

HOOFSTUK 3

ENKELE OORWEGINGS BETREFFENDE DIE ONTWERP VAN 'N ORTO= DIDAKTIESE LES

In die vorige hoofstuk is 'n aantal konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie aan die orde gestel. Sou die disharmoniese opgehef wil word, spreek dit vanself dat die ortodidaktikus die konstituente onder oë moet neem ten einde 'n harmoniese lesontwerp daar te stel. Elkeen van die konstituente sal dermate beredeneer moet word dat verbesonderde ortodidaktiese handeling daaruit sal voortspruit.

Op die oog af wil dit voorkom asof die konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie en verbesonderde ortodidaktiese handeling ver-verwyderde pole is wat niks met mekaar in gemeen het nie. En dit is inderdaad so. Tog speel beide gegewenes 'n kardinale rol by die didaktiese lesontwerp. So is die verbesonderde onderwyshandeling nie te bedink sonder 'n indringende analise van die konstituente van die disharmoniese nie. Anders gestel: As die verstellde lesstrukturessensies nie onder die loep geneem en grondig geanaliseer word nie, kan verantwoorde maatreëls ter opheffing van die verstellde essensies nie getref word nie.

Dit lê daarom op die weg van die ortodidaktikus om die konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie noukeurig onder oë te neem. In die praktyk sou dit neerkom op 'n analise van onder andere die ortodidaktiese diagnostiseringsgegewens ten einde 'n beginsituasiebepaling te maak. Met ander woorde, die geheel van persoonlike, sosiale, situasionele en skoolse gegewens moet by die formulering van die onderwysdoel in berekening gebring word.¹⁾

Dit is reeds by herhaling beklemtoon dat die ortodidak=

tiese les na sy werklik-wesenlike struktuur nie van die gewoon-didaktiese les kan verskil nie. Per slot van sake neem die opvoedingsgebeure sy gang by wyse van les-situasies,²⁾ en omdat enige ortodidaktiese ingreep niks anders as opvoeding kan wees nie, is die ortodidaktiese gebeure 'n les in die ware sin van die woord. Die ortodidaktiese van 'n ortodidaktiese les is egter geleë in die feit van sy anderse benaderinge, nuanseringe en verbesonderinge.

Om die verwantskap en teenstelling tussen 'n ortodidaktiese en gewoon-didaktiese les nader toe te lig, word vervolgens kortliks gelet op die verskille en ooreenkomste tussen die Vakdidaktiek en Ortodidaktiek, wat onderskeidelik die gewoon-didaktiese en ortodidaktiese gebeure vir sy rekening neem.

1. Vakdidaktiek en Ortodidaktiek

In hoofstuk een (3.5.1) is uitvoeringe argumente aangehaal om te bewys dat die oopdekking van onties-gegewe strukture buite die kader van die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) val. Sy vraagstelling is *afgespits op die wyse van in beweging gaan* van die pedagogiese konstituente in die ortodidaktiese lessituasie.

Die Vakdidaktieke staan eweneens voor dieselfde opgawe. Sy vraagstelling sentreer om 'n teoretisering oor die formele onderwyspraktyk in die algemeen, en in die besonder oor die verbesondering van 'n bepaalde vak vir 'n besondere groep kinders met 'n bepaalde gereedheidsniveau en met bepaalde moontlikhede.³⁾ In sy wetenskapsbedryf is die Vakdidaktieke dus op die toereikend-geaktualiseerde lessituasie ingestel. In sy ontwerpe word 'n toereikende leereffek geantisipeer, met ander woorde, die ontwerpe veronderstel 'n begeleide aktualisering wat langs die gewone weë met die kinderlike psigiese lewensaktualisering sal harmonieer.

Hierteenoor is die Ortodidaktiek daarop afgespits om weë te bedink ten aansien waarvan die disharmoniese onderwysituasie opgehef kan word.

Beide Vakdidaktiek en Ortodidaktiek vorm dus die akademiese brughoof tussen Pedagogiekteorie en pedagogiese praktykwording in die sekondêre onderwysituasie, deurdat albei perspektiewe die pedagogiese feitlikhede in hul beskrywing tot praktykwordende essensies verbosender. Verbesondering beteken onder andere dat die lewlose⁴⁾ pedagogiese essensies nader in besonderhede uitgelê word, sodat dit in verfynde vorm met ander pedagogiese essensies kan integreer, om sodoende 'n harmoniese praktyk te skep. Die vak- en ortodidaktiese formuleringe verleen dus 'n soepelheid en beweeglikheid aan die saaklik-beskrewe pedagogiese essensies, wat mede in berekening gebring word met die eie aard van die lesinhoud, die gereedheid en moontlikhede van die leerlinge, asook die besondere moontlikhede en onderwysstyl van die onderwyser.

Aangesien die lesstruktuur die basiese gegewenhede omvat wat 'n bepaalde plan of ontwerp vir die onderwys tot les verklaar,⁵⁾ is dit noodwendig dat die vakdidaktiese en ortodidaktiese verbesonderinge telkens verfyninge van lesstrukturessensies sal wees. Die lesstruktuur, as 'n omvatting van oorsigtelike, algemene uitsprake, word as makrostruktuur deur die vakdidaktiese en ortodidaktiese verbesonderinge tot mikrostrukture omvorm. Die mikrostrukture getuig dus van besondere verfynings en nuanse waardeur deelfunksies en doelwitte, uitvoerings- en beheerfunksies van die betrokkenes in die praktyk, ensvoorts, duideliker aan die lig tree.

Bogenoemde uiteensettinge moet nie die indruk laat dat die Vakdidaktieke en Ortodidaktiek met mekaar gelyk te stel is nie. Dat daar talle aanwysbare snytpunte tussen die deelperspektiewe bestaan, kan en mag nie ontken word nie. Dit is egter ewe waar dat beide Vakdidaktiek en

Ortodidaktiek 'n eie identiteit, opgaaf en studieterrein het. Die konteks waarin die ortodidaktiese gegewens verskyn, is totaal anders. Daarom het dit 'n eie bepaling van sy beklemtonings, van sy prioriteite, van uitsprake betreffende die verbesondering van aanpakwyses, ensovoorts. Natuurlik impliseer dit ook 'n eie navorsing met eie metodes.

Beide deelperspektiewe openbaar dus 'n eie gespesialiseerde karakter met 'n eie verwysingsraamwerk .

Dit dien vermeld te word dat ortodidaktiese uitsprake en ontwerpe ook vakdidaktiese relevansie kan hê, veral met betrekking tot daardie hulpverleningsituasies waar kinders "uitsluitlik" probleme met vakinhoud ondervind. Sodanige kinders ag hulle nie as vasgelopenes, as verkerend in u opvoedingsnoodsituasie nie, en kom dus nie onder die kam van die benaming "leermoeilik" (soos in hoofstuk twee omskryf is) tuishoort nie. Daarom kwalifiseer hierdie soort kind ook nie as bemoeienisterrein vir die Ortodidaktiek nie. Die hulpverlener, gewoonlik die vakonderwyser, is nie noodwendig kenner van die Ortodidaktiek nie. Op grond van sy vakkennis is hy in staat tot 'n analise van die kind se besondere vakprobleme, en op grond van sy didakties-pedagogiese insigte is hy in staat om sy hulpverleningsontwerpe so in te klee, dat dit met die kind se leeraktualisering kan harmonieer.

Sou 'n toereikende leereffek in weerwil van die intensiewer onderrigs- en leerpoging uitbly, lê dit voor die hand dat die kind sy gesitueerdheid toenemend as 'n opvoedingsnoodsituasie sal beleef. Dan is hy op professionele ortodidaktiese hulp aangewys. Dit behels onder andere 'n so volledig-moontlike verkenning van sy leerwêreld as beleweniswêreld ten einde moontlike veroorsakende leerremningsmomente vas te stel.

Dit moet in die verbygaan vermeld word dat die onderwysershulp aan die "leermoeilike" kind, gangbaar ook bekend staan as "remediërende onderwys", en dat daar in die praktyk geen verskil gemaak word tussen die meer gespesialiseerde, professionele remediërende onderwys en die individuele hulp deur die vakonderwyser aan sy leerling nie.

Omdat die situasietipes nie met mekaar gelyk te stel is nie, en dieselfde benaming dikwels tot verwarring aanleiding gee, wil skrywer pleit vir afsonderlike benaminge vir elk. Melding is reeds gemaak van die onaanvaarbare inhoudelike konnotasie van simptoombehandeling, funksionalistiese inoefeningsprogramme, ensovoorts, wat aan die term "remediërende onderwys" kleef. Omdat die onverantwoorde werkswyse al minder voorkom, stel skrywer die term "ortodidaktiese hulpverlening" of "heronderwys" in die plek van "remediërende onderwys" voor, wat dan na die professionele, verantwoorde hulpverleningspraktyk sal verwys. Die gewoon-alledaagse hulpverleningspraktyk deur die vakonderwyser aan sy leerlinge ten opsigte van bepaalde vakagterstande, kan ter wille van die onderskeiding, "korrektiewe onderwys" genoem word.

As dit so is dat die ortodidaktiese les slegs ten aansien van beklemtoninge en nuanseringe van dié van die gewoon-didaktiese les verskil, ontstaan die vraag of die doel van die ortodidaktiese les dieselfde kan wees as die onderwysdoel by die gewoon-didaktiese les.

2. Die onderwysdoel in die ortodidaktiese les

Van der Stoep⁶⁾ beweer dat die onderwysdoel as sintese tussen les- en leerdoel, die uitkoms van die ewewig ten aansien van vorm en inhoud openbaar; ook dat onderrigs- en leerdoelstellings 'n definitiewe lesstruktuurvoorwaarde is.⁷⁾

In die lig van dié uitsprake word die formulering van 'n onderwysdoel geag van deurslaggewende betekenis te wees vir die aard van die lesaktiwiteit. In der waarheid dien dit as norm, aan die hand waarvan die verskillende moontlikhede vir die lesontwerp teen mekaar opgeweeg kan word.⁸⁾ Dit impliseer weer dat iedere lesverloopsfase in die lig van die onderwysdoel beplan word. Nog nader gestel: Gedurende elke fase van die lesverloop sal daar sprake van 'n doelverskuiwing of doelverandering wees.⁹⁾

2.1 Algemene opvoedingsdoelstellings

Vanweë die feit dat opvoeding sy verwerkliking in die onderrig vind, en die onderrig sy sin in die opvoeding,¹⁰⁾ is dit logies dat opvoedingsdoelstellings telkens in onderwysdoelstellings vervat word. Opvoedingsdoel word deur Landman¹¹⁾ geformuleer, as dat die opvoedeling geleidelik en in toenemende mate die normbeeld van volwasse= senheid moet lewe. Hierdie uitspraak impliseer waarde= moontlikhede wat deur pedagogiese bemoeienis ontsluit moet en kan word.

