

Dis genoeg: Maak 'n einde aan die verwarring oor Uitkomsgerigte Onderwys in Suid-Afrika¹

It's Time to End the Decade of Confusion about OBE in South Africa

WILLIAM SPADY

International Director, Heart Light Education,
113 Water Road, Walmer, 6070
billspady@earthlink.net



William Spady

DR. WILLIAM SPADY is 'n internasionaal erkende gesaghebbende op die gebied van Uitkomsgebaseerde Onderwys, organisatoriese verandering, transformasionele leierskapsontwikkeling, toekomstgerigte strategiese beplanning en bemagtigende leer- en lewensmodelle. Vir meer as 30 jaar was hy aan die spits van belangrike pogings in Noord-Amerika, Suid-Afrika en Australië om die visie in opvoedkundige stelsels te verbreed, die filosofiese begronding te verdiep en die prestasie van leerders, opvoeders, en leiers te verbeter.

Hy het uitgebreid gepubliseer en lesings dwarsoor die wêreld gehou oor organisatoriese leierskap, sistemiese verandering, onderrigsbestuur, Uitkoms-gebaseerde Onderwys, skool herstrukturering, strategiese beplanning, leerplanontwerp, en paradigma-verandering. Hy is oor die jare vyf keer benoem as "Uitnemende Dosent" by die nasionale konvensie van die "American Association of School Administrators"(AASA). Hy is die outeur van vyf boeke en dosyne hoofartikels oor kwessies te make met onderwysverandering.

In 2003 is Dr. Spady benoem as 'n Senior Genoot aan die Novalis Instituut in Kaapstad, en Hoofkonsultant van die Matthew Goniwe Skool vir Leierskap en Bestuur in Johannesburg.

DR. WILLIAM SPADY is an internationally recognised authority on Outcome-Based Education, organisational change, transformational leadership development, future-focused strategic design, and empowering models of learning and living. For over 30 years he has spearheaded major efforts throughout North America, South Africa and Australia on expanding the vision, deepening the philosophical grounding, and improving the performance of learners, educators, leaders, and educational systems.

He has published and lectured extensively across the world on organisational leadership, systemic change, instructional management, Outcome-Based Education, school restructuring, strategic planning, curriculum design, and paradigm change. Over the years he has been named "Distinguished Lecturer" at American Association of School Administrator's (AASA) national convention five times. He is the author of five books and dozens of major articles on educational change issues.

In 2003 Dr. Spady was named a Senior Fellow of the Novalis Institute in Cape Town, and Chief Consultant to the Matthew Goniwe School of Leadership and Governance in Johannesburg.

¹ Die Engelse weergawe van die artikel, wat gewerf is deur die Redaksie van die TNT, is met die medewete en toestemming van die outeur in Afrikaans vertaal deur Rina Nel en Jacques van der Elst en geredigeer deur Kobus Maree.

ABSTRACT***It's Time to End the Decade of Confusion about OBE in South Africa***

The fundamental elements of what is known today as Outcome-Based Education are clearly embodied in numerous familiar models of learning, assessment, and credentialing in the non-education world that, in some cases, are many centuries old. In virtually all of these models, successful outcome performance is the clear/fixed/pre-determined/known/constant factor in the equation, and time is the flexible/variable/adaptable factor. In formal education, however, exactly the opposite pattern exists: time is the clear/fixed/pre-determined/known/constant factor, and learning success is the flexible/variable/adaptable factor.

This makes “authentic” OBE implementation extremely difficult for modern education systems to implement because they are fundamentally Time-Based – defined, organized, and driven by the calendar, schedule, and clock – not Outcome-Based as some profess. South Africa is no exception to this rule – which made its enthusiastic embracing of OBE in 1997 problematic from the start.

In explaining the core fundamentals of the OBE concept and how those fundamentals evolved (particularly in North America) prior to 1997, this paper makes clear that South Africa's Curriculum 2005 initiative missed the OBE mark on almost every essential count: 1) not having a clear, compelling, and operational framework of “Exit Outcomes” on which to ground the reform and the curricular changes which drove it; 2) making no reference, either in theory or practice, to OBE's Four Operating Principles – which enable modern day educators to get as close to “real” implementation as the Time-Based paradigm of education allows; 3) missing the mark significantly on understanding and implementing what Outcomes are – culminating demonstrations of learning – the multiple forms they take, and the multiple ways in which they can be designed and assessed; 4) bogging down in micro content, assessments, marking, and record-keeping – which advanced OBE implementers warn strongly against; 5) lacking the future-focused grounding of OBE designs that are legitimately called “transformational;” and 6) falling into the familiar pattern of calling its “CBO” thinking and practices “OBE.”

The latter relates to an almost universal constellation of practices that make educational systems virtually unchangeable from an OBE perspective: Curriculum Based Outcomes, Content Bound Objectives, Calendar Based Opportunities, Cellular Based Organization, Contest Biased Orientations, Convenience Based Operations, and Convention Bound Obsolescence. Unfortunately, Curriculum 2005 and its key advocates appeared to take these seven CBO's as givens, which made their continuous reference to OBE incongruous at best.

Consequently, the paper argues that, had South Africa's key educational policy makers in 1997, and since, taken the time to understand the six key points above, they would have been able to make a more constructive choice about the educational reforms they sought to bring about. First, recognizing these major disparities between their Curriculum 2005 strategies and the fundamentals of genuine OBE, they could have chosen to bring C2005 more strongly into alignment with OBE and modified their initial course of action considerably. Or, recognizing these major disparities, they could have chosen to drop the OBE label altogether and thereby reduced or avoided a lot of the confusion generated by implying that Curriculum 2005 required significant changes in familiar practice. For example, by maintaining the very “non-OBE” Matric and annual examination systems that had always been in place, the government kept everyone locked into traditional/conventional modes of thinking about learning, curriculum, achievement, assessment, and qualifications.

