

## 'n Model vir kurrikulumontwerp van uitkomste-gebaseerde leerprogramme<sup>1</sup> vir onderwysersopleiding in Suid-Afrika

J.M. Dreyer\*

Departement Sekondêre Skool Onderwysersopleiding, Universiteit van Suid-Afrika, Posbus 392, Unisa, 0003 Suid-Afrika  
dreyejm1@unisa.ac.za

J.J. Booysse

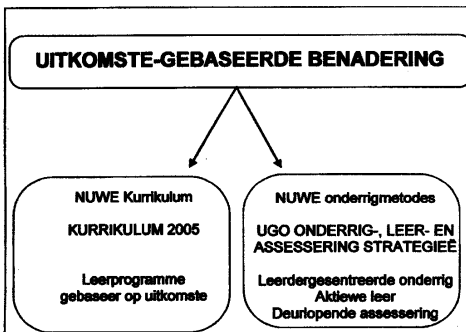
Departement Verdere Onderwysersopleiding, Universiteit van Suid-Afrika

\* Aan wie korrespondensie gerig moet word

**A model for curriculum design of outcomes-based learning programmes for teacher training in South Africa.** A new approach to teacher training is necessary to empower teachers to teach within the new outcomes-based education system. Because the new system implies a new curriculum for teacher training, there is a need for research on how providers will have to adapt their training approach and curriculum to meet the challenges of outcomes-based education. It also implies that a model for outcomes-based curriculum design is needed. To develop a model for curriculum design of outcomes-based learning programmes, requirements for the training of teachers in the context of outcomes-based education and Curriculum 2005 were identified, as were requirements for outcomes-based curriculum design. These were used as guidelines for the development of the proposed model for curriculum design of outcomes-based learning programmes.

### Inleiding

Die nuwe uitkomste-gebaseerde onderrigmodel wat in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer word, behels nie net 'n nuwe kurrikulum (Kurrikulum, 2005) nie, maar vereis ook 'n nuwe onderrig- en leerbenadering. Dit kan soos in Figuur 1 voorgestel word.



Figuur 1 Grafiese voorstelling van die nuwe Suid-Afrikaanse onderrigmodel

Dit gaan dus in die nuwe onderrigstelsel nie net oor wat onderrig word nie, maar ook oor hoe dit onderrig moet word. Hierdie twee aspekte is egter so intiem met mekaar verweef dat dit met moeite onderskei, maar nie werklik geskei kan word nie; veral wanneer die opleiding van onderwysers om die nuwe kurrikulum suksesvol in die praktyk te implementeer en uitkomste-gebaseerde onderrig te fasiliteer, ter sprake is. (Die hersiene Kurrikulum 2005 (Nasionale Kurrikulumstellings) verskil wel in sekere opsigte van die oorspronklike Kurrikulum 2005 maar volg steeds 'n uitkomste-gebaseerde benadering.)

Suid-Afrikaanse onderwysers is tot betreklik onlangs toe nog opgelei om die "ou", meer inhoudsgebaseerde kurrikulum binne 'n inhoudsgebaseerde onderrigmodel te onderrig (Media in Education

Trust, 1997). Vanweë die unieke aard van Kurrikulum 2005 en die uitkomste-gebaseerde onderrigbenadering, moet gekwalifiseerde onderwysers heropgelei word en moet onderwysstudente wat tans aanvangsonderrigopleiding ontvang, spesifiek opgelei word om die nuwe kurrikulum aan te bied. Voorsieners van onderwysersopleiding moet dus hul opleiding aanpas by die nuwe eise as hulle onderwysers wil oplei wat suksesvol binne die nuwe onderwysbedeling kan praktiseer. Veranderings in die leerprogramme van opleidingsinstansies kan egter nie lukraak aangebring word nie en behoort op deeglike navorsing te berus.

In 1994 het die Nasionale Departement van Onderwys 'n komitee, die "Committee on Teacher Education Policy" (COTEP) aangestel om oorlopende verantwoordelikheid vir die beleid oor die opleiding van onderwysers te aanvaar. In 1995 is 'n eerste stel norme en standaarde vir onderwysersopleiding, gegrond op die voorgenoemde komitee se aanbevelings gepubliseer (Committee on Teacher Education Policy, 1995).