Namate die kind die waardes deur die leerakt vir homself toe-eien, is hy besig om sy eie positiewe moontlikhede te verwerklik, en is hy besig om toenemend aan die kri= teria vir volwassenheid te voldoen. In die verband noem Landman¹²⁾ sinvolheid van bestaan, selfbeoordeling en selfbegrip, menswaardigheid, sedelik-selfstandige be= sluitvorming en handeling, verantwoordelikheid, norm= identifikasie, en lewensopvatting, as nastrewenswaardige idees van volwassenheid. Hoewel dit menslik nie moont= lik is om in sy geheel aan die volwassenheidskriteria te voldoen nie, is dit in elk geval dié waardemoontlikhede wat in die opvoeding voortdurend voorgehou en voorgeleef word.

Die opvoedingsdoelstellinge is dus wel deeglik in die formele onderwys ter sprake, en word dit vanuit vakdidak=

tiese perspektief verbesonder en fyner genuanseer tot onderwysdoelstellinge, wat noodwendig op nadere verfyning vir die onderrig van 'n bepaalde skoolvak uitloop.¹³⁾

Ortodidaktiese hulpverlening kan ook niks anders in die oog hê as die volwassewording van die kind nie. Ook sý onderwysdoel het in oorkoepelende hoedanigheid uiteindelijke volwassenheid in die oog. Tog met die verskil: Sy onmiddellike doel is daarin geleë om 'n toereikende leereffek te bewerkstellig, wat 'n opheffing van die kind se opvoedingsnood en psigiese lewensonderaktualisering veronderstel, sodat hy weer langs die gewone weë sy onderwys kan ontvang. Hiervoor is nodig dat sy pedagogiese doelstelling in so 'n mate genuanseer word, dat dit direk afgespits is op *wat vir die besondere leer moeilike kind bereikbaar is*. Van Gelder¹⁴⁾ verklaar in hierdie verband: "De algemene doelstelling van het pedagogisch handelen, het leiden tot zelfstandigheid; tot zelf bepalen, tot levensbekwaamheid, tot volwassenheid, zal voor het afwijkende kind gezien moeten worden in relatie tot het bereikbare, waarbij sommige doelen als onbereikbaar of nog niet bereikbaar moeten worden gesteld".

Nogtans waarsku Van Gelder dat die doelstellings in die totale beeld van die opvoeding, en nie as doel op sigself gesien moet word nie.

In die verband dra die stellings van Vliegenthart¹⁵⁾ besondere gewig, as hy in navolging van Langeveld, 'n onderskeid tussen opvoedingsmiddel en opvoedingsfaktor maak. Hy toon aan dat kinders in ortopedagogiese verband dikwels op opvoedingsmiddele vir die bereiking van 'n bepaalde opvoedingsdoel aangewys is. Waar dieselfde opvoedingsdoel normaalweg deur opvoedingsfaktore tot stand kom, dit wil sê, in die onnadruklike daaglikse opvoederlike omgang, moet dit dikwels by wyse van 'n doelbewuste pedagogiese bemoeienis in die ortopedagogiese situasie geskied.¹⁶⁾

Die Vliegenthartse stelling bevestig op haas onomstootlike wyse dat opvoedingsdoelstellinge noodwendig in die ortopedagogie, en daarom ook in die ortodidaktiese les, nie net deeglik in berekening gebring word nie, maar ook vir 'n spesifieke kind verbesonder moet word.

So het navorsing byvoorbeeld aan die lig gebring dat die leermoeilike kind se beleweniswêreld blyke van 'n verduisterde toekomspektief gee.¹⁷⁾ Engelbrecht¹⁸⁾ kom tot die bevinding dat die verduisterde toekomspektief 'n aanslag op die leerintensie van die kind doen; en voorts, dat sy beleweniswêreld aan 'n devaluerende singewing en sinbelewing gekenmerk word: "n Kind wat die leerwêreld as minder werd skat, of wat dit as bokant sy vermoë beteken, is dikwels ook geneig om homself as gering of minder werd te belewe ... As eksistensiële wese strewe elke mens na selfverwerkliking en sinsvervulling en dit word nou deur leeronmag gedwarsboom".¹⁹⁾ 'n Duidelike aanduiding dus dat bepaalde volwassenheidsessensies buite bereik van die leermoeilike kind val - of altans voorlopig. Die gebrekkige begryping van homself en sy wanbegrip van sy leermoontlikhede, is alles 'n openbaring van 'n gebrekkige selfkonsep wat die noulettendste aandag van die ortodidaktikus verdien, omdat 'n verwaarlosing hiervan, enige vorm van ortodidaktiese hulpverlening skipbreuk kan laat lei.

In die normaal-didaktiese les gebeur dit selde dat sinvolheid van bestaan, selfbeoordeling en selfbegrip, ensovoorts, eksplisiet in die lesdoel opgeneem word, eenvoudig omdat dit in die alledaagse, normale opvoedingsverloop, dus as "opvoedingsfaktor" teregkom.

Die ortodidaktikus moet die aangeleentheid egter pertinent as opvoedingsdoelstelling in die onderwysdoel laat figureer. Met ander woorde, die ortodidaktikus sal hom doelbewus toespits op toereikende selfkonsepverwerkliking, en dít verteenwoordig niks anders as 'n pedoterapeutiese

aspek van die lesontwerp nie.

Terselfdertyd is die ortodidaktikus ook bewus van die feit dat 'n toereikende selfkonsepontplooiing 'n gesonde basiese liggaamsbeeld veronderstel;²⁰⁾ en verder, dat liggaamsbeeld weer met die perseptueel-motoriese ontplooiing van die kind verband kan hou.²¹⁾ Afhangende van die diagnostiseringsgegewens kan die uiteindelijke opvoedingsdoel (van toekomsverheldering) dus so verbesonderd wees, dat dit in sê, 'n les wat oor lateraliteitsoriëntering, of oor liggaamsbetrekkingskennis handel, vervat kan wees.

Soos uit dié voorbeeld afgelei kan word, dra die opvoedingsdoel in die ortodidaktiese les dus dikwels die karakter van afhandeling in die nabye toekoms. Dit moet immers onthou word dat die bereiking van die verbesonderde opvoedingsdoelstelling in baie opsigte voorwaarde vir die opheffing van sy problematiese onderwysgesitueerdheid veronderstel. Aan die ander kant weer, waarborg die opvoedingsdoelstelling dat die kind nie aan allerlei tegnieke en prosedures uitgelewer word nie, maar dat die bemoeienis te alle tye pedagogies van aard sal wees.

Die opheffing van opvoedingsnood het as moontlikheidsvoorwaarde die toereikende aktualisering van opvoedingsessensies. Aangesien die leermoeilike kind die toereikende aktualisering van opvoedingsessensies ontbeer, bring dit mee dat die ortodidaktikus doelbewus aan die hand van 'n beplanningstruktuur moet poog om die opvoedingstrukture te aktualiseer. Weer eens moet dit beklemtoon word dat die ortodidaktiese hulpverleningsituasie ook pedoterapeutiese situasie is, enersyds omdat dit die opheffing van opvoedingsnood in die oog het, andersyds omdat dieselfde opvoedingsgebeure eksplisieter, intenser, meer nadruklik moet plaasvind.

Die bogenoemde impliseer 'n doelbewuste beplanning wat noodwendig in die formulering van die lesdoel opgeneem

moet word. Beplanning hiervan kan eers geskied na 'n noukeurige analise van die kind se disharmoniese opvoedingsverhoudinge, psigiese lewensonderaktualisering, ensovoorts, waarin gepoog moet word om die aanleidinge tot die mislopinge vas te stel.

Is die ouers byvoorbeeld te streng? Is hulle te genaakbaar? Is hulle beskikbaar en toeganklik vir die kind? Is daar sprake van harmoniese huweliksverhoudinge? Begryp die ouers hulle verantwoordelikhede, ook ten opsigte van die behoorlikheidseise waaronder hulle gestel is?

In watter mate aanvaar die vakonderwyser die leermoeilike kind? Poog hy om ten spyte van die kind se probleme 'n begrypingsverhouding daar te stel? Hoe sien die gesagsverhouding daar uit? Is dit konsekwent? Simpatiek?

Aan die hand van dié en ander vrae staan die ortodidaktikus dan voor die opgaaf om 'n eie opvoedingstrategie te ontwerp. Sy eie vertrouens-, gesags- en begrypingswaardigheid word onder die vergrootglas geplaas, en in die lig van die kind se beleweniswêreld, word die verhoudinge verfyn en verbesonder. Die ortodidaktikus is dus gedwing om antwoorde op byvoorbeeld die volgende vrae te vind: Hoe moet die kind benader word dat hy my agting vir sy persoon-wees kan begryp? Wat moet die kwaliteit van my ontmoeting met die kind wees, sodat hy hom met vertroue op die leerinhoud kan waag? Hoe sal ek my optrede kan plooi dat hy my as gesagsdraer kan aanvaar? Is my gesag ferm, plooibaar en plasties genoeg? Begryp ek werklik die andersheid van die kind se psigiese lewe? Begryp ek sy gemoeid-wees met die behoorlikheidseise wat ook moet spreek uit die leerinhoud?

Hierdie en dergelike ander vrae kan die ortodidaktikus tot insigte bring wat sal meehelp tot die verfyning en verbesondering van die fundamentele opvoedingsverhoudinge, wat dan bepland en doelbewus in die ortodidaktiese les ge-

aktualiseer moet word.

Die ortodidaktikus staan dus voor die opgaaf om nie net die gereduseerde vakinhoud in berekening te bring nie, maar ook die gereduseerde "ervaringswêreld-inhoud" van die kind wat hy vormlik moet laat harmonieer met die vakinhoud. Die les- en leerdoel openbaar 'n besondere nuansering omdat dit ook pedoterapeutiese doelstellings inkorporeer, soos begeleiding tot leerbereidwilligheid met die implisiete imperatief van stabilisering van die gevoelsmatige.

2.2 Die ortodidaktiese onderwysdoel

Die voorgaande uiteensetting van die opvoedingsdoel moet in konteks met die ortodidaktiese onderwysdoel gelees word. Dit moet in gedagte gehou word dat die leermoeilike kind hom op stuk van sake in die formeel-didaktiese situasie opvallend, vanweë 'n ontoereikende leereffek, gemaak het. Daarom sal die herstellingsgebeure ook noodwendig in 'n formeel-ortodidaktiese situasie geskied, wat meebring dat die geformuleerde onderwysdoel die doel en rigting van die hulpverlening sal aandui. Dat 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram (as aaneenskakelende hulpverleningslesse met 'n oorkoepelende en uiteindelijke onderwysdoel) ook momente kan behels waar die klem meer op die pedoterapeutiese faset sal val, staan soos 'n paal bo water. Dit is selfs moontlik dat bepaalde gedragingsremminge vooraf deur pedoterapeutiese ingryping opgehef moet word, omdat dit in die weg kan staan van effektiewe ortodidaktiese hulpverlening.

