

**'N ONDERSOEK NA DIE ONTWIKKELING VAN
ERKENNING VAN VOORAFLEER AAN DIE UNIVERSITEIT
VAN DIE VRYSTAAT**

deur

TERSIA MAGDALENA KÜHNE

Mini-skripsie voorgelê vir die gedeeltelike voldoening aan die graad

MAGISTER ARTIUM in HOËRONDERWYSSTUDIES

in

DIE SENTRUM VIR HOËRONDERWYSSTUDIES EN -ONTWIKKELING

FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE

aan die

Universiteit van die Vrystaat

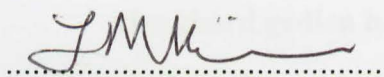
Julie 2005

Studieleier: Prof. AC Wilkinson

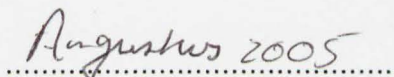
Medestudieleier: Dr. L Janse van Rensburg

VERKLARING

Hiermee verklaar ek dat 'n "Ondersoek na die ontwikkeling van erkenning van voorafleer aan die Universiteit van die Vrystaat" wat deur my ingegee word vir gedeeltelike behaling van die Magister Artium in Hoëronderwysstudies aan die Universiteit van die Vrystaat my eie onafhanklike werk is en dat ek dit nog nie voorheen dieselfde werk vir 'n kwalifikasie ingedien het aan 'n ander universiteit/fakulteit nie. Waar hulp verleen is word dit erken en verklaar deur my. Ek dra ook die kopiereg van my werk aan die Universiteit van die Vrystaat oor.

A handwritten signature in cursive script, appearing to be 'J.M.M.', written over a dotted line.

Handtekening

A handwritten date 'Augustus 2005' written in cursive script over a dotted line.

Datum

ERKENNINGS

Ek wil spesifiek die volgende persone bedank vir die bydrae wat hul gelewer het tot hierdie mini-skripsie:

- God wat my met soveel seëninge en geleenthede oorlaai het om verder te kon studeer en uithouvermoë om nie op te gee nie.
- My man Petrus wat baie geduldig was met al my boeke en papiere in sy studeerkamer.
- My seuns, Tersius en Markus wat my soms jammer gekry het.
- Prof. Annette Wilkenson en dr. Liddy Janse van Rensburg vir al hulle hulp en ondersteuning wat hul verskaf het as studieleiers.
- Prof. Theuns Verschoor vir die ondersteuning ten opsigte van die dekbriëf.
- Dirk Odendaal wat gehelp het met die ontwikkeling van die vraelys en as klankbord gedien het.
- Telishia Flusk vir hulp met tikwerk en uitstuur van die posvraelyste.
- Die Erkenning van Voorafleer Streekkantoor wat die ondersoek moontlik gemaak het.
- Kate Smit van die Rekensentrum vir die verwerking van die data en bereidwilligheid om die ekstra myl te loop.
- Mev. Elretha Grimsley by die Inligtingsentrum van SHOSO vir al haar vriendelike diens en hulp.

OPSOMMING

Erkenning van voorafleer (EVL) word wêreldwyd as 'n opvoedkundige praktyk beskou wat oor die potensiaal beskik om, in kombinasie met ander onderwysinnovasies, transformasie in hoër onderwys teweeg te bring. Alhoewel daar in Suid-Afrika die politieke wil gedemonstreer is om EVL as 'n meganisme om toeganklikheid en lewenslange leer te ontwikkel, is daar egter 'n leemte in EVL-beleidstoepassing. Hierdie studie het gevolglik gevloei uit die behoefte aan verdere navorsing oor EVL-implementering op institusionele vlak.

Die studie is toegespits op die implementering van EVL aan die Universiteit van die Vrystaat (UV) met besondere aandag aan die perspektiewe en persepsies van akademici ten opsigte van EVL. Tendense met betrekking tot EVL-beskouinge, -praktyke, sleutelfaktore vir sukses sowel as probleme in EVL-ontwikkeling wat in die literatuur geïdentifiseer is, het as raamwerk gedien om die ondersoek te rig. Die eksplorerende ondersoek van EVL-ontwikkeling aan die UV het 'n gemengde navorsingbenadering behels waarin kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe metodes aangewend is om inligting oor EVL te versamel.

Die bevindinge van die studie toon dat dat die meerderheid respondente meen EVL in hul vakgebied en dissipline toepasbaar is. Die meerderheid respondente is betrokke in erkenning van formele leer (kredietoordrag), terwyl min betrokke is in die erkenning van informele en nieformele leer.

Die gebrek aan operasionele EVL-beleid, veral op institusionele en fakulteitsvlak is as 'n leemte in EVL-ontwikkeling aan die UV geïdentifiseer. Daar is gevolglik 'n groot behoefte aan institusionele EVL-beleid met duidelike EVL-riglyne wat 'n raamwerk vir doeltreffende EVL-implementering kan bied. Verder is daar behoeftes geïdentifiseer aan opleiding in EVL-beginsels en -prosedures, sowel as ondersteuning van EVL-kandidate wat in portefeulje-ontwikkeling betrokke is.

Die probleme wat in EVL-ontwikkeling deur akademici ervaar word, is ook geïdentifiseer. Aanbevelings word gemaak wat in ag geneem kan word in strategiese EVL-beplanning, sowel as EVL-beleid op verskillende vlakke.

SLEUTELWOORDE:

Erkenning van voorafleer

Toeganklikheid

Universiteit van die Vrystaat

Hoër onderwys

Suid-Afrika

SUMMARY

Learning (RPL) is regarded as an educational practice which is comparable with other educational experiences, or being about a particular activity. Although in South Africa the subject word has been used to describe the process of learning, it is not always clear what is meant by the application of RPL policy. This study flows from the current research regarding RPL implementation on a national level.

The study is aimed at the implementation of RPL at the University of the Free State, with particular attention to the process of implementation of agreement with regard to RPL. The study is based on RPL, the process, practice, key factors for success and guidelines with RPL development as identified in the literature. The study is also aimed at addressing the implementation. The explanatory framework of RPL development in the UFS involves a social research approach in which qualitative as well as quantitative methods were applied to collect information on RPL.

The findings of the study indicate that most respondents feel that RPL would be applicable to their subject field and discipline. Most respondents are in favour of the recognition of prior learning (transfer of credit), while they are opposed to the concept of informal and non-formal training.

The lack of an operational RPL policy, especially at institutional and faculty level, was reported as a gap in RPL development at the UFS. There is also a need for an institutional RPL policy with clear RPL guidelines which can offer a framework for effective RPL implementation. More work also has to be done in terms of training of RPL personnel and social roles, as well as support of RPL candidates involved in portfolio development.

The problems related to RPL which were most mentioned by students have also been identified. Recommendations are made which can be taken into account when it comes to support RPL planning and RPL policy development.

SUMMARY

Worldwide, recognition of prior learning (RPL) is regarded as an educational practice which has the potential, in combination with other educational innovations, to bring about a transformation in higher education. Although in South Africa the political will has been demonstrated to develop RPL as a mechanism to promote accessibility and lifelong learning, there is nevertheless a gap in the application of RPL policy. This study flows thus from the need for further research regarding RPL implementation on institutional level.

The study is aimed at the implementation of RPL at the University of the Free State, with particular attention paid to the perspectives and perceptions of academics with regard to RPL. Tendencies in terms of RPL viewpoints, practices, key factors for success and problems with RPL development as identified in the literature, served as the framework for addressing the investigation. The exploratory investigation of RPL development at the UFS included a mixed research approach in which qualitative as well as quantitative methods were applied to collect information on RPL.

The findings of the study indicate that most respondents feel that RPL would be applicable in their subject field and discipline. Most respondents are involved in the recognition of formal learning (transfer of credit), while few are involved in the recognition of informal and nonformal learning.

The lack of an operational RPL policy, especially on institutional and faculty level, was identified as a gap in RPL development at the UFS. There is thus a serious need for an institutional RPL policy with clear RPL guidelines which can offer a framework for effective RPL implementation. Needs have also been identified in terms of training in RPL principles and procedures, as well as support of RPL candidates involved in portfolio development.

The problems related to RPL which have been experienced by academics have also been identified. Recommendations are made which can be taken into account when it comes to strategic RPL planning and RPL policy on various levels.

KEY WORDS:

Recognition of prior learning

Access

University of the Free State

Higher education

South Africa

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	ONTWIKKELING VAN EVL.....	1
1.3	PROBLEEMSTELLING.....	3
1.4	DOEL VAN DIE STUDIE.....	5
1.4.1	Doelwit 1.....	5
1.4.2	Doelwit 2.....	5
1.4.3	Doelwit 3.....	6
1.5	AFBAKENING.....	6
1.6	BELANGRIKHEID VAN DIE STUDIE.....	6
1.7	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	7
1.7.1	Steekproeftrekking.....	7
1.7.2	Data-insameling.....	7
1.7.3	Dataverwerking, analise en rapportering	8
1.7.4	Geloofwaardigheid (<i>trustworthiness</i>) en geldigheid.....	8
1.8	UITEENSETTING VAN DIE STUDIE	9
1.9	UITKLARING VAN TERME	10
1.10	SAMEVATTING.....	10

HOOFSTUK 2

PERSPEKTIEWE EN ONTWIKKELING VAN EVL

2.1	INLEIDING	11
2.2	EVL AS INTERNASIONALE VERSKYNSEL	12
2.2.1	Die Verenigde State van Amerika (VSA).....	12
2.2.2	Kanada	13
2.2.3	Die Verenigde Koninkryk (VK)	14
2.2.4	Australië	15
2.2.5	Frankryk	15
2.3	EVL IN SUID-AFRIKA.....	16
2.3.1	Beleid	16

2.3.2	Implementering van EVL.....	18
2.4	KONSEP VAN ERKENNING VAN VOORAFLEER.....	20
2.4.1	Doeleindes waarvoor EVL aangewend word.....	23
2.4.2	EVL in die onderwyssektor.....	23
2.4.2.1	<i>Toelating tot 'n leerprogram.....</i>	25
2.4.2.2	<i>Toekenning van krediete en gevorderde status.....</i>	26
2.4.2.3	<i>Toekenning van krediete op grond van erkenning van formele leer.....</i>	27
2.4.2.4	<i>Diagnostiese doeleindes.....</i>	27
2.5	KENNIS EN LEER.....	27
2.5.1	Konseptuele raamwerk van kennis, leer en voorafleer.....	28
2.5.2	Leer uit ervaring.....	31
2.5.3	Modus 1- versus modus 2-kennis.....	32
2.5.4	Organisering van kennis in die kurrikulum.....	33
2.6	EVL-BENADERINGS EN -MODELLE.....	34
2.6.1	Die kredietoordragmodel.....	35
2.6.2	Die ontwikkelingsmodel.....	37
2.6.3	Die radikale of transformatiewe model.....	39
2.7	SAMEVATTING.....	41

HOOFSTUK 3

SLEUTELFAKTORE IN EVL

3.1	INLEIDING.....	42
3.2	INSTITUSIONELE FAKTORE.....	43
3.2.1	Buigsame instellings.....	44
3.2.2	Verbintenis van topbestuur.....	45
3.2.3	Voorspraak deur 'n EVL-kampvegter.....	46
3.2.4	Toekenning van voldoende hulpbronne.....	47
3.2.5	Beleid.....	47
3.2.6	Inligting en riglyne oor EVL.....	49
3.2.7	Personeelontwikkeling.....	49
3.3	AKADEMICI.....	51
3.3.1	Werkskonteks van akademici.....	52

3.3.2	Persepsies van akademici ten opsigte van EVL.....	52
3.3.3	Akademiese vryheid	54
3.4	ONDERWYSFAKTORE.....	55
3.4.1	Assessering	55
3.4.2	Kurrikulumaspekte.....	57
3.4.3	Standaarde en gehalteversekering.....	59
3.5	STUDENTE-ASPEKTE	61
3.5.1.	Gebrek aan ondersteuning van die EVL-aanzoekers.....	61
3.5.2	EVL-koste	62
3.5.3	Probleme ten opsigte van ervaring van studente.....	63
3.6	SAMEVATTING.....	64

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1	INLEIDING	66
4.2	NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE	66
4.3	DATA-INSAMELING	70
4.3.1	Steekproeftrekking.....	70
4.3.2	Die vraelys	71
4.3.3	Die onderhoudskedule.....	77
4.3.4	Geldigheid en geloofwaardigheid (<i>trustworthiness</i>) van die studie	80
4.3.5	Etiese oorwegings	82
4.4	SAMEVATTING.....	83

HOOFSTUK 5

BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE

5.1	INLEIDING	84
5.2	DIE UV EN EVL-ONTWIKKELING	84
5.3	PERSEPSIES VAN EVL AAN DIE UV	86
5.4	DIE TOEPASBAARHEID VAN EVL IN VAKGEBIEDE OF DISSIPLINES	89
5.5	EVL-BELEID	93
5.6	BETROKKENHEID BY EVL-PRAKTYKE	95

5.6.1	Kredietoordrag	96
5.6.2	Erkenning van ervaringsleer (informeel, nieformeel, werksgebaseerd)	97
5.6.3	Toekenning van gevorderde status en heelkwalifikasies	98
5.7	Beskouing en toepassing van EVL-praktyke	100
5.7.1	Verskaffing van EVL-riglyne	102
5.7.2	Individuele ondersteuning aan EVL-aanzoekers in assessering	102
5.7.3	EVL-opleiding van assessore en dosente	104
5.7.4	Beskikbaarheid van leeruitkomste vir modules/vakke vir EVL-assessering.....	105
5.7.5	EVL-beleid en riglyne vir EVL-implementering.....	106
5.7.6	EVL-aanzoekers se behoefte aan akademiese vaardighede.....	107
5.8	BEHOEFTE AAN EVL-OPLEIDING EN -ONDERSTEUNING	108
5.8.1	Opleiding in EVL-beginsels en-prosedures.....	109
5.8.2	Ondersteuning van EVL-aanzoekers met portefeulje-ontwikkeling.....	110
5.8.3	Riglyne vir EVL-implementering	110
5.9	PROBLEME TEN OPSIGTE VAN EVL	111
5.9.1	Ondersteuning van EVL-aanzoekers in voorbereiding vir assessering.....	112
5.9.2	Koste van die EVL-assesseringsproses.....	113
5.9.3	Gehalte van studente wat toelating in leerprogramme deur EVL bekom	113
5.9.4	Praktisyns se ondersteuning van EVL	114
5.10	SAMEVATTING.....	115

HOOFSTUK 6

OPSOMMENDE PERSPEKTIEWE EN AANBEVELINGS

6.1	INLEIDING	116
6.2	OPSOMMING VAN DIE LITERATUURSTUDIE.....	116
6.3	RESULTATE EN AANBEVELINGS	118
6.3.1	Persepsies van die konsep erkenning van voorafleer	118
6.3.2	Toepasbaarheid van EVL.....	119
6.3.3	EVL-beleid	119
6.3.4	Erkenning van formele en ervaringsleer.....	120
6.3.5	Die belangrikheid en toepassing van EVL-praktyke	121
6.3.5.1	Verskaffing van EVL-riglyne aan EVL-aanzoekers	121

6.3.5.2	Verskaffing van ondersteuning aan EVL-aanzoekers tydens assessering	121
6.3.5.3	Opleiding van akademici in EVL-assessering	122
6.3.5.4	Beskikbaarheid van leeruitkomste vir leereenhede	122
6.3.6	Behoeftes aan EVL-opleiding en -ondersteuning	122
6.3.7	Probleme ten opsigte van EVL-opleiding en -ondersteuning.....	123
6.3.7.1	Ondersteuning van EVL-aanzoekers in voorbereiding vir assessering.....	123
6.3.7.2	Koste van die EVL-assesseringsproses.....	123
6.3.7.3	Gehalte van studente wat toelating in leerprogramme deur EVL bekom	124
6.3.7.4	Praktisyns se ondersteuning van EVL	124
6.4	WAARDE VAN DIE STUDIE.....	124
6.5	BEPERKINGS VAN DIE STUDIE.....	125
6.6	VOORSTELLE VIR VERDERE STUDIE.....	126
6.7	SAMEVATING	126
BRONNELYS		127

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1	Oorwegings van belang in kwalitatiewe, gemengde en kwantitatiewe navorsingsontwerp.....	68
Tabel 4.2	Prosedure vir die konstruksie van die vraelys	74
Tabel 4.3	Die rasionaal in die konstruksie van die vrae in die vraelys.....	75
Tabel 4.4	Prosedure vir die konstruksie van die onderhoudskedule.....	78
Tabel 4.5	Die rasionaal vir die insluiting van vrae in die onderhoudskedule.....	79
Tabel 5.1	Die toepasbaarheid van EVL in die vakgebied of dissipline.....	89
Tabel 5.2	Mate van betrokkenheid by KTO	96
Tabel 5.3	Mate van betrokkenheid by erkenning van ervaringsleer	97
Tabel 5.4	EVL en die die toekenning van 'n heelkwalifikasie en gevorderde status	98
Tabel 5.5	Die belangrikheid en mate van toepassing van EVL-praktyke	101
Tabel 5.6	Behoeftes onder respondente aan EVL-opleiding en -ondersteuning aan die UV	109
Tabel 5.7	Probleme wat met EVL-ontwikkeling ervaar word aan die UV	112

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Dochy se konseptuele model van voorafleer.....	29
Figuur 2.2	Kolb se ervaringsleersiklus	31
Figuur 2.3	Konteks waarbinne EVL-ontwikkeling in Suid-Afrika plaasvind	36
Figuur 5.1	Menings oor die mate van die beskikbaarheid van EVL-beleide aan die UV	93
Figuur 5.2	Mate van belangrikheid en toepassing van ondersteuning van EVL- aansoekers wat assessering betref	102
Figuur 5.3	Mate van belangrikheid en toepassing van EVL-opleiding vir assessore en dosente.....	104
Figuur 5.4	Mate van belangrikheid en beskikbaarheid van uitkomste vir modules/vakke vir EVL-assessering	105
Figuur 5.5	Mate van belangrikheid en die beskikbaarheid van EVL-beleid	106
Figuur 5.6	Mate van behoeftes aan EVL-opleiding en -ondersteuning aan die UV	109
Figuur 5.7	Probleme wat met EVL-ontwikkeling ervaar word aan die UV	112

BYLAES

Bylae 1	Vraelys	1
Bylae 2	Onderhoudskedule	4
Bylae 3	Dekbrief vir vraelysopname.....	5
Bylae 4	Lys van akronieme en afkortings	7
Bylae 5	Lys van terme	9

HOOFSTUK 1

INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Hierdie studie het ten doel om die ontwikkeling van erkenning van voorafleer (EVL) aan die Universiteit van die Vrystaat (UV) te ondersoek en te beskryf binne die raamwerk van tendense wat nasionaal en internasionaal eie aan EVL-ontwikkeling is. Die verandering in politieke en sosiale toestande en die kennisgebaseerde ekonomie vorm die dinamiese en onsekere omstandighede waarin opvoedkundige ontwikkelings soos EVL in die globale onderwys- en onderriglandskap en die arbeidsmark moet funksioneer.

In hierdie hoofstuk word 'n inleiding tot die navorsing en die konteks van EVL as element in die lewenslangeleer-, toelatings- en transformasiediskoerse gegee. Die probleemstelling, sentrale navorsingsvraag, navorsingdoelwitte, navorsingontwerp en -metodologie, belangrikheid en betekenis van die studie word kortliks gestel.

1.2 ONTWIKKELING VAN EVL

Die behoefte om EVL aan te wend om die werksmag te ontwikkel, vaardighede te verhoog en sodoende indiensneembaarheid te bevorder, vorm 'n goue draad deur die literatuur en word uitgespreek deur Blower (2000:87) wat betref Kanada, Flowers en Hawke (2000:161) wat betref Australië en Ballim, Omar en Ralphs (2000:186) ten opsigte van Suid-Afrika.

Die aard, omgewing en ervaring van die wêreld van werk is in 'n proses van transformasie as gevolg van die ontwikkeling in inligtingstechnologie, globalisering van markte, mededingendheid en grootskaalse herstrukturering van organisasies (Harris 2000b:1). Nuwe beleidskontekste beklemtoon kennis, vaardighede en die aanpasbaarheid van individue om ekonomiese prestasie te verbeter (Wheelahan, Dennis, Firth, Miller, Newton, Pascoe, & Veenker 2003:30). Opgradering van vaardighede en kennis het noodsaaklik geword vir indiensneembaarheid in die lig van bogenoemde veranderings in die werksplek. Volgens O'Hagan (2000:49) is die klem in die sogenaamde *learning society* op leerdergesentreerdheid, leerderontwikkeling en ander inisiatiewe, soos onder andere EVL, wat strategies die kenmerke van lewenslange leer in hoër onderwys (HO) bevorder.

Om bogenoemde uitdagings van globalisering en ekonomiese mededinging te verreken is groter

toeganklikheid van onderwys en veral HO wêreldwyd as doelwit gestel met die gevolglike klemverskuiwing van onderwys vir die elite na onderwys vir die gewone massa (Kraak 2001:11). Lyon (1993:40) beskryf toeganklikheid vir die swart minderheidstudente tot HO in die Verenigde Koninkryk (VK) as ...*a hidden gate to a secret garden*... waar toelatingsvereistes van hoëronderwysinstellings (HOI's) grootliks “versteek” en gekompliseerd is. In Suid-Afrika kan dieselfde metafoor ten opsigte van die toelatingsvereistes gebruik word om die “geheime hek” tot HO te ontsluit. Sedert 1994 is die *White Paper* (DoE 1997b), die *Higher Education Act* (RSA DoE 1997a) en die *National Plan for Higher Education* (NPHE) (RSA DoE 2001) enkele HO-beleidsdokumente en wette wat EVL beklemtoon as 'n meganisme van transformasie om onder andere toeganklikheid vir voorheen benadeelde en nietradisionele studente te verhoog in die Suid-Afrikaanse samelewing.

Volgens Geyser (2000:1) is EVL 'n assesseringstrategie van voorafleer wat voortgespruit het uit die onderwysontwikkeling internasionaal waar dit heelwat aandag geniet in die Verenigde State van Amerika (VSA), die VK, Kanada, Australië en Nieu-Seeland. Die beginsel van EVL kom daarop neer dat formele onderwys deur assessering erkenning moet gee aan leer wat reeds op verskillende maniere in nieformele en informele kontekste verwerf is (Du Pré & Pretorius 2001).

Teen hierdie agtergrond funksioneer EVL wêreldwyd as 'n opvoedkundige innovasie wat enersyds saam met lewenslange leer benut word om menslike hulpbronontwikkeling te bevorder en andersyds toeganklikheid tot HO fasiliteer. In Suid-Afrika is daar egter ook 'n groot verwagting dat EVL transformasie sal bevorder.

Die Departement van Onderwys (RSA DoE 1997a) in Suid-Afrika het toeganklikheid, grootte en vorm, billikheid, interinstusionele samewerking en inagneming van nasionale en streeksbehoefte as prioriteite vir transformasie geïdentifiseer. Die doelwitte van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) vir EVL is om toeganklikheid, mobiliteit en progressie in onderwys en opleiding te fasiliteer en om gelykberegting en regstelling te versnel (SAQA 2002:3). Die *White Paper on Higher Education* (RSA DoE 1997b) wil deur EVL diversifikasie van toegang, kurrikulum- en kwalifikasiestruktuur bevorder met programme wat ontwikkel word en artikuleer binne die NKR. Verder is 'n belangrike EVL-beleidsdoelwit om transformasie in HO te fasiliteer deurdat EVL ook as katalisator vir verandering in toelatingsvereistes, die kurrikulum en die instelling self moet dien (SAQA, 2002:11).

Wat EVL-ontwikkeling kompliseer, is die feit dat rolspelers nie noodwendig dieselfde EVL-doelwitte nastreef nie (Evans 2000:197). Werkgewers wil tyd en geld spaar deur werknemers deur versnelde leer so gou moontlik 'n kwalifikasie te laat behaal terwyl HOI's die integriteit van kwalifikasies wil

handhaaf en 'n bepaalde bydrae tot die gegraduateerdheid (*graduateness*) van studente wil maak.

1.3 PROBLEEMSTELLING

Beleid word die beste vertolk in terme van praktyke op institusionele vlak eerder as wat dit verstaan word in terme van idealistiese stellings van voornemens, bedoelings of bloudrukke vir aksie (Christie in Osman 2001). Dit is dus nodig om te bepaal wat in die praktyk met EVL-implementering gebeur.

EVL beskik oor buitengewone potensiaal om te dien as katalisator vir verandering aangesien dit die ontmoeting van die wêreld van ervaring en die wêreld van die akademie forseer (Evans 2000:211). Thomas (1998:330) glo verder dat EVL potensieel die radikaalste innovasie is sedert die ontwikkeling van formele massa-onderwys in die vorige eeu. EVL is radikaal in terme van die funksionele en intellektuele uitdagings wat dit stel. Op funksionele vlak het EVL implikasies vir die handhawing van beperkte intree- en uittreemootlikhede in HO en stel dit uitdagings ten opsigte van toelatingsbeleide en -vereistes, sowel as regulatiewe struikelblokke (SAQA 2002).

Op intellektuele vlak is die uitdaging dat 'n paradigmaskuif gemaak moet word dat kennis wat buite die akademiese domein gegenerer is, formeel binne die raamwerk van EVL geakkrediteer kan word. EVL-ontwikkeling stel dus uitdagings ten opsigte van HOI's se posisie van mag as die primêre genereerders, bewaarders en beoordelaars van kennis en vaardigheid (Butler 1993:168). Die implikasies van EVL op funksionele en intellektuele vlak is by verre nie eenvoudig nie aangesien die outonomie van HOI's om te bepaal aan wie onderwys verskaf word, wat en hoe onderrig word, ten nouste deur EVL geraak word.

Geyser (2000:29) is van mening dat EVL ontwikkel word binne die konteks van mense, instellings en die waardes wat in die institusionele kultuur ingebed is. Daarom speel spesifieke sleutelfaktore op institusionele vlak, sowel as op individuele vlak, 'n groot rol in suksesvolle EVL-implementering. Die bydrae van akademici is een van die belangrikste sleutelfaktore in die suksesvolle implementering van 'n innovasie soos EVL en daarom is akademici se ondersteuning van EVL belangrik (Hendricks 2001:12). Dit is gevolglik nodig om te besin oor akademici se persepsies van EVL, wat vir hul problematies is ten opsigte van voorafleer en watter implikasies EVL vir hul onderwyspraktyk het.

Die *Joint Education Trust (JET)*, die *Raad vir Hoër Onderwys (RHO)* (Du Pré & Pretorius 2001:8) en Heyns (2004) se navorsing oor die mate van EVL-implementering het bevind dat EVL in 'n baie beperkte mate in HO in Suid-Afrika geïmplementeer word. Ralphs (2001:150) wys daarop dat ten spyte van wetgewing en nasionale EVL-beleid, min HOI's in Suid-Afrika oor EVL-beleid beskik en EVL

toepas. Dit is egter van betekenis dat van die huidige EVL-projekte aktief is binne nasionaal geïdentifiseerde prioriteitsareas vir ontwikkeling (Prinsloo & Buchler 2002:8).

'n Moontlike verklaring vir die gebrek aan EVL-toepassing is geleë in die beperkte siening en toepassing van EVL aan HOI's. Navorsing wat in 2000 deur Breier, Buchler en Ballim (In Ralphs 2001:15) gedoen is, toon dat EVL meestal kredietoordrag behels van vorige formeel gesertifiseerde leer van ander instellings of ander leerprogramme en die verskaffing van toelating aan leerders deur middel van senaatsdiskresionêre voorwaardelike vrystelling. Hierdie EVL-beskouing is beperkend en akkommodeer nie leer wat verwerf is uit vorige ervaring nie.

Daar bestaan min kennis in Suid-Afrika oor EVL-praktyke binne en selfs oor instellings heen en volgens Gawe (1999:22) en Geysers (2000:28) is daar 'n behoefte by HOI's aan nasionale en institusionele gidse en riglyne vir EVL-implementering. Gesentraliseerde streekkonsortia wat HOI's kan ondersteun in hul EVL-implementering kan 'n belangrike rol speel in hierdie verband (Prinsloo & Buchler 2002:13; Strydom & Strydom 2001:2).

Die balans of spanning tussen gelykberegtiging, regstelling en gehalte in EVL-ontwikkeling is ook 'n bron van kommer in HOI's wat hanteer moet word (Evans 2000:26; Strydom 2001:3). Gehalteversekering van EVL is noodsaaklik aangesien EVL as 'n toelatingsmeganisme 'n meganisme in insetgehalte is wat ook bepalend is van uitsetgehalte en deurvoerkoerse van studente (Fourie 2005).

Al bogenoemde probleme kan daartoe bydra dat HOI's EVL op 'n baie eng en tegniese wyse sal toepas wat nie die gees van regstelling sal aanspreek nie, aldus Buchler (in Osman 2001:4). Om egter net op EVL te fokus met betrekking tot regstelling kan ook kortsigtig wees op die lang termyn. Regstelling is nie die enigste doel vir EVL-implementering nie. EVL ondersteun ook die beginsel van lewenslange leer en sal slegs volhoubaar wees in Suid-Afrika indien lewenslange leer ook aandag geniet (SAQA 2002:5).

Dit is dus duidelik uit die voorafgaande dat daar 'n hoë prioriteit aan die daarstelling van 'n geloofwaardige volhoubare stelsel vir EVL gegee word wat 'n belangrike rol te speel het in die bevordering van lewenslange leer (SAQA 2002:5). Om werklik verandering mee te bring sal EVL as 'n progressiewe paradigma van opvoedkundige en sosiale praktyke aanvaar moet word en nie net bloot administratiewe prosedures nie (Prinsloo & Buchler 2002:4). Om hierdie redes moet konteksspesifieke stelsels ontwikkel word waar aandag geskenk word aan die sleutelfaktore wat nodig is vir die implementering van EVL en om dit te laat realiseer bied heelwat uitdagings en probleme.

Daar is dus 'n behoefte aan 'n verbintenis tot EVL deur 'n bemagtigende omgewing te skep (SAQA 2002:13). Indien daar nie aandag aan die persepsies en kapasiteit van akademici geskenk word nie en indien beleide, strukture en riglyne nie ontwikkel en hulpbronne aan die EVL-saak toegeken word nie, sal dit maklik 'n area word van konflik en geskille. Aan die UV is dit dus ook nodig om aandag te skenk aan die konteks van EVL-implementering en 'n analise te doen van die aard van die konteks, konseptualisering van EVL, die persepsies van die personeel betreffende voorafleer, die hulpbronne beskikbaar en die probleme wat ervaar word.

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

Uit bogenoemde probleemstelling vloei die hoofnavorsingsvraag voort waarop die studie gebaseer is:

Hoe word EVL aan die UV geïmplementeer, soos gesien teen die agtergrond van die persepsies van akademiese personeel, die kontemporêre siening van EVL, asook die inagneming van die problematiek in die internasionale, die Suid-Afrikaanse en die UV-konteks?

Uit hierdie vraag vloei die doel van die navorsing voort, naamlik 'n eksplorerende ondersoek van EVL-ontwikkeling aan die UV om sodoende inligting in te samel wat as toeligting kan dien ten opsigte van beleid, prosedures en prosesse betreffende EVL.

Die uiteindelijke oogmerk van die studie is om EVL aan die UV te bevorder en die potensiaal van EVL te laat realiseer.

Ten einde hierdie doel te bereik is die volgende doelwitte nagestreef:

1.4.1 Doelwit 1

Die uitvoering van 'n literatuurstudie wat die basis van die navorsing verskaf en dien as 'n konseptuele raamwerk waarbinne die ondersoek ten opsigte van EVL aan die UV geskied. In die literatuurstudie is daarna gestrewe om die tendense van EVL-ontwikkeling wêreldwyd te identifiseer, akademici se ervaring en persepsies van EVL en kernaspekte en probleme wat 'n rol speel in EVL-ontwikkeling te bepaal.

1.4.2 Doelwit 2

Die uitvoering van 'n situasie-analise waar aan die volgende aspekte aandag gegee is rakende programdirekteure en ander geïdentifiseerde akademici aan die UV betreffende EVL (a-d).

- (a) Die bepaling van persepsies en ervarings van akademici betreffende EVL.
- (b) Die bepaling van die mate waarin akademici betrokke is by erkenningspraktyke en watter

praktyke as belangrik beskou en toegepas word in die EVL-proses.

- (c) Die identifisering van probleme wat ervaar word in die toepassing van EVL.
- (d) Die bepaling van behoeftes wat rondom EVL-implementering bestaan.

1.4.3 Doelwit 3

Om aanbevelings vir EVL-implementering aan die UV te maak met inagneming van die bevindinge van die studie.

1.5 AFBAKENING

Die studie val in die veld van Hoëronderwysstudie met toespitsing op die aspek van EVL in HO. In die empiriese ondersoek is net op die UV gefokus met akademici as teikengroep.

1.6 BELANGRIKHEID VAN DIE STUDIE

Wêreldwyd het EVL-navorsing aangetoon dat EVL as 'n opvoedkundige innovasie, 'n belangrike bydrae kan lewer tot die uitbreiding van HO na nietradisionele studente, die bevordering van lewenslange leer en die ontwikkeling van vennootskappe tussen HOI's en ander organisasies (Merrifield, McIntyre & Osaigbovo 2000:2; Wheelahan *et al.* 2003). Daar is egter 'n gaping tussen beleid en implementering geïdentifiseer wat aandui dat EVL nog nie voldoen het aan die ideale wat daarvoor gestel is nie. Ook in Suid-Afrika is daar deur middel van EVL-beleid die politieke wil gedemonstreer om EVL aan te wend om toeganklikheid en lewenslange leer te bevorder en ook sodoende transformasie in HO te fasiliteer. Heyns (2004:251) is egter van mening dat daar nog heelwat navorsing ten opsigte van EVL-implementering nodig is. In die literatuur blyk dit dat die persepsies en houdings van akademici 'n deurslaggewende faktor vir die suksesvolle implementering van EVL is (Challis 1993; Thomas 1998; Wolfson 1997).

Aangesien daar weinig inligting beskikbaar is oor EVL-ontwikkeling aan die UV bestaan daar 'n leemte rakende kennis van akademici se persepsies en praktyke ten opsigte van EVL aan die UV. Teen die agtergrond van bogenoemde bevindinge is die noodsaak geïdentifiseer om 'n ondersoek na EVL-ontwikkeling aan die UV te doen.

Hierdie studie is belangrik vir EVL-ontwikkeling aan die UV aangesien:

- dit inligting sal genereer aangaande akademici se persepsies en ervaring van EVL aan die UV; en
- daar met inagneming van die literatuur en die navorsingsresultate, aanbevelinge gemaak sal word wat refleksie op EVL kan stimuleer en in ag geneem kan word in strategiese EVL-beplanning,

sowel as in EVL-beleid op alle vlakke aan die UV.

1.7 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

'n Gemengde navorsingsbenadering met kwantitatiewe elemente (in die vorm van 'n vraelysopname), sowel as kwalitatiewe elemente (semigestruktureerde onderhoude), is in hierdie studie gebruik om die doelwitte van die studie te realiseer. Hierdie navorsingsbenadering is toepaslik vir die verkennende aard en doel van die studie en sal die navorser in staat stel om inligting en insig te bekom in die onderwerp van die studie. Die doel van die studie is eksplorerend van aard aangesien daar eerder 'n voorlopige verkenning van die EVL-verskynsel gedoen wou word as 'n gedetailleerde akkurate beskrywing daarvan.

Volgens Johnson en Christenson (2004:8) is gemengde navorsing (*mixed research*):

...a general type of research (it's one of the three paradigms) in which quantitative and qualitative methods, techniques, or other paradigm characteristics are mixed in one overall study.

Die navorser is betrokke by die Erkenning van Voorafleer Streekkantoor (EVL-streekkantoor) wat die mandaat het om EVL-ondersteuning te bied vir EVL-toepassing aan die UV. Op grond hiervan was die toeganklikheid van akademië aan die UV nie 'n probleem nie.

1.7.1 Steekproeftrekking

Die konteks vir die studie is die UV en die eenheid van analise is die persepsies en praktyke van akademië rakende EVL. Akademië het as teikengroep gedien en die programdirekteur is gekies in 'n doelgerigte gerieflikheidssteekproef aangesien die aanname gemaak is dat hulle oor inligting rakende EVL beskik (De Vos 1998:254; Leedy & Ormrod 2001:219). In die doelgerigte gerieflikheidssteekproeftrekking word deelnemers gekies omdat hulle doelmatig, gerieflik en toeganklik is (Leedy & Ormrod 2001:219).

1.7.2 Data-insameling

Deur middel van 'n literatuurstudie is belangrike tendense en aangeleenthede rakende EVL geïdentifiseer en hierdie inligting is gebruik in die ontwerp van 'n vraelys en semigestruktureerde onderhoudskedule. Die vraelys is as navorsinginstrument gebruik om in breë verband inligting te bekom terwyl individuele onderhoude as navorsinginstrument gebruik is om meer agtergrondsinligting te bekom.

