

GROEPWERK AS 'N ONDERRIGSTRATEGIE VIR DIE INTERMEDIÊRE FASE-MULTIGRAADKLAS

deur

ANNELIEN CROUS

Tesis voorgelê volgens die vereistes van die

M.Ed.

vir die Fakulteit van Onderwys en Sosiale Wetenskappe

te

Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie

Studieleier: Dr. J.J. Joubert
Mede-studieleier: Dr. P.J.V. Boonzaaier

Wellington
SEPTEMBER 2012

VERKLARING

Ek, Annelien Crous, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis my eie oorspronklike werk is. Dit is nog nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, vir die eksaminering van enige akademiese kwalifikasie voorgelê nie. Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe gekom is, is dié van die outeur en moet nie aan dié van die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie toegeskryf word nie.

28 September 2012

Handtekening

Datum

ABSTRAK

Onderwys moet gesien word as 'n sosialiseringsproses en leer in groepe as 'n primêre leerbeginsel. Leerders moet deur interaksie hul sosiale, akademiese en geletterdheidsvaardighede verbeter.

Die navorsing het gepoog om antwoorde te verkry op die volgende vrae: In watter mate word groepwerk tans in die Intermediêre Fase-multigraadklas toegepas? Wat is die faktore wat groepwerk as 'n onderrigstrategie vir geletterdheid in die Intermediêre Fase-multigraadklas ondersteun of verhinder? Wat is die effektiwiteit van 'n intervensieprogram om opvoeders te ondersteun in groepwerk as onderrigstrategie?

Hierdie navorsing wil bydra tot die implementering van geskikte groeponderrigstrategieë om goeie beplanning en organisasie in die multigraadklas te verseker. Dit wil opvoeders bemagtig om deur groepwerk multigraadklasse in die Intermediêre Fase effektief te onderrig, om sodoende verbetering in leerders se leer te bewerkstellig. Daar moet ook 'n bewusmaking by die beleidmakers geskep word wat betref die uitdagings wat multigraad-onderwys inhou vir opvoeders.

Die navorser het met dié navorsing bepaal hoe groepwerk as 'n onderrigstrategie in multigraadklasse in die Intermediêre Fase geïmplementeer kan word. Daar is egter in multigraadklasse waargeneem dat leerders nie oor die nodige vaardighede beskik om in groepe te werk en verantwoordelikheid vir hul eie leer en die van ander te aanvaar nie. Die opvoeders in die multigraadklasse is ook onkundig wat betref gepaste klaskamer-organisasie, beplanning, groeperingstegnieke en groepaktiwiteite vir die implementering van groepwerk.

Die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode is in die navorsing gebruik. Dié navorsingsmetode bestaan uit drie fases, naamlik: voorlopige navorsingsfase, prototipe-fase en die assesseringsfase.

ABSTRACT

Education should be seen as a socializing process and learning in groups as a primary principle of learning. Through interaction learners must improve their social, academic and literacy skills.

The research endeavoured to find answers to the following questions: To what extent is group work currently applied in the Intermediate Phase multi-grade class? What are the factors enhancing or hindering group work as an educational strategy for literacy in the Intermediate Phase multi-grade class? How effective is an intervention programme in supporting educators in group work as an educational strategy?

This research aims at contributing to implementing suitable group work strategies to ensure good planning and organization in the multi-grade class. It wants to empower educators in the Intermediate Phase to teach multi-grade classes effectively through group work, and in so doing bring about improvement in the way learners learn. Policy makers should also be made aware of the challenges facing educators of multi-grade education.

With this research the researcher determined how group work as an educational strategy can be implemented in multi-grade classes in the Intermediary Phase. It was, however, found that in multi-grade classes learners do not have the necessary skills to work in groups and take responsibility for their own learning and that of others. The educators in multi-grade classes are also ignorant concerning suitable classroom organization, planning, grouping techniques and group activities in implementing group work.

The design based research method was used in this research. The research method consists of three phases, namely: preliminary research phase, prototyping phase and assessment phase.

ERKENNINGS

Ek wil graag die volgende persone bedank:

- Al die betrokkenes in die deelnemende multigraadskole vir hulle aandeel in die voorsiening van die data.
- My studieleier, dr. J.J. Joubert, vir sy kennis, leiding en ondersteuning.
- My mede-studieleier, dr. P.J.V. Boonzaaier vir sy kennis, leiding en aanmoediging.
- My familie, vriende en kollegas wat my deur die hele proses bygestaan, ondersteun en gemotiveer het.
- My mede-student, René van der Merwe, vir haar vriendskap, raad en ondersteuning.
- Die CMGE verbonde aan Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie vir hul finansiële ondersteuning tydens my M.Ed.-studie.

OPGEDRA AAN

Ek dra hierdie tesis op aan my vader, Hendrik Bartholomeus Crous, wat gesterf het op 11 April 2012. Hy het geglo dat geleerdheid nooit van enige persoon weggeneem kan word nie.

“The purpose of learning is growth, and our minds, unlike our bodies, can continue growing as long as we live.” (Henry Ford)

INHOUDSOPGAWE

Verklaring	ii
Abstrak	iii
Abstract	iv
Erkennings	v
Opedra aan	vi
Woordelys	xiv

HOOFSTUK EEN: INLEIDING EN OORSIG

1.1	Inleiding	1
1.2	Agtergrond van navorsing	2
1.3	Doel van navorsing	3
1.4	Navorsingsvrae	3
1.4.1	Hoof-navorsingsvraag	3
1.4.2	Subvrae	3
1.5	Rasionaal en kritiese oorsig	3
1.6	Metodologie	6
1.6.1	Voorlopige navorsingsfase	7
1.6.2	Prototipe-fase	7
1.6.3	Assesseringsfase	7
1.7	Oorsig	8
1.8	Samevatting	8

HOOFSTUK TWEE: LITERATUURSTUDIE: MULTIGRAADONDERRIG EN GROEPWERK

2.1	Inleiding	9
2.2	Teoretiese perspektief van multigraadklasse	9
2.2.1	Terminologjie	10
2.2.2	Definisie van multigraadklasse	10
2.2.3	Multigraadklasse in konteks	11
2.2.3.1	Internasionaal	11
2.2.3.2	Nasionaal	13
2.2.4	Karakterieenskappe van multigraadklasse	14
2.2.5	Omvang van multigraadklasse	14
2.2.6	Voordele van multigraadklasse	15
2.2.7	Uitdagings van multigraadklasse	17
2.2.8	Verdere studies oor multigraadklasse	18
2.2.8.1	Akademies en sosiaal	19
2.2.8.2	Onderrigpraktyke in multigraadklasse	20
2.2.9	Ouers se houding teenoor multigraadklasse	22
2.2.10	Opvoeders se persepsie van multigraadklasse	23
2.2.11	Multigraadmodelle	25
2.2.11.1	“RIVER” metodiek	25
2.2.11.2	Die nuwe skool- (Escuela Nueva) program	26
2.2.11.3	Aangepaste kurrikulummodel	27
2.2.11.4	Die ideale model	27
2.2.11.5	Innovasies in ontwikkelende lande	28
2.2.11.6	“Multi-grade Rural School Intervention” (MGRSI)	31
2.2.12	Kurrikulumstrategieë vir multigraadklasse	32
2.2.12.1	Meer-jaar-kurrikulum	32
2.2.12.2	Gedifferensieërde kurrikulum	32

2.2.12.3	Quasi monograad	33
2.2.12.4	Leerder- en materiaalgesentreerde benadering	33
2.2.13	Onderrig- en leerstrategieë vir multigraadklasse	34
2.2.13.1	Groepering	34
2.2.13.2	Maatstutors	34
2.2.13.3	Werkstasies	35
2.2.14	Gevolgtrekking	36
2.3	Teoretiese perspektief van leer en werk in groepe	36
2.3.1	Hoe leerders leer	38
2.3.1.1	Aktiewe leer	38
2.3.1.2	Koöperatiewe leer	39
2.3.1.3	Leerstyle	40
2.3.1.4	Denkstyle	40
2.3.1.5	Veelvuldige intelligensies	41
2.3.1.6	Meewerkende leer	41
2.3.1.7	Selfgerigteleer	42
2.3.2	Definisie van 'n groep	42
2.3.3	Voordele van groepwerk	43
2.3.4	Sosiale vaardighede binne groepwerk	44
2.3.5	Groeperingstegnieke vir groepwerk	45
2.3.5.1	Vermoë-groepe	47
2.3.5.2	Gemengde groepe	48
2.3.5.3	Vriendskapgroepe	48
2.3.6	Beplanning van groepwerk	49
2.3.6.1	Faktore wat beplanning kan beïnvloed	49
2.3.6.2	Aktiwiteite	50
2.3.6.3	Leermateriaal	51
2.3.6.4	Samevatting aan einde van groepwerk	51
2.3.6.5	Assessering van leerders	52
2.3.7	Leeromgewing	52
2.3.8	Rol van multigraadopvoeder	54
2.3.9	Ondersteuning aan leerders tydens groepwerk	54
2.3.10	Klasorganisasie	54
2.3.10.1	Fisiese uitleg van die multigraadklas	54
2.3.10.2	Tydsbestuur	56
2.3.10.3	Klasreëls	57
2.3.11	Gevolgtrekking	58
2.4	Samevatting	58

HOOFSTUK DRIE: METODOLOGIE

3.1	Inleiding	59
3.2	Doel van navorsing	60
3.3	Navorsingsvrae	60
3.3.1	Hoof-navorsingsvraag	61
3.3.2	Subvrae	61
3.4	Definisie van ontwerpgebaseerde navorsing	61
3.5	Doelwitte van ontwerpgebaseerde navorsing	62
3.6	Navorsingsontwerp van ontwerpgebaseerde navorsing	62
3.6.1	Konsep	62
3.6.2	Karakterieenskappe van ontwerpgebaseerde navorsing	63
3.6.3	Fases van ontwerpgebaseerde navorsing	64
3.6.3.1	Voorlopige navorsingsfase	64
3.6.3.2	Prototipe-fase	65

3.6.3.3	Assesseringsfase	66
3.7	Voorstellingsraamwerk	67
3.8	Geldigheid en betroubaarheid	67
3.9	Data-insameling	68
3.9.1	Vraelyste	68
3.9.1.1	Motivering en doel	69
3.9.1.2	Selektering	69
3.9.1.3	Implementering	69
3.9.1.4	Oefenlopie	69
3.9.1.5	Administrasie	70
3.9.2	Onderhoude	70
3.9.2.1	Motivering en doel	70
3.9.2.2	Selektering	70
3.9.2.3	Implementering	71
3.9.2.4	Oefenlopie	71
3.9.2.5	Administrasie	72
3.9.3	Leswaarnemings	72
3.9.3.1	Doel	72
3.9.3.2	Implementering	72
3.9.4	Oudiovisueel	73
3.10	Data optekening, data-analise en interpretasie	74
3.11	Etiese praktyke	75
3.12	Samevatting	76

HOOFSTUK VIER: DATA-ANALISERING EN -INTERPRETASIE

4.1	Inleiding	77
4.2	Demografiese data	78
4.3	Voorlopige navorsingsfase	79
4.3.1	Vraelyste	80
4.3.2	Onderhoude	86
4.3.2.1	Multigraadonderrig	87
4.3.2.2	Groepwerk	88
4.3.3	Leswaarneming	89
4.4	Prototipe-fase	93
4.4.1	Teoretiese werksessie	93
4.4.2	Monitering	95
4.5	Assesseringsfase	96
4.5.1	Leswaarneming	96
4.5.1.1	Leswaarneming van deelnemer O1	97
4.5.1.2	Leswaarneming van deelnemer O6	97
4.5.2	Refleksie	99
4.5.2.1	Aanbevelings na leswaarnemings	99
4.5.2.2	Evaluering van intervensieprogram	99
4.6	Samevatting	100

HOOFSTUK VYF: AFLEIDINGS EN AANBEVELINGS

5.1	Inleiding	102
5.2	Reflektering van navorsingsmetodologie	102
5.2.1	Reflektering van ontwerpgebaseerde navorsing	103
5.2.1.1	Voordele	103
5.2.1.2	Beperkings	103
5.2.1.3	Rol van navorser en deelnemers	104

5.2.1.4	Geldigheid	104
5.3	Beskrywing en interpretasie van data	105
5.3.1	Voorlopige navorsingsfase	105
5.3.1.1	Literatuurstudie	105
5.3.1.2	Vraelyste	106
5.3.1.2.(a)	Bevindings	106
5.3.1.2.(b)	Gevolgtrekking	107
5.3.1.3	Onderhoude	108
5.3.1.3.(a)	Bevindings	108
5.3.1.3.(b)	Gevolgtrekking	109
5.3.1.4	Leswaarnemings	109
5.3.1.4.(a)	Bevindings	109
5.3.1.4.(b)	Gevolgtrekking	110
5.3.2	Prototipe-fase	110
5.3.3	Assesseringsfase	111
5.4	Antwoorde op navorsingsvrae	112
5.5	Geleenthere voortspruitend uit die navorsing	113
5.6	Aanbevelings voortspruitend uit die navorsing	114
5.6.1	Aanbevelings vir opvoeders	114
5.6.2	Aanbevelings vir distriksamptenare en beleidmakers	115
5.6.3	Aanbevelings vir indiensopleiding	115
5.6.4	Aanbevelings vir verdere navorsing	116
5.7	Finale samevatting	117
BIBLIOGRAFIE		118

LYS VAN FIGURE

Figuur 4.1: Totale ondervinding en ondervinding in multigraad van sewe opvoeders	79
Figuur 4.2: Demografie van sewe deelnemende skole	79
Figuur 4.3: Onderrigstrategieë in multigraadklasse	80
Figuur 4.4: Redes vir groepwerk in multigraadklasse	81
Figuur 4.5: Groepering van leerders	81
Figuur 4.6: Leermateriaal wat in multigraadklasse gebruik word	82
Figuur 4.7: Klasruimte geskik vir multigraadonderrig	83
Figuur 4.8: Fokusse vir beplanning	83
Figuur 4.9: Leerders se optrede tydens groepwerk	84
Figuur 4.10: Hulpverlening aan leerders tydens groepwerk	84
Figuur 4.11: Aktiwiteite na voltooiing van groepwerk	85
Figuur 4.12: Redes waarom groepwerk nie altyd effektief geïmplementeer word nie	86
Figuur 4.13: Leeromgewing	89
Figuur 4.14: Voor groepwerk	90
Figuur 4.15: Tydens groepwerk	91
Figuur 4.16: Na groepwerk	92
Figuur 4.17: Evaluering van teoretiese werksessie	95
Figuur 4.18: Leswaarnemings van O1, voor en na die intervensieprogram	97
Figuur 4.19: Leswaarnemings van O6, voor en na die intervensieprogram	98
Figuur 4.20: Evaluering van intervensieprogram	100

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Karaktereienskappe van multigraadklasse	14
Tabel 2.2: Die omvang van multigraadklasse	15
Tabel 2.3: Die omvang van multigraadklasse in Suid-Afrika	15
Tabel 2.4: Die voordele van verskillende groeperinge binne een graad en oor grade	46
Tabel 2.5: Verskille tussen geskikte en minder geskikte aktiwiteite	50
Tabel 3.1: Voorstellingsraamwerk vir data-insameling	67
Tabel 3.2: Voordele en beperkings van onderhoude	70
Tabel 3.3: Voordele en beperkings van waarneming	72
Tabel 3.4: Voordele en nadele van opnames en aantekeninge	73
Tabel 4.1: Profiel van geselekteerde sewe opvoeders en sewe skole	78

BYLAES

Bylae A: Toestemming van WKOD om navorsing te onderneem	123
Bylae B: Brief aan deelnemende multigraadskole rakende die navorsing	125
Bylae C: Vraelys aan multigraadskole	126
Bylae D: Brief aan skole om onderhoude te reël	129
Bylae E: Vrae vir onderhoude aan deelnemede multigraadopvoeders	130
Bylae F: Respons van deelnemers na onderhoude	132
Bylae G: Brief aan skole om leswaarnemings te reël	137
Bylae H: Kontrolevorm vir leswaarneming	138
Bylae I: Brief aan skole om teoretiese werksessie te reël	140
Bylae J: Intervensieprogram	141
Bylae K: Evaluering van teoretiese werksessie	147
Bylae L: Vraelys vir moniteringsbesoek	148
Bylae M: Evaluering van intervensieprogram	149
Bylae N: Rou data van leswaarnemings	150
Bylae O: Respons van deelnemers na moniteringsbesoek	152

WOORDELYS

AKRONIEME/AFKORTINGS	VERDUIDELIKING
AIDSESEP/ISPL	Association for the Development of the Peruvian Rainforest and the Instituto Superior Pedagógico de Loreto
APEID	The Asia Pacific Programme of Educational Innovation for Development
CMGE	Centre for Multigrade Education
EFA	Education for All
IMPACT	Instructional Management by Parents and Community and Teachers
MDG	Millennium Development Goals
MGRSI	Multi-grade Rural School Intervention
MMTTC	Malcolm Moffat Teachers' Training College
PAMONG	Education of Children by Community Parents and Teachers
RIVER	Rishi-Vally Institute for Educational Resources
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation
UNICEF	The United Nations Children's Fund
WGTP	Working Group on the Teaching Profession

HOOFSTUK EEN

INLEIDING EN OORSIG

“Coming together is a beginning. Keeping together is progress. Working together is success.”
(Henry Ford)

1.1 INLEIDING

Internasionaal is daar ‘n verbintenis tot die verbetering van gehalte-onderrig vir alle leerders. Die “Education for All” (EFA) is ‘n wêreldwye beweging met ses doelstellings wat hul ook ten doel stel om alle aspekte van onderrig te verbeter (Little, 2007:3). Berry in Little (2007:27) voeg hierby dat elke leerder die geleentheid moet kry om sy/haar kognitiewe en sosiale behoeftes te ontwikkel. Dit sluit natuurlik leerders in multigraadklasse wat in verskeie lande ‘n werklikheid is, in.

Little (2007:8, 32) beweer dat multigraadonderrig deur opvoeders as tweedeklas-onderrig ervaar word en die leerders nie dieselfde geleentheid kry as in monograadklasse nie. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat opvoeders nie oor effektiewe onderrigstrategieë beskik om in multigraadklasse te onderrig nie. Opvoeders wil onderrig soos vir monograadklasse, want dit is soos hulle opgelei is en geadviseer word.

Om effektiewe onderrig aan elke leerder in multigraadklasse te verseker is dit nodig dat die opvoeder van verskillende onderrigstrategieë gebruik maak. Groepwerk word gesien as een van die strategieë vir die onderrig van geletterdheid en ontwikkeling van sosiale interaksie binne die multigraadklas (Little, 2007:56).

Vervolgens word die agtergrond van die navorsing bespreek in afdeling 1.2. Die doel van die navorsing en navorsingsvrae word genoem in afdelings 1.3 en 1.4. Daar sal na die rasionaal vir die navorsing gekyk word in afdeling 1.5 en in afdeling 1.6 sal die metodologie beskryf word. ‘n Oorsig oor die navorsing wat beplan word, sal uiteengesit word in afdeling 1.7.

1.2 AGTERGROND VAN NAVORSING

Vanuit my ervaring as Leerondersteuningsadviseur oor die afgelope twaalf jaar in die Vredendalomgewing ondervind ek dat groepwerk nie 'n effektiewe rol speel in die onderrig van leerders in multigraadklasse nie. Leerders word in sommige gevalle wel volgens hul vermoë in groepe vir geletterdheid ingedeel, maar onderrig geskied op die tradisionele, heelklasonderrig-manier. Opvoeders beplan dus asof hulle onderrig gee in 'n monograadklas. Hulle beweeg doelloos van een groep na 'n ander groep, terwyl elke leerder besig is met sy of haar eie aktiwiteite (Little, 1995:17).

'n Kritieke uitkoms van die Nasionale Kurrikulumverklaring stel juis die volgende vir leerders in die vooruitsig: “werk doeltreffend saam met ander as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap” (Departement van Onderwys, 2003:3). Die “Instructional Management by Parents and Community and Teachers” (IMPACT) inisiatief in lande soos Indonesië en Maleisië stel dit dat onderwys 'n sosialiseringproses is waar kinders vandag vir môre se landsburgers voorberei word. Daar word in die multigraadklasse waargeneem dat leerders nie oor die nodige sosiale vaardighede beskik om in groepe te kan saamwerk nie. Hulle neem nie verantwoordelikheid vir hul eie leer, sowel as die leer van ander nie. Leer in groepe is 'n primêre leerbeginsel, die ouer leerders tutor die jonger leerders en in maatsgroepe help leerders mekaar (Little, 1995:29).

Moontlike redes vir die toedrag van sake is dat indiensopleiding van opvoeders nie voorsiening maak vir die onderrig aan leerders in multigraadklasse nie. Die kennis wat opvoeders benodig om multigraadklasse te onderrig en veral ten opsigte van geletterdheid, word ook nie aan hulle gegee in die vorm van toepaslike handboeke en of leermateriaal, kurrikuluminhoud en onderrigmetodes nie (Little,1995:3). Die opvoeders is dus onseker en onkundig oor die gebruik van gepaste onderrigstrategieë, veral ten opsigte van tegnieke vir groepwerk en die implementering daarvan in die multigraadklas. Die 1989 “United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation” (UNESCO) verslag staaf ook dat nasionale skoolplanne, onderrigmateriaal en metodologie moeilik is om in 'n multigraadklas toe te pas (Little, 1995:5).

1.3 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die oorkoepelende doel van die navorsing is om te bepaal of groepwerk as 'n onderrigstrategie in die multigraadklas geïmplementeer kan word. Die tweede doel van die navorsing is om vas te stel of groepwerk tans geïmplementeer word en watter faktore groepwerk kan bevorder of strem. Laastens het die navorsing ten doel om die opvoeders te bemagtig ten opsigte van groepwerk om so effektiewe onderrig en leer te verseker.

1.4 NAVORSINGSVRAE

In die lig van die voorafgaande doelstellings kan die navorsingsvrae soos volg geformuleer word:

1.4.1 Hoof-navorsingsvraag

Watter rol kan groepwerk as 'n strategie in multigraadklas in die Intermediêre Fase speel om leerders te onderrig?

1.4.2 Subvrae

- In watter mate word groepwerk tans in 'n multigraadklas in die Intermediêre Fase toegepas?
- Wat is die faktore wat groepwerk as 'n onderrigstrategie vir geletterdheid in 'n multigraadklas in die Intermediêre Fase ondersteun of verhinder?
- Wat is die effektiwiteit van 'n intervensieprogram om opvoeders te ondersteun in groepwerk as onderrigstrategie?

1.5 RASIONAAL EN KRITIESE OORSIG

Little (2004:2), as wêreldklas akademikus op die gebied van multigraadonderrig, beweer dat multigraadonderrig nie erken word binne nasionale onderwysbeleide nie. Daar word van opvoeders in multigraadklasse verwag om dieselfde kurrikulum te volg en te voltooi, asook te voldoen aan voorgeskrewe assesseringsvereistes, as in monograadklasse.

Kundiges op die gebied van multigraadonderwys stel voor dat dié tipe onderwys gesien moet word as meer as net die saamvoeging van leerders van verskillende grade. Dit moet dien as 'n positiewe model waar leerders in die multigraadklas toegelaat word om hul akademiese, sosiale en geletterdheidsvaardighede te ontwikkel deur onder andere maatstutors (Vincent, 1999:iv). Aansluitend hierby het Pratt (1986:111) bevind dat leerders in 'n multigraadklas beter gevaar het wat betref selfbeeld, houding teenoor hul werk, skool en sosiale interaksie as leerders in 'n monograadklas. Hiervolgens blyk dit dat groepwerk as 'n onderrigstrategie positiewe sosiale interaksie versterk, wat bevorderlik is vir die ontwikkeling van geletterdheidsvaardighede van leerders in die Intermediêre Fase. Kaufeldt (1995:59) beweer dat 'n persoon se identiteit en vermoë om te leer, beduidend beïnvloed word deur hul insluiting binne 'n sosiale groep. Sy gaan verder deur te sê dat:

"The brain's capabilities are enhanced by positive social interaction. One's own identity and the ability to learn are profoundly influenced by noncompetitively interpersonal relationships and one's feelings of inclusion in a social group."

Leer moet 'n aktiewe en dinamiese proses wees binne 'n sosiale omgewing waar interpersoonlike kommunikasie en groepinteraksie geskied. Die teoretiese perspektief van Vygotsky bevestig dat leer geskied deur interaksie binne 'n sosiale konteks. Die "zone of proximal development" is volgens Vygotsky die verskil tussen die intellektuele vlak wat die leerder op sy eie bereik en die potensiële vlak wat met die hulp van ander (opvoeder of maats) bereik kan word (Gauvain & Cole, 1997:32). Hy beweer ook dat leerders se ondervinding en inligting verbreed word deur interaksie met hul maats, andersins is hul leefwêreld en ondervinding net tot hulself beperk (Frey, Fisher & Everlove, 2009:14). In groepe leer leerders sosiale gedrag aan en hoe om met mekaar saam te werk (Gillies & Ashman, 2003:1).

Groepwerk word deur Birch en Lally (1995:25) gesien as 'n belangrike onderrigstrategie in 'n multigraadklas, want dit verbeter onder andere kognitiewe vaardighede, stimuleer leesvermoë en ontwikkel kritiese denke. Aansluitend hierby word groepwerk deur Sigsworth en Solstad (2001:27) ook as waardevol geag wat suksesvol in 'n multigraadklas geïmplementeer kan word. Die voordele van goed georganiseerde groepwerk, soos deur hulle verduidelik, is die volgende:

Dit oorkom die probleem van heelklasonderrig aan leerders van verskillende grade en ouderdomme in een klas. Die opvoeder kan die onderrigtyd regverdig tussen al die leerders verdeel. Verder aanvaar die leerders groter verantwoordelikheid vir hul eie leer, kry geleentheid om leierskapvaardighede te ontwikkel en het ook meer vrymoedigheid om hul idees in kleiner groepe te deel en te bespreek.

Goeie organisasie binne 'n multigraadklas is dus belangrik om groepwerk te implementeer. Die leerders moet duidelikheid hê oor wat van hulle verwag word en hulpbronne moet toeganklik en geskik wees vir groepwerk (Vincent, 1999:58). Leerders moet tydens groepwerk, indien die opvoeder besig is met die ander leerders, weet by wie om hulp te vra. Wanneer leerders hul opdragte voltooi het, moet hulle weet watter alternatiewe of aanvullende aktiwiteite om te doen (Heacox, 2002:89). Leerders moet leer om hul eie werk te assesser. Die opvoeder moet die leerders deurgaans kan waarneem en bewus wees van wat in die multigraadklas aangaan. Reëls vir groepwerk moet goed by die leerders vasgelê word. Verskeie studies gedoen deur Johnson en kollegas in Gillies en Ashman (2003:8) wys daarop dat veral groepwerk sukses in die meeste leerareas verseker. Die leerders se sosialisering en houding teenoor leer toon vordering en hulle kon beter met ander leerders, van diverse agtergronde, saamwerk.

Groepwerk as 'n onderrigstrategie vereis ook dat die opvoeder in 'n multigraadklas bewus moet wees van die leerders se verskillende vermoëns en behoeftes. Die eienskappe van veranderlike groepe en vermoë-groepe verskil wat betref aannames, prosedures, opvoedergedrag, instruksies, materiaal en assessering (Opitz, 1998:11). Groepwerk beteken nie dat leerders net in groepe geplaas word en leer sal geskied nie. Briggs (2004:33) wys op vyf beginsels vir suksesvolle groepwerk, naamlik: positiewe interafhanklikheid, interaksie, individuele en groep-verantwoordelikheid, interpersoonlike vaardighede en groepprosessering.

Opvoeders in 'n multigraadklas moet kennis dra van die verskillende groeperingstegnieke om sodoende voorsiening te kan maak vir elke leerder in die onderrigproses. Die verskillende groeperingstegnieke, soos genoem deur Opitz (1998:51) en Sigsworth en Solstad (2001:29), word bespreek in 2.3.5.

Om groepwerk in 'n multigraadklas effektief en interessant vir die leerders te maak, moet die opvoeder van 'n verskeidenheid aktiwiteite gebruik maak. Aktiwiteite kan gonsgroepe, debat, rolspel, visbaktegniek en rondetafel-tegniek insluit (Ornstein, 1990:426). Genoemde aktiwiteite kan in 'n multigraadklas in die Intermediêre Fase geïmplementeer word om geletterdheid en ander leerareas te onderrig.

Aktiewe leer in die onderrig aan leerders in 'n multigraadklas is 'n groot uitdaging vir talle opvoeders. Dit stel hoë eise aan die opvoeder en verg goeie organisasie en beplanning (Briggs, 2004:106). Klaskamerorganisasie vereis dat die opvoeder die volgende in ag moet neem: plasing van meubels, sitplekke van leerders, klaskamerontwerp, onderrigmateriaal en die sigbaarheid van opvoeder en leerders (Ornstein, 1990:401). Dit is ook nodig dat die opvoeder sy of haar groepe voor die tyd indeel om tyd te bespaar en angstigheid by leerders te verminder (Kaufeldt, 2005:44). Leer- en onderrigmateriaal vir groepwerk, moet individuele leer en groepgebaseerde leer ondersteun. Die ontwikkeling en gebruik van selfstudiemateriaal speel 'n groot rol in multigraadonderrig (Little, 2004:16).

Om groepwerk as 'n onderrigstrategie in die multigraadklas te implementeer moet die opvoeders dus bewus wees van die waarde van groepwerk. Hulle moet ook die verskillende groeperingstegnieke en groepaktiwiteite kan toepas om sodoende effektief te onderrig. Goeie beplanning, klaskamerorganisasie en geskikte bronne kan die uitdagings van groepwerk in 'n multigraadklas die hoof bied.

1.6 METODOLOGIE

Die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode wat in die studie gebruik is, het ten doel om kennis van die probleem te bekom, asook 'n intervensieprogram saam te stel. Onderwys het komplekse probleme waarvoor antwoorde gevind moet word en daarom die rede vir die navorsingsmetode. Plomp (2010:9) beweer dat sommige navorsing in die verlede geen ware bydrae gelewer het tot die verbetering van onderwys nie. Nog 'n rede vir die gebruik van die navorsingsmetode was om die praktyk van multigraadonderrig te verbeter.

'n Ontwerpgebaseerde navorsingsmetode bestaan uit drie fases, naamlik: voorlopige navorsingsfase, prototipe-fase en assesseringsfase (Plomp, 2010:15).

Wang en Hannafin (2005:6) beskryf ontwerpgebaseerde navorsing as "...systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings,...".

1.6.1 VOORLOPIGE NAVORSINGSFASE

Hierdie fase behels 'n situasie-analise om te bepaal hoe groepwerk in multigraadklasse in die Intermediêre Fase toegepas word. 'n Literatuurstudie is eerstens gedoen om internasionale en nasionale bevindinge wat multigraadonderrig en groepwerk betref te beskryf. Data-insameling het terselfdertyd geskied deur middel van vraelyste en gestruktureerde onderhoude met opvoeders in multigraadklasse in die Intermediêre Fase. Leswaarnemings is ook by geselekteerde deelnemers gedoen word. Aan die hand van die literatuurstudie en data-analise gaan 'n voorlopige intervensieprogram opgestel word wat riglyne en wenke aan opvoeders sal bied ten opsigte van die implementering van groepwerk in die multigraadklas om geletterdheid te onderrig.

1.6.2 PROTOTIPE-FASE

Tydens dié fase het 'n mikro-evaluring van die intervensieprogram plaasgevind. Dit het geskied deur 'n teoretiese werksessie en die praktiese implementering in die deelnemende opvoeders se multigraadklasse. Data-insameling het geskied aan die hand van 'n kontroleform en vraelys, tydens die moniteringsbesoeke.

1.6.3 ASSESSERINGSFASE

In dié fase is die intervensieprogram en teoretiese werksessie geëvalueer. Leswaarnemings is ook in dié fase deur die navorser gedoen. Die lesse is daarna tydens 'n refleksiesessie deur mede-deelnemers beoordeel.

Daar is gepoog om oplossings te vind en aanbevelings te maak ten opsigte van groepwerk as 'n onderrigstrategie in multigraadklasse.

1.7 OORSIG

Hoofstuk een dien as inleiding en skets die agtergrond en oorsig vir die navorsing. In hoofstuk twee sal 'n literatuurstudie, multigraadonderrig en groepwerk omskryf word. Aandag sal onder andere gegee word aan die voor- en nadele van multigraadonderrig en navorsing wat reeds deur kenners op die gebied van multigraad gedoen is.

Die faktore wat die implementering van groepwerk rig, sal ook bespreek word. Die metodologie vir die navorsing sal in hoofstuk drie uiteengesit word. Die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode met sy drie fases sal bespreek word. Hoofstuk vier gee 'n analise en interpretasie van die data wat ingesamel is. Data sal visueel voorgestel en bespreek word. In hoofstuk vyf gaan afleidings, gevolgtrekkings en moontlike aanbevelings gemaak word.

1.8 SAMEVATTING

Hierdie navorsing wil bydra tot die implementering van geskikte groeponderrigstrategieë om goeie beplanning en organisasie in die multigraadklas te verseker. Hierdie navorsing wil ook opvoeders bemagtig om effektief in multigraadklasse in die Intermediêre Fase te onderrig om sodoende 'n verbetering in leerders se akademiese vaardighede deur groepwerk te bewerkstellig. Hierdeur moet daar ook 'n bewusmaking by beleidmakers geskep word wat betref die uitdagings wat multigraadonderwys inhou vir opvoeders.

HOOFSTUK TWEE

LITERATUURSTUDIE: MULTIGRAADONDERRIG EN GROEPWERK

“Teamwork is the ability to work together towards a common vision. The ability to direct individual accomplishments towards organizational objectives. It is the fuel that allows common people to attain uncommon results.” (Andrew Carnegie)

2.1 INLEIDING

Die hoofstuk fokus op die konsepte multigraadklasse en groepwerk. Die konsepte sal aan die hand van relevante literatuur bespreek word. Die doel van die literatuuroorsig is om 'n begrip te verkry van wat multigraadklasse behels en daarna hoe groepwerk in 'n multigraadklas geïmplementeer kan word.

In afdeling 2.2 word die terminologie en definisies vir multigraadklasse bespreek, asook multigraadklasse binne 'n internasionale en nasionale konteks. Daar word ook gekyk na die voordele en ook uitdagings wat multigraadklasse aan die multigraadopvoeder bied. Alhoewel daar nog nie baie navorsing gedoen is oor multigraadklasse nie, gaan die resultate wat wel verkry is, aandag geniet. Onderrigmodelle en kurrikulumstrategieë wat reeds in sekere lande toegepas word, sal ook bespreek word.

In afdeling 2.3 word daar gefokus op die voordele van groepwerk en die verskillende groeperinge vir groepwerk. Groepwerk verg goeie beplanning van die multigraadopvoeder, dus moet die faktore wat beplanning kan beïnvloed, bespreek word. Aandag word ook gegee aan die leeromgewing binne die multigraadklas wat geskik moet wees vir groepwerk. Klasorganisasie vir groepwerk wat onder andere klasreëls insluit, sal laastens bespreek word.

2.2 TEORETIESE PERSPEKTIEF VAN MULTIGRAADKLASSE

In die teoretiese perspektief gaan die terminologie en die definisies van multigraadklasse bespreek word.

2.2.1 TERMINOLOGIE

Multigraadklasse impliseer onderrig aan leerders met verskillende vermoëns, ouderdomme en van verskillende etniese afkoms (Birch & Lally, 1995:1). Multigraadklasse is egter ook gebaseer op verskillende groeperingstrategieë.

Die groeperingstrategieë het gelei tot die ontstaan van verskillende terminologieë wat die tipes groeperings beskryf het. In die literatuur is gevind dat multigraadklasse ontstaan het as gevolg van 'n noodsaaklikheid omrede 'n skool se leerdertal moontlik gedaal het. Dit het bygedra tot beskrywings soos gekombineerde klasse, geforseerde gemengde-ouderdom-klasse en geforseerde gemengde grade. In ander gevalle is multigraadklasse weens pedagogiese redes gevorm. Die volgende terme is dan gebruik, naamlik: vertikale groepering, ongegradeerde groepering of nie-gegradeerde groepering en soms ook familie-groepering (Little, 2004:6).

Aansluitend by bogenoemde verduidelik Cornish (2006:124) dat in Australië daar nog twee tipes gemengde klasse is. Die saamgestelde gemengde klasse is klasse met twee grade in een klas. Dit het ontstaan as gevolg van leerders wat te veel was vir twee grade byvoorbeeld graad vier, graad vyf en dan graad vier en graad vyf gemeng. Die tipe klasse is gewoonlik in skole met 'n groot leerdertal gevind. Dan is daar die multi-ouderdom-klasse. Dit is klasse met twee of meer grade wat op grond van filosofiese beginsels gevorm word. Mulcahy (1999) in Mariano en Kirby (2009:1) verduidelik dat die klasse nie graadbaseer is nie, maar wel as 'n geïntegreerde leergemeenskap funksioneer.

Die term multigraadklasse of multigraadonderrig sal vir die doel van die navorsing gebruik word.

2.2.2 DEFINISIE VAN MULTIGRAADKLASSE

Voorts is dit nodig om te verstaan wat multigraadklasse behels. Die definisie van multigraadklasse word deur Birch en Lally (1995:1) beskryf as: onderrig aan leerders van verskillende grade in een klas. Juvane (2005:4) voeg hierby ook dat dit onderrig is aan leerders van verskillende ouderdomme en verskillende vermoëns in een klas.

Laasgenoemde word verder uitgebrei deur Veenman (1995) in Vincent (1999:1) wat beweer dat dit 'n gradesisteem is en leerders volgens graadvlakke gepromoveer word.

Aansluitende hierby is dit egter ook so dat verskillende lande verskillende definisies vir multigraadklasse het. In Nepal en Indonesië word dit beskou as onderrig in een of twee klasse aan twee grade gelyktydig. Die aantal grade per klas wissel ook. So is daar byvoorbeeld in Maleisië en die Fillipyne selfs twee en meer grade in een klas. In Pakistan en Australië is soms vyf tot ses grade in een klas.

In Suid-Afrika is 'n aanvangstudie gedoen deur die "Centre for Multigrade Education" (CMGE) en hul definieer multigraadklasse soos volg: "It is a place in rural areas, with limited facilities, mostly on farms, where one teacher, often of a different culture, teaches simultaneously all the learning areas or some of the learning areas at the same time to learners often of different cultures and different languages, which are in two or more grades, in the same phase, or in different grades in a combination of different phases" (CMGE, 2009:20). Volgens Joubert in Boonzaaier (2008:27) is multigraadonderrig nie die gehardloper van een opvoeder tussen twee klasse om twee grade met verskillende programme te onderrig nie. Dit is ook nie twee grade wat in een klas met verskillende programme deur een opvoeder onderrig word nie. Multigraadonderrig kan dus ook gesien word as een opvoeder wat leerders van verskillende grade op dieselfde tyd in 'n arm, landelike of plaasomgewing onderrig. Die volgende definisie sal deur die navorser in die navorsing gebruik word: 'n Multigraadklas is 'n klas waar leerders van verskillende ouderdomme en grade in een klas, deur een opvoeder, onderrig ontvang.

2.2.3 MULTIGRAADKLASSE IN KONTEKS

Voorts sal daar na multigraadklasse binne 'n internasionale en nasionale konteks gekyk word.

2.2.3.1 INTERNASIONAAL

Multigraadklasse, soos reeds genoem, het in die meeste gevalle ontstaan as gevolg van 'n noodsaaklikheid. Die redes hiervoor is dat skole geleë is in gebiede met 'n lae bevolking wat wyd verspreid is, of 'n aantal klasse is verspreid oor sekere gebiede.

Die daling in leerdertal en opvoedertal noodsaak multigraadklasse. Dikwels is die inskrywings in hoër grade minder as in die laer grade. Ouers stuur hul kinders na die sogenaamde beter en meer bekende skole wat nie te ver geleë is nie. In sommige skole is klasse te groot en oortollige leerders word dan in multigraadklasse geplaas. Nog 'n rede is dat opvoeders saam met leerders beweeg. Mobiele skole ontstaan dan op dié wyse (Little, 2004:4).

Nog oorsake vir die ontstaan van multigraadklasse, is dat opvoeders baie afwesig is en plaasvervangers dan moeilik bekombaar is. Verder is die getal opvoeders wat ontplooi word, minder as wat benodig word. Multigraadklasse word ook geskep om pedagogiese redes soos byvoorbeeld vir die ontwikkeling van leerders se kommunikasie en sosiale vaardighede. Kadivar, Nejad en Emamzade (2005:169) beweer dat nog 'n rede vir multigraadklasse is dat die leerders by die diversiteit van so 'n klas baat.

Die ontstaan van multigraadklasse neem in lande soos Viëtnam toe (Birch & Lally, 1995: 2 - 3). Daar is gevind dat multigraadklasse skoolbywoning om die volgende redes bevorder: Dit is goedkoper om te vestig en kan nader aan leerders se wonings opgerig word. Dit is die enigste alternatief, want baie min opvoeders word in afgeleë landelike gebiede geplaas. Multigraadklasse vorm ook 'n nouer band met die plaaslike gemeenskap.

In die Sub-Sahara-lande soos Zambië, beweer Juvane (2005:5), is die redes vir multigraadklasse soos volg: "Daar is nie genoeg opvoeders in afgeleë gebiede waar leerdertalle laag is nie. Die toegang tot onderwys is meer koste-effektief. Die "Millennium Development Goals" (MDG) en EFA se doelstellings kan hierdeur bereik word."

Die multigraadklasse het ook 'n prioriteit geword vir die Working Group on the Teaching Profession (WGTP) en die rede hiervoor is dat multigraadklasse, deur opleiding en ondersteuning aan multigraadopvoeders, kan bydra tot die verbetering van die kwaliteit van onderrig (Juvane, 2007:24). Vir baie lande, soos byvoorbeeld Tanzanië, is dit belangrik dat die kwaliteit van onderrig moet verbeter en dat opvoeders van die nodige vaardighede voorsien moet word om leerdergesentreerde onderrig te verseker (Juvane, 2005:6).

2.2.3.2 NASIONAAL

Baie min navorsing is nog in Suid-Afrika gedoen ten opsigte van multigraadskole. Dit dui daarop dat dié skole mense nie interesseer nie en die skole dus as vergete beskou word. Dit is net kwaliteitonderrig in multigraadskole wat sal verseker dat die kringloop van armoede en onopgeleide arbeiders in die landelike gebiede, verbreek word (CMGE, 2009:9). 'n Aanvangstudie wat deur die CMGE (2009:15 - 18) gedoen is, dui daarop dat die meeste multigraadskole in Suid-Afrika in landelike gebied geleë is waar infrastruktuur baie beperk is.

Pogings om 'n leeratmosfeer te skep is in sommige multigraadklasse waargeneem, maar hulpbronne is nie voldoende nie. In baie multigraadklasse staan die banke ook nog in sogenaamde tradisionele rye. Leerders is in sommige gevalle arbeiders, met die gevolg dat hulle eers na agtjarige ouderdom begin skoolgaan en dan ook weer die skool op 'n vroeë ouderdom verlaat. Onderrig aan leerders is in die meeste gevalle opvoeder- gesentreerd (CMGE, 2009:21). Die betrokkenheid van die ouergemeenskap is ook minimaal.