Hieruit kan afgelei word dat die ortodidaktiese onderwysdoel nie net die opheffing van die kind se vakkennistekorte of leeruitkomstekorte in die oog het nie. Dit gaan om die opheffing van sy leervoltrekkingsstekorte, wat 'n leergereedmaking impliseer, sodat hy sy onderwys weer in die gewoon-didaktiese situasie kan hervat.

In teenstelling met die gewoon-didaktiese les word die onderwysdoel van die ortodidaktiese program grootliks deur die ortodidaktiese diagnostiseringsgegevens bepaal. Volgens Van Niekerk²²⁾ openbaar sodanige diagnostisering die aard, omvang en onderliggende oorsake van die kind se ontoereikende leer. En dit geskied aan die hand van 'n omvattende beeld van sy leefwêreld, as ervarings-, wilsbelewings- en gedragingswêreld, op grond waarvan ook 'n aanduiding verkry word van sy bereikte leerniveau, met behulp van pedagogiese kriteria en leernorme, ontleen aan die leerplanne.²³⁾

Uit dié magdom van gegevens moet die ortodidaktikus hom veral toespits op die geanaliseerde gegevens van die leerresultaat. Hy moet hom naamlik vergewis van daardie aspekte van die leerstof wat die kind toereikend beheers, en ook daardie aspekte waarmee die kind probleme ondervind. Beide is van groot belang in die ortodidaktiese lesontwerp: Eersgenoemde as aanknopingspunt, as aansluitings- of vertrekpunt vir die ortodidaktiese hulp, laasgenoemde as toespitsingsgebied van die ortodidaktiese hulpverlening. Alle hulpverleningsbedrywe moet oplaas op die spesifieke moeilikhede van die leermoeilike kind afgespits wees.²⁴⁾

Dit is byvoorbeeld goed en wel om 'n kind met 'n lees- en spelprobleem met sê, pedoterapeutiese maatreëls, bepaalde funksie-oefeninge, ensovoorts, te benader, maar op die ou end moet hy noodwendig met sy *fout* gekonfronteer word. Dit is eers in die leesakt waar so 'n kind se probleme finaal besweer kan word. Van der Spuy, Nel en O'Brien²⁵⁾ merk in die verband veelseggend op: "... we should attempt to *learn* an activity by *doing* that activity, or, when that fails, by performing an activity as closely related as possible to that which we hope to master. This conventional wisdom might be regarded as so self-evident that it hardly needs stating". En tog is daar hedendaags nog talle praktyke van perseptuele en

visuo-motoriese oefeninge wat nêrens met die leesakt as sodanig in verband gebring word nie,

Tweedens moet die ortodidaktikus hom ook vergewis van spesifieke leerremminge, veral in soverre dit geïnterpreteer is in terme van 'n ontoereikende voltrekking met betrekking tot die onderskeie leerwyses-in-opvoeding.²⁶⁾ Dit impliseer nie net 'n pedagogiese observasie van die kinderlike leergedraging nie, maar ook 'n soeke na die samehang tussen die onderaktualisering van leerwyses, funksie- en ander uitvalle, en die verwerklikingskwaliteit van die opvoedings- en onderrigstrukture wat ten grondslag van die ontoereikende leer lê.²⁷⁾ Dit is met ander woorde nie voldoende om 'n bepaalde leerremming te konstateer, en op basis daarvan 'n onderwysdoel te beplan nie. 'n Leerremming, soos byvoorbeeld ontoereikende attendeer, moet telkens in verband gebring word met die kind se totale personale gesitueerheid. In watter mate is ontoereikende attendeer byvoorbeeld toe te skryf aan opvoedingsnood? Of aan visuo-motoriese probleme wat op sy beurt weer verband kan hou met een of ander organiese stoornis? As dit opvoedingsnood is, watter rol speel sy ouers of onderwysers daarin? Wat is die kwaliteit van die fundamentele opvoedingsverhoudinge, ensovoorts?

Die verantwoordelike formulering van 'n ortodidaktiese onderwysdoel hou dus ook direk verband met die leerwêreld as beleweniswêreld van die leermoeilike kind. Disharmoniese opvoedingsverhoudinge, affektiewe nood, die belewing van die kind se anderssyn, en die ontoereikende aktualisering van die kind se kognitiewe moontlikhede, as die konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie, moet dus in detail verbesonder wees na hul aard, omvang en oorsaak.

Natuurlik veronderstel die leerbeeld ook 'n kwalitatiewe evaluering van die kind se ondergeaktualiseerde psigiese

lewe; ook veral in terme van ontoereikende eksplorieer, emansipeer, distansieer, differensieer en objektiveer. En die gegewens is van wesenlike belang, omdat dit die niveau van gewordenheid van die leermoeilike kind aandui. Sonder die gegewens is die ortodidaktikus nie in staat om die sogenaamde "Einstig" te bepaal nie. (Waar dit normaalweg intuïtiewe aangeleentheid is om die aanvangs-niveau te bepaal, moet die ortodidaktikus in dié opsig noukeurig te werk gaan, omdat h te hoë of te lae niveau die gehele hulpverleningsprogram kan laat skipbreuk ly).

Dit is byvoorbeeld bekend dat die leermoeilike kind, as noodhebbende, ontoereikend objektiveer.²⁸⁾ Basies beteken ontoereikende objektiveer h onmag tot h objektiewe stellingname vanweë h ontoereikende distansiëring van die self. Die kind is met ander woorde nie gereed tot h perspektiviese stellingname ten aansien van die essensiële van h saak nie, (vergelyk hoofstuk een, 3.1). Hy handhaaf h perspektivistiese stellingname deurdat hy die lewe slegs vanuit die eie standpunt beoordeel.²⁹⁾

Ten grondslag van h ontoereikende objektiveer, word genoem h labiele gevoelsmatigheid en h onvoldoende kennende bevraging,³⁰⁾ terwyl Sonnekus³¹⁾ die omgang tussen volwassene en kind as moontlikheidsvoorwaarde vir die aktualisering van "objektiveer-as-belewende word" stel. Laasgenoemde uitspraak sluit baie nou aan by die Van Peursense stelling,³²⁾ dat intersubjektiewe kommunikasie kennis tot die werklike relasionele laat gedy, dus tot ware universeel-geldige kennis. Dit hou in dat h leermoeilike kind moontlik ontoereikend kan objektiveer vanweë h ontoereikende kommunikasie wat weer h arm taalwoorde skat as oorsaak (of gevolg) kan hê.

* Vanweë die besondere samehang tussen die bogenoemde voltrekkingsvorme, impliseer die ontoereikende voltrekking van een, ook die voltrekking van h ander. Vir die doeleindes van die onderhawige voorbeeld, word dit egter buite rekening gelaat.

Hierdie voorbeeld gee duidelik blyke van die ingewikkelde ortodidaktiese taak om tot 'n verantwoordbare onderwysdoel te kom. Faktore en gegewens wat aangebied word, blyk omvattend te wees, en elkeen verdien die noulettendste aandag van die ortodidaktikus.

In die onderhawige voorbeeld moet hy byvoorbeeld oorweeg of sy onderwysdoel afgespits moet wees op kognitiewe uitdagings, en indien wel, hoe "maklik" of "moeilik" dit moet wees? Laat die kind se labiel-gevoelsmatige struktuur enige ruimte vir 'n kognitiewe aanslag, of moet die doel eers afgespits wees op pedoterapeutiese begeleiding ten einde die kind gevoelsmatig te stabiliseer? Moet daar nou reeds gepoog word om die kind in die ortodidaktiese les te begelei tot 'n toereikende objektiveer? Of moet die onderwysdoel eers afgespits wees op die bybring van 'n toereikende woordeskat, sodat hy in staat gestel kan word om deur kommunikasie op hoër niveau tot 'n toereikender objektiveer kan kom?

As vrae soos dié medebepalend is vir die formulering van die ortodidaktiese onderwysdoel, behoort dit duidelik te wees dat pedodiagnostiseringsgegewens 'n onontbeerlike rol in die verband speel.

Word die konstituente van die disharmoniese onderwysituasie (soos in hoofstuk twee beskrywe) op die keper beskou, blyk dit dat dit in momente, wat betrekking het op die onderwyser, inhoud en kind, uiteenval. Hoewel laasgenoemde reeds op terloopse wyse ter sprake gekom het, moet die drie momente onder die loep geneem word, ten einde dié faktore te bepaal wat in die ortodidaktiese lesontwerp in aanmerking geneem moet word. Aangesien die drie momente ten nouste met mekaar verweef is, en besondere samehange met mekaar vertoon, sal die lesstruktuur as basis vir die besinning dien.

2.2.1 Ortodidaktiese leerstofreduksie

Met die diagnostiseringsgegewens tot sy beskikking, moet die ortodidaktikus hom tot die inhoud wend. In teenstelling met die normale praktyk, waar leerstof tot sy essensies gereduseer word om 'n stuk werklikheid ooreenkomstig die eie aanbieding te beplan,³³⁾ moet die ortodidaktikus *reeds-ontsluite stuk werklikheid van nuuts af reduseer*, maar nou in die lig van die volgende:

- (a) *Die tekorte of leemtes wat die kind ten aansien van sy kennisbesit van die vak openbaar.* Uit die aard van die saak het die ortodidaktiese diagnostiek die leemtes grootliks oopgevelek, maar dit lê die ortodidaktikus ten taak om die leemtes verder te analiseer, onder andere tot by die oorspronklike, "eerste" leemte. Dit is bekend dat leermoeilikhede 'n kummulatiewe effek het, en dit is daarom te begrype waarom die oorspronklike kennisleemte van groot belang is vir die ortodidaktiese lesontwerp. Kennis van die leemte(s) sal onder andere meesprek in die bepaling van 'n leergang vir 'n besondere leermoeilike kind. Andersyds sal dit ook veel gewig dra by die uiteindelijke bepaling van die intree-niveau.*
- (b) *Die psigiese onderaktualiseringsniveau van die leermoeilike kind.* Afgesien van die gegewens ten aansien van die aard en omvang van die labiele affektiwiteit en kognitiewe onderaktualisering, moet die inhoudsreduksie ook geskied in die lig van die leermoeilike kind se onder-

* Die bepaling van die intree-niveau kan egter nie losgedink word van die uiteindelijke formulering van die onderwysdoel nie, wat op sy beurt medebepaal word deur die diagnostiseringsgegewens. De Corte³⁴⁾ vermeld in die verband die volgende: "Wanneer het onderwysdoel niet op de beginsituatie is afgestemd, loopt de leerkracht kans te hoog of te laag te gijpen".

geaktualiseerde wilslewe, of ontoereikende bereidheid tot deelname aan die didaktiese gebeure, sy gedragings-, belewings- en ervaringswêreld.

