

## GEDAGTES OOR UITKOMSGEBASEERDE ONDERRIG VIR DIE KOMMUNIKASIEKUNDE

Communitas

ISSN 1023-0556

2002 7: 103-117

**G.P. van Rheede van Oudtshoorn en G.M. Kirsten\***

---

### ABSTRACT

*This article focuses on aspects of Outcomes Based Education (OBE) as a tool for facilitating the acquisition of skills and competencies in the study of Communication Science. It starts off with an argument for the implementation of a new didactic process. An explanation of the nature of OBE is given with the premise that competencies and skills must be developed during the learning process. Learning without the development of contextualised skills and competencies must be eliminated. OBE's components, such as critical outcomes, specific outcomes and end-product outcomes, are also explained. The traditional input-based education system is compared with OBE and outcomes based learning processes and assessments are discussed. The article then takes a look at the need for using OBE as a tool in the study of Communication Science. A discussion of the need for OBE follows with an example of the communication industry's (specifically journalism's) needs for competent, skilled entry-level communication practitioners. The article speculates whether OBE might be able to help produce the required results. Finally a few of the problems in implementing OBE, and the realities confronting current tertiary educators of Communication Science, are highlighted.*

---

\*G.P. van Rheede van Oudtshoorn doseer in die Departement Bemarkings- en Kommunikasiebestuur aan die Universiteit van Pretoria. G.M. (Bert) Kirsten doseer in die Departement Kommunikasiewetenskap aan die Universiteit van Suid-Afrika.

## INLEIDING

Alle geskooldes as produkte van die tradisionele onderwysstelsel van Suid-Afrika is bewus van die wyse waarop leer plaasgevind het. In 'n groot mate kan die passiwiteit van die leerproses gesien word in die aanvanklike pogings van 'n afgestudeerde leerder om 'n sukses te maak van 'n beroep waarvoor die leerprogram en die gevolglike kwalifikasie wat die leerder verwerf het, hom net gedeeltelik voorberei het. Die leerder het deelgeneem aan 'n eendimensionele leerproses en is geassesseer (en beloon met 'n kwalifikasie indien die assessering suksesvol verloop het) in die mate waartoe inligting onthou is.

Met die uitkomsgebaseerde benadering tot onderrig verander die aard van hoër onderwys in sy geheel. Uitkomsgebaseerde onderrig bied 'n besondere antwoord op die problematiek rondom leerders wat veronderstel is om gekwalifiseer in 'n bepaalde beroep te staan, maar wat in realiteit sukkel met die interpretasie en toepassing van die leerinhoud waaraan hulle in die leerproses blootgestel is. Dus kan daar met goeie reg 'n pleidooi gelewer word vir uitkomsgebaseerde onderrig deur die nuwe onderrigwyse op vele fasette met die ou onderrigwyse te kontrasteer. Die hoop word uitgespreek dat leerfasiliteerders nie net in hul nuwe rolle as leerfasiliteerders nie maar ook in hul rolle as kritiese voorbidders van kennis (vgl. Mason 2000:343) die aard van uitkomsgebaseerde onderrig sal verstaan en deur begrip tot die besef te kom dat uitkomsgebaseerde onderrig die antwoord op vele didaktiese vrae bied. In essensie kan die hedendaagse leerder en leerfasiliteerder nie sonder 'n uitkomsgebaseerde benadering die lewe aandurf nie. Sommige outeurs gaan so ver as om konsepte soos menslike hulpbron-ontwikkeling, nasiebou sowel as vooruitgang met die nuwe onderwysbestel te koppel (Lubisi *et al.* 1997). Hierdie uitgangspunte is ook van belang in die onderrig van die kommunikasiekunde.

Om 'n argument te lewer vir 'n nuwe didaktiese werkwyse, veral binne die didaktiese andragogie, is 'n aktiwiteit wat die aanvoerder van die argument blootstel aan 'n stortvloed van teenargumente. Die rede hiervoor lê bes moontlik gesetel in die wyse waarop die nuwe didaktiese werkwyse in Suid Afrika gestalte gekry het. Jansen (1998:322) beskryf die oorsprong van uitkomsgebaseerde onderrig as volg: "In South Africa, the most immediate origins of OBE are in the competency debates followed in Australia and New Zealand, which

animated training and development discussions in ... COSATU, which eventually appeared in documents of the National Training Board ... and, subsequently, crystallised in the National Qualifications Framework". Die afwesigheid van rolspelers uit onderwysers/dosente-geledere in hierdie proses is opvallend.

