

11-1-2009

'n Ondersoek na die gebruik en ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik

Adrienne van As

Cape Peninsula University of Technology, vanasa@cput.ac.za

Recommended Citation

van As, Adrienne, "n Ondersoek na die gebruik en ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik" (2009). *CPUT Theses & Dissertations*. Paper 275.
http://dk.cput.ac.za/td_cput/275

This Text is brought to you for free and open access by the Theses & Dissertations at Digital Knowledge. It has been accepted for inclusion in CPUT Theses & Dissertations by an authorized administrator of Digital Knowledge. For more information, please contact barendsc@cput.ac.za.

'n Onderzoek na die gebruik en ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik

deur

Adrienne van As

Tesis voorgelê volgens die vereistes van die

M.Ed.: Onderwys

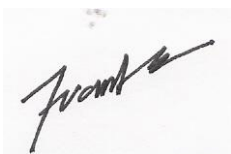
vir die Fakulteit van Onderwys en Sosiale Wetenskappe
te
Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie

Studieleier: Dr. J.J. Joubert
Wellington
November 2009



Verklaring

Ek, die ondergetekende, 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 met nie aan dié van die Kaapse Skiereiland van Tegnologie toegeskryf word nie.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Frank', with a stylized flourish at the end.

Handtekening:

Datum: November 2009

Samevatting

Hierdie verhandeling stel ondersoek in na die ontwikkeling van gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik. Multigraadklasse is klasse waar twee of meer grade gekombineer word en word deur een onderwysers onderrig. Dit staar baie uitdagings in die gesig weens die unieke omstandighede. Een van die uitdagings is die gebrek aan geskikte onderrig- en leermateriaal (OLM), insluitend rekenaargebaseerde OLM. OLM is materiaal wat in die onderrig- en leerproses deur die onderwysers en die leerders gebruik word. Bestaande OLM, wat ontwikkel is vir die gebruik in monograadklasse, kan nie effektief gebruik word in multigraadklaskamers nie weens die klaskamerstruktuur en – organisasie van 'n multigraadklas. Die regte OLM kan egter 'n waardevolle bydrae lewer in die onderrig- en leerproses van 'n multigraadklas.

'n Ondersoek was nodig om te bepaal wat die stand van sake is rakende die ontwikkeling, selektering en gebruik van OLM in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik. Tydens die ondersoek is daar gebruik gemaak van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes weens die voordele van elke metode. Tydens die eerste fase is data met behulp van 'n gestruktureerde vraelys versamel. Daarna is daar tydens fase twee en drie data versamel deur middel van gestandaardiseerde en gestruktureerde oop onderhoude asook klaskamerobservasies.

Die verhandeling wil aantoon dat een van die hoofredes vir die probleme die multigraadonderwysers se gebrek aan kennis en vaardighede in die ontwikkeling, selektering en gebruik van OLM in die onderrig- en leerproses, is. Daar bestaan nie voldoende kriteria en vereistes vir die ontwikkeling en selektering van OLM nie. Die onderwysers besef ook nie die bydrae wat OLM kan lewer in die onderrig- en leerproses nie.

Dit stel voor dat onderwyseropleiding, asook die indiensopleiding van multigraadonderwysers, groter aandag moet geniet. Hierdie opleiding moet nie net die ontwikkeling, selektering en gebruik van OLM omsluit nie, maar die vyf kernareas van multigraadonderwys omsluit. Dié onderwysers moet meer ondersteuning hierin ontvang. Volledige kriteria en vereistes vir OLM in multigraadklaskamers moet deur al die rolspelers opgestel word, waarvolgens en waarna die ontwikkeling en selektering van OLM kan geskied.

Abstract

Multigrade classrooms face a lot of challenges because of their unique circumstances where more than one grade is combined in one classroom with one teacher. One of the problems is the lack of suited teaching and learning materials (TLM) for these classrooms. It includes the lack of computer-based TLM. Existing TLM that is developed for the use in monograde classroom cannot be used effectively in multigrade classrooms. TLM can provide a valuable contribution in these unique teaching and learning processes.

An investigation was needed to determine the condition of die development, selection and use of TLM in these kind of schools. Only then can the solutions for the problems be investigated. During the investigation quantitative and qualitative research methods were used. During the first phase data was collected by a structured questionnaire where after and where of data were collected through standardized structured open-ended interviews and classroom observations in phase two and three.

One of the main reasons for the problem is multigrade teacher's lack of knowledge and skills in die development, selection and use of TLM in the teaching and learning process. There is no criteria and requirements for the development and selection of TLM. Multigrade teachers do not realize the contribution TLM can provide in the process. The teaching strategies used in the multigrade classroom are very teacher-centered and it contributes to learners' lack of development in die teaching and learning process. It also contributes to the multigrade teacher's raise in work load and lack of time to do what they must do to ensure quality teaching and learning.

There is big need for teacher training as well as in-service training of multigrade teachers that prepare teachers for the different aspects multigrade education. This training must not just include the development, selection and use of TLM, but also the five areas of multigrade teaching. Complete criteria and requirements for TLM in multigrade classroom must be composed by all the role players where after and where of TLM can be developed and selected effectively.

Erkennings/Bedankings

Ek wil graag die volgende persone bedank:

1. Al die respondente in die multigraadskole vir hulle reuse aandeel in die voorsiening van die data.
2. My studieleier, Dr. Jurie Joubert, vir sy kennis, leiding, aanmoediging en ondersteuning.
3. My familie, vriende, kollegas en mede-studente wat my deur die hele proses bygestaan, ondersteun en gemotiveer het.
4. Die Mauberger Foundation verbonde aan CPUT vir hul finansiële ondersteuning tydens die eerste jaar van my M.Ed.-studie.

Oppedra aan

Ek dra hierdie tesis op aan almal wat bereid is om saam die pad vorentoe aan te durf vir die ontwikkeling en verbetering van multigraadskole in Suid-Afrika.

Ek dra hierdie tesis ook op aan almal wat my op hierdie pad bygestaan, ondersteun, gehelp, en gemotiveer het.

“Give a man a fish; you have fed him for today. Teach a man to fish; and you have fed him for a lifetime” (Chinese Proverb)

INHOUDSOPGAWE

	Bladsy
Verklaring	ii
Samevatting	iii
Abstract	iv
Erkennings	v
Opedra aan	vi
Inhoudsopgawe	vii
Lys van figure	xiii
Lys van tabelle	xiii
Lys van aanhangsels	xv
Hoofstuk 1: Inleidende oriëntasie	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Rasionaal van die studie	1
1.3 Navorsingsprobleem	5
1.4 Navorsingsdoelwitte	6
1.5 Navorsingsbeplanning en -benadering	6
1.6 Wie sal uit die ondersoek bevoordeel word en in watter mate sal hulle hieruit voordeel trek?	7
1.7 Bydrae van die ondersoek tot die studieveld	7
1.8 Beperkinge met betrekking tot die ondersoek	8
1.9 Hoofpunte van die ses hoofstukke	8
1.10 Beskrywing en verklaring van die terminologie	10
1.11 Etiese oorwegings	11
1.12 Slotopmerking	11

Hoofstuk 2: Literatuurstudie	12	
2.1	Inleiding	12
2.2	Multigraadskole	12
2.2.1	Inleiding	12
2.2.2	Multigraadskole in Suid-Afrika	15
2.2.3	Multigraadskole in die Wes-Kaap	17
2.2.4	Armoede en die invloed daarvan op die multigraadonderwys	19
2.2.5	Multigraadskole in die res van die wêreld	23
2.3	Onderrig- en leermateriaal	24
2.3.1	Inleiding	24
2.3.2	Soorte onderrig- en leermateriaal asook die belangrikheid en gebruik daarvan	25
2.3.3	Historiese oorsig	33
2.3.4	Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal	34
2.3.5	Die ontwikkeling en selektering van onderrig- en leermateriaal	37
2.3.6	Evaluering, monitering en toetsing van onderrig- en leermateriaal	40
2.3.7	Kriteria en karaktereienskappe vir die selektering en ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal	41
2.3.7.1	Inleiding	41
2.3.7.2	Onderrig- en leermateriaal en leerderverskille	42
2.3.7.3	Onderrig- en leermateriaal en die skool	44
2.3.7.4	Onderrig- en leermateriaal, die omgewing en die gemeenskap	44
2.3.7.5	Onderrig- en leermateriaal en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring	45
2.3.8	Rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal en die gebruik van tegnologie in die onderrig- en leerproses	46
2.3.9	Rolspelers in die ontwikkeling, selektering en gebruik van onderrig- en leermateriaal	49
2.3.9.1	Inleiding	49
2.3.9.2	Die skoolhoof	49
2.3.9.3	Die onderwyser	50
2.3.9.4	Ander rolspelers: administrateurs, kurrikuleerders, uitgewers en skrywers	52

2.4	Slotopmerking	54
Hoofstuk 3: Metodologie		55
3.1	Inleiding en oorsig	55
3.2	Die rasionaal van die ondersoek	55
3.3	Navorsingsbenadering en –ontwerp	56
3.4	Navorsingsmetodes	58
3.4.1	Inleiding	58
3.4.2	Keuse van die navorsingsterrein en die steekproef	59
3.4.3	Metode en protokol vir data-insameling, dataverwerking en data-analise	60
3.4.3.1	Fase 1	61
3.4.3.1.1	Data-insameling: vraelyste	61
3.4.3.1.2	Dataverwerking en –analise	64
3.4.3.2	Fase 2	65
3.4.3.2.1	Data-insameling: onderhoude	65
3.4.3.2.2	Dataverwerking en -analise	66
3.4.3.3	Fase 3: Data-insameling: Observasie	67
3.5	Kwaliteitskontrole binne die ondersoek	68
3.6	Etiese oorwegings	68
3.7	Slotopmerking	69
Hoofstuk 4: Sistematiese voorstelling van die data		70
4.1	Inleiding	70
4.2	Navorsingsvrae, doelwitte en kategorieë	70
4.3	Data omtrent die skole	71
4.4	Kategorie A: Die gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	73
4.4.1	Inleiding	73
4.4.2	Die belangrikheid van die gebruik van onderrig- en leermateriaal	75

4.4.3	Die bydrae van onderrig- en leermateriaal tot leerders se kennis en begrip.	76
4.4.4	Leerders werk onafhanklik met die onderrig- en leermateriaal	77
4.4.5	Die aanspreek van verskillende aspekte van differensiasie deur middel van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer	78
4.5	Kategorie B: Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	80
4.6	Kategorie C: Die selektering van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	81
4.7	Kategorie D: Die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	81
4.7.1	Inleiding	81
4.7.2	'n Beleid vir die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal	83
4.7.3	Samewerking tussen multigraadonderwysers in die ontwikkeling en deel van onderrig- en leermateriaal	84
4.7.4	Die kontrole, monitor en evaluering van onderrig- en leermateriaal	85
4.8	Die rol, gebruik en belangrikheid van kriteria/vereistes in die selekterings- en ontwikkelingsproses van onderrig- en leermateriaal	85
4.9	Kategorie E: Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	88
4.9.1	Inleiding	88
4.9.2	Die verbetering van onderrig en leer deur die gebruik van tegnologie in die multigraadklaskamer	90
4.9.3	Die gebruik van ander tegnologieë in die multigraadklaskamer	91
4.10	Slotopmerking	92
Hoofstuk 5: Bespreking, analise en interpretasie van die data		93
5.1	Inleiding	93
5.2	Data omtrent die skole	93
5.3	Kategorie A: Die gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.	94

5.3.1	Inleiding	94
5.3.2	Die belangrikheid van die gebruik van onderrig- en leermateriaal	95
5.3.3	Die bydrae van onderrig- en leermateriaal tot leerders se kennis en begrip	96
5.3.4	Leerders werk onafhanklik met die onderrig- en leermateriaal	97
5.3.5	Die aanspreek van verskillende aspekte van differensiasie deur middel van onderrig- en leermateriaal in multigraadklaskamers	98
5.4	Kategorie B: Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	101
5.5	Kategorie C: Die selektering van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	102
5.6	Kategorie D: Die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	103
5.6.1	Inleiding	103
5.6.2	'n Beleid vir die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadklaskamers	103
5.6.3	Samewerking tussen multigraadonderwysers in die ontwikkeling en deel van onderrig- en leermateriaal	104
5.6.4	Die kontrole, monitor en evaluering van onderrig- en leermateriaal	105
5.7	Die rol, gebruik en belangrikheid van kriteria in die selekterings- en ontwikkelingsproses van onderrig- en leermateriaal	105
5.8	Kategorie E: Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	106
5.8.1	Inleiding	106
5.8.2	Die verbetering van onderrig en leer deur die gebruik van tegnologie in die multigraadklaskamer	108
5.8.3	Die gebruik van ander tegnologieë in die multigraadklaskamer	108
5.9	Slotopmerking	109
Hoofstuk 6: Samevatting, bevindinge en aanbevelings		110
6.1	Inleiding	110

6.2	Bevindinge	110
6.2.1	Inleiding	110
6.2.2	Kategorie A en B: Die gebruik en beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer	110
6.2.3	Kategorie C: Die selektering van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer	111
6.2.4	Kategorie D: Die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer	111
6.2.5	Kategorie E: Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer	111
6.3	Waarde van die studie	112
6.4	Beperkinge van die studie	112
6.5	Aanbevelings	113
6.5.1	Inleiding	113
6.5.2	Aanbevelings vir onderwysers	113
6.5.3	Aanbevelings vir opleiers van onderwysers	114
6.5.4	Aanbevelings vir die nasionale en provinsiale Departement van Onderwys	115
6.5.5	Aanbeveling vir verdere navorsing	116
6.6	Slotopmerking	117
	Bibliografie	118
	Aanhangsels	124

Lys van Figure

Figuur 1.1	Die invloed van onderrig- en leermateriaal, multigraadonderwys en die leerders, klas, skool, omgewing en gemeenskap op mekaar	2
Figuur 1.2	Verloop van die navorsing	9
Figuur 3.1	'n Diagrammatiese aanduiding van die data-insamelings en – analiseringsproses	61
Figuur 4.1	Respondentverhouding van multigraadonderwyser: manlik teenoor vroulik	72
Figuur 5.1	Raamwerk vir die identifisering en die aanspreek van leerdersverskille in multigraadonderwys	100
Figuur 6.1	Raamwerk waarin ontwikkeling van multigraadonderwys kan plaasvind	116

Lys van Tabelle

Tabel 2.1	Bevolking in stedelike and landelike areas volgens rassegroep	17
Tabel 2.2	Bevolking in landbouareas volgens rassegroep	18
Tabel 2.3	Verhoudings van respondente wat aangedui het daar is 'n ernstige tekort aan handboeke en ander leermateriaal	34
Tabel 3.1	Multigraadskole wat gekies is vir die ondersoek	60
Tabel 3.2	Multigraadonderwysers wat deelgeneem het aan die ondersoek	60
Tabel 3.3	Die hoeveelheid stellings by elke kategorie	63
Tabel 3.4	Tydskedule vir voltooiing van die vraelyste	64
Tabel 3.5	Tydskedule vir onderhoude met die multigraadonderwysers	66
Tabel 3.6	Tydskedule vir klaskamerobservasies	67
Tabel 4.1	Leerder-onderwyserratio	71
Tabel 4.2	Die onderwysers se jare ondervinding as multigraadonderwysers	72
Tabel 4.3	Die aantal leerders en grade in die onderwysers se multigraadklasse	73
Tabel 4.4	Die belangrikheid van onderrig- en leermateriaal in die onderrig- en leerproses	75
Tabel 4.5	Die onderrig- en leermateriaal dra by tot die leerders se kennis en	76

	begrip	
Tabel 4.6	Die onderrig- en leermateriaal maak voorsiening vir leerders met verskillende leerstyle	78
Tabel 4.7	Die onderrig- en leermateriaal maak voorsiening vir leerders van verskillende vlakke	79
Tabel 4.8	Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in die klas	81
Tabel 4.9	Die multigraadonderwysers ontwikkel hul eie onderrig- en leermateriaal	82
Tabel 4.10	Die onderwysers ondervind probleme met die ontwikkeling van hul eie onderrig- en leermateriaal	82
Tabel 4.11	Die multigraadonderwysers het opleiding ontvang om effektiewe onderrig- en leermateriaal op te stel	83
Tabel 4.12	Die skool het 'n beleid oor die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal	84
Tabel 4.13	Die multigraadonderwysers gebruik rekenaars in die klas om te help met onderrig	89
Tabel 4.14	Die multigraadonderwysers voel hulle het genoeg opleiding ontvang in die gebruik van tegnologie in die klas	90
Tabel 4.15	Tegnologie kan onderrig en leer in multigraadskole verbeter	90
Tabel 5.1	Verskillende onderrigstrategieë / metodes en voorbeelde van hierdie groeperinge	96

Lys van Aanhangsels

Aanhangsel 1	Toestemming van die Wes-Kaapse Departement van Onderwys (WKOD)	124
Aanhangsel 2	Vraelys aan die multigraadonderwysers	126
Aanhangsel 3	Onderhoudskedule vir die onderhoude met die multigraadonderwysers	130
Aanhangsel 4	Verwerking van kategorieë se stellings en vrae vir die vraelys en die onderhoud	133

Hoofstuk 1: Inleidende oriëntasie

1.1 Inleiding

'n Multigraadskool is 'n skool met klasse waar twee of meer grade in een klas gekombineer word met een onderwyser. Multigraadskole het geen of min onderrig- en leermateriaal (OLM) wat vir hul spesifieke situasie ontwikkel is. Onderrig- en leermateriaal is materiaal wat deur die onderwyser en die leerder in die klas gebruik word tydens die onderrig- en leerproses. Die onderwysers weet nie hoe om hierdie materiaal in die klas optimaal te benut nie. Dit kan uiteindelik tot 'n gebrekkige onderrig- en leerproses in die klas lei en sodoende tot 'n gebrekkige leerdervordering en -prestasie.

Rolspelers soos onderwysers, regeringsamptenare, kurrikuleerders en uitgewers weet nie hoe om onderrigmateriaal vir multigraadskole te selekteer en te ontwikkel nie. Hulle weet nie wat die verskeie behoeftes en vereistes is waaraan hierdie materiaal moet voldoen nie en hulle besef nie die belangrikheid daarvan nie.

Gebrekkige OLM asook die oneffektiewe en ondoeltreffende ontwikkeling, selektering en gebruik daarvan dra by tot gebrekkige onderrig en leer in die multigraadskole in die Wes-Kaap.

1.2 Rasionaal vir die studie

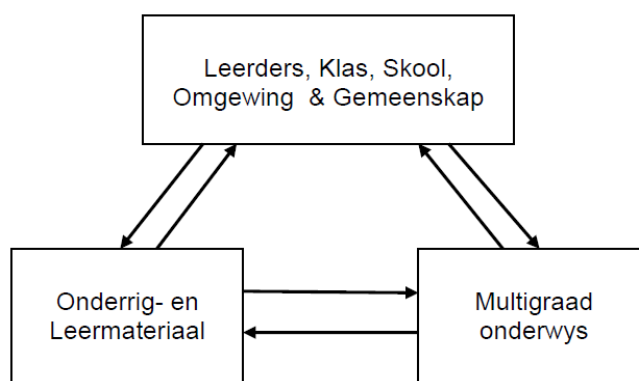
Volgens alle aanduiding is leerdervordering en –prestasie baie laag in Suid-Afrika, veral in plattelandse gebiede. Daar is verskeie direkte en indirekte asook streek-spesifieke oorsake tot hierdie agterstande en probleme. Een van die hoofredes is die gebrek aan kwaliteit onderrig en leer.

Hierdie gebrekkige leerdervordering en –prestasie is veral laag in multigraadskole. Weer eens is daar verskeie direkte en indirekte asook streek-spesifieke oorsake vir hierdie agterstande. Die kwaliteit van onderrig en leer is uiteindelik baie swak in hierdie tipe skole.

Skole wat in afgeleë plattelandse gebiede geleë is, waarvan 'n groot hoeveelheid multigraadskole is, ondervind baie probleme. Daar heers onder andere swak sosio-ekonomiese omstandighede wat bydrae tot die groterwordende agterstand van leerders in hierdie gemeenskappe en skole. Armoede, werkloosheid, wan- en ondervoeding, swak gesondheidsdienste, misdaad en dwelms is maar van 'n paar kwessies wat in hierdie gebiede voorkom. Alle kwessies word op een of ander manier verbind aan mekaar en beïnvloed die kind en ook die kind se interaksie, verwysingsraamwerk, leerervarings en ontwikkeling.

Ouers is meestal onbetrokke by die onderrig en leer van hul kinders. Kinders begin oor die algemeen met 'n agterstand hul skoolloopbaan weens hul gebrekkige opvoeding by die huis. Skole doen min om die agterstande te probeer inhaal en regstel. Hierdie agterstand bly deur die leerders se hele skoolloopbaan by hulle. Dit het 'n groot sosiologiese impak op die leerder en strem uiteindelik verdere ontwikkeling.

Een van die redes vir die gebrek aan kwaliteitonderrig en -leer is 'n tekort aan geskikte OLM. Hierdie materiaal kan 'n spesifieke rol speel en bydrae lewer in die onderrig- en leerproses in die multigraadklaskamer en moet voldoen aan verskeie en spesifieke vereistes en kriteria waarvolgens die materiaal geselekteer en ontwikkel moet word (Sien figuur 1.1). Geskikte materiaal kan dus help om die uitkomstes, soos uiteengesit in die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV), te bereik.



Figuur 1.1: Die invloed van onderrig- en leermateriaal, multigraadonderwyser en die leerders, klas, skool, omgewing en gemeenskap op mekaar

OLM kan help dat die onderrig- en leerproses voldoen aan die unieke vereistes van leer asook die behoeftes van die leerders, die gemeenskap en die omgewing. Dit help dan om sin te maak van die omgewing en die sosio-ekonomiese omstandighede waarin die leerders leef. OLM help met die aanspreking van die leerders se verwysingsraamwerk. OLM kan bydrae tot die identifisering en ontwikkeling van leerstyle en die aanspreking daarvan in die onderrig- en leerproses. Materiaal kan help met differensiasie deur die verskillende vlakke van leerders aan te spreek en só kennis, begrip, vaardighede, waardes en houdings te ontwikkel. OLM kan leerders se belangstellings ontwikkel en ook belangstellings skep.

Ek het as onderwyser en navorser ondervind dat baie skole, wat multigraadskole insluit, tans probleme ondervind met die beskikbaarheid, selektering, ontwikkeling en gebruik van geskikte en kwaliteit OLM wat voldoen aan al die vereistes en kriteria.

Daar word glad nie voorsiening gemaak vir al die verskeidenheid in Suid-Afrikaanse skole nie en dit dra dus nie by tot die doelstellings van Uitkomsgebaseerde Onderrig (UGO) en Suid-Afrika se HNKV nie. Joubert skryf (2007:1): *“Today, more than 30 per cent of classrooms worldwide are multigrade. But despite their growing numbers, government administrators often ignore these schools and they are rarely reported in statistics and educational research”*.

In 2003 het 566 onderwysers van plattelandse gebiede in Limpopo, Oos-Kaap en KwaZulu-Natal tydens die HSRC se deelnemende aksie navorsing aangedui dat hulle probleme ondervind met die tekort van hulpbronne. *“71% of teachers considered lack of teaching aids to be their biggest problem...the lack of teaching aids is an issue that arises again and again in the participatory research.”* (HSRC, 2005:84). Hierdie probleme word ook in 'n verslag van die Departement van Onderwys beaam:

“Learning Support Materials Variable in Quality and Often Unavailable Problems with learning support materials in support of C2005 range from their availability, quality and use as well as the training which teachers were given.”

In die *‘Multigrade Framework Document’* van die WKOD se *“Multigrade Rural Schools Intervention”* is die volgende probleme in multigraadskole geïdentifiseer: *“There is a shortage of*

appropriate software and e-material for supporting MG schools" (2002:5) en "*A shortage of resources and learning programmes for MG schools*" (2002:26).

Veral armer skole kan nie onderrigmateriaal bekostig nie. Die meeste materiaal wat gratis deur die onderwysdepartement aan die skole voorsien word, voldoen nie aan die vereistes van die leerder, Uitkomsgebaseerde Onderrig (UGO) en die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaringsbeleid (HNKV) nie. Materiaal wat geskep is vir monograadklaskamers kan nie effektief in 'n multigraadklaskamer gebruik word nie, omdat die strukture van die klaskamers verskil.

Daar is weinig navorsing gedoen oor wat die vereistes van OLM vir en in die Suid-Afrikaanse konteks moet wees.

Inligtingstechnologie word nie optimaal in multigraadskole gebruik nie. Veral rekenaars kan op verskillende maniere in die klaskamer benut as deel van die onderrig- en leerproses benut word. Rekenaargebaseerde onderrigmateriaal word toenemend in skole regoor die wêreld gebruik en gaan ook toenemend in die Wes-Kaap in die toekoms gebruik kan word. Dit is 'n vinnige en 'n maklike manier om inligting te versamel, te versprei en te stoor. Dit is ook een van die beste maniere vir die lewering en ondersteuning van die kurrikulum asook kommunikasie met ander multigraadskole en multigraadonderwysers.

Die Khanya Projek is besig om goeie werk te doen in Wes-Kaapse laer- en hoërskole ten opsigte van die verskaffing van rekenaarlokale, die opleiding van onderwysers, ensovoorts. Nogtans is daar baie ruimte vir die verbetering van die ontwikkeling, beskikbaarheid en gebruik van verskillende soorte rekenaargebaseerde OLM.

Die onderwyser speel 'n kardinale rol in die onderrig- en leerproses. Onderwysers het nie genoeg tyd en kennis om kwaliteit OLM te selekteer en te ontwikkel. Baie onderwyses het ook nie genoeg begrip vir die kind wat voor hom/haar sit nie en ontbreek aan toewyding en hoop om uiteindelik te beste te gee vir elke leerder. Die werkslading van die multigraadonderwysers is baie hoog. Die vereistes van die hoeveelheid grade en leerareas wat hulle onderrig asook die hoeveelheid administrasie wat hulle moet behartig, is veeleisend en tydrowend. The huidige

nasionale kurrikulum moet in multigraadskole gevolg word en dit lei tot die verhoogde werkslading van multigraadonderwysers (Joubert, 2007:9).

“For many of our team members, the greatest impediment to technology integration is lack of time -- time for training, time for learning, time for planning and developing lessons” (Starr, 2000).

Die probleem moet opgelos word sodat kwaliteitonderrig en -leer van elke kind kan plaasvind met behulp van kwaliteit OLM. Hierdie OLM kan dan beter geselekteer en ontwikkel word na aanleiding van die verskeie behoeftes en vereistes van elke leerder, die onderwyser, die skool en die omgewing. Dit vergemaklik ook uiteindelik die voorbereiding en beplanning van die onderwyser.

1.3 Navorsingsprobleem

Die studie fokus op die navorsingsvraag: Hoe word onderrig- en leermateriaal gebruik en ontwikkel in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik?

Die navorsingsvraag word in die volgende subvrae verdeel:

- Hoe word onderrig- en leermateriaal in 'n multigraadklaskamer gebruik?
- Hoe word onderrig- en leermateriaal deur onderwysers ontwikkel vir multigraadklaskamers?
- Watter onderrig- en leermateriaal word tans ontwikkel en gebruik in multigraadklaskamers?
- Hoe word onderrig- en leermateriaal geselekteer vir multigraadklaskamers?
- Watter behoeftes en vereistes het die multigraadskole ten opsigte van die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal?
- Hoe word rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in die multigraadskole ontwikkel, geselekteer en gebruik?

Die ideaal is dat OLM vir hierdie skole ontwikkel moet word om só by te dra tot beter onderrig en leer. Voordat dit egter gedoen kan word, moet die probleem eers deeglik ondersoek word.

Rolspelers moet geïdentifiseer en op verskillende maniere ondersoek word. Daar moet ook ondersoek ingestel word na die multigraadklaskamer waar onderrig en leer moet plaasvind. Hoe word OLM tans geselekteer, ontwikkel en gebruik?

Eers met die bostaande kennis kan voorstelle gedoen word ter verbetering van die proses.

1.4 Navorsingsdoelwitte

Die hoofdoel van die ondersoek is om te bepaal hoe onderrig- en leermateriaal gebruik en ontwikkel word in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik.

Die navorsing het verder die volgende ten doel:

- Om te bepaal hoe onderrig- en leermateriaal gebruik en ontwikkel word.
- Om te bepaal watter onderrig- en leermateriaal gebruik word.
- Om te bepaal hoe onderrig- en leermateriaal geselekteer word.
- Om behoeftes en vereistes te bepaal wat as maatstaaf gebruik kan word vir die gebruik van onderrig- en leermateriaal in vier multigraadskole.
- Om te bepaal hoe rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in dié multigraadskole gebruik word.

1.5. Navorsingsbeplanning en -benadering

Om die antwoorde op die navorsingsvrae te verkry en die doelwitte te bereik, is daar besluit om 'n kwalitatiewe empiriese ondersoek te doen by multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik oor die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van OLM. Die ondersoek sluit ook die gebruik van rekenaargebaseerde OLM in.

Vier multigraadskole gaan in die ondersoek gebruik word. Hierdie skole is almal in die Wellington landdrosdistrik en is toeganklik weens die ligging naby die navorser se huis, die CPUT Wellington Kampus en die navorser se werk. Al vier skole was ook deel van die WKOD se Multigraad Intervensieprogram (2001 - 2005).

1.6 Wie sal uit die ondersoek bevoordeel word en in watter mate sal hulle hieruit voordeel trek?

Die leerders in multigraadskole word heel eerstens bevoordeel deur kwaliteit onderrig en leer met behulp van goeie OLM. Hul leerstyle, ontwikkelingsvlakke, motivering, verwysingsraamwerk en sosio-ekonomiese word in ag geneem en hy/sy vind dus meer aanklank met dit wat in die klas behandel word.

Die onderwysers in multigraadskole kan ook bevoordeel word. Hulle ontvang uiteindelik beter ondersteuning deur die beskikbaarheid van gepaste OLM vir alle leerareas en grade. Hierdie onderrig- en leermateriaal kan dien as 'n vertrekpunt vir die onderwyser se voorbereiding en beplanning. Só word veral die beginneronderwyser en die onderwysers met gebrekkige kennis bevoordeel. Die ervare onderwyser word ook bevoordeel, omdat hierdie persoon sy/haar eie voorbereiding en beplanning kan aanvul met dit wat voorsien word. Die onderwysers spaar baie tyd en tyd is 'n belangrike faktor in elke multigraadskool. Onderwysers het ook meer kennis oor wat die vereistes en behoeftes is vir die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal. In teorie kan hy/sy kan dus ook self hierdie materiaal ontwikkel.

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) en verskeie uitgewers asook skrywers wat by uitgewery betrokke is, word ook bevoordeel. Hulle kan uiteindelik die multigraadskole beter ondersteun en help.

1.7 Bydrae van die ondersoek tot die studieveld

Baie hulpmiddele soos handleidings is alreeds internasionaal en plaaslik beskikbaar oor sekere aspekte van multigraadskole en van multigraadklaskamers. Opleiding word alreeds aan multigraadonderwysers in die omgewing aangebied. My ondersoek oor die gebruik en ontwikkeling van OLM in multigraadskole sal hierdie hulpmiddels en opleiding kan aanvul deur spesifieke kennis te verstrek en te versterk.

1.8. Beperkinge met betrekking tot die ondersoek

Die ondersoek kan slegs gedoen word by 'n beperkte aantal skole weens die tyd- en hulpbronnbeperkinge. Gebrekkige kennis, toewyding en tyd beperk ook die deelname van sommige onderwysers.

1.9 Hoofpunte van die hoofstukke

Onderstaande uiteensetting van hoofstukke (Figuur 1.2) verskaf die volgorde hoe die navorsing beplan en uitgevoer gaan word:

Hoofstuk een handel oor die navorsing in konteks en verskaf ook die rasionaal vir die navorsing. 'n Beskrywing van die navorsingsprobleem, navorsingsdoel en die navorsingsbeplanning bied 'n geheelloorsig van die navorsing.

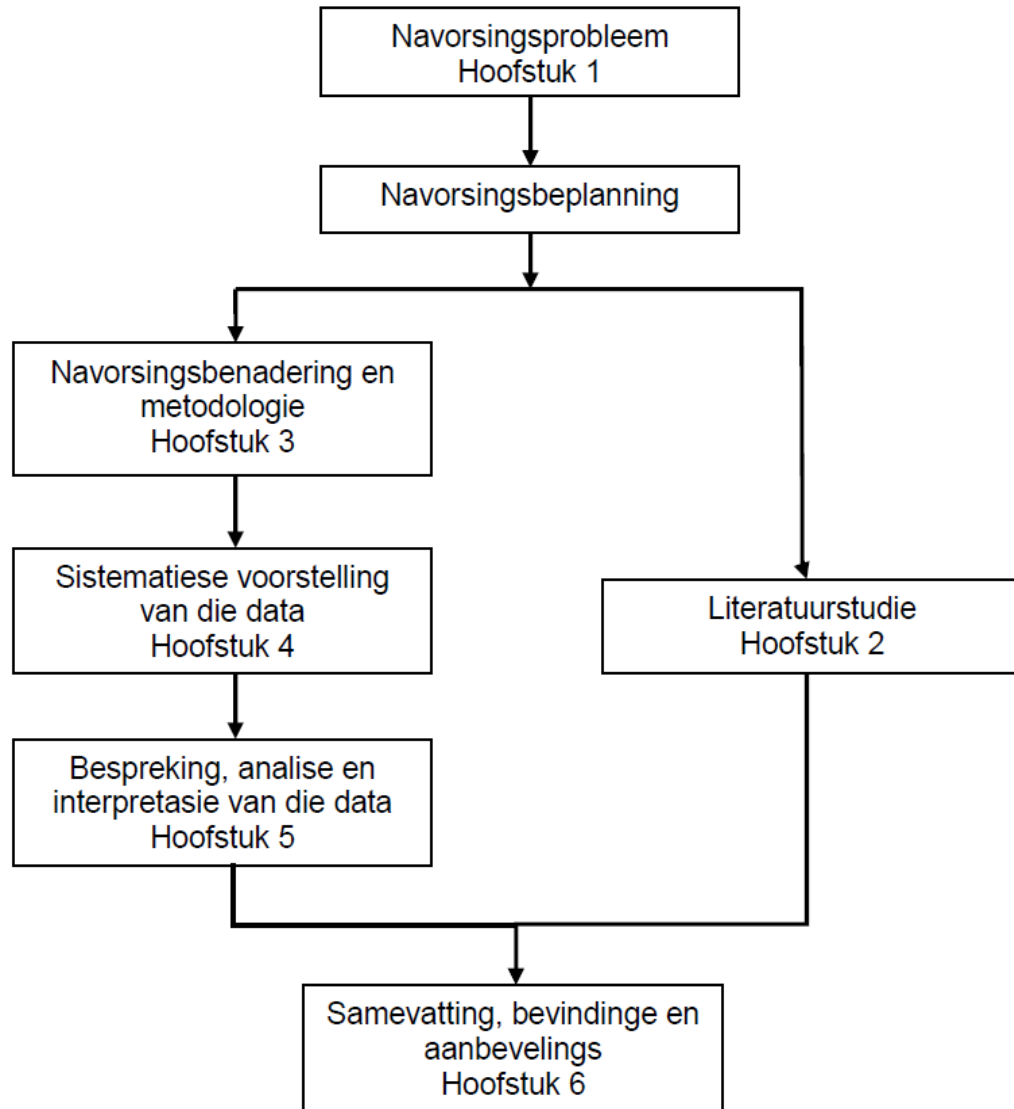
Hoofstuk twee verskaf 'n oorsig oor die doel van die literatuurstudie, gee redes hoe die bestaande literatuur geselekteer is en bespreek watter literatuur tydens die ondersoek gebruik is. Dit bespreek die aard van die bestaande navorsing oor multigraadonderwys. Dit verskaf ook literatuur oor wat OLM is, asook die aspekte daaraan verbonde.

In hoofstuk drie word die metodologie van die ondersoek bespreek en beskryf. Die rasionaal, navorsingsbenadering, -ontwerp en -metodes asook die fases van die navorsing word bespreek en beskryf.

Hoofstuk vier stel die data wat tydens die data-insameling versamel is, sistematies voor volgens die verskeie kategorieë soos bepaal deur die navorsingsvrae en -doelwitte.

Hoofstuk vyf bespreek, analiseer en interpreteer die data soos dit voorgestel word in hoofstuk vier. Dit word volgens vyf kategorieë en kenmerkende aspekte wat uit die data voortgespruit het, gedoen.

Hoofstuk ses verskaf 'n opsomming van hierdie ondersoek en die belangrike gevolgtrekkings van en uit hierdie ondersoek. Die beperkinge van die ondersoek en moontlike geleenthede vir navorsing word ook bespreek.



Figuur 1.2 Verloop van die ondersoek

1.10 Beskrywing en verklaring van terminologie

Leerstyl

Eiesoortige en gebruiklike maniere om kennis, vaardighede of houding, deur studie of ondervinding, te verkry (Gomes, 2007: 6).

Monograad/Nie-multigraadskool

'n Skool waar een onderwyser kinders in een graad ter eniger tyd onderrig (Joubert, 2005b).

Multigraadskool

'n Skool met een of meer klasse waar daar kinders uit meer as een graad tegelykertyd in die klas met een onderwyser onderrig word. Die leerders van verskillende grade, ouderdomme en vermoëns word dus terselfdertyd onderrig (Joubert, 2005b).

Multigraadklaskamer

'n Klas waarin meer as een graad tegelykertyd onderrig word deur een onderwyser in een klaskamer.

Multigraadonderwyser

'n Onderwyser wat meer as een graad tegelykertyd in een lokaal moet onderrig.

Onderrig- en leermateriaal (OLM)

Materiaal wat deur die onderwyser en die leerder(s) in die klas gebruik word tydens die onderrig- en leerproses.

Onderrig- en leerproses

Die proses waardeur onderrig en leer plaasvind in die klaskamer.

Onderrig- en leerstrategieë

Die plan van aksie aangeneem in die verwerking van kennis, vaardighede of houding, verkry deur studie of ondervinding (Gomes, 2007: 7). Tegnieke of metodes wat in die onderrig- en leerproses gebruik word.

1.11 Etiese oorwegings

Daar word slegs kortliks na die volgende etiese aspekte rakende die navorsing verwys. Ingeligte toestemming moet vooraf van die volgende instansies verkry word:

- Wes-Kaapse Onderwysdepartement.
- Elk van die vier multigraadskole se beheerliggame, skoolhoofde en die ouers van die graad 4 tot 7- leerders.

