

Onderwysersopleiding vir uitkomste-gebaseerde onderrig — 'n wêreldperspektief

J.M. Dreyer*

Departement Sekondêre Skool Onderwysersopleiding, Universiteit van Suid-Afrika, Posbus 392, Unisa, 0003 Suid-Afrika

dreyejm1@unisa.ac.za

J.J. Booyse

Departement Verdere Onderwysersopleiding, Universiteit van Suid-Afrika

* Aan wie korrespondensie gerig moet word

Teacher training for outcomes-based education — a world perspective. The outcomes-based education systems of a number of countries, namely, United States of America, England, Australia, New Zealand, and Canada, are discussed. The focus is on higher education and more specifically on teacher training in tertiary institutions in these countries. The object was to determine to what extent outcomes-based education is used at tertiary level and if teachers are trained to be able to teach in an outcomes-based education system. The situation regarding outcomes-based education in these countries is compared to the South African situation.

Uitkomste-gebaseerde onderrig in tersiêre instellings in die Verenigde State van Amerika

Die Amerikaanse opvoedkundige Spady en die High Success Network wat van die hoof argitektheit van uitkomste-gebaseerde onderrig is, verwys nêrens spesifiek na die rol van tersiêre onderrig in die voorbereiding van onderwysers om uitkomste-gebaseerde onderrig toe te pas nie (Spady, 1994; 1998a; Spady & Marshall, 1991). Spady (1998b) is die mening toegedaan dat bloot goeie onderrig (binne 'n uitkomste-gebaseerde onderrigstelsel) nodig is om suksesvol binne so 'n stelsel te funksioneer en dat daar eintlik nie 'n uitkomste-gebaseerde metodologie bestaan nie.

Hierbenewens geniet tersiêre onderrig in die VSA 'n byna onbeperkte mate van outonomie en onafhanklikheid, wat beteken dat elke staat, distrik en/of opleidingsinstansie self mag besluit oor 'n onderrigbenadering en die aard van hulle onderwysersopleiding. Dit het tot gevolg dat daar 'n wye reeks onderrigbenaderings bestaan. Hierdie vryheid word baie jaloers beskerm, veral in die lig van pogings tot nasionalisering of minstens homogenisering (DeVitis, 1991:6).

Uitkomste-gebaseerde onderwysersopleiding in die Verenigde State van Amerika

Naas outonomie is diversiteit waarskynlik die belangrikste kenmerk van onderwysersopleiding in die VSA. Om te praat van 'n "stelsel van onderwysersopleiding" is eintlik verkeerd, omdat daar groot variasie in die wyses van opleiding bestaan. In 'n onlangse onderwysverslag van die Amerikaanse Nasionale Departement van Onderwys (National Education Goals Panel's Documents, 1998:1-4) word daar verwys na minstens drie aspekte van onderwysersopleiding wat tot bovermelde variasie lei.

Die eerste is 'n variasie in nomme en standaarde vir aanstelling in 'n onderwyspos. Sommige state vereis 'n baccalaureusgraad plus onderwysersopleiding (waarvan 15 weke praktiese onderrig moet wees). Sommige vereis bloot enkele onderwyskursusse en enkele weke ervaring in skole. Veertig van die state is bereid om persone sonder enige vorm van onderwysersopleiding op 'n tydelike basis aan te stel.

Die tweede is 'n variasie in standaarde van opleidingsprogramme. Instansies wat onderwysers oplei hoef nie noodwendig deur die onderwysdepartemente geakkrediteer te word nie. Alhoewel daar nasionale professionele standaarde vir die opleiding van onderwysers bestaan, is voldoening daaraan vrywillig en minder as die helfte van die 1 300 opleidingsinstansies voldoen hieraan. Die meeste state keur alle opleidingsprogramme goed, ongeag die gehalte daarvan.

Die derde is 'n variasie in opleidingskurrikula en opleidingspersoneel. Wat voornemende onderwysers leer en wie dit onderrig verskil van instansie tot instansie. Die meeste kursusse is nie spesifiek onderwysgerig nie en die meeste onderrigpersoneel is nie spesifiek opgelei om onderwysers op te lei nie. Daar is min sprake van koördinering en/of integrasie ten opsigte van die kursusse wat geneem kan word om as onderwysers te kwalifiseer.

Enkele onderrigbenaderings wat deur opleidingsinstansies gebruik word om onderwysers op te lei is:

- LaSalle University se "ontwikkelingsmodel";
- Probleem-gebaseerde onderrig aan die University of Colorado;
- Die stedelike skool-georiënteerde praktiese-onderrigstelsel van Hunter College;
- Piagetiaanse pedagogiek by Berea College;
- Die feministiese teorie van die Lewis and Clark College;
- Globalistiese begrip (global understanding) by Wittenberg University;
- New Paltz University se humanistiese onderrigprogram; en
- Washington University se praktyk-georiënteerde (field-oriented) onderrig-ontwerp (DeVitis, 1991:8-13).

Implementeerders van uitkomste-gebaseerde onderrig blameer tersiêre inrigtings daarvoor dat hulle uitkomste-gebaseerde onderrig ignoreer, die implementering daarvan verhinder en geen navorsing daarvoor doen nie (Dlugosh, Walter, Anderson & Simmonds, 1995:182).

Daar is egter wel enkele onderwysersopleidingsinrigtings wat pogings aangewend het om onderwysers op te lei vir uitkomste-gebaseerde onderrig en wat selfs so ver gegaan het om eie uitkomste-gebaseerde onderrig opleidingsprogramme in die opleiding van onderwysers te implementeer. Die beste voorbeeld hiervan is waarskynlik in Minnesota te vinde.

Anders as die meeste ander state in Amerika, skryf Minnesota standaarde vir onderwysersopleiding vir alle universiteite en kolleges in die staat voor. 'n Board of Teaching bepaal hoe onderwysers opgelei moet word en watter opleidingsbenadering gevolg moet word.

In 1990 het die Board of Teaching besluit dat alle opleidingskursusse vir onderwysers herontwerp moes word om 'n uitkomste-gebaseerde karakter te vertoon. Alle opleidingsinstansies moes teen 1995 hieraan voldoen. In 'n ondersoek wat gedoen is om te bepaal hoe opleidingsinstansies hieroor gevoel het, is bevind dat meer as die helfte van die respondente uitkomste-gebaseerde onderrig maar as 'n verbygaande "gier" (*fad*) beskou het. Volgens hulle sou dit gou weer plek maak vir iets anders (Towers, 1992a:89).

Hoewel elemente van uitkomste-gebaseerde onderrig steeds in hedendaagse opleidingsprogramme in Minnesota gevind kan word, is weggedoen met die benaming uitkomste-gebaseerde onderrig en het die klem verskuif na 'n "hoë standaard benadering" of standaard-gebaseerde onderrig (standard-based education). Die hoë standaard benadering behels 48 standaarde in tien leerareas, waarvan leerders 24 standaarde moet bereik om te slaag. Sommige van die standaarde is verpligtend vir alle leerders terwyl ander opsioneel is.

