

Volwasse studente in hoëronderwysinstellings: Die portefeulje-ontwikkelingskursus as 'n voorbereidingsmeganisme vir akademiese sukses

Faith Langeveldt en Liezel Frick

Faith Langeveldt, grondslagfase-onderwyseres by Beverley Park Primêr in Eersterivier
Liezel Frick, Sentrum vir Hoër en Volwassene Onderwys, Stellenbosch Universiteit

Opsomming

Hoëronderwysinstellings moet toenemend aanpas by uiteenlopende, nietradisionele studentegemeenskappe, insluitend ouer volwasse studente. Die ondersoek waarop hierdie artikel gebaseer is, het bepaal hoe die erkenning-van-voorafleer- (EVL-) proses by een so 'n instelling die volwasse student voorberei om suksesvol te wees. Hierdie volwassenes se kennis, vaardighede en houdings wat op 'n alternatiewe wyse tot leer opgedoen is (hulle voorafleer) word deur middel van nadenke in die portefeulje-ontwikkelingskursus ontgin. Voorafleer word op dié wyse geïdentifiseer en gedokumenteer volgens die spesifikasies van die instelling. Studente se kognitiewe vaardighede word gestimuleer, hulle maak kennis met die formele opvoedingsdiskoers, en hulle verbeter hulle akademiese taalvaardighede. 'n Selfgeadministreerde vraelys, semigestruktureerde individuele onderhoude, asook die tekstuele data in die portefeuljes van die volwasse studente wat aan die studie deelgeneem het, is gebruik as databronne om die potensiële bydrae van hierdie proses tot die volwassenes se akademiese sukses te ondersoek. Die bevindinge van die studie dui daarop dat die holistiese benadering alle rolspelers betrek wat volwasse studente se kanse op akademiese sukses verbeter. Ondersteuningstelsels en mentorprogramme wat akademiese vooruitgang van volwasse studente bevorder, is ook beskikbaar. Die studente se eie motivering word hierdeur bevorder, wat verder tot hul akademiese sukses bydra.

Trefwoorde: erkenning van voorafleer (EVL); hoër onderwys; volwasse studente

Adult students within higher education institutions: The portfolio development course as a preparatory mechanism for academic success

Abstract

Higher education institutions have to adapt increasingly to diverse, non-traditional student communities, including older adult students. Recognition of prior learning (RPL) is one of the ways in which these students can be accommodated. RPL enables the older adult student who has a limited formal education and who does not meet the required academic entry requirements to access higher education. RPL can also be used to gain credit for learning

achieved outside a formal education facility. RPL is, furthermore, a mechanism of redress for previously disadvantaged groups who did not have equal access under the previous government dispensation. RPL is thus an inclusive approach to education, which is especially important given marginalised and disadvantaged groups that persist in the South African higher education sector. South African higher education institutions differ in terms of how RPL is spelled out in policy and implemented in practice, as it can be used for access and/or credit within earmarked formal higher education programmes. Despite these differences, RPL does provide a flexible manner of providing access to diverse student populations, particularly older adult students, as was the case in this study.

The way in which older adult students document their prior learning can influence their further academic success and possibilities. But such students are not necessarily well prepared for such a documentation process, particularly as they might not ever have been part of the dominant formal higher education discourses ever, or not been a part of it for a long time. Therefore the RPL process needs to include support and guidance activities such as academic writing support, mentoring, counselling, administrative services, alternative access programmes, as well as preparation for formative and summative feedback and assessment. Such a comprehensive process requires a specialised pedagogical approach in order to help these students convert their informal learning gains into recognisable formal requirements through reflection on their prior learning. The students also need to provide proof that they are able to function in an academic environment, even though they may initially lack the necessary self-confidence and skills. They therefore require a structured process, such as a portfolio development programme. Portfolio development programmes are successful only if they include relevant reflection activities, relate to the students' real-life worlds and are linked to the skills required by the higher education institution. This is no easy task, as academic knowledge construction does not happen by itself. The question therefore arises: How does a portfolio development course prepare an older adult student to be successful in a higher education institution?

Previous studies on RPL (particularly in the South African context) focused on policy analyses and guidelines, theoretical conceptualisations, and/or institutional approaches. These contributions were valuable in conceptualising RPL within a South African context, and in critiquing existing policy and practice, but did not directly address student perceptions and experiences of the RPL process within higher education institutions. This article therefore set out to document a student perspective on RPL practices at one South African higher education institution with specific reference to the portfolio development programme for older adult students seeking access to the institution through alternative means.

The investigation on which this article is based determined how the recognition of prior learning (RPL) process at one higher education institution prepares the adult student to be successful. These adults' knowledge, skills and attitudes that were gained through an alternative way of learning (their prior learning) are explored by means of reflection through a portfolio development process. Prior learning is identified and documented according to the specifications of the institution. Students' cognitive skills are stimulated; they come into contact with the formal educational discourse, and improve their academic language skills.

The study itself employed a self-administered questionnaire, semi-structured individual interviews, as well as an analysis of the textual data in the portfolios of the adult students who took part in the study as sources of data to investigate the potential contribution of this process to the adults' academic success. The respondents to this study all had adult responsibilities such as family and work commitments. The decision to study further was, therefore not easy, but they were motivated by their family background, early departure from

formal schooling, previous and current work experiences, current circumstances, and potential career possibilities.

The findings indicate that these students' motivation for accessing formal education is complex and multiple. The respondents reported that time planning was a major factor they needed to master in order to find a balance between academic demands and everyday life. The portfolio development process exposed students to the schedule of university life, the workload and tempo that would be expected of them. The students furthermore found constructive feedback on their portfolio development tasks useful in monitoring their own performance, and it helped them to (re)define their academic goals, which is important for achieving academic success and for managing their personal and occupational circumstances.

The findings of the study furthermore indicate that the holistic approach involves all role players that could improve adult students' changes of academic success. Support systems and mentoring programmes that may promote adult students' academic progress are also available. The students' own motivation is promoted in this manner, which in turn contributes to their academic success. The RPL process and the provision of adult-centred learning activities in the portfolio development programme studied were in accordance with current national legislation. The involvement of all institutional role players in constructing a coherent RPL system helps to position the portfolio development programme as core support mechanism in ensuring older adult students' academic success. The availability of mentors and age-appropriate tutors ensured that students felt comfortable to ask for help and establish their own support networks. In this way the students encouraged one another to improve their academic performance, which led to personal growth and development, and easier adjustment to the university environment. They could monitor their own academic success with the help of these support mechanisms in order to achieve their full potential. Active academic monitoring of RPL students furthermore contributed to continuous improvement of the existing system and the improvement of the academic success of the students in it.

This article provides an older adult student perspective on the portfolio development component of the RPL process at one South African higher education institution. As such, it contributes to our understanding of both adult learning within a formal learning setting, as well as to understanding how such learning can be made accessible and possible through a process such as the recognition of prior learning. The article highlights the importance of a student-centred approach from the onset of prospective adult students' interaction with formal higher education learning environments. It also emphasises the role that support structures, peer learning and structured approaches play in older adult students' entry into higher education programmes and their eventual academic success. The findings indicate that the portfolio development process at the particular institution is well structured to ensure that the older adult students show progression towards academic success.

There are some aspects that may require further deliberation and consideration. Academic writing is a difficult process to master. Therefore mentoring and peer learning should take place in the older adult students' home languages, and that is not currently the case. Social networks (such as WhatsApp) can be used as a platform for giving academic guidance regarding the completion of assignments, in building communication networks, as well as providing moral support and building motivation among participants during the portfolio development process. Peer tutors should include first-year students who themselves went through the RPL and portfolio development process in gaining access to the institution. Such peer tutors can provide feedback to prospective older adult students on their own

experiences of university life, and on which strategies they found useful in negotiating access and academic success.

The limitations of the study on which this article reports caution us against generalising the findings beyond the institution included in the study. We also acknowledge the individual nature of adult learning and circumstances. The study does, however, create the scope for further research. Currently English is used as the language of instruction within the institution, which has a diverse student population. We still do not know how home language instruction can address older adult students' language barriers to academic success. The question arises how mentoring programmes that take home language preferences into account can facilitate the development of older adult students' academic writing skills. We would, furthermore, like to find out how social media could be used as a support mechanism to prepare the older adult student during the RPL process for eventual academic success within the particular higher education institution. It would also be interesting to compare older adult students' experiences of RPL processes within a variety of higher education institutions, both nationally and internationally. In this way we may not only better understand the learning needs of older adult students, but also envisage how we may make RPL processes truly meaningful and transformational.

Keywords: adult students; higher education; recognition of prior learning (RPL)

1. Inleiding

Die opvoedkundige behoeftes en sukses van volwasse studente binne die konteks van 'n toenemend uiteenlopende studentebevolking in hoërondewysinstellings is nasionaal en internasionaal 'n prioriteit (Harris 2006; Parker en Walters 2008). Een van die behoeftes was dié van die implementering van die erkenning van voorafleer (Harris 2006). Die erkenning van voorafleer (EVL) stel die volwassene wat 'n beperkte formele opleiding gehad het, en wat nie oor die nodige akademiese toelatingsvereistes beskik nie, in staat om toelating tot 'n hoërondewysinstelling te verkry (Parker en Walters 2008; SAKO 2013). EVL kan ook gebruik word vir die oordra van krediete wat vir prestasies buite die formele opset verwerf is (SAKO 2013). Verder word EVL ook beskou as 'n meganisme vir regstelling en gelykheid vir voorheen benadeelde groepe – veral in die Suid-Afrikaanse verband, waar sommige bevolkingsgroepe onder die apartheidstelsel nie gelyke toegang tot hoërondewysinstellings gehad het nie. EVL behels dus 'n inklusiewe ondewysbenadering wat alle rasse en sosiale groepe insluit (Castle en Attwood 2001). Alhoewel daar nie ooreenstemming binne en tussen hoërondewysinstellings ten opsigte van die toepassing en die implementeringsbeleid van EVL heers nie, bied dit 'n buigsame manier van toelating (Frick, Bitzer en Leibowitz 2007; Osman 2004 en 2006). Die wyse waarop volwasse studente hul EVL dokumenteer, kan dus as 'n faktor in die akademiese sukses binne hoër ondewys beskou word.

EVL behels die erkenning van volwassenes se beperkte formele studies, asook werk- en/of lewenservaringe in verskillende verbande – dus die erkenning van formele, nieformele en informele leer wat 'n nuwe leergeleentheid voorafgaan vir verdere studiemoontlikhede en ontwikkeling (Osman 2004; SAKO 2013). Die EVL-proses sluit ondersteuning en leiding van akademiese aktiwiteite en dienste in, soos akademiese bystand, sowel as leiding ten opsigte van akademiese skryfwyse, mentoronderrig, berading, administratiewe dienste, alternatiewe toelatingsprogramme en verlengde voorbereiding vir formatiewe en summatiewe assessering (Departement van Hoër Ondewys en Opleiding 2013; SAKO 2013). Hierdie alternatiewe vorme van leer word dan as ekwivalent aan die verlangde leeruitkomste wat verlang word, aangebied alvorens die student toegelaat word tot 'n program (in die geval van

EVL vir toegang), en ekwivalent aan die leeruitkomste wat deur die modules van die betrokke program vereis word waarvoor die volwasse student aansoek doen (wanneer EVL vir krediet aangewend word). Daarom verwys Ralphs (2012) na EVL as 'n gespesialiseerde pedagogiese praktyk waar volwasse studente se voorafkennis gemeet word teen akademiese kennis, dus die kurrikula en geassesseer word teen die leeruitkomste van die program(me) wat hulle wil volg om aan die akademiese toelatingsvereistes te voldoen.