Alhoewel distriksamptenare bewus is van multigraadskole, bied hulle nie die nodige ondersteuning aan die skole nie. Sommige voel dat die multigraadskole moet sluit of andersins met ander skole moet saamsmelt. In die aanvangstudie is verder gevind dat opvoeders en distriksamptenare nie voldoende opgelei is ten opsigte van multigraadklasse nie. Die volgende voorstelle is deur die CMGE (2009:51-54) gemaak: Daar moet indiensopleiding aan opvoeders in multigraadklasse gebied word en 'n handleiding gebaseer op multigraadonderrig moet opgestel word. Die nasionale kurrikulum kan nie in sy huidige vorm, 2009, in 'n multigraadklas geïmplementeer word nie. Daar sal aanpassing wat betref tydstoewysings en integrering van leerareas gemaak moet word. Verder sal spesiale onderrigstrategieë vir multigraadklasse geïmplementeer moet word. Die regering sal ook hul deel moet doen deur die beskikbaarstelling van fondse en infrastruktuur by multigraadskole.

2.2.4 KARAKTEREIENSKAPPE VAN MULTIGRAADKLASSE

Multigraadklasse het verskeie karaktereienskappe. In Tabel 2.1 beskryf Hayes (1993:4), Birch en Lally (1995:4 - 15), asook die CMGE (2009:39 - 41) die eienskappe.

Tabel 2.1: Karaktereienskappe van multigraadklasse

IDEOLOGIE	FISIES	EKONOMIES	OPVOEDKUNDIG
<p>Histories</p> <p>In verskeie lande is multigraadklasse al vir baie jare 'n tradisionele manier van onderrig.</p> <p>Polities</p> <p>Multigraadklasse vorm deel van die plaaslike, nasionale en internasionale politiek en ekonomie. Multigraadopvoeders raak soms betrokke in ekonomiese en politieke konflik. Die taal van onderrig kan in sekere gebiede problematies wees.</p> <p>Filosofies</p> <p>Leer in multigraadklasse is formeel, sowel as informeel. Die leerder word in totaliteit onderrig, dit wil sê akademies sowel as sosiaal en kultureel. Multigraadonderrig poog om billikheid en gelykheid vir alle leerders te verseker.</p>	<p>Demografie</p> <p>Die gebiede is afgeleë en geïsoleerd en noodsaak dus multigraadklasse. Hoërskole is gewoonlik in stedelike gebiede geleë. Opvoeders voel geïsoleerd en meer blootgestel aan beoordeling deur die gemeenskap. Kulturele isolasie vind plaas. Mediese geriewe is nie maklik bereikbaar nie. Opvoeders vind dit moeilik om by 'n klein gemeenskap aan te pas.</p> <p>Topografie</p> <p>Die gebiede wat multigraadklasse noodsaak, is eilande, gebergtes, woestyne en die wildernis. Opvoeders vind dit moeilik om by die uiterste weersomstandighede aan te pas.</p> <p>Armoede</p> <p>Die bevolking is arm wat betref mag, sowel as materiële besittings. Trekarbeiders of seisoenwerkers is aan die orde van die dag.</p>	<p>Hulpbronne</p> <p>Daar is nie voldoende en geskikte klaskamers en toiletgeriewe nie. 'n Tekort aan leermateriaal word ervaar. Handboeke by skole is nie geskik vir multigraad-onderrig nie. Die gebruik van tegnologie is baie beperk. Die opvoeders is nie voldoende opgelei en bemaagtig vir multigraad-klasse nie.</p> <p>Mannekrag</p> <p>Nie genoeg opvoeders word aangestel nie. Multigraadopvoeders word verontreg wat betref: salarisse, behuising, bevordering, professionele ontwikkeling en ondersteuning. Daar is geen aanspingsvergoeding vir multigraadopvoeders nie. Die begrotings vir monograadskole en multigraadskole word op dieselfde manier bereken.</p>	<p>Multigraadklasse word nog nie deur die internasionale onderwysdepartemente as 'n goeie alternatief vir monograadklasse gereken nie. Navorsing het bewys dat multigraadklasse se resultate goed vergelyk met monograadklasse. Voedingskemas by skole het 'n groot impak op leerders se vordering. Vervoer aan leerders verseker gereelde skoolbywoning. Skole beskik nie oor die nodige beleidsdokumente nie. Klasse bestaan uit meer as een graad. Multigraadopvoeders moet vakke onderrig waarvoor hulle nie opgelei is nie. Multigraadopvoeders kry nie ondersteuning met die hantering van leerders met spesiale onderwysbehoefte nie. Daar word van opvoeders verwag om baie betrokke by die gemeenskap te wees.</p>

2.2.5 OMVANG VAN MULTIGRAADKLASSE

Die aantal multigraadklasse is moeilik om te bepaal, aangesien baie ontwikkelde en ontwikkelende lande nie die inligting gereeld versamel nie. Die onderstaande tabel 2.2 poog om die omvang van multigraadklasse in verskillende lande, in alfabetiese volgorde, uit te beeld. (Aghazadeh, [s.a.]:2; Little, 2004:3 - 4; Mulryan-Kyne, 2005:2 - 3).

Tabel 2.2: Die omvang van multigraadklasse

Australië-Noord	2003	40 % klasse was multigraad
Engeland	2000	25% primêre klasse het twee of meer grade onderrig
Frankryk	2003	20% klasse was multigraad
Griekeland	2002	31% van primêre klasse is multigraad
India	1996	84% van primêre skole het minder as drie opvoeders
Nederland	1994	53% van die primêre opvoeders onderrig multigraadklasse
Noorweë	2000/1	42% van die primêre skole het multigraadklasse
Peru	1998	78% van alle primêre skole was multigraadskole
Skotland	2002	26% van primêre klasse is multigraad
Sri Lanka	1999	63% van alle openbare skole het minder as vier opvoeders
Swede	2003	35% klasse was multigraad
Wallis	2003	30% klasse was multigraad

In Suid-Afrika word die omvang van multigraadklasse in Tabel 2.3 soos volg uiteengesit: (Boonzaaier, 2008:47).

Tabel 2.3: Die omvang van multigraadklasse in Suid-Afrika

SUID-AFRIKA		
LEERDERS	OPVOEDERS	SKOLE
12.5 miljoen	366 000	28 000
SUID-AFRIKA: LANDELIK		
LEERDERS	OPVOEDERS	SKOLE
800 000	9 000	5 400
SUID-AFRIKA: WES-KAAP LANDELIK		
LEERDERS	OPVOEDERS	SKOLE
25 700	900	315

Bogenoemde tabel dui daarop dat 6,4% van die leerders in Suid-Afrika in multigraad-klasse onderrig ontvang. Volgens Joubert (2011:5) is daar volgens die jongste statistieke tans meer as drie miljoen leerders in Suid-Afrika in multigraadklasse.

2.2.6 VOORDELE VAN MULTIGRAADKLASSE

Die kundiges (Little, Juvane en Joubert) op die gebied van multigraadonderrig sien baie voordele in multigraadklasse. 'n Voordeel is die werkskedules wat kan wissel en dat unieke programme gevolg kan word. So kan daar dan aan die individuele leerder, sowel as aan die groep se behoeftes, voldoen word. Multigraadklasse bied aan leerders die geleentheid om onafhanklike leerders te word. Die multigraadklas dra ook by tot 'n meer informele werkswyse wat beter verhoudings tussen leerders laat ontwikkel en wedersydse respek tussen die leerders en die opvoeder teweeg bring. Hierdeur word 'n tipe familie-atmosfeer geskep (Vincent, 1999:x).

Multigraadklasse het ook 'n positiewe impak op toegang tot onderrig vir almal. Dit het 'n positiewe invloed op die kognitiewe, sosiale en persoonlike ontwikkeling van leerders (Little, 2004:7). Daar is ook gevind dat leerders in multigraadklasse se kommunikasievaardighede beter is as dié van leerders in monograadklasse (Aghazadeh, [s.a.]:2).

Die volgende beginsels van multigraadklasse, soos genoem deur Sigsworth en Solstad (2001:9), moet tot die onderrig in multigraadklasse se voordeel gebruik word: Al die voordele van multigraadklasse moet geïdentifiseer en tot voordeel van multigraadklasse se ontwikkeling gebruik word. In 'n multigraadklas is onderrigtyd kosbaar en moet dus nie deur onbenullige aktiwiteite in beslag geneem word nie. Die sosiale strukture binne 'n multigraadklas moet ook aangewend word wat betref organisatoriese, administratiewe en onderrigaktiwiteite.

Daarby kan die multigraadopvoeders ondersteun word deur kundiges uit die gemeenskap. Ondersteuning wat betref die instandhouding van die fisiese geriewe of finansiële bydraes tot die aankoop van leermateriaal kan gebied word. Die skool en gemeenskap moet saam werk om multigraadklasse te verbeter en kontak moet met ander soortgelyke skole gemaak word, sodat idees en wenke uitgeruil kan word.

Aansluitend by bogenoemde sien Hayes (1993:5) die voordele van multigraadklasse soos volg: Leerders het 'n beter selfbeeld en 'n meer positiewe gesindheid teenoor leer. Multigraadopvoeders kan oor 'n tydperk van twee tot drie jaar beplan en so meer diepte gee aan hul onderrig. Daarby kan multigraadopvoeders ook meer kreatief wees wat hul beplanning betref, want hulle is genoodsaak om van 'n wye verskeidenheid onderrigstrategieë gebruik te maak.

Little (2004:10) noem in 'n studie wat gedoen is deur UNESCO/APEID ("The Asia Pacific Programme of Educational Innovation for Development") dat die volgende voordele van multigraadklasse geïdentifiseer is in 12 Asië-Pasifiese gebiede: Leerders ontwikkel hul eie studiemetodes, openbaar omgee en verantwoordelikheid teenoor ander en help mekaar. Dit is vir die multigraadopvoeder moontlik om op 'n subtiele manier ondersteuningsaktiwiteite vir stadige leerders en verrykingsaktiwiteite vir vinniger leerders te gee.

In nog 'n studie wat met 47 multigraadopvoeders in die omgewing van Londen, Engeland gedoen is, is gevind dat die vernaamste voordele van multigraadklasse: die hoër kognitiewe ontwikkeling van leerders is, dat maatsonderrig as 'n onderrigstrategie aangewend word en die aanleer van toepaslike sosiale gedrag deur jonger leerders by ouer leerders (Little,2004:10).

Die CMGE (2009:38) se aanvangstudie het die volgende as voordele vir multigraadklasse in Suid-Afrika geïdentifiseer: Leerders in laer grade word blootgestel aan die vakinhoud van die hoër grade. Goeie verhoudinge ontwikkel tussen leerders van verskillende ouderdomme. Leerders kry die geleentheid om inligting te deel, mekaar te help en kan optree as maatstutors. Leerders kan ook selfstudievaardighede ontwikkel.

2.2.7 UITDAGINGS VAN MULTIGRAADKLASSE

In die literatuur dui studies wat wêreldwyd gedoen is daarop dat multigraadonderrig groot uitdagings inhou vir multigraadopvoeders. Die uitdagings volgens Juvane (2005:9) behels die volgende vier sleutelaangeleenthede: Multigraadklasse moet deel vorm van 'n land se Nasionale onderwysbeleid. Daar moet 'n positiewe houding by opvoeders, ouers en distriksamptenare ontwikkel word ten opsigte van die waarde en kwaliteit van multigraadklasse. Aangesien die nasionale kurrikulum in Suid-Afrika geskryf is vir monograadklasse sal geskikte onderrigstrategieë vir multigraadklasse dus gevind moet word. Daarby moet leer materiaal voorsiening maak vir selfgerigte leer, maatstutors en groeponderrig.

Little (2004:11) wys ook op die volgende negatiewe persepsies van hoe opvoeders multigraadklasse in verskillende lande ervaar en beleef: In Nepal dink opvoeders dat multigraadklasse baie moeiliker is om te onderrig as monograadklasse. Opvoeders in Peru voel hulle is nie genoeg bemagtig vir multigraadklasse nie, hulle het nie voldoende hulpbronne of leer materiaal nie en is ook geïsoleerd binne arm gemeenskappe. Sigsworth en Solstad (2001:6) sluit hierby aan en noem dat multigraadopvoeders in multigraadklasse nie professionele opleiding ontvang vir onderrig in multigraadklasse nie. Sri Lanka en Turkye se multigraadopvoeders is ook baie negatief en sien lesbeplanning as 'n groot las.

In verdere studies is die volgende uitdagings vir multigraadklasse gevind: Vakante poste in landelike gebiede word nie gevul nie; multigraadopvoeders blyk baie afwesig te wees; daar is min belangstelling by die distriksamptenare ten opsigte van multigraadklasse; geen addisionele vergoeding word gegee vir opvoeders wat bereid is om in afgeleë gebiede onderrig te gee nie; geen voorsiening word gemaak vir behuising of werksgeleenthede vir familieledede van multigraadopvoeders nie; bevorderingsgeleenthede binne multigraadskole is min en geleenthede vir indiensopleiding is beperk as gevolg van lang en soms onbegaanbare afstande na opleidingsentrums (Sigsworth & Solstad, 2001:6).

Hayes (1993:6) sien die uitdagings vir multigraadonderrig soos volg: Opvoeders moet genoegsaam opgelei word en oor die nodige hulpbronne beskik. Goeie tydsbestuur en organisatoriese vaardighede is noodsaaklik vir effektiewe multigraadklasse. Leerders moet ook die meeste van die tyd onafhanklik kan werk, aangesien hulle nie die nodige individuele aandag geniet nie.

In Suid-Afrika het 'n aanvangstudie wat gedoen is deur die CMGE (2009:25, 28) die volgende as uitdagings geïdentifiseer: Die leerdertal van die skole is baie klein, met die gevolg dat, indien 'n opvoeder afwesig is, die ander opvoeder soms twee fases in een klas moet onderrig. Opvoeders is ongemotiveerd, want hulle werklading is te veel. Dieselfde aantal assesseringstake moet gedoen word soos vir monograadklasse en daar is nie tyd om met ander opvoeders saam te werk nie. In baie multigraadklasse verskil die taal van onderrig en die leerders se moedertaal. Die leerders verlaat die skool vroeg omdat daar nie vir hulle vervoer na die hoërskole is nie. Leerders trek baie rond, aangesien baie se ouers seisoenwerkers is. Verder kry leerders in multigraadskole ook nie genoegsame blootstelling aan sport nie. Die grootste uitdaging is egter tydsbestuur binne die multigraadklas.

2.2.8 VERDERE STUDIES OOR MULTIGRAADKLASSE

Die meeste skole in die VSA het in die verlede monograadklasse gehad. Daar het egter later 'n bewustheid ontstaan betreffende alternatiewe klasgroepeerings, byvoorbeeld multiouderdomklasse en multigraadklasse.

Wat multigraadklasse betref, was daar nie duidelikheid oor leerders se vordering nie en moes daar in die literatuur gesoek word na studies wat hieroor gedoen is (Mariano & Kirby, 2009:1). Die volgende het uit die studies gespruit:

2.2.8.1 AKADEMIES EN SOSIAAL

Unrath, Robertson en Valentine (1999:2 - 3) dui in hul navorsingsopsomming aan dat die meeste navorsing oor die eerste skooljare gedoen is. Volgens hulle het Anshah (1989) gevind dat 'n beter selfbeeld en positiewe houding teenoor skool nie noodwendig geassosieër kan word met multigraadklasse nie. Wat wel waar is, is dat leerders beter gevaar het in gestandaardiseerde toetse. Pravan (1992), soos ook in die navorsingsopsomming genoem word, dui daarop dat leerders nie net beter nie, maar beduidend beter in multigraadklasse gevaar het.

Daarteenoor het Veenman (1995) se analise van 56 internasionale studies wat betref kognitiewe en nie-kognitiewe ontwikkeling tot die volgende gevolgtrekkings in die navorsingsopsomming gekom: Leerders in multigraadklasse leer nie minder of meer as leerders in monograadklasse nie. Geen konsekwente verskille is ook, wat lees betref, gevind nie. Navorsing deur Wilkinson (2003) oor graad twee en graad ses kon dit ook bevestig. Die bewering dat multigraadopvoeders 'n groter werkslas het, kon ook nie gestaaf word nie. In die nie-kognitiewe uitkomstes het leerders in multigraadklasse dieselfde of beter gevaar as leerders in monograadklasse.

Daar is ook gevind dat nie-kognitiewe uitkomstes vir multigraadklasse in Noord-Amerika nie beter of swakker is as vir monograadklasse nie (Little, 1995:32). In Colombië het die Escuela Nueva program 'n positiewe effek gehad op leerders se gedrag wat betref studiegewoontes, selfvertroue en samewerking met ander (Berry, [s.a.]:6). Die projek het veral gefokus op die opleiding van multigraadopvoeders, kurrikulum-ontwikkeling en die voorsiening van leermateriaal.

Miller (1991) se navorsing het weer bevind dat al die multigraadopvoeders onderrig in multigraadklasse moeilik en uitdagend vind. Multigraadopvoeders ondervind probleme wat betref: klaskamerorganisasie, differensiasie, asook die hantering van leerders met verskillende ouderdomme en vermoëns (Unrath, *et al.*, 1999:2 - 3).

2.2.8.2 ONDERRIGPRAKTYKE IN MULTIGRAADKLASSE

Die meeste studies ten opsigte van multigraadklasse is gebaseer op kognitiewe en nie-kognitiewe uitkomst, terwyl onderrigpraktyke nagelaat word (Mulryan-Kyne, 2005:6). 'n Studie is dus in die Republiek van Ierland gedoen wat spesifiek fokus op onderrigpraktyke in primêre skole. Die volgende is gevind soos genoem deur Mulryan-Kyne (2005:10 - 14): Die meeste multigraadopvoeders onderrig al die grade gelyk wat betref kuns, musiek, drama en lewensvaardighede. Tale en wiskunde word oor die algemeen in aparte grade onderrig. Baie min multigraadopvoeders het aangedui dat hulle van oor-gradegroepering gebruik maak. Die redes hoekom sommige dit wel doen, is om die swakker leerders te help en omdat dit help met roetine en prosedures in die multigraadklas. Veenman (1995) in Mulryan-Kyne (2005:16) beweer dat oor-gradegroepering en maatstutors die kwaliteit van onderrig en leer in multigraadklasse kan verbeter.

Daar is ook gevind dat leerders vir die grootste gedeelte van die dag by hul banke sit en take op hul eie, sonder die aandag van die multigraadopvoeder, voltooi. Taal en wiskunde kry die meeste aandag wat die take betref. Baie min tyd word bestee aan paarwerk en werk in groepe. Dit het ook geblyk dat leerders meer taakgerig in kleiner groepe as tydens heelklasonderrig is. Daar is egter nog min navorsing gedoen wat betref groepwerk in multigraadklasse. Ten laaste is gevind dat opvoeders in multigraadklasse goed opgelei moet wees, die nodige ondersteuning moet ontvang en toepaslike hulpbronne tot hul beskikking moet hê.

Bennet se studie in Little (1995:34) het bevind dat monograad-, sowel as multigraadopvoeders geneig is om wat inhoud, tempo en vlak van onderrig betref, op die gemiddelde leerders te fokus. In die praktyk het Berry ([s.a.]:5) gevind dat drie beginsels vir multigraadklasse van toepassing gemaak kan word op monograadklasse. Eerstens kan leerders volgens hul eie vermoë ontwikkel en vorder. Tweedens kan monograad-opvoeders meer onderrigstrategieë soos: maatstutors, groepwerk en selfgerigteleer toepas. Laastens is die opvoeder meer 'n fasiliteerder en klaskamerorganisasie moet voorsiening maak vir verskeie onderrigstrategieë.

Miller (1991:4) verwys ook na navorsing wat gedoen is deur Brandy (1980), waar onderhoude met multigraadopvoeders die volgende probleme in multigraadonderrig uitwys:

Multigraadopvoeders moet goed opgelei wees wat betref klaskamerorganisasie en kruis-ouderdom-onderrig. Sosiale studies en wetenskappe is vakke wat afgeskeep word in multigraadklasse. Opvoeders moet ook bewus wees van programme vir individuele leerders.

Data wat Dodendorf (1983) deur observasie in multigraadklasse verkry het, het daarop gedui dat: skoolroetine gestruktureerd was, elke graad twee keer per dag saam met die multigraadopvoeder onderrig ontvang het, leerders mekaar gehelp het, leerders met selfdissipline kon werk en dat die gemeenskap by die skool betrokke was (Miller, 1991: 6 - 7; Hayes,1993:8). Die gemeenskap het die skool gereeld besoek en die moeders het betrokke geraak deur die voorsiening van etes aan die skool. Besoekers is ook altyd vriendelik en gasvry by die skool ontvang. In Miller (1991:10) word daar ook verwys na Wragg (1984) se navorsing. Hieruit is ses areas geïdentifiseer wat 'n invloed het op die kwaliteit van onderrig in multigraadklasse, naamlik: klaskamerorganisasie, klaskamerbestuur en dissipline, kurrikulum-implementering, onderrigstrategieë, selfgerigte leer en maatstutors.

Rashmi Diwan het in 2006 'n studie in multigraadskole in Indië gedoen. Die volgende is as kommer-areas geïdentifiseer (Blum & Diwan, 2007:16): Die kwaliteit van onderrig en leertegnieke, die opleiding en beskikbaarheid van opvoeders, die gebrek aan geskikte hulpbronne, die vervalte toestande van geboue, die baie tyd wat opvoeders nie besig is met onderrig nie, onvoldoende ondersteuning van distriksamptenare en groot afwesigheid van leerders.

Daar is ook in Suid-Afrika 'n studie gedoen rakende intervensies in multigraadklasse. Boonzaaier (2008:284 - 285, 287) het bevind dat intervensies wat in multigraadklasse gedoen is, nie volhoubaar was nie. Multigraadopvoeders het moeilik die verband gesien tussen die intervensies en hul klaskamerpraktyk. Ten spyte van die intervensies was daar geen beduidende verbetering wat die leerders se geletterdheids- en wiskundevaardighede betref nie. Die hoë afwesigheidsyfer van leerders en die onbetrokkenheid van ouers dra ook by tot die onvoldoende onderrig in multigraadklasse.

2.2.9 OUERS SE HOUDING TEENOR MULTIGRAADKLASSE

Cornish (2006:127) noem dat, volgens navorsingsdata, 86% van ouers verkies dat hul leerders in monograadklasse onderrig moet ontvang. Die rede hiervoor is die multigraadklas waarin die leerders geplaas word en nie soseer die opvoeder nie. Ouers het ook aangedui dat hulle nie duidelikheid het oor hoe 'n multigraadklas funksioneer nie. Die negatiewe houding van ouers is ook gekoppel aan die stigma van swak onderrig in multigraadklasse. Baie skrywers, onder andere Marzolf (1978), Perras (1983) en Gajadharsingh soos genoem in Cornish (2006:137), ondersteun laasgenoemde stelling.

Ouers is ook meer bekommerd oor die vorming van 'n graad-identiteit eerder as 'n klas-identiteit. Die leerder se eerste en laaste skooljaar, volgens baie ouers, moet in 'n monograadklas wees (Cornish, 2006:131). Aan die einde van die eerste skooljaar het baie ouers se houding teenoor multigraadklasse egter verander. Ouers het gevind dat die leerders se vordering goed was, die leerders gelukkig was in die multigraadklas en dat die multigraadopvoeder 'n positiewe invloed op leerders gehad het.

Roseth (1981) soos genoem in Cornish (2006:135) beweer dat dit meer ouers in stedelike as in landelike gebiede is wat bekommerd is oor sosiale aangeleenthede binne die multigraadklas. Hul kommer is dat 'n leerder geïsoleerd sal voel en nie vriende van sy/haar ouderdom sal hê nie. Cornish (2006:137) sluit onder andere by Vincent (1999) en Acheson (1984) aan wat meen dat dit nodig is om die voordele van multigraadklasse meer openbaar te maak. Multigraadopvoeders moet ook die werkswyse van multigraadklasse met ouers bespreek. Die onderrigstrategieë moet opvoedkundig gefundeer wees en die filosofie daarvan aan ouers deurgegee word. Alhoewel vooropgestelde idees en sosiale aangeleenthede algemeen voorkom, moet genoemde bevindinge nie veralgemeen word nie.

In Suid-Afrika is 'n studie besig om strategieë te ontwikkel om die vennootskap tussen die skool, gemeenskap en familie te verbeter. Die studie handel oor die implementering van die "SCAF-partnership" program se sewe strategieë. Terugvoer vanaf die eerste ouervergadering, wat in 2011 gehou is te Welvaart Primêr, was baie positief. Die doel is om ouers die geleentheid te gee om betrokke te raak by hul kinders se onderrig en leer.

Dit wil aan die gemeenskap die geleentheid bied om te deel in die onderrig en leerproses. Laastens moet hulpbronne uit die gemeenskap aangewend kan word om onderrig en leer te verbeter (Venter, 2012:3).

2.2.10 OPVOEDERS SE PERSEPSIES VAN MULTIGRAADKLASSE

Navorsing gedoen in multigraadklasse dui daarop dat opvoeders in lande soos Sri Lanka 'n baie negatiewe persepsie van multigraadklasse het. In Nepal dink hulle onderrig in multigraadklasse is moeiliker as in monograadklasse. Opvoeders sien ook 'n monograadklas as die gewenste manier van onderrig, want hulle voel onbevoeg vir 'n multigraadklas en weens min finansiële steun beskik hulle ook nie oor die nodige leermateriaal nie (Little, 2004:11 - 12).

Vithanapathirana in Little (2004:12) beweer dat opvoeders meer positief raak teenoor multigraadklasse sodra hulle poog om geskikte onderrigstrategieë, soos groepwerk, toe te pas. In lande soos Turkye is die lesbeplanning van die multigraadklas die grootste bydraende faktor tot opvoeders se negatiwiteit.

Gesien vanuit die negatiewe persepsie, is daar heelwat wat gedoen kan word om die onderrig en leer vir leerders in 'n multigraadklas te bevorder. Little (2004:14 - 18) noem dit soos volg: Daar moet 'n groter bewuswording ten opsigte van multigraadklasse wees, sodat beleidmakers die realiteit kan besef en die nodige aanpassings kan maak. Die kurrikulum moet aangepas word om in die behoeftes van multigraadklasse te voorsien. Daar moet 'n paradigmaskuif wees vanaf homogeniteit en standaardisering na diversiteit en differensiasie. Multigraadopvoeders moet meer indiensopleiding en ondersteuning ontvang. Die onderrig en leer-, asook selfstudiemateriaal, moet geskik wees vir multigraadklasse. Die implementering van geskikte onderrigstrategieë, soos groep-onderrig, paarwerk en selfgerigte leer, is noodsaaklik. Gereelde formatiewe assessering is nodig.

Die rol van die multigraadopvoeder moet dié wees van 'n opvoeder, fasiliteerder, maatskaplike werker, beplanner, finansiële bestuurder, evalueerder en vele meer (Birch & Lally, 1995:51). Die volgende kwaliteite, soos genoem deur Hayes (1993:31), maak van 'n opvoeder 'n suksesvolle multigraadopvoeder:

Positiewe gesindheid, die genot om met ouers en leerders te werk, vaardighede in leierskap en kommunikasie, goeie organisatoriese vaardighede, kreatiwiteit en buigsaamheid, gewilligheid om hard te werk, gewilligheid om met die gemeenskap saam te werk, vindingrykheid en selfgerigtheid, geloof in samewerking en verantwoordelikheid binne die klas en daarby ondervinding in graadvlakonderrig.

'n Studie gedoen deur die CMGE (2009:20 - 21) het bevind dat die meeste multigraadopvoeders gefrustreerd is en verlang dat multigraadskole moet sluit. Soos in ander lande is ook gevind dat die multigraadopvoeders nie die nodige opleiding het wat betref die implementering van die kurrikulum en geskikte onderrigstrategieë vir multigraadklasse nie.

Op grond van bogenoemde is dit duidelik dat indiensopleiding en praktiese ondervinding uiters belangrik is vir multigraadklasse. Birch en Lally (1995:59) beweer dat, in die meeste lande, geen aparte opleiding vir multigraadklasse beskikbaar is nie. Opleidingskursusse word na gelang van behoeftes aangebied. Handleidings is al opgestel om multigraadopvoeders te bemagtig (Berry, [s.a.]:3). Daar is ook gevind dat, indien multigraadopvoeders positief is teenoor multigraadklasse en hoë verwagtinge van hul leerders en vir hulself koester, multigraadklasse suksesvol sal wees (Vincent, 1999:26).

Daar word aanbeveel dat opleiding in multigraadklasse die volgende aspekte aanraak, naamlik: teorie en praktyk, lesbeplanning, tegnieke, hulpbronne, klaskamerbestuur, assessering, administrasie, waardes en norme, asook verhoudinge tussen skool en gemeenskap (Birch & Lally, 1995:62). Opvoeders moet die geleentheid kry om multigraadmetodes, soos groepwerk, te kan waarneem, self te gaan toepas, terugvoer te kry oor hul pogings, te reflekteer oor ondervindinge, planne te hersien en dan weer te probeer (Vincent, 1999:28).

Die rol van die skoolhoof is om multigraadopvoeders te ondersteun en 'n eenheid binne die skool te vestig. Hy/sy moet multigraadopvoeders wat onwillig is om te verander, kan hanteer en bemoedig. Die beginsels van multigraadklasse moet ook deur die hoof na die breër gemeenskap uitgedra word (Vincent, 1999:28).

Die skoolhoof het nie 'n maklike taak nie, aangesien hy/sy voltyds moet onderrig gee, asook al die daaglikse administratiewe en bestuursaangeleenthede moet hanteer. Die CMGE (2009:52) beveel aan dat elke multigraadskool, of selfs twee tot drie multigraadskole, 'n hoof het wat net sorg dat die kurrikulum geïmplementeer en bestuursaangeleenthede hanteer word.

2.2.11 MULTIGRAADMODELLE

In die literatuur word daar gesoek na 'n gepaste metodologie vir multigraadklasse. Multigraadklasse benodig 'n alternatiewe benadering om voorsiening te kan maak vir leerders van verskillende ouderdomme en met verskillende vermoëns. Multigraad-opvoeders sal nuwe vaardighede moet aanleer wat groepwerk, kurrikulum-integrasie, lesbeplanning, selfgerigte leer, klaskamerorganisasie en die gebruik van geskikte leermateriaal (McEwan,1998:437) betref. Die "RIVER" metodiek en Escuela Nueva program sal onder andere bespreek word.

2.2.11.1 "RIVER" METODIEK

In die laat 1970's het die "Rishi Valley Institute for Educational Resources" (RIVER) ontstaan. Hul eerste projek was die "School in a Box". Blum en Diwan (2007:28) noem dat 'n evaluasie van die projek die volgende teweeg gebring het: Die getal leerders wat skool verlaat het, het afgeneem. Meer leerders het by klas ses ingeskryf en die klas het ook 'n hoër slaagsyfer as vorige jare getoon. Daar was 'n groter belangstelling by leerders en ouers wat akademiese uitslae betref.

Probleme wat die "RIVER" personeel in skole geïdentifiseer het is: 'n groot leerdertal in die eerste twee skooljare; net een of twee opvoeders in die meeste skole wat elk verantwoordelik is vir vyf grade; hul fokus is op handboeke en gevolglik min individuele onderrig vind plaas. Verder het die kurrikulum nie gepas by die konteks van die leerders nie en daar was 'n tekort aan toepaslike hulpbronne. Daar is ook min ondersteuning aan opvoeders gebied (Blum & Diwan, 2007:29).

In reaksie hierop is daar besluit om die handboeke by leerders se vlak en tempo van werk aan te pas.

Die aktiwiteite het ook voorsiening gemaak vir vaslegging, assessering, ondersteuning en verryking. Blum en Diwan (2007:29, 31) wys daarop dat sekere mylpale bereik moet word en leerders die “learning ladder” moet voltooi. Die gevolg hiervan was dat leerders se selfvertroue ontwikkel het. Die opvoeders se rol het ook dié van ‘n fasiliteerder geword en hulle het ‘n groter rol in die gemeenskap begin speel.

Die program het dus nie net ‘n impak gehad op die akademie nie, maar ook op sosiale gebied (Blum & Diwan, 2007:33). Skoolverlaters het verminder en meer leerders het ingeskryf vir die hoër grade. ‘n Groter persentasie leerders in senior klasse het ook die departementele eksamens geslaag.

2.2.11.2 DIE NUWE SKOOL- (ESCUELA NUEVA) PROGRAM

Die Nuwe Skool is die suksesvolste program wat nog in Latyns-Amerika geïmplementeer is (Hayes, 1993:35). Die doel van die program was om die kwaliteit van onderrig in multi-graadskole te verbeter, ‘n buigsame promosie-sisteem te verseker en om die bande tussen die skool en gemeenskap te versterk (Little, 1995:12). ‘n Buigsame promosie-sisteem beteken leerders vorder teen hul eie pas en dit is dus nie nodig om ‘n skooljaar te herhaal nie (McEwan, 1998:435).

Die betrokkenheid van die gemeenskap, noem McEwan (1998:438), het die opstel van ‘n kalender, die voorsiening van nodige leermateriaal en die onderhoud van die skool behels. Daar is ook gefokus op selfgerigte studiemateriaal en die skep van werkstasies (Little, 1995:12). Addisioneel is hulpbronne van ‘n goeie gehalte saamgestel en biblioteke is opgerig om leerders te ondersteun. Die model wou ook verbetering te weeg bring wat betref aktiewe leer, samewerking en selfbeeld (Hayes, 1993:36; McEwan, 1998:435).

‘n Geïntegreerde kurrikulum word gevolg wat die vermoë om te dink, te analiseer, te ontdek en te ontwerp verbeter (Hayes, 1993:37). Groepwerk vorm deel van multigraad-onderrig en verhoed dat die opvoeder aanhoudend net lesings gee en moniteer. Individuele leerders en groepe gebruik ook gidse vir selfgerigte leer (McEwan, 1998:438). Die multigraadklasse is ingerig om te voorsien in leerders se behoeftes en belangstellings. Banke word so gerangskik dat die jonger leerders naby die opvoeder sit. In die klaskamer is ook werkstasies wat maklik toeganklik vir die leerders is (Hayes, 1993:36).

Die mure word versier met muurkaarte en die leerders se werk (McEwan, 1998:438). Deurlopende opleidingsessies word vir al die rolspelers aangebied (Hayes, 1993:36; Little, 1995:13). Opvoeders is bemaagtig ten opsigte van klaskamerorganisasie, groepwerk en die inrig van werkstasies (McEwan, 1998:438).

Alhoewel die program leerders se lees- en wiskundevaardighede wou verbeter, het dit ook ten doel om van elke Colombiaan 'n demokratiese landsburger te maak (McEwan, 1998:440). 'n Evaluasie van die model het gewys dat leerders se sosiale gedrag en selfbeeld verbeter het en vordering in sekere vakke is waargeneem (Little, 1995:14).

2.2.11.3 AANGEPASTE KURRIKULUMMODEL

Multigraadklasse is al vir 'n lang tyd deel van die onderwysstelsel in die Asië-Pasifiese lande. Die probleme wat egter ervaar word, is die bestuur van onderrig en leer in die klas, dat 'n kurrikulum vir monograad gevolg moet word binne 'n multigraadklas en dat die inhoud van die handboeke nie geskik is vir multigraadklasse nie (Aghazadeh, [s.a.]:1). Om die probleem aan te spreek is daar besluit om die nasionale kurrikulum aan te pas en dus 'n aangepaste model vir multigraadklasse te ontwikkel. Die model bestaan uit verskillende komponente en behels die volgende, volgens Aghazadeh ([s.a.]:11): Die skool neem leiding in die ontwikkeling van die kurrikulum. Die nasionale kurrikulum se aanpassing is gedoen met inagneming van die plaaslike gemeenskap en leerders se behoeftes. Die gemeenskap en ander rolspeler sal deel wees van die kurrikulum-ontwikkeling. Verder moet integrasie binne die kurrikulum plaasvind. Die voorgestelde model moet ook sensitief wees vir aangeleenthede rakende 'n multigraadklas en verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid moet teenoor die verwagtinge van die gemeenskap geskied. Egtheid en betroubaarheid van die model was van kritieke belang.

2.2.11.4 DIE IDEALE MODEL

Dit blyk dat die ideale kurrikulummodel volgens Birch en Lally (1995:17 - 18) vir multigraadklassse gegrond moet wees op buigzaamheid en integrasie. Integrasie in multigraadklasse behels die integrasie van leerders van verskillende vermoëns, vakintegrasie, integrasie van verskillende rolspelers en die aanwendig van leerders as maatstutors.

'n Probleem wat kan voorkom, is opvoeders wat oor grade moet onderrig en dit dan moeilik vind as gevolg van die groot aantal leerders. Daar word dan ook van die opvoeders verwag om al die vakke se inhoud te ken en te onderrig (Birch & Lally, 1995:19).

Die volgende redes word ook deur Birch en Lally (1995:21) aangevoer vir die herorganisering van die nasionale kurrikulum in die Asië-Pasifiese lande: Die kurrikuluminhoud moet relevant wees vir die leerders en gemeenskap en dit is belangrik dat die ouers, gemeenskap en opvoeders almal betrokke moet wees by die proses van kurrikulumherorganisering. Verder moet geskikte onderrigstrategieë en verskeie aktiwiteite, met die klem op probleemoplossing, geïmplementeer word; geskikte leer materiaal moet voorberei word en die minimum vereistes wat bereik moet word, moet bepaal word, asook watter vaardighede direk en indirek aangeleer moet word.

Ten spyte van baie probleme is die geïntegreerde model in amper al die provinsies in Pakistan geïmplementeer (Birch & Lally, 1995:23).

2.2.11.5 INNOVASIES IN ONTWIKKELENDE LANDE

Die probleem wat onderwys in die landelike gebiede van Zambië ervaar het, was dat min leerders skoolgaan en dié wat wel ingeskryf is, nie die sewe skooljare voltooi nie. Nog 'n probleem is dat die gemeenskap te arm is om 'n bydrae te kan maak tot die fisiese ontwikkeling van die skool. Om die probleme te bowe te kom is daar besluit om multigraadklasse aan hulle bekend te stel (Little, 1995:7).

In Little (1995:7 - 8) word genoem dat indiensopleiding aan multigraadopvoeders by die "Malcolm Moffat Teachers' Training College" (MMTTC), gegee is. Die volgende drie alternatiewe tot die kurrikulum is bekendgestel: Eerstens: 'n Gemeenskaplike rooster word opgestel waar al die leerders op dieselfde tyd aan 'n vak blootgestel word. Daarna doen elke graad sy eie aktiwiteite na gelang van die vlak van die leerders. Tweedens: Verskillende vakke word op dieselfde tyd vir verskillende graadgroepe aangebied. Die probleem is egter dat die een graadgroep se vak meer aandag van die opvoeder verg en die ander graadgroep minder. 'n Derde opsie is dat dieselfde vak gelyktydig aan al die leerders gegee word, byvoorbeeld musiek en kuns.

Die vier skole waar die model geïmplementeer is, het gemengde welslae behaal. Al die opvoeders het egter saamgestem dat hulle gebaat het by die indiensopleiding, maar dat multigraadklasse beslis 'n groot werklading behels (Little, 1995:11).

In Peru is 39% van die skole eenmanskole. Daar het kommer geheers oor die kwaliteit van onderrig in die multigraadskole en die volgende faktore was bydraend daartoe: Multigraadopvoeders het nie die nodige opleiding ontvang nie, omdat hulle op sulke afgeleë gebiede gestasioneer is. Daar is ook 'n tekort aan hulpbronne en multigraadopvoeders. Die opvoeder het soms skaars 'n skryfbord gehad om op te skryf. In sekere gebiede is daar ook 'n groot diversiteit wat betref kultuur en taal. Multigraadopvoeders het nie beskik oor toepaslike metodologieë vir multigraadklasse nie (Little, 1995:17).

'n Nie-regeringsorganisasie het die "Association for the Development of the Peruvian Rainforest and the Instituto Superior Pedagógico de Loreto" (AIDSESEP/ISPL) program wat geskik gevind is vir multigraadklasse, geskryf. Dit het alternatiewe gebied tot 'n nuwe pedagogiese benadering, metodologie en klaskamerpraktyk vir multigraadklasse. Multigraadopvoeders het nou opleiding en ondersteuning by hul skole ontvang (Little, 1995:18).

Volgens 'n verslag wat in 1987 deur die "United Nations Children's Fund" (UNICEF) uitgegee is, is multigraadskole in onder andere Sri Lanka nie goed toegerus wat betref fisiese geriewe nie. Daar is ook nie genoeg leermateriaal en handboeke tot die leerders se beskikking nie. Die multigraadskole en multigraadopvoeders ontvang ook nie enige ondersteuning wat die fisiese geriewe en leermateriaal betref nie (Little, 1995:19). Dit het gelei tot die ontstaan van twee benaderings vir onderrig in multigraadklasse, soos genoem in Little (1995:21). Die eerste benadering was om multigraadonderrig te koppel aan multivlakonderrig. Die rede hiervoor is dat die meeste leerders in vakke soos wiskunde en tale op verskillende vlakke funksioneer. Dit is bevestig deur data wat versamel is en dit hou definitief implikasies in vir groeponderrig binne die multigraadklas (Little, 1995:21 - 22). Die tweede benadering was om selfgerigte studiemateriaal vir leerders op te stel. Dit het daartoe gelei dat heelklasonderrig meer gedifferensieer moet word, sodat daar in al die leerders se behoeftes voorsien kan word (Little, 1995:26).

Met die “No more school”- konsep in die vroeë 1970’s het daar ‘n radikale verandering gekom in die Phillipynse multigraadklasse. Dit het onder andere die implementering van leersentrums, selfgerigte materiaal, maatstutors en gemeenskapsbetrokkenheid behels. Die konsep het behels dat leerders met behulp van die selfgerigte materiaal teen hul eie pas kan vorder. Hulp is ook aan die leerders gebied in die vorm van radioprogramme. By die leersentrums is daar geen vaste roosters nie. Die veronderstelling is ook dat leer op enige plek kan plaasvind en leerders net aangemoedig word om hul modules te voltooi (Little, 1995:27 - 28).

Nog ‘n beginsel is dat leer ‘n sosiale proses is en die waarde van groeponderrig moenie onderskat word nie. Baie opvoeders het klasse in kleiner groepe verdeel en kruis-ouderdomgroepe is aangemoedig om kwaliteit onderrig en leer te verseker (Little, 1995:29).

In Indonesië moes pogings aangewend word om geletterdheid te verbeter, die aantal vroeë skoolverlaters te verminder en om die doel van verpligte skoolonderrig te bereik. Birch en Lally (1995:29) noem dat drie benaderings tot multigraadklasse gevolg is.