Conclusion: South Africa should stop referring to OBE in any form. OBE never existed in 1997, and has only faded farther from the scene as C2005 was replaced by the Revised National Curriculum Statement. The real challenge facing educators is how to implement educational practices that are sound and make significant differences in the lives of ALL South African learners.

INLEIDING

Dis nou al meer as tien jaar gelede dat ek die eerste keer in Suid-Afrika aangekom het om 'n landwyse lesingtoer oor Uitkomsgerigte Onderwys (UGO) te onderneem. Dit was in Oktober 1997. Vir vier weke lank het ek van plek tot plek duisende opvoedkundiges in alle dele van die land toegesprek en is dikwels voorgestel as die vader van Uitkomsgerigte Onderwys. Elke keer as ek dit gehoor het, was my verweer dat dit nie eintlik waar is nie, want dan moes ek al 500 jaar oud gewees het!

DEFINIËRENDE ELEMENTE VAN UGO

UGO se voorbeelde en nalatenskap uit die “regte wêreld”

Hoekom dan al 500 jaar oud? Juis omdat, wat ek daarvan verstaan het, die definiërende elemente van die UGO-benadering soos onderrig, evaluering en akkreditering reeds lankal in die “regte wêreld” oor eeue en in baie vorms bestaan het. Ek het 'n aantal voorbeelde genoem in my eerste boek oor UGO met die titel *Outcomes Based Education: Critical Issues and Answers*, van 1994. Voorbeelde hiervan is:

- Die vakmanskapgildes van die Middeleeue
- Die talle leerlingprogramme in die ambagte wat daaruit voortgespruit het
- Tegniese opleiding in die leër
- Meriete- en eretoekenings in die padvindersy
- Karate, skuba- en noodhulpopleiding
- Vlieëniersopleiding en lugvaartskole
- Sneeski-opleiding

Al hierdie verskillende modelle het deur die eeue binne nie-opvoedkundige velde gefloreer, omdat hulle positief, prakties, realisties en hoogs effektief was vir die hoofsaaklik volwassenes wat daaraan deelgeneem het. Die modelle het, wat my betref, vier hoofkenmerke, wat eie is aan die karakter van UGO, gedeel:

Eerstens het elkeen helder en tasbare prestasiekriteria gehad wat duidelik omskryf het wat doeltreffendheid, vaardigheid en/of professionaliteit beteken – dikwels op duidelik onderskeibare vlakke van aantoonbare deskundigheid. In baie gevalle is hoë vlakke van vaardigheid vereis voordat die leerder toegelaat is om op sy of haar eie “uitkomst” te lewer, eenvoudig omdat sekere aktiwiteite inherent gevaarlik was vir die persoon self: byvoorbeeld vuurwapenhantering, gevegsvaardighede, onderwater-eksplorاسie, vliegtuigloodse en sneeu- en yssport op afdraandes. Hierdie soort aktiwiteite het toegepaste vaardighede vereis wat “boekennis” en pen- en papiertoetse ver te bowe gegaan het – iets wat vanuit die tradisionele akademiese onderwys hoegenaamd nie op prys gestel is nie.

Tweedens het hierdie hoofkenmerke drie sleutelaspekte geopenbaar:

- Die bewys of lisensie wat die leerder ontvang het as bevestiging dat hy/sy suksesvol was om aan te toon dat hy/sy aan die vereiste kriteria voldoen het;
- Die presiese aard van die prestasie-evaluering wat uitgevoer moes word sodat die leerder kon aantoon wat hy geleer het;
- Die aard/ontwerp van die onderrigervaring wat uiteindelik die leerder regstreeks sou ondersteun wanneer hy die gedefinieerde prestasiekriteria suksesvol demonstreer.

Derdens word “sukses” behaal WANNEER die leerder alle definiërende prestasiekriteria in ’n outentieke, “lewendige” situasie kan demonstreer. Leerders is nie gepenaliseer vir foute terwyl hulle in die leerproses is nie. Talle kanse word gebied om hulle hoogste en vereiste vlak van prestasie te ontwikkel. Die doel was om leerders goed te laat vaar en nie noodwendig om reeds tydens hulle eerste poging perfek te wees nie.

Vierdens kon die leerders in die meeste gevalle vorder teen ’n pas wat by hulle leervermoë aangesluit het. Dit het beteken dat hulle opleiding, evaluering en uiteindelijke gradering nie onderhewig was aan kalenderdatums of spesifieke tydsraamwerke nie.

Botsende paradigmas

Ek het gou besef dat hierdie onderskeidende kenmerke wat gesamentlik as ’n leerparadigma gesien kan word, presies die teenoorgestelde was van die funksionering van onderwyssisteme wêreldwyd. In bogenoemde modelle is ’n suksesvolle uitkoms die duidelike/vasgestelde/voorafbepaalde/bekende/konstante faktor wat op die spel is, terwyl **tyd** juis die plooibare/ wisselende/aanpasbare komponent in die leerproses is.

Om die waarheid te sê, wat ek besef en waaroor ek byna veertig jaar gelede geskryf het, was dat die klok, skedules en almanak die hoofbepalers en drywers in die onderwyssisteme in Noord-Amerika en elders in die “moderne” wêreld was. Vasgestelde datums het bepaal wanneer opleiding moes begin en eindig. Toegang tot onderrig en die kans om te leer is bepaal deur spesifieke datums op die almanak. Tussen twee datums het die sogenaamde “goue kans” vir leerders gelê. Dit was ’n beperkende faktor vir alle leerders – dieselfde tydsbeperking wat jaar vir jaar op leerders afgedwing is. Hierdie tydsraamwerk het ook die onderwysers beperk, want hulle moes hul steeds uitbreidende kurrikula in die statiese tydblokke indruk, sonder inagneming van die tyd wat dit ’n leerder sou neem om die studiestof te bemeester of te begryp.

