelos, soos dit opgeduik het. Twee minute voor die tyd verstreke was het die navorsers leerders gewaarsku om die aktiwiteit te voltooi (Fotos 4.7, 4.8).

Foto 4.7: Groepsbesprekings: Week 2

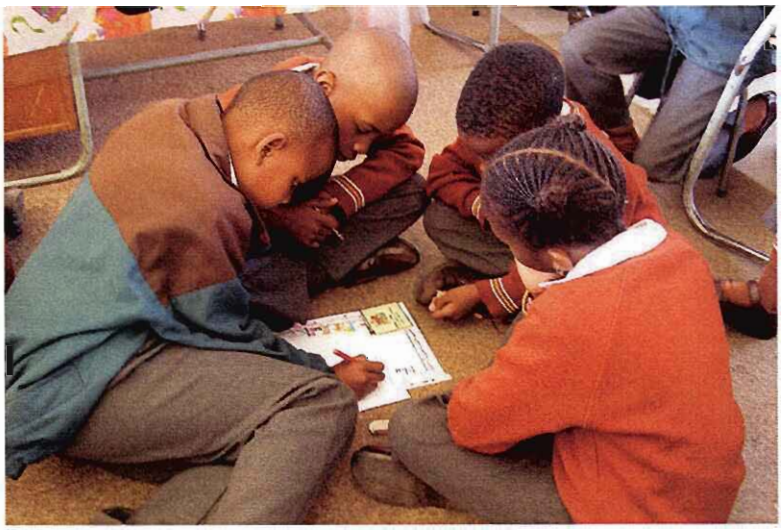


Foto 4.8: Groepsbesprekings: Week 2



4.3.2.6 Onderhoud

Tydens die onderhoudvoering het die leerders om die navorser gesit. Elke leerder het 'n geleentheid gekry om 'n vraag aan die navorser te vra. Die ander leerders het aandagtig geluister.

4.3.2.7 Samevatting

Na die onderhoudvoering het die navorser die onderhoud bespreek en saamgevat, met die doel dat leerders seker kon wees van wat bespreek is sodat hulle die aktiwiteit verder kon uitvoer. Die res van die aktiwiteit is deeglik met die hele klas bespreek, sodat elke leerder geweet het wat van hom verwag word. Die leerders is weer bewus gemaak van die belangrikheid van die verskillende rolle wat hulle in die groep vertolk.

4.3.2.8 Beplanning en skryf van artikel

Vir die skryf van die artikel het leerders in hul groepe na hul tafels beweeg, omdat dit te moeilik is om 'n artikel op die mat te skryf. Elke groep het 'n werkskaart ontvang vir die skryf van die artikel. Die skryf van die artikel het stap vir stap plaasgevind. Die leerders moes een sin oor al die onderwerpe neerskryf. Die navorser het eers vrae gevra oor die spesifieke onderwerp, daarna het die groep besluit wat hulle in hul artikel wou skryf.

4.3.2.9 Foto

Die aktiwiteit is weer met die groepe bespreek. Die foto moes iets in die artikel verteenwoordig. Die groep moes besluit het wat hulle in hul foto vir die artikel wou hê. Daar is 'n prent geteken wat as 'n foto gedien het.

4.3.2.10 Reflektering en beloning

Na voltooiing van die artikel het 'n verteenwoordiger van elke groep aan die res van die klas vertel waaroor hulle artikel gaan (Foto 4.9). Die klas moes besluit wie se artikel die beste was. Daar is nie volkome ooreenstemming bereik nie en die meeste van die groepe het besluit dat groep een se artikel die beste was. Die navorser het aan leerders verduidelik dat wanneer 'n artikel aanvaar word vir 'n tydskrif of koerant, die skrywer vergoed word. Daarom het die navorser elkeen 'n rand betaal vir hul artikels as beloning.

Foto 4.9: Terugrapportering: Week 2



4.3.2.11 Samevatting van die verloop van werksaamhede: Week 2

Die leerders was baie opgewonde om die rolle van joernaliste te vertolk. Hulle het lekker saam gesels oor wat 'n joernalis alles doen. Die navorser het die groep gelei om by onderhoudvoering uit te kom. Die leerders was aanvanklik woelig op die mat en die navorser moes hul telkemale herinner aan die rolle wat hulle moes vertolk. Tydens die waarneming deur die navorser was die leerders egter nie besig met 'n onsinnige geraas

nie, hulle was besig om vrae te formuleer. Een groepie het die aktiwiteit verkeerd verstaan en in plaas daarvan dat hulle vrae neergeskryf het, het hulle vier sinne oor die spesifieke onderwerp neergeskryf. Hulle was egter slim genoeg om tydens die onderhoud daardie sinne in vrae te omskep. Die leerders het ook nog nie oor die nodige woordeskat beskik om vrae te formuleer nie en die navorser moes baie hulp verleen met die formulering van die eerste vraag, daarna het dit beter gegaan. Tydens die onderhoudvoering het die leerders op die mat gesit. Hulle was 'n bietjie rusteloos en daar was 'n paar wie se aandag gedwaal het. Dit was telkens nodig vir die navorser om hulle aan te spreek om hulle aandag weer te verkry. Die rede vir hul rusteloosheid was dat dit amper pouse was. Na pouse moes daar eers 'n bietjie asemhalingsoefeninge gedoen word sodat die leerders kon kalmeer voordat daar met die skryf van die artikel voortgegaan kon word. Die skryf van die artikel is stap vir stap gedoen. Die navorser het opgemerk dat die leerders moeg begin word en het besluit om die artikel te verkort. Die foto is daarna geteken. Gedurende reflektering het elke groep 'n verteenwoordiger gehad wat óf die artikel bespreek het óf die artikel gelees het. Hulle was egter baie opgewonde oor die betaling wat hulle vir hul artikels gekry het.

Interaksie en samewerking met maats was aanvanklik 'n probleem. Daar was 'n stryery in die een groep oor wie wil wat doen en hulle moes daaarop gewys word wat hulle spesifieke rolle in die groep was. Die meeste leerders het beleefd na hul mede-leerders geluister tydens die onderhoudvoering, maar daar was enkele leerders wat daarop gewys moes word om te luister. Die leerders moes ook telkemale daarvan bewus gemaak word tydens die formulering van vrae, dat hulle eers moet luister wat 'n maat sê en hom nie in die rede val nie. Die leerders het in die begin weereens goedkeuring gesoek vir hul besluite, maar die navorser het hulle met vrae gelei sodat hulle self besluite moes maak. Tydens reflektering het die leerders waardering uitgespreek vir mekaar se werk. Een leerder het hardop uitgeroep: "Wow, that is nice!"

4.3.3 Werksaamhede van week 3: Temabespreking

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEERMETODE	LEERDER-DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 3 18 Augustus 2006	Temabespreking: Verskillende kulturele groepe in ons land. Bespreking van die Ndebeles onder die volgende hoofpunte: • Huise • Klere • Voedsel • Kuns	"Jigsaw II" (*cf* 2.3.2.2.).	• Klasbespreking oor Suid-Afrika as 'n reënboognasie. • Bespreking van verskillende kulture van leerders in die klas. • Vandag gaan ons meer uitvind oor die Ndebeles. • Leerders beweeg na hul oorspronklike groepe. • Hersiening van koöperatiewe leer-rolle. • Die "Jigsaw II"-metode word aan leerders verduidelik.	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • aandagtig na mekaar te kan luister; • moet in staat te wees om die nuwe inligting wat verkry is aan hul groepslede oor te dra; • te kan besluit wat die interessantste feit oor die onderwerp is; • in staat te wees

			• Elke leerder ontvang 'n nommer van 1 tot 4. • Almal wat nommer 1 is, kom saam om meer oor die Ndebele se huise te wete te kom. • Almal wat nommer 2 is, sit saam om meer oor die kleredrag van die Ndebeles te wete te kom. • Almal wat nommer 3 is, sit saam om meer oor die voedsel van die Ndebeles te wete te kom. • Almal wat nommer 4 is, sit saam om die Ndebele kuns te bespreek. • Elke groep ontvang		om te kan reflekteer oor die onderwerp; en • besluite te kan neem en sinvol aan besprekings te kan deelneem.

			'n pakket met inligting en prente oor hul onderwerp om dit dan in diepte te kan bestudeer en bespreek (*cf* Addendum G). • Na die bespreking beweeg leerders terug na hul oorspronklike groepe om die nuwe inligting wat hulle bekom het met die groepslede te bespreek. • Reflektering: Elke groep besluit wat die interessantste omtrent die Ndebeles was en deel dit aan die klas mee. • Samevatting deur die navorser oor die sessie se gebeure.		

			• As beloning ontvang leerders krale en rekkies om in te ryg om 'n armband mee te maak. • Leerders kleur 'n Ndebele patroon in om in die klas teen die muur vas te sit.		

4.3.3.1 Klasbespreking

'n Algemene klasbespreking oor Suid-Afrika as reënboognasie het plaasgevind om die regte klasatmosfeer te skep. Die verskillende kultuurgroepe wat in die klas verteenwoordig is, is bespreek. Die navorser het besluit om die Ndebeles vir nadere ondersoek uit te sonder.

4.3.3.2 Bespreking van rolle en sosiale vaardighede

Die navorser het besluit om nie die verskillende rolle wat deur die leerders in die groep vertolk word te roteer nie. Die rolle is weer deeglik bespreek en ingeoefen. Sosiale vaardighede wat 'n probleem was tydens die vorige sessie is weereens verduidelik. Leerders is daarop gewys dat wanneer 'n ander persoon praat hulle vir daardie persoon moet kyk en aandagtig luister sodat hulle kan besluit of hulle saamstem of nie. Leerders is daarop gewys dat elkeen sy beurt moet afwag en dat hulle mekaar nie moet onderbreek nie.

4.3.3.3 Bespreking van die aktiwiteit

Die "Jigsaw II" koöperatiewe leermetode is aan die leerders verduidelik. Elke leerder kon 'n nommer kies vanaf een tot vier (Foto 4.10). Al die leerders met 'n nommer 1 het saam gesit en die Ndebele huise bespreek. Al die leerders met 'n nommer 2 het die Ndebele kleredrag ondersoek. Die leerders met 'n nommer 3 het Ndebele voedsel bespreek, terwyl diegene met 'n nommer 4 die Ndebele kuns bespreek het. Elke groep het 'n pakket ontvang wat inligting en prente oor hul onderwerp bevat het. Die navorser het die aktiwiteit deeglik met die leerders bespreek sodat elke leerder geweet het wat van hom verwag word. Probleme is gemonitor en uit die weg geruim.

Foto 4.10: Jigsaw II leermodel



4.3.3.4 Groepsbespreking volgens die "Jigsaw II" koöperatiewe leermetode

Aanvanklik het die leerders vreemd teenoor mekaar gevoel. Die navorser het daarop gewys dat hulle steeds hul koöperatiewe leerrolle moet uitvoer. Daarna het hulle beter verstaan en die onderwerp begin verken en bespreek. Die navorser het van groep tot groep beweeg en waargeneem. Waar dit nodig was, het die navorser insette gelewer.

4.3.3.5 Verduideliking aan ander groepslede

Voordat leerders terugbeweeg het na hul oorspronklike groepe (*cf* 4.3.1.1) het die navorser van groep tot groep beweeg en vrae gestel oor die onderwerp om seker te maak dat al die leerders kennis dra van die onderwerp. Die leerders het terugbeweeg na hul oorspronklike groepe om hul kennis aan die ander groepslede mee te deel (Foto 4.11). Die navorser het van groep tot groep beweeg en probleme gemonitor en aangespreek soos dit opgeduik het (*cf* 2.3.2.7).

Foto 4.11: Terugrapportering aan groeplede



4.3.3.6 Reflektering

Nadat die groepsbespreking plaasgevind het, het die navorser die aktiwiteit gegee dat leerders as 'n groep moes besluit op die interessantste feit wat hulle ontdek het oor die Ndebeles en terugvoering aan die res van die klas moet gee. Daar is 'n tydlimiet van twee minute gegee (*cf* 2.3.2.3); (Foto 4.12).

Foto 4.12: Terugrapportering: Week 3



4.3.3.7 Samevatting deur die navorser

Na reflektering het die navorser al die feite saamgevat ter afsluiting van die temabespreking.

4.3.3.8 Beloning

As beloning het elke groep 'n pak krale en rekkies ontvang. Elke leerder kon sy eie armband maak (Foto 4.13, 4.14). Hulle moes self besluit hoe die krale verdeel moet word. Elke leerder het ook 'n Ndebele patroon ontvang wat hy moes inkleur. Dit sou dan teen die muur in die klaskamer vasgesit word as 'n versiering.

Foto 4.13: Beloning: Week 3



Foto 4.14: Beloning: Week 3



4.3.3.9 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 3

Die navorser het besluit om die sessie vroeër te begin om te verhoed dat die pouse weer die sessie, soos tydens week 2, onderbreek. Die navorser het ook besluit om die werksaktiwiteit korter te maak, omdat 'n deel van die probleem van week 2 was dat die sessie te lank was. Die leerders was baie kalm en rustig omdat dit nog vroeg in die oggend was. Hulle het lekker saam gesit en gesels oor Suid-Afrika as 'n reënboognasie en hulle het geweet waaroor dit gaan. Hulle was baie opgewonde om oor hul eie kulture te praat en die navorser moes hulle kortknip om by die eintlike aktiwiteit uit te kom. Tydens die bespreking van die verskillende rolle kon hulle presies antwoord wat elke rol se verantwoordelikheid is. Hulle het gou die werksaamhede van die "Jigsaw II" koöperatiewe leermodel gesnap. Tydens die bespreking was daar weer 'n stryery oor wie wat moes doen. Die navorser moes hulle weer telkemale herinner aan die rolle wat hulle moes vertolk. Die leerders het die inligting baie interessant gevind en 'n lewendige bespreking het plaasgevind. Met die terugbeweeg na die oorspronklike groepe toe het die navorser die terugrapporteer en uitruil van inligting weereens stap vir stap laat geskied deur aan die leerders te sê dat hulle eers aan hul groepslede van die Ndebele se huise moet vertel en 'n tydlimiet is gegee. Daarna het dieselfde met die ander onderwerpe gebeur. Een van die groepe het aanhoudend gestry en met nadere ondersoek het die navorser agtergekom dat die een seun nie na die ander wou luister nie en hulle gedurig onderbreek het. Die seun is

herinner aan sy rol as groepslid en dat elke groepslid 'n bydrae moet maak en dat hierdie bydrae belangrik is. Verder is genoem dat hulle na mekaar moet luister. Tydens reflektering het sommige leerders hulp nodig gehad en die navorser het die verlangde antwoorde deur middel van vrae verkry.

Samewerking in groepe was oor die algemeen baie goed met hier en daar 'n voorvalletjie wat dadelik aan die orde gestel is en opgelos is. Aandagtig luister was egter nog 'n probleem. Hulle wou telkens met die aktiwiteit begin voordat die navorser klaar gepraat het. Om die probleem te probeer oplos, het die navorser 'n ooreenkoms met die leerders aangegaan. Hulle moet dadelik hul arms vou as die navorser praat en hulle mag eers met die aktiwiteit begin as die navorser haar hande geklap het. Dit het die gewenste uitwerking gehad. Hulle het ook baie opgewonde geraak en wou dan die antwoorde uitroep, in plaas daarvan om dit met die groep te bespreek. Met die uitdeel van die beloning was dit duidelik dat baie min van die leerders selfkontrole uitoefen. Daar was aanvanklik 'n stryery oor wie en hoe hulle die krale gaan uitdeel. Die navorser het die leerders gevra om met 'n oplossing vorendag te kom. Na 'n bespreking van verskeie idees is op die beste idee besluit deur al die krale in die middel te plaas en dan sou die leerders beurte kry om elkeen drie krale op 'n slag te kies. Die sessie het oor die algemeen baie goed verloop en die leerders het dit geniet.

4.3.4 Werksaamhede van week 4: Woordprobleme

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEERMETODE	LEERDER-DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 4 25 Augustus 2006	Woordsomme.	" Learning together" (*cf* 2.3.2.2).	• Klasbespreking oor honde by die honde-salon. • Leerders maak of hulle honde is: Kom ons tel gou al die honde se oë. Hoe gaan ons dit doen? Leerders word gelei om te ontdek dat hulle twee per keer moet tel. Dieselfde is met pote gedoen. • Koöperatiewe leer-rolle word omgeruil en weer ingeoefen. • Sosiale vaardighede word hersien. Bv.: Wat gebeur as iemand anders	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • in groepe probleem-oplossing te kan doen; • saam tot 'n besluit te kan kom; en • te kan dink en redeneer asook 'n strategie te kan uitwerk om die probleem op te los.

			praat? Wat gebeur as jy die werksaktiwiteit ontvang? Wanneer mag jy begin werk? Wat gebeur as jy nie saamstem met jou maat nie? • Aktiwiteit word deeglik met leerders bespreek sodat elke leerder presies weet wat van hom verwag word. • Leerders ontvang werksaktiwiteit: woordprobleem om as 'n groep op te los (*cf* Addendum G). Rolle word weer stap vir stap verduidelik sodat leerders die aktiwiteit reg hanteer. • 'n Tydlimiet van 10		

			minute word aan leerders gegee. • Navorser beweeg tussen groepe om probleme te monitor en terselfdertyd waarneming te doen. • Kontrolering van antwoorde. Elke groep merk hul eie antwoorde. • Reflektering: Elke groep doen verslag oor hul antwoorde en rapporteer oor hoe hulle te werk gegaan het om die laaste antwoord te kry. • Samevatting deur navorser. • Beloning: Individuele aktiwiteit volg. Elke leerder kry 'n "fun"-werkskaart waarop		

			hulle moet neerskryf wat elke hond dink oor sy besoek aan die hondesalon (*cf* Addendum G). Waarneming word deur die navorser gedoen oor hoe leerders te werk gaan.		

4.3.4.1 Klasbespreking

'n Algemene klasbespreking oor die werksaamhede by 'n honde-salon het plaasgevind. Om die regte klasatmosfeer te skep, het leerders soos hondjies hande-viervoet op die mat rondgekruip. Hulle moes strategieë voorstel oor hoe ons te werk sal gaan om die honde te tel, hoe ons hul oë gaan tel en hoe ons hul pote sal tel.

4.3.4.2 Bespreking van rolle

Die navorser het besluit om die verskillende koöperatiewe leerrolle te roteer, maar het ook gesorg dat die spesifieke rol by die persoonlikheid van die leerder pas (*cf* 2.3.2.5). Die navorser het die verskillende rolle weer ingeoefen. Elke leerder moes sy nuwe rol aan die res van die groep verduidelik.

4.3.4.3 Bespreking van sosiale vaardighede

Deur middel van vrae aan die leerders het die navorser die sosiale vaardighede wat vir die sessie nodig was, voorgestel. Die leerders moes telkens antwoord wat hulle in 'n sekere situasie sou doen. Onder andere wat hulle sou doen as iemand anders iets vertel, of as daar 'n probleem ontstaan wat nie een kon oplos nie, asook as daar 'n stryery ontstaan. Leerders is ook herinner aan die ooreenkoms wat hulle met die navorser aangegaan het, naamlik dat hulle arms gevou bly en hulle aandagtig luister. Eers wanneer die navorser haar hande klap, mag hulle die instruksie uitvoer.

4.3.4.4 Bespreking van die aktiwiteit

Die leerders het na hulle onderskeie groepe beweeg. Hulle bewegings is waargeneem en tyd is gehou van hoe vinnig en stil hulle na die groepe kon beweeg. Elke groep het 'n werkskaart ontvang. Die navorser het die aktiwiteit volledig bespreek en seker gemaak dat elke leerder presies geweet het wat om te doen (*cf* 2.3.2.3). Die navorser het 'n tydlimiet van tien minute aan die groepe gestel. Nadat die navorser haar hande geklap het, het die leerders met die aktiwiteit begin. Die nodige apparaat, abakus, tellers en honderd-kaart wat die groepe benodig het om die aktiwiteit uit te voer, was byderhand en hulle kon dit uithaal soos hulle dit benodig (Foto 4.15).

Foto 4.15: Groepaktiwiteit: Week 4



4.3.4.5 Monitering en waarneming van probleme

Die navorser het tussen die groepe beweeg. Probleme is hanteer soos wat dit opgeduik het. Waarneming van die verskillende groepe se werkswyses het plaasgevind. Dit was nodig om van die leerders te herinner aan die rolle wat hulle moes vertolk. Dit was ook nodig om die stil-kapteins daaraan te herinner wat hul pligte is, maar waarneming het aan die lig gebring dat dit nie net 'n geraas was nie, maar wel 'n bespreking van die probleem.

4.3.4.6 Kontrolering van antwoorde

Die leerders het voor die tyd verstreke was, die werkskaart voltooi. Elke groep het sy eie werkskaart gemerk. Daar was slegs twee groepe wat al die antwoorde korrek gehad het. Die ander ses groepe het die laaste vraag verkeerd geantwoord. Die navorser het met behulp van leidrade die ses groepe probeer help om die oplossing self te vind. Met baie redenering en hulpmiddels het hulle uiteindelik die korrekte antwoord gekry. Die twee groepe wat al die antwoorde korrek geantwoord het, het 'n beloning ontvang (Foto 4.17, 4.18).

4.3.4.7 Reflektering

Uit elke groep het 'n leerder die geleentheid gekry om hul werksaamhede te verduidelik, sodoende kon hul van mekaar leer (Foto 4.16). Die leerders wat die korrekte antwoorde gehad het, het verduidelik hoe hulle die probleem opgelos het en die ander groepe kon verduidelik waar hulle verkeerd gegaan het.

Foto 4.16: Reflektering: Week 4



4.3.4.8 Samevatting deur die navorser

Die navorser het aan die leerders verduidelik dat 'n probleem op meer as een manier opgelos kan word en dat dit makliker is om 'n probleem in 'n groep op te los, as hulle na mekaar luister en saam dink en redeneer oor die probleem.

4.3.4.9 Beloning

Afgesien van die twee wenspanne wat belonings ontvang het vir deeglike werk, het elke leerder 'n prente-verhaal ontvang van honde wat by die honde-salon was. Die leerders moes neerskryf wat elke hond moontlik gedink het nadat hy by die honde-salon was.

Foto 4.17: Kontrolering van antwoorde: Week 4



Foto 4.18: Beloning: Week 4



4.3.4.10 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 4.

Die leerders het dit geniet om soos hondjies op die mat hande-viervoet te kruip. Tydens die tel-aktiwiteite kon hulle dadelik sê dat ons honde in ene sal tel, die oë in twee per keer en die pote vier per keer. Hulle het ook die tel-aktiwiteite korrek uitgevoer. Die tel-aktiwiteit het sodoende gehelp om hulle tot bedaring te bring en om weer te fokus op die werk nadat hulle op die mat rondgekruip het. Die rotering van die rolle het verbasend glad

verloop. Die navorser moes hulle egter net telkens daaraan herinner dat hulle geen aktiwiteit mag uitvoer voordat sy nie haar hande geklap het nie. By sommige van die groepe is die rolle self uitgeklaar en die kaartjie geneem wat hulle wou hê. Sommige seuns het gestry oor die rolle en die navorser moes ingryp en deur middel van vrae soos wie skryf die beste in die groep en wie praat graag namens die groep, bepaal wie die verskillende rolle kon beklee. Dit het weereens hier aan die lig gekom dat die leerders hulself beter ag as wat hulle werklik is *(cf* 2.2.7). Die navorser het besluit dat daar elke week hersiening gedoen moet word van die sosiale vaardighede wat noodsaaklik is vir die Grondslagfase. Om hierdie rede is besluit om aan die leerders vrae te stel oor wat aanvaarbare gedrag is. Die leerders weet presies watter sosiale gedrag aanvaarbaar is en hoe daar in verskillende situasies opgetree moet word, maar hulle tree nie altyd daarvolgens op nie. Die navorser moes hulle telkemale daaraan herinner dat net een op 'n slag kan praat en dat die ander dan moet luister. Hulle moet ook onthou om mekaar nie in die rede te val nie.

Die leerders het 'n storie oor honde wat die honde-salon besoek gekry om te lees (*cf* Addendum G). Van die groepe het gestry oor wie die storie vir die res van die groep gaan lees. Die navorser het die hele klas gestop en gevra wie hulle dink die storie moet lees. Sodoende het die navorser die leerders teruggelei na die koöperatiewe leerrolle wat elke groepslid moet vertolk. Die navorser het die storie herhaal en die inhoud is bespreek. Daar is seker gemaak dat elke leerder geweet het wat van die groep verwag word. Die eerste drie probleme se inligting kon direk uit die storie gekry word, maar die vierde probleem het vereis dat die leerders moet dink en redeneer. Twee van die agt groepies het al die antwoorde korrek gehad en hulle kon verduidelik presies hoe hulle die antwoord gekry het. Die een groepie se verduideliking was baie omslagtig, maar hulle redenasievermoë het hulle uiteindelik by die oplossing uitgebring.

Die ander ses groepe het die eerste drie probleme korrek gehad maar kon net nie 'n oplossing vind vir die laaste probleem nie. Die een groep het nie eens moeite gedoen om 'n bietjie te redeneer oor die probleem nie, hulle het doodeenvoudig gesê die storie praat nie van grys honde nie, daarom is daar nie grys honde nie. Na 'n paar leidrade kon nog 'n paar groepe die probleem oplos.

Samewerking in groepe was oor die algemeen goed. Daar was enkele gevalle waar hulle nie mekaar se opinies wou aanvaar nie. Die navorser het hulle daarop gewys dat hulle na mekaar moes luister en dat elkeen die reg het om agterna van 'n persoon te verskil, maar dan moet sodanige ook die rede vir die verskil verskaf.

Die wengroepe het hul strategieë met die res van die klas gedeel en die ander groepe kon tydens reflektering dan uitwys wat hulle eintlike probleem was. Die sessie was 'n sukses, maar die navorser het weereens besef dat die leerders die hele tyd bygestaan moet word. Hulle werk wel op hul eie in groepe, maar die rol wat elke groepslid moet vertolk en die verantwoordelikheid teenoor die groep, moet gedurig stap vir stap aangeraak word. Sosiale vaardighede moet ook voortdurend ingeskerp word. Die leerders raak so meegevoer deur die aktiwiteite dat hulle van laasgenoemde vergeet. Die navorser is van mening dat as hierdie sosiale vaardighede stap vir stap ingeoefen word, dit naderhand tweede natuur vir die leerders sal word.

4.3.5 Werksaamhede van week 5: Poppespel

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEERMETODE	LEERDER- DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 5 1 September 2006	Poppespel. (Joubert *et al.*, 2006:65.)	" Learning together" (*cf* 2.3.2.2).	• Klasbespreking oor 'n poppespel. • Aktiwiteit word bespreek sodat elke leerder weet wat van hom verwag word. • Klasbespreking oor wat 'n storie behels: 'n begin, 'n middel en 'n einde. • Koöperatiewe leer-rolle word hersien. • Sosiale vaardighede word hersien. • Elke groep kry vier karaktertjies ("puppets") (Foto 4.19). • Die navorser begin die storie vertel. Op	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • in groepe 'n storie saamgestel te hê; • die storie in 'n poppespel uit te kan beeld; • aandagtig na mekaar te kan luister; • mekaar se pogings te waardeer; en • te kan beoordeel waarvan hulle die meeste gehou het.

			'n klein dorpie het 'n pappa en 'n mamma gewoon. Hulle het net een kind en 'n hond gehad. Eendag het die hond vreeslik begin blaf. • Die leerders moet die storie voltooi en opvoer. • Reflektering: Leerders vertel waarvan hulle die meeste gehou het. • Samevatting deur navorser. • Beloning		

4.3.5.1 Klasbespreking

Die leerders het op die mat gesit en 'n algemene klasbespreking gehad oor wat 'n poppespel behels en waaruit 'n storie bestaan, naamlik 'n beginpunt, 'n middel en 'n einde. Iets moet gebeur en dit moet jou nuuskierig maak.

4.3.5.2 Bespreking van aktiwiteit

Die navorser het die aktiwiteit aan die leerders bekend gemaak en presies verduidelik wat van elke leerder verwag word (*cf* 2.3.2.5). Hersiening van die koöperatiewe leerrolle is gedoen. Die navorser het besluit om die rolle te hou soos wat die vorige keer geroteer is. Die verskillende sosiale vaardighede wat nodig was vir hierdie sessie is weer benadruk.

4.3.5.3 Uitvoering van aktiwiteit, waarneming en monitering van probleme

Die leerders het aandagtig geluister na die aktiwiteit en nadat die navorser haar hande geklap het, het die leerders na hul groepe beweeg terwyl die navorser waargeneem het of die verrigtinge glad verloop en of die tydaspek verbeter het in vergelyking met die vorige week. Nadat die groepe tot bedaring gekom het, is die papierpoppe aan hulle uitgedeel (Foto 4.19). Die groepe moes self besluit wie watter rol gaan speel. Die navorser het almal se aandag verkry en die storie begin. Die leerders het aandagtig geluister na die storie en nadat die navorser haar hande geklap het, het die groepe met hul samesprekings begin om die storie te voltooi. Die navorser het hulle 'n tydlimiet van tien minute gegee waarin hulle die kort storie moes beplan en dan aan die res van die klas moes opvoer.

Die navorser het tussen die groepe deur beweeg en probleme gehanteer soos dit opgeduik het. Die navorser beweeg tussen die groepe deur om waar te neem hoe die sosiale vaardighede in die groepe hanteer word.

Foto 4.19: Aktiwiteit: Week 5



4.3.5.4 Opvoering van poppespel

Die groepe was gereed nadat die tyd verstreke was. Die leerders het terugbeweeg na die mat waar die poppespel plaasgevind het. Die leerders het groep vir groep hul poppespel opgevoer terwyl die res van die groep daarna moes luister (Foto 4.20). Terwyl die onderskeie groepe hul poppespel opgevoer het, het die navorser die optrede en sosiale vaardighede noukeurig waargeneem.

Foto 4.20: Poppespel: Week 5



4.3.5.5 Reflektering

Na afloop van die poppespel het leerders terugbeweeg na hul onderskeie groepe. Elke groep moes besluit watter groep se optrede die beste was en waarom hulle so dink. Die navorser het hulle weereens 'n tydlimiet van drie minute gegee. Die groepe het elkeen hul opinie gegee. Groep een en groep agt was die gewildste.

4.3.5.6 Samevatting deur die navorser

Die navorser het die leerders geluk gewens met hul optredes, maar hulle ook daarop gewys dat groep vier vir die navorser die beste was, omdat hulle storie aan al die vereistes vir 'n poppespel en 'n storie, soos deur die klas bespreek is, voldoen het (*cf* 4.3.5.1).

4.3.5.7 Beloning

Die navorser het die leerders bedank vir hul goeie opvoerings en hulle daarop gewys dat almal se smaak en opinies verskil. Daarom is dit moeilik om 'n wenner te kies en dus is hulle almal wenners. As beloning vir hul goeie werk kon die leerders elkeen hul papier-pop hou en elke leerder het 'n lekker ontvang.

4.3.5.8 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 5

Die leerders was baie opgewonde en in 'n goeie luim. Hulle het "gewone klere" gedra vir die dag omdat dit "Loslitdag" en ook "Lentedag" was. Die navorser het dus besluit om die poppespel te doen aangesien dit sal inpas by die ietwat ligter atmosfeer van die dag. Uit ondervinding van jarelange diens in die onderwys, weet die navorser dat leerders se optrede "anders" is op dae soos hierdie. Hulle is in 'n ligter luim en die "raas"-faktor speel 'n groot rol.

Omdat die leerders so ietwat meer energiek was as in 'n normale situasie was dit vir die navorser telkemale nodig om die leerders aan hul koöperatiewe leerrolle en ook die nodige sosiale vaardighede te herinner. Hulle was baie geselserig en daar moes telkemale gewag word voordat almal se aandag verkry is. Voordat daar met die aktiwiteit begin is, het die navorser eers dat die leerders hul oë sluit en 'n paar asemhalingsoefeninge is met hulle gedoen. Dit het die gewenste uitwerking gehad en die leerders kon toe op die aktiwiteit konsentreer.

Daar was 'n stryery in groep een oor die rol van die hond. In groep een was 'n leerder wat baie dominerend opgetree het. Die navorser moes ingryp en die leerders is gevra of dit regverdig sou wees as die poppe geskommel word en onderstebo neergesit word, sodat elkeen dan 'n pop kies. Daar is ook besluit dat die seun in die groep eerste kon kies omdat hy die enigste seun in die groep was en omdat hy die kleinste was. Die groep was tevrede en het aangegaan met hul taak. In groep sewe was 'n probleem omdat een van die groepslede afwesig was, en daar dus vier poppe en net drie leerders was. Die navorser het aan hulle gevra wat hulle dink hulle kon doen. Een van die leerders het voorgestel dat twee rolle deur een leerder vertolk word. 'n Ander leerder het voorgestel dat hulle die pop van die ma bêre en maak asof sy dorp toe is. Die groep het die voorstel aanvaar en aangegaan met die aktiwiteit.

Daar was 'n vreeslike geraas terwyl hulle die stories vir die opvoering geoefen het. Die opvoering het oor die algemeen goed gegaan. In groep twee is daar twee sterk leerders en twee baie swak leerders. Die twee sterk leerders moes aanhoudend die swakker leerders help en bystaan, maar uiteidelik het hulle hul storie opgevoer. Dit versterk weereens die doel van koöperatiewe leer om die leerders by mekaar te laat leer, by hul eie leer betrokke te maak en sosiale interaksie te bevorder (*cf* 2.5.2.1).

Tydens reflektering het die meeste van die leerders gesê dat groep een en groep agt die beste was. Op die vraag waarom hulle so sê, het hulle bloot geantwoord omdat hulle goed was en omdat hulle van die storie gehou het. Met noukeurige waarneming het die navorser agtergekom dat in albei hierdie groepe baie sterk leerders is, wat baie populêr in die klas en onder hul mede-leerders is. Alhoewel albei die groepe se stories nie die beste was nie, het die groep hulle nogtans aangewys as die beste. Dit onderskryf wat in die literatuur gevind is, naamlik dat aanvaarding deur die groep belangrik is en die begeerte om aanvaar te word die kind tot korrekte aanpassings dwing (*cf* 2.2.2), asook die leerder se direkte soeke na maats (*cf* 2.2.1).

'n Dogtertjie in groep vyf het begin huil oor haar groep nie aangewys is as die beste nie. Waarneming het ook aan die lig gebring dat hierdie betrokke leerder die dominante lid van die groep is en aan die res van die groep voorgestel het dat hulle moet sê dat hulle storie die beste was, maar weens die ander twee leerders se populariteit het die res van die

groep ook vir groep een en agt gestem. Omdat hulle nie graag alleen wil speel nie en deel van die aanvaarbare groep wil wees, sal hulle die reëls van die sosiale groepie gehoorsaam *(cf* 2.2.5)

Nadat die navorser aan hulle verduidelik het dat hulle eintlik almal wenners was, maar dat groep vier se storie eintlik die beste was omdat die storie aan al die vereistes soos bespreek tydens die klasgesprek voldoen het, het die groep saamgestem en was hulle baie bly om te hoor dat hulle hul papierpoppe kon hou.

4.3.6 Werksaamhede van week 6: Oorlewing

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEERMETODE	LEERDER- DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 6 14 September 2006	Bespreking: Jy moet na 'n eiland verhuis en mag net drie items saam met jou neem. Kies van 'n lys. (McIntyre, Dobson & Wilson, 1999:28). .	"Group investigation" (*cf* 2.3.2.2).	• Koöperatiewe leer-rolle word weer ingeskerp en die nodige sosiale vaardighede word bespreek. • Klasbespreking oor oorlewing. Wat het ons nodig om te oorleef? • Leerders beweeg na hul groepe. • Elke groep ontvang 'n aktiwiteit: Jy moet na 'n eiland verhuis, maar jy mag slegs drie items op die lys wat jy ontvang het saamneem. (*cf* Addendum G). • Die groep moet	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • as 'n groep saam besluite te kan neem; • met mekaar te kan redeneer; • hul eie opinies te kan vorm; en • mekaar se opinies te kan waardeer en mekaar te komplimenteer.

			besluit watter drie items vir hulle die nuttigste sal wees en waarom. • Groepsbespreking totdat al die lede van die groep tot 'n besluit kom. • Al stem almal nie saam nie, moet leerders mekaar se opinies respekteer en besluit wat die beste vir die groep sal wees. • Reflektering: Elke groep rapporteer terug oor hul besluit en gee redes vir hul besluit. • Samevatting deur navorser. • Beloning		

4.3.6.1 Koöperatiewe leerrolle en sosiale vaardighede

Die navorser het besluit om die koöperatiewe leerrolle te roteer. Leerders moes self vertel wat hulle onderskeie koöperatiewe leerrolle behels. Hersiening is gedoen om die verskeie sosiale vaardighede (*cf* 2.2.5) weer in te skerp en vas te lê.

4.3.6.2 Klasbespreking

Voordat leerders in hul groepe verdeel het, was daar 'n algemene klasbespreking oor wat die mens nodig het om te oorleef. Die navorser het 'n reeks prente aan leerders gewys (Foto 4.21). Leerders het telkens vertel hoekom 'n sekere item belangrik is en wat hulle alles daarmee kon doen.

Foto 4.21: Aktiwiteit: Week 6

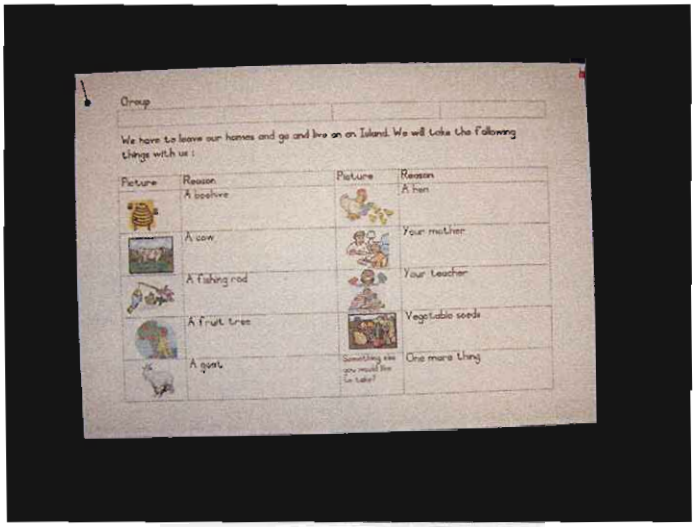


4.3.6.3 Bespreking van aktiwiteit

Leerders het die volgende aktiwiteit ontvang: leerders moet na 'n eiland verhuis, waar daar geen paaie en elektrisiteit is nie. Leerders het 'n werkskaart ontvang met nege items waarvan hulle drie items moes kies om saam te neem (*cf* Addendum G). Die groep moet ooreenstem oor die keuses. Om 'n bespreking uit te lok en te verhoed dat elkeen maar net 'n item kies, het die navorser besluit op drie items. Die groepe moes tot 'n besluit kom wat die hele groep gepas het en waar verskeie sosiale vaardighede, soos luister na

mekaar, redeneer, respek betoon vir mekaar se opinies en besluitneming betrokke was. 'n Tydlimiet van 10 minute is aan die leerders gestel. Nadat leerders hul keuse vanaf die lys gemaak het, kon hulle elkeen enige iets anders wat vir hulle kosbaar of noodsaaklik is, saamneem. Die item hoef nie op die lys te gewees het nie.