Tog kan dit algemeen aanvaar word dat leerfasiliteerders in die hoër onderwys-sektor op 'n nasionale skaal aangemoedig word tot innoverende denke rakende die onderrigaksies waarmee hulle hulself besig. Daar word verwys na die sogenaamde paradigmaskuif (Olivier 1999; vgl. Lubisi *et al.* 1997; vgl. Olivier 1998:20) wat van aandeelhouders in die onderwyssisteem van Suid-Afrika verwag word. In kort behels hierdie paradigmaskuif bloot 'n nuwe benadering tot 'n probleem of omstandighede, gebaseer op 'n nuwe uitgangspunt en gekoppel aan nuwe denkwyses en denkstrukture. Ten einde te argumenteer ten gunste van 'n nuwe didaktiese werkwyse in Suid-Afrika, sal die aard van uitkomsgebaseerde onderrig ten eerste uiteengesit word, terwyl die "ou" en die "nuwe" onderrigmetodes daarna gekontrasteer sal word.

### **DIE AARD VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERRIG (OBE)**

Uitkomsgebaseerde onderrig is, eenvoudig gestel, onderrig wat geskoei is op die beoogde eindresultate van die leerproses. Volgens Olivier (1999) is uitkomsgebaseerde leer gebaseer op dieselfde metodologie wat formeel en informeel in die bedryfswêreld toegepas word om uitkomste te lewer. Kompetensies en vaardighede moet gedurende die leerproses ontwikkel word – die blote leer sonder vaardigheidsontwikkeling word dus uitgeskakel. Tog moet daar in gedagte gehou word dat dosente voortdurend te make het met 'n nuwe onderrigbestel en dat min tot geen van die beginsels en terminologie van die onderrigbestel waarin die dosente gestaan het as leerders, bruikbaar is in uitkomsgebaseerde onderrig nie. Uitkomsgebaseerde onderrig verlang van die leerfasiliteerder 'n vars perspektief op sy/haar vakgebied en die wyse waarop dit aangebied word.

Met die eerste oogopslag wil dit voorkom asof die paradigmaskuif té groot gaan wees, maar ondanks die feit dat die nuwe onderrigbestel enorme eise aan onderwys en sy gehore in Suid-Afrika stel, is uitkomsgebaseerdheid nie 'n vreemde konsep vir die mensdom nie. Alhoewel 'n mens nie altyd bewus is daarvan nie, rig ons tog ons alledaagse lewens volgens 'n bepaalde uitkomsgebaseerdheid (Olivier 1999:3). Die uitkomsgebaseerde mens beplan, hersien die beplanning

met ander mense, assesseeer die beplanning en die wyses waarop daar met ander mense in interaksie getree word, voer take uit deur spesifieke aktiwiteite te verrig en assesseeer dan die finale uitkoms van arbeid. Die uitdaging lê daarin dat die leerfasiliteerder homself en die leerder in hierdie paradigma moet plaas wanneer akademiese materiaal, spesifiek dan kommunikasiekunde, aangebied word. Uitkomsgebaseerde onderrig bied die besonderse rigsgnoer vir die leerder om deur spesifieke uitkomstedefinitiewe bakens daar te stel om te bereik en in die oog te hou terwyl hy self sy leerproses bestuur. Dit maak brongebaseerde leer 'n ideale leermetode in uitkomsgebaseerde onderrig. Die rol van die leermeester metamorfeer in dié van 'n fasiliteerder (Olivier 1999:6) wat begeleiding bied aan leerders ten einde uitkomstete bereik.

Daarbenewens word kwalifikasies en standaarde beskryf in terme van leeruitkomste wat van die leerder verwag word om te kan demonstreer (SAQA 2002). Muller (1998) skryf dat 'n leeruitkoms tegelykertyd na twee begrippe verwys: ten eerste na dit wat die leerder demonstreer as kompetensie aan die einde van 'n leerproses en ten tweede na die beskrywing van die verwagte standaard van die demonstrasie. Daar is dus 'n onderliggende verbondenheid in uitkomsgebaseerde onderrig tot 'n sisteem van opvoeding wat georganiseer word rondom die begrip van leeruitkomste. Daar word tussen drie tipes uitkomstes onderskei. Elkeen van hierdie uitkomstes verskil in hul aard en in die uitsette wat die strewen na die verskillende uitkomste lewer. Olivier (1999:43) skryf dat uitkomste nie kennis of vaardighede of kompetensies is nie – uitkomste word omskryf na gelang van die gebruik van eiesoortige terminologie. Meer prakties gesproke word 'n aksiewerkwoord, 'n voorwerp of 'n selfstandige naamwoord en, wanneer nodig, 'n kwalifiseerder gebruik om 'n uitkoms te omskryf.