Die instansies en die verskeie rolspelers in elk van die vier instansies het vrywillig deelgeneem aan die ondersoek. Die onderwysers word dus nie verplig om die vraelyste in te vul nie of deel te neem aan die onderhoude en die observasies nie. Die deelnemende instansies en rolspelers in elk van die instansies se spesifieke name sal nie gebruik word in die voorstelling, bespreking, analisering en interpretasie van die data nie.

1.12 Slotopmerking

In hoofstuk twee word 'n oorsig oor die doel van die literatuurstudie verskaf. Daar word ook redes gegee oor hoe die bestaande literatuur geselekteer is. Die literatuur wat tydens die ondersoek gebruik is, word bespreek. Dit bespreek die aard van die bestaande navorsing oor multigraadonderwys. Dit verskaf ook literatuur oor wat OLM is asook die aspekte daaraan verbonde.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

Hoofstuk twee verskaf 'n oorsig oor die doel van die literatuurstudie, verskaf redes hoe die bestaande literatuur geselekteer is en bespreek watter literatuur tydens die ondersoek gebruik is. Dit bespreek die aard van die bestaande navorsing oor multigraadsonderrig. Dit verskaf ook literatuur oor wat onderrig- en leermateriaal (OLM) is, asook die aspekte daaraan verbonde.

2.1 Inleiding

Die doel van die onderstaande literatuurstudie is om die bestaande literatuur oor multigraadsonderrig en onderrig- en leermateriaal te ondersoek om die navorsingsvraag en die onderskeie subvrae te beantwoord. Die ondersoek fokus op die navorsingsvraag:

Hoe word onderrig- en leermateriaal gebruik en ontwikkel in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik?

Die navorsingsvraag word in die volgende subvrae verdeel:

- Watter onderrig- en leermateriaal word tans gebruik?
- Hoe word onderrig- en leermateriaal geselekteer?
- Watter behoeftes en vereistes het die multigraadskole ten opsigte van die gebruik van onderrig- en leermateriaal?
- Hoe word rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in die multigraadskole gebruik?

2.2 Multigraadskole

2.2.1 Inleiding

'n Multigraadskool is 'n skool waar twee of meer grade in een klas gekombineer word met een onderwyser. In *'The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools'* is 'n definisie vir multigraadsonderrig saamgestel: "*In multigrade instruction, children of at least a two-year grade span and diverse ability levels are grouped in a single classroom and are*

encouraged to share experiences involving intellectual, academic, and social skills." (Vincent, 1999: ix)

Angela Little, 'n kundige op die gebied van multigraadonderwys, omskryf multigraadonderwys as 'n onderrigsituasie waar onderwysers verantwoordelik is vir die onderrig van twee of meer grade op terselfdertyd. Dit is in kontras met 'n monograadklaskamer waar onderwysers verantwoordelik is vir die onderrig van een graad op dieselfde tyd (Little, 2001).

Multigraadskole word gestig weens verskeie faktore. Dit is die enigste uitweg in armer lande en in verafgeleë dele van 'n land. Sonder hierdie tipe skole sal die kinders in hierdie areas nie 'n skool kan bywoon nie (Little, 2005:4). Dit is dikwels nie 'n eksperiment of nie nuwe mode nie, maar 'n geforseerde realiteit gebaseer op ekonomiese en geografiese behoeftes. In 'n gemeenskap waar die organisasie van die skool gedomineer word deur monograadklaskamers, is dit 'n moeilike besluit om grade te kombineer (Vincent, 1999:xi). Little (2005:4) beskryf ook verder dat hierdie skole dikwels verder 'n afname in leerdergetalle getoon het en soms nog steeds toon. Dit gebeur ook dat leerders na groter en meer gegoede skole toe gestuur word. Dit gebeur ook dat hierdie kombinerings van skole voorkom as gevolg van die hoë afwesigheidsyfer van onderwysers met 'n gepaardgaande tekort aan afsonderwysers (Little, 2005:4).

"Benveniste and McEwan (2000:33) see multi-grade schools as a commonly advocated means of providing primary education to learners in the rural areas of developing countries where one teacher has to teach several grade levels. These schools are common in impoverished, low population settlements such as remote areas and small villages." (Boonzaaier, 2008:29)

Oor die algemeen ontvang multigraadonderwys min of geen aandag. *"Yet in many systems of education, the needs of both student and teachers in multigrade classrooms are often unrecognized"* (Little, 2001). Een van die redes is die kompleksiteit van hierdie tipe onderwys. Spesifieke kennis, begrip en vaardighede is nodig.

Daar is baie teenstand en kritiek teen multigraadonderwys. Dit is arbeidsintensief en vereis meer beplanning, samewerking en professionele ontwikkeling as 'n gewone monograadklaskamer. (Cushman, 1993; Gaustad, 1992; Miller, 1999). Daar moet genoeg tyd wees vir voldoende beplanning om uiteindelik aan die behoeftes van die onderwyser en die leerder te voldoen.

Onvoldoende beplanning, onderwyserontwikkeling, materiaal, ondersteuning en assesseringsprosedures sal 'n impak hê op die sukses van die multigraadprogram (Fox, 1997; Miller, 1996; Nye, 1993). (Vincent, 1999:x). Daarom is dit geen verrassing dat baie onderwysers, administrateurs en ouers aanhou wonder of multigraadonderwys nie 'n negatiewe invloed het op leerders se prestasies nie (Vincent, 1999:ix). Volgens Boonzaaier word die leerders se individuele behoeftes oor die algemeen nie herken nie (2008:29)

Navorsing toon dat effektiewe multigraadskole tog verskeie voordele inhou vir die ontwikkeling van 'n leerder. Daar is bewyse dat beide vinnige en stadige leerders in multigraadklaskamers bevoordeel kan word. *“The potential academic and social implications of the multigrade concept of education are strongly supported by extensive research demonstrating the importance of peers in children’s academic and social development, and by studies of reciprocity theory, which demonstrate the positive effect on child academic and social behavior of sustained close relationships between children and caregivers (Kinsey, 1998; Maccoby, 1992).”* (Vincent, 1999:ix)

“Berry (2001:8) reports that there is evidence that multi-grade schools can be very positive places for learners when constraints like, lack of parental interest in education, poor nutrition, mismatch between home and school culture, poor supply of materials and infrastructure and inappropriately trained and unqualified teachers can be overcome.” (Boonzaaier, 2008:29,30)

Een van die voordele en sterk punte is die verhoudings wat opgebou kan word tussen onderwysers, leerders en ouers, omdat die leerders 'n langer tyd in 'n onderwyser se klas is. Dit moedig groter diepte in die kind se sosiale, akademiese en intellektuele ontwikkeling aan. Die konsep van gesin word aangemoedig wat lei tot die uitbreiding van rolle van versorging en toewyding vir die onderwyser sowel as die leerder (Feng, 1994; Hallion, 1994; Marshak, 1994) (Vincent 1999: ix).

Die multigraadklas is gewoonlik minder formeel as die monograadklas. As gevolg van die kleiner getal leerders in die klas ontwikkel daar natuurlike begrip en respek tussen leerders en die onderwyser. (Vincent 1:ix) Aanpasbare skedules kan geïmplementeer word en unieke programme kan ontwikkel word om aan leerders se individuele en groepe se belange en

behoefte te voldoen. Gekombineerde klaskamers gee ook milde geleentheid vir leerders om vindingryk en onafhanklike leerders te word (Vincent 1999:ix).

2.2.2 Multigraadskole in Suid-Afrika

Daar is heelwat multigraadskole in die nege provinsies van Suid-Afrika. Daar is nie tans statistiek beskikbaar oor die hoeveelheid en ligging van al die multigraadskole in Suid-Afrika nie.

Suid-Afrika se multigraadskole is gewoonlik op plase, wat deel vorm van die landelike sektor in Suid-Afrika se ekonomie. Dit hoofdoel van hierdie sektor is voedselvoorsiening vir Suid-Afrikaners, maar ook vir uitvoer na die buiteland. Volgens Punt (2005) bewys die literatuur dat meer as 70% van plattelandse gesinne leef uit die opbrengs van landbou-aktiwiteite, nie noodwendig voltyds uit boerderypraktyke nie.

Volgens Boonzaaier (2008:46) bevind Wilson dat 17% van alle skole in Suid-Afrika plaasskole is. Baie van hierdie skole kom voor in armer gebiede. Dit beteken dat die behoefte onder hierdie leerders groot is. Hierdie behoefte word beaam deur die 1996 Skoolregisterondersoek van Behoeftes (Boonzaaier, 2008:46). Vinjevold, Schindler en May (1997:132) skryf dat die getal multigraadskole sal verhoog saam met die toename van verstedeliking en nuwe onderwyser/leerder ratio's. Die "*Report of the Ministerial Committee on Rural Education*" (2005:84) bevind egter dat daar 4% minder openbare skole is op privaat kommersiële plase. Dit is 13% van alle skole deur die staat befonds en voorsien onderwyser aan 3% van die totale getal leerders in die openbare skoolsisteem. Boonzaaier verwys na 'n afname in die getal voltydse werkers en plase as van die redes vir hierdie afname in die getal multigraadskole. Hy skryf ook dat werksverlies veroorsaak het dat baie werkers, hoofsaaklik vroue, tydelike werk moet gaan soek en dit uiteindelik hul kinders se gereelde skoolbywoning affekteer (2008:48).

Plase is gewoonlik te ver van die dorp af vir veral laerskoolleerders om heen en weer vervoer te word. Die skole op hierdie plase is gewoonlik ontoeganklik weens die afstande vanaf dorpe en die swak toestand van die paaie (Boonzaaier, 2008:46&51). Dit word verder gekarakteriseer deur 'n tekort aan fasiliteite soos 'n gebrek aan klaskamers en biblioteke. Boonzaaier verwys verder na die tekort aan elektrisiteit, telefone en water (2008: 46&50). Dit beïnvloed die kwaliteit

van onderrig wat plaasvind (Boonzaaier 2008:50).

Hierdie omstandighede word beaam deur die “*Report of the Ministerial Committee on Rural Education*” (2005:82). Die gebiede is onderontwikkel en word gekenmerk deur armoede, ongeletterdheid, 'n gebrek of tekort aan skoon water, geen of min elektrisiteit en onvoldoende sanitasie. Beskikbare hulpbronne word ongelyk verdeel en siektes soos cholera, MIV/Vigs en tuberkulose kom wydverspreid voor (2005:82).

Die leerdergetalle in plaasskole is gewoonlik laag. In hierdie gebiede is die bevolking wydverspreid en min. Die skole moet dus multigraadklaskamers hê en dit is nie 'n keuse nie.

Alhoewel die sluit en kombinasie van skole die behoefte aan multigraadklaskamers en -skole sal verminder, sal multigraadklaskamers en –skole altyd teenwoordig wees in sekere dele van Suid-Afrika se platteland. Multigraadskole sal altyd nodig wees. Sonder multigraadskole sal baie plattelandse en geïsoleerder gemeenskappe nie toegang hê tot basiese onderwys nie. Nog 'n rede waarom alle multigraadskole nie gesluit kan word nie, is die aantal voordele wat dit inhou vir die leerders. Alhoewel daar alreeds multigraadskole in die land is wat saamgesmelt het, moet daar intensiewe navorsing gedoen word oor die moontlike voordele en nadele, veral as leerders in koshuise gehuisves gaan word.

The huidige Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) moet tans in multigraadskole gevolg word. Hierdie kurrikulum is in fases geïmplementeer en dit ontwikkel voortdurend. In die ontwikkeling van die nuwe kurrikulum is daar tot dusver nie voorsiening gemaak vir klaskamers waar daar meer as een graad met een onderwyser is nie. Die beleidmakers het nie hierdie unieke situasies in ag geneem nie.

Volgens die Landelike Direkoraat van die Nasionale Departement van Onderwys se eerste nuusbrief (2009:5) lê die probleem by onderwyseropleiding. Onderwysers is altyd net opgelei om in gewone monograadklaskamers onderrig te gee. Nou word hulle geforseer om in monograadklaskamers onderrig te gee. Tans is daar net een tersiêre instansie wat voor- en nagraadse asook indiensopleiding in multigraadonderwys aanbied.

In Februarie 2005 het die Nelson Mandela Foundation 'n verslag oor plattelandse onderwys vrygestel: "*Emerging Voices: A Report on Education in South African Rural Communities*". Hierdie verslag lig uit wat die huidige toestande in plattelandse gemeenskappe aangaan deur 'n analise van die uitdagings en die drome vir veranderinge in die onderwys in hierdie plattelandse areas.

In Junie 2005 verskyn 'n verslag oor plattelandse onderwys "*A New Vision for Rural Schooling*", (wat spruit uit die Ministerial Committee on Rural Education) en word genoem dat plattelandse onderwys dringend aandag moet kry. Dit stel 82 spesifieke aanbevelings voor om hierdie uitdagings aan te spreek (DOE, 2005:1).

2.2.3 Multigraadskole in die Wes-Kaap

In die onderstaande tabel 2.1 word die verskil duidelik tussen die bevolkingsyfers in metropolitaanse areas, sekondêre en klein dorpie en die plattelandse areas waarin die plaasskole van die Wes-Kaap geleë is. Dit is 10.4% van die bevolking in plattelandse gebiede teenoor die gesamentlike 89.6% van die ander gebiede.

Tabel 2.1: Bevolking in stedelike and landelike gebiede volgens rassegroep (IES/LFS 2000 soos aangehaal deur Punt et.al., 2005:4)

	Swart	Bruin	Asiër	Wit	Totaal	Persentasie
Metropolitaanse areas	613,549	1,318,002	21,783	526,654	2,479,988	62.2%
Sekondêre/Klein dorpe	248,143	684,214	2,742	156,282	1,091,381	27.4%
Plattelandse areas	28,580	347,380		40,344	416,304	10.4%
Totaal	890,272	2,349,596	24,525	723,280	3,987,673	

Daar is meestal bruin mense in die Multigraadskole in die Wes-Kaap. Dit is veral weens die unieke geskiedkundige nalatenskap van hierdie area dat dit nog steeds so is. In die meeste gevalle is hierdie leerders Afrikaanssprekend en dit is ook die voertaal in die skole met Engels as die eerste addisionele taal. In sekere dele van die Wes-Kaap is daar ook 'n persentasie Xhosa-sprekende swart kinders wat in multigraadskole is. Dit skep probleme met die taal van onderrig.

In die onderstaande tabel 2.2 kan die verskil gesien word tussen die hoeveelheid gesinne in die landbou en nie-landbou sektor in die Wes-Kaap. Volgens die jaar 2000 se data is daar volgens die breë definisie 15.3% gesinne en volgens die eng definisie is 11.3% gesinne in die landbousektor.

Tabel 2.2: Bevolking in landbou-areas volgens rassegroep (IES/LFS, 2000 soos aangehaal deur Punt et.al.,2005:6)

	Bevolking wat leef in landbou huishoudings (breed)	Persentasie	Bevolking wat leef in landbou huishoudings (streng)	Persentasie	Bevolking gedefinieer as landbou werkers	Persentasie
Swart	128,947	(19.1%)	75,624	(15.8%)	37,873	(17.5%)
Bruin	496,515	(73.6%)	367,879	(76.9%)	162,565	(75.1%)
Asiër	-	(0.0%)	-	(0.0%)	-	(0.0%)
Wit	49,529	(7.3%)	34,924	(7.3%)	16,072	(7.4%)
Totaal	674,991	(100.0%)	478,426	(100.0%)		(100.0%)

Multigraadskole toon agterstande op verskeie terreine en ontvang min aandag van regeringsamptenare (Joubert, 2007:1). Daar heers onder andere swak sosio-ekonomiese omstandighede wat bydrae tot die groterwordende agterstand van leerders in hierdie gemeenskappe. Dit word uiteindelik weerspieël in die skole waar hierdie leerders onderrig ontvang, die multigraadskole wat op plase geleë is. Armoede, werkloosheid, wan- en ondervoeding, swak gesondheidsdienste, misdaad en dwelms is 'n paar kwessies wat in hierdie areas voorkom. Alle kwessies word op een of ander manier verbind aan mekaar. Hierdie kwessies beïnvloed die kind op verskillende maniere en dus ook die kind se interaksie, verwysingsraamwerk, leerervarings en ontwikkeling.

Ouers in hierdie areas is meestal onbetrokke by die onderrig- en leerproses van hul kinders. Kinders begin oor die algemeen met 'n agterstand hul skoolloopbaan weens hul gebrekkige opvoeding by die huis voordat hulle skool toe gaan. Hierdie gebrek spruit uit te min aandag in die ouerhuis. Daar is uiteindelik 'n gebrek aan basiese voorskoolse kennis, begrip en vaardighede. Hierdie agterstand bly hul hele skoolloopbaan by hulle, omdat daar nooit iets daadwerklik gedoen word om hierdie agterstand in te haal nie. Die navorser twyfel of hierdie

agterstand nooit ingehaal kan word. Die agterstand het ook 'n groot sosiologiese impak op die leerder en strem uiteindelik verdere ontwikkeling. Cross en Lewis (1998) beskryf die invloed van agterstande goed: "*Children born into socioeconomically disadvantaged families often have poor educational outcomes, exhibit more externalizing behaviours, and more depressive symptoms.*" Dit is 'n kringloop waar een aspek 'n ander beïnvloed met 'n domino-effek wat lei tot verskeie nadelige gevolge.

Die gemeenskap is ook nie effektief betrokke in die multigraadskole nie. Daar is verskillende lede van die gemeenskap wat 'n bydrae kan lewer weens die unieke kennis, begrip, vaardighede, ervarings, ens. wat verskillende mense al deur die jare opgebou het (UBUNTU).

2.2.4 Armoede en die invloed daarvan

Daar is verskillende menings oor wat armoede is. Volgens Ruby Payne is armoede die "extent to which an individual does without resources (Payne, 1998). Page en Simmons (2002) voer die volgende aan: "*A person deprived of things that everyone around him has is likely to suffer a sense of inadequacy, a loss of dignity and self-respect.*"

Armoede is, volgens Amartya Sen (soos geskryf deur Servaas van der Berg, 2008), "the lack of capability to function effectively in society". Bhorat et.al skryf weer dat armoede verskillende dimensies aanneem en dat dit in essensie 'n toestand van ontneming beskryf wat voorkom dat 'n mens vorm 'n minimum sosiaal aanvaarbare standaard van lewe handhaaf. Hierdie toestand van ontneming kan daarom op verskillende maniere en volgende verskillende benaderings gemeet word. Daar is verskillende hulpbronne waartoe 'n persoon in armoede nie toegang kan hê nie. Daar is 'n gebrek aan finansiële, emosionele, verstandelike en fisiese hulpbronne. Daar is nie ondersteuningsisteme en rolmodelle nie.

Daar is verskeie gevolge van armoede. Hierdie gevolge is meestal nadelig van aard vir die kind, die gesin, die gemeenskap en ook die skool. Navorsing is al gedoen oor die invloed van armoede op die ontwikkeling van die leerder.

Armoede en ongelykheid gaan hand-aan-hand met werkloosheid. "*The link between low wages and poverty is a well established fact in poverty research*" (Constructing and adopting an official poverty line for South Africa: Issues for consideration)

"The national data on poverty and unemployment, together with some of the statistics derived from the KIDS data, indicate that, as a group, rural blacks have a high chance of being poor ... Lack of access to employment is arguably the single greatest cause of rural poverty." (Aliber, 2005)

Armoede kom meer voor in plattelandse gebiede as in die stedelike gebiede.

"According to the Income and Expenditure Survey of 1995, 62% of rural dwellers are poor, compared to 32% of people living in small towns, 25% of those in secondary cities, and 13% in major metropolitan areas (Woolard, 2002) ... Moreover, 74% of the poor live in rural areas, and only 7% live in the metropolitan areas, notwithstanding the large size of the latter." (Aliber, 2005)

In Afrika is armoede nog 'n groterwordende probleem, omdat daar soveel ander faktore is wat bydrae tot armoede. "*However, rural poverty is aggravated by lack of access to productive resources ... Without the proper resources; children in poverty grow up without the most basic of necessities, like food and education. The problem of child poverty in Africa is worsening due to factors like HIV, which is leaving behind thousands of AIDS orphans who have no way to support themselves.*"

'n Groot aantal mense wat in armoede leef, is kinders wat self in arm gesinne groot geword het. Steyn (volgens Aliber, 2002:5) skryf dat die wan- en ondervoeding van kinders wat in armoede leef dan grootliks voorkom, veral by kinders onder die ouderdom van 6 en veral in die platteland (Alibert, 2005).

Armoede is een van die grootste aspekte wat voorkom in die landelike gebiede van Suid-Afrika. Armoede kom al hoe meer en meer in elke vasteland en ook hier in Suid-Afrika voor. Statistiek is hieroor beskikbaar, maar die regte toestand van sake kan nie bepaal word nie. Onder die mense wat geaffekteer word, trek veral vroue en kinders aan die kortste end.

Een van die probleme van armoede is dat mense en gesinne wat in armoede leef, verder verarm en dat die gaping tussen die ryk en die arm verder vergroot. "... *two in five South Africans – about 17 million people – live in poverty. An economy grows when more people, with more skills and training, using more equip men in cleverer ways, produce more goods and services that are demanded in the market-place.*"

Thabo Mbeki, voormalige president van Suid-Afrika het in 1994, het gesê: "Endemic and widespread poverty continues to disfigure the face of our country. It will always be impossible for us to say that we have fully restored the dignity of all our people as long as this situation persists. For this reason the struggle to eradicate poverty has been and will continue to be a central part of the national effort to build the new South Africa" (Noble, Ratcliffe & Wright, 2004)

Volgens Trevor Manuel (2004), voormalige minister van Finansies, is dit tydrowernd en kompleks om armoede te vernietig. Oplossings wat eenvoudige voorkom en wat berus op swak en algemene veralgemenings oor wie in armoede leef, waar hulle bly, wat hulle nodig het en wat hulle wil hê, is bestem om te faal.

Volgens die PROVIDE projek (Punt, et.al., 2005) gelei deur 'n span van Elsenburg asook die South African Foundation, is armoede en werkloosheid groter onder bruin mense en swart mense. Dié wat in landbousektor werk, is slegter af as mense wat in die stede werk. Tog is die werkloosheidsyfers hoër in die stedelike areas, wat aandui dat daar meer werk, maar minder betaling in die landbousektor is.

Richard Murmane (2007) skryf in '*Improving the Education of Children Living in Poverty*' dat kinders wat in armoede leef meestal gekonsentreer is in onderpresteerde skole met swak opgeleide onderwysers. Hierdie kinders sal heel moontlik skool verlaat sonder die nodige vaardighede wat hulle nodig het om 'n goeie bestaan te maak in 'n vinnig veranderde ekonomie (2007). Armoede is een van die toonaangewende aspekte wat voorkom in die plattelandse gemeenskappe waarin die multigraadskole geleë is.

"Poverty is considered a major at-risk factor (Leroy & Symes, 2001). Some of the factors related to poverty that may place a child at-risk for academic failure are: very young, single or low educational level parents; unemployment; abuse and neglect; substance

abuse; dangerous neighbourhoods; homelessness; mobility; and exposure to inadequate or inappropriate educational experiences.” (Pellino, 2007)

Armoede het op verskillende maniere 'n groot impak op verskillende aspekte van die onderwys. Volgens Martin Haberman skryf in “*The Pedagogy of Poverty Versus Good Teaching*” het armoede uiteindelik 'n invloed op die manier waarop onderrig gegee word. Hierdie onderrig is uiteindelik armoedig. Armoede beïnvloed onderrig op verskillende manier, maar meestal deur 'n beperkte aantal onderrigstrategieë wat gebruik word. Daar word nie uitdagings of verwagtinge aan die leerders gestel nie.

Een van die redes vir die invloed van armoede, is dat indien onderwysers bang is vir minderheidsgroepe of armes, hulle in beheer wil voel van hierdie leerders. 'n Ander rede is dat daar lae verwagtinge is vir die minderheidsgroepe en die armes. Hy skryf: “*People with limited vision frequently see value in limited and limiting forms of pedagogy. They believe that at-risk students are served best by a directive, controlling pedagogy.*” Dit gaan ook gepaard met armoedige onderwyseropleiding waar onderwysers nie opgelei word om die reeks beskikbare onderrigstrategieë en –metodes te gebruik nie. Onderwysers wat self nie goed gevaar het op skool nie, neem nie persoonlik verantwoordelikheid vir die mislukking nie. Hulle vind dit makliker om te glo dat hulle sukses sou bereik as iemand hulle forseer het om te leer. (Haberman, 1991:2). Haberman se artikel is na aanleiding van navorsing wat gedoen is in stedelike gebiede, maar die verskynsel van armoedige onderrig kom ook voor die plattelandse areas nie net in Suid-Afrika nie, maar regoor die wêreld.

'n Kind se kognitiewe ontwikkeling word ook gestrem as gevolg van langtermyn blootstelling aan armoede en spanning wat daarmee gepaardgaan (Evans & Schamberg, 2009:). Die manier waarop die liggaam funksioneer, word verander deur die liggaam se reaksie op omgewingsfaktore.

“The income–achievement gap is an important societal problem. Childhood poverty is a well-established risk factor for cognitive competency as well as for physical morbidity throughout the life course.” (Evans & Schamberg, 2009:9)

Die omstandighede tuis mag waarskynlik veroorsaak dat dit kinders se vordering by die skool kan belemmer. Die invloed van die omstandighede by die huis asook die invloed daarvan op hul skoolwerk sal verder in hoofstuk twee ondersoek en bespreek word.

Dit blyk ook dat skole sukkel om goeie gehalte onderwys aan arm, behoeftige kinders te bied. Hierdie vermoede word bevestig in die Ministeriële verslag oor Landelike Onderwys van Februarie 2005. In hierdie verslag (DvO, 2005:2) word gemeld dat die uitdagings wat landelike skole in die gesig staar kompleks, weerspanning en interafhanklik is. Volgens hierdie verslag toon skole in landelike gebiede nog baie min verbetering, tien jaar na demokrasie.

Dit wil voorkom of die genoemde sosio-ekonomiese probleme, sowel as die laasgenoemde kenmerke by skole, doeltreffende onderrig en leer sal bemoeilik. Gevolglik kan dit waarskynlik lei tot swak prestasie van leerders in die klaskamer.

2.2.5 Multigraadskole in die res van die wêreld

Volgens die Rural Directorate van die Departement van Onderwys se nuusbrief (2009) is hierdie situasie nie uniek aan Suid-Afrika nie. Lande soos Uganda, Zambië, Zimbabwe, Sri Lanka, Venezuela, Swede, die Verenigde Koninkryk, Griekeland asook baie ander lande in die wêreld het al van soortgelyke uitdagings gehad.

Multigraadskole kom in lande reg oor die wêreld voor. Volgens Little (2001) in die *'International Journal of Educational Development'* dat multigraadklaskamers algemeen voorkom in die armer lande van die suide. Dit kom ook voor die ryker lande van die noorde.

Verskeie lande, soos Columbië, Griekeland, Nederland en die Verenigde State van Amerika het al programme in werking gestel om hul unieke situasies in multigraadklaskamers te verbeter. Hierdie program spruit uit verskillende behoeftes en unieke omstandighede. In die meeste gevalle is dit weens die vervalde toestand van die onderwys en die burgers van die land wat agterkom dat onderwys belangrik is vir die volhoubare ontwikkeling van die land.

2.3 Onderrig- en leermateriaal

2.3.1 Inleiding

Geskikte OLM is een van die antwoorde vir uiteindelijke kwaliteit onderrig en leer in multigraadklaskamers. Dit is geskik, juis weens die unieke aard van multigraadklaskamers waar daar meer as een graad in een klas met een onderwyser is. Die leerders is op verskillende vlakke en diversiteit is aan die orde van die dag.

Askerud skryf (1997:15): “*There is no doubt that improvement in the quality of education depends to a great extent on whether relevant and high quality books and other learning materials can be made available to teachers and students.*” Dit is ook van toepassing op OLM vir multigraadskole regoor die wêreld. Collingwood (1991:2 - 3) verwys daarna deur te skryf dat daar 'n gebrek is aan geskikte en selfgerigte OLM. Dit is uiteindelik 'n uitdaging vir multigraadonderwysers.

Vir uiteindelijke kwaliteit onderrig en leer in die laerskool moet OLM voldoen aan verskeie vereistes. Die vereistes is dieselfde as die vereister waaraan die onderrig- en leerstrategieë moet voldoen wat in die klas gebruik word. Hierdie vereistes is dan ook kriteria vir die ontwikkeling en selektering van OLM. Deeglike navorsing is dus nodig om die unieke vereistes vas te stel.

Angela Little bevind dat die meeste navorsers en mense in die praktyk saamstem dat suksesvolle strategieë afhang van voldoende beskikbaarheid van OLM om individuele en groep-gebaseerde leer te ondersteun (2005:5). Dit word beaam deur Florida Beukes wat bevind dat dit 'n essensiële aspek is van multigraadonderwys (2006:158). Dit maak dat die onderwysers meer tyd met sekere groepe kan werk terwyl ander leerders alleen of in groepe werk (Beukes, 2006:159; Little, 2005:5). Sy bevind dat die teenwoordigheid van materiaal nie kwaliteit onderrig en leer verseker nie. Materiaal van die hoogste gehalte en relevansie moet gebruik word as deel van 'n geïntegreerde onderrigstrategie waar die leerders die kern vorm. Leermateriaal is nie die plaasvervanger vir onderrig nie (Boonzaai, 2008:115) alhoewel die onderwysers die verantwoordelikheid deel met die leerders (Beukes, 2006:144).

“If methods are the how of teaching and materials are the what, then to examine issues pertinent to their relationship would be tantamount to examining almost the whole of the language teaching complex.” (Vassilakis, 1997)

2.3.2 Soorte OLM asook die belangrikheid en gebruik daarvan

Daar is baie benaminge vir OLM wat gebruik word in die onderrig- en leerproses in die klas. Sommige onderwyskundiges noem dit instrukturele- of ondersteuningsmateriaal, sommige noem dit hulpbronne of onderrig- en leermateriaal. OLM is behulpsame gereedskap vir onderrig en leer in die klas of met individuele leerders. Dit is ook materiaal wat gebruik kan word vir ondersteuning of hulp. Dit is materiaal wat aan mense se behoeftes voldoen. OLM is ook iets wat herhaaldelik gebruik kan word. Volgens Awashti (2006) is die onderrigmateriaal vir die onderwyser en leermateriaal vir die leerder.

Ons is vertrouwd met die handboek en die gebruik daarvan in 'n klas. Dit 'n hulpmiddel of tipe bron is wat al jare reeds deel vorm van die onderwysstelsel, nie net in Suid-Afrika nie, maar ook internasionaal. In die moderne konteks is handboeke slegs een van vele OLM wat in enige klas gebruik kan word, veral as die ontwikkeling van tegnologie in ag geneem word. Askerud (1997:62&63) bewys dat die leermateriaal wat die onderwyser help nie net handboeke is nie. Die beskikbaarheid van handboeke is al lank al deur regerings en agentskappe herken as 'n belangrike faktor vir die bereiking van opvoedkundige doelwitte met die uitsluiting van ander aspekte van die probleem, gefokus op projekte en programme vir die voorsiening van handboeke. Tog is gewone boeke en instrukturele materiaal wat nie boeke is nie (soos borde en kryt, kaarte en blaai borde, skêre, potlode, nota- en skryfboeke, toerusting en gereedskap nodig vir die onderrig van wetenskap, radio en televisie, rekenaars, ens.) ewe belangrik vir die vordering van akademiese sukses.

Brain Tomlinson (1998) bevind dat materiaal verwys na enigiets wat gebruik kan word om die aanleer van die taal en die leerders se kennis en ervaring van die taal te fasiliteer. *“Materials could obviously be cassettes, videos, CD-Roms, dictionaries, grammar books, readers, workbooks or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written*

on cards or discussions between learners. In other words, they can be anything which is deliberately used to increase the learners' knowledge and/or experience of the language."

(Tomlinson soos aangehaal deur ESL/EFL)

Die korrekte kombinasie van hulpbronne kan ook belangrik wees. *"The way materials are combined and sequenced significantly influences the learning process. In particular, it influenced the way in which the booklets were combined with other learning support materials in support of the broader purposes of the lesson/activity."* (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:37)

Gewone materiale kan soms op ongewone wyses 'n bydrae lewer tot die onderrig- en leerproses indien dit konstruktief in die klas gebruik word. Dit is veral waardevol in skole wat armer of vêrafgeleë is. Montagnes (2001:32) skryf die volgende daaroor: *"In some rural schools, pupils were encouraged to collect seeds, grain stalks, match sticks and other items that could be used as teaching aids in mathematics."*

Visuele materiaal vorm 'n integrale deel van OLM. *"Visual Aids for the classroom may include calendars, flashcards for early and emerging readers if applicable, ABC runners, mini and larger sized posters, learning aids - the list is endless!"* (Sasson, 2008)

As ons oor die algemeen verwys na materiaal, moet ons ook verwys na die groter groeperinge waarin OLM een so 'n groepering is. Dit kan onderwysmateriaal genoem word. Fisiese hulpbronne is hulpbronne wat nodig is vir die daaglikse roetine in die klas. Dit is goedere soos stoele, banke en tafels, boeke en kaste. Askerud het 'n alfabetiese lys saamgestel van al die materiaal wat gebruik of benodig kan word in die klas (1997:28).

Onderrigmateriaal is materiaal wat onderwysers in die klas gebruik as deel van die onderrigproses om onderrig en leer te bevorder. Volgens WikiAnswers kan materiaal gebruik word om te help met die oordrag van inligting van een na 'n ander. 'n Onderwyser kan byvoorbeeld gebruik maak van instrukturele materiaal om te help met die leer van vakinhoud in 'n klas. Dit is iets wat deur onderwysers, fasiliteerder en tutors gebruik word.

OLM kan vir verskillende doelwitte gebruik word. Onderwysers kan OLM gebruik om:

- te help met die ontwikkeling van leerders se verskillende vaardighede,
- 'n vaardigheid, feit of idee te illustreer of te versterk,
- angs, vrese of verveeldheid te verminder, omdat materiaal baie soos speletjies kan wees. (Steward, 1999)

Die belangrikheid van OLM moet ondersoek word. Kan dit leer beïnvloed? Volgens Russo en Lotz-Sisitka (2006:32) neem mense dikwels aan dat OLM alleen kan staan en dat dit alleen kan onderrig. Tog is dit net die gebruik daarvan in onderrig en leer interaksie dat OLM bruikbaar en betekenisvol word. *“If the materials developer has a very fixed view of how the materials should be used, the materials are unlikely to be used in other ways. Materials developers need to be open to other potential ways of using the materials. Approaching the development of materials with ‘multiple possibilities’ for their use is likely to make the materials more flexible and useful in a broader context.”*

As die potensiaal van OLM nie beseef word nie, sal OLM nie optimaal gebruik word nie. *“The lack of understanding of the use of materials has created an ambivalent space where materials development and the use of materials with groups of learners are not undertaken with clearly thought through positions (O’Donoghue & Russo, 2003)”* (Urenje 2005:17,18)

Daar is verskillende redes waarom OLM belangrik in die onderrig- en leerproses is. Volgens Singer en Tuomi (1999:7) is dit belangrik om leerders en studente met instrukturele materiaal te voorsien, sodat die leeruitkomste bereik kan word wat in die materiaal gereflekteer word. Campbell (1999) skryf weer dat instrukturele materiaal die onderrig- en leerproses verhoog deur die nodige inligting weer te gee om kennis en vaardighede te kry. MICE voer weer aan dat *“Instructional materials play a key role in the changes that move toward inquiry-centered, standards-based instruction.”* Awasthi (2006: 1) skryf weer *“It is one of the pivotal aspects of the total teaching and learning process.”* FAO (1992) voeg by dat dit die doelwit van enige goeie materiaal is om die leerprosesse aan te vul en te ondersteun. Dit lei tot effektiewe veranderinge in die kennis, houdings, vaardighede en bekwaamhede van die leerders. Materiaal moet ontwerp word om hierdie doelwit te ondersteun en te bereik.

Volgens Cunningsworth, soos aangehaal deur Awasthi (2006:1), is dit ook 'n bron van idees en aktiwiteite, 'n verwysingsbron vir studente en 'n sillabus waarin daar voorafbepaalde taal doelwitte gereflekteer word. Dit bied ook ondersteuning vir onderwysers met minder ervaring en onderwysers wat nog selfvertroue moet opbou. Awasthi skryf dat OLM 'n komplekse geheel vorm waardeur die persone wat hul ontvang elke voordeel geniet. Selfs die leerders vind dat dit 'n bron van kennis is wat hulle sonder eksterne hulp kan kry.

Littlejohn en Windeatt voer aan dat daar ses gebiede is waarin leer deur middel van onderrig- en leermateriaal vir taalonderrig kan plaasvind. Hierdie gebiede wissel van materiaal tot materiaal, leerder tot leerder, klaskamer tot klaskamer.

Aangesien baie onderwysers besig is en nie genoeg tyd het om ekstra materiaal te skep nie, is handboeke en ander materiaal baie belangrik in die onderrig van taal. Dit is hoekom dit baie belangrik is dat onderwysers weet hoe om die beste materiaal vir onderrig en leer te kies, hoe om bykomende materiaal te skep vir die klas en hoe om materiaal aan te pas (Kitao & Kitao, 1997). Dit ondersteun ook basiese idees oor 'n nasionale kultuur en dit is dikwels 'n terugflits op kulturele probleme van die verlede (P.G. Altbach soos aangehaal deur Pingel, 1999: 5)

Die belangrikheid van OLM in die bereiking van 'n land se leeruitkomst word deur verskeie skrywers aangespreek: *"The supply of textbooks can play a critical role in maintaining education quality and effectiveness... They are not the ultimate solution for a country's education system, but they are a major component underpinning many curricula and education systems... They provide a solid basis for children's learning and a means for gaining information and knowledge."* (UNESCO, 2006). As gevolg van die belangrikheid van OLM in die onderwysstelsel skryf Askerud dat kurrikulumontwikkeling en -materiaal sensitiewe sake is wat van groot politieke belang is (1997:55).