- (c) *Die weerstand wat die leerling teen die vakinhoud opgebou het.* Reeds in die reduksiehandelinge moet die ortodidaktikus in gedagte hou dat die leermoeilike kind die leerstof moontlik kon afgewys het, nie net op grond van sy eie psigiese onderaktualisering of labiele gevoelsmatigheid nie, maar ook op grond van 'n moontlik ontoereikende begeleide aktualisering.

Hoewel dit in die ortodidaktiese leerstofreduksie steeds gaan om 'n redusering van die inhoud tot die essensiële, blyk dit dus dat die reduksie langs die weg van bykomende oorwegings moet geskied. Die algemeen aanvaarbare strukture waarop verwagtings normaalweg in die didaktiese situasie gekoester word, geld nie in alle opsigte vir die ortodidaktiese situasie nie. Sý antisipasies is gebaseer op die situasionele gegewens soos uit die ortodidaktiese diagnostisering verkry.

Wanneer bepaalde leerstof vir byvoorbeeld 'n neurologies-gestremde kind gereduseer word, moet die ortodidaktikus in ag neem dat so 'n kind 'n vae, diffuse greep op die werklikheid, en dus die vakinhoud, het. Dit vind weerpieëling in ervaringsreste wat na omvang en gehalte ver te kort skiet.

Daarom ontstaan die vraag of die neurologies-gestremde kind byvoorbeeld, hoegenaamd die saak van die elementaar, as verwoorde leerstofessensie, kan hanteer. Sy anderse-in-die-wêreld-wees getuig immers van 'n ontoereikende deurdringing tot die essensiële. En dit laat die ortodidaktikus met die imperatief van 'n gewysigde of veranderde aanslag op die elementaar as sodanig, wat byvoorbeeld

'n stapsgewyse inleiding tot die elementaar kan behels.*

Die reduksie moet dus sodanig wees dat die leerstof slegs as "elementaar" kan geld vir sover dit binne die moontlikheidsgreep van die neurologies-gestremde kind kan val.³⁶⁾ Dit moet dus rekening hou met die kind se ontoereikende psigiese lewensaktualisering, wat aangeleenthede soos die ontoereikende aktualisering van leerwyses, labiele gevoelsmatigheid, wisselvallige intensionele gerigtheid, verarmde taalgebruik, ensovoorts, insluit. Die vakinhoud moet dus in terme van volume, soort, aard en struktuur ontleed word, sodat dit in die regte konteks vir die leermoeilike kind aangebied kan word.

Dit blyk dus duidelik dat die wesenlike aspekte van die ortodidaktiese les- en leerdoel allermens van die algemene leerplan afgelees kan word. Deur die akt van die leerstofreduksie, moet die ortodidaktikus opnuut afgrens in die lig van die kind se leervoltrekkingstekorte en die blootgelegde leeruitkomstekte. Dit moet ook gedoen word teen die agtergrond van die aanvaarde feit dat die leermoeilike kind nie leergereed en leerbereidwillig is nie. Daarom sal die ortodidaktikus byvoorbeeld die oog in die seil hou, om moontlike affektiewe steunpunte en/of behinderinge in die leerstof te identifiseer, ten einde dit te beklemtoon of te vermy.

Dat die leerstofreduksie 'n belangrike aspek van die ortodidaktiese lesontwerp uitmaak, val dus nie te betwyfel nie. Per slot van sake gaan dit in die woorde van Van Goor en Den Dulk,³⁷⁾ om die "... opstellen van een individueel leerplan (orthopedagogisch-orthodidactisch han-

* Die uitspraak van Klafki³⁵⁾ dra in die verband besondere segwaarde: "Wenn die Wirklichkeit vom jungen Menschen auf jeder Stufe in anderer Sinnhaltung erlebt wird, dan musz sich auch der Sinn der erschliessenden elementaren Bildungsinhalte und Bildungsformen und der in ihnen beschlossenen pädagogischen Vorwegnahmen wandeln".

delingsplan) waarbij alle componenten van het onderwijs= leerproces worden afgestemd op de specifieke constella= tie van mogelijkheden en moeilijkheden van het kind..."

2.2.2 Ortodidaktiese probleemstelling

Deur die ortodidaktiese reduksiehandeling word die leer= doel as die essensie van die saak³⁸⁾ onthul, en in die lesdoel opgeneem. Waar dit egter in die lesdoel om bei= de die *wat* en die *hoe* van die onderwysgebeure gaan,³⁹⁾ word dit nou belangrik om te kyk watter weg gevolg moet word om die leerdoel tot 'n probleem vir die leermoeilike kind omgestel te kry.

Oosthuizen⁴⁰⁾ beweer dat die leerdoel alleen tot 'n pro= bleem vir die kind omgebuig kan word, indien hy op grond van sy voorhande kennis en wete, reeds in 'n mate sin daaraan kan gee. Sonnekus⁴¹⁾ kwalifiseer dit nog nader deur te beweer dat die antisipasie van 'n lesprobleem sy aanloop vind in die kind se ervarende-in-die-wêreld-wees, met ander woorde, in die kind se selfinisiatief as toe= wending tot en bereiking van werklikheid. In die ge= woon-didaktiese les tree die leerling vanweë 'n leerge= reedheid en leerbereidwilligheid toe tot die probleem= stelling. Leergereedheid impliseer onder andere 'n leer= bereidwilligheid op grond van 'n toereikend-geaktualiseer= de kinderlike wil wat op sigself afhanklik van stabiele affektiewe en kognitiewe belewinge is.⁴²⁾ Met die ge= aktualiseerde voorkennis as aanknopingspunt, gee hy be= slag aan die probleemstelling deur dit om te stel tot 'n vraagstelling-vir-hom. Die omstelling word bewerkstel= lig deur sekere deelaspekte of momente in die lig van die voorkennis te herken, te identifiseer en te benoem. Deur dit wat vir hom bekend is, voorlopig met die onbe= kende in 'n "struktuur" in te orden en samehange te lê,*

* Sonnekus,⁴³⁾ in navolging van Straus, beskou die soeke na 'n geantisipeerde orde, as die eerste te= kens van 'n gnostiese beleving van die kindervraag, en beskou dit as die oorsprong van dink as gnos= tiese belewingsvorm.

ontdek die kind die onvolledigheid van sy kennis. Hieruit ontstaan dan 'n sinvolle vraagstelling as 'n probleem=belewing.⁴⁴⁾

Hierteenoor het die ortodidaktikus te doen met 'n kind wat vanweë sy ontoereikende psigiese lewensaktualisering en opvoedingsnood, pynlik bewus is van die kennisgapings waarmee hy binnekort weer gekonfronteer gaan word. Sy labiel-patiese belewinge kan meebring dat hy afwysend, aggressief of beangsd teenoor die leerstof staan. Die leerstof se appèllatiewe karakter het verdwyn, en hiermee gepaardgaande, figureer die gnostiese vraagstelling ontoereikend op die landskap van die leermoeilike kind. 'n Labiele gewaarword en attendeer hang nou hiermee saam, en dit is gevolglik gebiedend noodsaaklik om die kind se gereedheidsniveau, in die lig van sy ortodidaktiese op=gawe, in ag te neem.

Dit is moontlik dat die kind hom belewingsmatig op 'n impulsief-patiese niveau⁴⁵⁾ bevind, dat ortodidaktiese ingryping weinig waarde sal hê, en dat hy eers by wyse van pedoterapie tot 'n meer stabiele belewingsniveau begelei moet word.

Die ortodidaktikus moet in ieder geval die feit in ag neem dat die omstelling van die probleemstelling tot 'n probleembelewing, langs die weg van intensionaliteits=verheldering, gevoelsmatige stabilisering en die appél tot gnostiese vraagstelling sal geskied. Hy sal dus moet poog om by wyse van opvallende "blikvangers" die leermoeilike kind tot 'n probleembelewing te begelei. In die verband maak Ross⁴⁶⁾ melding van nuutheid, kompleksiteit, onsekerheid, verrassing, konflik en verandering as hulpmiddele, terwyl Oosthuizen⁴⁷⁾ die gewaar=word van iets onbekends, vreemd, verrassends of selfs snaaaks, vermeld.

Dit moet steeds voor oë gehou word dat dit in die orto=

didaktiese leerdoel om die opheffing en/of omseiling van ondergeaktualiseerde leermoontlikhede soos dit in die ontoereikende beheersing van bepaalde vakinhoud tot opening kom. Die formulering van die ortodidaktiese leerdoel, waarby die inhoudelike lesprobleem ingesluit is, moet dus nie net die essensies van wat die kind nog nie toereikend beheers, onder woorde bring nie: Dit moet ook op so 'n wyse ontwerp wees dat die leerstof die leer moeilike kind appellatief sodanig sal aanspreek, dat die kinderlike leerintensie gewek sal word, dat dit sinvol op die kinderlandskap sal wees. Sodanige probleemstelling hou die volgende in:

- (a) 'n Noukeurige analise van die voorkennis wat die kind voorhande moet hê om die gapings in sy leerbesit op te hef. Voorkennis dien nie net as aanknopingspunt vir die te ontsluitte inhoud nie (vergelyk verwysing 43 hoërop), maar ook as vastigheid vir die leer moeilike kind. Die bekende bied aan hom 'n vastrapplek, veral in terme van stabiele gevoelsmatigheid, of eerder, dat dit 'n verdere labilisering tydens die lesaanbieding teëwerk.
- (b) 'n Sinvolle lesprobleem veronderstel dat dit binne die moontlikheidsgreep van die leer moeilike kind val, dit wil sê, binne sy ondergeaktualiseerde psigiese lewe. Daarom sal die formuleringe rekening moet hou met die ontoereikende leervoltrekkingsmodi, en sal dit des te meer gevrywaar moet wees van vaaghede, dubbelsinnighede of die onoordeelkundige gebruik van begrippe.

2.2.3 Ortodidaktiese leerstofordening

Dit is 'n bekende didaktiese feit dat die inhoud nie sinvol in die beplanning van die lesdoel kan funksioneer as

daar nie sprake van 'n sinvolle ordening van leerstof is nie. In die geval van die leermoeilike kind is dit des te meer van belang, veral wanneer in aanmerking geneem word dat sy beleweniswêreld van 'n ongeordende, dikwels chaotiese lewenstyl getuig. 'n Negatiewe beleving van die self, 'n gelabiliseerde gevoelsmatigheid, en 'n ontoereikende voltrekking van sy kognitiewe leermoontlikhede, is immers algar aanduidend van 'n ongeordende leefstyl.

Dit moet verder onthou word dat leerstofordening se sin ook daarin geleë is dat dit as rigtingwyser in die dubbele ontsluitingsgebeure dien. Daarom is dit veral vir die leermoeilike kind gebiedend noodsaaklik dat die leerstof sodanig georden word, dat hy koers en sekerheid in die inhoud sal ervaar.