Ek het duidelik gesien dat onderwys in ’n TYDSGEBONDE sisteem versink het. Dit het enersyds voordelig gewerk vir “vinnige” leerders, terwyl die stadiges onder enorme druk geplaas is om by te hou en enigsins suksesvol te wees. Dit is in wese so dat almal by dieselfde beginpunt begin, maar dat die vinnigstes jaar vir jaar eerste by die doellyn uitkom. Verder het ek vasgestel dat ’n onderwyssisteem nie tegelykertyd tydgebaseerd en uitkomsgerig kan wees nie. Uitkomsgerigte onderwys vereis buigsame/soepel voorwaardes, terwyl tydgebaseerde sisteme inherent vaste, onbuigbare eise stel.

Die gevolg was dat daar ’n ernstige en groot gaping bestaan tussen wat Uitkomsgerigte modelle beliggaam en die manier waarop moderne onderwyssisteme gestruktureer is. Dis iets wat die Suid-Afrikaanse beleidmakers ’n dekade gelede nie besef het toe hulle geesdriftig besluit het op Uitkomsgerigte Onderwys as dié onderwysparadigma wat die dryfkrag vir die toekomstige onderwyssisteem moes wees nie. Ek het die gevare aan my Suid-Afrikaanse gehore uitgewys en hulle gewaarsku dat, soos ek dit gesien het, Kurrikulum 2005 te kort skiet wanneer ’n mens regtig kyk na die fundamentele kenmerke van die UGO-paradigma.

UGO se vier operasionele dryfkragte

'n Ander ooglopende tekortkoming in al die Kurrikulum 2005-retoriek waarvan ek in 1997 gelees en geleer het, was die weglating van wat ek beskou as die operasionele hart van UGO. Ons het dit die dryfkragbeginsels genoem. Hierdie beginsels kom sterk ooreen met die definiërende kenmerke van UGO-modelle wat hierbo beskryf is. Hulle vorm eintlik die hoekpale vir die vestiging van UGO-praktyke in skole en in die klaskamers. Met verloop van tyd het ons opgemerk dat hierdie beginsels 'n uitbreiding was van die sogenaamde “voorwaardes vir sukses” in skole en klaskamers. In werklikheid het hulle die studente regstreeks gehelp om meer suksesvol te leer en erken te word vir wat hulle uiteindelik bereik het. Kortliks is die beginsels die volgende:

1. **'n Duidelike fokus op betekenisvolle uitkomst:** Dus 'n helder fokus op die uiteindelijke leerresultate wat opvoeders vir hul studente begeer het; dit hou in dat opvoeders voortdurend daardie duidelike fokus met hulle studente deel en dit toelig by die begin van elke leerervaring; alle onderrig en assessering bly in ooreenstemming met daardie gewenste leerresultaat.
2. **Gebruik die uiteindelijke/finale uitkoms/gewenste resultaat en werk daarvandaan terug:** Ontwerp kurrikulum/leerervarings/onderrig sistematies TERUG van die finale, gewenste eindresultaat – sodoende word die geleentheid geskep vir die ontwikkeling van dié vaardighede wat voortdurend op die eindresultaat sal fokus.
3. **Hoë verwagting en hoëvlaksukses:** Skep aanhoudend “hoë verwagtings” ten opsigte van elke student se vermoë om uiteindelik die leerresultate van hoë gehalte te bereik – met beklemtoning van die feit dat geen student afgeskryf word asof hy nie in staat sou wees om suksesvol te leer nie.
4. **Uitgebreide geleenthede en steun:** Dit hou in dat die aantal, bestek en soorte geleenthede van studente om te leer uitgebrei word sodat hulle uiteindelik kan aantoon dat hulle leerproses suksesvol verloop het. Dit beteken dat tyd gesien word as 'n plooibare bron en nie as 'n streng, skedulegebonde definieerder van die onderrigproses nie.

Oor die afgelope drie dekades was ons vermaning aan onderwysers en hoofde dat hierdie vier beginsels konstant, sistematies, kreatief en gelyktydig gebruik moes word. Dit bring 'n mens so na as moontlik aan die implementering van UGO. Die bogenoemde vier beginsels is breedvoerig omskryf in *Curriculum 2005: A guide for Parents*, 'n boek wat ek in 1999 in Suid-Afrika saam met Anne Schlebush as mede-outeur geskryf het.

DIE VERANDERENDE VOORKOMS VAN “UITKOMSGERIGTE ONDERWYS”

Voor my lesingtoer in Oktober 1997, het ek in Julie 'n uiteenlopende span Suid-Afrikaanse opvoeders ontmoet. Dit was baie duidelik dat hulle nie bewus was van die filosofiese grondslag wat onderliggend aan gevorderde UGO-ontwerpe in Noord-Amerika was nie, en ook nie van die dramatiese ontwikkelings rondom UGO-denke en praktyk wat tussen die 1970's en 1990's daar plaasgevind het nie. Gelukkig was hulle, nadat ek hierdie groot veranderinge in 'n daglange werkswinkel verduidelik het, gewillig om meer te leer en is die prosedures wat tot die lesingtoer in Oktober sou lei, onmiddellik geïmplementeer.

Wat oorspronklik begin het as die gesegmenteerde, inhoud-spesifieke UGO-denkraamwerk van die sewentigerjare, het geleidelik ontwikkel in 'n baie meer geïntegreerde benadering tot leer en

onderrig in die tagtigs, en dié benadering het op sy beurt weer 'n groot sprong gegee tot “toekoms- en lewensgerigte” uitkomst en is gedurende die vroeë negentigs geïmplementeer. Die sewentigerjare se benadering is “**Tradisionele UGO**” genoem; die tagtigs se benadering is “**Oorgangs-UGO**” genoem; en die 1990's en verder se benadering het oral bekend geword as “**Transformasionele UGO.**” Laasgenoemde was inderdaad, vanuit die Noord-Amerikaanse perspektief, transformasioneel in die oorsprong, filosofie, ontwerp-vorme, en potensiele praktyke daarvan (wat ek binnekort sal verduidelik), maar die term het aansienlike verwarring in Suid-Afrika veroorsaak, aangesien die woord “transformasie” vir Suid-Afrikaners hoofsaaklik verwys het na die onlangse verskuiwing van apartheid na demokrasie.