Kenmerke van uitkomste-gebaseerde onderwysersopleiding in die VSA

Uitkomste-gebaseerde onderwysersopleiding by die enkele opleidingsinstansies waar dit wel aangebied is, het 'n aantal besondere kenmerke gehad. Die belangrikste hiervan is dat bekwaamhede (kennis, vaardig-

hede, waardes en ingesteldhede) wat deur leerders gedemonstreer moet word, verkry is uit rolle wat die onderwyser moet vervul. Die uitkomst is aan leerders bekend voordat hulle die leerprogram aanpak en eersgenoemde hou direk verband met wat later geassesseer word.

Die onderrigprogram is gerig op die ontwikkeling van die bekwaamhede wat in die uitkomste gespesifiseer is en die assessering van bekwaamhede word gedoen volgens kriteria wat baie duidelik uitgespel is ten opsigte van die vlak van verrigting wat verlang word en die omstandighede waarbinne dit gedemonstreer moet word.

Die assessering van leerders se bekwaamhede berus op persoonlike demonstrasies van sodanige leerders. Hierdie demonstrasies word as die primêre bronne gebruik om te bepaal of die vereiste vlak van verrigting bereik is. Die klem val deurentyd op uittree-, nie op intree-vereistes nie.

Onderrig is geïndividualiseer en persoonlik en leerders word genoeg tyd gegun om die gespesifiseerde bekwaamhede/vaardighede te bemeester. Verder word die leerder se leerervaring gerig deur onmiddellike en deurlopende terugvoer.

Vorbereiding vir die onderwysprofessie word gesien as 'n lewenslange aktiwiteit wat voortduur regdeur die onderwyser se loopbaan. Onderrig vind plaas deur bemeestering en is afgestem op rol-integrasie. Die onderrig word in samewerking met skole onderneem en praktiese onderrig in werklike klaskamers maak 'n belangrike deel van die assessering van die voornemende onderwyser uit (Towers, 1992:84-85).

Aspekte wat aandag geniet in die enkele uitkomste-gebaseerde onderrig onderwysersopleidingsprogramme wat wel bestaan (of bestaan het) is koöperatiewe leer, uitkomste-gebaseerde ontwerp van programme, interdisiplinêre onderrig, assessering van verrigting, kulturele diversiteit en tegnologie (Mitchell, Hoyle & Martin, 1993:29).

Probleme met betrekking tot uitkomste-gebaseerde onderwysersopleiding in die Verenigde State van Amerika

Buiten die feit dat "uitkomste" en "uitkomste-gebaseerde onderrig" ongewenste woorde (en daarom ook 'n ongewenste benadering tot onderrig) geraak het, is daar probleme ondervind met die toepassing daarvan in tersiêre onderrig.

Onderrigpersoneel se werkslas het byvoorbeeld buitensporig vermeerder. Hulle moes meer geïndividualiseerde aandag aan leerders gee, addisionele (verrykende) en alternatiewe (remediërende) leergeleenthede skep, addisionele assesseringsgeleenthede en -metodes skep en toepas en boonop uitgebreide rekords oor elke leerder hou.

'n Tweede probleem was dat slegs die bereiking van minimum-uitkomste (dit wat deur alle leerders haalbaar is) beklemtoon is. Leerders met groter intellektuele vermoëns as hul eweknieë het doelloos rondgedryf van een maklike taak na die volgende en het verveeld geraak terwyl die res van die leerders by herhaling geleenthede gekry het om die uitkomste te verwerf. In die praktyk het die remediëring van die stadiger leerders soveel tyd in beslag geneem dat daar nie tyd was vir verrykende aktiwiteite en meer uitdagende take vir die meer begaafde leerders nie. Dit het 'n negatiewe invloed op uitnemendheid en die motivering van meer begaafde leerders gehad. Klasbywoning het byvoorbeeld afgeneem omdat die leerproses nie meer belangrik geag is nie, maar slegs die eindresultaat.

Sommige leerders het geen of min moeite gedoen om te leer omdat hulle geweet het dat hulle weer en weer geleenthede sou kry om die uitkomste te verwerf. Dit het addisionele druk op die tyd van personeel geplaas en het gelei tot sogenaamde punte-inflasie (F-simbole het mettertyd E's en daarna D's en toe C's, die minimum-vereiste, geword). Met deursettingsvermoë kon enigiemand uiteindelik aan die minimum-vereistes voldoen, al was hulle nie noodwendig geskik om onderwys te gee nie.

Swak "presteerders" kon nie van skole weggehou word nie omdat almal uiteindelik moes slaag. Waar opleidingsinstansies vroeër aanbevelings kon maak oor watter kandidate as geskikte onderwysers met die oog op lisensiering beskou is, moes almal wat ingeskryf het uiteindelik toegelaat word om tot die onderwys toe te tree (Towers, 1994: 626-627).

Uitkomste-gebaseerde onderrig in tersiêre instellings in Engeland

Die georganiseerde handel en nywerheid in Engeland poog reeds sedert 1980 om die vaardighede waarvoor werkers in verskillende beroepe behoort te beskik te identifiseer, te beskryf en in standaard vas te vang. Hierdie standaard is in die vorm van leeruitkomste geformuleer en toenemend is geëis dat die opleiding van vakmanne en ander beroepslui op 'n behaling van sodanige leeruitkomste afgestem moes wees. In die uiteensetting van die betrokke leeruitkomste is daar gewoonlik begin met breë stellings oor die sleutelrolle wat in die onderskeie beroepsektore vervul moet word en funksionele analyses is aangewend om die voorvereistes vir die vervulling van hierdie rolle te identifiseer. Dit het 'n aantal fases deurloop waartydens daar in al hoe groter detail na die voorvereistes gekyk is, totdat dit beskryf kon word in terme van vaardighede wat werknemers nodig het om hul onderskeie werksrolle te kan vervul (Melton, 1996:410).

Die vaardighede wat so geïdentifiseer is, is beskryf in die vorm van "vaardigheidseenhede" wat weer verdeel was in meer eksplisiete "vaardigheidselemente" (gekoppel aan kriteria om sodanige vaardighede te meet en te evalueer). Elke vaardigheidselement is verder beskryf in terme van verrigtingsaanduiders (wat die vlak van verwagte verrigting aandui) en omvangsaanduiders (wat die omstandighede skets waaronder die verrigting gedemonstreer moet kan word) (Melton, 1996:410).

Hierdie baie eng, streng afgebakende siening van vaardighede (as leeruitkomste) het heelwat kritiek uitgelok en is soos wat uit die volgende aanhaling afgelei kan word mettertyd aangepas en verbreed:

We suggest that competence should be described in general terms as:

- *being able to perform "whole" work roles* (perform, not just know about — whole work roles rather than just specific skills and tasks)
- *to the standard expected in employment* (not just "training" standards divorced from industrial reality)
- *in real work environments* (ie. with all the associated pressure and variations of real work) (Mansfield, 1989:28).

Die oorsprong van die model van uitkomste-gebaseerde onderrig- en opleidingsbenadering in hoër onderwys in Engeland

Soos ander modelle van uitkomste-gebaseerde onderrig is die benadering wat in hoër onderwys in Engeland gebruik word ook gegrond op behaviouristiese teorieë. Veral die idees van Tyler, Eisner, Popham en MacDonald-Ross is baie prominent in die ontwikkeling hiervan (Melton, 1996:413).