Die vraelys is met 'n kundige aangaande navorsingsvraelysontwerp uitgeklaar en in 'n loodsstudie getoets waar akademië se insette aangaande die duidelikheid en relevansie van die vrae gebruik is, asook die tyd wat nodig is om die vraelys te voltooi. Die vraelyste en 'n dekbriëf is aan die respondente geëos. 'n Onderhoudskedule is ontwikkel en semigestruktureerde onderhoude is ondersteunend gebruik om meer inligting van inligtingryke akademië te bekom.

Etiese aspekte is in ag geneem deur die deelnemers te verseker van die vertroulikheid van inligting.

1.7.3 Dataverwerking, analise en rapportering

Die dataverwerking is gedoen deur gebruik te maak van die SPSSX-sagtewareprogram. In gevalle waar inligtingryke onderhoude gevoer is, is die onderhoudsinligting getranskribeer en verwerk en vir deelnemerkontrolle deurgegee.

Die stand van EVL-implementering aan die UV is beskryf aan die hand van die bevindinge van die vraelys en die agtergrondinligting van die onderhoude, met toelgting uit die literatuur. Die hoofbevindinge is beskryf en opgesom deur gebruik te maak van tabelle en grafieke. Met data-analise is die hoofdensense en -patrone in die data geïdentifiseer en geïnterpreteer. Dit is daarna bespreek met verwysing na die probleemstelling, navorsingsdoelwit en bestaande teoretiese raamwerke.

Ten slotte is 'n opsommende perspektief van die literatuurstudie gegee en die aanbevelings ten opsigte van die hoofbevindinge gedoen.

Die leemtes in die data is bespreek en daar is uitgewys waar resultate die verwagtings bevestig of weerspreek het en moontlike redes is vir weersprekings verskaf. Die groter betekenisvolheid van die resultate is duidelik gemaak deur klem te lê op die relevansie en waarde van die studie. Die leemtes van die studie en areas waarvoor verdere navorsing gedoen kan word, is uitgewys.

1.7.4 Geloofwaardigheid (*trustworthiness*) en geldigheid

Daar moet daarna gestrewe word om deur goeie navorsingontwerp, geloofwaardige navorsingsresultate te genereer (McMillan & Schumacher 2001:166). Geloofwaardigheid verwys na die mate waarin resultate die werklikheid ewenaar en as betroubaar en redelik beskou kan word.

Aangesien die gemengde navorsingbenadering gebruik is, is aandag gegee aan geldigheid en geloofwaardigheid (*trustworthiness*) van die studie (Johnson & Christenson 2004). Binne die kwantitatiewe paradigma is gefokus op die geldigheid van die ondersoek deur potensiële bronne van foute in die navorsingontwerp en -metodologie uit te skakel.

In hierdie ondersoek is nie spesifiek veralgemeenbaarheid na ander HOI's nagestreef nie, aangesien HOI's verskil ten opsigte van die konteks waarin EVL-ontwikkeling plaasvind. Aangesien die temas in die vraelys die tendense en vraagstukke in die literatuur en internasionale navorsing in 'n groot mate verteenwoordig, is die navorser oortuig die studie wel in soortgelyke Suid-Afrikaanse HOI's herhaal sal kan word. 'n Ouditspoor is ook nuttig om die herhaalbaarheid van die navorsing moontlik te maak (Babbie 1998; Johnson & Christenson 2004). Die betroubaarheid van die studie ten opsigte van die herhaalbaarheid, die bereiking van dieselfde resultate en objektiwiteit, is bevorder deur die navorsingsmetode en die ontwikkeling van die navorsinginstrumente deeglik te beskryf om sodoende by te dra tot 'n ouditspoor aan die hand waarvan ander individue die navorsing kan herhaal.

Binne die kwalitatiewe paradigma is die geloofwaardigheid van die studie verreken deur gebruik te maak van die multimetode-ondersoek of te wel triangulering in metodes en data, deelnemerkontrole en 'n ouditspoor (Johnson & Christenson 2004; Maykut & Morehouse 1994:146). Maxwell (in Kelle 2001) is van mening dat triangulering *...reduces the risk of systematic distortions inherent in the use of only one method*. In hierdie studie is dus gebruik gemaak van 'n literatuurstudie sowel as 'n vraelys- en onderhoudopname in 'n poging tot metode-triangulering.

Volgens Johnson en Christenson (2004:12) is deelnemerkontrole 'n nuttige strategie om te kontroleer of die bevindinge van die studie ooreenkom met die deelnemers se idees en betekenis wat hul oorgedra het tydens die data-insameling. Die deelnemers het dus die geleentheid gekry om te bevestig of hul ervaring korrek gedokumenteer is en die nodige regstellings kan gemaak word. Daar is voorsiening gemaak vir deelnemerkontrole van sekere aangeleenthede deur e-posuitklaring.

1.8 UITEENSETTING VAN DIE STUDIE

In hoofstuk 1 word 'n inleiding tot die studie verskaf met kernagtige verwysing na die literatuur oor EVL. Dit beskryf ook die probleemstelling, doel, doelwitte, die waarde, betekenis en die metodologie van die ondersoek.

In hoofstuk 2 word die agtergrond vir die navorsingprobleem bespreek en word gefokus op EVL op die makrovlak deur EVL-ontwikkeling op internasionale en nasionale vlak te ondersoek, terwyl perspektiewe van EVL en die kennisraamwerk waarin dit funksioneer aandag geniet het.

Hoofstuk 3 behels die problematiek sowel as die sleutelfaktore vir die suksesvolle ontwikkeling van EVL op meso- en mikrovlak. Daar word op aangeleenthede rakende institusionele aspekte, akademiese personeel, onderwysfaktore en die aspekte betreffende EVL-aansoekers gefokus.

In hoofstuk 4 word die navorsingbenadering en -metodologie bespreek en uiteengesit. Die ontwikkeling van die vraelys en onderhoudskedule, steekproeftrekking en die uitvoering van die ondersoek word beskryf.

Hoofstuk 5 beskryf die stand van EVL-implementering aan die UV aan die hand van die bevindinge van die vraelys, die agtergrondsinligting van die onderhoude met toeligting uit die literatuur.

In hoofstuk 6 is 'n opsommende perspektief van die literatuurstudie gegee en die aanbevelings vir EVL-ontwikkeling aan die UV gemaak. Verder is die beperkings en die waarde van die studie bespreek en areas vir verdere EVL-navorsing ook geïdentifiseer.

1.9 UITKLARING VAN TERME

Vir die doeleindes van hierdie studie word EVL verstaan soos wat dit deur SAKO gebruik word (SAQA 1998):

RPL refers to a process through which qualifications may be achieved in whole or in part through the recognition of prior learning, which concept includes learning outcomes achieved through formal, informal and non-formal learning.

EVL word dus beskou as die identifisering, assessering en erkenning van voorafleer wat op formele, nieformele en informele wyse verwerf is teen die uitkomste van kwalifikasies en leereenhede vir verskillende doeleindes. In die lys van afkortings en akronieme en terme word 'n beskrywing van terme en konsepte verskaf (kyk bylae 4).

1.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is 'n inleiding tot die studie verskaf deur die motivering, doel en doelwitte van 'n ondersoek na EVL en die konteks en agtergrond waarteen dit uitgevoer is, te bied. Die EVL-konteks in Suid-Afrika sowel as internasionaal is kortliks geskets aangesien dit die rasionaal vir die implementering van EVL stel. Verder is die navorsingontwerp en -metodologie kortliks gestel en die fokus van die studie afgebaken. Laastens is 'n uiteensetting van die hoofstukindeling van die skripsie gegee.

In die volgende hoofstuk word die breër konteks waarin EVL as opvoedkundige verskynsel funksioneer geskets aangesien dit 'n raamwerk sal verskaf om tendense en problematiek van EVL-ontwikkeling te verstaan. 'n Literatuuroorsig word gegee oor EVL as 'n internasionale en plaaslike opvoedkundige innovasie.

HOOFSTUK 2

PERSPEKTIEWE EN ONTWIKKELING VAN EVL

2.1 INLEIDING

Om die uitdagings van globalisering en ekonomiese mededinging te verreken is groter toeganklikheid van HO wêreldwyd as doelwit gestel met die gevolglike klemverskuiwing van onderwys vir die elite na onderwys vir die gewone massa (Kraak 2001:11). EVL het sowat 25 jaar of meer gelede as 'n gedefinieerde konsep en 'n stel verwante metodologieë in die VSA ontstaan. Volgens Harris (1997:2) het EVL sedertdien internasionaal in 'n reeks van praktyke ontwikkel om toeganklikheid en lewenslange leer in die onderwys- en opleidingsektore te akkommodeer, sowel as om menslikehulpbronontwikkeling in die wêreld van werk te bevorder.

In Suid-Afrika het EVL-ontwikkeling veral met die daarstelling van die NKR gepaard gegaan. Daar word ook in Suid-Afrika hoë verwagtings ten opsigte van EVL in terme van individuele bemagtiging, sosiale regstelling en transformasie gekoester, maar die ideaal van EVL het egter nog nie gerealiseer soos wat verwag is nie en dit word in die volgende uittreksel opgesom (RSA DoE 2002:15):

Of all the expectations placed on the NQF, the aspiration for a system of recognition of prior learning (RPL) was perhaps the most significant; hence the failure to establish any large-scale provision for RPL has been one of the greatest causes of current disappointment with NQF implementation.

Alhoewel EVL-implementering tot dusver teleurstellend is, bly dit 'n belangrike strategie vir die verhoging van toeganklikheid tot HO en daarom bly die ontwikkeling daarvan een van die hoogste prioriteite van die NKR.

Teen hierdie agtergrond word in hierdie hoofstuk aandag gegee aan perspektiewe oor EVL en die problematiek rondom EVL-implementering om 'n raamwerk te verskaf vir die ondersoek na akademiese persepsies en ervaring van EVL wat in hoofstuk 5 bespreek word.

In hoofstuk 2 word 'n gedeelte van doelwit 1 ten opsigte van die literatuurstudie hanteer (kyk 1.4.1) en die internasionale en Suid-Afrikaanse aanwending van EVL word geskets. Die Suid-Afrikaanse EVL-

beleid vorm 'n belangrike komponent van EVL-implementering wat die praktyk moet rig en daarom is EVL-beleid gekontekstualiseer binne die breër HO-beleid. Die konsep van erkenning van voorafleer word tesame met die teikengroep en doeleindes vir EVL hanteer aangesien dit nou verband hou met mekaar. Die tipe kennis wat ter sake is in individue se voorafleer en die implikasies daarvan word uitgelig, asook die siening van kennis. Ten slotte word die verskillende EVL-benaderings of -modelle bespreek.

2.2 EVL AS INTERNASIONALE VERSKYNSEL

EVL is 'n alternatiewe leerroete wat saam met ander strategieë aangewend kan word om toeganklikheid en lewenslange leer te bevorder (Wheelahan *et al.* 2003:35). EVL kom neer op die beginsel dat die vaardighede en kennis waaroor 'n individu beskik, afgesien van die konteks waarin dit bekom is, toepaslik erken moet word. Die aanname is dat volwassenes leer deur ervaring verwerf en dat hierdie leer van so 'n aard is dat dit deur onderwysinstellings erken kan word.

Internasionaal is EVL reeds die afgelope 25 jaar ontwikkel en word dit veral in die VSA, die VK, Australië, Nieu-Seeland, Kanada en Frankryk toegepas en in 'n mindere mate in die res van Europa. Die *Council for Adult and Experiential Learning (CAEL)* in die VSA se werk was baie invloedryk en het onder andere in al die bogenoemde lande 'n bydrae gelewer in die ontwikkeling van EVL (Evans 2000:21-24; Weil & McGill 1989:5). *CAEL* het onder andere 10 standaarde ontwikkel vir goeie EVL-praktyk wat in instellings wêreldwyd, ook in Suid-Afrika, aanvaar is as 'n basis vir standaarde en gehaltekriteria vir EVL.

In verskillende lande is die EVL-konsep onder verskillende benamings en akronieme bekend (Day 2002:4). Die verskillende definisies gee 'n aanduiding van die doel waarvoor EVL aangewend word, byvoorbeeld vir toelating of krediete en watter tipe leer in- of uitgesluit word dit wil sê formele leer, nieformele leer (werksgebaseerde leer) of informele leer (alledaagse leer en leer uit vrywilligerswerk).

Dit is nuttig om kennis te neem van EVL-toepassing in ander lande en baie kan geleer word uit die probleme, uitdagings en suksesse wat hulle in EVL-implementering ervaar het. Hierdie kennis kan aangewend word om EVL uit te bou en te bevorder in ons eie konteks en kultuur.

2.2.1 Die Verenigde State van Amerika (VSA)

Zucker, Johnson en Flint van die VSA (Du Pré & Pretorius 2001) definieer EVL as *Prior Learning Assessment (PLA)*:

PLA refers to any knowledge-building or skills attainment that occurs prior to enrollment or outside of enrollment at a post-secondary institution, assessed for the purpose of awarding college credit.

Whitaker (1989:1) sien *PLA* as 'n noodsaaklike deel van beplanning van verdere leer waar *EVL* dus as 'n diagnostiese instrument gebruik word om leemtes in die leer van *EVL*-aansoekers te identifiseer en verdere leer aan te beveel.

CAEL speel 'n leidinggewende rol in die artikulasie van die filosofiese basis vir *PLA* in die ontwikkeling van beleide en prosedures (Ralphs & Buchler 1998:10). Die *PLA*-model in die VSA word gekenmerk deur 'n fokus op lewenslange leer en die verhoging van toegang tot leergeleenthede vir volwassenes. Alhoewel Amerikaanse universiteite innoverende *EVL*-programme ontwikkel het, het die gebrek aan 'n nasionale kwalifikasieraamwerk daartoe bygedra dat *PLA* nie in die hoofstroomonderwys opgeneem is nie (Geyser 2000:4).

Wat institusionele streeksamewerking betref, is *Vermont State Colleges* 'n voorbeeld waar 'n vennootskap tussen verskeie kolleges en universiteite gevorm is (Prinsloo & Buchler 2002:13).

Daar bestaan verskille tussen die konteks waarin *PLA* in die VSA funksioneer en die Suid-Afrikaanse situasie. In die VSA is *HO* meer divers en outonoom as in Suid-Afrika, daar is meer buigsame voorgraadse graadprogramme en vermoë om nuwe areas van kennis te inkorporeer en te akkrediteer as in Suid-Afrika en daar word oor uitgebreide hulpbronne beskik om *EVL* te ondersteun wat nie die geval in Suid-Afrika is nie (Prinsloo & Buchler 2002:12).

2.2.2 Kanada

In Kanada word *EVL Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)* genoem. Blower (2000:83) beskryf *PLAR* as:

... a process of identifying, documenting, assessing and recognising learning that has been acquired through many means of formal, and informal study, including work and life experience, training, independent study, volunteer work, hobbies, travels and so on.

Daar is min navorsing oor *PLAR* gedoen en die meeste navorsing is beperk tot enkele instellings en projekte. Die *Cross-Canada Study on PLAR* was 'n navorsingprojek om die stand van *EVL* te bepaal aan sewe *HOI*'s oor Kanada heen, van 1993/94 tot 1997/98 (Aarts *et al.* 1999). Verder was daar ook die studie van *Saskatchewan Labour Force Development Board* (2002) wat 11 *EVL*-loodsprojekte in

naskoolse onderwys nagevors het om 'n befondsingstrategie te ontwikkel vir die bevordering van institusionele kapasiteit om EVL vir verskillende leerders te ontwikkel.

Volgens Blower (1999:86) is *PLAR*-ontwikkeling in die provinsie van Brits-Columbië baie ernstig opgeneem en word die ontwikkelingsmodel hoofsaaklik gebruik. Daar is baie rolspelers wat by *PLAR* betrokke is, met die gevolg dat leierskap, befondsing en verantwoordelikheid ten opsigte van EVL op 'n baie breër basis aanvaar word wat uiteindelik bepaal hoe *PLAR* ervaar, georganiseer en beoefen word (Garnet, Portwood & Costley 2004:25).

Daar is in die afgelope tyd in Kanada meer klem daarop gelê dat inheemse kennisstelsels meer aandag behoort te geniet in EVL-ontwikkeling, 'n faktor wat ooreenstem met die Suid Afrikaanse EVL-beleid (Heyns 2004:48).

2.2.3 Die Verenigde Koninkryk (VK)

In die VK het EVL eers bekendgestaan as *Assessment of Prior Experiential Learning (APEL)*, met die klem op assessering van ervaringsleer en uitsluiting van formele leer (Challis 1993). Tans word *Accreditation of Prior Learning (APL)* gebruik as 'n oorkoepelende term wat *APEL* en ook formele leer insluit. Day (2002:1) definieer *APL* as volg:

APL is defined as a systematic process that involves the identification, documentation assessment and recognition of learning (i.e. skills, knowledge and values). This learning may be acquired through formal and informal study, volunteer work, travel and hobbies and family experiences.

APL het grootliks deur *CAEL* se invloed en werk in die VK ontwikkel, maar word nie bepaal deur nasionale beleid nie (Weil & McGill:1989:5). HOI's in die VK is redelik outonoom met min ander rolspelers wat insette in EVL-ontwikkeling lewer (Storan 1998:22).

Die *Credit Accumulation and Transfer Registry* van 1986 het voorsiening gemaak vir die toekenning van krediet vir formele voorafleer en ervaringsleer en dit het die toekenning van *APL* in HOI's gestimuleer (Challis 1993:3). Die *Learning from Experience Trust (LET)* is verantwoordelik vir die bevordering van *APL* en het vanaf 1999 navorsing oor *APL*-implementering gedoen (Merrifield, *et al.* 2000).

Oor die algemeen het *APL* nie 'n regstellende doel nie, behalwe ten opsigte van vlugtelinge en asielsoekers (Du Pre & Pretorius 2002:14). Aangesien die studentegroei in HO beperk is en verhoging

van toeganklikheid nie meer so 'n groot rol speel nie, het die klem na *APL* as 'n meganisme in lewenslange leer verskuif.

2.2.4 Australië

Recognition of Prior Learning (RPL) word in Australië gebruik en het dieselfde betekenis as wat onder *PLA* verstaan word (Flowers & Hawke 2000:152). *RPL* is die afgelope 10 jaar 'n fundamentele deel van die implementering van die nasionale kwalifikasieraamwerk in Australië. Met die ontwikkeling van *Recognition of Current Competence* in die industrie, is die fokus van voorafleer na huidige vaardighede verskuif, terwyl HO meer klem lê op leer wat verwerf is uit ervaring en nie net vaardighede nie.

In die studie oor die toepassing van *RPL* in Australië is egter bevind dat 'n sleutelprobleem in die EVL-implementering is dat daar nie konsensus oor die definiëring, opinies en interpretasies van *RPL* is nie, terwyl ander sleutelfaktore en probleme ook geïdentifiseer is om daaruit beginsels te identifiseer vir beste praktyk in EVL-toepassing (Wheelahan, *et al.* 2003:36).

Suid-Afrika kan wel deeglik kennis neem van EVL-praktyk in Australië aangesien ons ook dieselfde implementeringsprobleme kan ervaar en dit verreken kan word as EVL-beleide, -prosedures en -beginsels ontwerp word (Flowers & Hawke 2000).

2.2.5 Frankryk

Barkatoolah (2000) beskryf die Franse EVL-benadering as 'n leerdergesentreerde eksistensiële benadering tot selfontwikkeling. Alhoewel EVL reeds sedert 1935 in Frankryk voorgekom het, was daar 'n weerstand teen akkreditering van voorafleer en sy skryf dit toe aan die feit dat daar nie in Frankryk 'n nasionale raamwerk van kwalifikasies en standarde is nie. Volgens Barkatoolah (2000:31) funksioneer EVL eerder in die lewenslangeleerdiskoers aangesien sowat 70% van skoolverlaters 'n B-graad verwerf. Slegs werksverwante voorafleer is ter sprake in EVL in Frankryk en leer uit alledaagse lewenservaring word nie erken nie. Nogtans het Frankryk seker die mees gevorderdste EVL-stelsel in Europa wat op die arbeidsmark fokus. Garnett *et al.* (2004:15) meen dit is die resultaat van nasionale wetgewing, finansieringsmetodes van lewenslange leer en inisiatiewe van die privaat sektor.

2.3 EVL IN SUID-AFRIKA

Voor die *SAQA Act*, van 1995, is EVL gebaseer op ouderdomsverwante kriteria wat toeganklikheid rig. Volgens JET (2000) het die *SAQA Act* van 1995 egter op inklusiewe assessering van alle vorme van voorafleer gefokus.

Een van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid (SAKO) se definisies van EVL is (SAQA, 1998):

RPL refers to a process through which qualifications may be achieved in whole or in part through the recognition of prior learning, which concept includes learning outcomes achieved through formal, informal and non-formal learning.

Die doel van EVL, volgens hierdie definisie, is die akkreditering van leer wat op formele, informele en nieformele maniere in verskillende kontekste verwerf is en hang ten nouste saam met ander beginsels van die NKR soos toeganklikheid, artikulasie, progressie, mobiliteit en begeleiding van leerders (Ralphs & Buchler, 1998). Artikulasie, kredietoordrag en EVL is intrinsieke kenmerke van kwalifikasieraamwerke wat toeganklikheid wil verskaf, geleenthede skep en leer erken (Wheelahan *et al.* 2003:31).

Toeganklikheid en EVL word verder gekontekstualiseer in die bespreking van die ontwikkeling van HO-beleid.

2.3.1 Beleid

Beleid is 'n aangeleentheid van *authoritative allocation of values* en hierdie waardes is nie vry van sosiale konteks nie (Ball in Harris 1997:2). Volgens Prinsloo en Buchler (2002:4) is daar sedert 1994 in wetgewing, beleid- en transformasiedokumente van HO aandag geskenk aan EVL as meganisme om regstelling, billikheid en toeganklikheid tot HO te bewerkstellig vir die individue wie se onderwys en opleiding onder die apartheidsbedeling benadeel is (NCHE 1996).

Die *White Paper* (RSA DoE 1997b), die *Higher Education Act* (RSA DoE 1997a) en die *NPHE* (RSA DoE 2001) is maar enkele HO-beleidsdokumente en wette wat EVL beklemtoon as 'n meganisme van transformasie om onder andere toeganklikheid vir individue uit die voorheen benadeelde groepe in Suid-Afrika te verhoog. Volgens die *NPHE* (RSA DoE 2001 Afdeling 2.2.4) is 'n belangrike metode om die toeganklikheid tot HO te verhoog, die werwing van nietradisionele studente met ander woorde werkers, volwasse leerders, veral vroue en gestremdes. Hiervolgens moet die sosiale voedingsbron van studente vir HO uitgebrei word deur EVL as seleksieprosedure te gebruik om die geskiktheid te bepaal

van aansoekers wat nie voldoen aan toelating in leerprogramme nie. Daar word vervolgens verwag dat HOI's in hul institusionele planne strategieë moet verskaf hoe hierdie kategorieë leerders geakkommodeer sal word.

Die dokument, *The National Qualifications Framework: An overview* (SAQA s.j.:18-19) dui aan dat SAKO voorsiening maak in die regulasies van die *National Standards Bodies* (NSB's) vir EVL deur reëls in die kwalifikasieregistrasie te spesifiseer oor hoe 'n kwalifikasie deur EVL verwerf kan word. Verder word in die beleidsdokument *The National Qualifications Framework and Curriculum Development* (SAQA 2001a) en die assesseringskriteriadokument, *Guidelines for the assessment of NQF registered unit standards and qualifications* (SAQA 2001b), melding gemaak van EVL.

Daar het ook EVL-inisiatiewe gespruit uit die werk van die Raad op Hoër Onderwys (RHO) en 'n akademiese beleidsdokument: *A New Academic Policy for Programmes and Qualifications in Higher Education* (CHE 2001) is in 2001 gepubliseer, waarin die RHO 'n verbintenis tot die beginsel van EVL bevestig. Daar is egter ook 'n versigtigheid uitgespreek oor die kapasiteit van die stelsel om die assessering en erkenning van ervaringsleer te kan hanteer.

EVL was dus vanaf 1994 deurlopend in die visier van die regering om toeganklikheid te verhoog maar tot en met 2001 was daar nie duidelike riglyne vir EVL-implementering gestel nie. Eers in Junie 2002 het SAKO 'n EVL-beleidsraamwerk aanvaar (SAQA 2002).

SAKO (2002) se beleidsdokument was 'n poging om rigtinggewend te wees, ondersteuning vir EVL-ontwikkeling te verskaf en 'n bydrae te lewer tot die gehalte en integriteit van standarde en kwalifikasies wat op die NKR geregistreer is. EVL-riglyne word dus gebaseer op die beginsels en waardes wat die onderwysstelsel in Suid-Afrika onderskryf (SAQA 2002:1). Die nasionale EVL-beleid beskou die voorheen benadeelde en nietradisionele studente as die teikengroep vir EVL in Suid-Afrika, met die hoofklem op sosiale regstelling en die verhoging en verbreding van toeganklikheid as doel vir EVL, maar gee wel toe dat lewenslange leer uiteindelik ook 'n doel van EVL is wat op die lang termyn die volhoubaarheid van EVL kan verseker.

Die transformasiefunksie van EVL ten opsigte van onderwys en opleiding in Suid-Afrika word in die beleid uitgelig, alhoewel daar erken word dat EVL in kombinasie met ander faktore transformasie kan laat realiseer (SAQA 2002:8).

2.3.2 Implementering van EVL

Afgesien van die hoë premie wat op die waarde en funksie van EVL geplaas word en die feit dat ander innovasies in onderwys en opleiding EVL-toepassing behoort te bevorder, word in die plaaslike en internasionale literatuur aangedui dat daar 'n groot gaping tussen EVL-beleid en -implementering in die praktyk bestaan (Du Pré & Pretorius 2001:8; Evans 2000, Heyns, 2004 en Wheelahan *et al.* 2003). Peters, Pokorny en Sheibani (1999) meen dat *APEL* minder suksesvol in die HO-sektor in die VK was as wat verwag is en Trowler (1996:28) is van mening dat EVL nie 'n sentrale komponent sal word van massa hoër onderwys nie.

Al is EVL hoog op die agenda van die regering se transformasiepoging en -beleid is dit redelik 'n nuwe veld in Suid-Afrika en 'n ongetoetsde HO-beleid (Osman 2001:47). Daar is dus min plaaslike navorsing en literatuur oor EVL en Hendricks (2002:41) meen die rede daarvoor is dat EVL 'n randgebied van die akademiese terrein vorm en selde institusionele aktiwiteite affekteer. In die teknikonsektor is reeds in 2001 'n EVL-beleid aanvaar deur die Komitee vir Technikonhoofde en is EVL-ontwikkeling aangemoedig en riglyne en 'n EVL-handleiding saamgestel vir instellings en praktisyns. Wat die universiteitsektor betref is geen sentrale beleid en riglyne ontwikkel nie en elke universiteit volg sy eie benadering terwyl EVL meestal gefasiliteer word in 'n regulasie ten opsigte van senaatsdiskresionêre voorwaardelike toelating.

Daar is 'n beperkte siening van EVL aan die meeste HOI's in Suid-Afrika en EVL-implementering is baie sporadies. Waar dit wel in 'n instelling aangetref word, word dit nie as 'n praktyk dwarsdeur die instelling gebruik nie en is dit meestal beperk tot sekere programme wat deelneem aan loodsprojekte of wat spesifiek ontwikkel is vir EVL. Breier *et al.* (In Ralphs 2000:15) se navorsing het bevind dat EVL meestal kredietoordrag van vorige formele gesertifiseerde leer behels asook die gebruik van die senaatsdiskresionêre voorwaardelike vrystelling vir toelatingsdoeleindes. Prinsloo en Buchler (2002:12) meen dat die norm in Suid-Afrika is om eerder toelating op grond van EVL te gee as gevorderde plasing, terwyl gevorderde plasing byvoorbeeld baie meer in die VSA toegestaan word. Die konteks van EVL-toepassing in Suid-Afrika verskil dus van dié in ontwikkelde lande.

Ander faktore soos beperking van studente getalle en subsidiebeleid in die Suid-Afrikaanse HO-sektor speel egter ook 'n rol in die volhoubaarheid van EVL. Die *NPHE* het 'n deelnamekoers van 15%-20% as teiken vir die volgende 10 jaar gestel. Reeds in Junie 2003 het die Departement van Onderwys vasgestel dat daar reeds 'n 18%-deelnamekoers was en is daar besluit om in plaas van verhoging van toeganklikheid eerder op beperking van studenteregistrasies te fokus (Kotecha 2005:9).

Die nuwe subsidieformule heg groter waarde aan deurvloeiakoerse as deelnamekoerse en HOI's sal geneig wees om eerder toelating aan studente te gee wat 'n groter kans het om suksesvol in hul studies te wees. Die implikasie hiervan is dat die volhoubaarheid van alternatiewe toegangsroetes soos EVL in die lig van verminderde staatsubsidie in die gedrang sal kom. Daar moet egter in gedagte gehou word dat EVL-studente nie noodwendig studente is wat die deurvloeiakoers sal benadeel nie. Navorsing het al bewys dat EVL-studente net so goed en selfs beter as ander studente presteer, heel moontlik omdat hul meer ervaring het en meer gemotiveerd is (Aarts *et al.* 1999:68). Verder kan EVL wat binne 'n raamwerk van gehalteversekering gedoen word wat deeglike assessering deur opgeleide EVL-praktisyns insluit en waarvan die prosesse gemodereer en hersien word, daartoe bydra dat studente wat wel deur EVL as toelatingsmeganisme toegelaat word, die potensiaal het om wel 'n sukses van hul studies te maak.

Ter opsomming blyk dit dat EVL wêreldwyd in die toeganklikheids- sowel as die lewenslangeleerdiskoers aangewend word, en dat formele, informele en nieformele leer erken kan word binne die formele onderwyskonteks. Erkenning word gegee vir leer uit ervaring en nie ervaring as sulks nie. Heyns (2004:64) wys daarop dat in alle kontekste waar EVL beoefen word, daar ooreenstemming is dat EVL nie 'n ad hoc-proses moet wees nie, maar dat dit goed beplan moet word, geformaliseer in terme van beleide en geoperasionaliseer deur gestandaardiseerde buigsame prosedures. Verskeie navorsingprojekte het egter bevind dat EVL nie in die hoofstroom van HO geïntegreer is nie en dat EVL deur min studente benut word (Aarts *et al.* 1999; Merrifield *et al.* 2000; Ralphs 2001; Wheelahan *et al.* 2003).

Alhoewel Suid-Afrika heelwat faktore in gemeen het met lande soos die VK, Australië en Kanada, is ons probleme eiesoortig as gevolg van ons apartheidsverlede en die feit dat ons 'n ontwikkelende land is.

Day (2002:36) meen dat daar drie faktore is wat die Suid-Afrikaanse benadering tot EVL uniek maak:

- In Suid-Afrika is EVL 'n regeringsbeleid en word dit van alle onderwys- en opleidingsinstellings vereis om dit te implementeer, terwyl dit byvoorbeeld in die VSA en NZ hoofsaaklik in die beroep- en akademiese kontekste ontwikkel het.
- Die oorhoofse doel van EVL in Suid-Afrika is sosiale transformasie en EVL word grootliks geassosieer met aangeleenthede van sosiale en individuele regverdigheid en regstelling (Wheelahan *et al.* 2003:55) wat nie die geval in ontwikkelde lande is nie. In Europa, is die aanwending van EVL met verloop van tyd meer op die bevordering van lewenslange leer gefokus (Barkatoolah

2000:31). Die aanwending van EVL in Europa is dus funksioneel om die *flexible professional* se behoeftes te fasiliteer wat te midde van die kennissamelewing moet aanpas, baie buigsaam moet wees en uitdagings moet hanteer wat soms nie enige verwantskap met hul eie opleidingsveld het nie.

- Day (2002:36), Harris (1997:18) en McMillan (1997:4) is dit eens dat die Suid-Afrikaanse EVL-kandidaat se profiel verskil van dié van internasionale kandidate omdat Suid-Afrika meer kompleks is as die ontwikkelde lande. Die tipiese EVL-kandidaat in Suid-Afrika se voorafleer is in minder gunstige omstandighede verwerf en die meeste het baie lae vlakke van formele onderwys, asook min ervaring van die akademiese diskoers, terwyl Engels as onderrigtaal ook hul tweede of selfs derde taal is (Day 2002:36). Die akademiese en numeriese geletterdheid van die EVL-kandidate in ontwikkelde lande is baie hoër as in Suid-Afrika en volgens Harris (1997:18) beskik hul ook oor 'n deeglike en algemene onderwys en kan onderwysleemtes relatief gou aangespreek word. Verder is die ondersteuning van EVL-kandidate in ontwikkelde lande ook meer uitgebreid as in Suid-Afrika aangesien meer hulpbronne aan EVL-ontwikkeling toegeken word.

Beleidsideale word meestal getemper deur die realiteite van die praktyk en EVL-beleid maak aannames oor definisies en konsepte van kennis en leer en die vermoëns van studente en akademici wat nie noodwendig klop met die praktyk nie. Daarom is dit nodig om kortliks 'n konseptuele raamwerk te stel waarin EVL geplaas word. Leer in verskillende situasies en plekke het implikasies vir die siening van kennis en daarom is dit nodig om kortliks aandag te skenk aan watter rol die konsep van EVL sowel as kennisbeskouing in EVL speel.

2.4 KONSEP VAN ERKENNING VAN VOORAFLEER

Konsensus oor erkenning van voorafleer as 'n konsep is in 'n mate problematies aangesien begrip en definisies van EVL kan wissel na gelang van die konteks en omstandighede waarin dit aangewend word. Konsepte is betekenisvolle waarvoor konsensus bestaan wat dan aan terme toegeken word om sodoende kommunikasie, meting en navorsing te fasiliteer (Babbie 1998:115). Die probleem is geleë in hoe elke instelling EVL interpreteer en dit in ooreenstemming met hulle eie waardes toepas. Volgens Heyns (2004:134) is 'n gemeenskaplike begrip van EVL nodig vir die ontwikkeling van EVL-prosesse.

Luckett (1999) skryf die gebrek aan toeganklikheid en akkreditering op grond van EVL toe aan die feit dat baie instellings nog worstel met EVL op 'n konseptuele vlak en 'n gebrek aan kundigheid met

betrekking tot dit het. Die feit dat EVL in Suid-Afrika deur 'n nasionale beleid bepaal word, verseker nie noodwendig dat daar instemming is oor die konsep van erkenning van voorafleer nie. Die *SAQA Act 58* van 1995 definieer EVL in die *National Standards Bodies Regulations* as (SAQA 1995):

Recognition of prior learning means the comparison of the previous learning and experience of a learner howsoever obtained against the learning outcomes required for a specified qualification, and the acceptance for purposes of qualification of that which meets the requirements.

Leer word op verskillende maniere verwerf en in die definisie van EVL, in die kriteriariglyne vir die assessering van NKR-geregistreerde kwalifikasies en eenheidstandaarde word dit duidelik gestel (SAQA 2001b:44):

Recognition of prior learning is giving credit to what learners already know and can do regardless of whether this learning was achieved formally, informally or non-formally.

Uit bogenoemde definisies is dit duidelik dat die aanname is dat ook leer (informele en nieformele) wat buite die HO-konteks opgedoen is, met die leeruitkomste van 'n kwalifikasie vergelyk kan word en indien dit aan die vereistes voldoen dit erken moet word. Daar word dus waarde geheg aan kennis wat buite formele akademiese strukture geproduseer word. Die term ervaringsleer (*experiential learning*) word in die literatuur vir informele en nieformele leer gebruik en sal so gebruik word in hierdie skripsie.

In die bespreking van EVL as internasionale verskynsel is die verskillende definisies van *APL*, *PLA* en *PLAR* gegee en is bepaal dat die definisies redelik dieselfde strekking het. Harris (1997:1) en Prinsloo en Buchler (2002:4) het in die literatuuroorsig oor plaaslike en internasionale toepassing van EVL, algemene sienings van EVL geïdentifiseer. In die definisies word EVL beskryf as die ontwikkeling van praktyke om waarde te verleen aan volwassenes se leer wat nog nie formeel binne 'n professionele of onderwys- en opleidingskonteks geakkrediteer is nie. Hierdie tipe leer kan verwerf word deur informele, nieformele of formele leer. Daar is in die literatuur ook 'n algemene kwalifisering dat dit nie ervaring as sulks is wat erken word nie, maar die leer wat verwerf is in die ervaringsproses (Prinsloo & Buchler 2002:4; Whitaker 1989:32).

Een van *CAEL* se akademiese gehaltstandaarde vir EVL is volgens Whitaker (1989:10):

Credit should be awarded only for learning not for experience.