Foto 4.22: Werkskaart: Week 6



4.3.6.4 Reflektering

Nadat elke groep besluit het watter items vir hulle noodsaaklik was vir oorlewing, het elke groep die geleentheid gekry om terug te rapporteer oor die items wat hulle gekies het en die redes waarom hulle die spesifieke items gekies het. Tydens reflektering moes die leerders aandagtig luister en mekaar se opinies evalueer (*cf* 2.3.2.3).

4.3.6.5 Samevatting deur die navorser

Die navorser het die keuses van die verskillende groepe saamgevat en die resultate met die leerders bespreek.

4.3.6.6 Beloning

As beloning vir hul goeie gedrag en bydraes het elke leerder 'n stukkie droë wors ontvang, omdat dit by die tema pas. Droë wors kan baie nuttig wees om op 'n eiland te oorleef.

4.3.6.7 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 6

Die leerders was baie opgewonde om na die eiland toe te gaan. Hulle het onder leiding van die navorser besluit dat daar geen paaie, elektrisiteit of behuising op die eiland is nie. Die navorser het aan die leerders prente en woordkaarte van al die items op die lys wat hulle moontlik kan saamneem, gewys (*cf* Addendum G). Die leerders het telkens vertel hoekom 'n spesifieke item nuttig sou wees as hulle op die eiland bly. Die leerders se denk- en redenasievermoë is baie goed aangespreek tydens hierdie bespreking. Van die leerders het geen bydrae of redes verskaf nie. Die navorser het hulle direk gevra hoekom 'n koei baie nuttig kon wees, dan was die antwoord "sommer" of "ek weet nie". Van die leerders het geantwoord dat 'n koei melk verskaf en daarvan kon hulle kaas maak. Ander het gesê dat hulle die koei kon slag en biltong maak en braaivleis hou. 'n Ander leerder het gesê hulle kon skoene, klere en tente van die vel maak. Die bespreking van die prente het nuttige inligting aan die leerders verskaf om oor na te dink en te redeneer voordat hulle hul keuses moes maak.

Die groepe het bestaan uit vier lede. Daarom het die navorser op 'n keuse van drie items besluit, anders het hul eenvoudig net elkeen een gekies en het daar geen interaksie en samewerking plaasgevind nie. Die leerders moes eers elkeen vertel watter drie items hulle sou saamneem. Die items wat ooreengestem het, is gemerk en toe is daar beraadslaag oor die items totdat die leerders ooreenstemming bereik het oor drie items. Daarna moes die leerders redes verskaf vir hul keuses. Sommige van die redes getuig daarvan dat die leerders die oorspronklike aktiwiteit in gedagte gehou het met die maak van hul keuses, naamlik wat het die mens nodig om te oorleef. Die koei was 'n gewilde keuse, ses van die agt groepe het onderskeidelik aangedui dat die koei baie nuttig is omdat hy melk en vleis verskaf en dat hulle daarvan aan die lewe kan bly. Die vel is ook as nuttig beskou omdat dit vir beskutting, klere, skoene en komberse gebruik kan word. Vyf van die agt groepe het aangedui dat hulle die hen sou saamneem en al agt groepe het aangedui dat hulle gedink het dit is baie nuttig om groentesaad saam te neem. Een van die groepe het ook aangedui dat as jy nie die groentesaad neem nie, jy definitief die vrugteboom moet vat, want 'n mens het vars vrugte en groente nodig. Uit hul antwoorde kon die navorser aflei dat die leerders se redenasievermoë tydens hierdie aktiwiteit redelik goed was. Nadat die drie keuse gemaak is kon elke leerder nog een item vir homself kies. Dit kon enige iets

wees. Hier het die navorser agtergekom dat sommige leerders nie hul keuses goed beredeneer het nie. Speelgoed was oorheersend, veral "PSP Games" en "Barbie Dolls". Sommige leerders wou motors saamneem. Die keuses is aan die klas gegee vir bespreking om redes te gee hoekom dit nie goeie keuses was nie. Dieselfde is gedoen met keuses soos water, 'n tent en 'n hond. Die leerders kon redeneer waarom sommige keuses nuttig was en ander nie.

Die leerders het onthou van hul koöperatiewe leerrolle en die aktiwiteit is in die vasgestelde tydlimiet voltooi. Daar was 'n stryery in sommige van die groepe oor die keuses. Die navorser het hulle 'n paar keer daarop gewys dat hulle elkeen 'n kans moet gee om te vertel, dat hulle na mekaar moet luister en mekaar se opinies moet respekteer.

Oor die algemeen is daar 'n groot verbetering in die leerders se sosiale vaardighede. Hulle wil nie meer alles net met die navorser deel nie. Hulle besef dat hulle as 'n groep moet saamwerk en dat die navorser nie kyk watter individu die beste is nie, maar watter groep saam die beste werk lewer. Daardeur besef hulle dat elkeen in die groep 'n belangrike bydrae kan lewer.

4.3.7 Werksaamhede van week 7: Speletjie

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEER METODE	LEERDER- DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 7 18 September 2006	Spel.	"Team assisted individuali-sation" (*cf* 2.3.2.2).	• Koöperatiewe leer-rolle word weer ingeskerp en die nodige sosiale vaardighede word bespreek. • Klasbespreking oor speletjies. Elke groep ontvang 'n hoepel, 'n bal en 'n springtou. Met hierdie apparate moet hulle as 'n groep 'n speletjie ontwerp waaraan al die lede van die groep moet deelneem en al die apparate moet gebruik moet word.	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • in groepe saam 'n speletjie te kan beplan met die gegewe apparate; • in staat te wees om te beplan en te redeneer; • na mekaar te kan luister en mekaar se opinies te respekteer; • mekaar se speletjies te kan evalueer en redes te verskaf

			• Leerders beweeg na hul groepe op die mat om vir vyf minute hul nuwe speletjie te bespreek (Foto 4.23). • Leerders beweeg na buite en oefen hul speletjie vir vyf minute (Foto 4.24). • Groepe demonstreer hul speletjies een vir een aan die res van die groep (Foto 4.25, 4.26). • Reflektering: Evaluering van speletjies deur groepslede. • Samevatting. • Beloning.		waarom hulle dink 'n speletjie is geslaagd of minder geslaagd; en • mekaar te kan prys.

4.3.7.1 Bespreking en inskerping van koöperatiewe leerrolle en sosiale vaardighede

Leerders vertel wat hul spesifieke rolle in die groep is en wat hulle bydrae tot die groep behoort te wees. Die verskillende sosiale vaardighede wat nodig is vir die aktiwiteit is bespreek (*c.f.* 2.2.5; 4.3.7)

4.3.7.2 Klasbespreking oor speletjies

'n Algemene klasbespreking oor speletjies het plaasgevind. Leerders het vertel van hul gunsteling-speletjies. Die navorser het die gesprek gelei sodat leerders gesels het oor die aspekte waaruit 'n speletjie bestaan, naamlik die reëls, spelers en die apparaat. Weereens het die belangrikheid van sosiale vaardighede na vore gekom, naamlik dat speletjies volgens reëls gespeel word, leerders beurte moet maak, respek vir mekaar se opinies moet toon en saamwerk in 'n groep.

4.3.7.3 Aktiwiteit

Die navorser het die aktiwiteit volledig met die leerders bespreek sodat elke leerder presies geweet het wat van hom verwag word (*cf* 2.3.2.5). Elke groep het 'n hoepel, 'n springtou en 'n bal ontvang. Die aktiwiteit was dat elke groep 'n oorspronklike speletjie moet ontwerp. Die groep moet besluit oor die reëls van die speletjie, al die leerders van die groep moes aan die speletjie deelneem en al die apparate wat hulle ontvang het, moes tydens die speletjie gebruik word.

4.3.7.4 Groepsbespreking

Die leerders het na hulle groepe beweeg. Daar is 'n tydlimiet van 5 minute aan hulle gegee om die speletjie te beplan (Foto 4.23). Daarna het die groepe na buite beweeg en nog vyf minute gekry om die speletjie te oefen (Foto 4.24).

Foto 4.23: Speletjie: Week 7



Foto 4.24: Speletjie: Week 7



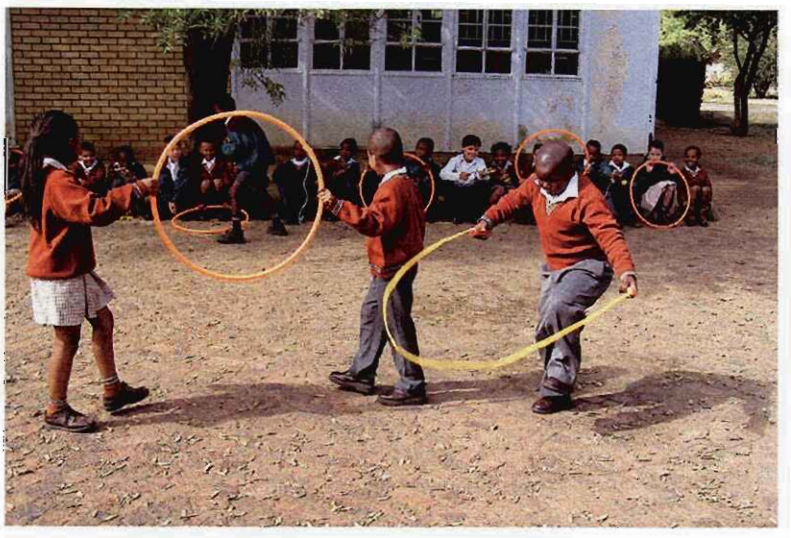
4.3.7.5 Implementering van speletjie

Nadat die groepe die geleentheid gehad het om hul speletjie in te oefen, het al die groepe op die gras kom sit, terwyl elke groep die geleentheid gekry het om hul speletjie te verduidelik en te demonstreer (Fotos 4.25; 4.26). Die res van die groep het waargeneem of die aktiwiteit korrek uitgevoer is. Na afloop van elke groep se demonstrasie was daar eers 'n geleentheid waar die res van die klas kommentaar kon lewer oor die speletjie.

Foto 4.25: Demonstrasie van speletjie: Week 7



Foto 4.26: Demonstrasie van speletjie: Week 7



4.3.7.6 Reflektering

Die leerders het terugbeweeg in hul groepe en die gebeure in groepsverband bespreek om terug te rapporteer aan die navorser en die res van die klas. Die leerders moes besluit of die speletjie wat hulle ontwerp het 'n sukses was of nie en hulle moes 'n rede verskaf vir hulle antwoord.

4.3.7.7 Samevatting

Die navorser het al die gebeure vir die leerders saamgevat. Die navorser het aan die leerders verduidelik waarom sekere speletjies meer suksesvol as ander was.

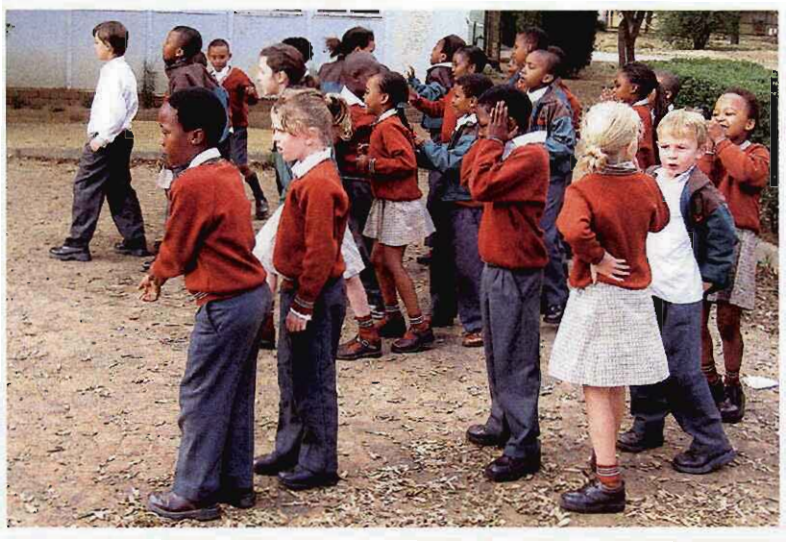
4.3.7.8 Beloning

Daar is nie 'n wenner aangewys nie. Die navorser het die leerders in vier groepe verdeel en 'n paar lekker kompetisie-speletjies gespeel, wat meegebring het dat meer as een groep as wenner kon uittree (Foto 4.27; 4.28). As beloning het elke leerder 'n koeldrank ontvang.

Foto 4.27: Kompetisie speletjies: Week 7



Foto 4.28: Kompetisie speletjies: Week 7



4.3.7.9 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 7.

Die leerders was baie opgewonde oor die vooruitsig dat hulle buite kon gaan speel. Dit was baie duidelik dat hulle presies geweet het van hulle verwag word om as groep saam te werk en hul koöperatiewe leerrolle te vertolk. Wat die sosiale vaardighede betref, kon hulle presies opnoem wat dit behels. Met die bespreking van hul gunsteling-speletjies was dit gou baie duidelik dat rekenaarspeletjies en TV-speletjies die gewildste was. Die navorser het hulle daarna gelei om te gesels oor speletjies wat hulle graag buite speel. Daar is verskeie balspeletjies genoem waarvan sokker die gewildste onder die seuns was. Die dogters het meer belang gestel in hul "Barbie" poppe.

Met die uitdeel van die apparate wou almal opspring om dit te kom haal. Dit was egter nodig vir die navorser om in te tree en die leerders aan hul koöperatiewe leerrolle te herinner. Daarna het die uitdeel van die apparate glad verloop. Die navorser het dit so beplan dat daar net drie apparate per groep was, maar vier lede in elke groep. Elkeen in die groep het na die apparaat gegryp toe dit by die groep beland. Die navorser het hulle weereens daaraan herinner wat die aktiwiteit was, naamlik om die apparaat in die middel van die groep te plaas totdat die groep besluit het wat met die apparaat gedoen moes word (Foto 4.23). Die groepsbespreking het vordering getoon. Die navorser het tussen die groepe rondbeweeg om probleme op te los en die groepe se werksaamhede te observeer.

Die meeste van die leerders het na mekaar geluister, hulle kon met mekaar redeneer om die voordele en nadele van mekaar se voorstelle uit te wys. By een groepie moes die navorser ingryp, want een van die seuns wou met alle geweld alleenreg op die bal hê. Die reëls van die aktiwiteit moes weereens aan die groep verduidelik word. Nadat die vyf minute vir bespreking en beplanning verstryk het, het die groep taamlik luidrugtig na buite beweeg. Die navorser het hulle daaraan herinner dat hulle respek vir hul mede-leerders moet betoon, daarom moet hulle so stil as moontlik op die stoep verby die ander klasse beweeg. Hulle het 'n daadwerklike poging aangewend om so stil as moontlik te beweeg, maar soms het die opgewondenheid die oorhand gekry.

Buite het hulle met oorgawe aan hul speletjies geoefen (Foto 4.24). Toe die tyd aanbreek om hul speletjies in groepsverband te kom demonstreer, was dit nogal moeilik om hulle tot bedaring te bring. Die navorser het dit goed gedink om hulle op hul rûe, met hul oë toe op die gras te laat lê. Hulle moes net na die navorser se stem luister. Die navorser het in 'n baie sagte rustige stem asemhalings-oefeninge gegee en leerders moes dit navolg. Toe die navorser sien dat die leerders kalmer is, het sy in dieselfde kalm sagte stem die aktiwiteit gegee dat die leerders hul oë kon oopmaak en regop sit.

Die leerders het groep vir groep hul speletjies gedemonstreer (Foto 4.25; 4.26). Die meeste van die speletjies was baie eenvoudig, maar het aan al die vereistes van die aktiwiteit voldoen. Na elke demonstrasie het die leerders die geleentheid gehad om te sê of hulle van die speletjie gehou het of nie en waarom. Hier het weereens groepsdruk na vore getree (*cf* 4.3.5.8). Groep een en groep agt se speletjie is aangewys as die beste. Met noukeurige waarneming het die navorser agtergekom dat in albei hierdie groepe baie sterk leerders is, wat baie populêr in die klas en onder hul mede-leerders is. Alhoewel albei die groepe se speletjies nie die beste was nie, het die leerders hulle nogtans aangewys as die beste. Dit onderskryf wat in die literatuur gevind is, naamlik dat aanvaarding deur die groep belangrik is en die begeerte om aanvaar te word die kind tot korrekte aanpassings gedwing (*cf* 2.2.4), asook die leerder se direkte soeke na maats (*cf* 2.2.2).

Tydens die samevatting het die navorser die speletjies afsonderlik met die leerders bespreek en hulle daarop gewys dat groep vier se speletjie eintlik die beste was omdat

hulle aan al die vereistes van die aktiwiteit voldoen het en dat al die lede van die groep ten alle tye by die spel betrokke was, waar die ander groepe beurte gemaak het. Die navorser het aan die leerders uitgewys dat hulle almal wenners was, want al die groepe se speletjies het aan die minimum vereistes van die aktiwiteit voldoen. Vir beloning het die navorser die leerders in vier groepe verdeel en lekker kompetisie-speletjies gespeel (Foto 4.27; 4.28). Daarna was die leerders lekker moeg en elkeen het 'n koeldrank ontvang wat hulle vreeslik geniet het. Die sosiale vaardigheid om jou beurt af te wag en om 'n ander persoon te bedank, het hier baie sterk na vore gekom. Hulle het sommer self in rye gaan staan toe hulle hoor daar gaan koeldrank uitgedeel word en telkens dankie gesê toe hulle die koeldrank ontvang het. Hierdie aktiwiteit was 'n reuse sukses.

4.3.8 Werksaamhede van week 8: Klassifisering van prente

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEERMETODE	LEERDER DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 8 18 Oktober 2006	Klassifisering (Wessels & Van den Berg, 1999:188.)	"Group investigation" (*cf* 2.3.2.2)	• Klasbespreking: 'n Algemene klasbespreking oor groepering van sekere dinge met 'n gemeenskaplike doel. Bv.: 'n kat, hond, parkiet, visse en 'n hasie word saam gegroepeer omdat hulle almal troeteldiere kan wees (Foto 4.29, 4.30). • Sosiale vaardighede en koöperatiewe leerrolle word hersien. • Leerders beweeg na hul groepe. • Elke groep ontvang	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • in groepe saam besluite te kan neem oor watter prente hulle saam gaan groepeer; • 'n rede te kan verskaf vir hul keuses; • met mekaar te kan redeneer; • na mekaar te kan luister; en • te kan reflekteer oor hul groeps-aktiwiteite.

			'n bladsy met prente op (*cf* Addendum G). • Die aktiwiteit word deeglik met die klas bespreek sodat elke leerder weet wat van hom verwag word. • As 'n groep moet hulle drie stelle prente, met vyf prente in elke stel, kies wat by mekaar pas. Die groep moet ook 'n rede gee waarom hulle die spesifieke prente bymekaargesit het. • Groepsbespreking. • Monitering van probleme. • Reflektering. • Samevatting • Beloning		

4.3.8.1 Bespreking en inskerping van koöperatiewe leerrolle en sosiale vaardighede

Die navorser het besluit om die koöperatiewe leerrolle te roteer. Leerders vertel wat hul spesifieke rolle in die groep is en wat hulle bydrae tot die groep behoort te wees. Die verskillende sosiale vaardighede wat nodig is vir die aktiwiteit is bespreek.

4.3.8.2 Klasbespreking

Met behulp van prente het die navorser die begrip *klassifisering* aan leerders verduidelik (Foto 4.29). Daar was prente van diere en die leerders moes hulle in verskillende kategorieë plaas. Daar moes vyf prente in elke kategorie wees. Hulle het die diere in troeteldiere en wilde diere verdeel. Leerders het ook ander voorbeelde uit hul daaglikse omgewing genoem, soos byvoorbeeld piesangs, pere, appels, druiwe en lemoene wat saam gegroepeer word omdat hulle almal vrugte is (Foto 4.30).

Foto 4.29: Klassifisering: Week 8



Foto 4.30: Klassifisering: Week 8



4.3.8.3 Aktiwiteit

Nadat die navorser seker was dat al die leerders die begrip *klassifisering* begryp het, is die aktiwiteit aan hulle verduidelik. Elke groep het 'n stel prente en 'n werkskaart ontvang (Foto 4.31). Die leerders moes drie stelle van vyf prente soek wat bymekaar pas (Foto 4.32; 4.33). Die leerders moes 'n rede verskaf waarom hulle die vyf prente saam klassifiseer. Die leerders het tien minute gehad om die aktiwiteit te voltooi. Die leerders het ook die aktiwiteit ontvang om 'n skêr, 'n buisie gom en hul HB-potlode saam met hulle te neem as hulle na hul groepe beweeg.

4.3.8.4 Groepsbespreking en monitering van probleme

Die leerders moes eers na al die prente kyk en saam as 'n groep besluit watter prente hulle saam gaan groepeer, asook 'n rede verskaf vir hul keuse. Die navorser het tussen die groepe beweeg en waargeneem hoe hulle die aktiwiteit aanpak en die nodige sosiale vaardighede beoefen soos beurte maak om na mekaar te luister, respek te toon vir mekaar se opinie en besluitneming.

Foto 4.31: Aktiwiteit: Week 8

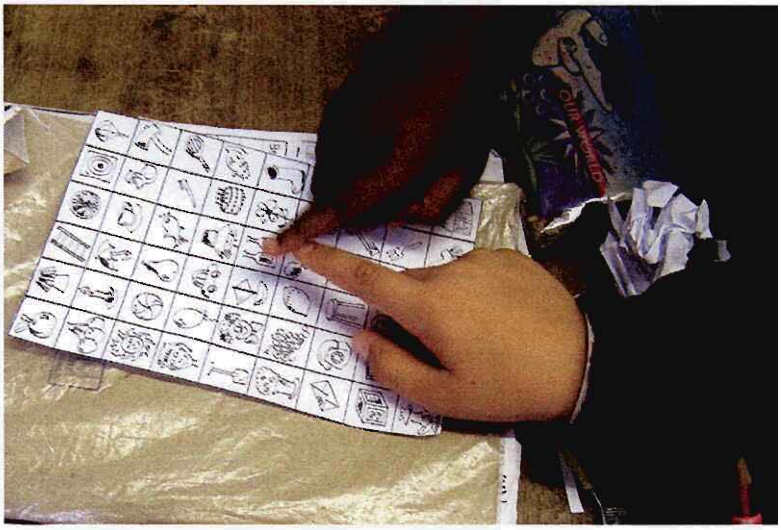


Foto 4.32: Aktiwiteit: Week 8



Foto 4.33: Aktiwiteit: Week 8



4.3.8.5 Reflektering

Die leerders moes in hul groepe besluit watter een van hul groeperings die beste was om oor terugvoering te gee (Foto 4.34; 4.35).

Foto 4.34: Reflektering: Week 8



Foto 4.35: Reflektering: Week 8



4.3.8.6 Samevatting

Die navorser het al die gebeure tydens die les saamgevat en die leerders weereens daarop gewys hoe noodsaaklik dit is dat hulle na mekaar moet luister, dat hulle respek vir mekaar sal hê en dat hulle moet saamwerk as 'n groep, indien hulle sukses wil behaal.

4.3.8.7 Beloning

Elke groep het genoeg lekkers ontvang om gelykop te verdeel in die groep, maar voor hulle dit kon verdeel, moes hulle dit klassifiseer. Daar is nie aan die leerders gesê hoe hulle die lekkers moes klassifiseer nie. Die navorser wou waarneem waarvolgens die leerders die lekkers klassifiseer.

4.3.8.8 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 8

Om die regte atmosfeer te skep, het die navorser 'n hele klomp groot prente van diere op die bord geplak. Die leerders het die diere bespreek. Die navorser het die leerders gevra watter diere hulle vir troeteldiere sou wil hê. Die navorser het toe al daardie prente bymekaar geplaas. Daarna het die navorser aan die leerders gevra watter diere sal jy op 'n plaas aantref en ook die prente bymekaar geplaas soos die leerders beurte geneem het om te antwoord. Daarna was dit vir die leerders duidelik wat klassifisering beteken. Die

leerders kon ook 'n rede verskaf waarom die diere saamgegroepeer word (Foto 4.29; 4.30).

Toe dit vir die navorser duidelik was dat die leerders verstaan het wat die aktiwiteit behels, het die leerders na hul groepe beweeg met 'n verdere aktiwiteit, naamlik om 'n skêr, hul potlode en 'n buisie gom saam met hulle te neem. Die leerders het ook die aktiwiteit ontvang om heel eerste in die groep te besluit wie gaan watter taak verrig. Afgesien van hul oorspronklike koöperatiewe leerrolle moes een die knipwerk doen, 'n ander een moes die plakwerk doen en 'n ander leerder moes die rede neerskryf nadat die groep besluit het wat die rede moes wees.

Die navorser het tussen die groepe rondbeweeg en waargeneem hoe die leerders self die addisionele take onder hulle verdeel. Die leerders het in die meeste van die groepe dadelik tot 'n vergelyk gekom sonder om daaroor te stry. By twee van die groepe moes die navorser hulp verleen en self die rolle toeken. Die rede waarom die navorser die leerders self hul addisionele rolle laat kies het, was om te kyk of hulle die sosiale vaardighede wat tot nou toe ingeoefen is, kon toepas in 'n situasie waar hulle nie aan die sosiale vaardighede herinner is nie. Die oefening het redelik na wense verloop.

Die leerders het dadelik die prente begin verken. Daar is verskeie vrugte op die versameling prente wat die leerders ontvang het en hulle het dadelik die vrugte begin uitknip. Die rede was by almal dieselfde, die prente is saamgegroepeer omdat almal vrugte is. Die leerders het oor die algemeen baie goed saamgewerk en kon die oefening as 'n groep doen. Slegs in groep een was daar 'n bakleiery. Een van die seuns was die enigste een met 'n buisie gom en hy het toe besluit om sy gom te gaan bêre. Wat egter goed was, is dat die groep nie soos gewoonlik almal om hulp geroep het nie, maar die persoon wie se rol dit was om hulp te vra indien nodig, het sy hand opgesteek en aan die navorser verduidelik wat die probleem was. Die navorser het toe aan die seun gevra wat die groep moes doen om sukses te behaal. Hy het eers sy skouers opgehaal en afgekyk sonder om te antwoord. Die navorser het verder gevra of hy dink hulle kan sukses behaal as hulle nie saamwerk nie. Hy het opgestaan en sy gom gaan haal en die probleem was opgelos.

Tydens reflektering moes een persoon per groep terugvoering gee oor een van hul groeperings. Dit was baie suksesvol. Groep agt het 'n interessante groepering gehad, naamlik die padda, vis, eend, 'n glas water en die bootjie. Hul rede vir die groepering was dat die voorwerpe almal iets met water te doen het.

Tydens die samevatting het die navorser die leerders geprys vir hul werk en almal as wenners verklaar. Die navorser het van die mees interessante groeperings uitgelig en die leerders moes verklaar hoekom hulle dink die groep daardie groepering gemaak gemaak. As beloning het die navorser twaalf lekkers op elke groep se tafel geplaas met die aktiwiteit dat voor hulle dit gelykop verdeel, hulle eers die lekkers moes klassifiseer. Die navorser het geen kriteria verskaf nie omdat die navorser wou waarneem hoe die leerders onder mekaar redeneer. Die meeste van die groepe het die lekkers volgens kleure geklassifiseer en twee groepe het dit volgens geure geklassifiseer. Daarna kon hulle die lekkers onder mekaar verdeel. Die navorser is op hierdie stadium tevrede met die vordering wat daar gemaak is met die verbetering van die sosiale vaardighede wat noodsaaklik is vir die leerders om saam te werk.

4.3.9 Werksaamhede van week 9: Woordbou

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEER METODE	LEERDER DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 9 19 Oktober 2006	Woordbou.	"Group investigation" (*cf* 2.3.2.2).	• Om die regte klasatmosfeer te skep, word 'n mimiek van opstaan soggens en maak van ontbyt voorgestel. • Leerders moet raai wat die mimiek voorstel. • Leerders moet die woord "breakfast" klank. • Plaas die woord letter vir letter op die bord (Foto 4.36). • Leerders maak woorde van die letters terwyl die navorser die woorde met die los letters op die bord bou	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • saam as 'n groep besluite te kan neem; • na mekaar te kan luister en saam woorde te kan bou; • mekaar se opinies te kan respekteer; en • mekaar te kan komplimenteer.

			(Foto 4.37, 4.38, 4.39). • Klasbespreking oor die verskillende koöperatiewe leer-rolle en die nodige sosiale vaardighede word bespreek. • Die aktiwiteit word deeglik bespreek sodat elke leerder weet wat van hom verwag word. • Leerders beweeg na hul groepe. • Elke groep ontvang 'n stel kaarte met letters wat "breakfast" spel en 'n werkskaart om die woorde wat gebou word, neer te skryf (Foto 4.40, 4.41). • Die leerders het tien minute om soveel		

			woorde uit die los letters te bou as wat hulle kan. • Reflektering: Elke groep rapporteer oor hoeveel woorde hulle as 'n groep kon bou. • Samevatting • Beloning		

4.3.9.1 Bespreking en inskerping van koöperatiewe leerrolle en sosiale vaardighede

Leerders vertel wat hul spesifieke rolle in die groep is en wat hulle bydrae tot die groep behoort te wees. Die verskillende sosiale vaardighede wat nodig is vir die aktiwiteit is bespreek (*c.f.* 2.2.5).

4.3.9.2 Skep van klasatmosfeer

'n Mimiekspel word aan leerders uitgebeeld. Dit stel 'n persoon voor wat wakker word, gesig was, tande borsel en ontbyt maak. Die leerders moet telkens raai wat gebeur. Die leerders word gevra of hulle die woord "breakfast" kan klank. Die woord "breakfast" word met los letters op die bord geplak (Foto 4.36). Leerders kyk of hulle ander woorde van die letters kan maak en die navorser bou dan die woorde soos die leerders dit klank (Foto 4.37; 4.38; 4.39).

Foto 4.36: Woordbou: Week 9

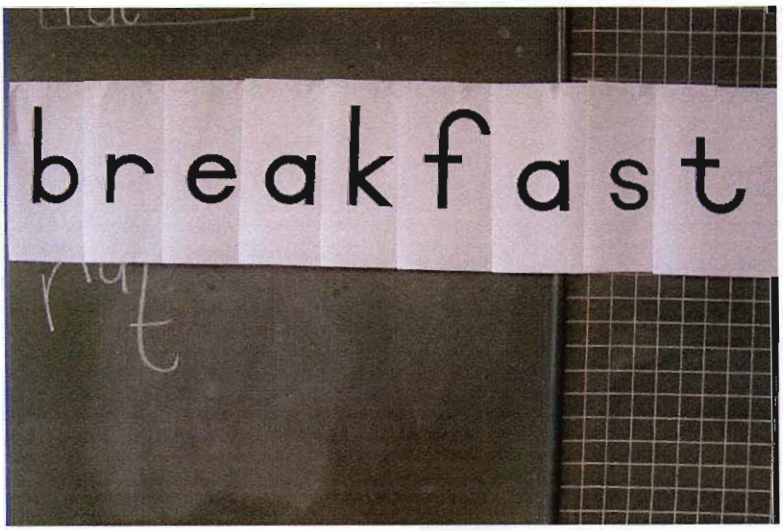


Foto 4.37: Woordbou: Week 9

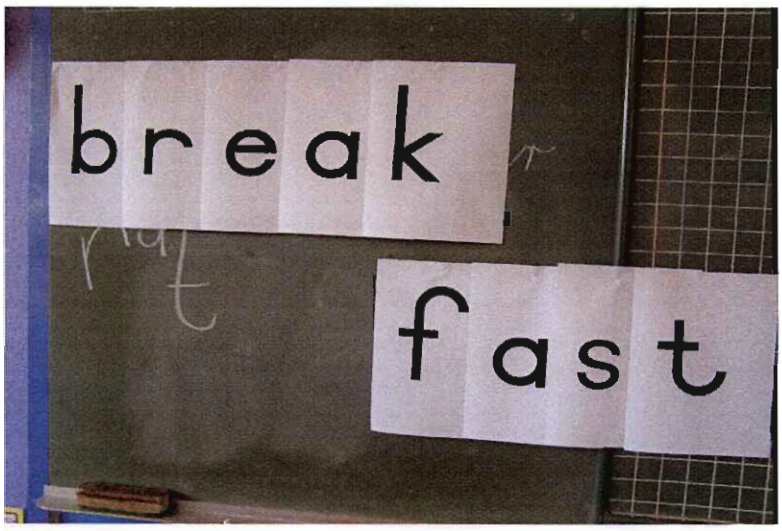


Foto 4.38: Woordbou: Week 9

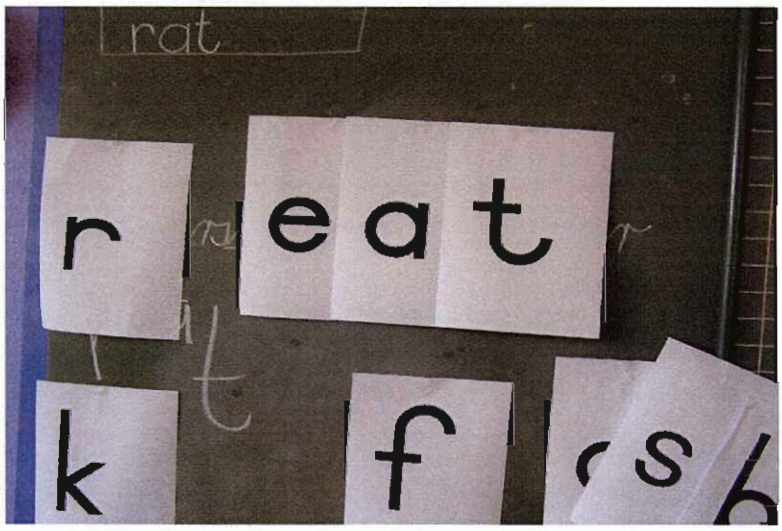
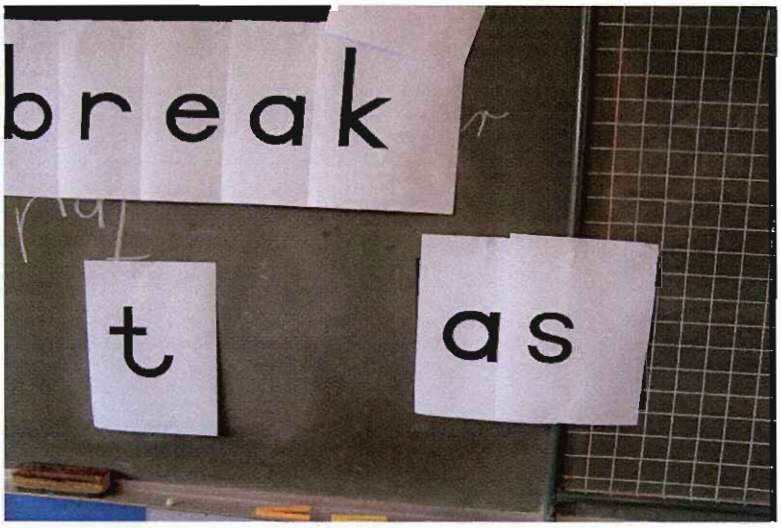


Foto 4.39: Woordbou: Week 9



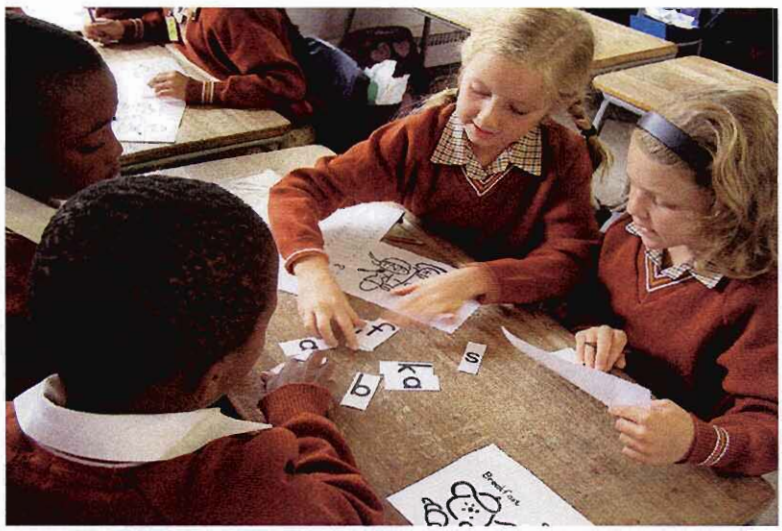
4.3.9.3 Bespreking van aktiwiteit

Die leerders het na hulle onderskeie groepe beweeg. In hul groepe het hulle mekaar weer aan die koöperatiewe leerrol wat elke lid van die groep moes vertolk, herinner. Elke groep het 'n stel letters wat "breakfast" spel en 'n werkskaart om die woorde op te skryf ontvang (Fotos 4.40, 4.41) Die aktiwiteit is aan die leerders verduidelik. Elke lid van die groep moes 'n beurt kry om 'n woord te bou. As 'n leerder vashaak, mag die res van die groep hom bystaan. Daar moes samewerking wees. Die leerders het tien minute tyd gekry om te kyk hoeveel woorde hulle kon bou met die letters tot hul beskikking. Nadat die navorser seker was dat elke leerder geweet het wat van hom verwag word, is die teken gegee deur haar hande te klap, sodat die leerders kon begin.

Foto 4.40: Groepwerk: Week 9



Foto 4.41: Groepwerk: Week 9



4.3.9.4 Waarneming en monitering van probleme

Die navorser het tussen die groepe rondbeweeg om te observeer hoe hulle die aktiwiteit aanpak en hoe die sosiale vaardighede geïmplementeer word. Probleme wat ontstaan het is dadelik aan die orde gestel en opgelos. Die navorser het aan die groepe uitgewys wanneer hulle woorde maak wat nie bestaan nie.

4.3.9.5 Reflektering

Die stil-kapteins het aangedui wanneer die tyd verstreke was. Elke groep moes rapporteer oor hoeveel woorde die groep saam kon bou. Elke groep moes een van die woorde wat hulle gemaak het kies, op grond daarvan dat hulle gedink het nie een van die ander groepe dieselfde woord gemaak het nie.

