

## HOOFSTUK 1

### PROBLEEMSTELLING, DOEL EN PLAN VAN STUDIE

#### 1. Inleidende oriëntering

Wêreldbetrokkenheid is die onontkenbare vertrekpunt vir refleksie oor die werklik-wesenlike van menswees in al sy synsmodi. Dit proklameer die mens as inisiator van verhoudinge, waardeur die menslike "in-sein" nie slegs tot 'n ruimtelike relasie ingeperk word nie, maar inderdaad as antropologiese "Lebensraum" gekwalifiseer word. Sodanige oersynsgerelationeerdeheid impliseer 'n kontinue deurbraak vanaf die onties "sein"-like tot die ontologies "sollen"-like: Die altyd voorhandene word deur menslike gemoeid-wees tot eie sin- en betekeniswêreld omgestel as realisering van die menslike fait primitif, naamlik 'n bekend wil wees met die wêreld.

Tog is dit so dat 'n kind nie in die wêreld as ding-ansich gewerp word nie, maar dat hy te lande kom in 'n verwoorde werklikheid as kultuurwêreld.<sup>1)</sup> Hierdie kultuurwêreld is die sedimentasie van menslik-geïniseerde wêreldverhoudinge. Verwoorde werklikheid is enersyds die aan die ligtreeding van die ontologiese sin van die synde-in die woorde van Heidegger:<sup>2)</sup> "Im Wort, in der sprache werden und sind erst die Dinge" - andersyds 'n weerspieëling van die lewensopvatlike. As Merleau-Ponty<sup>3)</sup> beweer dat woorde maniere is waarop die wêreld deurleef word, impliseer dit 'n noodwendigheid om die lewensopvatlike aandeel aan die verwoordingsakt te erken. Landman<sup>4)</sup> stel die aandeel daarvan selfs sterker as hy beweer dat die essensialiteit van die benoemde *nog helderder skyn* deurdat die essensie-benaming lewensopvatlik gekleur word. Op dieselfde trant beweer Van der Stoep<sup>5)</sup> dat die sinduidinge van die "sein" juis in die interpretasie van die "sollen" lê.

Menslike deelname aan die werklikheid bring dus mee dat die ontologiese sin deur die singewings- en sinnemings- akt tot persoonlike sinstigting omvorm word. Persoonlike sinstigting is egter ook waarderingsaangeleentheid,<sup>6)</sup> en daarom is verwoorde werklikheid van normatiwiteit deurdrenk. Kennis is daarom ook kennis van die waarde.<sup>7)</sup> Vergelyk in die verband ook die bekende uitspraak van Nohl:<sup>8)</sup> " ... die übliche Trennung von geistigend Leben und Kenntnissen ist falsch, weil geistiges Leben seine Realität nur in den gehalten hat ..."

Hierdie feit dring die opvoedingsimperatief na vore, want kennis met sy alomteenwoordige aksiologiese keerkant, is vanselfsprekend nie vir die kind voorhande nie. Aan die ander kant is dié gegewe werklikheid 'n gedeeltelik bedekte en altyd vollediger sigbaarwordende grootheid,<sup>9)</sup> wat slegs vir die kind ontsluit kan word. Kennis van die werklikheid val binne die betekenisraamwerk van die volwassene en omdat behoorlike volwassenheid as opvoedingsdoelstelling per slot van sake 'n sintese tussen lewensvorm en lewensinhoud impliseer, moet die werklikheid vir die kind nader gebring, teenwoordig gestel word. Beskikbaarstelling van lewensinhoud aan die kind kan nie buite die oorspronklike onderrigshandeling geskied nie. Die opvoedingsgebeure word daarom struktureel deur die handeling van die onderrig gedra terwyl die onderrig sy sin in die opvoeding vind.<sup>10)</sup>

Die relief wat die volwassene onder andere deur beheersing en betekening daarvan op die lewenswerklikheid verkry, impliseer 'n ordening - of 'n kategoriale sigbaarwording, aldus Van der Stoep<sup>11)</sup> - van die leefinhoud, wat besluitvorming ten opsigte van opvoedingsdoelstellings moontlik maak. Dié besluit waarborg die lewensnabyheid van die inhoud en sou die onderrig boonop opvoedingsbetreklik<sup>12)</sup> wees, kan daar, vir sover dit die volwassene betref, met 'n redelike mate van sekerheid verwag word dat die kind lerend tot die situasie sal toetree.

Die sin van die onderrig is immers geleë in die feit dat 'n kind kan verander, en daarom is die onderrig afgespits op die leerhandeling aan die hand waarvan die verandering (meer spesifiek: wordingsvoltrekking) kan geskied.

Hoewel die leerhandeling en die sinvolheid van die onderrig waarborg, en as voltrekkingsmodus van die kinderlike Dasein dien, wil die indruk nie gelaat word dat leer in 'n oorsaak-gevolg-betrekking met onderrig staan nie: Onderrig as oorspronklike ervaring verskyn sonder oorsaak op die mens se leefhorison en net soos leer,<sup>13)</sup> is die onderrig niks anders as oorspronklike leefvorm nie.

Opvoeding verloop vanselfsprekend nie geïsoleerd van die sosiale samelewing nie, 'n feit wat meebring dat die samelewing medeseggenskap in die formulering van die opvoedingsdoel het.<sup>14)</sup> Waar Botha<sup>15)</sup> die opvoedingsdoel formuleer as die beeld van die volwasse mens wat deur 'n bepaalde kultuurgroep gehuldig word, spreek dit van self dat 'n gemeenskaplike poging aangewend sal word vir die verwesenliking van die opvoedingsdoelstelling.

Die skool se verskyning op die wordingsweg van die kind is daarom onvermydelik, en as die kompleksiteit van die maatskaplike leefstyl enersyds, en die bykans onoorsienbare kennisontploffing andersyds, in berekening gebring word, is 'n behoorlike greep op die lewenswerklikheid sonder skool nie te bedink nie.<sup>16)</sup> Volgens Van der Stoep<sup>17)</sup> bestaan die opgaaf van 'n skool daarin dat dit geselekteerde kennis en vaardigheidstotale beskikbaar stel, waardeur daar vir die kind 'n oefenveld geskep word wat hom geleentheid bied tot oriëntasie met maatskaplike aangeleenthede. Skool is derhalwe 'n weg tot lewensontwerp (Gous), waar die wording hom in al die modi van leer in mindere of meerdere mate bevestig.

Skool figureer veral ten aansien van sy middellikheid en afhandelende karakter op die kinderlandskap: 'n Doel=

gerigte aanbieding van geselekteerde inhoud vind plaas met die verwagting van effektiewe leerhandelinge, wat op sigself 'n neerslag moet vind in 'n gedyende en verdiepende deelname aan die werklikheid. Sonder leerdividende is skoolgaan 'n sinlose handeling.<sup>18)</sup>

Die onderrigs- en leerhandeling kan alleenlik op effektiewe leer uitloop as dié handelinge harmoniërend ten aansien van die leerinhoud funksioneer. Nou val dit goed te begryp dat hierdie harmonie om verskeie en uiteenlopende redes dikwels nie gerealiseer word nie. Net so dikwels word hierdie gapings egter deur 'n verskerpte leerintensie enersyds, en deur didaktiese maatreëls andersyds, opgehef.

Die feit bly egter dat toereikende leereffek ten spyte van velerlei maatreëls net eenvoudig by sommige kinders nie deurbreek nie. Vir so 'n kind is 'n belewing van vasgelopenheid bykans 'n noodwendigheid. 'n Gevoel van twyfel, bedreiging en 'n verminderde selfvertroue is kenmerkend van so 'n kind, wat uit die aard van die saak in intensionaliteitsverduistering as toekomsverduistering resulteer.<sup>19)</sup> Sy dialoog met die betekeniswêreld sien ingeperk en verskraald daar uit; hy is inderwaarheid "Dasein ohne Existenz" (Jaspers) omdat hy nie toereikend op sy sinsbevraagdheid (kan) antwoord nie.<sup>20)</sup> Moontlik kan so 'n kind se onderwyssituasie ten beste omskryf word as 'n disharmoniese onderwyssituasie omdat die onderrigs- en leerhandeling nie harmoniërend ten aansien van mekaar geskied nie.

Hierdie enigszins kursoriese uiteensetting van menslike deelname aan werklikheid as antwoord op sy sinsbevraagdheid, die dienooreenkomstige aangesproke-wees van 'n kind tot toereikende prestasie-lewering in die skool - didaktiese situasie ten einde volwaardige draer van die mensbeeld in die lig van die kulturele vereistes waarin hy hom bevind, onderstreep die belang van gespesialiseerde,

verantwoordbare bemoeienis met kinders wat hulle dermate in die formeel-didaktiese situasie vasgeloop het, dat hulle hulleself in 'n eksistensiële noodsituasie bevind.

Die aanvanklike negering van die Pedagogiek om leermoeilike kinders vir sy rekening te neem, het nie verhoed dat 'n bepaalde hulpverleningspraktyk sy beslag gekry het nie. Talle bemoeiinge en toepassings vanuit ander vakspesialistiese rigtings is hede ten dage aan die orde van die dag sonder om die gekompliseerde disharmoniese onderwyssituasie enigsins in berekening te bring. Daarby dra eensydige en dikwels oppervlakkige navorsing geen sins by tot die daarstelling van 'n gefundeerde hulpverleningspraktyk nie.

In die lig van die voorgaande, ontstaan die vraag of 'n besinning oor die disharmoniese onderwyssituasie nie moontlik nuwe lig op die problematiek van die leermoeilikhede kan werp nie.

Die onderhawige studie wil 'n poging tot presisering van die disharmoniese onderwysgebeure wees. *Vervolgens wil besin word in watter mate bepaalde Pedagogiek-perspektiewe tot diens van die Ortodidaktiek staan en in die verdere begryping en uitleg van die disharmoniese onderwys-situasie, en in die ontwerp van hulpverleningsprogramme aan kinders wat hulle ten aansien van die onderwysende gebeure vasgeloop het.* Die status van die Ortodidaktiek as selfstandige deelperspektief van die Pedagogiek sal noodwendig in behandeling geneem word, veral in die lig van die voorgenome interpretasie van wetenskaplike oordele uit ander Pedagogiekperspektiewe vir 'n eie ortodidaktiese praktyk.