Kwaliteit onderrig en leer hang natuurlik nie net van OLM af nie. Daar is baie faktore wat bydrae tot hierdie kwaliteit. Askerud skryf: *"Educational achievement is determined by the teacher's knowledge of the subject and pedagogical skills, the availability of textbooks and other learning materials, and the time spent by pupils in learning. The levels and range of instructional materials available to teachers and students determine what goes on in a classroom."* (1997:17)

Daar is nog verskeie redes waarom OLM nuttig is vir onderrig en leer. Awasthi skryf dat verskillende skrywers al verskillende voordele gegee het vir die gebruik van handboeke (2006:3). Montagnes (2001:1) verwys baie na die voordele van die gebruik van OLM in die bevordering en ontwikkeling van geletterdheid. Hy skryf dat handboeke die enigste bekendstelling tot lees vir studente kan wees wat kom uit huise sonder boeke. Dit kan 'n jong leser se blootstelling wees tot lees wat bly in dorpie so afgesonder dat daar nie koerante, tydskrifte of selfs winkelborde is nie. *"They are essential to teaching literacy in the many parts of the world where book hunger – even book famine – is endemic, where teaching is by rote and memorization of information, not always accurate and seldom up to date."* Volgens Awasthi (2006:3) gee Ur en Richards ook verskeie voordele vir die gebruik van handboeke. Hierdie voordele kan ook gesien word as argumente ten gunste van handboeke.

'n Groot, maar debaterende toevoeging tot onderrig- en materiaal is die verskuilde kurrikulum. Awasthi skryf dat volgens Littlejohn en Windeatt (1989) OLM verskuilde kurrikulum is wat houdings tot kennis, houdings tot onderrig en leer en houdings tot die rol en verhouding van die onderwyser en die leerders insluit. Dit sluit ook waardes en houdings ten opsigte van geslag, gemeenskap, ens, in.

Bloom skryf, volgens Littlejohn en Windeatt (1989) dat hierdie verskuilde kurrikulum veel meer effektief is as die beplande kurrikulum, want dit is *"it is so pervasive and consistent over the many years in which our students attend schools"*. Die uitdaging lê daarin om effektiewe OLM te ontwikkel wat die spanning tussen die bestemde kurrikulum en dit wat deur die opvoeders geïmplementeer word, te verlig (Gomes, 2007:45).

Volgens Littlejohn en Windeatt (1989) is daar is nie beheer oor die ware inpak en interpretasie van onderrig- en leermateriaal op die leerder nie. *"It seems clear, however, that although one cannot specify with any degree of confidence what may actually be learnt from a specific set of materials, it should be possible to argue for a particular view of what may be available to be learnt, suggesting a broader basis of 'input' from which 'intake' may result."*

Dit is nie net leerders wat moet baat vind by OLM, maar ook onderwysers. Die *Committee on Developing the Capacity to Select Effective Instructional Materials* skryf in “*Selecting Instructional Materials: A Guide for K-12 Science*” dat hierdie materiaal nie net 'n primêre bron is vir wetenskap in die klaskamer nie. Die onderwysers se professionele ontwikkeling word gewoonlik gestruktureer rondom die instruksionele materiaal. Dit speel dus 'n groot rol in die opleiding van onderwysers. Urenje skryf dat daar volgens Lotz-Sisitka en Raven 'n behoefte is navorsing in die gebruik van materiaal in die konteks van professionele ontwikkeling (2005:3).

Skrywers is van mening dat 'n onderwysstelsel beter af is indien daar materiaal is wat gebruik word vir professionele ontwikkelingsprogramme aangebied deur die skoolstelsel. “*Moreover, teachers will be more likely to provide the requisite classroom experiences if professional development programs provided by school systems are grounded in standards-based instructional materials. For these reasons, the selection of instructional materials that reflect the learning goals of the standards is a central issue.*” (Singer & Tuomi, 1999:7)

Volgens Awasthi (2006:3) skryf Ur en Richards dat handboeke ook goed is vir onderwysers en die professionele ontwikkeling van onderwysers. Ur skryf dat die handboeke sekuriteit, leiding en ondersteuning bied vir die beginneronderwyser. Richards skryf dat dit onderwysers onderrig. Montagnes skryf ook dat OLM veral belangrik is wanneer 'n nuwe kurrikulum of nuwe onderrigstrategieë bekendgestel word. “*They are particularly important when a new curriculum or new teaching strategies are being introduced and at all times for inadequately trained teachers*” (2001:2). Dit word ook beaam deur Singer en Tuomi (1999:13) wat skryf dat instruksionele materiaal die professionele ontwikkeling van onderwysers op verskeie maniere beïnvloed, omdat hul opleiding nie voldoende was nie. Die materiaal kan dikwels basiese inligting omtrent inhoud en pedagogiek voorsien, veral deur die insluiting van 'n onderwysergids. As dit 'n mikpunt is om te onderrig volgende die uitkomst, is die kwaliteit van die materiaal net so belangrik vir die onderwysers as wat die vir die leerders is (Singer & Tuomi, 1999:14).

Die gebruik van OLM in die klas kan nie suksesvol wees sonder die voorsiening van professionele ontwikkelingsgeleenthede vir die onderwysers wat uiteindelik die OLM moet gebruik. Shepherd Urenje (2005:17) haal Czerniewics et.al. aan wat skryf dat daar 'n behoefte is vir die voorsiening van professionele ontwikkelingsgeleenthede vir onderwysers, sodat hulle kan

verstaan hoe om leerondersteuningsmateriaal te gebruik. Die probleem is dat hierdie vaardighede nie onderrig is nie, omdat die opleiers nie weet hoe dit te onderrig nie en omdat die materiaal faal om die nodige aanwysings en aktiwiteite te voorsien (Vincent, 1999:5).

Leermateriaal word oor die algemeen min gebruik (DvO). Die verslag van die Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999:180 - 191) het bevind dat onderrigmateriaal slegs gebruik word om toegang tot bestaande kennis te verkry. Die verslag het ook bevind dat onderrigmateriaal selde leerders aanmoedig om die materiaal as bronne vir eie leer te gebruik. Die Departement van Onderwys se verslag verwys ook na die invloed van beperkte spasie in die klas wat dikwels 'n groot stremming is op die effektiewe gebruik van hulpbronne.

Alhoewel leerders die middelpunt van onderrig en leer moet wees, vertrou baie onderwysers slegs op die materiaal. Gomes skryf (2007:43) ook dat opvoeders in Suid-Afrika, wat nie hulle eie onderrigmateriaal skep nie, staat maak op bestaande en beskikbare onderrigmateriaal op die mark om te verseker dat die uitkomstes bereik word. Die materiaal raak dan die middelpunt van onderrig en leer. Die gebruik van handboeke het dan ook nadele (Lamie, 1999). *"It is seen that teachers use the textbooks as their master and follow them as their religious books. They become less creative and get overindulged in the prescribed textbooks. For many of them, an approved textbook may easily become the curriculum in the classroom and they will never bother to refer to the curriculum, which leads them as to what they are supposed to teach and the students in turn to learn."* (Lamie, 1999). Hy skryf by dat leerders dan lui word en hulself dan verbind aan die handboek.

Woodward en Elliot soos aangehaal deur Singer et.al. (1999:7) het al in 1990 geskryf dat onderwysers uiteindelik die besluit neem oor wat in die klas te onderrig moet word en baie onderwysers baseer hul lesplanne op die handboeke en ander instrukturele materiaal eerder as die kurrikulum wat deur die beleide voorgeskryf word. Hierdie toenadering en vertrou tot die materiaal word ook deur Yan (2007) aangeraak.

Daar is ook ander nadele en beperkings in die gebruik van 'n handboek. Volgens Lamie (1999) gee Richards en Ur 'n lys van nadele/beperkings:

- Dit mag dalk nie-outentieke taal bevat nie.
- Dit kan inhoud verwrong.
- Dit kan duur wees.
- Dit mag dalk nie studente se behoeftes reflekteer nie. As elke groep studente verskillende behoeftes het, sal nie een handboek kan voorsien aan al die behoeftes nie.
- Onderwerpe in 'n handboek kan dalk nie relevant of interessant wees nie.
- 'n Nodige handboek stel vooraf opgestelde roetes en strukture wat realisties en situasievriendelik kan wees.
- Handboeke het hul eie rasionaal en daarom kan dit nie voorsien vir die verskeidenheid vlakke, al die tipes leerstyle en elke kategorie van leerstrategieë voorsien wat gewoonlik in die klas voorkom nie.

'n Handboek is beperkend, bedoelende die verminder die onderwyser se kreatiwiteit. Dit kan onderwysers se vaardighede verminder (Lamie, 1999). Onderwysers mag hulself as tussengangers bevind met geen vrye wil en is dan uiteindelik 'n slaaf vir ander se oordeel oor wat goed is en wat nie goed is nie (Lamie, 1999). Cunningsworth skryf dat onderwysers met kennis van hul klaskameronderrig die handboeke moet sien as 'n slaaf en nie as die meester nie, hulle moet dit sien as 'n hulpbron of bank vir idees wat die onderwyser se eie kreatiewe potensiaal kan stimuleer (1984:65). Awasthi skryf dat 'n onderwyser kreatief moet wees in die gebruik van 'n handboek in die klas. "...considering it as a tool which requires several other things along with it. A resourceful and energetic teacher will create or adapt supplementary materials that suit to the interest and linguistic proficiency of the learners in question." (Awasthi 2006:4)

Volgens Richards, soos weergegee deur Lamie (1999) moet 'n in diepte-ondersoek gedoen na die beperkings en die negatiewe gevolge. Dit kom voor asof Richards en Ur dieselfde dink oor die beperkings van handboeke. Dit is waar dat elke taalklas in ontwikkelende lande bestaan uit 'n diverse groepe leerders. Dit is dus 'n enorme taak vir 'n handboekskrywer om die behoeftes en belangstellings aan te spreek. Volgens Lamie sal 'n ensiklopedie geskep word indien al die individuele leerders se behoeftes ingesluit word. Intussen sal die uitsluiting van die behoeftes van die leerders in 'n bepaalde taal vlak die leerders ook demotiveer.

2.3.3 Historiese oorsig

Volgens Kenji en S. Kathleen Kitao (1997) en Awasthi (2006:4) is daar sedert die 1970's 'n beweging om leerders eerder as die onderwysers die middelpunt van taalonderrig te maak. Volgens hierdie benadering is leerders belangriker as onderwysers, materiaal, die kurrikulum, metodes en evaluering. Al hierdie aspekte moet ontwerp word vir die leerders en hul spesifieke behoeftes. Hulle skryf ook dat dit die onderwyser se verantwoordelikheid is om seker te maak dat al die aspekte van die leerproses goed werk vir die leerders. Hulle moet dit aanpas indien dit nie geskik is nie.

In die verlede het onderwysers te veel op handboeke staat gemaak in die klas. Die nadeel van dit was dat onderwysers en leerders blind geword het vir die relevansie en waarde van plaaslike maniere van kennis in die formele onderrig- en leerkonteks. *“Even with policy changes towards more locally relevant teaching and learning processes and resource materials, such perceptions still dominate our educational arena, and indigenous knowledge is ‘included’ in curriculum documents but remains largely a rhetorical strategy to enhance curriculum relevance and meaningful learning.”* (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:29)

Volgens Lupele, soos aangehaal deur Shepherd Urenje (2005: 20), het die ontwikkeling van OLM 'n geskiedenis van ontwikkeling deur kenners op die gebied. Die kenners het altyd die behoefte vir die materiaal geïdentifiseer, dikwels ondersteun en afgelei deur navorsing. Dit is dan gevolg deur die ontwikkeling van die materiaal wat dan gedissemineer is tot die einde waar die gebruikers dit aangeneem het.

Russo en Lotz-Sisitka (2006:1) skryf ook dat die vroeë metodes van die ontwikkeling van leerondersteuningsmateriaal deur kenners ontwikkel is. Dit was 'n bo-na-onder en pakket-gesentreerde benadering wat amper uitsluitlik die rol van die kenner in die besluit oor wat ingesluit moet word in die verskillende materiale en hoe dit gebruik moet word. Hierdie benaderings word vandag nog gebruik en is soms, maar nie altyd, geskik. *“They assume that materials development is an activity conducted only by ‘experts’ and are based on a narrow view of what counts as valid ‘expertise’ in materials development work.”*

Littlejohn skryf dat daar in die afgelope paar jaar 'n debat gevoer word oor die behoefte aan 'n meer leerder-gesentreerde onderrigbenadering. Vir sommige mense reflekteer dit die ontwerp van sillabusse en materiaal wat die leerders se belange en die situasie waarin hulle verkeer beter reflekteer (1983).

2.3.4 Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal

Volgens Angela Little is daar in verskeie lande 'n tekort aan ondersteuningsmateriaal vir onderwysers en materiaal waar leerders self die instruksies kan volg (1995:5). Montagnes (2001:54) skryf dat meer as 90 persent van respondente in sy navorsing geïdentifiseer dat daar ernstige tekortkominge is van handboeke en die verskillende soorte leermateriaal. Dit word uitgebeeld in die tabel hieronder:

Tabel 2.3: Verhoudings van respondente wat aangedui het daar is 'n ernstige tekort aan handboeke en ander leermateriaal (Montagnes, 2001:41)

Handboeke	87%
Werkboeke	89%
Onderwysergidse	78%
Leesprogramme en skemas	90%
Fiksie boeke vir kinders (bv. stories, gedigte, verhoogstukke)	89%
Nie-fiksie boeke vir kinders	93%
Klankmateriaal	98%
Beeldmateriaal	97%
Multi-media leerpakette, wetenskappakette	97%
Naslaanbronne (bv. woordeboeke, atlasse)	93%
Tydskrifte, strokiesboeke	91%
Plakkate, muurkaarte, kaarte	98%

Juis in lande wat nog ontwikkel is daar groter probleme met die tekort van OLM. Die OLM is skaars in ontwikkelende lande. *"Textbooks are a rare commodity in most developing countries. One book per student (in any subject) is the exception, not the rule, and the rule in most classrooms is, unfortunately, severe scarcity or the total absence of textbooks...In spite of the impressive array of teaching aids catalogued in this list, the reality in many developing countries is that there are very few instructional materials available in classrooms. Some schools do not even have blackboards."* (Askerud, 1997:16)

Volgens UNESCO se '*Basic Learning Materials Initiative*' (BLMI) het die beskikbaarheid van handboeke en ander leermateriaal in Afrika in die 1980's minder geword, veral weens ekonomiese stagnasie, politieke probleme en kompeterende prioriteite van sosiale dienste finansiëring. Volgens BLMI het die situasie effens verbeter in die 1990's gevolg deur 'n toename in boekverwante projekte gefinansier deur skenkings en nie-regeringsorganisasies.

“But severe shortages, particularly in rural areas, are still common and even though many textbook projects achieved their short term objectives - that is, to relieve the shortage of books in targeted schools - they did not succeed in establishing sustainable systems for textbook provision, nor did they deal with problems such as how to create a general appreciation of books and printed materials outside of the school.” (BLMI)

Hierdie tekortkominge hou verskillende nadele in. Toegang tot handboeke, instrukturele materiaal, toerusting en tegnologie is essensieel vir 'n kind se akademiese vordering. Studente wat nie hierdie toegang het nie, staar nie net akademiese uitdagings in die gesig nie, maar hierdie studente moet ook die sielkundige invloede aanspreek deur nie toegang te hê tot die gereedskap wat hulle nodig om akademies suksesvol te wees nie (Oakes & Saunders, 2002:76).

'n Kwelpunt vir materiaal vir taalonderrig is die groot mark en baie maatskappye dring mee in daardie mark. Hulle produseer nuwe materiaal en adverteer dit met baie advertensies en deur hul bemarkingsafdeling. Rolspelers moet deeglik na hulle luister. Daar moet noukeurige navorsing gedoen word oor die materiaal uit die oogpunt wat reg is vir die leerders wat onderrig word (Kitao & Kitao, 1997).

Daar is baie materiaal op die internet beskikbaar. Dit kan gesoek word in vrye tyd en dan gestoor word vir latere gebruik. Materiaal kan tydens vakansies versamel word. Die televisie en radio is ook goeie bronne. Dit is nuut en relevant. Vir taalonderrig is die keuse van die inhoud belangrik. Koerante, tydskrifte, advertensies en ander gedrukte materiaal is baie nuttig. Onderwysers kan foto's neem, video-opnames maak en klank afneem.

Hierdie probleem van 'n tekort aan OLM kom ook in Suid-Afrika voor. In plattelandse en veral multigraadskole is daar 'n tekort aan gepaste onderrig- en leermateriaal. In die nuusbrieff (2009)

staan ook die volgende: *“Adequate supervision and support, including appropriate teaching and learning materials is sorely lacking.”*

In 2003 het 566 onderwysers van plattelandse gebiede in Limpopo, Oos-Kaap en KwaZulu-Natal tydens die HSRC se navorsing aangedui dat hulle probleme ondervind met die tekort van hulpbronne. *“71% of teachers considered lack of teaching aids to be their biggest problem...the lack of teaching aids is an issue that arises again and again in the participatory research”* (HSRC, 2003:50). In die Multigrade Framework Document van die WKOD se Multigrade Rural Schools Intervention is die tekort aan gepaste sagteware, e-materiaal en leerprogramme ook as probleme in Wes-Kaapse multigraadskole identifiseer (2002:5 & 26).

'n Tekort aan opvoedkundige hulpbronne in arm skole strem soms onderrig en leer. Volgens Servaas van der Berg (2008: III) verkies goeie onderwysers om in ryker skole te onderrig ten spyte van die bykomende finansiële voordele.

Saam met die nuwe kurrikulum het 'n magdom OLM, veral in die vorm van handboeke en digitale leerplanne, toenemend beskikbaar geword. Tog is die meeste van hierdie materiaal onvoldoende vir leerders se unieke behoeftes en omstandighede. Dit kan nie gebruik word in multigraadklaskamers nie.

Die verslag van die Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999:180 - 191) het bevind dat die beskikbaarheid van genoegsame handboeke en skryfbehoeftes as een van die belangrikste faktore om leer te verbeter, beskou moet word. Daar is ook in die verslag (Taylor & Vinjevold, 1999:180 - 191) bevind dat waar leermateriaal en fasiliteite vir leer ontoereikend en onvoldoende is, die onderrigbenadering opvoeder-gerig is. Die verslag bevind verder dat die beskikbaarheid van werkboeke die leerders se betrokkenheid tot en deelneming aan die leermateriaal verhoog het. Ongelukkig verseker dit nie leerder-gesentreerde aktiwiteite of konseptuele ontwikkeling van leerders nie. Slegs waar gekwalifiseerde en gemotiveerde opvoeders betrokke is, vind dit plaas.

Volgens Kitao en Kitao (1997) is daar verskillende maniere om meer inligting oor materiale te kry. Baie word uitgegee deur uitgewers en dit word ontwikkel en verskaf deur kommersiële maatskappye. Uitgewers is dit nuttige bronne van inligting en raad oor watter materiaal

beskikbaar is en watter materiale geskik is vir verskillende doeleindes. Baie uitgewers verskaf voorbeeldkopieë. Boekwinkels wat materiaal verkoop kan ook nuttige inligting verskaf. Verkoopspersoneel by boekwinkels kan 'n onderwyser help om die materiaal wat hy/sy wil hê, te vind. Daar kan ook ondersoek ongestel word na uitgewers se uitstallings by konferensies. Hulle het dan gewoonlik die nuutste materiaal en die uitstallers is gretig om die onderwyser te help en die vrae te beantwoord. Somtyds kry jy dan die geleentheid om met die skrywers te praat.

Kollegas en vriende wat onderwysers is, is ook goeie bronne om aanbevelings te maak oor goeie en beskikbare OLM. Hulle kan baie raad gee hoe om die materiaal die beste te gebruik. Deesdae is die internet ook 'n groot bron van inligting. Soms is daar besprekings by. Die onderwyser kan vrae vra en jy kan dalk goeie terugvoering kry. Uitgewers het webwerwe en epos adresse en opvoeders kan dus aan hulle vrae vra oor die materiaal (Kitao & Kitao, 1997).

2.3.5 Die ontwikkeling en selektering van onderrig- en leermateriaal

Dit is 'n groot en belangrike taak om instrukturele materiaal te ontwikkel. Tyd, moeite, kennis en motivering is nodig om materiaal van tegniese en pedagogiese kwaliteit voor te berei (Campbell, 1999). Vir hierdie en ander redes moet die gebruik en aanpassing van bestaande materiaal eers oorweeg word voordat bronne bestee word vir die ontwikkeling van nuwe materiaal (Campbell, 1999).

Onderrigmateriaal kan gekoop word, maar dikwels moet dit geskep word. Deur dit te skep, kry die onderwyser die geleentheid om plaaslike en beskikbare materiaal te gebruik. Dit is presies wat die leerders sal bevoordeel. Dit sal die onderwyser ook die geleentheid gee om plaaslike inwoners te betrek. Die ontwikkeling van onderrigmateriaal kan heel eenvoudig of heel kompleks wees, afhangende van die program wat geskik is in die area waarin die onderwyser werk (Steward, 1999).

Multigraadonderwysers het nie die nodige kennis, hulpbronne en tyd om hul eie onderrig- en leermateriaal te ontwikkel nie. Hierdie bevinding word beaam deur 'n verslag van die Departement van Onderwys waarin daar staan dat onderwysers in die meeste konteks nie tyd, hulpbronne of vaardighede het om hul eie materiaal te ontwikkel nie.

OLM moet ontwikkel word na aanleiding van die skool se behoeftes. Die gemeenskap, die skool, die onderwysers en die leerders moet in ag geneem word. Jurie Joubert skryf dat dit belangrik is dat die inhoud van die kurrikulum verband moet hou met die plaaslike omstandighede, sodat leerders hul kennis en vaardighede wat hulle geleer het, kan toepas (2004:10; 2008). Jenny Rault-Smith, die voormalige direkteur van Kurrikulumontwikkeling, stem saam met Joubert. Sy skryf in haar verslag oor die Witskrif van e-Onderwys se implikasies op die kurrikulum dat 'n model nodig is wat gebaseer is op die behoeftes van die skool se behoefte en situasie (2005:4).

Die keuses wat materiaalontwikkelaars maak terwyl hulle leerondersteuningsmateriaal ontwerp beïnvloed dikwels die potensiele leergeleenthede (Vladimir Russo, Heila Lotz-Sisitka 2006:28; Urenje 2005:9). Dit is dan die opvoedkundige proses wat gekonsidereer moet word in die proses van materiaalontwikkeling. 'n Opvoedkundige proses bestaan gewoonlik uit interaksies tussen leerders, opvoeders, materiale en regte voorwerpe. Hierdie interaksies is gewoonlik doelgerig en word gewoonlik beplan deur opvoeders (Russo & Lotz-Sisitka, 2006: 27).

Navorsing en die beplanning van navorsing is 'n integrale deel in die beplanning van materiaalontwikkeling. Beide is belangrik om hoë kwaliteit materiaal te verseker wat bruikbaar en relevant is. Navorsing vorm die inhoud van die leerondersteuningsmateriaal. 'n Werkbare begin is om navorsing te loods in die fokusarea of –onderwerp van die materiaal. Navorsing behels ook die insluiting van 'n oudit van beskikbare inligting en materiaal om sodoende duplikate te voorkom (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:8). Die navorsing kan formeel, akademies of informeel en minder akademies wees solank dit relevant is. "Some materials developers, for example, would undertake a formal 'needs analysis' prior to the development of a set of materials." (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:8)

Duidelik riglyne is nodig as OLM ontwikkel word. Die FAO gee agt stappe wat gevolg moet word in die beplanning, ontwikkeling en verpakking van opleidingsmateriaal om sodoende hul kwaliteit en bruikbaarheid te verhoog (FAO, 1992)

Die benadering van navorsing-ontwerp-dissemineer-aanneem (NODA) stel voor dat materiaal ontwikkel moet word deur kenners en dan gedissemineer moet word na skole, gemeenskappe en sentrums waar hulle dit moet aanneem en gebruik moet word deur opvoeders en leerders.

Hierdie NODA-benadering is dikwels die koste effektiefste en neem die minste tyd in beslag (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:1).

Deelnemende prosesse in die ontwikkeling van OLM kan baie uitdagend en dikwels problematies wees. Aan die anderkant kan dit ook produktief wees. Daar is baie maniere om deel te wees van hierdie prosesse. Dit kan konsultasie, die deel van verantwoordelikheid en gedeelte outeurskap insluit. Verskillende rolle kan in die begin van die deelnemende proses in detail bespreek word. Rolle en verantwoordelikhede sal heel moontlik verander gedurende die ontwikkelingsproses en nuwe rolle sal na vore kom (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:20).

Die swak kwaliteit en ongelyke ontwikkeling van instrukturele materiaal vir verskillende vlakke van leer verhoog die onderwyser se probleme in onderrig. Verskillende benaderings benodig verskillende leermateriale (Askerud, 1997:63). Askerud verwys oor na multigraadklaskamers wat meer instrukturele materiaal nodig het as monograadklaskamers.

Besondere beplanning en aandag is nodig in die selektering van handboeke en ander leermateriaal waar die plaaslike behoeftes en kapasiteit in ag geneem word (Montagnes, 2001:63).

Volgens Schullstrom (1996) vereis die selektering van materiaal in-diepte kennis: nie net van die leerders se agtergrond en leerervaringe nie, maar ook van hul bekwaamhede, belangstellings en leerstyle; nie net vir die opvoedkundige doelwitte nie, maar ook vir die beste praktyke, bestek en kwaliteit van materiaal om die doelwitte te bereik. Ook nie net die spesifieke werk wat in ag geneem word nie, maar ook van die plek binne die medium, genre, tydperk, ensovoorts wat dit verteenwoordig. Verantwoordelike gebruik benodig nie net die ervaring en onderwys nodig om belangrike besluite te neem nie, maar ook die bekwaamheid om die keuses te verdedig (Schullstrom, 1996).

Dit is volgens Russo et.al. (2006:10) 'n mite dat alle materiaal van voor af of nuut ontwikkel word tydens materiaalontwikkeling. Die meeste materiaalontwikkelaars sal, in die begin van die ontwikkeling van die materiaal, soek vir ander materiaal wat min of meer in dieselfde styl of fokus is. Hulle sal ook soek na materiaal vir 'n soortgelyke groep leerders.

Materiaalontwikkelaars sal dikwels idees aanpas van ander materiaal en dit dan kontekstualiseer of aanpas in verhouding tot die spesifieke fokus van hul eie materiaal. Somtyds sal die materiaalontwikkelaars meer aanpas as net die idees deur die oorspronklike teks te gebruik as 'n basis vir die ontwikkeling van 'n nuwe teks.

Volgens die "*Open Training Platform*" mag rolspelers besluit om bestaande materiaal van 'n ander instansies aan te pas, omdat daar te min hulpbronne, kennis en kenners of tyd is om hul eie leermateriaal te ontwikkel. Daar is vier vlakke geïdentifiseer waarvolgens hierdie aanpassing sal voorkom.

'n Probleem wat geassosieer word met die aanpassing van materiaal kom voor wanneer materiaal kunsmatig aangepas of eenvoudig aangeneem word met min nadenke oor die konteks waarin die materiaal gebruik gaan word. Rekenaartegnologie maak dit maklik om te "spoeg en plak" en om materiaal bymekaar te sit wat tegnies nie voldoende nie. Om hulpbronne vir verskillende kontekste aan te pas, benodig meer tyd as om net idees en voorbeelde oor te neem (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:11). Hulle skryf dan ook dat hierdie proses versigtige evaluering nodig het. 'n Belangrike dimensie is om die bronne van inligting na te gaan. Dit is ook belangrik om inligting op te dateer en om meer kontekstuele relevante inligting te voorsien.

Nog 'n kwelpunt in die ontwikkeling van OLM is kopiereg. Baie onderwysers oortree die wet elke dag. Materiaal met kopiereg mag nie gekopieer word nie. Die toestemming van die uitgewers is nodig om dit te kan doen (Kitao & Kitao, 1997). Daarom moet die eienaarskap geverifieer word voordat die materiaal ingesluit word, sodat toestemming verleen kan word. As daar aanpassings gemaak word, het die materiaalontwikkelaar 'n morele verantwoordelikheid om die eienaars in kennis te stel. Dit kan 'n lang tyd neem om dit te doen (Sempebwa, 2007).

2.3.6 Evaluering, monitering en toetsing van OLM

Die evalueer, monitor en toetsing van onderrig- en leermateriaal moet onlosmakend deel wees van die volhoubare ontwikkeling van die materiaal wat in die multigraadklaskamer gebruik word.

Die konsiderasie, observasie en monitor van die materiaal voorsien verskeie insigte wat kan help om die ontwikkeling van die materiaal te verbeter (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:24).

Martin Gomes skryf dat die prosedure van evaluering van onderrigmateriaal in Suid-Afrika, nadat dit reeds in die mark vrygestel is, nie goeie gehalte onderrigmateriaal en die selfgerigte leerproses kan waarborg nie (2007:44).

2.3.7 Kriteria en karaktereienskappe vir die selektering, ontwikkeling en evaluering van onderrig- en leermateriaal

2.3.7.1 Inleiding

OLM moet aan verskeie vereistes voldoen om effektief en doeltreffend te wees. Hierdie vereistes dien dan ook kriteria vir die ontwikkelings-, selekterings- en evalueringsproses. Daar is verskeie faktore wat bydra tot die selektering en ontwikkeling van OLM. Baie van hierdie faktore is weens die verskeidenheid en diversiteit wat veral in Suid-Afrikaanse skole voorkom.

Daar is ook bevind dat die OLM nie die leerders in kontak met die werklike wêreld gebring het nie. Indien daar nie 'n daadwerklike poging aangewend word, deur opvoeders en die skrywers van materiaal, om te verseker dat bogenoemde aannames in die praktyk tot sy reg kom nie, dit nie sal plaasvind nie (Gomes, 2007:43). Daarom moet die beplanning van 'n wye reeks materiaal, wat nodig is vir onderwys, altyd gebaseer word op realistiese toestande (Askerud, 1997:27).

Bogenoemde aannames word versterk deur die verslag van The Joint Education Trust (Taylor & Vinjevold, 1999), oor die gebruik en ontwikkeling van materiaal in skole in Suid-Afrika, wat bevind het dat (met 'n beleid om te sorg dat elke leerder 'n handboek kry): "*The majority of other learning materials used in the classes observed generally provide for ad hoc activities, which may or may not be connected to the level of learning required. Even the best of these worksheets and activities do not contribute to systematic conceptual development unless they are connected to and supplement a systematically organized learning programme.*" (Taylor & Vinjevold, 1999:240)

Volgens Chunmei Yan (2007) word verskeie probleme met materiaal aangespreek deur 'n aantal navorsers. O'Neill (1990) skryf dat die handboek net 'n raamwerk vir klaskameronderrig kan voorsien and dat daar van geen handboek verwag kan word om te spreek tot alle onderwysers en leerders se vlakke nie. Swales (1995) meen dat enige OLM onbekwaam is om te voorsien aan die diversiteit van behoeftes wat in die meeste taal klaskamers aan die orde van die dag is. Allwright skryf ook dat weens die kompleksiteit van die bestuur van taalleer (selfs met die beste intensies) geen handboek kan werk in alle situasies. Sheldon (1988) adresseer die tekort aan kulturele aanvaarbaarheid van sommige handboeke. Die probleme wat hierbo genoem word is nie die enigste nie, maar die kernpunte.

2.3.7.2 Onderrig- en leermateriaal en leerderverskille

'n Groot struikelblok is die verskil in die manier hoe leerders die beste leer. Dit is nie maklik om 'n kind se leerstyl te identifiseer nie indien jy nie weet waar om te begin nie (Manishk, 2008). Dit word ook gesien as die eerste stap in die klaskamer. Hierdie aspek word aangespreek word om leer maksimaal en vreugdevol te maak (Manishk, 2008).

Die moeilikheidsvlak moet as 'n reël effens moeiliker wees as die vlak van die leerders. Uitsonderings moet gemaak word. Sekere goed kan maklik wees, sodat leerders sonder enige moeilikheid kan vorder. Materiaal vir taalonderrig wat effens op 'n hoër vlak is, laat die leerders toe om nuwe grammatiese strukture en woordeskat aan te leer (Kitao & Kitao, 1997).

Kitao en Kitao (1997) skryf dat die taal van materiaal korrek, natuurlik, nuut en op standaard moet wees. Veral in die geval van tweedetaal leerders, is die woordeskat beperk en daarom moet die materiaal voorsiening maak hiervoor deur inligting te gee, sodat die leerders die woordeskat kan verstaan.

Materiaal moet ondersteuning vir leer verskaf. Dit kan voorkom in die vorm van woordeskatlyste, oefeninge wat die inhoud uitbrei, visuele bronne, ens. Tradisioneel is materiaal vir taalonderrig in Japan net teks met min of geen visuele bronne. Met die ontwikkeling van tegnologie, foto's, visuele- en klankmateriaal het dit baie belangrike aspekte van materiaal geword. Dit het ook

makliker geword om dit in die hande te kry. Onderwysers moet leer hoe om dit te vind en hoe om hierdie karaktereienskappe die beste te benut (Kitao & Kitao, 1997).

Die inhoud moet vir leerders bruikbaar, betekenisvol en interessant wees. Alle onderwerpe sal nie altyd vir alle leerders interessant wees nie, moet die keuse daarvan gebaseer word op wat leerders, oor die algemeen, interessant en motiverend vind (Kitao & Kitao, 1997). Dis goed om gebruik te maak van verskillende soorte tekste (soos koerantartikels, gedigte, briewe, ens.), sodat leerders kan leer hoe om die verskillende soorte tekste om te gaan (Kitao & Kitao, 1997).

Handboeke moet leerders aanmoedig om inligting tot hul eie voordeel te gebruik. Hulle moet dit ook gebruik om te soek na kreatiewe oplossings en om te eksperimenteer. Dit moet leerders die geleentheid bied om hul eie vordering te evalueer. Opvolgaktiwiteite moet die opvoedkundige proses ondersteun en leerder aanmoedig om betrokke te wees in onafhanklike studie (Littlejohn, 1983).

OLM moet gedifferensieer word om sodoende progressie by alle leerders te ontwikkel en by te dra tot al die leerders se vlak van ontwikkeling en groei. Dit moet ook gebruik word om interaksie vir leer op te bou, wat dit dan leerondersteuningsmateriaal maak (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:37).

OLM moet leerders rig, lei en ontwikkel om selfgerig en onafhanklik te wees. In Multigraadonderwys is dit 'n essensiële komponent juis as gevolg van die aard van die strategieë wat gebruik word.

Sempebwa (2007) en Joubert (2005b:5) beklemtoon die belangrikheid van interaksie in die leerproses. Die onderwyser moet voorsiening maak vir die geleentheid om met die materiaal te werk en om te kommunikeer met die onderwyser en die ander leerders (Sempebwa, 2007). Dit verseker dat die leerders 'n persoonlike en betekenisvolle leerervaring sal hê, maar opvoeders moet egter presies weet hoe leerders leer en hoe leerders aangemoedig kan word om hul persepsies van leer te ondersoek om sodoende meer effektiewe denkers te word (Joubert, 2005b:5; Gomes, 2007:52). Dit gebeur nie net deur die voltooiing van opdragte en aktiwiteite

nie. Die kriteria moet die uiterlike strukture aan die leerders verskaf hoe om aktief by die leerervaring betrokke te wees (Gomes, 2007:52).

2.3.7.3 Onderrig- en leermateriaal en die skool

Alle skole het verskillende behoeftes en vereistes. OLM moet ontwikkel word na aanleiding van elke skool se unieke behoeftes en vereistes. Die plaaslike gemeenskap, die skool, die onderwysers en die leerders moet in ag geneem word, sodat die leerders die kennis en vaardighede wat hulle pas aangeleer het, kan toepas (Joubert, 2004:10).

2.3.7.4 Onderrig- en leermateriaal, die omgewing en die gemeenskap

Elke gemeenskap het unieke behoeftes en vereistes. Die strategieë vir die ontwikkeling, publisering en verspreiding van handboeke en ander OLM moet spreek tot die plaaslike toestande en behoeftes. Dit moet gebaseer word op wat geskik en plaaslik is. Dit moet nie 'n ingevoerde model wees nie (Montagnes, 2001:63).

Dit is belangrik dat die handboek leerders help om hul rol in die gesin en die gemeenskap te verstaan. Die handboek moet die leerders die sin van burgerskap progressief ontwikkel (Littlejohn, 1983). Instruksionele materiaal affekteer die onderrig van die leerders indirek deur die groter gemeenskap te beïnvloed (Singer & Tuomi, 1999:8).

Materiaal wat verkry is vanaf 'n ander plekke en mense moet versigtig nagegaan word om seker te maak dat dit nie plaaslik aanstoot sal gee nie. Tog is een van die rolle van onderwys om nuwe idees en verskillende standpunte bekend te stel aan die leerders. Materiaal moet gekontroleer word om seker te maak dat daar geen vooroordeel ten opsigte van ouderdom, kultuur, ras, geslag of seksuele voorkeure is nie (Sempebwa, 2007).

In OLM moet die kulturele inligting van al die kulture korrek en opgedateer wees. Dit moet nie kant kies en eensydig wees nie (Kitao & Kitao, 1997). Die inhoud en die illustrasies moet dus vooroordele en stereotipering vermy wat geslag, etniese, kulturele en rasse partydigheid aanwakker (Littlejohn, 1983). Dit moet visuele bronne insluit om die kulturele agtergrond te help

verstaan (Kitao & Kitao, 1997). Daar moet versigtig en met goeie nadenke verwys word na verskillende beroepe, sosiale klasse en ekonomiese omstandighede om sodoende stereotipering en vooroordele te vermy (Littlejohn, 1983).

As gevolg van Suid-Afrika se diversiteit, is taal en godsdiens twee aspekte wat belangrik is in die ontwikkeling, selektering en evaluering van materiaal. Weens ons demokratiese aard kan taal en godsdiens nie afgedwing word nie. Daar is demokratiese regte, maar ook kinderregte wat universeel gehandhaaf moet word. Leerders het die reg om in hul moedertaal onderrig te ontvang. Daar is verskeie implikasies in die implementering hiervan. Leerders en onderwysers praat verskillende tale. OLM moet vertaal word in die plaaslike tale (Russo et.al., 2006). Die leerders se geloof moet ook die heel tyd in ag geneem en gerespekteer word.

Sempebwa (2007) skryf dat dit nie so ooglopend is dat suksesvolle vertaling afhang van die herkenning van die kulturele konteks en die vertaler se kennis van die vakgebied waarin die kennis of vaardigheid toegepas gaan word. Woorde soos 'huis' en 'vryheid' mag verskillende konneksies hê afhangende van die leser se ervaring.

2.3.7.5 Onderrig- en leermateriaal en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring

Indien die OLM nie voldoen aan die standaard of uitkomste nie, sal die onderwyser se doelwitte verskil van die standaard. “...*instructional materials play an unexpectedly important role in education: when the materials align with the standards, teachers are more likely to attend to the standard's goals; when they align poorly, teacher goals will diverge from those of the standards.*” (Singer & Tuomi, 1999:8) Daarom is dit so belangrik dat die standaard en die uitkomste in lyn is met die instruksionele materiaal, sodat die standaard en die uitkomste bereik kan word. “*The closer instructional materials adhere to the goals of state and national standards, the more likely the teacher is to succeed in achieving those goals.*” (Singer en Jan, 1999:13). Die materiaal moet nogtans ooreenstem met die inhoud van die vak en uitkomste van die nasionale kurrikulum (Littlejohn, 1983). Dit moet ook in harmonie wees met die algemene opvoedkundige doelwitte.