Die beroepsopleidingssektor pas die uitkomste-gebaseerde benadering tot leer, wat berus op die bepaling van leeruitkomste, die ontwerp van onderrig om leerders te help om die uitkomste te bereik en assessering om te bepaal of die uitkomste bereik is, alreeds in hul opleidingsprogramme toe (Melton, 1996:413-423). Daar is heelwat druk wat uitgeoefen word om hierdie model van uitkomste-gebaseerde opleiding ook by universiteite in te voer en 'n rede wat aangevoer word hoekom universiteite so 'n benadering behoort te oorweeg, is onder meer dat werkgewers meer inligting oor die vermoëns en vaardighede van gegradueerdes vereis. Dit kan verskaf word in die vorm van 'n uiteensetting van die uitkomste wat deur hulle bereik is.

In die werkplek word besondere (persoonlike) vaardighede van werknemers verwag soos om in spanne te kan saamwerk, beter met mekaar te kan kommunikeer of groter verantwoordelikheid en inisiatief aan die dag te kan lê. Hierdie vaardighede maak na bewering dikwels nie deel van graadopleiding uit nie. Die verwagting bestaan dat opleidingsinstansies hulle insette beter moet verantwoord en bestuur deur te verseker dat die uitsette (uitkomste) waarna hulle streef, helder omskryf en meetbaar is.

Uitkomste-gebaseerde onderrig vereis egter aanpassings in die assesseringstrategieë van opleidingsinstansies om te kan bepaal of leerders werklik dit geleer het wat van hulle verwag is. In dié verband kan uitkomste help om kriteria te ontwikkel waardeur die kwaliteit van

onderrig en leerprosesse in opleidingsinstansies gemeet kan word.

Deesdae word leerders nie meer beskou as blote begunstigdes van hoër onderwys nie, maar as kliënte. As gevolg hiervan word groter deursigtigheid ten opsigte van kursusinhoude, assessering en onderrig vereis. Leerders wil weet wat hulle uit hul studie gaan kry en wil in staat wees om vooraf ingeligte keuses hieroor te maak. Boonop verwag gegradueerdes en werkgewers in 'n al hoe groter mate dat dit wat leerders leer, relevant moet wees vir die beroepe wat hulle gaan bekle. Spesifisering van uitkomst kan 'n aanduiding daarvan gee.

Verder word groter mobiliteit tussen graadkursusse en nie-graadkursusse al hoe meer vereis en duidelik gestelde en meetbare uitkomst kan dit makliker maak om te bepaal wat leerders reeds weet en kan doen wanneer hulle van een kursus na 'n ander wil oorskakel of versoek om gekrediteer te word vir wat hulle reeds voltooi het (Otter, 1995:282-284).

Universiteite in Engeland staan egter skepties teenoor die meer beroepsgeïntereerde uitkomst-gebaseerde benadering van die beroepsopleidingssektor en weier om dit sonder meer toe te pas. Die klaarblyklike klem by beroepsopleidingsinstansies op leeruitkomst ten koste van die leerproses is nie vir universiteite aanvaarbaar nie. Daar bestaan ook 'n persepsie dat daar in beroepsopleiding 'n wanbalans is tussen vaardighede en kennis (te veel vaardighede en te min kennis). Verder is die onbuigsaamheid van die vaardighedsmodel in terme van die besondere taal (besigheidsterminologie) wat in beroepsopleidingsinstansies gebruik word vir universiteite 'n probleem asook die oorbeklemtoning van werkgewers se belange ten koste van dié van leerders.

Uitkomst spel ook die spesifieke vaardighede wat aangeleer sal word uit sodat leerders weet wat van hulle verwag word en uitkomst kommunikeer die onderrigpersoneel en/of toekomstige werkgewers se verwagtinge/vereistes aan leerders (Otter, 1995:273-275).

Dit wil dus voorkom asof daar bepaalde voordele verbonde aan 'n uitkomst-gebaseerde onderrigbenadering op tersiêre vlak verbonde kan wees. Terselfdertyd kan besware teen die model wat in die opleidingssektor gebruik word ingebring word. Dit lyk daarom of 'n unieke, eiesoortige benadering tot en toepassing van uitkomst-gebaseerde onderrig vir onderwysersopleiding nodig is (McAleavy, 1995:81-87; Chown, 1996:133).

Die beweging na 'n uitkomst-gebaseerde onderwysersopleiding model in Engeland

Gedurende die laaste dekades van die twintigste eeu het onderwysersopleiding in Engeland in die spervuur beland. Dit was grotendeels die gevolg van 'n algemene opvatting dat onderwys "anti-industriële" waardes bevorder het en direk tot die ekonomiese agteruitgang van Brittanje gedurende daardie tyd aanleiding gegee het. Om dit "reg te stel" is besigheidsbeginsels op onderwys toegepas sodat die doel van onderwys volgens Graham (1997:165) verander het van die "... development of informed and critical citizens to a training programme for compliant future workers." Onderwysersopleiding moes noodgedwonge by hierdie gewysigde siening aanpas.

Hierdie was egter op verre na nie die enigste rede waarom die opleiding van onderwysers getransformeer moes word nie. Daar is ook aangevoer dat te min klem in tradisionele onderwysersopleiding geplaas is op die bemeestering van vakkennis en klaskamervaardighede. Behalwe dat 'n bestudering van onderwysteorieë oorbeklemtoon is, is "verkeerde" teorieë benadruk.

Verder is die mening gehuldig dat onderwysowerhede deur 'n obsessie met ras en ongelykhede geteister is en opleiding gevolglik begrond is in 'n neo-Marxistiese siening van kultuur. Uiteindelik is leerders gelewer wat geen respek gehad het vir tradisionele waardes nie. Opleiding was boonop te duur en was nie effektief nie (Whitty, 1993:265).

Vanweë die genoemde redes het aanvanklike onderwysersopleiding in Engeland betreklik onlangs drie groot veranderings ondergaan. Eerstens is 'n onderwysersopleidingkurrikulum wat gebaseer is op die behaling van regeeringsgedefinieerde werksvaardighede ('n tipe

uitkomst-gebaseerde benadering) aanvaar (Smith, 1997:258).

Tweedens bestee voornemende onderwysers nagenoeg 66% van hul opleidingstyd in skole (Smith, 1997:258) en daar bestaan openbare druk om dit te verhoog na 80%. Te oordeel aan een van die loodsprojekte van die Britse Departement van Onderwys is daar selfs persone wat glo dat onderwysers geheel en al in skole opgelei moet word (Whitty, 1993:263).

Laastens funksioneer praktiserende onderwysers al hoe meer as mentors wat studente-onderwysers moet onderrig en begelei (Smith, 1997:258). Alhoewel al drie veranderinge die wyse waarop onderwysersopleiding plaasvind beïnvloed, is dit veral die eerste verandering — die beweging in die rigting van 'n meer uitkomst-gebaseerde opleiding — wat hier van belang is.

Die ontwikkeling van 'n uitkomst-gebaseerde onderrigbenadering tot onderwysersopleiding in Engeland

Alhoewel daar alreeds in 1985 nasionale riglyne vir die opleiding van onderwysers geformuleer en deur die Council for the Accreditation of Teacher Education aanvaar is, is daar eers in 1989 deur die Department of Education and Science 'n begin gemaak met die spesifisering van vaardighede vir onderwysersopleidingskursusse (Whitty, 1993:236; 269).