Volgens Knowles (1998) en Mezirow (1991) beskik volwassenes oor 'n reserwevoorraad ervaringe wat hulle opbou tydens formele leer (wat plaasvind binne 'n formele opleidingsopset soos skole en hoërsonderwysinstellings), nieformele leer (wat plaasvind by werksplekke en in die gemeenskap), en informele leer (wat plaasvind deur middel van alledaagse gebeurtenisse). Hierdie ervaringe kan volwasse studente as hulpbronne in die leerproses benut, maar nadenke is noodsaaklik om die kennis te ontsluit (Kolb 1984; Mezirow 1991). Nadenke stel volwasse studente in staat om hulle voorafleer in verband te bring met hul formele opleiding asook professionele lewe. Volwassenes se voorafleer word dus geïnterpreteer en omgeskakel in nuwe kenniskonstruksie, en betekenis word daaraan geheg om sodoende die nuwe leerproses beter te kan verstaan (Brown 2001 en 2002).

EVL-studente moet bewys dat hulle op akademiese vlak kan funksioneer. Dit is egter nie altyd vir sodanige studente maklik om bewys te lewer van hulle akademiese bevoegdheid nie, aangesien dit verskil van hulle voorafleer (Moore en Van Rooyen 2002; Motaung, Fraser en Howie 2008). Hulle onvermoë om hul voorafleer binne die leerproses te identifiseer (Moore en Van Rooyen 2002; Motaung e.a. 2008; Van Kleef 2007) word toegeskryf aan 'n gebrek aan selfvertroue, vaardighede en houdings (Van Kleef 2007). Die volwasse studente kry dus die geleentheid om hul waardes, houdings en voorafkennis te bevraagteken deur kritiese denkwyses binne die leerproses toe te pas (Brown 2001; Osman 2004). Kritiese denkwyses stel die volwasse studente in staat tot selfontdekking (Brown 2001; Michelson, Mandell en Contributors 2004; Osman 2006), asook om teorie en praktyk met mekaar te verbind (Brown 2001).

Deur die proses van leer en nadenke oor hulle ervaringe interpreteer en verfyn volwasse studente dus hulle voorafleer (Kolb 1984; Mezirow 1991). Sodoende word nuwe kenniskonstruksies geformuleer wat in verband gebring moet word met die kurrikulum van die hoërsonderwysinstelling ten einde die verlangde leeruitkomste vir die spesifieke leerprogram te bereik (Ralphs 2012).

Volgens Volbrecht (2009) en Joosten-Ten Brinke e.a. (2009) sal bogenoemde prosesse suksesvol wees slegs indien akademiese relevante refleksie-aktiwiteite aan die volwasse studente verskaf. Hierdie aktiwiteite moet aansluit by die vaardighede soos vereis deur die hoërsonderwysinstelling en moet voorts op die studente se lewenservaringe (informele leer en nieformele leer) gebaseer wees. Hierdie nadenkprosesse maak dus 'n integrale deel uit van die ontwikkeling en samestelling van die portefeulje wat die student se voorafleer dokumenteer. Soos wat die portefeulje ontwikkel, verwag die volwasse studente dat daar konstruktiewe terugvoering aan hulle gegee sal word. Terselfdertyd konsentreer akademiese op die behoeftes van die volwasse studente deur aan die hand te doen waar hulle kan verbeter om suksesvol te wees ten opsigte van hulle akademiese geletterdheid. Dit bied aan volwasse studente die geleentheid om tot selfgerigte leerders te ontwikkel. Verder lei dit ook tot persoonlike groei en ontwikkeling en verbetering van hulle selfbeeld, en dien ook as aanmoediging om sukses te behaal. Terugvoering van geskrewe teks word dus as 'n bepalende faktor vir die volwasse student se akademiese sukses aan die hoërsonderwysinstelling beskou (Conrad 2008; Henry, Bromberger en Armstrong 2011).

Een van die metodes waardeur EVL gefasiliteer kan word, is om 'n portefeulje-ontwikkelingskursus te voltooi wat eindig in die saamstel van 'n portefeulje wat hul voorafleer dokumenteer. Volgens Cooper en Harris (2013) is die wyse waarop volwasse studente hul voorafleer dokumenteer, 'n ingewikkelde en moeilike proses, aangesien akademiesekenniskonstruksie nie outomaties of alleen deur kritiese nadenke gekonstrueer word nie, maar 'n spesifieke opvoedkundige proses vereis (Ralphs 2012), wat die volwasse student binne die ontwikkelingskursus ontvang. Ná suksesvolle voltooiing van die ontwikkelingskursus is toegang tot 'n hoëronderwysinstelling moontlik, selfs al het die volwasse student op alternatiewe wyses voorafkennis, vaardighede en/of houdings bekom (Motaung e.a. 2008). 'n Portefeulje-ontwikkelingskursus stel dus die volwasse studente tot kritiese nadenke in staat om sodoende hul voorafleer tot akademiesekenniskonstruksie te ontwikkel, dit dan te kan beskryf en vir die assessore te kan verduidelik (Brown 2001). Dus kan die wyse waarop volwasse studente hul voorafleer dokumenteer en saamstel, as 'n alternatiewe roete vir toelating dien.

Die nadenkproses tydens 'n portefeulje-ontwikkelingskursus vereis dat volwassenes in staat moet wees om hulle voorafleer uit te wys, te formuleer, en te kan dokumenteer. Nadenke maak dus 'n integrale deel uit van die portefeulje-ontwikkeling waartydens die volwassene bewys moet kan lewer dat voorafleer wel plaasgevind het (Harris 2006; Hendricks en Volbrecht 2003; Motaung e.a. 2008). Die portefeulje bevat gewoonlik lewensverhale, 'n motiveringsverslag vir toelating tot die instansie, 'n uitgebreide curriculum vitae, en stawende dokumentasie van die volwassenes se voorafleer wat as bewys dien van hulle voorafleer soos gebaseer op die hul ervaringe (Brown 2002). Verder kan dit ook as 'n aanwysing dien van die volwasse student se potensiaal om sukses in 'n spesifieke program te behaal. Die wyse waarop volwassenes hulle eie lewensverhaal teen die agtergrond van hulle voorafleer vertel, is daarom van belang ten opsigte van hulle gereedheid vir hoër onderwys (Castle 2003; Hendricks en Volbrecht 2003; Motaung e.a. 2008; Osman 2006).

Die vraag het dus ontstaan: Hoe berei die portefeulje-ontwikkelingskursus die volwasse student voor om suksesvol te wees in 'n hoëronderwysinstelling?

Hierdie artikel werp lig op die EVL-praktyke binne een Suid-Afrikaanse hoëronderwysinstelling. Die bydrae van die artikel lê daarin dat dit EVL vanuit die perspektief van volwasse studente benader, waar vorige studies merendeels op teoretiese verkennings van die verskynsel, institusionele benaderings, en/of beleidsriglyne gefokus het.

2. Literatuurstudie

2.1 Definiëring van terminologie

2.1.1 Erkenning van voorafleer (EVL)

Erkenning van voorafleer (EVL) is 'n begrip wat verskillend omskryf kan word na gelang van die verband waarin dit gebruik word. Australië, Kanada, die VSA, die VK en Suid-Afrika, definieer die begrip EVL byvoorbeeld op verskillende wyses. Die toepassings en implementeringsbeleid van EVL verskil van een hoëronderwysinstelling tot 'n ander (Osman 2004 en 2006; Singh 2011). Verskillende definisies word in tabel 1 opgesom.

Tabel 1. Definiesies van EVL

Land	Definisie	Bron
Australië	EVL behels die assessering van vaardighede en kennis van individue wat buite die formele opset opgedoen is en wat nie voorheen erken is nie.	Australiese Kwalifikasieraamwerk (2004, aangehaal deur Singh 2011)
Kanada	Die erkenning van vroeëleerassessering is 'n proses wat erkenning gee aan volwasse leer wat buite die formele opset opgedoen is en in verband gebring moet word met ervaringsleer, asook die artikulering daarvan teen akademiese krediete of industriestandaarde.	Kanadese Assosiasie van vroeëleerassessering (2008, aangehaal deur Singh 2011)
Verenigde State van Amerika	EVL behels die assessering vir kollegekrediete of kennis en vaardighede wat 'n persoon gedurende sy of haar lewenservaringe (of uit niekollege-opleidingsprogramme) opgedoen het met inbegrip van werkservaring, reis, stokperdjies, burgerlike aktiwiteite en vrywillige werk.	Council for Adult and Experiential Learning (CAEL) (2010)
Suid-Afrika	EVL is die assessering van 'n leerder se vorige leerervaringe en ondervindinge wat hy of sy opgedoen het en wat beoordeel moet word teen die leeruitkomste van 'n spesifieke leerprogram of kwalifikasie waarvoor aansoek gedoen word met as doel toegang tot daardie spesifieke leerprogram of kwalifikasie of wat verdere leergeleenthede bied vir ontwikkeling.	Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (2013)
Verenigde Koninkryk	EVL word beskryf as die formele erkenning van vorige-ervaring-leer wat professioneel geassesseer word. Die vorige-ervaring-leer wat opgedoen is, toon geen verband met leer in die akademiese konteks nie.	Learning from Experience Trust (2002)

Aangepas uit CAEL (2010), Learning from Experience Trust (2002) en Singh (2011)

Die lande wat in tabel 1 genoem word, gebruik verskillende terme vir die definiëring van EVL. Sowel Australië as Suid-Afrika verwys daarna as die erkenning van voorafleer. Dieselfde term word in Kanadese verband as die herkenning en assessering van vorige-ervaring-leer beskou. Die VK verwys na die akkreditering van vorige-ervaring-leer of vroeëleerassessering, na gelang van die verband waarbinne dit gebruik word. In die VSA verwys die term na vroeë assesseringsleer.

Alhoewel verskillende terme vir dieselfde begrip gebruik word, is al die lande dit eens dat die begrip groter toeganklikheid vir voorheen benadeelde groepe impliseer (Buchler, Castle, Osman en Walters 2007; Castle en Attwood 2001; Conrad 2008).

Volgens bostaande definiesies is dit duidelik dat EVL die volwasse student se voorafbestaande kennis, vaardighede en houdings wat op 'n alternatiewe wyse bekom is, erken (Moore en Van Rooyen 2002; Osman 2004 en 2006; Singh 2011). Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (2004 en 2013) erken en identifiseer die verskillende soorte leer (formele, informele en nieformele leer en werkservaring) wat 'n persoon opdoen. Leer wat buite die formele leeropset opgedoen is, word deur middel van toelating tot 'n leerprogram en/of die toekenning van krediete binne die formele leeropset erken.

Vir die doel van die ondersoek en hierdie artikel is EVL beskou as leer wat aan volwassenes met beperkte formele onderrig en leer, maar wat kennis, vaardighede en/of houdings op alternatiewe wyses bekom het, toelating tot 'n hoërondewysinstelling bied. Hierdie alternatiewe roete, wat 'n makliker en buigsame manier van toelating is, verskaf verdere studiemoontlikhede aan volwasse studente wat nie oor die nodige akademiese toelatingsvereistes beskik nie ten einde 'n kwalifikasie te verwerf. EVL word dus as 'n meganisme vir regstelling, billikheid en gelykheid in die hoërondewysinstelling beskou en aangewend.

2.1.2 Volwasse student

Literatuur beskryf volwasse studente met inagneming van hulle chronologiese ouderdom, biologiese en sielkundige gesteldheid (Rogers 1996; Merriam en Brockett 1997, Walters en Watters 2006). Walters en Watters (2006) verwys ook na die sosio-ekonomiese rolle wat volwasse studente in die gemeenskap vervul. Buchler e.a. (2007), asook Walters en Watters (2006), noem dat volwassenes lewenslange leerders moet word om aan die eise van die samelewing te kan voldoen. Hierdie volwassenes beskik oor lewenservaringe en kennis wat hulle tydens die leerproses kan toepas. Hulle vrye tyd is egter beperk weens die veelvuldige rolle en verantwoordelikhede wat hulle moet vervul (Buchler e.a. 2007; Walters en Koetsier 2006; Walters en Watters 2006).

Vir die doel van die studie is volwasse studente beskryf ten opsigte van hulle chronologiese ouderdom, spesifiek persone wat nie formele opleiding gehad het nie, lewenslange leer wat deel moet uitmaak van volwassenes se lewe, en wat volwasse verantwoordelikhede het met inbegrip van gesinne, gemeenskaps- en/of ekonomiese verpligtinge. Hierdie volwassenes aanvaar verantwoordelikheid vir hul eie leerproses, en die EVL-proses vereis dat hulle krities oor persoonlike ervarings sal nadink en oor die vermoë sal beskik om hulle eie opinies te formuleer.