“PAMONG”

“Education of Children by Community, Parents and Teachers” (PAMONG) model is gebaseer op onderrig aan leerders deur die gemeenskap, ouers en opvoeders. Opvoeders gee onderrig met die hulp van onder andere selfstudiemateriaal en maatstutors. Klaskamerorganisasie maak voorsiening vir groeponderrig en heelklasonderrig. Die gemeenskap is betrokke by die finansies en deur ouers aan te moedig om hul kinders skool toe te stuur (Birch & Lally, 1995:31).

DIE KLEINSKOOLMODEL

Dié model verskil net van ander modelle in die opsig dat hulle baie minder leerders en opvoeders het. Dit is gewoonlik die skole in die mees onbereikbare gebiede (Birch & Lally, 1995:31).

“GURU KUNJUNG”

“GURU KUNJUNG” beteken die besoekende-opvoeder-model. Opvoeders vanaf ‘n basisskool besoek die sogenaamde leersentrum op ‘n weeklikse basis. Op dae wat die besoekende opvoeder nie daar is nie, word daar van tutors uit die gemeenskap gebruik gemaak. Die leerders se aktiwiteite is vooraf uitgewerk en moet net stap vir stap gevolg word. Die gemeenskap is ook verantwoordelik vir die instandhouding van die leersentrum (Birch & Lally, 1995:32).

2.2.11.6 “MULTI-GRADE RURAL SCHOOL INTERVENTION” (MGRSI)

Die “Multi-grade rural schools intervention” is ‘n studie wat in die Wes-Kaap gedoen is om multigraadopvoeders te bemagtig wat betref klaskamerbestuur met die doel om leerders se lees, skryf en hoofreken te verbeter. Daar is gebruik gemaak van demonstrasielesse, video’s, opleiding in groepe, riglyne aan opvoeders en rekenaaropleiding. Die impak van die intervensie was aanvanklik duidelik in die multigraadklasse sigbaar, maar die volhoubaarheid was ‘n probleem. In die toekoms moet daar nie net op die opvoeders gefokus word nie, maar ook op die leerders en die gemeenskap. Daar is ook gevind dat die rol van die hoof en sleutelopvoeders van groot belang is vir motivering en ontwikkeling (Boonzaaier, 2010:3).

Die Departement van Basiese Onderwys in Suid-Afrika het in 2011 gevind dat leerders in skole met beperkte hulpbronne baie swakker vaar in die jaarlikse nasionale assessering. Daar is ook gevind dat opvoeders leerders met verskillende kognitiewe vermoëns in een klas moet onderrig, maar hulle het nie die nodige opleiding ontvang nie. Die departement gaan pogings aanwend om opvoeders op tersiêre vlak te bemagtig vir multigraadonderrig. Volgens Surty (2011:9, 11 - 14) gaan daar onder andere ook gefokus word daarop om meer leerders in graad R toe te laat, om geletterdheid en wiskunde te verbeter deur die voorsiening van leermateriaal, skep van leeshoekies en opleiding aan opvoeders wat betref leermetodes en om ondersteuning te bied aan multigraadskole wat betref infrastruktuur, opleiding, kurrikulumaanpassings, sport, internet-toegang en addisionele vergoeding.

2.2.12 KURRIKULUMSTRATEGIEË VIR MULTIGRAADKLASSE

Die gebruik van 'n nasionale kurrikulum in 'n multigraadklas het die volgende probleme volgens Birch en Lally (1995:21) tot gevolg: Die nasionale kurrikulum is nie gestruktureer vir multigraadklasse nie, daar word 'n groter werklading op die multigraadopvoeder geplaas, multigraadopvoeders beskik nie oor die nodige fasiliteite nie en die nasionale kurrikulum maak nie voorsiening vir die beperkte tyd wat multigraadopvoeders het om in al die leerders se behoeftes te voorsien nie. Multigraadopvoeders moet ook meer tyd bestee aan beplanning.

Dit is belangrik dat die multigraadopvoeder 'n kurrikulum volg wat buigsaam en relevant is. Alle rolspelers moet betrokke wees met die ontwikkeling van so 'n kurrikulum (Hayes, 1993:17; Birch & Lally, 1995:22). Little (2004:13) stel dit duidelik dat dit absoluut noodsaaklik is dat die huidige nasionale kurrikulum aangepas moet word om in die behoeftes van leerders in multigraadklasse te voorsien. Die volgende vier strategieë word deur verskeie kundiges, soos genoem in Little(2004:14), aanbeveel:

2.2.12.1 MEER-JAAR-KURRIKULUM

Dit behels dat die inhoud van die kurrikulum oor twee tot drie grade verspei word. Die voordeel van die model is dat leerders aan gemeenskaplike onderwerpe en aktiwiteite werk.

2.2.12.2 GEDIFFERENSIEËRDE KURRIKULUM

Die voordeel van die model is dat dieselfde onderwerp of tema met al die leerders behandel word. Daarna kry leerders graad-spesifieke aktiwiteite om te voltooi. Hayes (1993:17) ondersteun hierdie strategie en noem dit die tematiese benadering. Indien die benadering gevolg word, is dit belangrik om eerstens hooftemas te identifiseer. Daarna moet seker gemaak word dat al die noodsaaklike doelwitte wat bereik moet word, in die temas ingeskryf word. Laastens word gemeenskaplike elemente binne die temas geïdentifiseer en gepaste onderrigstrategieë word bepaal (Quist, 2005:7/8).

2.2.12.3 QUASI MONOGRAAD

Opvoeders onderrig soos vir 'n monograadklas. Dit beteken dat elke graad afsonderlik onderrig word in dieselfde of verskillende vakke. Tyd word gelyk verdeel tussen die grade, maar in sommige gevalle is dit nie moontlik nie, afhangende van die vak wat onderrig word. Indien die opvoeder se tydsbestuur nie goed is nie, kan die model tot nadeel van die leerders wees.

2.2.12.4 LEERDER- EN MATERIAALGESENTEERDE BENADERING

Die kurrikulum word verdeel in selfstudie-materiaal vir elke graad. Die leerders voltooi die materiaal teen hul eie pas en ook met die ondersteuning van die opvoeder. Gestruktureerde assesseringstake word ook deur die leerders voltooi. Hayes (1993:18) noem dat dié strategie veral geskik is vir leerders wat baie afwesig is en waar daar nie 'n herhaling van 'n graad is nie.

In Suid-Afrika word die nasionale kurrikulum ook in die multigraadklasse gevolg. Opvoeders voel dat die kurrikulum aangepas moet word vir multigraadklasse, aangesien hulle nie tyd het om al die uitkomst te bereik en al die assesseringstake af te handel nie. Die volgende moontlike oplossings word genoem in die aanvangstudie wat gedoen is deur die CMGE (2009:53): Intergrasie van vakke kan daartoe lei dat daar meer tyd is om die kurrikulum te voltooi; die versterking van taal- en wiskunde-konsepte in ander leerareas is noodsaaklik; handleidings en leermateriaal vir multigraadopvoeders en leerders moet ontwikkel word en multigraadopvoeders moet leerders voorberei vir assessering.

Daarby moet voorbeelde van multigraadonderrigstrategieë internasionaal en nasionaal ondersoek word; multigraadopvoeders moet bemagtig word in die implementering van differensiasie, groepwerk, werkstasies en die effektiewe gebruik van leermateriaal; die rooster moet, met multigraadonderrig in gedagte, opgestel word en multigraadopvoeders moet daaglik, weeklik en kwartaallik reflekteer oor leerders se vordering. Laastens moet multigraadopvoeders in klusters met ander multigraadopvoeders saamwerk en goeie praktyke moet gedeel word.

2.2.13 ONDERRIG- EN LEERSTRATEGIEË VIR MULTIGRAADKLASSE

In 'n multigraadklas moet die opvoeder verskeie strategieë vir onderrig en leer gebruik om sodoende kwaliteit onderrig en leer te verseker. Die volgende is onderrig- en leerstrategieë wat in 'n multigraadklas geïmplementeer kan word:

2.2.13.1 GROEPERING

Die groepering van leerders is belangrik om effektiewe onderrig en leer in die multigraadklas te verseker, asook om in leerders se behoeftes te voorsien. Leerders leer op verskillende maniere en hul behoeftes is verskillend wat betref intellek, die fisiese, emosionele, sosiale en die estetiese. Groepering is voordelig vir die leerders se kognitiewe en sosiale ontwikkeling (Berry, [s.a.]:8). Groepering kan gedoen word na gelang van ouderdom, geslag, graad, vermoë en vriendskappe. Gemengde groepe kan ook in sekere gevalle gevorm word vir byvoorbeeld sang en kuns (Birch & Lally: 1995:25 - 26).

Die opvoeder, volgens Birch en Lally (1995:26), neem die rol van 'n fasiliteerder of waarnemer aan. Een strategie wat daarop gerig is om almal aan die kurrikulumvereistes te laat voldoen, moet verseker dat tyd en inhoud regverdig tussen leerders verdeel word. Genoeg tyd moet ook toegelaat word vir selfgerigte leer. 'n Tweede strategie is om die klas te sien as 'n eenheid. Die leerders word dan vir byvoorbeeld wiskunde in groepe verdeel volgens vermoë. Daar moet net gewaak word daarteen dat die strategie leerders se selfvertroue en selfbeeld skaad (Birch & Lally, 1995:27).

2.2.13.2 MAATSTUTORS

Volgens Birch en Lally (1995:28), asook Sigsworth en Solstad (2001:32) hou maatstutors groot voordeel in vir onderrig en leer in 'n multigraadklas. Leerders leer beter van mekaar as tydens formele onderrig. Die ouer leerders se eie leer word versterk deur maatstutors. Leerders kan gebruik word om nasienwerk te doen en ook toesig te hou oor ander. Die tegniek word met sukses in China gebruik.

Maatstutors, volgens Hayes (1993:26), kan vir die volgende aangewend word: Drilwerk in spel en wiskunde, hulp aan die leerders met die bemeestering van 'n vaardigheid wat reeds deur die tutor bemeester is, bou van die tutor se selfbeeld, die modellering van vaardighede, die verduideliking van konsepte in 'n taal wat die leerders verstaan en onderlinge hulp tussen leerders met studiemetodes en navorsing.

Om maatstutors suksesvol aan te wend moet die volgende, soos genoem in Hayes (1995:27), in gedagte gehou word: Duidelike en bereikbare doelwitte moet gestel word; die doel van maatstutors moet aan die leerders verduidelik word; die inhoud, teks, leer-materiaal en leeruitkomste moet dieselfde wees as dié van die multigraadopvoeder; 'n eenvoudige en direkte onderrigstrategie moet gebruik word en leer-materiaal wat deur maatstutors gebruik word, moet verkieslik apart van die multigraadopvoeder se leer-materiaal wees.

2.2.13.3 WERKSTASIES

Werkstasies word vir 'n spesifieke doel of leerarea deur die opvoeder ingerig. Dit kan gebruik word vir individuele werk, paarwerk, groepwerk en naslaanwerk. Die werkstasies is ook 'n plek waar leerders vasleggingsaktiwiteite of verrykingswerk kan doen (Hayes, 1993:12; Vincent, 1999:35).

Om te verseker dat die werkstasie effektief funksioneer, moet die opvoeder eerstens besluit vir watter leerarea/vak dit bedoel is en watter vaardighede of konsepte aangeleer, vasgelê of versterk moet word (Vincent, 1999:36). Met die beplanning van die werkstasie, volgens Hayes (1993:12), moet die fisiese uitleg van die klas ook in gedagte gehou word. Daar moet toepassings, sowel as uitgebreide aktiwiteite wat vir die verskillende vlakke van die leerders voorsiening maak in die werkstasie, wees (Vincent, 1999:36). Dit is ook belangrik dat leerders die toepaslike sosiale gedrag sal openbaar by die werkstasies. Rekordhouding en assessering moenie nagelaat word nie. Daar moet rekenskap gegee kan word van die tyd wat leerders by 'n werkstasie besig was (Hayes, 1993:13).

In Suid-Afrika het die aanvangstudie wat gedoen is deur die CMGE (2009:30 - 31), in klasse waargeneem dat genoemde strategieë wel in 'n mate geïmplementeer word.

Dit blyk egter dat opvoeders nie die nodige kennis en selfvertroue het om dit effektief te beplan nie.

2.2.14 GEVOLGTREKKING

Multigraadklasse het sy uitdagings en voordele vir effektiewe onderrig. Navorsing dui daarop dat die multigraadopvoeders nie genoegsame opleiding in al die lande ontvang het om multigraadklasse te onderrig nie. Dit blyk ook dat leerders in multigraadklasse akademies en sosiaal nie swakker vaar as leerders in monograadklasse nie. Daar bestaan egter 'n negatiewe persepsie by ouers en die gemeenskap wat multigraadklasse betref. Verskeie projekte, soos onder andere die "RIVER" metode en die Escuela Nueva program, het gemengde welslae behaal wat effektiewe onderrig in multigraadklasse betref. Verskeie kurrikulum- en onderrigstrategieë is al in multigraadklasse toegepas. 'n Groot uitdaging is egter om 'n nasionale kurrikulum wat geskryf is vir monograadklasse, binne multigraadklasse te implementeer.

Die meeste kundiges op die gebied van multigraadonderrig beveel aan dat die multigraadopvoeder in 'n verskeidenheid van onderrigstrategieë bemagtig moet word. Navorsing wat reeds gedoen is, dui ook daarop dat groepwerk moontlik as 'n onderrigstrategie in die multigraadklas met sukses toegepas kan word. Hieruit kan ook afgelei word dat multigraadopvoeders nog nie kundig is op die gebied van groepwerk nie. Groepwerk kan ook moontlik daartoe bydra dat die leerders se geletterdheid verbeter.

Daar sal dus voorts aandag gegee word aan faktore vir die effektiewe implementering van groepwerk in 'n multigraadklas in die Intermediêre Fase.

2.3 TEORETIESE PERSPEKTIEF VAN LEER EN WERK IN GROEPE

Die teoretiese perspektief, dat leerders leer deur interaksie, is gebaseer op die sosiaal konstruktivistiese benadering van Vygotsky (1978). Die leerders se intellektuele funksionering ontwikkel eerste op 'n interpersoonlike vlak. Dit geskied deur inligting te internaliseer en te transformeer. Dan gaan dit oor na 'n intrapersoonlike vlak wat betref die ontwikkeling van nuwe kennis en vaardighede (Gillies & Ashman, 2003:11; Frey, Fisher & Everlover, 2009:14; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan & Brown, 2010:32).

Gedurende groepaktiwiteite is leerders ook heelyd besig om inligting te gee, leidrade te verskaf, mekaar aan te moedig en hulp te soek of te verleen.

Webb en Farivar (1994) in Gillies en Ashman (2003:12) beweer ook dat leerders voortdurend bewus is van dié leerders wat nie verstaan nie en wat verduideliking benodig. Leerders ontwikkel dus nuwe kennis en vaardighede deur redenering, probleemoplossing en terugvoering.

Vroeër het Piaget (1932) al geskryf oor die teorie van sosiaal-kognitiewe konflik. Dit is waar leerders hul sieninge, wat verskil as gevolg van die interaksie met die groep, heroorweeg. Leerders word so gemotiveer om hul begrip te herevalueer en nuwe kennis word dan gekonstrueer. Baie keer is leerders ook meer ontvanklik vir hul maats se sieninge as dié van die opvoeder, want hulle vind dit minder bedreigend (Gillies & Ashman: 2003:12). Piaget beweer ook dat leerders se intelligensie slegs sal ontwikkel indien hulle blootgestel word aan aktiwiteite wat by hul ontwikkelingsvlak pas.

Sy ontwikkelingsmodel bestaan uit drie stadiums, naamlik die: sensoriese stadium, pre-operasionele stadium, konkreet-operasionele stadium en die formeel-operasionele stadium (Orlich *et al.*, 2010:31).

Die behaviouristiese perspektief is geïnisieer deur B.E. Skinner (1938). Dit gaan gepaard met direkte onderrig of heelklasonderrig en word veral aanbeveel vir leerders in die laer grade. Daar word ook gesê dat die konstruktivistiese strategieë, soos koöperatiewe leer, gebaseer is op die behaviouristiese aannames en implikasies (Orlich *et al.*, 2010:34).

Leer in groepe moet dus nie net gesien word as leerders wat in groepe ingedeel is en take gegee word om te voltooi nie. Dit is beslis meer as net die voltooiing van take (Frey *et al.*, 2009:14).

Vervolgens sal bespreek word hoe leerders leer, asook die faktore wat groepwerk kan ondersteun of verhinder.

2.3.1 HOE LEERDERS LEER

Dit is belangrik om eers te weet wat aktiewe leer, leerstyle, denkstyle, koöperatiewe leer, veelvuldige intelligensies, meewerkende leer en selfgerigteleer behels, voordat groepwerk bespreek word.

2.3.1.1 AKTIEWE LEER

Leer is van nature 'n aktiewe proses. Aktiewe leer behels dus selfregulerende leer, interaktiewe onderrig en leer, asook die aktiewe deelname van die leerders aan die bereiking van uitkomste (Veenman, Kenter & Post, 1999:3). Orlich *et al.* (2010:40) sien aktiewe leer as 'n wye reeks onderrigstrategieë waar die leerder aktief by die onderrigproses betrokke is. Leerders wat by hul banke sit en take voltooi, is passief terwyl probleemoplossing in 'n groep aktief is. In 'n klas waar aktiewe leer plaasvind, is almal betrokke, ook die opvoeder. Baker in Orlich *et al.* (2007:40) noem koöperatiewe leer-groepe en besprekings in klein groepe as geskikte aktiwiteite vir 'n aktiewe leer-klas. Die multigraadklas moet dus vir die leerders 'n omgewing skep waar aktiewe leer kan plaasvind.

John Dewey beweer in Gillies en Ashman (2003:1) dat leer 'n aktiewe en dinamiese proses moet wees. Dit moet leerdergesentreerd wees en leerders se belangstelling in hul sosiale omgewing ontwikkel. Daarom is die interaksie met ander binne 'n groep belangrik vir die aanleer van toepaslike sosiale gedrag en die verstaan van samewerking. Leerders kan op hul eie werk, maar in die praktyk is aktiewe leer grotendeels 'n vorm van koöperatiewe leer, want aktiewe leer behels in die meeste gevalle 'n koöperatiewe aksie (Veenman *et al.*, 1999:4).

Leerders kom skool toe met sekere idees. Die idees verander soos die opvoeder nuwe inligting aan leerders oordra of deur die doen van verskillende aktiwiteite. Begrip word ontwikkel deur op 'n konstruktiewe wyse skakels te vorm met die leerder se voorkennis. Die vorming van skakels is dus 'n konstruktiewe proses en die konstruksie van begrip 'n deurlopende proses (Criticos, Long, Moletsane, Mthiyane & Mays, 2009:155).

Die ontwikkeling van begrip is ook 'n sosiale proses, die leerder is 'n sosiale wese en leer vind binne 'n sosiale konteks plaas. Vygotsky in Criticos *et al.* (2009:156) beklemtoon dat leerders se interaksie met hul maats, opvoeder en ouers die potensiaal vir leer beïnvloed. Leer is dus volgens die “zone of proximal development” die gaping tussen dit wat die leerder op sy eie geleer het en dit wat hy met die hulp van ander kan bemeester. Uit 'n konstruktivistiese oogpunt is leerders intelleueel aktiewe leerders (Criticos *et al.*, 2009:157). Die multigraadklas kan daartoe bydra dat leerders met die hulp van ander sekere lees en wiskunde vaardighede kan bemeester.

2.3.1.2 KOÖPERATIEWE LEER

Navorsing wat gedoen is, se bevindinge dui daarop dat koöperatiewe leer in enige akademiese aktiwiteit geïmplementeer kan word. Leerderprestasie word verbeter indien leergeleenthede maksimaal gebruik maak van die bereiking van groepdoelwitte en individuele verantwoordelikheid (Gillies & Ashman, 2003:7). Koöperatiewe leer kan dus gesien word as 'n onderrigmetode waar leerders in klein groepe mekaar help om akademiese inhoud te bemeester. Leerders is ook veronderstel om mekaar te help, werk te bespreek, te redeneer en te assesser (Veenman *et al.*, 1999:4) binne hul groepe.

Slavin (1995) in (Veenman *et al.*, 1999:4) wys op die volgende voordele van koöperatiewe leer: Dit verbeter akademiese vaardighede, selfbeeld, intergroepverhoudinge en die aanvaarding van leerders met spesiale onderwysbehoefte. Die leerders leer om te dink, probleme op te los en kennis toe te pas. Dit help met diversiteit binne heterogene groepe, aangesien daar 'n neiging is om weg te beweeg van homogene groepe en die leerders met agterstande in lees en wiskunde presteer aansienlik beter.

Multigraadopvoeders moet bewus wees van die verskillende maniere waarop leerders leer en poog om in elkeen se behoefte te voorsien. Koöperatiewe groepwerk kan 'n ideale manier wees om die verskillende leerstyle te gebruik en 'n verskil in leerders se leer te maak (Gregory & Chapman, 2002:94).

2.3.1.3 LEERSTYLE

Die multigraadopvoeder moet bewus wees van die leeders se leerstyle, modaliteite, veelvuldige intelligensies en denkwyses. Om lewenslange leeders te bly moet leeders ook geleer word om vaardighede soos metakognisie en selfassessering te ontwikkel. Leerstyle word deur Dunn en Dunn (1987) in Gregory en Chapman (2002:20) geklassifiseer as: ouditief, visueel, taktiel, kinesteties en taktiel-kinesteties en soos volg verduidelik: Ouditiewe leeders geniet dit om na stories en lesings te luister. Hulle verkies om met maats te praat oor dit wat hulle geleer het. Visuele leeders leer die beste deur inligting te sien en te lees. Kleur speel 'n belangrike rol in hul leerproses. Taktiele leeders hou daarvan om dinge te doen, byvoorbeeld skryf, teken en die hantering van konkrete apparaat. Kinestetiese leeders leer deur te doen en deur beweging. Hulle wil deel wees van relevante fisiese aktiwiteite en taktiel-kinestetiese leeders wil ook fisiese bewegings deel maak van hul leerproses. Hulle wil ook vry in die klas kan rond beweeg.

2.3.1.4 DENKSTYLE

In Gregory en Chapman (2002:22 - 26) word verwys na Gregory (1982); Kolb (1984); McCarthy (1990) en Silver, Strong en Perini (2000) se sienswyses ten opsigte van denkstyle. Hulle jongste model wat gebaseer is op die teorie van Carl Jung en Isabel Briggs Myers, kan in vier tipes verdeel word: Self-ekspressiewe leeders is kreatief, innoverend en buigsaam in hul denke.

Hulle verkies ook dat opvoeders vir hulle keuses gee. Bemeesterende leeders verkies geleenthede om waar te neem, te beskryf en te memoriseer. Dié leeders geniet dit om basiese vaardighede te bemeester. Begripsleeders wil inligting opsom, klassifiseer, vergelyk en oorsaak en gevolg ontdek. Hulle denke is logies en analities en hulle soek altyd bewyse wat hul leer ondersteun. Interpersoonlike leeders, daarenteen, wil graag sosialiseer en hul gevoelens beskryf. Opvoeders moet inligting aan dié leeders op 'n persoonlike wyse oordra, sodat leeders betekenis aan hul leer kan gee.

Dit is belangrik dat die multigraadopvoeder kennis dra van die leerders se verskillende leer- en denksstyle. Die lesse kan dan so beplan word dat dit aan al die leerders se behoeftes voldoen (Gregory & Chapman, 2002:28).

2.3.1.5 VEELVULDIGE INTELLIGENSIES

Gardner (1983) gee vir die multigraadopvoeder 'n raamwerk waarbinne leerders leer, asook hoe om die inligting wat verwerk word te verstaan. Dit is ook belangrik dat multigraadopvoeders die ag intelligensies om kwaliteit onderrig en leer te verseker, soos dit hier uiteengesit is, sal kan herken (Gregory & Chapman, 2002:29):

- Verbaal/linguisties: lees, skryf, praat en luister
- Logies/wiskundig: werk met getalle en abstrakte patrone
- Visueel/ruimtelik: werk met beelde, geheuekaarte en teken
- Musikaal/ritmies: gebruik ritme, klankpatrone, sing en dans
- Liggaamlik/kinesteties: verwerk inligting deur te voel, en deur beweging en drama
- Interpersoonlik: deel met ander, samewerking en onderhoude
- Intrapersoonlik: werk alleen, individuele projekte
- Naturalisties: hou van die buitelug, sortering, klassifisering en patroonherkenning

2.3.1.6 MEEWERKENDE LEER

Gokhale (1995:22) beskryf meewerkende leer as 'n onderrigmetode waar leerders van verskillende vlakke in klein groepies saamwerk om 'n gemeenskaplike doel te bereik. Leerders is vir hul eie leer, sowel as die van ander verantwoordelik. Meewerkende leer word ook gesien as gedeelde kennis tussen die multigraadopvoeder en die leerder. Die multigraadopvoeder bring kennis wat betref inhoud, vaardighede en onderrig na die klas, maar bou op die leerders se taal, kultuur, voorkennis en ondervinding. Leerders word uitgenooi om hul eie doelwitte te stel, hul eie kennis te gebruik, maar ook om dit op 'n respekvolle manier met ander te deel.

Die multigraadopvoeder is dan meer 'n mediator wat gedurig besig is om haar vlak van onderrig en ondersteuning aan te pas (Vincent, 1999:45 - 46).

Die meewerkende klas maak voorsiening vir besprekings, verskeie aktiwiteite en werkstasies. Leerders word ook in groepe verdeel, sodat inligting gevra kan word, duidelikheid verkry kan word en leerders mekaar kan aanmoedig (Vincent, 1999:48). Vincent (1999:52) beweer dat meewerkende leer tot voordeel van alle leerders is en Gokhale (1995:22) voeg hierby dat kritiese denke op dié wyse ontwikkel word. Navorsing het ook gevind dat meewerkende leer die geleentheid vir leerders skep om idees te analiseer, sintetiseer en evalueer (Gokhale, 1995:28).

2.3.1.7 SELFGERIGTELEER

Vincent (1999:1) beskryf selfgerigteleer soos volg: Leerders is in beheer van hul eie leer en rig hul eie leerproses. Hulle neem besluite en los probleme op sonder dat hul voorgesê word. Multigraadopvoeders moet egter tyd daaraan bestee om die vaardigheid van selfbestuur en die bestuur van gedrag vir leerders aan te leer (Woodfolk, Hughes & Walkup, 2008:531). Alhoewel die leerder in beheer is van leer, is die multigraadopvoeder nog steeds verantwoordelik daarvoor om toepaslike aktiwiteite aan die leerder te voorsien. Daar moet ook geskikte leermateriaal tot die leerder se beskikking wees (Hayes, 1993:27).

Alhoewel daar nog min navorsing gedoen is oor selfgerigteleer, is dit belangrik dat leerders moet ontwikkel in selfstandige en onafhanklike leerders (Vincent, 1999:3). In 'n multigraadklas is selfgerigteleer veral belangrik, omdat leerders die meeste van die tyd nie direkte onderrig van die multigraadopvoeder ontvang nie (Quist, 2005:2/11). Groepwerk, soos verder bespreek gaan word, vereis ook 'n mate van selfgerigteleer.

2.3.2 DEFINISIE VAN 'N GROEP

Dit is nie maklik om die begrip *groep* in 'n enkele definisie te verduidelik nie. Daarom beveel Jaques (2000:1) aan om liefers te kyk na die volgende karaktereienskappe van 'n groep:

- Kollektiewe persepsie: Elke groeplid is bewus van sy bestaan binne die groep.

- Behoeftes: Groeplede wil deel van 'n groep wees om hul behoeftes te bevredig of om beloon te word.
- Gedeelde doelwitte: Gedeelde doelwitte bind groeplede en die bereiking van die doel kan 'n beloning wees.
- Interafhanklikheid: Groeplede word geaffekteer deur dit wat met die ander groeplede gebeur.
- Sosiale organisasie: 'n Groep is 'n sosiale eenheid met norme, rolle, status, mag en emosionele verhoudinge.
- Interaksie: Groeplede reageer op mekaar deur kommunikasie, al is hulle nie op dieselfde plek nie.
- Kohesie: Groeplede wil deel van die groep wees om doelwitte te bereik en deel te wees van die aktiwiteite.
- Lidmaatskap: Twee of meer mense wat langer as vyf minute interaksie het met mekaar, vorm 'n groep.

Cohen (1994:1 - 2) definieër groepwerk as leerders wat saamwerk in 'n klein groepie, sodat elkeen kan deelneem aan 'n taak wat aan hulle gegee is. Leerders ontvang nie direkte onderrig en toesig van die opvoeder nie. Hulle moet ook toegelaat word om op hul eie te sukkel en foute te maak.

2.3.3 VOORDELE VAN GROEPWERK

Groep- en leerdergesentreerde onderrig is deesdae baie op die voorgrond as gevolg van ons verbintenis tot demokrasie. Dit is ook gewild vanweë die feit dat daar geglo word leerders leer die beste deur aktiewe betrokkenheid (Criticos *et al.*, 2009:257). Dit bied aan die leerders die geleentheid om hul eie begrip van konsepte te konstrueer, konsepte beter te onthou en die konsepte in die wêreld daarbuite te gebruik.

Groepwerk word sterk aanbeveel vir effektiewe onderrig in die multigraadklas (Vincent, 1999:1).

Dit moet goed georganiseer word en wel om die volgende redes (Cohen, 1994:6; Sigsworth & Solstad, 2001:26; Quist, 2005:4/3; Criticos *et al.*, 2009:258): Leerders van verskillende grade, met verskillende vermoëns en ouderdomme in een klas, kan beter onderrig word; die opvoeder kan haar tyd beter tussen die verskillende groepe verdeel; beperkte hulpbronne kan beter aangewend word; leerders aanvaar verantwoordelikheid vir hul eie leer; leierskapvaardighede en koöperatiewe vaardighede word ontwikkel en leerders het meer vrymoedigheid om hul idees in kleiner groepe te bespreek. Daarby verbeter leerders se kommunikasievaardighede en hulle ontwikkel probleemoplossingsvaardighede en kritiese denke. Ook groepvaardighede soos vertrouwe en vriendelikheid verbeter.

Gregory en Chapman (2002:95) sluit hierby aan en noem dat leerders in groepe nie net inhoud en vaardighede bemeester nie, maar ook emosionele en sosiale vaardighede.

2.3.4 SOSIALE VAARDIGHEDE BINNE GROEPWERK

Orlich *et al.* (2010:274) en Cohen (1994:3) beveel aan dat leerders sosiale vaardighede moet aanleer en inoefen voordat met groepwerk begin word. Dit is ook belangrik dat kommunikasievaardighede nie nagelaat word nie. Daar is gevind dat leerders met swak kommunikasievaardighede minder baat by koöperatiewe leer en groepwerk. Daar word voorgestel dat daar daagliks klem gelê moet word op een of twee van die volgende sosiale vaardighede, soos genoem deur Criticos *et al.* (2009:267) en Orlich *et al.* (2010:274): Leerders moet vertrouwe in hulself en hul maats hê en hulle moet weet wat hul rol binne die groep is. Leerders moet weet hoe om 'n dinkskrum te hou, elke leerder moet 'n gelyke kans tot deelname hê en probleme moet gesamentlik opgelos word. Leerders moet weet wat om te doen as een leerder nie 'n bydrae lewer nie. Leerders moet ook weet hoe om konflik te hanteer.

Om groepwerk in 'n multigraadklas te laat slaag is dit ook nodig dat leerders die volgende vyf emosionele intelligensies, soos ook gedefinieër deur Golman (1995) in Gregory en Chapman (2002:95) bemeester: Selfbewustheid deur refleksie, selfmotivering vir die ontwikkeling van 'n positiewe werketiek, bestuur van emosie vir konflikhantering, empatie om met gevoel te luister en te ondersteun en sosiale vaardighede om in die praktyk te identifiseer en daaroor te reflekteer.

Multigraadopvoeders kan deurlopend groepe waarneem om leerders se swak- en sterkpunte te identifiseer. Die volgende is basiese sosiale vaardighede wat leerders nodig het om met sukses in 'n groep te funksioneer (Gregory & Chapman, 2002:95 - 96):

- Gebruik toepaslike taal.
- Praat op 'n beleefde manier.
- Moedig ander aan.
- Luister na ander.
- Vra vir hulp.
- Kom ooreen om te verskil.
- Aanvaar verskillende menings.
- Volg prosedures.
- Kontroleer vir korrektheid en begrip.
- Hanteer konflik.

Multigraadopvoeders kan aan die leerders die verskillende sosiale vaardighede verduidelik. Leerders moet dit in hul groepe oefen en daarvoor reflekteer. Die vaardighede kan ook op kaarte geskryf word en teen die muur opgesit word vir verwysing daarna (Gregory & Chapman, 2002:96). Dit kan ook in rolspel geoefen word. Johnson wys daarop dat leerders in groepe hul houdings en gedrag op 'n eerlike wyse moet blootlê. Dit kan gedoen word deur: die ontvang en gee van ondersteunende terugvoer, deur te fokus op die probleem en nie die persoon nie, deur terugvoer wat die ontvanger kan verstaan en terugvoer op aksies wat verander kan word (Ornstein, 1990:429).

2.3.5 GROEPERINGSTEGNIEKE VIR GROEPWERK

Groepering vir leer kan in die individuele leerders, sowel as in die groep, se behoeftes voorsien.

Die multigraadopvoeders kan leerders in verskillende groeperings organiseer soos: heelklas, groot groepe, klein groepe, 'n groep van drie, pare of individueel (Vincent, 1999:26). Quist (2005:1/10) beweer dat toepaslike en effektiewe groepering van leerders, een van die grootste uitdagings vir 'n multigraadopvoeder is. Sy stel voor dat die verskillende grade in die klas onderrig moet word deur grade te kombineer. Oor-grad-groepering kan gebruik word om die leerders met verskillende vermoëns te akkommodeer (Mulryan-Kyne, 2005:15; Quist, 2005:4/4).

In Little (1995:31) word verwys na vertikale en horisontale groepering. Vertikale groepe word aangemoedig, aangesien dit oor grade kan geskied en gebaseer is op die moontlikheid van sosiale en oor-grad-leer-ontwikkeling. Nog voordele van oor-grad-groepering is dat ouer leerders rolmodelle vir jonger leerders word, jonger leerders verryk word deur te luister na ouer leerders en dat ouer leerders werk wat gedoen is met die jonger leerders, kan hersien (Hayes, 1993:24). Die tipe groepering wat deur die multigraadopvoeder gebruik word, word ook bepaal deur die leerarea wat onderrig gaan word, die assessering wat gedoen gaan word en die multigraadopvoeder se opvoedkundige filosofie (Sigsworth & Solstad, 2001:27).

Leerders kan op verskillende maniere in groepe verdeel word. Elke groepering het 'n plek in die onderrig en leerproses, solank dit in elke individuele leerder se behoeftes voorsien (Vincent, 1999:26). Dit is egter belangrik om te onthou dat groeperings altyd buigsaam moet wees. In tabel 2.4 word die verskillende maniere van groepering uiteengesit, asook die voordele van elke tipe (Opitz, 1998:51; Sigsworth & Solstad, 2001:29; Quist, 2005:4/5).

Tabel: 2.4 Die voordele van verskillende groeperinge binne een graad of oor-grade

GROEPERING	GRADE	VOORDELE
Volgens vermoë of leer-behoeftes	Een graad of oor-grade	Inhoud en aktiwiteite kan gedifferensieer word. Ondersteunings- sowel as verrykingsaktiwiteite kan gegee word. Leerders vorder teen hul eie pas.
Gemengde vermoëns vir sekere leerareas	Een graad of oor-grade	Leerders deel idees, vaardighede en talente. Geleentheid vir maatstutors. Groepe kan ewe groot wees en makliker bestuur word. Leerders kan mekaar beter leer ken.
Volgens vriendskappe of belangstellings	Oor-grade	Leerders is vrywilliglik deel van die groep. Geskik vir projekwerk. Leerders word gemotiveer deur hul belangstelling in die onderwerp of tema.
Volgens taal	Een graad of oor-grade	Leerders wat dieselfde taal magtig is, werk saam. Geskik vir 'n klas met vele etniese groepe.
Volgens onderwerp/tema	Een graad of oor-grade	Integrasie van verskillende vakke. Leerders deel kennis.

Dit is nodig om aan maniere te dink waarop groepe vinnig gevorm kan word. Die multigraadopvoeder kan, soos die leerders die klas binnekom, hul opdragte uitdeel en leerders gaan sit dan dienooreenkomstig by gemerkte tafels. Daar word aanbeveel dat groepe so klein as moontlik gehou word (Criticos *et al.*, 2009:270).

2.3.5.1 VERMOË-GROEPE

Die gebruik van vermoë-groepe erken die feit dat leerders verskillend is en dat onderrig uitdagend moet wees vir alle leerders op hulle vlak. Die voordeel hiervan is dat vinniger leerders vooruit kan werk en stadiger leerders die nodige ondersteuning kan kry (Criticos *et al.*, 2009:273). Navorsing van Allan (1991) beweer in Vincent (1999:30) dat vermoë-groepe net soveel voordeel inhou vir leerders met 'n hoë vermoë as vir leerders met 'n gemiddelde of lae vermoë. Die kritiek teen vermoë-groepe is dat dit die leerders se selfbeeld kan skade ly en dat hulle geëtiketteer kan word. Dit kan bydra tot konflik, onderprestasie en 'n gebrek aan uitdagende aktiwiteite (Criticos *et al.*, 2009:273). Etikettering volgens Allan (1991:66) word oorskadu deur die daaglikse kompetisie en vergelykings wat tussen leerders bestaan.

Vincent (1999:31) beveel aan dat die sogenaamde etikettering wat kan plaasvind, op die volgende maniere verminder kan word: Voorkom dat groepe beoordeel word volgens hul identiteit; pas 'n leerdergesentreerde benadering toe waar verwagtinge deur leerders geïdentifiseer word; groepe moenie staties wees nie en leerders moet in en uit die groep kan beweeg. Die groepe se leerders kan verskil na gelang van die leerarea wat onderrig gaan word.

Slavin (1987) in Vincent (1999:32) beweer dat vermoë-groepe in wiskunde en tale baie effektief kan wees mits dit vir slegs een of twee leerareas gedoen word, die samestelling van groepe gereeld gewissel word, die vaardigheidsvlakke in 'n leerarea verminder word en die opvoeder die tempo van onderrig ooreenkomstig aanpas.

2.3.5.2. GEMENGDE GROEPE

Gemenge groepe is sosiaal aanvaarbaar, want leerders van verskillende vermoëns word in een groep saamgevoeg. Die manier van groepering verminder etikettering en onderprestasie. Die vinnige leerders leer om ander te help en die stadige leerders leer by die vinnige leerders. Daar moet egter verhoed word dat aktiwiteite die vinnige leerders sal verveel en ook dat die aktiwiteite net deur die vinnige leerders voltooi word (Criticos *et al.*, 2009:273).

Die groepe kan op verskillende maniere saamgestel word. Indien die multigraadopvoeder drie groepe verkies, gebruik sy drie verskillende kleure kaartjies en die leerders maak beurte om 'n kleur te trek. Sy kan ook die leerders se name in 'n houer plaas en die name word dan vir elke groep getrek (Vincent, 1999:39). Die multigraadopvoeder kan ook van 'n muurkaart of pennetjebord wat in groepe verdeel is, gebruik maak. Leerders se name word op los etikette geskryf en by die toepaslike groep geplaas. Hierdie manier is veral geskik om groepe maklik te verander (Tomlinson, 2005:35).

Die volgende aktiwiteite is geskik vir gemengde groepe, naamlik: boekverslae, toesprake, demonstrasies, dramatisering en probleemoplossingspeletjies (Vincent, 1999:27). Die legkaartmetode is 'n manier waarop die aktiwiteite in groepe gedoen kan word. Criticos *et al.* (2009:280) beskryf dit soos volg: Die legkaartmetode is wanneer 'n komplekse aktiwiteit in sub-aktiwiteite verdeel word. Die sub-aktiwiteite word toegeken aan groeplede of aan verskillende groepe. Sodra die sub-aktiwiteite voltooi of bemeester is, word dit met die hele groep gedeel of groepe deel hul kennis met mekaar. Die opvoeder moet bedag wees op groeplede of groepe wat nie hul volle samewerking gee nie.

2.3.5.3 VRIENDSKAPGROEPE

Vriendskapgroepe word op 'n natuurlike wyse gevorm en is soms die voorloper om leerders te leer om in groepe te werk. Die groepe is gewoonlik maklik om te bestuur, meer samewerking en minder verskille kom voor. Die nadeel van vriendskapgroepe is dat leerders makliker van die onderwerp kan afdwaal en oor ander goed gesels (Criticos *et al.*, 2009:272).

Ornstein (1990:411) beveel aan dat onderrig in groepe in enige graad en met enige leerarea gedoen kan word. Hy voeg by bogenoemde groepeerings ook die moontlikheid dat groepe gebaseer kan word op grond van vaardighede en sienings. Multigraadopvoeders kan ook leerders groepeer volgens die vlak van hul selfgerigtheid (Hayes, 1995:24).

2.3.6 BEPLANNING VAN GROEPWERK

Beplanning moet gesien word as 'n sikliese en aaneenlopende proses waar die einde 'n nuwe begin is. Sikliese beplanning is buigzaam om sodoende voorsiening te maak vir die onbeplande gebeure. Beplanning noodsaak die multigraadopvoeder om oor haar onderrig te dink en met innoverende idees na vore te kom (Criticos *et al.*, 2009:32). Om effektief te onderrig is dit noodsaaklik dat elke multigraadopvoeder moet weet watter metode van onderrig nodig is vir elke les. Quist (2005:4/3) stel voor dat 'n multigraadopvoeder eers vir haarself die volgende vrae sal vra voordat op 'n metode besluit word: Watter graad wil ek onderrig? Watter leerarea/s gaan ek onderrig? Wat is die leerders se vermoëns? Wat is die leerders se leerstyle en wat is my(opvoeder) voorkeur-onderrigstyl?

Indien 'n opvoeder op groepwerk as 'n onderrigstrategie besluit, beveel Reynolds (1994:40) aan dat sekere beginsels in gedagte gehou word met die beplanning daarvan. Die beginsels sluit in die doel van die groepwerk, die inhoud daarvan, die ontwerp (aktiwiteite, tydstoewysing en grootte van groep), die geskiedenis van die groep en laastens die evaluering van die proses. Dit is van essensiële belang dat daar deeglik vir groepwerk beplan moet word (Vincent, 1999:57).

Duidelikheid is ook 'n geheim vir sukses. Dit word verkry deurdat leerders moet weet in watter groep hulle is, duidelike instruksies ontvang, groepvaardighede aangeleer het en bewus is van watter gedrag van hulle verwag word. Die leerders moet ook ingelig wees oor die doel van en kriteria vir assessering (Vincent, 1999:58).

2.3.6.1 FAKTORE WAT BEPLANNING KAN BEÏNVLOED

Multigraadopvoeders moet bewus wees daarvan dat daar twee vorme van groepwerk kan wees.