### **Kritiese uitkomste**

Olivier (1999) omskryf kritiese uitkomste as persoonlike, denk- en lewensvaardighede, wat die vermoëns is wat mense benodig om aktiewe, verantwoordelike en suksesvolle lede van die samelewing te wees (vgl. Olivier 1998:17). Kritiese uitkomste voorsien die middele om 'n loopbaan te bou en maak die persoon meer effektief in die uitvoering van 'n taak. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat kritiese uitkomste noodsaaklik is in die voorbereiding (in die vorm van leer) vir enige beroep: van blouboordjies- tot witboordjiesloopbane. Kritiese uitkomste is dus sterk vormend van aard ten opsigte van

totale menswees – die uitvloeisel van opvoeding in 'n makrokonteks. Laasgenoemde eienskap maak die onderskeid tussen kritiese uitkomst en spesifieke uitkomst soveel makliker. In albei tipes speel kennis, vaardighede en waardes 'n spilpunt-rol – die drie genoemde elemente word bymekaargebind in 'n eindproduk deur middel van vyf stappe wat as middele dien tot die bereiking van die kritiese uitkomst. Die vyf stappe is, volgens Olivier (1999:49), om voor te berei, om uit te voer, om interaktief te wees, om te assessee en om saam te vat.

### **Spesifieke uitkomst**

Spesieke uitkomst is die kennis (konstrukte van gekontekstualiseerde inligting, data, feite, teorieë en konsepte), vaardighede (tegnies/psigomotories en kognitief) en waardes (houdings, waardering en die waarde wat leerders toeskryf aan kennis, vaardighede en prosesse) gesetel in spesifieke areas van leer; die resultaat van spesifiek geformuleerde aspekte van leer (Olivier 1999). Spesifieke uitkomst, in kontras met kritiese uitkomst, is kontekstueel gebind, of anders gestel is konteks-spesifiek (Lubisi *et al.* 1997:13). Tog is die verbandhoudendheid tussen die twee tipes uitkomstes tiperend van die simbiose waarin hulle verkeer: indien die een tipe weggelaat word, sal die leerder nie ten volle kan ontwikkel en groei in die leerproses nie. Kortliks gestel is spesifieke uitkomst doelstellings wat leerders veronderstel is om te kan demonstreer binne 'n spesifieke konteks in 'n spesifieke leerarea op 'n spesifieke vlak. Die formulering van spesifieke doelwitte moet meer leerder- en prestasiegerig wees; dit moet 'n stelling wees wat 'n eindresultaat wat met leerders bereik moet word, so presies as moontlik beskryf.

Die verhouding tussen kritiese en spesifieke uitkomst word gebalanseer deur die “in tandem” (Olivier 1999:61) balans tussen die hoeveelheid of gewig van kennis, vaardigheid, waardes en prosedurele stappe wat binne 'n spesifieke konteks benodig word om 'n uitkomst te bereik. Eenvoudig gestel sal sekere algehele uitkomstes 'n groter gewig kennis benodig as vaardigheid, of *vice versa*, wat die balans tussen kritiese en spesifieke uitkomst kan versteur of bloot kan herrangskik.

### **Eindproduk-uitkomst**

Wanneer 'n mens homself aan 'n leerproses verbind, het hy/sy tog 'n bepaalde doel voor oë. Die leerproses dien as 'n middel tot daardie doel. In die lig hiervan, word aanbeveel dat die algehele uitkomst van

die leerproses waarin leerders hulself besig, duidelik aan hulle gekommunikeer moet word deur die leerfasiliteerder. Hierdie duidelik geformuleerde-eindproduk van die leerproses is ook van besondere rigtinggewende hulp ten opsigte van die kurrikulering van leerinhoud binne 'n bepaalde kwalifikasie. Olivier (1999:40) stel dit dat eindproduk-uitkomst ook 'n toegepaste kompetensie impliseer na afloop en voltooiing van 'n eenheidstandaard of 'n kwalifikasie. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat die kwalifikasie self nie die eindproduk-uitkoms is nie, maar wel die kompetensie wat na die bemeestering van die leerinhoud in die kwalifikasie gedemonstreer kan word op die een of ander kompleksiteitsvlak. 'n Eindproduk-uitkoms is die kulminering van kritiese en spesifieke uitkomst.

