

HOOFSTUK 2

2. GRONDSLAE EN TEGNIEKE VIR GEDIFFERENSIEERDE ONDERWYS

2.1 Inleiding

Die begrippe: differensiasie, opvoeding en onderwys word veelvuldig in hierdie studie gebruik; daarom word ten aanvang 'n kort bepaling van die betekenisinhoud van elk gemaak. Wie egter opvoeding en/of onderwys sê, sê lewensbeskouing, omdat die gerigtheid van die mens se hart - op God of 'n afgod - al sy lewensuitinge religieus stempel. 'n Kompartementalistiese of "neutrale" beskouing van die opvoeding, onderwys of wetenskaplike besinning daaroor, kan daarom nie bestaan nie.

Enige onderwysstelsel is gegrond op bepaalde prinsipiële en opvoedkundige grondslae, wat die toetssteen vir nuwe ontwikkelinge en aanpassings vorm. Aan hierdie grondslae word verder in die hoofstuk aandag gegee.

Navorsing oor individuele verskille by leerlinge het gelei tot 'n verskeidenheid tegnieke om daarvoor voorsiening te maak. Enkele van hierdie tegnieke word in die laaste deel van die hoofstuk bespreek.

2.2 Begripsbepaling

2.2.1 Differensiasie

Etimologies beskou, kan die begrip differensiasie (werkwoord = differensieer) verskillende betekenisse hê. Die Engelse begrip "differentiate" is ontleen aan die Latynse stam "differentia" en die Middel-Franse "differer", wat beteken om te verskil (Klein, 1966, p. 446; Partridge, 1963, p. 156). "In oordragtelike sin beteken dit 'skeiding' - nie-oordragtelik beteken dit 'onderskeiding'" (Jooste, 1963, p. 25). Die onderskeiding van verskille tussen leerlinge bring die eis van skeiding op grond van objektiewe kriteria na vore (kyk hoofstuk 3).

Die ontwikkeling van opvoedkundige voorsiening vir hierdie individuele verskille word in hoofstukke 4 en 5 bespreek.

2.2.2 Opvoeding

Jooste (1963, p. 24) huldig die standpunt dat opvoeding betrekking het op "die leiding aan die onvolwassene gedurende opvoedingsituasies met die doel om hom te lei tot onderskeiding tussen hoër en laer waardes en om 'n waardekeuse te doen op grond waarvan hy tot 'n besluit en 'n handeling moet oorgaan". Die opvoedingshandeling wat waardes as doel= eindes het, hou egter nie rekening met "begin - sels" en "end - sels" nie (Van Wyk (A), 1972, p. 13). Waardes is resultate van handeling wat gefundeer is in en beantwoord aan die waarheid van die Woord van God, naamlik die Skrifbeginsels. "Wie by die kind waardes wil kweek, kweek dus fariseërs, want die waarde (eerlikheid, gehoorsaamheid, geluk, ens.) moet in die beginsel gefundeer wees" (Van Wyk (A), 1972, p. 13). Die opvoeder wat sy opvoedingsleer op 'n Christelike antropologie fundeer, wil daarom in die eerste plek die kind lei tot die aanvaarding en uit= lewing van sy roeping tot eer van God, en nie waarderealiserings nie.

Botha (1975, p. 23) beskou opvoeding as "eksistensiële oerervaring" wat die kind "kragtens sy eksistensie en in terme van sy wêreldbetrok= kenheid en sy sinsnood om self 'n volwassene te word, (te) help om te word wat hy behoort te word". Vir die Christenopvoeder is opvoeding nooit eksistensie (voortdurende selfverwesenliking) sonder vaste es= sensie (geankertheid, onveranderlikheid) nie, sodat die kind nie krag= tens sy eksistensie kan bepaal wat hy "behoort te word" nie, maar wel uit sy roeping tot taakvervulling in die Koninkryk van God. Botha (1975, p. 23) dui wel aan dat die kind se lewe daarop gerig moet wees om vir "homself, sy ouers, sy land en volk en vir sy Skepper iets te beteken", maar slaag nie daarin om die einddoel van opvoeding bo=tyde= lik te formuleer nie.