Whitaker (1989:10) is van mening dat dit enersyds een van die belangrikste EVL-gehaltstandaarde is en andersyds ook een wat die meeste geskend word of minste aan voldoen word in EVL-assessering.

Ervaring word as 'n inset en leer as 'n uitkoms beskou. Ervaring, soos uitgedruk in aantal ure of jare in 'n pos, waarborg nie leeruitkomste wat geakkrediteer kan word nie.

Hierdie aspek is problematies in die beoefening van EVL aangesien 'n bepaalde aantal jare ervaring in 'n pos of omgewing as 'n kriterium gebruik word in erkenningsbesluite (Whitaker 1989:10). Hierteenoor stel die nasionale EVL-beleid dat dit leer uit ervaring is wat geassesseer word teen die leeruitkomste van leereenhede of kwalifikasie om bevoegdheid te bepaal. Daar sal 'n kopskuif moet plaasvind by akademië ten opsigte van hierdie beginsel aangesien dit implikasies het vir die gehalte van EVL-besluite. Die nasionale EVL-beleid lê egter klem op assessering van voorafleer voordat erkenning gegee kan word.

Die definisie van EVL as sulks is nie problematies nie, maar wat wel problematies blyk te wees is die verskillende interpretasies en aannames oor die tipe leer wat aanvaarbaar is vir erkenning en watter tipe erkenning ter sprake is. Hierdie verskille hou implikasies in vir die tipe proses van erkenning en die EVL-model of -benadering wat toegepas sal word. Volgens Ballim *et al.* (2000:191) is daar duidelikheid nodig oor die konsep van erkenning van voorafleer. Daar is ook verskillende interpretasies in HOI's en selfs tussen departemente binne HOI's oor die tipe leer wat erken word en vir watter doeleindes dit erken word.

Implikasies van die verskille in EVL-beskouings is onsekerheid en onkunde in baie HOI's oor EVL-toepassings wat kan veroorsaak dat EVL as opvoedkundige innovasie nie tot sy reg sal kom nie. Gay en Wilson (1997:9) meen dat verskillende definisies en toepassings oor EVL die skakel tussen erkenning, ervaringsleer en formele kwalifikasies sal verswak.

Dit is dus duidelik dat die tipe leer wat vir EVL ter sprake is, belangrik is aangesien EVL-rolspelers hieroor kan verskil. Sommiges meen dat slegs leer wat buite die formele onderwys verwerf is, as EVL beskou word; ander beskou weer slegs kredietoordrag (formele leer) as EVL, terwyl ander meen dat alle soorte leer ingesluit word by die begrip EVL. Die tipe voorafleer is meestal nie 'n klinkklare aangeleentheid nie en meermale beskik 'n EVL-kandidaat oor 'n mengsel van al die tipes leer en kan dit sinvol aangewend word vir erkenning binne 'n kwalifikasie.

Rogers se teorie van diffusie van innovasie stel bewustheid en kennis en belangstelling as die eerste twee fases waardeur 'n individu moet gaan in die aanvaarding van 'n innovasie (Wolfson 1997). Bewustheid en genoegsame kennis van EVL is problematies in veral universiteite in Suid-Afrika aangesien daar nie 'n algemene begrip van EVL en 'n algemene benadering ten opsigte van EVL is nie

(Heyns, 2004:58). Gebrek aan kennis oor die waarde en die toepassing van EVL sal meebring dat EVL as innovasie nie ten volle aanvaar word nie.

Die algemene standpunt in die literatuur is dat kommunikasie oor EVL-inligting baie belangrik is vir die vestiging van 'n gemeenskaplike EVL-begrip as 'n opvoedkundige innovasie. Die belangrikheid van effektiewe kommunikasie en aanbieding van EVL-inligting is krities in die ontwikkeling van begrip en belangstelling in EVL as opvoedkundige innovasie. Deur die proses van voortgesette kommunikasie, konsultasie en gesprek kan gemeenskaplike begrip van konsepte en betekenis verkry word (Saskatchewan Labour Force Development Board 2002:37). Daarom is dit nodig om 'n kommunikasiestrategie daar te stel wat die aanwending van 'n webblad, nuusbriewe, netwerke van praktisyns en klaringshuise insluit.

Wat verstaan word onder die term erkenning van voorafleer is verder verweef met die doel van EVL en die teikengroep waarop EVL gemik is.

2.4.1 Doeleindes waarvoor EVL aangewend word

Indien die doel van EVL ontleed word is dit duidelik dat EVL oorhoofs funksioneel is vir die diskoerse van toeganklikheid, lewenslange leer en ekonomiese ontwikkeling en in Suid-Afrika die diskoerse van regstelling (Prinsloo & Buchler 2002:4).

EVL word in Suid-Afrika aangewend as 'n meganisme in die transformasie en herstrukturering van sosiale instellings – van die werksplek tot by HOI's (Day 2002:36). Ballim *et al.* (2000:181) is dit eens dat EVL 'n deel vorm van die strategiese inisiatiewe wat daarop gemik is om 'n nuwe kapasiteit, kultuur en kurrikulum vir lewenslange leer te bevorder.

In die werksplek word EVL in bevorderingsaangeleenthede aangewend, as 'n diagnostiese instrument in prestasiebestuurstelsels, asook vir die bepaling van opleidingsbehoefte (Day 2002:4; Gay & Wilson 1997:9). Veranderinge in die werksplek kan ook daartoe aanleiding gee dat volwassenes in die proses van lewenslange leer formele onderwys sal benodig. In hierdie studie word slegs op EVL in die onderwyssektor gefokus.

2.4.2 EVL in die onderwyssektor

EVL word in die HO-, Verdere Onderwys en Opleiding (VOO-), en die Algemene Onderwys- en Opleidingsektore, sowel as in Basiese Volwasse Onderwys en Opleiding toegepas. Erkenning van ervaringsleer is gemik op volwassenes wat hul onderwys wil voortsit.

In Suid-Afrika dien EVL ook politieke oogmerke as 'n instrument van regstelling en herskikking. Die teikengroep ten opsigte van regstelling is werkers, semigeskoolde of werkloos, voorheen benadeel deur die onderwysbeleid met waarskynlik 'n lae vlak van onderwys (SAQA 2002:9). Hier is die fokus op EVL-sertifisering en -toeganklikheid. Die strategieë hier is die assessering aan die hand van eenheidstandaarde en die vlak van leer sal heel moontlik erkenning in die VOO-sektor regverdig. Ongelukkig is die ontwikkeling van EVL in die VOO-sektor egter tans teleurstellend en sal hierdie oogmerke nie in die nabye toekoms bereik word nie (Heyns 2004).

Georgius (1998:35) meen EVL-rolspelers moet meer oorweging skenk aan wie die teikengroep vir EVL is. Indien EVL 'n studentgesentreerde proses is, moet die strukture en stelsels wat die prosesse ondersteun werklik toeganklik wees vir EVL-aansoekers. Sy maan dat dieselfde strukture en stelsels inklusiwiteit en billikheid behoort te bevorder en nie meer hindernisse vir volwassenes moet skep wat toeganklikheid verlang tot HOI's nie. Verder moet die tipe EVL-aansoeker en hul vaardighede ook in ag geneem word in die ontwerp van EVL-prosedures (Simosko & Cook 1996:141). Vir EVL om werklik as 'n beginsel van transformasie te funksioneer, moet die tipe EVL-ontwikkeling in 'n instelling voldoen aan die behoeftes van die individue wat voorheen van onderwys uitgesluit was.

Volgens Strydom en Strydom (2001:2) is die teikengroep vir EVL in HO 'n aangeleentheid wat veral in Suid-Afrika nog heelwat aandag moet geniet. SAKO (SAQA 2004:28) sien die EVL-teikengroep as die kandidate wat die instelling in EVL wil betrek. Die teikengroep kan op verskillende maniere bepaal word deur byvoorbeeld die Sektorvaardigheidsplan van die Sektorale Onderwys- en Opleidingsowerhede wat toeligtig verskaf in die bepaling van die teikengroep in terme van 'n regstellingsbenadering of deur tekortkominge met betrekking tot sekere kritiese vaardighede te identifiseer in sekere beroepsvelde.

Dit is egter duidelik dat die situasie in Suid-Afrika heelwat verskil en meer kompleks is as dié van ontwikkelde lande aangesien die profiel van EVL-aansoekers in Suid-Afrika heelwat anders lyk (Harris 1997:18; McMillan 1997:4). Die aannames wat in ontwikkelde lande in die akademiese konteks gemaak word, naamlik dat EVL-kandidate oor die algemeen beskik oor 'n deeglike algemene onderwys en dat enige onderwystekorte relatief gou aangespreek kan word, geld nie vir Suid-Afrikaanse EVL-kandidate nie (Harris 1997:18). Baie EVL-aansoekers in Suid-Afrika het nie die geleentheid gehad om hul formele onderwys te voltooi nie en het min ervaring van die akademiese diskoers, terwyl Engels as onderrigtaal hul tweede of selfs derde taal is. Hul ervaring is ook onder baie meer ongunstige toestande

verwerf en voorheen benadeeldes was vir lank uitgesluit van poste waar waardevolle ervaring opgebou kon word wat geskik is vir EVL (Osman 2001).

In beleidsimplementering is daar altyd onbeplande resultate en in EVL-implementering is een van die onbeplande uitkomst dat die groep wat gebruik maak van EVL as 'n leerroete nie net voorheen benadeeldes is nie, maar meestal die reeds bevoordeelde EVL-kandidate is wat 'n goeie skoolopleiding het, reeds blootstelling aan HO geniet het en bevoorreg was om in 'n werksplek goeie ervaring op te bou (Harris 1997; Wheelahan *et al.* 2003:28). SAKO is egter nugter genoeg om te beseef dat die aanwending van EVL om die doel van lewenslange leer te laat realiseer op die lang termyn 'n meer volhoubare en ook 'n meer inklusiewe model van EVL-ontwikkeling bied (SAQA 2002). Om die rede moet lewenslange leer ook as 'n belangrike doeleinde gesien word van EVL.

Die tipes erkenningspraktyke van voorafleer in HO word kortliks bespreek tesame met die teikengroep wat ter sake is.

2.4.2.1 Toelating tot 'n leerprogram

EVL is instrumenteel om as 'n toeganklikheidsroete die "geheime hek" tot HO vir volwassenes te ontsluit. Toeganklikheid het 'n verhogings- en 'n verbredingsdimensie waar enersyds beweeg word van elite- na massa-onderwys en andersyds na die uitbreiding van onderwys na voorheen benadeelde en nietradisionele studente en daarom is toelating in 'n leerprogram 'n belangrike doeleinde van EVL in Suid-Afrika (SAQA 2002:8). 'n Belangrike teikengroep vir toelating is volwassenes wat nie voldoen aan toelatingsvereistes nie, maar hul leer uit ervaring kan benut as 'n brug tot HO-leerprogramme. 'n Verdere teikengroep vir toelating is ook ondergekwalfiseerde volwassenes (onderwysers, verpleegsters) met 'n behoefte om hul vaardighede en kwalifikasies op te gradeer (SAQA 2002:8), sowel as 'n behoefte aan sertifisering van voorafleer in terme van krediete wat in 2.4.2.2 hanteer word.

Daar is 'n debat of erkenning gegee moet word vir doeleindes van toelating of toekenning van krediete. In die nasionale en internasionale EVL-literatuur word daar 'n dubbelsinnigheid in die houding ten opsigte van EVL by akademici bespeur waar heelwat akademici enersyds meen dat EVL belangrik is en andersyds is hul versigtig om voorafleer te akkrediteer (Osman 2001:51; Wheelahan *et al.* 2003:30). Osman (2001:51) meen indien EVL net vir toelating aangewend word, dit instellings kan ontmoedig om EVL volledig te implementeer ten opsigte van toeganklikheid en akkreditering en uiteindelik kurrikulum- en institusionele verandering te weeg te bring.

2.4.2.2 Toekenning van krediete en gevorderde status

Terwyl die aanwending van EVL ten opsigte van toelating meer aanvaarbaar is, is die toekenning van krediete problematies vir sekere HOI's (Heyns 2004:142). Daar is veral teenstand waar krediete toegeken word vir sertifiseringsdoeleindes en die EVL-aansoeker nie EVL wil benut om verder te studeer nie. Volgens SAKO se EVL-kriteriariglyne impliseer EVL vir krediet die toekenning van formele, oordraagbare krediete van leer wat voldoen aan dele of die geheel van 'n kwalifikasie (SAQA 2004:28). Heyns (2004:28) se navorsing toon dat sekere HOI's bereid is om vrystelling te gee van leereenhede, of dele daarvan, maar nie krediete nie. Die leereenheid waarvoor vrystelling gegee word kan dus nie bydra tot die behaling van die kwalifikasie nie.

EVL word ook benut vir gevorderde status of plasing in versnelde leer (*fast-tracking*) in 'n leerprogram (SAQA 2004:28). Daar word dus toelating verskaf tot 'n hoër vlak as die volgende logiese vlak in die program. Die implikasies van gevorderde status moet egter met professionele rade uitgeklaar word en dit moet vir hul aanvaarbaar wees, veral in die gevalle waar individue moet registreer by beroepsrade.

Die mees ambisieuse doeleinde van EVL is die toekenning van 'n heelkwalifikasie op grond van voorafleer aangesien dit baie kontroversieel is en grootliks debat uitlok (SAQA 2002:9). Die uitvoerbaarheid daarvan is 'n groot vraag aangesien dit finansiële, regulatiewe en gehalteprobleme inhou. Die 50% residensiëklousule wat by sekere HOI's geld is veral problematies vir toekenning van 'n heelkwalifikasie. Verder is daar twyfel of die voorafleer van volwassenes so netjies verpak is en dieselfde progressie vertoon as wat verwag word van formele leer wat aan 'n HOI opgedoen is. In afdeling 2.5 word die implikasies van leer en kennis wat opgedoen is deur ervaring en die vergelyking met akademiese kennis en leer bespreek.

Een teikengroep vir die toekenning van krediete is volwassenes wat reeds beskik oor formele opleiding in HO maar wat 'n behoefte het aan voortgesette opleiding in 'n proses van lewenslange leer. 'n Ander teikengroep in Suid-Afrika is kandidate wat voortydig uit formele onderwys getree het en heelwat leer deur kortleerprogramme of -kursusse verwerf het en in die lig van vaardigheidsontwikkeling word daar voorsien dat kwalifikasies so verwerf sal kan word (SAQA 2002:9). Dit is egter nie 'n uitgemaakte saak dat hierdie tipe leer op dieselfde vlak as HO-kwalifikasies op die NKR lê nie en dit kan daarom problematies wees. 'n Ander teikengroep is volwassenes met werkservaring of gemeenskapservaring wat erkenning verlang.

2.4.2.3 Toekenning van krediete op grond van erkenning van formele leer

Erkenning van formele leer staan ook bekend as kredietoordrag en dit maak nie voorsiening vir die assessering van ervaringsleer nie. Die teikengroep met kredietoordrag is individue wat vir mobiliteits- en progressiedoeleindes tussen programme en instellings heen erkenning verlang in kredietformaat om so tyd en geld te spaar. Baie individue sien kredietoordrag nie as EVL nie aangesien dit leer is wat reeds geassesseer en geakkrediteer is, terwyl ander dit sien as die enigste vorm van erkenning van voorafleer (Wheelahan *et al.* 2003).

2.4.2.4 Diagnostiese doeleindes

EVL kan vir diagnostiese doeleindes gebruik word waar voorafleer geassesseer word ter beplanning van nuwe leer om gapings in die leer aan te vul (Whitaker 1989). EVL word dus ook vir seleksiedoeleindes en plasing in kwalifikasies gebruik. In sekere lande soos Frankryk is die fokus van EVL op persoonlike ontwikkeling van huidige vaardighede sonder dat progressie in 'n leerprogram noodwendig deel uitmaak van EVL (Barkatoolah 1998).

Uit die bostaande bespreking is dit dus duidelik dat daar verskille ten opsigte van die konsep van EVL bestaan met implikasies vir die doeleindes van EVL en die gevolgtrekking is dat die beleidsvoorskrifte van SAKO ten opsigte van die aanwending van EVL nie so eenvoudig in die praktyk is nie.

In die EVL-beleid van Suid-Afrika word aannames oor die konsep en riglyne van EVL gemaak wat implikasies inhou vir die manier waarop EVL geïnterpreteer word en kennis en leer gesien word. Die literatuurstudie bevestig egter dat die verband tussen leer en kennis en EVL meer kompleks is as wat aannames in die EVL-beleid sal kan aandui. Derhalwe word leer en kennis verder in verband met EVL ontgin en hanteer. In die bostaande EVL-definisies het konsepte soos formele, informele en nieformele leer herhaaldelik voorgekom en is dit nodig om dit te omskryf aangesien dit ook 'n area is waarvoor daar nie altyd konsensus is nie.

2.5 KENNIS EN LEER

Evans (2000:211) is van mening dat EVL binne die diskoers van lewenslange leer kan dien as 'n katalisator vir transformasie in die verwantskappe tussen informele, nieformele en formele volwasse onderwys. Maar dit is juis hierdie verwantskappe tussen die verskillende tipes leer en kennis wat vir akademiese problematies is. Du Pré en Pretorius (2001:11) se literatuuroorsig het getoon dat daar aangaande EVL 'n preokkupasie is met kennis en kennisproduksie en dat dit 'n kerntema in debatvoering tussen EVL-rolspelers is. Akademiese ervarings EVL as problematies en beskou ook

ervaringkennis nie as kennis wat waarde het vir erkenningdoeleindes in die formele akademiese domein nie (Day 2002:36). HO moet dus die volgende ingewikkelde epistemologiese aangeleenthede hanteer: Watter tipe kennis is geldig? Hoe kan kennis wat buite HO gegenerer is, geassesseer word? Watter rol speel inheemse kennisstelsels?

In kontras met die situasie in Suid-Afrika toon 'n internasionale literatuuroorsig dat die meeste navorsing gefokus het op die metodes en die strukture wat in assessering gebruik word (Simosko 1996; Whitaker 1989) en minder op aangeleenthede van kennis, mag en die akademie.

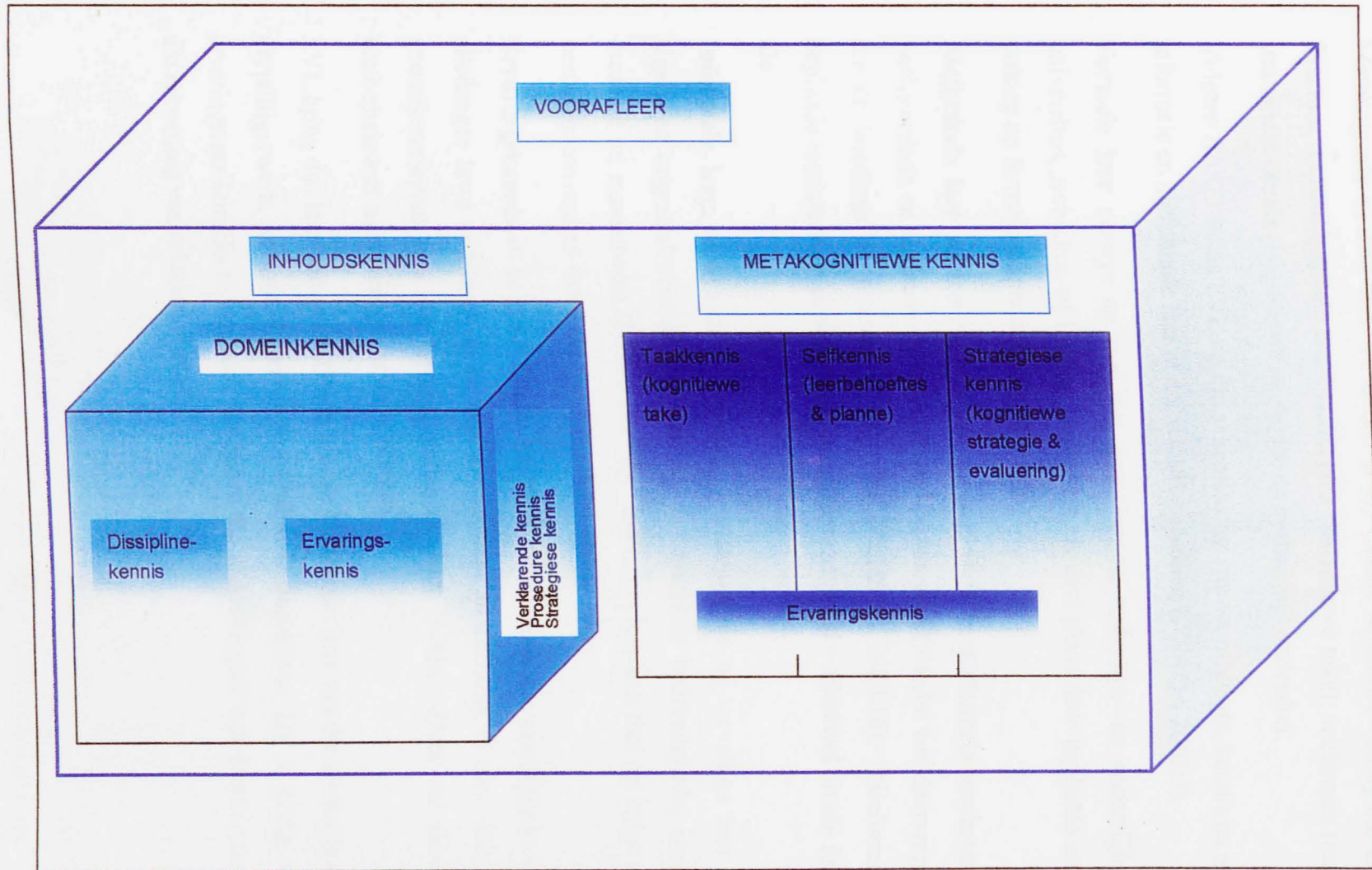
Die kenniskonteks van die dissipline vorm 'n belangrike deel van die akademiese funksionering in onderrig en bepaal onder andere die akademiese persepsies ten opsigte van EVL. Die persepsies van akademiese betreffende EVL word in doelwit 2a hanteer en daarom is dit nodig om aan kennis en hoe dit in die kurrikulum en dissipline georden is, aandag te gee. Konsepte en teorieë rakende kennis en kurrikulum onderstreep die noodwendigheid van die verband tussen konteks en EVL-praktyk (Harris 2000a:18). Daar moet krities en besinnend in EVL-praktyke kennis geneem word van die kenniskonteks van die dissipline, sowel as die kenniskonteks van die EVL-kandidaat.

2.5.1 Konseptuele raamwerk van kennis, leer en voorafleer

Dochy se konseptuele model van voorafleer wat in figuur 2.1 weergegee word, is nuttig om te verstaan waar ervaringsleer inpas. Voorafkennis is die somtotaal van 'n individu se bestaande kennis, deels eksplisiet en deels dormant, en bestaan uit inhoudskennis en metakognitiewe kennis (Dochy 1991:15).

Eksplisiete kennis is kennis wat in ongebruikte modus kan wees maar kan dadelik geaktiveer word en toeganklik wees vir gebruik soos benodig. Dormante kennis lê op 'n dieper vlak en is nie dadelik beskikbaar nie, maar kan opgeroep word. Die hoofonderskeiding is tussen inhoudskennis en metakognitiewe kennis. Inhoudskennis kan formeel en informeel verwerf word en bestaan uit domein- of dissiplinekennis. Domeinkennis, byvoorbeeld ekonomie, is die meer formele kennis van inhoudskennis en bestaan uit verskillende dissiplines byvoorbeeld mikro-ekonomie en makro-ekonomie.

Binne dissiplinêre kennis word deklaratiewe, prosedurekennis en strategiese kennis onderskei. Deklaratiewe kennis is die kennis van feite, betekenis van simbole en die konsepte en beginsels van 'n sekere studieveld. Dit word ook *propositional knowledge* of verklarende kennis genoem (Posner in Dochy 1991:10). Prosedurekennis is kennis van aktiwiteite, manipulering en vaardighede, reëls,



Figuur 2.1 Dochy se konseptuele model van voorafleer.

prosedures en planne volgens De Jong (in Dochy 1991:10). Anderson (in Dochy 1991:10) onderskei tussen deklaratiewe kennis as *knowing that* en prosedurekennis as *knowing how*. Strategiese kennis kan gesien word as 'n algemene plan van aksie waar probleemoplossing plaasvind.

Metakognisie as deel van voorafleer, is die leerder se kennis van sy eie kognisie en die regulering daarvan. In metakognisie word taakkennis (kognitiewe take); selfkennis (leerbehoefte en planne) en strategiese kennis (kognitiewe strategieë en evaluering) onderskei.

Volgens SAKO fokus EVL op die akkreditering van vaardighede, kennis en ervaring wat deur formele, informele en nieformele leer in die verlede opgedoen is (SAQA 2002:7).

Formele leer verwys na leer wat deur formele onderwys- en onderriginstellings soos 'n skool, universiteit, technikon of kollege verwerf is en vind plaas deur beplande en gerigte intervensies wat uitloop op formele akkreditasie (Harris 1997:2).

Nieformele leer verwys na leer wat verwerf is in 'n nieformele leerkonteks soos werksopleiding, werkswinkels en seminare of soortgelyke korttermynaktiwiteite wat daarop gemik is om kennis oor te dra en houdings en waardes te verander (Hendricks 2002:16). Nieformele leer vind plaas deur beplande leerintervensies wat sistematies uitgevoer word – alhoewel dit nie formeel geakkrediteer word nie.

Informele leer verwys na onbeplande, onsistematiese of toevallige leer wat verwerf word deur algemene ongestruktureerde blootstelling aan kulturele bedrywighede, sosiale instellings, politieke prosesse en massamedia (Harris 1997:2). Informele leer kan dus op enige stadium in ons daaglikse bestaan plaasvind en word nie formeel geakkrediteer nie.

Ervaringskennis is volgens Dochy (1991:10) die kennis en vaardighede wat deur werk, studie en alledaagse lewe opgedoen is en wat nie formeel gesertifiseer is nie. Dit is deel van die feitelike voorafkennisstaat wat nie formeel gedokumenteer is nie. Daar sal vervolgens na informele en nieformele leer as ervaringsleer verwys word.

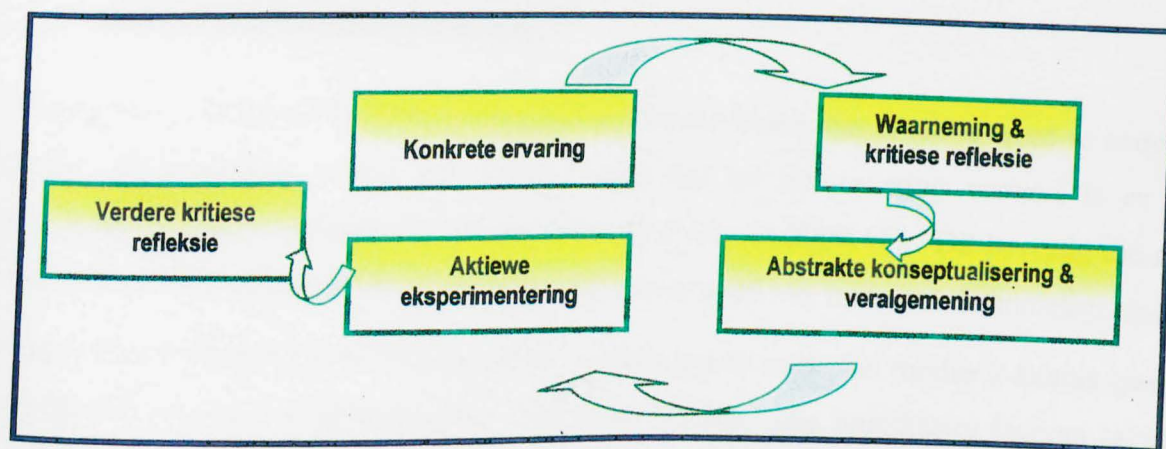
EVL bring dus leer van verskillende bronne bymekaar: leer van die werksplek; gemeenskapgebaseerde vrywilligerwerk, gewone leefervaring en formele onderwys. Dit is nodig om die ontwikkeling van ervaringsleer kortliks te bespreek aangesien die metodologieë wat daarin gebruik word toepaslik is by die erkenning van ervaringsleer.

2.5.2 Leer uit ervaring

Alhoewel ons deurlopend leer uit ervaring en afgesien van die feit dat werkgewers ervaring hoog ag is hierdie aspek van leer verwaarloos (Boud, Cohen & Walker 1993:1). Daar is egter die afgelope 20 jaar belangstelling in die erkenning van outonome leer wat buite formele kontekste plaasvind.

Die teorie en praktyk van leer uit ervaring word dus gebaseer op 'n verbintenis tot ervaring as 'n basis vir leer en kennisproduksie (Harris 2000b:19). Die invloed van John Dewey se werk ten opsigte van ervaringsleerteorie is goed bekend. Ander navorsers soos David Kolb en Malcolm Knowles, het bygedra tot die ontwikkeling van leerteorie in EVL, veral in verband met die toeganklikheidsbeweging (O'Hagan 2000:55).

Pedagogieë ten opsigte van leer uit ervaring fokus grootliks op die transformasie van ervaring deur middel van refleksie op leer en kennis. In die vroeë tagtigs het Mezirow, Freire en andere die mening gehuldig dat die kern van alle leer geleë is in die manier hoe ervaring verwerk word, met die klem op kritiese refleksie van ervaring (Kelly 1997:1). Kolb en andere het die idee van kritiese refleksie verder uitgebou en hierdie proses word aangetref in verskillende ervaringsleersiklusse in metodologieë van EVL (Kolb 1984). Kolb se model word in figuur 2.2 voorgestel en bestaan uit vier stadiums van ervaringsleer, naamlik konkrete ervaring, waarneming en kritiese refleksie, abstrakte konseptualisering en veralgemening en aktiewe eksperimentering, toetsing en toepassing van idees.



Figuur 2.2 Kolb se ervaringsleersiklus.

Die mate waarin ervaring omgeskakel kan word in leer en kennis vorm meestal die kern van debatte die afgelope jare (Harris 2000b:119). Volgens Harris (1997:3) is die EVL-konsep relatief onproblematis onderlê deur 'n aanname of oortuiging dat (1) volwassenes geneig is om te leer en dus ervare leerders is en (2) dat afgesien van die nieformele, informele en formele, doelbewuste of insidentele aard van die

leer, dit die potensiaal het om as nie-geakkrediteerde leer erken te word in terme van formele kwalifikasies en strukture. Hierdie aannames word nie sondermeer in HO gehuldig nie en Geysers (2000:27) meen EVL is kontroversieel aangesien andersoortige kennis nie so geredelik deur alle HOI's aanvaar word nie. Verder het hierdie oortuigings ook beperkings aangesien alle leer nie noodwendig relevant is nie (Benton & Benton 1997:43) en daar moet ook in ag geneem word dat verkeerde leer ook opgedoen kan word. Erkenning is ook problematies wat betref leer wat informeel en nieformeel verwerf word. Dit is insidenteel en nie op 'n sistematiese wyse opgedoen nie, met die implikasie dat daar leemtes in die leer kan wees. Die gevolg is dat indien hierdie tipe leer met bestaande leereenhede vergelyk word, daar nie bevoegdheid ten opsigte van die leereenheid in geheel is nie en dit moeilik is om erkenning of vrystelling van gedeeltes van die leereenheid te gee. Hierdie faktore het implikasies vir akademiese persepsies aangaande EVL (kyk 3.3.2).

'n Leemte in die beperkte korpus van literatuur in Suid-Afrika is die gebrek aan teoretisering oor die komplekse proses van ervaringskennissisteme, kenmerke en kennis in sosiale en informele kontekste, al is Suid-Afrika 'n ryk veld vir sulke teoretisering. Die huidige preokkupasie met die epistemologiese aard van akademiese kennis lei tot navorsing wat oor EVL praat en met mense oor EVL praat, maar studente en personeel word geen geleentheid gebied om oor hul eie EVL-ervarings te praat nie (Osman 2001:52).

Die vorm wat kennis in die dissipline aanneem is 'n belangrike aangeleentheid vir EVL-praktisyne wat EVL moet fasiliteer en implementeer.

2.5.3 Modus 1- versus modus 2-kennis

Sekere vorme van kennis het beter potensiaal en moontlikhede om erken te word as ander vorme van kennis. EVL-studente beskik oor nuwe kennis wat uit hul ervaring verwerf is en waarby die kurrikulum van leerprogramme in HO kan baat vind (Peters 2000:11). Dit bevestig die aanname dat kennis nie net in die akademiese omgewing gegenereer word nie, maar ook in kontekste daarbuite.

Volgens Harris (2000b:18) is EVL-kandidate geneig om te werk van modus 2-kennis (persoonlike en prosedurekennis) na verklarende kennis (Harris 2000b:18). Die implikasies hiervan sal in die EVL-proses verreken moet word waar voldoende aandag gegee moet word aan die ondersteuning van EVL-kandidate om leer uit ervaring om te skakel in kennisformate wat kan voldoen aan die vereistes wat vir leereenhede gestel word.

Harris (2000b:17) gebruik die konsepte van modus 1- en modus 2-kennis van Gibbons om te onderskei tussen kennis wat deur akademici en wetenskaplikes wat in die akademie en navorsingsinstellings werk (modus 1) gegeneer is en kennis wat sosiaal gegeneer word deur 'n verskeidenheid individue in spesifieke, veelvuldige plaaslike kontekste (modus 2).

Modus 1-kennis word beskryf as vasgestelde en universele kennis wat waarde heg aan verklarende kennis en in die algemeen in tradisionele kurrikula gevind word. Modus 2-kennis heg waarde aan persoonlike kennis wat deur probleemoplossing verkry word en in 'n toepassingkonteks geproduseer word. Dit is interdisiplinêr, dit behels 'n verskeidenheid vaardighede in probleemoplossing en funksioneer in buigsame organisasiestrukture (Gibbons, 2000:182).

Leer wat met modus 2-kennis geassosieer word, vereis dat daar 'n verskuiwing gemaak moet word wat betref die denke oor leer. Dit is refleksiewe leer wat krities is en transformasie van die konteks meebring. Daar is ook 'n groeiende belang in *situated learning* wat die sentraliteit van sosiale konteks in leer benadruk (Harris 2000b:19). Die konsepte onderstreep die behoefte vir EVL-praktisyns om hul eie posisie oor leer te verstaan, asook begrip te hê vir die siening van leer wat in die konteks van implementering domineer om sodoende te bepaal watter benadering meer bevorderlik is vir EVL.

Hoe kennis in die kurrikulum georganiseer word het ook implikasies vir EVL en sal vervolgens kortliks bespreek word.

2.5.4 Organisering van kennis in die kurrikulum

'n Begrip van die organisering van kennis in die kurrikulum is belangrik om EVL te laat realiseer. Konsepte wat help om die wyse waarop kennis georganiseer is in dissiplines te analiseer, is onder andere die vertikale en horisontale diskoers (Bernstein in Harris 2000b). Die vertikale diskoers neem die vorm van 'n koherente, eksplisiete gestruktureerde beginselstruktuur aan, wat hiërargies georganiseer is en voorkom in die formele akademiese konteks. Die kontekste vir die vertikale diskoers is gespesialiseerde kennis van die natuur- en sosiale wetenskappe en die van die geesteswetenskappe en die kunste (Bernstein & Solomon in Harris 2000b). Horisontale diskoerse is meer informeel gestruktureer en sluit plaaslike en ervaringskennis in en word ontwikkel deur informele aktiwiteite en waardes (byvoorbeeld van die werksplek). Die onderskeid is nie noodwendig altyd so streng nie en daar is getuienis van die vertikale in die horisontale en ook andersom.

In die literatuur is dit duidelik dat die siening van kennis problematies in EVL kan wees (Flowers & Hawke 2000:155). Akademici is van mening dat slegs leer wat formeel deur die instelling geproduseer

is van waarde is en daarom word gemeen dat akademi *gatekeeping* doen eerder as om leerders te bemagtig (Day 2002:11; Flowers & Hawke 2000:159). Daar moet egter in ag geneem word dat sekere vorms van kennis die implikasie inhou dat dit meer moontlikhede vir erkenning het as ander. EVL is byvoorbeeld meer toepaslik in professionele en beroepsvelde met klem op die terugkerende professionele persoon (Usher & Johnson 1998:3). Verder moet in ag geneem word dat dissiplines waar kennis vertikaal geklassifiseer word en wat modus 1-kennis bevat moontlik minder toepaslik is vir EVL-implementering, terwyl dissiplines met horisontale klassifikasie en modus 2-kennis moontlik meer geskik is vir EVL-implementering (Harris 2000b:19).

Die siening van kennis, leer, kurrikulum en hoe dit in die vakgebied of dissipline gestruktureer is, is deurslaggewend vir die tipe EVL wat geïmplementeer sal word. Daarom moet daar begrip wees vir die kenniskonteks waarin EVL toegepas word (Harris 2000b:56).