### **TRADISIONELE INSETGEBASEEERDE VERSUS UITKOMSGEBASEEERDE ONDERRIG**

Daar moet uit die staanspoor duidelik verstaan word dat die afskaffing van enige element wat vaagweg verband hou met die tradisionele insetgebaseerde benadering tot onderrig nie die ideaal is nie. Intendeel, daar is 'n saak te maak vir die fenomenologiese verbonde aan hierdie insetgebaseerde benadering. Mason (2000:344) voel sterk dat sekere elemente van die tradisionele benadering behoue moet bly, soos byvoorbeeld dat opvoeders nie as passiewe leerfasiliteerders gesien kan word nie. Tog bly die tradisionele model aan die verlede as produk van die verre verlede: Mason (*ibid.*) is dit eens dat die verdedigers van OBE gronde het om op te staan juis vanweë die feit dat die tradisionele bestel gepaard gegaan het met oppervlakkige leer. En alhoewel hierdie metodiek verantwoordbaar was vanweë problematiek met onderrig en leer in 'n tweede of derde taal, die groot aantal ongekwalifiseerde onderwysers, die skaarsheid van tafels, handboeke en skryfbehoeftes (om maar enkeles te noem), is dit nie verantwoordbaar in die jaar 2002 nie. 'n Verandering in die vorm van 'n paradigmaskuif is nodig.

Die beste wyse om die paradigmaskuif van die tradisionele insetgebaseerde na die meer moderne uitkomstgebaseerde onderrig uit te wys, is deur die twee metodes te kontrasteer. Olivier (1999) kontrasteer die twee onderrigwyses deur te stel dat uitkomstgebaseerde onderrig, anders as insetgebaseerde onderrig, gebaseer word op wat leerders hulself ten doel stel om te bereik (wat die uitkoms van die leerders se denkarbeid en vaardigheidsontwikkeling is) en om dan terugwaarts te werk om te bepaal wat

nodig is om hierdie uitkoms te bereik. Die insetkomponent van leer word nie misken nie, maar die belangrikheid daarvan word binne 'n bepaalde konteks beklemtoon.

In 'n tradisionele insetgebaseerde leerproses is die hoofdoel, volgens Olivier (1999:3), om die oordrag van inligting vanaf die bron na die leerder te fasiliteer en om dan die leerders vaardighede te laat oefen totdat die leerders die vaardighede bemeester. Daar word dan geantisipeer dat die leerders wat hulle ook al geleer het, binne 'n bedryfsveld sal toepas. Twee definitiewe probleme ontstaan egter: die leerders bemeester nie al die vaardighede nie omrede dit nie inge oefen word nie, en tweedens word die inligting teen so 'n vinnige tempo in lywige brokke aan die leerder oorgedra dat inligtingoorlading plaasvind en die leerder doodgewoon van die inligting vergeet wat benodig word om 'n bepaalde vaardigheid te demonstreer. Dit blyk ook dat die insetgebaseerde onderrigmetodiek problematiek lewer rakende die verkleining van die gaping tussen nuwe tendense in die bedryfswêreld en dit wat in die klaskamer aangebied word. Olivier (*ibid.*) skryf dat die fokus van uitkomsgebaseerde onderrig lê in die verwerwing van die vermoë om te weet wat om te leer en watter vaardighede om te bemeester in die bestuur van die leerder se eie leerproses. Die argument is nie of kennis, vaardighede en waardes bemeester moet word nie, maar hoe, wanneer en tot in watter mate kennis, vaardighede en waardes verwerf, verstaan en toegepas moet word om uitkomstes te bereik.

Dit wil voorkom asof uitkomsgebaseerde onderrig die leerder beter sal toerus vir die beroep waarin hy/sy sal/wil staan na die verwerwing van 'n bepaalde kwalifikasie. Die skuif van die "ou" na die "nuwe" onderrigwyse behoort die leerder 'n sterker onderbou in die presiese verwagtinge van die beroepswêreld te bied in teenstelling met 'n blote boekekennis gekoppel met 'n beperkte aantal praktiese vaardighede.

## **DIE UITKOMSGEBASEERDE LEERPROSES**

Volgens Olivier (1999) verskil uitkomsgebaseerde leer van tradisionele leer in die sin dat tradisionele leer inset-, oftewel inhoudgedrewe is (vgl. Olivier 1998; Zlatos 1994). Uitkomsgebaseerde leer is gebaseer op eindresultate en word deur die leerder bestuur. Mason (2000) maak melding van die rol wat uitkomsgebaseerde onderrig speel in die verwerwing van prosedurele kennis. Die nastrewe na prosedurele kennis beteken dat leer bereik word deur die verwerwing, bemeestering en toepassing van gekontekstualiseerde kennis,

vaardighede, waardes en prosedurele stappe. In OBE word die eertydse passiewe leerder 'n aktiewe leerder (Van Rooyen & Lategan 1998:4). Die konteks waarin leer plaasvind, is krities vanweë die feit dat dit betekenis gee aan die leer wat plaasvind.