Die een vorm is waar leerders nuwe konsepte aanleer, ontdek, organiseer en daarvoor kommunikeer. 'n Ander vorm van groepwerk is die vaslegging van dit wat reeds geleer is (Criticos *et al.*, 2009:257). Jaques (2000:83) voeg hierby dat uitkomst op twee maniere verkry kan word. Eerstens kan leerders saam verantwoordelikheid aanvaar vir die uitvoer van 'n opdrag of tweedens selfgerigte aktiwiteite doen waar leerders aangemoedig word om eers hul eie leeruitkomst te bereik.

Sigsworth en Solstad (2001:27) beweer dat dit belangrik is om die volgende faktore in gedagte te hou met die implementering van groepwerk: Die groep moet duidelikheid hê oor die doel en omvang van die taak. Dit behels ook dat leerders moet weet in watter groep hulle is en watter gedrag van hulle verwag word. Die instruksies ten opsigte van die voltooiing en assessering van die aktiwiteite moet aan hulle verduidelik word (Vincent, 1999:58). Die groep moet toepaslike leermateriaal gebruik en addisionele leermateriaal maklik kan bekom. Elke groep moet 'n leier hê wat hulp kan verleen indien die multigraadopvoeder besig is met 'n ander groep. Indien die groep hul aktiwiteite voltooi het, moet hulle weet watter addisionele aktiwiteite om te verrig, soos byvoorbeeld lees van boeke en navorsing. Leerders kan hul eie take merk op voorwaarde dat 'n memorandum beskikbaar is en die multigraadopvoeder dit ook na die tyd sal kontroleer. Die multigraadopvoeder moet heelyd bewus wees van wat in die klas aangaan. Sy hou 'n oog oor die ander groepe terwyl sy met een groep besig is. Klasroetine moet goed gevestig wees om groepwerk te laat slaag.

2.3.6.2 AKTIWITEITE

Dit is belangrik dat die aktiwiteite wat gekies word, pas by dit wat die leerders moet leer. Sommige aktiwiteite is meer geskik vir groepwerk as ander. Vincent (1999:57) onderskei in Tabel 2.5 soos volg tussen geskikte en minder geskikte aktiwiteite:

Tabel 2.5 Verskille tussen geskikte en minder geskikte aktiwiteite

GESKIKTE AKTIWITEITE	MINDER GESKIKTE AKTIWITEITE
Vereis verskillende vaardighede en gedrag.	Kan vinniger deur een leerder voltooi word as deur die groep.
Vereis lees en skryf.	Vereis net memorisering.
Is uitdagend en interessant.	Nie uitdagend genoeg nie.
Het meer as een antwoord vir 'n probleem.	Net een antwoord word gevra.
Sintuie word gebruik, asook multimedia.	Aktiwiteite is op 'n laer vlak.

Cohen (1994:68) verwys na geskikte aktiwiteite as veelvuldige-vermoë-aktiwiteite. Dit vereis ook dat verskillende leerders verskillende bydraes kan lewer. Aktiwiteite moet voorsiening maak vir die deel van idees, debattering, probleemoplossing en die ontwikkeling van denkvaardighede (Criticos *et al.*, 2009:266). Die volgende is tipe aktiwiteite wat in groepe gedoen kan word, naamlik: dinkskrum, simposium, rolspel, visbak, rondetafel, forum en debat (Ornstein, 1990:427).

Leerders moet ook die toepaslike leermateriaal vir die aktiwiteite ontvang. 'n Goed uitgewerkte werkvel, waarop die aktiwiteite in logiese volgorde verduidelik word, moet aan die leerders gegee word. Die tydsduur van die aktiwiteite moet ook daarop aangedui word. Ander leermateriaal soos boeke, handboeke en kaarte moet aan leerders verskaf word (Criticos *et al.*, 2009:266).

2.3.6.3 LEERMATERIAAL

Die multigraadopvoeder moet oor geskikte leermateriaal beskik om te verseker dat toepaslike onderrig en leer, individueel en in groepe, kan geskied (Little, 2004:16). In baie lande is daar nie voldoende fondse vir die ontwikkeling van genoegsame leermateriaal vir multigraadklasse nie (Birch & Lally, 1995:38). Maleisië is 'n land waar hulle van lae-koste-leermateriaal gebruik maak. Dit impliseer materiaal wat vryelik bekombaar is, nie tydrowend is om te maak nie en koste-effektief is (Birch & Lally, 1995:39).

Die multigraadklas moet voorsien wees van boeke wat die leerders onafhanklik kan gebruik. Boeke kan ook self gemaak en tussen leerders gedeel word (Sigsworth & Solstad, 2001:19). Leermateriaal vir selfgerigteleer moet egter nie die onderrig van die multigraadopvoeder vervang nie (Little, 2004:16).

2.3.6.4 SAMEVATTING AAN EINDE VAN GROEPWERK

Die samevatting deur die multigraadopvoeder aan die einde van groepwerk is 'n belangrike aspek wat nie nagelaat moet word nie (Cohen, 1994:78). By dié geleentheid kan die opvoeder idees organiseer en opsom en ook misverstande opklaar. Dit kan ook die tyd wees om konflik wat voorgekom het, te ontloot (Criticos *et al.*, 2009:282).

Leerders kan aan die klas terugvoering gee oor hul aktiwiteite. Dit moet egter kort en interessant wees. Terugvoering hoef ook nie net mondelings te wees nie. Leerders kan plakkate maak en grafieke teken (Criticos *et al.*, 2009:283). Die multigraadopvoeder moet poog om nie die samevatting altyd op dieselfde manier te laat plaasvind nie.

2.3.6.5 ASSESSERING VAN LEERDERS

Gereelde formatiewe assessering is belangrik vir die multigraadopvoeder en die leerders. Hierdeur word verseker dat leerders as individue met verskillende behoeftes erken word en nie hanteer word asof alle leerders dieselfde is nie (Little, 2004, 18). Soos met die Escuela Nueva program word daar ook aanbeveel dat assessering deel vorm van selfgerigte leermateriaal en leerders so teen hul eie pas kan vorder.

Daar is verskeie maniere om terugvoering aan leerders te gee wat groepwerk betref. Sommige groepaktiwiteite het ingeboude of geïntegreerde assessering en leerders weet onmiddellik of hul die taak bemeester het of nie (Opitz, 1998:88). Die multigraadopvoeder kan ook die individuele verslae wat leerders oor hul voltooides aktiwiteite skryf, assesseer. Leerders kan mekaar help met die skryf van die verslae. Eerlike en duidelike terugvoer oor die eindproduk moet deur die multigraadopvoeder aan die groep gegee word. Die multigraadopvoeder moet nooit leerders individueel beoordeel wat die eindproduk betref nie, want die groep is verantwoordelik vir die eindproduk.

Maat-assessering kan ook tydens groepwerk plaasvind, maar kritiek en afbrekende gedrag moet voorkom word (Cohen, 1994:79 - 83). Opitz (1998:88) beveel ook aan dat leerders mondelings verslag kan lewer van dit wat hulle gedoen het en hoe hulle die proses beleef het. Assessering kan ook deur die groep self gedoen word. 'n Kontrolelys kan vir die leerders gegee word waarvolgens hulle hulself kan beoordeel wat betref: voltooiing van die aktiwiteit, volg van instruksies, samewerking en gelyke deelname (Bolton, 1996:138).

2.3.7 LEEROMGEWING

Die klimaat wat die multigraadopvoeder in die multigraadklas skep, het 'n invloed op die leerproses en dus ook op groepwerk.

Alhoewel die fisiese leeromgewing nie altyd na wense is nie, is dit nog steeds moontlik om te sorg dat leer doelgerig, betekenisvol en taakgerig is (Quist, 2005:3/2). Quist voeg hierby ook 'n vriendelike atmosfeer wat ontspanne en interessant vir die leerders is. Die multigraadopvoeder moet ook 'n omgewing skep wat vry is van kritiek en sarkasme, want dit kan leerders se waagmoed inhibeer (Criticos *et al.*, 2009:281).

Die verhouding tussen die multigraadopvoeder en die leerders is van kardinale belang. Die multigraadopvoeder moet die leerproses en aktiwiteite, sowel as die leerders se gedrag, bestuur. Daar moet wedersydse respek wees tussen die multigraadopvoeder en die leerders. Respek tussen leerders is ook belangrik, aangesien daar soms 'n wye verskeidenheid van kulture en etniese groepe in 'n multigraadklas is. Daar moet egter te alle tye wedersydse respek wees tussen die multigraadopvoeder en die leerders. Dit impliseer die erkenning van individualiteit, respek vir ander se opinies en beleefde optrede teenoor ander. Die multigraadopvoeder moet ook outoriteit demonstreer volgens die manier waarop sy praat, haar liggaamshouding en hoe sy selfvertroue openbaar (Quist, 2005:3/3).

Om leerders se gedrag te bestuur is dit belangrik dat daar prosedures, roetines en reëls in die multigraadklas is. Die doel moet wees dat leerders hul eie gedrag kan monitor. Prosedures, volgens Quist (2005:3/4), vestig daaglikse roetines soos byvoorbeeld wat gebeur as die klok lui en hoe groepe roteer word. Leerders moet verstaan dat reëls geskep word om 'n ordelike omgewing te verseker. Die reëls moet met die leerders bespreek word en kan dan op 'n plakkaat geskryf en in die multigraadklas opgesit word (Quist, 2005:3/5). Dit is belangrik om wangedrag te voorkom deur goeie lesbeplanning.

Die multigraadopvoeder moet ook healtyd bewus wees van wat in die multigraadklas gebeur. Indien sy met 'n groep besig is, moet sy die ander groepe laat verstaan dat sy bewus is van hul wangedrag. Kounin in Quist (2005:3/7) praat ook van die tegniek van oorvleueling. Dit behels dat die multigraadopvoeder, terwyl sy besig is met 'n groep, beweeg na 'n ander leeder en op 'n subtiele manier dissipline toepas. Multigraadopvoeders moet ook nooit vergeet om erkenning te gee vir goeie gedrag nie.

2.3.8 ROL VAN DIE MULTIGRAADOPVOEDER

Die rol van die multigraadopvoeder verander tydens groepwerk. Die multigraadopvoeder is nie meer direk verantwoordelik vir aktiwiteite wat uitgevoer moet word nie. Die leerders is verantwoordelik vir die voltooiing van die aktiwiteite, die maak van foute en die korrigeer daarvan. Otoriteit word dus gedelegeer (Cohen, 1994:103). Dit impliseer egter nie dat die multigraadopvoeder alle otoriteit verloor nie. Die multigraadopvoeder is nog steeds in beheer van die bestuur van die leeraktiwiteite en leerders se gedrag (Quist, 2005:3/3). Die multigraadopvoeder is tydens groepwerk minder opsigtelik en fisies aktief, maar baie meer wakker. Sy is voortdurend besig om die leerders se vordering te observeer, te diagnoseer en die leerprosesse te bestuur en aan te pas (Criticos *et al.*, 2009:271).

2.3.9 ONDERSTEUNING AAN LEERDERS TYDENS GROEPWERK

Die beplanning van groepwerk verg baie van die multigraadopvoeder en daarom is dit noodsaaklik dat die nodige ondersteuningstrukture in plek gestel word. Ondersteuningsstrukture kan die ouer en gemeenskap behels. Groepwerk kan ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid verbeter deur vrywilliges wat by groepe kan toesig hou en ook kan hulp verleen.

'n Ander moontlikheid is dat die multigraadopvoeder van maatstutors gebruik maak. Maatstutors kan volgens Sigsworth en Solstad (2009:32) op vier maniere aangewend word: Leerders in hoër grade onderrig leerders in laer grade. In dieselfde graad kan die vinnige leerders vir die stadige leerders help. Ouer leerders kan die nuwe of jonger leerders ondersteun en leiding gee en ouer leerders hou toesig oor groepe wat besig is met praktiese take.

Die multigraadopvoeder moet ook weet wanneer om aan 'n groep ondersteuning te bied of nie. Tydens groepwerk vind leer plaas deur te praat, te debatteer, foute te maak en stadig te beweeg na nuwe begrippe. Die opvoeder moet dus versigtig wees en nie sommer die groep te onderbreek nie (Criticos *et al.*, 2009:265).

Cohen (1994:108) beveel aan dat die opvoeder ondersteuning aan die groep bied indien: die groep totaal en al van die opdrag afgedwaal het, die groep nie die opdrag verstaan om te kan begin nie, die groep interpersoonlike konflik ondervind en die groep hulself nie kan organiseer om die aktiwiteit te kan voltooi nie.

Leeders moet ook weet dat hulle nie net moet sit en wag tot hulle gehelp gaan word nie. Indien hulle onseker is, kan hulle die “kundige” van die dag gaan vra (Tomlinson, 2005:36).

2.3.10 KLASORGANISASIE

Die fisiese uitleg van die multigraadklas, tydsbestuur en die aanwending van klasreëls, wat almal deel vorm van goeie klasorganisasie, sal verder bespreek word.

2.3.10.1 FISIESE UITLEG VAN DIE MULTIGRAADKLAS

Die uitleg van die multigraadklas het baie te doen met die opvoeder se persoonlike voorkeure en dit wat tot haar beskikking is. Sigsworth en Solstad (2001:30) en Woolfolk, Hughes & Walkup (2008:541) beveel aan dat die volgende areas in die multigraadklas ingerig word: Direkte onderrig by banke om opdragte te gee, te verduidelik, vrae te vra en te demonstreer; die perdeskoen vir besprekings; koöperatiewe werk en groepwerk soos projekwerk of aktiwiteite wat verband hou met 'n onderwerp of tema. Dié area wat meer raserig kan wees, moenie naby die stil areas wees nie. Werkstasies met verskillende leermateriaal vir verskillende leerareas moet duidelik gemerk en bereikbaar wees. Daar moet ook 'n studie-area wees waar 'n leerder onafhanklik kan werk.

Die multigraadopvoeder moet die klas so bestuur dat dit buigsaam is om voorsiening te maak vir groepwerk en selfgerigte leer, asook heelklasonderrig en paarwerk (Birch & Lally, 1995:46; Woolfolk *et al.*, 2008:540).

In 'n multigraadklas moet die banke so geplaas word, dat die leerders maklik van een aktiwiteit na die ander kan wissel. Hulle kan ook wissel van een groep banke na 'n ander. Die multigraadopvoeder sit nie heeldag by haar tafel nie, maar beweeg gedurig tussen die groepe om leerders te ondersteun of werk na te sien (Quist, 2005:3/17).

Die multigraadklas moet altyd van so 'n aard wees dat dit kan lei tot die onderrig van meer as een groep (Hayes, 1995:11).

2.3.10.2 TYDSBESTUUR

Harrison (1990) in Sigsworth en Solstad (2001:16) het gevind dat die multigraadopvoeder 'n uur op 'n dag net aan die organisering van groepe en uitdeel van aktiwiteite en leermateriaal bestee. Dan is daar ook nog die wagtye waartydens leerders wag vir ondersteuning. Daar is ook tye waartydens die leerders se aandag afgelei word deur steurnisse in die multigraadklas. Onderrigtyd word dus verminder deur die genoemde faktore. Die aanbeveling is om leerders verantwoordelik te maak vir sekere take, reëls en prosedures in te stel en wagtyd te verminder (Sigsworth & Solstad, 2001:18). Wagtyd kan verminder word deurdat leerders die opdrag moet verstaan, die nodige leermateriaal tot hul beskikking het en oor die vaardighede moet beskik om onafhanklik te kan werk.

Tydskedules in 'n multigraadklas moet egter buigsaam wees en daarom beveel Miller (1989) in Hayes (1993:16) aan dat tydskedules vir leerders verduidelik moet word. Die tyd moet ook so verdeel word dat elke groep/graad/vlak voldoende onderrig ontvang. Genoeg onderrigtyd moet gegee word vir hoë-prioriteit-leerareas. Daar word ook aanbeveel dat al die grade op dieselfde tyd aan dieselfde leerarea werk. Die opvoeder moet dus goed georganiseer wees en van verskeie onderrigmetodes, soos onder andere groepwerk, gebruik kan maak. Veenman in Mulryan-Kyne (2005:4) het gevind dat daar baie min tyd in 'n multigraadklas is vir individuele aandag aan leerders en remediërende onderrig.

Wat groepwerk betref, beweer Criticos *et al.* (2009:275) dat die multigraadopvoeder geneig is om die volgende foute te maak: Die tyd wat leerders neem om in die groep aan te pas en om tot betekenisvolle gevolgtrekkings te kom word onderskat. Soms word weer te veel tyd toegelaat om 'n aktiwiteit te voltooi en dit lei dan tot onbenullige praatjies. Leerders word ook nie geleer om hul tyd te bestuur as dit kom by komplekse projekte nie.

Die multigraadopvoeder kan die volgende riglyne, soos genoem in Criticos *et al.* (2009:275) volg wat tydsbestuur van groepwerk betref: Begin eers met 'n reeks kleiner aktiwiteite. Daarna kan 'n komplekse taak in sub-aktiwiteite verdeel word. Tyd word gekoppel aan die sub-aktiwiteite, sowel as aan die hele taak.

Gee vir die leerders tydaanduiders, byvoorbeeld; “Daar is nog drie minute oor om die aktiwiteit te voltooi.” Wanneer leerders aan lang projekte werk, gee aan hulle doelwitte om teen ‘n sekere tyd te bereik. Tydstoewysings moet realisties wees, maar moedig leerders aan om vinniger te werk. Dit is beter dat een groep nie die aktiwiteit voltooi het nie, as dat almal vir een groep moet wag om die aktiwiteit te voltooi. Leerders moet ook geleer word om hul vordering self te assesseer. Moet nooit die tyd wat dit neem om te verduidelik verminder nie, verminder eerder die aantal aktiwiteite.

Dit gebeur soms dat al die groepe nie hul aktiwiteite gelyktydig voltooi nie. Leerders moet dan weet wat om in die wagtyd te doen, byvoorbeeld lees boeke, doen joernaalinskrywings of oefen spelwoorde (Tomlinson, 2005:35).

2.3.10.3 KLASREËLS

Indien die multigraadopvoeder nie reëls, roetine en prosedures in die multigraadklas het nie, is die kans goed dat baie onderrigtyd verlore kan gaan. Prosedures kan onder andere insluit die hantering en gebruik van leermateriaal, hoe leerders die klas binne kom, deelname in die klas/groep en die inneem van voltooide aktiwiteite (Woolfolk *et al.*, 2008:533 - 537). Reëls moet positief en sigbaar wees. ‘n Paar eenvoudige reëls is byvoorbeeld om respek teenoor ander te betoon, te luister as ander praat, stiptelik te wees en voorbereid en gehoorsaam aan alle klasreëls te wees. Aansluitende hierby is dit altyd nodig dat die multigraadopvoeder regverdig en konsekwent sal optree.

Dit is nodig dat die leerders die reëls vir groepwerk verstaan om so te verseker dat die leerproses glad sal verloop. Cohen en Chatfield (1991) in Cohen (1994:106), asook Vincent (1999:40) beveel die volgende reëls aan:

- Die groepaktiwiteit en individuele verslag moet voltooi word.
- Doen jou deel in die groep.
- Wees verantwoordelik vir jou eie werk en gedrag.
- Jy het die reg om vir enige groeplid hulp te vra.
- Jy is verplig en enige groeplid wat hulp nodig het te help.

- Die opvoeder mag net vir hulp gevra word indien daar twyfel is oor die antwoord.
- Moenie ander se werk vir hulle doen nie.
- Almal help.

Indien die leerders konflik in die groep ervaar, word aanbeveel dat hulle aan alternatiewe strategieë dink om die probleem op te los. Dit is ook nodig dat die multigraadopvoeder vir leerders vaardighede aanleer om konflik te hanteer. Dit is raadsaam om groepe gedurig te wissel om sodoende interpersoonlike probleme te verminder (Cohen, 1994:111).

2.3.11 GEVOLGTREKKING

Dit blyk dat verskeie faktore 'n rol speel in die effektiewe implementering van groepwerk. Goeie beplanning, organisasie en tydsbestuur is van die faktore wat opvoeders in ag moet neem om groepwerk suksesvol aan te bied. Daar moet ook nie vergeet word dat leerders oor spesifieke kommunikasie en sosiale vaardighede moet beskik om te verseker dat groepwerk geslaagd is. Groepwerk kan in verskeie leerareas, maar ook in geletterdheid, as 'n onderrigstrategie aangewend word.

2.4 SAMEVATTING

Multigraadklasse is 'n gegewe waarby die Nasionale Onderwysdepartemente nie verby kan kyk nie. Nie net in Suid-Afrika nie, maar wêreldwyd moet goeie onderrig verskaf word aan leerders in multigraadklasse. Multigraadopvoeders moet die nodige ondersteuning kry om te verseker dat effektiewe onderrig in die multigraadklas plaasvind. Daarom is dit belangrik dat multigraadopvoeders 'n onderrigstrategie soos groepwerk in hul multigraad-klasse moet kan toepas. Dit vereis egter 'n positiewe ingesteldheid en goeie beplanning. Kennis van groepwerk is dus noodsaaklik vir elke multigraadopvoeder om sodoende ook te verseker dat leerders se akademiese vaardighede verbeter.

HOOFSTUK DRIE

METODOLOGIE

"Each group and each youngster is different. As a leader or coach, you get to know what they need."

(Mike Krzyzewski)

3.1 INLEIDING

In hierdie navorsing word die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode gebruik om te bepaal of groepwerk as 'n strategie in die Intermediêre Fase-multigraadklas geïmplementeer kan word. Die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode het ten doel om kennis te bekom van 'n probleem. Die probleem wat hier nagevors gaan word, is of groepwerk as 'n onderrigstrategie in die Intermediêre Fase-multigraadklas implementeer kan word. Aansluitend hierby gaan 'n intervensieprogram vir multigraadopvoeders, om die probleem te probeer aanspreek, opgestel word. Die navorsingsmetode maak gebruik van verskillende dissiplines soos onder andere ontwikkelingsielkunde, antropologie, sosiologie en kurrikulumteorieë (Sandoval & Bell, 2004:200).

Onderwys in die Wes-Kaap het komplekse probleme waarvoor antwoorde gevind moet word en dit is nog 'n rede vir die navorsingsmetodologie. Plomp (2010:9) beweer dat navorsing in die verlede geen ware bydrae gelewer het tot die verbetering van onderwys nie. Reeves (2006) in Plomp (2010:9) stem saam dat swak navorsing min tot geen beduidende verskil in die onderwys maak nie. Hierteenoor wil die navorsingsmetode dit ten doel stel om optimale oplossings vir probleme te bied. Die breë doelwit van ontwerpgebaseerde navorsing is dus om: insig in 'n probleem te bekom en 'n bydrae te lewer tot die verbetering van onderwyspraktyke en so ook 'n bydrae tot besluitneming en beleidmaking te lewer.

Navorsingsmetodologie het verskillende benaderings tot navorsings. Die benaderings kan wees: gevallestudies, eksperimente, aksienavorsing, evaluasie-navorsing, asook ontwerpgebaseerde navorsing. Dié benaderings kan verbind word aan navorsingsfunksies. Die navorsingsfunksies is onder andere: om te beskryf, om te vergelyk, om te evalueer, om te verduidelik of te voorspel en om te ontwerp en te ontwikkel (Plomp, 2010:11 - 12).

HOOFSTUK VIER

DATA-ANALISERING EN INTERPRETERING

“Individual commitment to a group effort – that is what makes a team work, a company work, a society work, a civilization work.” (Vince Lombardi)

4.1 INLEIDING

Die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode is gebruik om kennis van ’n probleem, naamlik groepwerk as strategie vir die onderrig van leerders in die Intermediêre Fase-multigraadklas, te ondersoek en om ’n intervensieprogram vir die probleem op te stel. Die doel van die hoofstuk is dus om inligting te verskaf oor die rou data wat in elke fase van die navorsing ingesamel is.

Data-analisering sal antwoorde verskaf op die “wat”-vrae. Dit gaan egter so geskied, dat dit geloofwaardig en betekenisvol is, asook verband hou met die navorsingsvrae (Opie, 2004:166). Die data-analisering sal ’n refleksie wees van die inligting wat verkry is uit onderhoude, vraelyste en leswaarnemings.

Data is op verskillende maniere verkry, maar alle data gaan op die einde so verwerk word, dat dit bydra tot die vorming van een prentjie (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:101). Daarom is die kritiese analisering en interpretering van die rou data so belangrik. Analisering sal geskied deur kwalitatiewe kodering waarna dit in kategorieë gegroepeer word (Henning *et al.*, 2004:102). Data is visueel deur grafieke voorgestel en soos nodig, is tabelle gebruik. Grafiese voorstellings van data is makliker vir die leser om in te sien en te verstaan (Opie, 2004: 142).

Triangulasie is verkry deur die literatuurstudie, vraelyste, onderhoude en leswaarnemings te vergelyk. Triangulasie is dus die gebruik van verskillende metodes om data te bekom en te verwerk (Henning *et al.*, 2004:103). Die data-analise sal moontlik ’n bydrae kan lewer tot die verbetering van onderrig in die Intermediêre Fase-multigraadklas.

HOOFSTUK VYF

AFLEIDINGS EN AANBEVELINGS

“Great players are willing to give up their own personal achievement for the achievement of the group. It enhances everybody.” (Kareem Abdul-Jabbar)

5.1 INLEIDING

Die doel van die navorsing was om te bepaal hoe groepwerk as 'n onderrigstrategie effektiewe onderrig in die Intermediêre Fase-multigraadklas kan verseker.

In hoofstuk een is die agtergrond en doel van die navorsing bespreek. Die rasionaal vir die navorsings, asook die metodologie, is beskryf. 'n Oorsig oor die navorsing van dit wat beplan word, is ook uiteengesit. Die konsepte multigraadklasse en groepwerk is in hoofstuk twee bespreek. Daar is veral gekonsentreer op die definisies, voordele en uitdagings van multigraadklasse, asook faktore wat groepwerk beïnvloed en hoe dit in die multigraadklas geïmplementeer kan word.

Die doel van hoofstuk drie was om ontwerpgebaseerde navorsing te verduidelik. Daar is gekyk hoe dit in die studie toegepas is, met spesifieke verwysing na die drie fases van ontwerpgebaseerde navorsing. In hoofstuk vier is die rou data geanaliseer en geïnterpreteer. Dit is visueel voorgestel en bespreek.

Hoofstuk vyf is 'n opsomming van al die data wat versamel is. In 5.2 word gereflekteer oor die navorsingsmetodologie wat gebruik is. Die data word beskryf en geïnterpreteer in 5.3. Daar word in 5.4 gekyk of die navorsingsvrae beantwoord is. Die geleenthede word bespreek in 5.5 en aanbevelings word gemaak in.

5.2 REFLEKTERING VAN NAVORSINGSMETODOLOGIE

In die gedeelte sal 'n refleksie gegee word rakende die ontwerpgebaseerde navorsing se voordele en beperkings. Daar sal ook gereflekteer word oor die rol van die navorser en deelnemers, asook oor die geldigheid van die navorsing.

5.2.1 REFLEKTERING VAN ONTWERPGEBASEERDE NAVORSING

Die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode is reeds in hoofstuk drie bespreek. Dié afdeling sal dus reflekteer of die navorsingsmetode daarin kon slaag om te bepaal of groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas geïmplementeer word en indien nie, wat moontlike hindernisse daarvoor kan wees.

Die voordele, beperkings, rol van die deelnemers, navorser en geldigheid sal voorts bespreek word.

5.2.1.1 VOORDELE

Die karaktereenskappe van die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode het daartoe bygedra dat die navorsing 'n herhalende proses was, waar die deelnemers ook betrokke kon wees. Hulle betrokkenheid was met die voltooiing van vraelyste, deelname aan onderhoude en lesaanbiedings. Die inligting wat versamel is, was bruikbaar vir die studie en die deelnemers is blootgestel aan die teorie rakende groepwerk. Die metode het ook daartoe bygedra dat die deelnemers se kennis van groepwerk verbreed het. Die navorsingsmetode maak voorsiening vir evaluering van die intervensieprogram. Dit bied aan die navorser die geleentheid vir herontwerp van die intervensieprogram. Die intervensieprogram kan dus verder uitgebrei en weer geïmplementeer word. Die navorser glo dat dié navorsingsmetode 'n bydrae gelewer het tot beter onderrig in multigraadklasse deur die implementering van groepwerk.

5.2.1.2 BEPERKINGS

Ontwerpgebaseerde navorsing is 'n sikliese proses wat aktiwiteite rakende analisering, ontwerp, evaluering en hersiening insluit. Die navorser sou graag tydens die prototipe-fase meer siklusse wou insluit om te verseker dat die einddoel, effektiewe implementering van groepwerk, bereik kon word. Nog 'n beperking was die feit dat die navorsing nie in ander kontekste, soos byvoorbeeld in die Grondslagfase-multigraadklasse, asook monograad-klasse getoets kon word nie.

5.2.1.3 ROL VAN NAVORSER EN DEELNEMERS

Die navorser het die rol van navorser en ontwerper ingeneem. Dit beteken as navorser is data ingesamel en as ontwerper is die intervensieprogram opgestel.

Die navorser het nie tydens die leswaarnemings die rol van fasiliteerder aangeneem nie, want die navorser wou nie inmeng in die aanbieding van die lesse nie. Die deelnemers het deur hul evaluering en refleksie van die navorsing aanbevelings gemaak oor toekomstige intervensies.

5.2.1.4 GELDIGHEID

Die navorser het gepoog om aan die kriteria vir geldigheid en betroubaarheid, soos bespreek, in 3.8 te voldoen. Die ontwerp was toepaslik vir onderrig in multigraadklasse en kon in al die deelnemers se klasse toegepas word. Konsekwentheid is verseker deur dieselfde inligting aan al die deelnemers deur te gee deur middel van eposse en fakse. Die optrede van die navorser tydens die onderhoude en leswaarnemings is dieselfde gehou deur die gebruik van geskrewe riglyne.

Die navorsing was uitvoerbaar deurdat vraelyste voltooi, onderhoude gevoer en leswaarnemings gedoen is. Die effektiwiteit van die navorsingsmetode is beleef, maar die effektiwiteit van die intervensieprogram sal eers waarlik deur volgehoue ondersteuning bepaal kan word. Die navorser glo die navorsing was betroubaar, want 'n ooreenkoms in resultate is in al die klasse tydens leswaarneming waargeneem. Dit behels dat die meeste klasse se leeromgewing bevredigend was.

Die resultate voor en tydens groepwerk was ook in die meeste gevalle baie dieselfde. By al die lesse is waargeneem dat die opvoeders min aandag gegee het aan die refleksie en samevatting aan die einde van groepwerk. Die proses is deur die deelnemers beoordeel deur 'n evaluering van die teoretiese werksessie en die intervensieprogram. Hulle het dit leersaam, insiggewend en relevant vir multigraad-onderrig gevind.

5.3 BESKRYWING EN INTERPRETASIE VAN DATA

Beskrywing en interpretasie het geskied na gelang van die drie fases van ontwerp-gebaseerde navorsing.

5.3.1 VOORLOPIGE NAVORSINGSFASE

Dié fase het 'n situasie-analise ingesluit wat bestaan het uit 'n literatuurstudie, vraelyste, onderhoude en leswaarnemings. Dit het gehelp om 'n begrip te kry van hoe groepwerk tans in die Intermediêre Fase-multigraadklasse toegepas word. In hierdie fase kon die deelnemers se kennis van groepwerk ook bepaal word.

5.3.1.1 LITERATUURSTUDIE

Die voordele van multigraadonderrig soos genoem in 2.2.6, kon ook in die navorsing waargeneem word. Groepwerk kan as 'n onderrigstrategie gebruik word om leerders se kommunikasievaardighede nog verder te verbeter. Multigraadopvoeders moet ook van 'n verskeidenheid onderrigstrategieë gebruik maak, soos genoem deur Hayes (1993:5). Soos gevind in die navorsing, is groepwerk een van die strategieë wat geïmplementeer kan word.

Groepwerk bied ook aan leerders die geleentheid om inligting te deel en mekaar te help. Dit is een van die voordele van multigraadonderrig soos gevind deur die CMGE. Die navorser stem ook saam met Little (2004) dat groepwerk vir multigraadonderrig aanbeveel word.

Die navorsing het, soos vorige internasionale navorsings deur onder andere Little en Juvane, ook gevind dat multigraadopvoeders die onderrig in multigraadklasse uitdagend en moeilik vind. 'n Kurikulum en leermateriaal is geskryf vir monograad en moet in multigraadklasse geïmplementeer word. Dit stem ooreen met navorsing gedoen deur Birch en Lally soos bespreek in 2.2.12. Die navorser het verder gevind dat die opvoeders, soos opvoeders in Sri Lanka, ook negatief ingestel is teenoor multigraadklasse. Navorsing wat betref aktiewe leer, soos bespreek in 2.3.1.1, kan binne groepwerk toegepas word.

Dit is egter nog nie tydens die navorsing waargeneem nie, want die leerders doen nog elkeen sy eie werk en min besprekings het plaasgevind.

In die beplanning van groepwerk het die opvoeder ook nie die verskillende leerstyle, denkstyle en veelvuldige intelligensies in ag geneem nie. Soos beweer deur veral Gregory en Chapman is genoemde van kardinale belang in die onderrig van leerders.

Die navorser stem saam met Miller (1991), wat gevind het dat leerders baat by sosiale interafhanklikheid. Dit blyk dat, net soos in die geval van Miller, die navorser gevind het dat die waarde van sosiale interafhanklikheid tydens groepwerk nog nie deur die opvoeders en leerders besef word nie. Die navorser het ook soos Mulryan-Kyne (2005) gevind dat leerders by hul banke sit en take op hul eie voltooi. Die opvoeders is dus ook meer ingestel op heelklasonderrig en besef nog nie die waarde van groepwerk nie.

5.3.1.2 VRAELYSTE

5.3.1.2 (a) BEVINDINGS

Response op die kwalitatiewe vraelyste het die volgende getoon :

Groepwerk word wel in die multigraadklasse as 'n onderrigstrategie geïmplementeer. Groepwerk word gebruik om in al die leerders se behoeftes en vermoëns te voorsien en beplanning fokus op dit wat die leerders moet weet. Die leerders word groepeer volgens hul graad en vermoë. Daar is egter ook ander maniere van groepering, soos beskryf in tabel 2.4. Oor-graadgroepering wat volgens Veenman (1995) in 2.2.8.2 as 'n goeie onderrig-praktyk beskou word, word nog nie in die klasse toegepas nie. Die klasse beskik oor voldoende handboeke en gedifferensieëerde aktiwiteite. Die opvoeders verleen hulp aan die leerders wat dit benodig. As leerders in groepe verdeel word en elke groep 'n ander aktiwiteit het om te voltooi, word dit as groepwerk gesien. Die opvoeder se beplanning vir groepwerk voldoen dus nie aan die beginsels en faktore soos bespreek in 2.3.6 nie.

Alhoewel die opvoeders beweer dat hulle groepwerk doen, is hul klasruimte nie geskik vir groepwerk nie. Die klasruimte, alhoewel soms beperk, word egter nie voldoende benut nie.

Opvoeders het dus nie voldoende kennis en kreatiwiteit as dit kom by die fisiese uitleg van hul klas soos bespreek in 2.3.10.1 nie.

'n Volgende leemte is dat, wanneer opvoeders vir groepwerk beplan, hulle nie tyd as 'n belangrike aspek in gedagte hou nie. Die gevolg is dat leerders te veel wagtyd het of nie genoeg tyd het om hul aktiwiteite te voltooi nie. Hayes (1993) het ook in haar navorsing bevind dat tydsbestuur en organisatoriese vaardighede nodig is vir goeie beplanning in 'n multigraadklas.

Indien groepwerk gereeld gedoen word, soos aangedui is, behoort die leerders se groepvaardighede baie goed te wees. Daar word egter aangedui dat leerders nie oor die nodige groepvaardighede beskik nie, dus is hulle nie gewoond daaraan om in groepe te werk nie.

Sommige opvoeders neig om leerders wat sukkel met lees en skryf, individueel te wil help. Dit is nie altyd moontlik tydens groepwerk nie, dus moet die opvoeder ook van ander tegnieke soos bespreek in 2.3.9 gebruik maak.

Alhoewel die meeste opvoeders drie tot vier jaar onderwysopleiding het, het die navorser net soos Hayes (1993) en Sigsworth en Solstad (2001) bevind dat die opvoeders min tot geen opleiding het in multigraadonderwys.

Ten slotte is die betrokkenheid van die gemeenskap en ouers by die meeste skole gering. Die navorser stem saam met Sigsworth en Solstad (2001) dat die skool en gemeenskap moet saamwerk vir suksesvolle multigraadonderrig.

5.3.1.2 (b) GEVOLGTREKKING

Die meeste opvoeders is onkundig wat groepwerk betref. Om groepwerk effektief te implementeer het opvoeders kennis nodig van die karaktereenskappe van groepwerk en hoe om dit te implementeer. Die distriksamptenare kan 'n rol speel in die bemagtiging van opvoeders wat groepwerk betref. Dit blyk ook dat, alhoewel die opvoeders baie jare ondervinding het, hulle nog steeds onseker is ten opsigte van onderrigstrategieë vir multigraadklasse.

Die opvoeders wil klassikaal onderrig en neem ook nie die diversiteit van elke leerder in ag nie. “One size fits all” kan nie vir ‘n multigraadklas geld nie.

5.3.1.3 ONDERHOUDE

Miller (1991) het in sy navorsing gevind dat multigraadopvoeders onderrig in multigraad-klasse moeilik en uitdagend vind. Tydens die onderhoude is dit ook ‘n aspek wat sterk na vore gekom het.

5.3.1.3 (a) BEVINDINGS

Response op die onderhoude het die volgende getoon:

Soos gevind deur ander navorsers het die navorsing ook daarop gewys dat opvoeders dink leerders kan baat by multigraadonderrig en groepwerk, want hulle leer makliker bymekaar en kan mekaar help. Dit is veral gunstig vir leerders wat sukkel met lees- en skryfvaardighede. Opvoeders beseft dat hulle meer ondersteuning benodig wat groepwerk betref, as hulle ‘n verskil in die onderrig van geletterd in die multigraadklas wil maak.

Vanuit die vraelyste en onderhoude was dit verbasend dat baie opvoeders verkies om nie in ‘n multigraadklas onderrig te gee nie. Hulle beseft egter nie dat ‘n monograadklas ook uit multivlakke bestaan nie. Hulle dink al die leerders is en moet dieselfde wees. Weer eens is gevind dat opvoeders die verwagtinge vir ‘n monograadklas wat werkskedules, tydsverdeling en leermateriaal betref, in die multigraadklas moet toepas. Daar is ook gesê dat die ondersteuning van die departementele (distriks-) amptenare nie na wense is nie. Die rede hiervoor is moontlik die onkunde wat departementele amptenare het wat multigraadonderrig betref. Diwan (2006) het ook bevind dat departementele amptenare nie opgelei en kundig genoeg is om ondersteuning te bied aan multigraad-opvoeders nie.

Groepwerk word nie effektief geïmplementeer in die onderrig van geletterdheid en ander leerareas nie. Faktore soos swak tydsbestuur en dissipline, asook beperkte klasruimte en leermateriaal is van die redes vir laasgenoemde. Dit is ook nodig dat leerders die sosiale vaardighede, soos bespreek in 2.3.4 moet bemeester en dat opvoeders ‘n daadwerklike poging sal moet aanwend om die vaardighede vir die leerders aan te leer.

5.3.1.3 (b) GEVOLGTREKKING

Alhoewel opvoeders tog die waarde van groepwerk besef, het hulle nog nie die selfvertroue om groepwerk effektief te implementeer nie. Die Departement van Basiese Onderwys sal ook meer bewus moet raak van multigraadonderrig en die implementering van die kurrikulum in 'n multigraadklas.

5.3.1.4 LESWAARNEMINGS

Verskeie kenners op die gebied van groepwerk, soos beskryf in hoofstuk twee, is dit eens dat groepwerk as 'n strategie vir die onderrig van geletterdheid aangewend kan word.

5.3.1.4 (a) BEVINDINGS

Die leswaarnemings het getoon dat: daar in die meeste klasse is 'n positiewe en teksryke leeromgewing geskep is wat, soos Quist (2005) in 2.3.7 beweer, 'n positiewe klimaat bydra tot die leerproses. Alhoewel die opvoeders nie al die faktore vir groepwerk in gedagte gehou het in hul beplanning nie, het die opvoeders wel beplan en het hulle geweet wat hulle met die leerders wou bereik.

Tydens groepwerk was die meeste opvoeders gedurig besig om die leerders se gedrag waar te neem. Dit is goed, want so raak die opvoeder bewus van die leerders wat hulp benodig, asook van die leerders wat dissiplineprobleme gee. Die opvoeders moet egter net daarteen waak dat hulle nie fokus verloor met die groep waarmee hulle besig is nie.

Wat die leerders se gedrag betref, is waargeneem dat leerders se optrede tydens groepwerk aan die een kant ongedissiplineerd is, maar aan die ander kant is sommige leerders weer passief. Dit blyk dus dat die afwesigheid van klasreëls en reëls vir groepwerk, soos beskryf deur Quist (2005) in 2.3.7, hiertoe kon bydra. Ongedissiplineerde gedrag impliseer dat sommige leerders met hul maats gesels het, sommige het in hul tasse rondgekrab en gesoek na "iets" en ander het weer kort-kort gevra wat hulle moet doen. Met passiewe gedrag word bedoel dat sommige leerders net gesit het en niks gedoen of geen bydrae tot die aktiwiteite gelewer het nie.

Opvoeders spandeer nie genoeg tyd om die leerders voor te berei vir groepwerk nie. Hulle stel nie die verwagtinge aan die leerders nie, instruksies word nie goed genoeg verduidelik nie en geen tydstoewysings word met die leerders bespreek nie. Dit is dan ook die rede waarom baie leerders tydens groepwerk onseker blyk te wees, maar ook te skaam is om hulp te vra. Dit is dan ook sulke tye dat dissipline 'n probleem word. Hieruit blyk ook dat leerders nie die nodige vaardighede om in groepe te werk van jongs af aangeleer het nie.

Uit die plasing van die banke, die meeste in rye, kon afgelei word dat groepwerk nie gereeld plaasvind nie. Navorsing deur die CMGE (2009) het ook gevind dat banke net in tradisionele rye staan. Verder verwag die leerders nog dat slegs die opvoeder hulp kan verleen. Die waarde van maatstutors, soos bespreek in 2.2.13.2, is nog nie benut nie.

Refleksie, rapportering en samevatting aan die einde van groepwerk vind in die meeste klasse glad nie plaas nie. Dit is 'n aspek wat aandag sal moet geniet, want dit rig weer verdere intervensie en beplanning. Die navorser stem ook saam met Mulryan-Kyne (2005), 'n Ierse kundige op die gebied van multigraad, se navorsing dat leerders meer taakgerig is in kleiner groepe as tydens heelklasonderrig. Die opvoeders moet dit nog net besef. Birch en Lally (1995) het bevind dat, deur te werk in groepe, tyd en inhoud regverdig tussen al die leerders verdeel word. Tydens die navorsing is bevind dat sommige opvoeders dit begin verstaan.