Elke handeling van die mens word gestempel deur sy lewensbeskoulike, religieuse oortuigings. Om die kind op te voed tot waardeverwesen=

liking of om "te word" wat hy kragtens sy eksistensie "behoort te word" is kosmosentries. Opvoeding kan daarom slegs kosmosentries of teosentries, naamlik on-Christelik of Christelik wees.

Samevattend word Christelike opvoeding in hierdie studie beskou as "'n doelbewuste, opsetlik en waarheidsgenormeerde handeling waarby 'n mondig persoon(-e) wat uit liefde vir God en die naaste gedronge en in volle besef van sy roeping met betrekking tot die kosmos 'n onmondige persoon(-e) lei, rig, oorreed en vorm tot vrywillige en roepingsbewuste aanvaarding en uitlewing van sy roeping om God met sy hele lewe te dien, sy Koninkryk op alle terreine uit te brei en sy naaste se heil te soek en te bevorder en die kosmos te ontgin en tot volle ontsluiting te bring" (Van Wyk (B), 1972, p. 7).

2.2.3 Onderwys

Wanneer die Christenonderwyser kennis en vaardighede aan die kind op gedifferensieerde wyse aanbied, het hy daarmee ten doel om elke kind te lei en te vorm tot vervulling van die taak waartoe hy in die Koninkryk van God geroep is. Christelike onderwys is daarom "sodanige onderwys waarvan al die geledinge (onderwyser, onderwysinhoud, onderwys-handeling, onderwysmetode, leerling, onderwysmilieu) Christelik gestempel is". (Van Wyk (B), 1972, p. 8).

2.3 Prinsipiële grondslae

Die wyse waarop die opvoedingshandeling tot die opvoedeling gerig word, word bepaal deur die opvoeder se antropologiese begroning. Die vraag na die oorsprong, wese en bestemming van die mens eis daarom van elke opvoeder 'n antwoord. 'n "Neutrale" of dualistiese antwoord is die produk van 'n lewensbeskouing wat God negeer of slegs geleentheids-teenwoordigheid verleen.

In sy antropologiese stellingname kom Jooste (1963, p. 25) tot die gevolgtrekking: "Geen mens mag derhalwe van homself sê dat hy is wat hy

is nie; hy is eksistensiële-eties wat hy telkens word, opdat hy, ontologies, kan word wat hy is". Die eksistensiële mens is dus die middelpunt waarom alles draai, terwyl geen objektiewe norm geld nie. Die gebrokenheid van die mens word misgekyk, want die norm lê in die mens self. God as Absolute Beskikker oor die mens se teenswoordige en toekomstige lewe word genegeer (Van Wyk (A), 1972, p. 12).

Die mens is geskape na die beeld van God as 'n unieke, onherleibare wese, wat radikaal onderskeie is van God, medemens en dier. Dit vorm die grondslag vir gelyke, maar gedifferensieerde onderwysgeleenthede vir alle leerlinge. God het aan elke individu 'n wye verskeidenheid ingeskepe vermoëns geskenk ooreenkomstig sy roeping (Coetzee, 1976, p. 39). Die ongelykheid tussen individue is daarom nie toevallig nie, maar word uit die Woord van God gestaaf: "En vir die een gee hy vyf talente en vir die ander twee en vir die ander een, vir elkeen na sy vermoë ..." (Matthéüs 25:15).

Jooste (1963, p. 27) erken wel die kerngrondslag van individuele verskille by leerlinge, naamlik dat alle kinders gelykwaardig is en dien ooreenkomstig op gelyke onderwysgeleenthede geregtig is, maar poneer daarna die volgende (p. 28): "... en word dit van elkeen verwag om sy potensialiteite in diens van die hoogswaardevolle en die persoonswaardige aan te wend". Waardebepaalde "geestelike-eksistensie" is hieruit afgelei die hoogste norm. Verder dui hy weer hierteenoor aan dat die "individualiteit-sosialiteit-moraliteit-personaliteit sy uiteindelijke grond vind in God" (1963, p. 27).