Ek wens ek het dít geweet voor my eerste besoek, want dan kon ek hierdie belangrike verskil vroeër verduidelik het. Aanvanklik, toe Suid-Afrikaners Kurrikulum 2005 as “transformasioneel” beskryf het, was ek benoud, want ek het dit hoofsaaklik beskou as 'n voorbeeld van Tradisionele UGO met aspekte van Oorgangs-UGO, maar nie as iets meer gevorderd nie. Stadig maar seker het ek die verskille in betekenis begin besef, maar dit het nie my kritiese siening van Kurrikulum 2005, soos wat dit in die laat negentigs voorgestel en geleer is, verander nie.

Die fundamentele betekenis van “uitkomst”

Die grootste ironie in die groot skoolhervormingsbeweging in Noord-Amerika, bekend as UGO, was dat daar tot die middel-tagtigs geen duidelike definisie van 'n “uitkoms” was wat die beweging kon rig nie. Toe hierdie betekenisvolle deurbraak uiteindelik kom, het voorloper-hervormers en praktisyns in die beweging saamgestem dat **'n uitkoms 'n finale demonstrasie/hogtepunt is wat bewys dat leer plaasgevind het.**

Vir ons het “**demonstrasie**” beteken dat leerders eintlik iets tasbaar, visueel en konstruktief sou doen – byvoorbeeld beskryf, verduidelik, ontwerp, konstrueer, produseer, onderhandel, tot stand bring, ens. – met die konsepte en inhoud wat in die tipiese kurrikulum vergestalt word. En ons het verder volgehou: “**doen**” is 'n vereiste vaardigheid en bevoegdheid, nie net kennis en begrip nie.”

Net hierdie eerste deel van ons definisie het alreeds die beweging geskud, want dit het bevoegdheid en die demonstrasie daarvan ten minste 'n gelyke deel van enige uitkomsstelling gemaak, tesame met die inhoud, wat nog altyd daar was. Dit het ook die belangrikheid van “**demonstrasiewerkwoorde**” (soos dié hierbo genoem), op die voorgrond gebring – die woorde in 'n uitkomsstelling wat uiteindelik die aard van die gewenste demonstrasie en die soort vaardigheid/bevoegdheid wat ontwikkel moet word, sal bepaal. Dit was op daardie stadium duidelik dat om werklike bevoegdheid by die onderrigagenda van tradisionele skole by te voeg, deur baie as 'n ontsaglike uitdaging gesien is (en selfs as 'n verlamende bedreiging), aangesien dit die inherente beperkings van eue se kurrikulum, onderrig, en evalueringspraktyke, wat feitlik eksklusief op inhoudverwerking en onthou vermoë gefokus het, bevraagteken het.

Daarbenewens het ek en my kollegas tot die besef gekom dat demonstrasies verskillende vorme aanneem, van “mikro-vaardighede” (soos om die kolletjies op i's te sit en strepies deur t's te maak) tot uiters komplekse, makro-konfigurasies van bevoegdheid, soos dit in “lewensrolle” na vore kom (byvoorbeeld burgerskap, werk/loopbaan, ouerskap, ensovoorts).² Bogenoemde het vinnig in 'n metafoor ontwikkel wat uitkomst met die elemente in 'n katedraal vergelyk het. Was uitkomst die individuele stene/klippe, die verskillende mure, of die katedraal as 'n geheel? Die van ons wat vanuit 'n makro-perspektief na uitkomst kyk, het geredeneer dat:

² Vir 'n meer volledige analise van hierdie fundamentele aspek, verwys asseblief na Hoofstuk 3 in my 1994 UGO-boek, en Hoofstukke 3 en 10 in my jongste boek, *Beyond Counterfeit Reforms*, wat in 2001 gepubliseer is.

'n Hoop stene, hoe vernuftig ook al ontwerp, is nie 'n muur nie. En 'n groep mure, hoe stewig of mooi ook al, is nie 'n katedraal nie. As jy 'n katedraal as eindproduk wil hê, moet jy begin met die globale visie in gedagte en van daar af verder ontwerp.

Dit het op sy beurt weer die mees fundamentele van alle kwessies/strydvrae rondom 'n UGO-benadering na vore laat kom: **Wat is die “uiteindelike doel” van opvoeding?** Om 'n enorme versameling onsamehangende feite en mikro-vaardighede (stene) te leer? Om 'n breë kennis en hoëvlakvaardighede (mure) te ontwikkel? Om gesonde, ingeligte, bydraende persone (katedrale) te ontwikkel? Wat ook al jou antwoord, het ons geredeneer, dit gaan bepaal word deur en vergestalt word in die dinge wat jy as jou uiteindelige uitkomst gaan beskou. In Suid-Afrika se geval was die antwoord ten minste implisiet vergestalt in wat die Twaalf Kritiese Uitkomst genoem is. Hulle sterk punte en beperkinge word later in meer besonderhede bespreek.

Wat verder sterk verband hou met die intense bespreking rondom die mikro-/makro-aard van uitkomst as demonstrasies, was die betekenis van die tweede sleutelwoord in wat 'n uitkoms definieer, naamlik: **“hoogtepunt”**. Dit het ook, het ons agtergekom, enorme implikasies vir die verstelling van die kurrikulum, instruksie, evaluering, nasien en terugvoerpraktyke. Vir ons het “hoogtepunt” die sintese van twee sleutelkonsepte verteenwoordig: een was **“hoogtepunt/finale,”** en die ander was **“teen of na aan die einde.”** Met ander woorde, dit verteenwoordig wat ons wou hê leerders moet kan doen/demonstreer as die hoogtepunt van die integrasie van al die onderrig, oefening, en voorbereiding wat dit voorafgegaan het – wat hulle “uiteindelik” kon doen as die resultaat van al die leer-ervarings en oefeninge waarby hulle betrokke was – nie bloot net die werkopdragte, oefeninge, voorbereiding en proeflopië nie.