## 2. Probleemstelling

### 2.1 Oorsig van die gangbare beskouing oor leermoeilikhede

Die onderhawige problematiek sal waarskynlik beter begryp word as die leser georiënteer is ten aansien van die gangbare, dikwels onaanvaarbare benadering van leermoeilikhede. Dit is geensins die bedoeling om 'n diepgaande uiteensetting van die praktyk van die gangbare Remediërende Onderwys te gee nie. Dit wil hoegenaamd ook nie die omvattende en insiggewende bydraes ten aansien van leermoeilike kinders geringskat nie. Feit is dat sedert die Pedagogiek sig kan verantwoord ten aansien van die leermoeilike kind, kritiek teen die gangbare praktyk nie uitgebly het nie. Skrywer vereenselwig hom met die punte van kritiek wat pedagoë soos onder andere Sonnekus,<sup>21)</sup> Gouws<sup>22)</sup> en Stander<sup>23)</sup> oor die aangeleentheid uitgespreek het. Dit is egter gepas om kortliks enkele besware aan te stip:

Vanweë die Pedagogiek se verstrengeldheid met die Filosofie, as gevolg waarvan 'n wesenlike bydrae tot die problematiek van leermoeilikhede tot onlangs toe uitgebly het, was dit veral die Psigiatrie en in later jare die Psigologie - albei toe reeds gevestigde empiriese wetenskappe - wat leiding ten opsigte van die braakveld van leermoeilikhede geneem het. Die opstelling van psigiatrisiese siektebeelde, die etiologie, simptomatologie en terapie,<sup>24)</sup> het insig in ook die leermoeilike kind laat gedy. Die toepassing van psigiatrisiese en psigologiese insigte op die onderwys van leermoeilikhede is om opsigtelike redes Remediërende Onderwys genoem. Nog later sou insigte van uit 'n velerlei wetenskappe hul toepassing in dié praktyk vind, sodat die Remediërende Onderwys spoedig 'n potpourri van dikwels eensydige en selfs teenstrydige praktyke geword het.

Getrou aan sy oorsprong gee die Remediërende Onderwys blyke van 'n onderliggende Naturalistiese Antropologie wat moontlik ten beste aan die lig tree in sy byna koersagtige onderwerping van die leermoeilike kind aan 'n sogenaamde objektiewe toetsing met behulp van 'n "arsenaal van

wetenskaplike apparaat of metingstegnieke".<sup>25)</sup> Met 'n strewe na objektiwiteit is op sigself nie fout te vind nie. Die aanname dat objektiwiteit in die diagnostiek langs dieselfde weë bewerkstellig kan word as in die natuurwetenskaplike eksperiment, is egter nie net 'n weerspieëling van 'n ongefundeerde antropologiese beskouing nie, maar openbaar inderdaad 'n naïwiteit ten aansien van die eksistensiële.<sup>26)</sup> Met 'n kenmerkend objektivistiese kenhouding word die kind van sy eksistensiële landskap ontsteel, meer nog, word hy gereduseer tot dingmatigheid. Van 'n ontmoeting met 'n kind-in-nood, dus van 'n pedagogiese deurskouing van sy beleweniswêreld kan daar ipso facto nie sprake wees nie. Die hoë premie wat op eksakte, verifieerbare gegewens geplaas word, maak 'n subjektiewe betrokkenheid onmoontlik. Ironies genoeg is outentieke objektiwiteit slegs via intersubjektiwiteit bekombaar, en wie hierdie logiese feit ontken, verval in sy soeke na objektiwiteit noodwendig in òf 'n subjektivisme òf 'n objektivisme.<sup>27)</sup>

Die objektivistiese kenhouding word by uitstek weerspieël in die wyse waarop die psigologiese instrumentarium ingeskakel en geïnterpreteer word. Die gestandaardiseerde toets, geregverdig en ontwerp op basis van die naturalistiese beginsel, naamlik dat 'n geaktiveerde funksie 'n ooreenkomstige prestasie na buite lewer,<sup>28)</sup> impliseer byvoorbeeld dat dit wat veronderstel is om gemeet te word, deur die meting geïsoleer word. Die gemete funksie verkry dan selfstandigheidstatus, en "opeer" as sodanig in die menslike psige kragtens die feit dat dit verifieerbaar en vergelykbaar geword het. Waar die Naturalisties-georiënteerde psigoloog hom bykans uitsluitlik verlaat op die versyferde uitkomst van gestandaardiseerde toetse, beteken dit die implisiete aanvaarding van 'n atomistiese antropologie, waar menswees gesien word as "rariteitskabinet" (Van den Berg), as 'n somtotaal van net soveel funksies en fasette as waarvoor daar gestandaardiseerde toetse bestaan.

Op basis van hierdie resultate - die somtotaal waarvan kennis van die leermoeilike kind veronderstel - word 'n program vir die remediërende onderwys beplan, wat neerkom op niks anders as die remediëring van defekte funksionele aspekte nie, sou dit dan ook by wyse van simptomeelde in die toetse voorkom.

Een van die belangrikste aanklagte bly sekerlik die feit dat 'n leermoeilike kind beswaarlik na sy wesenlike begryp kan word, dat hy dus nie as kind-in-opvoeding gesien word nie, maar dat hy as outomaat van konstant herhalende aard beskou word. Daarom loop so 'n benadering al te dikwels op 'n simptomeel diagnose en -behandeling uit. Teoreties word die pedagogiese wel as veroorsakende faktor tussen talle eksogene faktore erken, maar die praktyk vertoon 'n ontstellende leemte ten aansien daarvan. "Pedagogiese" word in elk geval gelyk gestel aan "onderwys" (education), wat op sy beurt weer gedegradeer word tot metode, tegniek en kunsresep. As dit uit die diagnose nodig mag blyk, word dit aangevul met 'n psigoterapeutiese program vir die behandeling van gevoelens van minderwaardigheid, gebrekkige selfvertroue, apatie en tanende belangstelling.<sup>29)</sup>

## 2.2 Oorsig van die kontemporêre Pedagogiekdenke oor leermoeilikhede

Sedert die Pedagogiek ook leermoeilikhede vir sy rekening neem, word 'n geheel nuwe benadering ten aansien van die problematiek gevolg en bepleit. In teenstelling met 'n atomisties-meganistiese werkswyse, word 'n kind nou in sy individueelheid as persoonsgesitueerde benader: Ooreenkomstig die geponeerde antropologiese sinsfeit, dat die pedagogiese gebeure onloënbare ervaringsfeit is,<sup>30)</sup> word die beleweniswêreld aan die hand van pedagogiese kriteria verken met die oog op die maksimale begryping daarvan. In teenstelling met funksie-remediëring, word die opvoedbaarheid van die leermoeilike kind vooropgestel so=



dat leermoeilikhede as openbaringswyses van dieperliggende oorsake en nie as oorsaak op sigself gesien word nie.

Op basis van die bogenoemde benadering het die Ortodidaktiek, onder wie se jurisdiksie die problematiek val, belangwekkende navorsingsresultate op beide teoretiese en praktiese vlak die lig laat sien.<sup>31)</sup> Ten spyte hiervan is daar tog probleemgebiede van hoogs kontensieuse aard waarop die Ortodidaktiek sig tot onlangs toe nog nie kon waag nie: Vanweë waarskynlik 'n eensydige kyk op, en versnipperde sieninge oor die praktyk van hulpverlening, het die Ortodidaktiek nog nie daarin kon slaag om 'n verantwoorde teorie ten aansien van die ontwerp van hulpverleningsprogramme daar te stel nie. Die dilemma waarin die Ortodidaktiek hom bevind, kan lynreg in verband gebring word met die historiese ontwikkelingsgang van die plaaslike Pedagogiekdenke oor die algemeen, en in besonder die "afhanklikheid" van die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) van die Psigopedagogiek en Didaktiese Pedagogiek.

#### 2.2.1 Die aandeel van die Psigopedagogiek

Dit is bekend dat die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria, hier te lande die voortou geneem het in die beoefening en uitbouing van die Pedagogiek as outonome wetenskap. Die Psigopedagogiek veral, het 'n moeisame stryd om ontvoogding van die Psigologie gevoer. Hoogtepunte van die ontworsteling word paslik gekenskets met die verskillende benaminge waaronder die perspektief bekend was: Vanaf die Opvoedkundige Sielkunde as toepassingsgebied van psigologieë op die opvoeding, via die Psigologiese Pedagogiek (Nel), nou as erkende Pedagogiekdissipline maar tog nog funksionierend met psigologiese insigte,<sup>\*</sup> het die Psigopedagogiek (Sonnekus) uitgekri-

---

\* Vergelyk byvoorbeeld die Van Parrerense leerteorieë en die Franklse logoterapie wat met enkele wysigings tot psigologies-pedagogiese uitsprake omvorm is.

stalliseer tot 'n selfstandige perspektief op die opvoedingswerklikheid. Die geproklameerde objekgebied van die Psigopedagogiek is, volgens Sonnekus, "die totaal van alles wat verskyn aangaande die psige van die kind, soos hulle tot aktualisering kom in die pedagogiese situasie van die kind".<sup>32)</sup>

Die tradisionele baas-kneg-verbintenis van die Psigologie en Opvoedkundige Sielkunde met die Remediërende Onderwys, is onder die regime van die Psigologiese Pedagogiek, nou as selfstandige deeldisipline van die Pedagogiek, in 'n groot mate voortgesit. Tog met dié belangrike verskil: Die besef het naamlik algaande begin posvat dat besinninge oor leer- en gedragsmoeilikhede by kinders 'n afsonderlike eie terrein uitmaak, en dat dit 'n gespesialiseerde deelteorie onder die koepel van die Pedagogiek regverdig. Dusdoende is die Ortopedagogiek en Ortodidaktiek geproklameer as 'n deelwetenskap van die Pedagogiek,<sup>33)</sup> navorsing is ten aansien van dié terrein gedoen, maar dit het steeds onder jurisdiksie van die Psigologiese Pedagogiek geskied. Heel tereg kan beweer word dat dit uitsluitlik psigologies-pedagogiese insigte was wat vir die ortopedagogies-ortodidaktiese situasie geïnterpreteer en verwerk is.

Vir geen oomblik wil die besondere bydrae van die Psigologiese Pedagogiek vir die Ortodidaktiek ontken of in twyfel getrek word nie. Tog het die monopolisering van die leermoeilikhede-problematiek deur die Psigologiese Pedagogiek dié newe-effek gehad dat dit leermoeilikhede vereng het tot 'n ontoereikende leërakt as gevolg van "somatiese of psigiese of geestelike afwykings". (Nel) *Leermoeilikhede is met ander woorde nie bestudeer binne die konteks van 'n disharmoniese onderwyssituasie nie, maar wel in terme van 'n geïsoleerde leerprobleem.* Vanselfsprekend kon die Ortodidaktiek op basis van so 'n eensydige benadering nie deurdring tot onder andere 'n verantwoorde ontwerp van ortodidaktiese hulpverleningspro-

gramme nie.

### 2.2.2 Die aandeel van die Didaktiese Pedagogiek

Ooreenkomstig die Nelse<sup>34)</sup> omskrywing van die Ortodidaktiek, as daardie aspek van die Ortopedagogiek wat besin oor die heropvoeding van die didakties-ontspoorde kind deur middel van gespesialiseerde korrektiewe didaktiese maatreëls, is die klem veral geplaas op die "heropvoeding" eerder as die "didaktiese maatreël".