Kort daarna is opdrag gegee dat hierdie norme en standaarde vir onderwysersopleiding en -ontwikkeling hersien moet word om vir uitkomste-gebaseerde onderrig voorsiening te maak (Technical Committee on the Revision of Norms and Standards for Teacher Education, 1997:xv).

'n Tegniek komitee is vir hierdie doel aangestel en bevindinge en aanbevelings van die komitee is vervat in 'n besprekingsdokument, getiteld "Norms and Standards for Teacher Education, Training and Development" (Technical Committee on the Revision of Norms and Standards for Teacher Education, 1997). Hierdie dokument het 'n aanduiding gegee van aspekte wat in die kurrikula van alle onderwysersopleiding ingesluit moet word, maar daar was geen spesifieke riglyne betreffende die metodologie van opleiding van onderwysers vir uitkomste-gebaseerde onderrig nie. Na die ontvangs van kommentaar en insette van rolspelers is 'n nuwe stel norme en standaarde vir onderwysersopleiding deur die Komitee beskikbaar gestel (Technical Committee on the Revision of Norms and Standards for Educators, 1998).

Hierdie dokument, wat weer ná verdere insette deur rolspelers aangepas is, is intussen as beleid vir onderwysersopleiding in die Staatskoerant gepubliseer (South Africa, 2000) en verfy in 'n daaropvolgende beleidsdokument by name "Criteria for the Recognition

<sup>1</sup> Die term "leerprogram" word in hierdie artikel gebruik as sinoniem vir onderwysersopleidingprogram en sluit die totale opleidingsprogram vir onderwysers in.

and Evaluation of qualifications for employment in Education based on the Norms and Standards for Educators” (SA National Department of Education, 2000). Dit bevat spesifieke riglyne vir onderwysersopleiding vir uitkomst-gebaseerde onderrig. Onderwysersopleiding-instansies moet egter self genoemde riglyne operasionaliseer wat aan hulle steeds 'n mate van outonomieit ten opsigte van onderwysersopleiding gee. Hulle kan daarom elkeen self onderrigstrategieë en leerprogramme ontwikkel om onderwysers vir uitkomst-gebaseerde onderrig en Kurrikulum 2005 voor te berei.

Uit 'n ondersoek na bestaande literatuur oor uitkomst-gebaseerde onderrig kan afgelei word dat, alhoewel daar heelwat geskryf is oor uitkomst-gebaseerde onderrig op skoolvlak, min werklike navorsing oor die uitwerking daarvan gedoen is (Evans & King, 1994:12) en dat navorsingsresultate wat spesifiek op onderwysersopleiding vir uitkomst-gebaseerde onderrig betrekking het, baie skaars is. Een van die redes hiervoor is dat lande wat 'n uitkomst-gebaseerde onderrigbenadering op skool volg, nie noodwendig ook hul onderwysers spesifiek hiervoor oplei nie. Die rede omdat onderwysersopleiding in sommige van hierdie lande (soos byvoorbeeld Australië) slegs in universiteite (wat 'n groot mate van outonomieit met betrekking tot hulle opleidingsprogramme geniet) plaasvind en nie in onderwyskolleges (wat normaalweg streng deur Onderwysdepartemente beheer word) nie (Chadbourne, 1997:7).

### Doel van die navorsing

Dit was die doel van die navorsing om 'n model te ontwikkel vir kurrikulumontwerp van uitkomst-gebaseerde leerprogramme, wat moontlik deur voorsieners van onderwysersopleiding gebruik kan word vir die opleiding van Suid-Afrikaanse onderwysers.

### Die aard van uitkomst-gebaseerde onderrig

Uitkomst-gebaseerde onderrig is 'n onderrigbenadering wat in sy geheel deur leeruitkomste bepaal en gerig word. Die beoogde uitkomst bepaal die kurrikulum, die onderrigstrategie, die assessering van leerders en hul vordering. Volgens Spady (1993:1-2) is daar geen onderrigstelsel sonder die uitkomste nie, omdat die stelsel deur die uitkomste bepaal word.

Die doel van uitkomst-gebaseerde onderrig moet wees om alle leerders te help om suksesvol te leer en om leerprogramme te ontwerp wat suksesvolle leer sal maksimaliseer (Spady, 1993:21). Uitkomst-gebaseerde onderrig is gebaseer op drie sleutelaannames en vier beginsels. Die sleutelaanname is dat alle leerders suksesvol kan leer, sukses verdere sukses kweek en skole in beheer is van omstandighede wat suksesvolle leer moontlik maak (Spady, 1982:127).