Bogenoemde het egter 'n diepgaande vraag vir alle betrokkenes na vore laat kom: **Teen “die einde” van wat?** 'n Week? 'n Werkseenheid? Die nasienperiode? Die termyn? Die kursus? Die jaar? Die tyd wat hulle in ons skool is? Hulle hele loopbaan as leerlinge in ons skole? Dit was maklik om 'n mikro-demonstrasie van 'n mikro-vaardigheid met betrekking tot 'n mikro-hoeveelheid inhoud (tradisionele UGO) te visualiseer, maar hoe verder ons met hierdie lys vrae gehandel het en hoe groter die tydsenhede en/of stukke van die kurrikulum/onderrig onder bespreking geword het, hoe meer problematies en moeiliker was dit om die vrae te beantwoord.

Uitkomst van belang

Na baie maande van frustrerende en uitmergelende besprekings en vals wegsprings, het 'n voorlopige antwoord uiteindelik te voorskyn gekom: die gedagte van 'n **“uitkoms van belang/betekenis”**: iets wat **“regtig op die langtermyn saak maak,”** lank nadat die spesifieke segment van die kurrikulum of tydperk verby was – iets wat leerders uiteindelik “saam kan neem en in hulle gemeenskappe en loopbane kan gaan toepas, nadat hulle die stelsel verlaat het. Uit hierdie intense periode van ontwerp en ontwikkelingswerk het die gedagte van **“Uitree-uitkomst”** (*Exit Outcomes*) gekristalliseer – die uiteindelik “rol-uitvoeringsvaardighede en kwaliteite wat leerders sou bemagtig en ondersteun vir die toekoms wat hulle tegermoet gaan (Transformasionele UGO). Met ander woorde:

Tussen die 1970's en die 1990's het die fundamentele begrippe rondom Uitkomst en hul rol in die vorming van kurrikulum, leer en leersisteme dramaties gegroei van mikro-denke en toepassings tot makro-denke en ontwerpe; en van 'n vakgerigte fokus na 'n toekoms- en lewensgerigte oriëntasie.

Die grootste gedeelte van my 1998-boek *Paradigm Lost* illustreer hierdie dramatiese skuif in perspektief en leersisteen-ontwerp.

Hoekom was dit vir ons so moeilik en frustrerend om hierdie ontdekkings en ontwikkelings gedurende hierdie onstuimige periode in die laat tagtigerjare te implementeer? Daar is drie sleutelredes, wat almal verband hou met ons aanvanklike eng, “*in-the-box*” opvoedkundig-gesentreerde paradigma vir onderrig. Eerstens omdat ons, as vakgebonde opvoeders, nie daaraan gewoon was om in terme van “uiteindelike/finale” GROOT demonstrasies van bevoegdheid wat ’n groot hoeveelheid geïntegreerde, kruis-dissiplinêre inhoud, konsepte en vaardighede sou insluit, te dink nie. Tweedens het ons uit gewoonte vakke op laerskoolvlak en hoërskoolkursusse as ’n uiteinde op sigself beskou, wat geen verdere bestaansregverdiging nodig gehad het nie. Derdens was ons NIE gewoon daaraan om te dink in terme van watter aspekte in ’n graad nege-kursus, byvoorbeeld, leerders as vaardighede en vermoëns vier jaar later nodig gaan hê om hulle toe te rus en in staat te stel om sukses in die lewe te behaal nie.

SUID-AFRIKA SE RAAMWERK VAN KRITIESE UITKOMSTE

In die lig van die noukeurige werk wat ek en my kollegas in die vorige dekade onderneem het om ons idees rondom Uitkomst van Belang en Vertrek-uitkomst te ontwikkel, te verfyn en toe te pas, was dit ’n groot teleurstelling om in 1997 Suid-Afrika se raamwerk van “Twaalf Kritiese Uitkomst” en die ses-en-sestig “Spesifieke Uitkomst” wat daaruit afgelei is, te sien. Hulle was nie in Uitkomst-taal geskryf of in ’n konsekwente formaat ontwikkel of uitgedruk nie. Vanuit my perspektief is hulle ook nie gebruik om die kurrikulum, onderrig of werksopdragte effektief te vorm nie. Gevolglik kon ek nie sien hoe Kurrikulum 2005 enigsins “Uitkoms”-gerig was nie, veral nie omdat die raamwerk van Uitkomst waarop hierdie nasionale hervorming vermoedelik gebaseer was, so swak, onkonsekwent en verwyderd was van die voorgestelde veranderinge aan die kurrikulum nie.

Dus, na ’n paar jaar waarin ek moes hoor hoe die Twaalf Kritiese Uitkomst deur ’n verskeidenheid amptenare op ’n verskeidenheid maniere gekategoriseer en geklassifiseer word – waarvan niks enige sin gemaak het nie – het ek besluit om ’n teoretiese ontwerp oefening te onderneem en die 12 Uitkomst streng en objektief te vertaal, sover ek kon, in ’n “transformasionele Uittree-uitkomst/rol-optrede” formaat, gebaseer op wat hulle veronderstel was om te bedoel/impliseer. Hierdie oefening was ’n poging om hulle verborge/latente potensiaal te ontbloot en hulle betekenis en bruikbaarheid te verhoog. Die resultate van my werk is goedgunstiglik in die Junie 2004-uitgawe van *Perspectives in Education* gepubliseer, onder die titel “*Using the SAQA Critical Outcomes to Empower Learners and Transform Education*”. In ’n neutedop het dit uitgewys dat die dieper potensiaal van die raamwerk, indien dit in “transformasionele terme” geskryf, verstaan en toegepas is, die stelsel sou toegelaat het om jongmense met die volgende eienskappe te ontwikkel:

- Verstandige, georganiseerde lewensbestuurders, gelei deur ’n etos van nadenke en vordering
- Plijsgetroue, globale rentmeesters, gelei deur ’n etos van meelewing en toewyding
- Aktiewe, samewerkende burgers, gerig deur ’n etos van eerlikheid en betroubaarheid.
- Vaardige, produktiewe bydraers, gerig deur ’n etos van ywerigheid en kwaliteit.
- Vindingryke, entrepreneur-vaardige geleenthedsekeppers, gerig deur ’n etos van inisiatief en innovasie.