2.1.3 Akademiese sukses

Volgens die werk van Moissidis, Schwarz, Marr, Repo en Remdisch (2011) en Ronning (2009) is dit duidelik dat daar drie hoofstrome bestaan waarvolgens akademiese sukses gedefinieer kan word. Tradisioneel was dit aanvanklik aanvaarbaar om sukses te meet aan die suksesvolle voltooiing van 'n graad- of sertifikaatkursus (Moissidis e.a. 2011). Laasgenoemde bron noem dat volwasse studente sukses meet aan die bereiking van persoonlike doelwitte in lewenslange leeraktiwiteite en nie slegs die suksesvolle voltooiing van 'n kursus of die studieprogram nie. Akademiese sukses word beskryf as die bemeestering van studiemateriaal soos aan 'n hoërondewysinstelling vereis, aktiewe betrokkenheid by jou eie leerproses en dat die program by die volwasse student se behoefte en belangstelling moet pas (Ronning 2009). Bykomend beïnvloed 'n persoon se metakognitiewe prosesse asook beskikbare fondse ook akademiese sukses (Moissidis e.a. 2011; Ronning 2009). Akademiese sukses is vir die doeleindes van hierdie studie as die voltooiing van 'n graad- of sertifikaatkursus gedefinieer.

Shalem en Steinberg (2006) voer egter bykomend aan dat die sukses van volwasse studente se leerproses kan afhang van die vertrouensverhouding wat tussen dié studente en akademiëci bestaan. Akademiëci se entoesiasme, toeganklikheid en interaksie met volwasse studente kan vir die studente dien as motivering om sukses te behaal, aangesien dit hulle aanpassing by onderrig en leer vergemaklik (Kantanis 2002; Shalem en Steinberg 2006). Daarom word 'n bewustheid van die soort kennis (nieformele en informele kennis) wat die volwasse student na die leeromgewing bring, aanbeveel (Osman 2004; Shalem en Steinberg 2006).

Akademici is ook die persone wat besluit watter kennis in die hoërondewysomgewing van belang en aanvaarbaar is. Hulle taak is om aan volwasse studente riglyne en ondersteuning te bied ten einde hulle akademiese vaardighede, soos taal-, skryf- en leesvaardighede, soos deur die hoërondewysinstelling vereis, te ontwikkel. Terselfdertyd vind persoonlike groei en ontwikkeling ten opsigte van akademiese geletterdheid plaas (Moore en Van Rooyen 2002; Motaung 2009; Osman 2006).

2.2 Kontekstualisering en implementering van EVL

Sowel internasionaal as in Suid-Afrika word daar oor die in werking stelling van voorafleer gedebatteer. In beide kontekste fokus die debatte op groter toeganklikheid tot hoërondewysinstellings vir volwassenes, ekonomiese vooruitgang en sosiale insluiting. Die voortdurende verandering in die ekonomie en kennis vereis dus dat volwassenes voortdurend hul kennis en vaardighede moet opskerp (Buchler e.a. 2007; Motaung 2009). Daar is dus 'n groeiende bewuswording dat akademiese geletterdheid nie die enigste manier is waarop volwassenes hulle kennis en vaardighede kan demonstreer nie (Breier en Ralphs 2009; Osman 2006). Binne die werksplek beklee volwassenes dikwels verantwoordelike poste, asook in die uitvoering van hul pligte, sonder dat hulle oor die nodige formele kwalifikasie beskik (Breier en Ralphs 2009). Van hierdie werke sluit in unie- (Cooper 2006; Breier en Ralphs 2009) en politieke deelname, asook leierskapsrolle wat volwassenes binne hul gemeenskap vervul (Breier en Ralphs 2009). Waardevolle kennis, bevoegdhede en ervaringe word sodoende opgedoen. Hierdie voorafkennis van die volwassenes kan binne die werksplek erken word en as maatstaf dien om bevorder te word. In die formele opset kan die voorafkennis vir krediete aangewend word om een of meer spesifieke leerprogramme te volg of vir toelating tot 'n hoërondewysinstelling (Breier en Ralphs 2009).

Internasionaal (Buchler e.a. 2007; Osman 2004; Motaung e.a. 2008) én nasionaal (Buchler e.a. 2007; Castle, Munro en Osman 2006) het die regering in beginsel besluit dat EVL makliker en verhoogde toegang tot hoërondewysinstellings vir volwasse persone kan bydra, veral omdat EVL die volwassene wat nie oor die nodige akademiese vereistes beskik nie, die geleentheid bied om deelname aan lewenslange leeraktiwiteite te hê (Buchler e.a. 2007). Buchler e.a. (2007) het verder bevind dat meer as 50% van die studente aan drie plaaslike hoërondewysinstellings (die Vaal Universiteit van Tegnologie, die Universiteit van die Witwatersrand en die Universiteit van Wes-Kaapland) ouer as 23 jaar is, en dat 80% van hierdie studente 'n voorgraadse program volg. Bunting (2006) noem dat 'n hoë aantal volwasse studente aan 'n hoërondewysinstelling sosiale insluiting en regstelling kan bevorder veral vir volwassenes wat nie oor 'n naskoolse kwalifikasie beskik nie.

Castle en Attwood (2001) noem verder dat hulpbronne aangewend moet word vir EVL-volwassenes om verhoogde en gelyke toegang aan 'n hoërondewysinstelling vir volwassenes te verseker. Toegang tot leer- en onderrigprogramme is dus nodig om die volwasse student se potensiaal maksimaal te ontsluit (Castle en Attwood 2001; Moore en Van Rooyen 2002; Shalem en Steinberg 2006).

Krediete kan toegeken word vir 'n gedeelte van die leerprogram, asook vir leer wat volledig aan die vereistes van 'n module of gedeeltelik aan die vereistes van 'n leerprogram of 'n kwalifikasie voldoen (Castle en Attwood 2001). Die toekenning van krediete vir leer wat buite die formele leeropset verwerf is, voorkom dat duplisering en herhaling van leer aan die hoërondewysinstelling plaasvind, aangesien daar op die volwasse student se vorige ervaringe gebou kan word (Castle en Attwood 2001; Moore en Van Rooyen 2002). Cretchley en Castle (2001) noem dat akademici by hoërondewysinstellings bereid moet wees om 'n buigsame leerklimate te skep. Dit vereis buigsame modelle van leer en onderrig en beroepsgerigte kurrikula wat by die belangstelling en behoeftes van die volwasse student

pas (Castle en Attwood 2001; Cretchley en Castle 2001; Moissidis e.a. 2011; Shalem en Steinberg 2006).

Nasionaal bestaan daar egter geen spesifieke riglyne waarvolgens EVL in hoërondewysinstellings toegepas en geïmplementeer moet word nie. Visie- en missiestellings van die hoërondewysinstellings bepaal hoe EVL toegepas en geïmplementeer word (Frick e.a. 2007). Gevolglik word EVL nie op dieselfde wyse by alle Suid-Afrikaanse hoërondewysinstellings toegepas nie. Redes wat aangevoer word, sluit in dat die implementeringsbeleid 'n ongetoetste terrein in die hoërondewysinstellings is (Osman 2004, 2006). Die geloofwaardigheid van die vorme van assessering vir toegang, asook die akademiese vordering van die volwasse studente, word ook bevraagteken (Motaung 2009). Volgens Osman (2004) verskaf die mentor 'n konseptuele raamwerk ten opsigte van watter voorafleer van belang en aanvaarbaar binne die hoërondewysinstelling is. Die konseptuele raamwerk stel EVL-studente in staat om hul voorafleer te identifiseer en saam te stel met as doel toegang vir 'n spesifieke leerprogram/me of kwalifikasie. Daarom bevraagteken Shalem (2001, aangehaal deur Osman 2004) eiernaarskap van die nuwe kenniskonstruksie wat geformuleer word.

Verder verwys akademiëci na EVL as 'n ander soort kennis wat verwyderd is van akademiese geleterdheid soos deur hoërondewysinstellings vereis (Osman 2004). Om hierdie redes is hoërondewysinstellings huiwerig om EVL toe te pas, uit vrees dat die beeld van instellings dalk skade mag ly (Motaung 2009).

Ook word van die volwasse student met beperkte formele onderrig en wat nie oor die nodige hoërondewyskwalifikasies beskik nie, verwag om die verlangde leeruitkomste te bereik. Leeruitkomste is verwant aan die formele leeropset en weens die volwassenes se akademiese beperkinge vind hulle dit moeilik om hul informele en nieformele leer uit te wys, te formuleer en te dokumenteer soos deur die hoërondewysinstelling vereis (Breier en Ralphs 2009; Osman en Castle 2002). Die Suid-Afrikaanse geskiedenis noop egter hoërondewysinstellings om EVL met erns te benader, vernameklik om die fragmentasie en ongelykhede in onderrig en opleiding uit te skakel (Buchler e.a. 2007) deur die daarstelling van een nasionale onderwysstelsel met onder andere die doel om lewenslange leer te fasiliteer (Castle e.a. 2006). Sodoende word volwassenes die kans gebied om hul vaardigheidsvlakke te verhoog om 'n bydrae tot die land se ekonomie te kan lewer (Castle e.a. 2006).

Een van die uitwerkings van die apartheidstelsel op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel was die ongelyke en ondoeltreffende onderrig vir miljoene swart Suid-Afrikaners (Baatjes 2008). Volgens Baatjes (2008) was een van die gevolge van die apartheidstelsel in Suid-Afrika dat miljoene mense uit swart bevolkingsgroepe uitgesluit was van enige werksbevordering en verdere onderrig en opleiding. Hierdie persone se kennis, vaardighede en ervaringe wat hulle in die werksplek of nieformele opleidingsprogramme opgedoen het, is nie erken nie. Ná 1994 was hoërondewysinstellings genoodsaak om te herstruktureer en te transformeer ten opsigte van buigsame modelle van leer en onderrig asook verhoogde en versnelde toegang vir alle Suid-Afrikaners, insluitend gestremdes en vrouens (Departement van Onderwys 1997:13, aangehaal deur Castle e.a. 2006). Dit het ook vereis dat 'n beleidsimperatief waarvan EVL deel uitmaak, deur die demokratiese regering ingestel is. EVL is ook veronderstel om toegang en sosiale insluiting vir miljoene swart Suid-Afrikaners regoor alle onderrig- en opleidingssektore te verseker. Hierdie toegangsmeganisme het veral die volwassenes wat nie oor die nodige akademiese toelatingsvereistes beskik nie, ingesluit (Harris 2006; Parker en Walters 2008; Ralphs, 2012). Dit is egter nie 'n universele interpretasie van EVL nie. Die Hoër Onderwys Kwalifikasie Raamwerk (HOKR) het ten doel om 'n effektiewe stelsel daar te stel wat

voorheen benadeelde groepe die geleentheid bied om tot hul volle potensiaal te ontwikkel. Die HOKR bevestig dus dat EVL groter toeganklikheid onder volwasse studente behoort te fasiliteer. EVL kan aan diegene wat nie aan die vereistes van die hoërondwysinstellings voldoen nie, toegang verleen, en dit kan tot 'n kwalifikasie lei (Departement van Onderwys 2007).

Verskeie navorsers het reeds die in werking stelling en toepassing van en toegang tot EVL in hoërondwysinstellings ondersoek (Castle e.a. 2006; Motaung 2009; Volbrecht 2009). Wat tekort skiet, is voldoende empiriese navorsing oor die persepsies van volwasse studente, die wyse waarop hulle die programme ervaar, en of hulle by die akademiese omgewing kan aanpas (Buchler e.a. 2007). Daar is dus 'n leemte in die bestaande literatuur oor hoe die EVL-proses volwassenes wat programme suksesvol voltooi het, asook dié wat besig is om 'n program te voltooi, voorberei om suksesvol te wees in die hoërondwysverband (Buchler e.a. 2007). Bogenoemde leemtes in literatuur kan moontlik toegeskryf word aan die lae getalle van volwasse graduandi. Verder verlaat volwassenes die universiteit omdat daar nie vir hul opvoedkundige behoeftes voorsiening gemaak word nie (Moissidis e.a. 2011). Hierdie skrywers noem ook dat volwassenes hul doelwitte bereik deur een of meer modules te slaag. Krediete word dan aangewend om 'n ander studierigting op die universiteit of elders te volg, wat almal faktore is wat geïgnoreer word, daarom die leemtes in literatuur.