Hierdie praktyke word verder deur 'n tipe benadering ondersteun wat deur 'n onderliggende konseptuele en ideologiese raamwerk onderspan word.

2.6 EVL-BENADERINGS EN -MODELLE

Die keuse van 'n voorkeurmodus van EVL-lewering is moontlik ook 'n gevolg van die onderliggende konseptuele en ideologiese raamwerke wat praktyke toelig (Gay & Wilson 1997:9). Gay en Wilson (1997:9) meen dit is 'n uitdaging om in denke oor EVL epistemologiese aannames te herondersoek en om die regverdiging vir die keuse van 'n model te heroorweeg. Die konteks is bepalend vir die tipe EVL-benaderings wat in HOI's ontwikkel word en word in figuur 2.3 voorgestel. Alle EVL-benaderings of -modelle word op komplekse politieke en ekonomiese noodsaaklikhede en diskoerse gefundeer en is grootliks 'n funksie van die waardes en die doelwitte van die EVL-kampvegters en -rolspelers. Die waardes en doelwitte van veral werkgewers, beroepsrade en vakbonde speel 'n groot rol in EVL, veral waar hul EVL-ontwikkeling finansiëel ondersteun. Dit kan egter problematies wees waar EVL-rolspelers verskillende doelwitte ten opsigte van EVL het en werkgewers byvoorbeeld tyd en geld wil spaar deur middel van EVL en HOI's die integriteit en standarde van hul kwalifikasies wil handhaaf.

In figuur 2.3 word die rolspelers betrokke by EVL, die diskoerse waarin EVL funksioneer, die teikengroep vir EVL en hul tipe voorafleer as konteks gestel waarin EVL-modelle ontwikkel word. Daar is 'n verskeidenheid modelle waar EVL-benaderings tot uiting kom. Van die eerste modelle was Weil en McGill (1989:3) se vier *villages* wat sienings van ervaringsleer verteenwoordig het. In die

meer resente literatuur word drie benaderings of modelle van EVL onderskei, naamlik die kredietoordragmodel, die ontwikkelingsmodel en die radikale of transformatiewe model (Butterworth 1992:41; Trowler 1996:21). Daar is ook variasies in die onderskeiding van die tipe modelle en Luckett (1999) het byvoorbeeld op grond van die werk van Harris hierdie drie perspektiewe van EVL die tegniese, hermeneutiese en kritiese paradigmas van EVL genoem.

2.6.1 Die kredietoordragmodel

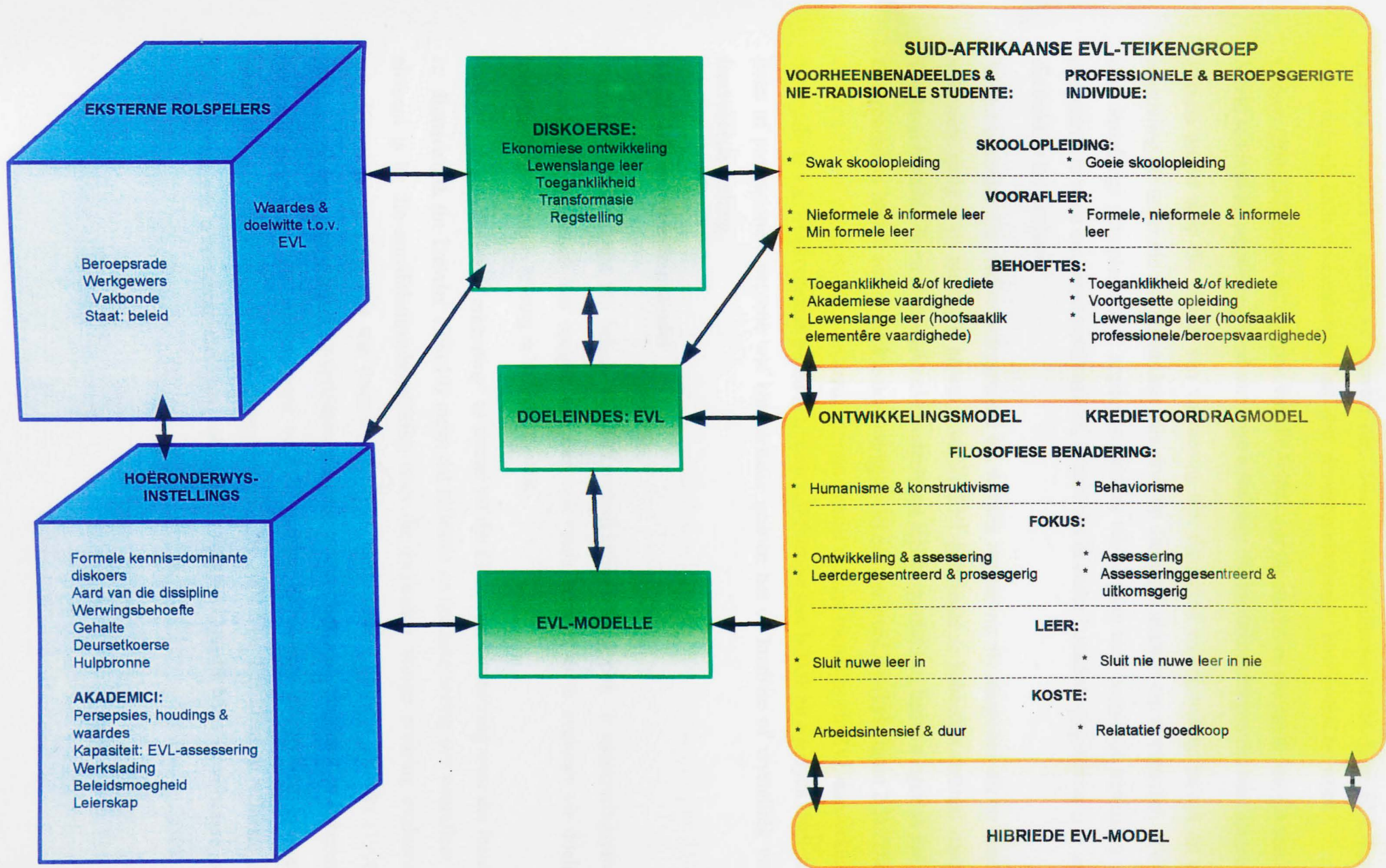
Die kredietuitruilingsmodel of kredietoordragmodel is grootliks assesseringsgerig en word soms die uitkomstemodel genoem omdat die uitkomste die klem dra (Wheelahan *et al.* 2003). Kennis word beskou as universeel en neutraal en word nie bevaagteken nie. Die klem op metode en doeltreffendheid bring mee dat die waardegeladenheid van kennis en kennisproduksie geïgnoreer word (Osman 2001:55). Die student het nie nodig om te reflekteer oor voorafleer nie en nuwe leer vind nie plaas nie – behalwe moontlik aangaande die erkenningsprosedure. Die filosofiese oriëntasie van die EVL-kredietoordragmodel word met nie-reflektiewe leer vergelyk (Osman 2001:59). Die implikasie is dus dat die EVL-proses geen ontwikkeling vir die EVL-aansoeker inhou nie.

'n Voorvereiste vir hierdie model is duidelike uitkomste van die leereenhede van die leerprogram sodat die passing en die uitruilproses kan geskied (Trowler 1996:19). Die aanname is dat leer reeds plaasgevind het en assessering die hoofaktiwiteit van die erkenningsproses is en daarom is die hoofklem op die produk en uitkoms eerder as die proses (Bailie 2000:60). Assessering geskied meesal deur gestandaardiseerde toetse, uitdaageksamens, opstelle en prestasiegebaseerde toetsing (Strydom & Strydom 2001:2).

Die voordeel van die kredietoordragmodel is daarin geleë dat dit eenvoudig en aantreklik vir administrateurs en assessors is, aangesien die EVL-proses gesien word as 'n stel stappe wat beheerbaar en meetbaar is.

Osman (2001:52) voel dat alhoewel die kredietoordragmodel as konserwatief en instrumenteel deur sekere outeurs (Harris 1998; 2000b; Butterworth & McKelvey 1997) beskou word, dit aangewend kan word as 'n vinnige eenvoudige manier om krediete te bekom binne sekere programme vir studente wat weet wat hul wil studeer. Verder dien dit as 'n diagnostiese instrument in die gevalle waar studente kwalifikasies het wat twyfelagtig is (Osman 2001:58).

Volgens Osman en Castle (2001:55) is die nadeel van die kredietoordragmodel dat dit nie leer wat informeel verwerf is deur ervaring in ag neem nie en nie kennis wat buite die formele onderwysstelsel



Figuur 2.3 Konteks waarbinne EVL-ontwikkeling in Suid Afrika plaasvind.

verwerf is maklik as geldig sal aanvaar nie. Die implikasie hiervan is dat slegs EVL-kandidate wat reeds formele onderwys ondergaan het, deur die erkenningproses bevoordeel sal word.

Osman (2001:57) meen dat afgesien van die kritiek oor die model en ten spyte van die nasionale EVL-beleid se fokus op regstelling, vind sommige instellings die kredietoordragmodel heel aantreklik.

Hierdie model skep die indruk van voldoening aan die beleid en regstelling, terwyl dit nie werklik regstelling bevorder nie aangesien daar min druk op die kurrikulum is om te verander. EVL word dus deur instellings geïmplementeer sonder om krities om te gaan met bestaande kennis en waardes en ontvanklik te wees om, waar verdienstelik, kennis wat in ander kontekste gegenerer is te assimileer in die huidige kurrikulum.

Verder bevorder die kredietoordragmodel nie werklik regstelling nie aangesien dit op assessering van uitkomste gerig is en nie op 'n proses waar die EVL-kandidaat se behoeftes sentraal staan nie. Min voorheen benadeelde en nietradisionele studente sal hierdie model kan benut aangesien hul nie oor die tipe voorafleer beskik wat in die kredietoordragmodel hanteer word nie (kyk figuur 2.3). Die prosedure en tipe leer wat erken word in die kredietoordragmodel is meer toepaslik vir EVL-aanzoekers wat reeds blootstelling aan HO-kontekste gehad het, reeds oor formele leer beskik en enersyds kredietoordrag wil doen of professionele persone wat kortkursusse gedoen het en krediete of vrystelling van dele van leereenhede verlang.

2.6.2 Die ontwikkelingsmodel

Volgens Trowler (1996:19) behels die EVL-ontwikkelingsmodel ook 'n assesseringsproses om 'n aansoeker se aanspraak ten opsigte van leer wat reeds verwerf is te evalueer vir doeleindes van toelating of gevorderde plasing in 'n leerprogram.

Barkatoolah sien die term "erkenning" as sleutel vir die filosofiese benadering waar die leerder sentraal is. Butterworth (in Trowler 1996:19) meen dat refleksie en selfassessering oor voorafleer 'n kritieke element is by die ontwikkelingsbenadering waar die aansoeker vorige ervaring evalueer en op 'n gekodifiseerde wyse die leer wat daaruit verwerf is, identifiseer. Volgens Trowler (1996:20) word praktiese ervaring omgeskakel na verklarende kennis wat konseptueel, eksplisiet en koherent is tydens die refleksieproses. Die proses word deur 'n mentor gefasiliteer en geskied byvoorbeeld met portefeulje-ontwikkeling of 'n reflektiewe dagboek (Day 2002:54). Die klem op refleksie sluit aan by Kolb se werk wat 'n ervaringsleersiklus (voorgestel in figuur 2.2) as die basis vir volwasse leer stel.

Die refleksie oor voorafleer uit ervaring en die feit dat nuwe leer plaasvind tydens die assesseringsproses is aspekte wat ontbreek by die kredietoordragmodel. By die ontwikkelingsmodel word klem geplaas op nuwe persoonlike en professionele ontwikkeling tydens die EVL-proses (Butterworth & McKelvey 1997:157). Die ontwikkeling behels byvoorbeeld die verhoging van die individu se professionele kundigheid, groter bewustheid van emosionele en etiese dimensies van professionele praktyk en vordering om 'n reflekerende praktisyn te word.

In Suid-Afrika is een teikengroep vir die ontwikkelingsmodel nietradisionele en voorheen benadeelde studente wat nie oor blootstelling aan formele HO-kontekste beskik nie en die behoefte ervaar aan die ontwikkeling van akademiese vaardighede.

Volgens Gillis en Moore (2002:10) is die belowendste EVL-model nie die model wat 'n multivlakburokrasie vir assessering skep nie, maar 'n model wat voorsiening maak vir ontwikkeling. Hulle meen dat regerings in ontwikkelende lande meer onlangs begin fokus het op EVL as kapasiteitsontwikkeling en dit nie net as 'n meganisme vir akkreditering van voorafleer sien nie. EVL dien om die individu se huidige leer te dokumenteer wat die eerste stap is in die beplanning van verdere ontwikkeling en leer. Gillis en Moore (2002:10) voel sterk daarvoor dat erkenning uitgebrei moet word na kapasiteitsontwikkeling, waar die fokus van EVL lewenslange leer moet bevestig en bevorder. Dus moet die fokus op toekomstige leer, in plaas van blote EVL, gekonsentreer word.

Die voordele van die ontwikkelingsmodel is onder andere dat die EVL-kandidate ondersteuning kry en deur die proses begelei word en dat voorafleer aangevul word deur nuwe leer (Day 2002:57). Verder ontwikkel die studente selfvertroue deur die EVL-assesseringproses, hulle leer om hul akademiese doelwitte te bepaal op grond van hul voorafleer, om 'n portefeulje te ontwikkel en beplanning te doen om toekomstige onderwysdoelwitte te bereik (Day 2002:57).

Die nadele van die ontwikkelingsmodel is dat dit ondersteuning van tutors of mentors behels wat duur en ingewikkeld kan wees (Strydom & Strydom 2001:2). Verder kan EVL-kandidate refleksie oor hul leer uit vorige ervaring as moeilik en ontstellend beskou en word gevorderde skryfvaardighede in die proses vereis.

Trowler (1996:20) wys verder daarop dat die kredietoordrag- en ontwikkelingsmodelle verskillende filosofiese en epistemologiese basisse en verskillende posisies oor die vraag van kennisproduksie verteenwoordig (kyk figuur 2.3). Die kredietoordragmodel is gewortel in die behavioristiese epistemologie wat kennis- en vaardigheidsverwerwing beskou as objektief meetbaar en konteksonafhanklik, terwyl taakgeoriënteerde beroepsgerigtheid die ideologie is wat dit onderspan.

Volgens die ontwikkelingsmodel word kennis en begrip deur elke individu uit ervaring gekonstrueer en in eie kognitiewe strukture geïntegreer en is dit mensgeoriënteerd en word dit geassosieer met humanisme.

Die kredietoordragmodel is uitkomsgerig, dit moedig nie nuwe leer aan nie en plaas vanweë die assesseringsgerigte aard daarvan nie die leerder sentraal nie. Hierteenoor is die ontwikkelingsmodel prosesgerig, leerdergesentreerd en staan die ontwikkeling en bemagtiging van die student sentraal. Een van die beginsels van die nasionale EVL-beleid (2002) is holistiese assessering waar leerderontwikkeling plaasvind met die klem op lewenslange leer en leerdergesentreerdheid. Die ideaal is dat die assesseringsbenadering wat in EVL benut word die konteks van die EVL-kandidaat, asook die dinamiese aard van die konstruksie van kennis in ag sal neem (SAQA 2002:5).

2.6.3 Die radikale of transformatiewe model

Hierdie model bevraagteken die aanname dat kennis neutraal is en ook die status van die sogenaamde outonome vakkenner. Volgens hierdie benadering word kennis ingebou in 'n sosiale omgewing met verskillende hiërargieë van mag wat in terme van klas, ras, geslag en ouderdom geskep word. Kennis wat in verskillende sosiale kontekste geskep word, word aanvaar as waardevol en legitiem en ervaringsleer is nie losstaande vaardighede wat maklik met die inhoud van 'n akademiese program ooreenstem nie.

In kontras met die ander twee modelle van EVL hanteer die radikale model vraagstukke oor legitieme kennis en fokus dit op mag, kennis en ongelykheid. Ervaringsleer word in eie reg as akademiese kennis beskou. Die model sluit aan by die konstruktivistiese teorie van kennis en kennis is belangrik in die konteks waarin dit geskep word (Osman 2001:67) en daarom moet onderwys- en assesseringpraktyke inheemse en kollektiewe vorms van kennis in ag neem.

Daar is nie baie literatuur beskikbaar oor die transformatiewe model nie en literatuur oor EVL hanteer meestal die ander twee modelle in die debat oor watter benadering meer toepaslik is.

Ter opsomming kan gesê word dat die ontwikkelingsmodel 'n hoë premie op ontwikkeling, groei en die bemagtiging van die volwasse student en hul persoonlike en opvoedkundige behoeftes plaas. Die kredietoordrag model beklemtoon uitkomstes en die assessering van voorafleer. Die transformatiewe of radikale model erken die magte wat ongelykhede in die samelewing veroorsaak en fokus op institusionele verandering as 'n manier om gelykheid en insluiting te bewerkstellig.

Trowler (1996:20) meen die ontwikkeling- en kredietoordragmodelle moet nie as twee onversoenbare teenoorgesteldes beskou word nie, maar eerder as twee pole op 'n kontinuum. Bailie (1998:61) ondersteun die siening en glo dat baie instellings 'n reeks metodologieë gebruik wat iewers op hierdie kontinuum lê.

Daar is dus 'n buigsame benadering nodig waar die konteks van EVL-ontwikkeling die EVL-model sal bepaal. Dit word in heelwat bronne aanbeveel dat nie net een EVL-model gebruik sal word nie, maar 'n hibriede benadering wat 'n beter uitgangspunt sal wees (Harris 2000b; Osman 2001; Osman & Castle 2001:59). Weil en McGill (1989:4) ondersteun hierdie siening en meen dat aanwending van slegs een model te beperkend is en daarom is blootstelling aan die verskillende modelle nodig om doelstellings en praktyke te verryk met nuwe perspektiewe en moontlikhede van voorafleer.

Harris (1997:17) is van mening dat baie EVL-loodsprojekte in Suid-Afrika EVL-modelle en -praktyke van ontwikkelde lande toepas sonder om die huidige sosiale konteks van Suid-Afrika in ag te neem. Indien daar dus op 'n model besluit word, moet die konteks van EVL-toepassing soos voorgestel in figuur 2.3, goed ontleed word. Volgens Osman (2001:231) word EVL vir verskeie doelwitte aangewend en moet die instelling die doelwit en teikengroep vir EVL bepaal voordat die prosesse bepaal word:

The purpose should define the tools rather than allowing the tool to determine the purpose.

Die verskillende kontekste in HOI's in terme van die soort EVL-aansoeker, aard van die dissipline, aanvraag na die tipe leerprogramme wat in departemente aangebied word en die betrokkenheid van eksterne rolspelers soos vakbonde, professionele rade, werkgewers en spesifieke ministeries sal bepaal watter tipe EVL-model toepaslik sal wees in 'n departement.

Verder sal die tradisies en leierskap van die departement, die werwingsbehoefte van die departement en die mate waarin die departement responsief is ten opsigte van studente se behoeftes en aspirasies, ook 'n rol speel in die bepaling van die tipe model. Die beskikbaarheid van hulpbronne sal ook bepaal watter EVL-model in 'n spesifieke konteks uitvoerbaar sal wees. Alhoewel finansiële bronne belangrik is sal akademië se bydrae meer deurslaggewend wees in die tipe EVL-model wat gebruik sal word.

Aangesien akademië as sleutelrolspelers in EVL-ontwikkeling beskou word sal die kapasiteit van akademië ten opsigte van assessering van voorafleer, hul persepsies en siening van EVL, sowel as werkslading, 'n bepalende rol speel in die tipe EVL-benadering wat hul sal verkies.

EVL kan inkrementeel ontwikkel word volgens die mate waarin bogenoemde faktore 'n invloed uitoefen. Dit is egter belangrik dat die tipe EVL-model die doelwitte wat vir EVL gestel word sal laat realiseer en in die behoeftes van die teikengroepe voorsien.

2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is aandag aan internasionale EVL-ontwikkelings gegee aangesien dit 'n invloed uitgeoefen het op die Suid-Afrikaanse EVL-ontwikkeling. Daar is ook gefokus op EVL as konsep en die verskille wat in die term ondervang word en EVL-implementering kan kortwiek. Die verskillende doeleindes en die konteks waarin EVL ontwikkel word is bespreek aangesien dit bepalend is vir die EVL-konsep en tipe EVL-praktyke. 'n Belangrike deel van die konteks is die kennis- en leerraamwerk waarin EVL funksioneer en in die beplanning van EVL-strategieë sal dit deeglik verreken moet word.

Die verskillende EVL-benaderings of -modelle is beskryf en voor- en nadele is bespreek. Dit is duidelik dat die konteks van EVL-implementering 'n bepalende rol sal speel in die tipe EVL-benadering wat gebruik sal word en dit is benadruk dat die metode en praktyk van EVL moet pas by die doelwit en funksie waarvoor EVL aangewend word.

Die Suid-Afrikaanse HO- en EVL-beleid vorm 'n belangrike komponent van EVL-implementering wat die praktyk rig en daarom is die huidige stand van EVL-implementering in Suid-Afrika in oënskou geneem en is daar tot die gevolgtrekking gekom dat daar 'n gaping tussen beleid en die implementering van EVL is.

In die volgende hoofstuk word oorweging geskenk aan faktore wat bydra tot suksesvolle implementering van EVL, asook die problematiek van EVL-ontwikkeling, aangesien dit faktore is wat onder andere bydra tot die beleidsgapings.

HOOFSTUK 3

SLEUTELFAKTORE IN EVL

3.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is internasionale en plaaslike EVL-ontwikkelings bespreek en oorweging geskenk aan EVL as konsep, sowel as die verskillende EVL-benaderings. Die Suid-Afrikaanse EVL-beleidskonteks is bespreek en die gevolgtrekking is gemaak dat EVL-implementering wêreldwyd, tot op hede, nog nie voldoen het aan die hoë ideale wat daarvoor gestel is nie.

In hierdie hoofstuk word die literatuurstudie as doelwit 1 verder hanteer. Sleutelfaktore vir suksesvolle EVL-ontwikkeling, sowel as probleme op die meso- en mikrovlak word bespreek. Verder word akademië se ervaring en persepsies van EVL ondersoek as deel van die problematiek en sleutelfaktore vir sukses.

Die bespreking van sleutelfaktore en problematiek dien as toeligting vir die uitvoering van doelwit 2 wat 'n situasie-analise behels met betrekking tot die persepsies en ervarings van akademië aan die UV ten opsigte van EVL, die tipe erkenningspraktyke wat gebruik word, sowel as die probleme en behoeftes wat betreffende EVL-ontwikkeling ervaar word.

Sleutelfaktore vir suksesvolle EVL-implementering moet identifiseer word sodat riglyne vir beplanning en implementering van EVL-stelsels verskaf kan word. Sleutelfaktore is kritieke elemente wat teenwoordig moet wees vir suksesvolle implementering van EVL. Verder is die problematiek van EVL bepaal om insig te bekom oor faktore wat EVL-toepassing inhibeer en dit te verreken in EVL-strategieë. Aangesien sleutelfaktore wat bevorderlik is vir EVL en faktore wat probleme veroorsaak baie keer dieselfde is, sal dit geïntegreerd bespreek word.

In die literatuur word onderskei tussen aspekte van institusionele (mesovlak) en individuele aard ten opsigte van akademië en studente (mikrovlak), wat betrekking het op die problematiek en die kritieke suksesfaktore vir EVL-implementering. Institusionele faktore vorm deel van die raamwerk waarin EVL ontwikkel word en verdien deeglike oorweging in die strategiese beplanning van EVL.

3.2 INSTITUSIONELE FAKTORE

Die konteks waarin EVL ontwikkel word, kompliseer die dinamika van EVL. Geyser (2000:29) is van mening dat EVL, net soos enige ander opvoedkundige innovasie, ontwikkel word binne die konteks van mense, instellings en die waardes wat in die institusionele kultuur ingebed is. Harris (2000b:8) is dit eens dat dit noodsaaklik is om in die beplanning van 'n EVL-diens, die verwantskap tussen EVL-praktyke en die konteks waarin EVL plaasvind te verstaan aangesien die konteks die EVL-benadering bepaal en die grense vir EVL-implementering stel.

Institusionele sleutelfaktore behels buigsame instellings, ondersteuning van topbestuur, voorspraak vir EVL deur 'n kampvegter, voorsiening van voldoende hulpbronne; akademiese personeelontwikkeling en ontwikkeling van geskikte beleide en prosedures om konsekwente EVL-benaderings te bevorder (Challis 1993:118; Lueddeke 1997:222; Merrifield *et al.* 2000; Thomas 1998).

Die institusionele strukture waarbinne EVL ontwikkel word, bied sekere geleentheid en ook bepaalde uitdagings en dit is belangrik om in ag te neem *how beliefs, goals and practices are changed and affected by the influences of ideology, institutional structures and political constraints* (Ecclestone in Jones 1998:62). HOI's in Suid-Afrika beleef 'n aanslag van talle transformasie- en beleidsinisiatiewe. In hierdie hoofstuk word ook aandag aan faktore gegee wat relevant is vir die bestuur van verandering en innovasie in HO en dit word in verband gebring met die ontwikkeling van EVL as 'n innovasie wat inherente verandering op 'n verskeidenheid vlakke behels.

EVL is 'n opvoedkundige innovasie en 'n nuwe ongetoetsde beleid in Suid-Afrika en daarom is dit belangrik om aandag te gee aan die faktore wat as kritiek geïdentifiseer is vir die aanvaarding van opvoedkundige verandering en innovasie deur Wolfson (1997) in haar studie oor *PLAR* in Kanada.

Kritieke faktore vir die aanvaarding van EVL as 'n opvoedkundige innovasie sluit in dat –

- a. die verandering op departementele/dissiplinêre vlak goedgekeur moet word;
- b. individue in leiersposisies 'n positiewe klimaat vir verandering moet skep;
- c. daar begrip moet wees vir die aard van die paradigmaskuif wat nodig is om die verandering teweeg te bring;
- d. daar 'n persepsie moet wees dat die stukrag vir verandering van binne die instelling kom; en
- e. akademici oortuig moet wees dat die verandering vir hul voordelig is en dat die verandering nie as 'n bedreiging van akademici se status en outonomieit beskou word nie.

Dit is duidelik dat die faktore van toepassing is op institusionele vlak, sowel as op die individuele vlak van die akademici. Die aanname is dat akademici 'n positiewe rol in EVL-implementering kan speel en bemagtig word indien die volgende faktore in die instelling teenwoordig is.

3.2.1 Buigsame instellings

Volgens die nasionale EVL-beleid is EVL 'n belangrike beleidsdoelwit om transformasie in HO mee te bring, aangesien EVL ook as katalisator dien vir verandering in toelatingsvereistes, die kurrikulum en die instelling self (SAQA 2002:11). Maar EVL-ontwikkeling benodig ook 'n buigsame konteks en omgewing waar waarde geheg word aan ander tipes leer en ervaring. Ander faktore, buiten EVL het reeds 'n invloed gehad om die HOI's meer buigsam te maak.

Die klemverskuiwings van elite-onderwys na massa-onderwys in HO het beteken dat nuwe vorme van stelsels en institusionele bestuur nodig was om voorsiening te maak vir 'n groter aantal studente wat ook meer divers en veeleisend is. Die volwasse student met ervaring het ander behoeftes in terme van toelating, onderwysaflewering en in- en uittreepunte in kwalifikasies en suksesvolle EVL-implementering vereis dus 'n institusionele kultuur wat aanpasbaar is ten opsigte van hierdie behoeftes.

Ondersteuningspersoneel en akademici met kapasiteit om EVL te fasiliteer is 'n inherente komponent van buigsame instellings en sal onder personeelontwikkeling in 3.2.8 en 3.3 bespreek word.

Challis (1993:40) wys op die aanname dat instellings wel toenemend buigsam geword het en Scott (in Jones 1998:73) meen universiteite word deur strukturele en prosedureveranderinge gekonfronteer ten opsigte van toeganklikheid, modulêre raamwerke, die transformasie van voortgesette onderwys en die vennootskappe tussen VOO en HO. Die buigsamheid impliseer onder andere ook dat HO geleenthede bied vir lewenslange leer, kredietakkumulاسie en erkenning van alternatiewe metodes van leer.

Volgens Scott (in Jones 1998) is dit die gesamentlike effek van die innovasies wat 'n radikale invloed kan hê, maar as individuele faktore bied dit beperkte uitdagings tot tradisionele akademiese waardes en institusionele kulture. Die beskouing dat EVL alleenlik 'n groot impak op die transformasie van onderwys en opleiding sal hê, is in 'n mate ooroptimisties en onrealisties. EVL is deel van 'n verskeidenheid strategieë om toeganklikheid en lewenslange leer te bevorder. In Suid-Afrika moet dit saam met akademiese ontwikkelingsstrategieë soos basis-, verlengde- en oorbruggingsprogramme benut word om byvoorbeeld kurrikulumtransformasie mee te bring en groter insluiting van

nietradisionele studente in HO te laat realiseer. Laasgenoemde akademiese ontwikkelingstrategieë kan ook doeltreffend in EVL gebruik word om akademiese vaardighede van EVL-kandidate te ontwikkel.

Ongelukkig vertoon nie alle HOI's die eienskappe van buigsame instellings nie en is instellings wat minder buigsam is ook deel van die problematiek van EVL-ontwikkeling, aangesien min Suid-Afrikaanse universiteite 'n institusionele kultuur het wat akkommoderend is ten opsigte van volwasse onderwys en ervaringsleer (Osman 2001:51).

EVL is veronderstel om ook transformasie in toelatingsbeleide in leerprogramme teweeg te bring. Daar is egter in Suid-Afrika 'n dissonansie tussen toelatingsbeleide en -praktyke in HOI's en die beginsels van die EVL-beleid (SAQA 2004:10). Die senior sertifikaat word vir toelating aan die universiteite van tegnologie (technikons van vroeër) vereis en 'n geëndosseerde senior sertifikaat (matriekvrystelling) is tans nog die norm vir toelating tot universiteite. Verder is die senaatsdiskresionêre voorwaardelike vrystelling 'n meganisme om aan nietradisionele studente toegang te verleen. Dit is wel 'n beperkte vorm van EVL, maar daar word nogtans 'n senior sertifikaat daarvoor aan universiteite vereis. Daar is dus 'n behoefte om toeganklikheid te bevorder deur in toelatingsbeleide ook voorsiening te maak vir die inagneming van nieformele en informele leer (SAQA 2004:11).

Die 50 %-residensieklausule is 'n verdere regulatiewe hindernis in EVL-ontwikkeling en dit vereis dat 'n student die helfte van die kwalifikasieduur by die HOI wat die kwalifikasie toeken, geregistreer moet wees en die helfte van die krediete by die toekenningsinstansie moet verdien. Sommige HOI's vereis ook dat die laaste jaar van die studies aan die toekenningsinstelling deurgebring moet word. Die 50%-beginsel maak byvoorbeeld die toekenning van 'n heelkwalifikasie op grond van EVL onmoontlik (Heyns 2004:24; SAQA 2004).

Verder maak topbestuur wat 'n begrip het vir die paradigmaskuif wat EVL behels en in ooreenstemming daarmee ook 'n belangrike rol te speel het in EVL-ontwikkeling, deel uit van buigsame instellings.

3.2.2 Verbintenis van topbestuur

Lueddeke (1997:222) meen een van die noodsaaklike vereistes vir aanvang van 'n EVL-program is topbestuur se verbintenis tot die vestiging van EVL as 'n betekenisvolle kenmerk van die instelling se missie en bevordering van toeganklikheid en sosiale regstelling. Deurdat EVL aan die missie en strategiese planne van die instelling gekoppel word, bestaan die aanname dat 'n doelgerigte strategie

en langtermynverbintenis daargestel sal word vir EVL (Osman 2001:228). Koppeling met die missie en strategiese planne van die instelling sal EVL-prosesse deel van onderwyspraktyk, asook 'n integrale deel van die kurrikulum, maak. Hierdie integrasie met die kurrikulum en onderwyspraktyke is noodsaaklik om te voorkom dat EVL slegs as 'n losstaande praktyk ontwikkel.

Ondersteuning van topbestuur beïnvloed verder die status en sigbaarheid van EVL in die instelling en behoort by te dra tot beskikbaarstelling van voldoende hulpbronne vir EVL-ontwikkeling. Hierdie status ondersteun die denke dat EVL waarde het en nuttig is om strategiese mikpunte soos verhoging en verbreding van toeganklikheid, asook herskikking en billikheid in die breër raamwerk van die instelling, te laat realiseer.

Wolfson (1998) se studie het getoon dat akademiëers EVL makliker as 'n innovasie sal implementeer indien hul van mening is dat dit intern deur die instelling, byvoorbeeld deur topbestuur of op departementele vlak, geïnisieer word. Dit is verkieslik dat akademiëers die persepsie moet hê dat verandering nie van buite op die instelling afgedwing word nie. In Suid-Afrika word EVL-implementering deur nasionale beleid voorgeskryf en bestaan die moontlikheid dus dat akademiëers die eksterne druk vir EVL-implementering negatief kan ervaar. Daarom is dit kritiek vir aanvaarding van EVL dat leiers 'n positiewe klimaat vir verandering skep, sodat daar uiteindelik ervaar word dat die instelling self die implementering inisieer.

'n Gebrek aan topbestuur se verbintenis tot EVL beteken egter nie dat EVL heeltemal sal misluk nie, maar eerder dat die EVL-toepassing soveel langer sal neem om geïnstusionaliseer te word.

3.2.3 Voorspraak deur 'n EVL-kampvegter

Thomas (1998:341) meen *advocacy* of voorspraak vir EVL deur 'n kampvegter is veral belangrik met 'n omstrede aangeleentheid soos EVL. Voorspraak ten opsigte van EVL kan baie bydra tot die institusionalisering van EVL en die sukses van loodsprojekte. Spesifieke persone wat met die verantwoordelikheid getaak word om EVL te bevorder, is nodig om EVL-implementering te stimuleer en druk te plaas op die stelsel om te voorkom dat EVL verflou deur institusionele traagheid. Merrifield *et al.* (2000:30) meen dat 'n kampvegter vir EVL verkieslik uit die topbestuur moet kom, aangesien hul oor 'n magsbasis beskik en invloed het om agente vir verandering te wees.

Die afwesigheid van 'n kampvegter vir EVL kan ook 'n probleem wees wat EVL-implementering belemmer. Tog is daar met die studie van Merrifield *et al.* (2000:30) bevind dat by 'n gebrek aan 'n kampvegter, persone of groepe wat ernstig verbind is tot EVL, wel 'n bydrae kan lewer in persoonlike

institusionele kontekste. EVL kan dus deur middel van 'n EVL-poging ontwikkel word wat van onder na bo geloods word, maar die gevaar bestaan dan steeds dat EVL slegs in sekere nisprogramme sal ontwikkel.

3.2.4 Toekenning van voldoende hulpbronne

Voorsiening van voldoende finansiële hulpbronne om EVL-loodsprojekte te bevorder is noodsaaklik vir suksesvolle EVL-implementering (Lueddeke 1997:222; Merrifield *et al.* 2000:3). Volgens Lueddeke (1997:222) behoort die ondersteuning van topbestuur te impliseer dat genoegsame hulpbronne aan die EVL-poging toegeken word. Beskikbaarheid van hulpbronne sal die verskil beteken of EVL 'n institusionele projek word of 'n klein randprojek aan 'n HOI bly. EVL-prosesse word as duur beskou aangesien aansoekers op 'n individuele basis hanteer word en die assessering daarom baie tydrowend kan wees. Alhoewel daar in die *White Paper on Higher Education, No 3* (RSA DoE 1997a) aangedui is dat daar geormerkte fondse beskikbaar gestel sal word vir EVL-loodsprojekte en ook bykomende fondse vir regstellende programme, het nie veel van 'n duidelike befondsingsstruktuur of 'n EVL-subsidie in Suid-Afrika tereggekome nie (Heyns 2004:170).

Dit is egter baie moeilik om 'n verbintenis en toekenning van hulpbronne vir EVL te verseker in 'n situasie van kostebesparings en rasionalisasie (Osman & Castle 2001:59). Die nuwe subsidie-toekenning, sowel as die beperking op studentegedalle, is twee faktore wat 'n verdere negatiewe effek op toekenning van hulpbronne aan EVL kan uitoefen. Heyns (2004:171) meen dat indien fondse nie beskikbaar gestel word vir die aanvang- en ontwikkelingskoste van EVL nie, die geleentheid en momentum om 'n verskil te maak, verlore kan gaan. Gebrek aan hulpbronne vir EVL-ontwikkeling is dus 'n belangrike kwessie wat EVL-implementering kan laat skipbreuk ly.