Die leerling word as antwoordgewende wese deur God geroep om wel sy potensialiteite te ontgin en uit te bou, maar met 'n breër perspektief op die nakoming van die liefdeswet, naamlik as 'n wyer kringende diens tot die medemens en bo alles tot eer van God.

Vanuit die skeppingsopdrag (Gênesis 1:28) moet die opvoeder die leerling as burger in die Koninkryk van God tot kultuurskepping lei. Vir die Calvinis is hierdie arbeid ingestel op die verheerliking van God wat aan

hom 'n groot verskeidenheid vermoëns en aanlegte daartoe geskenk het (Coetzee, 1976, p. 41).

Die ouers is as natuurlike gesagsdraers primêr daartoe geroep om hul kinders te onderrig en op te voed ooreenkomstig die beginsels van die Skrif. Deur die uitbreiding en ontwikkeling van kennis en vaardig= hede is die ouer daartoe gedwing om sy kinders deur spesialiste te laat onderrig. Die skool het hierdeur as ontplooiing van God se Raads= plan tot stand gekom. Die skool het die verantwoordelikheid om kennis aan die leerling oor te dra en ook om hom te leer hoe om hierdie ken= nis ooreenkomstig sy lewens- en wêreldbeskouing aan te wend. Volgens artikel 2(1)(a) van Wet no. 39 van 1967 moet die onderwys ook 'n Chris= telike karakter hê. Om onderwys van hierdie aard aan te bied, moet die opvoeder nie alleen self 'n Christen wees nie, maar ook in 'n Christelike Opvoedkunde geskool wees. Wetenskapsbeoefening in die lig van Gods Woord is antwoordgewing op 'n Goddelike roeping.

2.4 Opvoedkundige grondslae

2.4.1 Ongelykheid van kinders

Navorsers is dit eens dat leerlinge intra- en inter-individuele ver= skille toon met betrekking tot fisiese, psigiese en geestelike ver= moëns (Hardin, 1962, p. 11; Tyler, 1962, p. 95; Brimm, 1963, p. 11; Wolfson, 1969, p. 13). Enkele wesenskenmerke van hierdie ongelyk= heid word vervolgens bespreek.

Wanneer 'n bepaalde persoonlikheidseienskap by 'n groot groep onge= selekteerde individue deur middel van 'n objektiewe skaal gemeet word, sal die resultate 'n normale verspreidingskurwe vorm (kyk par. 3.3). Op grond van die gelykwaardigheid van alle mense moet daar vir die individue wie se prestasies rondom die onderste en boonste pole van diê kurwe voorkom differensiële voorsiening gemaak word (Powell, 1973, p. 106; Botha, 1975, p. 150). Leerlinge wat op hier= die wyse saamgegroepeer word en daarom in 'n groot mate homogeniteit in aanleg, vermoë en belangstelling vertoon, is egter nog steeds op inter-individuele vlak heterogeen. Nie eers identiese tweelinge is

gelyk in die funksionering van objektief-vergelykbare persoonlikheids-eienskappe nie (Powell, 1973, p. 106). Hierdie feit is toe te skryf aan die invloed van omgewingsfaktore op die ontwikkeling van die aangebore potensialiteite (kyk par. 3.2.1).

Leerlinge verskil intra-individueel sodat besondere aanleg in byvoorbeeld syferkundige werk manifesteer, terwyl taalkundige aanleg gemiddeld of selfs ondergemiddeld mag wees (Tyler, 1962, p. 95; Brimm, 1963, p. 12). Vir hierdie gedifferensieerde aanlegte word deur middel van vertikale of kruisgroepering voorsiening gemaak (kyk par. 2.5.2).

Die ontwikkelingstempo van die onderskeie persoonlikheidseienskappe by leerlinge verskil, sodat twee leerlinge met dieselfde chronologiese ouderdom en I.K. bepaalde vaardighede op verskillende stadiums mag bemeester (Powell, 1973, p. 107). Die Voorligter moet hierdie verskille so vroeg as moontlik identifiseer en aan die leerling en vakonderwyser leiding gee in die implikasies daarvan (kyk par. 3.7).