3. Navorsingsontwerp en metodes

Die studie is vanuit 'n interpretivistiese paradigma gedoen met 'n kwalitatiewe benadering tot data-insameling. 'n Interpretivistiese aanslag was gepas omdat dit ons in staat gestel het om te begryp hoe EVL as 'n meganisme kan bydra om volwasse studente voor te berei om akademies suksesvol te wees, asook hoe hierdie studente die EVL-proses aan die instelling vanuit hulle eie perspektief ervaar. Hierdie perspektiewe beïnvloed hulle persepsie van die werklikheid – veral hoe hulle die kennis wat hulle na die leeromgewing bring, konstrueer (Creswell 2009; Henning, Van Rensburg en Smit 2004). Die interpretasie van volwasse studente se perspektiewe is gebruik om 'n geheelbeeld te ontwikkel ten einde beter insig in die persepsies van volwasse studente te verkry. Volgens Babbie en Mouton (2001) word kwalitatiewe data gebruik om menslike aksies vanuit 'n binnekringperspektief te ondersoek.

Die steekproef het bestaan uit sewe volwassenes ouer as 23 jaar wat deur middel van EVL toegang tot voorgraadse programme aan die betrokke hoërondwysinstelling verkry het. Vier van die deelnemers was ten tye van die studie studente aan die instelling. Hierdie studente is gevra om na te dink oor hoe die proses van EVL moontlik tot hulle akademiese sukses kon bygedra het. Die ander drie deelnemers was pas afgestudeerde graduandi wat deur middel van EVL toegang tot die instelling verkry het. Die gegraduateerde studente is ook gevra om na te dink oor die rol van die EVL-proses in hulle akademiese sukses. Verder is twee dosente wat as fasiliteerders asook mentors opgetree het vir die bogenoemde studente, en by EVL betrokke was, gekies vir deelname aan die ondersoek. Hierdie twee deelnemers het waarde tot die studie toegevoeg deurdat hulle 'n institusionele perspektief op die EVL-proses kon bied. Die steekproef was dus relatief klein en daar was nie genoeg potensiële deelnemers om 'n loodsstudie aan die instelling uit te voer nie. Daar moet egter in ag geneem word dat die EVL-proses in elk geval nie groot getalle studente inneem nie. Die veralgemeenbaarheid van die resultate is dus beperk. Die resultate word aangebied met inagneming van hierdie beperkings.

Data-insameling het geskied by wyse van selfgeadministreerde vraelyste, onderhoude en dokumentontleding. 'n Selfgeadministreerde vraelys wat die biografiese agtergrond uiteengesit het, is voor die aanvang van die onderhoude aan die studente asook die gegradueerde deelnemers gegee om te voltooi. Die vraelys het gefokus op geslag, ouderdom, beroep en kwalifikasies. Dit sou onnodig tyd in beslag geneem het om hierdie inligting tydens 'n onderhoud in te samel, en daarom is besluit om die deelnemers vooraf vir hierdie agtergrondinligting te vra.

Onderhoudvoering het by die instelling plaasgevind deur middel van semigestruktureerde vrae. Onderhoude is met behulp van 'n bandopnemer opgeneem. Oop vrae het die navorser in staat gestel om na die verduidelikings van die deelnemers te luister en aan hulle die geleentheid te bied om self te besluit hoe hulle op spesifieke vrae reageer. Vrae is gestel in die taal waarmee die deelnemers gemaklik was, sodat hulle openlik en vryelik kon praat. Onderhoude het ongeveer 30–40 minute geduur. Opnames is verbatim getranskribeer. Handgeskrewe notas is tydens die onderhoudvoering gemaak om die opnames te ondersteun. Onderhoude is ook gevoer met die twee genoemde dosente.

Nog 'n manier om data in te samel, is die bestudering van dokumente met die fokus op die geskrewe teks as 'n kommunikasiemiddel. Data wat op hierdie manier ingesamel word, verskaf inligting oor die verskynsel wat bestudeer word (Merriam 1998). Die ouer volwasse studente se portefeuljes is bestudeer. Hierdie dokumentasie het volwasse EVL-studente-deelnemers se vorige kwalifikasies, hulle huidige werksbeskrywing, hulle vorige werkservaringe, en kursusse wat hulle gevolg het en hulle prestasie in hierdie kursusse bevat. Dit sluit ook opstelle (essays) in wat as bewys dien van die leeruitkomste wat die studente bereik het, op welke wyse daar omgegaan was met die akademiese teks om aan die vereistes van die betrokke hoëronderwysinstelling te voldoen. Die data wat uit die dokumentasie verkry is, is gebruik as agtergrondinligting en is vergelyk met die data van die deelnemers tydens die onderhoudvoering en die vraelyste. Al die data uit al die bronne het 'n integrale deel van die data-ontledingsproses gevorm.

Kwalitatiewe inhoudsontleding soos beskryf deur Henning e.a. (2004) is gebruik om data te ontleed. Onderhoude is ontleed vir eenhede van betekenis wat verder in die vrae ondersoek is. Nuwe eenhede van betekenis wat voorgekom het, is ontleed. Data is weer vergelyk om patrone te soek en om kodes in verwante groepe te plaas. Die groepering van kodes het gelei tot die uitwys en benoeming van kategorieë. Volgens Henning e.a. (2004) word sentrale temas gevorm deurdat die kategorieë noukeurig en stelselmatig verfyn word. Die verwantskappe wat tussen die kategorieë na vore kom, en wat verander of dieselfde bly, is ook waar moontlik geïdentifiseer. Die navorser het ook probeer om die getranskribeerde data met bestaande teorieë te verbind soos voorgestel deur Henning e.a. (2004). Dit het die teoretiese raamwerk en die navorser se bevindinge met die werklikheid in verband gebring. Daarbenewens is die literatuuroorsig gebruik om die data te verifieer. 'n Ryk bron van beskrywende en gedetailleerde data is op hierdie manier ingesamel. Die deelnemers se perspektiewe, asook hulle ervaringe in hulle natuurlike omgewing is bestudeer. Daar is gepoog om die volwasse studente se persoonlike interpretasies binne hulle eie leefwêreld te verstaan. 'n Induktiewe benadering is dus tydens die studie gebruik.

Om die geldigheid en betroubaarheid van die ondersoek te verseker, was een primêre navorser vir die data-insamelingsproses verantwoordelik. Die verskillende instrumente wat gebruik is om data in te samel het triangulering moontlik gemaak, wat die betroubaarheid van die studie verhoog het. Voor die onderhoude plaasgevind het, het 'n kundige die vraelyste nagegaan. Een navorser het al die onderhoude gevoer. Enige onduidelikhede wat tydens die onderhoude opgeduik het, is aan die deelnemers verduidelik om sodoende duidelikheid omtrent die vrae te verkry. Nadat die data van die onderhoude opgeteken en

getranskribeer is, is dit aan die deelnemers voorgelê vir verifikasie. Hulle kon van die data verwyder, maar kon nie die woordorde van die sinne verander nie om die integriteit van die data te beskerm.

Institusionele toestemming om die studie te onderneem, is van die dekaan: navorsing by die betrokke instelling verkry. Deelnemers is ten volle ingelig oor die doel en prosedures van die studie. Ingeligte toestemming is van alle deelnemers verkry om die onderhoude met behulp van 'n bandopnemer op te neem en vir die navorser om hulle EVL-portefeuljes te bestudeer. Privaatheid, anonimiteit en vertroulikheid is te alle tye verseker. Deelnemers kon te eniger tyd gedurende die ondersoek onttrek en was onder geen verpligting om daaraan deel te neem nie.

4. Resultate en bespreking

Om die navorsingsvraag te beantwoord, word die resultate van die semigestruktureerde onderhoude, die selfgeadministreerde vraelyste en/of persoonlike dokumentasie van die deelnemers bespreek. Die deelnemers se identiteite word om etiese redes weerhou; daarom word daar na hulle verwys as A, B, C, D, E, F en G. Deelnemers A–D stel die EVL-studente voor wat ten tye van die ondersoek ingeskryf was, terwyl deelnemers E–G die gradueerde EVL-studente voorstel. Na die twee dosentedeelnemers word verwys as H en I. Onderhoude is in Afrikaans gevoer met ses van die deelnemers (B–F, en I), aangesien dit hulle huistaal was. Deelnemers A en G was Xhosasprekend, en die onderhoude het in Engels geskied; een deelnemer (H) was Engelssprekend en dié onderhoud het in Engels plaasgevind.

4.1 Definisie van EVL

Binne die beleid van die betrokke instelling (Universiteit van Wes-Kaapland s.j.) word EVL omskryf as die formele erkenning van kennis en vaardighede waarvoor 'n persoon beskik as gevolg van vorige kennis wat hy of sy opgedoen het. Die EVL-proses by die instelling waar die ondersoek uitgevoer is, vorm deel van die instelling se verbintenis tot lewenslange leer en sosiale insluiting en transformasie. Academici sowel as studente aan die instelling het aan protesoptogte deelgeneem as gevolg van die land se ondoeltreffende en ongelyke onderwysstelsel. Gevolglik is die institusionele EVL-beleid daarop gemik om verskillende maniere van toegang tot die universiteit te bevorder. Volgens Walters (2011) bied die instelling se EVL-beleid geleenthede en hoop aan die arm werkersklasgemeenskappe om 'n gesertifiseerde kwalifikasie te behaal. Hierdie volwassenes kan voortgaan met hulle voltydse beroepe om vir hulle studie te betaal en hulle gesinne finansiëel te versorg. Verder vorm die EVL-beleid ook 'n integrale deel van die universiteit se strategie om te verseker dat volwassenes sukses aan die instelling sal behaal (Walters 2011).

Deelnemers het EVL soos volg gedefinieer:

A very clear shift from what we called a narrative way of knowing and understanding, experimental way of knowing and understanding, into the more academic literacy, academic ways of knowing and understanding. It's a pedagogical practice that enables people to move [from] one mode and space of learning into another one. (Deelnemer H)

Hier skenk hulle nou vir jou die geleentheid om in te kom sonder matriek, maar jy moet *at least courses* gedoen het en *working experiences* het om te kan *qualify*. (Deelnemer B)

Ek dink dat *RPL* [*recognition of prior learning*] die mense 'n kans gee. Dit het my die kans gegee. Ek dink dat hulle [die universiteit] reg doen deur die mense wat daai *opportunity* soek, dit vir hulle te gee. Hier het ek die kans gekry en ek het die kans om myself te bewys. (Deelnemer D)

Deelnemers aan die ondersoek voel dus dat hulle deur middel van die EVL-beleid 'n tweede kans gegun is om 'n kwalifikasie aan 'n hoërondewysinstelling te verwerf. Buchler e.a. (2007) bevestig dat verhoogde toegang vir volwasse studente wêreldwyd voorkom weens ekonomiese ontwikkeling en die globaal mededingende markte. Daarom behoort volwassenes hulle vaardighede en kennis te verbreed asook op te skerp deur 'n kultuur van lewenslange leer te skep. Volgens Castle en Attwood (2001), Cooper (2006) asook Parker en Walters (2008) behoort EVL nie net geleenthede te skep vir verdere studiemoontlikhede nie; EVL behoort ook te dien as 'n meganisme om informele en nieformele kennis (Cooper 2006) te erken, wat die instelling wel doen. Om die sukses van volwasse studente te bevorder, is dit egter belangrik om te verstaan wie hierdie studente is.

4.2 Kenmerke van die volwasse student

Volgens die data was die deelnemers almal ouer as 30 jaar en het volwasse verantwoordelikhede (sien tabel 2) gehad. Hierdie bevinding stem ooreen met bevindinge deur Walters en Koetsier (2006), asook dié deur Buchler e.a. (2007), naamlik dat die nietradisionele of die deelydse student ouer as 23 jaar is.