Teen hierdie agtergrond gesien, het Van der Stoep<sup>35)</sup> 'n belangwekkende deurbraak bewerkstellig toe hy die Ortodidaktiek as aspek van die Didaktiese Pedagogiek aangedui het; ook dat die taak van die Ortodidaktiek daarin lê om die aard, wese en probleme van onderwysituasies wat 'n regstellende of buitengewone karakter het, te deurvors en te beskryf. Hierdeur het hy by implikasie gepoog om die fokuspunt vanaf die *leergeremde kind te verskuif na die onderwysgebeure as die knooppunt tussen die onderrigs- en leergeremde gebeure*.

Ongelukkig was die Ortodidaktiek op die stadium nog nie in staat om so 'n klemverskuiwing te maak nie. Belangrikste rede hiervoor is geleë in die feit dat nóg die Psigologiese Pedagogiek nóg die Didaktiese Pedagogiek oor 'n kategoriale struktuur beskik het, wat as strukture vir die besinning oor leermoeilikhede kon dien.<sup>36)</sup> Boonop was die insigte uit die Didaktiese Pedagogiek oor die onderrig en uit die Psigopedagogiek oor die leerverskynsel, nie tot 'n integrale struktuur opgebou nie, en enige snyvlakke wat wel daar tussen bestaan het, was bloot toevallig van aard. Eers nadat die lesstruktuur deur die Didaktiese Pedagogiek beskryf is, waarin die wetenskaplike oordele van ander deelperspektiewe tot 'n eenheidsstruktuur versmelt het, sou die Ortodidaktiek in staat gestel word om hierdie so noodsaaklike klemverskuiwing ten aansien van die problematiek van leermoeilikhede te

doen.

Die daarstelling van 'n lesstruktuur is 'n implisiete bewys van die vordering van die Pedagogiekdenke hier te lande tot kategoriale denke.

## 2.3 Die opkoms van 'n kategoriale Pedagogiekstruktuur

### 2.3.1 Die Fundamentele Pedagogiek

Met die opkoms van die Fundamentele Pedagogiek, aangevoer deur Oberholzer en gevestig deur Landman, geruime tyd reeds doyen onder Suid-Afrikaanse Fundamentele Pedagogiekers, is die moontlikheid daargestel vir sinvolle koördineringsbetrekking met betrekking tot uitleg en interpretasie vanuit die verskillende wetenskapsgebiede. Danksy die fenomenologiese metode, toon Landman die outonomie van die Pedagogiek op onbetwisbare wyse aan, synde 'n "... Pedagogiek met 'n eie en unieke en nie na iets anders herleibare perspektief op die leefwêreld vanuit die pedagogiese situasie".<sup>37)</sup> Met pedagogiese perspektief word bedoel 'n "afpraak" met die opvoedingswerklikheid deur te vra dat die opvoedingswerklikheid sigself moet toon soos wat dit universeel-werklik is, gesien vanaf die besondere staanplek.<sup>38)</sup> Die onthulde werklike essensies word dan in wetenskaplike oordele of kategorieë uitgedruk. Die kompleksiteit van die opvoedingswerklikheid maak deelperspektiewe as fokuspunte binne die raamwerk van die Pedagogieperspektief moontlik.<sup>39)</sup> Die kategoriale strukture wat so aan die lig tree, is egter in die lewenswerklikheid met mekaar vervleg,<sup>40)</sup> en verseker aldus dat die verskillende Pedagogieperspektiewe nie in kompartementalistiese uitsprake kan verval nie, sonder om die pedagogiese geweld aan te doen.

'n Kategoriale Pedagogiekstruktuur blyk dus 'n noodwendigheid te wees vir sinvolle wetenskapsbeoefening. Die volgende aanhaling konstateer die feit: "Die Pedagogiek

sal Essensie-pedagogiek wees of anders geen Pedagogiek wat op wetenskaplikheid aanspraak maak nie".<sup>41)</sup>

Dit is duidelik dat die Kategoriale Pedagogiekstruktuur, gesien as oorkoepelende begrip vir die onderskeie kategoriale strukture van die onderskeie deelperspektiewe, verreikende implikasies vir die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) inhou, want die vraag na 'n verantwoordbare benadering ten aansien van die kind met leerprobleme in die onderwysituasie, sal noodwendig in lyn met hierdie strukture moet wees.

### 2.3.2 Die Didaktiese Pedagogiek

Kort op die hakke van die Fundamentele Pedagogiek, het Van der Stoep in sy verantwoording van die werklike essensialiteit van die didakties-pedagogiese, tot die ontwerp van 'n eie kategoriale struktuur oorgegaan.<sup>42)</sup> Op skerp-sinnige wyse slaag hy daarin om die onderrig na sy werklik-wesenlike te beskrywe, waardeur hy onder andere die onheilsame skeiding tussen opvoeding en onderrig ophef, en sydelingse klappe uitdeel aan diegene wat die didaktiese wil beskryf vanuit iets anders as die onderrig self, en sodoende die selfstandigheid van die didakties-pedagogiese ondermyn.

As essensie-openbarende denker poneer hy dan didakties-pedagogiese kategorieë as die aan die ligtrekking van die universeel-vormlike van "didaskiein", en terselfdertyd kondig hy didakties-pedagogiese kriteria aan, aan die hand waarvan die didakties-pedagogiese gebeure toetsbaar gemaak kan word met betrekking tot sy werklik-wesenlike verskyning al dan nie. Navorsing ten aansien van onderrigsinhoud en dié se besondere samehang met die onderrigsvorm, het ook nie uitgebly nie. Met die oortuiging dat 'n verantwoorde didakties-pedagogiese teorie in die praktyk op 'n les uitloop,<sup>43)</sup> het Van der Stoep en medewerkers soos Van Dyk, Swart, Louw en andere, hulle na die lessituasie as oorspronklike ervaringsgewone gewend, met as

uitvloeisel die konstruksie van 'n lesstruktuur as omvatting van die basiese gegewenhede<sup>44)</sup> wat 'n bepaalde plan of ontwerp vir die onderwys tot les verklaar.

In die lig van wat reeds gesê is, is dit bykans nie nodig om die belangrikheid van die lesstruktuur vir die Ortodidaktiek te onderstreep nie.

### 2.3.3 Die Psigopedagogiek

Soos reeds in 2.2.1 vermeld, het die Psigopedagogiek sigself langs 'n moeisame weg van 'n Psigologie-oorheersing bevry. Danksy veral Sonnekus het die Psigopedagogiek selfstandigheidstatus, as deelperspektief binne 'n outonome Pedagogiek verwerf, met die daarstelling van 'n kategoriale struktuur vir die Psigopedagogiek. Die nuwe benaming "Psigopedagogiek" versinnebeeld dan ook op treffende wyse die Psigopedagogiek se finale "verloswees van toegepastheid" (Landman).

Sonnekus<sup>45)</sup> poneer die objeksg gebied van die Psigopedagogiek as die bestudering van die psigiese lewe van die kind-in-opvoeding. Die klem val egter by uitstek op die psigiese lewe as voltrekkingsgebeure, en dit geskied by wyse van "word" en "leer" as gelykoorspronklike strukture in die psigiese lewe van die kind. Word en leer as moontlikhede vind hul verwerkliking in terme van 'n aktualisering- "stroom", wat by nadere ontleding 'n fyn nuanse tussen selfaktualisering en begeleide aktualisering veronderstel. Om aan te toon hoe "word" en "leer" dit by die kind voltrek, het Sonnekus synsmodi, te wete belewe, ervaar, wil, ken en gedra, uit die psigiese lewe van die kind verbesonder, wat in hulle sinsamehange aktualiseringsmodi vir word en leer verteenwoordig. Op basis hiervan, is selfaktualisering en begeleide aktualisering moontlik, en kom dit tot spreke in die opvoedingssituasie.

### 2.3.4 Sintese

Dit sal bemerk word dat daar nie gepoog is om 'n volledige uiteensetting van die Kategoriale Pedagogiekstruktuur te gee nie, maar om aan die hand van enkele momente 'n oorsig van die huidige Pedagogiekdenke ten aansien van ter saak=like deelperspektiewe te skets. Hoewel afsonderlike deelperspektiewe 'n wetenskaplike noodwendigheid is met die oog op 'n deurdringender deurdenking van die opvoedingsgebeure, word dit deur Landman <sup>46)</sup> beklemtoon dat die onthulde essensies (synstrukture) met mekaar in die lewenswerklikheid vervleg is, méér nog, dat die verwerk=liking van essensies uit een deelperspektief moontlik=heidsvoorwaarde vir die verwerkliking van essensies uit 'n ander deelperspektief is. Soos onder 2.4.1 sal blyk, is die lesstruktuur in velerlei opsig openbaring van die fyn samespel tussen onder andere fundamentele, didaktiese en psigopedagogiese essensies. In der waarheid dien die in-funksie-gaan van 'n les as knooppunt vir die voltrek=king van die pedagogiese essensies. <sup>47)</sup>

*In die lig van hierdie uitsprake ontstaan die vraag of 'n blik op leermoeilikhede vanuit die verknogtheid van 'n enkele perspektief 'n verantwoorde siening tot gevolg kon hê. Sou 'n verantwoorde siening nie moontlik gesoek moet word in 'n interpretasie en uitleg van die Kategoriale Pedagogiekstruktuur vir die ortodidaktiese situasie nie? Dit sal onder andere meebring dat die begrip "leermoeilikhede" onder die loep geneem moet word, ten einde die inhoud daarvan vanuit 'n gesamentlike perspektief te evalueer. As dit nodig mag blyk, sal nuwe inhoud daaraan gegee moet word. En op basis hiervan, sal dit moontlik wees om helderder riglyne vir die ortodidaktiese praktyk te trek. Sou so 'n werkswyse gevolg word, ontstaan die vraag voorts na die wetenskapstatus van die Ortodidaktiek.*

Eersgenoemde vraag sal vervolgens onder behandeling geneem word terwyl die status van die Ortodidaktiek as wetenskap onder 3.5 ter sprake sal kom.

vorm. As in aanmerking geneem word dat pedagogiese-essensies konstitutief van die opvoedingswerklikheid is,<sup>49)</sup> is dit 'n noodwendigheid dat die lessituasie nie net die in-funksie-gaan van die pedagogiese-essensies - soos deur die verskillende deelperspektiewe geopenbaar - moontlik maak nie, maar dat die praktykwording van die essensies noodwendig besondere sinsamehange met mekaar vertoon. Soos dit algaande duidelik sal word, is die sinsamehange wat die onderskeie pedagogiese-essensies met mekaar deur die inhoudsessensies vertoon; moontlikheidsvoorwaarde vir 'n harmoniese lessituasie. 'n In-dringender ontleding lyk egter noodsaaklik te wees en dit sal by wyse van enkele aspekte van die lesstruktuur geskied:

#### 2.4.1.1 Onderrig-inhoud-leer

Die oorspronge van 'n les openbaar dit struktureel in twee aspekte, naamlik die vormlike en die inhoudelike, beide wat harmonies in beweging gebring word deur 'n derde komponent, die didaktiese modaliteite. Die onderrig as een van die handelinge wat in die onderwyssituasie afspeel, gee onder andere gestalte aan die vormlike aspek:

Die eerste ontologiese kategorie poneer die feit van 'n handelende besigwees van die mens met sy wêreld, synde 'n inisiatief tot stigting van verhoudinge met die werklikheid. Wêreldbetrokkenheid kom dus tot openbaring in bepaalde lewensvorme, waarvan die opvoeding en daarmee die *onderrig*, onontkenbaar op die menslike horison figureer. Inderwaarheid behels die onderrigtende handeling Daseinsimperatief, omdat daar-wees sonder die onderrig nie te bedink is nie.<sup>50)</sup> Onderrigsvorm is dus aangeleentheid van lewensvorm.