Nietemin, die Nasionale Departement van Onderwys het nooit iets wat ’n ooreenkoms met hierdie raamwerk toon, na vore laat kom nie, nie voor of na die grootskaalse hersiening van Kurrikulum 2005 in 2000 en 2001 nie.

DEFINIËRING VAN DIE TERM “UITKOMSGERIGTE ONDERWYS”

Behalwe om ’n enorme hoeveelheid tyd daaraan te bestee om nougesetheid en insig in die ontwikkeling en implementering van Uitkomst-raamwerke wat waarlik betekenisvol in die vorming van leerders se toekoms sou wees te bereik, het ek en my kollegas ook besef dat daar ’n groot, dikwels oorgesiene krag in die term “gerigte” was, wat ook ’n effek op die betekenis van Uitkomstgerigte Onderwys gehad het.

Dis duidelik dat die term “basis” grondslag of fondasie beteken – die diep, stewige laag vanwaar jy jou ontwerp bou/konstrueer. Soos ek in my 1994 UGO-boek en talle verwante artikels en voorleggings voorheen en sedertdien verduidelik het, beteken “basis/gebaseer (gerig)” in hierdie konteks vyf dinge wat nou aan mekaar verwant is: 1) gedefinieer deur, 2) ontwerp van, 3) gebou op, 4) gefokus op, en 5) georganiseer rondom. Die kombinasie van hierdie vyf dinge impliseer iets baie dieper en van groter impak as bloot “georiënteer tot” en /of “verwant aan” iets. Die term “gerig” maak van uitkomst die ware grondslag en dryfveer van ’n Uitkomstgerigte Onderwysmodel.

Ten slotte het ons die term “**onderwys**” beskou in terme van al sy sistemiese, strukturele, operasionele, en kulturele elemente – nie bloot as ’n “formele kurrikulum” en sy beoordeling, soos wat die geval was met Kurrikulum 2005 nie. Dit het onderwys se groeperinge, bemarkingstrukture en toestande, sy getuigskrifte-sisteem, die organisasie van fisiese ruimte en gebruik van menslike en tasbare hulpbronne, die organisasie van leerervarings, die evalueringssisteem, nasien, strukturering en gebruik van tyd, ensovoorts ingesluit.

Dus, in ’n eenvoudige integrasie van die drie sleutelwoorde in die titel “UGO”, het ek en my kollegas Uitkomstgerigte Onderwys deurlopend soos volg geïnterpreteer:

Definieer, ontwerp, bou en organiseer alles binne ’n onderwysstelsel met fokus op dié dinge met langdurige betekenis waarvan ons uiteindelik wil hê dat elke leerder dit suksesvol kan demonstreer, as ’n resultaat van hul leer-ervarings binne daardie sisteem.

Dit, het ons besef, was ’n geweldige uitdaging wat konvensionele onderwysstelsels na alle waarskynlikheid nie sou kon onderneem nie; en amper vier dekades van werk en tegniese bystand aan skole en alle soorte onderwysstelsels oor die wêreld het ons reg bewys.

Hoekom? Omdat geen nasionale of staats-/provinsiale sisteem waarvan ons weet ’n raamwerk van toekomsgerigte Vertrekuitkomst het waarop onderwys gebaseer/gedefinieer/ontwerp/gebou/gefokus/georganiseer kan word nie. En sonder só ’n sisteem is dit onmoontlik om onderwys op Finale Uitkomst van Belang/Betekenis te “baseer”. Verder is dit feitlik onmoontlik vir onderwysstelsels om “werklike” UGO te implementeer aangesien dit sulke diepgaande vlakke van verandering vereis – in paradigma-denke, in missie en doelwit, in organisatoriese en strukturele reëlings, in die ware betekenis van onderrig en kurrikulum, in die strukturering en gebruik van tyd, in die toewysing van hulpbronne, in professionele opleiding, ontplooiing, en ondersteuning, en in die rol van die hele sisteem binne die gemeenskap se sosiale samestelling en ekonomie – dat die politieke, kulturele, en ekonomiese leiers van ’n land nie hulleself sover kan bring om die enorme omvang van die taak aan te spreek nie.

Dit is waarom, wanneer die vraag gevra word waar “werklike” UGO in onderwys in aksie gesien kan word, ek sê: “Nêrens nie. Tog is daar baie Kurrikulum-gerigte Onderwys (KGO) wat voorgee om Uitkomstgerigte Onderwys te wees.” En dit is beslis die geval met Kurrikulum 2005 en die Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring.

DIE GROOT KGO-KOMPROMIS

Van die begin van wat meer as dertig jaar gelede in Noord-Amerika UGO genoem is, was die beste wat die meeste opvoeders in die 1970's en 1980's kon doen, wat ek genoem het, "om uitkomst oor dit waarmee hulle alreeds besig was om te doen, te strooi – noem dit in elk geval maar UGO." Met ander woorde, die fundamentele organisatoriese, strukturele en operasionele kenmerke van hulle skole het hoegenaamd nie verander nie – hulle was steeds in alle opsigte tydgebaseer en "ingehok" – maar hulle het een of ander weergawe van "uitkomst" in hulle praktyke gebruik en het gevolglik hulleself as Uitkomstgerig beskou.