2.4.2 Opvoeding tot volwassenheid

Die opvoedingshandeling van die mondig of volwasse opvoeder is daarop gerig om die onmondige of onvolwasse opvoeding tot onafhanklikheid, selfstandigheid en selfverantwoordelikheid te lei (Coetzee, 1976, p. 19). Hierdie doelstellings waarheen opvoedende onderwys die kind wil bring, vorm belangrike kenmerke van volwassenheid. Die leerling moet op fisiese, psigiese en geestelike vlak gelei word tot weerbaarheid, sodat hy die skadelike en verkeerde kan identifiseer en vanuit 'n Christelike standpunt daarteen kan optree (Kruger, 1977, p. 14).

Om die skeppingsopdrag van God tot beheersing van die natuur, naamlik kultuurarbeid en -skepping uit te voer, moet by die kind 'n positiewe arbeidsgesindheid gevorm en basiese vaardighede ontwikkel word (Botha, 1975, p. 28; Coetzee, 1976, p. 20; Gous, 1967, p. 149). In die voorbereiding van die kind vir die volwasse lewe met gedifferensieerde

beroepseise, word beroepsvolwassenheid as doelstelling voorgelou (Kruger, 1975, p. 6; Jooste, 1963, p. 5).

In die Woord van God (1 Korinthiërs 12:28, 29) word die aanwending van differensiële vermoëns en ander persoonlikheidsienskappe in 'n onderskeiding van beroepe aangedui: "En God het sommige in die gemeente gestel: in die eerste plek apostels, ten tweede profete, ten derde leraars, daarna kragte, daarna genadegawes van gesondmaking, helpers, regeringe ...". Daar word egter beklemtoon dat alhoewel daar 'n verskeidenheid van gawes by mense teenwoordig is, almal lede is van een liggaam, naamlik Christus.

In alle aspekte van sy skool- en latere beroepslewe staan die kind in diens van sy Skepper en voer daardeur sy kultuuroopdrag uit. Opvoeding en onderwys wat gedifferensieerd is en wat aan bogenoemde eise beantwoord, het Christelike volwassenheid as hoogste doel.

Van Wyk (B)(1972, p. 15) vat die taak van die opvoeder soos volg saam: "Die Christenopvoeder is geroepe om die kind aan hom toevertrou te lei en te vorm tot geïntegreerde persoonlikheid, volgens sy unieke aard, gereed vir die samelewing, ingestel op ware vryheid en verantwoordelikheid, gedra en gerig deur geloof, hoop en liefde".

2.4.3 Mannekragbehoefte

Omdat die mens 'n fisies-psigies-geestelike eenheid is, moet die kind as totaliteit in die opvoedingsituasie gevorm word. Eensydige beklemtoning van byvoorbeeld die intellek lei tot intellektualisme.

Deur bystand in die ontplooiing van die hele persoonlikheid sluit die taak van die skool ook leiding tot beroepsvolwassenheid in (kyk par. 2.4.2 en 7.5.2.3). Die kurrikulum moet daarom voorsiening maak vir algemeen-vormende, sowel as beroepsvormende onderwys (Jooste, 1963, p. 43). In die primêre skool word 'n positiewe arbeidsgesindheid en basiese vaardighede by die kind gevorm. Sekondêre onderwys "kan in die puber se behoefte aan beroepsbedreweheid voldoen as dit genoegsame voorsiening maak

vir die individualisering van die onderwysprogram en die keuse van geskikte beroepsgerigte vakke moontlik is" (Jooste, 1963, p. 43).