Hierbenewens beklemtoon die in-die-wêreld-wees ook die feit van *lewensinhoud*. Die oorspronklike ervaring openbaar sy sinduiding juis daarin, dat daar met die werklikheid



omgegaan word by wyse van sin- en betekenisgewing. Sonder inhoud is menslike bestaan nie moontlik nie, want dit is die inhoude wat menslike ongeslotenheid waarborg, en dus ook die moontlikheid van vorming by die mens poeneer.

Op grond van die feit dat lewensvorme sonder inhoud sowel sinledig as onmoontlik is, en dat werklikheid nie sonder lewensvorm tot leefinhoude omgestel kan word nie, impliseer die eerste ontologiese kategorie noodwendig 'n sintese, 'n samehang, 'n harmonie ten opsigte van lewensvorm en lewensinhoud. Die stelling het dus ook segwaarde vir die opvoeding wat telkens by wyse van 'n les in funksie gaan, deurdat onderrigsvorm en leervorm met die inhoud harmonieer. Die feit dat die onderrigsvorm as gietstuk vir die leerinhoud dien, maak die struktuur van 'n les moontlik. En wanneer 'n les in die sekondêre praktyk op verantwoorde wyse aangebied word, hou dit in dat lesvormlike en lesinhoudelike gegewenhede noukeurig in oorweging geneem is vir die bewerkstelling van 'n ewewig daartussen.

Hiervoor moet die leerinhoud tot die essensiële gereduseer word. Dit is bekend dat die lewenswerklikheid 'n kategoriale struktuur openbaar, waarmee bedoel word dat die werklikheid toeganklik of kenbaar gemaak word aan die hand van, of ooreenkomstig die essensies daarvan.<sup>51)</sup> Die onderwyser moet dus noodwendig die leerinhoud tot daardie grondige, eenvoudige en outentieke elementare reduseer. As die vormlike, gekies in die lig van die onderwysdoel, en ooreenkomstig die elementare-inhoud, harmoniërend in-funksie gaan, is dit redelik om te verwag dat toereikende leer sal plaasvind. Dit beteken andersyds dat die deur die onderwyser geantisipeerde leersydes harmoniërend ten aansien van die onderrig voltrek word. Andersyds beteken dit dat die leerakt ook met die elementare-inhoud harmonieer waardeur 'n omstelling tot fundamentele inhoud plaasvind. Kruger<sup>52)</sup> omskryf

die fundamentele as, "dit wat die kind in die didaktiese situasie sy eie gemaak het, wat hom bring tot sinvolle eie deelname aan die werklikheid, en begrip gee vir sy eie wêreld".

Tot dusver is daar sprake van 'n ewewigtige samespel van onderrigssensies en inhoudsensies in die harmoniese onderwysgebeure. Die veelseggende didakties-pedagogiese uitspraak, dat opvoeding hom in die onderrig verwerklik, en dat die onderrig sy sin in die opvoeding vind,<sup>53)</sup> bevestig egter die feit van opvoedingsensies se verwerkliking in die harmoniese lesgebeure. Landman<sup>54)</sup> stel dit dat die verwerkliking van fundamenteel-pedagogiese essensies in moontlikheidsvoorwaardeverband met lesstrukturessensies staan. In die harmoniese lessituasie sal die onderrig dus na sy vormlike van opvoedingsbetrektheid<sup>55)</sup> getuig, maar wat dan ook inhoud dat die inhoud aan die kriterium van lewensnabyheid<sup>56)</sup> voldoen.

Met betrekking tot die *leerverskynsel* in die onderwys-situasie, het die tyd sedert Bollinger, Hillebrand, Van der Stoep, Sonnekus en andere, sekerlik finaal verbygegaan, waar gangbare uitsprake deur nie-werklikheidsgefundeerde perspektiewe oor die leerverskynsel as waar en bindend beskou is. Die naturalistiese omskrywing van die leerakt as 'n blote prikkel-reaksie-prosesmatigheid, getuig nie net van 'n naïwiteit ten aansien van die eksistensiële nie, maar verberg en versluier bo alle twyfel die werklik-wesenlike van die verskynsel. Omdat outentieke uitsprake oor die menslike van die mens slegs moontlik is, met as hoekstene, dat fenomenologie slegs as ontologie sinvol is, ontologie slegs as fenomenologie moontlik is (Heidegger), en fenomenologiese denke slegs as kategoriale denke implementeerbaar is (Landman), bring die bogenoemde fenomenologies-georiënteerde wetenskappers langs dié denkweg die leerverskynsel in sy essensiëleheid tot spreke:

Sonnekus<sup>57)</sup> verklaar die leerverskynsel tot onties-ge-

gewene, dit wil sê oermodus van Dasein. Leer is met ander woorde 'n verskynsel wat na sy wese 'n primêre lewensvorm van mens-in-die wêreld is.<sup>58)</sup> Leer is daarom niks anders as stigtingsakt van verhoudinge nie, as voltrekker van dialoogvoering met die wêreld, synde 'n intensionele uitgaan met die oog op konstituering, verkenning, beheersing en omstelling van werklikheid tot 'n persoonlike werklikheid. Sin- en betekenisgewing skyn aldus nie moontlik te wees sonder die voltrekking van die leerakt nie.

'n Kind se lerende uitgaan tot die werklikheid is geensins 'n starre natuurwetmatige aangeleentheid nie. Sy toetrede geskied by wyse van verskillende leerwyses wat opvallende ooreenkomste met onderrigswyses vertoon.<sup>59)</sup> Dit hou in dat 'n lesbeplanning ook afgespits moet wees op die uiteindelijke korrelasie tussen die onderrigs- en leervorm. Sonnekus<sup>60)</sup> sien die harmonie in 'n wyer betekenis, as hy daarop wys dat die harmonie bewerkstellig moet word tussen begeleiding en selfaktualisering *van die ganse psigiese lewe van die kind*, en dat dit dus nie net gaan om die voltrekking van die ken van die leerinhoud nie.

Soos vroeër opgemerk, is leefinhoud nie ipso facto vir die kind voorhande nie. Leefinhoud word slegs vir 'n kind by wyse van elementare toeganklik, en omdat die vind van elementare en die ontsluiting daarvan, volwasse bemoeienis veronderstel, onderstreep dit weer eens die ontiese feit, dat 'n kind nie sonder die hulp en steun van 'n volwassene kan word en leer nie. Die harmonie tussen elementare en onderrigsvorm sal eers tot vergestaltung kom wanneer ook leervorm en elementare harmonieer. Met ander woorde, eers wanneer die elementare fundamentele word, kan daar sprake wees van 'n harmoniese lesgebeure. In die taal van Klafki sou so 'n situasie omskryf kan word as kategoriale vorming ten gevolge van die dubbele ontsluiting van werklikheid.

#### 2.4.1.2 Leer- en onderrigdoel

Net soos in die geval van die oorspronklike ervaring is daar in die sekondêr-gestigte situasie sprake van *bedoel=de* onderwys. Die volwassene het naamlik 'n bewusbeplande onderwysdoel wat hy in die lessituasie wil realiseer. Lesvorm, lesinhoud en didaktiese modaliteite is dus ook afgespits op 'n onderwysdoel met sy samestellende komponente van 'n leer- en 'n onderrigdoel.

In die lesdoel gaan dit om die aandeel van die onderwyser betreffende die aanbieding van onderrigsinhoude, terwyl die leerdoel die aandeel van die kind beklemtoon met die oog op die bereiking van effektiewe leer.

Die saambindende faktor tussen les- en leerdoel bly die leerinhoud. Die onderwyser ontwerp die les met die oog op die sinvolle ontsluiting van die onderrigsinhoud, ten einde 'n sinvolle selfontsluiting moontlik te maak. As dit so is, beteken dit noodwendig 'n harmonie tussen les- en leerdoel. Sonder 'n ewewig tussen hierdie komponente is 'n harmonie tussen vorm en inhoud nie moontlik nie.

'n Harmoniese les impliseer dus implisiet 'n noukeurige les- en leerdoelontwerp, sodat harmoniëring tussen begeleide aktualisering en selfaktualisering voortdurend sal plaasvind.

#### 2.4.2 Sintese

Die voorgaande uiteensetting laat blyk dat die harmoniese lessituasie na sy oorspronklike handelingstruktuur uniek en van komplekse aard is. Die twee handelingsessensies, onderrig en leer, met die inhoud as saambindende faktor, kan slegs kinderlike emansipasie tot gevolg hê, indien die ewewig tussen onderrig- en leerloop deurgaans gehandhaaf word. Dit blyk ook dat dit die taak van die volwassene is om die werklikheidsontsluiting so in te klee dat die les- en leerdoel 'n harmoniese skaakel vorm. Hierin speel die didaktiese modaliteite as

die bewegingsinisiatief 'n oorheersende en beslissende rol. Daarom verg die aktualiseringsbeginsels, die onderrigs- en leermiddele, asook die voltrekking van die leerwyses by die kind, 'n noukeurige ontwerp wat ooreenkomstig die beplanning in funksie moet gaan.