5.3.1.4 (b) GEVOLGTREKKING

Die leeromgewing van die multigraadklasse is geskik vir die leerproses. Die opvoeders moet net verseker dat leer ook tydens groepwerk plaasvind en besef dat geletterdheid deur groepwerk verbeter kan word. Groepwerk vereis goeie beplanning en 'n positiewe ingesteldheid.

5.3.2 PROTIPE-FASE

Die prototipe-fase het die ontwerp van 'n intervensieprogram vir groepwerk behels. Die deelnemers het die geleentheid gekry om 'n beter begrip van groepwerk te verkry. Uit die evaluering van die program kon afgelei word dat dit van waarde vir die opvoeders was en dat dit prakties in elke multigraadklas toegepas kan word.

Die navorser was dus betrokke by die professionele ontwikkeling van die deelnemers deur die ontwikkeling, implementering en monitering van die intervensieprogram.

Die navorser voel egter dat die intervensieprogram moontlik ook aandag moes skenk aan die fasette vir die beplanning van 'n geletterdheidsles. Dit help nie die opvoeders beskik oor die teorie van groepwerk, maar hulle kan dit nie practise in 'n les toepas nie. Kan opvoeders 'n goeie les beplan? Dit is 'n vraag wat die navorser graag in die toekoms beantwoord sal wil sien. Die navorser stem ook saam met Hayes (1993) in 2.2.6 dat multigraadopvoeders op meer kreatiewe maniere moet leer beplan.

Die monitering van die intervensieprogram het daarop gewys dat die tydperk vir implementering te min was, want groepwerk is nog nie effektief tydens die assesseringsfase waargeneem nie. Sommige deelnemers het verskonings gehad hoekom hulle nog nie die nuwe inligting kon toepas nie. Redes soos die volgende is gegee: "Ek het nog nie tyd gehad om dit te implementeer nie. My klas moet nog eers reggeskuif word. Die leerders kan nie op hul eie werk nie." Die afleiding wat gemaak kan word, is dat opvoeders òf onseker is oor groepwerk, òf nog nie die waarde van groepwerk besef nie.

Om volhoubaarheid te verseker moet monitering ook meer gereeld gedoen word. Uit die moniteringsgesprek is ook afgelei dat opvoeders die makliker aspekte van groepwerk, soos byvoorbeeld klasreëls, groepering en uitleg van die klas, eerste probeer verander het. Belangrike faktore, soos onder andere leerders se groepvaardighede en tydsbestuur, het weining aandag geniet.

5.3.3 ASSESSERINGSFASE

Die leswaarnemings tydens die assesseringsfase het daarop gewys dat die opvoeders tog in 'n geringe mate gegroei het wat die implementering van groepwerk betref. Soos reeds genoem in 5.3.2, kan die afleiding wees dat die tydperk van implementering te kort was. Die voordeel hiervan is egter dat dit geleentheid bied vir verdere ontwikkeling, asook vir aanbevelings wat gemaak kan word vir die verbetering van die intervensieprogram. Die geleentheid vir multigraadopleiding, soos bevind deur Sigworth en Solstad (2001) in 2.2.7, is so min, dus moet multigraadopvoeders van elke geleentheid gebruik maak om hulself te bemagtig.

Die opvoeders was ook huiwerig om hul kollegas se lesse te beoordeel. Die navorser stem saam met Vincent (1999) in 2.2.10 dat die opvoeders meer geleentheid moet kry vir terugvoer en refleksie van hul eie en ander se lesse. Sigworth en Solstad (2001) in 2.2.6 beveel ook aan dat multigraadopvoeders idees en wenke moet uitruil, want dit strek tot voordeel van multigraadonderrig.

5.4 ANTWOORDE OP NAVORSINGSVRAE

Die onderstaande navorsingsvrae gee antwoorde wat insig verskaf oor groepwerk as 'n onderrigstrategie in die Intermediêre Fase-multigraadklas.

Vraag 1: In watter mate word groepwerk tans in die Intermediêre Fase-multigraadklas toegepas?

Die bevindinge van vraag een dui daarop dat opvoeders aangedui het dat hulle groepwerk doen. Die onderhoude en leswaarnemings het egter net gewys dat leerders wel in groepe gedeel word, maar onderrig geskied oor die algemeen klassikaal. Leerders voltooi ook hul aktiwiteite individueel.

Daar kon dus bevind word dat groepwerk nie effektief in die Intermediêre Fase-multigraadklas geïmplementeer word nie. Die navorser stem saam met McEwan (1998) in 2.2.11.2 dat groepwerk een van die strategieë moet wees wat opvoeders en leerders moet bemeester, veral wat betref die onderrig en verbetering van geletterdheids- en wiskundevaardighede.

Redes waarom groepwerk nie effektief geïmplementeer word nie, is moontlik: dat hulle nie opgelei is vir multigraadonderrig nie; indiensopleiding nie voorsiening maak vir strategieë vir multigraadklasse nie en dat distriksamptenare nie kundig genoeg is om opvoeders in multigraadklasse te ondersteun nie.

Vraag 2: Wat is die faktore wat groepwerk as 'n onderrigstrategie vir geletterdheid in die Intermediêre Fase-multigraadklas ondersteun of verhinder?

Die bevindinge van vraag twee, soos Hayes (1993) in 2.2.7, het daarop gedui dat 'n multigraadopvoeder goeie organisatoriese vaardighede en tydsbestuur nodig vir effektiewe beplanning. Dit is ook faktore wat die implementering van groepwerk ondersteun. Opvoeders verkies heelklasonderrig, maar besef nog nie die waarde van ander strategieë soos groepwerk nie. Daar kon dus bevind word dat faktore soos groepering, fisiese uitleg van die klas, geskikte aktiwiteite en assessering, groepwerk ondersteun, maar nie deur die opvoeders in ag geneem word nie.

'n Groot faktor wat groepwerk kan verhinder, is leerders wat nie oor die nodige groepvaardighede beskik nie en ook nie selfstandig kan werk nie. Daar word nie deur die opvoeder besef dat hulle vir die leerders die geleentheid moet bied om groepvaardighede aan te leer nie, dit gebeur nie vanself nie. Volgens die opvoeders sukkel die leerders met swak lees- en skryfvermoëns om in groepe te werk en opvoeders beskik ook nie oor genoeg tyd om ondersteuning te bied aan die leerders nie.

Voorts is bevind dat, om leerders in gemengde groepe te deel, juis aan leerders die geleentheid bied om bymekaar te leer. Dissipline-probleme wat groepwerk kan verhinder, kan voorkom word deur klasreëls en reëls vir groepwerk.

Vraag 3: Wat is die effektiwiteit van 'n intervensieprogram om opvoeders te ondersteun in groepwerk as onderrigstrategie?

Die bevindinge van vraag drie dui daarop dat die opvoeders wel ondersteuning nodig het wat hul kennis van groepwerk betref. Die intervensieprogram het gefokus op die teorie en implementering van groepwerk. Die opvoeders het die intervensieprogram as baie positief en leersaam ervaar. Tydens die monitering van die program het dit na vore gekom dat die opvoeders nog ondersteuning nodig. Eenmalige ondersteuning is nie genoeg om groepwerk effektief te implementeer en getletterdheid te bevorder nie. Die navorser dink ook dat Grondslagfase-multigraadopvoeders en -monograadopvoeders by die program kan baat. Dit het weer aan die lig gekom dat multigraadopvoeders indiensopleiding nodig wat op multigraadpraktyke gerig is.

5.5 GELEENTHEDE VOORTSPRUITEND UIT DIE NAVORSING

Die geleentheid wat die navorsing vir die opvoeders ingehou het, was eerstens dat opvoeders die geleentheid gekry het om te kon reflekteer oor hul eie praktyke wat multigraadonderrig en groepwerk betref. Daar was ook tydens die prototipe-fase die geleentheid om indiensopleiding te ontvang wat groepwerk betref. Die navorsing het die weg gebaan vir deurlopende, skoolgebaseerde ondersteuning deur die distriksamptenaar. Die opvoeders kon ook goeie praktyke tydens die assesseringsfase deel.

Die navorsing het vir die navorser die geleentheid gebied om 'n beter begrip van multigraadklaspraktyke, met spesifieke verwysing na groepwerk, te bekom. Daar is gevind dat opvoeders in monograadklasse en die Grondslagfase-multigraadklasse moontlik by die intervensieprogram kan baat. Dit skep dus die geleentheid vir verdere professionele ontwikkeling in kluster-verband.

Groepwerk bied ook aan leerders die geleentheid om hul kommunikasievaardighede te verbeter.

Soos bespreek in hoofstuk twee, het die meeste multigraadnavorsing gehandel oor die kognitiewe en nie-kognitiewe vaardighede van die leerders in multigraadklasse en nie soseer oor die verskillende onderrigpraktyke nie. Hierdie navorsing het die geleentheid gebied om dus te fokus op groepwerk as 'n onderrigpraktyk.

5.6 AANBEVELINGS VOORTSPRUITEND UIT DIE NAVORSING

Die navorser wil graag die volgende aanbevelings maak vir die opvoeders, distriksamptenare en beleidmakers, indiensopleiding en verdere navorsing:

5.6.1 AANBEVELINGS VIR OPVOEDERS

Goeie multigraadpraktyke moet geïdentifiseer word waar ander opvoeders demonstrasies van, onder andere, groepwerk, maatstutors, klaskameruitleg en beplanning kan waarneem. Dit kan ook geld vir Grondslagfase-opvoeders en opvoeders in monograadklasse.

Die opvoeders benodig meer selfvertroue en ondersteuning van hul mede-kollegas en distriksamptenare. Groepwerk kan ook net verbeter indien opvoeders met meer vrymoedigheid kan reflekteer oor hul eie en ander kollegas se onderrigpraktyke, daaruit kan leer en nuwe idees kan gaan toepas.

Daar moet vir die opvoeders in multigraadklasse 'n kontrolevorm, soortgelyk aan die een wat in die navorsing gebruik is, ontwerp word, sodat opvoeders self-evaluering en reflektering ten opsigte van hul groepwerkpraktyke kan doen.

Studente aan tersiêre inrigtings moet blootgestel word aan verskillende onderrigstrategieë soos groepwerk, asook die beplanning en organisasie van multigraadklasse.

5.6.2 AANBEVELINGS VIR DISTRIKSAMPTENARE EN BELEIDMAKERS

Die departementele (distriks-) amptenare moet ingelig en opgelei word wat betref onderrigstrategieë soos groepwerk, asook kurrikulum-aanpassing soos onder andere differensiasie en integrasie. Die klem moet val op die pedagogiek en nie sosoer die kurrikulum-inhoude nie.

In die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklarings word daar melding gemaak van groepwerk, maar geen riglyne vir implementering en beplanning van lesse vir groepwerk word gegee nie. Dit is dus nodig dat opvoeders die vaardighede vir goeie onderrigmetodes, soos groepwerk, aangeleer moet word. Riglyne word ook nie gegee ten opsigte van onderrig in multigraadklasse nie. Dit is 'n leemte wat, in samewerking met alle rolspelers, bespreek moet word. Soos Juvane ook in sy navorsing voorgestel het, moet multigraadonderrig deel van die Nasionale Onderwys-beleid wees.

5.6.3 AANBEVELINGS VIR INDIENSOPLEIDING

Die navorser stem saam met Little (2004) dat die multigraadopvoeders opleiding in verskeie strategieë benodig om onderrig, asook geletterdheids- en wiskundevaardighede te verbeter. Opleiding in klaskamerbestuur en beplanning is van kardinale belang, sodat die opvoeders met selfvertroue groepwerk en ander onderrigstrategieë sal kan toepas.

Opvoeders moet ook die vaardigheid aanleer om hul onderrigmetodes so aan te pas dat daar in al die leerders se behoeftes voorsien kan word.

Klaskamerorganisasie is veral van belang in die akkommodering van die verskillende grade in een klas, asook die vermindering van dissiplinêre probleme binne groepwerk. Dit is nodig dat opvoeders weer die waarde van groepwerk besef. Hierdeur kan leerders op verskillende vlakke onderrig word, ondersteuning kan gedifferensieërd geskied en dissipline behoort te verbeter.

Opvoeders moet ook bewus gemaak word van maatstutors en selfgerigteleer, sodat leerders verantwoordelikheid vir hul eie leer kan aanvaar.

Tydens groepwerk kan die opvoeder nie aan al die leerders gelyk aandag gee nie. Dus moet leerders ook op hul eie 'n taak kan voltooi, want tydens formele assessering moet elke leerder weer individueel geassesseer word.

Indiensopleiding kan gedoen word deur waarneming, demonstrasies en deel van goeie praktyke. Die teorie van groepwerk moet ook aan die opvoeders oorgedra word. Dit is dalk ook nodig om 'n handleiding of elektroniese materiaal saam te stel vir idees en wenke vir multigraadonderrig. Die intervensieprogram wat die navorser opgestel het, kan moontlik vir opleidingsessies gebruik word.

5.6.4 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Die volgende kan moontlike terreine wees wat verdere navorsing kan rig:

- Die invloed van ouerbetrokkenheid in die verbetering van multigraadonderrig se uitslae wat geletterdheid en wiskunde betref, kan verder ondersoek word.
- Dit is ook noodsaaklik dat alternatiewe maniere van beplanning en onderrigstrategieë, spesifiek geskoei op multigraadonderrig, verder nagevors word.
- Die vergelyking van leerderprestasies in monograadklasse versus multigraadklasse om die persepsie dat leerders in multigraadklasse swakker presteer te ondersoek.

5.7 FINALE SAMEVATTING

Die navorsing het gepoog om groepwerk as 'n onderrigstrategie in die Intermediêre Fase-multigraadklasse na te vors. Uit die literatuurstudie kon afgelei word dat groepwerk wel as 'n onderrigstrategie deur kundiges op die gebied van multigraadonderrig aanbeveel word.

Die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode wat gebruik is, het bewys dat multigraadopvoeders nie oor die nodige kennis rakende groepwerk beskik nie. 'n Intervensieprogram is opgestel en implementeer om die leemte aan te spreek.

Ter afsluiting kan aangevoer word dat groepwerk wel as 'n onderrigstrategie in multigraadklasse vir die onderrig van geletterdheid geïmplementeer kan word. Professionele ondersteuning aan die opvoeders en begrip van elke leerder se behoeftes is van kardinale belang vir effektiewe onderrig en leer.

BIBLIOGRAFIE

Aghazadeh, M. s.a. *National curriculum adaption model for multi-grade classrooms*. Aghazadeh.moharram@gmail.com [3 March 2010].

Allan, S. D. 1991. Ability-grouping research. Reviews: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*:60-65, March.

Berry, C. s.a. *Multigrade teaching: a discussion document*. <http://www.ioe.ac.uk/multigrade> [20 March 2010].

Birch, I. & Lally, M. 1995. *Multigrade teaching in primary schools*. Bangkok: UNESCO.

Blum, N. & Diwan, R. 2007. *Small, multigrade schools and increasing access to primary education in India: National context and NGO initiatives*. Brighton: CREATE.

Bolton, A. B. 1996. *How to manage your multi-age classroom Grades 3-5*. Westminister: Cracchiolo, Rachelle & Smith, Mary Dupuy.

Boonzaaier, P. J. V. 2008. *Multi-grade rural schools intervention in the West Coast Winelands EMDC: A case study*. Unpublished PhD thesis, Cape Peninsula University of Technology, Wellington.

Boonzaaier, P. J. V. 2010. A case study done on the multi-grade rural schools intervention(MGRSI) in the West Coast Winelands EMDC (2001-2006). *CMGE News*, 1(1):3, 1 January 2010.

Briggs, S. 2004. *Inclusion and how to do it: Meeting SEN in secondary schools*. London. David Fulton.

Centre for multi-grade education. 2009. *Baseline report on education in South Africa*. Wellington.

Cohen, E. G. 1994. *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.

Cornish, L. 2006. Parents' view of composite classes in an Australian primary school. *The Australian Educational Researchers*, 33(2):123-140, August.

Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. London: SAGE Publications.

Criticos, C., Long, L., Moletsane, R., Mthiyane, N. & Mays, T. 2009. *Getting practical about classroom-based teaching for the National Curriculum Statement*. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press.

Departement van Onderwys. 2003. *Nasionale Kurrikulumverklaring Graad 10-12 (Algemeen)*. TALE: Afrikaanse Huistaal. Pretoria: Staatsdrukker.

Frey, N., Fisher, D. & Everlove, S. 2009. *Productive groupwork: how to engage students, build teamwork, and promote understanding*. Alexandria: ASCD.

Gauvain, M. & Cole, M. 1997. *Readings on the development of children*. New York: W. H. Freeman.

Gillies, R. M. & Ashman, A. F. 2003. *Co-operative learning: the social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: RoutledgeFalmer.

Gokhale, A. A. 1995. Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1):22-30, Fall 1995.

Gregory, G. H. & Chapman, C. 2002. *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. California: Corwin.

Hayes, K. 1993. *Effective multigrade schools: a review of the literature*. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNABS072.pdf [10 May 2010].

Heacox, D. 2002. *Differentiating instruction in the regular classroom. How to reach and teach all learners, Grade 3-12*. Minneapolis: Free Spirit.

Henning, E., Van Rensbug, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Jaques, D. 2000. *Learning in groups: a handbook for improving group work*. 3rd ed. London: Kogan Page.

Joubert, J. J. 2005b. *Multigrade schools: An academic perspective*. Faculty of Education: Wellington. Cape Technichon. Unpublished Article.

Joubert, J. J. & Jordaan, V. A. 2009. *Multi-grade education. Training Manual*. Wellington: CMGE.

Joubert, J. 2011. Foreword. *South African rural educator*, 1:4-6, December 2011.

Juvane, V. 2005. Redefining the role of multi-grade teaching. *Regional capacity building seminar on education of rural people in Africa*, Addis Ababa, 7-9 September 2005.

- Kadivar, P., Nejad, S. N. & Emamzade, Z. M. 2005. Effectiveness of multi-grade classes: cooperative learning as a key element of success. *World Academy of Science Engineering and Technology*, 8:169-171.
- Kaufeldt, M. 2005. *Teachers, change your bait! Brain-compatible differentiated instruction, Grades K–12*. Norwalk: Crown House.
- Little, A. 1995. *Multigrade teaching: a review of practice and research*, serial no. 12:1-45. London: Overseas Development Administration.
- Little, A. W. 2004. *Learning and teaching in multigrade settings*. Paper commissioned for the Education for All global monitoring report 2004, the quality imperative. UNESCO, 2004.
- Little, A. W. (Ed). 2007. *Education for all and multigrade teaching*. Challenges and opportunities. Dordrecht: Springer.
- Mariano, L. T., Kirby, S. N. 2009. Achievement of students in multigrade classrooms; evidence from the Los Angeles Unified School District. *Institute of Education Sciences*, June.
- MacDonald, R. J. 2008. *Professional development for information communication technology integration: Identifying and supporting a community of practice through design-based research*. *Journal of research on Technology in Education*, 40(4):429-445, Summer 2008.
- McEwan, P. J. 1998. The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal Educational Development*, 18(6):435-452.
- McNamara, S. & Moreton, G. 1997. *Understanding differentiation: A teachers guide, resource materials for teachers*. London: David Fulton.
- Miller, B. A. 1991. A review of the qualitative research on multigrade instruction. *Journal of research in rural education*, 7(2):3-12, Winter 1991.
- Mulryan-Kyne, C. 2005. The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the Republic of Ireland. *Journal of research in rural education*, 20(17):1-20, December 26.
- Nieveen, N. 2010. An introduction to educational design research. In Plomp, T. & Nieveen, N. (eds). *An introduction to educational design research*. Enschede: Netzdruk: 89 - 101
- Opitz, M. F. 1998. *Flexible grouping in reading: practical ways to help all students become better readers*. New York: Scholastic Inc.

- Opie, C. (ed). 2004. *Doing educational research*. London: SAGE Publications.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. & Brown, A. H. 2010. *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. 9th ed. Boston: Wadsworth.
- Ornstein, A. C. 1990. *Strategies for effective teaching*. New York: Harper & Row.
- Quist, D. (ed). 2005. *Resource materials for multi-grade teaching*. London: Commonwealth Secretariat.
- Plomp, T. 2010. An introduction to educational design research. In Plomp, T. & Nieveen, N. (eds). *An introduction to educational design research*. Enschede: Netzdruk: 9-33.
- Pratt, D. 1986. On the merits of multiage classrooms. *Research in rural education*, 3(3): 111-115.
- Reynolds, M. 1994. *Groupwork in education and training: ideas in practice*. London: Kogan Page.
- Sandoval, W. A. & Bell, P. 2004. Design-based research methods for studying learning in context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4):199-201, 2004.
- Sigsworth, A. & Solstad, K. J. 2001. *Making small schools work: a handbook for teachers in small rural schools*. Addis Ababa: UNESCO.
- Surty, E. 2011. Quality education for rural schools in South-Africa – challenges and solutions. *South African rural educator*, 1:8-15, December 2011.
- Tomlinson, C. A. 2001. *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd ed. Alexandria: ASCD.
- Unrath, K., Robertson, T. & Valentine, J. 1999. *Is multi-age grouping beneficial to middle school students?* Department of Educational Leadership and Policy analysis. University of Missouri-Columbia.
- Veenman, S., Kenter, B. & Post, K. 1999. Cooperative learning as a form of active learning in Dutch primary schools. Paper presented at the Biennial Meeting of the European Association for Research on learning and instruction, Göteborg, 24-28 August 1999.
- Venter, J. 2012. Strategies of SCAF-Partnership program shows success at Welvaart Primasry. *CMGE News*, 2(2):2-3, March/April 2012.

Vincent, S. 1999. *The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools: instructional delivery and grouping*. 5th ed. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

Wang, F. & Hannafin M. J. 2005. Design-based research and technology-enhanced learning environments. *ETR & D*, 53(4):5-23.

Woolfolk, A., Hughes, M. & Walkup, V. 2008. *Psychology in Education*. Essex: Pearson Education.

BYLAE A: Toestemming van WKOD om navorsing te onderneem

Navrae
Enquiries **Dr A.T Wyngaard**

Telefoon
Telephone 021 467 9272

Faks
Fax (021) 425-7445

Verwysing
Reference 20100707-0008



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Me Annelien Crous

Posbus 16

Vredendal

8160

Dear Me Annelien Crous

RESEARCH PROPOSAL: GROEPWERK AS 'N ONDERRIGSTRATEGIE VIR DIE INTERMEDIÛRE FASE MULTIGRAADKLAS

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **20 January 2011 till 30 June 2011**.
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

The Director: Research Services

Western Cape Education Department

Private Bag X9114

CAPE TOWN

8000

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Audrey T Wyngaard

for: **HEAD: EDUCATION**

DATE: 05 July 2010

BYLAE B: Brief aan deelnemende multigraadskole rakende die navorsing



Posbus 16
Vredendal
8160

Die Skoolhoof

NAVORSING: Groepwerk as 'n onderrigstrategie vir die Intermediêre Fase multi-graadklas

U skool is geselekteer om deel te vorm van bogenoemde navorsing. Die doel van die navorsing vir 'n toekomstige M.Ed (Multigraad), is om groepwerk as 'n onderrigstrategie in Intermediêre Fase-multigraadklasse te ondersoek.

Die navorsing sal in drie fases gedoen word nl.:

Voorlopige navorsingsfase: 'n Situasië-analise sal geskied deur **onderhoude** met Intermediêre Fase-opvoeders in multigraadklasse. 'n Geslote **vraelys** sal ook voltooi word. 'n Tentatiewe intervensieprogram sal dan opgestel word wat riglyne en wenke aan opvoeders bied ten opsigte van die implementering van groepwerk in die multigraadklas.

Prototipe-fase: Tydens hierdie fase sal 'n mikro-evaluering van die intervensieprogram plaasvind. Dit sal geskied deur 'n **teoretiese werksessie** met die opvoeders en die effektiewe implementering van groepwerk in hul multigraadklasse. **Leswaarneming** sal ook gedoen word.

Assesseringsfase: In hierdie fase sal die intervensieprogram in skole evalueer word. Gestruktureerde een-tot-een **onderhoude** sal gevoer word met opvoeders in die Intermediêre Fase-multigraadklasse.

Die name van die deelnemers sal geensins in die tesis gereflekteer word nie. Die navorsing sal geskied volgens Wes-Kaap Onderwysdepartement se riglyne.

Ek vertrou dat u skool sal baat by die navorsing en dat dit sal bydra tot die effektiewe onderrig in 'n multigraadklas.

Groete.

Die uwe

Me A. Crous
(Navorser)

2 September 2010

BYLAE C: Vraelys aan multigraadskole

VRAELYS

DOEL: Om te bepaal hoe groepwerk tans in multigraadklasse toegepas word.
EERLIKHEID word van deelnemers verwag en **VERTROULIKHEID** sal deur die navorser gewaarborg word.

OPVOEDER: _____ SKOOL: _____
GRAAD/E: _____ AANTAL LEERDERS: _____ DATUM: _____

Lees die stelling en maak u keuse deur met 'n X, in die regte blokkie te merk.

1.	In die onderrig van leerders maak ek die meeste gebruik van:	
	heelklasonderrig	<input type="checkbox"/>
	groepwerk	<input type="checkbox"/>
	onderrig in pare	<input type="checkbox"/>
	individuele onderrig	<input type="checkbox"/>
	selfgerigteleer	<input type="checkbox"/>
2.	Die rede hoekom ek groepwerk doen is:	
	om die verskillende grade in my klas te akkommodeer.	<input type="checkbox"/>
	om die verskillende behoeftes en vermoëns van leerders aan te spreek.	<input type="checkbox"/>
	om tyd effektief tussen leerders te verdeel.	<input type="checkbox"/>
	om vir leerders groepvaardighede aan te leer.	<input type="checkbox"/>
3.	Wanneer ek groepwerk doen, groepeer ek die leerders volgens:	
	graad	<input type="checkbox"/>
	vermoë	<input type="checkbox"/>
	belangstellings	<input type="checkbox"/>
	gemengde vermoëns	<input type="checkbox"/>
4.	Die leermateriaal wat ek die meeste in die onderrig van leerders gebruik is:	
	selfstudie materiaal	<input type="checkbox"/>
	handboeke	<input type="checkbox"/>
	modules	<input type="checkbox"/>
	gedifferensieërde aktiwiteite	<input type="checkbox"/>
	rekenaars	<input type="checkbox"/>

5.	Die klasruimte maak voorsiening vir:	
	heelklasonderrig	<input type="checkbox"/>
	heelklasonderrig en groepwerk	<input type="checkbox"/>
	heelklasonderrig, groepwerk en matwerk	<input type="checkbox"/>
	heelklasonderrig, groepwerk, matwerk en leerstasies	<input type="checkbox"/>
6.	Wanneer ek beplan vir groepwerk fokus ek op:	
	die doel van die aktiwiteit.	<input type="checkbox"/>
	dit wat die leerders moet weet wat van hulle verwag word.	<input type="checkbox"/>
	toepaslike assessering.	<input type="checkbox"/>
	realistiese tydstoewysings.	<input type="checkbox"/>
7.	Tydens groepwerk toon die leerders:	
	respek vir mekaar.	<input type="checkbox"/>
	verantwoordelikheid vir eie en mekaar se leer.	<input type="checkbox"/>
	goeie kommunikasievaardighede.	<input type="checkbox"/>
	ongedissiplineerde gedrag.	<input type="checkbox"/>
8.	Indien leerders tydens groepwerk hulp nodig, kry hul hulp by:	
	ouer leerders	<input type="checkbox"/>
	maats	<input type="checkbox"/>
	opvoeder	<input type="checkbox"/>
	hulpmiddels	<input type="checkbox"/>
9.	Wanneer leerders hul aktiwiteit/e voltooi het, word hul toegelaat:	
	om storieboeke te lees.	<input type="checkbox"/>
	om verrykingsaktiwiteite of navorsing te doen.	<input type="checkbox"/>
	om te gesels.	<input type="checkbox"/>
	om huiswerk te doen.	<input type="checkbox"/>
	om vasleggingsaktiwiteite te doen.	<input type="checkbox"/>

10.	Die rede hoekom groepwerk nie altyd effektief implementeer word nie, is omdat:
	dit baie tydrowend is. <input type="checkbox"/> die leerders nie in groepe kan werk nie. <input type="checkbox"/> ek as opvoeder nie vertrou is met groepwerk nie. <input type="checkbox"/> ek as opvoeder nie genoeg leermateriaal tot my beskikking het nie. <input type="checkbox"/> die klas te klein is. <input type="checkbox"/>

Baie dankie!

Me A. Crous
(Navorsers)

BYLAE D: Brief aan skole om onderhoude te reël



Posbus 16
Vredendal
8160

Skoolhoof

NAVORSING: Groepwerk as 'n onderrigstrategie vir die Intermediêre Fase-multigraadklas

U is reeds in kennis gestel dat genoemde navorsing vir my M.Ed (Multigraad) in u skool _____ kan geskied.

Dit sal waardeer word indien u 'n opvoeder in die Intermediêre Fase-multigraadklas kan identifiseer vir die onderhoud wat sal plaasvind op _____ om _____.

Die deelnemer se naam sal onder geen omstandighede in die tesis genoem word nie. Vertroulikheid word gewaarborg. Die navorsing sal binne die riglyne, soos bepaal deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement, gedoen word.

By voorbaat dank.

Die uwe

Me A. Crous
(Navorser)

9 Februarie 2011

BYLAE E: Vrae vir onderhoude aan deelnemede multigraadopvoeders

**ONDERHOUD
INTERMEDIÊRE FASE-MULTIGRAADOPVOEDER**

EERLIKHEID word van deelnemers verwag en **VERTROULIKHEID** sal deur die navorser gewaarborg word.

OPVOEDER: _____ SKOOL: _____

GRAAD/E: _____ AANTAL LEERDERS: _____ DATUM: _____

1. Hoe ervaar u multigraadonderrig in die Intermediêre Fase?

2. Wat is die impak van multigraadonderrig op leerders se vordering in die Intermediêre Fase?

3. Hoe organiseer en bestuur u onderrig en leer in die Intermediêre Fase-multigraadklas?

4. Watter probleme ervaar u in die onderrig van leerders in die Intermediêre Fase-multigraadklas?

5. Beskryf hoe u groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas toepas.

6. Wat moet u in ag neem met die beplanning van groepwerk vir geletterdheid in die Intermediêre Fase-multigraadklas?

7. Hoe is die leerders se vaardigheid om groepwerk te doen?
8. Hoe kan groepwerk leerders se vordering in die Intermediêre Fase-multigraadklas beïnvloed?
9. Watter faktore kan die implementering van groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas verhinder?
10. Watter vaardighede en opleiding het u nodig om effektiewe onderrig in die multigraadklas te verseker?

Baie dankie!

Annelien Crous
(Navorser)

BYLAE F: Respons van deelnemers na onderhoude

Vraag 1: Hoe ervaar u multigraadonderrig in die Intermediêre Fase?

O1	“Ek is al amper 18 jaar in die multigraad, soms gaan dit moeilik, veral met twee grade, ek moet dubbel soveel werk doen. As ‘n mens jou werk integreer is dit nie so moeilik nie.”
O2	“Dit is vir my moeilik, dit is nou my tweede jaar in die multigraad. Ek kom uit monograad waar ek net drie leerareas gegee het. Nou moet ek nege leerareas vir graad vyf en graad ses gee. Ons maak maar die beste van dit.”
O3	“Multigraadonderrig is eintlik ‘n uitdaging met al sy baie probleme. Vir ander opvoeders klink dit soos ‘n deurmekaar spul. Wanneer die inhoude van grade verskil is dit moeilik en jy het nie genoeg tyd nie. Moet gedurig aan die inhoude skaaf en aanpas om in een lesuur te doen.”
O4	“Met ervaring leer ‘n mens om die probleem van multigraad aan te spreek. Gebrek aan ruimte, bronne en min aandag vanaf Wes-Kaap Onderwysdepartement.”
O5	“Ek ondervind daar gaan altyd iewers ‘n leemte wees as jy vir twee grade beplan. Die werkslading vir multigraad is ongelooflik baie, want jy moet vir albei grade beplan. Ek het tien vakke wat ek vir twee grade moet beplan, take uitwerk en eksamenvraestelle moet opstel. Dit is nie vir my ‘n baie positiewe manier van werk nie, want ek kan nie dink dat jy twee grade in een klas moet hê nie.”
O6	“Die onderrig sal hanteerbaar wees as ek nie al die pligte van hoof, administrasie, finansiële bestuurder, terreindiens en Skoolbestuurspan en nog vele meer het om te hanteer nie. Elke jaar kom daar net nuwe dinge by, by elke leerarea se standaardstelling en dit is net jy wat dit moet hanteer.”
O7	“Dit is moeilik, maar dit is die moeite werd.”

Vraag 2: Wat is die impak van multigraadonderrig op leerders se vordering in die Intermediêre Fase?

O1	“Die leerders vorder so te sê op hul eie. Dit is veral nuttig wanneer leerders moet gaan na die volgende graad, want dan is hulle alreeds blootgestel aan die vorige graad se werk. Die voorkennis wat hy al opgedoen het is dan goed vir die leerder.”
O2	“Kom nie by almal uit nie. Ek probeer groepies maak en dan op hul vlak onderrig byvoorbeeld leesstuk en woorde.”
O3	“Die hoër graad kan my hand langer maak. Hulle kan die leerders in groepies vat om woorde te flits en te laat klank. Die oueres of sterkes help die jongeres, wanneer ek nie kans het om by almal uit te kom nie.”
O4	“Multigraad kan baie suksesvol wees sou ‘n mens oor die nodige opleiding beskik. Goeie dissipline en selfdissipline kan jy vordering verwag.”
O5	“In my klas is die impak nog nie so geweldig nie, want ek sit met 20 kinders, maar as jy 20 in elke graad moet hê gaan dit ‘n impak hê. In die stadium kom ek nog by almal uit, maar jy sal dit nie kan doen met ‘n klas van 40 nie. As jou klas groot is gaan daar definitief ‘n leemte wees.”
O6	“Ek het drie grade in my klas en soms tel die een graad by die ander graad op, hulle van mekaar, maar leerders is baie afleibaar. Die opvoeder moet deeglik beplan en voorbereid wees. Oefeninge of materiaal in geletterdheid en gesyferheid kan baie help, as ons verskillende soorte voorbeelde kan kry.”

O7	“Daar is positiewe dinge is die kinders leer van mekaar en blootstelling aan ander grade wat weer vir hulle ‘n voordeel is. ‘n Negatiewe dingetjie is ‘n mens kan nie so kwaliteit aandag aan die individuele leerders gee nie.”
----	--

Vraag 3: Hoe organiseer en bestuur u onderrig en leer in die Intermediêre Fase-multigraadklas?

O1	“Ons kyk waar die leerareas se LU en assesseringstandaarde ooreenstem met mekaar en dan integreer ons. Jy kan dan dieselfde werk gee en net verswaar na die volgende graad. Dit vat meer tyd as die inhoude van die grade verskil.”
O2	“Die hoof het aanbeveel dat ek moet kyk wat gaan saam en dan kan ek een les gee, maar ek is te gewoond aan die monograad manier. Ek is nog nie daar nie.”
O3	“Ek kyk om soveel as moontlik tyd te bespaar. Jy moet van jou privaattyd afknyp om te beplan en voor te berei om sukses in die multigraadklas te behaal. Jy moet ‘n positiewe gees hê, want party dae gaan dit baie rof in die klas.”
O4	“Die bestuur hang af van ruimte in die klaskamer, so oorvol en kan nie uiting gee aan groepwerk soos multigraad vereis nie. Gemengde groepe en aan leerders te verduidelik hoekom graad ses leerder nou saam met graad vyf moet werk.”
O5	“Ek voel jy moet jou graad vyf se werk alles doen en jou graad ses se werk alles doen of dit in die praktyk moontlik is, weet ek nie. Op die stadium volg ek die graad vyf modules en behandel die werk klassikaal. Die graad sesse kan op hul eie aangaan, ek kan hulle werk merk en intervensie doen.”
O6	“Die opvoeder moet deeglik beplan en voorbereid wees. Dit help om saam met ‘n ander skool te werk en die werk te verdeel. Daaglik val dinge voor waarvoor jy nie voorsiening gemaak het nie, byvoorbeeld ouerbesoeke en ander mense.”
O7	“Ek onderrig alle leerders met dieselfde konsep en ek onderrig in hul graadvlak waar ek dan differensieer met die take wat ek aan hulle gee. Ek gebruik elke graad as ‘n groep en dan word daar ook mentors aangestel.”

Vraag 4: Watter probleme ervaar u in die onderrig van leerders in die Intermediêre Fase-multigraadklas?

O1	“Die probleem is veral met die outjies wat stadig werk, die goed wat dan herhaal en oorgedoen moet word. Die tyd wat bestee word aan die verskillende grade byvoorbeeld waar jy dit net een keer sou gedoen het, moet jy dit herhaal by die volgende graad. Veral by geletterdheid waar jy verskillende tekste vir verskillende grade het en die verskillende tekste aan die leerders moet voorlees vat dit ook baie tyd.”
O2	“Daar is baie probleme, sommige kinders ... Die goed wat ons kry is meer vir monograad.”
O3	“Die kinders is nie op dieselfde vlak nie. Dit gaan nog moeiliker as leerders sukkel om te lees.”
O4	“Die leerders kan nie lees nie. Hulle kry ook nie ondersteuning van die huis af nie. Ouers is self nie geleerd nie, drankprobleme, kan nie boeke huis toe stuur nie, skool moet nasorgsentrum raak. Die leerders het ‘n lae intelligensievlak. Daar is nie genoeg tyd nie. Benodig assistent as jy uit die klas moet wees.”
O5	“Die kinders se leesvermoë van die leerders, hoe maak mens met ‘n kind wat nie kan lees nie. Kinders wat hier kom kan ook nie skryf nie.”
O6	“Voorbeelde het om van te werk, soos ons nou die departementele werk-skedules het, is daar nie ‘n handboek wat in lyn daarmee loop nie.”

	Jy moet uit 10 handboeke werk en jou eie goed opstel. Bronne waarvan die leerders kan werk kan ook baie help.”
O7	“Die stadige leerders voel ek word nogal benadeel, want hulle het eintlik individuele aandag nodig en die tyd laat dit nie toe om namiddae agter te hou nie. Die vervoer en saamry maak dit moeilik om leerders later te hou.”

Vraag 5: Beskryf hoe u groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas toepas.

O1	“Ons maak gebruik van groeplees. Leerders stel ook saam byvoorbeeld ‘n breinkaart op om ‘n paragraaf te skryf. Ook by die opsomming van ‘n leesstuk kan hulle mekaar help, asook by gedeelde lees. In die ander leerareas soos om ‘n ondersoek te doen, kan die stadiges by die ander ouens leer.”
O2	“Ek het eers die swak outjies bymekaar gesit en die sterker outjies bymekaar. Dit werk toe nie, want ... Ek sit nou grade bymekaar en elkeen het ‘n takie om te verrig.”
O3	“Ek begin met klassikaal en dan skakel ek oor na groepwerk. Ek het nie vaste groepe nie, ek skuif hulle elke dag na gelang van omstandighede en die les. Die sterkes word versprei om as tutors die ander te help.”
O4	“Grade bymekaar het en dan swakkes uithaal en hulle help.”
O5	“Ek bied die werk klassikaal en dan is graad ses in ‘n groep en hulle kan aangaan met hulle werk en ek gee vir hulle moeiliker werk. My graad vyf is ‘n groep en dan die twee kinders wat baie swak is in ‘n groep. Ek probeer om hulle te roep en dadelik te merk.”
O6	“Ek werk net in die drie graadgroepe met ongeveer vyf leerders in elke groep.”
O7	“Ek roeteer hulle in graadgroepe met graad vier wat elke dag uitgeroep word.”

Vraag 6: Wat moet u in ag neem met die beplanning van groepwerk vir geletterdheid in die Intermediêre Fase-multigraadklas?

O1	“Ons moet kyk na die LU’s (leeruitkomst) en AS’e (assesseringstandaarde) waar dit ooreenkom, asook die tekste wat voorgelees moet word vir die verskillende grade. Dan ook natuurlik jou tydsbesteding en aanbieding. Jy kan nie te veel tyd op ‘n sekere ding bestee nie, veral by lees waar jy nie al die groepe op een dag kan laat lees nie.”
O2	“Jy moet eers gaan kyk op watter vlak jou kinders is, hulle woordeskat, hoe ver hulle sal kan lees.”
O3	“Dit hang af van wat in jou les is. Dit wat die leerders in hul groepe doen, moet hulle sonder my hulp kan doen. Die grootte van die groep sal inaggeneem word. Die vlakke van die kinders.”
O4	“Die vlak van die kind en verskillende aktiwiteite volgens die leerders se vermoëns.”
O5	“Jy moet onthou dat sommige leerders sterker is en ekstra werk moet kry soos byvoorbeeld begripstoetse.”
O6	“Die kern van die werk is dieselfde vir al drie grade. Die moeilikheidsgraad gaan net af vir graad vier en op vir graad ses. In geletterdheid moet die kinders baie lees, praat, skryf, begrip, dink en redeneer. Die kinders sukkel baie met die skryfproses, want hulle verstaan nie hoe om hul gevoel of mening te gee nie.”
O7	“Dit is vir my deeglike beplanning, beplan vir elke groep en die aktiwiteite moet pas by die kind se vermoë.”

Vraag 7: Hoe is die leerders se vaardighede om groepwerk te doen?

O1	“Somtyds sukkel hulle, maar as die instruksies baie duidelik deurgegee word en elkeen in die groep het sy taak wat hy moet doen en die leier van die groep kyk dat elkeen sy taak afhandel dan is hul vaardigheid heel goed.”
O2	“Van die leerders is redelik vaardig, maar van hulle weet nog nie wat moet ek regtig doen. Leerders gesels meer, hulle is nog nie heeltemal opgelei om groepwerk te doen nie.”
O3	“Die senior groep kan beter in ‘n groep werk, maar ook nog skaafwerk nodig.”
O4	“Die leerders geniet groepwerk. Kry die leerders wat die groep wil oordonder. Almal moet kans kry om leier te wees.”
O5	“Ek hou mos nie van groepwerk nie, ek haat chaos. Ek voel as jy nie dissipline het nie, kan jy nie groepwerk doen nie. Dit is die probleem, hulle moet dissipline hê.”
O6	“Hulle vaardigheid is swak. Hulle het altyd leiding nodig. Leerders is skaam en het nie die waagmoed om ‘n leier te wees nie. Terwyl jy besig is met die een groep gaan die ander aan, maar daar is die wat sit en speel en grappies maak.”
O7	“Dit verskil van kind tot kind. Party is stadig, party is vinnig en dan is daar kinders wat baie waagmoedig is om dinge te doen en die wat weer huiwerig is. Die huiwerige kindertjies kry nogal die aanmoediging van die sterker leerder en hulle ondersteun mekaar so.”

Vraag 8: Hoe kan groepwerk leerders se vordering in die Intermediêre Fase multigraad-klas beïnvloed?