Tabel 2. Oorsig van demografiese inligting van die deelnemers

Respondent	Geslag	Huistaal	Ouderdom (jr)	Hoogste formele kwalifikasie	Jaar behaal	Naskoolse kwalifikasie	Vorige beroep(e)	Huidige beroep	Huwelikstaat
A	Manlik	Xhosa	40	Gr. 12 (sonder matriek-vrystelling)	1995	Rekenaar-kursus	Kroegman Kelner Skoonmaker Gesondheidswerker	Voltydse student	Getroud, met kinders
B	Vroulik	Afrikaans	37	Gr. 8	1990	Vroeë kinder-ontwikkeling Noodhulp Sekuriteitsopleiding	Hulpwerker by tehuis vir bejaardes	Voltydse student	Geskei, met 2 kinders
C	Vroulik	Afrikaans	31	Gr. 12 (sonder matriek-vrystelling)	2006	Rekenaar-kursus Tuissorg Sekuriteitsopleiding	Sekuriteits-beampte Tuis-versorger Hulpwerker by tehuis vir bejaardes	Voltydse student	Getroud, met 2 kinders

D	Vroulik	Afrikaans	38	Gr. 12	1999	Tuissorg Sekuriteits- opleiding	Werker by visfabriek Hulpwerker by tehuis vir bejaardes	Voltydse student	Ongetroud
E	Vroulik	Afrikaans	43	Gr. 12 (sonder matriek- vystelling)	1988	Diploma in volwassene- onderwys	Werker in klerefabriek Scoonmaker Bode Werker by handelaar Motor- bestuurder	Admini- stratiewe klerk	Geskei, met 2 kinders
F	Vroulik	Afrikaans	42	Gr. 11	Respon- dent onseker	BA-graad Onderwys- diploma	Werker in tekstiel- fabriek Sendeling MIV-berader	Onder- wyseres	Geskei, met 2 kinders
G	Vroulik	Xhosa	35	Gr. 11	1995	BA-graad	Aktivis	Projek- koördineerder	Getroud, met 2 kinders

Vier van die deelnemers het matriek voltooi, maar het nie aan die toelatingsvereistes van die universiteite voldoen nie, terwyl die res nie hulle skoolopleiding voltooi het nie. Daarom is dit te verstane dat hulle op 'n alternatiewe manier toegang tot die instelling verkry het. Twee van die deelnemers (C en F) moes die skool weens swangerskappe verlaat. Deelnemer F was in standaard 8 (graad 10), terwyl deelnemer C in haar matriekjaar (graad 12) was. Deelnemer F het daarna aandklasse bygewoon waartydens sy grade 10 en 11 suksesvol voltooi het. Hierdie deelnemer het haar twee hoofvakke gedruip en daarom was sy onsuksesvol in matriek. Sy het egter nie weer aandklasse bygewoon om haar matriek te voltooi nie. Die ander deelnemer (C) het by 'n privaat korrespondensiekollege ingeskryf waar sy haar matriek suksesvol voltooi het, soos in die portefeulje en tydens die onderhoudsessie aangedui is. Deelnemer G het matriek gedruip en was selfbewus daarvoor, soos tydens die onderhoudsessie bevind. Om terug te keer na die formele opset was dus nie 'n opsie nie en die deelnemer het verkies om te gaan werk. Die beroepe wat die deelnemers beklee het, was dié van laagbesoldigde betrekings wat hulle onvervuld gelaat het en ook nie in hulle finansiële behoeftes voorsien het nie (deelnemers B, C, E en F).

Die deelnemers het volwasse verantwoordelikhede soos gesins-, werks- en/of gemeenskapverpligtinge. Soos deelnemer B dit stel: "... ek is 'n geskeide vrou en ek maak twee kinders groot", terwyl deelnemer E sê: "jy sal moet *juggle* tussen werk, tussen huis en studie". Verder noem deelnemer D: "... ek doen *home care* en ek kyk na 'n ou vroultjie twee dae in die week." Deelnemers A–C en E en F het bevestig dat hulle gesinslede morele en/of finansiële ondersteuning verskaf. Volgens deelnemer B bied haar familie sowel finansiële as morele ondersteuning aan haar gesin aangesien sy 'n geskeide dame met minderjarige kinders is wat voltyds studeer. Daarteenoor het deelnemer D genoem dat sy geen afhanklikes het nie. Hierdie deelnemer voel egter verantwoordelik vir haar suster se tweejarige kind, aangesien die suster aan alkohol verslaaf is. Deelnemer D verpleeg

deeltyds 'n ouerige dame vir ekstra sakgeld. Met hierdie sakgeld word die nasorgsentrum van die tweejarige kind betaal. Deelnemers E en F het genoem dat hulle soms direk van die werk af moes kom om klasse by te woon. Dan word daar op hulle mans, kinders en/of ander familieleden gesteun om na die huishouding asook na die minderjarige kinders om te sien.

Die deelnemers het ook almal genoem dat tydsbeplanning vir die volwasse student belangrik is om suksesvol op universiteitsvlak te wees. Hulle moes tyd inruim om met hulle gesinne te verkeer, huishoudelike take te verrig én nog aan die eise van die universiteit te voldoen. Daarom neem hulle ook nie aktief aan die studentelewe (wat as deel van 'n student se persoonlike groei en ontwikkeling beskou word) deel nie, tensy dit van waarde is vir hulle studie. Volgens McGivney (2004, aangehaal deur Buchler e.a. 2007) is die lewenstyl, leerdoelwitte en aspirasies van volwasse studente in hulle laat 30's, 40's en 50's verskillend van dié van jong volwasse studente wat pas die skool verlaat het of wat in hul 20's is. Motaung (2009) se studie bevestig bostaande stelling, naamlik dat die ouer volwasse leerder ander behoeftes as die jong volwasse student het.

Hierdie volwasse EVL-studente met hulle uiteenlopende werks- en lewenservaringe maak nou deel uit van die hoërondewysinstelling se studentekorps. Aangesien die volwasse EVL-studente wat aan die ondersoek deelgeneem het, 'n voorgraadse program gevolg het, was hulle genoodsaak om uit hulle werk te bedank. Die program is tans nie deeltyds beskikbaar nie, maar was wel tydens deelnemers E–G se studiejare. Deelnemers E en G het bevestig dat hulle kollegas by die werk baie ondersteunend was terwyl hulle gestudeer het. Deelnemer G het selfs finansiële ondersteuning by die werk ontvang as aanmoediging om haar graad te voltooi. Aangesien deelnemer F probleme ondervind het om tyd af te kry by die werk om eksamen af te lê, of om die werk vroeër te verlaat om betyds te wees vir wanneer die klasse begin, moes sy uit haar werk bedank in belang van haar studies.

Die deelnemers se besluit om verder te studeer, is deur hulle persoonlike omstandighede en agtergrond beïnvloed. Vir hierdie studente was 'n hoërondewyskwalifikasie 'n weg na 'n beter toekoms.

4.3 Ondersteuningstelsels vir die volwasse student

Ondersteuningstelsels op universiteit behoort akademiese sukses te bevorder. Hierdie stelsels was veral beskikbaar vir die deelnemers tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus. Die doel was om die volwasse EVL-studente akademies voor te berei volgens die vereistes van die instelling. Inligting moes dus vir dié studente toeganklik wees. Die deelnemers het almal positief gereageer en aangedui dat hulle van die ondersteuningstelsels gebruik kon maak, alhoewel hulle op daardie stadium nog nie geregistreerde studente was nie en slegs deel van die ontwikkelingskursus uitgemaak het. Binne hierdie tema het drie subtemas na vore gekom, naamlik: toeganklikheid van die EVL-inligting; mentorskap en portuuronderrig; en die beskikbaarheid van institusionele ondersteuningstelsels.

4.3.1 Toeganklikheid van die EVL-inligting

Die deelnemers het op verskillende maniere van die voorafleerportefeulje-ontwikkelingskursus gehoor. Vanuit 'n institusionele perspektief het deelnemer H aangedui:

We do have our own information and advising entry level system. So people can walk in, can phone in or they can contact us through the website, through the internet, e-mail us [and] through post inquiries about RPL. We do have a frontline advisor that can advise, in fact, between us we can advise in all languages of the

region. When they [voornemende EVL-studente] walk in there's a learning conversation that takes place with this person.

Alle navrae aangaande wat die EVL-proses behels, word ook deur personeellede op 'n noukeurige, vriendelike, gemaklike en verstaanbare manier aan die voornemende EVL-studente oorgedra. Die personeellede beskou die navrae oor die program as 'n gesprek waar leer plaasvind. Tydens hierdie mondelinge kommunikasie gebeur dit maklik dat die voornemende EVL-studente hulle lewensverhale aan die administratiewe personeel vertel, aldus deelnemer H, veral in hulle soeke na juiste inligting oor die EVL-program wat die instelling aanbied. Daarom is dit belangrik om die voornemende volwasse EVL-student met 'n toegeneë gesindheid te behandel deur die skep van 'n gemaklike atmosfeer. Op hierdie manier word die nodige bystand en ondersteuning ten opsigte van hulle vrae op 'n professionele manier gehanteer. Voornemende EVL-studente word ook verseker dat daar mentors en ondersteuningsgroepe beskikbaar is vir diegene wat 'n behoefte daaraan het, volgens deelnemer H. Deelnemer I het genoem dat daar by die Afdeling vir Lewenslange Leer verskillende gidse vrylik beskikbaar is oor wat EVL is, asook wat die prosesse en prosedures van EVL behels. Voornemende EVL-studente wat by die Afdeling van Lewenslange Leer instap om navraag te doen oor die program kan van die gidse neem. Sodoende kan hulle hulself vergewis van wat die prosesse en prosedures van EVL behels.

Die deelnemers het op verskeie wyses van die EVL-proses te hore gekom:

I came in personally, then I spoke to them [staff members] they gave me a date to come again for the session. (Deelnemer A)

... toe sien ek die berig in die koerant. Uhm ... jong dit was sommer die koerantjies wat hulle uitdeel. Die verniet koerantjies, die Tygerburger. Uhm ... toe het ek toe met haar [die fasiliteerder] gepraat. En toe sê die [vriendin] toe: "Nee, maar ek sit sommer jou naam ook op." (Deelnemer F)

I know through the website also through the local newspaper, The City Vision and yeah that's where I started to hear and then I apply. (Deelnemer G)

Hy [’n vriend] is ’n lopende advertensie. Ek het alles by hom gekry, al die inligting. So, ek het die vorm ingevul en terug aan hom gegee en hy het dit kom ingee en hy het aan baie mense so gemaak. (Deelnemer D)

Die deelnemers kom almal uit voorheen benadeelde gemeenskappe. Daarom gebruik die instelling van die verskillende maniere wat as effektiewe meganismes beskou kan word om hulle EVL-program te adverteer. Op hierdie manier verseker die instelling dat die inligting aangaande hulle EVL-program almal bereik. Hierdie toeganklikheid van inligting is ’n bewys van die instelling se verbintenis daartoe om aan die uiteenlopende gemeenskap van Suid-Afrika toegang te verleen tot hoër onderwys. Terselfdertyd is dit ook ’n bewys van hulle verbintenis tot regstelling, billikheid en gelykheid van die Suid-Afrikaanse gemeenskap.

4.3.2 *Mentorskap en portuuronderrig*

Volgens Budge (2014) is die minderheidsgroepe binne ’n hoëronderriginstelling die persone wat mentorprogramme benodig. Hierdie stelling onderskryf die profiel van die ouer volwasse EVL-studente in die studie, aangesien hulle uit voorheen benadeelde gemeenskappe kom. Mentorprogramme is daarop gemik om ondersteuning en leiding te verskaf aan studente wat akademiese hindernisse en of aanpassingsprobleme ondervind. Hierdie ondersteuning en leiding word deur ’n mentor of ’n portuurmentor aangebied om die

akademiese sukses van die student te probeer verseker (Budge 2014; Lorenza, Casado-Muñoz en Collado-Fernández 2013; Terrion en Leonard. 2007). Die deelnemers het almal saamgestem dat die ondersteuningstelsels wat in die portefeulje-ontwikkelingskursus aangebied is, in hulle behoeftes voorsien het.