4.3.9.6 Samevatting

Die navorser het die gebeure van die sessie saamgevat en die leerders daarop gewys dat samewerking sukses waarborg.

4.3.9.7 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 9

Die navorser het die mimiekspel uitgevoer. Die leerders het spontaan geraai wat elke aksie was. Na 'n paar pogings het die leerders uiteindelik "breakfast" korrek geklank. Die navorser het die letters een vir een op die bord geplak soos die leerders dit geklank het (Foto 4.36). Die navorser het die leerders gevra of hulle enige ander woorde met die letters kon bou. Die navorser het die woorde op die bord gebou soos die leerders dit opgenoem het (Foto 4.37; 4.38; 4.39). Voor die leerders na hul onderskeie groepe beweeg het, is die verskillende koöperatiewe leerrolle hersien. Die leerders is baie gesteld op hulle "jobs" soos hulle dit noem en kon presies opnoem wat elkeen se verpligting in die groep was. Die navorser het die sosiale vaardighede ingeskerp deur vrae te vra, soos byvoorbeeld wat moet gedoen word as dit iemand in die groep se beurt is om te praat? Hulle het dadelik geantwoord dat hulle vir die persoon moet kyk en luister wat hy sê sodat hulle sinvol kan reageer op wat die persoon sê, as dit hulle beurt was om te praat.

Die aktiwiteit is goed verduidelik en die navorser was seker dat daar geen onduidelikheid was voor die leerders na hul groepe beweeg het nie. Die leerders het al geleer om met die minimum geraas na hul groepe te beweeg. Dit help ook baie om te kyk of hulle op die vorige sessie se tyd kan verbeter. Die leerders het die letters wat hulle ontvang het uit die koeverte gehaal en beurte gemaak om die woorde te bou. Deur noukeurige waarneming het die navorser opgelet dat daar 'n paar leerders was wat nie woorde wou bou nie. Hulle het die letters rondgestoot en tou opgegooi sodat die res van die groep hulle moes help. Na 'n gesprek met die klasonderwyseres het dit aan die lig gekom dat die leerders se

vordering in spelling baie swak is. Die navorser moes vir 'n paar leerders daarop wys dat hulle woorde gebou het wat nie bestaan nie. Die groep het dan die letters weer rangskik totdat hulle 'n nuwe woord kon bou.

Daar was baie min stryery onder mekaar en op die oog af het die leerders beurte gemaak om woorde te bou. Hulle het saam besluite gemaak en respek getoon vir mekaar se opinies. Die stil-kapteins was gereed om aan te dui dat die tien minute verstreke was. Almal moes hul potlode neersit en hul arms vou. Die navorser het vinnig deur die groepe beweeg om die woordelyste na te gaan om te kyk of al die woorde wat die leerders gebou het wel bestaan. Tydens reflektering het elke groep die geleentheid gehad om te sê hoeveel woorde hulle in tien minute kon bou. Groep vyf was die wenners met vyf-en-twintig woorde wat hulle almal korrek gebou het. Hulle het elkeen 'n lekker ontvang omdat hulle as wenners aangewys is. Daarna moes elke groep een van die woorde wat hulle gebou het kies. Dit moes 'n woord wees wat hulle as groep gedink het, nie een van die ander groepe gebou het nie. Elke groep het die geleentheid gekry om hul gekose woord te noem. As een van die ander groepe die woord op hul lys gehad het is die groep uitgeskakel. Groep vyf was weereens die wenners met die woord "freak". Elke lid van die groep het 'n sjokolade as prys ontvang. Die feit dat die res van die klas spontaan hande geklap het, is 'n positiewe bewys dat hulle mekaar kan prys.

Die navorser het die gebeure saamgevat en klem daarop gelê dat die groepe nie sukses kon behaal as daar nie as 'n groep saamgewerk word nie. Die leerders het die woordbou-sessie baie geniet en die navorser het elke leerder beloon met 'n "muffin" aangesien dit 'n "spelling breakfast" was. Toe die klasonderwyseres teruggekom het, het die een seuntjie gevra of hy vir sy juffrou iets kon sê. Hy roep toe uit: "Mam, we had breakfast and we made lots of words!"

4.3.10 Werksaamhede van week 10: Soeklees

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEER METODE	LEERDER- DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 10 24 Oktober 2006	Speletjie: Soek- lees.	"Team assisted individuali-sation" (*cf* 2.3.2.2)	• 'n Kort klasbespreking oor die vier seisoene. • Die verskillende koöperatiewe leer- rolle en die sosiale vaardighede word ingeskerp. • Die aktiwiteit word duidelik aan die leerders gestel. • Elke groep ontvang 'n stel kaarte met prente en 'n kort beskrywing van elke seisoen, plus sestien los kaarte met prente en kort beskrywings asook 'n dobbelsteen (Foto 4.42). • Die klein kaartjies word	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar te luister. • Mekaar nie te onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. Mekaar te komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • aandagtig na instruksies te kan luister; • beurte te kan maak; • in staat te wees om kreatief te kan dink; • keuses te kan maak asook mekaar respekteer vir die keuses wat gemaak is; en • in staat te wees om met mekaar te redeneer om

			onderstebo in die middel van die tafel geplaas, terwyl die vier prente van die seisoene eenkant in 'n ry geplaas word. • Elke leerder in die groep kry 'n beurt om die seisoenkaarte aan die res van die groep voor te lees (Foto 4.43). • Daarna kry elkeen 'n beurt om die dobbelsteen te gooi. As 'n gelyke getal gegooi word, mag twee kaarte van die middelste hopie geneem word en onderstebo gehou word. As 'n ongelyke getal gegooi word, mag net een kaart gevat word. So is aangehou totdat al die kaarte		tot 'n ooreenkoms te kan kom.

			gebruik was. • Die persoon met die meeste kaarte is die wenner. • Die wenner begin deur sy kaarte te lees en saam as 'n groep word daar besluit by watter seisoen die kaarte pas. Dieselfde word met die res van die groep se kaarte gedoen (Foto 4.44). • Reflektering: As 'n groep moet hulle besluit van watter seisoen hulle die meeste hou en waarom. • Samevatting • Beloning		

4.3.10.1 Klasbespreking

'n Kort klasbespreking oor die weer en die vier seisoene is gegee. Leerders gesels oor sekere eienskappe van elke seisoen en wat hulle gunsteling-seisoen is en waarom.

4.3.10.2 Bespreking van koöperatiewe leerrolle en implementering van sosiale vaardighede

Leerders het aan mekaar vertel wat die verskillende koöperatiewe leerrolle behels, en wat aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is. Daarna het hulle na hul onderskeie groepe beweeg.

4.3.10.3 Bespreking van die aktiwiteit

Elke groep het 'n koevert ontvang. In die koevert was vier groot prente van die vier seisoene met 'n kort storie (Foto 4.42). Die groepsbestuurder moes aan elke lid van die groep 'n kaart gee. Daar was ook sestien klein kaartjies in die koevert wat die groepsbestuurder in die middel van die tafel moes sit met die dobbelsteen bo-op. Elkeen het sy kaart wat hy ontvang het vir die groep gelees (Foto 4.43). Daarna het die leerders beurte gemaak om die dobbelsteen te gooi. As 'n gelyke getal gegooi is mag twee kaartjies geneem word. As 'n ongelyke getal gegooi is, mag een kaartjie geneem word. As die dobbelsteen van die tafel afgerol het, word 'n beurt gemis. Hulle het so aangehou totdat al die kaartjies in die middel klaar was. Die een met die meeste kaartjies was die wenner. Die wenner kon dan die volgende ronte begin. Die leerders moes lees wat op die klein kaartjies staan en dan moet hulle as 'n groep besluit by watter seisoen die kaartjie pas en dit dan by die seisoenkaart plaas (Foto 4.44).

Foto 4.42: Aktiwiteit: Week 10



Foto 4.43: Aktiwiteit: Week 10



Foto 4.44: Aktiwiteit: Week 10



4.3.10.4 Waarneming en monitering van probleme

Die navorser het tussen die groepe rond beweeg om te observeer hoe leerders die taak aanpak en die sosiale vaardighede hanteer. Probleme wat voorgekom het is hanteer en opgelos.

4.3.10.5 Samevatting

Die navorser het gekyk dat al die groepe se kaarte korrek uitgepak was. Die leerders kon verskil het indien hulle 'n rede verskaf het. Sommige van die klein prentjies kon by meer as een seisoen pas.

4.3.10.6 Reflektering

Leerders moes in hul groepe bespreek wat by die skool tydens elke seisoen gebeur. Daarna moes hulle tot 'n vergelyk kom oor watter seisoen die meeste aktiwiteite het en waarvan hulle die meeste hou. Leerders moes egter 'n rede vir hul antwoorde verskaf.

4.3.10.7 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 10

Die leerders het 'n atletiek-oefensessie gehad. Daarna het hul pouse gehad en moeg en warm in die klas ingekom. Die navorser het dadelik waargeneem dat die leerders

kriewelrig was en warm gekry het. Die navorser het aan die leerders aktiwiteit gegee om op hul arms te lê, hul oë toe te maak en stadig in en uit asem te haal. Hulle moes konsentreer en na hul asemhaling luister. Na 'n minuut of twee was die leerders heelwat kalmer en in staat om beter te konsentreer. 'n Algemene klasbespreking oor die oggend se weerberig dat daar vir drie dae 'n hittegolf in Gauteng sou wees, het gevolg. Die verskillende weersomstandighede van die verskillende seisoene het gevolg, asook aktiwiteite wat in die verskillende seisoene gebeur. Die leerders het spontaan saamgesels. Deur middel van waarneming deur die navorser het dit duidelik geword dat die leerders die meeste van die somer hou, omdat daar baie buite-aktiwiteite tydens die somer plaasvind waaraan hulle graag deelneem.

Voordat die leerders na hulle groepe beweeg het, is die koöperatiewe leerrolle weereens ingeskerp. Dit is egter nie meer vir die navorser nodig om aan die leerders te verduidelik wat elkeen se plig in die groep is nie, die leerders gesels spontaan saam en vertel aan mekaar wat elkeen se plig behels. Dieselfde het gebeur met die implementering van die nodige sosiale vaardighede wat nodig was vir hierdie sessie. Die leerders het besef dat hulle beurte moet maak en vir mekaar moet wag. Hulle moet ook aandagtig luister en vir 'n persoon kyk as hy praat. Hulle moet respek aan mekaar betoon. Die leerders het na hul groepe beweeg sonder enige voorvalle en het dan ook hul tyd van die vorige sessie verbeter. Die aktiwiteit is verduidelik en nadat die navorser seker was dat al die leerders verstaan het wat van hulle verwag word, het sy die teken gegee dat hulle met die aktiwiteit kon begin. Die navorser het tussen die groepe rondbeweeg om waar te neem hoe die leerders die aktiwiteit uitvoer. Slegs een groep het die aktiwiteit nie heeltemal korrek uitgevoer nie, want 'n seun in die groep het met die dobbelsteen gespeel in plaas van om dit in die middel op die klein kaartjies te plaas. Terwyl die navorser die ander groepe geprys het omdat hulle so mooi geluister het, het die seun ongemerk die dobbelsteen neergesit en ook sy arms gevou. Die leerders het die kaarte oor die seisoene vir mekaar gelees (Foto 4.43). Die navorser het waargeneem dat wanneer van die leerders sukkel om te lees die ander lede van die groep spontaan help, waar hulle voorheen hul hande sou opsteek en vertel dat die spesifieke leerder nie die kaart kan lees nie. 'n Duidelike teken van samewerking en empatie.

Tydens die speletjie met die dobbelsteen was daar net een groep wat nie die aktiwiteit verstaan het nie. Die probleem is hanteer en hulle kon aangaan. Tydens die samevatting om te kyk of die leerders die kaarte by die regte seisoene geplaas het (Foto 4.44), het 'n insiggewende gesprek ontstaan. Die leerders het spontaan gesê wanneer hulle van die navorser verskil. Op een van die kaartjies het geskryf gestaan dat die skool sluit en die vakansie kan begin. Hulle het gou vertel dat die skool eintlik in al die seisoene kan sluit en lekker daaroor geredeneer. Hulle het na mekaar se opinies geluister en gereageer op wat die vorige persoon gesê het sonder om sommer rond en bont uit te skreeu soos wat in die verlede gebeur het.

Tydens reflektering het die leerders die verskillende seisoene en die gebeure by die skool tydens die seisoene bespreek. Die somer het weereens geseëvier omdat hulle die meeste van atletiek hou waar massadeelname moontlik is. Hulle hou nie van die ander sportsoorte nie, want net sekere leerders word vir die spanne gekies. Die navorser het die leerders geprys vir hul samewerking en elkeen is beloon met 'n lekker.

4.3.11 Werksaamhede van week 11: Video-vertoning ("The Blinkins")

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEER METODE	LEERDER- DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 11 25 Oktober 2006	Video-vertoning: "The Blinkens".	"Learning together" (*cf* 2.3.2.2).	• Die aktiwiteit word aan die leerders verduidelik. • Tydens die video-vertoning moet hulle oplet na wat aanvaarbare gedrag is en wat onaanvaarbare gedrag is. • Die video handel oor vyf feetjies wat gekies word om die lente te laat ontwaak. Die voorwaarde is dat hulle moet saamwerk anders sal dit vir die res van die jaar winter bly. As gevolg van een van die feetjies wat gedurig dwarstrek	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • te kan redeneer oor aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag; • na mekaar te kan luister; • te besef dat sonder samewerking in 'n groep hulle nie sukses kan behaal nie; en • in staat te wees om respek te toon vir mekaar se opinies.

			het alles verkeerd geloop totdat hulle mekaar begin respekteer het en begrip vir mekaar se opinies getoon het. • Koöperatiewe leer-rolle en sosiale vaardighede word bespreek. • Leerders beweeg na hul groepe en bespreek wat as aanvaarbare gedrag en onaanvaarbare gedrag beskou kan word. • Reflektering: Elke groep rapporteer oor die les wat hulle as 'n groep uit die video-vertoning geleer het. • Samevatting • Beloning		

4.3.11.1 Bespreking van koöperatiewe leerrolle en implementering van sosiale vaardighede

Leerders vertel aan mekaar wat die verskillende koöperatiewe leerrolle behels. Leerders vertel aan mekaar wat aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is.

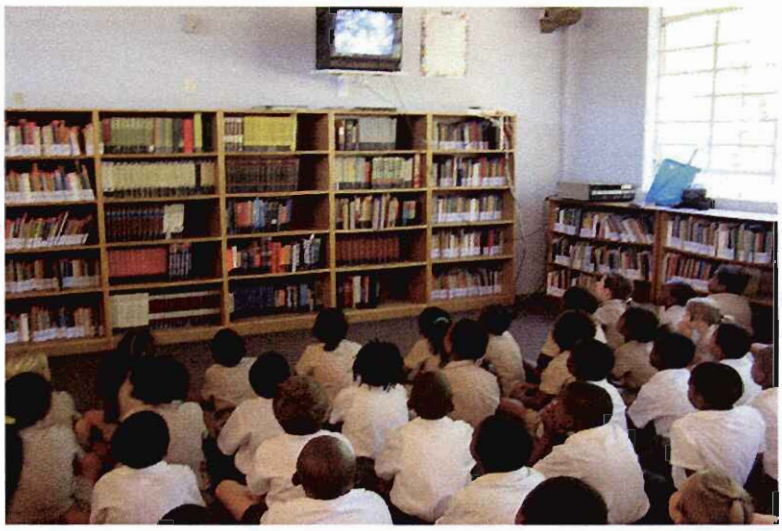
4.3.11.2 Bespreking van aktiwiteit

Leerders word aktiwiteit gegee om tydens die video-vertoning op te let na aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag. Die leerders het na die media-sentrum beweeg.

Foto 4.45: Videovertoning: Week 11



Foto 4.46: Videovertoning: Week 11



4.3.11.3 Groepsbespreking

Die leerders het beurte gemaak om hul opinies oor die gebeure in die video-vertoning te lug. Hulle moes aandagtig na mekaar luister.

4.3.11.4 Waarneming en monitering van probleme

Die navorser het tussen die groepe deur beweeg en geobserveer hoe die sosiale vaardighede geïmplementeer word. As daar enige probleme opgeduik het, is dit dadelik uit die weg geruim.

4.3.11.5 Reflektering

'n Lid van elke groep het terugvoering gegee oor hul besluit as groep van wat aanvaarbare gedrag en onaanvaarbare gedrag is.

4.3.11.6 Samevatting

Die navorser het die bespreking opgesom.

4.3.11.7 Beloning

Leerders is beloon vir hul samewerking. Elkeen het 'n ballon ontvang waarop hulle 'n positiewe boodskappie oor samewerking geskryf het en toe aan 'n maat gegee het. Hulle het die ballonne opgeblaas en vir mekaar gelees.

4.3.11.8 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 11

Die navorser het die koöperatiewe leerrolle aan die leerders gedemonstreer en die leerders moes raai watter rol gedemonstreer is. Die navorser het verskillende sosiale vaardighede gedemonstreer en die leerders moes sê of dit aanvaarbare of onaanvaarbare gedrag is. Die leerders was in staat om te onderskei tussen aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag.

Die aktiwiteit is deeglik met die leerders bespreek. Leerders moes tydens die video-vertoning waarneem wat aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is (Foto 4.45). Tydens die video-vertoning het hulle almal doodstil gesit en aandagtig geluister. Dit was nie vir die navorser nodig om een van die leerders aan te spreek nie. Na die video-vertoning het die leerders na hul groepe beweeg. In hul groepe moes hulle tot 'n vergelyk kom oor wat die les was wat uit die vertoning geleer kon word. Die leerders moes 'n lys saamstel van aanvaarbare gedrag en onaanvaarbare gedrag. Die leerders het vyf minute gehad vir die groepsbespreking. Al die groepe was in staat om te reflekteer oor die aktiwiteit. Die groepe was dit eens dat as hulle sukses wou behaal, hulle moes saamwerk as 'n groep. Hulle mag nie selfsugtig wees nie, want as een verloor, verloor die hele groep, en as een wen, wen die hele groep. Verder moes daar 'n leier wees, maar die leier mag nie baasspelerig wees nie, elkeen in die groep is belangrik en daarom moet hulle na mekaar luister. Die leerders het die vertoning baie geniet. Hulle het spontaan saamgesels. 'n Leerder wat nog nooit voorheen wou terugrapporteer nie, het uit sy eie vertel wat vir hom aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag was. Die leerders is beloon vir hul goeie samewerking en het elkeen 'n ballon ontvang.

4.3.12 Werksaamhede van week 12: My eie kunswerk ('n simmetriese patroon)

WEEK	AKTIWITEIT	KOÖPE-RATIEWE LEERMETODE	LEERDER- DEELNAME	SOSIALE VAARDIGHEDE	UITKOMSTE
Week 12 26 Oktober 2006	My eie kunswerk: 'n Simmetriese patroon.	"Team assisted individuali-sation" (*cf* 2.3.2.2).	• Klasbespreking oor simmetrie (Fotos 4.47, 4.48). • Elke leerder maak sy eie patroon (Foto 4.49, 4.50). • Koöperatiewe leer-rolle en sosiale vaardighede word bespreek. • Leerders beweeg na hul groepe om elkeen se patroon te bespreek. • Reflektering: As groep moet hulle besluit wie se patroon die beste is en waarom. • Samevatting. • Beloning.	Die volgende sosiale vaardighede word aangespreek: • Interaksie en samewerking as 'n groep. • Aandagtig na mekaar luister. • Mekaar nie onderbreek nie. • Respek en waardering vir ander se opinies. • Beplanning van gedagtes en optredes. • Besluitneming. • Mekaar komplimenteer.	Na afloop van die aktiwiteit behoort leerders: • 'n simmetriese patroon te kan ontwerp; • mekaar se kunswerke te kan beoordeel; • respek te toon vir mekaar se opinies; • tot 'n besluit te kan kom; en • mekaar te kan komplimenteer.

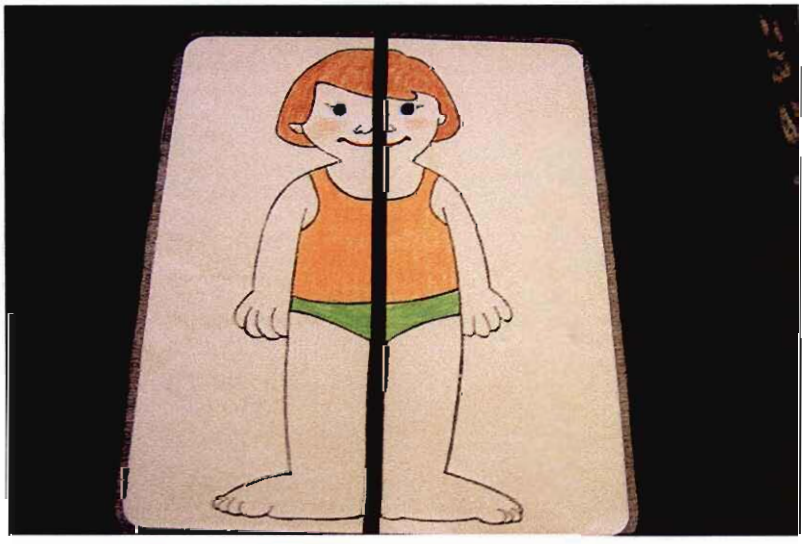
4.3.12.1 Klasbespreking oor simmetrie

Die navorser het eers die vraag gevra of leerders weet wat die woord *simmetrie* beteken. Daar was egter nie een leerder wat die vraag korrek kon antwoord nie. Die navorser het 'n groot prent van 'n mens op die bord geplak en die prent in die middel deurgesny om aan die leerders te toon dat simmetrie beteken dat die een kant van 'n voorwerp 'n spieëlbeeld van die ander kant is (Foto 4.47; 4.48.) Die leerders moes verskillende voorwerpe in die klas opnoem wat simmetries is.

Foto 4. 47: Simmetrie: Week 12



Foto 4.48: Simmetrie: Week 12



4.3.12.2 Bespreking van koöperatiewe leerrolle en implementering van sosiale vaardighede

Leerders hetl aan mekaar vertel wat die verskillende koöperatiewe leerrolle behels, en wat aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is. Daarna het hulle na hul onderskeie groepe beweeg.

4.3.12.3 Bespreking van aktiwiteit

Alhoewel die leerders in hul groepe gesit het, moes elke leerder sy eie simmetriese ontwerp maak. Elke leerder het 'n papier gekry wat in die helfte gevou moes word, sodat almal kon onthou dat wat aan die een kant geteken word ook aan die ander kant moet kom. Die navorser het seker gemaak dat al die leerders die aktiwiteit verstaan. 'n Tydlimiet van tien minute is aan die leerders toegeken.

Foto 4.49: Aktiwiteit: Week 12



Foto 4.50: Aktiwiteit: Week 12



4.3.12.4 Waarneming en monitering van probleme

Die navorser het tussen die groepe deurbeweeg om probleme wat ontstaan het te hanteer en te observeer hoe leerders die aktiwiteit aanpak.

4.3.12.5 Reflektering

Nadat die aktiwiteit voltooi is, moes die leerders as 'n groep besluit wie se tekening die beste was deur te kyk of die tekening aan al die vereistes van simmetrie voldoen het.

4.3.12.6 Samevatting

Die wenners van die onderskeie groepe het voor in die klas kom staan (Foto 4.51; 4.52; 4.53). Die navorser het al die tekeninge bespreek en die gebeure in die groepe saamgevat.

Foto 4.51: Wenners: Week 12



Foto 4.52: Wenners: Week 12

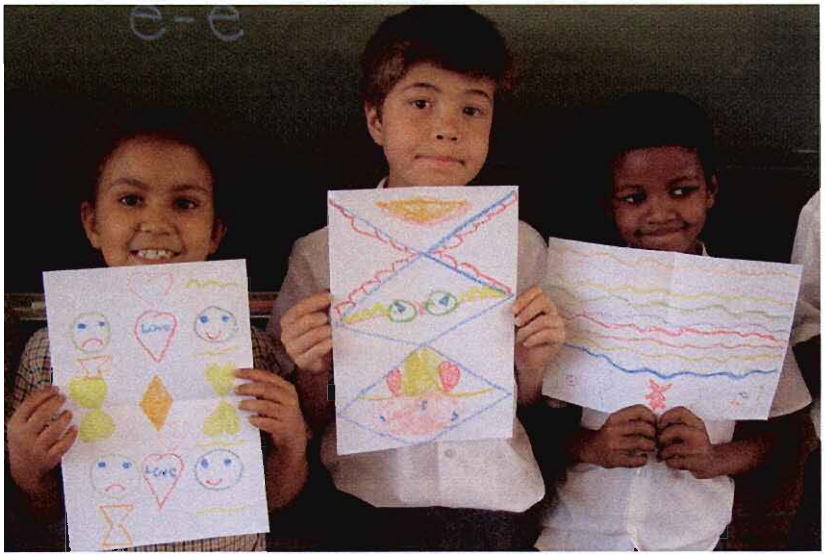


Foto 4.53: Wenners: Week 12



4.3.12.7 Beloning

Omdat dit die laaste sessie met die leerders was, het die navorser die leerders bedank vir hul samewerking en aan elkeen 'n bedankingskaartjie met 'n speletjie en 'n suigstokkie gegee.

4.3.12.8 Samevatting van verloop van werksaamhede: Week 12

Die navorser het aan die leerders gevra of hulle weet wat simmetrie beteken. Die leerders het glad nie geweet nie. Die navorser het die menslike liggaam met die leerders bespreek en 'n groot prent van 'n mens op die bord geplak (Foto 4.47). Die leerders het die prent bespreek: byvoorbeeld dat daar twee oë, twee ore, twee arms en so meer is. Die navorser het die prent reg in die middel deurgesny en aan die leerders gewys dat die een deel presies dieselfde as die ander deel is (Foto 4.48). Die navorser het aan die leerders verskillende prente gewys en hulle moes sê of die voorwerp simmetries is of nie. Die navorser het dan ook die prente gesny sodat die leerders kon sien of dit simmetries was of nie.

Voordat die leerders na hul onderskeie groepe beweeg het, het die navorser die aktiwiteit deeglik bespreek (*cf* 2.5.3). Elke leerder het 'n langwerpige papier ontvang. Die leerders kon die papier in die middel vou. Hulle kon kies

of hulle dit in die breedte of die lengte wou vou (Foto 4.49). Die leerders het die aktiwiteit ontvang om elkeen 'n eie simmetriese patroon te ontwerp. Die navorser het hulle daaraan herinner dat hulle moes onthou wat aan die een kant is, moet ook aan die anderkant van die vou wees. Nadat die navorser seker was dat die leerders almal verstaan het wat die aktiwiteit behels, het die leerders na hulle groepe beweeg. Die leerders het vinnig en met die minimum geraas na hulle groepe beweeg. Die navorser het leerders tyd gegee om vinnig aan mekaar te vertel wat elkeen se koöperatiewe rol is en wat sy plig is teenoor die groep. Die navorser het aan hulle verduidelik dat elke groep 'n klein bakkie met suikerwater en 'n stel bordkryt, een van elke kleur, sou ontvang. Die navorser wou van die leerders weet hoe hulle te werk sou gaan as daar dan net een van alles is maar daar is vier in die groep. Die leerders het sonder huiwering geantwoord dat hulle beurte moet maak en vir mekaar moet wag (Foto 4.50).

Die navorser het die materiaal vooraf uitgeplaas. Die navorser het aan die groepe die aktiwiteit gegee om hul groep se materiaal te gaan haal. Die verantwoordelike lid van die groep het opgestaan en die materiaal in ontvangs geneem. Daar was slegs in groep sewe 'n stryery oor wie die materiaal moes gaan haal. Die navorser het aan die groep gevra om vinnig te vertel wat elkeen se "job" is. Dit blyk toe dat van die leerders in die groep vergeet het dat die rolle geroteer het. Die probleem is uitgestryk en die leerders kon aangaan.

Die navorser het tussen die groepe beweeg om te observeer hoe hulle die taak aanpak. Daar was nie een insident waar hulle gestry het oor die kryt of om die kryt in die klein bakkie met suikerwater te druk nie. Hulle het beurte gemaak en vir mekaar gewag. In groep twee was twee baie swak leerders. Hulle het gesukkel om aan die gang te kom. Die ander twee leerders het uit hul eie gehelp en bystand verleen sonder om dit vir hulle te doen. Dit onderskryf wat in die literatuur gevind word, naamlik dat deur die implementering van koöperatiewe leer leerders in 'n groep verantwoordelikheid vir mekaar kan aanleer (*cf* 1.1).

Die leerders het hul ontwerpe in die tydlimiet van tien minute voltooi. Die groepe het die aktiwiteit ontvang om op te ruim. Dit het sonder enige voorval plaasgevind. Die groepe moes mekaar se ontwerpe bespreek. Hulle moes as groep besluit wie se ontwerp in die groep die beste was, aan die hand van vooropgestelde kriteria, naamlik of die ontwerp simmetries was. Elkeen was trots op sy eie ontwerp en dit was moeilik vir sommiges om te erken dat hulle s'n nie die beste was nie. Die navorser moes hulp verleen aan groep agt en groep sewe. Die twee groepe se tekeninge is deur die res van die klas bespreek en so is uiteindelik 'n wenner aangewys.

Die wenner van elke groep het met sy tekening voor in die klas gaan staan. Die navorser het die tekeninge bespreek deur middel van vraagstelling om die leerders te dwing om insette te lewer. Die navorser het die gebeure van die dag vir die leerders saamgevat. Die navorser het ook insidente wat tydens die implementering van die program voorgekom het herroep, om aan die leerders te toon dat daar wel 'n verbetering in hul sosiale vaardighede was. Die navorser het die leerders bedank vir hul samewerking en aan elkeen 'n bedankingskaartjie met 'n speletjie en 'n lekker gegee.

4.4 EVALUERING VAN DIE KOÖPERATIEWE ONDERRIG-LEER-PROGRAM

Johnson en Johnson (1996) is van mening dat dit nie maklik is om koöperatiewe leer te implementeer nie omdat die meeste leerders nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om effektief met ander leerders saam te werk nie. Verder verg dit toewyding en deeglike beplanning van onderwysers om koöperatiewe leer suksesvol te implementeer (*cf* 2.3.2.7). Hierdie koöperatiewe onderrig-leerprogram is geïmplementeer met die oog op die ontwikkeling van die sosiale vaardighede wat noodsaaklik is vir die leerders in die Grondslagfase. Verskeie onderrigstrategieë en koöperatiewe leermodelle is geïmplementeer om te poog om die sosiale vaardighede van die leerders te verbeter. Die leerders het aanvanklik vreemd gevoel omdat dit hul eerste kennismaking met koöperatiewe leer was. Deur deeglike voorbereiding, strukturering en herhaling het die leerders naderhand presies geweet wat van hulle verwag word. Later in die program het die implementering van sosiale

vaardighede spontaan gebeur. Die implementering van sosiale vaardighede moet egter op 'n gereelde basis geskied om te verseker dat dit vasgelê word.

4.5 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het die navorser gefokus op die ontwikkeling en implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram. Die werksaamhede van elke week is volledig bespreek. In die volgende hoofstuk word die data-analise en interpretering van die data hanteer.

HOOFSTUK VYF

DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die data vir die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing geanaliseer en interpreteer. Die data word in tabelle en grafieke weergegee. Die data wat verkry is deur die semi-gestruktureerde onderhoud, fokusgroep-onderhoude en waarneming sal ook geanaliseer, geïnterpreteer en daarna vergelyk word met die data wat deur die SSRS-vraelys verkry is.

5.2 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE VAN DATA VIR DIE SSRS-VOOR-TOETS

Die verkryging van inligting van dieselfde groep leerders by twee verskillende geleenthede met die SSRS-vraelys deur middel van 'n voor-toets en 'n na-toets, wat op 'n intervensie volg, voorsien stabiliteit in die bepaling van inligting oor 'n tydperk (Gresham & Eliot, 1990:111).

5.2.1 Biografiese agtergrond

Tabel 5.1: Geslag van leerders wat aan die navorsing deelgeneem het

Geslag	N
Dogters	13
Seuns	19
TOTAAL	**32**

Die tabel dui aan dat 13 dogters en 19 seuns deel uitgemaak het van die navorsingsgroep. Die ouderdomme van die leerders wissel tussen sewe en nege jaar.

5.2.2 Data-analise van die verskillende sosiale sub-domeine vir die totale groep.

5.2.2.1 Samewerking

Samewerking (*cf* 2.2.5.10) impliseer samewerking met maats, om saam aan 'n projek te werk, om apparaat te deel en om reëls en regulasies na te volg (Gresham & Elliot, 1990:2).

In die onderstaande tabel word die gemiddeld weergegee wat deur die groep leerders vir die sub-domein samewerking behaal is. Ouers, leerders en die onderwyseres se response vir die beoordeling van die leerders ten opsigte van samewerking word vergelykend aangebied. Die moontlike totaal wat leerders kon behaal het vir hierdie afdeling is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.2: Samewerking

Domein	Leerder			Ouer			Onderwyseres		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Samewerking	20	16.8	84%	20	11.9	60%	20	11.0	55%

Die ouers en onderwyseres se response vir samewerking verskil met 5%. Die response van die ouers het samewerking as 60% bepaal, terwyl die onderwyseres die leerders se samewerking as 55% bepaal het. Die navorser argumenteer dat omstandighede tuis en by die skool van mekaar verskil. Tuis het 'n ouer net een of twee leerders om na om te sien en dit is dan makliker om samewerking te verkry as in 'n klas vol leerders. Tuis word samewerking verwag tussen ouer en kind of broer en suster wat uit dieselfde omgewing kom en dieselfde agtergrond het. By die skool word samewerking tussen 'n groep leerders van verskillende omgewings en agtergronde verwag. Dit sluit by die literatuur aan (*cf* 2.2.1). Sullivan en Piaget (aangehaal deur Youniss, 1980:5-8) voer aan dat die omgewing waaruit die leerder kom 'n groot invloed op sy sosiale ontwikkeling het. Die leerders het egter hul samewerking op 'n baie hoër peil bepaal, naamlik 84%. Die navorser is van mening dat dit kan

wees dat 'n leerder se begrip van samewerking nie dieselfde is as dié van 'n volwassene nie. Dit is ook moontlik dat hy deur die groep aanvaar wil word. Barnard (1974:190) reken die begeerte van 'n kind om aanvaar te word, dwing die kind tot korrekte aanpassing. Dreyer en Duminy (in Van Wyk, 2003:141) verklaar dat leerders in 'n klassituasie 'n direkte invloed op die ontwikkeling van sosiale vaardighede het, omdat hulle mekaar beïnvloed (*cf* 2.2.4).

5.2.2.2 Selfhandhawing

Soos reeds genoem in hoofstuk twee (*cf* 2.2.5.10), impliseer selfhandhawing dat die kind sal vra as hy nie verstaan nie, homself aan ander lede van sy groep kan voorstel en op ander se optrede kan reageer (Gresham & Elliot, 1990:2).

In die onderstaande tabel word die gemiddeld weergegee wat deur die groep leerders vir die sub-domein selfhandhawing behaal is. Ouers, leerders en die onderwyseres se response word vergelykend aangebied. Die moontlike totaal wat leerders kon behaal het vir die afdeling is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.3: Selfhandhawing

Domein	Leerder			Ouer			Onderwyseres		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Selfhandhawing	20	14.0	70%	20	16.2	81%	20	8.5	43%

Daar is 'n groot verskil tussen die verskillende response van die leerders die ouers en die onderwyseres. Die leerders se response bepaal selfhandhawing as 70% en die onderwyseres se response vir selfhandhawing is bepaal as 43%. Die ouers se response verskil 11% met die response van die leerders en 38% met die response van die onderwyseres. Die navorser is van mening dat die bepaling van die leerders se response hoog is omdat 'n bepaalde leerder heel moontlik byvoorbeeld glo dat hy verstaan wat om te doen indien 'n aktiwiteit gegee word. Indien die aktiwiteit eintlik onduidelik was, voer die leerder dit steeds uit soos hy dit verstaan, en is van mening dat hy oor

selfhandhawing beskik. Die onderwyseres kan dit anders ervaar omdat die leerders nie die aktiwiteitte korrek volgens haar voorskrifte uitgevoer het nie. Die leerder kan ook "dink" hy verstaan die aktiwiteit, hy voer die aktiwiteit dan verkeerd uit sonder om te vra dat die aktiwiteit herhaal word. Vir 'n leerder is dit ook maklik om op sy maats se optrede te reageer, hetsy positief of negatief, gevolglik die hoë response deur die leerders, aangesien hulle van mening is dat hulle hulself kan handhaaf. Die onderwyseres beskou positiewe reaksie op 'n maat se optrede of teenoor haar as onderwyseres as aanvaarbaar, maar wanneer 'n leerder negatief reageer op 'n maat se optrede of teenoor 'n onderwyseres, kan voorgenoemde moontlik aanvaar dat die leerder homself nie kan handhaaf nie. Die navorser argumenteer verder dat daar die moontlikheid bestaan dat die leerder te bang is om te vra indien hy nie verstaan nie, omdat die onderwyseres dalk baie streng is. Alexander (2003) beweer dat leerders wat 'n demokratiese klasatmosfeer beleef, meer spontaan is en nie huiwerig is om hul gedagtes te verwoord nie. Soos reeds genoem is (*cf* .2.2.4), het leerders 'n begeerte om deur hul maats aanvaar te word. In die lig hiervan is die navorser oortuig daarvan dat die meeste leerders nie sommer sal vra as hulle nie verstaan nie, omdat hulle bang is hulle maats sal dink hulle is "dom". In hoofstuk een (*cf* 1.1) bespreek Barnard (1974:190) 'n belangrike aspek van sosiale ontwikkeling, naamlik dat individuele gedrag in harmoniese verhouding met ander individue of groepe moet kan staan. Daar moet dus voldoen word aan die eise, verwagtinge, kodes en taboes van die besondere gemeenskap. Die navorser is van mening dat die leerders se response hoog bepaal is, omdat sekere leerders aanvaar wil word deur die portuurgroep en nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om selfhandhawing toe te pas sonder om deur die groep verwerp te word nie.