O1	“Die outjiies wat stadig vorder hulle leer vinniger en makliker van die wat skerper is. Hulle help mekaar en waar hulle gaan sleg voel as ek hom aanspreek gaan makliker reageer op sy vriend. By groeplees kan die outjie wat goed lees voorlees en die ander hoor hoe daar gelees word. Die stadige leerder sal skaam wees om voor die hele klas te lees, maar in sy eie groeplee waarmee hy elke dag te doen het, gaan hy makliker lees. Hy gaan nie so sleg voel as hy fout maak nie, want die groep is nie so groot nie, dit is net hulle.”
O2	“Leerders se woordeskat word uitgebrei, want hy hoor woorde van die ander graad. Hulle kan praatjie hou, iets dramatiseer en dan daarvoor skryf.”
O3	“Die leerders leer by mekaar en help mekaar as ek mismoedig word. Leerders verstaan mekaar soms beter as vir die opvoeder. Hulle kry vrymoedigheid in die groep, bespreking vind plaas en leerders wat nooit gepraat het nie, praat nou. Leerders kry beurte, uitspraak, stemtoon ... ”
O4	“As leerders verskillende rolle het, maatstutors hulle leer gemaklik bymekaar. So ook daarop gestel dat leerders nie mekaar moet help nie. Mekaar ook nie te veel help nie. Leiers oplei. Hang ook af van hoe jy met hulle werk. Gedeelde waardes.”
O5	“As jy hulle in groepe gedeel het, gaan die sterker leerders verykkingswerk kry en met jou swakke kinders gaan jy meer klem lê op intervensie. Dit is goed vir die kinders wat verykkingswerk het, hulle sit nie en wag vir die ander om klaar te werk nie.”
O6	“Hulle leer baie makliker bymekaar as by iemand anders. Party dink nie, party wil niks doen nie en ander gaan saam met die groep. Hulle lag mekaar uit. Hulle moet ‘n leier hê wat moet kan leiding neem.”
O7	“Baie positief, koöperatiewe leer geskied in die klas en hulle leer van mekaar.”

Hulle hoor ook die goed van die volgende jaar.”

Vraag 9: Watter faktore kan die implementering van groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas verhinder?

O1	“Somtyds is dit die ruimte en met te veel leerders weet jy nie altyd hoe om die banke te rangskik nie. Jy moet beplan en voorberei, sodat die banke ook vinnig geskuif kan word. Die tekste wat gebruik gaan word moet voor die tyd opgestel word. Die samestelling van die groep ook, dit gaan ook nie baat as daar net swak leerders in ‘n groep is nie, dan gaan jy sukkel.”
O2	“Baie keer het ons nie beskikbare bronne nie. Ek moet self goed van die huis af bring. Die skool se biblioteek is beperk en die dorp se biblioteek is te vêr.”
O3	“As die groep te groot is gaan hulle gesels. As die aktiwiteit hulle nie prikkel en aan die dink sit nie en uitdaag nie ry dit groepwerk in die wiele. Aktiwiteite moet by die groep pas. Genoeg aktiwiteite wees om die tyd op te maak.”
O4	“Ruimte, leerder moet kan beweeg na die verskillende areas soos rekenaar en leeshoekie. Opleiding is van kardinale belang. Het nie kennis van remediërende werk nie.”
O5	“Dissipline en tyd. Ek wil al die vakke ewe goed doen en daar is nie tyd nie. Tyd is dus ‘n groot, groot probleem.”
O6	“Ons ruimte is te klein, ook bronne. Dan, my dissipline is nie soos dit moet wees nie, want daar is baie onderbrekings. Die leerders moet dan eers gelos word. Verdeelde aandag belemmer ook die groepwerk.”
O7	“Ruimte en tyd. Die getal, grootte van die groep en dan moet jy nog ‘n groep maak. Dan is daar ook die outjies wat hand uit ruk. Spanwerk waar sommige nie hulle deel wil doen nie, maar as dit kom by erkenning is hulle voor.”

Vraag 10: Watter vaardighede en opleiding het u nodig om effektiewe onderrig in die multigraadklas te verseker?

O1	“Die vaardigheid wat jy nodig het is dat jy moet goed beplan en voorbereid wees op enige iets wat kan gebeur. Jy moet somtyds geduldig wees, veral met die swakker leerders. Jy moenie te maklik stres nie, want baie van die leerders kan nie beter presteer nie.”
O2	“Alles, maar ek leer baie by my kollegas. Ek kry nie als gedoen, wonder hoe hulle (ander opvoeders) dit regkry. Ek sal sê, beplanning.”
O3	“Goed voorbereid wees, flink dink en vinnig kan reageer of verander, spelery en gedragsprobleme, leerders ken.”
O4	“Ander opvoeders se lesse bywoon. Remediërende werk. Gereelde kontak-sessies.”
O5	“Opleiding kry hoe om dit te doen in ‘n multigraadklas en dan beplanning, want dit is moeilik om alles wat van monograad verwag word te doen. Jy het nie tyd nie.”
O6	“Ek sal nooit voldoende gereed, opgelei en 100% vaardig wees om drie grade te onderrig met die hoofskap, buitemuurs en al die ander dinge te hanteer nie.”
O7	“Bietjie meer leer hoe om multigraadklas en leerdertjies te hanteer. Dan rekenaargeletterdheid kan ook vir ons van groot hulp wees.”

BYLAE G: Brief aan skole om leswaarnemings te reël



Posbus 16
Vredendal
8160

Skoolhoof

NAVORSING: Groepwerk as 'n onderrigstrategie vir die Intermediêre Fase-multi- graadklas

Eerstens baie dankie vir u bereidwilligheid wat die onderhoud en voltooiing van vraelys betref.

Hiermee inligting rakende die leswaarneming van onderrig in geletterdheid in u multigraad-
klas. Ek sal u geletterdheidsles kom waarneem op _____
om _____.

Dit sal help indien:

- U vir die leerders gekleurde etikette kan aansteek, sodat 'n mens die grade kan onderskei.
- Die leerders voorberei word om nie vir die videokamera te kyk nie, dit kan mos 'n snaaksigheid wees.
- 'n Afskrif van u les vir my maak.

Videokamera/s sal 'n halfuur voor die tyd in u klas opgestel word. Daar sal moontlik 'n kundige op die gebied van tegnologie my vergesel.

U hoef geen ekstra moeite te doen met u lesaanbieding nie, gaan voort soos u dit daaglik doen.

U samewerking word waardeer.

Die uwe

Me A. Crous
(Navorser)

14 Maart 2011

BYLAE H: Kontroleform vir leswaarneming**GROEPWERK AS ONDERRIGSTRATEGIE VIR DIE INTERMEDIÊRE FASE-
MULTIGRAADKLAS****KONTROLEVORM**

OPVOEDER: _____ SKOOL: _____
 GRADE: _____ AANTAL LEERDERS: _____ DATUM: _____

MERK DIT WAT WAARGENEEM IS EN KODEER: 1 = SWAK, 2 = BEVREDIGEND, 3 = GOED, 4 = BAIE GOED

√	LEEROMGEWING		OPMERKINGS
	Positiewe klasatmosfeer		
	Teksryke omgewing		
	Verskillende areas/werkstasies in klas.		
	Leerders se werk is uitgestal.		
	Toepaslike plakkaat en prente is teen die mure op.		
	Klasreëls is in klas opgesit.		
	Daar is roetine in die klas.		
	Leerders het genoegsame skryfbehoeftes.		
	Leerders se werkboeke is netjies en gemerk.		
	Opvoeder is gemaklik en voorbereid.		

√	VOOR GROEPWERK		OPMERKINGS
	Plasing van banke/tafels is geskik vir groepwerk.		
	Leerders weet in watter groep hulle is en groepering is toepaslik.		
	Opvoeder motiveer leerders.		
	Verduidelik uitkoms/doel van les, hoe groepe gaan werk en wagtinge van groepe aan leerders.		
	Duidelike instruksies word aan leerders gegee ten opsigte van aktiwiteite, werkvulle en hulpmiddels.		
	Goeie inleiding tot les.		
	Onderrig is doelgerig en gefokus.		
	Aktiwiteit/e is bepland, interessant, vereis lees en skryf.		
	Tydstoewysings word met leerders bespreek.		
	Hulpmiddels is genoeg en geskik.		

√	TYDENS GROEPWERK		OPMERKINGS
	Leerders verstaan die opdrag.		
	Leerders is aktief besig in die groep.		
	Leerders ondersteun en help mekaar.		
	Leerders beskik oor nodige sosiale- en kommunikasievaardighede.		
	Leerders is gemaklik met gebruik van die hulpmiddels.		
	Leerders met leerhindernisse is individueel gehelp.		
	Leerders het gedink, probleme opgelos, ontdek, kennis toegepas en vaslegging gedoen.		
	Opvoeder is deurlopend besig met observasie.		
	Opvoeder se ingryping in 'n groep is toepaslik.		
	Swak gedrag binne 'n groep word toepaslik hanteer.		

√	NA GROEPWERK		OPMERKINGS
	Leerders is ingelig oor kriteria vir assessering.		
	Assessering is gedoen deur leerder self, maats, groep of opvoeder.		
	Daar is addisionele aktiwiteite waarmee leerders hul kan besig hou na voltooiing van opdrag.		
	Selfgerigte leer vind plaas.		
	Inneem van voltooide take verloop vlot.		
	Leerders rapporteer wat in hul groep gebeur het.		
	Samevatting/refleksie word deur opvoeder gedoen.		
	Erkenning is gegee vir goeie gedrag.		
	Daar was goeie balans tussen groepwerk en onderrig.		
	Daar was genoeg tyd vir groepbesprekings en beplanning van eie leer.		

Me A. Crous
(Navorsers)

BYLAE I: Brief aan skole om teoretiese werksessie te reël



Posbus 16
Vredendal
8160

Skoolhoof

NAVORSING: Groepwerk as 'n onderrigstrategie vir die Intermediêre Fase-multi- graadklas

Ek vertrou dat u die kort rustydjie geniet het en weer volstoom aan die werk is.

Baie dankie aan u wat die vrymoedigheid gehad het om 'n geletterdheidsles aan te bied.
Ek het groot waardering vir u bereidwilligheid om aan die navorsing deel te neem.

Die volgende fase gaan gepaard met opleiding rakende die implementering van groepwerk
in u klas.

DATUM	Maandag, 16 Mei 2011
PLEK	Kapel Primêr
TYD	14:30 – 16:00 Verversings vanaf 14:15

Poog asseblief om die opleidingsessie by te woon.

By voorbaat dank.

Die uwe

Me. A. Crous
(Navorser)

4 Mei 2011

MULTIGRAADONDERRIG: GROEPWERK

A. Crous (Nagraadse student)

“The multigrade classroom is labor intensive and requires more planning, collaboration, and professional development than the conventional graded classroom”

“A positive working model of a multigrade classroom allows for the development of academic and social skills as the teacher encourages cross-aged interactions through tutoring and shared discovery.”

“... interactions with peers expand a student’s aptitude for seeking new information.”

DEFINISIE VAN GROEPWERK

Groepwerk is leerders wat saamwerk in ‘n klein groepie, sodat elkeen kan deelneem aan ‘n taak wat aan hulle gegee is.

Groepwerk moenie gesien word as net leerders wat in groepe ingedeel en take gegee word om te voltooi nie.

TEORETIESE PERSPEKTIEF VAN LEER IN GROEPE

VYGOTSKY

- Sosiaal konstruktivistiese benadering – leerders leer deur interaksie

PIAGET

- Interaksie met groep om sieninge te heroorweeg, verstaan te herevalueer en nuwe kennis te konstrueer.

B.E. SKINNER

- Behaviouristiese perspektief – konstruktivistiese en koöperatiewe strategieë is hierop gebaseer

AKTIEWE LEER

- Leerder is 'n sosiale wese
- Leer vind binne 'n sosiale konteks plaas
- Leer is van nature 'n aktiewe proses
- Onderrig en leer is interaktief
- Leerders is betrokke by die onderrigproses
- Aanleer van toepaslike sosiale gedrag binne 'n groep
- Konstruktiewe proses(konstruksie van begrip)
- 'n Deurlopende proses

ZPD: Gaping tussen dit wat die leerders op sy eie geleer het en dit wat hy met die hulp an ander kan bemeester. (Vygotsky)

VOORDELE VAN GROEPWERK

- Om verskillende grade/ouderdomme in een klas te akkommodeer.
- Om voorsiening te maak vir die verskillende leerbehoefes van leerders.
- Om die verskillende vermoëns van leerders te akkommodeer.
- Om tyd effektief te kan verdeel tussen groepe/leerders.
- Om die beste gebruik te maak van beskikbare bronne.
- Om taal- en kommunikasievaardighede te ontwikkel.
- Om groepvaardighede te ontwikkel.
- Leerders aanvaar verantwoordelikheid vir hul eie en ander se leer.
- Leerders ontwikkel probleemoplossingsvaardighede en kritiese denke.
- Leerders ontwikkel sosiale vaardighede.

ROL VAN MULTIGRAADOPVOEDER

- Opvoeder nie direk verantwoordelik vir opdragte wat gedoen moet word nie.
- Outoriteit word gedelegeer (leerders voltooi opdragte en korrigeer self foute)
- Bestuur leeraktiwiteite en leerdergedrag
- Verseker wedersydse respek
- Minder opsigtelik, maar meer wakker
- Voortdurend besig met observasie

SOSIALE VAARDIGHEDE VAN LEERDERS

- Toepaslike taalgebruik
- Moedig ander aan
- Luister na ander
- Vra vir hulp
- Volg prosedure
- Kontroleer vir korrektheid en verstaan
- Konflikhantering
- Selfmotivering
- Vertroue in hulself en in hul maats
- Gelyke kans tot deelname

MANIERE VAN GROEPERING	GRADE	VOORDELE
Volgens vermoë of leerbehoefes	Een graad of oor-grade	Inhoud en aktiwiteite kan gedifferensieër word. Ondersteunings- sowel as verrykingsaktiwiteite kan gegee word. Leerders vorder teen hul eie pas.
Gemengde vermoëns vir sekere vakke	Een graad of oor-grade	Leerders deel idees, vaardighede en talente. Geleentheid vir maatstutors. Groepe kan ewe groot wees en makliker bestuur word. Leerders kan mekaar beter leer ken.
Volgens vriendskappe of belangstellings	Oor-grade	Leerders is vrywilliglik deel van die groep. Gesik vir projekwerk. Leerders word gemotiveer deur hul geïnteresseerdheid in die onderwerp/tema.
Volgens taal	Een graad of oor-grade	Leerders wat dieselfde taal magtig is, werk saam. Gesik vir 'n klas met verskeie etniese groepe.
Volgens onderwerp/tema	Een graad of oor-grade	Intergrasie van verskillende vakke. Leerders deel kennis.

Positiewe klaskamer atmosfeer



FISIESE UITLEG VAN MULTIGRAADKLAS

Areas in die multigraadklas vir:

- Direkte onderrig by banke om opdragte te gee, te verduidelik, vrae te vra en te demonstreer.
- Die perdeskoen vir besprekings.
- Koöperatiewe/groepwerk soos projekwerk of take wat verband hou met 'n onderwerp/tema. Die area wat meer raserig kan wees, moenie naby die stil areas wees nie.
- Werkstasie met verskillende hulpmiddels vir verskillende vakke. Hulpmiddels moet duidelik gemerk en bereikbaar wees.
- Studie area waar 'n leerder onafhanklik, op sy eie kan werk.

Uitleg moet:

- Buigsaam wees
- Leerders moet maklik van een aktiwiteit/groep na die ander kan wissel.
- Opvoeder moet maklik tussen die groepe kan beweeg om leerders te ondersteun of werk na te sien.
- Die klas moet altyd van so 'n aard wees dat dit lei tot die onderrig van meer as een groep.

KLASREëLS

- Die groepaktiwiteit moet voltooi word.
- Doen jou deel in die groep.
- Wees verantwoordelik vir jou eie werk en gedrag.
- Jy het die reg om vir enige groeplid hulp te vra.
- Jy is verplig om 'n groeplid wat hulp nodig het te help.
- Die opvoeder mag net vir hulp gevra word, indien almal dieselfde antwoord het.
- Moenie ander se werk vir hulle doen nie.
- Almal help.

FAKTORE WAT GROEPWERK KAN BEÏNVLOED

DUIDELIKHEID	<ul style="list-style-type: none"> • Doel en omvang van taak • Groepering en gedrag
HULPBRONNE	<ul style="list-style-type: none"> • Toepaslik en geskik vir selfgerigte leer • Verkryging van hulpmiddels sonder opvoeder
LEIERSKAP	<ul style="list-style-type: none"> • Iemand wat hulp verleen terwyl opvoeder besig is met ander groep.
TAAKVOLTOOIING	<ul style="list-style-type: none"> • Besikbaarheid van addisionele aktiwiteite • Samevatting is kort en interessant
SELFMONITERING	<ul style="list-style-type: none"> • Memorandum om eie werk te merk • Opvoeder kontroleer na die tyd
OPVOEDER MONITERING	<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeder heeltyd bewus van wat in klas aangaan.
ROETINE	<ul style="list-style-type: none"> • Roetine moet gevestig word. • Leerders moet weet wat om wanneer te doen.

TYDSBESTUUR

- Begin eers met 'n reeks kleiner aktiwiteite. Daarna kan 'n komplekse taak in sub-aktiwiteite verdeel word en tyd word gekoppel aan die sub-aktiwiteite, sowel as aan die hele taak.
- Gee vir die leerders tyd aanduiders, byvoorbeeld daar is nog 3 minute oor om die aktiwiteit te voltooi.
- Wanneer leerders aan lang projekte werk gee aan hulle doelwitte om teen 'n sekere tyd te bereik.
- Tydstoewysings moet realisties wees, maar moedig leerders aan om vinniger te werk. Dit is beter dat een groep nie die aktiwiteit voltooi het nie, as wat almal vir een groep moet wag om die taak te voltooi.
- Leerders moet ook geleer word om hul vordering self te assesseer.
- Moet nooit die tyd wat dit neem om te verduidelik verminder nie, verminder eerder die aantal aktiwiteite.

AKTIWITEITE

GESKIKTE AKTIWITEITE	MINDER GESKIKTE AKTIWITEITE
Vereis verskillende vaardighede en gedrag	Kan vinniger deur een leerder voltooi word as deur die groep
Vereis lees en skryf	Vereis net memorisering
Is uitdagend en interessant	Nie uitdagend genoeg nie
Het meer as een antwoord vir 'n probleem	Net een antwoord word gevra
Sintuie word gebruik, asook multimedia	Aktiwiteite is op 'n laer vlak

Aktiwiteite moet voorsiening maak vir die deel van idees, debatering, probleemoplossing en die ontwikkeling van denkvaardighede.

VERWYSINGSBRONNE

Cohen, Elizabeth G. 1994. *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.

Criticos, Costa., Long, Leannw., Moletsane, Relebohile., Mthiyane, Nonhlanhla. & Mays, Tony. 2009. *Getting practical: about classroom-based teaching for the National Curriculum Statement*. 2nd ed. Cape Town: Oxford University Press.

Gregory, Gayle H. & Chapman, Carolyn. 2002. *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. California: Corwin.

Quist, Dawn. (ed). 2005. *Resource materials for multi-grade teaching*. London: Commonwealth Secretariat.

Sigsworth, Allan & Solstad, Karl Jan. 2001. *Making small schools work: a handbook for teachers in small rural schools*. Addis Ababa: UNESCO.

Vincent, Susan. 1999. *The multigrade classroom: a resource handbook for small, rural schools: instructional delivery and grouping*. 5th ed. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

BYLAE K: Evaluering van teoretiese-werksessie

GROEPWERK AS 'N ONDERRIGSTRATEGIE VIR DIE INTERMEDIÛRE FASE-MULTIGRAADKLAS

EVALUERING VAN TEORETIESE-WERKSESSIE

KRITERIA	BAIE SWAK (Kode 1)	SWAK (Kode 2)	BEVREDIGEND (Kode 3)	GOED (Kode 4)
Logistiek				
Vorbereiding				
Aanbieding				
Inhoud				
Toepassing				

Baie dankie!

Annelien Crous
(Navorsers)

BYLAE L: Vraelys vir moniteringsbesoek

GROEPWERK AS 'N ONDERRIGSTRATEGIE VIR DIE INTERMEDIÊRE FASE-MULTIGRAADKLAS

VRAELYS

OPVOEDER: _____ SKOOL: _____
 GRADE: _____ DATUM: _____

Watter aspekte van groepwerk kon u maklik in u klas implementeer?	Watter aspekte van groepwerk het u moeilik gevind om te implementeer?
Redes	Redes
Wat is u gevoel teenoor groepwerk?	In watter areas van groepwerk benodig u nog ondersteuning?

Is u bereid om 'n opvolgles aan te bied? JA / NEE

Me A. Crous
 (Navorser)

BYLAE M: Evaluering van intervensieprogram

GROEPWERK AS 'N ONDERRIGSTRATEGIE VIR DIE INTERMEDIËRE FASE- MULTIGRAADKLAS

EVALUERING VAN INTERVENSIËPROGRAM

KRITERIA	BAIE SWAK (Kode 1)	SWAK (Kode 2)	BEVREDIGEND (Kode 3)	GOED (Kode 4)	BAIE GOED (Kode 5)
Relevant (Daar is 'n behoefte vir die intervensie.)					
Konsekwent (Die intervensie is logies.)					
Prakties (Dit kan in die klas implementeer word.)					
Effektief (Die implementering kan gewenste uitkomst lewer.)					

Baie dankie!

Annelien Crous
(Navorsers)

BYLAE N: Rou data van leswaarnemings

LEEROMGEWING							
	O1	O3	O5	O6	O7	Totaal	%
Positiewe klasatmosfeer	2	3	3	3	3	14	70
Teksryke omgewing	2	3	3	3	3	14	70
Verskillende areas/werkstasies in klas.	1	1	1	1	1	5	25
Leerders se werk is uitgestal.	1	3	1	1	1	7	35
Toepaslike plakkate en prente is teen die mure.	2	2	2	2	2	10	50
Klasreëls is in klas opgesit.	1	1	1	1	1	5	25
Daar is roetine in die klas.	2	2	3	3	2	12	60
Leerders het genoegsame skryfbehoeftes.	1	1	3	3	2	10	50
Leerders se werkboeke is netjies en gemerk.	2	2	2	3	2	11	55
Opvoeder is gemaklik en voorbereid.	2	3	2	3	3	13	65

VOOR GROEPWERK							
	O1	O3	O5	O6	O7	Totaal	%
Plasing van banke/tafels is geskik vir groepwerk.	1	2	1	1	2	7	35
Leerders weet in watter groepe hulle is en groepering is toepaslik.	2	2	1	2	2	9	45
Opvoeder motiveer leerders.	1	1	1	1	2	6	30
Verduidelik uitkomst en verwagtinge aan leerders.	2	1	1	2	2	8	40
Duidelike instruksies word aan leerders gegee.	2	1	2	2	1	8	40
Goeie inleiding tot les.	1	2	2	3	3	11	55
Onderrig is doelgerig en gefokus.	2	3	3	3	3	14	70
Aktiwiteite is bepland, interessant, vereis lees en skryf.	1	2	2	3	2	10	50
Tydstoewysing word met leerders bespreek.	1	1	1	1	1	5	25
Hulpmiddels is genoeg en geskik.	1	1	2	2	2	8	40

TYDENS GROEPWERK							
	O1	O3	O5	O6	O7	Totaal	%
Leerders verstaan die opdrag.	2	1	2	1	2	8	40
Leerders is aktief besig in die groep.	1	1	1	1	1	5	25
Leerders ondersteun en help mekaar.	1	1	1	1	1	5	25
Leerders beskik oor die nodige sosiale- en kommunikasievaardighede.	1	1	1	2	2	7	35
Leerders is gemaklik met gebruik van die hulpmiddels.	2	1	1	2	2	8	40
Leerders met leerhindernisse is individueel gehelp.	1	2	2	3	1	9	45
Leerders het gedink, probleme opgelos, ontdek en kennis toegepas.	2	2	2	2	2	10	50
Opvoeder is deurlopend besig met observasie.	2	2	3	3	2	12	60
Opvoeder se ingryping in 'n groep is toepaslik.	1	1	2	2	2	8	40
Swak gedrag binne 'n groep word toepaslik hanteer.	1	1	1	3	2	8	40

NA GROEPWERK							
	O1	O3	O5	O6	O7	Totaal	%
Leerders is ingelig oor kriteria vir assessering.	1	1	1	1	1	5	25
Assessering is gedoen deur leerders self, maats, groep of opvoeder.	1	1	1	1	1	5	25
Daar is addisionele aktiwiteite na voltooiing van opdragte.	1	1	1	1	1	5	25
Selfgerigteleer vind plaas.	2	1	1	1	2	7	35
Inneem van voltooide take verloop vlot.	2	2	2	2	2	10	50
Leerders rapporteer wat in hul groep gebeur het.	1	1	1	1	1	5	25
Samevatting/refleksie word deur opvoeder gedoen.	1	1	1	1	1	5	25
Erkenning is gegee vir goeie gedrag.	1	1	1	1	1	5	25
Daar was goeie balans tussen groepwerk en onderrig.	1	1	1	1	2	6	30
Daar was genoeg tyd vir groeibesprekings en beplanning van eie leer.	2	2	1	2	1	8	40

BYLAE O: Respons van deelnemers na moniteringsbesoek

Watter aspekte van groepwerk kon u maklik in u klas implementeer?	Watter aspekte van groepwerk het u moeilik gevind om te implementeer?
<p>Groepering van leerders Leerders help mekaar Beplanning Fisiese uitleg van klas Klasreëls Ondersteuning aan individuele leerders. Leerders weet in watter groep hulle is.</p>	<p>Fisiese uitleg van klas Beplanning Tydsbestuur Klassikale onderrig te verminder Selfgerigte leer Werkstasies in te rig Chaos en gebrek aan dissipline wat groepwerk kan meebring. Sosiale vaardighede van leerders</p>
Wat is u gevoel teenoor groepwerk?	In watter areas van groepwerk benodig u nog ondersteuning?
<p>Positief, want:</p> <ul style="list-style-type: none"> • leerders geniet dit en groter leerderbetrokkenheid vind plaas. • kan ook in ander leerareas toegepas word. • leerders kan mekaar help en bymekaar leer. • kan werklading verlig. 	<p>Beplanning Tydsbestuur Kommunikasievaardighede van leerders Hantering van stadige leerders Demonstrasie of video Deurlopende ondersteuning</p>

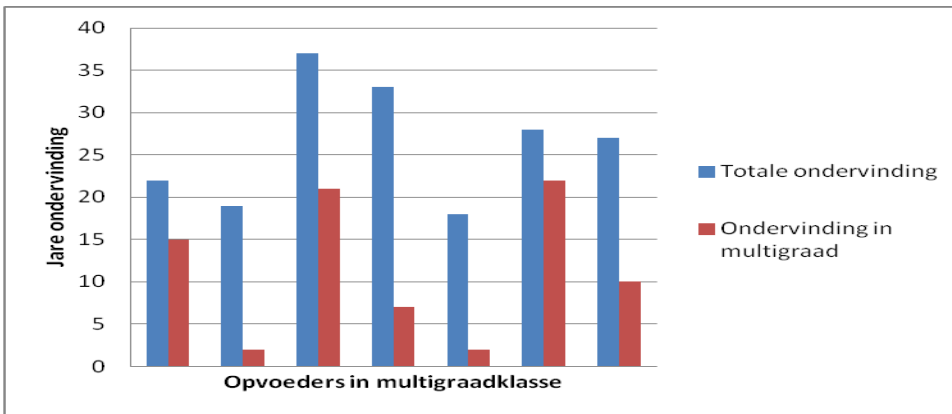
4.2 DEMOGRAFIESE DATA

Die sewe deelnemende skole en opvoeders was gewillig om aan die navorsing deel te neem, want almal wil goeie onderrig in hul multigraadklasse verseker. Relevante biografiese en sosiale inligting is van die deelnemers verkry om genoegsame kontekstuele inligting te verskaf. Die onderstaande Tabel 4.1 gee 'n profiel van die sewe geselekteerde opvoeders en skole. Twee van die skole het 'n leerdertal van minder as 50 leerders met twee opvoeders by elke skool. Die ander vyf skole se leerdertal wissel van 65 tot 154 met tussen drie tot vyf opvoeders by die skole. Manlike en vroulike deelnemers is gekies met 'n ouderdom van tussen 40 jaar en 60 jaar. As Leerondersteuningsadviseur in die Vredendal-omgewing was die opvoeders en skole aan my bekend. Die opvoeders is verseker daarvan dat die navorsing te alle tye as vertroulik hanteer sal word en nie deel vorm van my daaglikse werk nie.

Tabel 4.1: Profiel van geselekteerde sewe opvoeders van sewe skole

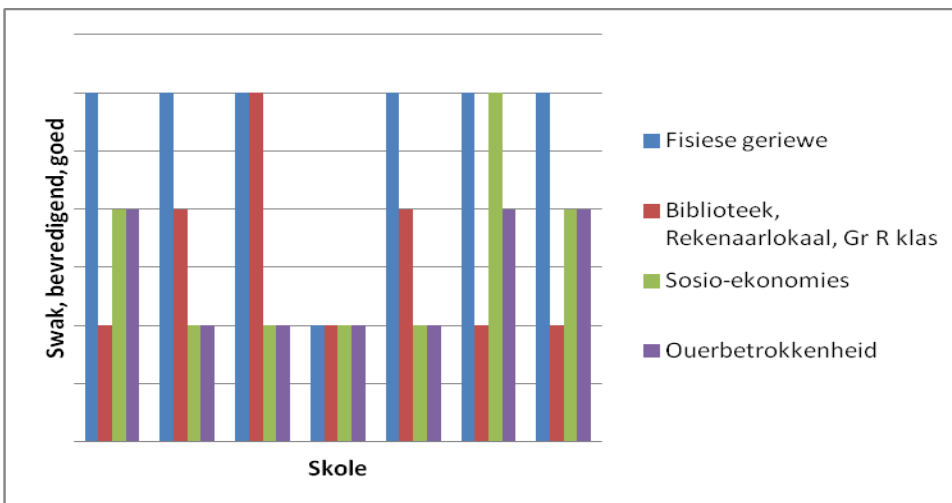
OPVOEDER	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7
Geslag van opvoeder	M	V	V	M	V	V	V
Ouderdom van opvoeder	50+	40+	50+	50+	40+	50+	50+
Kwalifikasies	HOD 4	HOD 4	NPDE 3	B.Ed	HOD	OD 3	JPO 5
Jare ondervinding	22	19	37	33	18	28	27
Jare ondervinding in multigraad	15	2	21	7	2	22	10
Grade onderrig	5 - 6	5 - 6	5 - 6	4 - 6	5 - 6	4 - 6	4 - 6
Getal leerders in multigraadklas	25	21	40	12	20	16	30
SKOOL	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Afstand(km) van naaste dorp	15	6	10	4	25	22	17
Getal leerders in skool	79	108	154	30	110	36	65
Getal opvoeders by skool	3	4	5	2	4	2	3
Fisiese geriewe	Goed	Goed	Goed	Swak	Goed	Goed	Goed
Lopende water, elektrisiteit, spoeltoilette	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Biblioteek/Bronnesentrum	Nee	Nee	Ja	Nee	Nee	Nee	Nee
Rekenaarlokaal/Rekenaars in klasse	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nee	Ja
Graad R klas	Nee	Ja	Ja	Nee	Ja	Nee	Nee
Sosio-ekonomiese omstandighede	Bevredigend	Swak	Swak	Swak	Swak	Goed	Bevredigend
Ouerbetrokkenheid	Bevredigend	Swak	Swak	Swak	Swak	Bevr	Bevredigend

Soos gesien in figuur 4.1 is die sewe deelnemende opvoeders se totale jare ondervinding tussen 18 jaar en 37 jaar met 'n gemiddelde tersiêre opleiding van vier jaar. Dit blyk dat vier opvoeders al meer as tien jaar in multigraadklasse onderrig gee. Slegs twee van die opvoeders het twee jaar ondervinding in multigraadklasse. Alhoewel die opvoeders baie ondervinding het, blyk dit dat hulle nog steeds nie gemaklik is om onderrig te gee in 'n multigraadklas nie. Heelklasonderrig soos gesien in monograadklasse word verkies bo groepwerkstrategieë.



Figuur 4.1: Totale jare ondervinding en ondervinding in multigraad van sewe opvoeders

In figuur 4.2 word illustreer dat die meeste skole minder as 20 km van die naaste dorp geleë is en die skole se fisiese geriewe goed is. Daar is by een skool 'n biblioteek, rekenaarlokaal en 'n geregistreerde graad R klas. Die skole wat oor die nodige hulpbronne beskik, kan die implementering van groepwerk vergemaklik. Indien leerders 'n graad R klas kon bywoon, behoort hul kommunikasie en sosiale vaardighede, wat nodig is vir groepwerk, beter ontwikkelde gewees het. By die meeste skole is die sosio-ekonomiese omstandighede en ouerbetrokkenheid swak tot bevredigend. Dit is nodig dat ouers meer betrokke raak by die ontwikkeling van leerders se geletterdheid.



Figuur 4.2: Demografie van sewe deelnemende skole

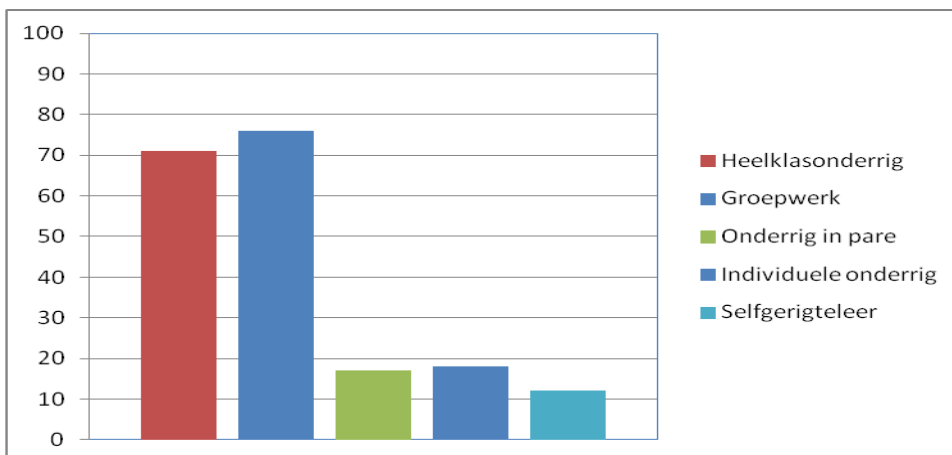
4.3 VOORLOPIGE NAVORSINGSFASE

Die resultaat van die fase is gebaseer op inligting wat verkry is uit vraelyste, onderhoude en leswaarnemings.

4.3.1 VRAELYSTE

Die 17 geslote vraelyste is voltooi deur 17 multigraadopvoeders wat vanaf graad drie tot sewe onderrig gee in multigraadklasse in die Vredendalomgewing. Die vraelys het bestaan uit 10 stellings en is opgestel met die doel om die multigraadopvoeder se kennis van groepwerk te bepaal. Die resultate is verkry uit die response op stellings 1 – 10 in die vraelys.

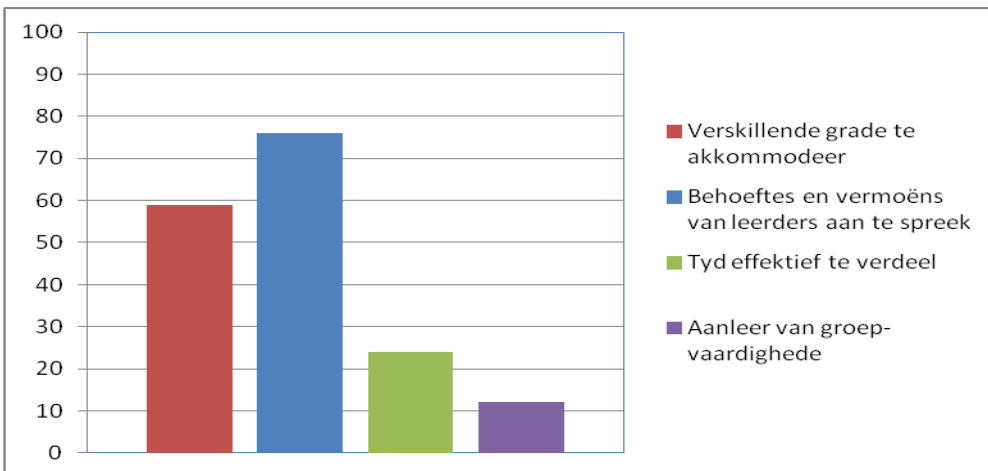
Stelling 1: Figuur 4.3 dui daarop dat 71% van die opvoeders gebruik maak van heelklasonderrig en 76% van groepwerk as onderrigstrategieë in die multigraadklas. Onderrig in pare (17%), individuele onderrig (18%) en selfgerigteleer (12%) word minimaal in die onderrig van leerders in die multigraadklas gebruik. Dit blyk dus dat groepwerk wel in die multigraadklasse implementeer word. Die implementering van groepwerk word egter bevraagteken, want strategieë soos onderrig in pare, selfgerigteleer en individuele onderrig kan bydra tot die sukses van groepwerk, maar word nie optimaal gebruik nie.



Figuur 4.3: Onderrigstrategieë in multigraadklasse

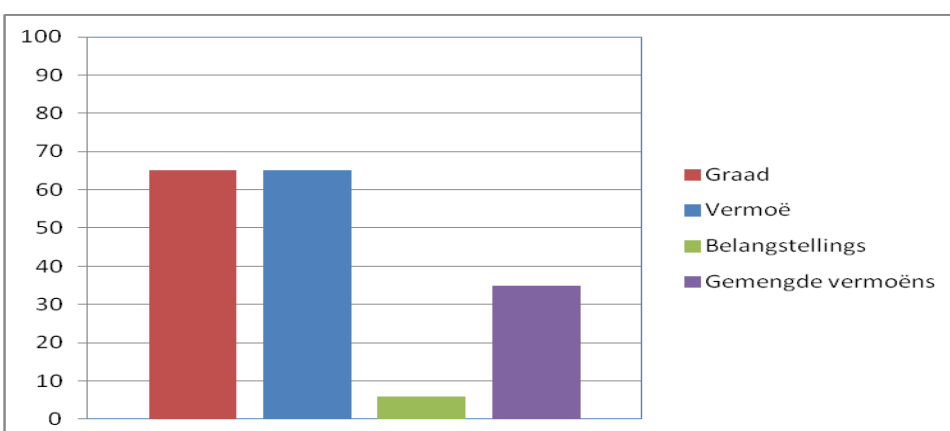
Stelling 2: In figuur 4.4 word waargeneem dat 76% van die opvoeders groepwerk gebruik om in leerders se behoeftes en vermoëns te voorsien en 59% van die opvoeders om ook die verskillende grade in die multigraadklas te akkommodeer. Effektiewe tydsverdeling word deur 24% van die opvoeders as rede gebruik vir groepwerk en 12% vir die aanleer van groepvaardighede. Indien geletterdheid deur groepwerk onderrig word, is dit belangrik dat die leerders se behoeftes en vermoëns, asook die verskillende grade, ingedagte gehou word.

Groepwerk is egter nie effektief indien die leerders nie oor die nodige vaardighede beskik om in groepe te kan werk nie. Multigraadopvoeders kla altyd oor die min tyd tot hul beskikking. Groepwerk bied opvoeders juis die geleentheid om tyd meer effektief te verdeel of aan te wend. Leerders gaan ook net groepvaardighede aanleer indien groepwerk gereeld gedoen word.



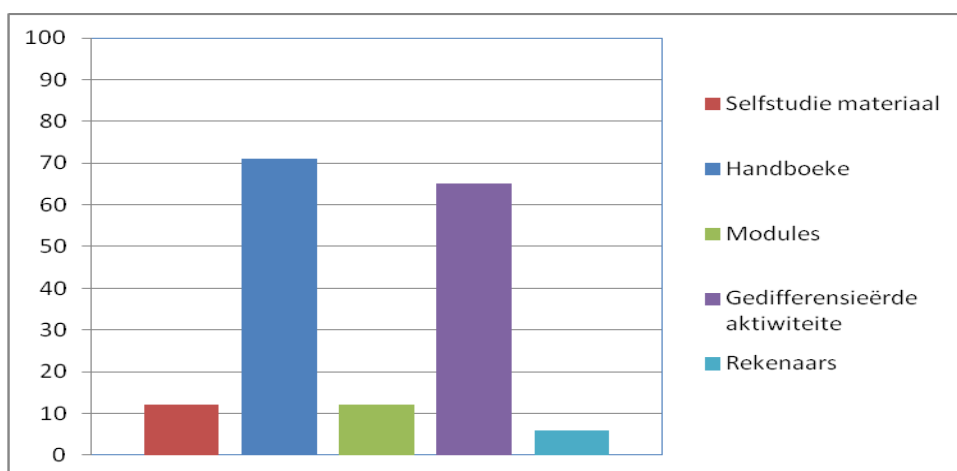
Figuur 4.4: Redes vir groepwerk in multigraadklasse

Stelling 3: In figuur 4.5 is dit duidelik dat 65% van die opvoeders leerders groepeer volgens hul graad en/of volgens hul vermoëns. Groepering volgens gemengde vermoëns word deur 35% van die opvoeders gedoen. Dit blyk dat groepering volgens leerders se belangstellings slegs deur 6% van die opvoeders gebruik word. Die groepering van leerders vir groepwerk is belangrik. Opvoeders moet kennis dra van die verskillende groepering, sodat verskeie groeperinge in die onderrig van geletterdheid gebruik kan word. Leerders wil ook soms in groepe saam met leerders wat hul belangstellings deel, werk.



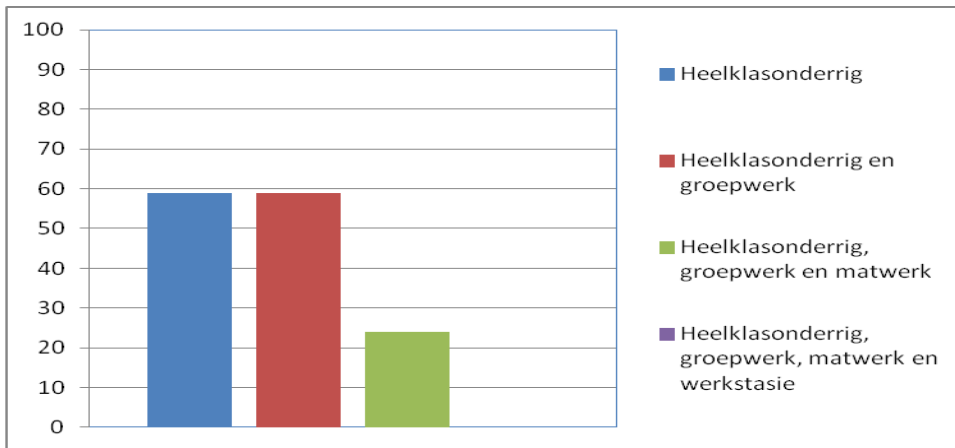
Figuur 4.5: Groepering van leerders

Stelling 4: Die leermateriaal soos gesien in figuur 4.6 wat die meeste deur multi-graadopvoeders gebruik word, is handboeke, (71%) en gedifferensieëerde aktiwiteite (65%). Modules en selfstudie materiaal word slegs deur 12% van die opvoeders gebruik. Hoewel die meeste skole oor rekenaarlokale beskik, met toegang tot 'n verskeidenheid geletterdheidsprogramme, word dit nie as hulpbron vir groepwerk aangewend nie. Handboeke wat opgestel is vir monograadklasse word in multigraadklasse gebruik. Die gebruik van gedifferensieëerde aktiwiteite is positief vir groepwerk, want so kan daar in elke leerder se behoefte voorsien word.