In 1994 is 'n Teacher Training Agency gestig om onderwysersopleiding te transformeer. Dit was die visie van hierdie liggaam "... to recast all initial and inservice teacher training within a full-scale professional framework... (and to) cover course content and qualifications for everyone from the brand new teacher to the experienced head." (Shephard soos aangehaal in Graham, 1997:166). Om dit te bewerkstellig moes 'n National Curriculum for Teacher Training (NCTT) ontwikkel word wat die spesifieke kennis en vaardighede wat onderwysers tydens hul opleiding moet verwerf, uitspel (Graham, 1997:166). Hierdie proses is nog aan die gang en verskeie besprekingsdokumente is al hieroor gepubliseer en na onderhandeling met alle belanghebbendes/rolspelers aangepas.

Hierdie benadering tot onderwysersopleiding word egter nie sonder kritiek aanvaar nie en besware daarteen sluit in dat dit dehumaniserend is en tot robotonderwysers (*Robo-teachers*) lei. Kritici beskou die Teacher Training Agency as 'n burokratiese masjien sonder 'n siel wat alle onderwyseroptrede beskryf behalwe dit wat onderwys persoonlik, subjektief, opwindend, emosioneel en menslik maak (Graham, 1997:164; 174). Ter selfdertyd wil dit voorkom asof onderwysers geblameer word vir tekortkominge van die nasionale kurrikulum; tekortkominge wat klaarblyklik deur uitkomst-gebaseerde en gestandaardiseerde onderwysersopleiding uit die weg geruim kan word (Graham, 1997:164).

Die National Curriculum for Teacher Training word verder beskou as 'n blote meganisme om politieke beheer oor onderwysersopleiding uit te oefen. Na bewering is dit op die valse aanname gegrond dat alle kenmerke van die ideale onderwyser in die vorm van gespesifiseerde vaardighede beskryf kan word en dat dit die bepalende faktor by die opleiding, indiensneming, bevordering en uitdiensstelling van onderwysers kan word (Graham, 1997:168).

Sommige rolspelers huldig die mening dat oorspesifisering van leeruitkomst kan meebring dat leerders van alle vorme van outonomieit gestroop word terwyl die demonstrasie van werkplekvaardighede (as leeruitkomst) boonop proporsioneel te moeilik en te eenzijdig is vir hoëvlak beroepe wat 'n groter kennisbasis vereis. Oorgespesifiseerde leeruitkomst (in die vorm van beroepsvaardighede) is ook beperkend en nie geskik vir kursusse/beroeponderrig waar innovering en kreatiwiteit vereis word nie, veral nie in 'n professie soos die onderwys nie (McAleavy, 1995:85).

Voorstanders van 'n uitkomst-gebaseerde onderrigbenadering huldig egter steeds die mening dat die model wat in die beroepsopleidingssektor gebruik word ook vir onderwysersopleiding segswaarde het en dat dit net aangepas moet word om die unieke aard van meer akademies georiënteerde studie en die unieke vereistes van die onderwysprofessie te akkommodeer. Van die aanpassings wat voorgestel

word, is dat daar deurentyd in aanmerking geneem moet word dat die onderwys 'n professie is en dat onderwysers 'n professionele diens verrig wat verskil van die taakverrigting van nie-professionele beroepslui (Chown, 1996:133).

Die mening word verder gehuldig dat leeruitkomst nie te rigied uitgespel moet wees nie en dat eerder 'n klein hoeveelheid breë, generiese vaardigheidskategorieë geïdentifiseer moet word wat gebaseer is op die werkverrigting van uitsonderlike onderwysers (superior performers). Sodanige leeruitkomste moet eerder verrigtingsaanduiders van behaviouristies-bepaalde vaardighede wees en nie net assesserbare uitkomste wat prakties gedemonstreer kan word, insluit nie (McAleavy, 1995:87).

Volgens pleitbesorgers van 'n uitkomste-gebaseerde onderrig benadering moet die klem in uitkomste verskuif vanaf blote taakverrigting (en die afgebakende, dikwels enkele vaardigheid wat dit vereis) na die totale werksrol van 'n onderwyser (wat die integrasie en toepassing van 'n wye reeks vaardighede vereis) (McAleavy, 1995:84). Die konsep "leeruitkomste" moet ook baie breër gesien word 'n blote die spesifisering van vaardighede en moet dit byvoorbeeld bewuswording-, waardekongruensie-, affektiewe, informatiewe, materiële, praktykgerigte, kennis- en institusionele uitkomste insluit (Harland & Kinder, 1997:73-76).

In Engeland is daar besliste pogings om onderwysersopleiding uitkomste-gebaseerd te maak om dit in ooreenstemming te bring met ander vorme van beroepsopleiding. Dit is hoofsaaklik die weerstand van universiteite teen uitkomste-gebaseerde opleidingsprogramme wat verhoed dat dit plaasvind.

Uitkomste-gebaseerde onderrig op tersiêre vlak in Australië

In 1986 is 'n ondersoek geloods na die effektiwiteit en doeltreffendheid van hoër onderwysinstellings en is daar groot klem op uitkomste eerder as insette en hoe eersgenoemde verbeter kan word, geplaas. Sedert 1991 het daar betekenisvolle ontwikkelinge ten opsigte van die identifisering van leeruitkomste, die skepping van meganismes om sodanige uitkomste te kan meet en evalueer, en die inwerkingstelling van meganismes om die uitkomstes te bereik plaasgevind (Karmel, 1996:26).

Verder is daar toenemend klem geplaas op beroepsgerigte onderrig en opleiding wat normaalweg op tersiêre vlak sy beslag kry. In die geval van hoër onderwysinstansies is die klem op die uitkomste van die betrokke instansie en die kwaliteit van laasgenoemde geplaas, eerder as op die uitkomste wat op individuele leerders van toepassing was (Karmel, 1996:26).

Beroepsgerigte opleiding in Australië

Die oorgrote meerderheid beroepsgerigte opleidingskursusse in Australië is uitkomste-gebaseerd van aard vanweë die regering se vereiste dat opleiding vaardighedsgebaseerd moet wees. Alle instansies wat sodanige opleiding aanbied moet geakkrediteer wees en hul opleidingsprogramme moet deur akkrediteringsliggame in die verskillende state goedgekeur word. Alle kwalifikasies moet ook op die Australiese Kwalifikasieraamwerk geregistreer word om nasionale erkenning te geniet (Killen, 1998:5).

In universiteite het egter nie veel gekom van uitkomste-gebaseerde onderrig nie omdat Australiese universiteite onafhanklik funksioneer en die regering feitlik geen beheer het oor hul dag tot dag aktiwiteite nie. Tradisioneel besluit universiteite dus self wat hulle wil onderrig en bepaal fakulteite self hoe hulle wil onderrig. Hierdie akademiese vryheid strek selfs so ver as dat individuele dosente self kan besluit oor hoe hulle wil onderrig (Killen, 1998:5).

Die opleiding van onderwysers in Australië

In Australië, met sy federale regeringstelsel, is die verskillende state verantwoordelik vir die opleiding van onderwysers. Sodanige opleiding word egter deur die federale regering befonds. Alle onderwysersopleiding vind in universiteiteplaas en leerprogramvereistes vir onderwysersopleiding in die verskillende state is betreklik eenders. Alhoewel

wel die federale regering nie enige formele beheer en mag oor onderwysersopleiding het nie, kan hy wel 'n invloed daarop uitoefen omdat hy dit befonds (Chadbourne, 1997:8).