5.2.2.3 Empatie

Empatie (*cf* 2.2.5.10) impliseer dat leerders respek vir mekaar se opinies en standpunte sal hê, asook vir mekaar se besittings (Gresham & Elliot, 1990:2). In die onderstaande tabel word die gemiddeld weergegee wat deur die groep leerders vir die subdomein empatie bepaal is. Aangesien hierdie afdeling net

deur die leerders voltooi is, word slegs hulle response aangebied. Die moontlike totaal wat leerders kon behaal, is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.4: Empatie

Domein	Leerder			Ouer			Onderwyseres		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Empatie	20	17.0	85%	-	-	-	-	-	-

Empatie word slegs deur die leerders bepaal. Die leerders se response vir empatie is as 85% bepaal. Die navorser is van mening dat die response vir empatie so hoog bepaal is deur die leerders omdat hulle as Graad twee leerders alreeds meer as twee jaar, vanaf graad R/0 en in Graad een, blootgestel is aan aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag waar die betoning van respek 'n baie belangrike rol speel. Hierdie leerders weet wat van hulle verwag word, omdat hulle deur middel van interaksie met ander mense tuis, die onderwyseres en hul portuurgroep geleer het om met mekaar te onderhandel en konflik te hanteer. In die literatuur, soos bespreek in hoofstuk een (*cf* 1.1), is Shaffer (in Britz, 2004) van mening dat die portuurgroep geleenthede bied om gedrag aan te leer, soos om beurte te maak, mededeelsaam en lojaal te wees, asook om samewerking te bied. In hoofstuk twee (*cf* 2.2.5.2) word duidelik aangetoon dat die manier waarop jong leerders hul gevoelens verstaan en openbaar, beïnvloed word deur die mense met wie hulle daagliks in aanraking kom. Daarom is die navorser van mening dat die leerders in die skool verskeie geleenthede het om rolmodelle, die onderwyseres en portuurgroep waar te neem en dus weet hulle wat dit beteken om empatie te betoon.

5.2.2.4 Selfkontrole

Selfkontrole (*cf* 2.2.5.10) verwys na die leerders se gedrag tydens konfliksituasies (Gresham & Elliot, 1990:2). In die onderstaande tabel word die gemiddeld weergegee wat deur die groep leerders vir die subdomein selfkontrole behaal is. Ouers, leerders en die onderwyseres se response

word vergelykend aangebied. Die moontlike totaal wat leerders kon behaal, is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.5: Selfkontrole

Domein	Leerder			Ouer			Onderwyseres		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Selfkontrole	20	14.5	73%	20	12.0	60%	20	8.5	43%

Die response van die onderwyseres is weereens soos in die geval van die response vir selfhandhawing (*cf* 5.2.2.2) as 43% bepaal. Die response vir selfkontrole is deur die leerders as 73% bepaal en die response vir selfkontrole is deur die ouers as 60% bepaal. Die drie verskillende response is egter baie wyd uiteenlopend. Die navorser argumenteer weereens, soos reeds genoem (*cf* 5.2.2.1), dat die leerders se agtergrond en omgewing 'n baie belangrike rol speel. Tuis is die omstandighede anders as by die skool. Tuis neem die ouers die leerder waar tydens konfliksituasies tussen broers en/of susters, waar die leerder dalk die meeste van die tyd selfkontrole kan uitoefen deur sy ouers se hulp in te roep. Die onderwyseres neem die leerder se gedrag by die skool waar, waar die leerder moontlik nie selfkontrole het tydens onderonsies met die portuurgroep nie. Die leerder wil nie die onderwyseres se hulp inroep nie, word dalk gedreig deur die portuurgroep en onttrek hom eerder as om vir homself op te staan. In hoofstuk twee (*cf* 2.2.5.3) word melding gemaak van leerders wat geviktimiseer word deur die portuurgroep. Vrees vir die portuurgroep kan ontwikkel, wat kan veroorsaak dat die leerders hulle onttrek van alle interaksie met maats en ook van samewerking in groepe tydens skoolverwante aktiwiteite. Selfkontrole word dus nie aangeleer nie.

5.2.2.5 Verantwoordelikheid

Verantwoordelikheid (*cf* 2.2.5.10) impliseer dat 'n leerder met volwassenes kan kommunikeer en verantwoordelikheid kan aanvaar vir sy eie leer deur take te voltooi en 'n bydrae tot die groep te lewer (Gresham & Elliot, 1990:2).

In die onderstaande tabel word die gemiddeld weergegee wat deur die groep leerders vir die sub-domein verantwoordelikheid behaal is. Slegs die ouers se response word aangebied. Die moontlike totaal wat leerders kon behaal, is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.6: Verantwoordelikheid

Domein	Leerder			Ouer			Onderwyseres		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Verantwoor-delikheid	-	-	-	20	13.2	66%	-	-	-

Die domein verantwoordelikheid word slegs deur die ouers bepaal. Die response vir verantwoordelikheid is deur die ouers as 66% bepaal. Die navorser is van mening dat dit afhang van wat in die gesinsopset van die leerders verwag word. Omdat die leerders nog taamlik jonk is, is die ouers geneig om meer van die leerders se verantwoordelikheid op hulself te neem. 'n Ouer sal byvoorbeeld dalk by die leerder sit en hom heeltyd met sy huiswerk help, in plaas daarvan om hom self sy huiswerk te laat doen en dit net na te gaan as die leerder klaar is. Sommige ouers kan dalk verwag dat die leerder heeltemal sonder hulp moet klaarkom en verantwoordelikheid vir sy eie lewe moet aanvaar. Die navorser is van mening dat hierdie leerders nog 'n bietjie te jonk is om absoluut op hul eie aangewese te wees en nog hulp en leiding van 'n volwassene benodig. Die leerders moet ook die geleentheid kry om met die gesinslede, portuurgroep en die onderwyseres te kommunikeer. Die navorser argumenteer dat dit heel moontlik kan wees dat die huishouding so besig is, dat die leerders meer aangewese is op die televisie en dalk buitemuurse aktiwiteite, as op sinvolle gesprekke met die gesinslede. Volgens die literatuur (*cf* 2.2.5.8) behoort gesprekke gestuur en gerig te word deur ondervindings waaroor gepraat word, entoesiastiese deelname, verrykte woordeskat, hoflikheid, asook die verbinding van mondelinge en skriftelike taal. Alhoewel hierdie aanbeveling vir die klassituasie bedoel is, is die navorser van mening dat dit in die gesinsopset

ook toegepas kan word en dat dit 'n besondere bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van die leerder se verantwoordelikheidsin.

5.2.2.6 Gemiddeldes vir die totale groep

In die onderstaande grafiek word die gemiddeldes weergegee wat vir die onderskeie sub-domeine deur die verskillende respondente bepaal is.

- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **samewerking** is onderskeidelik soos volg deur die respondente bepaal, naamlik die leerders as 16.8 (84%), die ouers as 11.9 (60%) en die onderwyseres as 11.0 (55%).

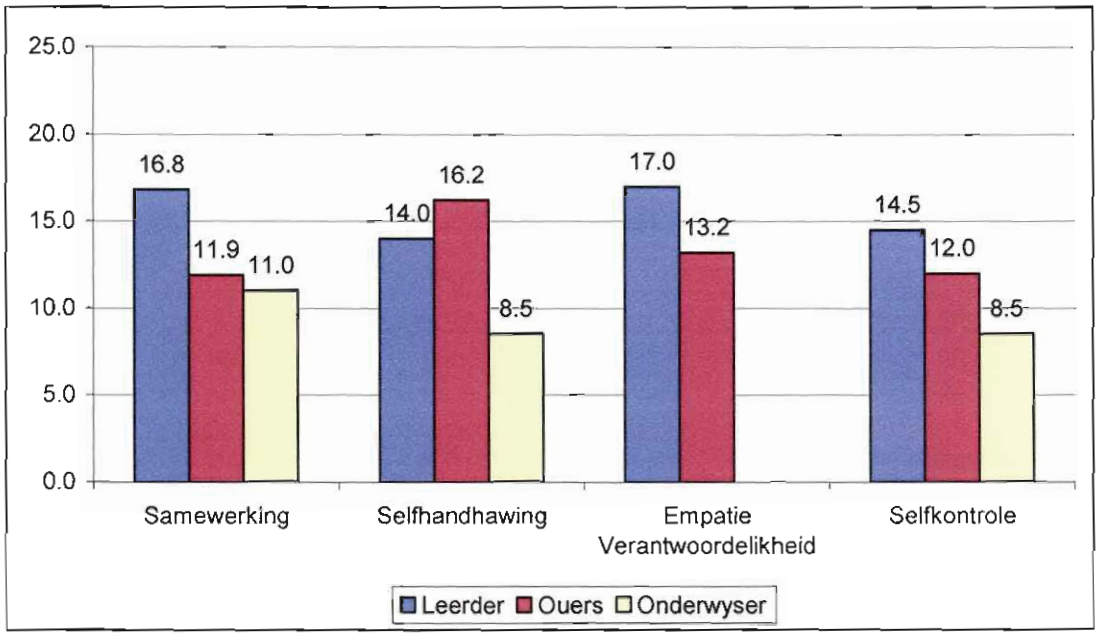
- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **selfhandhawing** is onderskeidelik soos volg deur die respondente bepaal, naamlik die leerders as14.0 (70%), die ouers as 16.2 (81%) en die onderwyseres as 8.5 (43%).

- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **empatie** is slegs deur die leerders bepaal, naamlik as17.0 (85%).

- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **selfkontrole** is onderskeidelik soos volg deur die respondente bepaal, naamlik die leerders as14.5 (73%), die ouers as 12.0 (60%) en die ondewyser as 8.5 (43%).

- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **verantwoordelikheid** is slegs deur die ouer bepaal, naamlik as13.2 (66%).

Figuur 5.1: Grafiek van gemiddeldes vir totale groep: Voor-toets



5.2.2.7 Samevatting: totale groep

Daar is taamlike groot verskille tussen die response van die verskillende repondente vir die verskillende sosiale domeine. Die onderwyseres se response vir samewerking, selfhandhawing en selfkontrole het die swakste vertoon. Die leerders se gemiddelde response vir die sosiale domeine is telkens hoër as die gemiddeldes vir die ouers en die onderwyseres, behalwe vir die gemiddelde response waar die ouers se response vir die sosiale domein selfhandhawing die hoogste is. Webster-Stratton en Lindsay (1999) het dieselfde response verkry in hul navorsing om leerders se sosiale vaardighede te evalueer. Die literatuur bewys (*cf* 2.2.7) onder andere dat leerders hul sosiale vaardighede hoër bepaal as wat dit in werklikheid is. In hierdie studie het aan die lig gekom dat daar twyfel bestaan of jong leerders oor die vermoë beskik om hul eie sosiale vaardighede te bepaal.

Die literatuurstudie dui aan dat moeders die beste bepalers van leerders se sosiale vaardighede is, alhoewel daar gevind is dat moeders se verslae bevooroordeeld is en beïnvloed word deur persoonlike en interpersoonlike aspekte soos moederlike depressie, huweliksprobleme en negatiewe lewensomstandighede (*cf* 2.2.7). Dit blyk egter uit die literatuur dat die

onderwysers meer betroubaar en onbevooroordeeld is om leerders se stand van sosiale vaardighede te kan bepaal (*cf* 2.2.7).

Vir die doel van die studie gaan die navorser die gemiddelde response van die onderwyseres gebruik omdat die navorser van mening is dat die onderwyseres meer tyd met die leerders spandeer in 'n klassituasie en 'n goeie oordeel oor hulle hantering van sosiale vaardighede kan fel. Die navorser is ook van mening dat die onderwyseres 'n objektiewe waarnemer van die leerders in verskillende situasies is naamlik individueel, in groepsopset, in die klaskamer, op die speelgrond, op die sportveld en gedurende kulturele aktiwiteite. Die navorser argumenteer dat die ouers se response minder betroubaar is omdat hulle moontlik minder tyd met hulle kinders spandeer weens werksomstandighede en omdat die kinders die grootste deel van die dag by die skool is. Die navorser is ook van mening dat ouers subjektief betrokke is by hul kinders, en soos reeds genoem, verskil die omstandighede tuis van die omstandighede by die skool (*cf* 5.2.2.1). Omdat die onderwyseres se response so laag vertoon, blyk dit dus noodsaaklik te wees dat die ontwikkeling van sosiale vaardighede by die skool ernstig in oënskou geneem moet word.

5.3 DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE VAN RESULTATE VIR DIE SSRS-NA-TOETS

5.3.1 Inleiding

Na afloop van die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram oor 'n tydperk van 12 weke, om die sosiale vaardighede van die leerders te verbeter, is 'n na-toets gedoen om vas te stel of die sosiale vaardighede verbeter het. Die volgende afdelings fokus op die data wat verkry is vir die na-toets.

5.3.2 Biografiese agtergrond

Tabel 5.7: Geslag van leerders wat aan die navorsing deelgeneem het

Geslag	N
Dogters	12
Seuns	18
TOTAAL	**30**

Die tabel dui aan dat 12 dogters en 18 seuns deel uitgemaak het van die navorsingsgroep vir die SSRS na-toets. Daar was twee leerders afwesig (*cf* 5.2.1).

5.3.3 Data-analise van die verskillende sosiale sub-domeine vir die totale groep

5.3.3.1 Samewerking

In die onderstaande tabel word die gemiddeld weergegee wat deur die groep leerders vir die sub-domein samewerking bepaal is. Ouers, leerders en die onderwyseres se response vir die beoordeling van leerders ten opsigte van samewerking word vergelykend aangebied. Die moontlike totaal wat leerders kon behaal, is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.8: Samewerking

Domein	**Leerder**			**Ouer**			**Onderwyseres**		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Samewerking	20	14,7	71%	20	11,9	60%	20	12,2	61%

Die ouers en die onderwyseres se response vir samewerking verskil met 1%. Die response van die ouers het samewerking vir die groep as 60% bepaal, wat stabiel bly met die resultaat van die voor-toets, terwyl die onderwyseres die leerders se samewerking as 61% bepaal het, wat 6% hoër is as wat in die voor-toets bepaal is. Die navorser is van mening dat die rede vir die verhoogde respons van die onderwyseres, wat samewerking as 55% vir die

voor-toets bepaal het en 61% vir die na-toets, kon wees dat die voor-toets aan die begin van die jaar uitgevoer is en die onderwyseres en die leerders mekaar nog moes leer ken, sodat samewerking bewerkstellig kan word. Dit kan egter ook wees dat die implementering van die koöperatiewe leerprogam bygedra het tot die verandering in die leerders se samewerking. Dit sluit goed by die literatuur aan. Die omgewing waarin die leerder hom bevind oefen 'n groot invloed op sy sosiale ontwikkeling uit (*cf* 2.2.1, 5.2.2.1). Die sosiale vaardighede wat 'n leerder tydens samewerking met ander leerders aanleer, kan hy uiteindelik ook op sy eie toepas (*cf* 2.2.4). Hierdie respons ondersteun die uitspraak dat 'n kind slegs opgevoed kan word tot sosiale rypheid en samewerking as hy aktief opgelei word as lid van 'n groep wat geleer word om as groep saam te werk (*cf* 1.1).

Die leerders het die leerder samewerking op 'n laer peil bepaal, naamlik 71%, wat 13% laer is as in die voor-toets. Die navorser is van mening dat dit kan wees dat die leerders na die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram dalk 'n meer realistiese begrip van samewerking ontwikkel het.

5.3.3.2 Selfhandhawing

In die onderstaande tabel word die gemiddeld wat deur die groep leerders vir die sub-domein selfhandhawing bepaal is, weergegee Ouers, leerders en die onderwyseres se response word vergelykend aangebied. Die moontlike totaal wat leerders kon behaal, is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.9: Selfhandhawing

Domein	Leerder			Ouer			Onderwyseres		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Selfhandhawing	20	13,9	70%	20	15,3	77%	20	10,3	52%

Daar is 'n groot verskil tussen die verskillende response van die leerders en die onderwyseres. Die leerders se response bepaal selfhandhawing as 70%, wat ooreenstem met die bepaling van die voor-toets. Die onderwyseres se

response vir selfhandhawing is bepaal as 52%, wat 9% hoër is as tydens die voor-toets. Die ouers se response verskil 7% met die response van die leerders en 25% met die response van die onderwyseres. Die ouers se response vir selfhandhawing gedurende die na-toets is 4% laer as wat vir die voor-toets bepaal is. Soos reeds genoem (*cf* 5.2.2.1), is Barnard (1974:190) van mening dat leerders 'n begeerte het om deur hul maats aanvaar te word. In die lig hiervan is die navorser oortuig daarvan dat die meeste leerders nie sommer sal vra as hulle nie verstaan nie, omdat hulle bang is hulle maats sal dink hulle is "dom". In hoofstuk een (*cf* 1.1) bespreek Barnard (1974:190) sosiale ontwikkeling van die individuele gedrag om in 'n harmoniese verhouding met ander individue of groepe te staan. Daar moet dus voldoen word aan die eise, verwagtinge, kodes en taboes van die besondere gemeenskap. Die navorser is van mening dat die leerders se response hoog bepaal is omdat hulle aanvaar wil word deur die portuurgroep en steeds nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om hulself te kan handhaaf sonder om deur die groep verwerp te word nie. Die navorser argumenteer soos in hoofstuk vyf (*cf* 5.2.2.1), dat die onderwyseres se response hoër in die na-toets bepaal is as in die voor-toets, omdat die onderwyseres die leerders beter ken as tydens die uitvoering van die voor-toets en dat na die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram, die onderwyseres moontlik 'n positiewe verandering in die leerders se sosiale vaardighede kon waarneem.

Die navorser argumenteer verder dat die moontlikheid ook kan bestaan dat 'n kind soms te bang is om te vra, omdat van die onderwyseresse dalk baie streng is. Alexander (2003) beweer dat leerders wat 'n demokratiese klasatmosfeer beleef, meer spontaan sal wees en nie huiwerig sal wees om hul gedagtes te verwoord nie.

5.3.3.3 Empatie

Empatie (*cf* 2.2.5.10) impliseer dat leerders respek vir mekaar se opinies en standpunte sal hê, asook vir mekaar se besittings (Gresham & Elliot, 1990:2). In die onderstaande tabel word die gemiddeld weergegee wat deur die groep leerders vir die sub-domein empatie tydens die na-toets bepaal is. Aangesien

hierdie afdeling net deur die leerders voltooi is, word slegs hulle response aangebied. Die moontlike totaal wat leerders kon behaal, is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.10: Empatie

Domein	Leerder			Ouer			Onderwyseres		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Empatie	20	14.7	70%	-	-	-	-	-	-

Empatie word slegs deur die leerders bepaal. Die response van die leerders vir empatie is as 70% bepaal, wat 15% laer is as wat tydens die voor-toets bepaal is. Die navorser beskou die response van die leerders vir empatie wat in die na-toets as 70% bepaal is, as meer realisties as wat die geval in die voor-toets was waar die response van die leerders vir empatie as 85% bepaal is. Die navorser voer voorts aan dat die leerders hulself dalk beter leer ken het tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram. Dit is moontlik dat die leerders die voorvalle tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram onthou, waar hulle nie respek vir mekaar se opinies en besittings gehad het nie (*cf* 4.3.1.7, 4.3.2.11, 4.3.5.8).

5.3.3.4 Selfkontrole

Selfkontrole (*cf* 2.2.5.10) behels 'n leerder se gedrag tydens konfliksituasies (Gresham & Elliot, 1990:2). In die onderstaande tabel word die gemiddeld weergegee wat deur die groep leerders vir die sub-domein selfkontrole tydens die na-toets bepaal is. Ouers, leerders en die onderwyseres se response word vergelykend aangebied. Die moontlike totaal wat leerders kon behaal, is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.11: Selfkontrole

Domein	Leerder			Ouer			Onderwyseres		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Selfkontrole	20	11.6	56%	20	11,1	55%	20	10,3	50%

Die response van die verskillende respondente, naamlik die leerders, die ouers en die onderwyseres is nie so wyduiteenlopend as wat tydens die voor-toets die geval was nie. Die response van die leerders vir selfkontrole is tydens die voor-toets as 73% bepaal en tydens die na-toets as 56%. Die ouers se response vir selfkontrole tydens die voor-toets is as 60% bepaal, terwyl dit tydens die na-toets as 55% bepaal is. Die onderwyseres se response vir selfkontrole tydens die na-toets toon 'n verbetering van 7% van die response van die onderwyseres tydens die voor-toets wat op 43% bepaal is. Die navorser is van mening dat die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram die leerders bewus gemaak het daarvan dat hulle nie werklik oor selfkontrole beskik nie, en daarom 'n meer realistiese beeld van hulself het. Die leerders se gedrag tuis het volgens die ouers ook geen verandering getoon nie. Inteendeel, dit word nog swakker hanteer. Die navorser is verder van mening dat die response van die onderwyseres vir selfkontrole 'n verbetering toon, omdat die leerders tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram wel die nodige sosiale vaardighede aangeleer het om konfliksituasies te kan hanteer. Die navorser argumenteer dat die gedurige herhaling en bewusmaking van die nodige sosiale vaardighede tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram, soos om beurte te maak, na mekaar te luister en mekaar te akkommodeer, bygedra het daartoe dat die vaardighede vir selfkontrole wel aangeleer is.

5.3.3.5 Verantwoordelikheid

Verantwoordelikheid (*cf* 2.2.5.10) impliseer dat die leerder met volwassenes kan kommunikeer en verantwoordelikheid kan neem vir sy eie leer deur take te voltooi en 'n bydrae tot die groep te lewer (Gresham & Elliot, 1990:2).

In die onderstaande tabel word die gemiddeld weergegee wat deur die groep leerders vir die sub-domein verantwoordelikheid tydens die na-toets bepaal is. Slegs die ouers se response word aangebied. Die moontlike totaal wat die leerders kan behaal is 20. Die gemiddeld word ook as persentasie weergegee.

Tabel 5.12: Verantwoordelikheid

Domein	Leerder			Ouer			Onderwyseres		
	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%	Totaal	Gem	%
Verantwoor-delikheid	-	-	-	20	13.3	66%	-	-	-

Die domein verantwoordelikheid is slegs deur die ouers bepaal. Die response vir verantwoordelikheid deur die ouers vir die voor-toets is as 66% bepaal en vir die na-toets as 66%. Daar is dus geen verskil tussen die response van die voor-toets en die na-toets nie. Die navorser is nog steeds van mening (*cf* 5.2.2.5) dat dit afhang van wat in die gesinsopset van die leerder verwag word. Verantwoordlikheid in die gesinsopset en verantwoordelikheid in die klaskameropset en teenoor 'n groep verskil egter

5.3.3.6 Gemiddeldes vir die totale groep

In die onderstaande grafiek word die gemiddelde weergegee wat vir die onderskeie domeine deur die verskillende respondente bepaal is.

- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **samewerking** is onderskeidelik soos volg deur die respondente bepaal, naamlik die leerders as 14.3 (71%), die ouers as 11.9 (60%) en die onderwyseres as 12,2 (61%).

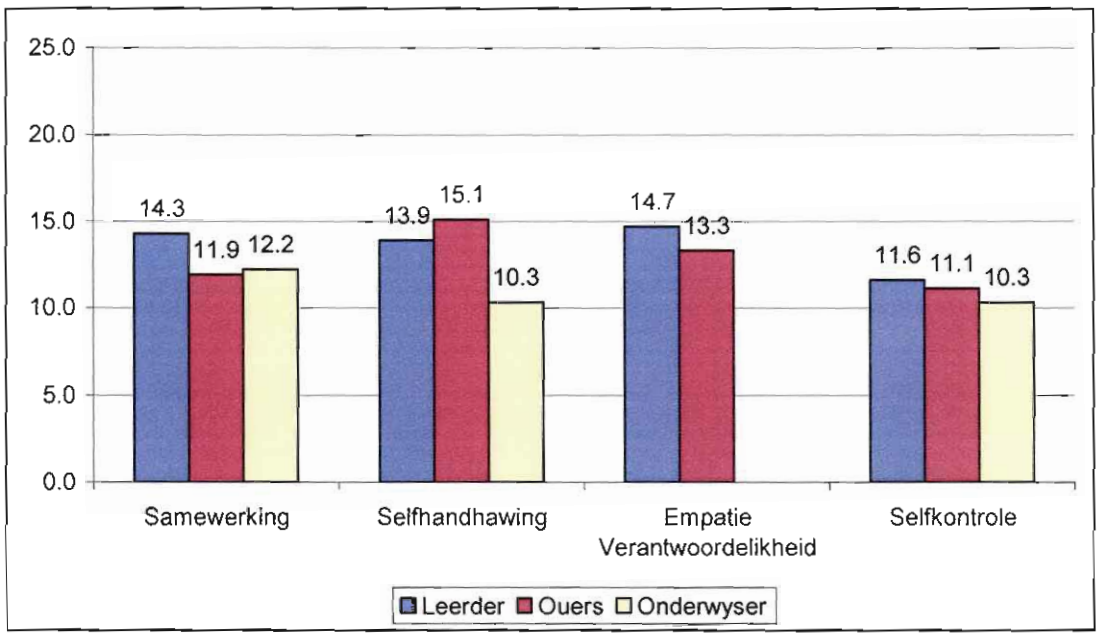
- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **self handhawing** is onderskeidelik soos volg deur die respondente beaal, naamlik die leerders as13.9 (70%), die ouers as 15.4 (77%) en die onderwyseres as 10.3 (52%).

- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **empatie** is slegs deur die leerders bepaal, naamlik as14.7 (70%).

- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **selfkontrole** is onderskeidelik soos volg deur die respondente bepaal, naamlik die leerders as 11.6 (56%), die ouers as 11.1 (56%) en die ondewyseres as 10.3 (50%).

- Die gemiddeld uit 20 vir die domein **verantwoordelikheid** is slegs deur die ouer bepaal, naamlik as13.3 (66%).

Figuur 5.2: Grafiek van gemiddeldes vir totale groep: Na-toets



5.3.3.7 Samevatting: totale groep

Die response van die verskillende respondente vir die voor-toets het groot verskille getoon vir die verskillende sosiale sub-domeine, terwyl die response van die verskillende respondente vir die na-toets nie so uiteenlopend verskillend is vir die onderskeie sosiale sub-domeine nie. Die onderwyseres se gemiddelde response vir selfkontrole en selfhandhawing het tydens die na-toets die swakste vertoon, terwyl die ouers se gemiddelde response vir selfhandhawing tydens die na-toets, die hoogste vertoon. Die onderwyseres se response vir hierdie vaardighede is egter laer bepaal vir die voor-toets. Die navorser is van mening dat die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram wel 'n impak op die aanleer van sekere sosiale vaardighede gehad het. Dit blyk asof selfkontrole, selfhandhawing en

samewerking wel na afloop van die koöperatiewe onderrig-leerprogram verbeter het.

Dit wil ook voorkom asof die leerders 'n onrealistiese beeld van hulle sosiale vaardighede gehad het en eers tydens die implementering van die program, waarin sterk op sosiale vaardighede gefokus is, die werklike stand van sake besef het.

5.4 VERGELYKING VAN RESULTATE VIR DIE VOOR- EN NA-TOETS

5.4.1 Beduidendheid van verskille tussen voor- en na-toets

Om te bepaal of die verskille wat in sommige gevalle tussen die voor-toets en die na-toets voorgekom het, is daar van t-toetse gebruik gemaak om te bepaal of die verskille beduidend is of nie. P-waardes kleiner as 0.05 is as beduidend aanvaar. Daar word afsonderlik na die voor- en na-toets resultate van die leerders, ouers en onderwyseres gekyk.

Tabel 5.13: Leerders

	Samewerking		Selfhand-hawing		Empatie		Selfkontrole	
	Totaal	Gem	Totaal	Gem	Totaal	Gem	Totaal	Gem
Voor-toets	20	16.80	20	14.20	20	16.80	20	14.53
Na-toets	20	14.26	20	13.90	20	14.70	20	11.56
Verskil	20	2.53	20	0.30	20	2.10	20	2.96
P-waarde	*0.000046		0.65		*0.000045		*0.000113	

*Beduidend ten opsigte van voor-toets.

Samewerking: Die berekende waarde vir p is 0.000046. Hierdie waarde is kleiner as 0.05 ($p < 0.05 = 0.000046$).

Selfhandhawing: Die berekende waarde vir p is 0,65. Hierdie waarde is groter as 0.05 ($p < 0.05 = 0.65$).

Empatie: Die berekende waarde vir p is 0.000045. Hierdie waarde is kleiner as 0.05 ($p < 0.05 = 0.000045$).

Selfkontrole: Die berekende waarde vir p is 0.000013. Hierdie waarde is kleiner as 0.05 ($p < 0.05 = 0.000013$).

Die gemiddeldes vir die sosiale sub-domeine samewerking, selfhandhawing, empatie en selfkontrole soos deur die leerders bepaal, is telkens laer in die na-toets as wat die geval was tydens die voor-toets. Dit kan moontlik toegeskryf word daaraan dat die leerders na die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram tot die besef gekom het wat die nodige sosiale vaardighede behels en dat hulle nie soos hulle aanvanklik gedink het, oor die nodige sosiale vaardighede beskik nie. Volgens die response van die leerders blyk dit dus dat daar geen beduidende verskil tussen die voor- en na-toets resultate is nie. In teendeel, die na-toets resultate is deurgaans laer as die voor-toets resultate.

Tabel: 5.14: Ouers

	Samewerking		Selfhand-hawing		Verantwoor-delikheid		Selfkontrole	
	Totaal	Gem %	Totaal	Gem %	Totaal	Gem %	Totaal	Gem %
Voor-toets	20	11.87	20	16.15	20	13.21	20	12.03
Na-toets	20	11.90	20	15.37	20	13.28	20	11.09
Verskil	20	-0.03	20	0.78	20	-0.06	20	0.93
P-waarde	0.95		0.06		0.88		*0.11	

*Beduidend ten opsigte van na-toets.

Samewerking: Die berekende waarde vir p is 0.95. Hierdie waarde is groter as 0.05 ($p > 0.05 = 0.95$).

Selfhandhawing: Die berekende waarde vir p is 0.06. Hierdie waarde is groter as 0.05 ($p > 0.05 = 0.06$).

Verantwoordelikheid: Die berekende waarde vir p is 0.88. Hierdie waarde is groter as 0.05 ($p > 0.05 = 0.88$).

Selfkontrole: Die berekende waarde vir p is 0.11. Hierdie waarde is kleiner as 0.05 (p> 0.05=0.11).

Slegs ten opsigte van selfkontrole is 'n beduidende verskil tussen die voor-toets en die na-toets vasgestel. Dit wil voorkom asof koöperatiewe leer volgens die ouers slegs ten opsigte van hierdie een vaardigheid 'n impak gehad het.

Tabel: 5:15: Onderwyseres

	Samewerking		Selfhandhawing		Selfkontrole	
	Totaal	**Gem %**	**Totaal**	**Gem %**	**Totaal**	**Gem %**
Voor-toets	20	11.03	20	8.50	20	8.53
Na-toets	20	12.21	20	10.34	20	10.31
Verskil	20	-1.18	20	-1.84	20	-1.78
P-waarde	*0.0035		*0.000005		*0.000017	

* Beduidend ten opsigte van na-toets.

Samewerking: Die berekende waarde vir p is 0.0035. Hierdie waarde is kleiner as 0.05 (p < 0.05 = 0.0035). Dit kan met redelike sekerheid aanvaar word dat die verbeterde prestasie in samewerking in die na-toets aan die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram toegeskryf kan word.

Selfhandhawing: Die berekende waarde vir p is 0.000005. Hierdie waarde is kleiner as 0.05 (p < 0.05 = 0.000005). Dit kan met redelike sekerheid aanvaar word dat die verbeterde prestasie in selfhandhawing in die na-toets aan die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram toegeskryf kan word.

Selfkontrole: Die berekende waarde vir p is 0.000017. Hierdie waarde is kleiner as 0.05 (p < 0.05 = 0.000017). Dit kan met redelike sekerheid aanvaar word dat die verbeterde prestasie in selfkontrole in die na-toets aan die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram toegeskryf kan word. Die positiewe impak van die koöperatiewe onderrig-leerprogram word

dus deur die response van die onderwyseres bevestig. Ten opsigte van samewerking, selfhandhawing en selfkontrole word verbetering aangetoon.

5.5 DATA-ANALISE VIR DIE FOKUSGROEP-ONDERHOUDE

Die navorser het besluit om fokusgroep-onderhoude (*cf* Addendum C) met die leerders te doen, omdat die leerders nog baie jonk is en dit vir hulle meer op hul gemak plaas om individueel aan 'n onderhoud deel te neem. Die leerders het in dieselfde groepe gebly soos dit tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram was. Tydens die onderhoud was dit vir die navorser ook moontlik om waarneming te doen van die leerders se sosiale vaardighede, deur die vraag aan die groep te stel en waar te neem wie antwoord die vraag, gee hulle mekaar 'n kans om te antwoord, luister hulle na mekaar en word die antwoorde mooi deurdink. Omdat die leerders baie jonk is, was dit vir die navorser nodig om baie hulp te verleen. Die leerders se onderhoude is met hul toestemming op band geneem. Die volgende afdelings fokus op die resultate wat tydens die onderhoude verkry is.

Tabel 5 .16: Groepe wat aan die fokusgroep-onderhoude deelgeneem het

GROEP	SEUNS	DOGTERS
1	1	3
2	2	2
3	3	1
4	2	2
5	2	2
6	3	1
7	4	0
8	2	2
TOTAAL	19	13

Die tabel dui aan dat agt groepe bestaande uit seuns en dogters aan die onderhoud deelgeneem het.

5.5.1 Verbatim weergawe van die onderhoude

L= Leerder N= Navorser

Vraag 1: Het julle daarvan gehou om as 'n groep saam te werk? Hoekom?			
Fokusgroep 1	**Fokusgroep 2** Hierdie groepie het baie hulp nodig gehad.	**Fokusgroep 3** Hierdie groepie was meer spontaan.	**Fokusgroep 4**
L: "Ja, want ons leer meer dinge van mekaar." N: "Kan julle aan nog iets dink?" L: "Ja, ons leer dinge by mekaar soos om na mekaar te luister."	L: "Ja." N: "Hoekom was dit lekker om saam te werk?" L: "Omdat ons almal saamgewerk het." N: "Goed, dit was lekker omdat julle al die werk saam gedoen het."	L: "Ja." N: "Hoekom?" L: "Dit was opwindend om saam in 'n groep te werk omdat ons baie belangrike dinge geleer het." N: "Het julle van mekaar geleer of het elkeen op sy eie geleer?" L: "Ons het elkeen op ons eie geleer."	L: "Ja." N: "Hoekom?" L: "Omdat ons goed klaargekom het met mekaar." N: "Wat nog?" L: "Ons het mekaar beter leer ken, deur te praat en te praat. So het ons geleer hoe om saam met mekaar te werk."

		N: "Het julle niks by mekaar geleer nie?" L: "Ja ons het by mekaar ook geleer."	N: "Dis 'n baie goeie antwoord."
Fokusgroep 5	**Fokusgroep 6**	**Fokusgroep 7**	**Fokusgroep 8**
L: "Ja." N: "Hoekom?" L: "Ons het baie by mekaar geleer. Ons is 'n groep, 'n groep vriende saam."	L: "Ja." N: "Hoekom?" L: "Ons het beurte gemaak en ons het saamgewerk."	L: "Ja." N: "Hoekom?" L: "As ons saamwerk kan ons enigiets saam doen. As ons saam-werk kan ons vinniger leer." N: "Dis 'n goeie idee. Ja, Funky wat dink jy?" L: "Ons het van goed geleer wat ons kan eet wat goed is vir ons. Ons is soos 'n regte span en ons maak of ons regte dinge	L: "Ja." N: "Hoekom sê jy so?" L: "Ons het baie by mekaar geleer, al het ons soms van mekaar verskil, het ons nog van mekaar geleer." N: "Dis baie goed." L: "Ons het ook geleer om na mekaar te luister."

		gaan doen. Soos ernstige dinge wat ons beplan en dan doen ons dit saam." N: "Goed so julle is 'n regte span wat daarvan hou om jul werk ernstig op te neem."	

Vraag 2: Was dit lekker om 'n spesifieke rol te hê om te vertolk? Waarom?			
Fokusgroep 1	**Fokusgroep 2**	**Fokusgroep 3**	**Fokusgroep 4**
L: "Ja." N: "Waarom?" L: "Almal kan dan deelneem." N: " En...elkeen weet dan presies wat hy moet doen. Was daar ooit 'n bakleiery?" L: "Ja."	L: "Ja." N: "Dink julle dit was 'n goeie idee dat elke persoon sy eie werkie gehad het?" L: "Ja, want dit was lekker." N: "Goed, maar waarom is dit 'n goeie idee?"	L: "Ja." N: "Hoekom?" L: "Omdat ons saam-gewerk het." N: "Was dit 'n goeie ding om jou eie werk in die groep te hê?"	L: "Ja." N: "Dink jy dis 'n goeie idee dat elkeen sy eie werk het om te doen?" L: "Dan kan ons as 'n groep saamwerk en een persoon doen nie al die werk nie." N: "Baie goed, een persoon kan

N: " Waaroor het julle baklei?" L: " Bradley het my onder die tafel geskop en my aan die lag gemaak." N: "Met ander woorde, julle was nie besig met julle werk nie. Kom ons gaan na die volgende vraag."	Geen antwoord. N: "Want...dan doen een persoon nie ..." L: "Al die werk nie." N: "Dis reg, elkeen moet sy deel doen."	L: "Ja." N: "Goed, maar waarom is dit goed as elkeen sy eie werk het om te doen, in die groep?" Geen antwoord. N: "Dit is goed sodat elkeen sy eie werk het om te doen, dan doen een persoon nie al die werk nie. Is ek reg?" L: "Ja."	nie al die werk doen nie. Elke persoon moet ..." L: "Sy werk doen."
Fokusgroep 5	**Fokusgroep 6**	**Fokusgroep 7**	**Fokusgroep 8**
L: "Ja dan het ons nie nodig om daaroor te baklei nie. Soos ek wil dit doen, nee ek wil dit doen." N: "Dis reg, want elkeen weet wat sy werk is dan hoef ons nie	L: "Ja." N: "Hoekom?" L: "Dis lekker om 'n werk te hê." N: "Hoekom is dit belangrik dat elkeen 'n werk moet hê?"	L: "Ja." N: "Hoekom dink jy dis 'n goeie ding?" L: "Een kan die groep stilhou, want dit help die skrywer om beter te skryf en te dink."	L: "Ja." N: "Hoekom?" L: "Sodat ons nie deurmekaar raak met mekaar se werk nie, dan kan jy nie verkeerd werk nie."

te baklei nie. Goeie antwoord."	L: "Dit help om nie vervelig te raak nie, want ander mense het ook 'n werk." N: "Wat nog?" L: "Jy kan jouself bewys, jy kan 'n kar koop, jy kan 'n huis koop en alles waarvan jy hou." N: "Goed, maar ons praat nie nou oor werk wat ons kan doen as ons eendag groot is nie. Ons praat nou van ons werk in die groep, onthou die kaartjies wat julle gekry het waarop jou werk gestaan het? Een was die bestuurder, een was die skrywer, een was die stilkaptein en een was die tydhouer. Onthou julle nou?"	N: "Goeie antwoord, wat dink jy?" L: "Ons moet saamwerk, stilbly en beurte maak om te skryf." N: "Hoekom dink jy dis 'n goeie ding om vir elkeen 'n werkie te gee?" L: "Een persoon kan die tyd dophou en vir die ander vertel wanneer hulle moet klaarmaak."	N: "Wat nog?" L: "As elkeen sy eie werk het, kan ons baie dinge saam doen. En dit is om ander mense te help." N: "Goed, sodat ons mekaar kan help."