Gerugsteun deur die oersynsfeit dat 'n kind iemand is wat self wil leer, die voltrekking waarvan by wyse van self-aktualisering aan die hand van onder andere leerwyses geskied, kan die didaktikus-onderwyser dus met 'n redelike mate van sekerheid die voltrekking van leerwyses by die kind antisipeer. Sou dit nie moontlik gewees het nie, is 'n lesstruktuur, en gevolglik 'n verantwoorde lesbeplanning moeilik te bedink; eintlik verteenwoordig die lesstruktuur 'n konvergensie van onderrigsonwerp en insig in die leerwyses op grond waarvan die onderrig, vir sover dit menslik moontlik is, gewaarborg word.<sup>61)</sup>

#### 2.4.3 Die disharmoniese lessituasie

Die voorgaande uiteensetting van die harmoniese lessituasie gee duidelik blyke daarvan dat die gangbare begrip "leermoeilikhede" nie net na sy benaming nie, maar ook na sy inhoud, 'n verengde betekenis inhou. Eintlik weerspieël die begrip "leermoeilikhede" nog presies die gangbare benadering, waar die kind as ontoereikend-lerende die brandpunt van alle belangstelling uitmaak. Daarom word leermoeilikhede nog al te dikwels beskryf in terme van defektiewe leermodaliteite soos perseptueel-motoriese of ouditief-verbale uitvalle;<sup>62)</sup> of in terme van opvoedingsmoeilikhede.<sup>63)</sup> Hoewel daar dikwels indirekte verwysings na pedagogies-didaktiese faktore is, word leermoeilikhede nie in geïntegreerde verband met verstellde lesstrukturessensies gebring nie. Anders gestel: Dit is die kind wat leermoeilikhede *het*, en dit word nie in berekening gebring dat sy leermoeilikhede die *uitkoms* van 'n disharmoniese onderwysgebeure is nie.

In navolging van die omskrywing van die harmoniese lessituasie, sou 'n disharmoniese lessituasie vervolgens omskryf kan word as versteurde sinsamehange tussen opvoeding-, onderrigs-, leer- en inhoudsessensies, met as uitvloeisel die verstelde verskyning van lesstruktuurensies.

Word die begrip leermoeilikhede teen die agtergrond van die disharmoniese lessituasie geplaas, dan lê dit voor die hand dat dit 'n veel omvattender konnotasie regverdig, veral sover leermoeilikhede nou basies na 'n disharmonie in die dubbele ontsluitingsgebeure terug te voer is.

Tog kan leermoeilikhede nie heeltemal met die disharmoniese onderwysituasie gelykgestel word nie, eenvoudig omdat alle disharmoniese lessituasies nie noodwendig op leermoeilikhede uitloop nie. Normaalweg breek toereikende leereffek tóg deur en wel by wyse van (h) herontwerpte les(se), wat enersyds impliseer dat die onderwyser, ná peiling van sy onderrigseffek, met groter insig, vaardigheid en doelgerigtheid onderrig. Andersyds impliseer dit ook dat hy moontlik ander leerwyses kan antisepeer, en dat die kind dan lerend tot die ontsluite inhoud kan toetree. Elke disharmoniese situasie kan dus nie as 'n leermoeilike situasie getipeer word nie. Aan die ander kant is dit ewe waar dat 'n disharmoniese lessituasie of -situasies ten grondslag van elke leermoeilikhede lê. Die begrip "leermoeilikhede" verg dus 'n verdere verbesondering uit die disharmoniese onderwysituasie.

Onder 2.4.1.1 is melding gemaak van die feit dat toereikende leereffek 'n omstelling van elementare veronderstel. Kruger <sup>64)</sup> brei verder daarop uit as hy sê: "Toekomstige omgaan met werklikheid staan in die teken van inhoude wat meesprek as 'verlenging van elementare'. Die kind se deelname aan toekomstige situasies impliseer dus 'n toetrede met reeds verowerde inhoude tot sy besking".

Vanuit ervaringsperspektief sluit Ferreira<sup>65)</sup> hierby aan: "Die insigte wat die kind in die leerhandeling verwerf op grond van vorige ervaring, word voortdurend gewysig en verander ten einde steeds nuwe werklikheid te kan antisipeer. Die ervaring keer in die leerhandeling dan eintlik telkens op sigself terug, veral om die moontlikhede van die nuwe ervaring te beoordeel".

Vanuit verskillende perspektiewe maak beide outeurs dus melding van die belang van toereikende ervaringsreste, soos geput uit vorige lessituasies, met die oog op die begryping van toekomstige onderwyssituasies. Die implisiete betekenis wat bogenoemde uitsprake vir die verbesondering van leermoeilikhede inhou, is duidelik: Disharmoniese onderwyssituasies word normaalweg aangeleentheid van leermoeilikhede wanneer die ontoereikende leereffek akkumuleer in verdere ontoereikende leereffekte, wanneer daar dus 'n *geskiedenis van mislukkings* aanwesig is.

Daarom kan in navolging van Ter Horst<sup>66)</sup> verklaar word dat daar eers van leermoeilikhede sprake is, as 'n onderwyser 'n kind die disharmoniese onderwyssituasie as uitgesigloos, sinloos en bedreigend ervaar, en waar professionele hulp noodwendig blyk te wees vir die opklaring van die situasie. In hierdie sin word die disharmoniese onderwyssituasie dan terrein vir die Ortodidaktiek.

Skrywer bepleit nie soseer 'n nuwe benadering in die plek vir leermoeilikhede nie, maar wel 'n nuwe, uitgebreide betekenis vir die begrip "leermoeilikhede".

Vervolgens sal enkele metodologiese probleme onder oë geneem word.

### 3. Metodologiese oorweginge

#### 3.1 Inleiding

Daar is vroeër reeds melding gemaak van die interpretasie en uitleg van deelperspektief-essensies vir die Ortodidaktiek. Sodanige werkswyse laat heelwat vrae ontstaan:

Waarom is die Ortodidaktiek aangewys op die verbesondering en uitleg van ander deelperspektief-essensies?

Wie moet die uitleg en verbesondering doen: die ander deelperspektiewe of die Ortodidaktiek?

As dit die Ortodidaktiek is, wat is sy wetenskapstatus? Waarom beskik hy nie oor 'n "eie" kategoriale struktuur nie?

Hierdie vrae hang nou saam met die terloopse opmerking (in 2.4) dat die disharmoniese onderwyssituasie nie oerfenomeen op sigself is nie. Die beantwoording van die vrae is eers moontlik ná 'n nadere plaasbepaling van die begrippe perspektief, deelperspektief en gesamentlike perspektief.

### 3.2 Perspektief

Die perspektiefgedagte hang besonder nou saam met die menslike oersynsgerelationeerdeheid, asook die objektiwiteitsproblematiek.

Van Peursen<sup>67)</sup> beweer dat objektiwiteit (deur baie outeurs met waarheid gelykgestel), nie denkbaar is sonder mens en werklikheid nie. Objektiwiteit kan sodoende omskrywe word as 'n belangelose, vooroordeelsvrye, singewende gerigtheid op die werklikheid, as 'n bereiking van die werklikheid self deur die subjek (Landman). Ricoeur<sup>68)</sup> sluit in hierdie verband aan deur te beweer dat, "Objectivity is the indivisible unity of an appearance and an articulation; the thing shows itself and can be articulated. To articulate the thing, is to de=



termine its appearance; to appear is to be capable of being articulated". As dit so is dat objektiwiteit 'n sintese tussen betekenis (meaning) en verskyning (appearance) veronderstel,<sup>69)</sup> onderstreep dit weer eens dat die persoon telkens midde in objektiwiteit staan, dat objektiwiteit slegs moontlik is in relasie met subjektiwiteit.

Maar hiermee duik 'n nuwe probleem op, naamlik in hoeverre objektiwiteit werklik moontlik is. Iemand soos Van der Stoep<sup>70)</sup> beweer dat so iets as volledige objektiwiteit nie in die menslike kenvermoë bestaan nie, omdat die mens telkens *persoonlik* ken. Op dieselfde trant merk Van Peursen<sup>71)</sup> op dat in elke individuele en momentane waarneming daar iets is wat vir korreksie vatbaar is, maar omdat die werklikheid steeds vanuit kontinue en wisselende perspektiewe deur die mens gesien word, en boonop aangevul word deur intersubjektiewe dialoogvoering, word die mens bewus van die werklikheid as sodanig. Objektiwiteit is dus bereikbaar, omdat die mens se relasionele verbondenheid met die werklikheid hom verhoed om in 'n enkele perspektief (perspektivisties) vasgevang te wees. Dit verseker 'n perspektiewiese kyk op die werklikheid, waardeur waarheid deur "gedurige worsteling"<sup>72)</sup> moontlik word. Ter Horst<sup>73)</sup> omskryf waarheid "as het cognitiewe speuren naar onweerlegbaarheid".

Die geponeerde moontlikheid tot waarheid, het besondere segwaarde, ook en veral vir wetenskapsbeoefening. Objektiwiteit as wetenskapsideaal<sup>74)</sup> behels daarom 'n noodwendige perspektiewiese blik op die werklikheid, wat ener syds die onverbreekbare verbondenheid van die subjek met die objek beklemtoon, andersyds die feit beklemtoon dat 'n geheeloorsig oor die totale leefwêreld nie menslik moontlik is nie.<sup>75)</sup>

'n Besondere snit, ooreenkomstig daardie aspek van die werklikheid waaroor die wetenskapier hom op intense wyse

verwonder (Plato), en wat hy die meeste bewonder (Marcel), word dan gemaak. Die verwondering en bewondering word by wyse van 'n vraagstelling onder woorde gebring, en die wetenskapler wil hom dan aandagtig oorgee aan wat die werklikheid vir homself te sê het (Marcel), maar steeds teen die universele werklikheid as agtergrond.<sup>76)</sup> Dít is 'n wetenskaplike perspektief.

Om as 'n wetenskaplike perspektief gekwalifiseer te word, moet dit aan sekere vereistes voldoen. Die wetenskaplike perspektief het volgens Landman,<sup>77)</sup> 'n denkende en verhelderende indringing in die bekykte faset van die leefwêreld om dáár moontlike, werklike essensies te ontdek en te ken. Die oopdekking van essensies as antwoord op die wetenskaplike vraagstelling, is slegs moontlik by wyse van die fenomenologiese metode. Onthulling van essensies beteken 'n ontologiese begryping van die algemeen-geldige inhoude, die sin en sinsamehange daarvan, waardeur ontologie en fenomenologie mekaar wedersyds impliseer.

'n Perspektivistiese skou, as 'n verabsoluteerde inlê van betekenis in die te deurskoue fenomeen, word grootliks verhoed deurdat die onthulde essensies noodwendig onder woorde gebring word, dus kommunikeerbaar gemaak word. Deur intersubjektiewe kommunikasie word onder andere verseker dat kennis nie tot 'n relativisme ingeperk word nie, maar gedy tot die werklik relasionele, dus tot ware, universeel-geldige kennis.<sup>78)</sup>

Met "noodwendig onder woorde bring" word bedoel dat essensies nie kan syn alvorens die verwoordingsakt voltooi is nie. Hoewel talle fenomenoloë, onder andere Van Peursen, Merleau-Ponty, en Van der Stoep, hulle oor die saak uitgelaat het, kan volstaan word met die volgende opmerking van Landman:<sup>79)</sup> "Geen synde *is* wanneer die verwoording daarvan ontbreek nie, want die beskikbare woord verleen aan die synde syn".