Ondersteuning en leiding deur die mentors tydens die samestel van deelnemers se portefeuljes was noodsaaklik ten opsigte van watter bewysstukke in die portefeulje moes wees. Hierdie stelling sluit aan by Lorenza e.a. (2013) se siening dat die mentor 'n kenner op sy/haar gebied is wat tydens die leerproses kennis en ervaringe op 'n individuele grondslag met die student deel. Hierdie tipe mentorskap is meer doelgerig. Die ondersteuning en leiding van die mentors het in 'n groot mate bygedra tot die suksesvolle voltooiing van die deelnemers se portefeuljes met die oog op toegang tot die instelling. Op hierdie wyse bewys die ouer volwasse EVL-studente oor watter kennis, houdings en vaardighede hulle beskik ten opsigte van die program(me) wat hulle wil volg. Hierdie stelling word verder deur Motaung e.a. (2008) gestaaf wanneer hulle aanvoer dat die EVL-studente nie op hulle eie 'n portefeulje kan saamstel nie. Van Kleef (2007), Moore en Van Rooyen (2002) en Motaung e.a. (2008) is enkele skrywers wat aanvoer dat volwassenes se onvermoë om hul voorafleer te identifiseer deel vorm van die problematiek. Daarom noem Brown (2001 en 2002) dat volwassenes wel bewys kan lewer van hul akademiese bevoegdheid deur kritiese denkwyses toe te pas tydens aktiewe deelname aan die leerproses, wat wel die geval was met die deelnemers. Volwassenes ervaar derhalwe wat van hulle verwag word binne die hoëronderwysomgewing (Brown 2001) aangesien hulle hul eie voorafleer assesseer. Die samestelling van die portefeulje bied volwassene die geleentheid om hulself te ontdek (Brown 2001; Michelson e.a. 2004) deur verantwoordelikheid vir hul eie leerproses te aanvaar asook om hul opvoedkundige behoeftes te identifiseer (Michelson e.a. 2004). Die die samestel van die portefeulje is noodsaaklik in die skep van 'n leeromgewing (Cretchley en Castle 2001), soos ook by die betrokke instelling die geval is.

Die rol van die mentor is ook om studente op 'n akademiese vlak te kry wat vir die universiteit aanvaarbaar is.

They each get a mentor. So, they will meet with their mentors who will give them some feedback on the kind of reading and writing that they've been doing which is much more academically. (Deelnemer H)

Volgens deelnemer I word die ouer volwassene se vaardighede, "net 'n bietjie *ge-split* [sic] en *gepolish* ... hulle word net geleer hoe om te kyk na dinge, hoe om te lees, [en] waarvoor lees ek".

Deelnemer A het genoem dat hulle artikels moes lees, dit moes ontleed en in hulle eie woorde moes opsom. Hy verwys só daarna: "... and you will write that, and submit, you get feedback, you will write it again until you get it right." Terugvoering van hulle take word as 'n bepalende faktor vir akademiese sukses beskou (Conrad 2008; Henry e.a. 2011), beide deur die mentors en deur ouer volwasse EVL-studente. Sodoende kan die ouer volwasse EVL-studente hulle sterk- en swakpunte ten opsigte van hulle akademiese skryfwyse waarneem en probeer om daarop te verbeter, en sodoende vind monitering van hulle eie leerprosesse ook plaas.

Die toeganklikheid van die mentors asook die belangstelling in die akademiese vordering van die deelnemers het tot gevolg gehad dat hulle gemaklik gevoel het om hulle mentors te nader indien hulle werk nie akademies op standaard was nie. Volgens deelnemers A en G kon persoonlike konsultasie met die mentors plaasvind en dit was vir hulle van groot hulp en waarde. Nie net het hulle 'n vertrouensverhouding met en onder mekaar opgebou nie, maar

interaksie met mekaar was ook van belang. Dit is deur die mentors aangemoedig en sodoende kon hulle die vordering van die studente monitor. Tydens hierdie sessie kon vrae wat hulle nie verstaan het nie, uitgeklaar word. Take kon ook bespreek word indien daar enige onduidelikhede ervaar is. Sodoende is hulle selfvertroue verhoog en is hulle aangemoedig om hulle akademiese werk te verbeter.

Hierdie bevinding stem ooreen met bevindinge deur Shalem en Steinberg (2006), naamlik dat die akademiese se entoesiasme, toeganklikheid en interaksie met volwasse studente, asook die vertrouensverhouding wat tussen dié studente en akademiese bestaan, die sukses van die ouer volwasse studente se leerproses kan bevorder. Die doel van die mentors is dus om die ouer volwassenes te laat beseft dat hulle oor die potensiaal beskik om op 'n akademiese vlak te kan skryf. Met die mentors se hulp en leiding was die respondente wat aan die ondersoek deelgeneem het, suksesvol.

Die mentors het morele ondersteuning aan die ouer volwasse EVL-studente gegee tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus. Die studente se families kon hulle na die oriënteringssessies vergesel. Sodoende kon die gesin van die moontlike veranderinge wat in gesinsverband sou plaasvind wanneer die vader of moeder gaan studeer, te wete kom. Deelnemer I stel dit as volg:

... dis hoekom die *mentoring*-groep altyd op 'n Saterdag gehou is sodat ons vir hulle kan sê bring die familie saam. Bring jou man of jou vrou en jou kinders saam sodat hulle kan hoor by die ander is nie net jy wat ou nag in die huis kom nie.

Portuuronderrig het deurgaans deel uitgemaak van die portefeulje-ontwikkelingskursus. Volgens Terrion en Leonard (2007) vind portuuronderrig plaas tussen persone wat min of meer tot dieselfde ouderdomsgroepe behoort. Hierdie persoon moet deur sy/haar studie kennis opgedoen het ten minste ten opsigte van die program(me) wat onderrig word, sowel as die akademiese vereistes wat verlang word. Deelnemer H het opgemerk:

... what we introduce this year was tutor guys who are RPL students for the most part, who are either in their third year of study or they graduated already and they do get to meet these tutors. So, mediating the entry into a disciplinary, into a field of study is very important.

Die gegradueerdes of senior EVL-studente (portuurtutors) is gebruik om die volwasse EVL-studente die nodige leiding te bied ten opsigte van sosiale, akademiese en persoonlike sake. Volgens deelnemer I is telefoonnummers en e-pos-adresse van die gegradueerde of senior EVL-studente (portuurtutors) aan die ouer volwasse EVL-studente verskaf. Sodoende kon hulle 'n portuurondersteuningsnetwerk onder mekaar opbou. Die metode blyk effektief te gewees het, want die volwasse EVL-studente kon maklik met hulle portuurtutors identifiseer.

... oudstudente wat die kursus geloop het, wat in hulle vierde jaar is, het daar 'n praatjie kom hou met ons. Hulle het ons wonderlik geïnspireer. Sommige van ons was onseker of ons dit gaan maak en so aan. Daai praatjie, dit help baie. (Deelnemer C)

en almal die ouens wat *RPL* studente was, was meer as gewillig om mekaar te help omdat jy al voorheen daar was. (Deelnemer F)

Op hierdie manier is die volwasse EVL-studente daarvan bewus gemaak dat hulle akademies suksesvol kon wees.

4.3.3 Die beskikbaarheid van institusionele ondersteuningstelsels

Op grond van die inligting wat die voornemende volwasse EVL-studente op hulle aansoekvorms verskaf het, is hulle op die kortlys geplaas om die werksessies by te woon. By hierdie werksessies is daar take aan die volwasse studente gegee wat deur die fasiliteerders nagesien en geëvalueer is. Dit is gedoen in 'n poging om die volwassenes se basiese geletertheids- en syfervaardighede te bepaal. Hierdie volwassenes moes ook voldoen aan die kriteria/uitkomste soos deur die werksessie gestel. Daarna het die finale keuring vir die kortlys plaasgevind om hulle vir toelating tot die portefeulje-ontwikkelingskursus (waarop hierdie ondersoek gefokus het) of die akademiese toets te keur. Die volwassenes wat nie suksesvol was nie, is dan na die Verdere Onderrig- en Opleidingskolleges of aandklasse verwys. Die koördineerder van die EVL-proses bied ook vir die assessore werksessies aan om vas te stel wanneer die student se portefeulje geassesseer moet word sodat die student nie benadeel word nie. Nadat die volwasse EVL-studente die portefeuljes voltooi het, word daar van hulle verwag om 'n onderhoud af te lê voordat toelating tot die universiteit geskied. Deelnemers A, C en G het bevestig dat hulle senuweeagtig was tydens die onderhoudsessie. Volgens die deelnemers was die suksesvolle aflegging van die onderhoudsessie, tesame met hulle portefeulje, 'n aanwyser vir toelating tot die betrokke instelling.

Die skryfsentrum maak 'n integrale deel van die werksessie tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus uit. Die volwasse EVL-studente kry dus blootstelling aan hoe om met akademiese tekste om te gaan en sulke tekste te skryf, asook aan die toepassing van konstruktiewe terugvoering. Dié studente word ook aangemoedig om van die skryfsentrum gebruik te maak om te verseker dat hulle take op akademiese vlak is.

... ons het ook 'n verhouding opgebou met die *writing centre* sodat die studente wat op die portfolio-kursus is ... [daarvan gebruik kan maak]. As dit kom by die opskryf van die portfolio, dan kan hulle ook 'n konsultant gaan sien, jy weet, om te kyk na die *editing* en so aan, voordat hulle die portfolio indien en dit is verniet. (Deelnemer I)

... the writing centre is pro-active on the portfolio development course. All our students are introduced effectively to the writing centre as a facility that they can go to in order to get further support if needed in reading and writing skills. (Deelnemer H)

Studente het die skryfsentrum en biblioteek as institusionele ondersteuningsmeganismes gebruik.

Die *writing centre* is ook hier wat jou help om jou essay te skryf op 'n *academic level*. (Deelnemer B)

Uhm ... om jou moeite te doen en na die *writing centre* te kom, want hulle het ons verwys na dit, en te kom vra, kyk of ek die regte *grammar* gebruik het, of ek die regte manier die ding doen, beantwoord ek die vraag en so aan. (Deelnemer F)

... ek het baie *skills* hier geleer [by die biblioteek], kom leer omtrent die *computer*. Die studente [in] die *computer*-kamer het my ook baie kom help. (Deelnemer C)

Dit was *exciting* vir my om mos nou na die *library* te gaan en uhm ... dinge te gaan uitvind omtrent die *assignments* wat hulle vir my gegee het om te doen. (Deelnemer D)

I took my kids in the library [with me] ... and [while] I'm busy doing my stuff ... (Deelnemer G)

... ek het mos nie geweet hoe om te *summarise* nie. Ek het niks geweet van *reference* nie. So, ek moes ook baie navrae gaan doen het. Ek moes baie biblioteek toe gaan om navrae te gaan doen het sodat hulle ook vir my kan verduidelik. (Deelnemer B)

Die data dui daarop dat die institusionele ondersteuningstelsels tot voordeel van die deelnemers se akademiese vordering strek. Daar is aan hulle behoeftes aandag geskenk, en hulle lees- en skryfvaardighede het sodanig verbeter dat hulle werk aan akademiese standaarde voldoen het. Hierdie aktiewe betrokkenheid het hulle kognitiewe vaardighede verbeter en 'n deurdagte benadering tot leer tot gevolg gehad. Deelnemers kon hulle eie vordering monitor en seker maak dat hulle die verlangde leeruitkomst bereik.

Dit blyk dat die studente voel dat hulle voorberei word ten opsigte van wat om te verwag as hulle akademiese programme aanvaar word. Hulle word die basiese vaardighede geleer wat hulle in staat sal stel om hulle pad vorentoe aan die universiteit te vind. Ondersteuning kom ook van die topbestuur van die universiteit aangesien alle fasiliteite by die universiteit tot die ouer volwasse EVL-studente se beskikking is terwyl hulle besig is met die portefeulje-ontwikkelingskursus. Om te verseker dat dié studente met behulp van die ondersteuningsprogram akademiese vordering toon, word hulle vordering gemonitor.