Onderrig- en leermateriaal moet duidelike prosedures en metodes hê. Die onderwyser en die leerders moet verstaan wat van hulle verwag word in elke les en in elke aktiwiteit (Kitao & Kitao, 1997).

2.3.8 Rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal en die gebruik van tegnologie in die onderrig- en leerproses

Baie probleme word tans ondervind met die ontwikkeling, beskikbaarheid en gebruik van rekenaargebaseerde OLM in Multigraadskole. Die leemtes is al geïdentifiseer en daar word pogings aangewend om die behoeftes aan te spreek (e-Onderwys Witskrif, 2004). IKT asook meegaande rekenaargebaseerde OLM kan veral in multigraadskole geïmplementeer word om sekere van die bostaande probleme op te los.

“Equally important is providing rural learners with access to information technology. - There is little doubt that transfers will continue to play a vital role in the foreseeable future” (Delius & Schirmer, 2000).

Net soos in die bekende, gedrukte OLM, het rekenaargebaseerde OLM ook verskeie voordele. Shun Chung Wang et. al. (2007) skryf in hul artikel *“Development and Implementation of Web-Based Teaching Aids and Materials for a Course of Automatic Measurement System and Applications”* dat webwerf gebaseerde onderrigmateriaal en hulpbronne 'n dramatiese voordeel bied aan onderrig en leer.

Daar is in die 21^{ste} eeu nog baie uitdagings in die ontwikkeling en gebruik van rekenaargebaseerde OLM. Hierdie uitdagings moet aangespreek word deur onderwysers en onderwysbeamptes. Dit is nou moeiliker om die materiaal wat in die klas gebruik word, te beheer (Pingel, 1999:34).

Pingel skryf ook dat onderrig in die geheel 'n min of meer beheerde en beplande aktiwiteit is, alhoewel daar altyd 'n element van spontaneïteit in die onderrigproses sal wees (1999:35). Die verkryging van inligting, prente, ens. deur middel van die rekenaar is 'n arbitrêre en soms chaotiese aktiwiteit, maar die regte leerproses begin wanner die studente begin om 'n struktuur te bou waar die inligting geskakel word om 'n geheel te vorm. Daarom moet die betroubaarheid

van die inligting gekontroleer word. Onderwysers moet beseft dat die inligting op die internet voor die tyd geselekteer moet word (Pingel, 1999:35).

Onderwysers moet, volgens Sasson (2008), kennis neem van hierdie vinnige pas van leer deur middel van al die tegnologieë, soos speletjies. Speletjies is juis een van die vinniggroeiendste, dinamiese tipe klaskamerhulp wat potensieel 'n hoë sukses tot gevolg het vir leerders met verskillende behoeftes.

Rekenaars word toenemend gebruik in alle aspekte van die samelewing. Dit word gebruik vir die stoor en deel van kennis en inligting (WKOD, 2008). Dit dra by tot die ontwikkeling van 'n kommunikasie era. Ander tegnologie, soos oorhoofse projektors, skyfies, videos and bandopnames, ondersteun onderrig en leer (Kitao & Kitao, 1997). Veral in die laaste paar jaar het hierdie tegnologieë verbeter. Badenhorst skryf: "*In the last few years technological developments in communication increased the access to knowledge*" (2006:2).

Tegnologie word ook toenemend in skole wêreldwyd gebruik en baie navorsing is al gedoen oor die verhoging van kwaliteit in onderrig en leer in verskeie leerareas deur gebruik te maak van Inligtings- en Kommunikasietegnologieë (IKT) (Addo, 2003: iv ; Badenhorst, 2006:2 ; Hardman, 2005:99 ; Min & Thomas, 2000:242 ; e-Onderwys Witskrif, 2004). "...*emerging technologies are leading to the development of many new opportunities to guide and enhance learning that were unimagined even a few years ago.*" (Importance of Instructional Materials in Education Web)

Verskillende probleme kan aangespreek word deur die gebruik van verskillende tegnologieë wat vandag beskikbaar is. "*The study found a strong correlation between ICT and other information resources for teaching and learning*" (Addo, 2003: iv).

Die Nasionale Onderwys Departement (NOD) en die Wes-Kaapse Onderwys Departement (WKOD) beplan om IKT in skole te gebruik om onder andere die volgende te doen: kurrikulumlewering en -ondersteuning, uelp met die verhoging van die vlak van onderrig en leer in benadeelde skole en die bekragtiging van leerders om deel te wees van die globale kennis-gemeenskap (WKOD, 2008). Rekenaars is juis ingestel om die digitale gaping te oorbrug in die benadeelde skole in die Wes-Kaap (Hardman, 2005:109).

Die Suid-Afrikaanse regering, die Nasionale Onderwysdepartement en die onderwysdepartemente sukkel om verskeie probleme aan te spreek wat in die proses van ontwikkeling na vore kom. Rolspelers staar verskeie uitdagings in die gesig (e-Onderwys Witskrif: 2004). Van die probleme en uitdagings is die volgende:

- Hoe IKT geïntegreer kan word in die klaskamer om onderrig te verhoog en deel te wees van verskeie onderrig- en leerprosesse (Ntombovuyo, 2006: v ; e-Onderwys Witskrif, 2004)
- Die impak van IKT op toegang, koste effektiwiteit en kwaliteit van onderwys (e-Onderwys Witskrif, 2004).
- Deelname in die inligtingsgemeenskap (e-Onderwys Witskrif, 2004).
- Baie onderwysers en leerders het IKT al gebruik en weet wat die voordele daarvan is, maar die meeste het 'n tekort aan dit wat nodig is om hierdie sisteme in die klas te benut (Addo, 2003:v).
- Die oorskakeling van die gebruik van die rekenaar as 'n instrument om te stoor, herroep en oefening na die gebruik van die rekenaar as 'n instrument vir ontdekking (Hardman, 2005:109).
- *“For many of our team members, the greatest impediment to technology integration is lack of time -- time for training, time for learning, time for planning and developing lessons”* (Starr, 2000).

'n Voorbeeld van projekte wat alreeds geloods is, is die Khanya Projek in die Wes-Kaap. Dit dra by tot die ontwikkeling en vooruitgang van die provinsiale implementering van rekenaars in die klas, opleiding aan onderwysers, selektering van sagteware, ensovoorts (e-Onderwys Witskrif, 2004; Khanya 2008). Volgens die Khanya Projek se webwerf is daar tot op 1 Januarie 2008 al 876 skole gehelp om tegnologie effektief te gebruik en 'n verdere 145 skole is in verskeie stadiums van ontwikkeling (Khanya, 2008).

2.3.9 Rolspelers in die ontwikkeling, selektering en gebruik van onderrig- en leermateriaal

2.3.9.1 Inleiding

Daar is verskeie rolspelers wat 'n rol speel in die onderrig- en leerproses. Almal dra by tot die ontwikkeling van leerders en die bereiking van die kritieke uitkomst soos uiteengesit deur die Nasionale Onderwysdepartement se Hersiende Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV).

2.3.9.2 Die skoolhoof

Die skoolhoof is 'n belangrike figuur in multigraadskole weens verskeie redes. Volgens '*The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools*' (Vincent, 1999:28) speel die skoolhoof 'n kernrol in die skep en ontwikkeling van 'n ondersteunende skoolkultuur. Die skoolhoof moet die onderwysers die geleentheid gee om onderrigmetodes vir 'n multigraadklaskamer aan te leer. Die persoon moet ook die implementeringsproses monitor. Die onderwysers moet geprys word, daar moet aan hulle terugvoering gegee word en daar moet voorstelle gegee word vir verbetering.

Die skoolhoof moet bekwaam wees om positiewe, koöperatiewe interaksie te bewerkstellig tussen ander onderwysers. Die persoon moet verseker dat alle onderwysers voel hulle word ondersteun, sodat 'n gevoel van gemeenskap ontwikkel en behou kan word (Vincent, 1999:29).

Om hierdie transformasieproses te fasiliteer, moet die skoolhoof oor gesofistikeerde en interpersoonlike vaardighede beskik, maar ook persoonlike karaktereienskappe soos om geduldig en empaties te wees. Min administrateurs ontvang egter formele opleiding in hierdie vaardighede. Die persone wat wel hierdie vaardighede besit, het dit uit ervaring geleer (Fullan, 1996). Hulle het geleentheid nodig vir hierdie professionele ontwikkeling en interaksie met kollegas met dieselfde dilemmas. Hulle het ondersteuning nodig van adviseurs soos wat hulle hierdie fasiliteringsvaardighede ontwikkel (Vincent, 1999:29).

2.3.9.3 Die onderwyser

Die onderwyser is 'n baie belangrike komponente vir en van suksesvolle onderrig en leer. Dit is die persoon wat uiteindelik die onderrig- en leerproses in die klaskamer moet beplan, lei en fasiliteerder.

Die kurrikulum is 'n verklaring van die uitkomstes van leer, die metodes van leer, ens. Dit is die onderwyser se rol om leerders te help om te leer. Onderwysers moet die kurrikulum volg en die materiale voorsien, skep en kies. Hulle mag die materiaal aanpas, aanvul en uitbrei. Hulle moet die proses en die behoeftes van die leerders monitor en dan uiteindelik die leerders evalueer. (Kitao & Kitao, 1997)

Onderwysers het in diepte kennis nodig van die ontwikkeling en leer van 'n kind en 'n groter repertoire van onderrigstrategieë en –metodes om aan die verskeidenheid behoeftes van leerders in multigraadklaskamers te voldoen. Hulle moet oop leerervarings kan skep wat leerders se verskillende vlakke aanspreek. Hulle moet weet hoe en wanneer om verskillende groep groeperinge te gebruik en hoe om samewerkende leeropdragte te ontwerp. Hulle moet bekwaam wees in assessering, evaluering en rekordhouding van leerders se vordering deur gebruik te maak van kwalitatiewe metodes soos portofeuljies en leerdersverslae (Vincent, 1999:27).

Dit word van onderwysers verwag om tussengangers te wees tussen die leerders en die verskeie bronne van inligting asook die aktiewe leesproses. Die onderwyser moet as raadgewer en konsultant optree (J. Savova soos aangehaal deur Pingel 1999:33). Die waarde van OLM in opstapeling in leerprosesse is ook belangrik. Die onderwyser moet 'n les beplan wat kontekstueel relevant en akademies van pas is. Aktiwiteite moet beplan word wat op die vlak van die leerders is. Dan moet die onderwyser materiaal selekteer wat die leerproses die beste sal ondersteun. Dit kan relevante plakkate of boeke wees. Sonder die vroeë selektering van OLM sal die leerders verward en toegegooi wees met al die materiaal, sommige relevant en sommige nie.

Dit belangrik om te weet hoe die brein funksioneer. Hierdie kennis het 'n groot invloed op hoe die onderwyser die emosionele, sosiale, kognitiewe en fisiese leer van die studente aanspreek.

Multigraadonderwysers moet in staat wees om positiewe groep-interaksie te fasiliteer en om sosiale vaardighede en vaardighede vir onafhanklike leer aan te leer aan individuele leerders. Hulle moet weet hoe om te beplan en saam met kollegas te werk, omdat spanwerk en –onderrig deel is van organisasie vir multigraadonderwys. Laastens moet hulle multigraadpraktyke kan verduidelik aan ouers en ander lede van die gemeenskap om só begrip en ondersteuning te bou (Vincent, 1999:27).

Littlejohn (1983) skryf dat dit baie belangrik is dat leerders gemotiveer word om eienaarskap te neem van die bestuur van hul eie studie. Die rol van die onderwyser sal dan dié van 'n leeradviseur wees (iemand wat ervare is in die onderrig- en leerproses) en dié van 'n kenner (iemand wat 'n bron van kennis is).

Die kritiese oordeel en logiese denke van onderwysers is essensiële bestanddele vir suksesvolle implementering. Metodes wat goed klink moet dalk baie aangepas word om toepasbaar te wees in die praktyk. Die ideaal is dat onderwysers geleenthede gegun moet word om te sien hoe dit moet wees, om dit uit te toets en terugvoering van hul pogings te ontvang. Hulle moet kan reflekteer, hersien en weer probeer (Vincent 1999:27). Die belangrikheid van beplanning en ontwikkeling van klaskamer- en leerhulpbronne kan maklik misgekyk word deur 'n nuwe onderwyser (Sasson, 2008). Die sukses van OLM hang af van die gebruik daarvan deur die onderwyser. Die onderwyser moet die leersituasie beplan, lei en rig.

Dis baie belangrik dat onderwysers kommunikeer met ander onderwysers en kennis deel oor die ontwikkeling en gebruik van OLM. Dis nodig om saam presies te bepaal hoe en waar die nuwe materiaal gebruik gaan word. Dis ook belangrik om saam die konteks en betrokke kwessies te identifiseer (O'Donoghue & Russo soos gegee deur Urenje 2005:41). Sasson (2008) skryf dat nuwe onderwysers moet saam dink oor die tipe klaskamer- en leerhulpbronne wat hulle nodig het in die begin van die jaar.

Montagnes (2001:78) en Askerud (1997:63) skryf dat onderwysers opleiding nodig het vir die effektiewe gebruik van handboeke en ander leermateriaal. Nuwe handboeke en leermateriaal word veral nie gebruik as die onderwysers nie die nodige voorbereiding ontvang het nie. Die effektiwiteit van die beskikbare leermateriaal hang af van die bekwaamheid van die onderwyser om die materiaal soos bestem te gebruik (Askerud, 1997:63). Little skryf (2001) dat onderwysers goed opgelei, goed voorsien met hulpbronne en gemotiveer is dat leerders effektief leer in multigraadomgewing. Nogtans is daar baie onderwysers in 'n multigraadomgewing wat onopgelei of opgelei is in multigraadpedagogiek, maar hulle het dan min hulpbronne en sien die multigraadklaskamer as die armer boetie van die groter, stedelike skole met opgeleide onderwysers.

Multigraadonderwysers in Suid-Afrika het nie opleiding ontvang vir multigraadonderwys nie. Die meerderheid is opgelei om in monograadklaskamers onderrig te gee. Dit word beaam deur Joubert en Jordaan wat betrokke is by die indiensopleiding van multigraadonderwysers: *“Multi-grade teacher training in South Africa is wholly inadequate or non-existent. We are concerned about the availability of research and training materials to help rural multi-grade teachers improve their skills.”* (2009:4)

2.3.9.4 Ander rolspelers: administrateurs, kurrikuleerders, uitgewers en skrywers

Administrateurs moet die beginsels onderliggend aan multigraadorganisasie en ontwikkelende instrukturele praktyke begryp. In die beplanning van implementering is kennis van die transformasieproses baie belangrik. Innovasies faal dikwels omdat beleidmakers nie genoeg tyd, opleiding en ondersteuning gee aan onderwysers nie (Hord, et al., 1987:181). Effektiewe implementering duur soms jare. Administrateurs moet besef dat baie van die onderliggende aannames oor multigraadonderwys in konflik is met diepgewortelde aannames oor tradisionele instrukturele metodes aan klasse waar daar net een graad in die klas is. Hierdie opbreek van aannames oor hoe kinders leer is essensieel vir die implementering van multigraadpraktyke (Vincent, 1999:28).

Vaardighede vir die strukturering en organisasie van multigraadklaskamers verskil baie van dié van monograadklaskamers. Veterane sal so onseker soos eerstejaar onderwysers voel soos wat

hulle sukkel om hierdie nuwe vaardighede aan te leer. Administrateurs moet die onderwysers deur hierdie stresvolle proses help deur ondersteuning en tegniese bystand te gee. Hulle moet 'n skoolkultuur skep wat leer ondersteun, 'n omgewing waarin dit veilig is om foute te maak. Sonder sulke ondersteuning sal onderwysers terugval op ou, veilige en bekende metodes. (Vincent, 1999:28)

Dit is belangrik in die deelnemende proses om te werk met potensiële gebruikers van die materiaal, eerder as om net aan te neem dat die materiaal vir hulle ontwikkel word (Lotz 1996; Taylor 1997 soos gegee deur Russo et.al. 2006:20). Russo et.al skryf ook dat Taylor in sy navorsing reflekteer dat daar 'n behoefte is om samewerking en vennootskappe te ontwikkel, sodat geleenthede geskep kan word waar mense kan voordeel uit trek en 'n bydrae kan lewer tot die opvoedkundige proses. Taylor, in Russo et.al., (2006) stel voor dat dit beter is om saam met mense te werk eerder as vir hulle. Dit ondersteun die ontwikkeling van geleenthede eerder as om te soek na die aanspreek van mense se behoeftes. Dit ook beter om mense uit te nooi om deel te wees van die aktiwiteite gedurende werkswinkels waar bespreking plaasvind eerder as net die oordrag van inligting.

Deur die ontwikkeling van OLM deur samewerking en betekenisvolle debat word begrip van die kwessies wat bespreek word, verhoog. 'n Sin van eienaarskap word ontwikkel as OLM saam met mense, in plaas van vir hulle, geskep word. Só word die OLM meer en wyer gebruik en dis relevant vir mense se behoeftes (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:21).

'n Probleem van samewerkende prosesse kom voor as daar van mense verwag word om alles te doen, maar niemand neem verantwoordelikheid vir enigiets nie. Die grootte van die groep moet bestuurbaar wees, sodat realistiese uitkomst moontlik is. Gewoonlik is dit net as een of twee bekwame en toegewyde mense verantwoordelikheid neem vir die versekering van hoë kwaliteit interaksie en deelname en dat die materiaal geproduseer gaan word, dat die materiaal uiteindelik geproduseer word (Russo & Lotz-Sisitka, 2006:21).

Vir die voorsiening van boeke vir skole en nie-formele opvoedkundige programme moet daar boeke en ander instruksionele materiaal wees vir die bereiking van 'n sekere vlak van die doelwitte. Die inisiatief van die uitgewery berus by die staat en dit word gelei deur die beleide

van die regering vir die bereiking van die opvoedkundige doelwitte, nie deur die krag van normale ekonomiese magte nie. In ander woorde, deur die beleide, besluit die regering hoeveel en watter boeke die skole nodig net en hoe daar vir die boeke gaan betaal word (Askerud, 1997:77).

Die private sektor kan ook 'n bydrae lewer deurdat die nodige vaardighede en kapasiteit daar ontwikkel word vir die produsering en verspreiding van instrukturele materiaal (Askerud, 1997:77).

2.4 Slotopmerking

In hierdie hoofstuk is die bestaande literatuur oor relevante aspekte rakende die ondersoek na die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik genoem en bespreek. In hoofstuk drie word die navorsingsontwerp- en metodologie vir die ondersoek bespreek.

Hoofstuk 3: Metodologie

3.1 Inleiding en oorsig

Hoofstuk twee verskaf 'n oorsig oor die doel van die literatuurstudie, gee redes hoe die bestaande literatuur geselekteer is en bespreek watter literatuur tydens die ondersoek gebruik is. Dit bespreek die aard van die bestaande navorsing oor multigraadonderwys. Dit verskaf ook literatuur oor wat onderrig- en leermateriaal is asook die aspekte daaraan verbonde.

In hoofstuk drie word die navorsingsontwerp – en metodologie bespreek. Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n oorsig te gee oor die aard van die navorsing en die strategieë wat gebruik is. Die navorsingsontwerp word gebruik om struktuur aan die ondersoek te gee en om te illustreer hoe belangrike dele van die ondersoek moet saamwerk. Gevolglik word gefokus op die keuse van die navorsingsterrein, die metodes van data-insameling, dataverwerking en data-analise.

Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes word vir data-insameling gebruik. In die eerste fase is vraelyste gebruik om kwantitatiewe informasie in te samel, terwyl kwalitatiewe informasie versamel word tydens fase twee en drie deur onderskeidelik gebruik te maak van onderhoude en observasies. Die kwantitatiewe informasie wat tydens fase een ingesamel word, dien ook as 'n grondslag en basis vir fase twee en drie.

Die gebruik van gemengde navorsingsmetodes tydens die versameling van verskillende tipes data is die beste oplossing vir die beantwoording van die navorsingsvrae.

3.2 Die rasionaal van die ondersoek

Die ondersoek het gefokus op die navorsingsvraag: Hoe word onderrig- en leermateriaal ontwikkel en gebruik in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik? Die navorsingsvraag is vir praktiese doeleindes in die volgende subvrae verdeel:

- Hoe word onderrig- en leermateriaal in 'n multigraadklaskamer gebruik?
- Hoe word onderrig- en leermateriaal deur onderwysers ontwikkel vir multigraadklaskamers?

- Watter onderrig- en leermateriaal word tans ontwikkel en gebruik in multigraadklaskamers?
- Hoe word onderrig- en leermateriaal geselekteer vir multigraadklaskamers?
- Watter behoeftes en vereistes het die multigraadskole ten opsigte van die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal?
- Hoe word rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in die multigraadskole ontwikkel, geselekteer en gebruik?

Die subvrae vorm in hul aparte eenhede 'n geheel. Uiteindelik dra dit by tot die identifisering van die probleem(e) en vul mekaar aan om antwoorde op die hoof navorsingsvraag te verkry.

Vervolgens is daar die onderstaande navorsingsdoelwitte wat afgelei is van die bostaande navorsingsvrae:

Die ondersoek het ten doel:

- Om te bepaal hoe onderrig- en leermateriaal in 'n multigraadklaskamer gebruik word.
- Om te bepaal hoe onderrig- en leermateriaal deur onderwysers ontwikkel word vir multigraadklaskamers.
- Om te bepaal watter onderrig- en leermateriaal tans ontwikkel en gebruik word in multigraadklaskamers.
- Om te bepaal hoe onderrig- en leermateriaal geselekteer word vir multigraadklaskamers.
- Om behoeftes en vereistes te bepaal wat as maatstaaf gebruik kan word vir die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.
- Om te bepaal hoe rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in die multigraadskole ontwikkel, geselekteer en gebruik word.

3.3 Navorsingsbenadering en –ontwerp

Enige navorsing begin met vrae wat gevra word om moontlike antwoorde op probleme te vind. Daar word dus gefokus op navorsingsprosedures wat gebruik is om data in te samel om antwoorde vir die ondersoek te vind. 'n Navorsers moet sodoende 'n duidelike doel van die begin van hê, 'n plan om antwoorde op die vrae te verkry. Die navorsingsprobleem kan onderverdeel word in subprobleme, sodat die proses vereenvoudig kan word. John Sydenstricker (2007) het die volgende oor navorsingsontwerp aangehaal:

“Research design refers to the strategy to integrate the different components of the research project in a cohesive and coherent way. Rather than a “cookbook” from which you choose the best recipe, it is a means to structure a research project in order to address a defined set of questions (Trochim and Land, 1982).”

'n Gevallestudie, die gekose navorsingsontwerp vir hierdie ondersoek, is 'n vorm van kwalitatiewe navorsing wat gefokus is om 'n gedetailleerde beeld te gee van een of meer gevalle. Cohen en Crabtree (2006) skryf dat indien meer as een geval bestudeer word, kan navorsers elke geval in diepte bestudeer, maar ook na almal kyk om uiteindelik ooreenkomste en verskille te kan maak tussen die gevalle. Daarom word elke geval beskryf en tematies geanaliseer. Cohen en Crabtree (2006) skryf ook dat gevallestudies beide kwalitatief en kwantitatief kan wees. Die doel van gevallestudies is om die uniekheid en kompleksiteit van 'n geval en gevalle op die volledigste manier te verstaan. Cohen, Manion en Morrison (2006:181&182) skryf dat dit die unieke en komplekse geval of gevalle moet uit beeld, analiseer en interpreteer. Daarom word verskillende metodes gebruik om data te versamel.

“Case studies can establish cause and effect, indeed one of their strengths is that they observe effects in real contexts, recognizing that context is a powerful determinant of both causes and effects.” (Cohen, et.al, 2006: 181)

Volgens Stake (1994) aangehaal deur Cohen en Crabtree (2006) is daar drie soorte gevallestudies. Die gevallestudie in hierdie ondersoek is beide instrumentaal en kollektief. Instrumentaal word gemik om insig te gee op 'n probleem of 'n kwessie of om 'n teorie te definieer. Kollektief verwys na 'n sekere aantal gevalle (twee of meer) wat gesamentlik bestudeer word om uiteindelik 'n fenomeen, 'n groep of 'n algemene kondisie te verstaan.

Merriam (1988:xii) skryf dat 'n gevallestudie geskik is vir wanneer die proses en die konteks van groter belang is as die uitkomst en wanneer die openbaring eerder as bevestiging belangrik is. 'n Gevallestudie is volgens Merriam veral geskik vir die ondersoek van kritiese probleme in die onderwyspraktik en uitbreiding van die kennisbasis van verskillende aspekte van die onderwys. Volgens Merriam (1988:xiii) en McMillan en Schumacher (2001:399) is gevallestudies die beste metode om probleme te ondersoek waar begrip nodig is ten einde die praktik te bevorder. Die gevallestudie in die onderwys bring hipotese voort (Merriam,1988:3) en word nie gekies vir die toetsing van 'n bepaalde hipotese nie. Dit is geskik vir navorsing wat gemik is op verkenning en

ontdekking (McMillan & Schumacher, 2001:399). Merriam (1988:xiv) definieer 'n gevallestudie as 'n intensiewe, holistiese beskrywing en analise van 'n gebonde / begrensde verskynsel.

Gevallestudies kan oorsake en gevolge bepaal. Die geheel is net so belangrik soos die dele waaruit die geheel bestaan. Die konteks is uniek en dinamies en daaruit spruit die ondersoek voort. Dit bepaal die grense en het sekere karaktereenskappe. Die deelnemers (in hierdie geval onderwysers) se rolle en funksies dra by tot die uniekheid van die konteks – dis hul ervarings, denke en gevoelens wat die besondere situasie skep.

Beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes word vir data-insameling in hierdie ondersoek gebruik. Die navorser het hierdie gepaste gemengde ondersoekmetodes gebruik om die probleem van die gebruik en ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole te probeer verstaan. Die gebruik van beide metodes bied verskeie voordele vir 'n navorser in. 'n Kombinasie van die twee verskaf meer volledige kennis omtrent die onderwerp.

Die kwalitatiewe benadering ontvang egter meer aandag, sodat daar op 'n geïntegreerde, holistiese wyse, binne konteks, kennis ingewin kan word oor die gebruik en ontwikkeling van onderrig-en leermateriaal in multigraadskole in die navorsingsterrein. Begrip word egter ook in die proses gevorm. Met kwalitatiewe navorsing word die wêreld deur oë van die onderwysers wie se wêreld dit is, verstaan. Die proses is belangrik: Hoe en hoekom gebeur dinge soos wat dit gebeur? Die plan om die fenomeen te ondersoek is dus aanpasbaar. Hierdie ondersoek het veral ten doel om te verduidelik en te beskryf. Daar is baie uitdagings in die gebruik van kwalitatiewe navorsing, Dit strek van die navorsingsontwerp tot data-insameling, van die dataverwerking en –analise tot die effektiewe kommunikasie daarvan.

3.4 Navorsingsmetodes

3.4.1 Inleiding

Die navorsingsmetodes omvat meer as net die blote keuse van 'n aantal metodes. Elke metode is gekies en ontwikkel op grond van die waarde daarvan binne die navorsingsproses as 'n soeke na die navorsingsvraag en subvrae. Sodoende is 'n werkswyse met multimetodes gevolg om in

'n proses wat bestaan uit drie fases data te versamel, te verwerk en te analiseer. Hierdie metodes kan dus ook gemotiveer word.

Die multimetodes-werkswyse is uiteindelik 'n bevestiging en 'n verkenning van bevindinge en het metodologiese triangulasie tot gevolg. Verskillende metodes bied verskillende kennis, insigte en begrip van die probleem. Sodoende word die vertroubaarheid van die studie verhoog.

3.4.2 Keuse van die navorsingsterrein en die steekproef

Die ondersoek is uitgevoer in die Wellington landdrosdistrik in die Wes-Kaap. Daar is verskeie multigraadskole of skole met multigraadklaskamers in die gebied. Net hierdie tipe skole is vir die ondersoek oorweeg, omdat daar gefokus moet word op die ontwikkeling en gebruik van onderrig-en leermateriaal in en vir multigraadskole. Daar is min of geen onderrig- en leermateriaal beskikbaar vir multigraadklaskamers en –skole in hierdie en ander gebiede en distrikte nie. Die beskikbare onderrig- en leermateriaal is nie vir hul unieke omstandighede ontwikkel nie. Die onderwysers het ook nie genoeg tyd, kennis en/of vaardighede om goeie onderrig- en leermateriaal te ontwikkel en te gebruik nie.

Verder word hierdie distrik gekenmerk deur unieke sosiale en ekonomiese omstandighede wat ook nie in ag geneem word nie en wat leerdervordering- en prestasie kan strem indien dit nie aangespreek word nie. Die area is ook gekies omdat die navorser in die omgewing werksaam is en omdat die navorser ook bekend is met die omgewing.

Sekere kriteria is vooraf opgestel vir die selektering van die betrokke skole. Die skole moet multigraadklaskamers in die Intermediêre- en Seniorfase hê en dit moet in die Wellington landdrosdistrik geleë wees. Die skoolhoof en onderwysers moet gewillig wees om deel te neem. Hulle moet ook Afrikaanssprekend wees. Die skole moet ook verteenwoordigend van die ander skole wees, bedoelende dat daar gemeenskaplike faktore tussen die skool en ander skole moet wees. Die skool moet ook nie te ver van die dorp af wees nie, omdat die beskikbare tyd tydens data-insameling in ag geneem moet word. Die onderstaande skole is doelbewus gekies vir die ondersoek, omdat hulle voldoen aan die bostaande kriteria.

Die multigraadskole bestaan elk uit die Grondslag-, Intermediêre- en Senior fases waarvan die laaste fase verdeel word tussen die laerskool en 'n hoërskool. Elke skool se klasindeling is uniek, omdat dit afhang van faktore soos leerdergetalle en die werksindeling van die onderwysers (Sien tabel 3.1).

Tabel 3.1: Multigraadskole wat gekies is vir die ondersoek.

Skool	Grade	Aantal leerders	Totale aantal onderwysers
1	1 - 7	71	3
2	R - 7	94	4/5
3	R - 7	187	6
4	RR - 7	117	8

Al vier skole en al sewe onderwysers in die Intermediêre en Senior fase het ingestem om aan die ondersoek deel te neem. Hierdie onderwysers het verskillende kombinasies van grade in hul multigraadklaskamer (Sien tabel 3.2).

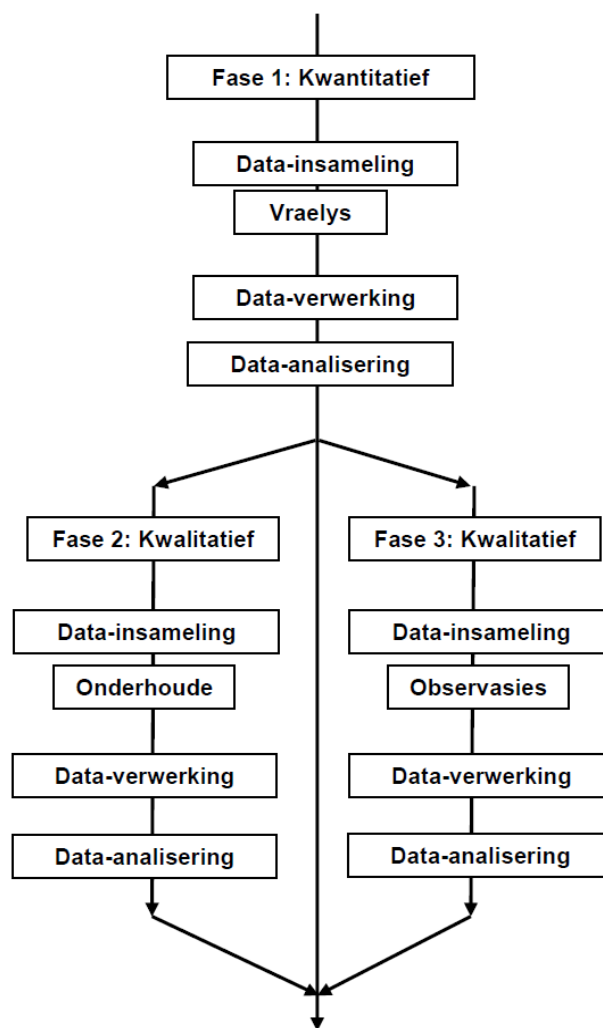
Tabel 3.2: Multigraadonderwysers wat deelgeneem het aan die ondersoek.

Skool	Onderwyser	Grade
1	1	3 + 4
1	2	5 + 6 + 7
2	3	4 + 5
2	4	6 + 7
3	5	4 + 5
3	6	5 + 6
4	7	4 + 5

3.4.3 Metode en protokol vir data-insameling, dataverwerking en data-analise

Hoewel daar verskeie metodes vir die insameling van data is, is daar slegs van vraelyste, onderhoude en observasie gebruik gemaak tydens drie fases.

Die volgende stappe soos aangedui in figuur 3.1 is gevolglik gebruik om relevante data oor die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole in te samel:



Figuur 3.1: Die data-insamelings en –analiseringsproses word diagrammaties aangedui.

Vervolgens word 'n gedetailleerde beskrywing van die drie fases gegee:

3.4.3.1 Fase 1

3.4.3.1.1 Data-insameling: Vraelyste

In fase een word daar gebruik gemaak van 'n gestruktureerde vraelys bestaande uit twee dele. Die eerste deel verkry meer inligting omtrent die onderwyser en die multigraadklaskamer. Die

tweede deel bestaan uit 'n aantal geslote en gestruktureerde vrae. Hierdie tipe vrae is juis geselekteer, omdat geslote en gestruktureerde vrae statisties verwerk kan word.

'n Vraelys is 'n versigtig voorbereide stel vrae wat ontwerp is om data te produseer wat sal help om die navorsingsvrae te beantwoord. Dit is die algemeenste metode vir data-insameling. Cohen, Manion en Morrison (2006:245) skryf ook dat dit baie gebruik word en dat dit 'n nuttige instrument is vir gestruktureerde en soms numeriese data voorsien. Die data is ook in vergelyking met ander tipe data makliker om te analiseer (Cohen et.al., 2006:45).

“Highly structured, closed questions are useful in that they can generate frequencies of response amenable to statistical treatment and analysis” (Cohen et.al., 2006:247)

Die doel van die vraelys was om antwoorde op die navorsingsvraag en sub-vrae te kry. Elke antwoord op elke vraag sal saam met die ander vrae in dieselfde kategorie bydra tot die beantwoording van hierdie vrae. Die vraelys vir die sewe onderwysers vorm die basis vir verdere data-insameling, -verwerking en –analiserings wat tydens fase twee en drie plaasgevind het.

Die gebruik van 'n vraelys het verskeie voordele. Dit is gewoonlik maklik om voor te berei, alhoewel daar wel duidelike riglyne is en wel moontlik is om dit verkeerd te doen. Dit is vir onderwysers vinnig om in te vul. Vir die navorser is dit gerieflik en relatief goedkoop. Die doel van die vraelys kan op die voorblad verduidelik word, sodat die onderwysers weet watter tipe data versamel word en waarom die data versamel word. Die navorser kan die vrae of stellings beperk tot dit wat primêr van belang is. Dit is moeilik om alles van belang te ondersoek sonder om die vraelys te lank te maak. Daarom moet daar besluite geneem word oor wat ingevoeg en uitgehaal moet word. Met vraelys kan daar ooreenkomste en verskille gemaak word tussen groepe.

Een nadeel van die gebruik van 'n gestruktureerde vraelys met geslote vrae is dat daar nie uitgebrei kan word op die antwoorde nie. Die onderwysers kon nie verduidelik waarom hulle antwoord wat hulle antwoord nie. Hierdie probleem is juis aangespreek met die onderhoude wat tydens fase twee plaasvind.

Tydens die ontwikkeling van die vraelys, het die navorser heel eerstens kategorieë vasgestel waaruit die vraelys kan bestaan. Hierdie kategorieë spruit uit die navorsingsvraag en die sub-vrae soos uiteengesit in 2.2 in hierdie hoofstuk. Die vraelys bestaan vervolgens uit die volgende vyf kategorieë, namens:

- Kategorie A: Die gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.
- Kategorie B: Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.
- Kategorie C: Die selektering van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.
- Kategorie D: Die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.
- Kategorie E: Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.

Nadat die kategorieë bepaal is, het die navorser onder elke kategorie stellings geskep. Dit was vir die navorser moeilik om dieselfde getal stellings by elke kategorie te skep en vervolgens verskil die hoeveelheid stellings by elke kategorie. Daar is altesaam 45 stellings. Elke stelling van elke kategorie het letter (A tot E) en syfer vir latere identifisering gekry. In die vraelys is die stellings geskommel in nege groepe van vyf vrae elk.

Tabel 3.3: Die hoeveelheid stellings by elke kategorie.

Kategorie	Aantal stellings
A	14
B	4
C	5
D	10
E	12
Totaal	45

In die vraelys is daar gebruik gemaak van die Likert-skaal. Die onderwysers het dus gekies uit 'n skaal van 1 tot 5 om die vrae/stellings te beantwoord (Sien aanhangsel 2 op bladsy 124). Die voordeel van hierdie skaal is volgens Cohen, Manion en Morrison (2006:253) dat daar differensiasie kan wees (nie net ja of nee nie), maar daar word nog steeds met getalle gewerk.

Al die Intermediêre- en Senior fase personeel van die gekose vier skole is genader vir hierdie ondersoek. Weens die aard van die skole is daar slegs een, twee of drie onderwysers per skool

betrokke in die verkose fases. Al die graad 4 tot 7 onderwysers van die vier skole het 'n vraelys voltooi. Gevolglik is daar sewe onderwysers wat die vraelys voltooi het. Dit beteken dat daar 'n persentasie terugvoering is van 100%.

Die vraelyste is by vier multigraadskole oor 'n tydperk van vier weke (een week per skool) voltooi. Die proses is begin met vier aparte afsprake wat vooraf met die onderskeie skole via die skoolhoof gereël is. Tydens die afspraak is die doel van die studie eerstens verduidelik waarna dit omtrent 'n halfuur geneem het vir die onderwysers om die vraelys te voltooi. Party onderwysers het die vraelys vinniger voltooi. Die onderwysers van dieselfde skool het die vraelyste op dieselfde tyd en in dieselfde plek voltooi, maar geen kommunikasie het tussen die onderwysers plaasgevind tydens die voltooiing van die vraelys nie. Van die onderwysers het wel vrae gestel aan die navorser oor dele waar hul onseker was. Die navorser het self die vraelyste uitgedeel en weer ingeneem na die voltooiing van die vraelyste.