In 1991, as deel van 'n beleid van industriële herstrukturering wat daarop gemik was om Australië internasionaal meer kompetender te maak, is daar saam met die ontwikkeling van 'n uitkomste-gebaseerde nasionale kurrikulum en 'n uitkomste-gebaseerde Nasionale Kwalifikasieraamwerk, 'n projek geloods om kwaliteit in onderrig en leer te verbeter. Onderwysers sowel as onderwysvakbonde is daarby betrek. Die projek was onder meer gemik op die ontwikkeling van die vaardighede van onderwysers. Dit het mettertyd gelei tot 'n standardisering van 'n aantal vaardighede wat moontlik in die Nasionale Kwalifikasieraamwerk geakkrediteer kon word en wat gebruik kon word as toelatingsvereistes vir die onderwysprofessie (Kelly in Chadbourne, 1997:12).

In 1995 is daar met die sogenaamde Innovative links project begin om vennootskappe tussen skole en onderwysersopleidingsfakulteite van universiteite te bevorder. Veertien Opvoedkunde fakulteite het sulke vennootskappe met 130 skole gesluit (Chadbourne, 1997:15-16). Die doel hiermee was om 'n nouer band te bewerkstellig tussen onderwysersopleidingsprogramme en skoolpraktyk. In 1996 is 'n eerste National Competency Framework for Beginning Teaching ontwikkel waarvoor daar heelwat steun vanuit die onderwysektor was (Ryan, 1998:91). Die raamwerk was vaardighedsgebaseer en taakgeoriënteerd. Teoretiese elemente van onderwysersopleiding word hiervolgens slegs ingesluit as dit direk bygedra het tot vaardighede wat in die onderwyspraktyk benodig word (Ryan, 1998:92).

Daar was ook al verskeie ander pogings om onderwysersopleiding te standardiseer of in ooreenstemming te bring met ontwikkelinge in skoolonderwys, maar tot dusver het daar nie veel van gekom nie. Daar is byvoorbeeld geen nasionale raad of liggaam wat standarde vir en die evaluering of akkreditering van onderwysers behartig nie en Opvoedkunde fakulteite van universiteite geniet 'n groot mate van akademiese vryheid in die samestelling van hul onderrigprogramme. In die praktyk het ook nog nie veel gekom van dreigemente om hulle in 'n groter mate aanspreeklik te hou vir hul leeruitkomste of vir die gehalte gegradueerdes wat deur hulle gelewer word nie (Chadbourne, 1997:16-17).

Faktore wat die aandrag op 'n uitkomste-gebaseerde benadering in onderwysersopleiding in Australië versterk het

Onderwysersopleidingsinstansies is nie uitgesluit van die veranderinge in onderwysbeleid en -benadering in Australië nie. Baie van die faktore wat veranderinge in die skoolsektor teweeggebring het, het ook 'n invloed op tersiêre opleidingsinstansies gehad. Van hierdie faktore was 'n rasionalisering en afskaling van onderwysbefondsing, die integrering van onderrig en opleiding om te voldoen aan sommige eise van die beroepsektor en groter aandrag op die aanvaarding van aanspreeklikheid vir resultate deur opleidingsinstansies. Hierbenewens het daar in die samelewing 'n aandrag op 'n vaardighedsgebaseerde benadering tot onderwys ontstaan sowel as 'n behoefte aan tegniese funksionaries eerder as opvoeders. Pogings is aangewend om groter klem op die praktiese toepassingswaarde en relevansie van dit wat geleer moet word te plaas, die grense tussen vakke en vakdisiplines (byvoorbeeld tussen die Historiese Opvoedkunde en die Filosofie van die Opvoedkunde) te laat vervaag en het 'n neiging ontstaan om van onderwys 'n industrie te maak (Hewitson, McWilliam & Burke, 1991:246-250; Knight, 1993:4; Karmel, 1996:25-26).

Ten spyte van hierdie uitdagings tot en aandrag op verandering verandering, het daar in die praktyk nie veel veranderings plaasgevind nie en het veral onderwysersopleidingsinstansies 'n konserwatiewe benadering gevolg deur tradisionele opleidingsprogramme te bly aanbied (Chadbourne, 1997:9).

Die praktyk van onderwysersopleiding in Australië

Die feit dat 'n Koalisieregering die Australiese Arbeiderregering in 1996 vervang het, het meegebring dat die beweging om hoër onderwys

in die algemeen en onderwysersopleiding in die besonder te herstruktureer, momentum verloor het terwyl die nuwe regering nog nie 'n duidelike beleid in hierdie verband gehad het nie (Chadbourne, 1997: 23).

Die heersende weerstand teen 'n meer vaardigheidsgesentreerde en uitkomst-gebaseerde benadering in universiteitsonderrig in die algemeen en onderwysersopleiding in die besonder, spruit voort uit die opvatting dat een-dimensionele gegradueerdes gelewer word wie se sensitiwiteit vir leerderbehoefes afgestomp word deur 'n oordrewe fokus op vaardighede. Die standpunt word gehuldig dat tradisionele onderwyskursusse soos Sosiologie, Geskiedenis en Filosofie gemarginaliseer word en dat die liberale tradisie van kritiese denke stelselmatig verdwyn om plek te maak vir "dit wat in die werkplek werk" (Hewitson, McWilliam & Burke, 1991:248).

Daar word verder beweer dat vaardigheidsgebaseerde onderrig afbreek doen aan persoonlike ontwikkeling, sosiale interaksie en die inskerping van etiese waardes deurdat daar oordrewe klem geplaas word op beroepsopleiding. Vaardigheidsgebaseerde onderrig en opleiding is nie noodwendig geskik vir beroepe soos dié van 'n onderwyser waar 'n haas oneindige variëteit van komplekse probleme ervaar kan word, verskeie onvoorsiene gebeure en scenario's hulle kan afspeel en 'n uitgebreide kennisbasis vereis word nie (Kamel, 1996:28-29).

'n Faktor wat dit moeilik maak om veranderinge van buite op Opvoedkunde fakulteite, veral ten opsigte van hul onderrigprogramme, af te dwing, is die feit dat die dekane van nagenoeg 55 sulke fakulteite almal aan die Australian Council of Deans of Education behoort en dat hulle gesamentlik die Australiese beleid oor onderwysersopleiding domineer (Chadbourne, 1997:20-21). Verder maak die federale regeringstelsel dit byna onmoontlik vir die regering om op nasionale vlak iets aan onderwysersopleiding te doen as hulle nie die steun van al die state en gebiede geniet nie (Chadbourne, 1997:8).

Hoewel enkele veranderinge in onderwysersopleiding wel in die onlangse verlede plaasgevind het, bestaan daar steeds geen nasionale voorskrifte vir of pogings om uitkomst-gebaseerde onderwysersopleidingsprogramme te skep of te implementeer nie (Chadbourne, 1997:9).

Alhoewel uitkomst-gebaseerde in 'n mate op laerskoolvlak in Australië posgevat het, word onderwysersopleiding in Australië in die reël nie op uitkomst-gebaseerde wyse aangebied nie omdat die meeste universiteite nie oor uitkomst-gebaseerde onderrigprogramme beskik nie.