Den Dulk en Van Goor,⁴⁸⁾ Kalverboer,⁴⁹⁾ Birch,⁵⁰⁾ Redl⁵¹⁾ en Dumont,⁵²⁾ maak melding van "strukturering" as pedotapeutiese behandelingsmetode. Hoewel dit in hoofsaak betrekking het op die pedotapeutiese aspek, het dit, na die oordeel van skrywer, ook konsekwensies vir die ortodidaktiese les. Basies word met strukturering bedoel die daarstelling van 'n gestruktureerde omgewing met konsekwent-gehanteerde gedragsreëls, wat vanuit een grondgedagte beplan is.⁵³⁾ Dumont verduidelik verder:

"Het doel en de weg wordt met het kind besproken, samen wordt de weg uitgestippeld die gegaan moet worden. Tussen de plaats waar het kind staat en de plaats waar het moet komen, wordt steeds een trap geconstueerd en wordt het kind geholpen trede voor trede te klimmen. Waar een trede te groot is voor het kind worden tussentreden geconstrueerd; elke stap wordt gewaardeerd en beloond doordat de angst er door wordt geremd, de aanpassing verbeterd, de resultate toenemen".⁵⁴⁾

Hieruit is af te lei dat die struktureringsmetode in ooreenstemming met pedagogies-verantwoorde uitsprake is; dat dit in der waarheid 'n samevatting is van wat in opvoeding,

heropvoeding en terapie feitelik reeds gebeur.⁵⁵⁾ In die verband merk Dumont tereg op: "... het is als geheel een en al vertrouwen in de groeikracht van het kind, één en al vertrouwen in zijn doen-het-zelf-mogelijkheden, één en al acceptatie van het feitelijk niveau waarop het elk moment staat, maar ook één en al reële hulp om verder te komen".⁵⁶⁾

Die struktureringsmetode moet dus ook geïnterpreteer word as oorkoepelende of onderliggende ordeningsprinsipe van die totale ortopedagogiese hulpverleningsplan. Die ortodidaktiese hulpverlening maak vanselfsprekend 'n baie belangrike aspek van die plan uit. Daarom sal ook sy ordeningsvorme noue aansluiting moet vind by die oorkoepelende strukturering.

Sonder om voorskriftelik te wil wees - per slot van sake bepaal 'n velerlei faktore die keuse van ordeningsvorme - wil dit voorkom asof bepaalde ordeningsvorme verkiesliker sal wees, in soverre hulle komplementêr tot die oorkoepelende strukturering kan staan. In die verband word veral gedink aan die simbiotiese, lineêre en konsentriese ordeningsbeginsels. Dit wil egter beklemtoon word dat ander ordeningsvorme ook met groot vrug in die ortodidaktiese les kan figureer:

Dit spreek bykans vanself dat die simbiotiese ordeningsvorm nie uit die ortodidaktiese lesontwerp gedink kan word nie, veral as in gedagte gehou word dat die eis van opvoedingsbetreklikheid en werklikheidsgetrouheid des te groter in die ortodidaktiese les behoort te spreek.

'n Lineêre ordening verdien ook noukeurige oorweging. So kan die ortodidaktikus dit nodig vind om inhoude waarmee 'n kind probleme ervaar, sistematies in besonderhede te ontleed, waarna hy oorgaan om dit dan weer tot 'n kennisgeheel oor te gaan.

'n Lineêre ordeningsvorm speel 'n belangrike rol by kinders wat lees- en spelprobleme ervaar, omdat dit die kind help om insig in die taalstruktuur te kry. Die taal word tot sy eenvoudigste elemente geanaliseer, en met behulp van goedgekose voorbeelde word dit tot 'n geheel opgebou. Op die wyse ontdek die kind sy eie foute, en word dit met behulp van sy insig in die taalstruktuur, algaande uitgeskakel.

Beoordeel vanuit die leerwêreld as beleweniswêreld van die leermoeilike kind, sal 'n konsentriese ordening ook sterk oorweging verdien. 'n Ordening vanaf die maklike na die moeilike hou besliste voordele in, veral as in gedagte gehou word, dat so 'n ordening vastigheid aan die kind bied, in terme waarvan die begeleide leerwyses toenemend gestabiliseer word. Hierbenewens laat dit ook geleentheid vir die toereikende aktualisering van die kind se kognitiewe moontlikhede, deurdat dit in ooreenstemming is met die aanvaarde laagsgewyse wording van die denke.⁵⁷⁾

Die reduksie van leerinhoud, probleemstelling en ordening van leerstof, blyk dus nie wesenlik te verskil van die gewoon-didaktiese nie. Die ortodidaktikus moet egter 'n veelheid bykomende faktore in berekening bring, wat anderse beklemtonings en nuanserings in die ortodidaktiese les tot gevolg het.

2.2.4 Die ortodidaktiese lesvorm

Vroeër is melding gemaak van die feit dat toereikende leereffek eers tot vergestaltung kan kom wanneer die onderrigs- en leervorm met die leerinhoud harmonieer (vergelyk hoofstuk een, 2.4.1.1). As die ortodidaktikus dus die disharmoniese onderwyssituasie wil ophef, moet hy poog om die onderrigssessensies so met die inhoudsessensies te laat versmelt, dat dit met die kind se leerwyse-aktualisering sal harmonieer.

Die ortodidaktiese lesvorm kan wesenlik nie van die van die gewoon-didaktiese verskil nie. Daarom geld ook die selfde oorwegings vir die ortodidaktiese lesontwerp. Die verskil lê slegs daarin dat die ortodidaktiese lesontwerp die psigiese lewensaktualiseringsmodus noukeurig in berekening bring.

Dit is daarom nie die bedoeling om al die lesvormlike oorwegings in detail te bespreek nie. Slegs enkele aspekte sal aan die orde gestel word, ten einde die aanvullende oorwegings ten opsigte van die keuse daarvan, te illustreer:

Hoewel nie die enigste nie, is die eie aard van die leerstof sekerlik die belangrikste enkele faktor wat die keuse van die didaktiese grondvorme bepaal. Dit geld ook ten opsigte van die ortodidaktiese les. Om die inhoud betekenisvol op die landskap van die leermoeilike kind te plaas, moet die ortodidaktikus egter noodwendig 'n verdere belangrike faktor in oorweging neem, te wete die leervoltrekkingsbeeld van die kind. Aangesien alle onderrig op leervoltrekking afgespits is, en die ortodidaktikus daarby te doen het met 'n ondergeaktualiseerde leervoltrekking, is dit bykans noodwendig dat die leervoltrekkingswyses 'n beslissende rol in die uiteindelijke lesontwerp sal speel.

In dié verband moet weer in gedagte gehou word dat die ortodidaktiese hulpverlening tweërlei doelstellinge wil verwerklik, wat in alle opsigte as keerkante vir mekaar dien. Enersyds gaan dit om die opheffing en/of vernouing van die kind se kennisgapings of leeruitkomstekorte, andersyds gaan dit om 'n leergereedmaking wat onder andere die opheffing en/of omseiling van ondergeaktualiseerde leerwyses impliseer.

As die ortodidaktiese doelstelling op eersgenoemde gefokus is, sal die ortodidaktikus 'n beroep op daardie

leermodi doen wat "optimaal" deur die kind in die lessitu= asie verwerklik kan word. Terselfdertyd sal hy poog om geblokkeerde of geremde leerwyses te vermy. Val die klem op die leergereedmakingsaspek, sal hy poog om die minder toereikend-geaktualiseerde leerwyses te betrek, met die oog op inoefening tot toereikende aktualisering. In laasgenoemde geval kan hy dit nodig ag om gespesiali= seerde hulp van aanverwante dissiplines soos die opto= metrie, spraakterapie, arbeidsterapie, ensovoorts te ver= kry.

Wat die geval ookal mag wees, feit is dat die ortodidak= tikus deeglik kennis sal moet neem van die leermoontlik= hede en -moeilikhede van 'n bepaalde kind om 'n verantwoord= bare keuse uit die grondvorme te kan maak. So sal ge= sprek as grondvorm byvoorbeeld vermy word vir 'n kind wat ouditief-perseptuele probleme ondervind, omdat hy onder andere moeilik tussen die gesproke woord en omgewings= klanke kan onderskei. Sodanige kinders is op visuele en taktuele leermodaliteite aangewys, en dit bring mee dat grondvorme soos voorbeeld en opdrag meer geskik is as byvoorbeeld spel en gesprek.

Die vermyding van grondvorme is egter nie altyd moontlik nie. In die praktyk kom dit eerder daarop neer, dat 'n keuse uit al die grondvorme gemaak word, en dat dit vir 'n bepaalde les en kind verbesonder word. In die geval van die neurologies gestremde kind byvoorbeeld, beklem= toon deskundiges soos Strauss en Lethinen,⁵⁸⁾ Hewett,⁵⁹⁾ Cruickshank⁶⁰⁾ en andere, die verkieslikheid van moto= riese aktiwiteite in die les, "... to engage the child directly in his task and to hold his attention..."⁶¹⁾ In die opsig sal spel dus sterk oorweging verdien as moontlike grondvorm. Maar terselfdertyd waarsku Strauss en Lethinen "... that while materials provide manipu= lative activity, they are not games to increase moti= vation or to teach through play".⁶²⁾ Dit bring mee dat spel as grondvorm verbesonder moet word tot 'n vorm waar=

in die momente van mededinging, opgewondenheid, ensovoorts, tot 'n minimum beperk word, en 'n gestruktureerde spelvorm eerder voorrang sal geniet. Vanselfsprekend sal 'n verbeterde grondvorm ook aanleiding tot die verbetering van al die ander lesvormlike aspekte gee.

Gesprek, voorbeeld en opdrag, moet na noukeurige ooreweging eweneens aan verbetering onderwerp word, so dat dit in ooreenstemming kan wees met die moontlikhede en moeilikhede van 'n bepaalde kind. Dit is byvoorbeeld bekend dat die neurologies-gestremde kind moeilik abstrakte begrippe hanteer, dat hy 'n labiele gewaarword en atendeer openbaar, en dat bepaalde waarneemstoornisse by hom voorkom. As die keuse dus op die eksemplaar as grondvorm sou val, beteken dit dat die ortodidaktikus hom moet vergewis van presies hoe die eksemplaar hom by so 'n kind sal aandien. Gevolglik sal hy die eksemplaar sodanig moet verbeter, dat dit rekening sal hou met faktore soos figuuragtergrondversteuring, dissosiasie, perseveransie, ensovoorts.

Ander lesvormlike aspekte soos metodologiese beginsels, ontsluitingsmetodes, ensovoorts, staan onder dieselfde eis van verbetering. Dit moet egter beklemtoon word dat grondvormkeuse, metodemoontlikhede, metodologiese beginsels, leerstofordeningsprinsipe ensovoorts, nie losstaande, afsonderlike keuses verteenwoordig nie, maar 'n integrale eenheid vorm.