Die skool en die maatskappy moet voortdurend inspraak voer - enersyds met betrekking tot die inhoud en standaard van onderwys en opleiding van leerlinge in bepaalde beroepsgerigte studierigtings ooreenkomstig beroepseise en andersyds met betrekking tot die ontwikkeling van nuwe beroepe of vertakkinge van bepaalde beroepsektore. Aan die skool kan egter nie voorgeskryf word hoeveel leerlinge sogenaamd opgelei of gelewer moet word om vir die mannekragbehoefte in spesifieke beroepsrigtings, wat deur vooruitskattings gemaak word, beskikbaar te wees nie (Van der Merwe, 1976, p. 57).

Vir kort- en langtermyn onderwysbeplanning is kennis oor die mannekragbehoefte vir die onderwysbeplanner van 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys noodsaaklik om in die behoeftes wat gestel word, te voorsien (RGN-verslag, 1970, p. 8). Die inhoud en omvang van die verskillende studierigtings moet daarom voortdurend in die lig hiervan aangepas word.

2.5 Tegnieke vir differensiasie

2.5.1 Differensiasie in bane of strome

Hiervolgens word die heterogene skoolbevolking in homogene bekwaamheids-groepe ingedeel volgens vermoëns en skolastiese prestasie (Halsall, 1973, p. 12; Brimm, 1963, p. 92; Nelson, 1962, p. 243). 'n Leerling kan dan al sy vakke in 'n bepaalde baan of stroom neem. In 1955 het die Van Wykkommissie (Verslag, pp. 73 - 75) 4 bane aanbeveel, naamlik bekwaamheidsgroep A vir leerlinge met 'n I.K. van 110+, wat die matrikulasievrystellingskursus neem; groep B vir leerlinge met 'n I.K. van 100 tot 110, wat die skoolleindkursus volg; groep C vir leerlinge met 'n I.K. van 80 tot 100, wat die skool teen die einde van st. 8 verlaat en groep D vir leerlinge met I.K.'s onder 80, wat op spesiale onderwys aangewys is. Die oorplasing van leerlinge tussen verskillende bekwaamheids-groepe sou egter op enige stadium kon geskied.

Die ontwikkeling van snobisme by leerlinge in die A-baan en minderwaardigheid by leerlinge in ander bane, sowel as sosiale groepsetikettering word as die belangrikste argumente teen hierdie differensiëringswyse aangevoer (Duminy, 1959, p. 164; Halsall, 1973, p. 17; Nelson, 1962, p. 266; Jooste, 1963, p. 177; RGN-verslag, 1970, p. 30).

Voordele in hierdie vorm van differensiasie is daarin geleë dat leerlinge se individuele behoeftes in 'n groot mate aandag geniet en dat hulle in 'n groep van gelykes 'n meer realistiese begrip van hul moontlikhede en beperkinge ontwikkel (Brimm, 1963, p. 92).

2.5.2 Kruisgroepering

Op grond van differensiële aanlegte en vermoëns word leerlinge volgens hul keuses vir elke vak in verskillende groepe ingedeel, sodat elke vak op meer as een vlak aangebied word (Brimm, 1963, p. 91; Cronbach, 1973, p. 170; Jooste 1963, p. 157). Bepaalde vakvlakvereistes word hiervolgens as kriteria vir universiteitstoelating saamgestel. Die keuse van vakke op Gevorderde of Hoër Graad en Gewone of Standaardgraad plaas 'n besondere premie op Voorligting aan leerlinge.

Na bestudering van hierdie differensiëringstegniek kom die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing tot die volgende gevolgtrekking (RGN-verslag, 1970, p. 30): "Ofskoon dit 'n regverdiger vorm van groepering is, ontstaan die vraag nog in welke mate die inhoud van 'n vak verdeel kan word in maklike, moeiliker en moeilikste werk - met behoud van 'n sekere standaard". Die gevaar wat in feitlik al die verslae oor gedifferensieerde sekondêre onderwys van 1900 - 1963 geopper is, naamlik die oordrewe eerbied vir die matrikulasiesertifikaat, kan in 'n verskuilde vorm in 'n kruisgroeperingstelsel voorkom. Die moeilikheidsgraad van die Hoër Graadvakke bepaal die hiërargiese daling in moeilikheidsgraad na die ander vakke.