Op grond van dié besondere verbondenheid tussen woord en essensie, is dit begryplik dat daar besondere eise aan die benoeming gestel word: Omdat dit die essensieel-betekenisvolle moet onthul, aandui en uitlê, moet so= danige benoeminge (kategorieë) uit die fenomene sêlf ver= besonder word, dus fenomenologies gevind word. Om dus op kategoriale status aanspraak te maak, moet die ver= woording die essensiële aan die lig laat tree, teenwoor= dig stel soos dit werklik is.<sup>80)</sup> Fenomenologiese denke is dus altyd kategoriale denke (Landman).

Vir die evaluering van die teenwoordig-gestelde essensies moet die wetenskapler ook oor 'n kriteriale struktuur beskik, omdat dit ook op sy weg lê om die kwaliteit van verwerkliking en implementering van kategoriaal-teenwoor= dig gestelde synstrukture te evalueer.<sup>81)</sup>

*Dit blyk dus dat 'n werkswyse op perspektiewiese grondslag op outonome wetenskaplikheid aanspraak kan maak, omdat daar vanuit 'n besondere vraagstelling, 'n snit uit die lewenswerklikheid gemaak word, met die oog op die oop= dekking van die essensiële, die sin en sinsamehange.*

Word die Pedagogiek aan bogenoemde normstruktuur opge= weeg, blyk dit dat dit aan al die vereistes voldoen, en dat dit gekwalifiseer kan word as 'n outonoom-wetenskap= like perspektief op die lewenswerklikheid.

### 3.3 Deelperspektief

Wanneer die lewenswerklikheid, en dus ook die opvoedings= werklikheid, so kompleks van aard is dat verskillende vraagstellinge ten aansien daarvan kan opduik, beteken dit dat slegs bepaalde essensies van die opvoedingswerk= likheid vanuit 'n besondere vraagstelling onthul kan word. Om ander essensies raak te kan sien, sou dus beteken dat daar van plek of standplaas<sup>82)</sup> verwissel sal moet word, sodat aan die hand van 'n ander stel beligtende denkmid=

dele antwoorde gevind kan word op 'n ander pedagogiese vraagstelling. Die verskillende plekke of standplase is niks anders as afsonderlike pedagogiese perspektiewe op die opvoedingswerklikheid nie.

Dit dien egter beklemtoon te word dat die aksent nooit op die veelheid van deelperspektiewe val nie, maar altyd op die eenheid, wat op grond van hulle gemeenskaplike vertrekpunt aan mekaar gebind is. Van Zyl<sup>83)</sup> merk tereg op dat die pedagogiese in elke deelperspektief die sentrale tema bly, en dat daar geen duidelike skeidslyne tussen die deelperspektiewe bestaan nie. Voorts wys die een steeds na die ander. Elkeen toon net 'n besondere perspektief van die grondtema en so belig die een die ander. Pedagogiese deelperspektiewe word ook op grond van 'n gemeenskaplike wetenskaplike doelstelling aan mekaar gebind, naamlik die aan die lig bring van pedagogiese essensies vanweë 'n besondere essensiebewustheid.<sup>84)</sup> Die implisiete gedagte hierin vervat, is dat elke deelperspektief enersyds 'n eie kategoriale struktuur moet ontwerp, andersyds die noodwendige sinsamehange tussen die essensies, soos deur die verskillende deelperspektiewe aan die lig gebring, moet aantoon.

In die lig van hierdie kursoriese uiteensetting blyk dit dus dat 'n pedagogiese deelperspektief op selfstandigheid aanspraak kan maak mits dit aan al die vereistes van die outonome Pedagogiekperspektief voldoen.

### 3.4 Gesamentlike perspektief

Die opvoedingsgebeure as gemeenskaplike vertrekpunt vir die selfstandige deelperspektiewe, bevestig die feit dat daar talle verskynsels is wat om uitleg en begryping van uit verskillende pedagogiese vraagstellinge vra. Dikwels vorm 'n bepaalde verskynsel 'n "konvergensie" tussen een of meer deelperspektiewe - bedoelende dat dieselfde verskynsel besondere segwaarde vir meer as een deelper-

spektief het - in welke geval 'n gesamentlike perspektief noodwendig en logies blyk te wees, om die pedagogiese betekenis daarvan enigsins te vervolledig.

Met "gesamentlike perspektief" word geensins 'n wedersydse aantasting van die selfstandigheidskarakter van die betrokke deelperspektiewe bedoel nie: Dit gaan eerder om 'n verruimde perspektief omdat aan die hand van meer beligtende denkmiddele, essensies openbaar gemaak kan word, wat by gebreke daarvan "tussen deur" kan val.

Met bogenoemde uiteensettinge as agtergrond kan die probleem van die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) se wetenskapstatus vervolgens onder oë geneem word:

### 3.5 Die Ortopedagogiek (respektiewelik Ortodidaktiek) as selfstandige deelperspektief van die Pedagogiek

#### 3.5.1 Ortopedagogiek

Die oorspronklike ervaring toon onteenseglik dat die pedagogiese sig afwisselend as toereikend en as ontoereikend-geaktualiseerde bedryf vertoon. Pedagogiese handeling kan as ontoereikend gekwalifiseer word wanneer die werkliking van essensies verskraald, versteld of kontradiktories verskyn<sup>85)</sup> by wyse van vergrype, mistasting en verkeerd-geantisipeerde handeling.

Die Fundamentele Pedagogiek, Didaktiese Pedagogiek en Psigopedagogiek, wat pedagogiese essensies vanweë 'n besondere essensiebewustheid aan die lig wil bring (Landman), werp 'n perspektief op die opvoedingswerklikheid waar die pedagogiese essensies toereikend geaktualiseer word. Die raaksien van pedagogiese essensies veronderstel immers toereikend geaktualiseerde essensies, eenvoudig omdat dit wat nie syn nie, nie raakgesien kan word nie. In hierdie lig gesien, is die harmoniese opvoe-

dingsgebeure "oorspronklik" as die disharmoniese.

Waar die ontoereikende opvoedingsgebeure deur die Ortopedagogiek vir sy rekening geneem word, volg dit logies dat 'n wetenskaplike doelstelling van essensie-oopdekking nie moontlik kan wees nie, omdat versteld-verskene essensies nie in hulle essensieelheid aan die lig te bring is nie. Die indruk wil hoegenaamd nie gelaat word dat daar nie sprake is van enige essensieverwerking in 'n disharmoniese opvoedingsituasie nie. Maar wanneer sodanige essensies wel in toereikend-geaktualiseerde vorm verskyn, is dit sinloos om sodanige essensies van nuuts af vanuit 'n ortopedagogiese perspektief onder woorde te bring, omdat hulle as verwerklikte essensies reeds na hulle essensieelheid deur ander perspektiewe verwoord is. Sou dit moontlik wees om 'n reeds benoemde essensie vanuit 'n ander perspektief na sy werklik-wesenlike te herbenoem, hou dit òf in dat die essensie oorspronklik nie na sy werklik-wesenlike beskryf is nie, òf dat die essensie na sy universeel-vormlike struktuur in die disharmoniese situasie verander het - albei moontlikhede waarvan op sigself 'n *contradictio in terminis* impliseer.

Dieselfde redenasie geld ten aansien van die versteld-verskynde essensies. Geen versteld-verskynde essensie kan op kategoriale status aanspraak maak omdat dit vanuit ortopedagogiese perspektief anders benoem word nie. Die toereikend-geaktualiseerde essensie is immers "oorspronklik" in die sin dat dit "eerder" raakgesien is; dat dit eers in sy toereikend-verwerklikte vorm raakgesien moes gewees het, alvorens dit as versteld, verskraald of kontradiktories getipeer kon word.

Die dilemma van die Ortopedagogiek is dan daarin geleë dat die disharmoniese eintlik 'n "verworde" harmoniese

situasie impliseer;\* dat dit as gevolg hiervan nie as essensiesoekend gekwalifiseer kan word nie, en dat die ontwerp van 'n eie kategoriale en kriteriale struktuur nie moontlik is nie. Ooreenkomstig die norme vir 'n selfstandige deelperspektief faal die Ortopedagogiek dus om metodologies as selfstandige deelperspektief te funksioneer.

Bogenoemde argumente dra dieselfde gewig wanneer die ortopedagogiese situasie, (dít waarin die besinninge oor die disharmoniese opvoedingsituasie in regstellende handeling moet uitmond) onder oë geneem word:

Om die risiko van enige verstrengeling in bepaalde teorieë\*\* en metodes vry te spring, word die ortopedagogiese situasie soos dit in die oorspronklike ervaring afspeel, deur die Ortopedagogieker onder die vergrootglas geplaas: Hieruit blyk dit baie duidelik dat die ortopedagogiese gebeure niks anders as opvoeding is of kan wees nie.

Per slot van rekening: Watter ander steungewende en hulpverlenende bemoeienis kan deur 'n volwassene met 'n kind aangegaan word wat nie oplaas as opvoeding getipeer kan word nie? Die ortopedagogiese gebeure is na sy wesenlike struktuur niks anders as opvoeding nie, en waar opvoeding reeds na sy essensiële struktuur beskryf en uitgelê is, is dit dus vir die Ortopedagogiek sinloos om ook hier as essensiesoeker op te tree.

Waar die ortopedagogiese gebeure tog dikwels omskryf word as "heropvoeding",<sup>86)</sup> moet dit, in plaas van 'n ortopedagogiese "kategorie", eerder gesien word as 'n ortopedagogiese *begrip*, wat in onderskeid met die normale gang van opvoeding, bepaalde kwalitatiewe aksentueringe en verfynings wil beklemtoon.

---

\* Vergelyk: Van Niekerk, P A: Die problematiese opvoedingsgebeure, p 60.

\*\* Vergelyk byvoorbeeld kinderverterapie op psigo-analitiese grondslag en die Non-direktiewe metode van Rogers.

Ten spyte van die betoog tot dusver, is dit geensins gesê dat die Ortopedagogiek nie bestaansreg het nie. Dit is tog onteenseglik so dat die Ortopedagogiek 'n duidelik-afgegrensde terrein van studie het. En dit is verder onbetwisbaar so dat die Ortopedagoog 'n eie praktyk bedryf en beoefen.<sup>87)</sup> Op treffende wyse toon Ter Horst<sup>88)</sup> dat die Ortopedagogiek slegs 'n praktiese vraagstelling inhou, dat dit beoefen word om "des handelens wil", en dat dit nie sy taak is om die wetenskap ter wille van die waarheid te beoefen nie.