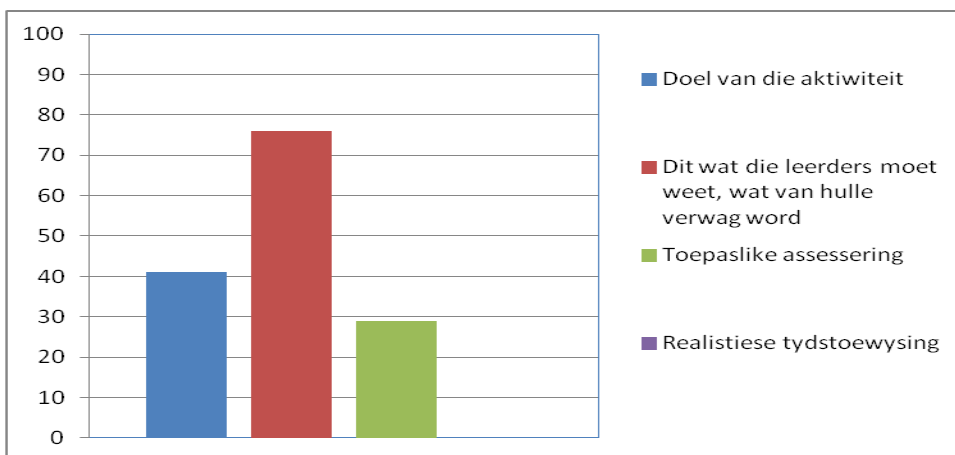
Figuur 4.6: Leermateriaal wat in multigraadklasse gebruik word

Stelling 5: Daar kan in figuur 4.7 gesien word dat 59% van die multigraadklasse geskik is vir heelklasonderdig en groepwerk. Slegs 24% van die opvoeders se klasruimte maak ook voorsiening vir matwerk. Dit blyk ook dat daar in min klasse ruimte is vir werkstasies. Baie opvoeders gebruik die gebrek aan ruimte as 'n verskoning vir die feit dat groepwerk nie effektief geïmplementeer kan word nie. Tog het figuur 4.3 daarop gedui dat 76% van die opvoeders, ongeag die beperkte ruimte groepwerk doen. Dit is dus nodig dat opvoeders tyd moet spandeer aan die fisiese uitleg van hul klasse. Opvoeders dink dalk hul doen groepwerk, maar leerders bly net staties in hul banke sit. Werkstasies met byvoorbeeld leesboeke is belangrik vir die ontwikkeling van geletterdheid. Leerders wat hul groepwerk aktiwiteite voltooi het, kan na die werkstasie gaan vir verrykings- of vasleggingsaktiwiteite.



Figuur 4.7: Klasruimte geskik vir multigraadonderrig

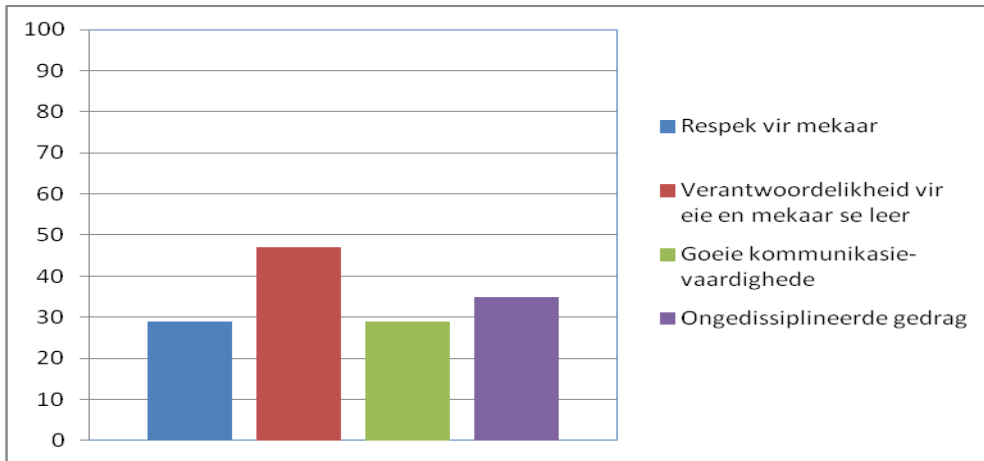
Stelling 6: Figuur 4.8 illustreer dat 76% van die opvoeders tydens beplanning veral konsentreer op dit wat die leerders moet weet en wat van hulle verwag word om te doen. Daar word wel in 'n mindere mate ook ag geslaan op die aktiwiteite (41%) en assessering (29%). Dit blyk duidelik dat tyd geen rol speel in die beplanning van groepwerk nie. Dit wil dus voorkom asof die opvoeders nie oor die nodige kennis beskik om 'n les vir groepwerk te beplan nie. Tydstoewysing, assessering, asook die tipe aktiwiteite wat die leerders moet doen, is almal ewe belangrik om groepwerk suksesvol te implementeer.



Figuur 4.8: Fokusse vir beplanning

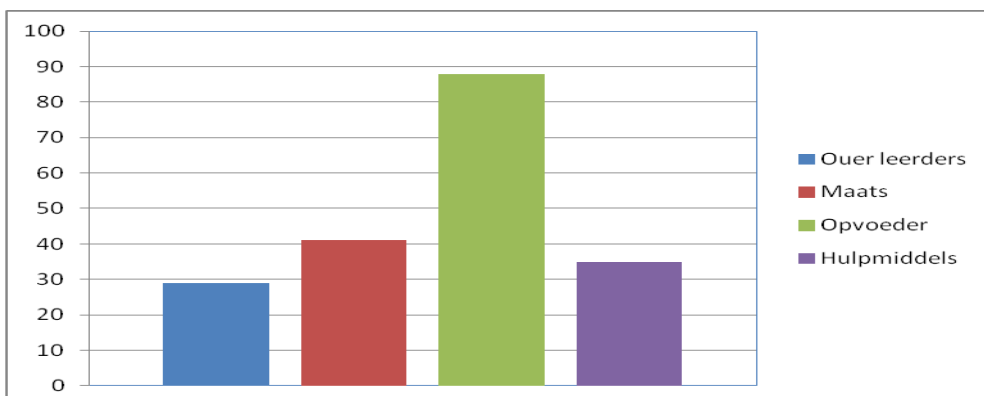
Stelling 7: In figuur 4.9 kan gesien word dat net 47% van die leerders tydens groepwerk verantwoordelikheid vir hul eie en mekaar se leer aanvaar. Daar word ook gesien dat 35% van die leerders hul skuldig maak aan ongedissiplineerde gedrag. Daar is tog 'n mate van respek en goeie kommunikasievaardighede by 29% van die leerders.

Dit blyk duidelik dat leerders nie oor die nodige vaardighede beskik om in 'n groep te kan werk nie. Indien opvoeders, soos hul reeds aangedui het, gereeld groepwerk doen, behoort die leerders se gedrag tydens groepwerk beter te vertoon het. Reëls en duidelike verwagtinge moet aan die leerders kommunikeer word.



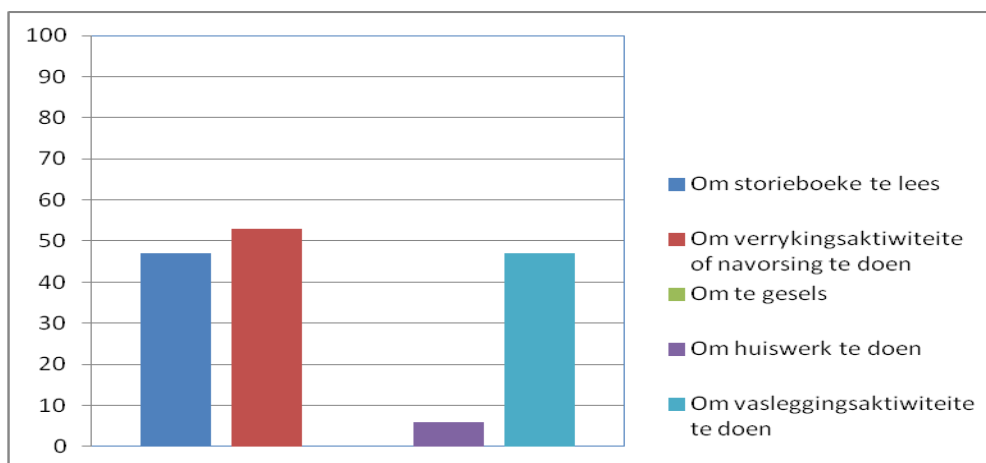
Figuur 4.9: Leerders se optrede tydens groepwerk

Stelling 8: Dit kan duidelik in figuur 4.10 gesien word dat tydens groepwerk 88% van die hulpverlening deur die opvoeder aan leerders gegee word. Hulle word slegs tussen 30% tot 40% van die tyd deur ouer leerders, maats en hulpmiddels ondersteun. Indien die opvoeder soveel tyd spandeer om ander leerders te help, wat gebeur dan met die leerders waarmee sy besig is? Dit is belangrik dat leerders die verantwoordelikheid moet aanleer om mekaar te help, maar ook om vir maats hulp te vra terwyl die opvoeder besig is. Maatstutors tydens groepwerk is dalk 'n goeie idee. Die opvoeder moet ook bewus wees van tegnieke wat geïmplementeer kan word om haar aandag te trek tydens groepwerk.



Figuur 4.10: Hulpverlening aan leerders tydens groepwerk

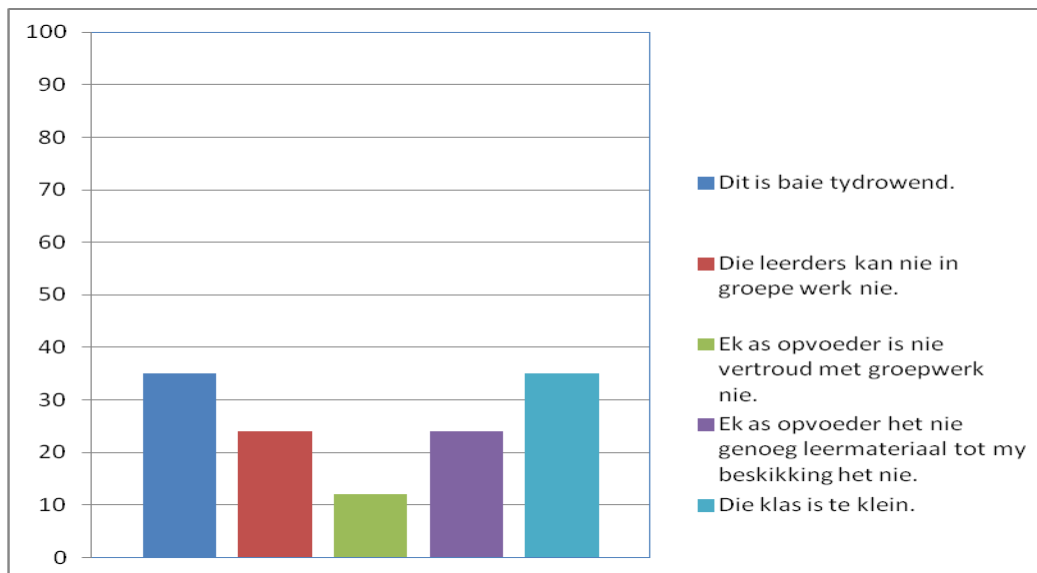
Stelling 9: Soos geïllustreer in figuur 4.11 word leerders in geen multigraadklas toegelaat om te gesels na die voltooiing van hul aktiwiteite nie. Na die voltooiing van die aktiwiteite doen slegs 6% van die leerders hul huiswerk. Dit blyk dat 47% van die leerders hul besig hou met onderskeidelik verrykings- en vasleggingsaktiwiteite. Die meeste leerders, naamlik 53%, gebruik die tyd om storieboeke te lees. Die doen van verrykings-, en vasleggingsaktiwiteite en lees van boeke is baie belangrik vir die ontwikkeling van leerders se geletterdheidsvaardighede. Om “dooie tyd” tydens groepwerk te verhoed moet opvoeders die leerders aanmoedig om genoemde aktiwiteite te doen.



Figuur 4.11: Aktiwiteite na voltooiing van groepwerk

Stelling 10: Soos gesien kan word in figuur 4.12 vind 35% van die opvoeders groepwerk baie tydrowend en die beperkte ruimte in hul klasse belemmer ook die effektiewe implementering van groepwerk. 24% van die opvoeders voel egter dat groepwerk moeilik is om te implementeer, want leerders sukkel om in groepe te werk en dat hulle ook nie oor die nodige leermateriaal beskik nie. Slegs 12% het egter aangedui dat hulle nie baie vertrouwd is met groepwerk nie.

Dit wil voorkom asof opvoeders nie kennis dra van die verskillende aspekte van groepwerk soos onder andere tydsverdeling, uitleg van klas en die vaardighede wat leerders benodig om in groepe te werk, nie. Tog dink heelwat opvoeders dat hulle vertrouwd is met groepwerk. Hieruit word afgelei dat opvoeders dalk 'n wanpersepsie van groepwerk het. Dit is dus nodig dat opvoeders bemaagtig moet word in groepwerk.



Figuur 4.12: Redes waarom groepwerk nie altyd effektief implementeer word nie

4.3.2 ONDERHOUDE

Gestruktureerde onderhoude is gevoer met sewe geselekteerder Intermediêre fase-multigraadopvoeders om te bepaal hoe groepwerk in hul multigraadklas implementeer word. Die response van die deelnemers is beskikbaar (Aanhangsel F). Die opvoeders was baie onseker en huiwerig om te antwoord. Hulle was bang hulle antwoord verkeerd, wat daarop kan dui dat opvoeders dalk nie vertrou het in hul onderrig nie of senuweeagtig was. Die navorser het sover moontlik ook gepoog om geen invloed op die deelnemers te hê, wat hul response betref, nie.

Daar is tien vrae aan elke deelnemer gevra. 'n Opsomming van die terugvoer sal krities onder die volgende afdelings bespreek word: multigraadonderrig en groepwerk. Die vrae was soos volg:

- Hoe ervaar u multigraadonderrig in die Intermediêre Fase?
- Wat is die impak van multigraadonderrig op leerders se vordering in die Intermediêre Fase?
- Hoe organiseer en bestuur u onderrig en leer in die Intermediêre Fase-multigraad-klas?

- Watter probleme ervaar u in die onderrig van leerders in die Intermediêre Fase-multigraadklas?
- Beskryf hoe u groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas toepas.
- Wat moet u in ag neem met die beplanning van groepwerk vir geletterdheid in die Intermediêre Fase-multigraadklas?
- Hoe is die leerders se vaardighede om groepwerk te doen?
- Hoe kan groepwerk leerders se vordering in die Intermediêre Fase-multigraadklas beïnvloed?
- Watter faktore kan die implementering van groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas verhinder?
- Watter vaardighede en opleiding het u nodig om effektiewe onderrig in die multigraadklas te verseker?

4.3.2.1 MULTIGRAADONDERRIG

Dit blyk dat nie een van die deelnemers positief ingestel is teenoor multigraadonderrig nie. Almal vind dit moeilik, uitdagend en die werklading baie groot. Daar word ook genoem dat daar nie genoegsame ondersteuning van Wes-Kaap Departement van Onderwys is nie. Alhoewel die tipe ondersteuning wat opvoeders van die departement verwag, nie duidelik is nie, dui die response daarop dat die opvoeders 'n behoefte aan opleiding wat betref beplanning, tydsbestuur en die hantering van die leerders se gedrag het.

Die opvoeders voel ook dat die leerders wel by multigraadonderrig baat, want: leerders word blootgestel aan die volgende graad se werk, die ouer leerders help die jonger of swakker leerders en leerders leer ook makliker by mekaar. Hulle noem verder dat daar te veel leerders in 'n klas is en dus kan individuele ondersteuning nie aan al die leerders gegee word nie. Leerders is stadig en hulle sukkel dus met lees en skryf.

Tyd en beplanning blyk groot probleme te wees. Daar is nie genoeg tyd om aan al die verwagtinge van die Departement van Onderwys te voldoen nie.

Opvoeders voel dat die departementele werkskedules en handboeke net opgestel is vir monograadklasse. Almal is dit eens dat goeie beplanning en voorbereiding van kardinale belang is vir suksesvolle onderrig in multigraadklasse.

Dit blyk dat onderrig die meeste van die tyd klassikaal geskied of aan grade afsonderlik gegee word. Opvoeders poog om te onderrig soos vir 'n monograadklas. Twee opvoeders het wel genoem dat integrasie en differensiasie nodig is vir effektiewe onderrig.

4.3.2.2 GROEPWERK

Die opvoeders se beplanning vir groepwerk is vaag, hulle neem nie faktore wat beplanning kan strem in ag nie. Leerders is volgens opvoeders in groepe ingedeel, maar elke leerder gaan aan met sy eie aktiwiteite. Indien daar vir groepwerk beplan word, is die fokus op die vlak of vermoëns van die leerders en die aktiwiteite wat hulle moet doen. Slegs een opvoeder het genoem dat tyd 'n belangrike faktor in jou beplanning is en 'n ander opvoeder dat die grootte van die groep in ag geneem moet word.

Die opvoeders meen egter dat leerders bymekaar kan leer en ook meer vrymoedigheid in die groep het om aan besprekings deel te neem. Dit blyk ook dat leerders nie oor die nodige vaardighede beskik om in groepe te werk nie. Die dissipline is swak. Slegs een opvoeder het genoem dat die leerders daarvan hou om in groepe te werk. Hulle voel dat groepwerk belemmer word deur beperkte ruimte en hulpbronne, tyd en swak dissipline. Sommige opvoeders voel hul klas is te klein vir multigraadonderrig en dus ook nie geskik is vir groepwerk nie. Een opvoeder het ook gekla oor die beperkte hulpbronne tot hul beskikking.

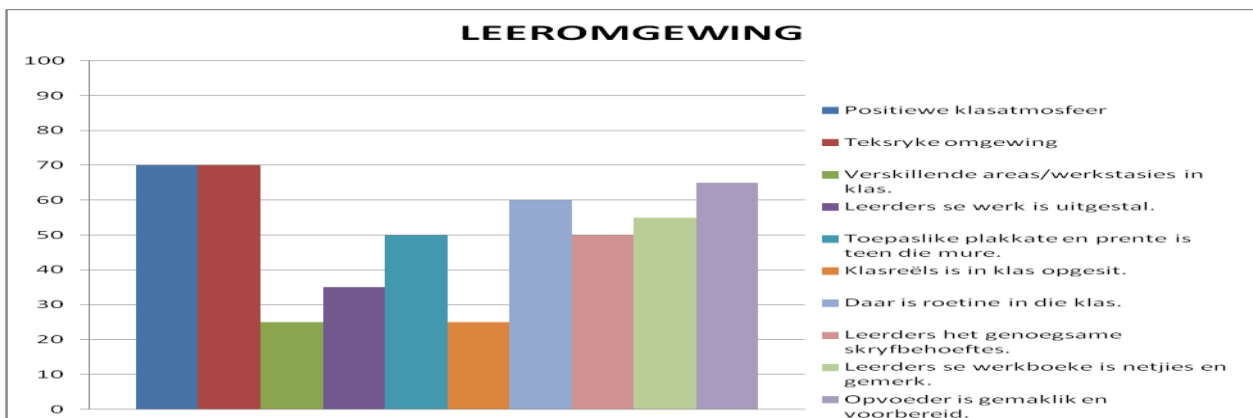
Uit die onderhoude kan afgelei word dat die opvoeders baie motivering en ondersteuning benodig om groepwerk effektief in die multigraadklas te implementeer. Leerders sal ook vaardighede moet aanleer om in 'n groep te kan werk. 'n Intervensieprogram is nodig om opvoeders se kennis van groepwerk en die beplanning daarvan te ontwikkel.

4.3.3 LESWAARNEMING

Die navorser het sewe multigraadopvoeders geselekteer om die lesse met groepwerk as 'n onderrigstrategie aan te bied. Die kriteria vir seleksie is uiteengesit in 3.9.2.2. Om 'n mate van eenvormigheid te verkry is daar vir die opvoeders gevra om geletterdheid as 'n leerarea te gebruik.

Aanvanklik was al sewe deelnemers gewillig en opgewonde, maar slegs vyf lesse is waargeneem, aangesien die een opvoeder afwesig was weens siekte en die ander opvoeder nie kans gesien het vir die lesaanbieding nie. Dit kan 'n aanduiding wees van die onsekerheid wat heers wat betref die implementering van groepwerk as 'n onderrigstrategie.

Om die leswaarneming te vergemaklik is 'n kontroleform gebruik met kodering: 1 = swak, 2 = bevredigend, 3 = goed en 4 = baie goed. Data sal in persentasies geïllustreer word om interpretasie te vergemaklik (Bylae N). Addisionele opmerkings is ook neergeskryf. Die kontroleform is in vier afdelings verdeel naamlik: leeromgewing, voor groepwerk, tydens groepwerk en na groepwerk. Elke afdeling het ook tien subafdelings waarvoor gereflekteer sal word.



Figuur 4.13 Leeromgewing

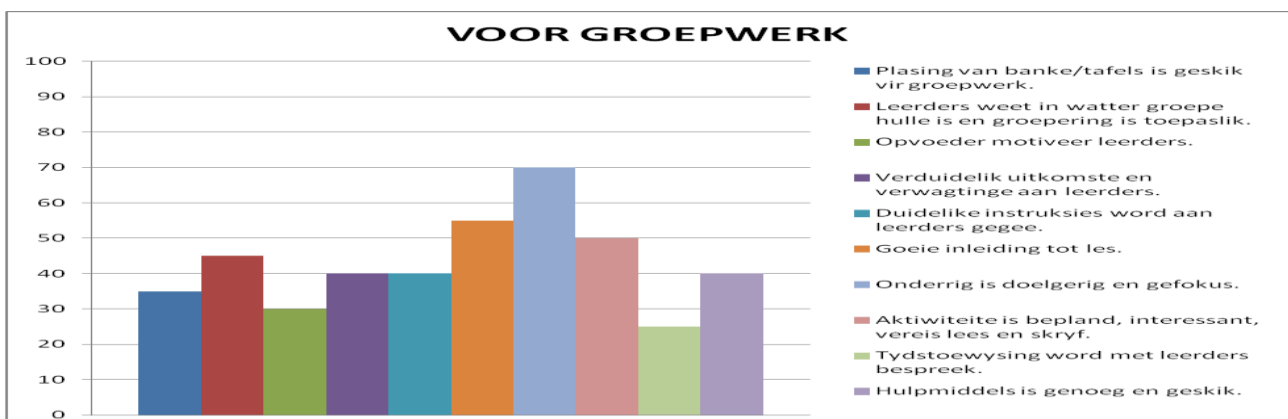
Dit word illustreer in figuur 4.13 dat daar in 70% van die multigraadklasse 'n positiewe klasatmosfeer heers. 'n Positiewe leeromgewing, soos beskryf in 2.3.7, is noodsaaklik vir die effektiewe implementering van groepwerk.

Alhoewel 70% van die klasse teksryk was, was net 50% van die plakkate en prente teen die mure op daardie stadium toepaslik vir onderrig en leer en net 35% was die leerders se werk. Leerders word gemotiveer as die aktiwiteite wat hulle in hul groepe gedoen het, teen die muur opgesit word. Dit wil voorkom asof prente ondeurdag op die mure gesit word en nie bydra tot die verbetering van geletterdheid nie.

In 65% van die klasse was die opvoeders goed voorbereid en geskrewe lesse, met voorbeelde van aktiwiteite, is aan die navorser voorgelê. Een opvoeder was glad nie voorbereid nie, maar het tog ingestem om 'n les aan te bied. Beplanning en die faktore wat beplanning van groepwerk kan beïnvloed soos beskryf in 2.3.6, is belangrik vir die effektiewe implementering van groepwerk.

In 60% van die klasse is roetine waargeneem. Roetine is belangrik vir groepwerk, aangesien elkeen presies moet weet wat om wanneer te doen. Dit blyk dat 55% van die leerders se werkboeke netjies en gemerk is en dat slegs 50% van die leerders oor genoegsame skryfbehoeftes beskik. Geletterdheid kan nie verbeter indien die opvoeders nie die leerders se boeke merk en foute uitwys nie. So ook kan daar nie effektief in groepe gewerk word as al die leerders nie 'n potlood het om mee te skryf nie.

Die grootste kommer wat afgelei kan word uit figuur 4.13 is die feit dat daar slegs in 25% van die klasse klasreëls en werkstasies sigbaar was. Klasreëls en veral reëls vir groepwerk soos bespreek in 2.3.10.3 is noodsaaklik vir groepwerk. Werkstasies, soos reeds genoem in 2.2.13.3, kan ook bydra tot die sukses van groepwerk en dus die verbetering van geletterdheid. Opvoeders benodig dus ondersteuning in die verband.

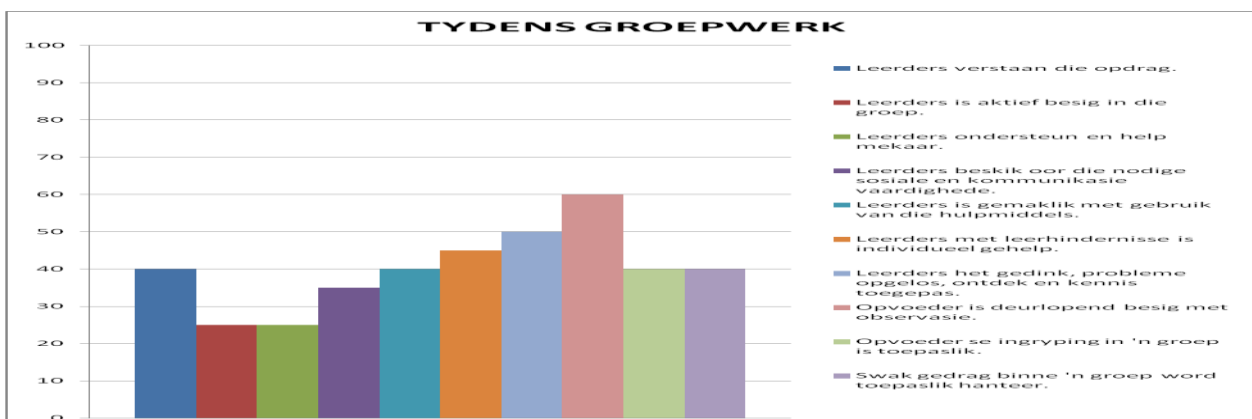


Figuur 4.14: Voor groepwerk

Dit blyk uit figuur 4.14 dat 70% van die opvoeders se onderrig doelgerig en gefokus was en dus daarop dui dat beplanning tog in 'n mate deurdag was. In die beplanning het egter net 55% van die opvoeders gefokus op 'n interessante inleiding en net 50% van die aktiwiteite was geskik vir die leerders. Soos bespreek in 2.3.6.2, is dit belangrik om aktiwiteite te kies wat by die leerders se vermoëns pas, want tydens groepwerk moet die aktiwiteite baie keer sonder die hulp van die opvoeder voltooi word. Daar is waargeneem dat slegs 45% van die leerders geweet het in watter groep hulle moet wees. Die afleiding is dat leerders nie baie in groepe werk nie.

Dit is belangrik dat die opvoeder kennis moet dra van groepering soos bespreek in 2.3.5, om te verseker dat groepwerk effektief is. Dit blyk ook dat slegs 40% van die leerders duidelike instruksies ontvang het en dus geweet het wat van hulle verwag word. Leerders kan nie groepwerk effektief doen as hulle nie weet wat om te doen nie. Dit is sulke tye dat leerders ledig sit en dissipline 'n probleem raak. Slegs 25% van die leerders het geweet wat die tydstoewysings was. Sê vir leerders die tyd wat hulle het om 'n aktiwiteit te voltooi. Dit help hulle om hul denke te rig en gefokus te werk. Tydsbestuur, ook vir die opvoeder, soos beskryf in 2.3.10.2, is belangrik vir groepwerk.

In slegs 40% van die klasse was hulpmiddels of leermateriaal genoeg, ten spyte daarvan dat skole baie hulpmiddels en leesboeke van die Departement van Onderwys ontvang. Is die hulpmiddels dalk weggepak en word net nie gebruik nie? Om geletterdheid te verbeter moet leerders juis blootgestel word aan verskeie tekste. Uit figuur 4.14 blyk dit ook dat opvoeders 'n probleem het met hul klasuitleg. Soos bespreek in 2.3.10.1 is dit belangrik vir groepwerk dat die fisiese uitleg van die klas geskik moet wees vir groepwerk.

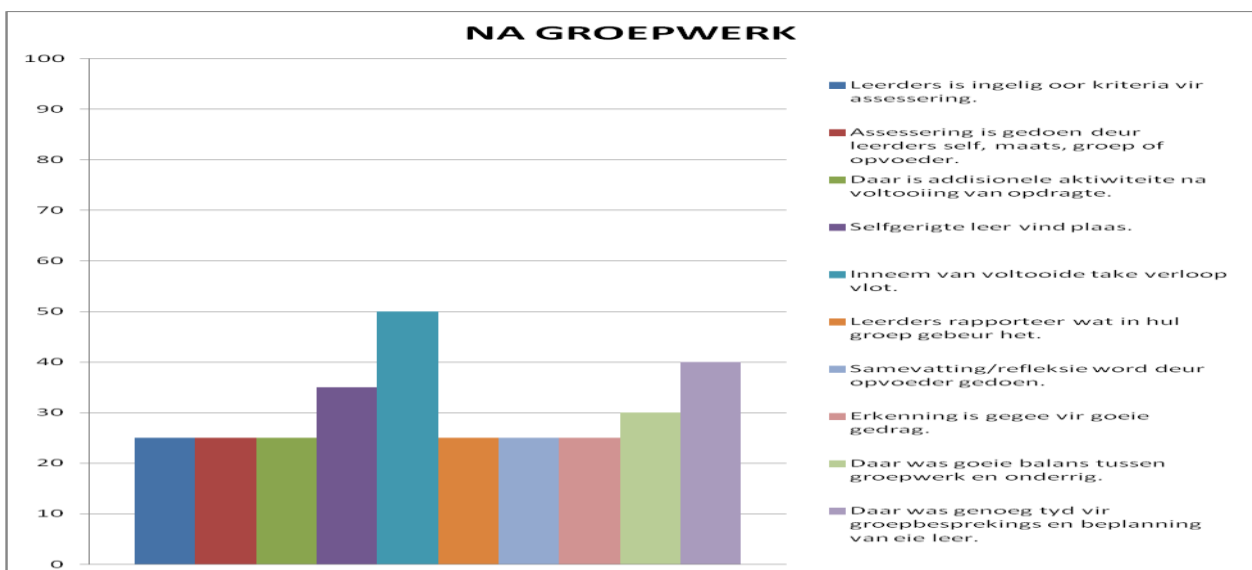


Figuur 4.15: Tydens groepwerk

Soos gesien kan word in figuur 4.15 is 60% van die opvoeders tydens groepwerk wel besig met observasie van die leerders, maar slegs 40% van die tyd is hul ingryping toepaslik. Die afleiding is dat opvoeders nie weet wanneer en hoe om die leerders te help nie en leerders weet ook nie hoe om hulp te vra nie. Ondersteuning tydens groepwerk is uiteengesit in 2.3.9. In 45% van die gevalle moes die opvoeder individuele leerders ondersteun. Die redes kan wees:

- Slegs 40% van die leerders het die opdragte verstaan, want dit is nie voor die tyd goed genoeg aan hulle verduidelik nie.
- Slegs 25% van die leerders het geweet hoe om hul maats te ondersteun en was aktief besig in die groep.
- Net 40% van die leerders kon die hulpmiddels gemaklik gebruik.

Die opvoeders besef dalk ook nog nie die waarde wat maatstutors, soos bespreek in 2.2.13.2, het vir groepwerk en die verbetering van geletterdheid nie. Uit figuur 4.15 word ook afgelei dat slegs 35% van die leerders oor die nodige vaardighede beskik om in 'n groep te kan werk, want 40% van die leerders se gedrag was onaanvaarbaar en baie het op hul eie die aktiwiteite probeer voltooi. Dit is duidelik dat opvoeders moet kennis dra van die sosiale vaardighede, soos bespreek in 2.3.4, wat leerders benodig vir effektiewe groepwerk. Soos reeds genoem, is die keuse van aktiwiteite baie belangrik, alhoewel 50% van die leerders gedink en hul kennis toegepas het, het die ander 50% net gesit of afgeskryf of geraas.



Figuur 4.16: Na groepwerk

Soos gesien kan word in figuur 4.16 is na groepwerk die deel van groepwerk wat die minste aandag geniet. In 50% van die klasse is die aktiwiteite ingeneem. Wat van die ander aktiwiteite gaan word is nie bekend nie. Slegs 25% van die opvoeders het aan die leerders die kriteria vir assessering verduidelik en die 25% van die assessering wat gedoen is, is deur die opvoeder gedoen. Opvoeders moet beseft dat assessering soos, bespreek in 2.3.6.5, ook belangrik is vir groepwerk. Leerders kan geleer word om mekaar se werk in hulle groepe te assesseer.

Slegs 30% van die opvoeders het hul leerders voor groepwerk gemotiveer, terwyl 25% van die opvoeders erkenning aan leerders vir goeie werk en gedrag gegee het. Na groepwerk was daar net gemiddeld 30% van die leerders wat addisionele aktiwiteite vir selfgerigte leer kon doen. In die meeste klasse het geen refleksie en samevatting aan die einde plaasgevind nie. Samevatting, soos bespreek in 2.3.6.4, is 'n belangrike aspek van groepwerk. Die balans tussen groepwerk en klassikale onderrig laat veel te wense oor. Dit wil voorkom asof opvoeders baie gemakliker is met klassikale onderrig binne 'n multigraadklas.

4.4 PROTOTYPE-FASE

Tydens die prototipe-fase is 'n intervensieprogram opgestel wat deur die multigraad-opvoeders in hul multigraadklasse toegepas moes word. Die intervensieprogram het bestaan uit 'n teoretiese werksessie en 'n moniteringsbesoek aan die sewe deelnemers. Net ses deelnemers het die teoretiese werksessie bygewoon. Die een deelnemer kon weens persoonlike redes nie by die teoretiese werksessie wees nie. Daar is egter 'n poging aangewend om inligting by die afwesige deelnemer te kry en dus is ook 'n moniteringsbesoek aan die deelnemer gebring.

4.4.1 TEORETIESE WERKSESSIE

Die teoretiese werksessie het bestaan uit 'n visuele aanbieding, monitering vir die implementering van groepwerk en evaluering van die teoretiese werksessie. Die aanbieding het gepoog om die karaktereienskappe, asook die implementering van groepwerk in die multigraadklas uit te beeld.

Die literatuurstudie, asook die data verkry uit die voorlopige navorsingsfase het die inhoud van die intervensieprogram gerig (Bylae J).

Die inhoud het op die volgende gefokus:

- Teoretiese perspektief
- Aktiewe leer
- Voordele van groepwerk
- Rol van die multigraadopvoeder
- Sosiale vaardighede van leerders
- Groepering
- Positiewe klaskamer-atmosfeer
- Fisiese uitleg van multigraadklas
- Klasreëls
- Faktore wat groepwerk kan beïnvloed
- Tydsbestuur
- Aktiwiteite

Na afloop van die teoretiese werksessie is die deelnemers gevra om die sessie te evalueer. Soos gesien kan word in illustrasie 4.17, het die ses deelnemers teenwoordig die logistiek, aanbieding, inhoud en toepassing as baie goed (96%) ervaar met die voorbereiding (100%) as uitstaande.

Opvoeders se kommentaar was ook dat hulle die sessie leersaam en insiggewend gevind het. Een opvoeder het gesê: “Ek het nou so baie geleer! Dit voel asof ek nog nooit groepwerk reg gedoen het nie.”



Figuur 4.17: Evaluering van teoretiese werksessie

4.4.2 MONITERING

'n Vraelys is met die moniteringsbesoek gebruik. Die besoek was 'n gespreksessie en daar is gepoog om die opvoeder se onderrigtyd so min as moontlik te onderbreek. Daar is dus vooraf met die opvoeder en skool gereël vir 'n geskikte tyd. Tydens die monitering is die volgende vrae aan die sewe deelnemers gevra:

- Watter aspekte van groepwerk kon u maklik in u klas implementeer? Redes
- Watter aspekte van groepwerk het u moeilik gevind om te implementeer? Redes
- Wat is u gevoel teenoor groepwerk?
- In watter areas van groepwerk benodig u nog ondersteuning?

Vyf van die sewe deelnemers het gevoel dat hulle na die werksessie die leerders makliker in verskillende groepe kon indeel. Die fisiese uitleg van die klasse vir groepwerk kon deur drie opvoeders geïmplementeer word. Drie opvoeders het genoem dat die leerders mekaar meer tydens groepwerk gehelp het. Slegs 'n paar opvoeders het die beplanning, die implementering van klasreëls vir groepwerk en die ondersteuning aan leerders makliker gevind.

Selfgerigte leer was vir die meeste opvoeders moeilik om te implementeer, want leerders kan volgens hulle nie self die opdragte lees nie en hulle sosiale vaardighede binne die groepe is ook nie na wense nie.

Nie een opvoeder het enigsins genoem van pogings om kommunikasie en sosiale vaardighede vir leerders aan te leer nie. Tydsbestuur en die skep van werkstasies is vir die helfte van die deelnemers moeilik om te implementeer.

Al die opvoeders was positief teenoor groepwerk. Hulle kon sien dat die leerders dit geniet om in groepe te werk en dat leerderbetrokkenheid verbeter het. Groepwerk, volgens die opvoeders, kan in alle leerareas toegepas word. Dit kan ook die werkklading van die multi-gradopvoeder verlig. Wat groepwerk ook positief maak, is dat leerders mekaar kan help en van mekaar kan leer. Nie een opvoeder het opgemerk dat dit die leerders se geletterdheid verbeter het nie.

Die opvoeders benodig deurlopende ondersteuning wat die implementering van groepwerk betref. Demonstrasielesse en video's is deur twee opvoeders voorgestel. Ander opvoeders het ondersteuning nodig in beplanning, tydsbestuur en die aanleer van kommunikasievaardighede vir leerders. Die response van die sewe deelnemers is beskikbaar (Bylae O).

4.5 ASSESSERINGSFASE

Die assesseringsfase het bestaan uit twee leswaarnemings en 'n refleksie-sessie. Aanvanklik het al sewe deelnemers ingewillig om geletterdheidslesse aan te bied, maar slegs vyf lesse is gegee tydens die voorlopige navorsingsfase. Van die vyf opvoeders het net twee ingewillig om opvolglesse te gee.

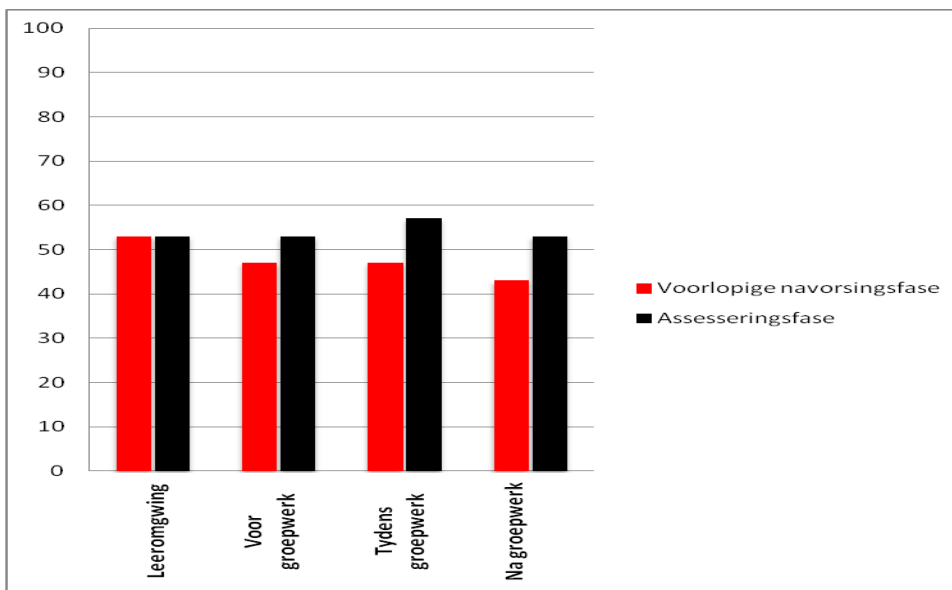
4.5.1 LESWAARNEMING

Die navorser kon slegs twee van die deelnemers (opvoeder 1 en opvoeder 6) se lesse waarneem tydens die assesseringsfase. Die deelnemers was gewillig om weer die les aan te bied wat in die voorlopige navorsingsfase gegee is. Tydens die assesseringsfase is die verwagting dus dat dit wat tydens die intervensieprogram geleer is, nou in die lesse toepas sal word. Dieselfde kontroleform wat in die voorlopige navorsingsfase gebruik is, is in die fase ook gebruik.

4.5.1.1 LESWAARNEMING VAN DEELNEMER O1

Uit figuur 4.18 kan afgelei word dat daar 'n geringe verbetering van tussen 6% en 10% was, wat die implementering van groepwerk betref. Alhoewel daar geen verbetering was wat die leeromgewing betref nie, het die voor, tydens en na groepwerk tog verbeter. Die opvoeder het by die voor groepwerk meer aandag aan die werkvelle en hulpmiddels gegee. Die werkvelle was duideliker en gedifferensieërd en die hulpmiddels was meer voldoende.

Tydens groepwerk was die leerders meer betrokke in die groep en sommige het mekaar met meer vrymoedigheid gehelp. Die opvoeder het die gedrag van die leerders ook meer toepaslik hanteer, veral die leerders wat sit en speel het. Duideliker assessering kon in die na groepwerk waargeneem word. Die opvoeder het die leerders meer mondelings geassesseer. Dit wil tog blyk of daar, volgens die opvoeder se beplanning, 'n beter balans tussen onderrig vir die hele klas en groepwerk was.