Die vier beginsels van uitkomst-gebaseerde onderrig is dat daar 'n duidelike fokus moet wees, meervoudige geleentehede vir leer geskep moet word, hoë verwagtinge van leerders gekoester moet word en dat leerprogramontwerp by die kulminerende uitkomste moet begin en daarvandaan terugwaarts moet plaasvind (Spady, 1993:15-19). Veral laasgenoemde bepaling is krities in die ontwikkeling van enige model vir uitkomst-gebaseerde leerprogramontwerp.

In werklikheid bestaan daar drie tipes uitkomst-gebaseerde onderrig, naamlik tradisionele, oorgangs- en transformerende uitkomst-gebaseerde onderrig. Die ideaal is om te streef na laasgenoemde omdat dit die mees gevorderde vorm daarvan is (Spady & Marshall, 1991:68-72). In transformerende uitkomst-gebaseerde onderrig word heeltemal wegbeweeg van bestaande strukture en kurrikula en 'n eiesoortige benadering word gevolg ten opsigte van leerprogramontwerp (Spady & Marshall, 1991:68).

Die begrip “uitkomste” het met tyd verander en daar is mettertyd onderskei tussen drie uitkomste-domeine, naamlik kennis, vaardighede en waarde-oriëntasie (Spady, 1993:20), verskillende wyses om uitkomste te beskryf, naamlik deur te fokus op inhoud, tyd, kurrikulum, jurisdiksie, vaardigheid en funksie (Spady, 1994:59), drie uitkomstevlakke, naamlik geletterdheid, inhoud en verrigting (Spady, 1994:60) en verskillende tipes uitkomste, naamlik bemagtigingsuitkomste en kulminerende uitkomste (Brandt, 1993:66-71). Uittree-/kulminerende

uitkomste waarna in onderwys gestreef behoort te word is fundamentele lewensrolle en beroepsrolle (Spady, 1994:67-71). In die Suid-Afrikaanse opset word die fundamentele lewensrolle vervat in die sewe kritieke en vyf ontwikkelingsuitkomste (Technical Committee for the Development of an Outcomes-based Curriculum, 1997:10), terwyl die beroepsrolle vervat is in die sewe onderwyserrolle wat deur die Departement van Onderwys geïdentifiseer is (South Africa, 2000:13-14).

### Die Suid-Afrikaanse stelsel van uitkomst-gebaseerde onderrig met spesifieke verwysing na onderwysersopleiding

In teenstelling met baie ander lande, word Suid-Afrikaanse voorsieners van onderwysersopleiding deur wetgewing verplig om hul opleidingsprogramme in uitkomst-gebaseerde onderrigformaat aan te bied (South African Qualifications Authority, 1998:11; South Africa, 1997:37). Kurrikulumontwerp van leerprogramme vir onderwysersopleiding moet uitkomst-gebaseerd van aard wees (Technical Committee on the Revision of Norms and Standards for Educators, 1998) en moet voorsiening maak vir die kritieke en ontwikkelingsuitkomste (Technical Committee for the Development of an Outcomes-based Curriculum, 1997:10) en die sewe onderwyserrolle (South Africa, 2000:13-14), terwyl deurlopende geïntegreerde, maatstaf-gebaseerde assessering ook daarin vervat moet wees (SA National Department of Education, sa: 39).

### Tradisionele<sup>2</sup> versus uitkomst-gebaseerde kurrikulumontwikkeling en -ontwerp

Weens die verskille wat daar tussen tradisionele en uitkomst-gebaseerde onderrigstelsels bestaan, kan verwag word dat daar ook verskille sal bestaan met betrekking tot kurrikulumontwikkeling en kurrikulumontwerp.

#### Tradisionele kurrikulumontwikkeling

Carl, Volschenk, Franken, Ehlers, Kotze, Louw en Van der Merwe (1988:23) dui aan dat kurrikulumontwikkeling bestaan uit 'n aantal fases naamlik kurrikulumontwerp, kurrikulumdisseminasie, kurrikulumimplementering en kurrikulumevaluasie.