3.2.5 Beleid

Heelwat outeurs is dit eens dat eksplisiete beleide en praktyke wat met die institusionele visie gekoppel word, 'n sleutelfaktor vir sukses in EVL is (Challis 1993:118; Lueddeke 1997:222; Merrifield *et al.* 2000; Thomas 1998). Volgens Osman (2001:228) dui die verbintenis tot beleid ook daarop dat 'n instelling 'n doelgerigte strategie en langtermynverbintenis tot EVL het. Institusionele EVL-beleid moet die institusionele wil demonstreer om toeganklikheid deur middel van EVL as leerroete te verhoog (SAQA 2004:27). Die institusionele EVL-beleid moet die nasionale EVL-beleid aanpas vir die konteks waarin dit toegepas word om geskikte beleide en prosedures te ontwikkel ten einde 'n konsekwente benadering dwarsoor die instelling te verseker (Lueddeke 1997:222).

Een van CAEL (Whitaker 1989:74) se 10 standarde vir gehalteversekering van die assessering van voorafleer is:

Policies and procedures applied to assessment, including provision for appeal, should be fully disclosed and prominently available.

Whitaker (1989:74) meen dat dit raadsaam is om EVL-beleid in samewerking met ander EVL-rolspelers aan die instelling te ontwikkel en dat dit deur die formele kanale van die instelling goedgekeur en gereeld hersien word. Die instelling se beleid moet duidelik in operasionele strukture omgeskakel word (Nyatanga in Heyns 2004:136) en die afdeling en spesifieke komiteestrukture wat verantwoordelikheid vir EVL in die instelling aanvaar, moet deur die beleid bepaal word en hul rolle en verantwoordelikhede behoort ook uiteengesit te word. Beleide en prosedures verleen wettigheid en struktuur aan 'n proses en skep dus 'n bemagtigende omgewing vir EVL-ontwikkeling, waar daar duidelikheid is oor die beginsels, doelwitte en teikengroepe waarop EVL gerig is (Heyns 2004:134,135).

Heyns (2004:136) meen verder dat dit belangrik is dat duidelike EVL-beleide en -prosedures in die gehalteversekeringsraamwerk van die instelling uitgespel moet word en dat EVL-praktyke geïntegreerd met onderwyspraktyke beskou word.

Institusionele beleid bied 'n raamwerk vir die doeltreffende EVL-implementering en daarsonder sal EVL 'n aangeleentheid wees wat nie in die hoofstroom geïntegreer word nie en konflik en verwarring sal uitlok (SAQA 2002:12). Die afwesigheid van institusionele beleid kan 'n groot beperking wees aangaande EVL-ontwikkeling om toeganklikheid te verbreed. In 2000 het Breier en Osman se opname in Suid-Afrika getoon dat slegs drie van die 36 HOI's wat in die ondersoek betrek is, oor voorlopige EVL-beleide beskik het en dat EVL-implementering baie sporadies van aard was. Een van die redes waarom instellings hul dalk nie tot EVL en die ontwikkeling van beleid en riglyne verbind nie kan volgens Heyns (2004:138) gevind word in die bevraagtekening van die EVL-beginsels. Daarom is daar nog heelwat navorsing en kritiese besinning nodig om 'n geloofwaardige basis vir EVL te skep. Daarbenewens vind die implementering van nuwe konsepte soos erkenning van voorafleer nie eensklaps plaas nie en blyk gestadigde EVL-ontwikkeling die beste oplossing te wees (Thomas 1998).

SAKO beveel in die EVL-beleidsdokument (SAQA 2002:13) 'n ontwikkelingsbenadering tot EVL-ontwikkeling aan waar EVL geleidelik geïmplementeer word. Sodoende kan met die implementering van EVL-beleid geëksperimenteer word binne die beperkings van die instelling sodat outonomieit steeds behoue bly, terwyl ook voldoen word aan die kriteria in die nasionale beleidsraamwerk.

Alhoewel EVL-beleid as noodsaaklik beskou word vir EVL-ontwikkeling is dit nie 'n waarborg dat EVL op groot skaal toegepas sal word nie. Merrifield *et al.* (2000:2) het bevind dat alhoewel heelwat HOI's in die VK oor *APEL*-beleid beskik het, dit nie geïmpliseer het dat 'n groot aantal studente EVL ontvang het nie.

Die aangeleentheid van EVL-beleid is ook nou verwant aan die beskikbaarheid van EVL-inligting en -riglyne.

3.2.6 Inligting en riglyne oor EVL

Aangesien EVL 'n nuwe beleid in Suid-Afrika is, bestaan daar beperkte kennis oor EVL-praktyke binne individuele instellings en op nasionale vlak. Osman en Castle (2001:55) reken dat die gebrek aan riglyne en inligting oor praktiese EVL-toepassing een rede is vir swak EVL-implementering. 'n Ander implikasie van die gebrek aan EVL-inligting en -riglyne is die groeiende wantroue van akademici ten opsigte van EVL en 'n siening dat EVL 'n bedreiging vir standarde en kwalifikasies inhou (Heyns 2004:2). Griesel (in Strydom & Strydom 2001) bevestig die noodsaak dat die ontwikkeling van EVL-riglyne en -implementeringsraamwerke aandag behoort te geniet in Suid-Afrika. EVL-beleidsdokumente (SAQA 2002) en EVL-kriteriariglyne (SAQA 2003; 2004) is eers onlangs gepubliseer as nasionale riglyne vir EVL-implementering. In die meeste EVL-literatuur word breë aanbevelings op 'n filosofiese vlak ten opsigte van EVL gemaak, maar min word verskaf in terme van 'n pedagogie wat EVL betref. 'n EVL-handleiding is geskryf vir die universiteite van tegnologie (Prinsloo & Himunchul 2001) maar dit kan nie net so in die universiteitsektor gebruik word nie.

Aandag moet ook aan nasionale en institusionele gidse en riglyne vir EVL-implementering gegee word. Griesel (in Strydom & Strydom 2001:2) meen dat 'n gesentraliseerde klaringshuisstelsel wat aan streekskonsortia gekoppel word, 'n oplossing kan wees om hierdie leemte aan te spreek en EVL-implementering te bevorder. Streeksamewerking is sinvol aangesien sentrale kundigheid ontwikkel en gedeel word en hulpbronne dus meer ekonomies aangewend kan word (SAQA 2004:18). Jones (1998:73) beklemtoon ook die waarde van samewerking binne die universiteit, asook plaaslike en streeksvennootskappe in die bestuur van verandering wat innovasies soos EVL meebring.

3.2.7 Personeelontwikkeling

Daar moet 'n verbintenis van topbestuur wees tot die opleiding en kapasiteitsontwikkeling van personeel in EVL-praktyke (Hendricks 2001:81). Heelwat outeurs glo dat personeelontwikkeling

grootliks die suksesvolle implementering van 'n innovasie soos EVL sal bepaal (Butterworth & Mckelvey 1997; Challis 1993; Merrifield *et al.* 2000).

Die gehalte van assessering en die integriteit van die assesseringstelsel kan verseker word deur die opleiding van assessors en alle ander personeel wat by EVL betrokke is (SAQA 2004:40). In *CAEL* se akademiese standaarde vir EVL word dit so gestel (Whitaker 1989):

All personnel involved in the assessment of learning should receive adequate training for the functions they perform, and there should be provision for their continued professional development.

'n Wanpraktyk wat met hierdie standaard geassosieer word, lui so:

Promising an (RPL) service without the regard for resources, staff development and expertise in the area.

Uit die bogenoemde twee aanhalings kan dus afgelei word dat 'n gebrek aan opleiding van akademiëci ten opsigte van EVL ernstige implikasies vir gehalteversekering van EVL inhou. Opleiding stel alle EVL-praktisyns in staat om 'n holistiese leerdergesentreerde EVL-diens te verskaf wat in ooreenstemming is met die doelwitte van die NKR en verwante beleide (SAQA 2004:40).

Personeelontwikkelingsgeleenthede vir akademiëci behoort EVL-implementeringriglyne in te sluit aangesien die ontwikkeling van EVL onsekerhede kan veroorsaak oor die akademiëci se rol as dosent (Challis 1993:117-118). Sy stel verder voor dat die onsekerhede hanteer moet word deurdat die afdeling wat EVL hanteer 'n duidelike plan vir EVL-ontwikkeling moet opstel waarin die kort- en langtermynstrategieë vir EVL geformuleer word, en die filosofie wat dit ondersteun, uiteengesit word. Sy glo ook dat gestruktureerde personeelontwikkeling geloofwaardigheid aan EVL kan verleen.

Volgens Challis (1993:119) is dit nodig om voort te bou op die ervaring van akademiëci, hul perspektiewe in ag te neem en hul siening oor EVL te akkommodeer. Akademiëci moet insette lewer oor hul persepsies van die implikasies van EVL in hul eie konteks en leerprogramme. Om die uitvoerbaarheid van EVL op die lang termyn te verhoog is geleidelike en inkrementele implementering van EVL dus nodig.

'n Struikelblok ten opsigte van personeelontwikkeling is dat akademiëci die siening mag huldig dat hulle genoegsaam opgelei is en vakdeskundiges is en dat hul tyd beperk is vanweë hul navorsingbetrokkenheid. Indien akademiëci egter nie deur personeelontwikkeling en kapasiteitsbevordering bemaagtig word om EVL toe te pas nie, skep dit een van die grootste probleme vir EVL-

ontwikkeling. Akademici se betrokkenheid is seker die belangrikste sleutelement vir suksesvolle EVL-ontwikkeling, aangesien die integriteit van die assessering en die EVL-stelsel berus op die mate waarin akademici as assessors voorafleer kan evalueer en op 'n geloofwaardige en verantwoordelike manier assessorbesluite maak (SAQA 2004:44).

Dit is dus duidelik dat institusionele faktore instrumenteel kan wees om EVL-implementering te bevorder en bepalend is in die sukses daarvan. Die teenwoordigheid van bogenoemde faktore alleenlik is egter nie 'n waarborg dat EVL sinvol toegepas sal word nie. Institusionele faktore skep slegs 'n konteks waarin EVL gestimuleer kan word, maar akademici wat hul werk binne hierdie konteks verrig is die volgende sleutelfaktor in EVL-toepassing.

3.3 AKADEMICI

In hierdie afdeling word doelwit 2a hanteer deur 'n beskouing van akademici se persepsies en ervarings van EVL wat as agtergrond kan dien vir die bepaling van die EVL-persepsies en ervarings van UV- akademici in doelwit 2.

Akademici is volgens Challis (1993:118), Hendricks (2001:12), Thomas (1998:334) en Wolfson (2001) 'n sleutelfaktor in EVL-implementering. Aangesien akademici 'n kernrol in EVL-prosesse en veral assessering van leer vertolk, is dit belangrik om aandag te skenk aan hul persepsies, die konteks en die siening van kennis en kapasiteit om EVL-ontwikkeling te hanteer. Thomas (1998) het aanbeveel dat EVL geleidelik geïmplementeer moet word omdat die konsep eers gevestig moet word onder akademici omdat die sukses of mislukking van EVL afhanklik is van die ondersteuning van akademici. Voorafleer en die assessering daarvan het implikasies vir die rol en werkslading van akademici, sowel as die siening van studenteleer en daarom sou 'n ontwikkelende benadering eerder toepaslik wees.

Navorsing oor akademici en hul persepsies en houdings oor EVL is egter beperk (Harris 2000a) en min literatuur is beskikbaar oor studente en akademici se ervaring van EVL.

Dit is noodsaaklik om kennis te neem van akademici se werkskonteks en die eise wat dit stel, sowel as hul persepsies betreffende transformasie, aangesien dit ook 'n invloed op hul persepsies oor EVL kan hê.

3.3.1 Werkskonteks van akademici

Die werkskonteks van akademici speel ook 'n belangrike rol in die persepsies van akademici ten opsigte van EVL. Ogude (2001:78) dui aan dat akademici in Suid-Afrika oor die algemeen 'n vermoeidheid betreffende gedurige verandering in HO ervaar. Daar is 'n aanslag van HO-veranderinge en -transformasie inisiatiewe wat omvangryke eise aan die kapasiteit van akademici stel. Monnapula-Mapasela (2003:295) het in haar studie oor transformasie in HO en personeeltevredenheid aan die UV bevind dat akademici ervaar dat die toename in die studentegetalle, administratiewe werk en bemerking van kursusse bydra tot 'n groter werkslading. Hulle meen hul word nie ondersteun en voorberei vir hul nuwe rolle in die lig van transformasie nie en dat transformasie-strategieë ook nie voldoende gekommunikeer word nie.

Teen die agtergrond van die transformasieproses waarin sommige akademici reeds negatiewe persepsies en houdings ontwikkel het en 'n beleidsmoegheid ervaar, is EVL 'n nuwe ongetoetsde beleid waarvoor akademici te staan kom. Hierdie beleidsmoegheid sal beslis 'n rol speel in akademici se houdings en persepsies teenoor voorafleer en die erkenning daarvan.

In die ontwikkeling van EVL-beleide en -praktyke moet die konteks waarin akademici werk baie goed verreken word en is dit nie wenslik om 'n burokratiese EVL-stelsel te skep wat EVL-implementering onnodig ingewikkeld maak nie. Die ideaal is om die onderriglading van akademici wat betrokke is by EVL te verminder om genoegsame tyd toe te laat vir EVL-werk. 'n Situasië waar EVL 'n onbetaalde aktiwiteit is wat tot die swaar werkslading bydra moet vermy word, aldus Harris (2000b). Akademici se beskouing van EVL en veral ervaringsleer word vervolgens bespreek.

3.3.2 Persepsies van akademici ten opsigte van EVL

Die houdings en persepsies van akademici ten opsigte van EVL is belangrik aangesien dit 'n groot rol speel in die advies, ondersteuning en assessering van EVL-aansoekers (Evans 2000:19), asook in kurrikulumontwerp wat voorsiening moet maak vir EVL en die verdere onderwys van EVL-aansoekers met hul unieke behoeftes. Osman (2001:52) meen dat akademici benodig word wat begrip het vir beide ervaringsleer en akademiese kennis en 'n lewensvatbare samewerking tussen die twee tipes kennis ondersteun. Vir EVL om aanvaar te word as opvoedkundige innovasie, moet daar begrip wees vir die aard van die paradigmaskuif en wat dit behels, soos uitgelig in 3.2.

Volgens Peters *et al.* (1999:4) is akademi se houdings oor voorafleer kompleks en hou dit verband met verskillende emosies betreffende hul werk, studente en die konteks waarin onderwys en leertake plaasvind. Usher (in Osman 2001:224) wys daarop dat:

...the problem of access is not one set of procedures as against another but about attitudes and orientations...

In 2.4.2 is verwarring en dubbelsinnigheid rondom die konsep van EVL reeds vermeld. Baie akademi beskou EVL as slegs 'n formalisering van ouer terme soos gevorderde plasing en senaatsdiskresionêre vrystelling (Usher & Johnston 1998:3). Hierdie siening hou die gevaar in dat akademi oortuig is hul pas erkenning toe, maar dat erkenning van ervaringsleer nie werklik toegepas sal word nie.

In 'n omgewing waar daar sterk klem op produktiwiteit in terme van goeie deursetkoerse en finansiële effektiwiteit geplaas word, word die EVL-proses as gekompliseerd, met te veel administratiewe werk vir akademi, beskou. Indien die werkslading verbonde aan EVL verreken word, is dit verstaanbaar dat akademi traag is om EVL toe te pas (Geyser 2000:1). Daar is egter ook 'n pedagogiese dimensie verbonde aan hierdie tipe houding. 'n APEL-koördineerder skryf dat daar oor die algemeen by akademi 'n gebrek aan besinning oor reflektoring oor onderwys is en dat hul nie belangstel in onderwys nie, maar net in hul vakdissipline geïnteresseerd is (Peters *et al.* 1999:5).

Garnett *et al.* (2004:19) is van mening dat universiteite se historiese eienaarskap van kennis deur EVL bedreig word en volgens Geyser (2000:1) en Wolfson (1997:6) is daar weerstand onder akademi betreffende EVL aangesien dit 'n nuwe perspektief oor leer verteenwoordig wat die tradisionele benaderings van onderwys en leer uitdaag. Wolfson (1997:6) meen dat prosesinnovasies minder aanvaarbaar is as produkinnovasies. Prosesinnovasies soos EVL wat groot paradigmaskuiwe vereis, is ook baie moeiliker om te implementeer. Hiervolgens verg dit 'n groot paradigmaskuif by akademi om te aanvaar dat informele en nieformele leer wat in verskillende kontekste plaasvind, in HO erken kan word.

Akademi voel verder ook beskermend teenoor die leereenhede wat hul aanbied en voel dit is belangrik dat student die volle kursus voltooi, ongeag hul voorafkennis of ervaring. Peters *et al.* (1999) het bevind dat akademi voel dat die erkenning van 'n student se leer nie 'n voldoende vervanging is van die kursus self nie. Die implikasie van hierdie tipe houdings is dat akademi EVL met argwaan sal bejeën en dit selfs moeilik vir studente sal maak om erkenning te bekom.

Osman en Castle (2001) en Harris (1999a; 2000b) wys daarop dat die spanning tussen akademiese leer en ander voorafleer nie onoorkomelik is nie. Spanning word verminder waar akademici in meer buigsame kontekste werk waar leer uit ervaring as waardevol beskou word en hierdie buigsamheid toenemend 'n kenmerk word van instellings wat verbind is tot lewenslange leer en tot nuwe benaderings tot onderwys en leer.

Dubbelsinnige houdings van akademici is ook ter sprake waar EVL in teorie as noodsaaklik beskou word, maar nie in praktyk toegepas word nie. Hierdie ambivalente gevoel betreffende EVL kan daartoe lei dat alhoewel akademici 'n positiewe houding toon ten opsigte van kredietverwerwing deur EVL, hul van mening is dat EVL die sogenaamde maklike pad is wat studente gebruik om 'n kwalifikasie te verkry (Peters *et al.* 1999).

Harris (2000b) is egter van mening dat alle persepsies van akademici betreffende EVL nie noodwendig net negatief is nie. Alhoewel EVL-assessering nuut en veeleisend mag wees, kan dit ook 'n uitdaging wees vir beroepsontwikkeling in 'n pedagogies en epistemologiese fassinerende veld indien 'n navorsings- en ontwikkelingskomponent in die EVL-proses ingebou word.

Die verlies aan beheer in hul kennisdomein het ook implikasies vir akademiese vryheid en outonomie wat akademici se persepsies oor EVL kan beïnvloed.

3.3.3 Akademiese vryheid

Jones (1998:71) meen dat EVL die outonomie van akademici beperk aangesien hul voorheen sonder formele EVL-prosesse en enige noemenswaardige assessering, diskrete besluite kon neem oor erkenning. Die implikasie van formele EVL-prosesse is volgens Thomas (1998:335) dat diskrete beslissings oor erkenning wat intuïtiewe praktyke behels het, vervang moet word met samehangende, sistematiese assessering en besluite wat onderhewig is aan openbare, noukeurige ondersoek. EVL-prosesse word dus geformaliseer deur vereistes wat nasionale EVL-beleid stel en akademici ervaar dit as beperkend en voorskrywend.

Sekere akademici is van mening dat SAKO se vereistes vir die implementering van die NKR hul akademiese vryheid inkort en inmeng met hul diskresie, aangesien eise betreffende responsiwiteit van die kurrikulum ten opsigte van markbehoefte en verhoogde toeganklikheid dikteer wát hul moet onderrig en wíe onderrig moet ontvang (Ogude 2001:78). Volgens Malherbe (2000:2) het die NKR besliste implikasies vir toelating en seleksie van studente en verder is EVL, kredietoordrag tussen

HOI's en die inbou van veelvuldige uittree- en toetrepunte binne 'n kwalifikasie, meganismes wat HOI's se toelatingsbeleid ingrypend raak en uiteindelik 'n aantasting is van akademiese vryheid.

Challis (1993:118) sluit hierby aan en meld dat akademiërs ervaar dat hul beheer oor die onderwyskonteks verloor indien hul leer moet assesser ten opsigte waarvan hul geen insette gelewer het nie. Benton (1992:1) stem hiermee saam en beskryf EVL as 'n veranderingbewerkende aktiwiteit:

It makes parallel demands upon educational institutions and those who administer and teach in them: students can have acquired relevant knowledge and skills without having had to be taught, gatekeepers no longer have absolute control over the paths to approved learning.

In 3.2 is akademiërs se oortuiging dat opvoedkundige verandering vir hul voordelig is en nie as 'n bedreiging beskou moet word vir hul status en outonomie, nie as 'n kritieke faktor vir die aanvaarding van EVL as 'n opvoedkundige innovasie geïdentifiseer. EVL verteenwoordig 'n wesentlike probleem vir akademiërs se outonomie en akademiese vryheid en dit moet in ag geneem word in die beplanning van EVL-ontwikkeling.

SAKO is egter van mening dat die ontwikkelende en inkrementele benadering van EVL in HOI's, aan instellings die geleentheid bied om hul outonomie te behou en om implementeringsplanne binne die beperkings van hul instelling te ontwikkel, terwyl hul ook aan die nasionale beleidsraamwerk voldoen (SAQA 2002:8). Moontlik kan 'n inkrementele EVL-ontwikkeling wat met personeelontwikkeling gepaardgaan hierdie persepsie van verlies van outonomie besweer.

3.4 ONDERWYSFAKTORE

EVL het bepaalde implikasies vir onderwys- en leerbeplanning en -praktyke van akademiërs en daarom moet aandag geskenk word aan kurrikulumaspekte, assessering van voorafleer en gehalte en standarde in die EVL-proses.

3.4.1 Assessering

Die uitgangspunt van die Suid-Afrikaanse EVL-beleid is dat EVL-assessering nie 'n tegniese oefening is nie, maar dat dit as 'n sosiale aktiwiteit in 'n spesifieke konteks plaasvind en gebonde is aan die beginsels van gelykberegtiging, toeganklikheid en gehalte (SAQA 2002:1). Assessering word in EVL vir besluite aangaande opvoedkundige beplanning en beroepskartering gebruik en nie slegs om 'n bevoegdheids- of onbevoegdheidsuitslag te verkry nie. Die SAKO-EVL-beleid beklemtoon verder 'n holistiese benadering tot assessering wat leerdergesentreerd is en die ontwikkeling van

assesseringstelsels wat die integriteit van standarde, kwalifikasies en instellings beskerm (SAQA 2002:8).

Osman (2001:47) meen 'n leemte in Suid-Afrikaanse EVL die gebrek aan gepubliseerde navorsing oor die doeltreffendheid van spesifieke assesseringmetodes en -benaderings is. In teenstelling met die situasie in Suid-Afrika wys 'n internasionale literatuuroorsig dat heelwat navorsing gefokus het op EVL-assessering (Simosko & Cook 1996; Whitaker 1989).

Dit is duidelik dat EVL aanvanklik arbeidsintensief is en vaardighede insluit betreffende die begeleiding en ondersteuning van EVL-aansoekers, insig in kurrikulumontwikkeling en kennis van verskillende assesseringsmetodes. Verder is hoë vlakke van strategiese vermoëns nodig om te bemiddel tussen debatte oor akademiese standarde en professionele praktyk (Harris 2000b:30).

In Suid-Afrika is daar 'n gebrek aan kundigheid ten opsigte van EVL-assessering en Lockett (1999) sien die koste en probleme met die ontwerp van toepaslike assesseringsprosedures en 'n gebrek aan assesseringskundigheid as moontlike verklarings vir die gebrekkige EVL-implementering. Volgens Ralphs (2001:15) het die EVL-loodsprojekte van die *Joint Education Trust's Workers' Higher Education Project* die gebrek aan blootstelling van akademiese assessors betreffende volwasse en ervaringsleer uitgewys.

Op internasionale vlak word ook probleme ervaar met akademiese bekwaamheid om volwassenes se leer te assesser. 'n Aspek wat in ag geneem moet word in erkenningspraktyke is die spekulasie in die literatuur dat daar dalk heelwat meer erkenning aan voorafleer gegee word en dat dit dikwels informeel en sonder enige assessering plaasvind (Baillie 1998:46; Geysers 2000). Ad hoc-besluite word geneem sonder om assessering van voorafleer te doen en baie keer word vrystelling van dele van leereenhede gegee en sodoende word dit nie in die formele stelsel aangeteken nie.

Thomas (1998) meen Kanadese akademiese ondersteuners nie EVL nie aangesien EVL problematies is en 'n bedreiging en ook omdat hulle onkundig is oor wat EVL-assessering behels. In die VK (Merrifield *et al.* 2000:44) sowel as in Australië (Wheelahan *et al.* 2003:155) word ook gerapporteer dat akademiese EVL-assessering as moeilik ervaar. Hulle aanbevelings behels ook personeelontwikkeling van personeel wat betrokke is in EVL. Hulle wys daarop dat daar egter 'n algemene opinie onder akademiese bestaande dat EVL-assessering slegs een deel van onderwys is wat hulle reeds onder die knie het en dat spesifieke EVL-opleiding nie nodig is nie. Hierteenoor het hulle navorsing getoon dat van die respondente gevoel het dat EVL-opleiding baie noodsaaklik is. Heyns (2004:138) se navorsing bevestig ook die ambivalensie wat akademiese ondersteuners oor EVL-opleiding ervaar.

In 3.2 is een van die faktore wat as kritiek geïdentifiseer is vir die aanvaarding van opvoedkundige verandering dat daar begrip moet wees vir die aard van die paradigmaskuif wat nodig is om die verandering teweeg te bring. Dit is nodig dat akademici die paradigmaskuif sal maak dat EVL in wese verder ontwikkel het as die erkenning van formele leer deur ekwivaliëring en die neem van diskresionêre besluite betreffende erkenning van ervaringsleer. Die Suid-Afrikaanse EVL-beleid vereis geldige assessering van EVL om uiteindelik gehalte en die integriteit van die kwalifikasies en leerprogramme te verseker.

Die ouditriglyne in die EVL-beleidsdokument van SAKO koppel die mate van die opleiding en bekwaamheid van EVL-praktisyns aan die gehalte van die EVL-proses (SAQA 2004:40). Daarom is dit van deurslaggewende belang dat die institusionele EVL-beleid ook aandag sal skenk aan die opleiding van veral akademici as assessors van voorafleer, sodat gehalteversekering in die EVL-proses verbeter kan word.

3.4.2 Kurrikulumaspekte

Volgens SAKO se kriteriariglyne vir EVL-ontwikkeling moet die kurrikulum transformeer om andersoortige kennis te fasiliteer en in die ontwerp van leerprogramme moet aangedui word hoe kandidate se voorafleer in ag geneem word (SAQA 2004:20). Die kurrikulum moet buigsame in- en uittreepunte hê om toeganklikheid en bereiking van leerdoelwitte te verhoog. Verder moet die implikasies van EVL vir die modifisering en herontwerp van kwalifikasies gekommunikeer word aan verantwoordelike strukture sodat dit verreken kan word. Vir die kandidate wie se kennis nie sondermeer inpas in die eenheidstandaarde of uittreevlakuitkomst nie, moet kredietekwivalensies vasgestel word na aanleiding van konsultasies met kundiges en relevante Onderwys- en Opleidingsgehalte-owerhede. Dit is dus duidelik dat redelike ingrypende kurrikulumveranderings in EVL-ontwikkeling voorsien word, maar of dit sal realiseer is 'n ander saak.

Kurrikulumaspekte moet egter deeglik verreken word in EVL-beplanning, want dit hou sekere implikasies in. Volgens Wheelahan *et al.* (2003:35) word die toenemende gebruik van EVL met meer buigsame leeromgewings geassosieer waar die afleweringsmodus en die kurrikulum meer buigsam is. EVL-studente het 'n behoefte aan oopleerbenaderings waar afleweringsmodusse soos deelydse en afstandsonderrig of elektroniese leer gebruik word (Butler 1993:167). Oopleer behoort dit ook makliker vir EVL-aansoekers te maak om waar nodig, aanvullende leer te doen.

Volgens Evans (2000:51) en Challis (1993:41) is modularisasie en beskikbaarheid van leeruitkomste noodsaaklik vir EVL om effektief te wees in HO. Indien akademiese programme in korter leereenhede

soos modules verpak word, maak dit voorsiening vir meer buigsaamheid en kan leemtes in voorafleer makliker deur aanvullende leer in moduleformaat hanteer word (Butler 1993:167). Dit is baie moeilik om EVL-dienslewering te doen sonder korter leereenhede en goed geformuleerde uitkomst.

Heyns (2004:232) meen dat die beskikbaarheid van duidelike beskrywings van leer waarteen voorafleer vergelyk kan word, onontbeerlik is vir EVL-ontwikkeling en die gehalteversekering daarvan. Kredietoordrag kan ook beter deur middel van duidelike gehalte-uitkomste binne 'n HOI, sowel as tussen HOI's gefasiliteer word. In Suid-Afrika het die kredietgebaseerde stelsel met modularisering, die programbenadering en uitkomsgebaseerde onderwys (UGO), sowel as 'n meer leerdergesentreerde benadering in kurrikulum- en onderwysinnowasies, 'n meer buigsame toepassingsveld vir EVL geskep.

Die beginsel van regverdigde assessering vereis dat daar duidelikheid moet wees oor wat geassesseer word (SAQA 2001b:16) en die beginsel van geldige assessering vereis dat die uitkomste wat geassesseer word, duidelik gestel word (SAQA 2001b:16). Goed deurdagte leeruitkomste verskaf deursigtigheid sodat die student vooraf weet wat die leereenheid behels en watter kennis en vaardighede aan die einde van die eenheid verwerf sal word. Duidelike uitkomste is nodig om te bepaal of leer relevant en ekwivalent is en of leer op 'n toepaslike vlak is. Ongelukkig is die UGO-benadering nog nie werklik in Suid-Afrika geïmplementeer in die omvang soos wat die aanname in die Suid-Afrikaanse EVL-beleid is nie.

Leeruitkomste is in baie gevalle swak geskryf en beskryf nie noodwendig die diepte en reikwydte van leer soos wat dit werklik in die module voorkom nie (Peters *et al.* 1999:2). Wheelahan *et al.* (2003) se navorsing het die sogenaamde versteekte kurrikulum as 'n probleem uitgelig waar die uitkomste van 'n leereenheid nie volledig genoeg omskryf is nie. Die dosent besef dat die uitkomste gebrekkig is en sal tydens klastyd remediërende of aanvullende onderwys toepas om daarvoor te kompenseer. Die implikasie van gebrekkige uitkomste is dat 'n EVL-kandidaat eintlik benadeel sal word en hierdie remediërende aanvulling wat tydens kontaktyd aangebied word, ontbeer.

SAKO sien die vertraging in die akkreditasie van onderwys- en opleidingverskaffers en die gebrek aan herontwerpte kwalifikasies volgens UGO-beginsels ook as 'n belemmering van EVL (SAQA 2003:7). In baie gevalle is die kurrikulum nog glad nie in uitkomste-formaat herskryf nie en die bestaande vakke is slegs in modules opgedeel en uitkomste is bloot oppervlakkig geformuleer, sonder om dit te integreer met die leeraksie en beroepseise. Ogude (2001:76) het bevind dat daar 'n gebrek aan

kapasiteit onder akademici is ten opsigte van kurrikulumontwikkeling en heelwat onsekerheid en verwarring onder akademici is oor UGO-terminologie en –konsepte gerapporteer.

EVL-ontwikkeling sal slegs optimaal realiseer indien kurrikulumaangeleenthede aandag geniet. Akademici moet dus kundig wees in kurrikulumontwerp en die hersiening van die kurrikulum ten einde verskillende intrepunte en leerroetes van studente wat voorafleer wil gebruik te akkommodeer.

Verder is dit wenslik dat die kurrikulum voorsiening maak vir die ontwikkeling en ondersteuning van studente wat van EVL gebruik maak. Om deel te neem aan die EVL-proses vereis sekere akademiese vaardighede en dit is nodig om akademiese ontwikkeling van studente in te bou in programme waarin EVL aangebied word (Peters 2000:11). Die ondersteuning van studente word in 3.5.1 bespreek.

Die kurrikulumaspekte wat hierbo bespreek is, is problematies in EVL-ontwikkeling en dit is duidelik dat heelwat van SAKO se beleidsideale ten opsigte van die kurrikulumtransformasie moeilik kan realiseer indien kurrikulumverwante aspekte nie hanteer word nie.

EVL het die potensiaal om kurrikulumverandering te stimuleer, maar sal hierdie doelwitte slegs kan fasiliteer in kombinasie met veranderings in onder andere kursusstrukture, assesseringsmetodes, deursigtigheid in kursusvereistes en verskillende in- en uitrepunte (Bailie 2000:21).

3.4.3 Standaarde en gehalteversekering

Een van die vraagstukke wat tans in die brandpunt ten opsigte van EVL-ontwikkeling staan, is die standarde en gehalteversekering met betrekking tot EVL sodat die integriteit en gehalte van kwalifikasies gewaarborg kan word. Heyns (2004:118) en Georguis (1998:32) wys daarop dat aangesien EVL so 'n omstrede opvoedkundige praktyk is, is streng gehalteversekeringsmaatstawwe nodig om die geldigheid van die EVL-prosesse te waarborg en EVL dus sodoende as 'n geloofwaardige praktyk te vestig. In die amptelike SAKO-dokumente word dit duidelik gestel dat gehalteversekeringsbestuur ingebou behoort te word in die totale EVL-proses en nie net aan die einde van die proses nie. In EVL-ontwikkeling is dit nodig dat hersiening en die gehalteversekeringsproses, asook moderering van die totale EVL-proses, aandag sal geniet. Daar word voorgestel dat EVL-assessering, sowel as die assesseringsinstrumente, gemodereer en hersien word (SAQA 2004:71).

In lande waar EVL reeds lank toegepas word, is gehaltstandaarde reeds ontwikkel om die integriteit van hul EVL-stelsels te verseker (SAQA 2004:73). *CAEL* se akademiese en administratiewe standarde vir EVL vorm ook wêreldwyd die basis van gehalte kriteria (Heyns 2004:124). Die VK het ook 'n ekstra lys van wanpraktyke ontwikkel wat in EVL voorkom (Whitaker 1989:9-10).

'n Verskeidenheid HO-dokumente (onder andere die SAKO-EVL-beleid (SAQA 2002), die *NQF Study Team* (RSA DoE & DoL 2002) stel die noodsaaklikheid vir die ontwikkeling van standarde, nasionale riglyne en kriteria ten einde te verseker dat gehalteversekering van EVL nie onder verdenking moet staan nie (Heyns 2004). Die Hoër Onderwysgehaltekomitee het ook voorsiening gemaak vir EVL in die kriteriariglyne van die gehalte oudit ten opsigte van HOI's (CHE 2004:14). Daar is 'n behoefte aan erkende gehalteversekeringkriteria om te verseker dat EVL-krediete oordraagbaar is, asook om mobiliteit van volwasse leerders te vergemaklik in hul beweging tussen sektore en instellings namate hul behoeftes aan leer verander.

Toelating van studente (ook EVL as toelatingsmeganisme) vorm deel van die insetgehalte van 'n HOI (Fourie 2005). Verder is studente-evaluering (EVL-assessering) deel van prosesgehalte en het dit 'n invloed op die uitsetgehalte van EVL. Indien die prosesgehalte van EVL-assessering onder verdenking staan, sal EVL as 'n toelatingsmeganisme wat ook insetgehalte moet kontroleer, faal. Dit sluit aan by die vrese van akademici ten opsigte van standarde en EVL.

Vrese van akademici betreffende gehalte gee aanleiding daartoe dat EVL negatief ervaar word. Butler (1993:168) meen die siening dat EVL-standarde sal verlaag, geskoei kan wees op die aanname dat krediet gegee word vir ervaring sonder enige verifiëring of assessering. Die vrese rondom gehalte belig die ironie betreffende EVL in sekere departemente. Akademici neem in sommige gevalle ad hoc-besluite en gee krediete vir voorafleer sonder assessering en bevraagteken nie die gehalte van hierdie tipe EVL nie. Daarteenoor word EVL, soos dit in die nasionale EVL-beleid uiteengesit word, verdag gemaak en word bedenkinge uitgespreek oor gehalte en standarde daarvan.

Een van die belangrikste EVL-standarde van *CAEL* vereis dat krediet nie vir ervaring gegee word nie, maar vir leer wat verwerf is op grond van ervaring (Whitaker 1989). Daar word duidelik beklemtoon dat dit 'n wanpraktyk is indien EVL toegeken word bloot op grond van ervaring of op grond van die aantal jare in 'n sekere pos en werksituasie. In die lig hiervan is dit nodig dat akademici se EVL-praktyke ernstig onder die soeklig geplaas word en dat dit duidelik uitgewys word dat ad hoc-besluite sonder behoorlike assessering teen leeruitkomste van 'n kwalifikasie of leereenheid 'n bedreiging inhou vir gehalte en die integriteit van kwalifikasies.