	L: "Ja, 'n groep moet 'n leier hê." N: " Dis reg, maar hoekom sê jy so?" L: "As daar iets verkeerd gaan, moet die leier sy hand opsteek en die juffrou vra om met die groep te kom praat." N: " Goed, maar elkeen moet sy eie werk hê, sodat een persoon nie al die werk doen nie. Elkeen moet sy ..." L: "Eie werk doen."		

Vraag 3: Wanneer jy besig was om te praat, dink jy jou ander maats in die groep het na jou geluister? Hoe weet jy dit?			
Fokusgroep 1	**Fokusgroep 2**	**Fokusgroep 3**	**Fokusgroep 4**
L: "Ja, hulle het reguit na my gekyk en ek kon sien hulle luister vir my."	L: "Ja." N: "Hoe weet jy dit?" L: "Hulle het stilgebly en vir my gekyk."	L: "Ja." N: "Hoe weet jy dit?" L: "Hulle kyk na my as ek praat."	L: "Ja." N: "Hoe weet jy dit?" L: "Hulle probeer sien of ek 'n goeie idee het of nie en of die idee sal werk."
Fokusgroep 5	**Fokusgroep 6**	**Fokusgroep 7**	**Fokusgroep 8**
L: "Ja." N: "Hoe weet jy dit?" L: "Hulle het reguit na my gekyk. Soos Alex, hy het reguit na my gekyk. So ook Tshepo en Thando, hulle het reguit vir my gekyk."	L: "Ja." N: "Hoekom dink jy so?" L: "Ons het almal saamgestem oor wat ons gaan doen." N: "Dis reg, maar kon jy sien dat hulle vir jou luister?" L: "Hulle het vir my gekyk."	L: "Ja, ek kon sien hulle het gedink en vir my gekyk, reguit in my oë en gedink hoe kan hulle my help en ek kon sien hulle luister na my."	L: " Ek luister altyd as my maats praat, maar ek weet nie altyd of hulle na my luister nie." N: "Hoekom sê jy so?" L: "Hulle sê nooit dat hulle na my luister nie." N: "Hoe kan ons seker wees

N: "So jy kon sien hulle het vir jou geluister."			iemand luister na ons?" L: " Hulle kyk vir jou as jy praat."

Vraag 4: Dink jy jou maats het respek getoon vir jou opinie? Waarom sê jy so?			
Fokusgroep 1	**Fokusgroep 2**	**Fokusgroep 3**	**Fokusgroep 4**
L: "Ja." N: "Hoekom sê jy so?" L: " Hulle het vir my gekyk en vir my geluister en soms kon hulle my antwoord."	L: "Ja, juffrou." N: "Waarom dink jy so? ...Wat het hulle gedoen om jou so te laat dink?...Jy sê hulle het vir jou geluister en na jou gekyk, so jy kon sien hulle luister na jou." L: "Ja, juffrou." N: "Kon hulle jou vrae beantwoord?"	L: "Ja." N: "Hoekom dink jy so?" L: "Wanneer ek 'n goeie idee gehad het almal besluit om my idee te doen. En ek het daarvan gehou."	L: "Ja." N: "Hoe weet jy dit?" L: "As ek met hulle praat, kan ek sien hulle dink." N: "Waaroor dink hulle?" L: "Oor wat ons besig is om te doen." N: "Goed."

	L: "Ja, juffrou."		
Fokusgroep 5	**Fokusgroep 6**	**Fokusgroep 7**	**Fokusgroep 8**
L: "Ja." N: "Hoe weet jy dit?" L: "Hulle het altyd na my gekyk en ek kon sien hulle het respek vir my. Soos toe ons op die mat in 'n kring gesit het ons altyd beurte gemaak. Ons het almal planne gemaak en as ons dink 'n plan is nie reg nie het ons 'n ander maat se plan gebruik." N: "Baie goed." L: "Ek kan respek in iemand se oë sien." N: "Hoe kan jy dit sien?"	L: "Ja." N: "Hoe weet jy dit?" L: "Hulle lag nie oor dit wat ek sê nie en hulle kyk na my en luister na wat ek sê."	L: "Ja." N: "Hoekom dink jy so?" L: "As hulle in jou oë kyk as jy praat, het hulle definitief respek vir jou." N: "Dis reg, want dan luister hulle na wat jy sê."	L: "Ons sê nooit goed wat kan seermaak aan mekaar nie." N: " Dis baie goed."

L: "Wanneer jy na 'n persoon kyk en hy kyk reguit in jou oë dan weet jy hy luister vir jou en het respek vir jou." N: "Baie goed."			

Vraag 5: Wanneer julle 'n aktiwiteit ontvang het, het elkeen sommer net begin en gedoen wat hulle wou? Wat het julle gedoen?			
Fokusgroep 1	**Fokusgroep 2**	**Fokusgroep 3**	**Fokusgroep 4**
L: "Nee." N: "Wat het julle gedoen?" L: "Ons het gewag totdat jy gesê het ons kan begin. Soos die keer wat ons moes beurte maak om ons kryt in die suikerwater te doop, ons het vir mekaar gewag."	L: "Nee. Elkeen het syne gevat en ons het dit net gedoen." N: "Wat het julle gedoen?" L: "Ons het ons beurte afgewag." N: "Goed julle het vir mekaar	L: "Ons het nooit na die goed gegryp nie. Ons het ons aktiwiteitte gedoen en netjies voltooi." N: "Goed, maar wat moet julle eers doen voordat julle met die werk kan begin?" L: "Voordat ons kan begin,	L: "Nee." N: "Hoekom nie, wat het julle gedoen?" L: "Claire het dit gevat en uitgedeel." N: "Was dit haar werk gewees?"

N: "Goed. Met ander woorde, julle het beurte gemaak. Dink julle dit is nodig om te beplan voor jy begin met jou werk?" L: "Ja, want as jy net begin skryf, gaan jy baie foute maak." N: " Dis reg, jy sal baie onnodige foute maak."	gewag en ..." L: "Ons het gewag om ons werkskaarte te kry." N: "Goed ,julle het vir julle werkskaarte gewag, maar het julle jul werk beplan?" Geen antwoord. N: "Wat gebeur as 'n mens nie jou werk beplan nie?" L: " As 'n mens nie beplan nie, gaan jy nie weet wat om te doen nie." N: "Goed, anders doen elkeen sy eie ding en ons is veronderstel om..." L: "Saam te werk."	moet ons ons name op ons werkstuk skryf en ons werk beplan." N: "Dis 'n baie goeie antwoord, want as ons nie beplan nie kan ons nie sukses behaal nie."	L: "Mmmm. Ja dit was." N: "Ja, dis hoekom sy dit gedoen het. Wat het julle toe gedoen?" L: "Ons het beplan wat ons gaan doen." N: "Dis 'n goeie antwoord. Kan ons ons werk doen sonder om te beplan?" L: "Nee." N: "Anders is dit ..." L: "'n Gemors."

Fokusgroep 5	Fokusgroep 6	Fokusgroep 7	Fokusgroep 8
L: "Nee, elkeen het 'n kans gehad om sy werk te doen. Toe jy die goed in die middel sit, het ons elkeen een gevat." N: "Wat het julle toe gedoen?" L: "Ons het gedoen wat ons moes doen." N: " Wat het julle nog gedoen?" L: "Ons het goed geskryf, klaargemaak wat ons kon en dit was nogal pret om so saam in die groep te werk." N: "Wat moet julle doen voor julle met julle werk kon begin?" L: "Ons moet ons arms vou,	L: "Nee." N: "Hoekom nie?" L: "Dis ongeskik om dit te doen." N: "Jy's reg, dit is ongeskik om dit te doen. Wat nog?" L: "Ons moet deel." N: "Ja ons moet deel en ook ..." L: "Dink oor wat ons gaan doen." N: "Goed, ons moet dink voor ons begin." L: "En ons mag nie daaroor baklei nie."	L: "Nee." N: "Hoekom nie?" L: "Dis ongeskik om net te gryp." N: "Wat het julle gedoen?" L: "Ons het die papiere uitgedeel. Soos hy sit langs my en hy sit langs hom dan gee ek vir elkeen 'n papier." N: "Wat het julle nog gedoen?" L: "As ons saamwerk kan ons saamspeel." N: "Goed, maar voor julle kan begin werk, wat moet julle eers doen?"	L: " Nee, ons wag vir die groepleier om vir ons elkeen ons papiere te gee." N: " Goed." L: "Ons maak ook beurte."

luister en dink." N: "Waaroor moes julle dink?" L: "Oor wat ons moet doen." N: "Dis reg, hoe en wat om te doen. Met ander woorde julle moet..." L: "Saamwerk." N: " Saamwerk en beplan. Het julle nie julle werk beplan voor julle daarmee begin nie?" L: "Ja, ons het beplan." N: "Ja, julle het beplanning gedoen. Ek het gesien toe julle in jul groepe gewerk het." L: "Toe Tshepo afwesig was en jy die drie goed op ons tafel gesit het, was dit maklik. Toe	N: "Met ander woorde, ons moet ons werk beplan. Is ek reg?" L: "Ja."	L: "Ons moet wag vir die juffrou. Ons moet na die instruksies luister." N: "Goed, julle moet eers na die instruksies luister." L: "Dan kan ons begin werk, maar ons moet ook ons werk in die groep doen, want dan weet ons wat om te doen." N: "Goed. Wat dink jy?" L: "Ek dink ons moet na die juffrou luister en doen wat sy wil hê ons moet doen. N: "Dis reg, anders gaan julle nie weet wat om te doen nie." L: "Jy moet alles doen wat die juffrou sê, en as jy 'n fout maak moet jy dit regmaak. Jy	

het ons genoeg gehad vir elkeen." N: " So, toe hoef julle nie te deel nie."		moet ook nie net ander mense se goed gryp sonder dat jy vra nie. As jy dit doen, moet jy sê jy is jammer en hom vra om sy goed met jou te deel." L: "Party kinders gebruik al my juffrou se goed soos haar potlode en uitveër." N: "Goed, ons het gesels oor moet ons dadelik begin met ons werk of wat moet ons eers doen?" L: "Ons moet saam-werk." N: " Goed, maar voor julle kan begin werk?" L: "Ons moet mekaar help." N: "Ja, maar..."	

		L: "Beplan." N: "Dis reg, ons moet ons werk beplan, saamwerk en..." L: "Dink oor wat ons gaan doen." N: "Goeie antwoord."	

Vraag 6: Wat het in die groep gebeur as daar iemand was wat nie die werk kon doen nie? Wat het julle gedoen?			
Fokusgroep 1	**Fokusgroep 2**	**Fokusgroep 3**	**Fokusgroep 4**
L: "Ek het hom gehelp." N: " Hoe het jy daaroor gevoel om iemand te help wat nie die werk kon doen nie?" L: "Ek het goed gevoel daaroor." N: "Het jy nie gevoel dat jy al	L: "Ons het hom gehelp." N: "Het julle hom net gehelp of het julle die werk vir hom gedoen?" L: "Ons het hom net gehelp." N: "Julle het hom net gehelp en gewys wat om te doen."	L: "Ons het hom gehelp." N: "Het julle die werk vir hom gedoen?" L: "Ons het nie die werk vir hom gedoen nie, ons het hom net gewys."	L: "Ons het hom gehelp." N: "Het julle die werk vir hom gedoen?" L: "Nee." N: "Hoekom nie?" L: "Jy moet nie iemand anders se werk vir hom doen nie, dit

die werk alleen moes doen nie?" L: "Ek het nie regtig daarvan gehou om die werk te doen nie, want ek hou nie daarvan as iemand nie deelneem nie." N: " Baie goed, dit is nodig om hom te help maar ons moet nie die werk vir hom doen nie."			moet sy eie werk wees. Jy help hom net en wys hom wat om te doen." N: "Goeie antwoord, ons doen nie 'n ander se werk nie, maar ons kan hom wys hoe."
Fokusgroep 5	**Fokusgroep 6**	**Fokusgroep 7**	**Fokusgroep 8**
L; "Ek sal hom help en kyk waarmee ek hom kan help." N: "Sal jy die werk vir hom doen?" L: "Nee, ek sal nie die werk vir hom doen nie." N: "Hoekom nie?"	L: "Ons moet hom help." N: "Wat nog?" L: "Ons moet hom vra hoe kan ons hom help." N: "Het julle die werk vir hom gedoen?" L: "Nee."	L: "Ons help hom." N: "Het julle die werk vir hom gedoen?" L; " Nee juffrou, ons het hom net vertel wat om te doen." N: "Goed en daarna het julle net gekyk of hy regkom."	L: "Ons het hom gehelp." N; "Het julle die werk vir hom gedoen?" L: "Nee" N; "Hoekom nie?" L: "Want dan sit jy net agteroor en iemand anders doen al die

L: "Hy moet dit self ontdek."	N: "Hoekom nie." L: "Hy moet dit self doen sodat hy kan leer hoe om dit self te kan doen."		werk vir jou en jy kyk net wat hulle doen en jy doen self niks nie." N: "Dis reg, jy kan nie net sit en niks doen nie." L: "Ons moet hom net wys wat om te doen."

Vraag 7: Wanneer een van die maats baie mooi gewerk het of 'n baie goeie antwoord gegee het, wat het julle gedoen?			
Fokusgroep 1	**Fokusgroep 2**	**Fokusgroep 3**	**Fokusgroep 4**
L: "Ons sê net mooi werk, jou werk is baie mooi." N: "Ja, Bradley?" L: "Ek het hom gevra hoe voel dit om alles altyd reg te doen."	Geen antwoord. N: "As die werk vir jou mooi was, wat het jy gesê?" L:" Ons het net gesê Wow, wel gedaan." N: "Met ander woorde julle het	L: "Almal het hom vertel dat dit goed was." N: "Met ander woorde, julle prys mekaar." L: "Ja en ons klap vir die persoon hande."	L: "Ons het hom geluk gewens." N: "Baie goed ons moet mekaar geluk wens as ons iets goeds gedoen het."

	mekaar geprys."	N: "Dis baie goed om mekaar waardering te wys."	
Fokusgroep 5	**Fokusgroep 6**	**Fokusgroep 7**	**Fokusgroep 8**
L: "Ons prys hom."	L: "Ons moet dankie sê." N: "Wat nog?" L: "Ons moet vir hom sê wel gedaan." N: "Goed, ons moet mekaar prys."	L: " Ons sê baie goeie werk" N: "En dan?" L: "Ons sê dankie dat jy dit vir ons gedoen het en dankie dat jy my gehelp het. Dan skud ons mekaar se hande en dan werk ons saam soos 'n regte groep."	L: "Jy vertel hom dat dit goeie werk is en dat hy die eerste lekker verdien." N: "Goed." L: "Jy vertel hom dis mooi."

Vraag 8: Wanneer iemand in die groep nie so mooi gewerk het nie, wat het julle gedoen?			
Fokusgroep 1	**Fokusgroep 2**	**Fokusgroep 3**	**Fokusgroep 4**
L: "Ons het ons hande opgesteek en vir jou vertel." N: "Goed, maar wat het julle gedoen, het julle alles net so gelos?" L: "Ons het dit afgevee en oor begin."	L: "Ons het gehelp skoonmaak." N: "Het julle alles sommer net so gelos?" L: "Nee." N: "Wat het julle gedoen?" L: "Ons het weer oor begin."	L: "Ons het die fout reggestel." N: "Goeie antwoord, ons gee nie net op nie, ons herstel ons foute."	L: "Ons het nie daarvan gehou nie." N: "Wat het julle dan gedoen?" L: "Ons het die ander persoon se idee probeer." N: "Het julle die gemors net so gelos?" L: "Nee, OK hy het 'n gemors gemaak, maar ons kan dit verander." N: "Goed, ons kan nie net alles so los nie, ons maak skoon en begin weer."

Fokusgroep 5	Fokusgroep 6	Fokusgroep 7	Fokusgroep 8
L: " Ag, ons sê net jy het 'n fout gemaak, maak dit net reg, so bietjie hier en so bietjie daar."	L: "Ons sê ons is jammer." N: "Is julle dan kwaad vir die persoon?" L: "Nee, ons is nie kwaad nie." N: "Nou wat het julle gedoen?" L: "Ons het skoon-gemaak" N: "Goed julle het skoongemaak." L: "En ons het hom probeer help."	L: "Ons help hom." N: "Gaan julle die gemors net so los of gaan julle help skoonmaak?" L: "Ons sal help."	L: "Ons gesels met hom. Jy moenie sê, kyk wat het jy gedoen dis swak werk, loop! Jy moet nie op hom begin skree nie."

Vraag 9: Wat het dit jou geleer om in 'n groep saam met ander maats te moes werk?			
Fokusgroep 1	**Fokusgroep 2**	**Fokusgroep 3**	**Fokusgroep 4**
L: "Jy het vir ons elkeen 'n werk gegee sodat ons almal kan saamwerk." N: "Wat is die lessie wat julle geleer het deur saam te werk?" L: "Elkeen moet sy eie werk doen, jy moet beurte maak." N: "As julle saam werk dan..." L: "Ons moet met mekaar praat ..." N: "En..." L: "Na mekaar luister, beurte maak..."	L: "Ons het geleer om na mekaar te luister." N: "Wat nog?" L: "Om saam te werk." N: "Nog iets?" L: "Om mekaar te help en om te sien hoe ons saamwerk." N: "Want as ons saamwerk...sal dit..." L: "'n Sukses wees."	L: "Ons moet na mekaar luister." N: "Nog iets anders?" L: "Ons moet mekaar geleentheid gee om te praat." N: "Goed, dis baie belangrik dat ons mekaar geleentheid gee om te praat. Kan jy aan nog iets dink?" L: "Ons moet nie op mekaar skreeu nie." N: "Dis reg, anders het ons nie respek vir mekaar nie." L: "Ons moet ook nie lag as 'n	L: "Ons het geleer om na mekaar te luister en met mekaar oor die weg te kom." N: "Goed, wat nog?" L: "Ons het baie belangrike goed geleer soos om as 'n groep saam te werk." N: "Om as 'n groep saam te werk..." L: "Om mekaar te help. En ons het elke week nuwe goed geleer." N: "Het julle dit geniet om elke week nuwe goed te doen?"

N: "Dan sal dit 'n..." L: "Sukses wees!"		ander persoon iets doen nie." N: "Met ander woorde..." L: "Ons moet dink oor wat die ander persoon gesê het." N: "Goed."	L: "Ja, ons het dit baie geniet."
Fokusgroep 5	**Fokusgroep 6**	**Fokusgroep 7**	**Fokusgroep 8**
L: "Ons was eintlik soos vriende, 'n klomp vriende saam in 'n ding wat saamwerk. Vriende wat saamwerk in 'n groot, groot ou wêreld. Ons het dinge gedeel en ons het mekaar respekteer."	Geen respons. N: "Wat kan julle my vertel, wat het julle geleer om so saam in 'n groep te werk?" L: "Ons moet na mekaar luister en jy moet die ander kinders help as hulle nie weet wat om te doen nie en jy weet." N: "Dis reg, want as ons saamwerk?" L: "Sal ons dit regkry."	L; "Ons het geleer om mekaar te help. Ons het ook geleer om in 'n groep saam te werk en mekaar te respekteer." N: " Dis baie goed. Waaraan kan julle nog dink?" L; "Ons het geleer om mekaar baie te respekteer en ons het geleer om soos 'n groot groep saam te werk en al ons huiswerk te doen en om al ons	L: "Ons het geleer om as 'n groep saam te werk. Ons het ook geleer om as 'n groep saam te werk kan ons enige iets regkry waarop ons ons harte ook al sit." N: "Baie goed." L: "Maar ons moet na mekaar luister. Ons moet nie baklei nie en ook nie mekaar knyp nie."

	N: "Goeie antwoord. As ons saamwerk, sal ons sukses behaal."	werk klaar te maak." N: "Baie goed." L: " Ons het ook saam gedink aan 'n naam vir ons groep."	N: "Goed, met ander woorde, as ons saamwerk soos Shannon gesê het, sal ons sukses behaal." L: "Ja, juffrou."

5.5.2 Temas wat geïdentifiseer is tydens die fokusgroep onderhoude

Op grond van die frekwensie waarmee sekere response voorgekom het, is temas geïdentifiseer. Die volgende temas is vir die onderskeie vrae geïdentifiseer.

Vraag 1: Het julle daarvan gehou om as 'n groep saam te werk? Hoekom?

Die volgende temas is tydens die fokusgroep-onderhoude vir vraag een geïdentifiseer. Volgens die leerders is die volgende as positiewe aspekte tydens die koöperatiewe onderrig-leeraktiwiteite geïdentifiseer:

- Leer van mekaar.
- Mekaar beter te leer ken.
- Beurte te maak.
- Leerders mag van mekaar verskil.
- Om na mekaar te luister.

Die literatuur ondersteun die bogenoemde response en is dit eens dat die vermelde sosiale vaardighede wel deur koöperatiewe leer bevorder kan word (*cf* 1.1, 2.2.1, 2.2.5.6, 2.3.3.1).

Vraag 2: Was dit lekker om 'n spesifieke rol te hê om te vertolk? Waarom?

Die volgende temas is tydens die fokusgroep-onderhoude vir vraag twee geïdentifiseer. Leerders het die volgende menings rakende die vervulling van 'n spesifieke rol gehuldig:

- Almal kan deelneem.
- Een persoon doen nie al die werk nie.
- Samewerking.
- Baie dinge kan saam gedoen word.
- Mekaar help.

Dit is weereens duidelik vanuit die literatuur dat die response wat deur die leerders vermeld is, wel deur koöperatiewe leer bevorder word. 'n Kind kan slegs opgevoed word tot sosiale rypheid en samewerking as hy aktief opgelei word as lid van 'n groep wat geleer word om as groep saam te werk (*cf* 1.1).

Koöperatiewe leer bied leerders meer aktiewe leerervaringe, gelyke toegang tot leer vir alle leerders en 'n meer ondersteunende sosiale omgewing vir leerders en opvoeders.

Vraag 3: Wanneer jy besig was om te praat, dink jy jou ander maats in die groep het na jou geluister? Hoe weet jy dit?

Vraag 4: Dink jy jou maats het respek getoon vir jou opinie? Waarom sê jy so?

Hierdie vrae is saam hanteer, aangesien die response op hierdie twee vrae met mekaar verband hou.

Die volgende temas is tydens die fokusgroep-onderhoude vir vraag drie en vier geïdentifiseer. Volgens die leerders het hulle die volgende gedoen wanneer iemand besig was om te praat:

- Om na te dink oor wat gesê is.
- Respek vir mekaar se opinies te hê.
- Luistervaardighede: kyk na die persoon wat met jou praat.
- Om ooreenstemming oor 'n saak te bereik.

Die response van die leerders word weereens onderskryf deur die literatuur. Koöperatiewe leer bied wel die moontlikheid om luistervaardighede te verbeter. MacNaughton en Williams (2004:118) wys daarop dat luister by die jong leerder 'n baie belangrike sosiale funksie het. Die luister na 'n leerder is belangrik vir die selfbeeld van die leerder in sy poging om te kommunikeer (*cf* 2.2.5.7).

By die implementering van koöperatiewe leer is dit noodsaaklik dat leerders krities en kreatief sal kan luister. Stickland *et al.* (2004:187) beweer dat die

leerders in staat sal wees om dit waarna hulle luister te kan analiseer, idees op te weeg en die mees geskikte te kies (*cf* 2.2.5.7).

Vraag 5: Wanneer julle 'n aktiwiteit ontvang het, het elkeen sommer net begin en gedoen wat hulle wou? Wat het julle gedoen?

Die volgende temas is tydens die fokusgroep-onderhoude vir vraag vyf geïdentifiseer. Volgens die leerders het hulle die volgende gedoen wanneer 'n aktiwiteit uitgedeel is:

- Om beurte te maak.
- Koöperatiewe leerrolle te vervul.
- Beplanning van werk.
- Luister na instruksies.

Schniedewind en Davidson (1987:30-31) sê dat die werk tydens koöperatiewe leer gelykop verdeel moet word en dat elke groepslid verantwoordelik is vir 'n sekere deel. Die taak word so gestruktureer dat almal verantwoordelikheid kan aanvaar en dat baie meer denke en organisering geverg word as by gewone groepwerk (*cf* 2.3.2). Dit blyk asof die leerders hierdie vaardighede wel tydens die implementering van die program aangeleer het.

Vraag 6: Wat het in die groep gebeur as daar iemand was wat nie die werk kon doen nie? Wat het julle gedoen?

Vraag 7: Wanneer een van die maats baie mooi gewerk het of 'n baie goeie antwoord gegee het, wat het julle gedoen?

Vraag 8: Wanneer iemand in die groep nie so mooi gewerk het nie, wat het julle gedoen?

Hierdie drie vrae is saam hanteer, aangesien die response op die vrae met mekaar verband hou.

Die volgende temas is tydens die fokusgroep-onderhoude vir vraag ses, sewe en agt geïdentifiseer. Leerders se menings omtrent hulle optrede as iemand

nie die werk kon doen nie, of nie mooi gewerk het nie het die volgende opgelewer:

- Om mekaar te help sonder om die werk vir iemand te doen.
- Mekaar komplimenteer.
- Waardering hê vir mekaar se opinies.
- Om foute reg te stel.

Schniedewind en Davidson (1987:30-31) beweer dat koöperatiewe leer nie sekere leerders meer laat doen en meer verantwoordelikheid laat aanvaar as ander nie. Werk word gelykop verdeel, en elke groepslid is verantwoordelik vir 'n sekere deel; die taak word so gestruktureer dat almal verantwoordelikheid kan aanvaar. Elke groepslid werk nie op sy/haar eie en is slegs verantwoordelik vir wat hy/sy leer nie, maar gee ook om oor wat ander leer (*cf* 2.3.2.1). Dit blyk uit die response van die leerders dat hulle wel hierdie verantwoordelikheid aangeleer het.

In die literatuur word beweer dat koöperatiewe leer die selfbeeld van die leerder ontwikkel, dit lei tot hoër-orde denke en leerders ontwikkel wedersydse respek vir mekaar se opinies (*cf* 1.1). Die response van die leerders lewer ook bewys daarvan dat hierdie vaardigheid bevorder is.

Vraag 9: Wat het dit jou geleer om in 'n groep saam met ander maats te moes werk?

Die response op hierdie vraag fokus spesifiek op die vaardighede wat die leerders tydens die koöperatiewe onderrig-leerprogram aangeleer het. Die volgende temas is tydens die fokusgroep onderhoude vir vraag nege geïdentifiseer:

- Om na mekaar te luister.
- Samewerking.
- Koöperatiewe leerrolle.
- Om beurte te maak.
- Hantering van konflik.

- Vriendskap.
- Suksesbelewing.

Luister as 'n sosiale vaardigheid word baie sterk in die literatuur beklemtoon (cf 2.2.5.7). Die luister na 'n leerder is belangrik vir die selfbeeld van die leerder in sy poging om te kommunikeer. Dit wil voorkom asof leerders gebaat het by die koöperatiewe onderrig-leerprogram. Samewerking, vriendskapsvorming en die hantering van konflik word ook deur die literatuur as belangrike sosiale vaardighede uitgelig (*cf* 2.2.5.1, 2.2.5.2, 2.2.5.3). Die response van die leerders getuig daarvan dat hierdie vaardighede wel deur die koöperatiewe onderrig-leerprogram bevorder is.

5.5.3 Groepdinamika tydens fokusgroep-onderhoude

Tydens die fokusgroep-onderhoude het dit duidelik na vore gekom hoe die leerders as 'n groep leer saamwerk het. Wanneer hulle die vrae hanteer het wat deur die navorser aan hulle gestel is, het hulle mekaar aangevul en saamgestem met die leerder wat die vraag aanvanklik beantwoord het. Hulle het ook respek vir mekaar se opinies getoon en mekaar kans gegee om 'n mening uit te spreek.

5.5.4 Samevatting van fokusgroep onderhoude

Dit is duidelik uit die response van die leerders dat hulle die koöperatiewe onderrig-leerprogram baie geniet het. Die leerders is dit eens dat dit noodsaaklik is dat elke lid van die groep wel 'n koöperatiewe rol moet hê om te vervul, sodat elkeen weet wat van hom verwag word en dat elke lid van die groep verantwoordelik is vir die bereiking van 'n gemeenskaplike doel. Die leerders het ook geleer dat hulle na mekaar moet luister, waardering moet hê vir mekaar se opinies en dat hulle mekaar moet respekteer. Die leerders het dit beklemtoon dat wanneer iemand met jou praat, jy vir daardie persoon moet kyk en dink oor wat hy sê. Die leerders beskou beplanning as noodsaaklik en daar moet na instruksie geluister word voordat jy met 'n werksaktiwiteit kan begin. Die navorser is van mening dat die leerders se response 'n bewys is dat hulle bewus gemaak is van die sosiale vaardighede wat noodsaaklik is vir effektiewe samewerking. Samewerking het duidelik na vore gekom uit die

response van die leerders gedurende die fokusgroep onderhoude, naamlik dat hulle as 'n groep moet saamwerk as hulle sukses wil behaal. Selfhandhawing het ook verbeter deur-dat leerders erken dat hulle mekaar help as die een leerder nie weet wat om te doen nie, die leerders se response het verder getoon dat hulle empatie met mekaar het deur respek te toon vir mekaar se opinies en besittings. Volgens die response tydens die fokusgroep-onderhoude met die leerders, was dit duidelik dat die leerders besef dat hulle moet beurte maak en dat hulle nie op mekaar moet skreeu nie. Dit dui op die besef dat selfkontrole uitgeoefen moet word. Verantwoordelikheid het ook verbeter. Dit is baie duidelik volgens die leerders se response dat hulle besef het dat hulle 'n verantwoordelikheid teenoor hulle groep het. Die response van die leerders toon duidelik aan dat die koöperatiewe onderrig-leerprogram hulle sosiale vaardighede verbeter het. Dit vergelyk goed met die verbetering wat deur die onderwyseres tydens die na-toets met die SSRS-vraelys aangetoon is (*cf* 5.4.1). Empatie en verantwoordelikheid wat nie deur die onderwyseres beoordeel is nie, word ook deur die response van die leerders aangeraak. Verbetering van hierdie twee vaardighede word deur response soos "mekaar help" en "een persoon kan nie al die werk doen nie" ondersteun.

5.6 DATA-ANALISE VAN DIE SEMI-GESTRUKTUREERDE ONDERHOUD MET DIE ONDERWYSERES

Die navorser het besluit om 'n semi-gestruktureerde onderhoud (*cf* Addendum D) met die onderwyseres te voer, na afloop van die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram te voer, omdat groter duidelikheid oor komplekse onderwerpe tydens 'n onderhoud verkry kan word. Die onderhoudvoerder kan ook die respondent se gedrag en reaksies direk waarneem (Vermeulen,1998:65). Die navorser het die semi-gestruktureerde onderhoud vir die studie gekies omdat sodanige onderhoud meer buigsaam en informeel is (*cf* 3.7.2). Die navorser wou vasstel of die leerders die sosiale vaardighede wat op Vrydae met die koöperatiewe onderrig-leerprogram ingeoefen is, ook tydens die ander weeksdae kon toepas.

5.6.1 Verbatim weergawe van en temas geïdentifiseer vir die semi-gestruktureerde onderhoud

Die onderwyseres het ingestem dat die onderhoud op band geneem word. Die onderwyseres het die volgende menings gehuldig oor die implementering van koöperatiewe leer om sosiale vaardighede te verbeter.

Vraag 1:Wat is u mening oor koöperatiewe leer?

"Dit kan tot groot voordeel vir die kinders wees as dit reg aangepak word en reg geïmplementeer word deur die onderwyseres."

Die response van die onderwyseres strook wel met dit wat in die literatuur staan. Johnson & Johnson (1996) is van mening dat dit nie maklik is om koöperatiewe leer te implementeer nie, omdat die meeste leerders nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om effektief met ander leerders saam te werk nie. Verder verg dit toewyding en deeglike beplanning van die onderwyseres om koöperatiewe leer suksesvol te implementeer (*cf* 2.3.1). Koöperatiewe leer, wanneer dit behoorlik en korrek geïmplementeer word, het die potensiaal om positief by te dra tot die akademiese prestasie, sosiale vaardighede en selfbeeld van die leerders (*cf* 2.3.3.1, 2.4).

Vraag 2: Maak u gebruik van koöperatiewe leer as 'n onderrigstrategie?

"Vandat ons met die NKR (Nasionale Kurrikulumverklaring) werk, vereis dit dat ons dit soveel as moontlik gebruik in ons klasse."

Die Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002:4-5) het dit ten doel dat onderwyseres toegerus sal wees om leerders met diverse behoeftes in een klas te kan hanteer. Die kritiese uitkomste stel leerders in die vooruitsig wat in staat sal wees om probleme te identifiseer en op te los, en besluite te neem deur kritiese en kreatiewe denke. Leerders moet ook doeltreffend saam met ander lede van 'n groep of organisasie in die gemeenskap kan saamleef (*cf* 1.1). Die respons van die onderwyseres is egter vaag, en daar kan nie regtig bepaal word of sy die metode gereeld gebruik nie.

Vraag 3: Tydens klasbesprekings, vind u dat leerders mekaar onderbreek en nie hul beurte kan afwag nie?

"Dit gebeur nogal gereeld, veral aan die begin van die jaar wanneer die kinders se leerprobleme nog nie geïdentifiseer is nie en jy nog nie regtig met hulle gewerk het nie. Dis definitief iets wat aangeleer moet word vir 'n leerder. Anders is daar nog baie onderbreking."

Die response van die onderwyseres is weereens nie spesifiek nie. Daar kan nie met sekerheid gesê word dat sy wel 'n verandering in die leerders se gedrag na die implementering van die program opgemerk het nie. Dit is teenstrydig met haar response in die SSRS-na-toets dat leerders se selfkontrole verbeter het. Positief is egter dat sy van mening is dat hierdie vaardighede wel aangeleer kan word.

Schaffer (1996:313) beweer dat die portuurgroep 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van sosiaal toepaslike gedrag by die kind. Die portuurgroep bied aan die kind die geleentheid om gedrag aan te leer soos om beurte te neem, mededeelsaam en lojaal te wees, asook om samewerking te bied (*cf* 1.1).

Vraag 4: Dink u die leerders is in staat om waardering uit te spreek vir mekaar se opinies, kan hulle mekaar komplimenteer?

"Dit is ook iets wat aangeleer moet word. Leerders het nie daardie kennis vanself oor hoe 'n mens komplimenteer nie, maar dit kan aangeleer word en hoe meer hulle in groepe werk, hoe beter raak hulle met sulke sosiale vaardighede."

Die respons van die onderwyseres hou verband met wat in die literatuur uiteengesit word. Vir die effektiewe implementering van koöperatiewe leer moet die onderwyseres die volgende doen: laat leerders leer om met die aanvang van 'n aktiwiteit vir mekaar te sê dat hulle bly is om mekaar te sien en saam te werk. Laat hulle ook leer om mekaar aan die einde van die aktiwiteit te bedank. Hierdie handelinge moet later spontaan en natuurlik, sonder die onderwyseres se hulp kom (*cf* 2.2.3, 2.6). Dit is egter verblydend

dat die onderwyseres die waarde van koöperatiewe leer vir die bevordering van die gemelde vaardighede insien.

Vraag 5: Deur te luister na die leerders se antwoorde sal u sê dat die antwoorde goed deur- dink word voordat hulle antwoord?

"Kinders op hierdie ouderdom is baie impulsief. Hulle is nogal geneig om sommer te antwoord sonder om te dink. Hulle vat ook 'n tydjie voor hulle besef waaroor die werk regtig gaan. So dit is gewoonlik sommer 'n antwoord wat gesê word, sonder om te dink." Die respons van die onderwyseres dui weereens daarop dat die koöperatiewe onderrig-leerprogram nog nie die bogenoemde vaardighede verbeter het nie.

Volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring (Departement van Onderwys, 2002) is dink en redeneer noodsaaklik vir die ontwikkeling van taal oor die kurrikulum heen. Die Nasionale Kurrikulumverklaring benadruk dit dat onderwysers dink en redeneer moet ontwikkel. Joubert (2006) voer aan dat dit die onderwyseres se taak is om die leerders te lei om hulle gedagtes te orden en hul werkwyses te beplan (*cf* 2.2.5.9).

Vraag 6: Wanneer die leerders 'n aktiwiteit kry om uit te voer, beplan en organiseer die leerders hulself eers of word daar sommer net hals oor kop begin met die aktiwiteit?

"Definitief is dit sommer hals oor kop. Dis ook iets wat aangeleer moet word. Leerders het baie tyd nodig om geleer te word hoe om die werk te hanteer en wanneer om met wat te begin, anders is dit net 'n deurmekaarspul."

Nastasi en Clements (1991:126-128) beveel aan dat almal bereid moet wees om saam te werk, mekaar gedurig aan te moedig en die werk so goed as moontlik aan mekaar verduidelik; almal moet probeer om ander groepslede se verduidelikings te verstaan; spesifieke vrae te vra as hulp benodig word; alle antwoorde te verduidelik; om konflik te verwerk, máár almal moet ooreenstem voordat die finale antwoord neergeskryf word (*cf* 2.3.2.5). Die respons van die onderwyseres weerspieël dat die leerders nog nie hierdie vaardighede bemeester het nie.

Vraag 7: Tot hoe 'n mate dink u is die leerders in staat om aandagtig te luister en aktiwiteite akkuraat uit te voer?

"Dit hang ook van leerder tot leerder af. Die leerders met leerprobleme en die wat sukkel om te konsentreer, vat natuurlik langer as die res van die groep, maar dit kan ook aangeleer word en vat ook 'n tydjie, maar teen die einde van die jaar is daar gewoonlik 'n verbetering in hul luistervermoë."

Die onderwyseres is verantwoordelik om luistergedrag te modelleer (*cf* 2.2.5.7). McDonough en Shaw (2003:116) argumenteer dat leerders 'n rede moet hê om te luister. Kilfoil & Van der Walt (1997) is van mening dat die onderwyseres dus voor die uitdaging staan om situasies so te struktureer dat die leerders sal wil luister (*cf* 2.2.5.7).

Vraag 8: Dink u dat die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram sosiale vaardighede verbeter het? Waarom sê u so?