#### Tradisionele kurrikulumontwerp

In 'n ondersoek na 'n aantal bestaande Suid-Afrikaanse modelle wat ontwikkel is vir die ontwerp van 'n kurrikulum het Carl (1995:94) sekere gemeenskaplike faktore gevind, naamlik situasie-analise; formulering van doelstellings en doelwitte; keuse en klassifikasie van inhoud; keuse van metodes, tegnieke en media; keuse en klassifikasie van leerervaringe; beplanning en implementering van onderrigleersituasies en evaluering van leerders.

#### Uitkomst-gebaseerde kurrikulumontwikkeling

Die fases van kurrikulumontwikkeling vir uitkomst-gebaseerde onderrig verskil in 'n mate van die fases vir tradisionele kurrikulumontwikkeling wat hierbo genoem is, maar daar is ook ooreenkomste. Die fases wat by uitkomst-gebaseerde ontwerp geld, is bepaling van uitkomste, ontwerp van die kurrikulum, onderneem van die onderrig, dokumentering van resultate en bepaling van vordering (Spady, 1994:8).

#### Uitkomst-gebaseerde kurrikulumontwerp

In uitkomst-gebaseerde kurrikulumontwerp moet begin word by die uitkomste en moet daar terugwaarts gewerk word (Spady, 1993:19-20). Die betekenisvolle kulminerende uitkomste, wat beroeps- en lewensrolle verteenwoordig, vorm die beginpunt (Spady & Marshall, 1991:67). Hiervandaan word die kurrikulum terugwaarts ontwerp en word bemagtigingsuitkomste geïdentifiseer wat as boublokke moet

2

Die term “tradisioneel” word hier gebruik om te verwys na bestaande modelle van kurrikulumontwikkeling wat in gebruik was (en in baie gevalle steeds is) voor die koms van uitkomst-gebaseerde onderrig.

dien om die kulminerende uitkomst te verwerf. Bemagtigingsuitkomst sluit in leerprogramuitkomst (op die hoogste vlak) kursusuitkomst, leereenheidsuitkomst en lesuitkomst (op die laagste vlak) (Spady, 1988:7). Uitkomst op al die vlakke hou direk verband met mekaar. Die totaal van alle lesuitkomst is gerig op die verwerwing van leereenheidsuitkomst. Op hul beurt is die leereenheidsuitkomst gerig daarop om die kursusuitkomst te verwerf en is die kursusuitkomst gemik daarop om die leerprogramuitkomst te verwerf. In praktyk kan die leerprogramuitkomst byvoorbeeld die uitkomst wees vir 'n Nagraadse Onderwysertifikaat, kursusuitkomst gelyk gestel word aan module uitkomst, leereenheidsuitkomst kan tema- of afdelingsuitkomst wees en lesuitkomst kan uitkomst vir les-eenhede verteenwoordig. Eers wanneer die uitkomst bepaal is, word leerinhoud gekies om dit ten uitvoer te bring.

In uitkomst-gebaseerde kurrikulumontwerp word in werklikheid bloot 'n raamwerk van uitkomst op verskillende vlakke daargestel, waarby inhoud van eie keuse gevoeg kan word. Enige raamwerk vir uitkomst-gebaseerde kurrikulumontwerp moet dus uitkomst op verskillende vlakke (soos hierbo uiteengesit) verteenwoordig.

Die kurrikulerings-elemente of faktore wat betrokke is by kurrikulumontwerp vir uitkomst-gebaseerde leerprogramme toon groot ooreenkomste met dié faktore wat deur Carl (1995:94) geïdentifiseer is en wat hierbo genoem is. Daar is egter ook duidelike verskille, veral wat betref die operasionalisering van die verskillende elemente.

Die grootste verskil lê waarskynlik in die keuse van inhoud. In 'n uitkomst-gebaseerde onderrig leerprogram word inhoud nie voorgeskryf nie, maar word die keuse daarvan aan die aanbieder of voorsiener van die program oorgelaat. Wanneer inhoud wel deur die aanbieder of voorsiener gekies word, word vereis dat dit kennis, vaardighede en ingesteldhede moet integreer, oor die grense van kennis-domeine moet strek en direk moet verband hou met die verwerwing van die uitkomst (Network for Outcome-Based Schools, 1991:5). Die leerinhoud verskil beduidend van inhoud wat in tradisionele vakgebiede gerangskik is en as aparte entiteite aangebied word, soos wat die geval in die tradisionele kurrikulumontwerp is.