Dit is wenslik dat institusionele EVL-beleid kriteria vir gehalteversekering sal akkommodeer soos dit in kriteriadokumente van SAKO (SAQA 2004) gespesifiseer is. Hierdie kriteria fokus onder andere op bemerking van EVL-inligting en -geleenthede; ondersteuning van EVL-aansoekers; institusionele ondersteuning van personeel betrokke by EVL, samewerkingsooreenkomste tussen instellings, meer

inklusiewe toeganklike toelatingsprosedures en -stelsels ten opsigte van diverse tipe aansoekers en 'n verbintenis van die assesseringsbeleid tot beginsels van billikheid, regstelling en insluiting. Die laaste twee faktore weerspieël veral die gees van transformasie.

Daar is nie 'n eenvoudige antwoord vir die probleem van gehalte nie en dit behels strategieë en benaderings en duidelike identifisering van wat die probleme is.

Dit is dus uit die voorafgaande bespreking duidelik dat akademici, onderwysaangeleenthede en institusionele faktore 'n geïntegreerde impak op EVL-ontwikkeling het. Dit is ook nodig om kortliks die probleme rakende studente te bespreek, aangesien dit betrekking het op die EVL-ervaring van akademici.

3.5 STUDENTE-ASPEKTE

In hierdie afdeling word studente-aspekte bespreek wat as uitdagings in EVL-ontwikkeling beskou kan word. Thomas (1998:337) meen dat ten spyte van 'n groeiende praktyk van EVL daar baie min longitudinale studies is om kennis in te win oor studente se ervaring van EVL. Die Kanadese studie van Aarts *et al.* (1999) het wel hieraan aandag gegee, maar dit is 'n leemte in die EVL-navorsing wat moontlikhede vir empiriese navorsing bied.

3.5.1 Gebrek aan ondersteuning van die EVL-aansoekers

Alhoewel ondersteuning van EVL-aansoekers as baie belangrik gesien word, is daar wêreldwyd 'n gebrek aan ondersteuning van EVL-aansoekers geïdentifiseer en is aanbevelings gedoen vir die uitbreiding van ondersteuning (Aarts *et al.* 1999; Merrifield *et al.* 2000:7; Wheelahan *et al.* 2003).

Die ondersteuningstrukture vir EVL-aansoekers word as 'n maatstaf beskou wat die sukseskoers van erkenning kan verhoog. Ondersteuning aan EVL-aansoekers behels die verskaffing van inligting en duidelike riglyne betreffende die EVL-proses en sluit voorbereiding vir assessering, beplanning en post-assesseringondersteuning in (SAQA 2002:13). Voornemende EVL-aansoekers is nie altyd bewus van EVL-geleenthede nie (Cameron 2004:4; Merrifield *et al.* 2000) en daarom behoort EVL-inligting pertinent in jaarboeke, prospektusse, webwerwe beskikbaar te wees en meer aandag behoort geskenk te word aan die bewusmaking van studente oor die beskikbaarheid van EVL.

Die belangrikheid van ondersteuning aan individue in die EVL-proses kan slegs verstaan word indien die ingewikkeldheid van die proses begryp word. Daar is 'n aanname dat die omskakeling van die student se voorafleer na die leeruitkomste van 'n leereenheid eenvoudig is, maar persoonlike leer is nie

so netjies verpak vir vergelyking met kursusvereistes en uitkomst nie. Volgens Wheelahan *et al.* (2003:13) is die paradoks dat studente se leer wat buite formele HO verwerf is, geassesseer word, maar dat dit hoë vlakke van kennis van HO-kontekste en die struktuur van kwalifikasies en akademiese taal vereis om 'n suksesvolle EVL-aansoek voor te berei.

Volgens Morrow (in McMillan 1997:4) is die ideaal dat die EVL-kandidaat fisiese toeganklikheid sowel as epistemologiese toeganklikheid geniet. Epistemologiese toeganklikheid behels sekere akademiese vaardighede sowel as die vermoë om op 'n gesofistikeerde wyse selfassessering en reflektoring toe te pas en bewyse van die leerervaring in akademiese taal aan te bied (Peters 2000:10–12). Epistemologiese toeganklikheid impliseer dat voldoende akademiese ondersteuning van EVL-aansoekers verskaf word om uiteindelik toeganklikheid met sukses te fasiliteer.

Ondersteuning kan byvoorbeeld 'n kredietdraende module ten opsigte van portefeulje-ontwikkeling wees (Merrifield *et al.* 2000:53; Wheelahan *et al.* 2003:13). In Suid-Afrika kan EVL-aansoekers ook baat vind by akademiese ontwikkelingsmodules wat onder andere taal- en leervaardighede insluit soos wat in die verlengde leerprogramme of in oorbruggingsprogramme aangebied word.

Die ondersteuning van EVL-aansoekers moet ook in die institusionele EVL-beleid ondervang word en die voorskrifte in die nasionale EVL-beleid en -kriteriadokumente geakkommodeer word (SAQA 2004:30). Die nasionale EVL-beleid onderskryf 'n holistiese benadering waar die ondersteuningsproses net soveel klem dra as die assesseringsproses en verder moet faktore wat hindernisse vir effektiewe leer- en assesseringpraktyke kan veroorsaak, hanteer word (SAQA 2002). Die EVL-kriteriadokument van SAKO het kriteria vir ondersteuning van die EVL-kandidate geïdentifiseer sodat die hele proses kan voldoen aan kriteria van geloofwaardige assessering (SAQA 2003; 2004).

Bogenoemde ondersteuning is 'n ideaal wat tans nog nie in alle HOI's gerealiseer het nie en dus tot die problematiek van EVL-ontwikkeling bydra.

3.5.2 EVL-koste

Die hoë koste van EVL-ontwikkeling kan 'n demper op grootskaalse aanvaarding van die EVL-innovasie plaas, aangesien EVL-aansoekers in Suid-Afrika oor die algemeen nie oor fondse vir EVL beskik nie (Usher & Johnston 1998:3). Harris (1997) meen dat die koste van EVL-ontwikkeling beskou moet word in die lig van die positiewe invloed wat EVL op kurrikulum-ontwikkeling kan uitoefen om beter voorsiening te maak vir leer in die bedryf en sodoende meer markrelevante kwalifikasies te ontwikkel. Hoë koste-insette sal aanvanklik nodig wees maar soos wat die proses

gevestig en verfyn word, en assesseringsinstrumente ontwikkel word, sal die koste-aspek hopelik minder problematies wees. Heyns (2004:251) is van mening dat sodra EVL gevestig is, dit sal ontwikkel tot 'n koste-effektiewe proses in terme van die aanwending van hulpbronne en tyd.

Die HO-beleid in Suid-Afrika beklemtoon streeksamewerking betreffende sekere onderwys- en opleidingsaktiwiteite om onder andere koste te bespaar. Die Vrystaatse Hoërondewyskonsortium (VHOK) se "Erkenning van voorafleer"-projek wat in streeksverband samewerking tussen die UV, die Sentrale Universiteit van Tegnologie (SUT) en die Vrystaatse Skool vir Verpleegkunde as vennote insluit, word in die SAKO EVL-kriteriadokument as 'n voorbeeld genoem van samewerking ten opsigte van toeganklikheidsaangeleenthede waar hulpbronne gedeel word (SAQA 2004:20). Die koste aan EVL-ontwikkeling kan meer effektief bestuur word indien kundigheid in sentrale verband ontwikkel word en in die departemente in die onderskeie instellings teruggeploeg word. Streeksamewerking impliseer dat akademiëci sowel as EVL-aansoekers, die nodige begeleiding en ondersteuning in die EVL-proses sal ontvang (Du Pre & Pretorius 2001).

3.5.3 Probleme ten opsigte van ervaring van studente

Die ervaring waaroor EVL-aansoekers in Suid-Afrika beskik, kan problematies wees in EVL-ontwikkeling. Persone wat in die apartheidsverlede bevoorreg was om poste te beklee en toepaslike ervaring opgebou het, beskik in 'n groter mate oor *cultural capital* en ervaring om EVL te kan benut (Harris 2000b:9; Trowler 1996). Voorheen benadeelde groepe beskik tans nie oor dieselfde tipe ervaring nie aangesien hul uitgesluit was van hierdie tipe poste en 'n kritieke vraag is of EVL in die lig hiervan billikheid en regstelling bevorder? Hopelik sal regstellende aksie na 1994 voorheen benadeeldes wel die geleentheid bied om toepaslike leerervarings te akkumuleer vir erkenning in HO.

Tendense in internasionale EVL-ontwikkeling toon dat daar toenemend 'n klemverskuiwing is na die aanwending van EVL om lewenslange leer te fasiliteer (Bailie 2000). In Suid-Afrika word die regstellingsdoelwit van EVL beklemtoon, maar daar moet in ag geneem word dat EVL 'n breër spektrum individue bedien wat wel oor "kulturele kapitaal" beskik om EVL te benut in voortgesette beroepsontwikkeling en professionele opleiding. Die Suid-Afrikaanse EVL-beleid gee toe dat EVL in Suid-Afrika slegs 'n volhoubare praktyk op die lang termyn sal wees indien dit ook op die bevordering van lewenslange leer fokus (SAQA 2002).

3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gefokus op die sleutelfaktore wat suksesvolle EVL-ontwikkeling sal fasiliteer en probleme wat die mate waarin EVL geïmplementeer word, sal beperk. Probleme en sleutelfaktore in EVL-ontwikkeling toon 'n noue verband en is sodanig gehanteer.

Aandag is aan faktore vir die bestuur van EVL as innovasie in HO gegee en die kritieke faktore vir die aanvaarding van EVL as 'n opvoedkundige innovasie is geïdentifiseer en met die sleutelfaktore in verband gebring. Daar is in die literatuur en navorsingsprojekte oor EVL onderskei tussen institusionele sleutelfaktore en sleutelfaktore op die vlak van die akademië, onderwys en die student.

Institusionele sleutelfaktore het die potensiaal om 'n bemagtigende raamwerk te bied waarin akademië EVL kan ontwikkel, maar dit verteenwoordig ook uitdagings aangesien tot die gevolgtrekking gekom is dat nie alle HOI's buigsaam genoeg is om volwasse onderwys te akkommodeer nie en dat verskeie probleme, soos regulatiewe struikelblokke, geïdentifiseer is.

Akademië se betrokkenheid in EVL is as 'n kern sleutelfaktor vir suksesvolle EVL-implementering geïdentifiseer, maar min navorsing is tot op hede gedoen oor hul persepsies en ervarings van EVL. Akademië se werkskonteks in 'n transformerende HO-sektor is in ag geneem as faktore wat akademië se persepsies kan vorm en dus 'n uitdaging bied vir EVL-ontwikkeling.

Ten opsigte van onderwys-sleutelfaktore vir suksesvolle EVL-implementering, is die gevolgtrekking dat EVL-ontwikkeling slegs sal realiseer indien kurrikulumaangeleenthede en kapasiteitsontwikkeling van akademië om EVL te fasiliteer, aandag geniet. Studente-aspekte wat as uitdagings in EVL-ontwikkeling beskou word, is die ondersteuning aan EVL-aansoekers, die koste van EVL en die ervaring van studente.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat indien die voordele en die verwagtings ten opsigte van EVL oorweeg word en die sleutelfaktore vir sukses en die problematiek daarvan in ag geneem word, dit duidelik is dat EVL slegs in kombinasie met ander onderwysinnovasies optimaal sal kan ontwikkel. EVL is deel van 'n groter geheel van opvoedkundige innovasies waar dit hoofsaaklik 'n funksionele element in die toeganklikheidsdiskoers en die lewenslangeleerdiskoers is. Op internasionale vlak het die klem van toeganklikheid na lewenslange leer verskuif en word EVL as een van die pilare in die lewenslangeleerdiskoers beskou en as sodanig uitgebou (Bailie 2000).

Die sentrale aspekte in hoofstuk 2, naamlik EVL-ontwikkeling op makro- en mesovlak sowel as in hoofstuk 3 waar die sleutelaspekte en die problematiek van EVL-ontwikkeling verder ontgin is op

meso- en mikrovlak, het die konteks geskets wat die komplekse aard van EVL vanuit die literatuur en navorsing in perspektief gestel het. Verder het die sentrale aspekte in die literatuurstudie gedien as 'n organiserende raamwerk vir die ondersoek na EVL-ontwikkeling aan die UV. In die volgende hoofstuk word die navorsingontwerp en -metodologie van die studie waarvolgens die navorsingdoelwitte bereik wil word, uiteengesit.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

Die literatuurstudie wat in hoofstuk 2 en 3 gedoen is verskaf die agtergrond vir die konseptualisering van EVL sowel as die tendense en problematiek wat met EVL-ontwikkeling gepaardgaan. Hoofstuk 2 het gefokus op die verskillende perspektiewe en modelle van EVL en kennis, terwyl hoofstuk 3 gehandel het oor die sleutelfaktore vir suksesvolle EVL-ontwikkeling en die besondere problematiek van EVL. In hierdie hoofstuk word die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die studie gebruik is meer breedvoerig bespreek. Aandag word gegee aan die tipe navorsingsbenadering, sowel as die metodologie en prosedures in die data-insamelings en dataverwerkingsproses.

4.2 NAVORSINGSONTWERP EN -METODOLOGIE

Die navorsingsontwerp is 'n plan waarin die prosedures vir die uitvoering van die navorsing uiteengesit word om die navorsingsvraag te beantwoord of die navorsingsdoelwitte te bereik (De Vos 1998:152; McMillan & Schumacher 2001:30-31).

Daar moet bepaal word wanneer, watter tipe data en onder watter toestande data ingesamel sal word. Dit sluit in die keuse van deelnemers, die tipe navorsingsbenadering en die metodes van dataversameling (Leedy & Omrod, 2001; McMillan & Schumacher 2001:30, 166).

'n Eksplorerende of verkennende navorsingsbenadering met kwantitatiewe en kwalitatiewe elemente is in hierdie studie gebruik om die verskynsel van erkenning van voorafleer te bestudeer en die doelwitte wat gestel is te laat realiseer. Daar is gebruik gemaak van 'n *emergent* of 'n ontwikkelende (in plaas van 'n voorafbepaalde) navorsingsontwerp (Maykut & Morehouse 1994:44). Die verbreding of afbakening van wat belangrik is om na te vors (byvoorbeeld die fokus van die studie) en die insluiting van ander individue in die steekproef is voorbeelde van die ontwikkelende aard van kwalitatiewe navorsing wat in die studie aangewend is.

Dit is belangrik om aandag te skenk aan die eienskappe van kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing. Die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings word in die literatuur onderskei as mededingende paradigmas, maar Johnson en Christenson (2004:1, 8) meen dat gemengde navorsing

'n derde navorsingparadigma is wat reeds heelwat in vorige navorsing gebruik is. Volgens De Vos (1998:358) het heelwat navorsers al reeds voorspraak gedoen vir die kombinering van die twee navorsingparadigmas in navorsingontwerp. Johnson en Christenson (2004:8) beskryf gemengde navorsing as:

.. a general type of research (it's one of the three paradigms) in which quantitative and qualitative methods, techniques, or other paradigm characteristics are mixed in one overall study.

Volgens Kelle (2001:1) is daar al heelwat geskryf oor die integrering van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes (byvoorbeeld Brannen 1992; Byman 1988; Cresswell 1994; Denzin 1978; Erzberger 1998; Flick 1992, 1998; Kelle & Erzberger 1999; Tashakkori & Teddlie 1998), wat wissel van abstrakte en algemene metodologiese oorwegings tot praktiese riglyne vir die kombinasie van metodes en modelle in een navorsingsontwerp.

In die literatuur word verskillende benamings vir kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbenaderings onderskei wat die tipe epistemologiese aannames van elke tipe benadering beklemtoon. Die kwantitatiewe benadering word die tradisionele, eksperimentele en die positivistiese benadering genoem, terwyl die kwalitatiewe benadering ook bekend staan as die konstruktivistiese of postpositivistiese benadering (Gall *et al.* 1996:28, 29; Leedy & Ormrod 2001:101). In tabel 4.1 word die klemverskille tussen die drie navorsingsbenaderings ten opsigte van belangrike aspekte in navorsingsontwerp, aangedui.

Die konteks waarin die EVL-verskynsel voorkom en die akademici dit moet ontwikkel is dus ook belangrik aangesien dit onmoontlik is om menslike gedrag te verstaan sonder om die konteks in ag te neem waarin individue hul denke gevoelens en gedrag interpreteer. In hierdie studie wou verkenning gedoen word van die akademici aan die UV se persepsies en ervaring van EVL deur hul perspektiewe en hul konteks in ag te neem.

Aangesien data en metodologie interafhanklik is moet die aard van die data wat ingesamel word, verreken word in die metodologie wat gebruik word ten opsigte van 'n sekere navorsingprobleem (Leedy & Ormrod 2001:100). Harris (2000:127) meen dat die kwalitatiewe benadering 'n bruikbare en nuttige manier is om navorsing te doen oor EVL wat 'n ontwikkelende veld van ondersoek is in Suid-Afrikaanse HO is en waarin 'n sterk kennis- en inligtingbasis nog gevestig moet word en waarvoor min navorsing gedoen is.

Tabel 4.1 Oorwegings van belang in kwalitatiewe, gemengde en kwantitatiewe navorsingsontwerp

	Kwantitatiewe	Gemengde	Kwalitatiewe
Wetenskaplike metode	Deduktief of <i>top-down</i> Die navorser toets die teorie en hipotese met data.	Deduktief en induktief.	Induktief of <i>bottom-up</i> . Die navorser genereer nuwe hipoteses en teorie d.m.v. ingesamelde data.
Siening: menslike gedrag	Gedrag is voorspelbaar en algemeen.	Gedrag is ietwat voorspelbaar.	Gedrag is vloeiend, dinamies, situasioneel, kontekstueel, sosiaal en persoonlik.
Algemene navorsingsdoelwitte	Beskrywing, verklaring en voorspelling.	Veelvuldige doelwitte.	Beskrywing, eksplorering en ontdekking.
Fokus	Nou gefokus, toets hipoteses.	Veelvuldige fokus.	Wye en diep fokus.
Aard van waarneming	Strewe daarna om verkynsels en gedrag onder beheerde toestande te bestudeer.	Bestudeer gedrag en verskynsels in meer as een konteks of toestand.	Bestudeer gedrag en verskynsels in natuurlike omgewings.
Aard van werklikheid	Objektief (verskillende navorsers stem ooreen oor wat waargeneem is).	Gesonde verstand, realisme en pragmatiese wêreld siening (bv. Dit wat werk is werklik of waar).	Subjektief, persoonlik en sosiaal gekonstrueer.
Formaat van data wat ingesamel word	Versamel kwantitatiewe data gebaseer op presiese meting en validering van data-instrumente (geslote vrae; metingskale, gedragsresponse).	Veelvuldige formate.	Versamel kwalitatiewe data, (diepte onderhoude, deelnemerwaarneming en oop vrae). Die navorser is die primêre data-insamelings-instrument. Die navorser is geïnteresseerd in hoe die deelnemers betekenis vorm en konstrueer in hul eie konteks.
Aard van data	Veranderlikes.	Mengsel van veranderlikes, woorde en beelde.	Woorde, beelde, kategorieë.
Data-analise	Identifiseer statistiese verwantskappe.	Kwantitatiewe en kwalitatiewe	Soek vir patrone, temas en holistiese kenmerke.
Resultate	Veralgemeenbare bevindinge.		Spesifieke bevindinge. verteenwoordig die <i>insider</i> -gesigspunt.
Formaat van die verslag	Statistiese verslag (bv. korrelasies, vergelykings of gemiddeldes, rapportering van die betekenisvolheid van bevindinge).	Eklekties en pragmaties.	Narratiewe verslag met kontekstuele beskrywing en direkte aanhalings van navorsingdeelnemers.

(Johnson & Christenson 2004:2)

Volgens Ritchie en Lewis (2003:38) vereis sekere navorsingsprobleme 'n sekere tipe meting maar, ook beter begrip van die aard van die verskynsel. Teen hierdie agtergrond was dit dus nodig om die

aard van die EVL-verskynsel en die navorsingsprobleem te oorweeg en om 'n besluit te neem oor die tipe metodologie wat voldoende sal wees om EVL te beskryf (Kelle 2001:2). Om die gebruik van verskillende EVL-praktyke van akademië te bepaal, was dit nodig om die vraelysopname te gebruik, terwyl onderhoude gebruik is om 'n beter begrip te bekom van die konteks en EVL-praktyke. Kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes is gekombineer om die situasie en aanwending van die EVL-praktyk net soveel beter toe te lig. Hierdie tipe gekombineerde benadering word die multimetode-benadering of die gemengde navorsingsbenadering genoem.

Volgens Johnson en Christenson (2004:7) is dit baie belangrik dat die navorser in die ontwerp van gemengde navorsing die fundamentele beginsel van gemengde navorsing moet navolg, naamlik:

According to this principle, the researcher should mix quantitative and qualitative research methods, procedures, and paradigm characteristics in a way that the resulting mixture or combination has complementary strengths and nonoverlapping weaknesses.

Volgens hierdie beginsel kombineer die navorser kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes en -prosedures op so 'n wyse dat die metodologie komplementêre sterk punte insluit van die twee benaderings maar poog om ooreenstemmende swak punte uit te sluit. Daar is dus daarna gestrewe om die sterk punte van die gebruik van 'n vraelys te kombineer met die sterk punte van die gebruik van onderhoude. Daar was 'n behoefte aan inligting oor EVL-ontwikkeling ten opsigte van die UV in die geheel met die implikasie dat numeriese data nodig was om 'n idee van EVL-implementering te vorm en ook wat voorts behulpsaam kon wees in die validering van besluite wat geneem word. Numeriese data wat met die vraelys ingesamel is, was nuttig in die bepaling van die voorkoms van sekere EVL-praktyke en -tendense aan die UV. Aangesien daar onsekerheid was oor die moontlike respons op die vraelys was daar ook 'n noodsaak om meer beskrywende inligting te bekom om tendense toe te lig. Kwalitatiewe data was nodig om die kwantitatiewe data aan te vul en ook 'n kontekstueel ryke dimensie aan die navorsing te gee (Beals 2003:7). 'n Gemengde benadering met kwantitatiewe en kwalitatiewe toeligting is dus gevolg waar die vraelysopname met onderhoude gekombineer is.

Onderhoude en vraelys is as 'n strategie in triangulering gebruik. Cohen en Manion (1994) en Johnson en Christenson (2004) stel die multimetode van data-insameling of triangulering, die kombinasie van twee of meer metodes voor as 'n opsie om 'n vollediger begrip van 'n komplekse verskynsel te bekom. Deur kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes te kombineer kan 'n groter begrip van EVL as komplekse verskynsel verkry word, terwyl triangulasie gedien het om die

geloofwaardigheid (*trustworthiness*) van data wat ingesamel is, te bevorder (McMillan & Schumacher 2001).

4.3 DATA-INSAMELING

Om die hoofnavorsingvraag te beantwoord (kyk 1.4) was dit nodig om inligting in te samel betreffende die huidige stand van sake ten opsigte van EVL-ontwikkeling aan die UV. Die inligting wat bekom is, is aangewend om die oogmerk van die studie te bereik, naamlik om EVL aan die UV te bevorder en die potensiaal van EVL te laat realiseer.

Die data-insamelingproses het 'n tipe ontwikkelende benadering (*emergent design*) gevolg waar data eers ten opsigte van programdirekteure ingesamel is en later ten opsigte van ander inligtingryke akademië. 'n Literatuurstudie, vraelyste en onderhoud is as 'n strategie vir triangulering gebruik om inligting wat ingesamel is te bevestig of te weerspreek. 'n Literatuurstudie is gedoen om belangrike tendense en aangeleenthede rakende EVL te identifiseer en hierdie inligting is gebruik as toeligting vir die ontwerp van 'n vraelyste en semigestruktureerde onderhoudskedule.

4.3.1 Steekproeftrekking

Volgens McMillan en Schumacher (2001:73) word heelwat in opvoedkundige navorsing gebruik gemaak van nawaarskynlikheid-steekproeftrekking. Met nawaarskynlikheid-steekproeftrekking gebruik die navorser individue wat beskikbaar en toeganklik is en wat spesifieke eienskappe vertoon wat relevant is vir die studie. Verskeie soorte nawaarskynlikheid-steekproewe word onderskei, naamlik gerieflikheids-, doelgerigte-, sneeubal- of netwerk-, ekspert-, diversiteit- en kwotasteekproeftrekking (McMillan & Schumacher 2001:176; Neill 2003:4).

Die navorser het in ooreenstemming met aanbevelings in Babbie (1998:174); McMillan en Schumacher (2001:175) en Neill (2003:2) aangaande die doel van die navorsing en die sterk en swak punte van die tipes steekproeftrekking 'n oordeel gemaak oor watter deelnemers geselekteer moet word om die beste inligting te verskaf vir die studie.

Aangesien die doel van die studie die eksplorerende verkenning van EVL aan die UV was, was dit nodig om data by individue in te samel wat oor kennis van EVL beskik. Dus het die navorser van 'n doelgerigte gerieflikheidssteekproef gebruik gemaak waar die akademiese programdirekteure aan die UV geselekteer is aangesien hul die eienskappe vertoon wat van belang is vir die studie oor EVL en ook omdat hul oor die algemeen aansoeke en besluite betreffende EVL hanteer.

Die voordele van doelgerigte steekproeftrekking vir hierdie studie is dat dit minder kos, maklik administreerbaar is en dit verseker dat die nodige inligting bekom word (Leedy & Ormrod 2001:178). Die nadele verbonde daaraan is onder andere dat dit moeilik is om te veralgemeen na ander deelnemers, die resultate afhanklik is van die unieke eienskappe van die steekproef en 'n groter moontlikheid van foute kan voorkom as gevolg van navorser- of deelnemervooroordeel. (Leedy & Ormrod 2001:178).

Patton (in Gall *et al.* 1996:237) stel voor dat die ideale steekproeftrekking is om aanhoudend nuwe gevalle te selekteer totdat daar 'n punt van oorbodigheid bereik word – met ander woorde die punt van versadiging waar geen nuwe inligting meer bekom word nie. Nog 'n rede waarom die steekproef vergroot moet word is om replisering moontlik te maak. Elke bykomende geval wat die bevindinge van die eerste geval repliseer, dra by tot die sekerheid van daardie bevindinge (Yin in Gall *et al.* 1996:237). In hierdie studie is 'n probleem met laasgenoemde twee beginsels van steekproeftrekking ervaar, aangesien daar in sekere fakulteite te min tyd was om persone te betrek totdat 'n stadium van oorbodigheid bereik is.

Daar is ook aandag gegee aan vooroordeel in die steekproeftrekking. Vooroordeel is enige invloed, toestand of toestande wat alleen of gesamentlik die data kan verdraai (Leedy & Ormrod 2001:221). Daarom is dus sorg gedra om programdirekteure wat dalk minder positief is ook in die steekproef te betrek aangesien hul mening ook weerspieël moet word in die resultate.

4.3.2 Die vraelys

Die vraelys is volgens Johnson en Christenson (2004:3):

...a self-report data collection instrument that is filled out by research participants.

Die vraelys is as navorsingsinstrument gebruik om inligting op 'n gestruktureerde wyse te versamel oor verskeie aspekte van EVL aan die UV en het ruimte geskep vir die eksplorاسie van persepsies van akademiци oor EVL.

Die vraelys is ontwikkel na 'n voorlopige literatuuroorsig gedoen is oor tendense in EVL-ontwikkeling wat betrekking het op die navorsingsvraag en die doelwitte van die navorsing (kyk 1.4). Daar is 'n leemte in kennis oor EVL-prosedures en -praktyke wat aan HOI's in Suid-Afrika gebruik word (kyk hoofstuk 2). Die kriteriadokumente vir EVL-ontwikkeling (SAQA 2003; 2004) is gebruik om te bepaal watter faktore sentraal in EVL-ontwikkeling staan en as kriteria vir gehalte EVL-praktyke geïdentifiseer is. Daar is verder veral op EVL-navorsing gefokus wat op nasionale basis in Australië (Wheelahan, *et al.* 2003), die VK (Merrifield *et al.* 2000) en Kanada (Saskatchewan Labour

Force Development Board 2002) (Aarts *et al.* 1999) gedoen is waar EVL ondersoek is in verskillende instellings en oor verskillende onderwyssektore heen. Bogenoemde studies was rigtinggewende navorsing om die stand van EVL te bepaal en insig en groter bewustheid te bekom aangaande die potensiele uitdagings, noodsaaklike hulpbronne, strategieë en faktore vir sukses in EVL-ontwikkeling om uiteindelik kriteria vir beste EVL-praktyk te ontwikkel (kyk hoofstuk 1 en 2). Vrae uit die bogenoemde studies is gebruik en aangepas vir die konteks van die UV.

Uit die literatuuroorsig is die volgende faktore as belangrik in EVL-ontwikkeling geïdentifiseer:

- Verskille in die siening van EVL.
- Die siening van kennis en leer.
- Kurrikulumaspekte soos die organisering van kennis in die kurrikulum, verskillende tipes kennis en leer en die beskikbaarheid van uitkomste (uittreevlakuitkomste, spesifieke uitkomste en leeruitkomste) vir EVL-assessering.
- Die ondersteuning van die EVL-aansoeker in die EVL-proses.
- Die ondersteuning van akademici in die EVL-proses.
- Die noodsaaklikheid van beleid in EVL-ontwikkeling.
- Die konteks van EVL-ontwikkeling.

Die vraelys het inligting verskaf oor die programdirekteure en ander geïdentifiseerde akademici se sienings van die EVL-konsep, hul persepsies aangaande die toepaslikheid van EVL in hul vakgebied, bewustheid en gebruik van EVL-praktyke, EVL-beleid, hul betrokkenheid in spesifieke EVL-praktyke, belangrikheid en die mate van toepassing van sekere EVL-praktyke, die probleme, sowel as die behoeftes rakende EVL, en voorstelle vir EVL-implementering.

In tabelle 4.2 en 4.3 word 'n uiteensetting gegee van die faktore wat oorweeg is met die konstruksie van die vraelys sowel as die navorsers se rasionaal vir die insluiting van sekere vrae en aspekte oor EVL.

Die vraelys het afdelings ingesluit met geslote vrae met vasgestelde responskategorieë. Daar is onder andere gebruik gemaak van Likertskale om die deelnemers se menings te bepaal. Deur middel van oop vrae is ruim geleentheid gebied vir kommentaar en kwalifisering van antwoorde om sodoende die deelnemers se menings en ervaring van EVL-aangeleenthede te bekom. Die insameling en analisering van kwalitatiewe inligting in die oop vrae het die implikasie dat verskillende rolspelers se oorwegings,

motiverings en waardes ook gereflekteer kan word in hul response (Beals 2003:8). Indien net geslote vrae gebruik word, word respondente beperk tot die vasgestelde kategorieë waarvoor hul minder beheer het en kan nuttige inligting nie gerapporteer word nie.

Die vraelys is eers in Engels ontwikkel en toe in Afrikaans vertaal. Die titel van die vraelys is "Implementering van erkenning van voorafleer (EVL) aan die UV" en word ingesluit in bylae 1.

Nadat die vraelys voltooi is, is 'n loodsstudie uitgevoer (n=3) om die vraelys te toets en te bepaal of die items relevant en die vrae duidelik en verstaanbaar is. Akademici wat reeds betrokke was in EVL-ontwikkeling is betrek aangesien hul as bekwaam beskou is om die vrae te beoordeel en veranderings aan te beveel. Die terugvoer is verwerk en die nodige aanpassing is aan die vraelys gemaak.

Deur middel van 'n doelgerigte gerieflikheidsteekproef is 64 programdirekteure en inligtingryke akademici uit die onderskeie fakulteite van die UV in die steekproef ingesluit. Die respondente wat betrokke was by die vraelysopname is onderskeidelik 21 respondente verbonde aan die Fakulteit Geesteswetenskappe; 22 aan die Fakulteit Natuur- en Landbouwetenskappe; agt aan die Fakulteit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe; een aan Fakulteit Teologie; en ses onderskeidelik aan die Fakulteit Gesondheidswetenskappe en Fakulteit Regsgeleerdheid.

'n Dekbrief is opgestel waarin respondente versoek is om aan die vraelys deel te neem (kyk bylae 2) en die vraelyste is aan die respondente gepos. 'n Opvolgversoek is per e-pos gestuur waarin respondente versoek is om vraelyste te voltooi en terug te stuur. In drie gevalle is onderhoude met respondente gevoer wat nie vraelyste beantwoord het nie. Twee respondente het aangedui dat hul wel die vraelys gepos het, maar dit is nie ontvang nie, en die aanname is dat dit in die pos verlore geraak het. Slegs 37 respondente het die vraelys voltooi wat beteken dat die responskoers 57.8% was.

Die data in die vraelyste is gekodeer en gekontroleer en die dataverwerking is deur die Rekenaarsentrum gedoen deur middel van die SPSSX-sagtewareprogram. Die kommentaar in die oop vrae is opgesom en sekere vrae se kommentaar is in tabelle gekategoriseer om tendense te identifiseer. Die stand van EVL-implementering aan die UV is beskryf aan die hand van die bevindinge van die vraelys, die agtergrondsinsligting van die onderhoude met toeligting uit die literatuur. Die hoofbevindinge is beskryf en opgesom deur gebruik te maak van tabelle en grafieke. Met data-analise is die hoof-tendense en -patrone in die data geïdentifiseer en geïnterpreteer in die bespreking met verwysing na die probleemstelling, navorsingsdoelwitte en die literatuurstudie (kyk hoofstuk 5).