2.2.5 Ortodidaktiese modaliteite

Die kwessie van leer- en onderrigsmiddele, (orto)didaktiese beginsels en leerwyses moet vervolgens aan die orde gestel word. Die bedoeling is nie om 'n volledige uiteensetting te gee van die modaliteite-problematiek in sy geheel nie, maar eerder om ortodidakties ter saaklike aspekte eksimplaries voor te hou.

Omdat die ortodidaktikus dikwels weë moet bedink om on-

ophefbare leerremminge te omseil, of om bepaalde blokkeringe op te hef, speel *leer- en onderrigsmiddele* 'n baie belangrike rol in die ortodidaktiese les. In sommige kringe bestaan selfs die neiging om leer- en onderrigsmiddele te verhef tot metode op sigself.⁶³⁾ Sodanige standpunt kan egter nie onderskryf word nie.

Die bekende Kantiaanse uitspraak, naamlik, "... het verstand heeft aanschouwing nodig om niet louter denken te zijn, maar kennis te verwerwen",⁶⁴⁾ geld gewis in ruimer mate vir die leermoeilike kind. As maar net in gedagte gehou word dat hy 'n ondergeaktualiseerde dink openbaar, wat 'n gebrekkige skematisering, ordening, verbandlegging, abstrahering, ensovoorts impliseer, sal die besondere waarde van aanskoulike onderrigs- en leermiddele onmiddellik beseef word. In die lig hiervan moet dus gepoog word om die onderrigs- en leermiddele aan minstens dié vereiste van die "absoluut essensiële" te laat voldoen. Hiermee word bedoel dat die leermiddele die basiese struktuur of strukture van die leerstof sal blootlê, en dat dit van alle irrelevansies ontdaan sal wees.⁶⁵⁾

In hierdie opsig is dit veral die handboek wat nie aan al die vereistes vir gebruik in die ortodidaktiese les voldoen nie. Dit skiet veral tekort ten opsigte van hoeveelheid, letterdruk, abstrakte woorde en illustrasies.⁶⁶⁾ Voeg hierby die "verskraalde" leergang van die ortodidaktiese program, die grootte van bladsye en die komplekse aktiwiteite wat op illustrasies uitgebeeld word, en die leser kry 'n beeld van die ontoereikendheid van die gewone handboek vir die ortodidaktiese hulpverleningsprogram.

Hieruit is af te lei dat die ortodidaktiese leer- en onderrigsmiddele ook in die lig van die leermoeilike kind se spesifieke moontlikhede en moeilikhede ontwerp moet word. Dit moet verder in gedagte ghou word dat die ortodidaktiese onderrigs- en leermiddel ook op elke fase

van die lesverloop gekies moet word, en wel op grond van die ondersteuning wat dit aan die leerwyse-aktualisering bied.⁶⁷⁾ Daarom kan dit ook nooit verhef word tot 'n metode op sigself nie. Strauss en Lethinen maak in die verband die volgende opmerking: "Although it is true that the materials are used extensively, they are but one means of reaching the child and, as such, represent the externalization of the method. Without knowledge of the method as a whole, the materials are merely static devices".⁶⁸⁾

Die ortodidaktikus moet dus die belangrikheid van die leer- en onderrigsmiddel nie oor- of onderskat nie. Hy moet steeds voor oë hou dat dit deel van 'n geordende lesstruktuur uitmaak, en dat dit op verantwoordelike wyse ten opsigte van plek, tyd en modus in die lesverloop ingeskakel moet word.

Ten opsigte van (*orto-*)didaktiese aktualiseringsbeginsele moet die kwessie van *tempovariasie* hoë prioriteit by die ortodidaktiese lesbeplanning geniet. Eerstens behoort kennis geneem te word van die feit dat die leertempo van die leermoeilike kind oor die algemeen laag is. Dit is immers net logies dat diegene wat nie 'n ferme greep op die leerstof het nie, wat 'n historiesiteit van mislukking ten opsigte van die leerstof openbaar, en wat as gevolg van opvoedingsnood nie toereikende leervoltrekking kan laat geskied nie, 'n lae leertempo sal openbaar. Daarom sal die ortodidaktikus 'n verlangsaamde lestempo as algemene riglyn in sy lesbeplanning antisipeer. En hiermee word nie bedoel dat daar 'n uniforme lestempo dwarsdeur die lesverloop gehandhaaf moet word nie, maar eerder dat die lestempo gevarieer word ooreenkomstig die leertempo wat die kind aan die dag lê. Die ortodidaktikus sal dus die leertempo dwarsdeur die lesverloop noukeurig moet beoordeel en selfs antisipeer, ten einde 'n harmoniese lestempo te handhaaf. Dit spreek van self dat 'n oorhaastige of té traë lestempo baie daar=

toe kan bydra dat die ortodidaktiese hulpverlening kan misluk.

Die voorgaande oorwegings geskied met die veronderstelling dat 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram vir 'n spesifieke kind met 'n spesifieke leerprobleem ontwerp word. Dit moet onthou word dat enige hulpverleningsprogram die opheffing van 'n disharmoniese onderwysituasie in die oog het. Daarom is die lesontwerpe op die spesifieke leerprobleme en -moontlikhede van 'n spesifieke kind afgespits. In hierdie lig gesien, kan dus met veiligheid beweer word dat die individualiseringsbeginsel een van die hoekstene van elke ortodidaktiese program uitmaak.

Ortodidaktiese hulpverlening is wel in klassikale verband moontlik, mits die betrokke leerlinge 'n "homogene" groep vorm ten aansien van hulle leermoontlikhede en leer-moeilikhede, asook die probleemgebiede met betrekking tot die inhoud. Dit moet beklemtoon word dat dit hier nie gaan om spesiale of buitengewone onderwys nie, maar om 'n hulpverleningsprogram wat oor 'n kort- of mediumtermyn strek. Sodanige klasse sal egter tot 'n maksimum van ses tot agt leerlinge beperk moet bly, juis om die beginsel van individualisering ten beste te benut. Slegs deur individualisering kan die ortodidaktikus die leer-moeilike kind begelei tot 'n toereikende oopstelling vir die aangebode leerinhoud. En miskien belangriker nog: Deur individualisering kan hy die kind begelei tot intrakommunikasie, dit wil sê, 'n selfgesprek waartydens die kind hom ten opsigte van die leerstof kan oriënteer, en die elementaar tot fundamenteel kan omstel.⁶⁹⁾

As die sosialiserings- en die aktiwiteitsbeginsel nie gedetailleerd bespreek word nie, is dit nie omdat dit as ortodidaktiese beginsels geringgeskat word, nie maar eerder omdat dieselfde oorwegings wat vir die voorafgaande

geld, ook op hulle van toepassing is. Beide verdien eweneens die noulettendste oorweging, antisipasie en uiteindelijke in werking-stelling vir 'n spesifieke lessituasie. So kan die sosialisering-beginsel by voorbeeld vir die een kind ingeskakel word met die oog op die verstewiging van sy greep op die leerstof; vir 'n ander met die oog op dialoogvoering, waardeur hy tot 'n toereikende selfbeeld of -konsep kan geraak.

Antisipasie van *leerwyses* en die daaropvolgende maatreëls ter aktualisering daarvan, vorm in alle opsigte die skerpnierpunt waarom die didaktiese lesverloop draai. Onderdigseffek is slegs uit die leereffek af te lees,⁷⁰⁾ en by implikasie beteken dit dat toereikende onderrigseffek eers gekonstateer kan word wanneer die geantisipeerde leerwyses begelei is tot toereikende aktualisering. Die vooruitbeplanning van daardie leerwyses wat noodsaaklik geag word vir die bereiking van die onderwysdoel, is dus van kardinale belang vir enige les.

Normaalweg lewer die antisipasie van leerwyses vir die normaal-didaktiese lesontwerp nie groot probleme op nie. Beide onderrig en leer is immers Daseinsaangeleentheid, vir sover hulle deel van die spontane uitgang van die mens op die werklikheid⁷¹⁾ is. Boonop is onderrig en leer op mekaar afgestem, en staan hulle dus in komplementêre verband tot mekaar.⁷²⁾ As dit nie die geval is nie, kan daar van 'n harmoniese les nie sprake wees nie, en sal die onderwyser ook nie in staat wees om bepaalde leerwyses te antisipeer nie.

In die geval van die leermoeilike kind staan die ortodidaktikus voor 'n meer gekompliseerde opgawe. In die eerste plek moet hy die feit in berekening bring dat die leermoeilike kind nie tot toereikende leeraktualisering oorgaan nie. Hy is dus verplig om die kind se leervoltrekkingsmodus in detail te analiseer, ten einde 'n beeld bloot te lê van daardie leerwyses wat ontoereikend ge-

aktualiseer word, en van die wat minder toereikend, of selfs toereikend geaktualiseer word. Vanselfsprekend sal hy sy les dan ooreenkomstig daardie leerwyses probeer beplan wat meer toereikend aktualiseerbaar is. Terselfdertyd sal hy egter ook poog om die ontoereikend-geaktualiseerde leerwyses in te oefen tot die toenemende aktualisering daarvan.

Maar in die tweede plek sal die ortodidaktikus hom ook deeglik op die hoogte moet stel van tekorte, stoornisse, remminge, selfs voor- of afkeure wat 'n kind ten opsigte van bepaalde leerwyses openbaar. Dit is byvoorbeeld van wesenlike belang om in die antisipasie van waarneem, te weet dat 'n ouditiewe opname van inligting, 'n toereikender leereffek tot gevolg kan hê as 'n oorwegend visuele opname.

Dit blyk dus dat die ortodidaktikus oor 'n magdom gegewens moet beskik, alvorens hy 'n verbesonderde leerwyse vir 'n bepaalde les kan antisipeer. Hoe meer gegewens tot sy beskikking, hoe meer verbesonderd sal die geantisipeerde leerwyse daar uitsien. Met verbesondering word hier onder andere bedoel 'n gedetailleerde beeld van die moontlikhede en moeilikhede ten aansien van die leermodi, aan die hand waarvan die appèl tot leervoltrekking sodanig geplooi word dat maksimale leereffek behaal kan word.

Dit moet beklemtoon word dat leerwyses nie maar net op 'n sekere stadium van die lesontwerp in ag geneem en geantisipeer kan word nie, *maar dat die ortodidaktiese lesontwerp in sy geheel om die leervoltrekkingsmodus van die kind opgebou moet word.* Die ortodidaktiese les moet in ooreenstemming met die *leerstyl* van die leermoeilike kind wees, want slegs dan bestaan die moontlikheid van 'n harmoniese dubbele ontsluitingsgebeure.