Uitkomst-gebaseerde onderrig op tersiële vlak in Nieu-Zeeland

Met die instelling van die Nieu-Zeelandse Nasionale Kwalifikasieraamwerk in 1992 is inrigtings wat beroepsopleiding aldaar aangebied het by uitkomst-gebaseerde onderrig betrek en word laasgenoemde soort onderrig vandag veral in Polytechnics aangetref (Kelly, 1998b).

Universiteite daarenteen is sterk gekant teen uitkomst-gebaseerde onderrig, veral teen die eenheidstandaarde wat deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk vereis word. Universiteite het dan ook 'n veldtog daarteen geloods. Hulle het summier geweier om deel te word van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk of hulle kursusse daarvolgens te struktureer (New Zealand Vice Chancellor's Committee in Fitzsimons, 1995:181) selfs al is daar deesdae blyke van 'n groter mate van aanvaarding van eenheidstandaarde as die uitkomst-gebaseerde opleidingskursusse (Kelly, 1998a).

Van die grootste besware van universiteite teen 'n uitkomst-gebaseerde onderrigmodel is dat dit na bewering arm is aan kennis of inhoude, dat kennis nie betwis word nie en dat die model vanweë sy presisering van uitkomst te beperkend is (Kelly, 1998a). Universiteite vereis daarom ook dat voornemende studente spesiale toelatings-eksamens aflê en aanvaar nie leerders wat 'n uitkomst-gebaseerde skoolloopbaan voltooi het sonder meer nie (Lehoko, 1997).

Onderwysersopleiding en uitkomst-gebaseerde onderrig in Nieu-Zeeland

In Nieu-Zeeland vind onderwysersopleiding in verskeie tipes tersiële

inrigtings plaas en dit kan selfs by wyse van afstandsonderrig voltooi word (O'Brien, 1991:40). Laerskoolonderwysers volg meestal 'n driejaar diplomakursus aan onderwysersopleidingskolleges (Battersby & Ramsey, 1989:45) terwyl hoërskoolonderwysers meestal universitêre opleiding deurloop. Sommige onderwysersopleidingskolleges bied in samewerking met universiteite vierjarige graadopleiding vir hoërskoolonderwysers aan (Partington, 1997:107). Sedert 1996 word daar ook 'n driejarige onderwysgraad deur enkele onderwyskolleges vir laerskoolonderwysers aangebied (Partington, 1997:106). In die jongste tyd het Polytechnics ook onderwysersopleiding in die vorm van grade begin aanbied (Fitzsimons, 1995:181).

Beginneronderwysers moet almal 'n ononderbroke tweejaarlange internskap voltooi voordat hulle vir permanente akkreditasie as onderwysers kan aansoek doen (Partington, 1997:106).

Eenheidstandaarde vir onderwysersopleiding

Die New-Zealand Qualifications Authority het aanvanklik 140 eenheidstandaarde vir onderwysersopleiding daargestel waaraan opleidingsinstansies moes aandag gee. Hulle het egter kort na die bekendstelling van die 140 eenheidstandaarde tot die gevolgtrekking gekom dat so 'n groot hoeveelheid onhanteerbaar is en dit na slegs 20 verminder. Hierdie 20 kern-eenheidstandaarde is verkry uit aspekte van die professionele onderwyspraktik wat billikerwys van beginneronderwysers verwag kon word (Partington, 1997:129).

Elke eenheidstandaard bestaan uit 'n aantal leeruitkomst- of -elemente wat eintlik maar stappe of take in die nastrewing van die eenheidstandaard is. Dit is soortgelyk aan dié wat in die skoolkurrikulum vervat is, wat beteken dat daar meer as 'n honderd leeruitkomst-gebaseerde bestaan. Elkeen van die leeruitkomst-gebaseerde moet ten volle beheers word voordat daarop aanspraak gemaak kan word dat die eenheidstandaard bereik is (Partington, 1997:130).

Onderwysersopleiding en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk
Geen onderwysgrade wat deur universiteite of Polytechnics aangebied word is tot dusver op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk geregistreer nie. Gevolglik is weinig van die Nieu-Zeelandse onderwysersopleiding programme uitkomst-gebaseerd van aard. Enkele van die opleidingsinstansies het wel "vrywillig" hul onderwysersopleidingskursusse aangepas om 'n uitkomst-gebaseerde aard te weerspieël. Veral Polytechnics bied baie van hul opleidingsprogramme ooreenkomstig uitkomst-gebaseerde onderrigbeginsels aan.

Hoewel daar ver gevorder is met die samestelling en implementering van 'n uitkomst-gebaseerde onderwysersopleidingskurrikulum (veral ten opsigte van die identifisering van verrigtingstake of rolle wat onderwysers in hul opleiding moet baasraak), belemmer die teenkanting van universiteite die praktykmaking van uitkomst-gebaseerde onderrig en is daar 'n groot gaping tussen die filosofie en die praktyk daarvan (Kelly, 1998a).

Uitkomst-gebaseerde onderrig op tersiële vlak in Kanada

Met die Vision 2000-projek, wat in 1990 in Kanada 'n aanvang geneem het, is onder meer in die vooruitsig gestel dat opleiding in alle Kanadese kolleges aangepas moes word om die kwaliteit van beroepsopleiding te verbeter, leerders se vaardighede te verbeter, Kanada meer kompetend in die wêreld ekonomie te maak en om aanpasbare, ingeligte, produktiewe en verantwoordelike burgers te kweek (Shipley, 1994:3).

Uitkomst-gebaseerde opleiding in kolleges

Om uitvoering aan die Vision 2000-projek te gee is die College Standards and Accreditation Council Establishment Board, wat standaarde vir opleidingsprogramme gestel het, in 1992 in die lewe geroep. Standaarde vir opleidingsprogramme is in die vorm van verrigtingstandaarde ontwikkel en as leeruitkomst beskryf (Shipley, 1994:6). In Ontario het die provinsiale College Standards and Accreditation Council sy eie inisiatiewe in hierdie verband geneem en provinsiale riglyne vir kolleges opgestel (Shipley, 1994:3).

Omskrywing van leeruitkomste vir kolleges

Volgens bovermelde riglyne moes eruitkomste kulminerende demonstrasies wees van wat geleer is en wat gedoen kon word. Dit moes nie net 'n lys wees van diskrete of losstaande vaardighede of bloot stellings gewees het van dit wat geweet en verstaan moes word nie. Leeruitkomste moes beskrywings wees van betekenisvolle verrigtinge wat as 'n bewys kon dien dat leer plaasgevind het (Shipley, 1994:5).

Leeruitkomste van opleidingsprogramme moes essensiële, eenduidige en betekenisvolle rol verrigtinge beskryf wat deur alle kollegegediplomeerdes gedemonstreer moes word en dit moes verifieerbaar wees deur die gebruik van 'n verskeidenheid metingstegnieke. Dit moes ook oordraagbare vaardighede insluit wat in 'n wye reeks lewens- en werksituasies benut kon word en daar moes geen spesifieke kurrikuluminhoud, onderrigstegnieke of metingstegnieke daaraan gekoppel word nie. Laastens moes leerders die verwerwing van elke, unieke leeruitkoms demonstreer voordat hulle kon afstudeer (Shipley, 1994:7).

In ooreenstemming met hierdie algemene riglyne of vereistes moes individuele kolleges hulle eie leeruitkomste ontwikkel.