Tabel 4.2 **Prosedure vir die konstruksie van die vraelys**

	DIE RASIONAAL VIR BESLUITTE VAN DIE NAVORSER
<p>REGVERDIGING VIR DIE GEBRUIK VAN DIE VRAELYS</p> <p>Die navorsers het die volgende oorweeg:</p> <p>Kan 'n bestaande vraelys gebruik word?</p> <p>Wat is die sterk en swak punte van die gebruik van die vraelys?</p>	<p>Om die gebruik van EVL-praktyke van akademici te bepaal, was dit nodig om die vraelysopname te gebruik. Daar was 'n behoefte aan numeriese data om 'n idee te vorm van sekere tendense in EVL-ontwikkeling en die mate van EVL-implementering deur akademici aan die UV.</p> <p>Bestaande vraelyste kon nie gebruik word nie aangesien dit in EVL-navorsing op makrovlak benut is tussen verskillende onderwyssektore. Die vraelyste wat gebruik is in studies van Wheelahan <i>et al.</i> (2003) en Merrifield <i>et al.</i> (2000) is oorweeg en vroe is aangepas t.o.v. die navorsingsvraag en doelwitte van die studie.</p> <p>Die volgende is sterk punte van vraelyste wat vir die studie van belang was (Gall <i>et al.</i> 1996:289; Johnson & Christenson 2004:7):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit is nuttig om persepsies en ander inhoud te ontlok van navorsingsdeelnemers. • Dit is relatief goedkoop. • Dit is bruikbaar vir eksplorasie, sowel as bevestiging. • Data-analise vir geslote items is redelik maklik. • Dit neem nie baie tyd in beslag om data met 'n vraelys in te samel nie (Gall <i>et al.</i> 1996:289; Johnson & Christenson 2004:7). <p>Swak punte van die vraelysopname wat oorweeg is (Gall <i>et al.</i> 1996:289; Johnson & Christenson 2004:7):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dit moet kort gehou word. • Data-analise van oop vrae kan tydrowend wees. • Responskoers kan laag wees vir posvraelyste. • Reaktiewe effekte mag voorkom (bv. respondente kan probeer om slegs sosiaal aanvaarbare antwoorde te gee). • Respondente kan belangrike inligting vergeet en selfrefleksie mag ontbreek. • Standaardisering van vraelysitems hou die gevaar in dat dit oppervlakkige inligting kan inwin oor 'n komplekse verskynsel (Babbie 1998:251).
<p>WATTER DOELWITTE MOES BEREIK WORD DEUR DIE INLIGTING WAT IN DIE VRAELYS VERSOEK WORD?</p>	<p>Die doelwitte word gekoppel met die doel van die studie en die navorsingsdoelwitte (kyk 1.4)</p>
<p>ASPEKTE WAT MET DIE SKRYF VAN DIE VRAELYSITEMS OORWEEG IS (Babbie 1998:126-132; Leedy & Ormrod 2001:202-204)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Items moet duidelik en ondubbelsinnig geskryf word. • Respondente moet in staat en gewillig wees om die vraag te beantwoord. • Vrae moet relevant wees. • Items moet kort wees. • Negatiewe items moet vermy word. • Die ontwikkeling van die skale. • Bepaal vooraf hoe die response gekodeer gaan word. <p>Die vrae is met 'n kundige op die gebied van vraelysontwerp uitgeklaar. Bogenoemde oorwegings het swaar gewoeg by die skryf van die items. Daar was onsekerheid of respondente kennis dra van EVL om betekenisvol te kan antwoord en dit is deurgaans in ag geneem sodat vrae nie te kompleks is nie. Items is oor en oor geskryf en vereenvoudig om bostaande aspekte te verreken.</p>

FORMAAT VAN DIE VRAELYS	<ul style="list-style-type: none"> • Die vraelys was eers te lank en is in oorlegpleging met kundiges verkort. Daar is gepoog om die vrae nie opmekaar in te druk nie en duideliker te stel. • Die responsformaat was 'n numeriese waarde wat respondente moes omkring wat ook die kodering vir dataverwerking vergemaklik het. • Aandag is aan die volgorde van vrae gegee en daarom is by die konsep van EVL en die toepaslikheid vir die vakgebied/dissipline begin en gevorder na die praktyke, behoeftes en probleme. • Die instruksies vir die voltooiing van die vraelys is baie belangrik en daar is gepoog om dit duidelik te stel. • 'n Loodsstudie is uitgevoer waarin akademiërs gevra is om die vraelys te voltooi en terugvoer te gee oor die vraelys. Die terugvoer is in ag geneem en veranderings is aangebring. Daar is veral weer aandag gegee aan die instruksies van die vraelys.
--------------------------------	---

Tabel 4.3 Die rasionaal in die konstruksie van die vrae in die vraelys

VRAAG:	RASIONAAL VIR INSLUITING: VERBAND MET NAVORSINGSDOELWITTE	TIPE VRAAG
A BIOGRAFIESE INLIGTING	Biografiese inligting van die respondente is versoek. Daar is voorsiening gemaak dat respondente anoniem kan bly aangesien die verskaffing van naambesonderhede opsioneel gemerk is. Gall <i>et al.</i> (1996) meen egter dat anonieme vraelyste die opvolgaksie om die responskoers te verbeter kompliseer.	Geslote items
B KONSEP VAN EVL: B1 Wat verstaan u onder EVL?	Navorsingsdoelwit 2 en 3: Konsensus oor EVL as 'n konsep is problematies aangesien begrip van EVL verskil volgens die konteks van EVL-ontwikkeling (kyk 2.4). EVL-beskouing sal implikasies hê vir die EVL-praktyke en -prosedures wat gebruik word en watter behoeftes en probleme ervaar word. Die bedoeling met die vraag was nie om 'n formele definisie te verkry nie, maar 'n eerlike siening van EVL. Kennistipe vrae is in die vraelys ingesluit om te bepaal of respondente oor genoeg kennis oor 'n onderwerp beskik en om kennisleemtes te identifiseer wat hanteer word deur opleiding en bewusmakingsaksies (Fink 2003:75). Innovasies soos EVL word beter aanvaar indien daar kennis en belangstelling is daarin (Wolfson 1997) en die twee faktore word in die vraelys hanteer deur vrae oor die siening van EVL (vraag B1), die toepaslikheid van EVL in die deelnemers se dissipline (vraag B2) en bewustheid van EVL-beleid (vraag C1).	Oop vraag:
B2 Dink u dat EVL in u vakgebied of dissipline toegepas kan word?	Navorsingsdoelwit 2 en 3: Met hierdie vraag is bepaal of die respondent meen dat EVL toepaslik is in die betrokke vakgebied. Die literatuuroorsig het aangedui dat akademiërs EVL as problematies ervaar en beskou ook die ervaringkennis nie as kennis wat waarde het vir erkenningdoeleindes in die formele akademiese domein nie (kyk 2.4, 2.5.2 en 3.3.2). Hoe kennis in die kurrikulum georganiseer is, is verder 'n belangrike aangeleentheid vir die realisering van EVL (kyk 2.5.4).	Geslote vraag: Ja of nee-antwoord:

<p>C BELEID</p> <p>C1 Dui asseblief aan of u kennis dra aangaande EVL-beleid aan die UV.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. EVL-beleid aan die UV. 2. EVL-beleid aan die fakulteit 3. EVL-beleid in die skool/departement/program. 	<p>Navorsingsdoelwit 2 en 3:</p> <p>Die literatuur toon dat eksplisiete beleide en praktyke wat met die institusionele visie gekoppel is, 'n sleutelfaktor is vir sukses in EVL (kyk 3.4.5). Afdeling C handel oor die teenwoordigheid en beskikbaarheid van EVL-beleid, in die onderskeie fakulteite, skole, departemente of programme aan die UV.</p>	<p>Geslote vraag: Onseker, ja of nee</p>
<p>D EVL-IMPLEMENTERING</p> <p>In watter mate was u en/of u skool /departement tot dusver betrokke by die volgende EVL-praktyke?</p> <p>A. Geakkrediteerde leer (vorige formele gesertifiseerde onderwys)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Erkenning van krediete verwerf aan 'n ander hoëronderwysinstelling (HOI). 2. Module/vakvystellings op grond van ekwivalente modules/vakke voltooi aan die UV. <p>B. EVL gebaseer op leer uit vorige ervaring</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Toelating. 2. Die toekenning van krediete. <p>C. Dui aan in watter mate u die volgende EVL-praktyke in HO ondersteun</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 'n Heelkwalifikasie wat toegeken word op grond van EVL. 2. Die toekenning van gevorderde plasing (<i>advanced standing</i>) in 'n UV-leerprogram op grond van EVL wat deur 'n ander HOI toegeken is. 	<p>Navorsingsdoelwit 2 en 3:</p> <p>In die literatuur is gerapporteer dat akademici beperkte sienings van EVL het en soms slegs erkenning van formele leer as EVL beskou (kyk 2.4).</p> <p>Daar wou bepaal word of respondente betrokke is by die erkenning van formele leer en leer uit vorige ervaring.</p> <p>Vraag C hanteer erkenning vir die toekenning van 'n heelkwalifikasie en gevorderde plasing, EVL-praktyke is wat redelik kontroversieel is in EVL-toepassing.</p> <p>Verder bepaal nasionale EVL-beleid dat 'n heelkwalifikasie toegeken kan word op grond van EVL en dit is problematies vir EVL-ontwikkeling in HOI's (kyk 2.4.2.2).</p>	<p>Geslote vraag: Kommentaar is in oopvraag versoek.</p>
<p>E BEHOEFTES: EVL-OPLEIDING EN ONDERSTEUNING</p> <p>Dui asseblief aan of u behoefte het aan die volgende:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Opleiding in EVL-beginsels en -prosedures. 2. Ondersteuning aan aansoekers met die ontwikkeling van 'n portefeulje van bewyse. 3. Riglyne om EVL te implementeer in my departement/skool/program. 	<p>Navorsingsdoelwit 2 en 3:</p> <p>Die suksesvolle implementering van 'n innovasie soos EVL is grootliks afhanklik van akademici se ondersteuning van EVL (kyk 3.4.5). Aangesien die geldigheid van die EVL-proses afhanklik is van goeie assessering is opleiding in EVL noodsaaklik vir EVL-implementering (kyk 3.4.5). Daarom is dit nodig geag om 'n vraag oor die behoefte aan EVL-opleiding en -ondersteuning te stel.</p>	<p>Geslote vraag: Keuse tussen ja of nee. Kommentaar is in 'n oopvraag versoek.</p>
<p>F EVL-PRAKTYKE</p> <p>'n Paar goeie EVL-beginsels en -praktyke is geïdentifiseer en word hieronder gelys.</p> <p>Dui asseblief:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. U opinie t.o.v. die belangrikheid van die volgende EVL-beginsels en -praktyke aan. 2. In watter mate gebruik u en u departement/skool/program die volgende EVL-beginsels 	<p>Navorsingsdoelwit 2 en 3:</p> <p>In die literatuur is bestepaktyke geïdentifiseer en wou die navorser bepaal in watter mate dit aan die UV belangrik is en of dit wel gebruik of toegepas word. Indien slegs 'n mate van belangrikheid bepaal word sou slegs voorneme gemeet word en daarom is die mate van toepassing ook gemeet. Respondente kan meen 'n praktyk is belangrik maar dit uiteindelik nie toepas nie.</p>	<p>Geslote vraag. Kommentaar is in oopvraag versoek.</p>
<p>G VOORSTELLE VIR EVL-IMPLEMENTERING</p>	<p>Navorsingsdoelwit 2 en 3:</p>	<p>Oop vraag</p>

Lys asseblief u voorstelle vir implementering van EVL aan die UV.	Respondente kon die geleentheid kry om wenke vir EVL-implementering te gee. Response sal geïntegreerd met ander vrae hanteer word.	
H PROBLEME Die volgende stellings reflekteer probleme t.o.v. EVL. Dui asseblief die mate aan waarin u daarmee saamstem of verskil.	Navorsingsdoelwit 2 en 3: In die literatuur is verskeie probleme betreffende EVL geïdentifiseer. Daar word onderskei tussen probleme rakende die sienings en houdings van akademici (kyk 3.4.2); institusionele probleme (kyk 3.4); studentprobleme (kyk 3.3) en onderwysprobleme (kyk 3.3). Dit was nodig om die deelnemers 'n geleentheid te gee om probleme te identifiseer aangesien dit gehanteer moet word t.o.v. doeltreffender EVL-ontwikkeling.	Geslote vraag. Likertskaal. Kommentaar is in 'n oopvraag versoek.

4.3.3 Die onderhoudskedule

Ritchie en Lewis (2003:41) meen dat die verskynsel wat bestudeer word soms te ingewikkeld is om slegs deur 'n kwantitatiewe metode bepaal en beskryf te word en daarom was dit in hierdie studie nodig om kwalitatiewe metodes aan te wend vir meer detail data-insameling. Kwalitatiewe onderhoude in die formaat van semigestruktureerde onderhoude is as 'n sekondêre bron van data-insameling gebruik om belangrike agtergrondsinligting aangaande deelnemers te verskaf.

Semigestruktureerde onderhoude is veral geskik is vir die navorsing van persepsies, houdings en die vorming van nuwe idees, wat dan ook ter sake is in 'n studie oor EVL (Allan in Osman 2001:24). Die gebruik van gestruktureerde onderhoude in die studie was nodig om 'n beter dieptebegrip te ontwikkel van deelnemers se persepsies en ervaring ten opsigte van EVL. Met die onderhoude kon ook beter vasgestel word wat die konteks is waarin EVL toegepas word.

Semigestruktureerde onderhoude het die navorser enersyds in staat gestel om 'n skedule van vrae te gebruik en andersyds kon die deelnemers vir meer inligting gepols word indien iets onduidelik was of indien interessante feite opgeduik het wat verder opgevolg moes word (Jones in Osman 2001:24). 'n Lys van vrae of 'n onderhoudskedule is opgestel waarin verskillende oop vrae oor EVL-ontwikkeling gevra word (Hoepfl 1997:6).

Semigestruktureerde onderhoude is met 16 respondente gevoer: vier respondente is onderskeidelik verbonde aan die Fakulteit Geesteswetenskappe en die Fakulteit Ekonomiese en Bestuurswetenskappe; ses aan die Fakulteit Gesondheidswetenskappe en een onderskeidelik aan die Fakulteit Regsgeleerdheid en die Fakulteit Natuur en Landbouwetenskappe.

In tabel 4.4 word die prosedure vir die konstruksie van die onderhoudskedule uiteengesit en in tabel 4.5 word die rasionaal vir die insluiting van vrae aangedui.

Tabel 4.4 Prosedure vir die konstruksie van die onderhoudskedule

	Die rasionaal vir besluite van die navorser
Fokus: Watter doelwitte moes bereik word deur die inligting wat deur die onderhoud bekom word?	Die doelwitte word gekoppel met die doel van die studie en die navorsingsdoelwitte (kyk 1.4)
Regverdiging van die gebruik van die onderhoud: Die navorser het die volgende oorweeg: Wat is die sterk en swak punte van die gebruik van die onderhoud?	Om die persepsies en ervaring van akademici t.o.v. EVL verder te eksploreer was dit nodig om die onderhoudopname te gebruik. Daar was 'n behoefte aan kontekstueelryke data wat as agtergrond kon dien om 'n idee van EVL-ontwikkeling aan die UV te vorm. Sterk punte van onderhoude van belang wat vir die studie: <ul style="list-style-type: none"> • Deelnemers kan verder vir meer inligting gepols word indien iets onduidelik is vir die onderhoudvoerder (Jones in Osman 2001:24). • Moontlike verwarring oor die vrae kan deur verduideliking hanteer word (Babbie 1998:242; Leedy & Ormrod 2001:159). • Buigsamheid word bevorder deur die aanpassing van die skedulevrae soos wat aangeleenthede geïdentifiseer word wat belangrik is (Hoepfl 1997:7). • Dit kan ontspanne wees aangesien dit soos gewone interaksie tussen individue is (Taylor & Bogdan in Osman:2001:25). Swak punte van onderhoude wat oorweeg is: <ul style="list-style-type: none"> • Analise van onderhouddata met oop vrae is meer problematies as met geslote vrae (Leedy & Ormrod 2001:159). • Meer insette is nodig om vergelykings tussen response van deelnemers te maak. • Verg goeie voorbereiding. • Persoonlike onderhoude is tydrowend en kan duur wees (Johnson & Christenson 2004:8). • Dit is moeilik om afsprake te kry aangesien akademici baie besige skedules het. • Navorser-effekte kan voorkom waar die onderhoudvoerder data kan distort deur vooroordele en swak onderhoudvoeringsvaardighede.
Formaat van die onderhoud: Semigestruktureerde onderhoude is gebruik.	Semigestruktureerde onderhoude stel die navorser enersyds in staat om 'n skedule van vrae te gebruik wat in temas rangskik is en andersyds kan die navorser na behoefte die deelnemers vir meer inligting pols indien iets onduidelik is of indien interessante feite opduik wat verder opgevolg moet word (Jones in Osman 2001:24).
Watter aspekte van EVL of kategorieë van ondersoek gaan deur die onderhoude gedek word? (Maykut & Morehouse 1994:84)	Daar is reflekteer oor die aspekte en moontlike vrae en terme is geïdentifiseer. Aspekte het ingesluit: <ul style="list-style-type: none"> • Konteks van EVL-ontwikkeling: Tipe studente; rolspeleers; vakdisipline; rolspeleers en probleme. • EVL-praktyke en -modelle.
Gaan 'n onderhoudgids of onderhoudskedule gebruik word? (Maykut & Morehouse 1994:84)	'n Onderhoudskedule met oop vrae is opgestel om dieselfde inligting van die deelnemers te verkry; goeie benutting van beperkte onderhoudtyd te verseker en interaksie te fokus (Hoepfl 1997:7).
'n Konsep van die onderhoudskedule is ontwikkel (kyk bylae 2).	

In tabel 4.5 is die rasionaal vir die insluiting van vrae in die onderhoudskedule gegee.

Tabel 4.5 Die rasionaal vir die insluiting van vrae in die onderhoudskedule

Vraag:	Rasionaal vir insluiting: Verband met navorsingsdoelwitte	Tipe vraag
<p>Konsep van EVL:</p> <p>1. Kan u vir my asseblief die agtergrond verskaf oor EVL-ontwikkeling in die program?</p>	<p>Navorsingdoelwit 2 en 3:</p> <p>D.m.v. hierdie vraag wou die navorser bepaal wat die konteks van EVL-ontwikkeling is en het die volgende vrae daarop uitgebrei.</p> <p>Uit die response sou bepaal kon word of die deelnemers oor kennis van EVL beskik en watter tipe EVL toegepas word.</p>	<p>Oop vraag:</p>
<p>2. Wat is die funksie en doel van EVL in die program?</p>	<p>Hierdie vraag sluit aan by afdeling D van die vraelys waar wou bepaal word in watter tipe EVL-praktyke die deelnemers betrokke is.</p>	<p>Oop vraag:</p>
<p>3. Wie is die rolspelers wat oor EVL besluit in die afdeling, departement en programme?</p>	<p>Die literatuur toon dat verskillende rolspelers se verwagtings en voorskrifte t.o.v. EVL 'n bepalende faktor is in die konteks van EVL-ontwikkeling en daarom was dit nodig om hierdie aspekte te bepaal.</p>	<p>Oop vraag:</p>
<p>4. Watter prosedures volg u in die EVL-proses? Watter tipe assessering word gedoen?</p>	<p>Die literatuuroorsig het getoon dat daar groot verskille in EVL-prosedures is. Die navorser wou bepaal watter prosedures en praktyke gebruik word en watter tipe EVL-assessering gedoen word.</p>	<p>Oop vraag:</p>
<p>5. Watter tipe benadering of model volg u tans? 'n Ontwikkelingsmodel of 'n kredietoordragmodel?</p>	<p>Aangesien die filosofiese uitgangspunte van EVL-praktisyns kulmineer in 'n eiesoortige benadering, wou daar bepaal word of deelnemers enige oorweging skenk aan die EVL-model of -benadering.</p>	<p>Oop vraag:</p>
<p>6. Wat is die implikasies van EVL vir die ontwikkeling van die kurrikulum? Is die leerprogram in uitkomstegebaseerde formaat geskryf?</p>	<p>Die kurrikulum vorm 'n belangrike deel van die konteks van EVL-ontwikkeling en daarom is dit belangrik om deelnemers se opinie oor kurrikulumaspekte te kry.</p> <p>Daar is veral klem gelê op die beskikbaarheid van uitkomste aangesien dit EVL-assessering grootliks kan bevorder of belemmer.</p>	<p>Oop vraag:</p>
<p>7. Het u al ervaar dat daar verkeerde leer plaasgevind het by EVL-aansoekers wat erkenning verlang t.o.v. informele en nieformele leer?</p>	<p>Hierdie aspek het by die eerste onderhoud ter sprake gekom en is bygevoeg aangesien dit 'n aspek is wat problematies kan wees in EVL.</p>	<p>Oop vraag:</p>
<p>8. Wat is u behoeftes t.o.v. EVL-opleiding?</p>	<p>Die suksesvolle implementering van EVL is afhanklik van akademië se ondersteuning van EVL en ook hul kapasiteit om EVL te kan implementeer. Daarom is dit nodig geag om 'n vraag oor behoefte aan EVL-opleiding en -ondersteuning te stel.</p>	<p>Oop vraag:</p>

Elke onderhoud is met 'n inleidende gedeelte, te wete 'n selfbekendstelling deur die navorser, begin en 'n verduideliking van die rasionaal van die navorsing. Met die eerste rondte onderhoude het sekere aspekte van belang na vore gekom en is daar vrae bygewerk aangesien die ontwikkelende aard van die navorsingsontwerp daarvoor voorsiening maak.

Die onderhoudinligting is getranskribeer en vir deelnemerkontrole deurgegee. In sekere afdelings soos die Skool vir Verpleegkunde, die *BML*-program en die Skool vir Opvoedkunde het die onderhoude redelik dieselfde inligting opgelewer en daarom is daar in sulke gevalle slegs deelnemerkontrole by die programdirekteur of 'n inligtingryke respondent in die afdeling gedoen.

Daar is ook aandag gegee aan die etiese aspekte wat betrokke is by onderhoudvoering. Vertroulikheid van inligting is onderneem en die voorwaardes waarop die deelnemers die onderhoude toegestaan het, moes nagekom word.

4.3.4 Geldigheid en geloofwaardigheid (*trustworthiness*) van die studie

Deur aandag te skenk aan goeie navorsingsontwerp kan die doel nagestewe word om geloofwaardige navorsingsresultate te genereer (McMillan & Schumacher 2001:166). Geloofwaardigheid dui op die mate waarin die resultate van 'n navorsingondersoek die werklikheid probeer weergee en as betroubaar beskou kan word. Aangesien 'n gemengde navorsingsbenadering gevolg is om die doelwitte van die studie te bereik, was dit nodig om die geldigheid en geloofwaardigheid van die ondersoek te oorweeg.

Binne die kwantitatiewe paradigma is die geldigheid van die ondersoek nagestewe deur aandag te gee aan moontlike bronne van foute in die navorsingsontwerp en –metodologie (McMillan & Schumacher 2001:166). Die geloofwaardigheid (*trustworthiness*) van die studie is verreken deur gebruik te maak van die multimetode-ondersoek of triangulering in metodes en data, en 'n ouditspoor om die oordraagbaarheidskriterium van toepasbaarheid te verreken (De Vos 1998: 349; Johnson & Christenson 2004).

Geloofwaardigheid en geldigheid is in hierdie studie verhoog deur die navorsingsontwerp sorgsaam te beplan om potensiële bedreigings (bronne van foute) uit te skakel of te verminder en daarom is daar gelet op die kriteria of beginsels van kwaliteit van meting. Daar is sorg gedra om aanvaarde riglyne vir die vraelysopname toe te pas, terwyl die ontwerp van die vraelys ook aandag geniet het. Die vraelys is uitgeklaar met 'n kundige in vraelysontwerp en portuuruitlegging is ook gedoen met twee ander kundiges in hoëronderwysstudie. Verder het die uitvoering van 'n loodsstudie ook bygedra tot die geldigheid van die ondersoek (McMillan & Schumacher 2001:166).

Verder is die betroubaarheid van die studie, te wete herhaalbaarheid, die bereiking van dieselfde resultate en objektiwiteit, bevorder deur die navorsingsmetode en ontwikkeling van die navorsinginstrumente deeglik te beskryf, om sodoende by te dra tot 'n ouditspoor sodat ander individue die navorsing sal kan herhaal (Johnson & Christenson 2004). Die prosedure waarvolgens

die vraelys en die onderhoudskedule ontwikkel is, sowel as die rasionaal vir die insluiting van vrae is deeglik beskryf.

Wat die toepasbaarheid van die navorsing bevindinge betref het hierdie studie nie veralgemeenbaarheid na ander HOI's nagestreef nie, aangesien die konteks van EVL-ontwikkeling aan elke HOI redelik uniek is en mag varieer. Daar is egter 'n mate van oordraagbaarheid in die navorsing ingebou. Guba (in De Vos 1998:349) meen egter dat oordraagbaarheid (*transferability*) 'n ander kriterium van toepasbaarheid in kwalitatiewe navorsing is. Die navorser het daarna gestrewe om die tendense en vraagstukke in die literatuur en internasionale navorsing te identifiseer en dit in te sluit in die temas van die vraelys. Daarom kan sekere elemente van die bevindinge wel op soortgelyke Suid-Afrikaanse HOI's toepasbaar gemaak word.

Die triangulering in metodes en data is aangewend om die geloofwaardigheid van die ondersoek te verhoog (Johnson & Christenson 2004:13; Leedy & Ormrod 2001:105; Maykut & Morehouse 1994:146). Metode-triangulering is aangewend deur die gebruik van onderhoude, vraelyste en 'n literatuuroorsig om sodoende die waarskynlikheid te verhoog dat die verskynsel van EVL uit verskillende gesigspunte verstaan word (Johnson & Christenson 2004:13). Die vraelys het bestaan uit oop en geslote vrae en die oop vrae het aan die respondente die geleentheid gebied om ander opinies en menings oor EVL te verskaf as waarvoor die geslote vrae voorsiening gemaak het.

Verder is van deelnemerkontrolle gebruik gemaak om uitklaring te doen van inligting wat deur middel van die onderhoude ingesamel is. Volgens Johnson en Christenson (2004:12) is deelnemerkontrolle 'n nuttige strategie om te kontroleer of die bevindinge van die studie ooreenkom met die deelnemers se idees en betekenis wat hul oorgedra het tydens die data-insameling en dus die waarheidswaarde (*truth value*) van die studie so verbeter (De Vos 1998:348). Elektroniese deelnemeruitklaring is gedoen met akademië wat in die onderhoude aangedui het dat hul EVL benut. Verder is daar met die BML-, NPDO-, SO- en verpleegkundeleerprogramme heelwat dieselfde inligting deur die onderhoude bekom en is deelnemerterugvoer slegs met betrekking tot 'n gesaghebbende deelnemer in die leerprogram gedoen. Die deelnemers het dus die geleentheid gekry om te bevestig of hul ervaring korrek gedokumenteer is en die nodige regstellings kon gemaak word.

Met die onderhoude is daarna gestrewe om neutraal te wees en om nie die deelnemers se persepsies te beïnvloed nie, om sodoende ook die geloofwaardigheid (*trustworthiness*) van die data te verhoog (Babbie 1998:243). Daar is gepoog om nie deelnemers se waarneming te kleur deur eie houdings en voorkeure wat kan aanleiding gee tot waninterpretasie van die inligting nie. Verder is objektiwiteit

bevorder deurdat die navorser deur kritiese self-refleksie besin het oor eie vooroordele en vooropgestelde idees wat die navorsing en bevindinge kan affekteer (Johnson & Christenson 2004:14).

Daar is ook gepoog om die geloofwaardigheid van die studie te bevorder deur vooroordeel in ag te neem met steekproeftrekking. Daar is voorsiening gemaak om programdirekteure wat dalk minder positief is, ook te betrek in die steekproef aangesien hul mening ook weerspieël moet word in die resultate. Daar is ook sorg gedra om in die vraelys en onderhoudskedule nie EVL- aangeleenthede te hanteer wat te ingewikkeld is nie (Babbie 1998:11).

Vervolgens is etiese aspekte ook in ag geneem.

4.3.5 Etiese oorwegings

Etiese gedrag dui op die konformering aan die standarde en gedrag van 'n gegewe beroep of groep (Babbie 1998:399). Wanneer navorsing gedoen word moet die navorser daarop bedag wees om die algemene norms oor wat aanvaarbaar en onaanvaarbaar is in die uitvoering van wetenskaplike ondersoek, na te kom.

Die volgende norms word in die literatuur aangedui: vrywillige deelname, deelnemers mag nie aan gevaar blootgestel word nie; anonimiteit en vertroulikheid, eerlikheid, verantwoordelike analise en verslaggewing van resultate (Babbie 1998; McMillan & Schumacher 2001).

Deelname aan 'n navorsingsondersoek is vrywillig en dit is oneties om 'n individu te forseer om deel te neem. Respondente is telefonies, per e-pos en in die dekbrieff van die vraelys versoek om aan die ondersoek deel te neem. Vrywillige deelname kan problematies wees indien die veralgemeenbaarheid van die resultate bedreig word. Deelnemers aan sosiale navorsing mag nie aan gevaar blootgestel word nie. In hierdie studie is sorg gedra om deelnemers nie in gevaar of in verleentheid te stel deur byvoorbeeld inligting bekend te maak nie (Babbie 1998:400). Verder is sensitiwiteit aan die dag gelê in die rapportering van resultate, om nie deelnemers te na te kom nie.

Anonimiteit en vertroulikheid: In die studie is die betrokke vraelysrespondente 'n keuse gegee of hul, hul identiteit bekend wil maak. Anonieme vraelyste skep egter die probleem dat die navorser nie opvolgwerk kan doen om die responskoers te verhoog nie (Gall *et al.* 1996:295).

Eerlikheid en deursigtigheid rakende die identiteit van die navorser is ook 'n belangrike etiese oorweging (Babbie 1998:403; McMillan & Schumacher 2001:198). Dit was dus nodig gewees om in

die studie aan te dui dat die navorser die inligting vir 'n magisterstudie benodig en verder is die navorser se betrokkenheid by die EVL-streekkantoor ook vermeld.

Daar is ook daarna gestrewe om verantwoordelike analise en verslaggewing van resultate te doen deur ook negatiewe bevindings te rapporteer. Eerlikheid en openheid is noodsaaklik vir die verhoging van die betroubaarheid van resultate volgens Babbie (1999:405). Onvoorsiene uitkomst is gehanteer sonder om dit met allerlei manipulerings te verdoesel of te rasionaliseer. Eerlikheid en openheid is noodsaaklik vir die verhoging van die betroubaarheid van resultate volgens Babbie (1999:405).

4.4 SAMEVATTING

In hoofstuk 4 is die navorsingsontwerp en -metodologie wat in die uitvoering van die studie gebruik is, bespreek. 'n Gemengde navorsingsbenadering met kwantitatiewe en kwalitatiewe elemente is in die eksplorerende ondersoek gebruik om die verskynsel van EVL aan die UV te bestudeer en die gestelde navorsingsdoelwitte te laat realiseer. Die data-insamelingsmetode, die ontwerp en rasionaal vir die samestelling van die vraelys en die onderhoudskedule, sowel as die steekproeftrekking is bespreek. Aandag is aan die geldigheids- en geloofwaardigheidsaspekte van die studie geskenk, sowel as die etiese aspekte.

In die volgende hoofstuk word die analise van die kwalitatiewe en kwantitatiewe data gekombineer en bespreek in die triangulering van resultate met die literatuurstudie.

HOOFSTUK 5

BESPREKING VAN DIE BEVINDINGE

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 4 word die navorsingsbenadering en -metodologie waarvolgens die ondersoek na EVL-ontwikkeling aan die UV uitgevoer is, uiteengesit.

In hierdie hoofstuk word doelwit 2 van die studie verder uitgevoer deurdat die bevindinge van die situasie-analise ten opsigte van EVL-ontwikkeling aan die UV bespreek word. Die agtergrond van die UV en EVL-ontwikkeling word beskryf om sodoende die konteks te skets waarbinne EVL funksioneer en 'n bespreking van die bevindinge van die studie word gedoen.

5.2 DIE UV EN EVL-ONTWIKKELING

Die UV is in die sentrale streek van Suid-Afrika geleë en is 'n multikulturele, parallelmedium-instelling (Afrikaans en Engels). In 2003 is die Universiteit van die Noorde se Qwaqwa-kampus in die Oos-Vrystaat by die UV geïnkorporeer en in 2004 is die Bloemfontein-kampus van VISTA-Universiteit by die UV geïnkorporeer. Daar is ongeveer 16 000 studente op die hoofkampus in Bloemfontein, 3000 wat deur middel van afstandsonderwys studeer en 1 500 studente op die Qwaqwa-kampus.

Die UV is reeds sedert 1994 in 'n transformasieproses betrokke en dit het onder andere die oorskakeling na parallelmedium, 'n rasionaliseringsaksie en infasering van die programbenadering, behels.

Die visie van die UV is: Om 'n uitmuntende, billike en innoverende universiteit te wees.

Die volgende vyf kernwaardes word beskou as daardie waardes van die UV wat in alle handelinge gereflekteer moet word, naamlik akademiese vryheid en outonomie; uitnemendheid; billikheid; diensingesteldheid; en integriteit.

Indien EVL met die missie in verband gebring word, strewe EVL daarna om billikheid te bevorder met betrekking tot die toeganklikheid van die UV se toelatingsbeleide en -prosedures. EVL is 'n innoverende opvoedkundige praktyk en sluit aan by die strewe na innovasie in die visie van die instelling. Die uitnemendheid kan verbind word met gehalte en deur middel van EVL moet daar na gehalte en die behoud van die integriteit van programme gestrewe word.

Vyf strategiese prioriteite is bepaal wat rigtinggewend vir die UV sal wees vir 2004-2006, naamlik gehalte en uitnemendheid; billikheid, diversiteit en gelykberegting; finansiële volhoubaarheid; streeksamewerking en -betrokkenheid en 'n uitwaartse dryf (nasionaal en internasionaal).

EVL aan die UV resorteer onder die strategiese prioriteite (b) billikheid, diversiteit en gelykberegting, sowel as (d) streeksamewerking en -betrokkenheid. As sulks word dit hanteer in die subprojek: Toeganklikheid en toelating deur die Komitee vir Toelating met Sukses.

Die ontwikkeling van EVL aan die UV is in 1996 geïnisieer deur 'n taakspan en die *BML*-program is as 'n produk hiervan ontwikkel in samewerking met die *School of New Learning* van die *DePaul University* in Chicago (Anderson 1998:1). Dit is 'n leerprogram wat op volwasse leerders met werkservaring afgestem is en word gebaseer op ervaringsleer en die assessering en erkenning van voorafleer. Die *BML*-leerprogram maak voorsiening vir volwassenes wat nie oor matriekvrystelling beskik nie. Die voorvereistes vir toelating is dat die kandidaat 23 jaar oud of ouer moet wees, 'n senior sertifikaat met ten minste twee jaar werkservaring of 'n graad 10-sertifikaat met ten minste vyf jaar werkservaring moet hê. Die ontwikkelingsmodel van EVL word gebruik en studente kan erkenning kry vir formele voorafleer, sowel as vir leer uit vorige werkservaring.

'n Ander grootskaalse EVL-toepassing vind gestalte in 'n samewerkingsooreenkoms tussen die Skool vir Opvoedkunde en die Departement van Onderwys wat betref die opgraderingskwalifikasie van ondergekwalfiseerde onderwysers. EVL word toegepas in die Nasionale Professionele Diploma in Opvoedkunde (NPDO) en die Sertifikaat in Onderwys (SO) waar 'n geïntegreerde assesseringsbenadering gebruik word met 'n sterk ontwikkelingsbenadering tot EVL (Prinsloo & Buchler 2002:6).

In 2002 is die Portefeuljekomitee vir Toelating met Sukses daargestel om toeganklikheid en EVL te fasiliteer aan die UV. Tans is die ontwikkeling van EVL as 'n alternatiewe leerroete aan die UV die verantwoordelikheid van die Aansoek- en Toelatingsafdeling van Akademiese Studentedienste. As 'n interimreëling word EVL aan die UV deur die Toelatings en EVL-komitee hanteer wat bestaan uit administratiewe kundiges betreffende toelatings, institusionele regulasies, EVL-kriteria en akkreditering van internasionale kwalifikasies.

Tans is die senaatsdiskresionêre toelating wat in die Algemene Regulasies bepaal word 'n meganisme wat EVL aan die UV rig. Verder word toelating ook aan volwassenes wat nie oor 'n geëndoseerde senior sertifikaat beskik nie, verleen deur enersyds voorwaardelike vrystelling vanaf 23-jarige ouderdom te gee waar die aansoeker wel oor 'n senior sertifikaat en werkservaring moet beskik en andersyds vrystelling op 45-jarige ouderdom sonder 'n senior sertifikaat. Indien 'n aansoeker toelating

volgens ouderdomsvrystelling bekom, bepaal die Matrikulasieraad egter dat geen voorafleer vóór die ouderdom van vrystelling vir krediete erken kan word nie.

In 2003 is die Streekprojek van Erkenning van Voorafleer (SEVL) geloods as deel van die streeksamewerkingsinisiatief van die Vrystaatse Hoëronderwyskonsortium om toeganklikheid in die Vrystaatstreek te verhoog. Die Erkenning van Voorafleer Streekkantoor het hiervolgens die mandaat om die UV, die Universiteit van Sentrale Tegnologie en die Vrystaatse Skool van Verpleegkunde te ondersteun in hul EVL-ontwikkeling. Die doel van die EVL-streekkantoor is om 'n gesentraliseerde EVL-diens aan die vennote te lewer om sodoende effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit te verseker. Die EVL-streekkantoor is op die VISTA Kampus van die UV geleë en skakel met die onderskeie institusionele EVL-strukture van die vennootskapsinstellings.

Die UV word oor die bevordering van toeganklikheid in die literatuur vermeld oor kreatiewe projekte soos die *BML*-program (Day 2002:35; Prinsloo & Buchler 2002:6; SAQA 2002:48) en die deelname aan die streeksamewerkingsinisiatief in die Vrystaat ten opsigte van EVL (SAQA 2004:20).

5.3 PERSEPSIES VAN EVL AAN DIE UV

Ter uitvoering van doelwit 2a van die studie (kyk 1.4) is akademici aan die UV se persepsies van die EVL-konsep in die situasie-analise bepaal. EVL is 'n relatief nuwe benadering wat 'n bedreiging vir akademici kan wees indien dit nie omsigtig hanteer word nie. Dit is nodig om kennis te neem van akademici se persepsies ten opsigte van die EVL-konsep en EVL-praktyke sodat dit in ag geneem kan word in die beplanning van EVL-ontwikkeling.

In vraag 1B van die vraelys is respondente gevra (kyk bylae 1):

B1 *Wat verstaan u onder EVL?*

Die eerste stap in die aanvaarding van 'n nuwe idee of praktyk is die bewustheid, kennis en begrip aangaande die praktyk en hoe dit funksioneer en daarna volg die fase waarin die individu se houding daarteenoor gevorm word: 'n belangstelling en oortuiging oor die praktyk (kyk 2.3).

In die beskrywing van wat die respondente onder EVL verstaan, kan verwag word dat van die volgende aspekte onderskei kan word (kyk 2.4).

Erkenning van voorafleer kan beskryf word as –

- 'n **tipe proses** (identifisering, assessering en erkenning);
- van sekere **tipe ervaring en leer** (formele, informele, nieformele of werkservaring); en

- dat dit aangewend word vir 'n **sekere doelwit** (toelating, krediete, plasing, seleksie, ens.).

'n Baie deeglike beskrywing van EVL is verskaf deur 'n dosent wat betrokke is by die *BML-leerprogram* aan die Bestuursfakulteit.

Erkenning van voorafleer beteken om deur 'n sistematiese en geldige assesseringsproses die bekwaamhede, (competencies) van 'n individu formeel te erken en te akkrediteer, ongeag van hoe, wanneer of waar hierdie bekwaamhede verwerf is.