Tabel 3.4: Tydskedule vir voltooiing van die vraelyste.

Vraelys	Onderwyser	Skool	Datum	Tyd	Plek
1	1	1	Woensdag, 27.08.2008	13:00 – 13:00	Gr. 1 & 2 Klaskamer
2	2	1	Woensdag, 27.08.2008	13:00 – 13:00	Gr. 1 & 2 Klaskamer
3	3	2	Dinsdag, 26.08.2008	11:30 – 12:00	Skoolhoof se kantoor
4	4	2	Dinsdag, 26.08.2008	11:30 – 12:00	Skoolhoof se kantoor
5	5	3	Maandag, 08.09.2008	09:30 – 10:00	Personeelkamer
6	6	3	Maandag, 08.09.2008	09:30 – 10:00	Personeelkamer
7	7	4	Dinsdag, 02.09.2008	13:30 – 13:50	Personeelkamer

3.4.3.1.2 Dataverwerking en –analise

Die antwoorde van die sewe vraelyste is met behulp van 'n rekenaarprogram verwerk. Hierdie verwerking is deur die navorser geskep en ontwikkel.

Sirkel- en blokgrafieke is vervolgens geskep wat 'n beter visuele geheelbeeld gee van die data. Na die verwerking van die antwoorde is die data verder analiseer, uiteengesit en bespreek.

3.4.3.2 Fase 2

3.4.3.2.1 Data-insameling: Onderhoude

Persoonlike onderhoude is tydens fase twee met die respondente, die onderwysers, gehou. Die onderhoude was 'n gepaste data-insamelingsmetodes, omdat dit die navorser in staat gestel het om op 'n een-tot-een en 'n in-diepte basis met onderwysers met multigraadklaskamers in interaksie te tree. In die onderhoude het die navorser die geleentheid gekry om volledige verduidelikings en beskrywings van onderwysers te kry oor gegewe antwoorde in hul vraelyste deur gebruik te maak van gestandaardiseerde oop vrae.

Volgens Cohan, Manion en Morrison (2006:269) is daar baie voordele in die gebruik van onderhoude. Inligting kan versamel word, opinies omtrent feite kan bekom word, gevoelens en motivering kan geïdentifiseer word, kommentaar kan gelewer word oor aksies wat plaasvind en huidige en vorige gedrag kan geïdentifiseer word. Verduidelikings en redes kan ook verskaf word.

“Interviews enable participants ... to discuss their interpretations of the world in which they live, and to express how they regard situations from their own point of view.” (Cohen et.al., 2006:267)

Die voordeel van onderhoude is dat die navorser ongestruktureerde en gestruktureerde vrae kan vra. Die navorser kon ook retoriese vrae vra na aanleiding van antwoorde wat gegee word en só 'n verduideliking kry van die oorspronklike vraag.

Die kategorieë waarvolgens die vraelyste stellings/vrae ingedeel is (dit kom in 2.4.3.1.1 voor), is vooraf in fase 1 geïdentifiseer en weer tydens fase 2 as riglyn gebruik. Die oop vrae vir die onderhoudskedule is opgestel nadat die navorser die vraelyste se data verwerk het met behulp van 'n rekenaarprogram. Daar het by die navorser vrae ontstaan tydens die analisering van die verwerkte data van die vraelyste. Dit het gedien as basis vir die onderhoudskedule wat dien as 'n riglyn en basis vir die gestandaardiseerde onderhoude.

Die navorser het vooraf afsprake met elk van die onderwysers gemaak nadat die onderskeie skoolhoofde geraadpleeg is. Die navorser het omtrent een week per skool aan onderhoude vooraf beplan. Toestemming om die onderhoude digitaal op te neem is van die onderwysers gevra. Al die onderwysers het toestemming gegee.

Die onderwysers is na aflegging van die onderhoud weer eens bedank vir hul samewerking en tyd.

Die navorser het onderhoude gevoer met ses van die sewe onderwysers in die Intermediêre- en Senior fase van die betrokke vier multigraadskole. Onderwyser 1 van Skool 1 was afwesig op die dag van die afspraak met die navorser en die afspraak is nie herskeduleer nie. Die terugvoeringspersentasie is dus 85.7%.

Tabel 3.5: Tydskedule vir onderhoude met die multigraadonderwysers

Onderhoud	Onderwyser	Skool	Datum	Tyd	Plek
1	2	1	Donderdag, 16.10.2008	13:00 – 14:00	Klaskamer
2	3	2	Maandag, 13.10.2008	13:00 – 14:00	Skoolhoof se kantoor
3	4	2	Woensdag, 15.10.2008	13:00 – 14:00	Skoolhoof se kantoor
4	5	3	Vrydag, 10.10.2008	13:15 – 14:15	Personeelkamer
5	6	3	Vrydag, 17.10.2008	13:00 – 14:00	Personeelkamer
6	7	4	Dinsdag, 14.10.2008	13:00 – 14:00	Skoolhoof se kantoor

3.4.3.2.2 Dataverwerking en -analise

Die onderhoude is na die voltooiing van al die onderhoude deur 'n eksterne persoon getranskribeer.

Omdat data wat vanuit onderhoude in die kwalitatiewe ondersoek gegenereer is, omvangryk is, het die navorser die volgende proses van data-analise gevolg:

Stap 1: Die transkripsies is deurgelees om 'n holistiese beeld te kry. Relevante antwoorde is geskei van irrelevante antwoorde en sommige idees is aangeteken.

Stap 2: Die kategorieë en vrae is gekodeer.

Stap 3: Die kategorieë en vrae is deurgelees en temas is ontwikkel waar daar gemeenskaplike aspekte in kategorieë en temas voorgekom het.

Stap 4: Die temas is na 'n tabelvorm verwerk.

Stap 5: Die temas is omskryf.

3.4.3.3 Fase 3: Data-insameling (Observasie)

Direkte en nie-deelnemende klaskamerobservasie is gekies as die finale metode met die doel om veral op die gebruik van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer te fokus. Die gevaar van direkte observasie is dat die mense weet dat hulle geobserveer word en dat hulle daarvolgens sal reageer. Die observasie sal wys wat in die klas in 'n beperkte tyd gebeur en hoe onderrig- en leermateriaal in daardie tyd gebruik word.

Kwalitatiewe navorsers beskou observasie nie altyd as 'n betroubare metode nie, aangesien observeerders die observasies verskillende kan aanteken. Die respondente kan ook ander reageer, omdat hulle weet dat hulle geobserveer word.

Daar is wel voordele vir hierdie tipe observasie. Observasie is beskrywend en gevolgtrekkend: In die sin dat die navorser iets sien en dit neerskryf. Die navorser maak dan gevolgtrekkings oor dit wat gesien is. Aannames word gemaak.

“Observational data are attractive as they afford the researcher the opportunity to gather ‘live’ data from ‘live’ situations.” (Cohen et.al., 2006:305)

Die oorspronklike plan was om elk van die sewe onderwysers te observeer in die multigraadklaskamer. Skool 1 het vooraf aangedui dat hulle nie beskikbaar is vir observasie nie. Daar was nie genoeg tyd om die ander onderwysers in die klas te observeer nie. Slegs 27.6% van die onderwysers het dus deelgeneem aan fase 3 se klaskamerobservasies.

Tabel 3.6: Tydskedule vir klaskamerobservasies

Observasie	Onderwyser	Skool	Datum	Tyd	Plek
1	5	3	Dinsdag, 25.11.2008	09:00 – 10:00	Klaskamer

2	7	4	Dinsdag, 28.11.2008	08:52 – 10:00	Klaskamer
---	---	---	---------------------	---------------	-----------

Die navorser het vooraf afsprake met elk van die onderwysers gemaak nadat die navorser die onderskeie skoolhoofde geraadpleeg het. Die afsprake was tydens lesure, sodat die gebruik van onderrig-en leermateriaal in die multigraadklaskamer geobserveer kan word. Die navorser het een week per skool beskikbaar gestel vir observasie.

Die navorser het vooraf 'n lys gemaak van aspekte wat waargeneem moet word. Hierdie lys van aspekte is as riglyn gebruik, maar die navorser het dit nie slaags nagevolg nie. Die observasie is skriftelik gedoen. Dit help wanneer die navorsingsvrae en kategorieë alreeds gedefinieer is. Die kategorieë moet wel deur die ondersoek aanpasbaar en buigbaar wees.

3.5 Kwaliteitskontrole binne die ondersoek

Die geldigheid van die ondersoek is verhoog deur die data wat verkry is deur drie data-insamelingsmetodes, namens vraelyste, onderhoude en observasies. Hierdie metodes dra dan ook uiteindelik by tot triangulasie. Triangulasie is die kombinasie van twee of meer teorieë, metodes of ondersoeke (Cohen, Manion & Morrison, 2006:112). Dit dra ook by tot die betroubaarheid van die ondersoek.

Die vier multigraadskole is 'n gekies uit 'n aantal skole. Die navorser kan nie net aanneem dat die vier skole en die betrokke onderwysers verteenwoordigend is van die ander skole nie. Tog kan sekere aannames gemaak word as daar gekyk word na gemeenskaplike interne en eksterne faktore.

3.6 Etiese oorwegings

Etiese kwessies na vore sodra daar interaksie met ander mense is en daarom moet daar altyd aandag gegee word aan die moontlike gevolge weens die interaksie met die mense betrokke in die ondersoek (Cohen, Manion & Morrison, 2006:56). Daar is sodoende drie standaard etiese beginsels wat deel vorm van enige navorsing: toestemming, vertroulikheid en vertrou.

Voor die aanvang van die ondersoek is toestemming is skriftelik verkry van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement om by die vier multigraadskole uit die distrik navorsing te doen. Die navorser het ook ingeligte toestemming verkry van elke skool se skoolhoof voordat navorsing by die skole gedoen is. Die skoolhoof kon die beheerliggaam van die skool verdere toestemming vra indien hy/sy dit nodig geag het. Dit was nie nodig om toestemming van die ouers te kry nie, omdat die leerders nie by die ondersoek betrek is nie. Die navorser het ook verder tydens fase twee se onderhoude toestemming van die onderwysers gevra om die onderhoude digitaal op te neem. Al die onderwysers het ingestem.

Toegang tot die onderwysers in die ondersoek het geskied deur die skoolhoofde. Geen onderwyser is deur sy/haar hoof, of die navorser, gedwing om aan die studie deel te neem nie en kon enige tyd onttrek indien hulle dit so verkies het.

Vertroue is opgebou vanaf die eerste afspraak met die skoolhoof en die eerste afspraak met die onderwysers tydens fase een. Die navorser het moeite gedoen om hierdie vertrouensverhouding te skep, want die sukses van die ondersoek hang van daardie vertroue af. 'n

Vertrouensverhouding was baie belangrik in hierdie ondersoek, omdat dit nie net uit een fase of een ontmoeting bestaan nie. Die betrokkenes moes ook vryelik kon praat oor die onderwerp.

Die skoolhoofde en die onderwysers is van die begin af verseker dat alle data vertroulik sal bly. Die skool en die onderwyser sal anoniem bly. Daarom word daar in die studie slegs gepraat van skool 1, 2, 3 en 4. Die onderwysers is net bekend volgens sy/haar nommer (1 – 7).

3.7 Slotopmerking

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en – metodologie bespreek en uiteengesit. Die doel van die verskillende metodes wat gebruik is, is ook weergegee en bespreek. Die navorsingsterrein en steekproef, data-verwerking en data-analisering is ook bespreek.

In hoofstuk vier sal die data sistematies volgens die vyf kategorieë voorgestel word.

Hoofstuk 4: Sistematiese voorstelling van die data

4.1 Inleiding

In hoofstuk drie is die metodologie van die ondersoek bespreek en beskryf. Die rasionaal, navorsingsbenadering, -ontwerp en -metodes asook die fases van die navorsing is ook bespreek en beskryf.

Hoofstuk vier stel die data wat tydens die data-insameling versamel is, sistematies voor volgens die verskeie kategorieë soos bepaal deur die navorsingsvrae en -doelwitte.

4.2 Navorsingsvrae, doelwitte en kategorieë

Die ondersoek het gefokus op die navorsingsvraag: Hoe word onderrig- en leermateriaal (OLM) ontwikkel en gebruik in multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik?

Die navorsingsvraag is vir praktiese doeleindes in die volgende sub-vrae verdeel:

- Hoe word onderrig- en leermateriaal in 'n multigraadklaskamer gebruik?
- Hoe word onderrig- en leermateriaal deur onderwysers ontwikkel vir multigraadklaskamers?
- Watter onderrig- en leermateriaal word tans ontwikkel en gebruik in multigraadklaskamers?
- Hoe word onderrig- en leermateriaal geselekteer vir multigraadklaskamers?
- Watter behoeftes en vereistes het die multigraadskole ten opsigte van die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal?
- Hoe word rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in die multigraadskole ontwikkel, geselekteer en gebruik?

Die sub-vrae vorm in hul aparte eenhede 'n geheel. Uiteindelik dra dit by tot die identifisering van die probleem of probleme en vul mekaar aan om antwoorde op die hoof navorsingsvraag te verkry. Vervolgens is daar die onderstaande navorsingsdoelwitte wat afgelei is van die bostaande navorsingsvrae.

Die ondersoek het ten doel:

- Om te bepaal hoe onderrig- en leermateriaal in 'n multigraadklas gebruik word.
- Om te bepaal hoe onderrig- en leermateriaal deur onderwysers ontwikkel word vir multigraadklaskamers.
- Om te bepaal watter onderrig- en leermateriaal tans ontwikkel en gebruik word in multigraadklaskamers.
- Om te bepaal hoe onderrig- en leermateriaal geselekteer word vir multigraadklaskamers.
- Om behoeftes en vereistes te bepaal wat as maatstaaf gebruik kan word vir die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.
- Om te bepaal hoe rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in die multigraadskole ontwikkel, geselekteer en gebruik word.

Uit die navorsingsvrae en –doelwitte is vyf kategorieë geïdentifiseer waaruit die stellings vir die vraelys ontwikkel is. Uit die resultate van die respondente se antwoord in die vraelys is die vrae vir die onderhoude ontwikkel.

4.3 Data omtrent die skole

Die vier multigraadskole se name sal nie genoem word nie en daarom word daar net verwys na skool een, twee, drie en vier. Dieselfde geld vir die onderwysers. Daar word verwys na hulle as onderwyser een, twee, drie, vier, vyf, ses en sewe. Daar is nie 'n onderhoud gevoer met onderwyser een nie, maar die persoon het wel die vraelys voltooi.

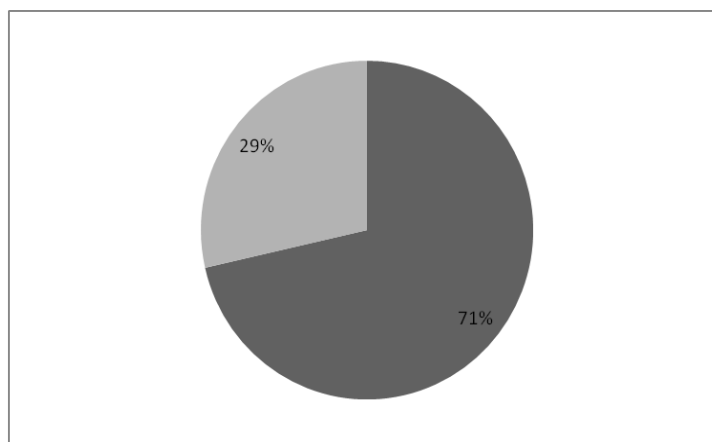
Soos alreeds genoem in hoofstuk drie, is al vier skole in die Wellington landdrosdistrik. Al vier skole is geleë in plaasareas. Die skole se leerdergetalle wissel met die kleinste skool op 71 leerders en die grootste skool op 187 leerders.

Tabel 4.1: Leerder-onderwyserratio

Skool	Aantal leerders	Aantal onderwysers	Ratio (Leerders per onderwyser)
1	71	3	23.67 : 1
2	94	4	23.5 : 1
3	187	6	31 : 1
4	117	8	14.625 : 1

Die onderwysers onderrig almal in die intermediêre fase, maar in die twee gevalle oorvleuel die intermediêre fase met 'n ander fase. Onderwyser een onderrig graad 3 en 4- leerders terwyl onderwyser twee en vier ook die graad 7-leerders onderrig. Ses onderwysers het twee grade wat gekombineerd is, maar onderwyser twee het drie grade wat gekombineerd is in haar/sy klas.

Van die sewe onderwysers is vyf onderwysers vroulik en twee onderwysers is manlik. Dit beteken die oorgrote meerderheid (71%) is vroulik (sien figuur 4.1).



Figuur 4.1: Respondentverhouding van multigraadonderwyser: manlik teenoor vroulik

Die onderwysers wat die vraelyste ingevul het, het 'n verskeidenheid van jare ondervinding in die onderrig van multigraadklaskamers (sien tabel 4.2). Net een onderwyser onderrig minder as 10 jaar skool in 'n multigraadklaskamer.

Tabel 4.2: Die onderwysers se jare ondervinding as multigraadonderwysers

Jare ervaring	Aantal onderwysers	Persentasie onderwysers
6 – 10 Jaar	1	14%
11 - 15 Jaar	2	29%
25 - 30 Jaar	1	14%
30 - 35 Jaar	2	29%
Meer as 35 Jaar	1	14%

Die onderwysers in hierdie multigraadskole onderrig al die leerareas. Dit is slegs onderwyser sewe wat een leerarea, Tegnologie, nie onderrig nie. Tegnologie word onderrig deur 'n ander onderwyser in die skool.

Die sewe onderwysers het 'n verskeidenheid aantal leerders in hul multigraadklasse (Sien tabel 4.3). Drie onderwysers het 30 of meer leerders in hul multigraadklas met die hoogste aantal leerders van 39 leerders vir onderwyser vyf. Onderwysers een het die minste aantal leerders met slegs 19 leerders. Die ander twee onderwysers het elk 25 leerders in hul klas.

Tabel 4.3: Die aantal leerders en grade in die onderwysers se multigraadklaskamers

Onderwyser	Skool	Grade	Totaal leerders	Hoeveelheid leerders in elke graad
1	1	3 & 4	19	7 + 12
2	1	5, 6 & 7	30	11 + 11 + 8
3	2	4 & 5	25	14 + 11
4	2	6 & 7	28	21 + 7
5	3	4 & 5	39	20 + 19
6	3	5 & 6	35	19 + 16
7	4	4 & 5	25	9 + 16

Al die primêre multigraadskole het Afrikaans as onderrigtaal en die leerders praat Afrikaans by die huis. Die onderwysers is ook almal Afrikaanssprekend.

4.4 Kategorie A: Die gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.

4.4.1 Inleiding

Volgens die vraelyste gebruik die meeste onderwysers OLM dikwels in hul multigraadklaskamers. Die materiaal wat in die klas gebruik word, word of deur die onderwysers self of deur ander mense ontwikkel.

Sommige van die onderwysers gebruik OLM in al die leerareas, maar van die onderwysers gebruik materiaal in al die leerareas. Verskillende leerareas word op een of ander manier in die materiaal deur vier van die onderwysers geïntegreer. Twee onderwysers integreer net soms van die leerareas en een onderwyser integreer selde van die leerareas. Dit beteken dat veral onderwyser een die leerareas een vir een aanbied en dus aparte tye aan elkeen spandeer, baie soos in 'n normale klaskamer met net een graad. Slegs onderwyser twee antwoord dat die OLM

wat in die klas gebruik word, selde of min werk met temas. Die ander onderwysers se OLM werk meer met verskillende temas.

Die meeste onderwysers antwoord dat hul leerders altyd of dikwels die OLM geniet wat in die klas gebruik word. Net onderwyser ses het geantwoord dat die leerders soms die materiaal geniet wat in die klas gebruik word. Ses onderwysers stem eenparig saam dat OLM 'n les interessanter kan maak. Die ander onderwyser het geantwoord dat die materiaal dikwels 'n les interessanter kan maak.

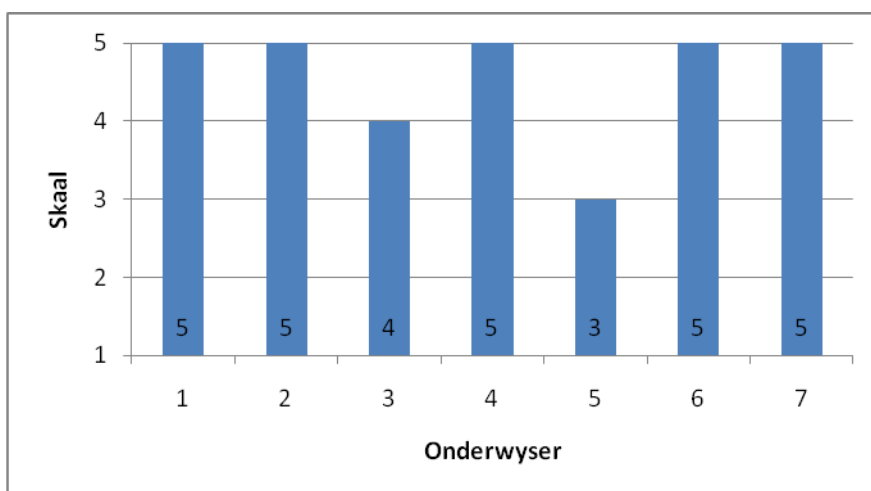
Tydens die twee observasies is die gebruik van OLM in die twee multigraadklaskamers waargeneem. Onderwyser 7 het baie gebruik gemaak van materiaal wat ontwikkel is vir monograadklasse. Alhoewel die leerders min of meer dieselfde tema (ondernemings) gewerk het, is die twee lesse apart aangebied. Die onderwyser het dus van die een graad na die ander graad beweeg terwyl die een graad werk gekry het om te doen. Die leerders wat moes werk het gesukkel om te konsentreer en het gevolglik baie stadig gewerk. Die leerders het baie na die ander graad se les geluister. OLM was 'n module met inhoude en aktiwiteite. Sulke modules word vir al die leerareas gebruik. Alhoewel die leerders OLM gebruik, is die onderrigstrategieë baie onderwyser-gerig.

Onderwyser twee het nie tydens die les gebruik gemaak van OLM nie en daar is nie onderskeid getref tussen die twee grade nie. Dit was 'n "*Mental Maths*"-les en die onderwyser het meestal gepraat, goed verduidelik en vrae gevra. Die vrae was óf oop óf direk aan leerders gestel. Die enige materiaal wat tydens die les gebruik was, was 'n skoon vel wit A4-bladsy en die swart bord voor in die klas.

4.4.2 Die belangrikheid van die gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadklaskamers.

Volgens die vraelyste se data, soos aangedui in tabel 4.4, het vyf van die sewe onderwysers aangetoon dat hulle dink dat OLM belangrik is in die onderrig- en leerproses. Die ander twee onderwysers stem in 'n mate saam dat materiaal belangrik is.

Tabel 4.4: Die belangrikheid van onderrig- en leermateriaal in die onderrig- en leerproses



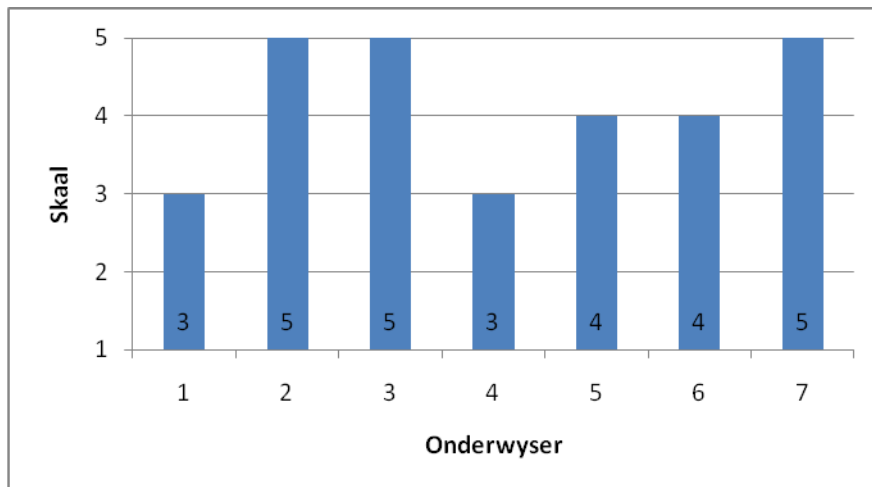
Die onderwysers het verskillende menings gegee oor hoekom hulle dink die materiaal belangrik is. Die redes dui op verskillende aspekte van klaskamerorganisasie waar kinders apart en op verskillende vlakke moet werk. OLM moet tasbaar wees. Tog sê drie van die onderwysers dat dit belangrik is om leerders besig te hou. Dit kan kinders se agtergrond, leerstyle, leermetodes en unieke denke in ag neem. Dit kan leerders lus maak om te leer en om interaktief te verkeer met die ander leerders en die onderwyser in die klas. Dit help ook die onderwyser met die beplanning van al hierdie verskillende aspekte en dit verskaf inligting, veral omdat dit meestal werk rondom 'n sentrale tema. Verder dien dit as 'n kontrolemiddel waar die verwagtinge en progressie vir die onderwyser duideliker is.

“...kyk, ons klasse wissel mos nou nê, so as die een groep nou besig is dan moet daar uh-huh onderrigmateriaal wees om die ander groep mee besig te hou, sien die kinders kan nie stilsit nie, so daar moet eintlik um ekstra meer onderrig materiaal vir hulle wees vir die tye wanneer 'n mens weet hulle apart moet werk sien...” (Onderwyser 3)

4.4.3 Die bydrae van onderrig- en leermateriaal tot leerders se kennis en begrip.

Die onderwysers het gemengde menings oor die bydra van OLM tot leerders se kennis en begrip (Sien tabel 4.5). Meestal herken en erken onderwysers wel hierdie bydrae. Tog sê van die onderwysers dat materiaal net soms 'n bydrae lewer. Onderwysers is onseker of OLM op die oomblik 'n bydrae lewer en of dit wel 'n bydrae kan lewer.

Tabel 4.5: Die onderrig- en leermateriaal dra by tot die leerders se kennis en begrip.



Tydens die onderhoude het die onderwysers baie verwys na hoe die materiaal nie op die oomblik 'n bydrae lewer nie. Hulle sê dat die leerders min in aanraking kom met bronne, materiaal en hulpmiddels, maar dat daar wel verbetering plaasvind indien die leerders daarmee in aanraking kom. Die leerders het baie aandag nodig, want hulle vind dit moeilik om die inhoud, aktiwiteite en opdragte te interpreteer en sodoende te weet wat om te doen. Die onderwyser moet eers alles verduidelik.

Van die onderwysers het verwys na vereistes vir materiaal se bydrae tot leerders se kennis en begrip. Die materiaal moet kind-vriendelik wees en die kinders moet dit geniet om daarmee te werk. Dit moet die leerders prikkel en op die kinders se vlak wees. Indien die materiaal nie geskik is nie, moet die onderwyser aanpassings maak. 'n Tekort aan tyd, administratiewe landing en 'n gebrek aan kennis maak hierdie aanpassing en gebruik moeilik en baie onderwysers bedank eerder.

4.4.4 Leerders werk onafhanklik met die onderrig- en leermateriaal

Ses van die onderwysers meen dat die leerders soms onafhanklik met OLM kan werk. Onderwyser twee sê egter dat die leerders in haar/sy multigraadklas nooit onafhanklik met die materiaal kan werk nie. Die onderwysers het gemengde antwoorde oor hoe hulle leerders se vaardigheid om afhanklik met materiaal te werk ontwikkel in die klas.

Baie onderwysers stem saam dat leerders dit kan regkry, maar dat dit inoefening verg. Die onderwysers moet aanpassings maak, maar hulle het nie altyd genoeg tyd en kennis om dit te doen nie. Dit verg ook baie geduld om dit in die klas vir die leerders aan te leer, veral weens inklusiwiteit. Die onderwysers gee selfgerigte werk en rolle in die geval van groepwerk. Die onderwyser verduidelik eers wat die leerders moet doen. Die onderwysers gee eenvoudige goed of aktiwiteite op verskillende vlakke. Soms laat hulle die leerders hul eie vrae uitwerk. Tog word alles “*nie lepel vir lepel ingegegee nie*”.

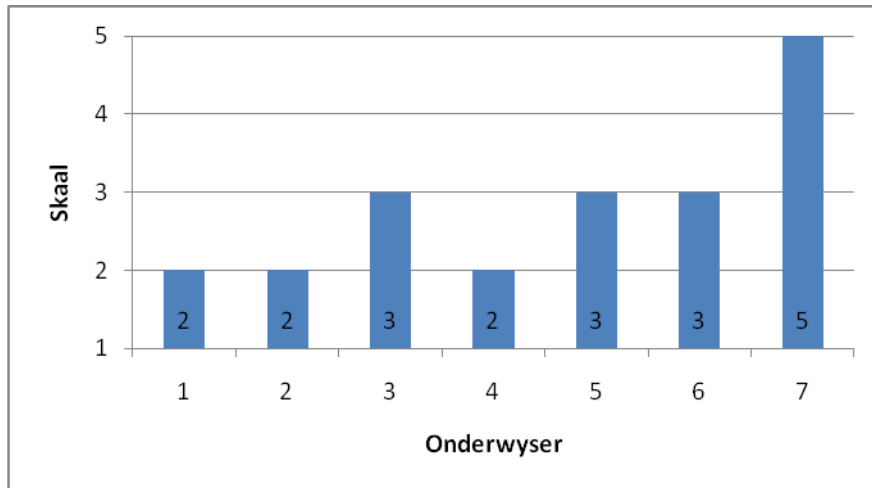
“...deur, elkeen kry sy eie pakkie wat hy mee sit en ek werk met hulle dit eers, ons werk dit deur en dan sal ... en dan sit hulle, daar is groepswerk, daar is alleen werk, dan doen julle dit maar soos wat nodig is...” (Onderwyser 4)

Die onderwysers maak gebruik van tutors en groepwerk, want hulle meen leerders verduidelik beter indien aan leerders wat sukkel of onseker is oor dit wat hulle moet doen. Die onderwysers kan dan die swakker leerders help. Die leerders kan nog steeds die onderwyser vra as hulle vashaak. Van die probleme wat die onderwysers ondervind is dat leerders nie kan lees nie en hulle het ook nie die nodige leermetodes nie. Hulle is dikwels onseker. Daar is ook nie genoeg tyd in die klas om die werk te voltooi nie. Dit is ook moeilik om die leerders se agtergrond in ag te neem. Die leerders se selfvertroue moet daarom opgebou word deur hulle te prys, aan te moedig en te motiveer.

4.4.5 Die aanspreek van verskillende aspekte van differensiasie deur middel van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamers.

Die onderwysers het met die vraelys geantwoord dat die OLM wat hulle in die klas gebruik nie eintlik voorsiening maak vir leerders met verskillende leerstyle nie (Sien tabel 4.6). Een onderwysers het wel aangedui dat die materiaal wat sy/hy gebruik altyd voorsiening maak vir leerders met verskillende leerstyle.

Tabel 4.6: Die onderrig- en leermateriaal maak voorsiening vir leerders met verskillende leerstyle



Die onderwysers sê dat hulle voorsiening maak vir hierdie verskille in leerstyle. Die materiaal voldoen nie aan hierdie vereiste nie. Leerstyle word volgens die respondente nie op 'n spesifieke manier geïdentifiseer nie. Daar is baie maniere om dit te doen. Die onderwysers kom dit stelselmatig deur die verloop van die jaar agter. Die leerstyle word geleidelik ontbloot. Hulle kom dit agter deur te sien waar die leerders sukkel, waar die leerders aandag gee en die tipe vrae wat die leerders vrae. Soms kry hulle van hierdie inligting van die leerder se vorige onderwyser af en hulle lees dit in die leerders se portefeulje. Dit sal help as hulle in die begin van die jaar toetse kan gee waardeur die leerstyle geïdentifiseer word.

Die onderwysers dink hulle maak onbewustelik voorsiening vir die verskillende leerstyle. Hulle maak aanpassings aan die materiaal. Die onderwysers gee verskillende aktiwiteite en oefeninge

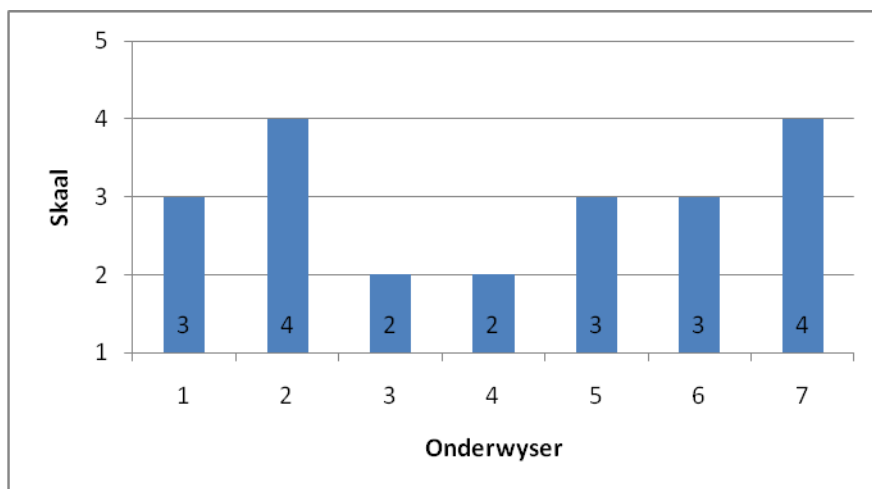
vir die sterker en swakker leerders. Soms word dieselfde tipe goed herhaal. Hulle gee ekstra leeswerk vir die knap leerders om die leerders mee besig te hou. Die onderwysers moet dit wat die leerders moet doen eers verduidelik en die onderwysers gee voorbeelde. Soms word die swakker en die sterker leerders gemeng. Die swakker leerders kry ekstra hulp. Soms word die sterker leerders beloon as die leerders se groep goed doen.

“...dit kom soos wat ek die kind leer ken, daar is nie 'n spesifieke manier nie ... deur byvoorbeeld luister oefeninge te doen, ek, ek um lees daaglik vir hulle stories en ek vra geduring uh vrae terwyl ek lees en ek kom agter dan dat baie visuele kinders,... terwyl ek lees. Dit is maar een manier hoe ek dan nou die visuele en die ... van mekaar skei en dan die kinders wat eers begin om aandag te toon die oomblik as hulle dink ... wat ek dan doen met hulle ervaar dit dan toon hulle die eerste aandag, nie wanneer ek dit vertel of wanneer ek dit lees of wanneer hulle dit moet skryf nie...” (Onderwyser 2)

Van die probleme wat die onderwysers ervaar is die tekort aan tyd om hierdie beplanning te doen. Hulle voel ook hulle het nie genoeg kennis om die leerstyle te identifiseer en daarvoor voorsiening te maak nie. Die onderwysers het nie hulp, idees en apparaat nie. Hulle het wel opgelet dat daar meer leerstyle is as in die verlede.

Daar is gemengde antwoorde op die stelling oor die voorsiening van OLM aan leerders se verskillende vlakke (Sien tabel 4.7). Twee onderwysers antwoord dat hierdie voorsiening min gebeur. Drie onderwysers antwoord dat die materiaal soms voorsiening maak vir hierdie vlakke en twee antwoord dat dit dikwels voorsiening maak vir leerders met verskillende vlakke.

Tabel 4.7: Die onderrig- en leermateriaal maak voorsiening vir leerders van verskillende vlakke.



Die onderwyser moet hierdie voorsiening vir leerders se verskillende vlakke fasiliteer. Dit moeilik om dit te doen, want daar is baie meer vlakke as wat daar grade is. Aanpassings moet soms gemaak word, omdat die materiaal te moeilik of te maklik is. Hierdie aanpassings beïnvloed die standaard of vlak van die graad se werk. Soms word die materiaal net so gebruik. Baie keer sal die onderwyser een les gee met een tema, maar dan sal hulle gedifferensieerde aktiwiteite gee. Die onderwyser gee verskillende soorte aktiwiteite wat soms maklik begin en dan moeiliker maak. Die onderwysers gee verrykende werkopdragte vir sterker leerders. Van die onderwysers gebruik Bloom se taksonomie om hierdie aktiwiteite te beplan en te struktureer. Soms doen die leerder 'n ander graad se werk. Dit kan 'n laer of hoër graad wees.

Die assessering en die hoeveelheid beskikbare tyd is dan problematies. Dit is ook moeilik om die leerders te motiveer en gemotiveerd te hou. Daar is onderwysers wat baie van die bord in die klas gebruik maak. Die leerders gebruik dit ook. Die leerders kan nogtans nie onafhanklik werk nie. Van die onderwysers erken dat hulle onseker is oor wat gedoen moet word. In die tale en van die inhoudsvakke is dit makliker om te sorg dat voorsiening gemaak word vir leerders se verskillende vlakke.

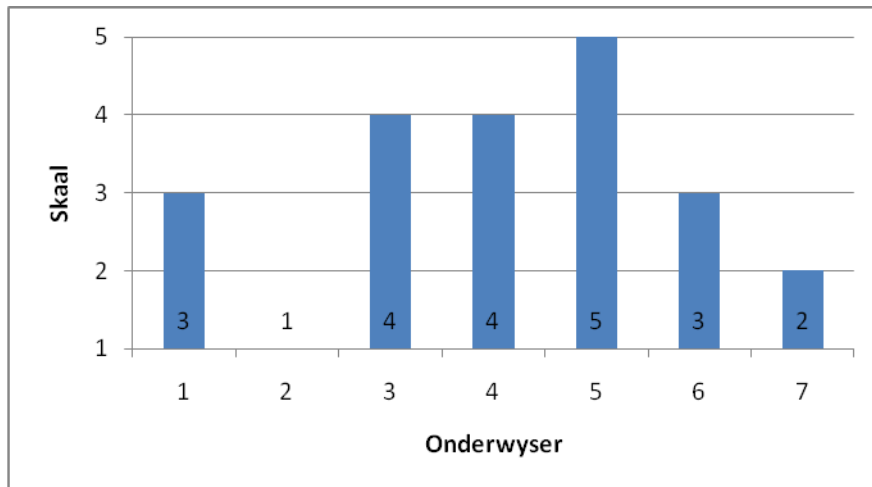
Een skool het die hulp van 'n remediërende onderwyser wat die leerders se leesvlak bepaal en daarvolgens word leesboeke gekies. Soos die leerder dan vorder verander die leesboek se vlak. Daar vind dus ontwikkeling plaas nadat die probleem geïdentifiseer is.