Ten slotte moet daarop gewys word dat geen leerwyse substantiewe status verwerf, wanneer dit vir aktualisering in 'n les geantisipeer word nie. Die kind is lerende in

die wêreld en as sodanig is hy as persóón, as totaliteit-in-kommunikasie by die leerakt betrokke. Die leerakt is maar één van die modi van die psigiese lewensvoltrekking van die kind-in-opvoeding, en daarom moet die onderwyser in die antisipasie van die leerwyses, die interafhanklikheid van die leerwyses onderling, en die sinsamehange wat dit met ander essensies van die psigiese lewe vertoon, voortdurend voor oë hou.⁷³⁾ Per slot van sake kan die toereikende aktualisering van die leerwyses nooit ortodidaktiese doel op sigself wees nie. Dit gaan steeds om die opheffing van 'n skewe leergebeure, waarmee bedoel word die bybring van elementare-inhoud wat deur die kind tot fundamentele inhoud omgestel moet word. Dit gaan daarom altyd om die leermoeilike kind as persoon, waar tydens die geantisipeerde leerwyses tot diens van die opheffingsgebeure staan.

2.2.6 Ortodidaktiese lesverloop

Ten aanvang moet dit beklemtoon word dat die ortodidaktiese les dieselfde verloop as die gewoon-didaktiese les neem. Vanwee die feit dat ortodidaktiese hulpverlening "geconsentreerde opvoeding" (Dumont) is, is dit egter wel so dat die les anderse beklemtonings sal vertoon. Die beklemtonings hang egter grootliks van die wordingstand van die kind af, asook die gapings ten aansien van die leerinhoud.

Groter klem word gelê op bepaalde lesverloopsfases in die ortodidaktiese les. So onderskei die ortodidaktiese les hom byvoorbeeld daarin dat daar baie meer herhalings plaasvind as in die gewoon-didaktiese les, en gepaardgaande hiermee is daar ook sprake van 'n kontinue kontrole en evaluering.

Dit is egter nie die voorneme om al die oorwegings ten opsigte van elke lesverloopsfase aan die orde te stel nie. Slegs enkele ander algemene oorwegings, wat in

noue verband met die lesverloop staan, sal kortliks bespreek word:

2.2.6.1 Inhoud as doel en inhoud as middel

Dit is bekend dat in die gewoon-didaktiese lesverloop, 'n omskakeling van die doelstelling "inhoud as doel" na die doelstelling "inhoud as middel" plaasvind. Daar is, volgens Van der Stoep en Van Dyk,⁷⁴⁾ sprake van 'n duidelike faseverandering by die ontsluiting van die werklikheid op grond van 'n doelverandering wat noodwendig uitloop op 'n funksieverandering, deurdat die kind nou self iets met die inhoud moet doen. Die lesdoel vind eers sy voltooiing, wanneer die inhoud as middel verskyn, dus wanneer die kind die inhoud as middel aanwend, ten einde tot 'n eie prestasie of vergestaltung te kom.⁷⁵⁾

Normaalweg bestaan daar 'n delikate balans in 'n les ten aansien van die twee duidelik onderskeibare lesverloopsfasies, die bakens waarvan tog, op grond van velerlei faktore, deur die kundigheid van die onderwyser, na die een of die ander kant toe verskuif kan word.

Die vraag ontstaan vervolgens of beide doelstellings in die ortodidaktiese hulpverleningsprogram figureer. Tree die inhoud ooit as doel op sigself na vore, of is daar slegs sprake van inhoud wat as middel aangewend word? As ortodidaktiese hulpverlening pedoterapie is, en dit in die pedoterapie primêr gaan om steun aan die kind tot herbelewing as 'n herbetekening,⁷⁶⁾ moet dit tog in die ortodidaktiese les eweneens gaan om 'n herbetekening van leerinhoud, wat reeds van tevore vir die kind ontsluit was? Herbelewing as herbetekening impliseer struktuurwysiging, nuwe konstruering en die opbou van nuwe samehange en nie soseer die bybring van nuwe inhoud nie. Op grond van hierdie logiese redenasie word dan in sommige kringe beweer dat die inhoud nie as doel in die ortodidaktiese les kan verskyn nie.

Skrywer wil dit egter onomwonde stel dat standpunte van die aard, allermens die ware toedrag van sake in die praktyk weerspieël. Beide doelstellings figureer inderwaarheid prominent in die ortodidaktiese les: Dit is onweerslegbaar so dat die leermoeilike kind reeds van tevore, waarskynlik herhaalde kere, met leerstof gekonfronteer is, sonder dat hy 'n toereikende greep op, en beheersing daarvan, kon verwerf. Hieruit sou mens kon aflei dat die elementare-inhoud òf self nie tot verwerkliking gekom het nie, en dus noodwendig ook nie tot fundamentele omgestel is nie, òf dat die elementare-inhoud wel (gedeeltelik) geaktualiseer is, maar tog nie tot die vlak van die fundamentele deurgebreek het nie.

By eersgenoemde moontlikheid beskik die kind nog nie oor die basisinhoude, oor dit wat voorhande moet wees vir die selfstandige beheersing daarvan nie. By laasgenoemde moontlikheid het die kind insigtelik 'n greep op die basisinhoude verwerf, maar is nog nie by magte om selfstandig en verantwoordelik nuwe konstruksies te maak en nuwe samehange met behulp daarvan op te bou nie.

Die ortodidaktikus staan dus voor die opgawe om in die ortodidaktiese diagnostisering 'n indringende analise te maak van watter leemtes die kind ten aansien van die leerinhoud openbaar. Aan die hand van die gegewens, sal hy dan in staat wees om sy doelstellings fyner te differensieer ten aansien van veral die tipe of aard daarvan. Dit sal hom met ander woorde in staat stel om te bepaal waar die klem in sy lesaanbieding moet val.

Tog moet dit beklemtoon word dat beide doelstellings telkens teenwoordig sal wees. Dit moet voorts onthou word dat die lesinhoud van die ortodidaktiese program, uit die skoolleerplan gereduseer is tot daardie aspekte waarmee die kind moeilikhede ondervind. Vanweë die besondere doelstellings in die ortodidaktiese les, en dus vanweë 'n anderse reduksie, sal die elementaar dus ook in 'n ander

gewaad verskyn. Verder moet in gedagte gehou word dat die elementaar die implisiete betekenis van kind-gereed-gemaakte inhoud dra.⁷⁷⁾ As sodanig sal die elementaar dus op die beleweniswêreld van die kind afgespits wees. Die elementaar is dus teleologies bepaald, en daarom sal die inhoud as doel telkens tot 'n mindere of meerdere mate in die ortodidaktiese les ter sprake wees, selfs al sou die kind blyke van 'n insigtelike greep op die leerstof gee.

Dit spreek van self dat die differensiëring van doelstellings in terme van inhoud as doel, en inhoud as middel, 'n bepalende en beslissende rol ten aansien van die lesverloop speel. Daarom staan die ortodidaktikus voor die opgawe om die diagnostiseringsgegewens noukeurig onder oë te neem, met die oog op vasstelling van waar die klem in terme van die twee te onderskeie doelstellings behoort te val.

2.2.6.2 Funksiemoontlikhede in die ortodidaktiese lessituasie

In samehang met die doelstellings van inhoud as doel en inhoud as middel, moet die ortodidaktikus ook besin oor die verskillende funksiemoontlikhede wat in die ortodidaktiese les ingeneem kan word. Hoewel die posisie wat hy ten opsigte van die kind en die leerstof inneem, deur velerlei faktore bepaal word, bly dit, aldus Van der Stoep en Van Dyk,⁷⁸⁾ 'n onderwyskuns wat deur opleiding en skooling ingeoefen kan word. As sodanig moet die ortodidaktikus vanuit beskikbare teoretiese uitsprake, in staat wees om 'n verantwoorde keuse te maak, veral as in gedagte gehou word dat sy posisie die aard en effek van sy lesontwerp beïnvloed.⁷⁹⁾

Daar is reeds vermeld dat die ortodidaktikus 'n tweeledige funksie van pedoterapie en ortodidaktiese hulpverlening beliggaam. Die tweeledige funksie sal in 'n groot mate

sy posisie in die les beïnvloed.

Ten opsigte van die orto-opvoedings of pedoterapeutiese funksie, is dit belangrik dat die ortodidaktikus 'n posisie *by* die kind sal inneem met die doel om die pedagogiese essensies toereikend te aktualiseer.* Dit moet in gedagte gehou word dat die leermoeilike kind noodhebbend aan vertroue, begryping en gesag is, en dat die toereikende aktualisering daarvan by wyse van ingryping en instemming, 'n pedagogiese nabyheid vir hom veronderstel. Van der Stoep en Van Dyk⁸⁰⁾ maak ook melding van 'n posisie *voor*, *agter* en *langs* die kind. Hoewel elkeen van die posisies ook vir die ortodidaktiese les besondere segwaarde het, wil dit tog vanuit ortodidaktiese perspektief, as differensieringe en verbesonderings van die nabyheidsposisie geïnterpreteer word. Natuurlik kan die posisie van die ortodidaktikus gedurende die verskillende verloopfasies wissel, maar in hoofsaak kom dit daarop neer, dat hy posisioneel by die kind posisie sal inneem, "... met die doel om *tydelik* die opgawes van die kind oor te neem".⁸¹⁾

Betreffende die onderrigsfunksie van die ortodidaktikus, staan dit in direkte relasie tot die onderwysdoel wat nagestreef word. In die geval van inhoud as primêre doelstelling wys Van der Stoep en Van Dyk, drie funksieoontlikhede uit, naamlik 'n posisie *voor*, *langs*, of *agter* die inhoud:

- (a) Voor die inhoud, waartydens die inhoud as sodanig grootliks verdwyn, en in die representasie van die onderwyser te voorskyn tree.

* Vergelyk in die verband die verskillende struktuurmodelle van "ortovakdidaktiese" lessituasies, soos deur Erasmus uiteengesit. (Erasmus, M M: Die posisie van die leerling in die junior primêre lessituasie, pp 235-237).