Alhoewel die elemente van kurrikulumontwerp vir tradisionele uitkomst-gebaseerde onderrig oorkoepelend gesien, ooreenstem, moet die unieke vereistes van uitkomst-gebaseerde onderrig deeglik in ag geneem word by kurrikulumontwerp vir sodanige leerprogramme. Carl (1995:90) beveel in hierdie verband aan dat kurrikuleerders moet kennis neem van bestaande modelle, maar dit moet aanpas om te voldoen aan die vereistes van hulle besondere omstandighede. Dit kan op minstens twee wyses geskied. Bestaande modelle kan in 'n uitkomst-gebaseerde omgewing geïntegreer word (Genis, 2001:14) of daar kan transformeerend te werk gegaan word deur weg te breek van bestaande strukture en sisteme (Spady & Marshall, 1991:68).

Die model wat vervolgens voorgelê word, is 'n poging om die besondere vereistes van uitkomst-gebaseerde onderrig te akkommodeer in 'n eiesoortige kurrikulumontwerp vir uitkomst-gebaseerde leerprogramme. Die model is nie 'n kurrikulum nie en bied bloot 'n raamwerk vir kurrikulumontwerp wat deur verskeie opleidingsinstansies gebruik kan word. Elke instansie sal dit egter inkleef met hul eie spesifieke uitkomst, inhoud, leerervarings, leermateriale, onderrig- en leerstrategieë en assesseringstrategieë.

### Voorgestelde model vir kurrikulumontwerp van uitkomst-gebaseerde leerprogramme

Die reeds genoemde voorskrifte vir uitkomst-gebaseerde kurrikulumontwerp dien as basis vir die model. As die gegewe situasie met betrekking tot uitkomst-gebaseerde onderwysersopleiding in Suid-Afrika verder in ag geneem word, kan 'n model vir kurrikulumontwerp van leerprogramme vir onderwysersopleiding moontlik uit die volgende elemente bestaan:

- Ontwerp van betekenisvolle **kulminerende uitkomst** gebaseer op gegewe kritieke en ontwikkelingsuitkomst (lewensrolle) (Technical Committee for the Development of an outcomes-based

curriculum, 1997:10) en die sewe onderwysersrolle (South Africa, 2000:13-14). Genoemde uitkomst is generies en moet gebruik word deur alle voorsieners van onderwysersopleiding.

- Identifisering van maatstaf-gebaseerde **assesseringskriteria** en 'n verskeidenheid **assesseringstrategieë** geassosieer met genoemde uitkomst (SA National Department of Education, s.a.: 36).
- Ontwerp van **leerprogramuitkomst** gerig op die kulminerende uitkomst (South Africa, 2000:12) en gebaseer op die voorgeskrywe uitkomst vir elke afsonderlike onderwyskwalifikasie wat deur die "Liggaam vir Generering van Standaard vir Onderwysersopleiding" ontwikkel is. In effek is die uitkomst waarna hier verwys word ook generies van aard en behoort hulle nagestreef te word deur alle voorsieners van onderwysersopleiding. Die leerprogramme self sal egter van opleidingsinstansie tot opleidingsinstansie verskil omdat ander vlakke van uitkomst self bepaal sal word, asook elemente soos leerervarings, inhoud, leermateriale, onderrig- en leerstrategieë en assesseringstrategieë.
- Identifisering van maatstaf-gebaseerde **assesseringskriteria** en 'n verskeidenheid **assesseringstrategieë** geassosieer met genoemde uitkomst (South African Qualifications Authority, 1998:11).
- Groepering van uitkomst en strukturering van die leerprogram waaronder **indeling in kursusse en/of leereenhede** tel (SA National Department of Education, 1997:32).
- Bepaling van **kursus en/of leereenheidsuitkomst** in al drie uitkomst-domeine en die ontwerp van assesseringskriteria, omvangsaanduiders, vlakaanduiders en verrigtingsaanduiders vir verwerwing van die kursus en/of leereenheidsuitkomst (Spady, 1993:20).
- Keuse van **onderrig- en leerstrategieë** om uitkomst ten beste te verwerf (SA National Department of Education, 1997:6-7).
- Beplanning van **leeraktiwiteite en leergebeure** per leereenheid (SA National Department of Education, 1997:6-7).
- Beplanning, keuse en ontwerp van **leermateriale** (SA National Department of Education, 1997:29).
- Skep van **leergeleenthede** en bestuur van leergebeure (Malan, 1997:35-36).
- **Mediasie** van leergebeure (SA National Department of Education, 1997:28).
- Beplanning vir en toepassing van **deurlopende assessering** (insluitend rekordering en rapportering) wat in al die voorafgaande geïntegreer word (SA National Department of Education, s.a.:36-43).
- Deurlopende evaluering van die proses van kurrikulumontwerp en aanpassing of wysiging indien nodig.