"Daar is definitief 'n verbetering. Die leerders moet nog steeds aan sekere dingetjies herinner word, maar die algehele beeld wat ek gekry het in die klas is dat daar definitief 'n verbetering is en dat die leerders dit werklik geniet het en baie meer na mekaar luister en baie meer samewerking gee in 'n groep."

Kagan & Kagan (1990:132) beveel aan dat die onderwysers nie moet staatmaak op die natuurlike sosiale vaardighede waaroor leerders beskik nie, maar om 'n effektiewe klaskameratmosfeer te skep, moet die leersituasie en groepwerk gestruktureerd plaasvind sodat leerders die nodige sosiale vaardighede kan aanleer tydens die interaksie gedurende groepsessies. In hierdie verband kan koöperatiewe leer 'n waardevolle bydrae lewer. Die respons van die onderwyseres dui ook aan dat die program 'n invloed gehad het.

5.6.2 Samevatting: Semi-gestruktureerde onderhoud

Die onderwyseres het aan die begin van die studie erken dat sy nie koöperatiewe leer as 'n onderwysstrategie in haar klaskamer implementeer nie. Tydens die onderhoud het sy geantwoord dat dit 'n waardevolle en

noodsaaklike onderrigstrategie kan wees as dit reg geïmplementeer word. Alhoewel die onderwyseres bewus is daarvan dat die Nasionale Kurrikulumverklaring van onderwysers verwag om groepwerk in hul klaskamers te implementeer, is haar antwoorde vaag en kan daar nie definitief aanvaar word dat sy wel koöperatiewe leer as 'n onderrigstrategie implementeer nie. Die onderwyseres is wel van mening dat sy 'n definitiewe verbetering kon waarneem in die sosiale vaardighede tydens haar daaglikse kontak met die leerders. Die onderwyseres het opgemerk dat die leerders beter saamwerk in 'n groep na die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram. Volgens die response van die onderwyseres (alhoewel soms teenstrydig met haar evaluering in die SSRS-na-toets) was daar 'n verbetering in die leerders se luistervaardighede en samewerking wat aan die koöperatiewe onderrig-leerprogram toegeskryf kan word.

5.7 DATA ANALISE VAN DIE WAARNEMING

Die navorser het tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram besluit om weekliks een van die groepe intensief waar te neem met die doel om te sien hoe hulle die verskillende opdragte hanteer (*cf* Addendum B). Dit was nie moontlik om die hele groep in een sessie doeltreffend waar te neem nie. Gedurende week nege, het die navorser besluit om weer groep een, twee en drie intensief waar te neem en gekonsentreer op die uitvalle, en om te kyk of daar 'n verbetering in hul sosiale vaardighede plaasgevind het of nie. Gedurende week tien is dieselfde gedoen met groepe vier, vyf en ses en gedurende week elf is dieselfde gedoen met groepe sewe en agt. Gedurende week twaalf was dit vir die navorser makliker om die hele groep waar te neem omdat sy die leerders al leer ken het en geweet het waar die probleem gevalle is.

Die onderwyseres het die navorser bygestaan met die indeling van die groepe (*cf* 2.5.3.1). Tydens die bekendstelling van die koöperatiewe onderrig-leerprogram was dit duidelik dat die leerders nie voorheen in groepe saamgewerk het nie. Daar was weinig interaksie en samewerking in die begin. Elkeen wou sy eie ding doen en die leerders wou alles met die navorser bespreek in plaas daarvan om dit in die groep met hulle maats te

bespreek. Hulle het mekaar onderbreek en was nie in staat om na mekaar te luister nie. Sommige leerders was baie impulsief en dit was vir hulle moeilik om hul werk sistematies te beplan. Dit was ook vir sommige leerders baie moeilik om mekaar te komplimenteer omdat hulle gewoond was om as 'n individu te werk. Namate die program gevorder het, het die leerders besef dat dit makliker is om saam te werk, en het hulle besef dat die navorser nie individue prys vir hul harde werk nie maar die groep wat sukses behaal het. Hulle het ook geleer dat hulle na mekaar moet luister, dat hulle mekaar se opinies moet respekteer en dat hulle die opinie en nie die mens moet kritiseer nie. Teen die einde van die program het die leerders 'n goeie idee gehad wat van hulle verwag word. Die navorser is egter nie verseker dat die onderwyseres by haar belofte sal hou om voort te gaan met die koöperatiewe onderrig-leerprogram nie, wat eintlik tot nadeel van die leerders sal wees.

5.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die data wat verkry is deur die verskillende meet instrumente geanaliseer en geïnterpreteer om te bepaal of daar wel 'n verbetering in die die leerders se hantering van sosiale vaardigede plaasgevind het na afloop van die implementering van die koöperatiewe onderig-leerprogram.

In die volgende hoofstuk word die studie saamgevat om te verseker dat die aanvanklike doelstellings bereik is.

HOOFSTUK SES

SAMEVATTING, BEVINDINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk beoog die navorser om die aanvanklike doelstellings van die studie te hersien om vas te stel of die doelstellings wel bereik is. Die navorser se taak is om nou te bewys dat die literatuurstudie, die empiriese ondersoek en die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram 'n bydrae gelewer het tot die oplosssing van die navorsingsprobleem.

Die uitleg van die hoofstuk is soos volg:

- Oorsig van die studie.
- Bevindings uit die literatuurstudie.
- Bevindings van die empiriese ondersoek.
- Bevindings ten opsigte van die doelstellings van die studie.
- Aaanvaarding of verwerping van hipoteses.
- Aanbevelings.
- Voorstelle vir verdere studie.
- Beperkings van die studie.

6.2 'N OORSIG VAN DIE STUDIE

Die navorser beoog om 'n oorsig van die vorige hoofstukke te verskaf met die doel om die belangrike punte uit elke hoofstuk saam te vat sodat 'n geheelbeeld van die studie verkry kan word.

6.2.1 Hoofstuk een

In hoofstuk een is die leser georiënteer ten opsigte van die probleemstelling van die studie, naamlik of die Grondslagfase-leerders oor sosiale vaardighede beskik, en indien nie, of koöperatiewe leer die sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders kan ontwikkel.

6.2.2 Hoofstuk twee

In hoofstuk twee is die studie binne 'n teoretiese raamwerk geplaas, en 'n diepgaande literatuurstudie is onderneem oor sosiale vaardighede in die Grondslagfase en die rol van koöperatiewe leer vir die verbetering van sosiale vaardighede. Die belangrikheid van sosiale vaardighede vir die Grondslagfase is deur die literatuurstudie ondersteun en die nodige sosiale vaardighede soos interaksie en samewerking met maats, vriendskappe en empatie met medeleerders, hantering van konflik, geslagsgelykheid, rasse- en kultuurgelykheid, luistervaardighede, praat, dink en redeneer is ondersoek (*cf* 2.2.5). Die rol van koöperatiewe leer vir die ontwikkeling van sosiale vaardighede is ook deur middel van die literatuurstudie ondersoek (*cf* 2.2.5). Hierdie hoofstuk het as basis gedien vir die ontwikkeling van die koöperatiewe onderrig-leerprogram in hoofstuk 4.

6.2.3 Hoofstuk drie

In hoofstuk drie is 'n breedvoerige uiteensetting en verduideliking van die empiriese navorsing gegee. Die navorsingsmetodes en -ontwerp, sowel as die geldigheid van die navorsing is uitgelig.

6.2.4 Hoofstuk vier

Die koöperatiewe onderrig-leerprogram is in hierdie hoofstuk bekend gestel en 'n oorsig oor die implementering daarvan is gegee. Die werksaamhede wat oor 12 weke gestrek het, is volledig bespreek. Daar is ook stapsgewys aandag gegee aan die vordering van die leerders, en probleme wat tydens die implementering van die program opgeduik het, is uitgelig.

6.2.5 Hoofstuk vyf

Data-analise is deur middel van beskrywende en inferensiële statistiek gedoen. Die data wat deur die onderhoude met die onderwyseres en leerders verkry is, is deur middel van 'n inhoudsanalise verwerk. Data is ook deur die navorser deur middel van waarneming ingesamel, om sodoende vas te stel of die ontwikkeling van sosiale vaardighede tydens die koöperatiewe leeraktiwiteite wel verbeter of nie.

Die data-analise van die SSRS-vraelys het gefokus op die response van die onderwyseres. Die data-analise van die voor- en die na-toets het aan die lig gebring dat daar in sommige gevalle 'n beduidende verbetering in die gebruik van sekere sosiale vaardighede was (samewerking, selfhandhawing en selfkontrole) (*cf* 5.4.1). Die data wat deur middel van die onderhoude en waarneming verkry is, ondersteun hierdie bevinding (*cf* 5.5.2, 5.6.1, 5.7).

6.3 BEVINDINGS UIT DIE LITERATUURSTUDIE

6.3.1 Sosiale vaardighede

Die literatuur onderskryf die belangrikheid van die ontwikkeling van sosiale vaardighede. Die literatuur is dit eens dat 'n proses van sosialisering reeds in die Grondslagfase moet begin, wat van die leerder 'n beskaafde, bruikbare volwassene moet maak. Die leerder moet leer om in sy klas aan te pas, om in gelukkige verhoudings te staan met sy mede-leerders van dieselfde en teenoorgestelde geslag. Ander vaardighede wat ook as belangrik geag word is: interaksie en samewerking met maats, hantering van konflik, rasse- en kultuurgelykheid, om in pare te kan saamwerk, om te kan luister, praat, dink en redeneer, samewerking, selfhandhawing, empatie, selfkontrole en verantwoordelikheid (*cf* 2.2.5).

6.3.2 Koöperatiewe leer

In die literatuur is gevind dat met die implementering van koöperatiewe leer, leerders hoër akademiese prestasies behaal het, beter gemotiveerd was, 'n positiewe gesindheid teenoor leer geopenbaar het, samewerking tussen lede

van verskillende kulture en etniese groepe verbeter het en dat leerders meer verdraagsaam teenoor mekaar was. Dus is daar 'n duidelike verband tussen koöperatiewe leer en die verbetering van sosiale vaardighede (*cf* 2.3.1, 2.3.3.1).

6.4 BEVINDINGS VAN DIE EMPIRIESE ONDERSOEK

6.4.1 Sosiale vaardighede

Die navorsing het getoon dat daar leemtes by die betrokke groep Grondslagfase-leerders bestaan het ten opsigte van die ontwikkeling van hulle sosiale vaardighede (*cf* 5.2.2.6). Tydens die voor-toets het die leerders hierdie hantering van sosiale vaardighede baie hoog geëvalueer (*cf* 5.2.2.6). Die teenoorgestelde word egter opgemerk met die na-toets (*cf* 5.3.3.6). Dit wil voorkom asof die koöperatiewe onderrig-leerprogram die leerders bewus gemaak het daarvan dat hulle nie werklik die vaardighede bemeester het soos wat hulle aanvanklik gedink het nie.

Deurslaggewend vir hierdie studie, was die response van die onderwyseres. Die onderwyseres se gemiddelde response vir die sub-domeine is baie laag bepaal tydens die voor-toets. Volgens die response van die onderwyseres tydens die na-toets, was daar 'n merkbare verbetering in die leerders se sosiale vaardighede, wat beteken dat samewerking, selfkontrole en selfhandhawing wel verbeter het. Die onderwyseres is ook van mening dat sy 'n definitiewe verbetering kon waarneem in die sosiale vaardighede tydens haar daaglikse kontak met die leerders (*cf* 5.6). Die data vir die sosiale sub-domeine samewerking, selfhandhawing en selfkontrole het beduidend na afloop van die na-toets verbeter. Dit blyk dat die verbeterde prestasie in samewerking, selfhandhawing en selfkontrole in die na-toets aan die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram toegeskryf kan word.

Tydens die voor-toets en die na-toets het die ouers die sosiale sub-domein selfhandhawing die hoogste geëvalueer. Die data vir die sosiale sub-domein selfkontrole was, volgens die ouers, beduidend beter tydens die na-toets en daar kan met sekerheid aanvaar word dat die implementering van die

koöperatiewe onderrig-leerprogram 'n positiewe impak op die spesifieke vaardigheid gehad het (*cf* 5.4.1).

Dit wil ook voorkom asof die leerders met die na-toets onder die besef gekom het dat die hoë evaluering wat hulle vir hulself tydens die voor-toets gegee het onrealisties was en dat hulle nie werklik oor die sosiale vaardighede beskik het nie (*cf* 5.4.1).

Onderhoude wat na afloop van die implementering met die onderwyseres en leerders gevoer is ondersteun ook die verbetering van die sosiale vaardighede waarop die studie gefokus het, naamlik samewerking, selfhandhawing, selfkontrole, empatie en verantwoordelikheid (*cf* 5.5.2, 5.6). Die waarneming van die leerders se hantering van die sosiale vaardighede tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram deur die navorser het ook bewys gelewer dat die herhaalde inoefening van die vaardighede oor 12 weke vrugte afgewerp het (*cf* 5.7).

6.4.2 Koöperatiewe leer

Dit blyk duidelik uit die response van die leerders tydens die fokusgroep onderhoude dat hulle die koöperatiewe onderrig-leerprogram baie geniet het (*cf* 5.5.2, vraag 9) en dat hulle voel dat elke lid van die groep wel 'n koöperatiewe rol moet hê om te vervul. Elkeen moet weet wat van hom verwag word, en elke lid van die groep is verantwoordelik vir die bereiking van 'n gemeenskaplike doel. Die leerders het ook geleer dat hulle na mekaar moet luister, waardering moet hê vir mekaar se opinies en dat hulle mekaar moet respekteer. Die leerders het dit beklemtoon dat wanneer iemand met jou praat, jy vir daardie persoon moet kyk en dink oor wat hy sê. Die leerders beskou beplanning as noodsaaklik en daar moet na instruksie geluister word voordat jy met 'n werksaktiwiteit kan begin (*cf* 5.5.2). Dit blyk asof die vaardighede waarop die studie gefokus het, naamlik selfkontrole, selfhandhawing, empatie, verantwoordelikheid en samewerking wel verbeter het (*cf* 5.5.3).

Tydens die onderhoud met die onderwyseres het sy geantwoord dat koöperatiewe leer 'n waardevolle en noodsaaklike onderrigstrategie kan wees

as dit reg geïmplementeer word. Die onderwyseres het opgemerk dat die leerders beter saamwerk in 'n groep na die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram (*cf* 5.6.2). Die positiewe impak van die koöperatiewe onderrig-leerprogram word deur hierdie respons ondersteun.

Die persoonlike waarnemings van die navorser met betrekking tot die leerders se hantering van sosiale vaardighede tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram is vergelyk met die objektiewe data wat deur die vraelys verkry is. Die waarneming het aan die lig gebring dat die koöperatiewe onderrig-leerprogram wel 'n positiewe impak op die leerders gehad het (*cf* 5.7).

6.5 BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN DIE DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE

6.5.1 Doelstelling Een

Die eerste doelstelling van die studie was om te bepaal in watter mate die Grondslagfase-leerders oor sosiale vaardighede beskik. Tydens die voor-toets is bepaal dat die leerders hulself baie hoog geëvalueer het, terwyl die onderwyseres se response vir die leerders baie laag was ten opsigte van hulle sosiale vaardighede. Die ouers se response vir die leerders tydens die voor-toets was ook redelik hoog (*cf* 5.2.2.7). Aangesien daar op die onderwyseres se response vir die studie gesteun is, blyk dit dat die leerders 'n behoefte het aan die verbetering van hulle sosiale vaardighede.

6.5.2 Doelstelling Twee

Die tweede doel van die studie was om te bepaal of die ontwikkeling en implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram die sosiale vaardighede van die Grondslagfase-leerders kan verbeter. Die gemiddeldes wat behaal is vir die sosiale sub-domeine samewerking, empatie en selfkontrole soos deur die leerders geëvalueer, is telkens laer bepaal in die na-toets as wat die geval was tydens die voor-toets. Tydens die na-toets het die leerders hulself egter laer geëvalueer, want dit kan wees dat hulle gedurende die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram tot

die besef gekom het dat hulle nie werklik oor daardie nodige sosiale vaardighede beskik nie. Die ouers se evaluering het redelik konstant gebly. Slegs vir selfkontrole is 'n beduidende verbetering in die na-toets opgemerk. Die onderwyseres se response het 'n merkbare verbetering getoon ten opsigte van die na-toets (*cf* 5.4.1).

Die ouers se response toon slegs ten opsigte van selfkontrole 'n beduidende verskil ten opsigte van die na-toets. Dit wil voorkom asof koöperatiewe leer, volgens die ouers slegs ten opsigte van hierdie een vaardigheid 'n impak gehad het. 'n Beduidende verbetering van die sosiale vaardighede is ten opsigte van die na-toets deur die onderwyseres aangedui vir die vaardighede samewerking, selfhandhawing en selfkontrole (*cf* 5.4.1) Die positiewe impak van die koöperatiewe onderrig-leerprogram word ook deur die data wat tydens die onderhoudvoering met die onderwyseres en leerders gevoer is, sowel as deur die waarneming wat deur die navorser tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram gedoen is, ondersteun (*cf* 5.5.2, 5.6.1, 5.7).

6.6 AANVAARDING OF VERWERPING VAN HIPOTESES

Met die aanvang van die studie is die volgende twee tentatiewe hipoteses geformuleer:

- Nulhipotese (H_o): Koöperatiewe leer sal geen invloed op die verbetering van sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders hê nie.

- Alternatiewe hipotese (H_a): Koöperatiewe leer sal 'n positiewe invloed op die verbetering van sosiale vaardighede van Grondslagfase-leerders hê.

Na afloop van die studie blyk dit dat die nulhipotese verwerp kan word en die alternatiewe hipotese aanvaar kan word. Die na-toets resultate van die studie het aangetoon dat sommige sosiale vaardighede, naamlik selfkontrole, selfhandhawing en samewerking wel beduidend verbeter het (*cf* 5.4.1). Die data verkry deur die onderhoude maak ook melding van die feit dat empatie en verantwoordelikheid ook verbeter het. Die sluimerende potensiaal van

koöperatiewe leer vir die verbetering van sosiale vaardighede word dus deur die studie ondersteun.

6.7 AANBEVELINGS

Aangesien die studie gefokus het op die verbetering van sosiale vaardighede deur middel van koöperatiewe leer, fokus die aanbevelings ook op hierdie komponente.

6.7.1 Aanbevelings ten opsigte van koöperatiewe leer

Na die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram het die navorser tot die besef gekom dat die betrokke onderwyseres wat aan die studie deelgeneem het 'n gebrekkige of geen kennis van koöperatiewe leer het nie. Daarom is dit noodsaaklik dat ondewysers opgelei word in presies wat koöperatiewe leer is en wat dit behels.

Dit is noodsaaklik dat die onderwysers leerervaringe moet kan skep waar koöperatiewe leer suksesvol geïmplementeer kan word, want slegs sodoende gaan daar op die verbetering van sosiale vaardighede gefokus word. Daardie leerervaringe moet gestruktureerd plaasvind en die onderwysers moet goed voorbereid en altyd beskikbaar vir die leerders wees tydens die implementering van die koöperatiewe onderrig-leerprogram (*cf* 2.3.2.3). Dit is noodsaaklik vir die onderwysers om te weet dat om sukses te behaal dit noodsaaklik is om tydens die koöperatiewe onderrig-leerprogram aktief betrokke te wees deur observering van die werksaamhede van die leerders. Dit is dus nie 'n rusperiode vir die onderwysers nie (*cf* 2.3.2.7).

Dit is belangrik dat elke leerder weet wat presies van hom verwag word. Daarom is dit noodsaaklik dat spesifieke rolle aan die leerders toegeken sal word. Maar dit is ook belangrik dat daardie rolle eers ingeoefen moet word, sodat leerders vertroud raak met hul verantwoordelikhede (*cf* 2.3.2.5, 2.3.2.6). Die sosiale vaardighede vir elke les moet vooraf verduidelik word en indien moontlik gemodelleer word (*cf* 2.2.3). Die onderwysers moet tussen die groepe rondbeweeg sodat probleme wat kan ontstaan, dadelik aangespreek kan word (*cf.*2.3.2.7). Dit is ook belangrik om die spangees op te bou voordat

leerders met die werk in hul groepe begin. Die onderwysers is verantwoordelik om leerders te betrek in 'n aktiwiteit wat die spangees in die groepe kan bevorder. Hierdie aspek is van groot belang sodat leerders kan besef dat hulle verantwoordelik is vir mekaar en dat as hulle sukses wil behaal, hulle as 'n groep moet saamwerk (*cf.*2.3.2.6).

As koöperatiewe leer korrek en gestruktureerd geïmplementeer word, sal dit ook klasdissipline bevorder, want die leerders is konstruktief besig en weet presies wat van hulle verwag word.

Holubec (aangehaal deur Grösser, 1999:124) bied die volgende wenke vir opvoeders vir die effektiewe implementering van koöperatiewe leer: hou saamwerkaktiwiteite aanvanklik kort en baie gereeld; doen eers begeleidende werk saam met die leerders, voordat hulle alleen gelaat word; en werk met leerders in groepe waar vrae en antwoorde in aktiwiteite individueel hanteer word. Geleidelik kan daar dan beweeg word na 'n sessie waar hulle self al die vrae moet beantwoord en dan terugrapporteer.

6.7.2 Aanbevelings ten opsigte van sosiale vaardighede

Die studie het die belangrikheid van die ontwikkeling van sosiale vaardighede onderstreep, en getoon dat daar geen twyfel bestaan dat leerders in die Grondslagfase wat 'n gebrek toon aan sosiale vaardighede, beslis later in hulle skoolloopbaan probleme sal ervaar (*cf* 1.1). Ouers speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van leerders se sosiale vaardighede. Dit is dus die plig van die onderwysers wanneer die ouers hulle nader met probleme wat met 'n kind ondervind word, soos aggressie, 'n kind wat te skaam is of miskien 'n alleenlopertjie wat nie maats het nie, die ouers te wys op hulle plig en sodaniges dan by te staan met raad en moontlike strategieë om daardie sosiale vaardighede te ontwikkel (*cf* 2.2.2, 4.3).

Die onderwyser speel net so 'n belangrike rol in die ontwikkeling van die leerder se sosiale vaardighede. Dit is die taak van onderwysers om aktiwiteite so te beplan dat leerders die geleentheid kry om sosiale vaardighede te ontwikkel (*cf* 2.2.3, 4.3).

Die portuurgroep en vriende oefen ook 'n groot invloed op die ontwikkeling van sosiale vaardighede uit. Bloodstelling aan aktiwiteite wat saam met die portuurgroep uitgevoer word is dus noodsaaklik (*cf* 2.2.2, 2.3.1.1, 2.2.6, 4.3)

Dit is belangrik dat ouers en veral die onderwyser, omdat laasgenoemde die meeste van die tyd saam met die kind spandeer, te alle tye 'n rolmodel vir die hantering van sosiale vaardighede moet wees (*cf* 2.2.3) Ouers moet besef watter impak hulle sosiale gedrag op hul kinders het. Kinders leer deur waarneming. Ouers en onderwysers moet daarop gewys word dat sosiale vaardighede onderrig moet word en dat dit baie oefening verg (*cf* 2.2.6, 4.3). Dit is noodsaaklik dat leerders geprys word, en daar moet dadelik aan hulle uitgewys word wat die onderskeid tussen aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag is. Dus moet ouers en onderwysers daarop let dat hulle te alle tye aanvaarbaar sal optree voor die leerders *(cf* 2.2.1, 2.2.3).

Daar moet dus situasies geskep word waar interaksie tussen die leerders sal plaasvind, in die klaskamer, op die speelgrond asook tuis, want daar is geen plaasvervanger vir die ondervinding wat leerders opdoen deur omgang met hul maats nie (*cf* 2.2.2, 4.3).

Dit is belangrik vir leerders om saam met hul maats te "speel". Tydens rolspel en dramatisering as 'n groep, leer leerders belangrike sosiale vaardighede aan soos byvoorbeeld samewerking, om beurte te maak, om krities na mekaar te luister, hul eie opinie te lug en om aktiwiteite saam met hul maats te geniet (*cf* 2.2.4, 4.3).

Ouers en onderwysers moet met leerders gesels oor sosiale gedrag en morele waardes. Morele waardes en sosiale vaardighede gaan hand aan hand, want 'n leerder wat oor die nodige sosiale vaardighede beskik, sal respek toon vir sy mede-leerders en mense ouer as hy, asook mense rondom hom van ander kulture en rasse (*cf* 2.2.4, 4.3).

Onderwysers moet situasies skep waar leerders probleme kan oplos, hetsy tuis of by die skool, veral probleme waar dit nodig is vir die leerders om te kommunikeer oor die probleem en dit saam met ander te probeer oplos. Ouers en onderwysers moet leerders onderrig in veskillende strategieë vir

probleemoplossing. Probleemoplossing is 'n ideale situasie vir leerders om sosiale vaardighede aan te leer, soos byvoorbeeld samewerking, selfkontrole, selfhandhawing, luistervaardighede, beurte maak, verantwoordelikheid vir eie leer neem, asook vir die groep om sukses te behaal as 'n groep (*cf* 2.2.5.10).

Leerders moet geleer word om mislukkings te hanteer. Hulle moet weet dat hulle foute mag maak, maar wanneer jy 'n fout begaan het moet 'n strategie ontwikkel word om die probleem op te los. Ouers en onderwysers kan ingryp wanneer nodig, maar leerders moet alleen gelaat word om hul eie probleme op te los. Dit is belangrik vir ouers en onderwysers om saam te werk en leerders te aanvaar soos hulle is, en daardie sosiale vaardighede wat ontbreek, te ontwikkel sodat elke leerder eendag sy volwaardige plek in die samelewing sal inneem (*cf* 1.8).

6.8 VOORSTELLE VIR VERDERE STUDIE

Hierdie studie kan verder uitgebou word en daar kan gekyk word na:

- Die invloed wat 'n gebrek aan die nodige sosiale vaardighede op die leerders se akademiese prestasie het. As 'n kind byvoorbeeld nie oor die nodige luistervaardighede beskik nie, is daar verskeie gebiede in die akademiese veld waar probleme kan ontstaan, soos om instruksies te kan volg, leesprobleme en spelprobleme.

- Daar kan ook gekyk word na die invloed wat 'n gebrek aan die nodige sosiale vaardighede op leerders met problematiese gedrag het. Kan die onderrig van sosiale vaardighede deur die implementering van koöperatiewe leer, problematiese gedrag soos aggressie of hiperaktiwiteit verbeter?

- Die impak wat die verbetering van sosiale vaardighede op kritiese denke het, kan ook ondersoek word.

- Navorsing wat die invloed van ander veranderlikes soos ouderdom, sosio-ekonomiese milieu, geslag, kultuur, motivering, houding en selfbeeld op sosiale ontwikkeling bepaal, moet ook onderneem word.

- Navorsing om vas te stel hoeveel koöperatiewe leer nodig is om sosiale ontwikkeling by Grondslagfase-leerders suksesvol te bevorder, is uiters noodsaaklik. Die twaalf weke intervensieprogram wat geïmplementeer is het bewys dat meer tyd nodig is om 'n daadwerklike verskil te maak (*cf* 4.4).

6.9 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

Daar is beperkings in alle opvoedkundige navorsing. Die SSRS-vraelys was in Engels en dit is bekend dat dit nie al die deelnemers se moedertaal of gebruikstaal is nie. Dit kan gebeur dat die vrae verkeerd geïnterpreteer is en dat die deelnemers nie oor die nodige leesvaardighede beskik het nie. Dit kon die betroubaarheid van die data beïnvloed het.

Die vraelys vir die leerders is ook baie lank en kan dalk in makliker terme opgestel word omdat die meeste leerders dit nie self kon lees nie. Gevolglik moes die navorser dit aan hulle voorlees. Die vraelys aan die leerders bepaal sosiale vaardighede soos samewerking, selfhandhawing, empatie en verantwoordelikheid, maar van die belangrikste vaardighede soos luister en konsentrasie word nie voldoende aangeraak nie en dit het 'n direkte invloed op die ander sosiale vaardighede.

Verantwoordelikheid word slegs deur die ouers bepaal en empatie slegs deur die leerders. Onderwysers sou egter ook in staat wees om verantwoordelikheid en empatie in die klaskamer situasie te evalueer.

Tyd kan as 'n beperking van die studie gesien word. Die 12 weke wat die program geduur het, het die leerders bewus gemaak van wat sosiaal aanvaarbare gedrag is. 'n Langer implementeringstydperk is egter nodig om werklik langdurige sukses te behaal.

Die feit dat die steekproef klein was, bemoeilik die veralgemeenbaarheid van die bevindings. Die navorsingsontwerp is ook slegs geskik vir die formulering van tentatiewe hipoteses. Hierdie studie moet dus deur meer gekontroleerde studies opgevolg word.

6.10 SAMEVATTING

Dit is noodsaaklik dat daar nie moet aanvaar word dat leerders oor die nodige sosiale vaardighede beskik nie, al is hulle alreeds in Graad twee. Onderwysers moet nie aanvaar dat leerders wel die nodige sosiale vaardighede tuis aanleer nie. Dit blyk duidelik uit die studie dat sosiale vaardighede onderrig moet word. Sonder die nodige sosiale vaardighede is dit ook nie moontlik vir leerders om hulle plek suksesvol in die samelewing vol te kan staan nie.

Die implementering van koöperatiewe leer blyk redelik suksesvol te wees vir die verbetering van sosiale vaardighede van leerders. Koöperatiewe leer bied verskeie situasies waar sosiale vaardighede suksesvol onderrig, asook ingeoefen kan word. Onderwysers moet die uitdaging aanvaar om die sosiale vaardighede van leerders deur middel van koöperatiewe leer te verbeter. Indien hulle nie hierdie uitdaging aanvaar nie gaan die ideale van die Nasionale Kurrikulumverklaring (*cf* 1.1) slegs ideale bly en nooit 'n werklikheid word nie.

BRONNELYS

ADAMS, D. & HAMM, M. 1996. Cooperative learning: Critical thinking and collaboration across the curriculum. 2nd ed. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.

ADAMS, D. & HAMM, M. 1994. New designs for teaching and learning. San Francisco: Jossey Bass Publishers.

ALEXANDER, R. 2003. Oracy, literacy and pedagogy: International perspectives (*In* Bearne, E., Dombey, H. & Grainger, T. Classroom Interactions in Literacy Berkshire: Open University Press.)

ALLPORT, G. 1954. The nature of prejudice. Cambridge: MA. Addison – Wesley.

ARONSON, E., BLANLEY, N., STEPHAN, C., SIKES, J. & SNAPP, M. 1978. The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

BARNARD, J.S. 1974. Sielkunde vir Onderwysstudente. Kaapstad – Pretoria: HAUM.

BEDNER, A.K., CUNNINGHAM, D., DUFFY, T.M. & PERRY, J.D. 1992. Theory into practice - how do we link? (*In* Duffy, T.M. & Jonassen, D.H., *eds*. Constructivism and the technology of instruction. A conversation. Hillsdale, N.J: Erlbaum. p. 17-32.)

BOIVIN, M., HYMEL, S. & BUKOWSKI, W. 1995. The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7:765-785.

BOTHA, P. 2001. Die kwalitatiewe onderhoud as data-insamelingstegniek: sterk en swak punte. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 29:13 -19.

BRITZ, L 2004 Die middelkinderjare. http:///www.upetd.up.ac.za/Thesis Datum van gebruik: 21 Junie 2006.

CORNO, L. & KANFER, R. 1993. The role of volition in learning and performance. (*In* Darling-Hammand, I., *ed.* Handbook of research and teaching. 3rd ed. New York: MacMillan. p. 605-630.)

DANE, F.C. 1990. Research Methods. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Co.

DAVIES, A. 1999. An introduction to apply linguistics: From practice to theory. Edinburgh: Edinburgh University Press.

DE VOS, A.S., *ed.* 2002. Research at grassroots. For the social sciences and human service professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

DENHAM, S., VON SALISCH, M., OLTHOF, T., KOCHANOFF, A.E. & CAVERLY, S. 2004. Emotional and Social Development in Childhood. (*In* Smith, P.K. & Hart, C.H., *eds.* Blackwell Handbook of Childhood Social Development. USA: Blackwell Publishers.)

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS ***kyk*** SUID AFRIKA. Departement van Onderwys.

DERBYSHIRE, E.J. 2003. Learning disabilities. (I*n* Kapp, J.A., *ed.* Children with problems: an orthopedagogical perspective. Pretoria: Van Schaiks. p. 377-418.)

DETMER, S. 1992. Cooperative learning: Figuring averages. *Learning,* 20(7):22-23, March.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K & VAN DER WESTHUIZEN, G.J. 1983. Opvoedende leer. Durban: Butterworth.

DE WET, J.J. & VAN ZYL, P.J. 1974. Inleiding tot die Psigologiese Opvoedkunde. Johannesburg: McGraw-Hill.

DHAND, H. 1991. Selected cooperative learning strategies in the global context. *Canadian Social Studies*, 26(2):78 -83.

DISHON, D. & WILSON O'LEARY, P. 1984. A Guidebook for Cooperative Learning: A technique for creating more effective schools. Florida: Learning publications.

DOWLING, M. 2005. Young children's personal, social and emotional development. 2nd ed. London: Paul Chapman Publishers.

DREYER, H.J. & DUMINY, P.A. 1983. Education 2: A course in Psychopedagogics. Cape Town: Maskew Miller Longman.

ESSA, E. 1992. Introduction to early childhood education. New York: Delmar Publishers.

FABER, S.E.K. 1986. Het stimuleren van die sociale ontwikkeling. *Tijdscrift voor Ortopedagogiek,* 25: 261-280.

FEASTER, A.S. 1995. Cooperative learning and the cooperative school. *Educational leadership,* 45:7-13.

GALL, M.D., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1996. Educational research. White Plains, New York: Longman Publishers.

GOOD, T.L. & BROPHY, J.E. 1997. Looking in classrooms. New York: Longman.

GOOR, M.D. & SCHWENN, J.O. 1993. Accommodating diversity and disability with cooperative Learning. *Investigation in Schools and Clinics*, 29(1):6-16.

GREEFF, M. 2002. Information collection: interviewing. (*In* De Vos, A.S., *ed.* Research at grass roots. For the Social Sciences and human service professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 291-319.)

GRESHAM, F.M & ELLIOT, S.N. 1990. Social Skills Rating System. Minnesota: American Guidance Service, Inc., Publishers' Building, Circle Pines.

GRÖSSER, M.M. 1999. Die rol van koöperatiewe leer in die ondersteuning van 'n denkontwikkelingsbenadering. Vanderbijlpark: Vista. (Proefskrif-PhD.)

HAMACHEK, D.E. 1995. Psychology in teaching, learning and growth. 5th edition. Massachusettes: Allyn and Bacon.

HARMIN, M. 1994. Inspiring active learning. A handbook for teachers. Alexandria, VA: ASCD (Association for Supervision and curriculum Development).

HOLUBEC, E.J. 1992. How do you get there from here. Getting started with cooperative learning. *Contemporary Education,* 63(2):181-184, Spring.

HONEBEIN, P.C., DUFFY, T.M. & FISHERMAN, B.J. 1993. Constructivism and the design of the learning environment: Context and authentic activities for learning. (*In* Duffy, T.M., Lowyck, J & Jonassen, D.H., *eds.* Designing environments for constructive learning. Bolin: Springer NATOASI Series. p. 87-108.)

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. 1984. Circles of learning, cooperation in the classroom. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. 1985. The internal dynamics of co-operative learning groups. (*In* Slavin, R., Sharon, S., Kagan, S., Lazaronitz, R.H., Webb, C. & Schmuck, R., *eds.* Learning to cooperate, cooperate to learn. New York: Plenum. p. 103 – 124.)

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. 1987. Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning. 3rd ed. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. 1989. Cooperation and competition: Theory and research. Edina, M: Interaction Book Co.

JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. 1996. Foreword. (*In* Dishon, D. & O'Leary, P.W. A guidebook for cooperative learning: A technique for creating more effective schools. Florida: Learning Publications, Inc. p. vii.)

JOHNSON, R.T. & JOHNSON, D.W. 1994. An overview of cooperative learning. Creative and collaborative learning. http://G:\AnOverview%20of%cooperative%20Learning.htm Datum van gebruik: 11 Maart 2005.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R., HOLUBEC, E.J. & ROY, P. 1984. Circles of learning: cooperation in the classroom. Alexandria, VA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).

JOUBERT, I. 2006. Geletterdheid in die Grondslagfase. Pretoria: Van Schaiks.

JOUBERT, I., BESTER, M. & MEYER, E. 2006. Geletterdheid in die Grondslagfse. Pretoria: Van Schaik.

KAGAN, S. 1988. Cooperative resources for teachers. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.

KAGAN, S., & KAGAN, M. 1990. The structural approach: Six keys to cooperative learning. (*In* Sharan, S., *ed.* Handbook of cooperative learning methods. London: Greenwood Press. p. 115 -136.)

KILFOIL, W.R., & VAN DER WALT, C. 1997. Learn 2 teach. English language teaching in a multilingual context. 5th revised ed. Pretoria: Van Schaik.

KING, C.A. & KIRCHENBAUM, D.S. 1992. Helping children develop social skills. California: Brooks/Cole.

KNIGHT, G.P. & BOHLMEYER, E.M. 1990. Cooperative learning and achievement: Methods for assessing casual mechanisms. (*In* Sharan, S., *ed.*

Cooperative learning: Theory and research. New York: Praeger Publishers. p. 1-22.)

KRUGER. G. 2006. Die bruikbaarheid van 'n webgebaseerde onderrig-pakket. http://hagar.up.ac.za/catts/learner/kruger_g/rgro700/hoofstuk2.htm Datum van gebruik: 31 Mei 2006.

LAZAROWITZ, R. & KARSENTY, G. 1990. Cooperative learning and students' academic achievement, process skills, learning environment, and self-esteem in tenth grade Biology classrooms. (*In* Sharan, S., *ed.* Cooperative learning: Theory and research. New York: Praeger Publishers. p. 1-22.)

LEEDY, P.O. & ORMROD, J E. 2005. Practical research planning and design. 8th ed. USA: Prentice Hall.

LEMMER, E.M., MEIER, C. & VAN WYK, J.N. 2006. Multicultural Education. Pretoria: Van Schaik.

LERNER, J. 2006. Learning disabilities and related disorders. Characteristics and teaching strategies. USA: Houghton Mifflin Company.

MACNAUGHTON, G. & WILLIAMS, G. 2004. Teaching young children. Choices in theory and practice. Australia: Ligare Pty. Ltd.

MANNING, M.L. & LUCKING, R. 1991. The what, why and how of cooperative learning. *The Social Studies*: 120-124, May /June.

MCDONOUGH, J. & SHAW, C. 2003. Materials and methods in ELT. A Teacher's Guide. 2nd ed. Malden, YSA: Blackwell Publishing.