Figuur 4.18: Leswaarnemings van O1, voor en na die intervensieprogram

4.5.1.2 LESWAARNEMING VAN OPVOEDER O6

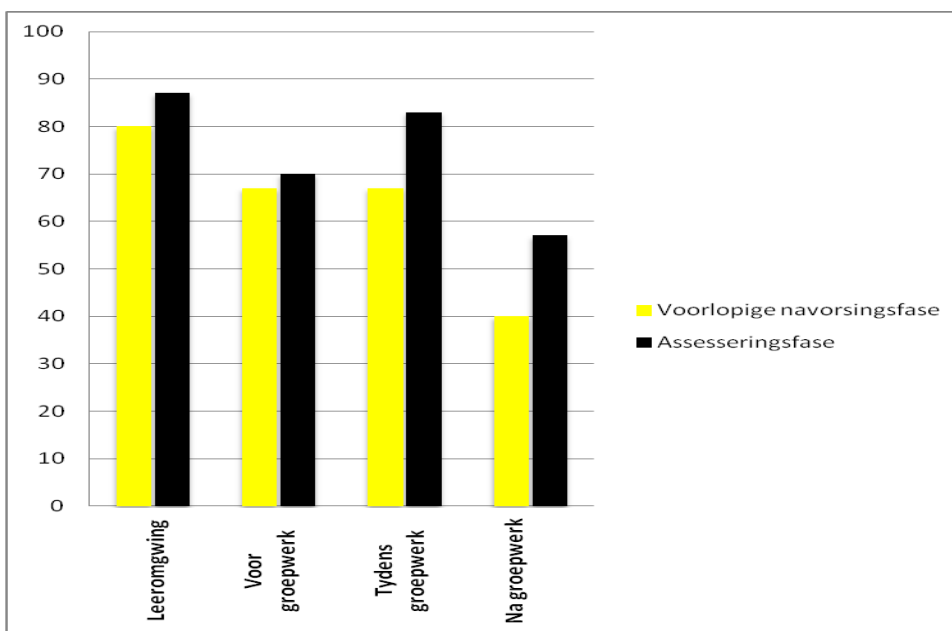
Die opvoeder, soos gesien kan word in figuur 4.19, het groepwerk na die intervensieprogram met tussen 3% en 17% beter geïmplementeer, volgens die kontroleform wat gebruik is.

Daar was veral heelwat vordering tydens groepwerk (16%) en na groepwerk (17%). Die leeromgewing is verbeter met toepaslike plakkate en klasreëls vir groepwerk is opgesit en met die leerders bespreek.

Voor groepwerk het die opvoeder ook meer tyd spandeer om die uitkomst van die les en die verwagtinge van die groepe aan die leerders te verduidelik. Die tydstoewysings is ook met leerders bespreek.

Tydens groepwerk het dit tog geblyk of leerders meer aktief in hul groepe was en dat hulle die opdragte verstaan. Sommige leerders was ook meer vrymoedig om ander leerders te help. Die opvoeder se ingryping in die groepe was toepaslik en meer individuele leerders kon ondersteun en gehelp word.

Die verbetering in die na groepwerk is baie bevredigend. Hier het die opvoeder vir die leerders meer geleentheid gegee om ook mekaar se werk te assesseer. Leerders het ook beurte gemaak om te rapporteer wat in hul groepe gebeur het. Aan die einde van die les het die opvoeder gereflekteer oor dit wat in die les gebeur het. Dit wil tog voorkom asof die opvoeder 'n beter balans verkry het tussen klassikale onderrig en groepwerk.



Figuur 4.19: Leswaarnemings van opvoeder O6, voor en na die intervensieprogram

4.5.2 REFLEKSIE

'n Refleksievergadering is gereël en al die deelnemers is skriftelik uitgenooi. Een deelnemer was weens siekte afwesig. Tydens die vergadering is daar gekyk na 'n video-opname van twee deelnemers se lesse tydens die assesseringsfase. Die deelnemers het die geleentheid gekry om aanbevelings te maak en nie om negatiewe kritiek te lewer nie. Daarna is die intervensieprogram geëvalueer.

4.5.2.1 AANBEVELINGS NA LESWAARNEMINGS

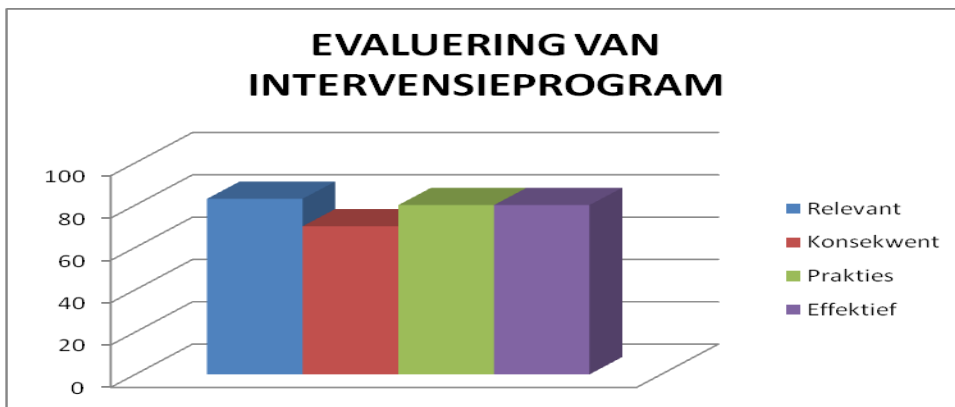
Eerstens het die deelnemers groot waardering getoon vir die opvoeders wat bereid was om hul lesse met die ander te deel. Die deelnemers het dit geniet om na die lesse te kyk en genoem dat hulle baie geleer het. Die lesse is beoordeel en aanbevelings is gemaak na aanleiding van die kontroleform wat tydens die leswaarnemings gebruik is.

Die respons van die deelnemers en hul aanbevelings, was baie gering. Dit wil voorkom asof die deelnemers nie die vrymoedigheid het om 'n ander deelnemer te beoordeel nie. Die aanbevelings wat gemaak is, het meestal die fisiese uitleg van die klas, groepering en assessering aangespreek. Daar is ook aanbeveel dat leerders meer aktief binne hul groepe moet funksioneer. 'n Afleiding wat gemaak kan word is dat die opvoeders nog nie oor die nodige kennis wat groepwerk betref, beskik nie. Die opvoeders benodig nog intervensie en ondersteuning.

4.5.2.2 EVALUERING VAN INTERVENSIEPROGRAM

Elke deelnemer het 'n kontroleform met kriteria ontvang waarvolgens hulle die intervensieprogram moes beoordeel. Die subafdelings was: relevant, konsekwent, prakties en effektief. Die kodering was as volg: 1 = baie swak, 2 = swak, 3 = bevredigend, 4 = goed en = baie goed.

Data is in persentasies illustreer om interpretasie te vergemaklik.



Figuur 4.20: Evaluering van intervensieprogram

Soos gesien kan word in figuur 4.20, was die intervensieprogram volgens die deelnemers, goed. 83% van die deelnemers, het gevoel dat die program relevant was, want daar was en is nog steeds 'n behoefte aan intervensie. Die intervensieprogram, vir groepwerk, soos 80% van die deelnemers aangedui het, kan ook prakties in al die multigraadklasse geïmplementeer word. Dit kan ook in die Grondslagfase geïmplementeer word, asook in verskeie leerareas. Indien die intervensieprogram effektief implementeer word, soos 80% van die deelnemers voel, sal die gewenste uitkomst bereik word. Groepwerk sal effektief geïmplementeer word en die geleerdheidsvermoëns van leerders behoort te verbeter. Slegs 70% van die deelnemers het gevoel dat die intervensieprogram konsekwent was wat logiese implementering betref. Dit kan daarop dui dat die opvoeders moontlik nie genoeg tyd gehad het vir die implementering van die intervensieprogram nie. Die refleksie van die deelnemers is belangrik vir toekomstige hulpverlening en ondersteuning.

4.6 SAMEVATTING

Die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode het die navorser die geleentheid gegee om voldoende data te versamel wat die implementering van groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas betref. Die vraelyste en onderhoud het getoon dat die opvoeders wel groepwerk doen, maar dit het nie in die leswaarnemings so gelyk nie. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat opvoeders nie regtig weet wat groepwerk behels nie.

Na die intervensieprogram was daar tog 'n verbetering in die implementering van groepwerk as 'n onderrigstrategie in die multigraadklas.

Die verbetering in aanbieding was wel gering, maar dit kan toegeskryf word aan die kort periode van ongeveer twee maande wat die deelnemers gehad het om die intervensieprogram te implementeer. Tydens die refleksievergadering het die deelnemers die behoefte geopper vir verdere ondersteuning in groepwerk.

Ontwerpgebaseerde navorsing as 'n benadering se navorsingsfunksie is om te ontwerp en te ontwikkel.

Die eerste gedeelte van die hoofstuk bied dus 'n oorsig oor, onder andere, die definisie, doelwitte en karaktereienskappe van ontwerpgebaseerde navorsing. Daarna sal die fases van ontwerpgebaseerde navorsing bespreek word soos dit in die navorsing toegepas is. Ten laaste sal data-insameling, optekening en analisering bespreek word.

3.2 DOEL VAN NAVORSING

Die oogmerk met die navorsing is om eerstens groepwerk as 'n onderrigstrategie in die Intermediêre Fase-multigraadklas te verseker. In die navorsing sal twaalf multigraadopvoeders kwalitatiewe vraelyste voltooi, wat gebruik sal word om 'n situasie-analise te doen ten opsigte van groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas. Terselfdertyd sal kwalitatiewe onderhoude met sewe Intermediêre Fase-multigraadopvoeders gevoer word. Daar sal ook leswaarnemings oor die implementering van groepwerk, gedoen word in die multigraadklasse van die sewe opvoeders.

Die rede vir die gebruik van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data is om die navorsingsprobleem, naamlik die implementering van groepwerk in die Intermediêre Fase-multigraadklas te verstaan en om sodoende 'n verandering te bring in die onderrig van geletterdheid vir kinders in hierdie situasie.

Die navorsing wil ook poog om tekortkominge in vorige navorsings aan te spreek, aangesien daar nog min navorsing gedoen is oor die werklike implementering van groepwerk in die multigraadklas. Die navorser vertrou dat alle multigraadopvoeders, asook monograadklasse met multivlakonderrig, by die navorsing sal baat. Die navorsing sal deur navorsingsvrae gerig word.

3.3 NAVORSINGSVRAE

Verskillende navorsingsfunksies reflekteer verskillende tipe navorsingsvrae. 'n Navorsingsvraag kan egter meer as een navorsingsfunksies bevat.

Die bewoording van 'n ontwerpgebaseerde navorsingsvraag impliseer die soeke na karaktereienskappe (Plomp, 2010:20).

3.3.1 HOOF-NAVORSINGSVRAAG

Watter rol kan groepwerk, as 'n onderrigstrategie in die Intermediêre Fase-multigraadklas speel?

3.3.2 SUBVRAE

- In watter mate word groepwerk tans in die Intermediêre Fase-multigraadklas toegepas?
- Wat is die faktore (eienskappe) wat groepwerk as 'n onderrigstrategie vir geletterdheid in die Intermediêre Fase-multigraadklas ondersteun of verhinder?
- Wat is die effektiwiteit van 'n intervensieprogram om opvoeders te ondersteun in groepwerk as onderrigstrategie?

3.4 DEFINISIE VAN ONTWERPGEBASEERDE NAVORSING

Plomp (2010:13) definieer ontwerpgebaseerde navorsing soos volg: “ ... the systemic study of designing, developing and evaluating educational interventions (such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems) as solutions for complex problems in educational practice, which also aim at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes of designing and developing them.”

Wang en Hannafin (2005:6) beskryf die ontwerpgebaseerde navorsing as “ ... systematic but flexible methodology aimed to improve educational practices through iterative analysis, design, development and implementation, based on collaboration among researchers and practitioners in real-world settings, ... ”.

3.5 DOELWITTE VAN ONTWERPGEBASEERDE NAVORSING

Die navorsingsdoelwitte is tweeledig. naamlik intervensies en kennis. Dit het dus eerstens ten doel om oplossings te vind vir komplekse onderwysprobleme. Hierdie intervensies wat ontwerp en ontwikkel word, kan gemik wees op 'n spesifieke groep of sisteem, byvoorbeeld skool of klaskamer (Plomp, 2010:13). Tweedens het dit ten doel om deelnemers professioneel te ontwikkel en dus onderwyspraktyke te verbeter.

3.6 NAVORSINGSONTWERP VAN ONTWERPGEBASEERDE NAVORSING

Ten eerste sal die konsep en karaktereienskappe van ontwerpgebaseerde navorsing verduidelik word. Daarna sal die voorlopige navorsingsfase, prototipe-fase en assesseringsfase bespreek word.

3.6.1 KONSEP

Ontwerpgebaseerde navorsing is 'n holistiese benadering en 'n sikliese proses wat betref analise, ontwerp, evaluering en hersiening. 'n Komplekse probleem word aangespreek, dus vind die navorsing in 'n werklike omgewing (skool) plaas. Daarom is dit belangrik om die deelnemers se vertrouwe en begrip van die konteks te verseker (Plomp, 2010:31). Elke siklus in die proses moet gesien word as 'n stap in die proses van die navorsing wat lei tot 'n gevolgtrekking. Indien die gewenste uitkoms nie binne 'n sekere siklus bereik word nie, is herontwerp nodig (Plomp, 2010:17 - 19). Die proses word herhaal totdat 'n balans verkry is tussen dit wat beoog is en die realiteit.

Die beginsels van die navorsing moenie veralgemeen word nie. Veralgemening kan slegs geskied indien dit verskeie kere in verskillende kontekste getoets en dieselfde resultate verkry is (Plomp, 2010:21). Opie (2004:5) noem ook dat dit nie nodig is om resultate te verkry om veralgemening te bewerkstelling nie. Resultate moet gesien word as belangrik vir persoon-like praktyke of vir ander in soortgelyke omstandighede.

Die navorsing maak gebruik van gemengde benaderings en metodes om uitkomst te analiseer en intervensie te verfyn. 'n Gemengde benadering dui daarop dat kwantitatiewe, sowel as kwalitatiewe benaderings vir navorsing gebruik word.

Die benaderings moet saam gebruik word, sodat die gesamentlike eindproses groter is as beide die kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing (Creswell, 2009:4).

3.6.2 KARAKTEREIEKAPPE VAN ONTWERPGEBASEEDE NAVORSING

Van den Akker *et al* (2006:5) in Plomp (2010:15) noem dat ontwerpgebaseerde navorsing oor die volgende karaktereiekkappe beskik, naamlik: intervensionisties, herhalend, betrokkenheid van deelnemers, proses-georiënteerd, gebruik-georiënteerd en teorie-georiënteerd.

In die navorsing sal gepoog word om die karaktereiekkappe binne die verskillende fases te implementeer. Die deelnemers sal betrokke wees by die proses van die navorsing, die intervensieprogram sal in die klasse geïmplementeer word en die deelnemers sal aan die teorie van groepwerk blootgestel word. Aansluitend hierby noem Wang en Hannafin (2005:8) ook die volgende as karaktereiekkappe van die navorsing: pragmaties, teoreties-gegrond, interaktief, herhalend en buigsaam, geïntegreerd en kontekstueel.

Die implementering van die navorsing moet dus doelgerig, sowel as sistematies wees. Daar is nege beginsels soos genoem deur MacDonald (2008:434), asook Wang en Hannafin (2005:15 - 19) waarvolgens die navorsing moet geskied. Die beginsels is soos volg: Ondersteun ontwerpgebaseerde navorsing vanuit die staanspoor, ook wat die literatuurstudie betref. Ontwerp 'n plan om realistiese doelwitte wat gestel is te bereik. Doen navorsing in 'n "real-world" byvoorbeeld groepwerk as 'n onderrigstrategie in die Intermediêre Fase-multigraadklas. Verkry noue samewerking met die deelnemers en neem hul persepsies in ag. Implementeer navorsingsmetodes soos vraelyste, onderhoude en waarnemings sistematies en doelgerig. Analiseer data onmiddellik en deurlopend. Voortdurende verfyning van die ontwerp/plan vind plaas. Dokumenteer en rapporteer wat betref die doelwitte, plan, prosesse, uitkomst en beginsels. Verklaar geldigheid van die ontwerp deur veralgemening.

Die navorser sal poog om die navorsing te laat voldoen aan bogenoemde beginsels.

3.6.3 FASES VAN ONTWERPGEBASEERDE NAVORSING

Skrywers verskil oor hoe hulle ontwerpgebaseerde navorsing sien, maar almal stem saam dat dit uit verskillende stadiums of fases bestaan. 'n Ontwerpgebaseerde navorsingsmetode het drie fases, naamlik: 'n voorlopige navorsingsfase, 'n prototipe-fase en 'n assesseringsfase (Plomp, 2010:15). Dit is ook nodig dat daar deurlopende sistemiese refleksie en dokumentering sal plaasvind om die navorsing te laat slaag. Die fases vir die navorsing word soos volg uiteengesit en beskryf:

3.6.3.1 VOORLOPIGE NAVORSINGSFASE

Hierdie fase behels 'n situasie-analise. In hierdie studie wil bepaal word hoe groepwerk tans in sewe Intermediêre Fase-multigraadklasse toegepas word. In hoofstuk twee is eerstens 'n literatuurstudie gedoen om vas te stel wat navorsing reeds ten opsigte van groepwerk binne multigraadklasse bevind het.

Intussen is deelnemers en skole geselekteer wat aan die navorsing sal deelneem. Toestemming vir die navorsing is van die toepaslike owerheid, die Wes-Kaap Departement van Onderwys, verkry (Bylae A). Die skole en deelnemers is ingelig ten opsigte van die navorsing wat sal plaasvind, asook wat die navorsing sal behels (Bylae B).

'n Vraelys is opgestel om te bepaal hoe groepwerk in multigraadklasse tans toegepas word, asook wat multigraadopvoeders se kennis van groepwerk is. Voordat die vraelyste deur geselekteerde opvoeders voltooi word, is dit eers as 'n oefenlopie tydens twee Multigraad-konferensies te Worcester en Caledon getoets. Die vraelyste sal na die oefenlopies aangepas word en daarna aan 17 Intermediêre Fase-opvoeders van 12 multigraadskole, in die Vredendal-omgewing gegee word om te voltooi (Bylae C).

Die situasie-analise sal verder ondersteun word deur onderhoude wat gevoer sal word met sewe doelbewus geselekteerde deelnemers van sewe skole met multigraadklasse. Die redes vir die doelbewuste selektering word in 3.9.2.2 uiteengesit. Voor die onderhoude is die nodige inligting en logistiek aan die deelnemers deurgegee (Bylae D). Hulle het ook die vrae voor die tyd ontvang, sodat hulle meer voorbereid en gemaklik kon wees. Die vrae vir die onderhoud is gebaseer op die navorsingsvrae (Bylae E).

Die vrae is ook eers as 'n oefenloopie tydens twee Multigraad-konferensies te Worcester en Caledon getoets word. Opvoeders by die konferensies sal die vrae in groepe bespreek en terugvoering gee. Geen aanpassings is aan die vrae gemaak nie. Die onderhoude sal deur die navorser self gevoer en ook met 'n stemopnemer opgeneem word (Bylae F).

Nadat die onderhoude plaasgevind het, is leswaarnemings gedoen. Die sewe deelnemers se toestemming was verkry vir die aanbieding van 'n geletterheidles en inligting sal ook deurgegee word wat betref die video-opname van die lesse (Bylae G). Slegs vyf lesse sal opgeneem word, aangesien een opvoeder in die hospitaal was en die ander opvoeder nie bereid was om 'n les te gee nie. Data-insameling sal gedoen word aan die hand van 'n kontroleform (Bylae H).

3.6.3.2 PROTOTYPE-FASE

In dié fase word 'n mikro-evaluering van die intervensieprogram gedoen. Om dit moontlik te maak was dit nodig om 'n konsepraamwerk vir intervensie te ontwikkel. Die konsepraamwerk vir die intervensieprogram is gebaseer op die literatuurstudie, asook die situasie-analise en onderhoude. Intervensie word deur Boonzaaier (2008: 27) beskryf as “An intervention is therefore an influencing force or act that occurs as a professional, planned and intentional action, which facilitates and modifies a given state of affairs that can be evident in an individual-environmental-situation. It may include the intervention amongst groups, happenings, planning of activities or the inner conflicts of individuals.” Die doel van die intervensieprogram is dus om opvoeders te ondersteun in die teorie van groepwerk.

Kennis is gegee aan die sewe geselekteerde opvoeders ten opsigte van 'n teoretiese werksessie wat aangebied gaan word (Bylae I). 'n Agenda en presensielys sal gereed wees by die aanvang van die werksessie. Tydens die werksessie sal die opvoeders deur middel van die intervensieprogram bemagtig word wat die karaktereienskappe en implementering van groepwerk betref (Bylae J). Daar sal egter eers aan die deelnemers die doel van die teoretiese werksessie verduidelik word. Dit is 'n visuele aanbieding en elke deelnemer sal aan die einde van die aanbieding 'n uitdeeltuk ontvang. Tyd sal gegee word vir vrae en uitklare van onsekerhede. Die deelnemers sal ook elkeen 'n moniteringsprogram ontvang, wat aandui op watter datum hulle besoek sal word.

Die doel van die moniteringsbesoek is om ondersteuning te bied rakende probleme met die implementering van groepwerk. Na afloop van die werksessie sal 'n evaluering-vormpie deur elke opvoeder voltooi word (Bylae K). Die evaluering van die teoretiese werksessie sal in 4.4.1 bespreek word.

Die opvoeders is na die werksessie drie weke gegee word vir praktiese implementering in hul multigraadklasse. Dit behels dat die deelnemers groepwerk as 'n onderrigstrategie in hul multigraadklas moet gaan oefen. Die kontroleform wat deur die navorser tydens die eerste leswaarneming gebruik is, sal ook aan die opvoeders gegee word as 'n hulpmiddel om implementering te rig. Monitering in die vorm van 'n gesprek met die deelnemers sal tydens die implementeringsfase gedoen word. Dit sal geskied aan die hand van 'n vraelys (Bylae L). Al die deelnemers sal na die moniteringbesoeke bedank word vir hul opoffering en goeie samewerking. Die vraelyste sal geanaliseer en in 4.4.2 geïnterpreteer word.

3.6.3.3 ASSESSERINGSFASE

In dié fase sal die effektiwiteit van die intervensieprogram geëvalueer word. Daar sal ook gekyk word na moontlike oplossings vir die probleem. Die vyf opvoeders wat tydens die voorlopige navorsingsfase lesse aangebied het, sal gevra word om 'n opvolgles aan te bied en aspekte van groepwerk in hul geletterdheidslesse te implementeer. Die navorser sal poog om al vyf lesse waar te neem. Leswaarnemings sal weer gedoen word aan die hand van die reeds opgestelde kontroleform. 'n Video-opname sal ook weer van die vyf lesse gemaak word. Die bevindinge sal in 4.5.1 verder bespreek word.

Laastens sal 'n refleksie-sessie beplan word waar opvoeders die geleentheid sal kry om mekaar se lesse te beoordeel. Kennis is aan die deelnemers gegee vir die refleksievergadering wat sal plaasvind. 'n Agenda en presensielys was beskikbaar by die aanvang van die vergadering. Vyf lesse sal deur die deelnemers beoordeel word. Die deelnemers wie se lesse beoordeel is, het toestemming gegee dat hul lesse vir die doel gebruik mag word. Dieselfde kontroleform wat tydens die leswaarnemings gebruik is, sal ook die beoordeling rig. Die aanbevelings wat tydens die beoordeling gemaak is, sal in 4.5.2.1 bespreek word.

Die deelnemers sal ook gevra word om die intervensieprogram aan die hand van sekere kriteria te evalueer (Bylae M). Die terugvoer van die deelnemers is van groot waarde, aangesien dit verdere intervensies kan rig (MacDonald, 2008:433).

3.7 VOORSTELLINGSRAAMWERK

'n Uiteensetting van die data-insameling kan gesien word in Tabel 3.1.

Tabel 3.1: Voorstellingsraamwerk vir data-insameling

FASES	VRAE	DEELNEMERS	AKTIWITEITE	METODES
Voorlopige navorsingsfase	In watter mate word groepwerk tans in die Intermediêre Fase-multigraadklas toegepas?	Intermediêre Fase - opvoeders in twaalf multigraadskole Sewe Intermediêre Fase multigraad-opvoeders	Literatuuoroorsig Situasie-analise	Vraelyste Onderhoude Waarneming
Prototipe-fase	Wat is die faktore (eienskappe) wat groepwerk as 'n onderrigstrategie vir geletterdheid in die Intermediêre Fase-multigraadklas ondersteun of verhinder?	Sewe Intermediêre Fase-multigraad-opvoeders	Opstel van intervensieprogram Mikro-evaluering Monitering	Teoretiese werksessie Praktiese implementering Vraelys Kontrolevorm
Assesseringsfase	Wat is die effektiwiteit van 'n intervensieprogram om opvoeders te ondersteun in groepwerk as onderrigstrategie?	Sewe Intermediêre Fase-multigraad-opvoeders	Beoordeling Refleksie	Waarneming Kontrolevorms met kriteria Vraelys

3.8 GELDIGHEID EN BETROUBAARHEID

Die geldigheid van 'n hoë kwaliteit intervensie moet voldoen aan die volgende kriteria: toepaslikheid, konsekwentheid, uitvoerbaarheid en effektiwiteit (Nieveen, 2010:94). In die verskillende fases val die klem egter op verskillende kriteria. Tydens die voorlopige navorsingsfase is die klem op geldigheid, en in die prototipe-fase op konsekwentheid en bruikbaarheid. Tydens die assesseringsfase is uitvoerbaarheid en effektiwiteit die klem (Plomp, 2010:26 - 27). Die navorser sal poog om die navorsing aan hierdie kriteria te laat voldoen.

Navorsing volgens Opie (2004:65) is betroubaar indien dit deur ander navorsers gebruik kan word en soortgelyke resultate verkry word.

Dit is belangrik dat die proses beoordeel moet word en nie die produk nie. Om te verseker dat navorsing ook geloofwaardig is, kan die volgende strategieë, soos genoem deur Opie (2004:71), toegepas word: Die data-insamelingsprosedure moet verduidelik word. Data moet deursigtig wees sodat her-analise maklik gedoen kan word. Negatiewe data moet gerapporteer word en nie weggesteek word nie. Vooroordeel moet herken word. Interpretasies word onderskei van stellings of feite. 'n Joernaal word gedurende die navorsing gehou. Prosedures soos triangulasie kan gebruik word om kwaliteit van data te kontroleer.

Creswell (2009:14) beskryf triangulasie as die integrasie van kwantitatiewe en kwalitatiewe data. Dit voorkom bevooroordeelings in data-verwerking, vertolking, interpretasie en maak van gevolgtrekkings. Die navorser het gepoog om triangulasie deel van die navorsing te maak.

Die navorser was ook bedag op moontlike bedreigings ten opsigte van geldigheid. Daar moes bepaal word of die potensiële bedreiging intern of ekstern van aard is. Interne bedreigings kan voorkom wat betref: volwassewording, agteruitgang, selektering, toetse en instrumente.

Daarteenoor kan die karaktereienskappe van die deelnemers of die omgewing en tydgebondenheid as eksterne bedreigings gesien word (Creswell, 2009,162 - 165). Die navorser het gepoog om genoemde bedreigings so gou as moontlik te identifiseer en aan te spreek.

3.9 DATA-INSAMELING

Die navorser moet baie spesifiek wees ten opsigte van die tipe data, kwantitatief en/of kwalitatief, wat ingesamel gaan word (Creswell, 2009:217).

3.9.1 VRAELYSTE

Die kwalitatiewe vraelyste sal bespreek word onder die afdelings: motivering en doel, selektering, implementering, oefenlopie en administrasie.

3.9.1.1 MOTIVERING EN DOEL

Vraelyste word gebruik omdat dit die betroubaarste en waardevolste instrument vir data-insameling is. Dit gee antwoorde op “wat”-, “waar”-, “wanneer”- en “hoe”-vrae (Opie, 2004:95). Die navorser wil dus met die vraelyste poog om die multigraadopvoeder se kennis en begrip van groepwerk te bepaal, sodat dit verdere intervensies kan rig. Die vraelyste is kwalitatiewe data wat kwantitatief verwerk word. Waarneming en onderhoude is kwalitatiewe data wat ingesamel sal word. Al die data sal saamgevoeg en verwerk word en aanvullend tot mekaar gebruik word (Creswell, 2009:14).

3.9.1.2 SELEKTERING

Daar is besluit dat 12 skole met multigraadklasse se Intermediêre fase-opvoeders die vraelyste sal voltooi. Alhoewel Intermediêre fase strek van graad vier tot graad ses, het die navorser ook graad drie en graad sewe by die navorsing betrek. Die rede hiervoor is dat vier van die skole graad drie en vier kombineer en as multigraadklasse hanteer en by twee skole is graad sewe gekombineer met graad ses of die kombinasie is graad vier tot sewe. 'n Totaal van minstens 17 vraelyste sal voltooi word. Die skole is lukraak gekies, maar hulle is aan die navorser bekend, aangesien dit in haar werkgebied geleë is. Die skole was dus maklik bereikbaar, toeganklik en gewillig om aan die navorsing deel te neem.

3.9.1.3 IMPLEMENTERING

Die vraelys wat in die navorsing gebruik word, het duidelike instruksies en is voldoende gespasieer. Die vrae is volgens die verloop van groepwerk as 'n onderrigstrategie, georden. Die deelnemers is die keuse gegee om hul name op die vraelys aan te bring of nie. Die navorser het gestruktureerde vrae gevra met veelkeusige antwoorde. Aan die einde van die vraelys is die deelnemers bedank vir hul deelname.

3.9.1.4 OEFENLOPIE

Daar is besluit om die vraelyste eers by twee Multigraad-konferensies wat gehou is te Worcester en Caledon uit te toets. Die resultate van die oefenlopie se vraelyste het nie deel uitgemaak van die verwerking en interpretasie van die data nie.

Daar is wel besluit om die vraelyste aan te pas. 'n Keuse van nooit, soms, gereeld en altyd was te vaag en dus is besluit op veelkeusige antwoorde.

3.9.1.5 ADMINISTRASIE

Die vraelyste is deur die navorser self gadministreer, versprei en verduidelik. Hierdeur sal verseker word dat vraelyste korrek voltooi word. Grafieke is daarna opgestel om data te analiseer en te interpreteer. Dit sal in 4.3.1 verder bespreek word.

3.9.2 ONDERHOUDE

Die kwalitatiewe onderhoude sal bespreek word onder die afdelings: motivering en doel, selektering, implementering, oefenlopie en administrasie.

3.9.2.1 MOTIVERING EN DOEL

Die doel van onderhoude is om antwoorde en inligting te bekom op die "hoekom"- vrae. Dit moet ook die deelnemer aanmoedig om eie idees, gevoelens, insigte, houdings en verwagtinge te opper (Opie, 2004:111). Die navorser wil ook poog om met behulp van die onderhoude die deelnemers se persepsie, ondervinding en begrip van groepwerk in multigraadklasse te bepaal. Creswell (2009:179) noem in Tabel 3.2 die volgende as voordele en beperkings vir onderhoude:

Tabel 3.2: Voordele en beperkings van onderhoude

VOORDELE	BEPERKINGS
Handig indien deelnemers nie direk waargeneem kan word nie.	Nie alle persone se spraak is ewe duidelik nie.
Historiese inligting kan gedeel word.	Die teenwoordigheid van die navorser kan response beïnvloed.
Navorser het beheer oor die vrae.	Die sieninge van die deelnemer kan onwetend beïnvloed word.

3.9.2.2 SELEKTERING

Die deelnemers vir die onderhoude is Intermediêre Fase-multigraadopvoeders (graad drie en graad sewe ingesluit) verbonde aan sewe skole met multigraadklasse. Die doelbewuste selektering is verteenwoordigend van multigraadonderrig in die Vredendal-omgewing.

Die skole is volgens die volgende kriteria gekies:

- Multigraadskole met twee tot vyf opvoeders
- Afrikaans as taal van onderrig en leer
- Kwintiel 1-3 skole
- Skole is geleë binne 'n radius van 40km in die Vredendalomgewing
- Manlike en vroulike opvoeders
- Die skole vorm ook 'n kluster wat opleiding en ondersteuning vergemaklik.

3.9.2.3 IMPLEMENTERING

Die tipe onderhoude wat gevoer was met die deelnemers, was een-tot-een. Die navorsingsvrae is omskep in vrae vir die onderhoud. Die tipe vrae wat gevra is, is gestruktureerde oop vrae. Gestruktureerde vrae dra daartoe by dat die onderhoudvoerder meer in beheer is en met 'n vooropgestelde agenda die onderhoud voer. Dit bied ook 'n makliker raamwerk vir analisering (Opie, 2004:1190).

Die onderhoud sal in 'n geskikte lokaal afgeneem word. Daar is vooraf met die deelnemers ooreengekom wat betref die gebruik van 'n stemopnemer. Aantekeninge van die deelnemers se response sal ook tydens die onderhoude gemaak word. Daar sal gepoog word om dieselfde instruksies en inleiding met elke deelnemer te volg.

Die deelnemers sal die vrae voor hulle lê, maar die onderhoudvoerder sal elke vraag ook lees. Die deelnemers sal aan die einde van die onderhoud bedank word vir hul tyd en deelname. Die tydsduur van die onderhoude is ongeveer 30 minute.

3.9.2.4 OEFENLOPIE

Die vrae vir die onderhoud sal tydens twee Multigraad-konferensies te Worcester en Caledon uitgetoets word om onduidelikheid, dubbelsinnigheid en onsensitiwiteit te voorkom.

Tydens die konferensies het opvoeders die vrae in groepe bespreek en terugvoering gegee. Hierdie terugvoering sal nie deel vorm van die navorsing nie. Daar is besluit om geen veranderinge aan die vrae te maak nie.

3.9.2.5 ADMINISTRASIE

Die vrae is voor die tyd aan die deelnemers beskikbaar gestel, sodat hulle tyd kon hê om daarvoor te dink. Elke onderhoud is getranskribeer. Data is daarna geanaliseer en in temas uiteengesit. Die data word omskryf in 4.3.2.

3.9.3 LESWAARNEMINGS

3.9.3.1 DOEL

Die doel van waarnemings is om inligting en kennis te bekom wat die navorser se denke kan rig. Die navorser se doel met waarneming vir die studie is dus om ook die huidige implementering van groepwerk in die multigraadklas te bepaal, asook die impak, indien enige, van die intervensieprogram op die implementering van groepwerk. Creswell (2009:179) en Opie (2004:121 - 122) wys ook in Tabel 3.3 op die voordele en beperkings van waarnemings.

Tabel 3.3: Voordele en beperkings van waarneming

VOORDELE	BEPERKINGS
Die fisiese omgewing en menslike gedrag kan direk opgeneem word soos dit gebeur.	Deelnemers kan hul gedrag bewustelik of onbewustelik verander wanneer hulle waargeneem word.
Die fisiese omgewing en menslike gedrag van die deelnemers wat nie vir hulself kan praat nie, kan direk opgeneem word.	Data kan onvermydelik deur die waarnemer se interpretasie beïnvloed word.
Data kan aanvullend tot ander inligting gebruik word.	Tydrowend
Die navorser het 'n eerstehandse beleving van die deelnemers.	Die navorser kan as 'n indringer ervaar word.
Ongewone aspekte kan waargeneem word.	Die waarnemer het moontlik nie goeie waarnemingsvermoëns nie.
Onderwerpe wat deelnemers moeilik vind om te bespreek kan deur waarneming ondersoek word.	Sommige deelnemers, soos byvoorbeeld kinders, kan dit moeilik vind om aanklank te vind by die gebeure.

3.9.3.2 IMPLEMENTERING

Die waarneming van die geletterdheidslesse is met die deelnemers uitgeklaar.

'n Kontrolevorm is deur die navorser gebruik en dit wat waargeneem is, is daarop afgemerkt. Die kontrolevorm sal uit vier afdelings bestaan, naamlik: leeromgewing, voor groepwerk, tydens groepwerk en na groepwerk. Aantekeninge sal ook tydens die waarneming gemaak word om individue se gedrag en aktiwiteite aan te teken. Die navorser sal nie betrokke wees en deelneem aan dit wat waargeneem word nie. Die waarneming sal gestruktureerd wees, dus sal die navorser ook geen interaksie met die leerders en opvoeder hê nie. Hierdeur sal die teenwoordigheid van die navorser verminder word. 'n Video-opname sal ook van dit wat waargeneem is, gemaak word. Daar sal ook foto's geneem word om die navorsing te ondersteun (Opie, 2004:123).

Elke les het ongeveer 45 minute geduur. Die deelnemers is na die tyd bedank vir hul bereidwilligheid om deel van die navorsing te wees. Data-analisering sal geskied in die vorm van grafieke. Daar sal 'n vergelyking getref word tussen die lesse van die voorlopige navorsingsfase en die assesseringsfase. Die interpretasie van die data word in 4.5.1 bespreek.

3.9.4 OUDIOVISUEEL

Die opnames sal vooraf met die deelnemers uitgeklaar word, asook wat presies opgeneem sal word. Aantekeninge sal ook tydens stem- en video-opnames gemaak word. Die voor- en nadele van opnames en aantekeninge word deur Opie (2004:121,123) soos volg in Tabel 3.4 uiteengesit:

Tabel 3.4: Voordele en nadele van opnames en aantekeninge

OPNAMES	AANTEKENINGE
VOORDELE	
Data kan her-analiseer word en vir waninterpretasies gekontroleer word.	Kernfeite word aangeteken.
Onderhoudvoerder se bydrae word ook opgeneem,.	"Off-record" -stellings word nie aangeteken nie.
Dit verduidelik die nie-verbale.	Fokus op spesifieke aspekte van gedrag of situasie.
NADELE	
Te veel data.	Bevooroordeeld
Tydrowend om te transkribeer.	Inmenging tydens onderhoud.
Teenwoordigheid van opnemers kan negatief ervaar word.	Data word bevraagteken.

3.10 DATA OPTEKENING, DATA-ANALISE EN INTERPRETASIE

Die doel van data-analise is om sin te maak en betekenis aan die teks en voorgestelde data te gee. Daar is ook die besluit hoe data voorgelê en geïnterpreteer gaan word. Data-analising is 'n deurlopende proses en daar moet gedurig gereflekteer word deur analitiese vrae te vra en aantekeninge te maak. Die analisering van data kan in die volgende stappe, soos genoem deur Creswell (2009:183 - 190), gedoen word:

Stap 1 Organiseer en berei die data voor vir analisering. Dit behels onder andere transkribering van onderhoude en tik van aantekeninge.

Stap 2. Lees deur al die data om 'n algemene gevoel te kry van al die inligting.

Stap 3. Analiseer die data deur middel van kodering. Kodering is die proses om inligting in dele te organiseer voordat betekenis daaraan gegee word.

Stap 4. Genereer beskrywings van mense, plekke en gebeure, asook van die temas wat geanaliseer moet word.

Stap 5. Besluit hoe die beskrywings en temas voorgestel gaan word. Dit kan wees deur besprekings, tabelle of sketse.

Stap 6. Interpretêr data deur eie afleidings te maak, vergelykings te tref met literatuur of dit kan nuwe vrae genereer.

Data-analise sal geskied deur middel van transkripsie en analisering sal met die hand gedoen word. Vraelyste en kontroleforms sal gekodeer word om interpretasie te vergemaklik. Daarna sal grafieke en tabelle ontwerp en voorgelê word om interpretasie te ondersteun en afleidings te maak. 'n Vergelyking sal ook getref word tussen geletterdheidslesse wat voor die intervensieprogram en daarna aangebied is.

Volgens Creswell (2009:153,167) vereis interpretasie die volgende: Rapporteer of die statistieke van enige statistiese waarde is. Rapporteer of die resultate die navorsingsvraag beantwoord. Rapporteer of dit enige verandering te weeg gebring het by die deelnemers. Suggereer of die resultate betekenisvol was of nie. Verduidelik die rede/s vir die resultate. Dui aan of u navorsing veralgemeen kan word en bespreek die implikasies van die resultate in die praktyk en vir verdere navorsing.

Die skryf van die resultate en interpretasies vereis volgens Creswell (2009:193 - 194) sekere strategieë.

Die strategieë behels die volgende: Maak gebruik van aanhalings, maar wissel die lengte daarvan in paragrawe; onderhoude of gesprekke kan in verskillende tale geskryf word om sensitiwiteit vir verskillende tale en kulture te demonstreer. Teks kan in tabelvorm aangebied word en die woorde van die deelnemers kan as temas gebruik word. Aanhalings en afleidings moet verweef word en indien aandag gevestig wil word op 'n aanhaling, kan dit op 'n ander manier getik word. Gebruik “ek” of “ons”. Skryf op 'n verhalende manier en tref vergelykings met die literatuurstudie.

Nadat data geïnterpreteer en voorgelê is, kan dit op verskeie maniere met ander opvoeders gedeel word. Dit kan geskied deur opleidingsessies of dit kan elektronies versprei word.

3.11 ETIESE PRAKTYKE

Die deelnemers en omgewing (skool) moet altyd deur die navorser met respek behandel word.

Alhoewel die navorser en deelnemers bekend is aanmekaar, moet dit nie in die pad staan van betroubare en korrekte bevindinge nie. Creswell (2009:89) noem dat toestemming deur die navorser verkry moet word wat betref data-insameling. Dit is belangrik dat die volgende inligting rakende die navorser met die deelnemers gedeel is:

- Identiteit van navorser.
- Identiteit van instituut.
- Doel van navorsing.
- Voordele van deelname.
- Tipe deelname.
- Waarborg van vertroulikheid.
- Persone wat gekontak kan word vir enige navrae.

Skriftelike toestemming is verkry van die Wes-Kaap Onderwysdepartement. 'n Brief is ook gerig aan die skoolhoof van elke skool wat betref die omvang en doel van die navorsing. Dit is ook nodig om elektronies en telefonies reëlings te tref om enige ontwrigting te voorkom. Aangesien onderhoude en observasie baie stresvol vir die deelnemers kan wees, sal daar gepoog word om hulle te alle tye op hul gemak te stel. Die gevolge en gebruik van data sal ook met die deelnemers bespreek word.

Tydens die analisering van die data sal daar na die deelnemers verwys word as O1(opvoeder 1), O2, O3, O4, O5, O6 en O7 en na die skole as S1(skool 1), S2, S3, S4, S5, S6 en S7. Dit dra daartoe by dat deelnemers anoniem sal bly. Die navorser sal ook poog om nie taal te gebruik wat diskriminerend is wat betref ras, geslag, ouderdom, gestremtheid, taal of kultuur nie. Daar sal ook gepoog word om nie data te vervals of data wat volgens die navorser nie korrek is nie, te weerhou. Die inligting sal in die navorsing so oorgedra word dat die leser self die geloofwaardigheid van die navorsing kan bepaal.

3.12 SAMEVATTING

Die ontwerpgebaseerde navorsingsmetode bied aan die navorser die geleentheid om die probleem rakende die implementering van groepwerk in die Intermediêre Fase-multi-graadklas te kan ondersoek en om oplossings te vind vir die probleem. Deur dié navorsingsmetode is ook vasgestel hoe groepwerk tans in die Intermediêre Fase-multigraadklas geïmplementeer word.

Die multigraadopvoeders se kennis van groepwerk kan ook bepaal word. Om die inligting te bekom is daar dus gebruik gemaak van vraelyste, onderhoude en leswaarnemings.

'n Intervensieprogram is opgestel en geïmplementeer om sodoende deelnemers te bemagtig ten opsigte van die implementering van groepwerk. Die data wat versamel word, sal opgeteken en in hoofstuk vier verder geanaliseer en geïnterpreteer word.