2.5.3 Differensiasie volgens vakkeuse en studiekursusse (-rigtings)

Hierdie differensiëringstegniek is gegrond op die sogenaamde differensiasie na "buite", waar algemeen-vormende vakke deur alle leerlinge geneem moet word, en 'n keuse tussen bepaalde studiekursusse of -rigtings ooreenkomstig verskille in aanlegte, vermoëns en belangstellings gemaak kan word (RGN-verslag, 1970, p. 30; Jooste, 1963, p. 44). In hierdie studiekursusse, naamlik akademiese, tegniese, handels-, huishoudkundige en landboukundige rigtings, kan die leerling dan 'n verdere keuse maak tussen vakke wat daarin aangebied word.

Die Steyn- en Van Wykkommissies het in 1953 en 1955 die waarde van hierdie vorm van differensiasie beklemtoon. Die studierigtings kan almal onder een dak in die komprehensiewe hoërskool (kyk par. 5C) aangebied word of in aparte skole vir bepaalde studierigtings, soos byvoorbeeld die tegniese en landbourigtings.

2.5.4 Differensiasie in tempo

Die uitgangspunt vir hierdie vorm van differensiasie is dat die leerstof en eksaminering vir alle leerlinge dieselfde bly, maar dat elke leerling volgens sy eie vermoëns bepaal hoe vinnig hy die leerstof van 'n bepaalde fase kan voltooi (McLoughlin, 1967, p. 12). In die Verenigde State van Amerika word hierdie stelsel van differensiasie in die "non-graded" skool toegepas (Wolfson, 1969, p. 16; McLoughlin, 1967, p. 13). Omdat daar nie, standerdverdelings is nie kan 'n leerling nie standerds druipe nie, maar slegs langer as ander leerlinge in 'n vorige fase bly. Die leerling vorder dus volgens sy eie tempo.

Volgens hierdie stelsel kan 'n begaafde leerling (kyk par. 6.5.5) 'n kursus van sewe jaar binne 'n tydperk van vyf jaar voltooi, terwyl die minderbegaafde leerling (kyk par. 6.5.4) egter by 'n sekere fase kan vassteek en die skool moet verlaat.

2.5.5 Differensiasie deur verryking van die sillabus

Op grond van 'n normale verspreiding in aanlegte en vermoëns by leerlinge van dieselfde chronologiese ouderdom is daar ongeveer 4% van alle leerlinge wat as begaafd beskryf kan word (kyk par. 3.3). In die klaskamer-situasie bring dit mee dat daar vir hierdie leerlinge spesiale voorsiening gemaak moet word (kyk par. 6.5.5). Die algemene praktyk is om dié leerlinge op grond van 'n verskeidenheid kriteria te selekteer en in homogene bekwaamheidsgroepe te plaas (RGN-verslag, 1970, p. 75). 'n Mate van heterogeniteit sal egter op grond van inter- en intra-individuele verskille steeds in die bes saamgestelde homogene groep voorkom (Powell, 1973, p. 107).

Verryking van sillabusse is 'n poging om nie in die eerste plek kwantitatiewe nie, maar hoofsaaklik kwalitatiewe leerstofuitbreiding aan begaafde leerlinge te bied (De Haan, 1963, pp. 4, 45; Duminy, 1959, p. 156; Stoddard, 1949, p. 416). Verryking vertoon 'n multiforme karakter na aanleiding van die breë toepassingswyses, naamlik in 'n heterogene of homogene groep en in bepaalde vakke in die kurrikulum, sowel as deur vakansiekursusse of ander georganiseerde programme (De Haan, 1963, p. 45).

Die onderwyser wat daartoe in staat is om die leerling te motiveer tot kreatiewe selfwerkzaamheid sal hom aanspoor tot bevrediging van sy intellektuele nuuskierigheid en weetgierigheid (Jackson, 1962, p. 90; De Haan, 1963, p. 47). 'n Verryking van sillabusse sal daarom nie per sé geslaagde (doeltreffende) differensiasie beteken nie, omdat die doelmatige implementering van hierdie tegniek op die opvoedkundige kennis en professionele ervaring van die onderwyser berus.