Ontwikkeling van leeruitkomste vir kolleges

Leeruitkomste moes ontwikkel word in konsultasie en samewerking met werkgewers, praktisyns en opvoeders. Dit is gedoen deur eers 'n profiel van "'n effektiewe afgestudeerde" persoon saam te stel deur al die eienskappe van 'n suksesvolle werknemer te lys. Toekomstige ontwikkelinge in die werkplek is boonop gevisualiseer om die implikasies daarvan vir opleiding te bepaal. Hierna is die verrigtinge wat 'n gegradueerde moes kon demonstreer, beskryf en is alle data wat in die voorafgaande drie stappe versamel is, verwerk. Toe eers is voorlopige leeruitkomste volgens die vereistes wat vir leeruitkomste gestel is, geformuleer.

Voor die leeruitkomste vir goedkeuring aan rolspelers voorgelê is, is dit weer hersien om seker te maak dat hulle die wesenlike kenmerke van 'n afgestudeerde reflekteer. Leeruitkomste is volgens 'n spesifieke formaat en volgens sekere riglyne geskryf. Voorbeelde van die riglyne is dat net een wesenlike verrigting in elke leeruitkoms omskryf word, dat leeruitkomste verrigtinge moet bevat wat wesenlik, betekenisvol en oordraagbaar is, dat leeruitkomste nie te vaag of te wyd moet wees nie, dat dit nie te beperk of te eng moet wees nie en dat dit nie moet dikteer wat in die kurrikulum opgeneem moet word nie. Leeruitkomste moet verder leerervaringe beskryf wat op post-sekondêre (kollege) vlak tuis hoort, moet duidelik omskryf word en moet gemeet (bevestig) kan word.

Hierdie poging tot uitkomste-gebaseerde onderrig was dus eintlik gemik op opleiding eerder as op onderrig.

Uitkomste-gebaseerde onderwysersopleiding in Kanada

Onderwysersopleiding in Kanada omvat vier jaar naskoolse opleiding (drie jaar graadopleiding en een jaar nagraadse onderwysgerigte studie). Hierdie opleiding word in universiteite aangebied (Anderson & Thorsen, 1998:73). Kanadese universiteite het hulle nie werklik gesteur aan uitkomste-gebaseerde onderrig nie (Drake, 1998:1) en daar was ook geen voorskrifte met betrekking tot uitkomste-gebaseerde onderwysersopleiding aan opleidingsinstansies nie.

Daar bestaan geen vaste standaard of riglyn vir die opleiding van onderwysers nie, maar alle kurrikula van opleidingsinstansies moet aan 'n statutêre liggaam, die College of Teachers vir akkreditering voorgelê word. Die College of Teachers is 'n onafhanklike, professionele liggaam wat die onderwysberoep bestuur en reguleer en onderwysers lisensieer (Ontario Ministry of Education and Training, 1998:1). Die inhoud van kurrikula en onderrigbenaderings verskil daarom van opleidingsinstansie tot opleidingsinstansie. Daar word nie deur die College of Teachers voorkeur verleen aan enige spesifieke benaderingswyse of filosofie met betrekking tot die opleiding van onderwysers nie (Ball, 1999).

Kanadese universiteite het nie in die tyd toe skole hulle tot uitkomste-gebaseerde onderrig gewend het hul onderwysersoplei-

dingsprogramme aangepas nie. Gevolglik is onderwysers nooit doelgerig opgelei of voorberei vir uitkomste-gebaseerde onderrig nie.

Uitkomste-gebaseerde onderwysersopleiding in Suid-Afrika

In teenstelling met baie ander lande word Suid-Afrikaanse voorsieners van onderwysersopleiding deur wetgewing verplig om hul opleidingsprogramme in uitkomste-gebaseerde onderrigformaat aan te bied (Suid-Afrika, 1997:37). Die Suid-Afrikaanse regering skryf ook voor watter uitkomste in alle onderrig- en opleidingsprogramme verwerf moet word — ook op tersiêre vlak. Hier word verwys na die sewe sogenaamde kritieke kruiskurrikulêre en die vyf ontwikkelingsuitkomste van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Technical Committee for the Development of an Outcomes-based Curriculum, 1997:10-12). Vir 'n interimtydperk moet alle bestaande kwalifikasies in terme van uitkomste beskryf word, maar sedert die registrasie daarvan in Julie 2000 afgehandel is, moet alle kwalifikasies in hul geheel vervang word met uitkomste-gebaseerde onderrigprogramme (South African Qualifications Authority, 1998:11).

Verder word ook aan onderwysersopleidingvoorsieners voorgeskryf watter spesifieke uitkomste bereik moet word in die opleiding van onderwysers — in die vorm van die sewe geïdentifiseerde onderwyserrolle (South Africa, 2000:13-14) en word daar selfs 'n assesseringsmetodologie (deurlopende assessering) voorgeskryf (SA National Department of Education, s.a.:33-44).

Daar bestaan dus uitdruklike en omvattende vereistes en voorskrifte met betrekking tot uitkomste-gebaseerde onderwysersopleiding in Suid-Afrika. Hierdie vereistes en voorskrifte is meestal vasgelê in wetgewing wat afdwingbaar is en in die toekoms nougeset gevolg sal moet word. Voorsieners van onderwysersopleiding staan daarom voor die uitdaging om teen die agtergrond van die teoretiese raamwerke wat voorgeskryf word sowel as die soms idealistiese vereistes wat gestel word opleidingsprogramme saam te stel wat uitkomste-gebaseerd van aard sal wees én wat vaardige en kundige graduandi sal lewer.

Verskeie tersiêre en ander instansies het reeds uitkomste-gebaseerde onderrigprogramme vir onderwysersopleiding ontwikkel of is besig om dit te doen. Moontlik kan daar kers opgesteek word by lande wat reeds gepoog het om sodanige programme te vestig sodat foute wat hulle gemaak het vermy kan word.

Samevatting

Alhoewel daar in geen van die vyf lande wat ondersoek is 'n amptelike nasionale uitkomste-gebaseerde onderwysersopleidingsprogram bestaan nie, is daar tog lesse te leer uit sodanige programme wat deur individuele instellings aangepak is. Veel kan geleer word uit 'n bestudering van die proses wat gevolg is om uitkomste-gebaseerde programme te ontwikkel en uit foute wat gemaak is, probleme wat ervaar is en slaggate wat vermy moet word in die opstel van uitkomste-gebaseerde onderwysersopleidingsprogramme.

Summary

Teacher training in the United States of America

Teacher education in the USA is characterised by variation. There is variation in the norms and standards for appointment of teachers (from no educational training to a minimum of one years' training (following a degree) which includes 15 weeks of teaching practice), variation in the standards of training programmes (mostly because less than half of the providers implement the national professional standards for teacher training, as they are not compulsory), and variation in the training curricula and staff involved in training at providers — at some providers staff members with no educational training or experience train teachers. Research indicated that outcomes-based teacher training is not provided by any tertiary institution although aspects of it may be found in some.

Teacher training in England

In England there is a national curriculum for teacher training which is based on workplace skills. To facilitate this at least 66% of the training

time of student teachers is spent in schools with practising teachers and lecturers acting as mentors. Universities that provide teacher training do not want to change to outcomes-based education, which means that training is not done in an outcomes-based format.

Teacher training in Australia

Although a National Competency Framework for beginning Teaching has been suggested there is no national policy on teacher training. The Australian Council of Deans of Education has thus far opted not to convert their programmes to outcomes-based education. As only universities provide teacher training it means that teachers do not receive training in an outcomes-based format.