Olivier (1999:98) stel dat die kruks van uitkomsgebaseerde leer rus op die rasionaal dat eindprodukte gelewer word wanneer die leerproses suksesvol gevolg en afgehandel is. Om aan die einde van die leerproses eindprodukte te kan lewer, verbind die leerder homself tot 'n reeks van leerondervindinge wat die bemeestering van ondersteunende elemente soos die verwerwing van kennis, vaardighede, waardes en die uitvoer van aktiwiteite of take. Die leerproses is dus ondersteunend instrumenteel tot die bereiking van 'n uitkoms en is nie self die uitkoms nie. Dit behoort die leerder redelike outonomie in sy studies te bied – die leerder is nie dan bloot 'n vakuum wat met feite gevul word nie, maar veel eerder 'n meester van die feite wat as essensieël beskou word vir die beroep of loopbaan waarvoor die leerder homself beywer. Die leermeester is bloot die fasiliteerder in 'n leerproses waar daar veel meer betekenisdeling plaasvind as in die verlede.

Die feit dat deurlopende evaluering plaasvind, kataliseer 'n leerproses wat voortdurend op duidelik geformuleerde uitkomst gerig is terwyl dit verseker dat die leerder bewus is van die geskikte fasette van die leerarea wat bemeester moet word ten einde die eindproduk-uitkomst waarop die kwalifikasie uitstuur, te lewer. Lubisi *et al.* (1997:14) beklemtoon dan ook dat leer, onderrig en assessering onlosmakend verbind is.

### **UITKOMSGEBASEERDE ASSESSERING**

Uitkomsgebaseerde assessering, net soos uitkomsgebaseerde leer, word hanteer binne 'n bepaalde konteks en op 'n integrerende en holistiese wyse (Olivier 1999:6; vgl. Lubisi *et al.* 1997). Assessering in die uitkomsgebaseerde bestel het te make met die assessering van kennis, vaardighede, waardes en prosesse en hoe die voorafgenoemde integreer in take en uiteindelik in uitkomstes. Selfs assessering vereis 'n paradigmaskuif aan die kant van die fasiliteerder – in tradisionele inhoudsgebaseerde opvoeding het assessering hoofsaaklik berus op geskrewe toetse of eksamens en/of vaardigheidstoetse (Olivier 1999:67). Basies kom dit daarop neer dat leerders getoets is om te bepaal hoeveel kennis geabsorbeer is en hoeveel van daardie kennis deur die leerders herroep kan word. Met verwysing na vaardighede

word die akkuraatheid van die leerders getoets wanneer hulle die vaardigheid ten toon stel. Lubisi *et al.* (1997:31) stel dit dat die gevaar van so 'n tipe assessering is dat leerders moontlik bedrewe kan raak in die slaag van toetse deur die bemeestering van die tradisie van vorige eksamens, maar dat hierdie leerders steeds skokkend onopgevoed bly. Daarom is dit noodsaaklik dat verskillende maniere bedink word waarlangs assessering kan plaasvind om te verseker dat daar op soveel moontlik wyses inligting en bewyse ingewin word rakende die leerder se vordering en sy kompetensie. Die assessering wat plaasvind word beskou as 'n integrale deel van die leerproses.

Met uitkomsgebaseerde assessering verander die scenario heeltemal deurdat leerders op 'n holistiese wyse geassesseer word aan die hand van kritiese, spesifieke en eindproduk-uitkomst (Olivier 1999:68). Leerders word geassesseer deur formatiewe (assessering gedurende die leerproses met die voordeel van terugvoer rondom die leerder se vordering) en summatiewe (assessering om 'n oordeel te maak rakende bereikte doelstellings, gewoonlik aan die einde van 'n leerprogram) assessering. Die een vorm is nie sodanig beter as die ander nie – maar die belangrikheid van altwee assesseringsmetodes is logies. Deurlopende evaluering – soos in die vorm van formatiewe assessering – bied die leerder genoegsame geleentheid om te verseker dat hy op die regte pad is. Die assessering in uitkomsgebaseerde onderrig is deursigtig en die leerder en sy medeleerders is saam met die fasiliteerder verantwoordelik vir die assessering. Olivier (*ibid.*) lys verder vyf assesseringsbeginsels wat die fasiliteerder in gedagte moet hou wanneer leerders geassesseer word. Hierdie vyf beginsels is:

- die assessering moet geldig wees;
- dit moet betroubaar wees;
- die assessering moet buigsaam genoeg wees om die idiosinkratiese fokus van die leerder te akkommodeer;
- die assessering moet regverdig wees en nie diskrimineer teen enige persoon nie; en
- die assessering moet omvattend genoeg wees om genoeg inligting te versamel met betrekking tot kritiese en spesifieke uitkomst, sowel as die eindproduk-uitkoms self.

## **DIE STUDIE VAN KOMMUNIKASIEKUNDE BINNE 'N UITKOMSGEBASEERDE BESTEL**

Die bedryfswêreld van die nuwe millenium word beïnvloed deur allerlei veranderlikes. In Suid-Afrika daver werkloosheidsyfers ontstellend hoog en indien 'n leerder homself wil voorberei vir 'n bepaalde beroep of loopbaan, is dit nodig dat die keuses wat gemaak word met die grootste sensitiwiteit gepaard gaan. Daar word van bedryfsbelanghebbendes verwag om krities en kreatief te dink terwyl hoë eise gestel word vir probleemoplossing en effektiewe kommunikasie. Om dus te registreer vir 'n kwalifikasie wat nie bepaalde, beroepsgerigte kennis, vaardighede en waardes vir die leerder aanleer nie, is vir die leerder fataal en vir die tersiêre instelling doodgewoon oneties. Olivier (1999:59) beklemtoon die noodsaaklikheid van 'n hervitalisering van onderrigwyses deur te stel dat dit imperatief is dat leerders blootgestel word aan leerprogramme wat hulle in staat stel om in te pas in 'n verskeidenheid van inkomstegenererende omgewings (vgl. Muller 1998).

Die praktykgerigtheid, wat 'n natuurlike uitvloeisel van 'n uitkomsgebaseerde leereenheid is, maak uitkomsgebaseerde onderrig 'n ideaal vir die studie van kommunikasiekunde en die studieveld se bedryfs-eweknie. In die assessering van kommunikasiestudente word daar die unieke geleentheid geskep om praktiese, praktykgerigte kontekste te skep waarbinne assessering kan plaasvind. Leerders word as't ware 'n voorsmaak gegee van dit wat op hulle wag in die beroepswêreld. Verder lewer die unieke situasie waarin dosente aan tradisioneel residensiële universiteite hulself bevind, die geleentheid vir die integrering van brongebaseerde leer (met die dosent as een van vele bronne) en die bykans sofistiese aura van die tersiêre leermeester binne 'n uitkomsgebaseerde bestel. Die groot pluspunt van uitkomsgebaseerde assessering is dat leerders die assessering self meer genotvol en interessant vind en dat meer leerders uit vrye wil deelneem aan die assesseringsproses (Stevenson 1998:2). In die studie van veral bedryfskommunikasie behoort groter deelname tot hoër suksesvlakke ten opsigte van studenteslaagsyfers te lei.

Met die onlangse klem op ontwikkelingskommunikasie is dit verblydend dat daar 'n dissipline is waarbinne OBE (met wortels geanker in aannames oor die verhouding tussen kurrikulum en die samelewing) nie net die leerproses kan vergemaklik nie, maar in wese aansluit by die wesensaard van die dissipline. Volg dit nie logies dat

'n didaktiese werkwyse wat die verband tussen onderrig en die toepassing van dit wat onderrig word in die samelewing nouer saamtrek, in wese meer geskik sal wees vir die onderrig van ontwikkelings- en gemeenskapskommunikasie as die tradisionele onderrigbenadering nie?

Dit is egter so dat leerprogramme wat fokus op die ontwikkeling van maklik onderskeibare en meetbare vaardighede makliker is om te assessee (Muller 1998). Die implikasie hiervan is dat dit vir kurrikuleerders "makliker" is om 'n basiese module in kommunikasievaardigheid te ontwikkel en vir dosente om so 'n module aan te bied, maar dat modules wat hoër op die Nasionale Kwalifikasieraamwerk geplaas word nie sonder handskoene aangepak kan word nie. Dat dit egter aangepak behoort te word en reeds aangepak is, is op sigself 'n indikasie dat die onderrig van kommunikasiekunde en uitkomsgebaseerde onderrig versoenbaar is.