- (b) Langs die inhoud, waartydens inhoud en onderwyser as't ware een word of een identiteit vertoon.
- (c) Agter die inhoud, waartydens hy as't ware agter die inhoude wegkruip, en sy eie oordeel of stellinginneming eintlik nooit duidelik uitgespel word nie.⁸²⁾

Ten opsigte van die onderrigsfunksie, met die doel om inhoud as middel in te skakel, onderskei hulle tussen twee moontlikhede, te wete dié van 'n mikro-afstemming en die van 'n makro-afstemming: In die geval van 'n mikro-afstemming antisipeer die onderwyser die nood aan hulp en steun by die leerling. Hy voorsien in sy lesontwerp dat hy nader aan die kind sal beweeg, ten einde groter geborgheid en veiligheid te verleen. In hierdie geval is hy gereed om tydelik die opgawes, waarvoor die kind geplaas word, in sy geheel of gedeeltelik oor te neem, die kind se affektiewe en kognitiewe belewinge te stabiliseer en hom daartoe te voer om so gou moontlik weer sonder hulp oor te gaan tot 'n gewenste waaghouding en toewending tot die nuwe leerinhoude".⁸³⁾

In die geval van die makro-afstemming wys die outeurs daarop dat die onderwyser 'n andersoortige beklemtoning by die lesverloop antisipeer: "Hy vermoed in hierdie geval dat die leerhandeling op 'n bepaalde tydstip veral op grond van verheldering ten opsigte van die vakinhoud bevorder kan word. Derhalwe beweeg die onderwyser nader aan die inhoud ten opsigte waarvan hy dan onder meer die volgende funksies verrig; verfyning wat die seleksie daarvan betref, toepasliker ordening van inhoud, doelgerigte aktualisering van voorkennis, 'n probleemstelling binne die ervaringskennis van die leerling, intensiewer eksemplariese ontsluiting, verfyning van die kontrole, verdere inoefening en toepassing, (en) evaluering in detail".⁸⁴⁾

Word die bogenoemde uiteensettings vanuit ortodidaktiese perspektief geïnterpreteer, spreek dit duidelik dat elkeen van die funksie-moontlikhede besondere segwaarde vir die ortodidaktiese praktyk het. Ortodidaktiese lessituasies vertoon geen wesensverskille met gewoondidaktiese lessituasies nie.⁸⁵⁾ Dat daar besliste verfyning en nuanserings sal plaasvind, is eweneens waar, veral wanneer in aanmerking geneem word dat ortodidaktiese hulpverlening,

- in sterk geïndividualiseerde verband geskied,
- die inhoud verskraal en beperk is tot dit waarmee die kind probleme ondervind, en
- die kind in pedagogiese nood verkeer, en as gevolg daarvan 'n psigiese lewensonderaktualisering openbaar.

Ten slotte moet dit weer beklemtoon word dat ortodidaktiese hulpverlening nooit van ortopedagogiese hulpverlening losgemaak kan word nie, en dat die aard van die ortodidaktiese doelstellings tussen die twee pole sal beweeg.

3. Sintese

Die oorwegings betreffende 'n ortodidaktiese lesontwerp wat in die onderhawige hoofstuk aan die orde gestel is, vorm 'n wesenlike aspek van die ortodidaktiese praktyk. Tog is dié gegewens nie die enigste waaroor die ortodidaktikus moet beskik om 'n verantwoordbare praktyk in die lewe te roep nie: Die voorgaande bespreking het telkens blyke gegee van die feit dat die moontlikhede in die lig van die leermoeilike kind se tekorte en probleme geïnterpreteer moet word. Die uiteindelijke keuse uit die onderhawige lesstruktuurgegewens sal noodwendig op basis van die leerbeeldgegewens gedoen moet word. Watter gegewens, en hoe dit verkry kan word, sal in hoofstuk vier aan die or-

de gestel word. En eers wanneer hy oor ook die gegewens beskik, sal hy by magte wees om verantwoordbaar ten aansien van sy hulpverleningspraktyk te handel. Per slot van sake onderskei die ortodidaktiese les hom juis daarin, dat dit die resultaat van 'n sintese tussen die lesstruktuurgegewens en die gegewens van 'n kind se leerbeeld verteenwoordig.

LITERATUURVERWYSINGS

1. Vergelyk: DE CORTE, E (red): *Beknopte Didaxologie*, p 68.
2. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 131.
3. Vergelyk: VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: *Inleiding tot die Vakdidaktieke*, p 34.
4. LANDMAN, W A: *Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek*, p 25.
5. VAN DER STOEP, F (red): *Die Lesstruktuur*, p 6.
6. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 35.
Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Wie is die kind met leerprobleme?* in: Van Niekerk, P A (red): *Hulpverlening aan kinders met leerprobleme*, p 54.
7. VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 38.
8. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 152.
9. Ibid, p 157.
10. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese grondvorme*, p 7.
11. LANDMAN, W A: *Leesboek vir die Christen-opvoeder*, hoofstuk 4.
12. Ibid, hoofstuk 4.
13. Vergelyk: VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 156.
14. VAN GELDER, L: *Een oriëntatie in de Orthopedagogiek*, p 49.
15. VLIEGENTHART, W E: *Algemene Orthopedagogiek*, p 78.
16. Ibid, p 78.
17. Vergelyk: GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*.
NEL, B F en SONNEKUS, M C H: *Psigiese beelde van kinders met leermoeilikhede*.

- TER HORST, W: *Proeve van een orthopeda-
gogisch theorie-concept.*
18. ENGELBRECHT, C S: *Die samehang tussen liggaamsbele-
wing en leerprobleme by die kind: 'n Or-
topedagogiese studie, p 148.*
19. Ibid, p 150.
20. VAN ZYL, D A: *Liggaamsbeeld as faktor by self-
konsep en aspekte van verbale kommunikasie,
in: Savlom-bulletin, 1975, Nommer 2, p 29.*
21. Ibid, p 30.
22. VAN NIEKERK, P A: *Die verband tussen opvoedings- en
leerprobleme en die ortopedagogiese opgawe
wat dit inhou, in: Van Niekerk, P A (red):
Hulpverlening aan kinders met leerprobleme,
p 68.*
23. Ibid, p 68.
24. Vergelyk: VAN GELDER, L: *Een oriëntatie in de Or-
thopedagogiek, a w, p 82.*
DEN DULK, C en VAN GOOR, R: *Inleiding in
de orthodidactiek en in de remedial
teaching van het dyslectische kind, p 100.*
25. VAN DER SPUY, H I J; NEL, V en O'BRIEN, M: *Quo
Vadis Remedial education? A reassessment
of perceptual training and learning dis-
abilities, in: Savlom-bulletin, 1975-1,
p 20.*
26. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A (red): *Hulpverlening aan
kinders met leerprobleme, a w, p 79.*
27. Vergelyk: Ibid, p 69.
28. VAN NIEKERK, P A: *Die onderwyser en die kind met
leerprobleme, p 23.*
29. Vergelyk: VAN NIEKERK, P A: Ibid, p 24.
30. Ibid, p 24.

31. SONNEKUS, M C H: *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 54.
32. VAN PEURSEN, C A: *Fenomenologie en werklikheid*, p 18.
33. VAN DER STOEP, F: *Die onderwysdoel*, in: Van der Stoep, F (red): *Die Lesstruktuur*, p 48.
34. DE CORTE, E en andere: *Beknopte didaxologie*, a w, p 69.
35. KLAFKI, W: *Das Padagogische Problem den elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung*, p 393.
36. Vergelyk die uitspraak van Pestalozzi oor die elementaar in: Heafford, M: *Pestalozzi, His thought and its relevance today*, p 86.
37. DEN DULK, C en VAN GOOR, R: a w, p 37.
38. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Die onderwysdoel*, in: Van der Stoep, F (red): *Die Lesstruktuur*, a w, p 34.
39. OOSTHUIZEN, W L: *Die plek en betekenis van leerstofreduksie in die ontwerp van die Wiskundeles*, p 33.
40. Ibid, p 33.
41. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, les en kind*, p 29.
42. Vergelyk: Ibid, p 29.
43. SONNEKUS, M C H: *Die kindervraag as wordingspsigologiese verskynsel*, in: Sonnekus, M C H (red): *Psychologia pedagogica sursum*, p 173.
44. Vergelyk: OOSTHUIZEN, W L, a w, p 34.
45. Vergelyk: SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek: 'n Inleidende oriëntering*, p 22.
46. ROSS, A O: *Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders*, p 42.

47. OOSTHUIZEN, W L: a w, p 33.
48. DEN DULK, C en VAN GOOR, R: a w, p 113.
49. KALVERBOER, A F: *Over de relatie tussen neurologische dysfuncties en gedrag bij kinderen*, in: De Wit, J (red): *Psychologen over het kind*, p 165.
50. BIRCH, H G: *The problem of brain damage in children*, in: Birch, H G (red): *Brain damage in children*, p 70.
51. REDL, F: *When we deal with children*, p 35.
52. DUMONT, J J: a w, pp 52-55.
53. Vergelyk: KWAKKEL-SCHEFFER, J J C: *Orthopedagogische behandelingsmethoden*, in: Van Berckelaer-onnes, I A (red): *Verduisterd Perspectief*, p 69 e v.
54. DUMONT, J J: a w, p 53.
55. Vergelyk: Ibid, p 55.
56. Ibid, p 55.
57. Vergelyk: PIAGET, J: *The psychology of intelligence*. NEL, B F; SONNEKUS, M C H en GARBERS, J G: *Grondslae van die Psigologie*, p 249 e v.
58. STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: *General principles in the education of the brain-injured child*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (red): *Educating children with learning disabilities: selected readings*, a w, p 379.
59. HEWETT, F M: *Emotionele stoornissen. Behandeling van kinderen met onaangepast gedrag op school*, a w.
60. CRUICKSHANK, W M: *Buitenbeentjes*, a w.
61. STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: a w, p 379.
62. Ibid, p 132.
63. Vergelyk: Ibid, p 379.

64. KANT, I, soos aangehaal deur Jaspers, K: *Kant*,
p 44.
65. STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: a w, p 379.
66. Vergelyk: FRIERSON, E C: *Clinical education procedures in the treatment of learning disabilities*, in: Frierson, E C and Barbe, W B (eds): a w, p 480.
STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: a w, p 381.
67. Vergelyk: VAN DYK, C J: *Die didaktiese modaliteite*, in: Van der Stoep, F (red): *Die Lesstruktuur*, p 130.
68. STRAUSS, A A en LETHINEN, L E: a w, p 379.
69. Vergelyk: VAN DYK, C J: a w, p 114.
70. VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, a w, p 138 e v.
71. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Die betekenis van 'n kategoriale struktuur vir die didaktiese pedagogiek*, in: Sonnekus, M C H (red): *Psychologia Pedagogica Sursum*, a w, p 203 e v.
72. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaktiese grondvorme*, p 51.
VAN DYK, C J: *Didaktiese modaliteite*, in: Van der Stoep, F (red): a w, p 106.
73. Vergelyk: SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, les en kind*, a w, p 49.
74. VAN DER STOEP, F en VAN DYK C J: a w, p 177.
75. Ibid, p 102.
76. PRETORIUS, J W M: *Grondslae van die pedoterapie*, p 40.
77. KRUGER, R A: *Die betekenis van die begrippe elementare en fundamentele in die didaktiese teorie en praktyk*, p 68.
78. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: a w, p 279 e v.
79. Vergelyk: Ibid, p 287.

80. Ibid, p 286.
81. Ibid, p 286.
82. Ibid, p 290.
83. Ibid, pp 292-293.
84. Ibid, p 293.
85. Vergelyk: ERASMUS, M M: *Die posisie van die leerling in die junior primêre lessituasie*, p 238.