Teacher training in New Zealand

Teacher training takes place in several types of tertiary institutions, even by way of distance education. Universities are strongly opposed to outcomes-based education and no teaching degrees are registered on the National Qualifications Framework. Student teachers do however experience outcomes-based education during their two-year unbroken internship which they undergo before they can be appointed permanently.

Teacher training in Canada

Teachers are trained in universities but it appears that they are never trained in an outcomes-based format. There is no national policy on how teachers should be trained and the organisation which co-ordinates teacher training, the College of Teachers, has no preference for a specific training model.

Conclusion

Although none of the five countries included in the research has a national outcomes-based education training programme for teachers, we can learn something from individual providers who have attempted such programmes. There are guidelines on the process of programme development and indications of the outcomes and content they include. Mostly we can learn from them about which problems they have encountered and which pitfalls we should avoid in establishing our own outcomes-based teacher training programmes.

Verwysings

- Anderson A & Thorsen E 1998. Pre-service teacher education in health education: an Ontario survey. *Journal of Education for Teaching*, 24:73-74.
- Ball C 1999. Elektroniese pos kommunikasie, Ontario College of Teachers, Toronto, Kanada.
- Battersby D & Ramsay PDK 1989. The study of in-school training in New Zealand: Outcomes and suggestions. *The Journal of Teaching Practice*, 9:45-71.
- Chadbourne R 1997. Teacher Education in Australia: what difference does a new government make? *Journal of Education and Teaching*, 23:7-27.
- Chown A 1996. Post-16 teacher education, national standards and the staff development forum: time for openness and voice. *British Journal of In-service Education*, 22:133-149.
- DeVitis JL 1991. Teacher education in America: The challenge of diversity. *Teacher Education Quarterly*, 5-18.
- Dlugosh LL, Walter LJ, Anderson T & Simmonds S 1995. OBE: Why are school leaders attracted to its call? *International Journal of Educational Reform*, 4:178-183.
- Drake S 1998. Elektroniese pos korrespondensie. Brock University, St Catharines, Ontario, Kanada.
- Fitzsimons P 1995. The management of tertiary educational institutions in New Zealand. *Journal of Education Policy*, 10:173-187.
- Graham J 1997. The national curriculum for teacher training: playing politics or promoting professionalism? *British Journal of In-service Education*, 23:163-177.
- Harland J & Kinder K 1997. Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *British Journal of In-service Education*, 23:71-84.
- Hewitson M, McWilliam E & Burke C 1991. Responding to teacher education imperatives for the nineties. *Australian Journal of Education*, 35:246-260.
- Karmel P 1996. Desirable outcomes — Australian education policy in the nineties, William Walker oration, 3 July 1995. *Journal of Higher Policy and Management*, 18:23-33.
- Kelly F 1998a. Outcomes-based education policy initiatives in the New Zealand education system. Paper delivered at the *International Symposium on outcomes-based education*. Pretoria: Vista University.
- Kelly F 1998b. Persoonlike gesprek, International Symposium on Outcomes-based Education. Pretoria: Vista Universiteit.
- Killen R 1998. An Australian perspective on outcome-based education. Paper delivered at the *International Symposium on outcomes-based education*. Pretoria: Vista University.
- Knight J 1993. The political economy of the teacher education industry. In: J Knight, L Bartlett & E Mc Williams (eds). *Unfinished Business: Reshaping the teacher education industry for the 1990s*. Rockhampton: University of Central Queensland Press.
- Lehoko K 1997. Ongetitelde voordrag by Idasa. Pretoria: Idasa.
- Mansfield B 1989. *Competencies and standards in Competency-based education and training*. J Burke (ed.). London: Falmer Press.
- Melton R 1996. Learning outcomes for higher education: Some key issues. *British Journal of Educational Studies*, 44:409-425.
- McAlevy G 1995. Teacher education for further education staff in Northern Ireland: evaluating a competence-based approach. *British Journal of In-service Education*, 21:81-88.
- Mitchell L, Hoyle C & Martin C 1993. Designing successful learning: Staff development for outcome-based education. *Journal of Staff Development*, 14:28-31.
- National Education Goals Panel's Documents 1998. *Teaching for high standards — international comparisons of teacher development*. Available url: www.negp.gov/issues/publication/negpdocs/negprepr/rp%5Fhighstds6.html
- O'Brien RB 1991. Outpost-models of teacher training in New Zealand. *Action in Teacher Education*, XIII:40-42.
- Ontario Ministry of Education and Training 1998. *The teaching profession*. Available url: www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/teacher.html.
- Otter S 1995. Learning outcomes in higher education. In: *Outcomes, learning and the curriculum: implications for NVQ's, GNVQ's and other qualifications*. J Burke (ed.). London: Falmer Press.
- Partington G 1997. Problems afflicting New Zealand teacher education. *Education Research and Perspectives*, 24:107-139.
- Robertson D 1995. Aspiration, achievement and progression in post-secondary and higher education. In: *Outcomes, learning and the curriculum: implications for NVQ's, GNVQ's and other qualifications*. J Burke (ed.). London: Falmer Press.
- Ryan B 1998. Competency-based reforms to Australian teaching: the last rites for social democracy. *Journal of Education Policy*, 13:91-113.
- SA National Department of Education s.a. Draft policy on an assessment and examinations framework for general and further education and training in South Africa. Pretoria: SA National Department of Education.
- Shipley D 1994. Outcome Based Education: Its impact on program review and the evaluation of learners. Paper presented at the annual *Conference of the Association of Canadian Community Colleges*, Ottawa: Ontario, Canada.
- Smith DJ 1997. Reforming UK initial teacher training: Roles and frames for analyzing teaching. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIII:258-260.
- South Africa 2000. Government Notice on the Norms and Standards of Educators. *Government Gazette No. 20844*. Pretoria: Government Printer.
- South African Qualifications Authority 1998. Regulations under the South African Qualifications Authority Act, 1995 (Act 58 of 1995). *Government Gazette No. 18787*. Pretoria: Government Printer.
- Spady WG 1994. *Outcome-based education: Critical issues and answers*. Arlington: American Association of School Administrators.
- Spady WG 1998a. Outcome-based education: Reform in search of a definition. Paper delivered at the *International Symposium on outcomes-based education*. Pretoria: Vista University.
- Spady WG 1998b. Transformational potential of curriculum 2005: It's all in the outcomes. Paper delivered at the *International Symposium on outcomes-based education*. Pretoria: Vista University.
- Spady WG & Marshall KJ 1991. Beyond traditional outcome-based education. *Educational Leadership*, 49:67-72.
- Suid-Afrika 1997. Die Wet op Hoër Onderwys, nr 101 van 1997. *Staatskoerant Nr 18515*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Technical Committee for the Development of an Outcomes-based Curriculum, Department of Education 1997. *Curriculum 2005: specific outcomes, assessment criteria, range statements. Grades 1 to 9* Pretoria: National Department of Education.
- Towers JM 1992. Preliminary attitudes toward outcome-based education. *Teacher Education Quarterly*, 19:83-89.
- Towers JM 1994. The perils of outcome-based teacher education. *Phi Delta Kappan*, 75:624-627.
- Whitty G 1993. Education reform and teacher education in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 19:263-275.