Die oopdekking van die strukturele as onties-gegewene val dus buite die kader van die Ortopedagogiek, en die fokus is gerig op die wyse van in beweging gaan van die pedagogiese konstituente in die ortopedagogiese situasie. Die afleiding is dus geregverdig, dat die Ortopedagogiek nie bedryf kan word sonder die Kategoriale Pedagogiek-struktuur nie. In die lig hiervan, kry die Van der Stoepse postulaat toenemend segwaarde as hy die taak van die Ortopedagogiek as 'n tweeërlei opgawe stel, te wete, die interpretasie van algemeen-geldige uitsprake vir die ortopedagogiese situasie, en, navorsing met die oog op die wendbaarheid van hierdie uitsprake in die ortopedagogiese opset as 'n verbesonderde aangeleentheid.<sup>89)</sup>

Wat Van der Stoep bepleit, gebeur presies net so in die primêre opvoedingsituasie: By die ontdekking van 'n disharmoniese gebeure, interpreteer die ouers dit in die lig van die toereikende opvoedingsgebeure, en op intuitiewe wyse maak hulle die nodige verstellings en beklemtonings vir hulle besondere situasie - en in die meeste gevalle blyk dit effektief te wees. Die onderskeid wat Dumont<sup>90)</sup> tussen opvoeding en (pedo-) terapie trek, weerspieël in 'n groot mate dit waarmee die Ortopedagogiek sig (moet) besighou: "In de therapie gebeurt niets dat niet in de opvoeding zijn analogon vindt ... Het verschil is, dat in die situaties die therapeutisch genoemd worden, hetzelfde op een ander manier gebeurt, explicie="



ter, intenser, meer nadrukkelijk, of juist meer onnadrukkelijk, uitvoeriger of juist beknopter, meer verbaal of juist concreter ... Het is dus geconcentreerde opvoeding, of anders uitgedrukt, de opvoeding zelf wordt therapeutisch".

Hiermee word die Ortopedagogiek onmiddellik tot volwaardige, gelykwaardige perspektief verhef, op grond van die feit dat hy as *essensiebewuste perspektief die essensies soos deur die ander deelperspektiewe geopenbaar, noukeurig vir sy eie gespesialiseerde praktyk onder oë moet neem, met die oog op die nodige wendbaarheid of verfyning daarvan.* Sy ontologiese onselfstandigheid degradeer hom dus allermins tot minderwaardige in die ry van pedagogiese deelperspektiewe, terwyl sy taakopdrag verseker dat hy op minstens organisatoriese selfstandigheid aanspraak kan maak. Sy taakopdrag impliseer onder andere 'n uiteinde-like konvergensie van verbesonderde en fyn genuanseerde Pedagogiekessensies en sinsamehang met die oog op die opheffing van die disharmoniese opvoedingsituasie. En dit waarborg weer die identiteit van die Ortopedagogiek ener syds, en verhoed 'n moontlike versnippering van sy terrein andersyds.

Om klaarblyklike redes bestaan die neiging en gevaar dat die Ortopedagogiek herlei kan word na ander deelperspektiewe van die Pedagogiek, vir sover die onderskeie kategoriale strukture deur die selfstandige deelperspektiewe sêlf vir die Ortopedagogiek verklaar en geïnterpreteer wil word. In sulke gevalle word daar gepraat van Psigo-Ortopedagogiek, Fundamentele Ortopedagogiek, Didaktiese Ortopedagogiek, ensovoorts.

Hierdie neiging word sterk teengestaan. Eerstens is skrywer van mening dat die selfstandige deelperspektiewe in sulke gevalle ultra vires handel. Op grond van sy gespesialiseerde kennis van die disharmoniese opvoedingsituasie kan slegs die Ortopedagoog uitsprake ten aansien

van sy terrein maak, en uitsprake vanuit ander deelper= spektiewe sou dus impliseer dat die Ortopedagogiek as so= danig geen bestaansreg het nie.

Tweedens sou dit beteken dat so iets as 'n "suiwer" Orto= pedagogiek nie kon bestaan nie, want as die Ortopedago= giek net bedryf kan word aan die hand van die Kategoriale Struktuur van die Pedagogiek, sou die Ortopedagogiek tel= kens gekoppel moes word aan een of ander selfstandige pedagogiese deelperspektief.

Daar is egter geen beswaar teen die gebruik van begrippe soos fundamenteel-ortopedagogiese momente, psigo-ortopeda= gogiese-, of didakties-ortopedagogiese momente nie, mits daaronder verstaan word, die ortopedagogiese interpreta= sie en nuansering van die onderskeie kategoriale struk= ture, met die oog op die harmoniëring van sodanige essen= sies in die ortopedagogiese gebeure. In hierdie konteks gesien, moet die idee van gesamentlike perspektiewe ook bevraagteken word omdat slegs die Ortopedagogieker deur navorsing en gespesialiseerde bestryking van sy terrein, ortopedagogiese uitsprake kan maak. Daar kan hoogstens sprake wees van 'n gesamentlike perspektief, indien die uitsprake wat verkry is, as ortopedagogiese uitsprake geld. Met ander woorde: sodanige uitsprake staan onder jurisdiksie van die Ortopedagogiek.

### 3.5.2 Ortodidaktiek

Die Ortodidaktiek, as onlosmaaklike faset van die Ortopeda= gogiek, bevind hom ook in die rol van onder andere uitleg= ger van algemeen-geldige uitsprake met die oog op die stigting van 'n baie definitiewe praktyk. Die opgawe van die Ortodidaktiek kan kortweg geformuleer word as die soeke na weë om kinders, wat hulle in die formeel skoolse situasie vasgeloop het, so te laat toetree tot 'n aange= bode stuk werklikheid, dat daar sprake sal wees van 'n toe= reikende leereffek.

Omdat die leermoeilike kind oor die hele linie van sy persoonwees in 'n noodsituasie verkeer,<sup>91)</sup> impliseer die ortodidaktiese opgawe ipso facto 'n taak wat binne die oorkoepelende Ortodidaktiek verrig moet word. Op diegene wat die kategoriese stelling ontken, berus die bewyslas om aan te toon dat (her-)opvoeding en (her-)onderrig van mekaar geskeie entiteite is. By implikasie hou dit in dat hulle moet aantoon dat leermoeilikhede 'n partiële defek<sup>92)</sup> is, wat as uitsluitlik kognitiewe uitval weer in lyn gebring kan word met behulp van remediërende onderwystegnieke, wat in baie opsigte op leerpsigologiese teorieë berus.

Die beoefening van die Ortodidaktiek impliseer dus eweneens 'n uitleg van Pedagogiese uitsprake met die oog op die harmoniese praktykwording in 'n besondere ortodidaktiese situasie. Omdat sodanige uitsprake nie sonder meer toevasbaar is in die ortodidaktiese situasie nie, is die analisering van die disharmoniese onderwysituasie van groot belang. Dit sluit onder andere die omvattende diagnostiseringsproblematiek in, asook die interpretasie van uitsprake uit verskeie hulpwetenskappe, wat vir sy gespesialiseerde praktyk van waarde kan wees.

Afgesien van 'n grondige kennis van die kategoriale Pedagogiekstruktuur, van uitsprake van aanverwante wetenskappe, moet die Ortodidaktiek sig deeglik op die hoogtel van vakdidaktiese uitsprake. Waar dit die taak van die vakdidaktiese teorie is om die les as konvergensie van die praktykwording van die pedagogiese te verbesonder met die oog op 'n spesifieke onderwyspraktyk, spreek dit vanself dat die Ortodidaktiek sterk kan aanleun by die Vakdidaktiek. Die Ortodidaktiek se ontwerpe moet per slot van sake algar fyn-genuanseerde verbesonderingslesse wees, en daarom is vakdidaktiese ontwerpe van groot waarde.

#### 4. Samevatting

In die onderhawige hoofstuk is gepoog om die sin van die te volge wetenskaplike besinning te regverdig.

Eerstens is aangetoon dat die begrip leermoeilikhede 'n verengde betekenis inhou, veral vir sover dit nie met die formele onderwysgesitueerdheid van die kind in verband gebring word nie. Rede hiervoor is enersyds geleë in 'n eensydige psigologies-pedagogiese interpretasie van leermoeilikhede, andersyds die gemis aan 'n kategoriale Pedagogiekstruktuur wat in die jongste verlede eers tot stand gekom het.

Met behulp van die kategoriale Pedagogiekstruktuur is vervolgens gepoog om 'n verantwoorde omskrywing van leermoeilikhede te gee, deur dit teen die agtergrond van die disharmoniese onderwyssituasie te interpreteer.

Bogenoemde besinninge het enkele metodologiese probleme aan die lig laat tree, die belangrikste waarvan die vraag of die Ortopedagogiek, respektiewelik die Ortodidaktiek, sy selfstandigheidstatus inboet as hy as verbesonderingswetenskap op onder andere die uitleg van deelperspektiewiese pedagogiese essensies aangewys is. Dit het meegebring dat ook besin moes word oor die begrippe perspektief, deelperspektief en gesamentlike perspektief.

#### 5. Die doel van die ondersoek

*Die onderhawige studie het ten doel om die problematiek van leermoeilikhede teen die agtergrond van, en in samehang met die disharmoniese onderwyssituasie te deurskou, ten einde riglyne ter opheffing of verbysturing daarvan vir die ortodidaktiese praktyk te verbesonder. Die ortopedagogiese vraagstelling van hoe daar verder met die aan my toevertroude kind gehandel moet word (Van Gelder), wat tot nog toe 'n lukraak-karakter openbaar het,*

sal op die wyse op 'n gefundeerde grondslag geplaas word.

## 6. Probleemstellende vooruitskou

In hoofstuk twee sal konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie verbesonder word. Enkele leermoeilike kinders wat na hulle leervoltrekking, onderliggende oorsake en leeruitkoms, 'n uiteenlopende en selfs teenstrydige beeld, in die disharmoniese onderwyssituasie mag vertoon, sal onder die loep geplaas word. Hieruit sal gemeenskaplike faktore blootgelê en voorlopig as konstituente van die disharmoniese onderwyssituasie geponeer word.

Hoofstuk drie sal gewy word aan 'n uitvoerige bespreking van ortodidaktiese oorwegings by die ontwerp van lesse aan die leermoeilike kind. Lesvormlike, -inhoudelike en -modaliteitskwessies, tesame met aspekte van die lesverloop, sal met die oog op die eksplisitering van die ortodidaktiese verbesonderings- en nuanseringstaak, aan die orde gestel word.