MCINTYRE, R.L., DOBSON, S. & WILSON, J.S. 1999. Make language your own: English. teacher's guide Grade 3. ACE Literacy programmes. Menlo Park, Pretoria.

McMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 1997. Research in education: A conceptual introduction. 3rd ed. New York: Harper Collins.

NASTASI, B.K. & CLEMENTS, D.H. 1991. Research on cooperative learning: Implications for practice. *School Psychology Review*, 20(1):110-131.

NATTIV, A., WINITSKY, N. & DRICKEY, R. 1991. Using cooperative learning with pre-service elementary and secondary education students. *Journal of Teacher Education*, 42(3):215 – 225, May/ June.

NICHOLS, J.D. & MILLER, R.B. 1994. Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology,* 19:167-178.

PANITZ, T. 1999. Benefits of cooperative learning in relation to student motivation. Motivation from within. Approaches for encouraging faculty and students to excel. New directions for teaching and learning, 78, Summer 1999. Datum van gebruik: 11 Maart 2005.

PIAGET, J. 1965. The moral judgment of the child. New York: Free Press.

POIRIER, G.A. 1970. Students as partners in team learning. California: Center of team learning.

POST, A. 2001. Cooperative learning Teaching strategies; cooperative learning. http://www.atozteacherstuff.com/pages/1875.shtml Datum van gebruik: 9 Maart 2005.

PRENZEL, M. 1993. Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik,* 39: 239-253.

QUARTEL, F.G. 1986. Sociaal-emosionele ontwikkeling in het speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Ortopedagogiek,* 24:47:52.

REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. 1994. Wissenvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. Forchungsbericht nr 34. Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. München: Ludwig Maximillians Universität.

RICE, A.S. & TUCKER, S.M. 1995. Family life education. New York: Macmillian.

ROBINSON, A. 1990. Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3):9-27.

RUBIN, K.H., BURGESS, K.B & CAPLAN, R.J. 2004. Social withdrawal and shyness. (*In* Smith, P.K & Hart, C.H., *eds*. Blackwell handbook of childhood social development. USA: Blackwell Publishers.)

SAMPSON, M.B., RANSINKI, T.V. & SAMPSON, M. 2003. Total literacy reading, writing and learning. Canada: Thomson Wadsworth.

SAPON-SHEVIN, M. 1994. Cooperative learning and middle schools. What would it take to really do it right. *Theory into Practice*, 33(3):183-190.

SAPON-SHEVIN, M. & SCHNIEDEWIND, N. 1992. If cooperative learning's the answer, what are the questions? *Journal of Education*, 174(2):11 -37.

SCHAFFER, R. 1996. Social development. University of Strathclyde.

SCHNIEDEWIND, N. & DAVIDSON, E. 1987. Cooperative learning, cooperative lives. A sourcebook of learning. Activities for building a peaceful world. Iowa: W.M.C. Brown Company Publishers Dubuque.

SHARAN, S. 1990. Cooperative learning: A perspective on research and practice. (*In* Sharan, S., *ed*. Cooperative learning: Theory and research. New York: Praeger Publishers. p. 285 - 300.)

SHARAN, Y. & SHARAN, S. 1989-1990. Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4):17-19, December – January.

SHARAN , S. & SHAULOV, A. 1990. Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement. (*In* Sharan, S., *ed*. Cooperative learning: Theory and research. New York: Praeger Publishers. p. 173 – 202).

SLAVIN, R.E. 1978. Student teams and achievement divisions. *Journal of Research and Development in Education,* 12(1):38-49.

SLAVIN, R.E. 1980. Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50:315-342.

SLAVIN, R.E. 1981a. Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48 (5):71 -82, February.

SLAVIN, R.E. 1981b. Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 38: 655-660.

SLAVIN, R.E. 1985. An introduction to cooperative research. (*In* Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R.H., Webb, C. & Schmuck, R., *eds.* Learning to cooperate, cooperate to learn. New York: Plenum. p. 177 – 210.)

SLAVIN, R.E. 1986. Cooperative learning: Engineering social Psychology in the classroom. *(In* Feldman, R.S., *ed.* The social Psychology of education: Current research and theory. Cambridge MA: Cambridge Press. p. 153 - 171.)

SLAVIN, R.E. 1987. Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership,* 45:7-13.

SLAVIN, R.E. 1989. Research on cooperative learning: an international perspective. *Scandinavian Journal of Education*, 33(4):231 – 234.

SLAVIN, R.E. 1990. Cooperative learning: Theory, research and practice. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.

SLAVIN, R.E. & KARWEIT, N.L. 1981. Cognitive and affective outcomes of an intensive student team learning experience. *Journal of Experimental Education,* 50:29-38.

SLAVIN, R. & SHARAN, S. 1985. Learning to cooperate, cooperate to learn. New York: Plenum Press.

SMIT, G.J. 1983. Navorsingsmetodes in die geesteswetenskappe. Pretoria: HAUM.

STEVENS, R., MADDEN, N., SLAVIN, R. & FARNISH, A. 1986. Cooperative integrated reading and composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22 433-454.

STICKLAND, S., GALDA, L. & CULLINAN, B.E. 2004. Language arts. Canada: Thompson Wadsworth.

STRYDOM, H. & VENTER, L. 2002. Sampling and sampling methods. (*In* De Vos, A.S. *ed.* Research at grass roots. For the Social Sciences and human servive professions. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 197-209.)

SUID AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Pretoria: Departement van Onderwys.

SULLIVAN, H.S. 1953. The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. 1984 Introduction to qualitative research methods: the search for meanings. 2nd ed. New York: Wiley.

TUCKMAN, B.W. 1978. Conducting educational research. New York: Harcourt Brace Inc.

VAN DER HORST, H. & MCDONALD, R. 2003. Outcomes-Based Education. Theory and practice. 4th revised ed. Centurion: Tee Vee Printers.

VAN WYK, P.C. 2003. The didactically neglected child (*In* Kapp, J.A., *ed.* Children with problems: an orthopedagogical perspective. Pretoria: van Schaik. p. 133-144.)

VERMETTE, P., HARPER, L.E. & DIMILLO, S. 2004. Cooperative and collaborative learning with 4-8 year olds. How does research support teachers' practice. *Journal of Instructional Psychology, 3(2):130,* June. http://www.citation.asp?tb=1&_ug=sid+ID9CBAIC%D086%2D4CB5%2D8941%D06E53F78 Datum van gebruik: 9 Maart 2005.

VERMEULEN, L.M. 1998. Navorsingsoriëntering. 'n Praktiese gids vir studente en navorsers. Vanderbijlpark: L.M.Vermeulen Uitgewers.

WATSON, S.B. & MARSHALL, J.E. 1995. Effects of cooperative incentives and heterogeneous arrangement on achievement and interaction of cooperative learning groups in a college Life Science course. *Journal of Research in Science Teaching,* 32(3):291-299.

WEBB, N.M., FARIVAR, S H., SYDNEY, H. & MASTERGEORGE, A.M. 2001. Productive helping in cooperative groups. CSE Technical Report. http://www.cse.ucla.edu/CRESST/Reports/TR555.pdf Datum van gebruik: 11 Maart 2005.

WEBSTER-STRATTON, C. & LINDSAY, D.W. 1999. Social competence and conduct problems in young children. *Journal of Clinical Psychology*, 28(1):19-25, March.

WESSELS, M. & VAN DEN BERG, R. 1999. Practical guide to facilitating language learning. Methods, activities and techniques of OBE. New York: Oxford University Press.

WOLMARANS, H. 1998. Teaching with technology. http://hagar.up.ac.za/catts/learner/hwol/1998/ORO880.htm Datum van gebruik: 11 April 2006.

WOOLRIDGE, V. 1993. Cooperative Learning warm-ups. *Instructor*:49, March.

YOUNISS, J. 1980. Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget perspective. London: The University of Chicago Press.

ADDENDUM A

SSRS-vraelyste

1. Leerders

Social Skills

Student Form
Elementary Level

Rating System

Grades 3-6

Social Skills Questionnaire

Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott

Directions

First write the information about yourself in the box below. Then turn to page 2.

Student Information

Name _____
First Middle Last

☐ Boy ☐ Girl Today's date _____
Month Day Year

Grade _____ Age _____ Birth date _____
Month Day Year

School _____

Teacher's name _____

AGS®
© 1990, American Guidance Service, Inc., Publishers' Building, Circle Pines, MN 55014-1796
All rights reserved. No part of this Questionnaire may be photocopied or otherwise reproduced. This Questionnaire was printed in two colors.
B 0 9 8 7 6

Form: SE

This paper lists a lot of things that students your age may do. Please read each sentence and think about yourself. Then decide **how often** you do the behavior described.

If you **never** do this behavior, circle the **0**.
If you **sometimes** do this behavior, circle the **1**.
If you **very often** do this behavior, circle the **2**.

Here are two examples:

	How Often?		
	Never	**Sometimes**	**Very Often**
I start conversations with classmates.	0	1	(2)
I keep my desk clean and neat.	0	(1)	2

*This student **very often** starts conversations with classmates. This student keeps his or her desk clean and neat **sometimes.***

If you change an answer, be sure to erase completely. Please answer all questions. When you are finished, wait for further directions from your teacher.

Be sure to ask questions if you do not know what to do. There are no right or wrong answers, just your feelings of how often you do these things.

Begin working when told to do so.

FOR OFFICE USE ONLY How Often?				Social Skills	How Often?		
C	A	E	S		**Never**	**Sometimes**	**Very Often**
				1. I make friends easily.	0	1	2
				2. I smile, wave, or nod at others.	0	1	2
				3. I ask before using other people's things.	0	1	2
				4. I ignore classmates who are clowning around in class.	0	1	2
				5. I feel sorry for others when bad things happen to them.	0	1	2
				6. I tell others when I am upset with them.	0	1	2
				7. I disagree with adults without fighting or arguing.	0	1	2
				8. I keep my desk clean and neat.	0	1	2
				9. I am active in school activities such as sports or clubs.	0	1	2
				10. I do my homework on time.	0	1	2
				11. I tell new people my name without being asked to tell it.	0	1	2
				12. I control my temper when people are angry with me.	0	1	2
				13. I politely question rules that may be unfair.	0	1	2
				14. I let friends know I like them by telling or showing them.	0	1	2
C	A	E	S	SUMS OF HOW OFTEN COLUMNS			

FOR OFFICE USE ONLY How Often?				Social Skills (cont.)	How Often?		
C	A	E	S		Never	Sometimes	Very Often
				15. I listen to adults when they are talking with me.	0	1	2
				16. I show that I like compliments or praise from friends.	0	1	2
				17. I listen to my friends when they talk about problems they are having.	0	1	2
				18. I avoid doing things with others that may get me in trouble with adults.	0	1	2
				19. I end fights with my parents calmly.	0	1	2
				20. I say nice things to others when they have done something well.	0	1	2
				21. I listen to the teacher when a lesson is being taught.	0	1	2
				22. I finish classroom work on time.	0	1	2
				23. I start talks with class members.	0	1	2
				24. I tell adults when they have done something for me that I like.	0	1	2
				25. I follow the teacher's directions.	0	1	2
				26. I try to understand how my friends feel when they are angry, upset, or sad.	0	1	2
				27. I ask friends for help with my problems.	0	1	2
				28. I ignore other children when they tease me or call me names.	0	1	2
				29. I accept people who are different.	0	1	2
				30. I use my free time in a good way.	0	1	2
				31. I ask classmates to join in an activity or game.	0	1	2
				32. I use a nice tone of voice in classroom discussions.	0	1	2
				33. I ask adults for help when other children try to hit me or push me around.	0	1	2
				34. I talk things over with classmates when there is a problem or an argument.	0	1	2
C	A	E	S	SUMS OF HOW OFTEN COLUMNS			

Stop. Please check to be sure that all items have been marked.

FOR OFFICE USE ONLY

SUMMARY

SOCIAL SKILLS

	HOW OFTEN? TOTAL (sums from p. 2)		(sums from p. 3)		BEHAVIOR LEVEL (see Appendix A) Fewer	Average	More
C		+		=			
A		+		=			
E		+		=			
S		+		=			
Total (C + A + E + S)							

(see Appendix D)

Standard Score ____ Percentile Rank ____

(see Appendix E)

SEM ± ____ Confidence Level 68% ☐ 95% ☐

Confidence Band (standard scores) ____ to ____

2. Ouers

Social Skills

Parent Form
Elementary Level

Rating System

Grades K-6

Social Skills Questionnaire

Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott

Directions

This questionnaire is designed to measure **how often** your child exhibits certain social skills and **how important** those skills are to your child's development. Ratings of problem behaviors are also requested. First, complete the information about your child and yourself.

Student Information

Name _____ Date _____
(First, Middle, Last) (Month, Day, Year)

School _____ City _____ State _____

Grade _____ Birth date _____ Sex: ☐ Female ☐ Male
(Month, Day, Year)

Teacher's name _____

Ethnic group (optional)

☐ Asian ☐ Indian (Native American)

☐ Black ☐ White

☐ Hispanic ☐ Other _____

How many brothers and sisters does this child have at home?

☐ None ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 or more

Parent Information

Name _____ Telephone _____
(First, Middle, Last)

Address _____ City _____ State _____

Sex: ☐ Female ☐ Male

How are you related to this child?

☐ Mother ☐ Guardian

☐ Father ☐ Other _____

AGS®

© 1990, American Guidance Service, Inc., Publishers' Building, Circle Pines, MN 55014-1796
All rights reserved. No part of this Questionnaire may be photocopied or otherwise reproduced. This Questionnaire was printed in two colors.
A 20 19

Form: PE

Next, read each item on pages 2-4 (items 1-55) and think about your child's present behavior. Decide **how often** your child does the behavior described.

If your child **never** does this behavior, circle the **0**.
If your child **sometimes** does this behavior, circle the **1**.
If your child **very often** does this behavior, circle the **2**.

For items 1-38, you should also rate **how important** each of these behaviors is for your child's development.

If it is **not important** for your child's development, circle the **0**.
If it is **important** for your child's development, circle the **1**.
If it is **critical** for your child's development, circle the **2**.

Here are two examples:

	How Often?			How Important?		
	Never	Sometimes	Very Often	Not Important	Important	Critical
Shows a sense of humor.	0	1	(2)	0	(1)	2
Answers the phone appropriately.	(0)	1	2	0	1	(2)

*This parent thought that the child **very often** showed a sense of humor and that showing a sense of humor was **important** to the child's development. This parent also thought that the child **never** answered the phone appropriately and that answering the phone appropriately was **critical** to the child's development.*

There are no right or wrong answers. You may take as much time as you like.
Please do not skip any items.

FOR OFFICE USE ONLY How Often?				Social Skills	How Often?			How Important?		
C	A	R	S		Never	Sometimes	Very Often	Not Important	Important	Critical
				1. Uses free time at home in an acceptable way.	0	1	2	0	1	2
				2. Keeps room clean and neat without being reminded.	0	1	2	0	1	2
				3. Speaks in an appropriate tone of voice at home.	0	1	2	0	1	2
				4. Joins group activities without being told to.	0	1	2	0	1	2
				5. Introduces herself or himself to new people without being told.	0	1	2	0	1	2
				6. Responds appropriately when hit or pushed by other children.	0	1	2	0	1	2
				7. Asks sales clerks for information or assistance.	0	1	2	0	1	2
				8. Attends to speakers at meetings such as in church or youth groups.	0	1	2	0	1	2
				9. Politely refuses unreasonable requests from others.	0	1	2	0	1	2
				10. Invites others to your home.	0	1	2	0	1	2
				11. Congratulates family members on accomplishments.	0	1	2	0	1	2
				12. Makes friends easily.	0	1	2	0	1	2
				13. Shows interest in a variety of things.	0	1	2	0	1	2
				14. Avoids situations that are likely to result in trouble.	0	1	2	0	1	2
				15. Puts away toys or other household property.	0	1	2	0	1	2
				16. Volunteers to help family members with tasks.	0	1	2	0	1	2
C	A	R	S	SUMS OF HOW OFTEN COLUMNS						

FOR OFFICE USE ONLY How Often? C	A	R	S	Social Skills (cont.)	How Often? Never	Sometimes	Very Often	How Important? Not Important	Important	Critical
				17. Receives criticism well.	0	1	2	0	1	2
				18. Answers the phone appropriately.	0	1	2	0	1	2
				19. Helps you with household tasks without being asked.	0	1	2	0	1	2
				20. Appropriately questions household rules that may be unfair.	0	1	2	0	1	2
				21. Attempts household tasks before asking for your help.	0	1	2	0	1	2
				22. Controls temper when arguing with other children.	0	1	2	0	1	2
				23. Is liked by others.	0	1	2	0	1	2
				24. Starts conversations rather than waiting for others to talk first.	0	1	2	0	1	2
				25. Ends disagreements with you calmly.	0	1	2	0	1	2
				26. Controls temper in conflict situations with you.	0	1	2	0	1	2
				27. Gives compliments to friends or other children in the family.	0	1	2	0	1	2
				28. Completes household tasks within a reasonable time.	0	1	2	0	1	2
				29. Asks permission before using another family member's property.	0	1	2	0	1	2
				30. Is self-confident in social situations such as parties or group outings.	0	1	2	0	1	2
				31. Requests permission before leaving the house.	0	1	2	0	1	2
				32. Responds appropriately to teasing from friends or relatives of his or her own age.	0	1	2	0	1	2
				33. Uses time appropriately while waiting for your help with homework or some other task.	0	1	2	0	1	2
				34. Accepts friends' ideas for playing.	0	1	2	0	1	2
				35. Easily changes from one activity to another.	0	1	2	0	1	2
				36. Cooperates with family members without being asked to do so.	0	1	2	0	1	2
				37. Acknowledges compliments or praise from friends.	0	1	2	0	1	2
				38. Reports accidents to appropriate persons.	0	1	2	0	1	2
C	A	R	S	SUMS OF HOW OFTEN COLUMNS						

Go on to Page 4. ➡

FOR OFFICE USE ONLY How Often? E	I	H	Problem Behaviors	How Often? Never	Sometimes	Very Often
			39. Fights with others.	0	1	2
			40. Acts sad or depressed.	0	1	2
			41. Appears lonely.	0	1	2
			42. Has low self-esteem.	0	1	2
			43. Threatens or bullies others.	0	1	2
			44. Disturbs ongoing activities.	0	1	2
			45. Shows anxiety about being with a group of children.	0	1	2
			46. Argues with others.	0	1	2
			47. Fidgets or moves excessively.	0	1	2
			48. Disobeys rules or requests.	0	1	2
			49. Talks back to adults when corrected.	0	1	2
			50. Acts impulsively.	0	1	2
			51. Doesn't listen to what others say.	0	1	2
			52. Is easily embarrassed.	0	1	2
			53. Is easily distracted.	0	1	2
			54. Gets angry easily.	0	1	2
			55. Has temper tantrums.	0	1	2
E	I	H	SUMS OF HOW OFTEN COLUMNS	**Stop. Please check to be sure all items have been marked.**		

Do not make importance ratings for items 39 - 55

FOR OFFICE USE ONLY

SUMMARY

SOCIAL SKILLS

	HOW OFTEN? TOTAL (sums from p. 2)	(sums from p. 3)	BEHAVIOR LEVEL (see Appendix A) Fewer	Average	More
C	+	=			
A	+	=			
R	+	=			
S	+	=			
Total (C + A + R + S)					

(see Appendix C)

Standard Score ____ Percentile Rank ____

(see Appendix E)

SEM ± ____ Confidence Level 68% ☐ 95% ☐

Confidence Band (standard scores) ____ to ____

PROBLEM BEHAVIORS

	HOW OFTEN? TOTAL (sums from page 4)	BEHAVIOR LEVEL (see Appendix A) Fewer	Average	More
E				
I				
H				
Total (E + I + H)				

(see Appendix C)

Standard Score ____ Percentile Rank ____

(see Appendix E)

SEM ± ____ Confidence Level 68% ☐ 95% ☐

Confidence Band (standard scores) ____ to ____

3. Onderwyser

Social Skills

Teacher Form
Elementary Level

Rating System

Grades K-6

Social Skills Questionnaire

Frank M. Gresham and Stephen N. Elliott

Directions

This questionnaire is designed to measure **how often** a student exhibits certain social skills and **how important** those skills are for success in *your* classroom. Ratings of problem behaviors and academic competence are also requested. First, complete the information about the student and yourself.

Student Information

Student's name _____ Date _____
(First, Middle, Last) (Month, Day, Year)

School _____ City _____ State _____

Grade _____ Birth date _____ Sex: ☐ Female ☐ Male
(Month, Day, Year)

Ethnic group (optional)

☐ Asian ☐ Indian (Native American)
☐ Black ☐ White
☐ Hispanic ☐ Other _____

Is this student handicapped? ☐ Yes ☐ No

If handicapped, this student is classified as:

☐ Learning-disabled ☐ Mentally handicapped
☐ Behavior-disordered ☐ Other handicap (specify) _____

Teacher Information

Teacher's name _____ Sex: ☐ Female ☐ Male
(First, Middle, Last)

What is your assignment?

☐ Regular ☐ Resource ☐ Self-contained ☐ Other (specify) _____

AGS®

© 1990, American Guidance Service, Inc., Publishers' Building, Circle Pines, MN 55014-1796
All rights reserved. No part of this Questionnaire may be photocopied or otherwise reproduced. This Questionnaire was printed in two colors.

B 0 9 8 7 6

Form: TE

Next, read each item on pages 2 and 3 (items 1 - 48) and think about this student's behavior during the past month or two. Decide **how often** the student does the behavior described.

If the student **never** does this behavior, circle the **0**.
If the student **sometimes** does this behavior, circle the **1**.
If the student **very often** does this behavior, circle the **2**.

For items 1 - 30, you should also rate **how important** each of these behaviors is for success in *your* classroom.

If the behavior is **not important** for success in your classroom, circle the **0**.
If the behavior is **important** for success in your classroom, circle the **1**.
If the behavior is **critical** for success in your classroom, circle the **2**.

Here are two examples:

	How Often?			How Important?		
	Never	Sometimes	Very Often	Not Important	Important	Critical
Shows empathy for peers.	0	1	(2)	0	(1)	2
Asks questions of you when unsure of what to do in schoolwork.	0	(1)	2	0	1	(2)

*This student **very often** shows empathy for classmates. Also, this student **sometimes** asks questions when unsure of schoolwork. This teacher thinks that showing empathy is **important** for success in his or her classroom and that asking questions is **critical** for success.*

Please do not skip any items. In some cases you may not have observed the student perform a particular behavior. Make an estimate of the degree to which you think the student would probably perform that behavior.

FOR OFFICE USE ONLY How Often?			Social Skills	How Often?			How Important?		
C	A	S		Never	Sometimes	Very Often	Not Important	Important	Critical
			1. Controls temper in conflict situations with peers.	0	1	2	0	1	2
			2. Introduces herself or himself to new people without being told.	0	1	2	0	1	2
			3. Appropriately questions rules that may be unfair.	0	1	2	0	1	2
			4. Compromises in conflict situations by changing own ideas to reach agreement.	0	1	2	0	1	2
			5. Responds appropriately to peer pressure.	0	1	2	0	1	2
			6. Says nice things about himself or herself when appropriate.	0	1	2	0	1	2
			7. Invites others to join in activities.	0	1	2	0	1	2
			8. Uses free time in an acceptable way.	0	1	2	0	1	2
			9. Finishes class assignments within time limits.	0	1	2	0	1	2
			10. Makes friends easily.	0	1	2	0	1	2
			11. Responds appropriately to teasing by peers.	0	1	2	0	1	2
			12. Controls temper in conflict situations with adults.	0	1	2	0	1	2
			13. Receives criticism well.	0	1	2	0	1	2
			14. Initiates conversations with peers.	0	1	2	0	1	2
			15. Uses time appropriately while waiting for help.	0	1	2	0	1	2
			16. Produces correct schoolwork.	0	1	2	0	1	2
C	A	S	SUMS OF HOW OFTEN COLUMNS						

FOR OFFICE USE ONLY How Often? C	A	S	Social Skills (cont.)	How Often? Never	Sometimes	Very Often	How Important? Not Important	Important	Critical
			17. Appropriately tells you when he or she thinks you have treated him or her unfairly.	0	1	2	0	1	2
			18. Accepts peers' ideas for group activities.	0	1	2	0	1	2
			19. Gives compliments to peers.	0	1	2	0	1	2
			20. Follows your directions.	0	1	2	0	1	2
			21. Puts work materials or school property away.	0	1	2	0	1	2
			22. Cooperates with peers without prompting.	0	1	2	0	1	2
			23. Volunteers to help peers with classroom tasks.	0	1	2	0	1	2
			24. Joins ongoing activity or group without being told to do so.	0	1	2	0	1	2
			25. Responds appropriately when pushed or hit by other children.	0	1	2	0	1	2
			26. Ignores peer distractions when doing class work.	0	1	2	0	1	2
			27. Keeps desk clean and neat without being reminded.	0	1	2	0	1	2
			28. Attends to your instructions.	0	1	2	0	1	2
			29. Easily makes transition from one classroom activity to another.	0	1	2	0	1	2
			30. Gets along with people who are different.	0	1	2	0	1	2
C	A	S	SUMS OF HOW OFTEN COLUMNS						

FOR OFFICE USE ONLY How Often? E	I	H	Problem Behaviors	How Often? Never	Sometimes	Very Often
			31. Fights with others.	0	1	2
			32. Has low self-esteem.	0	1	2
			33. Threatens or bullies others.	0	1	2
			34. Appears lonely.	0	1	2
			35. Is easily distracted.	0	1	2
			36. Interrupts conversations of others.	0	1	2
			37. Disturbs ongoing activities.	0	1	2
			38. Shows anxiety about being with a group of children.	0	1	2
			39. Is easily embarrassed.	0	1	2
			40. Doesn't listen to what others say.	0	1	2
			41. Argues with others.	0	1	2
			42. Talks back to adults when corrected.	0	1	2
			43. Gets angry easily.	0	1	2
			44. Has temper tantrums.	0	1	2
			45. Likes to be alone.	0	1	2
			46. Acts sad or depressed.	0	1	2
			47. Acts impulsively.	0	1	2
			48. Fidgets or moves excessively.	0	1	2
E	I	H	SUMS OF HOW OFTEN COLUMNS			

Do not make importance ratings for items 31 - 48

Go on to Page 4.

Academic Competence

The next nine items require your judgments of this student's academic or learning behaviors as observed in your classroom. Compare the student with other children who are in the same classroom.

Rate all items using a scale of 1 to 5. Circle the number that best represents your judgment. The number 1 indicates the lowest or least favorable performance, placing the student in the lowest 10% of the class. Number 5 indicates the highest or most favorable performance, placing the student in the highest 10% compared with other students in the classroom.

FOR OFFICE USE ONLY		Lowest 10%	Next Lowest 20%	Middle 40%	Next Highest 20%	Highest 10%
	49. Compared with other children in my classroom, the **overall academic performance** of this child is:	1	2	3	4	5
	50. In **reading**, how does this child compare with other students?	1	2	3	4	5
	51. In **mathematics**, how does this child compare with other students?	1	2	3	4	5
	52. In terms of grade-level expectations, this child's skills in **reading** are:	1	2	3	4	5
	53. In terms of grade-level expectations, this child's skills in **mathematics** are:	1	2	3	4	5
	54. This child's **overall motivation** to succeed academically is:	1	2	3	4	5
	55. This child's **parental encouragement** to succeed academically is:	1	2	3	4	5
	56. Compared with other children in my classroom this child's **intellectual functioning** is:	1	2	3	4	5
	57. Compared with other children in my classroom this child's **overall classroom behavior** is:	1	2	3	4	5
AC	SUM OF COLUMN					

Stop. Please check to be sure all items have been marked.

FOR OFFICE USE ONLY

SUMMARY

SOCIAL SKILLS

HOW OFTEN? TOTAL (sums from p. 2)	(sums from p. 3)	BEHAVIOR LEVEL (see Appendix A) Fewer	Average	More
C +	=			
A +	=			
S +	=			
Total (C + A + S)				

(see Appendix B)
Standard Score ____ Percentile Rank ____

(see Appendix E)
SEM ± ____ Confidence Level 68% ☐ 95% ☐
Confidence Band (standard scores) ____ to ____

PROBLEM BEHAVIORS

HOW OFTEN? TOTAL (sums from page 3)	BEHAVIOR LEVEL (see Appendix A) Fewer	Average	More
E			
I			
H			
Total (E + I + H)			

(see Appendix B)
Standard Score ____ Percentile Rank ____

(see Appendix E)
SEM ± ____ Confidence Level 68% ☐ 95% ☐
Confidence Band (standard scores) ____ to ____

ACADEMIC COMPETENCE

RATING TOTAL (sum from page 4)	COMPETENCE LEVEL (see Appendix A) Below	Average	Above
Total AC			

(see Appendix B)
Standard Score ____ Percentile Rank ____

(see Appendix E)
SEM ± ____ Confidence Level 68% ☐ 95% ☐
Confidence Band (standard scores) ____ to ____

Norms used: ☐ Handicapped ☐ Nonhandicapped

Note: To obtain a detailed analysis of this student's Social Skills strengths and weaknesses, complete the Assessment-Intervention Record.

ADDENDUM B

Waarnemingsinventaris

WAARNEMING VAN GROEPE

	NAMES Learner no Male / Female 4 = Uitstekend 3= Goed 2= Gemiddeld 1 = Kan verbeter	WEEK 1							WEEK 2							WEEK 3						
		Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer	Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer	Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer
1	Abigail (24 F)	3	4	3	3	3	4	3														
	Katlego (27 F)	3	3	3	3	3	3	3														
	Ofentse (2 F)	3	3	3	3	3	3	3														
	Bradley (1 M)	2	2	1	1	1	2	1														
2	Meeghan (8 F)								4	4	4	4	4	4	4							
	Zyan (4 F)								4	4	4	4	4	4	4							
	Kelebogile (12 M)								2	2	2	2	1	1	1							
	Katleho (22 M)								2	2	2	2	1	1	1							
3	Danacia (15 F)															3	4	3	4	4	3	3
	Tiago (3 M)															3	3	3	3	3	3	3
	Mpumelelo (5 M)															2	2	2	2	2	2	2
	Siyabonga (29 M)															1	1	1	1	1	1	1
4	Teboho (16 M0																					
	Karabo ((25 F)																					
	Claire (31 F)																					
	Bafokeng (17 M)																					
5	Alex (6 M)																					
	Carlyn (28 F)																					
	Tshepo (20 M)																					
	Thando (32 F)																					
6	Kgoikantse (9 M)																					
	Gomolemo (26M)																					
	Lufuno (33 F)																					
	Thabo (21 M)																					
7	Tiago (10 M)																					
	Mpho (11 M)																					
	Kabelo (18 M)																					
	Funky (14 M)																					
8	Shannon (13 M)																					
	Wendy (19 F)																					
	Nthabeleng (7 F)																					
	Claude (23 M)																					

WAARNEMING VAN GROEPE

	NAMES Learner no Male / Female 4 = Uitstekend 3= Goed 2= Gemiddeld 1 = Kan verbeter	WEEK 4							WEEK 5							WEEK 6						
		Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer	Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer	Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer
1	Abigail (24 F)																					
	Katlego (27 F)																					
	Ofentse (2 F)																					
	Bradley (1 M)																					
2	Meeghan (8 F)																					
	Zyan (4 F)																					
	Kelebogile (12 M)																					
	Katleho (22 M)																					
3	Danacia (15 F)																					
	Tiago (3 M)																					
	Mpumelelo (5 M)																					
	Siyabonga (29 M)																					
4	Teboho (16 M0	3	3	3	3	3	3	3														
	Karabo ((25 F)	3	3	3	3	3	3	3														
	Claire (31 F)	2	3	3	4	2	2	3														
	Bafokeng (17 M)	4	4	4	4	4	4	4														
5	Alex (6 M)								3	2	3	3	2	2	2							
	Carlyn (28 F)								4	4	2	2	4	4	2							
	Tshepo (20 M)								1	2	1	1	1	1	1							
	Thando (32 F)								4	4	3	3	4	4	3							
6	Kgoikantse (9 M)															3	3	3	3	3	3	3
	Gomolemo (26M)															3	3	3	3	3	3	3
	Lufuno (33 F)															2	2	2	2	1	1	2
	Thabo (21 M)															3	3	2	2	2	2	2
7	Tiago (10 M)																					
	Mpho (11 M)																					
	Kabelo (18 M)																					
	Funky (14 M)																					
8	Shannon (13 M)																					
	Wendy (19 F)																					
	Nthabeleng (7 F)																					
	Claude (23 M)																					

WAARNEMING VAN GROEPE																										
		WEEK 7							WEEK 8							WEEK 9										
	NAMES Learner no Male / Female 4 = Uitstekend 3= Goed 2= Gemiddeld 1 = Kan verbeter	Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer	Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer	Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer				
1	Abigail (24 F)															3	4	3	3	3	4	3				
	Katlego (27 F)															3	3	3	3	3	3	3				
	Ofentse (2 F)															3	3	3	3	3	3	3				
	Bradley (1 M)															2	2	1	1	1	2	1				
2	Meeghan (8 F)															4	4	4	4	4	4	4				
	Zyan (4 F)															4	4	4	4	4	4	4				
	Kelebogile (12 M)															2	3	3	3	2	2	2				
	Katleho (22 M)															2	2	2	2	2	2	2				
3	Danacia (15 F)															3	4	3	4	4	3	3				
	Tiago (3 M)															3	3	3	3	3	3	3				
	Mpumelelo (5 M)															2	2	2	2	2	2	2				
	Siyabonga (29 M)															1	1	1	1	1	1	1				
4	Teboho (16 M0																									
	Karabo ((25 F)																									
	Claire (31 F)																									
	Bafokeng (17 M)																									
5	Alex (6 M)																									
	Carlyn (28 F)																									
	Tshepo (20 M)																									
	Thando (32 F)																									
6	Kgoikantse (9 M)																									
	Gomolemo (26M)																									
	Lufuno (33 F)																									
	Thabo (21 M)																									
7	Tiago (10 M)	2	2	2	2	2	2	2																		
	Mpho (11 M)	2	2	2	2	2	2	2																		
	Kabelo (18 M)	4	4	4	3	3	3	4																		
	Funky (14 M)	1	1	1	1	1	1	1																		
8	Shannon (13 M)								4	4	2	2	3	3	3											
	Wendy (19 F)								4	4	3	3	4	4	4											
	Nthabeleng (7 F)								1	1	1	1	2	2	1											
	Claude (23 M)								3	3	3	3	3	3	3											

WAARNEMING VAN GROEPE

	NAMES Learner no Male / Female 4 = Uitstekend 3= Goed 2= Gemiddeld 1 = Kan verbeter	WEEK 10							WEEK 11							WEEK 12						
		Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer	Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer	Interaksie /samewerking	Aandagtig luister	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Respek /waardering vir opinies	Beplanning van gedagtes / optredes	Besluitneming	Mekaar komplementeer
1	Abigail (24 F)															3	4	3	3	3	4	3
	Katlego (27 F)															3	4	3	3	3	3	3
	Ofentse (2 F)															3	3	3	3	3	3	3
	Bradley (1 M)															2	2	2	2	2	2	1
2	Meeghan (8 F)															4	4	4	4	4	4	4
	Zyan (4 F)															4	4	4	4	4	4	4
	Kelebogile (12 M)															2	2	2	2	2	2	2
	Katleho (22 M)															2	2	2	2	2	2	2
3	Danacia (15 F)															3	4	3	4	4	3	3
	Tiago (3 M)															3	3	3	3	3	3	3
	Mpumelelo (5 M)															2	3	2	2	2	2	2
	Siyabonga (29 M)															2	2	1	1	1	1	1
4	Teboho (16 M0	3	3	3	3	3	3	3								3	3	3	3	3	3	3
	Karabo ((25 F)	3	3	3	3	3	3	3								3	3	3	3	3	3	3
	Claire (31 F)	2	3	3	4	2	2	3								3	3	3	4	2	2	3
	Bafokeng (17 M)	4	4	4	4	4	4	4								4	4	4	4	4	4	4
5	Alex (6 M)	3	2	3	3	2	2	2								3	3	3	3	2	2	2
	Carlyn (28 F)	4	4	2	2	4	4	2								4	4	3	3	4	4	3
	Tshepo (20 M)	1	2	1	1	1	1	1								2	3	2	2	1	1	1
	Thando (32 F)	4	4	3	3	4	4	3								4	4	3	3	4	4	3
6	Kgoikantse (9 M)	3	3	3	3	3	3	3								3	3	3	3	3	3	3
	Gomolemo (26M)	3	3	3	3	3	3	3								3	3	3	3	3	3	3
	Lufuno (33 F)	2	2	2	2	2	2	2								2	2	2	2	1	1	2
	Thabo (21 M)	3	3	2	2	2	2	2								3	3	3	3	3	3	3
7	Tiago (10 M)								3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3
	Mpho (11 M)								2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	Kabelo (18 M)								4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
	Funky (14 M)								1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	Shannon (13 M)								4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4
	Wendy (19 F)								4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	Nthabeleng (7 F)								2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2
	Claude (23 M)								3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

WAARNEMING VAN GROEPE TYDENS FOKUS GROEP ONDERHOUDE									
		WEEK 13							
	NAMES **Learner no** **Male / Female** 4 = Uitstekend 3= Goed 2= Gemiddeld 1 = Kan verbeter	Deelname aan onderhoud	Luister hulle na mekaar se antwoorde	Mekaar nie onderbreek /beurte maak	Oogkontak.	Beplanning van gedagtes / optredes	Konsentrasie tydens onderhoud		**OPMERKINGS**
1	Abigail (24 F)								AWESIG
	Katlego (27 F)	4	4	4	3	3	3		Goed.
	Ofentse (2 F)	2	3	3	3	2	3		Skamerig, stem net saam met die ander.
	Bradley (1 M)	4	3	3	3	4	4		Goeie gesprekvoering.
2	Meeghan (8 F)	2	4	4	3	3	3		Baie skaam, gesels nie maklik nie, wil nie in die kollig wees nie. Kan gedagtes neerskryf.
	Zyan (4 F)	3	3	3	3	4	3		Baie lustelose houding. Glimlag byna nooit.
	Kelebogile (12 M)	2	2	3	2	2	2		Neem glad nie deel nie. Beperkte woordeskat?
	Katleho (22 M)	2	2	3	2	2	2		Neem nie deel aan gesprek nie. Glimlag net die hele tyd.
3	Danacia (15 F)	4	4	4	4	4	4		Baie goed.
	Tiago (3 M)	4	4	4	4	4	4		Baie goed.
	Mpumelelo (5 M)	3	3	3	3	3	3		Gesels saam.
	Siyabonga (29 M)	3	3	3	3	3	3		Gesels saam.
4	Teboho (16 M0	3	3	3	3	3	3		Gesels saam.
	Karabo ((25 F)	3	3	3	3	3	3		Skamerig maar neem deel.
	Claire (31 F)	2	2	2	2	2	2		Baie skaam.
	Bafokeng (17 M)	4	4	4	4	4	4		Hakkel, maar voer goeie gesprek. Doen al die praat werk. Baie sterk leerder, nie dominerend nie.
5	Alex (6 M)								AFWESIG
	Carlyn (28 F)	4	4	4	4	4	4		Wat 'n lekker geselsertjie! Op en wakker, neem heeltyd deel. Kan dominerend wees.
	Tshepo (20 M)	3	3	3	3	3	3		Gesels saam.
	Thando (32 F)	3	3	3	3	3	3		Gesels saam, voeg by wat Carlyn vergeet.
6	Kgoikantse (9 M)	3	3	3	3	3	3		Gesels saam.
	Gomolemo (26M)	3	3	3	3	3	3		Gesels saam, kan soms dominerend wees.
	Lufuno (33 F)	3	3	3	3	3	3		Skaam maar gesels saam.
	Thabo (21 M)	3	3	3	3	3	3		Gesels saam.
7	Tiago (10 M)	4	4	4	4	4	4		Neem spontaan deel aan gesprek.
	Mpho (11 M)	3	3	3	3	3	3		Skaam maar maak 'n bydrae tot die gesprek.
	Kabelo (18 M)	2	2	2	2	2	2		Gesels saam, maar beam meestal wat Funky sê.
	Funky (14 M)	4	4	4	4	4	4		Oorheers die gesprek. Uitspraak is baie onduidelik. Beperkte woordeskat, maar hinder hom nie.
8	Shannon (13 M)	4	4	4	4	4	4		Laat homself geld in die groep. Hakkel, maar gesels met selvertroue.
	Wendy (19 F)	2	2	2	2	2	2		Het niks te sê gehad nie, aandag dwaal.
	Nthabeleng (7 F)	2	2	2	2	2	2		Baie skaam, glimlag net die hele tyd.
	Claude (23 M)	4	4	4	4	4	4		Gesels lekker saam, woordeskat nie altyd na wense nie.