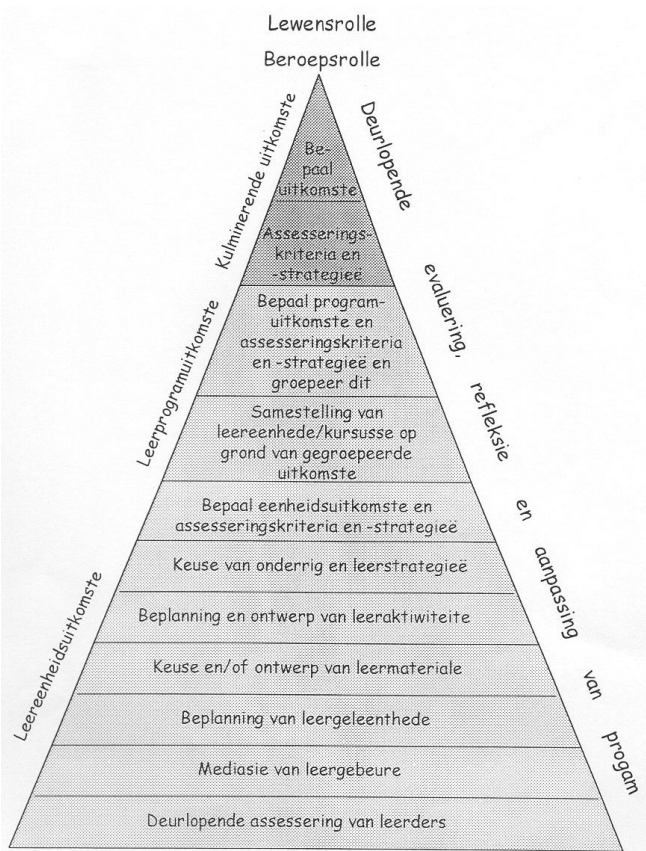
Skematies lyk die voorgestelde model vir uitkomst-gebaseerde leerprogramontwerp soos in Figuur 2.

### Evaluering van die voorgestelde model vir kurrikulumontwerp van uitkomst-gebaseerde leerprogramme

Dit is belangrik dat enige model vir kurrikulumontwerp van uitkomst-gebaseerde leerprogramme in Suid-Afrika sal voldoen aan die vereistes van rolspelers in die onderwys, soos die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAKO), die Suid-Afrikaanse Raad vir Onderwysers (SARO), die Nasionale Departement van Onderwys (NDO) en die beginsels van uitkomst-gebaseerde onderrig. Die model soos in die figuur voorgestel voldoen aan die volgende vereistes:

- SAKO se vereiste dat onderwysersopleidingsprogramme, soos alle tersiêre onderwys- en opleidingsprogramme, uitkomst-gebaseerd van aard sal wees
- SAKO se vereiste dat alle onderwys en opleiding sal plaasvind met die oorhoofse doel om die sewe kritieke- en die vyf ontwikkelingsuitkomst te verwerf
- SARO se vereiste dat onderwysers professioneel opgelei moet word

- NDO se vereiste dat onderwysers opgelei sal word om die sewe onderwyserrolle te kan vertolk.
- Met betrekking tot die uitkomste-gebaseerde aard van die model voldoen dit aan die volgende vereistes:
- die vereiste van terugwaartse ontwerp
  - die vereiste dat al drie uitkomste-domeine (kennis, vaardighede en ingesteldhede) gedek moet word
  - die vereiste dat daar verskillende vlakke van uitkomste (kulminerende-, program- kursus- en/of eenheidsuitkomste) in die leerprogram moet wees
  - die vereiste dat die beginpunt van die ontwerpproses lewens- en beroepsrolle moet wees wat in die vorm van uitkomste verwoord is
  - die vereiste van 'n deurlopende, geïntegreerde, maatstaf-gebaseerde assesseringstelsel en assesseringskriteria wat vooraf bepaal moet word en aan leerders bekend moet wees
  - die vereiste dat inhoude kruiskurrikulêr moet wees en bepaal moet word op grond van die uitkomste wat verwerf moet word.