Die praktiese, praktykgerigte kontekste wat volgens OBE in kurrikulums vervat moet word, mag sommige individue noop om op die oppervlakkige verskille tussen universiteite en teknikons te wys. Teknikons is tradisioneel geag as die instansies wat praktykgerigte kwalifikasies aangebied het, terwyl universiteite gesien is as die aanbieders van kwalifikasies wat meer gefokus het op teorie en navorsing. Kommunikasiekunde is 'n studieveld met verskeie toepassings wat op beide teoretiese, sowel as praktiese vlakke bestudeer word. Boonop sal die voorgestelde samesmelting van sekere tersiêre instellings in Suid-Afrika veroorsaak dat die onderskeid tussen "praktiese teknikons" en "teoretiese universiteite" ook nie meer so maklik getref sal kan word nie.

Natuurlik sal die vakinhoud van instelling tot instelling wissel, maar die onderliggende kommunikasieteorieë sal tog aanwesig wees. 'n Eenvoudige voorbeeld is waar 'n technikon se filmskool steeds aspirant-filmmakers kan oplei in die vervaardiging van rolprente, maar 'n universiteit 'n leerder kan onderrig in die kritiese evaluasie en teoretiese ontleding van 'n rolprent en die skryf van 'n rolprentanalise of oorsig. Daar is dus sekere vaardighede wat 'n student in kommunikasiekunde kan aanleer en wat op verskillende vlakke in die industrie van toepassing is. Die aanvanklike inhoud en verskillende vaardighede en kompetensies wat elke universiteit sou aanbied, hang af van die beskikbare hulpbronne, area's van spesialisasie en vindingrykheid van die fasiliteerders betrokke.

Die verlangde paradigmaskuif vereis dus vindingrykheid van fasiliteerders om die leerders te help om die uitkomst op 'n oorspronlike, vermaaklike en opvoedkundige wyse te behaal. Deur middel van OBE sal die leerder kommunikasiekunde as 'n leefwyse begin ervaar en nie net as massas teorie wat gememoriseer moet word nie. Daardeur sal leerders ook die potensiaal en wil ontwikkel om deurgaans hulself te verbeter en voortdurende studente van kommunikasiekunde te wees.

Dit is belangrik om te onthou dat die verlangde uitkomst deur die behoeftes van die praktyk bepaal moet word. Dus behoort tersiêre instellings in noue en voortdurende kontak met die praktiseerders in die bedryf te wees. Verlangde kompetensies en vaardighede moet deur die bedryf geïdentifiseer word en aan fasiliteerders oorgedra word sodat kurrikulums daarby aangepas kan word en leerders vir die praktyk voorberei kan word.

Die South African National Editor's Forum (SANEF) se oudit vanjaar van joernaliste se vaardighede het onstellende bevindinge aan die lig gebring. Volgens die oudit was daar 'n gebrek aan onderhoudvoering- en skryfvaardighede, sowel as 'n gebrek aan akkuraatheid in verslaggewing. Alhoewel die verslag die probleem voor die deur van swak bestuur op senior besigheidsvlak lê, word sekere voorstelle gemaak om die probleem te probeer oplos (SANEF 2002a, 2002b):

- internskapprogramme moet ontwikkel en uitgebrei word om vaardighede te verbeter;
- interaksie tussen die industrie en opleidinginstansies moet verbeter word;
- die inhoud van bestaande tersiêre programme moet hersien word;
- lewensvaardighede moet verbeter word en aandag moet geskenk word aan die veranderende werkkultuur; en
- die opleiding van opleiers kort aandag.

Uit bogenoemde kan onder meer afgelei word dat noue samewerking tussen fasiliteerders en die industrie nodig is om gewenste vaardighede en kompetensies aan leerders oor te dra. Aandag moet dus nie net aan die verlangde vaardighede van jong joernaliste gegee word nie, maar ook aan die verlangde vaardighede van ander kommunikasiepraktisyne. OBE is dus van onskatbare waarde aangesien die aanleer van kompetensies en vaardighede vir die praktyk en die lewe juis die doelstellings van OBE is.

Opleiding in OBE is nodig vir die doserende personeel wat toekomstige kommunikasiepraktisyns moet help ontwikkel. Die vlakke van dosering- en fasiliteringsvaardighede moet aangespreek word sodat leerders deur middel van kwaliteit opvoeding hul eie vaardighede en kompetensies kan ontwikkel.