ADDENDUM C

Vrae : Fokusgroep-onderhoude

Leerders

1. Het jy daarvan gehou om as 'n groep saam te werk ? Hoekom?
2. Was dit lekker om 'n spesifieke rol te hê om te vertolk? Hoekom? As jy besig was om met jou maats te praat, dink jy hulle het vir jou geluister? Hoe weet jy dit?
3. Dink jy jou maats in jou groep het respek getoon vir jou opinie? Waarom sê jy so?
4. Wanneer julle 'n opdrag ontvang het, het elkeen sommer net begin en gedoen wat hy wou? Wat het julle gedoen?
5. Wat het in die groep gebeur as een van die maats nie die werk kon doen nie?
6. As een van die maats in die groep baie mooi gewerk het of 'n baie goeie antwoord gegee het, wat het julle gedoen? / As julle nie mooi saam gewerk het nie wat dan?
7. Wat het dit jou geleer om in 'n groep saam met ander maats te moes werk?

ADDENDUM D

Vrae: Semi-gestruktureerde onderhoud

Onderwyser

1. Wat is u mening oor koöperatiewe leer?
2. Maak u gebruik van koöperatiewe leer as 'n onderrig strategie?
3. Tydens klasbesprekings vind u dat leerders mekaar onderbreek en nie hul beurte kan afwag nie?
4. Dink u die leerders is in staat om waardering uit te spreek vir mekaar se opinies, kan hulle mekaar komplementeer?
5. Deur te luister na die leerders se antwoorde sal u sê dat die antwoorde goed deur dink word voordat hulle antwoord?
6. Wanneer die leerders 'n opdrag kry om uit te voer, beplan en organiseer die leerder homself eers of word daar sommer net hals oor kop begin met die opdrag?
7. Tot hoe 'n mate dink u is die leerders in staat om aandagtig te luister en opdragte akkuraat uit te voer?
8. Dink u dat die implementering van die koöperatiewe leer program sosiale vaardighede verbeter het? Waarom sê u so?

ADDENDUM E

Koöperatiewe leerrolle





Manager and Equaliser

- Read instructions to group.
- Indicate to teacher if there are problems.
- Make sure that all group members contribute.





Quiet captain and motivator

- Remind the group to keep noise levels down.
- Give encouragement



Recorder / scribe

- Write down information to be presented.

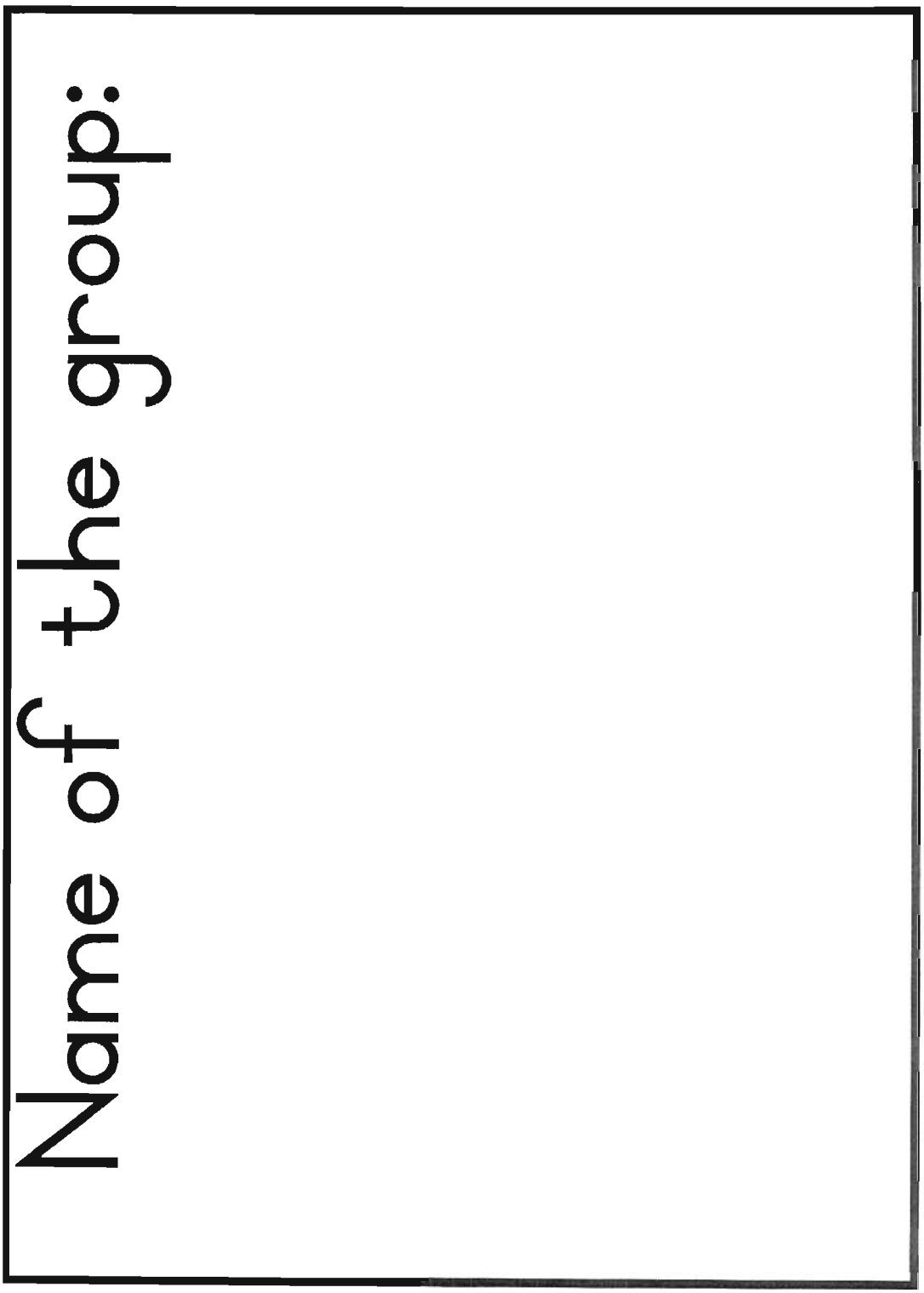


Presenter and time keeper

- Report back to the rest of the class.
- Keep group on schedule in order to complete the task in time.

ADDENDUM F

Banier en slagspreuke



ADDENDUM G

Werkskaarte

WEEK 2: Onderhoud

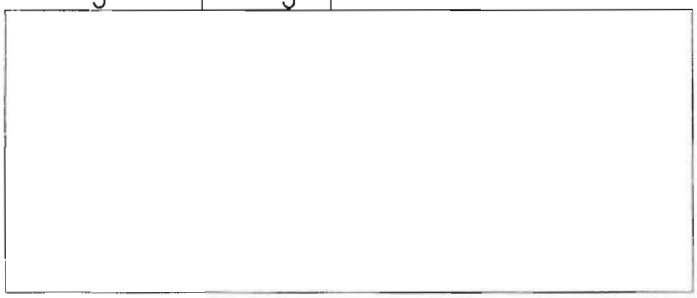
Date : _____

Name of the group: _____

Group members

An article for our school news paper.

Meet Mrs Ria Booysen. A photograph of _____



1. Childhood

_____

_____

_____

2. School career :

_____

_____

_____

3. Family

_____

_____

_____

4. Pets

5. Hobbies

6. Occupation

7. Food

8. Holidays

QUESTIONS :

Group : _____

Members :

_____ _____ _____

_____

1. Childhood:

1. _____

_____

2. _____

_____

3. _____

_____

4. _____

_____

QUESTIONS :

Group : _____

Members :

_____ _____ _____

_____

2. School career:

1. _____

_____

2. _____

_____

3. _____

_____

4. _____

_____

QUESTIONS :
Group : _____
Members :
_____ _____ _____
_____

3. Family

1. _____
_____
2. _____
_____
3. _____
_____
4. _____
_____

QUESTIONS :
Group : _____
Members :
_____ _____ _____
_____

4. Pets

1. _____
_____
2. _____
_____
3. _____
_____
4. _____
_____

QUESTIONS :
Group : _____
Members :
_____ _____ _____
_____

5. Hobbies

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

QUESTIONS :
Group : _____
Members :
_____ _____ _____
_____

6. Occupation

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

QUESTIONS :

Group : _____

Members :

_____ _____ _____

_____

7. Food

1. _____

_____

2. _____

_____

3. _____

_____

4. _____

_____

QUESTIONS :

Group : _____

Members :

_____ _____ _____

_____

8. Holidays

1. _____

_____

2. _____

_____

3. _____

_____

4. _____

_____

WEEK 3: Ndebeles

Ndebeles

Food:

They provided food for themselves.

They planted their own crops like mealies and corn.

They also planted vegetables such as cabbage, pumpkin and sweet potatoes.

They reared their own cattle.

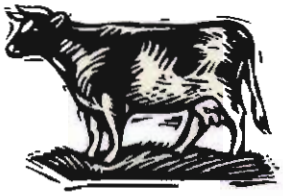
The cattle provide meat and milk.

They cooked outside on an open fire.

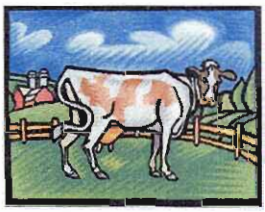
They also eat a green plant that they found in the field called marog.

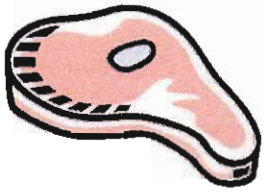
Marog tastes like cooked green beans.

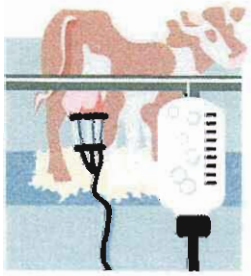
The Ndebeles reared their own cattle which provided them with meat and milk.









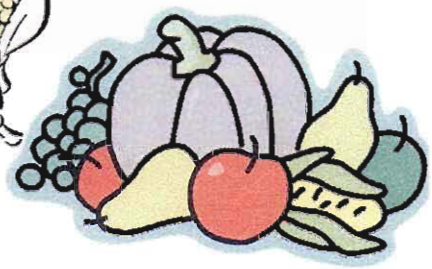

The Ndebeles planted corn and mealies .
They also grew their own vegetables.





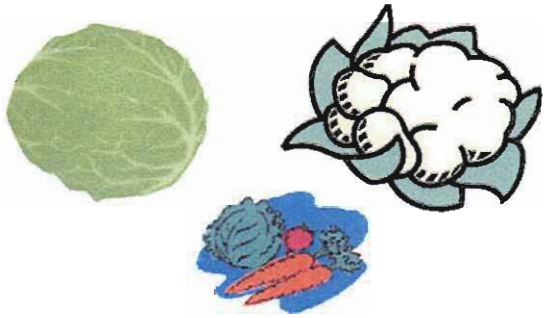




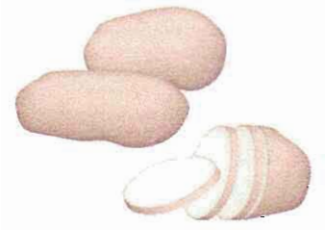



They grew vegetables such as

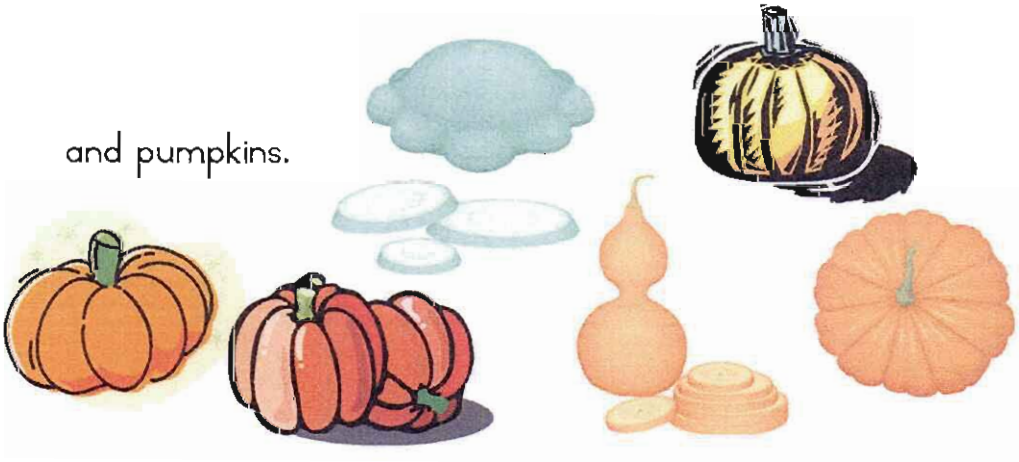
cabbage,



sweet potatoes



and pumpkins.



Ndebeles

Clothes:

The women wore colourful dresses and aprons.

They like to wear a colourful cloth over their clothes and tied it with a knot on one shoulder.

They wore bands around their heads.

They decorated these bands with colourful beads.

They wore lots of beaded and copper bangles around their necks and on their arms and legs.

The men carried knives, whips and knobkieries with them.

Ndebele women



Ndebeles

Art :

The older girls and the women did the painting.

The men did not paint.

They painted their houses because they liked big pictures.

They painted patterns, they did not paint animals or people.

They used clay from the ground, burned sticks and cow dung to make paint.

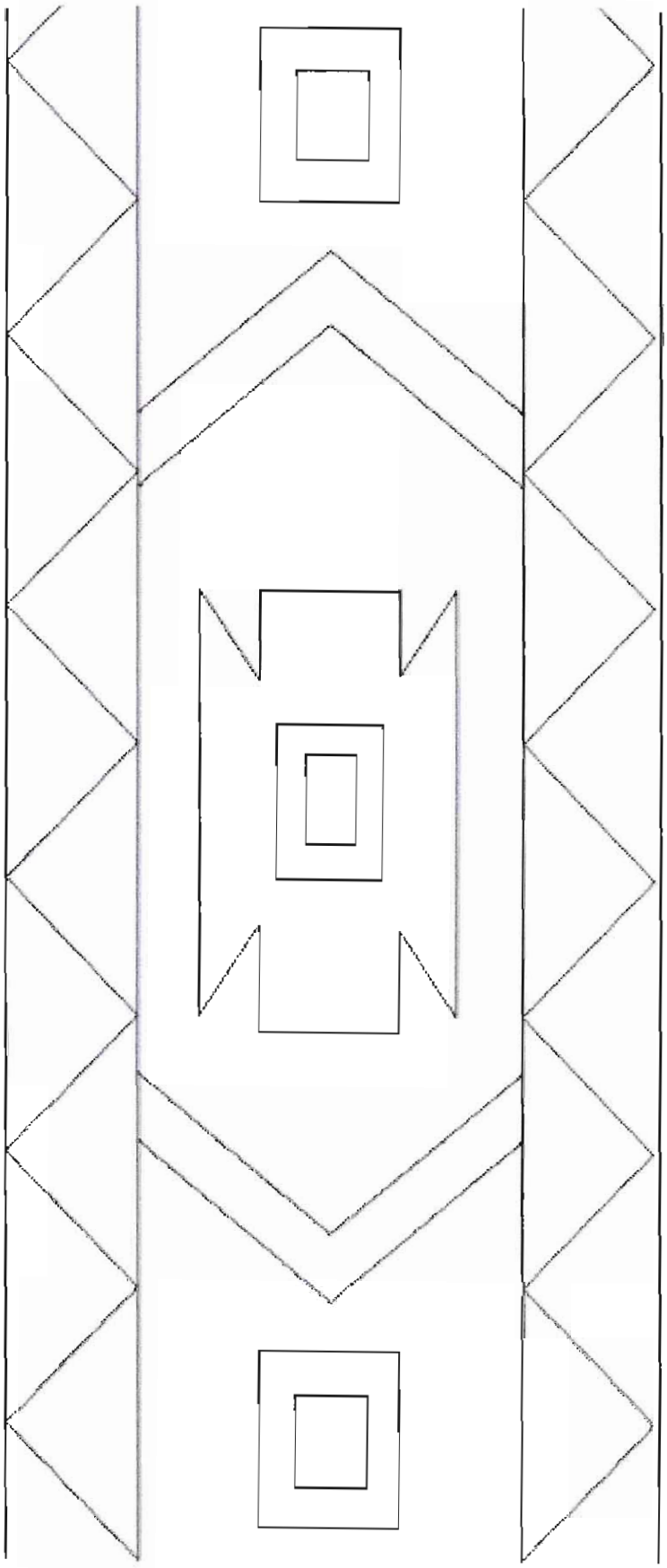
They made brushes from feathers.

The patterns were bold and colourful.

They did a lot of beadwork.

Grass were wind in a hoop and covered with beads to wear around their necks.





Ndebeles

Houses:

They build their huts with stones and clay.

They plastered the walls with clay to get a smooth surface.

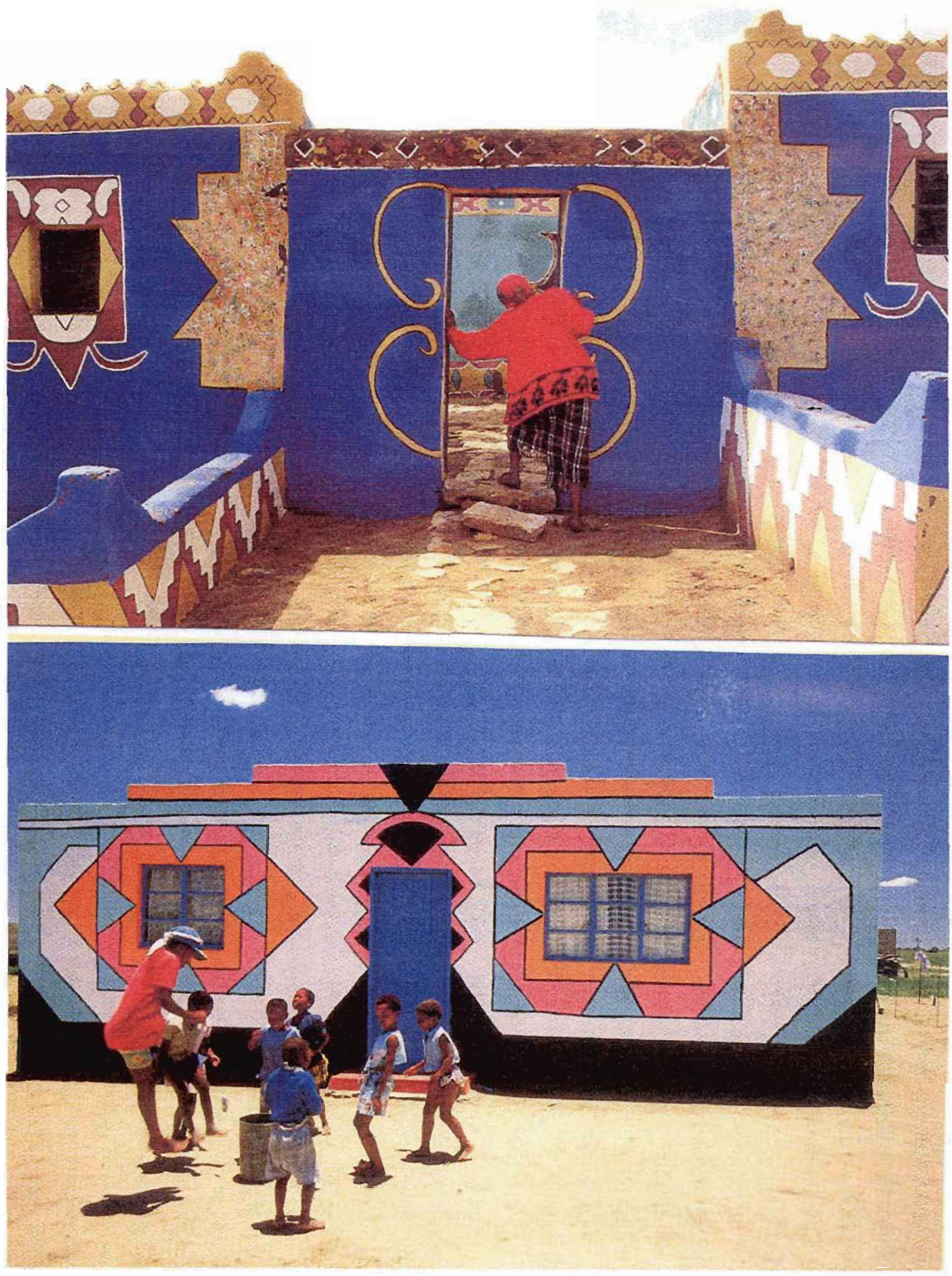
Their houses were decorated with colourful patterns.

They drew the patterns by and without using a ruler.

The huts had thatched roofs.

The women and girls looked after the house.

Ndebele houses



WEEK 4: Woordsomme: Honde

Date : _____

Name of the group: _____

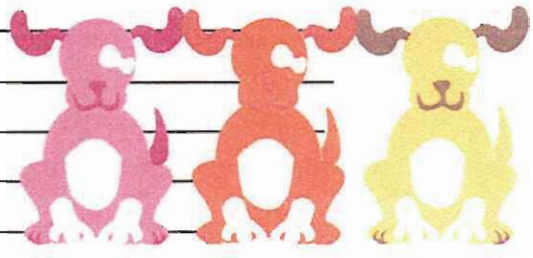
Group members: _____

_____

_____

_____

_____



Read the story to the group

The owner of Lucky's Pet Parlour is very busy today. There are 75 dogs to be groomed. There are 24 white dogs, 22 black dogs and 16 brown dogs.

Read the story and solve the problems:

1. How many white dogs are at the parlour.?_____

2. How many black dogs are at the parlour?_____

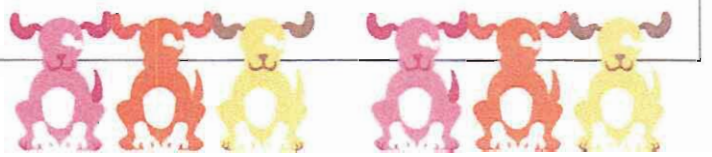
3. How many black and white dogs are there altogether?_____



4. How many brown dogs and white dogs together?_____

5. How many grey dogs are there? _____

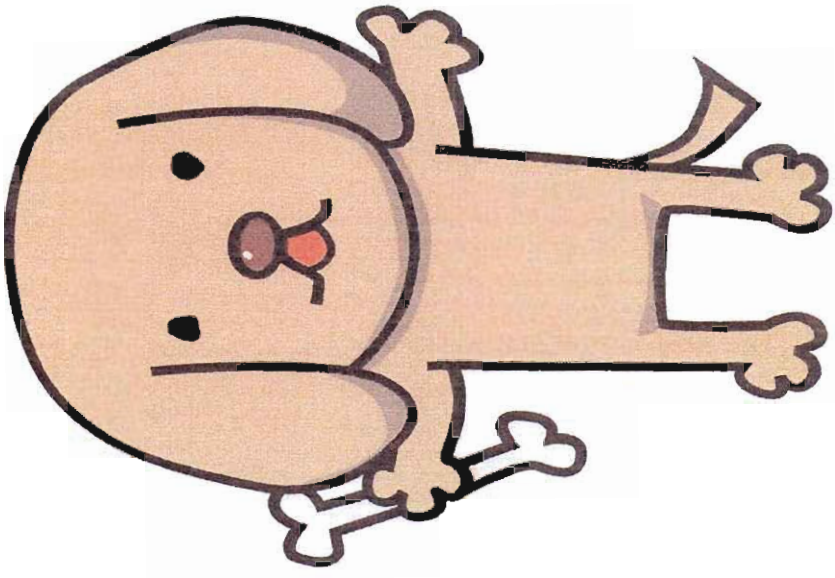
Explain to the rest of the class what you did to find the answer in number 5.

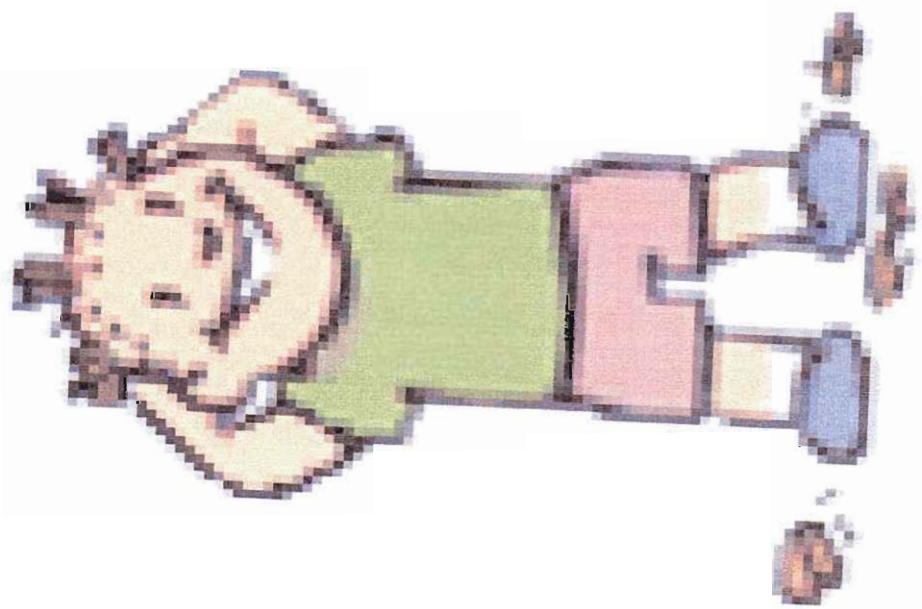


These four dogs went to the doggy parlour. What did they think about it?



WEEK 5: Poppespel





WEEK 6: Verhuis na 'n eiland

Group

We have to leave our homes and go and live on an Island. We will take the following things with us :

Picture	Reason	Picture	Reason
	A beehive		A hen
	A cow		Your mother
	A fishing rod		Your teacher
	A fruit tree		Vegetable seeds
	A goat	Something else you would like to take?	One more thing

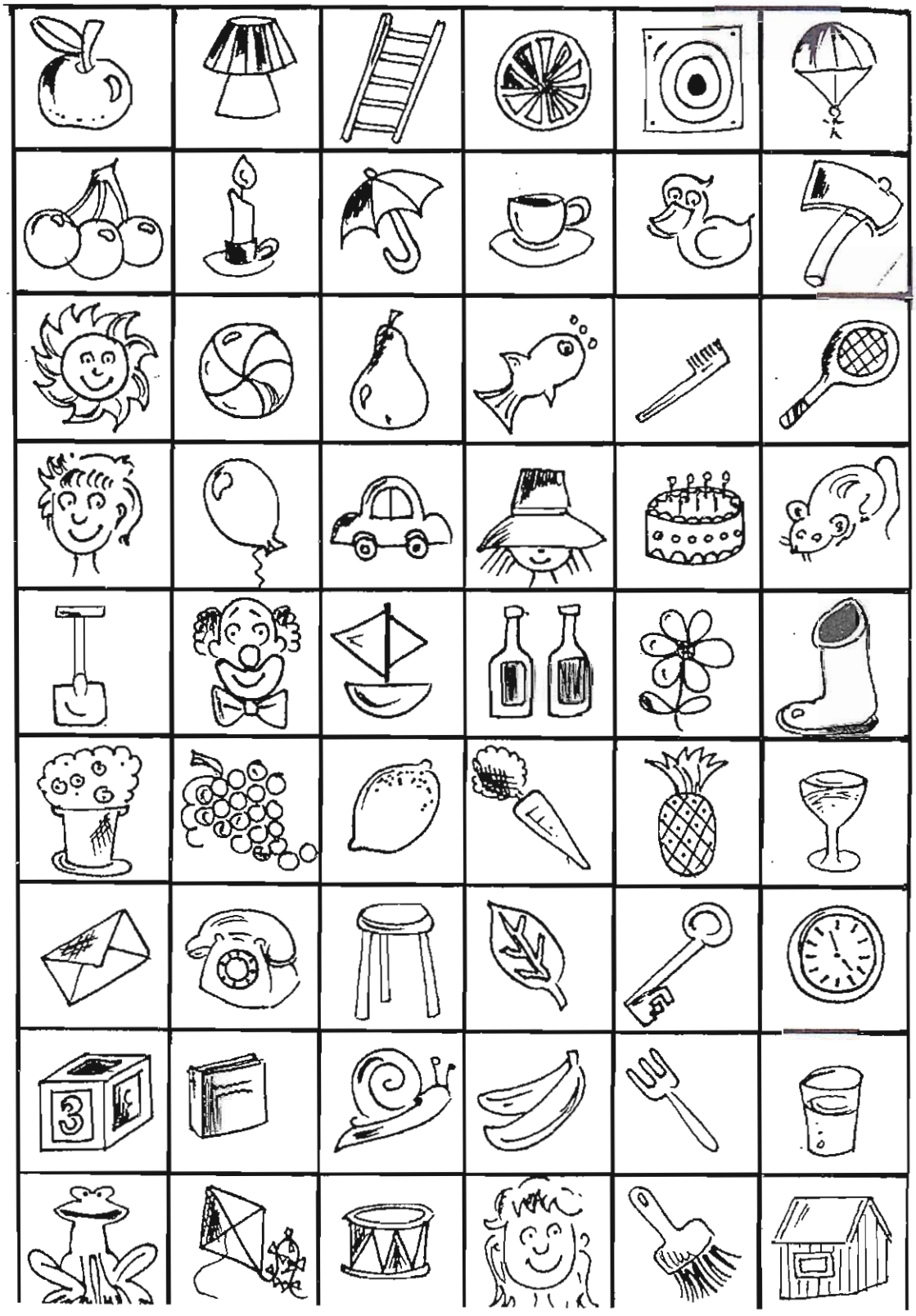
WEEK 7: Klassifisering

Group Names :

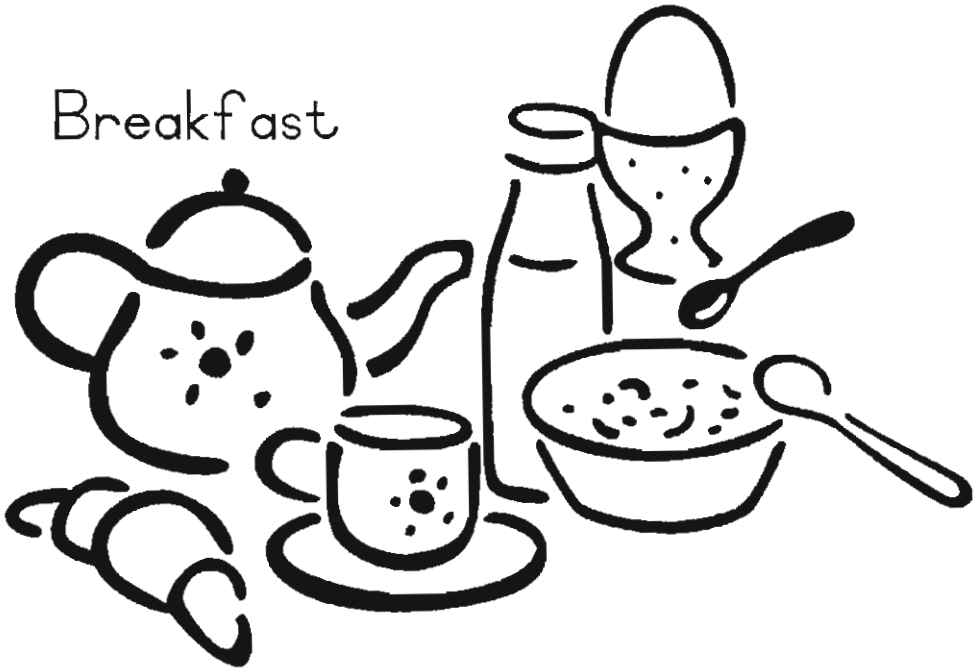
Choose 3 sets of 5 pictures each that belong together. Give a reason for your choice.

1				
Reason :				
2				
Reason :				
3				
Reason :				

Klassifiseer



WEEK 9: Woordbou



breakfast

Group ☐ :

Names :

Our words :

1	11	21	31
2	12	22	32
3	13	23	33
4	14	24	34
5	15	25	35
6	16	26	36
7	17	27	37
8	18	28	38
9	19	29	39
10	20	30	40

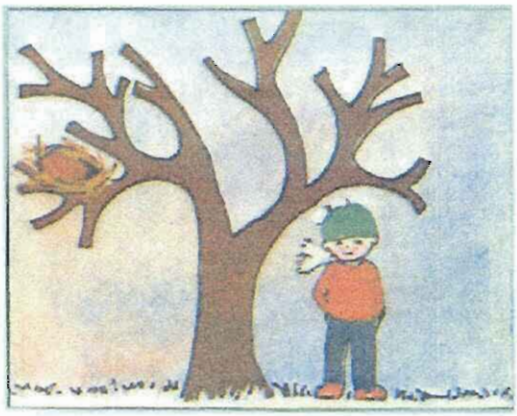
WEEK 10: Soeklees: Seisoene

Autumn



And here comes autumn already. Fruit is ripe, and it is time to go back to school.
The tree sheds its leaves, and Johnny and Jane pick them up.
Like Nature itself, the tree is always changing.

Winter



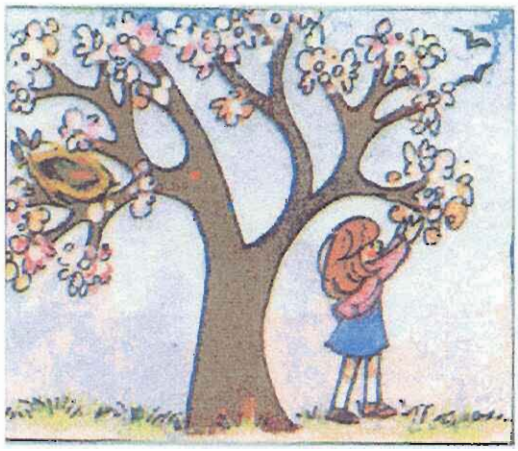
In winter the days are short. The chestnut tree out in the wood
is covered with white snow, but its buds hide the little leaves which will grow to clothe it in green next summer.

Summer

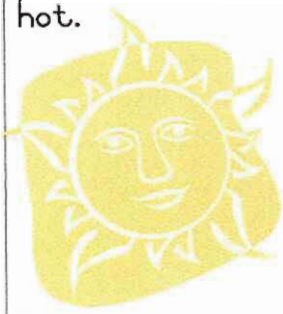
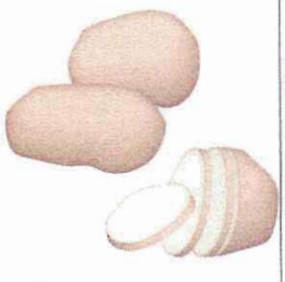
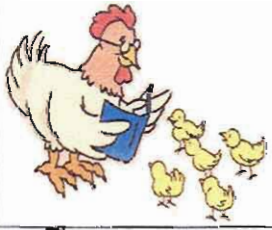
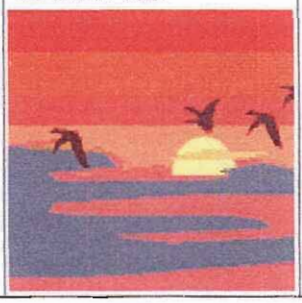
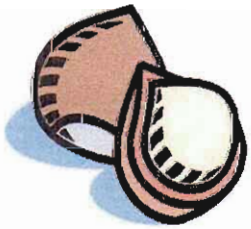


Summer means holidays. It is so hot that the flowers droop in the sun,
and disappoint the bees. But Little Johnny and Jane can keep nice and cool in the shade of the big chestnut tree,
which is covered with leaves now.

Spring



Spring has come at last,
and all the plants are ready to welcome it.
Flowers come out, buds burst and the tender young leaves appear.
We know the warm weather is coming.

1. The sun is high in the sky and hot. 	2. Leaves turn yellow and fall from the trees. 	3. Corn is being cut in the fields. 	4. It has snowed overnight. 
5. School is over! Hurrah for the long holidays! 	6. The sun is pale and gives no warmth. 	7. We plant potatoes. 	8. Buds appear on the trees. 
9. Time to go back to school. 	10. Tulips are out in the garden. 	11. The thermometer shows 10° C. 	12. The snow melts and everything comes to life. 
13. Fruit ripens and grapes are picked. 	14. Swallows come back from warm countries. 	15. Chestnuts are good to eat. 	16. The cornflowers are in bloom. 

ADDENDUM H

Verslag van taalversorger

Beethovenstraat 131
Vanderbijlpark
1911
Maart 2007

Selnommer: 082 820 4133
E-posadres: la.Esterhuizen@nwu.ac.za

Wie dit mag aangaan

Hiermee bevestiging dat ondergetekende verantwoordelik was vir die taal- en stylversorging van die verhandeling van Ria Booysen.

M. ESTERHUIZEN (Dr.)