In 'n mate erken die onderwysers dat hulle raad en nodig het met die gebruik van OLM in die klas. Onderwyser twee het nie die stelling in die vraelys voltooi nie.

4.5 Kategorie B: Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.

Daar is gemengde reaksie oor hoeveel OLM beskikbaar is in die sewe onderwysers se multigraadklaskamers (Tabel 4.8). Daar word nie OLM spesiaal vir multigraadklaskamers ontwikkel nie. Daar is baie materiaal beskikbaar vir monograadklaskamers. Die skole het ook nog 'n voorraad ou handboeke wat ook vir die gebruik in monograadklaskamers ontwikkel is.

Tabel 4.8: Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in die klas.



4.6 Kategorie C: Die selektering van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.

Die meeste skole koop verskeie soorte materiaal aan. In 'n meerdere en mindere mate werk die onderwysers dan met hierdie aangekoopte materiaal deur dit net so te gebruik of dit aan te pas en te verwerk. Die onderwysers antwoord dat hulle altyd, dikwels of soms moeite doen met die selektering van die materiaal.

4.7 Kategorie D: Die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.

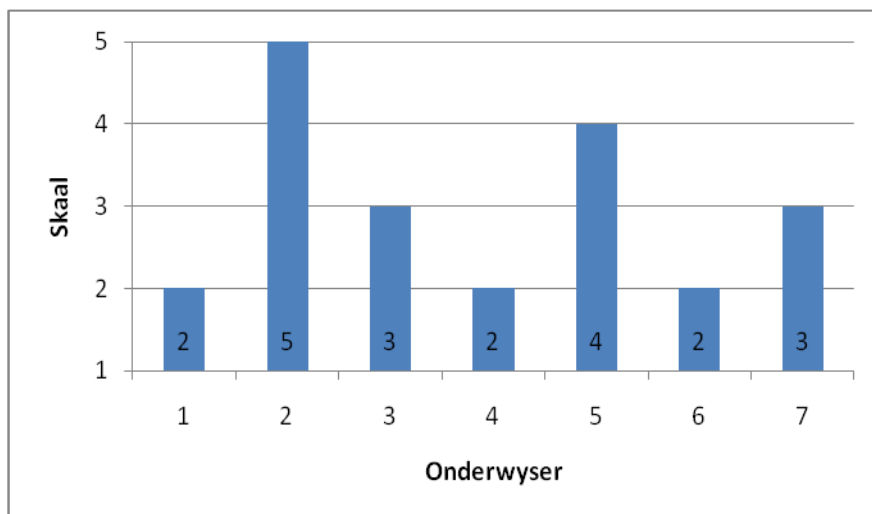
4.7.1 Inleiding

Die meeste onderwysers ontwikkel nie eintlik hul eie onderrigmateriaal nie (Tabel 4.9). Een onderwyser doen dit altyd terwyl die ander in 'n mindere mate hul eie materiaal ontwikkel. Die onderwysers meen hulle het nie genoeg tyd om self onderrig- en leermateriaal te ontwikkel nie.

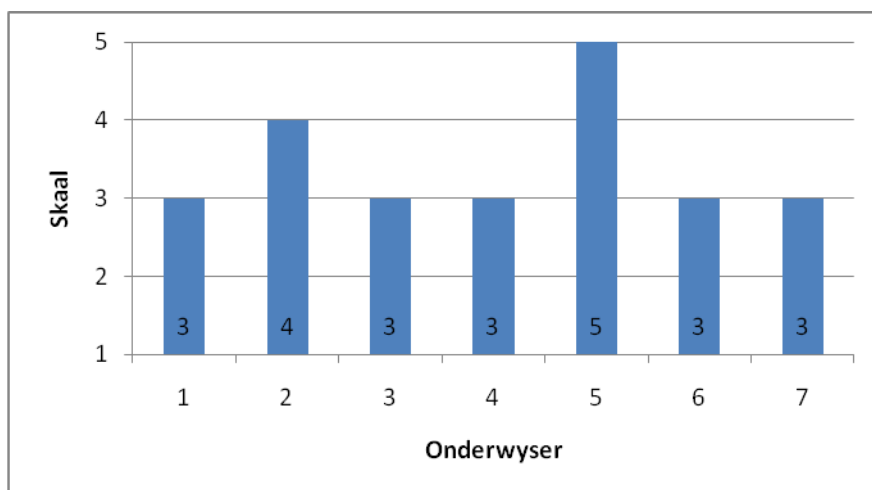
Baie onderwysers pas wel soms reeds-bestaande OLM aan. Net een onderwysers het geantwoord dat hy/sy nie ander mense se onderrigmateriaal aanpas nie. Vier onderwysers het aangedui dat hulle somtyds of gereeld materiaal aanpas om by ander ontwikkelaars se OLM te pas. Die ander drie onderwysers pas maar min aan by ander mense se materiaal. Indien die

multigraadonderwysers wel hul eie materiaal ontwikkel, ondervind hulle volgens die vraelyste nie oor die algemeen probleme daarmee nie (Tabel 4.10).

Tabel 4.9: Die multigraadonderwysers ontwikkel hul eie onderrig- en leermateriaal.

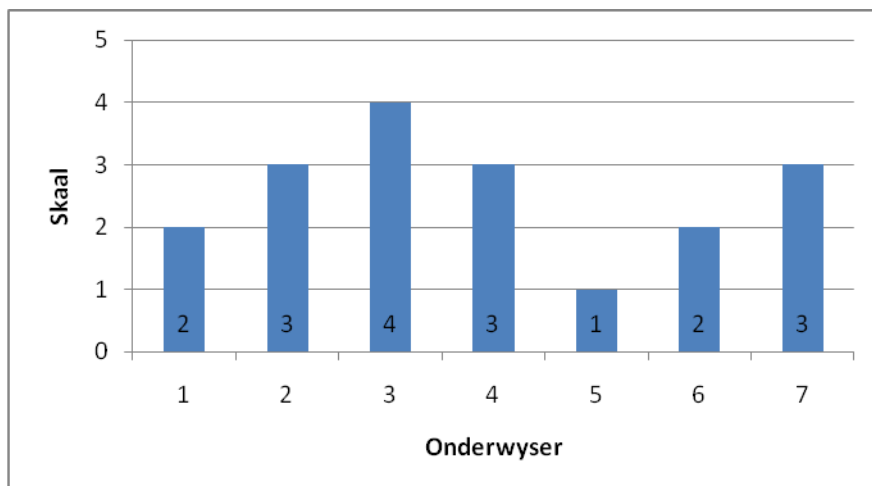


Tabel 4.10: Die onderwysers ondervind probleme met die ontwikkeling van hul eie onderrig- en leermateriaal.



Die multigraadonderwysers antwoord dat hulle in 'n mindere of meerdere mate opleiding ontvang het om OLM op te stel (Tabel 4.11). Tog erken het tydens die onderhoude dat hulle nie genoeg opleiding ontvang het om materiaal vir die multigraadklassituasie materiaal te ontwikkel nie.

Tabel 4.11: Die multigraadonderwysers het opleiding ontvang om effektiewe onderrig- en leermateriaal op te stel.

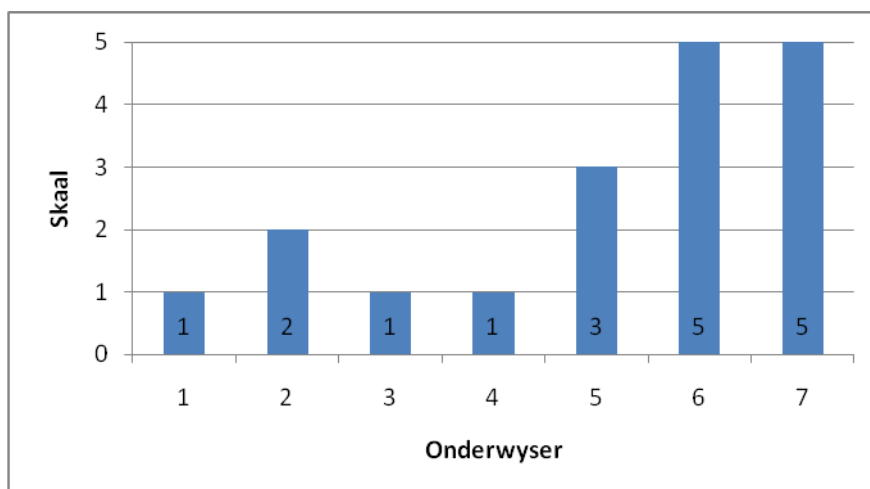


4.7.2 'n Beleid vir die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal

Tydens die beantwoording van die vraelys (Sien tabel 4.12) het twee onderwysers aangedui dat hulle skole wel 'n beleid het wat handel oor die ontwikkeling van OLM. Vier onderwysers het aangedui dat hulle nie so 'n beleid het nie, veral omdat dit nie deur die regering vereis word nie. Die onderwysers het verskillende opinies oor hoekom 'n beleid belangrik is in die selektering en ontwikkeling van OLM. Een van die hoofredes waarom so 'n beleid volgens die onderwysers belangrik kan wees, is dat dit 'n verwysingsraamwerk, 'n riglyn of 'n maatstaaf is. Dit sal help vir doelwitstelling. Dit sal ook help om almal op dieselfde vlak te bring en dat almal weet wat in elke graad gedoen moet word. Een onderwyser het ook gesê dat daar so baie beleide is en alles kan nie gevolg word nie.

Onderwyser twee sê later op die antwoord van 'n ander vraag dat 'n skool reëls moet hê, sodat dissipline gehandhaaf kan word en boeke nie verniel of wegraak nie. Daarom is 'n beleid belangrik.

Tabel 4.12: Die skool het 'n beleid oor die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal.



4.7.3 Samewerking tussen multigraadonderwysers in die ontwikkeling en deel van onderrig- en leermateriaal nie

Van die onderwysers werk nie saam met ander onderwysers van ander skole nie. Tog meen die onderwysers daar is verskeie voordele in hierdie samewerking, dat dit hulle sal help en dat dit die werk sal vergemaklik. Die lading sal nie so baie wees nie en die onderwysers kan help om mekaar se probleme op te los. Jy kry nuwe idees en kan materiaal deel. Dit is egter vir hierdie onderwysers moeilik om van ander onderwysers se beplanning af te werk en daar moet dis aanpassings en verwerkings plaasvind, veral as die standaard nie reg is nie. Die materiaal kan dalk te moeilik of te maklik wees.

Dit sal egter nie help om saam met monograadonderwysers te werk nie. Die samewerking moet met ander multigraadonderwysers wees wat met dieselfde soort leerders en in dieselfde soort omstandighede werk. Die respondente meen dat daar ander onderwysers is wat nie wil saamwerk nie. Hulle wil nie hulle eie werk met ander deel nie of wil net werk van ander onderwysers ontvang. Baie onderwysers is egter nie in staat om self te beplan en te werk nie en hulle kan baie leer uit hierdie samewerking.

Indien die onderwysers materiaal nodig het, weet nie al die onderwysers waar om onderrig- en leermateriaal in die hande te kry. Party skole ontvang wel gereelde besoek van uitgewers se agente wat die skool en die onderwysers bekend stel aan die nuutste OLM.

4.7.4 Die kontrole, monitor en evaluering van onderrig- en leermateriaal

Drie onderwysers het geantwoord dat hulle OLM soms gekontroleer word deur ander mense. Onderwyser sewe se materiaal word dikwels gekontroleer terwyl die ander twee onderwysers (een en twee) se materiaal selde of nooit gekontroleer word.

4.8 Die rol, gebruik en belangrikheid van kriteria in die selekterings- en ontwikkelingsproses van onderrig- en leermateriaal

Die onderwysers is gevra hoekom kriteria en vereistes belangrik is in die selekterings- en ontwikkelingsproses van OLM. Tydens hierdie vraag het die onderwysers baie verwys na die verskillende vereistes waaraan materiaal moet voldoen om te onderstreep waarom dit belangrik is. Kriteria help die onderwyser om materiaal te selekteer. Dit is 'n riglyn juis omdat daar materiaal is van onvanpas is.

Die onderwyser moet weet waarom daar sekere materiaal gekies word en waarom sekere materiaal nie gekies word nie. Sonder kriteria sal onnodige en onbruikbare materiaal aangekoop word en daarom is vereistes en kriteria belangrik. Onderwysers moet juis saamwerk om die beste materiaal te selekteer, sodat daar ook met dieselfde reekse gewerk kan word en sodoende volg op mekaar.

Die meeste onderwysers het aangedui dat hulle kriteria gebruik as hulle OLM selekteer. Tog het die onderwysers tydens die onderhoud onseker voorgekom oor waarna gekyk moet word as OLM selekteer moet word. Die onderstaande vereistes/kriteria is onderskeidelik deur die onderwysers as redes vir die belangrikheid of die vereistes en kriteria van die onderrig- en leermateriaal gegee. Dit word vervolgtik alfabeties gelys.

Die onderrig- en leermateriaal moet...

- aan die einde vrae en take hê om die leerders se kennis en begrip te hersien en te toets.
- die omgewing in ag neem, want dit is waar die leerders bly.
- gerig wees om die agtergeblewe kinders en pas by hul omstandighede.
- groot, kleurvolle, lekker en interessante prente hê, sodat dit die leerders se aandag trek.
- in die multigraadklaskamer gebruik kan word.
- interessante en leersame inhoude hê.
- kindvriendelik wees.
- leerders lei na die bereiking van die leeruitkomst.
- leerders lus maak om dit op te tel en aan te gaan/leerders prikkel/dit vir die leerders lekker maak om daaraan te werk.
- leerders se hulpbronne in ag neem (bv. geen tegnologie, biblioteke en koerante)
- leerders se kultuur in ag neem.
- leeruitkomst bevat, sodat dit makliker vir die onderwyser is.
- neem leerders se vermoë in ag.
- nie in 'n te klein skrif getik word nie.
- nie te duur wees nie, sodat daar genoeg kan wees.
- op die kind se vlak wees.
- op die praktyk gerig wees.
- realisties, konkreet en van toepassing op die kind se lewe wees.
- relevante opdragte en aktiwiteite hê.
- uitkomsgebaseerd wees.
- weer gebruik kan word.

Onderwyser twee het verder bygevoeg dat een van die probleme die hoeveelheid assesseringstake is. Dit is te veel vir een jaar. Assessering, uitkomst en assesseringstandaarde moet spesifiek vir hierdie leerders geselekteer word, omdat dit so belangrik is vir hierdie leerders as 'n basis. Volgens die onderwyser is dit elke leerarea se eerste leeruitkoms. Die kind kan nie onafhanklik werk nie en dit neem lank om die basiese vaardighede baas te raak. Die tale is belangrik, veral die vermoë om te kan lees. Daarop volg die leerder se redeneringsvermoë, skryfvaardighede en dan kommunikasievaardighede. 'n Groep kenners

moet besluit oor wat as die basiese boustene gesien kan word, sodat dit vasgelê kan word. Die onderwyser wil op hierdie boustene konsentreer. Hy/sy voel dat daar te min aandag in die Grondslagfase aan die boustene gegee word. Leerders vorder soms te vinnig sonder dat hierdie grondslag gelê is. Die eerste vyf jaar is die belangrikste vormingsjare. Soms kry die leerder nie die geleentheid om die agterstande weens die probleme in hierdie vormingsjare in te haal nie. Van die probleme is ouers se ongeletterdheid. Verder is daar kinders met alkoholsindroom, wanvoeding of ondervoeding. Die leerders se gebrek aan taal, kommunikasievermoë en konflikthantering is baie swak. Soms is daar sig-, gehoor- en spraakprobleme. Dit kinders se ontwikkeling word nie vinnig genoeg gestimuleer nie. Indien die stimulasie vroeër plaasvind, kan die probleme beter en vroeër aangespreek word. Die agterstande kan seker nooit heeltemal ingehaal word nie, maar deur die leerder terug te hou in die grondslagfase gee jy vir hom 'n langer pad.

“...um ek sou sê dit moet inhoude wees wat regtigwaar vir die kind interessant is, maar terselfdertyd ook leersaam is, kyk dit baat nie ek gaan vir hom vertel van iets waarin hy nie belangstel nie, en dit gaan ook nie vir hom baat om iets te leer of te probeer leer wat vir hom van geen nut gaan wees vorentoe nie. So dit moet absoluut wees vir hom 'n ... toekomsgebaseerd is...” (Onderwyser 5)

Die onderwysers antwoord wel dat hulle die gemeenskap en die omgewing in ag neem as hulle onderrigmateriaal selekteer en ontwikkel. Hulle probeer ook om die onderrigmateriaal so interessant as moontlik maak as hulle die onderrigmateriaal self ontwikkel.

“...ek glo aan die kind selfvertroue um ... en um die kind se werkvermoë hang ook af van die onderwyser se ... sien en in baie gevalle ek meen as hulle sien die onderwyser is baie entoesiasties, jy kry die baie, kry jy goed ... aandag en wanneer jy ook die pryse uitdeel, ek vind uit dat sodra die kind nou een kind prys dan is die ander kinders nogal geneig om nogal uh-um hulle voel hulle wil ook graag daai lof toegeswaai word...” (Onderwyser 3)

Die onderwysers was grootliks onseker oor die rol van fisiese faktore in die selektering en ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal. Hulle is ook onseker oor watter fisiese faktore in ag geneem moet word.

Die fisiese omgewing moet in ag geneem word. Vir ontwikkeling moet die onderwyser begin by die kind en dan kyk na kind se omstandighede en die breër gemeenskap. Die onderwyser moet

begin met meer basiese inligting en vaardighede. Die kind se wêreld is baie kleiner en het nie baie kennis nie. Dit bepaal die onderwyser se denkrigting.

Daar moet genoeg hulpbronne in die klas wees. Die leerders moet die basiese skryfbehoeftes hê. Die ventilasie moet goed wees in die klas. Daar moet ook genoeg spasie en beweegruimte wees en hierdie beskikbare spasie moet in ag geneem word. 'n Mooi omgewing en klaskamer skep 'n aangename leeratmosfeer. Die vensters, mure en banke moet heel en skoon wees. Daar moet 'n skryfbord wees wat die onderwyser en die leerders kan gebruik weens die voordele verbonde aan die gebruik daarvan. Een onderwyser het self na eenvormigheid verwys as 'n belangrike faktor, omdat dit respek en dissipline aanmoedig.

Die leerders moet netjies en skoon wees. Daarom moet hulle leer oor selfversorging. Hierdie kennis word nie opgedoen by die huis nie en die vak Lewensoriëntering is dus ideaal daarvoor. Die huislike omstandighede en die versorging wat daar plaasvind strem die leerder intellektueel en emosioneel. Die ouers moet daarom ook opgelei word. Die leerders se selfbeeld moet ook eers opgebou word. 'n Kind het kos en klere nodig, maar ook liefde, aandag en aanvaarding. Die onderwyser moet kennis dra van hierdie omstandighede en die invloed daarvan op die ontwikkeling van die kind. Hierdie aspekte beïnvloed die onderrig- en leerproses. Van die onderwysers voel hulle faal in hierdie taak, omdat dit 'n uitdaging is om die nuwe inhoude aan te leer en omdat dit tyd in beslag neem.

Vier onderwysers het in 'n sekere mate opleiding ontvang om effektiewe onderrigmateriaal op te stel. Die ander onderwysers het min of geen opleiding ontvang nie.

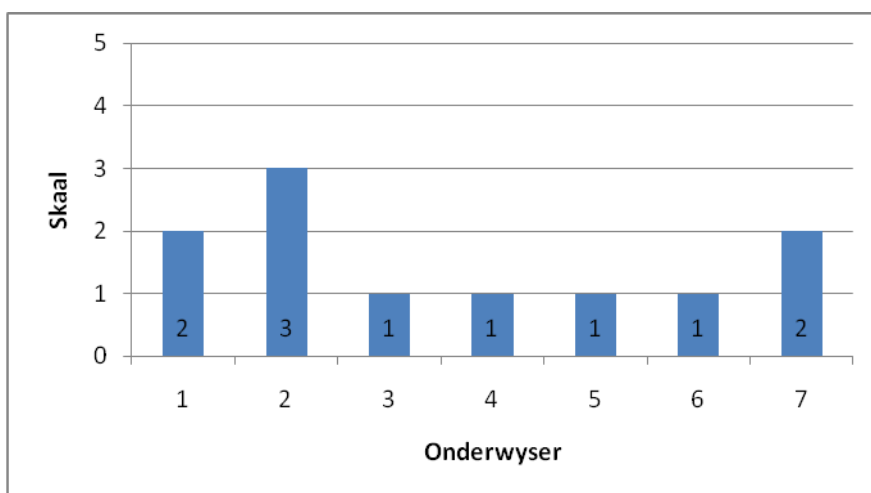
4.9 Kategorie E: Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in multigraadskole

4.9.1 Inleiding

Die skole het oor die algemeen nie rekenaars waarop die onderwysers en die leerders kan werk nie (Tabel 4.13). Vier van die onderwysers skryf dat daar nie rekenaars is waarop die leerders in die klas of in 'n aparte lokaal kan werk nie. Skool een het wel tussen een en tien rekenaars en

skool vier het 'n rekenaarlokaal met elf tot twintig rekenaars voorsien deur Khanya. Die beskikbare rekenaars word egter nie benut nie weens tegniese tekortkominge en die onvermoë om probleme reg te stel.

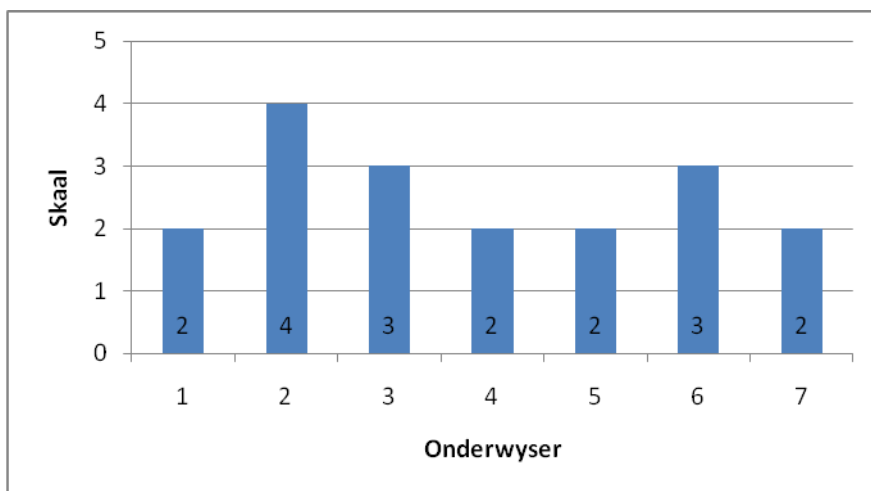
Tabel 4.13: Die multigraadonderwysers gebruik rekenaars in die klas om te help met onderrig.



Van die onderwysers maak gebruik van 'n rekenaar vir administrasie, lesvoorbereiding en die verwerking van die leerders se punte. Een van die voordele vir administrasie is dat alles bymekaar is en die onderwyser hoef nie al die blaaiwerk te doen in lêers nie. Baie min onderwysers maak van die internet gebruik om onderrigmateriaal in die hande te kry. Vyf onderwysers maak wel soms of dikwels gebruik van rekenaargebaseerde leerprogramme. Die meeste onderwysers antwoord dat hulle nie gebruik maak van rekenaars in die klas om te help met die onderrig van die leerders nie juis as gevolg van die tekort aan rekenaars in die klas.

Die meeste onderwysers het al voorheen rekenaaropleiding ontvang. Die hoeveelheid opleiding verskil van onderwyser na onderwyser. Twee onderwysers het glad nie rekenaaropleiding ontvang nie. Van die onderwysers meen dat hulle nie genoeg opleiding ontvang het om tegnologie in die klas te gebruik nie (Tabel 4.14). Die ander onderwysers het in 'n sekere mate sekerheid dat hulle genoeg opleiding ontvang het.

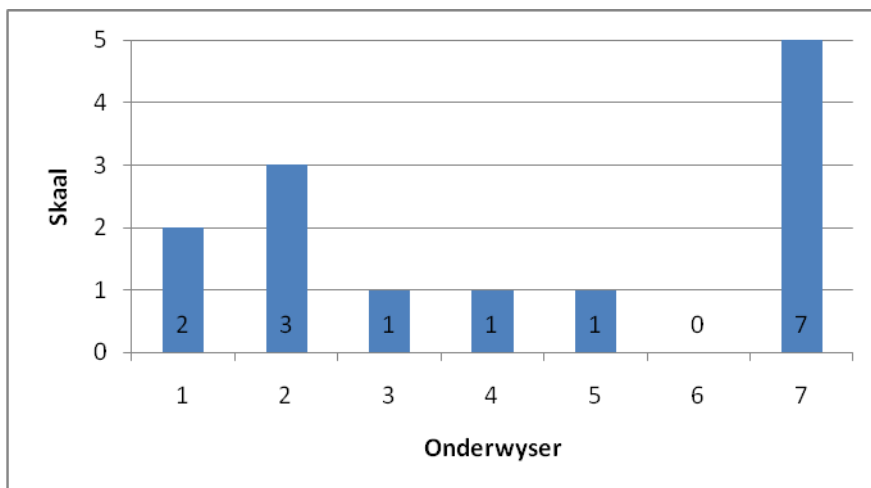
Tabel 4.14: Die multigraadonderwysers voel hulle het genoeg opleiding ontvang in die gebruik van tegnologie in die klas



4.9.2 Die verbetering van onderrig en leer deur die gebruik van tegnologie in die multigraadklaskamer

Daar is gemengde reaksie oor die bydrae wat tegnologie kan lewer in die multigraadklas deur die gebruik daarvan in die onderrig- en leerproses (Sien tabel 4.15).

Tabel 4.15: Tegnologie kan onderrig en leer in multigraadskole verbeter



Indien die onderwysers rekenaars in die klas het, moet die leerders beurte maak om daarop te werk. Daarom moet die leerders ook in pouse tyd werk. Dit is 'n probleem as leerders nie in die gegewe en beskikbare tyd hul werk op die rekenaar kan klaarmaak nie. Dit sal help as daar vrywilligers kan inkom wat kan help, omdat daar die hele tyd iemand moet wees kan help met die rekenaar.

Daar is baie voordele indien daar rekenaars in die klas is. Die kinders geniet dit om op die rekenaars te werk en besef nie eers dat hulle werk nie. Die verskeidenheid onderrigmetodes kan uitgebrei word en daar is wonderlike leermateriaal op en vir die rekenaar beskikbaar. Dit kan voorsiening maak vir die leerders se verskillende leerstyle. Ten spyte van die feit dat die leerders ook nie rekenaars by die huis het nie, raak hulle vinnig nuwe tegnologie baas. Die kind wat op die rekenaar werk hoef nie te kompeteer teen die ander nie en kan sy/haar eie vordering dophou. Onderwyser drie sê ook dat dit help met die verbetering van take.

“...tegnologie deur um, uh deur die ... en deur die transparante en al hierdie afrolmasjiene en om goeters af te druk en af te rol vir hulle en wanneer jy jou lesse veral voorberei deur die transparante en kinders dan kan sien, baie kere wil hulle nie praat nie maar hulle sien 'n prentjie en jy wys vir hulle en al hierdie goeters en baie kere is dit nogal belangrik dat jy veral jou onderrigmetodes so 'n bietjie verskillend maak en dit 'n bietjie afwissel uh dat kinders nie gewoon raak aan een styl of een manier van goed nie dat hulle ...” (Onderwyser 7)

Oor die algemeen is hierdie onderwysers nie bewus van hoe tegnologie optimaal gebruik kan word nie, omdat hulle nog nie gesien het hoë dit gebruik word nie. Net onderwyser twee het al demonstrasies gesien en hy/sy is opgewonde daarvoor. Daarom sê die persoon dat kinders nie net moet speel op die rekenaars nie. Onderwyser vyf sê ook dat die onderwyser die leerders moet laat belangstel in rekenaars.

4.9.3 Die gebruik van ander tegnologieë in die multigraadklaskamer

Drie van die onderwysers het 'n dataprojektor wat hulle die klas kan gebruik, maar net twee onderwysers gebruik dit soms. Die ander skole het nie dataprojektors nie en sodoende gebruik die onderwysers dit ook nie in die klas nie. Die skole het ook nie interaktiewe witborde nie. Onderwyser sewe maak gebruik van die rekenaar om transparante vir die outydse dataprojektor te maak.

4.10 Slotopmerking

Die sewe multigraadonderwysers het hulle volle samewerking gegee tydens die voltooiing van die vraelyste en die onderhoude.

In hoofstuk vyf word die data wat in hierdie hoofstuk voorgestel is, bespreek, analiseer en interpreteer.

Hoofstuk 5: Bespreking, analise en interpretasie van die data

5.1 Inleiding

In hoofstuk vier is die data wat tydens die ondersoek ingesamel is, sistematies voorgestel volgens vyf kategorieë. In hierdie hoofstuk word die data bespreek, analiseer en geïnterpreteer. Dit word ook volgens vyf kategorieë en kenmerkende aspekte wat uit die data uitgespruit het, gedoen.

5.2 Data omtrent die skole

Elke skool se indeling van hul grade verskil weens elkeen se unieke omstandighede, asook leerder- en onderwysergetalle. Skool vier het slegs een multigraadklas waar die ander skole in die meerderheid multigraadklasse het. Die kombinasie van grade hang af van die hoeveelheid leerders in elke graad in 'n betrokke jaar. Skool vier kan gelukkig meer onderwysers bekostig, sodat die kombinasie van grade indien nodig vermy kan word.

Die multigraadonderwysers is oor die algemeen gelukkig dat hulle nie baie leerders in hul klas het nie. Nogtans is die omstandighede moeilik in die klas, omdat hierdie leerders in verskillende grade is. Die situasie is soveel moeiliker vir onderwysers twee, vyf en ses waar daar onderskeidelik 30, 39 en 35 leerders in die klas is.

Hoe meer grade in 'n multigraadklaskamer gekombineer word, hoe moeiliker is dit om te verseker dat kwaliteit onderrig en leer plaasvind, veral omdat die onderwysers al die leerareas moet onderrig. Uit die sewe onderwysers is daar net een onderwyser wat drie grade in een klas het. Hierdie onderwyser se beplanning en onderrig is dus moeiliker en meer kompleks.

Dit is ook moeiliker om grade in die klas te hê wat in meer as een fase is. Veral onderwyser een ondervind probleme as gevolg van hierdie kombinasie, omdat die graad 3-leerders se leerareas anders ingedeel word. Hulle het drie leerprogramme en die tydsindeling van hierdie leerprogramme verskil van die intermediêre fase se tydsindeling.

Die feit dat Afrikaans die moedertaal en die onderrigtaal in hierdie multigraadklasse is, maak dit minder kompleks. Die situasie sou soveel moeiliker gewees het indien daar leerders of onderwysers is wat 'n ander taal het as moedertaal het.

5.3 Kategorie A: Die gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.

5.3.1 Inleiding

Onderrig- en leermateriaal word dikwels in multigraadklaskamers gebruik, alhoewel daar nie geskikte materiaal is nie vir die multigraadklas nie. Die onderrig- en leerstrategieë wat in die multigraadklaskamer gebruik word, is nog baie onderwysergerig en die handboeke, modules en ander materiaal is geskep vir leerders in monograadklasse. Dit wil sê die onderwysers neem die leiding en die verantwoordelikheid. Die leerders is half passief in die onderrig- en leerproses wat in die klas plaasvind. Die onderwyser staan omtrent die heeltid voor in die klas waarvandaan die onderrig- en leerproses gelei word.

Dit is moeilik om te bepaal hoe gereeld materiaal in die klas gebruik word sonder 'n wetenskaplike proses om hierdie hoeveelheid te bepaal nie. Die onderwysers se antwoord oor hoe gereeld materiaal in die klas gebruik word, is dus nie op dieselfde skaal en sodoende vergelykbaar nie. Die onderwysers het verskillende skale waarbinne die hoeveelheid gebruik van materiaal in die klas bepaal word.

Die multigraadonderwysers onderrig al die leerareas en die integrasie van leerareas is 'n integrale deel van multigraadonderwys weens die hoeveelheid grade in een onderwysers se klas en die uitdagings wat daarin geleë is. Die integrasie van die leerareas sal die werk van die onderwysers vergemaklik, omdat onderrig in meer kompakte en verstaanbare eenhede aangebied word aan die leerders. Die integrasie van die leerareas sal ook daarom minder verwarrend wees vir die leerders. Integrasie is dus voordelig vir die leerders. Dit is ook voordelig vir die multigraadonderwyser, omdat hulle ook met meer kompakte en verstaanbare eenhede werk op een slag. Onderrig- en leermateriaal kan in alle leerareas gebruik word indien daar geskikte materiaal is vir die multigraadklas.

Alhoewel die onderwysers meestal geantwoord het dat die leerders die materiaal geniet, is dit net soos met die hoeveelheid tyd wat die materiaal gebruik word, moeilik om te bepaal sonder 'n meetinstrument. Die onderwysers kan 'n oordeel vel en soms die leerders se reaksie identifiseer, maar die leerders self sal die beste kan sê hoe hulle die materiaal ervaar. Dit geld ook om te bepaal of die materiaal die les interessanter maak. Tog kan materiaal wat voldoen aan al die vereistes en kriteria, 'n les interessanter maak.

5.3.2 Die belangrikheid van die gebruik van onderrig- en leermateriaal

Dit is goed dat onderwysers die belangrikheid van onderrig- en leermateriaal en die gebruik daarvan beseft, al is dit om verskillende redes. Tog bied dit vir die onderwysers leiding ten opsigte van wat die leerders moet weet en kan doen asook die progressie wat hulle moet toon. Dit dui op die noodsaaklikheid van onderrig- en leermateriaal, omdat die onderwyser daardeur bygestaan word. Dit kan ook die onderwysers voorsien met die nodige kennis en vaardighede wat hulle nodig het en dit help hulle met hul beplanning. Daar heers soveel onsekerheid hieroor, veral om deur die proses te gaan om dit wat in die beleide staan in die klas te geïmplementeer. Die onderwysers is onseker oor wat die stappe van progressie moet wees en hoe dit gerig, gelei en geassesseer moet word. Onderwysers het hier ook verwys na die bydrae wat onderrig- en leermateriaal kan lewer indien dit aan verskillende vereistes voldoen.

Dit is kommerwekkend om te hoor dat onderrig- en leermateriaal soms gebruik word om die leerders mee besig te hou in die klas. Dit dui op die gebrek van die onderwyser se kennis, vaardighede, toewyding en/of tyd, maar ook op die moeilike omstandighede van 'n multigraadklaskamer waar die onderwyser sukkel om meer as een graad op 'n slag te onderrig.

Daar is ook in 'n groot mate 'n gebrek aan kennis oor algemene onderrigstrategieë. Daar is verskillende onderrigstrategieë wat in enige klas gebruik moet word, sodat daar voorsiening gemaak kan word vir die leerders se voorkeure, afkeure en die leerders se vermoëns. Dit bemoedig leerders aan om krities te dink. 'n Gevoel ontwikkel waar leerders saam dink en leer. Elke leerder het sy eie sterkpunte en swakpunte. Leerders leer op verskillende maniere. Leerders het verskillende leerstyle. Die leerders is aktief betrokke by die leerproses. Leerders leer om meer onafhanklik te wees.

Die gebruik van die verskillende onderrigstrategieë kan in baie opsigte gesien word as 'n wipplank. Tans weeg onderwysergesentraliseerde tegnieke baie swaar in die onderrig- en leerproses. Dit dra by tot die onderwyser se lading en leerders is passief in die proses. Hierdie passiwiteit het baie nadele, omdat leerders daardeur ontmoedig word om verder te ontwikkel. In 'n gewone klas moet daar om die bogenoemde redes 'n balans wees tussen die verskillende strategieë. 'n Multigraadklaskamer het egter 'n ander opset en daarom moet die leerders leer om beter onafhanklike leerders te wees. Binne hierdie struktuur moet daar nog steeds voorsiening gemaak word vir die leerders se voorkeure, afkeure, vermoëns, ensovoorts.

Tabel 5.1: Verskillende onderrigstrategieë / metodes en voorbeelde van hierdie groeperinge (Joubert, 2005a)

No.	Onderrigstrategieë / metodes	Voorbeelde van die onderrigstrategieë / metodes
1	Onderwysergesentraliseerde tegnieke/voordrag / mededelings	Lesing, toesprake, storievertelling, paneel, demonstrasie.
2	Gesprek/gedagtewisseling	Bespreking, groepwerk, klasgesprek, forum, hoefyster.
3	Ervaringsgerigte tegnieke	Gevallestudie, veldwerk, rolspel, drama.
4	Onafhanklike selfdoen	Spel, projekwerk, taakkaarte, leerkontrakte, werkgroepe, selfwerkzaamheidsmodules, veldwerk.

5.3.3 Die bydrae van onderrig- en leermateriaal tot leerders se kennis en begrip.

Die onderwysers het gemengde redes verskaf, omdat hulle of verwys het na die huidige toestand of die moontlike toestand van die gebruik van onderrig- en leermateriaal in die klas. Dit is duidelik dat die materiaal nie op die oomblik 'n effektiewe rol speel in die onderrig- en leerproses nie. Die onderrig is baie gerig op die rol en die verantwoordelikheid van die onderwyser. Die kinders se vermoë word onderskat en daarom word die rol van onderrig- en leermateriaal in die onderrig- en leerproses onderskat. Daar is "struikelblokke" en die meeste rolspelers is nie bereid om dit te oorbrug of te voorkom nie. Die "struikelblokke" is die unieke multigraadsituasie in die klas asook die leerders se agtergrond. Dit is asof onderrig- en leermateriaal 'n rol kon speel indien die leerders nie uit die gemeenskappe en omgewings gekom het waar hulle vandaan kom nie.

5.3.4 Leerders werk onafhanklik met die onderrig- en leermateriaal

Terwyl die onderwysers erken dat leerders in hul klas nie eintlik onafhanklik kan werk nie, sê hulle dat hierdie vaardigheid ingeef en ontwikkel kan word. OLM word nie eintlik gebruik vir die ontwikkeling van onafhanklike en selfgerigte leerders nie. Een van die redes waarom dit nie ontwikkel word nie, is omdat die onderwysers dit moeilik vind met die tipe leerder wat in hul multigraadklas is, juis as gevolg van die leerders se agtergrond en agterstande. Dit is asof onderwysers nie die belangrikheid insien van hierdie vaardighede nie. Weer eens maak onderwysers te veel staat op hulself deur die sentrale figuur te probeer wees in die onderrig- en leerproses. Die onderwysers se gebrek aan kennis en ondersteuning word ontbloot, omdat hulle nie maniere kan noem hoe om hierdie spesifieke vaardighede te ontwikkel nie.