5. Monitering van ouer volwasse studente se vordering

Akademiese monitering van die ouer volwasse EVL-studente deur die koördineerder van die EVL (wat ook as mentor optree) en sy span word as deel van die ondersteuningstelsel aan dié studente beskou. So kan daar vasgestel word of hulle EVL-projekte toereikend is, en word die tekortkominge uitgewys. Verder dien die monitering as 'n aanduiding van aspekte wat spesifiek op die ouer volwasse student betrekking het en waarvoor verdere navorsing benodig word.

Volgens deelnemers H en I begin die akademiese monitering van die ouer volwasse EVL-student so spoedig moontlik na registrasie.

Ons kom gewoonlik een keer per semester bymekaar, dit wil sê, die eerste week nadat klasse begin het. Net om te weet is jy *okay*. (Deelnemer I)

Tydens hierdie samekoms word die ouer volwasse EVL-studente volgens hulle vakdisiplines gegroepeer, waarna hulle die ouer volwasse EVL-studente (seniors/portuurtutors) wat in hulle tweede, derde en vierde jaar is, ontmoet. Dit word gedoen in 'n poging om die nuwe ouer volwasse EVL-studente as studente te verwelkom, asook om die aanpassing op universiteit te vergemaklik. Op hierdie manier word die ouer volwasse EVL-studente bewus gemaak van die sosiale netwerk wat alreeds bestaan en waarvan hulle vir akademiese ondersteuning gebruik kan maak.

Die tweede monitering vind ná die Junie-eksamen plaas. Sodoende kan die ouer volwasse EVL-studente wat akademies potensieel onsuksesvol mag wees vroegtydig geïdentifiseer word.

When we see people that are struggling at that point, we might phone them and call them in and say, look how's it going, what's happening? (Deelnemer H)

Morele ondersteuning word dan aan hierdie studente gegee. Telefoonnommers of e-pos-adresse van vorige EVL-studente wat min of meer dieselfde probleme ondervind het, word aan die risikostudent verskaf. Op hierdie manier word daar seker gemaak dat die student nie die universiteit verlaat sonder dat daar enige vorm van bystand was nie. Die EVL-studente monitor mekaar ten opsigte van klasbywoning en rapporteer aan die Afdeling vir Lewenslange Leer as hulle opmerk dat een van hulle medestudente 'n geruime tyd nie klasse bywoon nie. Die mentors sal dan die persoon skakel om vas te stel wat die probleem is. Die uitslae van EVL-studente wat in hulle eerste jaar is, word gemonitor, asook die aantal EVL-studente wat jaarliks gradueer. Hierdie interne moniteringsprosesse dien as belangrike bakens vir die koördineerder van die EVL-proses, aangesien so vasgestel kan word hoeveel ouer volwasse EVL-studente nog steeds in die stelsel is en hoeveel reeds gegradueer het en suksesvol was. Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (2004) beklemtoon dat die rekordhouding van die EVL-student se akademiese vordering, asook hulp en leiding wat hierdie studente van die mentors ontvang, 'n integrale deel van die prosesse vorm waarvolgens volwassenes se sukses op universiteitsvlak gemonitor kan word.

Bostaande inligting dui aan dat die akademiese vordering van die respondente aktief gemonitor word deur die koördineerder, mentors en ander wat by die EVL-program betrokke is. Dit het ook aangedui dat daar seker gemaak word van die akademiese suksessyfer van ouer volwasse EVL-studente. In dié verband word daar veral gelet op risikostudente, sodat hierdie studente die nodige hulp en akademiese bystand kan ontvang.

Deelnemers het ook genoem dat hulle te eniger tyd hulle mentors kon bereik, hetsy per e-pos, tydens 'n persoonlike konsultasie of deur middel van 'n telefoonoproep. Hierdie oopdeurbeleid dra daartoe by dat die ouer volwasse EVL-studente gewaardeer voel. Die mentors stel deurentyd hoë verwagtinge aan hulle sodat hulle binne die stelsel kan bly deur die bereiking van die leeruitkomst. Studente voel dus ook meer gemotiveer om sukses te behaal en daarom is hulle ook meer verbind tot hulle studies.

Van die deelnemers het Engels as 'n uitdaging beskou, veral in hulle geskrewe tekste. Hulle het dus woordeboeke aangeskaf as hulpmiddel by die leerproses. Verder het hulle ook in hierdie verband bystand van die mentors ontvang en veral van die skryfsentrum gebruik gemaak. Die werk in hulle portefeulje was 'n bewys van die hoë akademiese standaard wat bereik is.

6. Gevolgtrekking en moontlike implikasies

Die erkenning van voorafleer (EVL) het volwasse onderwys wêreldwyd op die voorgrond geplaas (Harris, 2006; Parker en Walters, 2008). Internasionaal kom die implementering en toepassing van EVL in onder andere die VK, die VSA, Kanada, Australië en Suid-Afrika voor (Harris, 2006). Nasionaal het die implementering van EVL deur hoërondewysinstellings 'n wetlike verpligting geword (Harris 2006; Motaung 2009; Osman 2006; Parker en Walters 2008). Die hoofdoel van hierdie studie was om te bepaal op welke wyse die portefeulje-ontwikkelingskursus by 'n spesifieke hoërondewysinstellings die volwasse student voorberei om suksesvol te wees.

Die visie- en missiestellings van die betrokke universiteit verbind die instelling tot die proses van lewenslange leer, aangesien sommige bevolkingsgroepe nie gelyke toegang tot

hoëronderwysinstellings gehad het nie (Walters 2011). Daarom is die EVL-beleid gemik op verskillende maniere van toegang tot die instelling om in die opvoedkundige behoeftes van die uiteenlopende Suid-Afrikaanse gemeenskap te voorsien. Terselfdertyd is die instelling se beleid ook belyd met die regering se verbintenis daartoe om lewenslange leeraktiwiteite aan miljoene swart Suid-Afrikane te verskaf. Hierdie persone was voor 1994 onder die apartheidstelsel uitgesluit van werksbevordering en verdere onderrig en opleiding (Baatjes 2008). Die instelling se EVL-beleid dien as 'n meganisme vir makliker toegang tot die universiteit, sosiale insluiting, regstelling en gelykheid, asook om die volwassenes se vaardighede op te skerp vir ekonomiese vooruitgang vir die land.

Volwasse EVL-studente aan die instelling is almal ouer as 30 jaar met volwasse verantwoordelikhede soos gesins- en werksverpligtinge. Die besluit om verder te studeer was nie maklik vir hierdie studente nie, weens hul veelvuldige verantwoordelikhede. Volgens die data wat verkry is, is die deelnemers se motivering vir leer beïnvloed deur hulle gesinsagtergrond, vroeë skoolverlating, vorige werk, huidige lewensomstandighede, asook toekomstige loopbaanmoontlikhede. Hierdie bevindinge dui aan dat die deelnemers se motivering vir leer kompleks en meervoudig is. Daarom was konstruktiewe terugvoering van hul take vir die EVL-studente belangrik om hul eie akademiese prestasie te kon monitor. Op hierdie wyse kon hulle seker maak of hulle nog op peil is met hul akademiese sowel as lewensdoelwitte. Hierdie doelwitstelling is belangrik vir die volwassenes ten opsigte van hul akademiese sukses binne die hoëronderwysinstelling wat derhalwe aanleiding kon gee tot verbeterde lewensomstandighede.

Verder was die EVL-studente blootgestel aan die skedule van die universiteitslewe en moes hulle 'n balans vind tussen hulle universiteitslewe en hulle volwasse verantwoordelikhede. Gevolglik is tydsbeplanning 'n faktor, aangesien tyd ingeruim moes word om saam met hulle gesinne deur te bring, huishoudelike take te verrig, asook om aan die eise van die universiteit te voldoen. Dus bestuur, beplan en aanvaar die deelnemers eienaarskap van hul eie leerproses deur aktiewe deelname tydens die samestel van hulle portefeulje. Deelnemers was blootgestel aan die werkslading en tempo wat gehandhaaf word op universiteit. In die proses ontwikkel die EVL-studente tot selfgerigte leerders wat hulself bemagtig om hulle eie opvoedkundige behoeftes te identifiseer en daarop te verbeter. Sodoende word verantwoordelike besluite geneem ten opsigte van hul studie om akademiese sukses te behaal.

Ook beskik internasionale EVL-studente in die algemeen oor 'n basiese vlak van formele onderwys, geletterdheid en wiskunde (Breier 2011). In hierdie studie is bevind dat vier van die ouer volwasse EVL-studente matriek (graad 12) voltooi het, terwyl die ander drie nie hulle skoolopleiding tot matriek voltooi het nie. Laasgenoemde volwassenes het wel oor 'n beperkte formele opvoedkundige agtergrond beskik (sien tabel 2). Dié deelnemers kon met die hulp en leiding van mentors tot hul volle potensiaal ontwikkel om aan die vereistes van die hoëronderwysinstelling te voldoen. Met ander woorde, deelnemers se formele-onderwys-agtergrond is ingespan om hulle te leer hoe om akademiese tekste te lees en te ontleed ten einde 'n argument op te bou dat hulle akademies suksesvol kon wees.

Akademiese sukses van EVL-studente aan die betrokke instelling word bevorder deur institusionele en mentorondersteuningsstelsels, asook portuuronderrig. Shalem en Steinberg (2006) voer aan dat die toeganklikheid van akademiese, interaksie met volwasse studente en die opbou van 'n vertrouensverhouding bepalende faktore kan wees vir volwassenes om suksesvol te wees in die hoëronderwysomgewing. Die beskikbaarheid van mentors, die opbou van vertrouensverhoudings met mentors en die daarstel van 'n portuur-ondersteuningsnetwerk het bygedra tot die akademiese sukses van die deelnemers in

hierdie studie. Sosialisering met hul medestudente is ook deur die mentors aangemoedig sodat deelnemers mekaar op akademiese vlak kon ondersteun.

Terugvoer oor volwasse studente se akademiese werk word as 'n faktor vir sukses beskou (Conrad 2008; Henry e.a. 2011). In die studie is bevind dat terugvoer oor take vir beide deelnemer en mentor 'n aanduiding is van die student se akademiese vordering. Op hierdie wyse vind monitering van die deelnemer se eie leerproses plaas (Henry e.a. 2011). Interne moniteringstelsels soos klasbywoning, die Junie- en November-eksamenuitslae en die aantal EVL-studente wat jaarliks gradueer, word aktief deur die mentors en die koördineerder van die EVL-proses gemonitor. Akademiese en morele ondersteuning word aan die volwasse EVL-student wat akademies sukkel gebied. Op hierdie manier word daar seker gemaak dat die volwasse EVL-studente sukses aan die instelling behaal.

Assessering maak 'n integrale deel van die proses van erkenning van voorafleer uit. Voornemende volwasse EVL-studente moet die leeuikomste vir die programme waarvoor hulle aansoek doen, demonstreer soos vereis deur die instelling voordat toelating tot die universiteit geskied (Castle en Attwood 2001; Castle e.a. 2006; Cretchley en Castle 2001; Departement van Onderwys 1997, 2007; Ralphs 2012). Dit is nie altyd vir hierdie studente maklik om bewys te lewer van hulle akademiese bevoegdheid of hulle voorafleer nie (Moore en Van Rooyen 2002; Motaung e.a. 2008). Slegs deur die volwasse EVL-student se relevante formele, informele en nieformele leer te assesser, kan gefokus word op gedeeltelike bereiking van leeuikomste vir toelatingsdoeleindes. Dit kan ook as 'n moontlike buigsame manier van toelating tot die universiteit dien, veral waar die volwasse EVL-studente dit moeilik vind om hulle akademiese bevoegdheid of voorafleer te demonstreer.

Beskikbaarheid van institusionele ondersteuningstelsels, asook mentor- en portuuronderrig in die instansie behoort aan dié studente bekend gestel te word om hulle persoonlik en holisties te ontwikkel.