2.5.6 Regulering van tydsduur per sillabus

Hierdie individuele vorderingsplan word veral in die VSA gevolg en impliseer dat 'n leerling self die pas in die afhandeling van die leerstof aangee (Wilhelms, 1962, p. 64). Die leerling kan enige tyd gedurende die jaar eksaminering aanvra en bevorder word (RGN-verslag, 1970, p. 31).

Vanuit Christelike perspektief word die oormatige vryheid wat aan die onmondige mens verleen word, afgekeur, omdat hierdie leerling die lei- ding en vorming wat in vaste opvoedingsdoelstellings inbegrepe is, moet ontbeer. Verder word administratiewe probleme wat die bevorderingstel- sel met betrekking tot leerstofaanbieding, eksaminering en sertifikaat- uitreiking noodwendig te weeg sal bring, voorsien.

In Suid-Afrika het hierdie differensiëringstegniek in die veertiger- en begin vyftigerjare van die twintigste eeu 'n belangrike rol in differen- siëring vervul (Duminy, 1959, p. 154). In die spreektaal is daar na hierdie praktyk verwys as die "spring" van 'n standerd. Op aanbeveling van die inspekteur is 'n leerling wat die skoolwerk van 'n bepaalde standerd binne ses maande kon voltooi en daarin kon slaag om die werk van die volgende standerd in te haal, daarheen oorgeplaas. Emosionele en sosiale ryphed het egter as belangrike medebepalende kriteria vir hierdie oorplasing gedien (Duminy, 1959, p. 149).

Die basiese onderskeiding tussen differensiasie in tempo (par. 2.5.4) en regulering van tydsduur per sillabus kom in die volgende beklemtonings na vore:

- a. Differensiëring in temposluit versnelling en vertraging binne 'n bepaalde fase van twee of drie jaar op inisiatief van die onderwyser in, terwyl die leerstof in die individuele vorderingsplan as enkel- jarige (-fasige) eenhede in 'n minimum tydperk op inisiatief van die leerling afgehandel word.
- b. Eksaminering vind by differensiëring in temposlegs aan die einde van fases plaas, wat op 'n bepaalde tydstip vir al die leerlinge gelykty- dig afgeneem word, terwyl leerlinge in 'n individuele vorderingsplan te enige tyd eksaminering kan aanvra.

2.5.7 Differensiasie deur spesiale klasse

In primêre en sekondêre skole moet daar vir leerlinge met spesiale ver- moëns en gestremdhede deur spesiale klasse voorsiening gemaak word (Bent,

1970, p. 325). Hieronder ressorteer klasse vir begaafde leerlinge, wat reeds teen die helfte van st. 10 die vereiste skolastiese peil bereik het en daarna begin met vakke op kollege- of universiteitsvlak (vergelyk die "advance placement program" in die VSA) (De Haan, 1963, p. 33; RGN-verslag, 1970, p. 31).

Fisiese en verstandelik gestremde leerlinge word in spesiale klasse en/of skole geplaas, terwyl leerlinge met spraakgebreke, lees- en rekenprobleme vir remediëringsdoeleindes van die res van die groep geskei behoort te word. Die noodsaaklikheid van gedifferensieerde onderwysgeleenthede vir hierdie kategorieë leerlinge is reeds in 1912 deur Holmes (p. 9) beklemtoon.

In hoofstukke 4, 5 en 6 word differensiëringswyses vir "buitengewone" leerlinge (kyk par. 6.3) onder andere verder bespreek.

2.6 Samevatting

Na die bespreking van enkele begrippe is daar in hierdie hoofstuk aandag gegee aan die prinsipiële en opvoedkundige grondslae van gedifferensieerde onderwys. Hieruit blyk dit dat die gelykwaardigheid en ongelikheid van alle leerlinge die rasionaal vir gedifferensieerde onderwys is. Daarna is enkele tegnieke vir differensiasie kortliks bespreek.

In hoofstuk 3 sal individuele verskille by kinders bespreek word.