Dit is interessant hoeveel daar van tutors en groepwerk gepraat word terwyl daar van onafhanklike werk en leer gepraat word. Die gebruik van tutors en groepwerk dui meer op effektiewe klaskamerorganisasie en die gebruik van verskillende strategieë om onderrig en leer te bewerkstellig. Dit dui ook duidelik op 'n proses waar daar meer as een leerder betrokke is. Daar word staat gemaak op 'n ander persoon terwyl daar nie aandag gegee word op hoe 'n leerder kan leer hoe om op homself/haarself staat te maak nie. Ons moet dan die vraag vra of tutors en groepwerk leerders leer en toelaat om onafhanklik te werk. Gelukkig word daar tydens tutor- en groepwerk kennis en vaardighede ontwikkel wat nie andersins ontwikkel sou word nie.

Weereens meen die onderwysers dat hulle te min tyd het om onafhanklike leer te ontwikkel tydens beplanning en die onderrig- en leerproses. Daar is ook te min tyd dat leerders onafhanklik werk. Tog sal die gebruik en ontwikkeling van onafhanklike leerders help dat die onderwysers meer tyd het om met leerders wat die onderwysers nodig het en wie weens inklusiwiteit in die klas is, te werk.

Dit is goed dat onderwysers hul onsekerheid beken. Die realisering van jou onkunde is een van die eerste stappe in professionele ontwikkeling.

5.3.5 Die aanspreek van verskillende aspekte van differensiasie deur middel van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamers

Alle leerders verskil van mekaar en hierdie verskille spruit uit verskillende aspekte van die kind se ontwikkeling. In enige klas moet daar vir hierdie verskille voorsiening gemaak word en dit moet dien as die vertrekpunt vir die kind se onderrig- en leerproses. Daar is so baie aspekte van 'n kind wat kan verskil. Voorkeure, afkeure, sterk punte, swak punte, leerstyle, belangstellings, emosies, agterstande, agtergrond en probleme is maar net 'n paar van hierdie aspekte wat 'n kind uniek maak.

Die onderwysers erken dat die onderrig- en leermateriaal wat hulle soms in die klas gebruik nie voorsiening maak vir leerders met verskillende leerstyle nie. Hulle erken dat daar oor die algemeen nie voorsiening gemaak word vir die verskillende leerstyle nie. Indien die onderwysers of die materiaal voorsiening maak vir die leerstyle, is dit onbewustelik. Omdat daar nie definitiewe maniere is om leerstyle te identifiseer nie, kom die onderwysers dit stelselmatig agter. Hulle is om staat om 'n paar van hierdie maniere op te noem, maar daar word nie genoeg gedoen om dit behoorlik te doen nie. Daarom kan en word leerstyle nie van die begin af aangespreek word nie.

Leerstyle word dikwels verwar met leerders se prestasie. As daar van leerstyle gepraat word, verwys die onderwysers na swak en sterk leerders en hierdie twee groepe sal dan verskillende aktiwiteite ontvang. Hierdie aktiwiteite se differensiasie sal op die moeilikheidsvlak wees en nie soseer op die verskillende leerstyle nie. Soms word leerstyle ingebring deur meer visuele opdragte vir die swakker leerders te gee en dan minder visuele opdragte vir die sterker leerders.

Die gebruik van die leerders se portofeuļje is juis vir hierdie tipe aspekte van 'n leerder effektief indien dit reg aangewend word. Indien dit aangeteken word en die onderwyser lees dit voor die aanvang van die jaar, kan daar vroeër al voorsiening gemaak word vir die leerder se unieke leerstyl.

Daar is verskeie toetse beskikbaar waardeur leerders se leerstyle bepaal kan word. Die internet is 'n wonderlike bron van inligting rakende hierdie onderwerp.

Net soos in die geval van die leerders se leerstyle, maak die OLM en die onderwysers nie doelbewus voorsiening vir leerders se verskillende vlakke nie. Die onderwysers weet hulle moet dit doen, veral omdat die materiaal dit nie doen nie. Die materiaal moet aangepas word, sodat dit voorsiening kan maak vir die hoeveelheid vlakke in die klas. Hulle probeer wel om aktiwiteite op verskillende vlakke aan die leerders te gee, maar dit word nie konstruktief gedoen nie. Net een skool het 'n remediërende onderwyser wat help met die identifisering van die leerders se leesvlakke en die ooreenstemmende boeke wat die leerders kan lees. Die probleem is ook dat die leerders se vlakke nie in die begin van die jaar of in die begin van lesreeks geïdentifiseer word nie. Daar word nie in die begin bepaal wat die leerder se kennis en vaardighede is nie. Indien hierdie vlak nie bepaal word nie, kan daar nie konstruktiewe onderrig en leer plaasvind nie, omdat die kind se vlak juis die vertrekpunt moet wees.

Een manier waarop die leerders se vlakke aangespreek word, is deur die herhaling daarvan wat in die klas behandel word. Die leerders word bewustelik en onbewustelik hierby betrek. Dit beteken dat hulle sekere dele inneem wat tydens onderrig vir 'n hoër graad in die klas behandel word. Teen die tyd dat die leerders dit later self behandel is hulle alreeds aan die kennis en die vaardighede blootgestel. Hulle neem ook in wat met die laer graad behandel word. Dit is dis vaslegging, versterking en hersiening van wat die leerder alreeds vir vorige jaar gedoen het.

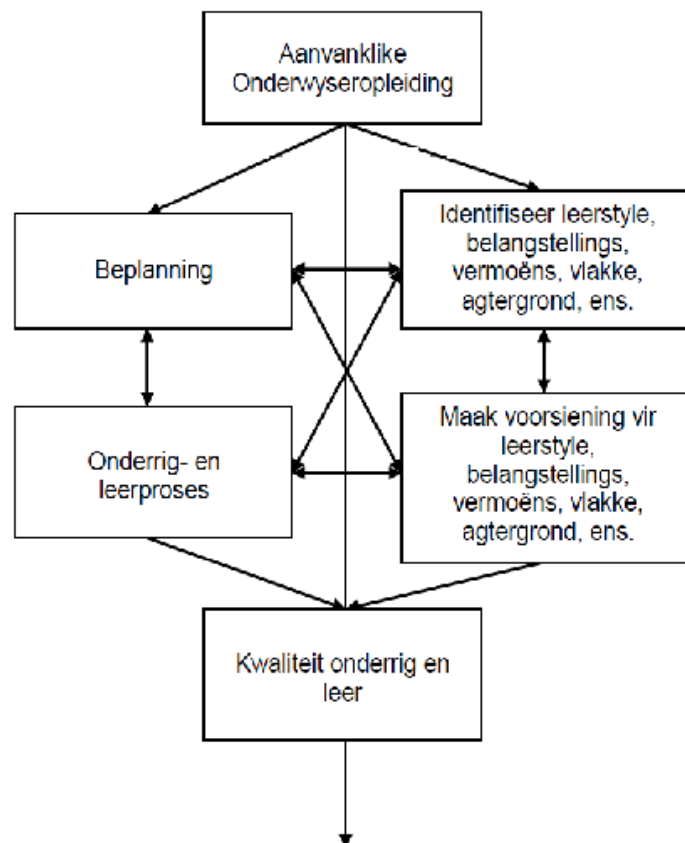
Weer eens word 'n tekort aan tyd en kennis gegee as twee van die redes waarom daar nie voorsiening gemaak word vir die leerders se leerstyle en vlakke nie. Weer eens erken sekere onderwysers ook hul eie onkunde oor hierdie twee aspekte wat in die onderrig- en leerproses in ag geneem moet word.

Daar is waargeneem dat daar nie enigsins doelbewus voorsiening gemaak word vir leerders se unieke eienskappe nie. Net soos met leerders se verskillende leerstyle en vlakke, kan hierdie gebrek aan voorsiening van die ander eienskappe ook uitgeken word in die onderwysers se terugvoering.

Daar kan nie voorsiening gemaak word vir unieke eienskappe indien dit nie eers geïdentifiseer word nie. Dit is nie altyd maklik om dit te doen nie, omdat daar so baie aspekte is wat 'n kind

uniek maak en omdat dit moeilik is om die aspekte in die klassituasie. Een van die voordele van 'n multigraadklas is dat die leerders meer as een jaar lank in dieselfde onderwyser se klas is en die onderwyser dus oor meer tyd beskik om die leerder in alle opsigte beter te leer ken. Dit geld veral vir die leerder se unieke eienskappe. Die identifisering van die unieke eienskappe kan nie ongesiens verbygaan en net onbewustelik geïdentifiseer word nie. Dit is egter 'n komplekse proses wat vereis dat die multigraadonderwyser kennis het oor die verskillende eienskappe en hoe dit geïdentifiseer kan word.

Na die identifisering van die leerders se unieke eienskappe kan die multigraadonderwyser beplan om daarvoor voorsiening te maak en om dit as 'n vertrekpunt vir onderrig en leer te maak. Weer eens het die onderwyser nie kennis om dit te doen nie. Regdeur hierdie proses van identifisering en die aanspreek van leerdersverskille kan onderrig- en leermateriaal 'n waardevolle rol speel.



Figuur 5.2: Raamwerk vir die identifisering en aanspreek van leerdersverskille in multigraadonderwys

5.4 Kategorie B: Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole

Daar was nog nooit onderrig- en leermateriaal vir multigraadskole in Suid-Afrika beskikbaar nie en dit is 'n leemte wat nog steeds deur die onderwysers geïdentifiseer word. Die beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in enige skool moet nie afhang van die skool se geografiese ligging of finansiële toestand nie. Dit moet ook nie afhang van die leerders se sosio-ekonomiese omstandighede nie. Dit moet ook nie afhang van die onderwysers se kennis, agtergrond en ervaring nie.

Die gebrek aan OLM spruit uit die afwesigheid van kennis, begrip en vaardigheid oor die hele onderrig- en leerproses. Hierdie gebrek spruit ook uit 'n gebrek aan doelgerigte en effektiewe beplanning.

Alle leerders, maak nie saak wie of waar hulle is nie, moet voorsien word van kwaliteit onderrig. Onderrig- en leermateriaal is onlosmakend deel van hierdie onderrig- en leerproses. Die verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van hierdie materiaal berus by al die rolspelers, maar primêr by die onderwyser wat die proses in die klas moet rig en lei. Dit is vreemd dat daar nog nie vroeër binne ons demokratiese samelewing aan hierdie behoeftes aandag gegee is nie. Dit spruit uit die ontkenning van die situasie en die probleme wat uit die situasie voortspruit.

'n Oormaat onderrig- en leermateriaal wat oorspronklik ontwikkel is vir monograadklaskamers, word aan die multigraadskole beskikbaar gestel. Soms ontvang hulle eksemplare van hierdie materiaal waarvan die meeste in die vorm van handboeke is. Dit moet die onderwysers help om die beste materiaal te kies, maar meestal gebruik die onderwysers hierdie boeke in die klas. Hierdie beskikbare handboeke en modules is nie geïntegreerd nie.

Een van die redes waarom daar juis so baie onderrig- en leermateriaal vir monograadklasse beskikbaar is, is die finansiële voordeel wat daaruit getrek kan word. Daar is soveel meer monograadklasse, alhoewel daar ook soveel kompetisie is met ander uitgewers en skrywers in die provinsie en in die land. Monograadklasse word ook gesien as skole wat finansiële sterker is

juis weens die geografiese ligging en die sosio-ekonomiese omstandighede van die gemeenskap in daardie omgewings.

Daar is ander rolspelers buiten die onderwysers wat 'n rol moet speel in die voorsiening van onderrig- en leermateriaal. Die regering doen niks om multigraadonderwysers te help met die voorsiening van geskikte onderrig- en leermateriaal nie. Ander rolspelers soos die private sektor is nie betrokke in die ontwikkeling en verspreiding van onderrig- en leermateriaal vir multigraadskole nie. Die verskeie rolspelers besef nie dat onderrig- en leermateriaal die medium is waardeur leerders met verskillende leerstyle, belangstellings, intelligensievlakke, ens. na die verskillende uitkomstegely word nie.

5.5 Kategorie C: Die selektering van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole

Materiaal word aangekoop, maar sonder bewustelike riglyne, kriteria of vereistes waaraan die materiaal moet voldoen. Sonder vooraf opgestelde vereistes/kriteria kan die beste en meer geskikte materiaal nie uitgekies word nie. Die onderwyser sit dan met die materiaal wat aangekoop word vir 'n lang tyd, omdat daar nie gou weer die tipe befondsing is vir nuwe en geskikte materiaal nie. Dikwels word hierdie materiaal verkeerdelik aangekoop, nie eers gebruik nie. Soms word die materiaal net so gebruik, maar soms word dit aangepas en verwerk deur die onderwyser.

Dit is baie belangrik om 'n stel riglyne te hê indien materiaal gekies moet word. Hierdie stel riglyne moet bestaan uit verskeie kriteria en vereistes. Die onderwysers kan hierdie riglyne self opstel indien hulle die nodige kennis het om dit te doen. Voordat die onderwysers en ander rolspelers nie die volle belangrikheid van onderrig- en leermateriaal besef nie, sal hulle nie konstruktiewe aandag daaraan gee nie. Daarom het hulle veral in die begin kennis, leiding en ondersteuning nodig om riglyne op te stel en om dan die beste materiaal te selekteer.

5.6 Kategorie D: Die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole

5.6.1 Inleiding

Onderrig- en leermateriaal word meestal ontwikkel deur mense wat nie bekend is met die pedagogiek van multigraadonderwys nie en daarom is daar nie geskikte materiaal vir 'n multigraadklaskamer nie. Daar word daar nie genoeg klem gelê op die voorsiening deur die ander rolspelers in die ontwikkelingsproses nie. Materiaal word meestal vir gewone monograadklaskamers ontwikkel, omdat hierdie skole meer voorkom en meer leerders het. Die ontwikkelaars kan dus meer voordeel trek uit die beter ekonomiese toestand van die monograadskole.

Materiaal word om verskeie redes nie self deur multigraadonderwysers ontwikkel nie, al word ondervind die onderwysers dit as 'n leemte in die multigraadklaskamer. Die onderwysers het nie tyd, kennis of vaardighede om die materiaal self te ontwikkel nie, al word dit soms aangepas en verwerk. Dit word waargeneem deur te sien wat die klas gebruik of nie gebruik word nie. Die gebrek aan kennis en vaardighede word ook waargeneem deur te luister na die antwoorde van die onderwysers in die onderhoude oor aspekte wat in die ontwikkeling van materiaal in ononderhandelbaar ag geneem moet word. In die Suid-Afrikaanse konteks, net soos enige ander konteks, kan 'n strategie van "Een grootte pas almal" nie gevolg word nie.

Indien die onderwysers onderrig- en leermateriaal self ontwikkel, aanpas en/of selekteer, doen hulle dit by die skool, by die huis en/of tydens werkswinkels.

5.6.2 'n Beleid vir die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole

Baie onderwysers beskou beleide as iets wat iewers in die kantoor in 'n lêer is en wat deur die Departement ingestel is vir administratiewe lading. Hulle erken tog die voordeel om 'n beleid te hê rakende onderrig- en leermateriaal, maar juis omdat onderrig- en leermateriaal nie so belangrik geag word nie, sal 'n beleid nie gou ontwikkel word nie. Vir die onderwyser sal dit 'n verwysingsraamwerk, 'n riglyn of maatstaaf wees wat sal help dat daar beter onderrig- en

leermateriaal kan wees en dan beter onderrig en leer aan die einde van die proses. Dit sal eenvormigheid, verbetering en 'n verhoogde standaard bring in die ontwikkeling, selektering, aanpassing en gebruik van onderrig- en leermateriaal in die skool.

5.6.3 Samewerking tussen multigraadonderwysers in die ontwikkeling en deel van onderrig- en leermateriaal nie

Ten spyte van al die probleme en uitdagings wat die multigraadonderwysers ondervind, werk hulle nie saam met ander multigraadonderwysers nie. Multigraadonderwysers kan soveel baat vind indien hulle wel bymekaarkom en dan op verskillende maniere saamwerk. Samewerking op verskillende maniere is beter as om in isolasie voort te beur. Idees, probleme, oplossings, ervaringe en ondervindings kan gedeel word in plaas daarvan om alleen te worstel aan veral die probleme. Hierdie onderwysers kan soveel van mekaar leer. Daar bestaan 'n kollektiewe kennisbasis, maar sonder samewerking is die kennis te min om die uitdagings mee aan te pak. Hierdie uitdagings raak dan die probleme waarmee die onderwysers worstel.

Daar is omstandighede en houdings wat onderwysers keer om saam te werk, maar hierdie probleme kan opgelos en oorbrug word. Onderwysers moet egter hierdie waarde besef en samewerking moet 'n voorvereiste word vir hierdie tipe onderwysers, veral omdat 'n kommunikasienetwerk uiteindelik 'n ondersteuningsnetwerk kan word. Die ouer multigraadonderwysers wat meer ervaring het, kan vir die nuwe en jonger multigraadonderwysers tutor. Met hierdie ondersteuning en leiding sal die nuwe en jonger multigraadonderwysers veiliger voel in die vreemde onderrig- en leersituasie waarin hulle hulself bevind.

Multigraadonderwysers werk dan ook nie baie saam met ander multigraadonderwysers in die ontwikkeling, aanpassing, selektering en gebruik van onderrig- en leermateriaal nie. Onderrig- en leermateriaal kan saam beplan en ontwikkel word. Hierdie onderwysers kan saam die kriteria en die vereistes waaraan die materiaal moet voldoen, opstel. Tydens die onderhoude kon die onderwysers nie regtig op hul eie dink aan kriteria en vereistes nie en elkeen was net in staat om 'n paar op te noem. Gesamentlik sal hulle egter in staat wees om 'n goeie basis op te stel

waarmee daar gewerk kan word. Een voordeel is dat hulle in dieselfde situasie en omstandighede verkeer ten opsigte van die tipe leerder en die leerder se agtergrond.

Materiaal kan ook apart ontwikkel word, maar dan met gepaardgaande ondersteuning en kwaliteitskontrole deur die ander onderwysers. Onderwysers kan mekaar ook help en lei om die beste van die reeds-bestaande materiaal te selekteer aan die hand van kriteria en vereistes en die onderwysers se ervaring en agtergrond. Onderwysers kan só tyd spaar, maar ook produktiwiteit en kwaliteit verhoog in die ontwikkeling en gebruik van die onderrig- en leermateriaal en uiteindelik ook in die onderrig- en leerproses.

Hierdie samewerking sal ook 'n gevoel van “behoort” en eienaarskap skep. Die onderwysers is deel van die kollektiewe oplossing in plaas daarvan om individueel nie die mas op te kom nie.

5.6.4 Die kontrole, monitor en evaluering van onderrig- en leermateriaal

Alhoewel onderwysers die waarde van onderrig- en leermateriaal beken, besef hulle nie regtig die waarde daarvan nie. Daarom word onderrig- en leermateriaal min of glad nie gekontroleer deur ander mense nie. Onderwysers is ook bang om “aangespreek” te word en wil nie hoor indien iets nie reg is nie. Hulle probeer dus hierdie situasies vermy, maar vermy uiteindelik die geleentheid om hul eie materiaal en sodoende die onderrig- en leerproses te verbeter. Materiaal kan ook nie gekontroleer, gemoniteer en geëvalueer word indien die skool nie 'n beleid met sekere stelsels, kriteria en vereistes het nie.

5.7 Die rol, gebruik en belangrikheid van kriteria/vereistes in die selekterings- en ontwikkelingsproses van onderrig- en leermateriaal

Onderwysers weet nie bewustelik na watter kriteria/vereistes daar gekyk moet word indien hulle onderrig- en leermateriaal selekteer vir hul multigraadklaskamers nie. Kriteria en vereistes word selde of nooit in ag geneem nie. Dit word nie vooraf en deur die onderrig- en leerproses doelbewus geïdentifiseer en ontwikkel nie. Die onderwysers maak wel onbewustelike besluite oor die onderrig- en leermateriaal wat uiteindelik in die klas deur die leerders gebruik gaan word.

Hulle besef nie die belangrikheid van hierdie proses nie. Een van die redes is onderwysers se beperkte opleiding wat bydrae tot die gebrek aan kennis, begrip en vaardighede.

Onderwysers herken en erken die omstandighede waarin die kinders grootword en waarin die gemeenskap gedompel is, maar hulle weet nie hoe om die probleme aan te spreek in die klas nie en of dit aangespreek kan word in die klas nie. Onderwysers dink die probleme is te groot vir hulle om aan te spreek en probeer dus nie om deel van die oplossing te wees nie en oplossings te bewerkstellig in die multigraadklaskamer nie. Onderwysers herken en erken die omgewing waarin die leerders grootword, maar dit word nie as 'n vertrekpunt gebruik vir die leerders se onderrig en leer nie. Onderwysers besef nie die waarde van fisiese faktore in die onderrig- en leerproses nie, veral as daar in ag geneem word dat 'n geskikte atmosfeer vir leer geskep moet word.

Omdat die meerderheid leerders en onderwysers Afrikaans is, is daar minder implikasies omtrent die taal in die ontwikkeling, aanpassing en selektering van onderrig- en leermateriaal in hierdie multigraadskole. Daar word egter nie genoeg gedoen, sodat die taal op die kind se vlak is nie. Daar word ook nie genoeg gedoen vir taalontwikkeling in die onderrig- en leermateriaal nie. Daar word byvoorbeeld nie voorsiening gemaak vir moeilike, vreemde of nuwe woorde nie, omdat dit nie omskryf word in die onderrig- en leermateriaal nie. Daar is ook nie woordeboeke in die klas nie. Daar moet baie aandag gegee word aan hierdie aspek van die ontwikkeling, aanpassing en selektering van die materiaal, omdat taal krities is vir die leerders se ontwikkeling en grondslag wat gelê moet word.

5.8 Kategorie E: Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in multigraadskole

5.8.1 Inleiding

Daar word nie rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal gebruik nie. Die grootste rede hiervoor is dat daar geen of min rekenaars en soortgelyke en verwante tegnologieë is waarop onderwysers en die leerders kan werk.

Ten spyte van die feit dat daar soveel materiaal en programme is wat gebruik kan word in die klas, is die onderwysers nog nie hieraan blootgestel nie. Hulle maak dus staat om hul eie kennis en agtergrond en die gedrukte materiaal wat tot hulle beskikking is. Daar kan soveel ontwikkeling plaasvind indien die onderwysers hulself meer wend tot wat op die internet en op die mark beskikbaar is. Dit sal goed wees om te sien wat deesdae beskikbaar is. Dit kan die onderwyser se beplanning beïnvloed.

Die rekenaar word soms vir administrasie en lesvoorbereiding gebruik. Dit is 'n goeie begin, want hierdeur bou die onderwyser kennis, vaardighede en selfvertroue op om meer en meer met die rekenaar te begin doen.

Onderwysers het al rekenaaropleiding ontvang, maar verskil in opinie of nog opleiding nodig is. Terwyl die meeste beken dat hulle nog nie effektiewe gebruik van tegnologie in die onderrig- en leerproses gesien het nie. Beter onderwys- en indiensopleiding is nodig wat die gebruik van tegnologie in die klaskamer insluit. Hier kan algemene goed aangeleer word, maar ook die meer van die tegniese sy van tegnologie, asook oor die beskikbare sagteware en die gebruik daarvan in die klas.

Beter ondersteuning en leiding moet gebied word aan skole met rekenaars en ander tegnologieë vir uiteindelijke volhoubare ontwikkeling. Hierdie ondersteuning behels die gebruik daarvan in die klas tydens die onderrig- en leerproses asook tegniese ondersteuning. Hierdie ondersteuning, leiding en opleiding moet deurlopend wees om tred te hou met die ontwikkelende tegnologieë.

Tegnologie word omtrent nooit ingespan om as medium te dien in die onderrig- en leerproses nie. Die rekenaar word selde gebruik vir die ontwikkel, aanpassing, selektering en gebruik van onderrig- en leermateriaal. Die rekenaar word meestal vir administratiewe werk gebruik. Onderwyser het nog nie die genoegsame kennis om tegnologie, veral die rekenaar, met selfvertroue te gebruik en te ontdek nie. Die onderwyser het ook nie genoegsame kennis om herstellings te maak indien daar iets fout gaan met die tegnologie nie.

5.8.2 Die verbetering van onderrig en leer deur die gebruik van tegnologie in die multigraadklaskamer

Onderwysers erken dat tegnologie onderrig en leer kan verbeter, maar hulle is eintlik bang om die nuwe wêreld van tegnologie in die onderwysstelsel te ontdek en te benut. Hulle klou vas aan dit wat vir hulle bekend is. Hulle wil in beheer bly van dit wat in die klas gebeur en van dit wat geleer word. Hulle gebruik nog baie onderwyser-gesentreerde onderrigstrategieë (soos ook waargeneem tydens die twee klaskamerobservasies). Dit is een van die redes waarom daar min tegnologie in die klas is, want die gebruik van tegnologie vereis dat die onderwyser in 'n mate beheer oorgee aan die leerder en aan tegnologie. Maar dit werk na albei kante toe. Die onderwysers werk nie daarmee nie en daarom is daar nie tegnologieë nie. Daar is nie tegnologieë nie, en daarom werk die onderwysers nie daarmee nie.

Tog besef die onderwysers dat hulle nie genoeg kennis en vaardighede het indien daar iets fout gaan met die tegnologieë nie. Hulle kan dit nie self regmaak nie en die meeste kere is daar nie iemand nader om hierdie foute te herstel nie. Tog probeer die onderwysers ook nie om hulself te bekwaam maak nie.

Daar word gemeen dat rekenaars veral net gebruik kan word vir take en opdragte, en daar word nie enigsins verwys na die gebruik hiervan in die onderrig- en leerproses nie. Dit dui ook op die tekort aan onderwysers se kennis oor onderrig- en leerproses asook die gebruik van tegnologie in hierdie prosesse. Daarom het onderwysers juis meer opleiding nodig.

Onderwysers meen dat indien kinders die werk met die rekenaar geniet, sal onderrig en leer verbeter. Die gebruik van rekenaars is nie op sigself nie versekering dat leer wel plaasvind nie. Daar moet net soos in die klaskamer ondersoek ingestel word na hoe kinders leer en die prosesse wat gevolg moet word.

5.8.3 Die gebruik van ander tegnologieë in die multigraadklas

Die onderwysers is nog nie blootgestel aan al die moontlikhede wat tegnologie kan inbring nie en daarom sal hulle dit nog nie kan gebruik nie. Hulle besef ook nie die moontlike waarde van

die gebruik daarvan nie. Dit is ook duur en die skole het nie die beskikbare fondse vir die aankope en versorging daarvan nie.

5.9 Slotopmerking

Multigraadonderwysers is grootliks onopgelei vir die omstandighede waarin hulle moet onderrig. Hulle het nie opleiding ontvang om 'n multigraadklas te onderrig nie en hulle het nie opleiding ontvang om 'n die tipe leerders in hul klas te onderrig nie.

Onderwysers speel die grootste rol in die ontwikkeling, selektering en gebruik van onderrig- en leermateriaal. Onderwysers besef nie die waarde van onderrig- en leermateriaal vir die multigraadklaskamer nie. Die onderwysers het nie opleiding ontvang oor die waarde van onderrig- en leermateriaal nie. Hulle het ook nie opleiding ontvang oor hoe om onderrig- en leermateriaal te ontwikkel, aan te pas, te selekteer en te gebruik nie. Die waarde van onderrig- en leermateriaal in die indiensopleiding van multigraadonderwysers word grootliks onderskat. Die regte materiaal kan onderwysers rig en lei in die geskikte onderrig- en leerprosesse vir 'n multigraadklaskamer.

Tydens die ondersoek het die navorser opnuut die erns van die saak besef van leerders in multigraadklaskamers wat nie kwaliteitonderrig en -leer ontvang nie. Hierdie gebrek en tekort aan kwaliteitonderrig en -leer is weens verskeie redes wat spruit uit omstandighede en situasies binne en buite die klas.

Hernude fokus op algehele ontwikkeling in die platteland van Suid-Afrika deur middel van die nodige en basiese kennis en vaardighede kan deur middel van onderrig- en leermateriaal bereik word. Daadwerklike planne moet gemaak word om uit die greep van armoede, die stigma rondom dit asook al die ander probleme te kom. Die probleme en agterstande in die onderrig- en leerproses van hierdie leerders kan egter nie net deur onderrig- en leermateriaal opgelos word nie, want die probleem is veel groter as dit.

In die volgende hoofstuk word die belangrike bevindinge, die waarde en beperkinge van die ondersoek asook die aanbevelings vir verdere navorsing bespreek.

Hoofstuk 6: Samevatting, bevindings en aanbevelings

6.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die data wat ingesamel is, bespreek, geanaliseer en geïnterpreteer. In hoofstuk ses sal die volgende aspekte bespreek word:

- Die belangrikste bevindinge
- Die waarde van die ondersoek
- Die beperkinge van die ondersoek
- Die aanbevelings vir die verskillende rolspelers en die Departement van Onderwys
- Slotopmerking

6.2 Bevindinge

6.2.1 Inleiding

Ten spyte van die moeilike omstandighede in en om die multigraadklaskamer, is van die multigraadonderwysers gretig om weer te leer. Hulle het 'n behoefte aan ondersteuning en hulp en is angstig om dit te ontvang. Multigraadonderwysers het nie net 'n gebrek aan kennis van die ontwikkeling, selektering en gebruik van onderrig- en leermateriaal nie, maar ook van ander aspekte wat belangrik is in die onderrig- en leerproses.

6.2.2 Kategorie A & B: Die gebruik en beskikbaarheid van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer.

Die verskeie rolspelers in multigraadonderwys besef nie die belangrikheid en bydrae van die gebruik van onderrig- en leermateriaal (OLM) in die multigraadklaskamer nie. Daar is nie effektiewe, geskikte en kwaliteit OLM vir multigraadklaskamers beskikbaar nie.

Multigraadonderwysers moet dus van ander materiaal gebruik maak wat nie geskik is vir die onderrig- en leerproses in 'n multigraadklaskamer nie.

6.2.3 Kategorie C: Die selektering van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer

Daar is nie duidelike kriteria en vereistes vir die selektering van OLM vir multigraadonderwys nie. Daarom kan en word die beskikbare materiaal nie effektief geselekteer nie.

6.2.4 Kategorie D: Die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer

Daar word nie geskikte en kwaliteit OLM vir multigraadskole ontwikkel nie deur multigraadonderwysers of deur die ander rolspelers nie. Die behoefte is tot dusver nie goed genoeg geïdentifiseer nie, alhoewel dit al lank bestaan. Die verskillende rolspelers beseft nie hoe belangrik dit is nie. OLM kan nie in die multigraadklaskamer gebruik word indien dit nie vir die multigraadklaskamer ontwikkeling word nie.

6.2.5 Kategorie E: Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer

Die meeste multigraadonderwysers het nie genoegsame kennis, begrip en vaardigheid vir die suksesvolle ontwikkeling, selektering en gebruik van rekenaargebaseerde OLM in en vir hul multigraadklaskamers nie. Daarom skep die multigraadonderwysers nie onderrig- en leersituasies waarin effektiewe leer kan plaasvind met behulp van tegnologie nie.

Die waarde van rekenaargebaseerde OLM vir die multigraadklaskamer word nie deur ander rolspelers soos die regering, skrywers en uitgewers beseft in so 'n mate dat hulle konstruktief begin met hierdie ontwikkeling nie. Daarom ontvang hierdie tipe materiaal nie die nodige aandag nie.

6.3 Waarde van die studie

Verskeie probleme is duideliker en daar kan nou verdere konstruktiewe stappe gedoen word om te help dat hierdie probleme opgelos kan word. Strategieë kan verder ontwikkel word vir die regstelling van die probleme in samewerking met al die rolspelers. Hierdie strategieë kan in werking gestel word en ontwikkel word met behulp van deurlopende evaluering. Hierdie ontwikkel sluit hoofsaaklik die ontwikkeling, selektering en gebruik van onderrig- en leermateriaal in en vir die multigraadklaskamer in.

Die ondersoek was en is ook van groot waarde vir my as navorser. Voor die aanvang van die ondersoek het ek nie besef hoe groot die waarde van onderrig- en leermateriaal is nie. Ek het ook nie besef hoe groot die probleme in ons plaaslike multigraadskole is nie.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat onderwys 'n komplekse proses is waar daar soveel aspekte van onderrig en leer in ag geneem moet word, sodat kwaliteit onderrig en leer kan plaasvind. Samewerking tussen multigraadonderwysers en die ander rolspelers is van uiterse belang. Onderwysers het 'n ongelooflike belangrike taak en hulle het al die raad, leiding en ondersteuning nodig om hierdie taak tot die beste van hul vermoë te doen.

6.4 Beperkinge van die ondersoek

Die volgende aspekte is as beperkinge van die ondersoek geïdentifiseer:

- Daar is te min navorsing gedoen oor die belangrikheid van onderrig- en leermateriaal in die onderrig- en leerproses en die kriteria en vereistes waaraan dit moet voldoen, veral in 'n multigraadklaskamers. Dit sluit die ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal in.
- Die ondersoek kon al die multigraadskole in die Wellington landdrosdistrik ingesluit het.
- Die ondersoek kom al die multigraadonderwysers ingesluit het. Dit beteken dat nie net die multigraadonderwysers van die intermediêre en senior fase nie, maar ook die multigraadonderwysers van die grondslagfase.

- Leerders kon in die ondersoek ingesluit geword het om verdere aspekte van die huidige toestand van die onderrig- en leermateriaal wat tans ontwikkel en gebruik word te bepaal.
- Die ondersoek kon 'n volledige evaluering van die onderrig- en leermateriaal wat in die multigraadklaskamer insluit waar daar in detail ondersoek ingestel kon word na die geskiktheid en kwaliteit van hierdie materiaal.

6.5 Aanbevelings

6.5.1 Inleiding

Die aanbevelings na die voltooiing van die ondersoek word volgens die onderstaande kategorieë ingedeel:

- Aanbevelings vir multigraadonderwysers
- Aanbevelings vir die opleiers van onderwysers
- Aanbevelings vir die nasionale en provinsiale Departement van Onderwys
- Aanbevelings vir verdere navorsing

6.5.2 Aanbevelings vir multigraadonderwysers

Samewerking tussen multigraadonderwysers is essensieel vir die ontwikkeling en selektering van onderrig- en leermateriaal. Duidelike en verstaanbare kriteria moet saam opgestel word vir die ontwikkeling en selektering van onderrig- en leermateriaal om uiteindelijke gebruik in multigraadklaskamers. Hierdie onderwysers se behoeftes is soveel groter en hierdie samewerking moet meer aspekte rakende multigraadonderwys omsluit.

Multigraadonderwysers moet gebruik maak van opleidingsgeleenthede soos opleidingsessies-, werkwinkels en –kursusse. Hierdie opleidingsgeleenthede moet spesifiek gerig wees om multigraadonderwys, maar ander relevante opleidingsgeleenthede kan ingesluit word.

Multigraadonderwysers moet begin om die beskikbare tegnologie gebruik om hulle by te staan in die onderrig- en leerproses en ander aspekte van multigraadonderwys.

6.5.3 Aanbevelings vir opleiers van onderwysers

Die opleidingsproses van onderwysers moet drasties heroorweeg en ontwikkel word, sodat daar voorsien kan word aan die behoeftes in ons samelewing wat deur die onderwysers in die gesig gestaar word. Die leerders wat voor hulle in die klas gaan staan, moet in ag geneem word. Ondersteuning moet aan die toekomstige multigraadonderwysers gebied word deur beter onderwyseropleiding. Dit moet nie net gebeur in die dele van die land waar daar baie multigraadskole is, maar oral, omdat onderwysers om verskeie redes verhuis en by 'n multigraadskool 'n betrekking kan kry. Hierdie opleiding moet nie net fokus op die ontwikkeling, selektering, ontwikkeling en gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadklaskamers nie, maar op die vyf kern areas wat oor die algemeen die fokus is vir multigraadonderwysers (Jordaan & Joubert 2009: 38&39, Beukes, 2006:iv):

1. Klaskamerbestuurstegnieke
2. Instrukturele strategieë
3. Die beplanning van die kurrikulum
4. Instrukturele materiaal
5. Skool en gemeenskap

Opleiers van onderwysers in verskeie tersiêre instansies en die Departement van Onderwys moet saamwerk in die opleiding (wat indiensopleiding insluit) en die ondersteuning van multigraadonderwysers. Daar moet beter indiensopleiding wees van multigraadonderwysers in al nege provinsies van Suid-Afrika, maar veral in die dele van die land waar daar die meeste multigraadskole is. Daar moet meer oor die struktuur van hierdie indiensopleiding besin word, aangesien volwassenes ander leerstrategieë as kinders volg. Daar is 'n spesifieke maniere waarop dit gedoen moet word.

6.5.4 Aanbevelings vir die nasionale en provinsiale Departement van Onderwys

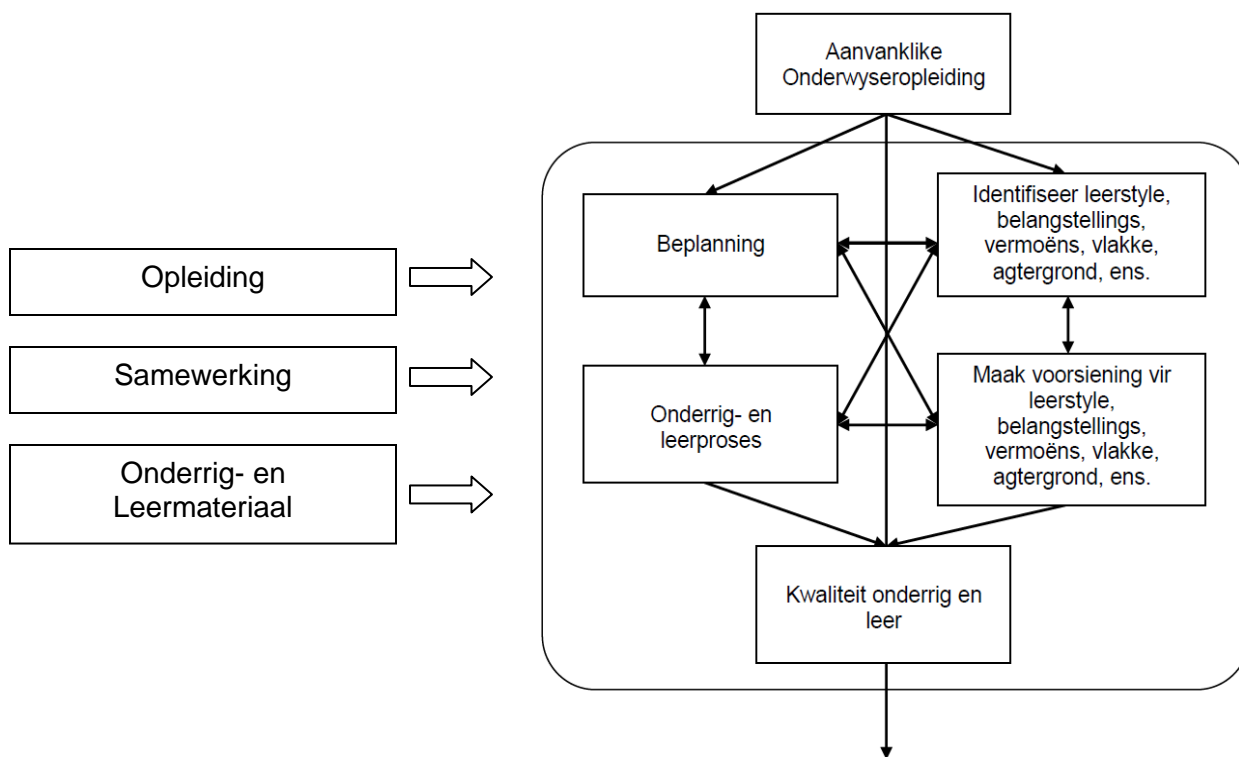
Die Departement van Onderwys moet saamwerk met tersiêre instansies wat onderwysers oplei in die opleiding en indiensopleiding van multigraadonderwysers in die Wes-Kaap en die ander provinsies van Suid-Afrika.