Die hulp en leiding wat volwasse EVL-studente ontvang, kan as motivering dien om voort te gaan met hulle studie en om verantwoordelikheid vir hulle eie toekoms en leerproses te aanvaar.

Die EVL-proses en die verskaffing van lewenslange leeraktiwiteite vir volwassenes is in ooreenstemming met die doelstellings van die Onderwyswitskrif 3 soos voorgestel deur die Departement van Onderwys (1997). Alle rolspelers word betrek om 'n koherente EVL-sisteem binne die instelling te bewerkstellig. Die portefeulje-ontwikkelingskursus dien as 'n kern van die ondersteuningstelsel om studente voor te berei vir akademiese sukses.

Die beskikbaarheid van die mentors en die portuurtutors het verseker dat studente gemaklik gevoel het om te vra vir hulp en om ondersteuningsnetwerke te skep. Op hierdie manier het die studente mekaar aangemoedig tot beter akademiese prestasie wat aanleiding gegee het tot persoonlike groei en ontwikkeling en makliker aanpassing binne die universiteitsomgewing. Hulle kon dus hulle akademiese sukses self monitor ten einde hulle volle potensiaal te verwesenlik.

Daadwerklike akademiese monitering van EVL-studente dra verder by tot deurgaanse verbetering van die bestaande sisteem en bevordering van die akademiese sukses van die studente daarbinne.

Uit die bevindinge is dit duidelik dat die instelling se proses om voorafleer te erken, goed gestruktureer is om te verseker dat die volwassene akademiese vordering sal toon ten einde suksesvol te wees.

Om die instelling se erkenning-van-voorafleer- (EVL-) proses te verbeter kan moontlik aandag aan die volgende geskenk word:

- Akademiese skryfwyse is 'n moeilike proses om baas te raak. Daarom behoort mentor- en portuuronderrig in die student se huistaal plaas te vind
- Sosiale netwerke (soos WhatsApp) kan as platform dien vir akademiese leiding ten opsigte van voltooiing van hul take, om kommunikasienetwerke onder mekaar op te bou, asook om mekaar moreel te ondersteun en te motiveer tydens die portefeulje-ontwikkelingskursus.
- Portuurtutors behoort eerstejaarstudente wat deur EVL tot die instelling toegelaat is, in te sluit wat aan die voornemende volwasse studente terugvoering kan gee oor hoe hulle die universiteitslewe ervaar het en watter strategieë aangewend was om hul akademiese sukses te verseker.

Verdere navorsing kan moontlik uit die volgende vraagstellings spruit:

1. Engels word as medium van onderrig beskou binne die instelling met sy diverse studentebevolking. Hoe kan huistaalonderrig as 'n ondersteuningstelsel volwasse studente se taal hindernisse oorkom om verder akademiese sukses te bevorder?
2. Hoe kan sosiale media gebruik word as 'n ondersteuningsmeganisme om die volwasse EVL-student voor te brei om suksesvol te wees in die hoëronderrig-verband?
3. Hoe kan mentorprogramme wat huistaalvoorkeur in ag neem, volwasse EVL-studente se akademiese skryfvaardighede help ontwikkel?

Bibliografie

Andersson, P. en J. Harris (reds.). 2006. *Re-theorising the recognition of prior learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

Baatjes, I. 2008. Adult basic education and training. In Kraak en Press (reds.) 2008.

Babbie, E. en J. Mouton. 2001. *The practice of social research*. Kaapstad: Oxford University Press Southern Africa.

Breier, M. en A. Ralphs. 2009. In search of phronesis: Recognizing practical wisdom in the recognition (assessment) of prior learning. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4):479–93.

Brown, J. 2001. The portfolio: A reflective bridge connecting the learner, higher education, and the workplace. *Journal of Continuing Higher Education*, 49(2):1–12.

—. 2002. Know Thyself: The impact of portfolio development on adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52(3):228–45.

Buchler, M., J. Castle, R. Osman en S. Walters. 2007. Equity, access and success: Adult learners in public higher education. In Council of Higher Education (2007).

Budge, S. 2014. Peer mentoring in postsecondary education: Implications for research and practice. *Journal of College Reading and Learning*, 37(1):71–85.

- Bunting, I. 2006. *Governing access: A four country comparison*. Kaapstad: Sentrum vir Hoër Onderwys Transformasie.
- Castle, J. 2003. The prior learning paths of mature students entering a postgraduate qualification in adult education. *Journal of Education*, 29:29–56.
- Castle, J. en G. Attwood. 2001. Recognition of prior learning for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South Africa. *Studies in the Education of Adults*, 33(1):60–72.
- Castle, J., K. Munro en R. Osman 2006. Opening and closing doors for adult learners in a South African university. *International Journal of Educational Development*, 26:363–72.
- Conrad, D. 2008. Building knowledge through portfolio learning in prior learning assessment and recognition. *The Quarterly Review of Distance Education*, 9(2):139–50.
- . 2011. The role of language in portfolio learning. *The International Review on Research in Open and Distance Learning*, 12(1):1–8.
- Cooper, L. 2006. "Tools of mediation": An historical-cultural approach to RPL. In Andersson en Harris (reds.) 2006.
- Cooper, L. en J. Harris. 2013. Recognition of prior learning: exploring the "knowledge question". *International Journal of Lifelong Education*, 32(4):447–63.
- Council for Adult and Experiential Learning. 2010. Prior learning assessment: An introduction. <http://www.okhighered.org/reachhigher/docs/cael-pla-intro-61810> (10 Februarie 2012 geraadpleeg).
- Council of Higher Education. 2007. *Review of higher education in South Africa*. Pretoria, Suid-Afrika: Raad vir Hoër Onderwys.
- Creswell, J.W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Cretchley, G. en J. Castle. 2001. OBE, RPL and adult education: Good bedfellows in higher education in South Africa? *International Journal of Lifelong Education*, 20(6):487–501.
- Departement van Onderwys 1997. *Onderwys Witskrif 3:'n Program vir die transformasie van hoëronderwys*. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2007. Die Hoëronderwysraamwerk. Hoëronderwyswet, 1997 (Wet No. 101 van 1997). *Staatskoerant* No. 30353. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Hoër Onderwys en Opleiding 2013. Ministerial task team on a national strategy for the Recognition of Prior Learning. Pretoria: Staatsdrukker.
- Frick, B.L., E.M. Bitzer en B.L. Leibowitz. 2007. Implications of variance in ARPL policy: A South African case study. *South African Journal of Education*, 21(4):640–53.
- Harris, J. 2006. Questions of knowledge and curriculum in the Recognition of Prior Learning. In Andersson en Harris (reds.) 2006.

Hendricks, N. en T. Volbrecht. 2003. RPL as cognitive praxis in linking higher education, the African Renaissance and lifelong learning. *South African Journal of Higher Education*, 17(1):47–53.

Henning, E., W., van Rensburg en B. Smit. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.

Henry, G.D., N. Bromberger en S. Armstrong. 2011. Constructive guidance and feedback for learning: The usefulness of exemplars, marking sheets and different types of feedback in a first year law subject. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(2):149–61.

Joosten-Ten Brinke, D., D.M.A. Sluijsmans en W.M.G. Jochems. 2009. Self-assessment in university assessment of prior learning procedures. *International Journal of Lifelong Education*, 28(1):107–22.

Kantanis, T. 2002. Same or different: Issues that affect mature age undergraduate students' transition to university. Referaat gelewer by die 6de Pacific Rim se Eerste Jaar in Hoër Onderwys-kongres: Changing Agendas "TeAoHurihuri", Christchurch (Nieu-Seeland).

Knowles, M. 1998. *The adult learner*. Houston: Gulf Publishing.

Kolb, D. 1984. *Building upon the foundation PLAR in Ontario's Colleges*. Ontario: Ministry of Training.

Kraak, A. en K. Press (reds.). 2008. *Human resources development review*. Kaapstad: HSRC Press.

Learning from Experience Trust. 2002. *Mapping APEL: Accreditation of prior experiential learning in English higher education institutions*. Londen: Learning from Experience Trust.

Lorenza, D., R. Casado-Muñoz en M. Collado-Fernández. 2013. Tutoring and mentoring at the university level: Experiences in Padua and Burgos. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 3(1):1406–15.

Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. 2de uitgawe. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S.B. en R.G. Brockett. 1997. *The profession and practice of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Michelson, E. en A. Mandell 2004. *Portfolio Development and the Assessment of Prior Learning*. Stylus Publishing. LLC.

Moissidis, S., J. Schwarz, L. Marr, S. Repo en S. Remdisch. 2011. The challenge of access, retention and drop-out in higher education in Europe: The experiences of non-traditional students. Referaat gelewer by die RANLHE Internasionale Kongres, Seville (Spanje).

Moore, A. en L. Van Rooyen. 2002. Recognition of prior learning as an integral component of competence-based assessment in South Africa. *South African Journal of Education*, 22(4):293–6.

- Motaung, J. 2009. The “nuts and bolts” of Prior Learning Assessment in the Faculty of Education of the University of Pretoria, South Africa. *Perspectives in Education*, 27(1):78–84.
- Motaung, J., W.J. Fraser en S. Howie. 2008. Prior Learning Assessment and quality assurance practice: Possibilities and challenges. *South African Journal of Higher Education*, 22(6):1249–59.
- Osman, R. 2004. Access, equity and justice: Three perspectives on Recognition of Prior Learning in higher education. *Perspectives in Education*, 22(4):139–45.
- . 2004. After Apartheid. The Recognition of Prior Learning at the College of Education, University of the Witwatersrand. In Michelson en Mandell (reds.) 2004.
- . 2006. RPL: An emerging and contested practice in South Africa. In Andersson en Harris (reds.) 2006.
- Osman, R. en J. Castle. 2002. Recognition of Prior Learning: A soft option in higher education in South Africa? *South African Journal of Higher Education*, 16(2):63–8.
- Parker, B. en S. Walters. 2008. Competency based training and national qualifications frameworks: Insights from South Africa. *Asia-Pacific Education Review*, 9(1):70–9.
- Ralphs, A. 2012. Exploring RPL: Assessment device and/or specialised pedagogical practice? *Journal of Education*, 53:75–96.
- Rogers, A. 1996. *Teaching adults*. 2de uitgawe. Buckingham: Open University Press.
- Ronning, W.M. 2009. Adult, flexible students' approaches to studying in higher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(5):447–60.
- SAKO (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid). 2004. *Criteria and guidelines for the implementation of the Recognition of Prior Learning*. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2013. *Policy and Criteria for the Registration of Qualifications and Part Qualifications on the National Qualification Framework*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Shalem, Y. en C. Steinberg. 2006. Portfolio-based assessment of prior learning: A cat and mouse chase after invisible criteria. In Andersson en Harris (reds.) 2006.
- Singh, A.M. 2011. Let the doors of learning be open to all – a case for recognition of prior learning. *South African Journal of Higher Education*, 25(4):803–18.
- Terrion, J. en D. Leonard. 2007. A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2):149–64.
- Universiteit van Wes-Kaapland. S.j. *The Recognition of Prior Learning (RPL): Policy, procedures and practice at UWC (#2)*. 196.21.45.52/usfiles/users/5204080804/RPL-policy.pdf (9 Desember 2011 geraadpleeg).
- Van Kleef, J. 2007. Strengthening PLAR: Integrating theory and practice in post-secondary education. *Journal of Applied Research on Learning*, 1(2):1–22.

Volbrecht, T. 2009. New courses for Trojan horses: Rethinking RPL in a South African teacher education curriculum. *Studies in Continuing Education*, 31(1):13–27.

Walters, S. 2011. Prioritising the realities that students face. <http://mg.co.za/article/2011-10-14-prioritising-the-realities-that-students-face> (9 Desember 2011 geraadpleeg).

Walters, S. en J. Koetsier 2006. Working adults learning in South African higher education. *Perspectives in Education*, 24(3):97–108.

Walters, S. en K. Watters 2006. Twenty years of adult education in Southern Africa. *Perspectives in Education*, 24(3):223–43.