Na 'n dekade waarin ek bogenoemde waargeneem het, het ek besef dat hierdie tipiese kenmerke van tradisionele skoling en skyn-UGO-implementering almal verband hou met woorde wat in dieselfde letterpatroon pas: K, G en O. Die mees algemene en belangrikste van hulle was:

- Kurrikulum-gebaseerde Uitkomst
- Inhoudsgebonde doelwitte
- Kalendergebaseerde geleentheid
- Sellulêr-gebaseerde organisasie
- Wedywering-geneigde oriëntasies
- Gemaklikheids-gebaseerde operasies
- Konvensie-gebonde veroudering

Ek sal kortliks aan die eerste vier aandag gee:

Kurrikulum-gebaseerde Uitkomst

Die mees algemene verwerking van die UGO-benadering in onderwys wêreldwyd was om "uitkomst" te skryf oor die kurrikulum wat alreeds bestaan en geleer word – gewoonlik rondom die konvensionele akademiese vakgebiede en graadvlakke. Derhalwe het die kurrikulum in daardie afsonderlike vakgebiede dikwels meer gefokus geword, en het hul prioriteite duideliker geword, maar die konseptuele grondslag, behorende aannames en konsepte, isolering van vak-inhoud, en substansie, word amper glad nie geraak nie. Onderwysers hou aan om dit te onderrig wat hulle weet hoe om te leer, evaluering- en nasienpraktyke is feitlik glad nie geaffekteer nie, van studente word verwag om daardie inhoud te verwerk en dit in gewone toetse te demonstreer, en universiteite se toelatingsafdelings is tevrede om met 'n kwansuis meer presiese stel prestasiekriteria klaar te kom wat nie hulle eie kurrikula en organisatoriese strukture bevraagteken of verander nie.

Hierdie verwerking het nou die sentrale kenmerk geword van wat internasionaal bekend staan as "die standaard- en aanspreeklike beweging," met sy hoofklem op gestandaardiseerde toetsuitslae, baie dieselfde as die matriek-eksamen-sisteem in Suid-Afrika – dikwels met die ondersteuning van die globale industrieë in die deelnemende lande. Vanuit 'n UGO-perspektief is Kurrikulum-gebaseerde Uitkomst 'n geval van die stert wat die hond swaai.

Inhoud-gebonde doelwitte

In konvensionele onderwyspraktyk oraloor in die wêreld, staan inhoud sentraal: "inhoud is koning." Byna alles in die sisteem word georganiseer rondom die inhoud en konsepte waarvan opvoeders wil hê dat leerders moet assimileer/ onthou/verstaan/glo binne die tradisionele akademiese dissiplines. En, in die vroeë dae van UGO-aanpassing in Noord-Amerika, is hierdie inhoud-spesifieke fokus nie bevraagteken nie. Op skool- en klaskamervlak is onderwysers geleer om hulle konvensionele lesse in

“doelwitte” te vertaal wat vir beide hulle en hul studente groter fokus gegee, en, in sommige gevalle, verwagtinge rondom leer verhoog het.

Maar met die besef in die middel-tagtiges dat uitkomst eintlik finale demonstrasies is wat vermoëns/vaardighede/toepassing vereis, het die eng en beperkte aard van inhouds-uitkomst duidelik te voorskyn gekom. In hoofsaak was hulle bloot “mikro-memoriseringsuitkomst” wat op mikro-stukke inhoud, relevant tot mikro-blokke tyd (dae en weke) gefokus het, met geen groter doel of verband met enige groter, meer betekenisvolle finale uitkomst nie. Meer nog, die essensiële element van vermoë/vaardigheid/toepassing was by die meeste uitkomst geheel en al afwesig. Dit het daartoe gelei dat baie van ons besef het dat “inhoud-leer eendimensioneel is” – met ander woorde, dit vereis beperkte verstandelike verwerkingsvermoëns, maar baie min wanneer dit kom by die toepassing van daardie prosesse in die komplekse rolfunksionering wat die moderne lewe vereis.

Kalender-gebaseerde geleentehede

Dit is my waarneming dat alles binne die formele onderwysstelsel gedefinieer en georganiseer word rondom spesifieke tydsblokke – van vlakke van onderrig tot skooljare en graadvlakke, tot by semesters, termyn, weke, dae, en klasperiodes. Die belangrike aspek hier is dat hierdie tydsblokke deur “moderne” onderwysstelsels gebruik word om te definieer en te bepaal hoe lank (i.e., duur), hoe gereeld (i.e., frekwensie), en wanneer (i.e., tydsberekening) geleentehede aan leerders beskikbaar gestel gaan word om spesifieke of noodsaaklike dinge in die kurrikulum te leer, EN vir leerders om te demonstreer dat hulle dit aangeleer het. Bogenoemde volg meestal ’n patroon wat ek noem: **vasgestelde tyd/een geleentheid**. Aspekte in die kurrikulum word een keer aan die leerders aangebied, volgens ’n spesifieke skedule, en leerders is verplig om dit die eerste en enigste keer baas te raak, of hulle kry dalk nie weer later ’n kans nie.

Omdat toetsing, nasien en rapportering ook eenvormig gekoppel is aan daardie selfde bekende en diepge wortelde geïnstusionaliseerde tydsblokke, eindig leergeleentehede gewoonlik wanneer dit wat geleer is, geassesseer, gemerk, opgeteken en gerapporteer is. Derhalwe word enige leer of verbetering wat plaasvind nadat punte vrygestel is, nooit aangeteken nie, en kry leerders geen formele erkenning vir dit wat hulle geleer het nadat die bestemde tydperiode geëindig het nie. Hierdie diepge wortelde praktyk maak dit ongelooflik moeilik vir skole om tyd en geleentheid meer buigsaam te gebruik en sodoende vir leerlinge geldige “uitgebreide geleentehede” te bied om beter prestasies te behaal nadat formele onderrigtyd tot ’n einde gekom het. Derhalwe verg dit enorme vindingrykheid en moed van opvoeders om die buigbare/wisselende/aanpasbare tyd- en geleentheidsfaktor inherent aan oorspronklike UGO te implementeer, aangesien die hele tydgebaseerde organisasie van opvoeding daarteen in opstand kom.