### **SAMEVATTING**

'n Pleidooi is gelewer vir die implementering van die uitkomsgebaseerde onderrigwyse in die fasilitering van die leerproses waartoe kommunikasiestudente hulself verbind. Daar is gepoog om 'n kort beskrywing te gee van die aard van uitkomsgebaseerde onderrig en die voordele wat dit inhou. Olivier (1998:72) meen OBE is bedoel om elke leerder in staat te stel om kennis en vaardighede te verwerf sowel as om prosesse te bemeester wat noodsaaklik is om toekomstige uitdagings en geleenthede aan te gryp.

Die paradigmaskuif wat van menigte hedendaagse fasiliteerders verwag word, is enorm. Nie alleen is die hele benadering vars nie, maar die leerfasiliteerders kry te make met 'n legio nuwe terminologie en werkwyses wat hulle moet implementeer.

Die bestuur van OBE vermenigvuldig ook die administratiewe las waaronder opvoeders gebuk gaan (Jansen 1998). Daarbenewens word die OBE-beginsel in teoretiese redenasies verwickel. Mason (2000) skryf byvoorbeeld dat daar eerder gestreef moet word na 'n balans tussen proposisionele (kennis is 'n gegewe), prosedurele (kennis is die blote uitvoer van take) en disposisionele (kennis wat té maklik geïndoktrineerd voorkom) kennis. Is hierdie balans egter nie wat in uitkomsgebaseerde onderrig gevind word nie? Alhoewel die pad van uitkomsgebaseerde onderrig oënskynlik die beste een is om te loop, is die pad vir ten minste die nabye toekoms 'n stamperige een.

Skeptici, ook in die kommunikasiekunde, stel dikwels allerhande vrae, soos byvoorbeeld, "Word uitkomstewerklik gelewer?"; "Is 'n uitkomsgebaseerde benadering suksesvol in 'n hulpbron-arm konteks?"; en "Is die uitkomstewerkformuleer vir die hoër onderwyssektor ekwivalent aan uitkomstewat geïdentifiseer word binne die bedryfsektor?" (vgl. Jansen 1998:322). Boonop is uitkomsgebaseerde onderrig nog nie so vasgemessel in die onderrig van kommunikasiekunde dat 'n empiriese studie daarvan gemaak kan word nie. Hoogstens kan ondersoek ingestel word op spesifieke modules of gelokaliseerde implementerings. Omvangrykheid ontbreek.

Die feit dat dit vir die meeste tersiêre opvoeders nie nodig is om 'n amptelike kwalifikasie in die andragogiese didaktiek te verwerf nie, is 'n miskening van die verskillende vlakke waarop 'n tersiêre opvoeder moet funksioneer. Die gebrek aan formele opleiding maak die institutionalisering van 'n nuwe onderrigwyse besonder moeilik. Dosente is nie net navorsers en wetenskaplikes nie, maar ook leerfasiliteerders, en daarvoor moet hulle opgelei word.

**VERWYSINGS**

- Jansen, J.D. 1998. Curriculum reform in South Africa: A critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education* 28(3):321-332.
- Lubisi, C., Wedekind, V., Parker, B. & Gultig, J. 1997. *Understanding outcomes-based education: A reader*. Braamfontein: South African Institute for Distance Education.
- Mason, M. 2000. Teachers as critical mediators of knowledge. *Journal of Philosophy of Education* 34(2):343-353.
- Muller, J. 1998. The well-tempered learner: Self-regulation, pedagogical models and teacher education policy. *Comparative Education* 34(2):177-194.
- Olivier, C. 1998. *How to educate and train outcomes-based*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Olivier, C. 1999. *Let's educate, train and learn outcomes-based: A 3D experience in creativity*. Clubview: Design Books.
- SAQA. 2002. <http://www.sqa.org.za>
- SANEF. 2002a. SA journalism poor  
[http://www.news24.co.za/News24/0,1113,2\\_1189897,00.html](http://www.news24.co.za/News24/0,1113,2_1189897,00.html)
- SANEF. 2002b. Skills audit.  
[http://www.sanef.org.za/default.asp?ID=17&subclick=yes&parent\\_id=16](http://www.sanef.org.za/default.asp?ID=17&subclick=yes&parent_id=16)
- Stevenson, P. 1998. A perspective on outcomes-based training. *Cutting Edge* 1(12):1-4.
- Van Rooyen, M. & Lategan, A. 1998. Outcomes-based education: What is it all about? *Cutting Edge* 1(6): 1 – 8.
- Zlatos, B. 1994. Outcomes-based outrage runs both ways. *Education Digest* 59(5):26-30.