Figuur 2 Model vir kurrikulumontwerp van uitkomste-gebaseerde leerprogramme

Die model blyk dus te voldoen aan die kernvereistes van rolspelers in die onderwys en aan kurrikulumontwerpvereistes van uitkomste-gebaseerde onderrig.

**Samevatting**

Kurrikulumontwerp van leerprogramme vir uitkomste-gebaseerde onderwysersopleiding vereis 'n ietwat ander benadering as wat gegeld het in tradisionele kurrikulumontwerp waar inhoude so 'n dominante rol gespeel het. Die model wat in hierdie artikel voorgelê word, kan moontlik van waarde wees en saam met ander soortgelyke bestaande modelle en modelle wat nog ontwikkel word, daartoe meewerk dat sinvolle leerprogramme ontwerp sal word wat onderwysers in staat sal stel om suksesvol binne die stelsel van uitkomste-gebaseerde onderrig te funksioneer.

**Summary**

A new approach to teacher training is necessary to empower teachers to teach within the new outcomes-based education system. Because the new system implies a new curriculum for teacher training, there is a need for research on how providers will have to adapt their training approach and curriculum to meet the challenges of outcomes-based education. It also implies that a model for outcomes-based curriculum design is needed.

To develop a model for curriculum design of outcomes-based learning programmes, requirements for the training of teachers in the context of outcomes-based education and Curriculum 2005 were identified, as were requirements for outcomes-based curriculum design. These were used as guidelines for the development of a model for curriculum design of outcomes-based learning programmes.

The research showed that outcomes-based teacher training has received only scant attention in the rest of the world. It was also found that the curriculum design of learning programmes for outcomes-based education requires a somewhat different approach to traditional curriculum design, where content plays such a dominant role.

A model for curriculum design of outcomes-based learning programmes for teacher training is suggested to facilitate the development of such training programmes. It is hoped that the model will contribute to sensible learning programmes which will empower teachers to function successfully in an outcomes-based education system.

Figure 3 is a schematic representation of the model for curriculum design of outcomes-based learning programmes.

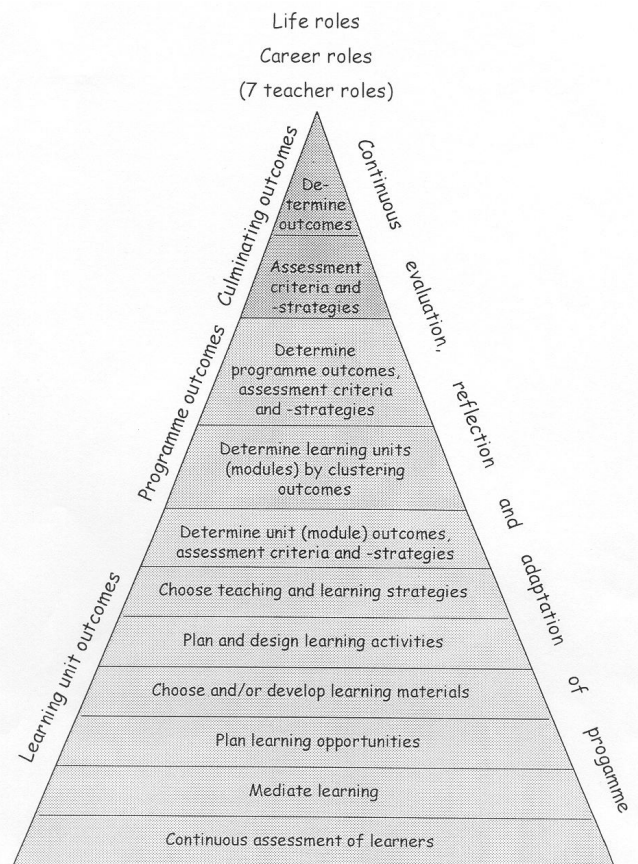


Figure 3 Model for curriculum design of outcomes-based learning programmes

The model consists of the following aspects:

- Design of culminating outcomes based on given critical and developmental outcomes (life roles) and career roles (teacher roles)
- Identification of criterion-referenced assessment criteria and a variety of assessment strategies associated with the above out-

- comes
- Design of learning programme outcomes aimed at the achievement of the culminating outcomes and based on the outcomes for the specific programme for teacher training as determined by the Standards Generating Body for Teacher Education
  - Identification of criterion-referenced assessment criteria and a variety of assessment strategies associated with the above outcomes
  - Grouping of outcomes and structuring of the learning programme, including division into courses and/or learning units
  - Determination of course and/or learning unit outcomes in all three outcome domains (knowledge and understanding, skills, and values) and the design of assessment criteria and benchmarks for the achievement of the desired outcomes
  - Choosing teaching and learning strategies for achievement of the outcomes
  - Planning learning activities and learning events per learning unit
  - Planning, choosing and developing learner support materials
  - Creation of learning opportunities
  - Mediation of learning
  - Continuous assessment (including recording and reporting)
  - Continuous evaluation of the curriculum design process and adaptation or change where necessary

### Verwysings

- Carl AE 1995. *Teacher empowerment through curriculum development: Theory into practice*. Kenwyn: Juta.
- Carl A, Volschenk A, Franken T, Ehlers R, Kotze K, Louw N & Van der Merwe C 1988. *Kurrikulumontwikkeling in die primêre skool: 'n Modulare benadering*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Chadbourne R 1997. Teacher Education in Australia: what difference does a new government make? *Journal of Education and Teaching*, 23:7-27.
- Committee on Teacher Education Policy 1995. *Norms and standards and governance structures for teacher education*. Pretoria: National Department of Education.
- Dreyer JM. 2000. Onderwysersopleiding vir uitkomst-gebaseerde onderwys in Suid-Afrika. DED-proefskrif. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Evans KM & King JA 1994. Research on OBE: What we know and don't know. *Educational Leadership*, 51:12-17.
- Genis E 2001. *The implications of implementing outcomes-based education and training in Technikons (Curriculum Development Series No. 4)*. Pretoria: Pretoria Technikon.
- Hlebowitsh PS 1995. Interpretations of the Tyler rationale: a reply to Kliebard. *Journal of Curriculum Studies*, 27:89-94.
- Media in Education Trust 1997. *Curriculum 2005: South African education for the 21st Century*. Media in Education Trust.
- Network for Outcomes-Based Schools 1991. The criteria for outcome-based education. *Outcomes*, 10:5.
- 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: National Department of Education.
- SA National Department of Education 1997. *Curriculum 2005: lifelong learning for the 21st century*. Pretoria: Department of Education.
- SA National Department of Education 2000. *Criteria for the recognition and evaluation of qualifications for employment in education based on the norms and standards for educators*. Pretoria: National Department of Education.
- South Africa 2000. Government Notice on the Norms and Standards of Educators. *Government Gazette No. 20844*, 4 February 2000. Pretoria: Government Printer.
- South African Qualifications Authority 1998. Regulations under the South African Qualifications Authority Act, 1995 (Act No. 58 of 1995). *Government Gazette No. 18787*, 28 March 1998. Pretoria: Government Printer.
- Spady WG 1982. Outcome-based instructional management: a sociological perspective. *Australian Journal of Education*, 26:123-142.
- Spady WG 1988. Organizing for results: the basis of authentic restructuring and reform. *Educational Leadership*, 46:4-10.
- Spady WG 1993. *Outcome-based education*. New South Wales: Australian Curriculum Studies Association.
- Spady WG 1994. *Outcome-based education: critical issues and answers*. Arlington: American Association of School administrators.
- Spady WG 1998. Outcome-based education: reform in search of a definition. Unpublished paper read at the *International symposium on OBE*. 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, 1997). *Staatskoerant Nr 18515*, 19 Desember 1997. Pretoria: Staatsdrukker.
- Technical Committee for the Development of an outcomes-based curriculum 1997. *Curriculum 2005: specific outcomes, assessment criteria, range statements. Grades 1 to 9*. Pretoria: National Department of Education.
- Technical Committee on the Revision of Norms and Standards for Teacher Education 1997. *Norms and standards for teacher education, training and development*. Pretoria: National Department of Education.
- Technical Committee on the Revision of Norms and Standards for Educators 1998. *Norms and standards for educators*. Pretoria: National Department of Education.