Sellulêr-gebaseerde organisasie

Een van die definiërende kenmerke van amper alle opvoedingsstelsels is wat in Noord-Amerika genoem word “die self-ingeslote klaskamer” – dit is, een onderwyser met ’n gegewe groep (graadvlak)-leerlinge in een vertrek vir ’n spesifieke tydperk, gewoonlik ’n semester of ’n volle skooljaar. Hierdie kulturele, geïnstusionaliseerde en struktureel-beperkte organisatoriese kenmerk van meeste skole maak dit moeilik vir onderwysers om met ander saam te span en die buigbare onderrig- en tydperke daar te stel wat nodig is om op die verskille in leerlinge se leertempo- en style te reageer. In my ervaring is die mees effektiewe pogings van skole om volgens ’n ware Uitkomstgerigte manier te funksioneer, wanneer daar uitgebreide samewerking binne en oor die grense van graadvlakke en vakgebiede heen is, veral wanneer al die personeel ’n gemeenskaplike raamwerk van hoër-orde vermoëns aanspreek, eerder as inhoudsdoelwitte.

BEËINDIG DIE DEKADE VAN VERWARRING

Dit is jammer dat die boodskap wat ek in 1997 aan Suid-Afrikaanse opvoeders oor UGO, soos ek dit leer ken het, oorgedra het, baie min of geen invloed op die Suid-Afrikaanse opvoedkundige hervormingsbeleid gehad het nie. As daar sterker konseptuele begrip en ooreenkoms oor die bogenoemde knelpunte was, glo ek, sou die land se opvoedkundige leiers 'n meer konstruktiewe keuse kon maak ten opsigte van die hervormings wat hulle gedurende die eerste Mandela-regering wou implementeer.

Eerstens, deur die groot teenstrydighede tussen hulle Kurrikulum-2005 strategieë en die fundamentele beginsels van egte UGO te herken, kon hulle gekies het om Kurrikulum 2005 meer in ooreenstemming te bring met UGO en hulle oorspronklike plan van aksie aansienlik aan te pas. Ek glo so 'n besluit sou hulle hervormingspogings betekenisvol versterk het, al het die gevolglike implementering van UGO nooit die volwassenheid en effektiwiteit van die meer volledig-ontwikkelde UGO-pogings in die VSA en Australië bereik nie.

Andersins, met die herkenning van hierdie groot teenstrydighede kon hulle gekies het om heeltemal van die UGO-naam afstand te doen, en sodoende baie van die verwarring wat gegenereer is deur te impliseer dat onderwys geweldig sou moes verander ten einde Kurrikulum 2005/"UGO" te implementeer, verminder of vermy het. Ja, daar was aansienlike verandering verwant aan die demokratisering van beide die gemeenskap en die onderwysstelsel wat aangespreek moes word, maar Kurrikulum 2005 het op sigself nie 'n groot paradigma-skuif in opvoedkundige denke en praktyk verteenwoordig nie. Die Kurrikulum se belangrikste kenmerke was op betekenisvolle wyse ingebed in die tradisionele UGO-konfigurasie wat vroeër beskryf is, en deur voort te gaan met Graad 12 en jaarlikse eksamineringstelsels het die regering almal beperk tot tradisionele/konvensionele denksstyle oor leer, kurrikulum, prestasie, assessering en kwalifikasies. Behalwe bogenoemde, het die groot verskeidenheid skole en onderwysers in Suid-Afrika in dié tyd 'n nasionale, "een grootte pas almal"-hervormingstrategie en implementeringskediule heeltemal onwerkbaar gemaak – UGO of geen UGO nie.

Net so betreurenswaardig was my onvermoë om die land se akademiese gemeenskap te betrek in die oorweging van UGO buiten Kurrikulum 2005 op sigself. Die uitgesproke kritici van Kurrikulum 2005 – soos Jonathan Jansen en Linda Chisholm – het baie van die swakhede, gevare en mislukkings wat hulle in Kurrikulum 2005 en die Nasionale Departement van Onderwys se beleid, kurrikulumfokus, en implementeringstrategieë gesien het, aan UGO in die breë toegeskryf. En ek het geen platform, buiten die oorspronklike lesingtoer, gehad om hierdie misverstande aan te spreek nie.

En nou, met 'n dekade van verwarring oor UGO agter ons, sou ek my Suid-Afrikaanse kollegas aanmoedig om nie meer na UGO in enige vorm te verwys nie. Dit het nooit in 1997 bestaan nie, en het sedertdien al hoe meer van die toneel af verdwyn (vervaag). Die werklike vraagstuk wat die land in die gesig staar is om 'n opvoedkundige stelsel/praktyk te mobiliseer wat betroubaar is en 'n betekenisvolle verskil in die lewens van ALLE Suid-Afrikaanse leerders sal maak.

Leë etikette en kleurryke retoriek is onnodig; wat wel nodig is, is beginselvaste denke en konstruktiewe aksie.

BIBLIOGRAFIE

- Spady, William. 1994. *Outcome Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, Va.: American Association of School Administrators.
- . 1998. *Paradigm Lost: Reclaiming America's Educational Future*. Arlington, Va.: American Association of School Administrators.

- . 2001. *Beyond Counterfeit Reforms: Forging an Authentic Future for All Learners*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- . 2004. Using the SAQA Critical Outcomes to empower learners and transform education. *Perspectives in Education*, 22(2): 165-77.
- Spady, William & Anne Schlebusch. 1999. *Curriculum 2005: A Guide for Parents*. Cape Town: Tafelberg.