In hoofstuk vier sal die ontoereikende leerakt van die kind indirek onder bespreking kom deur dit aan die diagnostiseringsproblematiek te koppel. Pedodiagnostisering, en daarom ortodidaktiese diagnostisering, het geen inherente doel op sigself nie. Die doel is altyd geleë in die regstellende hulpverlening. Deur daarom te vra na die relevansie van daardie gegewens wat bepaalde ortopedagogiese media vir die ortodidaktiese hulpverleningspraktiek beskikbaar stel, sal nie net insig verkry word in die ontoereikende leervoltrekking van die leermoeilike kind nie, maar ook 'n herwaardering van die bestaande diagnostiseringspraktyk.

In hoofstuk vyf sal 'n ortodidaktiese lesmodel ontwerp word waarin die gegewens van 'n die leervoltrekkings- en leeruitkomstebelid, 'n die uitkoms van die ortodidak-

tiese oorwegings van didaktiese kwessies, harmonies ingeorden word. Daarna sal 'n eksemplaar van 'n disharmoniese situasie-analise aangebied word, en voortvloeiende daaruit, 'n eksemplaar van 'n ortodidaktiese hulpverleningsprogram, wat afgerond sal word met 'n ortodidaktiese lesontwerp.

In hoofstuk ses sal 'n algemene sintese, gevolgtrekkings en aanbevelings volg.

LITERATUURVERWYSINGS

1. LUIJPEN, W: *Existentiële Fenomenologie*, p 126.
2. HEIDEGGER, M: *Einführung in die Metaphysik*, p 11.
3. MERLEAU-PONTY, M, soos aangehaal deur Bakker, R:  
*De Geschiedenis van het Fenomenologisch denken*, p 408.
4. LANDMAN, W A: 'n Fenomenologiese werkwysse, in:  
*Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 6, Nr 2, p 49.
5. VAN DER STOEP, F: *DEd-Colloquium*, September 1974.
6. VAN ROOYEN, R P: 'n Ontologies-antropologiese interpretasie van die sin van opvoederwees, p 52.
7. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en Taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, p 2.
8. NOHL, H, soos aangehaal deur Klafki, W: *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung*, p 294.
9. VAN DYK, C J: *Analise en Klassifikasie in die Vakdidaktiek*, p 4.
10. VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 11.
11. Ibid, p 134.
12. Ibid, p 137.
13. SONNEKUS, M C H: *Die Leerwêreld van die kind as beleweniswêreld*, p 4.
14. LANGEVELD, M J: *Die Schule als weg des Kindes*, p 17.
15. BOTHA, T R: *Die Sosiale lewe van die kind-in-opvoeding*, p 1.
16. Vergelyk: PEARSON, L B: *Reconsidering the place of educational media*, in: *Prospects*, Volume

11, Nr 1, p 28.

17. VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 18.
18. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese kriteria en leereffek*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 6, Nr 2, p 58.
19. Vergelyk: GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, p 1.
20. LANDMAN, W A: *Enkele aksiologies-ontologiese momente in die Voorvolwassenheidsbelewing*, p 10.
21. SONNEKUS, M C H: *Die vraagstuk van Remediërende Onderwys as pedagogiese aangeleentheid*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Julie 1969, p 30.
22. GOUWS, S J L: *'n Besinning oor die ondersoek van kinders met leermoeilikhede*, pp 4-14.
23. STANDER, G: in Stander G en Sonnekus, M C H: *Inleiding tot die Ortopedagogiek*, pp 26-51.
24. VAN GELDER, L: *Een oriëntatie in de Orthopedagogiek*, p 10.
25. GOUWS, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, p 10.
26. GOUWS, S J L: *'n Besinning oor die ondersoek van kinders met leermoeilikhede*, p 11.
27. Vergelyk: LANDMAN, W A en GOUWS, S J: *Inleiding tot die Fundamentele Pedagogiek*, hoofstuk 2.  
LUIJPEN, W: *Existentiële Fenomenologie*, pp 101-116.
28. NEL, B F: *Die problematiek van pedagogiese diagnostisering*, in: *Jubileum-lesings, 1937-1962*, pp 96-97.
29. SCHONELL, F J: *Backwardness in the basic subjects*, p 494.



30. OBERHOLZER, C K: *Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek*, p 13.
31. 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*.  
ENGELBRECHT, C S: *Die samehang tussen liggaamsbeleving en leerprobleme by die kind. 'n Ortopedagogiese studie*.
32. SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek. 'n Inleidende oriëntering*, p 9.
33. NEL, B F: in: Nel, B F en Sonnekus, M C H: *Psigiese beelde van kinders met leermoeilikhede*, p 8.
34. Ibid, p 8.
35. VAN DER STOEP, F: in: Van der Stoep, F en Van der Stoep, O A: *Didaktiese Oriëntasie*, pp 41-42.
36. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, Les en Kind*, p 75.
37. LANDMAN, W A: *Denkwyses in die Opvoedkunde*, p 98.
38. Ibid, p 48.
39. LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek*, p 182.
40. LANDMAN, W A: *Denkwyses in die Opvoedkunde*, p 48.
41. LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek*, p 161.
42. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaktiese Grondvorme*.  
VAN DER STOEP, F: *Didaskein*.  
VAN DER STOEP, F; VAN DYK, C J; LOUW, W J en SWART, A: *Die Lesstruktuur*.
43. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaskein*, p 69.

44. VAN DER STOEP, F: *Die herkoms van die lesstruktuur, in: Van der Stoep, F (red): Die Lesstruktuur, p 6.*
45. SONNEKUS, M C H (red): *Psigopedagogiek. 'n Inleidende Oriëntering, p 11.*
46. LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek, pp 165 en 185.*
47. VAN DER STOEP, F en VAN DYK, C J: *Inleiding tot die Vakdidaktieke, p 17.*
48. VAN DER STOEP, F: *Didaskein, p 131.*
49. LANDMAN, W A; ROOS, S G en VAN ROOYEN, R P: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek, p 161.*
50. VAN DER STOEP, F: *Die betekenis van 'n kategoriale struktuur vir die Didaktiese Pedagogiek, in: Psychologia Pedagogica Sursum, p 204.*
51. KLAFKI, W, soos aangehaal deur Kruger, R A: *Die betekenis van die begrippe Elementare en Fundamentele in die Didaktiese teorie en praktyk, p 72.*
52. KRUGER, R A: *Ibid, p 72.*
53. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese Grondvorme, p 7.*
54. LANDMAN, W A en andere: *Die Praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek, p 182.*
55. Vergelyk: VAN DER STOEP, F: *Didaskein, p 137.*
56. *Ibid.*
57. SONNEKUS, M C H: *Die leerwêreld van die kind as beleweniswêreld, p 4.*
58. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese Grondvorme, p 47.*
59. *Ibid, p 59.*
60. SONNEKUS, M C H: *Onderwyser, Les en Kind, p 51.*

61. VAN DER STOEP, F: *Didaktiese kriteria en leereffek*  
in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 6, Nr 2, p 62.
62. Vergelyk: JOHNSON, D J en MYKLEBUST, H R: *Learning disabilities*.  
KEPHART, N C: *The slow learner in the classroom*.
63. Vergelyk: NEL, B F: in: Nel, B F en Sonnekus, M C H: *Psigiese beelde van kinders met leermoelikhede*.  
VAN GELDER, L: *Ontsporing en Correctie*.
64. KRUGER, R A: a w, p 75.
65. FERREIRA, G V: *Ervaar as Psigopedagogiese Kategorie*, p 69.
66. TER HORST, W: *Een ortopedagogisch gezichtspunt*,  
in: *Verduisterd Perspectief*, p 5.
67. VAN PEURSEN, C A: *Fenomenologie en Werklikheid*, p 16.
68. RICOEUR, P: *The antinomy of human reality and the problem of philosophical anthropology*,  
in: *Readings in existential phenomenology*, p 394.
69. Vergelyk: Ibid, p 394.
70. VAN DER STOEP, F: *Taalanalise en taalevaluering as pedagogies-didaktiese diagnostiseringsmetode*, p 2.
71. VAN PEURSEN, C A: a w, p 17.
72. Ibid, p 18.
73. TER HORST, W: *Proeve van een orthopedagogisch theorie-concept*, p 9.
74. VAN PEURSEN, C A: a w, p 28.
75. LANDMAN, W A: *Pedagogiese wetensgebiede: Hulle fundering en onderlinge verband*, in: *Suid-*

*Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek, Volume 2, nommer 1, p 67.*

76. VILJOEN, T A en PIENAAR, J J: *Fundamental Pedagogics, p 19.*
77. LANDMAN, W A en andere: *Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners, p 27.*
78. VAN PEURSEN, C A: *a w, p 18.*
79. LANDMAN, W A: *Aanwending van die pedagogiese kategorieë in die Fundamentele Pedagogiek, p 33.*
80. LANDMAN, W A: *Enkele aksiologies-ontologiese momente in die voorvolwassenheidsbeleving, p 17.*
81. LANDMAN, W A: *Aanwending van die pedagogiese kategorieë in die Fundamentele Pedagogiek, p 42.*
82. VILJOEN, T A: *Die kenrelasie gesien in pedagogiese perspektief, p 16.*
83. VAN ZYL, P: *Die struktuur van die Pedagogiek en sy deeldisiplines, p 10.*
84. LANDMAN, W A en andere: *Die praktykwording van die Fundamentele Pedagogiek, p 183.*
85. LANDMAN, W A: *Ongepubliseerde aantekening oor die Pedagogiek en sy deeldisiplines.*
86. Vergelyk: KOTZÉ, J M A: *Die Ortodidaktiek: Taak, terrein en plek binne die pedagogiese, in: Sonnekus, M C H (red): Die Leermoeilike kind, p 43.*
87. VAN DER STOEP, F: *DEd-Colloquium, 9 September 1975.*  
Vergelyk: STANDER, G en SONNEKUS, M C H: *Inleiding tot die Ortopedagogiek, pp 17-25.*
88. TER HORST, W: *Proeve van een ortopedagogisch theorieconcept, p 12.*

89. VAN DER STOEP, F: *DEd-Colloquium*, 9 September 1975.
90. DUMONT, J J: *Orthopedagogiek, Pedotherapie en Opvoeding*, in: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, Volume 3, nommer 2, p 54.
91. Vergelyk: Vliegenthart, W E: *Op gespannen voet*, p 146-147.  
Gouws, S J L: *Pedagogiese diagnostisering van kinders met leermoeilikhede*, p 2.  
Den Dulck, C en Van Goor, R: *Inleiding in de Orthodidactiek en in de Remedial teaching van het Dyslectische kind*, p 27-30.  
p 27-30.  
Van Niekerk, P A: *Die problematiese opvoedingsgebeure*, p 58.
92. Vergelyk: Vedder, R: *Kinderen met leer- en gedragsmoeilikheden*.  
Sonnekus, M C H: *Die problematiek van lees- en spelontsporinge by die skoolgaande kind*.