Vakadviseurs en ander amptenare van die Departement van Onderwys wat op verskillende maniere betrokke is by multigraadskole, moet opgelei word in die verskillende aspekte van multigraadonderwys, sodat hulle die multigraadonderwysers beter kan lei, rig en ondersteun. Dit moet in al die provinsies en distrikte van Suid-Afrika gebeur wat multigraadonderwysers het. Hierdie aspekte van multigraadonderwys sluit die ontwikkeling, selektering en gebruik van onderrig- en leermateriaal in.

Die beamptes van die Departement moet dan die multigraadonderwysers ondersteun en lei in die ontwikkeling, selektering en gebruik van onderrig- en leermateriaal in die multigraadklaskamer. Ondersteuning en leiding kan gebied word deur goed ontwikkelde kommunikasienetwerke wat opgestel kan word deur die Departement van Onderwys. Onderwysers moet mekaar ondersteun, maar ondersteuning moet ook verkry word van die nasionale-, provinsiale- en distrikskantore van die onderwysdepartemente.

Duidelike en verstaanbare kriteria moet saam met multigraadonderwysers opgestel vir die selektering en ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal.

Die verskillende direktorate in die Departement van Onderwys moet ook saamwerk om multigraadonderwys se verskillende aspekte te ontwikkel en te verbeter. Alle rolspelers moet insae hê oor hierdie ontwikkel, sodat die materiaal geskik is vir die leerders in 'n multigraadklaskamer.



Figuur 6.1: Raamwerk waarin ontwikkeling van multigraadonderwys kan plaasvind

6.5.5 Aanbevelings vir verdere navorsing

Deur die bostaande ondersoek word 'n duidelik en waardevolle blik verskaf op die huidige gebruik en ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in 'n paar skole in die Wellington Landdrostdistrik. Dit is ook 'n verdere stap in die holistiese ontwikkeling van materiaal wat in die multigraadklas gebruik kan word.

Verdere navorsing kan gedoen word oor die verskillende aspekte wat deel vorm van die ontwikkelingsproses, asook die gebruik van die materiaal in die multigraadklaskamer. In hierdie navorsing moet die konteks van multigraadskole asook landelike onderwys in die Wes-Kaap en/of Suid-Afrika as agtergrond ingedien word.

Verdere navorsing kan ten doel hê om die volgende belangrike vrae te beantwoord:

- Hoe belangrik is onderrig- en leermateriaal in die onderrig- en leerproses in 'n multigraadklaskamer?
- Aan watter kriteria en vereistes moet onderrig- en leermateriaal vir multigraadskole voldoen?
- Hoe kan onderrig- en leermateriaal vir multigraadskole ontwikkel word?
- Hoe kan onderrig- en leermateriaal aan multigraadskole voorsien word?
- Hoe word onderrig- en leermateriaal in multigraadskole gebruik?
- Hoe kan onderwyser opgelei word om onderrig- en leermateriaal vir 'n multigraadklas te ontwikkel, te selekteer, aan te pas en te gebruik?
- Hoe kan onderrig- en leermateriaal multigraadonderwysers oplei?

Verdere navorsing kan ook gedoen word in die vyf areas van multigraadonderwys.

6.6 Slotopmerking

In hierdie hoofstuk is die belangrike samevattings en bevindinge gegee. Die waarde en die beperkinge van die ondersoek is bespreek. Laastens is die aanbevelings vir die verskillende rolspelers geïdentifiseer en bespreek.

"I have often said that the most profound challenges to South Africa's development and democracy can be found in its rural hinterlands. These areas, systematically and intentionally deprived of the most basic resources under apartheid, continue to lag behind the rest of the country in the post-apartheid era.

We have to work together to ensure that decision-makers targeting poverty alleviation and social development have access to the voices of the very people that who are supposed to benefit from these policies."

(Nelson R. Mandela, 2005)

Bibliografie

- Addo, G.H.K. May 2003. *Utilization and Communication Technology (ICT) for education in South Africa: An examination of the World Links for Development (World) programme*. Submitted in partial fulfillment for the degree of Doctor of Philosophy in Information Science, Faculty of Engineering, Built Environment and Information Technology, University of Pretoria, Pretoria. <http://upetd.up.ac.za/thesis/submitted/etd-09192005-142901/unrestricted/00front.pdt> [8 April 2008]
- Aliber, M. 2002. *Overview of the Incidence of Poverty in South Africa for the 10-Year Review*. Human Sciences Research Council.
- Askerud, P. 1997. *A guide to sustainable book provision*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110638eo.pdf> [12 September 2009]
- Awasthi, J.R. 2006. Textbook and its evaluation. *Journal of NELTA*. Vol. 11, No. 1-2, 2006. Nepal: Nepal English Language Teachers' Association (NELTA). www.nelta.org.np [8 September 2009]
- Badenhorst, J.J.C. 2006. The changing classroom: Managing the learning experience with a learning management system (LMS). *Interim: Interdisciplinary Journal*. Volume 5 (2): 2. http://search.sabinet.co.za/WebZ/Authorize?sessionId=0&bad=ejour_badsearch.html&portal-ejournal&style=ejour&text=images/ejour/images/ejour/interim_v5_n2_a1.pdf&clientid=6300 [3 April 2008]
- Beukes, F.C.G. 2006. *Managing the effects of multi-grade teaching on learner performance in Namibia*. Submitted in fulfillment of the requirements for the degree Magister Educationis in Education Management, Faculty of Education, University of Johannesburg.
- Boonzaaier, P.J.V. 2008. *Multigrade Rural School Intervention in the West Coast Winelands EMDC: A Case Study*. Thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree Doctor Educationis in Didactic, Faculty of Education, Cape Peninsula University of Technology, Wellington.
- Campbell, C.P. 1999. Instructional materials: Their preparation and evaluation. *Journal of European Industrial Training*. Volume 23, Number 2, 1999. <http://www.mcb.co.uk/jeit.htm> [12 September 2009]
- Cohen, D. & Crabtree, B. 2006. *Qualitative Research Guidelines Project*. <http://www.qualres.org/index.html> [14 Oktober 2009]
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2006. *Research methods in education*. 5th Edition. Londen & New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.
- Collingwood, I. 1991. *Multi-class teaching in primary schools*. <http://kl.ioe.ac.uk/multigrade/practical-advice.htm> [21 Mei 2009]
- Cross, T.G. & Lewis, G.F. 1998. Early Manifestations of The Impact of Poverty on Education: The Expectant Parents' Hopes and Fears. Institute of Early Childhood, Macquarie University. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, University of

Adelaide, November 29 - December 3, 1998. <http://www.aare.edu.au/98pap/cro98255.htm> [15 Oktober 2009]

Delius, P. and Schirmer, S. 2000. *Towards a Workable Rural Development Strategy TIPS*. <http://www.tips.org.za/files/419.pdf> [7 April 2008]

Department of Education (The Government of South Africa). 2004. *National Gazette No. 26734*. 26 August: 8, 11, 16 & 19. http://www.capegateway.gov.za/Text/2004/11/ch1_introduction_26734.pdf [2 April 2008]

Department of Education. 2005. *Report of the ministerial committee on rural education. A new vision for rural schooling*. May 2005. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 2009. *Rural Education Newsletter*. Issue 1. Pretoria: Rural Education Directorate. www.education.gov.za/dynamic/dynamic.aspx?pageid=326&dirid=84 [15 Oktober 2009]

Evans.W. & Schamberg, M. 2009. *Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory*. Departments of Design and Environmental Analysis and Human Development, Cornell University, Ithaca. <http://www.pnas.org/content/106/16/6545.full> [15 September 2009]

Food and Agriculture Organisation. 1992. *Making learning easier. A Guide for Improving Educational / Training Materials*. Italy: FAO.

Forgotten Schools. 2004. *Forgotton Schools. Right to basic education for children on farms in South Africa*. A1067, 4 June. <http://www.unhcr.org/refworld/docid/412ef4c94.html> [15 September 2009]

Gomes, M.L. 2007. *Die ontwikkeling van kriteria waarmee Sosiale Wetenskappe-onderrigmateriaal (Graad 7) opgestel kan word om te verseker dat selfgerigte leer bevorder word*. M.Ed.: Onderwys. Fakulteit van Onderwys. Wellington: Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie.

Haberman, M. n.d. *The pedagogy of poverty versus good teaching*. http://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_haberman.pdf [21 Mei 2009]

Hardman, J. 2005. An exploratory case study of computer use in a primary school mathematics classroom: New technology, new pedagogy? *Perspectives in Education*. Volume 23 (4). December 2005. http://search.sabinet.co.za/images/ejour/persed/persed_v23_n4_a8.pdf [7 April 2008]

Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Hord, M.S. & Hall, G.E. 1987. *Change in schools: facilitating the process*. Albany: State University of York.

HSRC & EPC. 2005. *Emerging Voices. A report on education in South African rural communities*. Nelson Mandela Foundation. Houghton, South Africa: 84. www.hsrcpress.ac.za [31 Augustus 2008]

- Joubert, J. 2004. Training of teachers for rural / multi-grade schools in South Africa. Paper presented at the International Rural Network Conference, Inverness, Scotland, June 2004: 10.
- Joubert, J. 2007. *Adapted/adjusted curriculum for multigraded teaching in South Africa: A real solution?* 1, 5, 6 & 9. <http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextJoubert.pdf> [7 April 2008]
- Joubert, J.J. & Jordaan, V.A. 2009. Multi-grade education. Training Manual. Wellington: CMGE.
- Joubert, J.J. 2005a. Geskiedenishandleiding. Wellington: Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie.
- Joubert, J.J. 2005b. *Multigrade schools: An academic perspective*. Faculty of Education: Wellington. Cape Technicon. Unpublished Article.
- Khanya Project. 2007. *Khanya Project*. <http://www.khanya.co.za/projectinfo/?catid=23> [9 April 2008]
- Kitao, K. & Kitao, S.K. 1997. Selecting and developing teaching/learning materials. *The Internet TESL Journal*. Vol. IV, No.4. April. <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html> [11 Mei 2009]
- Little, A.W. 2001. Editorial. *International Journal of Educational Development*. 21 (2001) 477 – 479.
- Little, A.W. 2005. Learning and teaching in multigrade settings. Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. EFA Global Monitoring Report Team. Paris: UNESCO
- Littlejohn, A. & Windeatt, S. 1989. Beyond language learning: Perspectives on materials design. In R.K. Johnson (Ed.) *The second language curriculum*. (pp.155-175). Cambridge.
- Littlejohn, A.P. 1983. Increasing learner involvement in course management. *TESOL Quarterly*. Vol. 17. No. 4. December 1983. Iraq: University College of Bahrain.
- Manishk. 2008. *Learning materials: Their development and use*. <http://www.eledu.net> [15 September 2009]
- Manuel. T. 2004. Data for poverty measurement. Opening address at the Joint National Treasury/World Bank workshop Held at the National Treasury, Pretoria. 28 June 2004.
- McMillan, J.H. & Schumacker, S. 2001. *Research in Education: A Conceptual Introduction*. 5th Edition. New York: Longman
- Merriam, S.B. 1988. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, B.A. 1999. *The multigrade classroom: A resource handbook for small rural schools. Book 1: Review of the Research on Multigrade Instruction*. November. Rural Education Program. Based on the September 1989 publication. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Min, Y.S. Thomas, T. Nov. 2000. Organizing educational resources in an intranet. *South African Computer Journal*. No. 26: 242. http://search.sabinet.co.za/images/ejour/comp/comp_n26_a34.pdf

[15 April 2008]

Montagnes, I. 2001. *Thematic studies: Textbooks and learning materials 1990–99*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123487e.pdf> [19 Oktober 2009]

Murnane, P.J. 2007. Improving the education of children living in poverty. *The Future of Children*. Vol. 17. No.2. Fall. <http://www.futureofchildren.org> [21 Mei 2009]

Noble, M., Ratcliffe, A. & Wright, E. 2004. *Conceptualizing, Defining and Measuring Poverty in South Africa: An Argument for a Conceptual Approach*. Centre for Analysis of South Africa Social Policy. University of Oxford.

Oakes, J. & Saunders, M. 2002. *Access to textbooks, instructional materials, equipment, and technology: Inadequacy and inequality in California's public schools*. Williams Watch Series: Investigating the Claims of Williams v. State of California .October 2002. A Research Report prepared by UCLA's Institute for Democracy, Education & Access. UCLA's Institute for Democracy, Education, & Access. Los Angeles: University of California. <http://escholarship.org/uc/item/4ht4z71v> [21 September 2009]

O'Neill, R. 1990. *Why use textbooks?* In R. Rossner and R. Bolitho, (Eds.), *Currents in language teaching*. Oxford.

Page & Simmons. 2002. *What Government Can Do. Dealing with Poverty and Inequality*. The University of Chicago Press.

Payne, R.K. Making a difference with children of poverty in schooling. [Ph.D. Powerpoint] <http://www.cehs.usu.edu/ecc/images/pdf/presentations/childrenofpoverty.pdf> [15 Oktober 2009]

Pellino, K.M. 2007. *The effects of poverty on teaching and learning*. <http://www.teach-nology.com/tutorials/teaching/poverty/> [16 September 2009]

Pingel, F. 1999. *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188E.pdf> [11 September 2009]

Punt, C., Pauw, K. & van Schoor, M. 2005. *A profile of the Western Cape Province: Demographics, poverty, inequality and unemployment*. Provincial Decision-Making Enabling (PROVIDE) Project. Background Paper 2005:1(1), August 2005. Elsenburg.

Rault-Smith, J. 2005. *White paper on eEducation: Transforming learning and teaching through ICT - implications for curriculum*. [PowerPoint] http://curriculum.pgwc.gov.za/resource_files/17120629_2005-04-08_conf_south.ppt [15 April 2008]

Russo, V. & Lotz-Sisitka, H. 2006. *Source Book 4. Development, adaptation and use of learning support materials*. The Southern African Development Community. Regional Environmental Education Programme. Course Developers' Toolkit. http://www.sadc-reep.org.za/documents/materials/Source_Book_4_Reduced.pdf [19 Februarie 2009]

Sasson, D. 2008. Planning classroom resources evaluating teaching resources for the new school year. *Suite 101*. May 24. <http://www.Suite101.com> [15 September 2009]

Schullstrom, F. 1996. *Guidelines for Selection of Materials in English Language Arts Programs*. Joint Subcommittee. SLATE/Standing Committee against Censorship. <http://www.ncte.org/positions/statements/selectingelamaterial> [21 Mei 2009]

Sempedwa, C.C. 2007. *How to adapt/localize training material*. Open Training Platform. UNESCO. <http://opentraining.unesco-ci.org/cgi-bin/page.cgi?d=1&p=adaptlocalize> [15 Oktober 2009]

Sheldon, L.E. 1988. Evaluating ELT textbooks and materials. *English Language Journal*. Vol. 42(4):237-246.

Singer, M. & Tuomi, J. 1999. *Selecting instructional materials: A guide for K-12 Science*. Committee on Developing the Capacity to Select Effective Instructional Materials, National Research Council. <http://www.nap.edu/catalog/9607.html> [16 September 2009]

South African Human Rights Commission. 2006. *Report of the public hearing on the right to basic education*. South African Human Rights Commission. www.sahrc.org.za/sahrc_cms/downloads/RBE_Report/pdf [11 Mei 2009]

Starr, L. 2002. How can we eliminate roadblocks to the information highway? *Education World*. http://www.education-world.com/a_tech/tech009.shtml [7 April 2008]

Steward, T.K. (ed.). 1999. *Using teaching aids*. SIL International. <http://www.sil.org/linguaLinks/literacy/ImplementALiteracyProgram/UsingTeachingAids.htm> [16 September 2009]

Swales, J.M. 1995. The Role of the Textbook Writing Research in EAP. *English for Specific Purposes*, Vol. 14, No. 1, pp. 18. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VDM-3Y45T64-6...pdf [8 Oktober 2009]

Sydenstricker-Neto, J. 2007. *Research design and mixed-method approach. A Hands-on Experience*. Web Center for Social Research Methods. <http://www.socialresearchmethods.net/tutorial/Sydenstricker/bolsa.html> [9 February 2009]

Taylor, N. & Vinjevoold, P. (eds). 1999. *Getting learning right: Report to the president's education initiative research project*. Johannesburg: Joint Education Trust (JET).

Tomlinson, B. (ed.). 1998. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

UNESCO. 2005. *A comprehensive strategy for textbooks and learning materials*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001437/143736eb.pdf> [7 Oktober 2009]

UNESCO. 2006. *Textbooks, educational materials and teaching aids*. Section 5: Curriculum and learning. Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction. Paris: International Institute for Educational Planning.

- UNESCO. *Basic Learning Materials Initiative (BLMI)*. Paris: UNESCO
http://www.unesco.org/education/blm/blmintro_en.php [14 Oktober 2009]
- Urenje, S. 2005. *The relationship between the development and use of teaching and learning support materials. The Case of "A Year of Special Days" Booklet*. Thesis. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Education (Environmental Education) Rhodes University, Grahamstown.
- Van der Berg, S. 2008. *Poverty and education*. Education policy series 10. International Academy of Education International Institute for Educational Planning. Paris: UNESCO.
http://iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info.../pdf [21 Mei 2009]
- Vassilakis, G. 1997. *Materials and methods: Need they be in conflict?* Paper presented TESOL Greece Saturday seminar on Material Choice and Development in the EFL Classroom (9th February 1997). <http://users.forthnet.gr/ath/georgeves/material.htm> [21 Mei 2009]
- Vincent, S. (ed). 1999. *The multigrade classroom: A resource handbook for small schools. Book 1: Review of the research on multigrade instruction*. Oregon: Rural Education Program Northwest Regional Educational Laboratory.
- Vinjevold, P. & Schindler, J. 1997. *Teaching in multigrade classes*. A Literature Survey commissioned by The Joint Education Trust, Johannesburg.
- Wang, S.C., Su, J.H., Liu, Y.H., Chen, Y.C., & Lee, C.S. 2007. Development and implementation of web-based teaching aids and materials for a course of automatic measurement System and Applications. Paper presented at the 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Milwaukee.
- WCED. 2002. *Multigrade Framework Document*. Multigrade Rural Schools Intervention: 5 & 26.
http://curriculum.pgws.gov.za/resource_files/47143653_Final_Multigrade_presentation.ppt#2
[3 April 2008]
- Yan, C. 2007. *Investigating English teachers' materials adaptation*. Humanizing Language Teaching. <http://www.hlتماق.co.uk/jul07/mart01.rtf> [8 Oktober 2009]

Aanhangsel 1: Toestemming van die WKOD om navorsing te onderneem

Navrae
Enquiries
IMibuzo
Telefoon
Telephone
IFoni
Faks
Fax
IFeksi
Verwysing
Reference
ISalathiso

**Dr RS
Cornelissen**

(021) 467-
2286

(021) 425-
7445

20080630-
0009



Wes-Kaap Onderwysdepartement

**Western Cape Education
Department**

ISEbe leMfundo leNtshona Koloni

Me Adrienne van As
Nuwe Straat 8
TULBACH
6820

Geagte Me A. van As

**NAVORSINGSVOORSTEL: 'N ONDERSOEK VAN DIE GEBRUIK VAN
ONDERRIGMATERIAAL IN MULTIGRAAD SKOLE IN DIE WELLINGTON-DISTRIK.**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **14 Julie 2008 tot 26 September 2008**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die volgende skole: (Uitgelaat).
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

Die Direkteur: Onderwysnavorsing

**Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Ronald S Cornelissen
vir: **HOOF: ONDERWYS**
DATUM: 30 Junie 2008

**MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE
REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE / NCEDA UBHALE IINOMBOLO
ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO**

**GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD
8000**

**GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE
TOWN 8000**

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

INBELSENTRUM /CALL CENTRE

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33

22

VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47

Aanhangsel 2: Onderwyservraelys

Onderwyservraelys
'n Ondersoek na die gebruik van onderrigmateriaal in multigraadskole in die Wellington-distrik.

Instruksies:

Die vraelys het 45 stellings oor onderrigmateriaal en word opgedeel in die volgende kategorieë:

- Die gebruik van onderrigmateriaal in multigraadskole.
- Die beskikbaarheid van onderrigmateriaal in multigraadskole.
- Die selektering van onderrigmateriaal in multigraadskole.
- Die ontwikkeling van onderrigmateriaal in multigraadskole.
- Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde onderrigmateriaal in multigraadskole.

Die stellings kom nie in die bostaande volgende voor nie.
Omkring die regte nommer vir elke stelling wat met u antwoord ooreenstem. Daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie.

Die volgende skaal word gebruik vir die beantwoording van die stellings:

5	Altyd/Baie
4	Dikwels/Gereeld
3	Somtyds/Partykeer
2	Selde/Min
1	Nooit

Voorbeeld:

1	Agente besoek ons skool gereeld met die nuutste onderrigmateriaal	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---	---

- As 'n agent nooit u skool besoek nie, antwoord u 1.
- As 'n agent selde/min u skool besoek, antwoord u 2.
- As 'n agent somtyds/partykeer u skool besoek, antwoord u 3.
- As 'n agent dikwels/gereeld u skool besoek, antwoord u 4.
- As 'n agent altyd/baie u skool besoek, antwoord u 5.

Maak asseblief seker dat u alle stellings beantwoord. As u 'n antwoord wil verander moet u net die verkeerde antwoord deurkruis en die regte antwoord omkring.

Hierdie vraelys behoort u tussen 20 en 30 minute te neem om in te vul.

Baie dankie vir u samewerking en die tyd wat u afgestaan het om die vraelys in te vul!

Skool:	
Onderwyser:	
Datum:	
<p>Fase(s) onderrig:</p> <input type="checkbox"/> Grondslagfase <input type="checkbox"/> Intermediêre fase <input type="checkbox"/> Senior fase	<p>Geslag:</p> <input type="checkbox"/> Manlik <input type="checkbox"/> Vroulik
<p>Medium van onderrig:</p> <input type="checkbox"/> Afrikaans <input type="checkbox"/> Engels <input type="checkbox"/> Xhosa <input type="checkbox"/> Ander	<p>Jare ondervinding:</p> <input type="checkbox"/> 0 – 5 <input type="checkbox"/> 6 – 10 <input type="checkbox"/> 11 – 15 <input type="checkbox"/> 16 – 20 <input type="checkbox"/> 25 – 30 <input type="checkbox"/> 30 – 35 <input type="checkbox"/> Ander
<p>Moedertaal van die meeste leerders in die klas:</p> <input type="checkbox"/> Afrikaans <input type="checkbox"/> Engels <input type="checkbox"/> Xhosa <input type="checkbox"/> Ander	<p>Moedertaal van die minderheid leerders in die klas:</p> <input type="checkbox"/> Afrikaans <input type="checkbox"/> Engels <input type="checkbox"/> Xhosa <input type="checkbox"/> Ander
<p>Leerareas wat u weekliks onderrig:</p> <input type="checkbox"/> Huistaal <input type="checkbox"/> Addisionele taal <input type="checkbox"/> Wiskunde <input type="checkbox"/> Natuurwetenskappe <input type="checkbox"/> Menslike en Sosiale Wetenskappe <input type="checkbox"/> Tegnologie <input type="checkbox"/> Kuns en Kultuur <input type="checkbox"/> Lewensoriëntering <input type="checkbox"/> Ekonomiese- en Bestuurwetenskappe	<p>Totale aantal leerders in die klas:</p> <input type="checkbox"/> 0 – 10 <input type="checkbox"/> 11 – 20 <input type="checkbox"/> 21 – 30 <input type="checkbox"/> 31 – 40 <input type="checkbox"/> 41 – 50 <input type="checkbox"/> 51 – 60 <input type="checkbox"/> 61 – 71 <input type="checkbox"/> Ander
<p>Die hoeveelheid rekenaars in die klas of in die rekenaarlokaal:</p> <input type="checkbox"/> Geen <input type="checkbox"/> 1 – 10 <input type="checkbox"/> 11 – 20 <input type="checkbox"/> Meer as 20.	

No.	Stelling	Nooit Altyd					Afd.
		1	2	3	4	5	
1	Agente besoek ons skool gereeld met die nuutste onderrigmateriaal.	1	2	3	4	5	B4
2	Daar is ander mense wat my onderrigmateriaal kontroleer.	1	2	3	4	5	D7
3	Die leerders geniet die onderrigmateriaal wat in die klas gebruik word.	1	2	3	4	5	A6
4	Die leerders kan onafhanklik met die onderrigmateriaal werk.	1	2	3	4	5	A7
5	Die onderrigmateriaal dra by tot die leerder se kennis en begrip.	1	2	3	4	5	A11
6	Die onderrigmateriaal wat ek in die klas gebruik maak voorsiening vir leerders met verskillende leerstyle.	1	2	3	4	5	A4
7	Die onderrigmateriaal wat ek in die klas gebruik maak voorsiening vir leerders van verskillende vlakke.	1	2	3	4	5	A5
8	Die skool het 'n beleid oor die ontwikkeling van onderrigmateriaal.	1	2	3	4	5	D6
9	Die skool het rekenaars waarop die leerders kan werk.	1	2	3	4	5	E10
10	Die skool het rekenaars waarop ek kan werk.	1	2	3	4	5	E1
11	Die skool koop onderrigmateriaal aan.	1	2	3	4	5	C4
12	Ek dink dat die gebruik van tegnologie in die klas onderrig en leer in multigraadskole kan verbeter.	1	2	3	4	5	E11
13	Ek dink onderrigmateriaal is belangrik in die onderrig- en leerproses.	1	2	3	4	5	A2
14	Ek doen moeite om die beste onderrigmateriaal te selekteer.	1	2	3	4	5	C2
15	Ek gebruik 'n dataprojektor in die klas.	1	2	3	4	5	E9
16	Ek gebruik die internet om onderrigmateriaal in die hande te kry.	1	2	3	4	5	E4
17	Ek gebruik 'n rekenaar net vir administrasie.	1	2	3	4	5	E6
18	Ek gebruik die rekenaar vir lesvoorbereiding.	1	2	3	4	5	E5
19	Ek gebruik onderrigmateriaal die hele tyd.	1	2	3	4	5	A1
20	Ek gebruik onderrigmateriaal net in sommige leerarea's.	1	2	3	4	5	A3
21	Ek gebruik monograad onderrigmateriaal.	1	2	3	4	5	A8
22	Ek gebruik multigraad onderrigmateriaal.	1	2	3	4	5	A9
23	Ek gebruik rekenaargebaseerde leerprogramme.	1	2	3	4	5	E2
24	Ek gebruik rekenaars in die klas om te help met onderrig van die leerders.	1	2	3	4	5	E3
25	Ek gebruik sekere kriteria as ek onderrigmateriaal selekteer.	1	2	3	4	5	C1
26	Ek het genoeg onderrigmateriaal in die klas.	1	2	3	4	5	B1
27	Ek het hulp en raad nodig met die gebruik van onderrigmateriaal in die klas.	1	2	3	4	5	A10
28	Ek het nie genoeg tyd om onderrigmateriaal self te ontwikkel nie.	1	2	3	4	5	D9
29	Ek het opleiding ontvang om effektiewe onderrigmateriaal op te stel.	1	2	3	4	5	D5
30	Ek het opleiding ontvang om met rekenaars te werk.	1	2	3	4	5	E7

No.	Stelling	Nooit Altyd					Afd.
		1	2	3	4	5	
31	Ek ondervind probleme met die ontwikkeling van my eie onderrigmateriaal.	1	2	3	4	5	D4
32	Ek ontwikkel my eie onderrigmateriaal.	1	2	3	4	5	D1
33	Ek pas aan by ander persone se onderrigmateriaal.	1	2	3	4	5	D3
34	Ek pas ander se onderrigmateriaal aan by my en my leerders.	1	2	3	4	5	D2
35	Ek probeer om die onderrigmateriaal so interessant as moontlik te maak as ek onderrigmateriaal self ontwikkel.	1	2	3	4	5	D8
36	Ek voel ek het genoeg opleiding ontvang in die gebruik van tegnologie in die klas.	1	2	3	4	5	E12
37	Ek weet nie waarvoor om te kyk as ek onderrigmateriaal selekteer nie.	1	2	3	4	5	C3
38	Ek weet waar om onderrigmateriaal in die hande te kry.	1	2	3	4	5	B2
39	Ek werk saam met onderwysers van ander skole om onderrigmateriaal te ontwikkel en te deel.	1	2	3	4	5	B3
40	Goeie onderrigmateriaal kan 'n les interessanter maak.	1	2	3	4	5	A12
41	Ons skool het 'n dataprojektor wat die onderwysers in die klas kan gebruik.	1	2	3	4	5	E8
42	Die onderrigmateriaal wat ek gebruik integreer verskillende leerarea's.	1	2	3	4	5	A13
43	Ek neem die gemeenskap en die omgewing in ag as ek onderrigmateriaal selekteer.	1	2	3	4	5	C5
44	Die onderrigmateriaal wat ek gebruik werk volgens tema's.	1	2	3	4	5	A14
45	Ek neem die groter gemeenskap en die leerders se agtergrond in ag as ek onderrigmateriaal ontwikkel.	1	2	3	4	5	D10

Aanhangsel 3: Verwerking van kategorieë se stellings en vrae vir die vraelys en die onderhoud.

Kat.	Opskrif	Vraelys stellings	Vrae tydens die onderhoude
A	Die gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.	A1. Ek gebruik onderrigmateriaal die hele tyd.	
		A2. Ek dink onderrigmateriaal is belangrik in die onderrig- en leerproses.	A1. Hoekom dink u is OLM belangrik in die onderrig- en leerproses in MG-klasse?
		A3. Ek gebruik onderrigmateriaal net in sommige leerarea's.	
		A4. Die onderrigmateriaal wat ek in die klas gebruik maak voorsiening vir leerders met verskillende leerstyle.	A2. Hoe maak die OLM wat u in die klas gebruik voorsiening vir leerders met verskillende leerstyle? A3. Hoe het u hierdie unieke leerstyle van die leerders in u MG-klas geïdentifiseer?
		A5. Die onderrigmateriaal wat ek in die klas gebruik maak voorsiening vir leerders van verskillende vlakke.	A4. Hoe maak die OLM wat u in die klas gebruik voorsiening vir leerders van verskillende vlakke?
		A6. Die leerders geniet die onderrigmateriaal wat in die klas gebruik word.	
		A7. Die leerders kan onafhanklik met die onderrigmateriaal werk.	A5. Hoe werk u leerders onafhanklik met die OLM? A6. Hoe het u hierdie vaardighede om onafhanklik te werk by u leerders ontwikkel?
		A8. Ek gebruik onderrigmateriaal wat deur ander mense ontwikkel is vir monograadklasse.	
		A9. Ek gebruik onderrigmateriaal wat deur ander mense ontwikkel is vir multigraadklasse.	
		A10. Ek het hulp en raad nodig met die gebruik van onderrigmateriaal in die klas.	
		A11. Die onderrigmateriaal dra by tot die leerder se kennis en begrip.	A7. Hoe dra OLM wat u in die klas gebruik by tot die leerders in u klas se kennis en begrip?
		A12. Onderrigmateriaal kan 'n les interessanter maak.	
		A13. Die onderrigmateriaal wat ek gebruik integreer verskillende leerarea's.	
		A14. Die onderrigmateriaal wat ek gebruik werk met tema's.	
Kat.	Opskrif	Vraelys stellings	Vrae tydens die onderhoude
B	Die gebruik van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.	B1. Ek het genoeg onderrigmateriaal in die klas.	
		B2. Ek weet waar om onderrigmateriaal in die hande te kry.	

		B3. Ek werk saam met onderwysers van ander skole om onderrigmateriaal te ontwikkel en te deel.	B8. Watter voordele en nadele is daarin om saam met onderwysers van ander skole in die Wellington-distrik te werk om OLM te ontwikkel en te deel?
		B4. Agente besoek ons gereeld met die nuutste onderrigmateriaal.	
Kat.	Opskrif	Vraelys stellings	Vrae tydens die onderhoude
C	Die selektering van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole.	C1. Ek gebruik sekere kriteria as ek onderrigmateriaal selekteer.	C9. Hoekom is kriteria/vereistes in die selekterings- en ontwikkelingsproses van OLM belangrik? C10. Watter kriteria/vereistes kan gebruik word as OLM geselekteer en ontwikkel word vir MG-klasse? C11. Watter fisiese faktore moet in ag geneem word as OLM geselekteer en ontwikkel word? C12. Wat is die rol van hierdie fisiese faktore? Hoekom moet fisiese faktore in ag geneem word?
		C2. Ek doen moeite om die beste onderrigmateriaal te selekteer.	
		C3. Ek weet nie waarvoor om te kyk as ek onderrigmateriaal selekteer nie.	
		C4. Die skool koop onderrigmateriaal aan.	
		C5. Ek neem die gemeenskap en die omgewing in af as ek onderrigmateriaal selekteer.	C9. Hoekom is kriteria/vereistes in die selekterings- en ontwikkelingsproses van OLM belangrik? C10. Watter kriteria/vereistes kan gebruik word as OLM geselekteer en ontwikkel word vir MG-klasse?
Kat.	Opskrif	Vraelys stellings	Vrae tydens die onderhoude
D	Die ontwikkeling van onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	D1. Ek ontwikkel my eie onderrigmateriaal.	E14. Hoe word die Hersiende Nasionale Kurrikulumverklarings (HNKV) aangepas in u MG-klas?
		D2. Ek pas ander se onderrigmateriaal aan by my en die leerders.	
		D3. Ek pas aan by ander se onderrigmateriaal.	
		D4. Ek ondervind probleme met die ontwikkeling van my eie onderrigmateriaal.	
		D5. Ek het opleiding ontvang om effektiewe onderrigmateriaal op te stel.	
		D6. Die skool het 'n beleid oor die ontwikkeling van onderrigmateriaal.	D13. Hoekom dink u is 'n beleid belangrik in die selektering en ontwikkeling van OLM?
		D7. Daar is ander mense wat my onderrigmateriaal kontroleer.	

		D8. Ek probeer om die onderrigmateriaal so interessant as moontlik te maak as ek onderrigmateriaal self ontwikkel.	
		D9. Ek het nie genoeg tyd om onderrigmateriaal self te ontwikkel nie.	
		D10. Ek neem die groter gemeenskap en die leerders se agtergrond in ag as ek onderrigmateriaal ontwikkel.	C9. Hoekom is kriteria/vereistes in die selekterings- en ontwikkelingsproses van OLM belangrik? C10. Watter kriteria/vereistes kan gebruik word as OLM geselekteer en ontwikkel word vir MG-klasse?
Kat.	Opskrif	Vraelys stellings	Vrae tydens die onderhoude
E	Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde onderrig- en leermateriaal in multigraadskole	E1. Die skool het rekenaars waarop ek kan werk.	
		E2. Ek gebruik rekenaargebaseerde leerprogramme.	
		E3. Ek gebruik rekenaars in die klas om te help met onderrig.	
		E4. Ek gebruik die internet om onderrigmateriaal in die hande te kry.	
		E5. Ek gebruik die rekenaar vir lesvoorbereiding.	
		E6. Ek gebruik die rekenaar vir administrasie.	
		E7. Ek het opleiding ontvang om met rekenaars te werk.	
		E8. Ons skool het 'n dataprojektor wat die onderwysers in die klas kan gebruik.	
		E9. Ek gebruik 'n dataprojektor in die klas.	
		E10. Die skool het rekenaars waarop die leerders kan werk.	
		E11. Ek stem saam dat tegnologie onderrig en leer in multigraadskole kan verbeter.	E15. Hoekom en hoe dink u dat tegnologie onderrig en leer in MG-skole kan verbeter?
		E12. Ek voel ek het genoeg opleiding ontvang in die gebruik van tegnologie in die klas.	

Aanhangel 4:

Onderhoudskedule

Onderwerp	'n Ondersoek na die Gebruik en Ontwikkeling van Onderrig- en Leermateriaal in Vier Multigraadskole in die Wellington Landdrostdistrik.
Navorsers / Onderhoudvoerder	Adrienne van As
Onderwyser / Respondent	
Skool	
Datum	
Tyd	
Plek	

Program		
1	Groet	3 minute
2	15 vrae x ±3 minute elk	45 minute
3	Ekstra vrae & bespreking	9 minute
4	Afsluiting & Bedanking	3 minute
Totaal		60 minute / 1 uur

*Maak afspraak vir MG-klas Observasie.

*Vra vir onderwyser se beste voorbeeld van OLM wat hulle gebruik in die klas.

Kategorieë	
A	Die gebruik van OLM in MG-skole in die Wellington-distrik.
B	Die beskikbaarheid van OLM in MG-skole in die Wellington-distrik.
C	Die selektering van OLM in MG-skole in die Wellington-distrik.
D	Die ontwikkeling van OLM in MG-skole in die Wellington-distrik.
E	Die gebruik, beskikbaarheid, selektering en ontwikkeling van rekenaargebaseerde OLM in MG-skole.

Vr.	Kat.	Vraag	Observasie tydens vraagstelling
1	A	Hoekom dink u is OLM belangrik in die onderrig- en leerproses in MG-klasse?	
2	A	Hoe maak die OLM wat u in die klas gebruik voorsiening vir leerders met verskillende leerstyle?	
3	A	Hoe het u hierdie unieke leerstyle van die leerders in u MG-klas geïdentifiseer?	
4	A	Hoe maak die OLM wat u in die klas gebruik voorsiening vir leerders van verskillende vlakke?	