'n Akademikus van Maatskaplike Werk som EVL kernagtig op as:

Die vergelyking/passing van leer/ervaring wat 'n leerder bekom het met die leeruitkomste van 'n kwalifikasie en die aanvaarding/gee van erkenning vir die leer/ervaring ingevolge 'n bepaalde kwalifikasie.

Die meeste beskrywings is egter vae beskrywings van EVL. Oor die algemeen blyk dit dat daar wel 'n bewustheid van EVL onder die akademici is. In die geheel blyk dit dat die respondente almal meen dat EVL nie net op kredietoordrag fokus nie, maar meer op ervaring wat opgedoen is. Dit is 'n aanduiding dat daar wel 'n bewustheid van erkenning van ervaringsleer is en dat akademici al kennis geneem het van erkenning van andersoortige tipe leer in HO.

Van die 37 respondente wat hierdie vraag beantwoord het, meen die meerderheid (18) dat EVL alle tipes leer (formele en ervaringsleer) insluit, terwyl 14 voel dat EVL formele leer uitsluit. Dit stem ooreen met die bevindinge in die literatuur (kyk 2.4) dat daar verskillende beskouings van EVL is waar een groep byvoorbeeld slegs kredietoordrag as EVL beskou, terwyl 'n ander groep meen dat slegs erkenning van ervaringsleer EVL is. Baie EVL-aansoekers doen egter aansoek vir erkenning van 'n mengsel van formele en ervaringsleer.

Aangesien hierdie 'n eksplorerende studie is en die persepsies en praktyke van akademici betreffende EVL aan die UV relatief onbekend is, is aangeneem dat 'n groot mate van oningeligtheid aan die UV betreffende EVL heers. Tog blyk dit dat daar ten minste 'n breër bewustheid van EVL is as net kredieterkenning vir formele leer.

Die respondente het min van die proses (identifisering, assessering en erkenning) melding gemaak en het meestal na erkenning verwys in hul beskrywing. Slegs 'n paar respondente het melding gemaak dat EVL 'n vergelyking met leeruitkomste van die leereenheid behels. Tydens die onderhoude is deelnemers gevra oor die proses wat gevolg word en uiteenlopende praktyke is geïdentifiseer wat op 'n kontinuum lê van uitdaageksamens, portefeulje van bewyse, onderhoude en slegs oorweging van 'n

curriculum vitae (CV). In die geval waar 'n CV gebruik word, word die CV nie altyd met leeruitkomste vergelyk nie en is dus net vir ervaring erkenning gegee. Hierteenoor vereis SAKO se EVL-beleid en die EVL-kriteriadokument egter 'n vergelyking en assessering van voorafleer teenoor die uitkomste van die kwalifikasie of leereenheid waarvoor aansoek gedoen word (SAQA 2002; 2004).

In 3.2 word aangedui dat daar in die aanvaarding van 'n innovasie, begrip nodig is vir die aard van die paradigmaskuif wat nodig is om die verandering teweeg te bring. Bewustheid en kennis van die konsep van EVL is dus elemente wat kan bydra tot die begrip dat leer uit ervaring ook binne akademiese konteks waarde het en dat 'n paradigmaskuif dus nodig is. Hierdie skuif wat moet plaasvind is van EVL as blote kredietoordrag tot erkenning van alle soorte leer deur 'n gehalteproses met assesseringspraktyke. Die paradigmaskuif is ook daarin geleë dat daar nie bloot erkenning gegee word vir ervaring nie, maar vir leer uit ervaring wat teen uitkomste van die leereenheid geassesseer word.

Slegs een respondente het melding gemaak van die regstellingsmotief van EVL in die sin dat EVL op individue gerig is wat in die vorige bedeling van gehalte skolingsgeleenthede ontnem is. Daar is dus 'n beperkte bewustheid by UV-personeel ten opsigte van die regstellingsmotief van EVL. Hierdie aspek dui daarop dat akademici in 'n groot mate onbewus is van SAKO se EVL-beleid wat regstelling as 'n oorhoofse doelwit vir EVL gestel het.

Slegs twee respondente het spesifiek die beweeglikheid en artikulasie van studente as doeleindes van EVL aangedui. Artikulasie en beweeglikheid tussen leerprogramme en instellings heen is egter belangrik as beginsels van die NKR en is nou verbonde aan EVL.

In die onderhoude is deelnemers uitgevra oor die tipe praktyke en EVL-benaderings of -modelle wat hul gebruik. Die respondente wat betrokke is in die leerprogramme wat gerig is op EVL (die *BML*-leerprogram, die *NPDO*-leerprogram en die *SO*-leerprogram) het 'n duidelike begrip getoon vir die EVL-model wat hul aanwend in hul konteks. Aangesien hierdie leerprogramme se studente 'n redelik homogene groep vorm, met dieselfde behoeftes en probleme, is 'n EVL-benadering ontwerp wat die konteks goed verreken.

Oor die algemeen was die respondente aan ander departemente in 'n groot mate onbewus van die onderskeiding ten op sigte van verskillende EVL-modelle en -benaderings en dit blyk dat EVL-praktyke aangewend word soos dit in die situasie benodig word, sonder inagneming van die profiel van die EVL-aansoeker. Daar is dus 'n leemte aan kennis en oordeelkundige aanwending van EVL-benaderings of -modelle onder akademici aan die UV geïdentifiseer. In die konteks van EVL-

ontwikkeling het die EVL-beskouing 'n noue verband met die tipe EVL-praktyke wat toegepas word (kyk 2.6).

Die gevolgtrekking word gemaak dat daar 'n breër bewustheid van EVL is as net krediet erkenning vir formele leer. Daar is met die aanvang van die studie aangeneem dat 'n groot mate van oningeligtheid betreffende EVL aan die UV heers aangesien geen inligting oor EVL-ontwikkeling aan die UV beskikbaar was nie. Alhoewel die meeste response baie vaag was, kon afgelei word dat daar verskille is ten opsigte van die tipe leer wat in- of uitgesluit is in die beskrywing van EVL. Verder was dit die verwagting dat meer respondente melding sou maak van die vergelyking van voorafleer met die leeruitkomste van die leereenheid waarvoor erkenning verlang word. Daar is 'n leemte geïdentifiseer wat betref die betrokkenheid van respondente in die erkenning van ervaringsleer. Daar is verder ook 'n leemte met betrekking tot die bewustheid van die regstellingsmotief van EVL en die belangrike rol wat dit in die toeganklikheidsdiskoers in Suid-Afrika speel, geïdentifiseer.

5.4 DIE TOEPASBAARHEID VAN EVL IN VAKGEBIEDE OF DISSIPLINES

As deel van die uitvoering van doelwit 2a (kyk 1.4) is 'n situasie-analise onderneem om akademië aan die UV se persepsies oor die toepasbaarheid van EVL in hul vakgebied te bepaal.

In vraag B2 van die vraelys is respondente gevra (kyk bylae 1):

B2 *Dink u dat EVL in u vakgebied of dissipline toegepas kan word?*

Die konteks van die dissipline, soos die organisering van kennis, die onderwysbenadering, die tipe student en die rol van professionele rade, sal implikasies vir akademië se persepsies ten opsigte van EVL inhou. Respondente het in hul response in die vraelys en in die onderhoude melding gemaak van hierdie aspekte.

In tabel 5.1 word respondente se menings ten opsigte van die toepasbaarheid van EVL in hul vakgebied- of dissiplineverband opgesom.

Tabel 5.1 Die toepasbaarheid van EVL in die vakgebied of dissipline

		N	Onseker	Ja	Nee
B2	Dink u dat EVL in u vakgebied of dissipline toegepas kan word?	35	4 11.4%	27 77.1%	4 11.4%

Van die 35 respondente wat die vraag beantwoord het, het 27 (77.1%) aangedui dat EVL in hul vakgebied en dissipline toegepas kan word, terwyl slegs vier (11.4%) gemeen het dat EVL nie in hul

vakgebied en dissipline toegepas kan word nie. Vier respondente (11.4%) het aangedui dat hul onseker hieroor was.

Die beskouing van kennis, leer, die kurrikulum en hoe dit in die vakgebied gestruktureer is, is deurslaggewend vir die tipe EVL wat geïmplementeer sal word (kyk 2.5.3). In die kenniskonteks waarin EVL toegepas word, behoort aandag geskenk te word aan die onderskeiding tussen prosedurekennis en verklarende kennis en die vertikale en horisontale diskoers.

Drie van die vier respondente wat meen dat EVL nie in hul vakgebied en dissipline toegepas kan word nie, se vakgebiede vorm deel van die natuurwetenskappe (Fisika, Wiskunde, Chemie) en hul meen dat kennis in hierdie vakgebiede as so gespesialiseer beskou word dat dit moeilik in informele en nieformele verband verwerf kan word. Hierdie tipe dissiplines se kennis is dus volgens die vertikale diskoers in 'n koherente, sistematiese hiërargiese struktuur georganiseer wat net in 'n formele onderwyskonteks verwerf kan word.

Die volgende kommentaar som hierdie gesigspunt duidelik op:

Dit is moeilik om universiteitswiskunde informeel te bemeester. Daar moet een of ander struktuur wees waarin die onderrig verskaf word. Die wiskunde wat in die praktyk gebruik word berus op 'n breë basis van wiskunde wat mens nie noodwendig in die werksplek teëkom nie. (Wiskunde)

Hierdie kommentaar sluit aan by Peters *et al.* (1999:4) se bevindinge dat in die Wetenskapsfakulteit waar hul studie uitgevoer is, EVL 'n klein rol gespeel het aangesien die aard van die kursusse kennisgebaseerd is en min studente in staat sou wees om kennis uit ervaring te verwerf. Daar is egter heelwat ander dosente (nege) in die Fakulteit Natuurwetenskappe wat wel voel dat EVL toepasbaar in hul vakgebied is. Ten minste drie van die nege is dosente wat betrokke is in nagraadse programme waar die voorvereiste 'n verskeidenheid van toepaslike B-grade is.

Al die respondente van die Skool vir Opvoedkunde meen dat EVL in hul vakgebied toepasbaar is. EVL kan veral toegepas word in die opgraderingskwalifikasies, die SO en NPDO vir ondergekwalfiseerde onderwysers. Die betrokke studente is 'n groot groep wat homogeen is in die sin dat hul volwasse leerders is, werkend, en ondergekwalfiseerd. Hul het die behoefte aan opgradering van hul kennis en vaardighede en buigsame onderwysbenaderings soos deelydse onderwys en erkenning van voorafleer. Die Departement van Onderwys is 'n belangrike rolspeler in hierdie konteks en is redelik voorskriftelik wat die EVL-ontwikkeling van hierdie twee opgraderingskwalifikasies betref.

Daar moet in ag geneem word dat sekere vorms van kennis die implikasie inhou dat dit meer moontlikhede vir erkenning inhou as ander. EVL kan byvoorbeeld makliker toegepas word in beroeps- en professionele velde met die klem op die verdere professionele ontwikkeling en opgradering van vaardighede (kyk 2.5.4.).

In die Fakulteit van Gesondheidswetenskappe word EVL as toepasbaar beskou in die magister en doktrale programme van die Gesondheidsberoep-onderwys, sowel as die programme van die Skool vir Verpleegkunde. In die res van die Fakulteit van Gesondheidswetenskappe word dit egter nie as sulks aangedui nie, aangesien leerprogramme geïntegreerd in 'n stelselbenadering aangebied word wat beteken dat selfs kredietoordrag van 'n ander HOI nie maklik aanvaar word nie.

In die onderhoude het akademiëci van die Skool vir Verpleegkunde aangedui dat EVL toegepas kan word in hul vakgebied aangesien individue geleentheid het om 'n groot mate van leer in die werksplek te kan opdoen. Alhoewel Verpleegkunde ook 'n geïntegreerde onderwysbenadering volg, pas hulle wel EVL toe. Verder word EVL ook deur hul professionele raad, die Suid-Afrikaanse Raad op Verpleging bevorder as 'n instrument in die oplossing van die probleem van skaars vaardighede wat in die verplegingsberoep geïdentifiseer is. In die onderhoude is geïdentifiseer dat die teikengroep vir EVL onder andere EVL-kandidate insluit wat verwagtings koester dat hul tydens die EVL-proses, sowel as in die leerprogram, deur 'n mentor begelei gaan word. Hierdie verwagtings het implikasies vir die tipe EVL-model wat EVL die beste sal bevorder.

Een respondente in die Fakulteit Geesteswetenskappe (Sosiologie) meen dat sy vakgebied baie abstrakte en hoë kognitiewe vlakke van kennis verg en argumentatief van aard is, en dus sal EVL nie so maklik toegepas kan word nie. 'n Ander anonieme respondente in die Geesteswetenskappe wat onseker is of sy vakgebied geskik is vir EVL-toepassing, voel dat die *leerplan is nie sodanig ingerig nie*.

Al die respondente van die Bestuursfakulteit meen dat EVL in hul vakgebiede toegepas kan word en dat EVL-aansoekers die geleentheid het om ervaring op te doen, in hul werksplek en deur kortkursusse wat bygewoon word. Die *BML*-leerprogram is bekend dat dit op volwasse leerders met ervaring gerig is. Die toepasbaarheid van EVL in die *BML*-leerprogram word kortliks só opgesom:

EVL vir die BML-program impliseer die bereiking van uitkomst in sekere modules ...deur die (proses van erkenning) van voorafleer. Leerders kry dus toegang tot die program en versnelde leer (advanced standing)...

Alhoewel die *BML*-leerprogram 'n unieke EVL-program is en in die literatuur as 'n voorbeeld van EVL voorgelê word, kan gevra word in watter mate EVL in die res van die Bestuursfakulteit

toegepas word. Ten minste twee programdirekteure het aangedui dat hul tevrede was dat die *BML*-leerprogram EVL, veral ten opsigte van toelating, in die Bestuursfakulteit ondervang. Ongelukkig was die responskoers in die Bestuursfakulteit nie goed nie, en 'n verdere ondersoek is nodig om te bepaal of EVL in die res van die Bestuursfakulteit ten volle benut word.

Die *BML*-leerprogram voorsien ook in behoeftes van 'n groot groep studente wat redelike homogeen is aangesien almal volwasse leerders is en werkend, met 'n behoefte aan 'n onderwysstrategie wat hul omstandighede in ag neem. Die *BML*-leerprogram voorsien ook in die behoefte van volwasse leerders wat nie beskik oor 'n geëndosseerde senior sertifikaat nie, om toelating aan die UV te bekom.

Wat die Fakulteit Regsgeleerdheid betref, meen die respondent wat by 'n nagraadse leerprogram betrokke is dat EVL wel toegepas kan word en dat hulle reeds EVL toepas. Die programdirekteur van die voorgraadse LL.B.-program voel egter onseker oor die toepasbaarheid van EVL, aangesien daar nie werklik buite HO, ekwivalente modules is wat aangebied word wat regsmodules vervang nie. In 'n onderhoud is gemotiveer dat die progressie van leer in die kurrikulum sodanig is dat EVL moeilik toegeken sal word. Die LL.B.-program bevat egter ook praktiese modules wat prosedurekennis vervat en dit is dus 'n gebied wat vir EVL-toepassing geëksploreer moet word.

Ses respondente uit verskillende fakulteite het aangedui dat EVL op nagraadse vlak toegepas kan word en dit is belangrik dat die vlak waarop EVL toegepas word ook in EVL-ontwikkeling oorweeg moet word. Peters (2000:7) het in haar studie oor EVL aan die Universiteit van Kaapstad bevind dat EVL meer op nagraadse vlak toegepas word. EVL-kandidate wat 'n voorgraadse kwalifikasie en redelike werkservaring het, beskik in meerdere mate oor voorafleer wat in HO erken kan word. 'n Ander aspek waarvoor sy gerapporteer het, is die feit dat studente al toelating tot nagraadse programme (gevorderde plasing) bekom het sonder 'n eerste graad aangesien akademiëci op hierdie vlak besluit wie hul toelaat. Deurdat nagraadse programme kleiner studentegetalle het is daar ruimte om koherente EVL-prosedures op hierdie vlak te ontwikkel en meer op ontwikkeling van akademiese vaardighede te fokus.

Uit die onderhoude het dit geblyk dat EVL byvoorbeeld in die magister in Ontwikkelingstudies vir keuringsdoeleindes aangewend word. 'n Uitgebreide vraelys word vir hierdie doeleinde gebruik en sodoende het EVL as 'n proses dus ook waarde as 'n diagnostiese meganisme om plasing van studente te doen (kyk 2.4.2.4).

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die meerderheid respondente (77.1%) meen dat EVL in hul vakgebied en dissipline toegepas kan word. Alhoewel 'n groot aantal respondente meen dat EVL in hul vakgebied toegepas kan word, is dit duidelik in die bespreking dat faktore soos die organisering van

kennis in die dissipline, vlak van die leerprogram, verskillende onderwysbenaderings, die profiel van die EVL-kandidaat en eksterne rolspelers soos beroepsrade, ook die toepasbaarheid van EVL beïnvloed.

Indien die toepasbaarheid van EVL en die diverse aard en konteks van verskillende vakgebiede en departemente in ag geneem word, is dit duidelik dat dit moeilik sal wees om 'n generiese EVL-benadering aan die UV te ontwikkel. 'n Hibriede EVL-benadering waar verskillende EVL-modelle gebruik word sal waarskynlik meer geskik wees vir toepassing aan die UV.

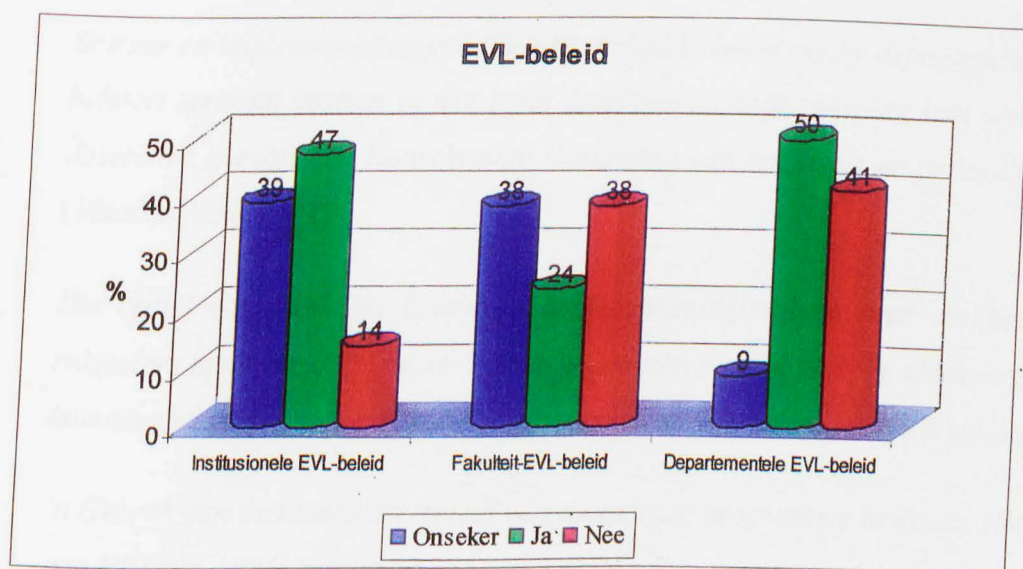
5.5 EVL-BELEID

Ter uitvoering van doelwit 2a is akademië aan die UV se bewustheid aangaande EVL-beleid in die situasie-analise bepaal.

Respondente is in vraag C van die vraelys gevra (kyk bylae 1):

C Dui asseblief aan of u kennis dra aangaande EVL-beleid aan die UV.

In figuur 5.1 word die menings aangaande die beskikbaarheid van EVL-beleide aan die UV opgesom en voorgestel.



Figuur 5.1 Menings oor die mate van die beskikbaarheid van EVL-beleide aan die UV.

Volgens figuur 5.1 blyk dit dat die meerderheid respondente (47%) aangeneem het dat daar 'n EVL-beleid aan die UV is, terwyl heelwat respondente (39%) onseker daaroor was. Daar is tans nie 'n operasionele formele EVL-beleid nie, maar 'n konsep-EVL-beleid is egter in die proses van

ontwikkeling. Die formele institusionele meganisme wat EVL aan die UV rig, is geleë in die Algemene Regulasies en staan bekend as senaatsdiskresionêre voorwaardelike toelating.

Uit figuur 5.1 kan afgelei word dat 24% van die respondente aangeneem het dat daar 'n EVL-beleid in hul fakulteit is, terwyl 38% gemeen het daar is nie en 38% onseker daaroor is. Daar is tans geen EVL-beleid op fakulteitsvlak nie en sommige respondente het aangedui dat hul wag vir die beskikbaarstelling van die institusionele beleid sodat hul binne die institusionele EVL-beleidsraamwerk hul eie EVL-beleid kan ontwikkel.

Wat EVL-beleid in die onderskeie skole/departemente/programme betref dui figuur 5.1 aan dat die meerderheid respondente (50%) gemeen het dat daar wel 'n EVL-beleid in hul afdeling was, terwyl 41% gemeen het daar is nie. Met die onderhoude het dit geblyk dat daar baie min afdelings is wat wel oor 'n EVL-beleid beskik en dat 'n paar in die proses van ontwikkeling van EVL-beleid op afdelingsvlak is.

Uit die kommentaar in die vraelys, sowel as in die onderhoude, is 'n behoefte aan EVL-beleid uitgespreek sodat EVL-implementering volgens goedgekeurde beleid, riglyne en prosedures gedoen kan word. Die volgende kommentaar en wenke aangaande EVL-beleid is uitgespreek:

Breë beleidsrigtings moet aangedui word binne fakulteite en riglyne moet verskaf word, veral vir professionele fakulteite en beroepsgerigte grade. (Regswetenskappe)

Bestuur en implementering van die EVL-beleid behoort nie by departemente te berus nie. Dit behoort sentraal bestuur te word met deurlopende ondersteuning aan sowel die applikant as doserende personeel. Konsekwente toepassing van beginsels en prosedures is noodsaaklik. (Maatskaplike Werk)

Die opstel van duidelike beleid en implementeringsriglyne deur die betrokke afdeling en rolspelers moet aandag geniet. Dit moet sirkuleer word aan die Onderwyskomitee en ander komitees en verfyn word. (Gesondheidswetenskappe:Onderwysontwikkeling)

'n Gebrek aan institusionele beleid veroorsaak dat programme buite die BML nie aandag gee aan EVL nie. (BML-program)

Die behoefte aan EVL-beleid wat met vraag C geïdentifiseer is, word ondersteun deur die response op vraag E van die vraelys waar 77% van die respondente 'n groot behoefte aangedui het vir duidelike

riglyne met betrekking tot EVL-implementering. Verder dui die respondente in hul response op vraag F ook aan dat EVL-beleid met duidelike riglyne vir EVL-implementering baie belangrik is.

Bestaande EVL-praktyke vind dus tans aan die UV binne 'n ongestruktureerde raamwerk plaas wat ruimte laat vir die beoefening van ongestandaardiseerde praktyke en die neem van besluite oor EVL wat waarskynlik nie aan EVL-gehalte kriteria voldoen nie.

In 3.2.5 is reeds daarop gewys dat beleide en praktyke wat met die institusionele visie gekoppel word, 'n sleutelfaktor vir sukses in EVL is. Een van CAEL se administratiewe standaarde vir gehalte-EVL spesifiseer dat beleide en prosedures ten opsigte van EVL-assessering bekend gemaak moet word en beskikbaar gestel word (Whitaker 1989:74).

Op makrovlak is nasionale EVL-beleid in 2002 daargestel en die institusionele wil vir implementering sal grootliks bepaal word deur die ontwikkeling van EVL-beleid op verskillende vlakke van die instelling om 'n bemagtigende konteks vir EVL-ontwikkeling te skep. Die gebrek aan EVL-beleid beteken nie dat daar nie EVL-ontwikkeling aan die UV is nie, maar dit impliseer egter dat daar 'n leemte is in die operasionalisering van EVL-ontwikkeling wat voldoen aan gehalte-kriteria en die verskaffing van duidelike riglyne vir EVL-toepassing.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die meerderheid respondente 'n aanname gemaak het dat EVL-beleid op alle vlakke aan die UV aanwesig is wat nie ooreenstem met die werklike voorkoms van EVL-beleid aan die UV nie. Op institusionele vlak is daar tans 'n konsep-EVL-beleid waarvoor nog gekonsulteer word, geen EVL-beleid vir die onderskeie fakulteite nie, terwyl daar op departementele vlak slegs by 'n paar afdelings 'n EVL-beleid beskikbaar is.

Die gebrek aan operasionele EVL-beleid op institusionele, fakulteits- en afdelingsvlak is as 'n leemte in EVL-ontwikkeling aan die UV geïdentifiseer.

5.6 BETROKKENHEID BY EVL-PRAKTYKE

As deel van die uitvoering van doelwit 2 is 'n situasie-analise onderneem om akademië aan die UV se persepsies en ervarings te bepaal aangaande erkenning wat vir formele en ervaringsleer gegee word. Die konteks waarin EVL-ontwikkeling plaasvind speel 'n groot rol ten opsigte van die doelwit waarvoor EVL aangewend word. Aangesien die literatuur toon dat heelwat akademië kredietoordrag (KTO) of die erkenning van formele leer as die somtotaal van EVL beskou (kyk 2.4.2.3), wou die navorser bepaal of dit ook die geval aan die UV is.

Respondente is in afdeling D van die vraelys gevra (kyk bylae 1):

D In watter mate was u en/of u skool/departement/program tot dusver betrokke by die volgende EVL-praktyke?

Twee breë erkenningspraktyke is geïdentifiseer, naamlik:

- KTO waar formele leer erken word.
- Erkenning van leer uit vorige ervaring of ervaringsleer.

Die datakategorieë van die vraelys is soos volg gehergroepeer om bespreking te vergemaklik:

- **Selde** en **Soms** is gegroepeer om **Mindere mate van betrokkenheid** te vorm.
- **Dikwels** en **Meestal** is gegroepeer om **Meerdere mate van betrokkenheid** te vorm.

5.6.1 Kredietoordrag

In tabel 5.2 word die mate waarin respondente betrokke is in KTO aan die UV opgesom.

Tabel 5.2 Mate van betrokkenheid by KTO

A	EVL gebaseer op geakkrediteerde leer (vorige formele gesertifiseerde onderwys)	N	Nooit	Mindere mate	Meerdere mate
A1	Erkenning van krediete verwerf aan 'n ander hoëronderrysinstelling (HOI).	36	5 13.9%	9 25%	22 61.1%
A2	Module/vakvystellings op grond van ekwivalente modules/vakke voltooi aan die UV.	36	6 16.7%	16 44.5%	14 38.9%

Uit tabel 5.2 kan afgelei word dat die meerderheid respondente (22; 61.1%) betrokke was by KTO ten opsigte van leer verwerf aan 'n ander HOI, terwyl 14 respondente (38.9%) nog nooit of in 'n mindere mate daarby betrokke was. Dit is insiggewend dat minder respondente (14; 39%) betrokke is by KTO van ekwivalente leereenhede binne die UV as by KTO vanaf ander HOI's.

Uit die onderhoude het dit ook geblyk dat KTO as die vernaamste vorm van erkenning van voorafleer gesien word en in die meeste gevalle vind 'n proses van ekwivaliëring plaas deur sillabusse te vergelyk. Die waarde van KTO is geleë in die feit dat studente mobiliteit verkry om tussen leerprogramme en HOI's te beweeg en hul krediet te kan oordra (kyk 2.4.2.3).

'n Aspek wat in ag geneem moet word aangaande erkenningspraktyke is die spekulاسie in die literatuur dat daar heelwat meer erkenning gegee word aan voorafleer en dat dit dikwels informeel en sonder enige assessering plaasvind (kyk 2.4.1). Aangesien die tyd en moeite verbonde aan EVL-assessering ontsien word, kan daar ook heelwat informele erkenning van voorafleer aan die UV geskied deur

byvoorbeeld vrystellings binne modules. Hierdie tipe erkenning sal dus nie in die stelsel waargeneem word nie aangesien geen vrystellings in die administratiewe stelsel aangeteken word nie.

5.6.2 Erkenning van ervaringsleer (informeel, nieformeel, werksgebaseerd)

In tabel 5.3 word die mate van betrokkenheid in erkenning van ervaringsleer aan die UV opgesom.

Tabel 5.3 Mate van betrokkenheid by erkenning van ervaringsleer

B	EVL gebaseer op ervaringsleer	N	Nooit	Mindere mate	Meerdere mate
B1	EVL vir toelating tot 'n leerprogram.	35	12 34.3%	19 54.3%	4 11.4%
B2	EVL vir die toekenning van module-/vakkrediete.	34	14 41.2%	15 44.2%	5 14.7%

Uit tabel 5.3 kan duidelik gesien word dat die meerderheid van die respondente (88.6%) nooit of in 'n mindere mate betrokke was by die toekenning van krediete vir ervaringsleer. Slegs vier respondente (11.4%) het aangedui dat hul in 'n meerdere mate erkenning van ervaringsleer vir toelating gebruik het.

Slegs vyf respondente (14.7%) het met erkenning van ervaringsleer gewerk vir die toekenning van krediete vir 'n leereenheid. Hierteenoor was 85.4% respondente nooit of in 'n mindere mate betrokke by die toekenning van krediete.

Die resultate toon dus dat erkenning van ervaringsleer vir toelatingsdoeleindes, asook die toekenning van krediete min aan die UV gebruik word. 'n Moontlike verklaring hiervoor kan verkry word uit die tendens wat daar in die VK (Merrifield *et al.* 2000:18) en in Australië (Wheelahan *et al.* 2003:74) geïdentifiseer is om eerder op nagraadse as voorgraadse vlak voorafleer in ag te neem vir erkenningdoeleindes. Een van die respondente se kommentaar sluit ook hierby aan:

Dit hang af van die vlak van kwalifikasie, bv. EVL vir 'n honneurs ja, maar voorgraads, nie.

(Bestuursfakulteit)

Verder het navorsing getoon dat EVL-praktisyns se persepsies is dat die EVL-proses te moeilik is en dat dit beter vir EVL-aansoekers is om te registreer vir die formele leereenheid (Cameron 2004:4). Erkenning van voorafleer vir die toekenning van krediete vereis enersyds kapasiteit van akademici om EVL-assessering te kan doen en andersyds EVL-assesseringsprosesse wat voldoen aan gehaltecriteria (kyk 3.4.1). Daar kan gespekuleer word dat krediettoekenning ten opsigte van ervaringsleer min gebruik word weens onder andere 'n gebrek aan kapasiteit om ervaringsleer te assesser.

Verder toon akademici ook weerstand ten opsigte van EVL aangesien dit 'n nuwe perspektief oor leer verteenwoordig, waar leer verwerf uit ervaring as waardevol beskou word en sodoende die tradisionele benaderings van onderwys en leer uitdaag (kyk 3.3.2).

5.6.3 Toekenning van gevorderde status en heelkwalifikasies

In tabel 5.4 word die bevindinge aangaande toekenning van 'n heelkwalifikasie en gevorderde status aan die UV weergegee.

Die datakategorieë van die vraelys is soos volg gehergroepeer om bespreking te vergemaklik:

- **Stem beslis saam** en **Stem saam** is gegroepeer om **Ondersteun in meerdere mate** te vorm.
- **Stem nie saam nie** en **Stem beslis nie saam nie** is gegroepeer is om **Ondersteun in mindere mate** te vorm.

Tabel 5.4 EVL en die toekenning van 'n heelkwalifikasie en gevorderde status

	Erkenningspraktyke	N	Stem in meerdere mate saam	Onseker	Stem in mindere mate saam
C1	Toekenning van 'n heelkwalifikasie op grond van EVL.	34	3 8.8%	5 14.5%	26 76.5%
C2	Die toekenning van gevorderde status* (<i>advanced standing</i>) in 'n UV-leerprogram op grond van EVL wat toegeken is deur 'n ander HOI.	37	26 70.2%	7 18.9%	4 10.8%

*Gevorderde status wat toegeken word in 'n leerprogram op grond van EVL. Bv. direkte plasing in die tweede jaar van 'n leerprogram.

Wat die toekenning van 'n heelkwalifikasie op grond van EVL betref, kan uit tabel 5.4 afgelei word dat die meerderheid respondente (76.5%) negatief was oor die toekenning van heelkwalifikasie, terwyl slegs 8.8% respondente aangedui het dat hul positief daaroor voel.

Uit tabel 5.4 blyk dit verder dat die meerderheid respondente (70.2%) positief was oor toekenning van gevorderde plasing op grond van EVL wat deur 'n ander HOI toegeken is.

Uit bogenoemde resultate kan afgelei word dat respondente grootliks bedenkinge en onsekerhede het wat betref die gebruik van EVL vir die toekenning van heelkwalifikasies. Toekenning van 'n heelkwalifikasie is 'n baie ambisieuse erkenningspraktyk wat heelwat uitdagings inhou. Twee deelnemers het in die onderhoud aangedui dat volwassenes leer om take op die verkeerde manier te verrig en dat regstelling deur formele leer gedoen moet word. Indien 'n heelkwalifikasie toegestaan

word, is daar nie ruimte vir die hantering van leemtes en verkeerde leer in die formele leerprogram nie. Afgesien van verkeerde leer hou institusionele regulasies ook probleme in vir toekenning van die heelkwalifikasie op grond van voorafleer (kyk 3.2.1).

SAKO (SAQA 2004:10) beskou regulasies soos die 50%-residensieklausule of die helftebeginsel (slegs die helfte van 'n kwalifikasie kan op grond van voorafleer toegeken word) as problematies vir EVL en veral vir die toekenning van heelkwalifikasies (kyk 2.4.2.3). Indien hierdie regulasie geld, kan 'n heelkwalifikasie nie toegeken word nie. Alhoewel die 50%-regulasie enersyds as 'n probleem beskou word, is dit andersyds ook SAKO se standpunt dat EVL inkrementeel ontwikkel moet word binne die outonomie van HOI's (en hul regulasies). Die nasionale EVL-beleid skep egter verwagtings by studente wat aanvaar dat hul die reg het tot die toekenning van 'n heelkwalifikasie, maar hul besef nie dat HOI's se regulasies geldig is in die toepassing van die institusionele EVL-beleid nie.

Tydens die onderhoude is verskillende standpunte oor toekenning van heelkwalifikasies gehuldig. 'n Deelnemer van die Skool vir Opvoedkunde het aangedui dat hy geen probleme het met die toekenning van 'n heelkwalifikasie indien dit werklik verdienstelik is nie, terwyl 'n ander deelnemer in die dieselfde skool aangedui het dat dit glad nie wenslik is nie en dat die 50%-residensieregulasie (kyk 2.4.2) toegepas moet word aangesien:

...formele leer tog 'n tipe waarborg is, wanneer die student die situasie met die portefeulje instrument manipuleer moet die student nog bewys lewer oor sy formele leer (wat 50% van die res van die kwalifikasie betref). Mens wil tog die standarde en kwaliteit handhaaf.

Verder is die stempel wat die HOI op 'n student afdruk ook 'n aangeleentheid wat meebring dat toekenning van heelkwalifikasies nie gunstig beskou word nie. In die Australiese studie het Wheelahan *et al.* (2003:110) aangedui dat die gegradueerdheid (*graduateness*) van die student in gedrang kom indien 'n heelkwalifikasie op grond van EVL toegeken word. Akademici het die persepsie dat 'n student wat 'n heelkwalifikasie deur EVL ontvang byvoorbeeld nie noodwendig oor akademiese geletterdheid, voldoende vakdissiplinekennis, generiese vaardighede en leierseienskappe beskik nie.

Die bevinding dat die meeste respondente positief voel oor gevorderde plasing op grond van EVL wat aan 'n ander HOI toegeken word, stem nie ooreen met die tendens in die literatuur dat HOI's oor die algemeen baie agterdochtig is oor die gehalte ten opsigte van toekenning van EVL deur ander HOI's en meestal word gespesifiseer dat hierdie EVL-krediete nie oordraagbaar na 'n ander HOI is nie (Heyns 2004; Wheelahan *et al.* 2003:118).

Verder is gevorderde plasing 'n EVL-praktyk wat omsigtig hanteer moet word aangesien dit heelwat implikasies inhou. Een respondent het in die kommentaarruimte gespesifiseer dat gevorderde plasing gedoen moet word volgens goedgekeurde beleid, riglyne en prosedures.

Uit bostaande bespreking kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- Die meerderheid respondente (61.1%) was betrokke in KTO of erkenning van formele leer wat aan ander HOI's verwerf is, terwyl slegs 38.9% respondente betrokke was by KTO van leereenhede wat aan die UV verwerf is.
- Die meerderheid respondente (88.6%) het nooit of in 'n mindere mate gewerk met erkenning van ervaringsleer vir toelating nie, terwyl 85.4% respondente nooit of in 'n mindere mate gewerk het met erkenning van ervaringsleer vir toekenning van krediete, en dat dit 'n EVL-praktyk is wat in 'n groter mate aandag verdien in vakgebiede waar EVL relevant is aan die UV.
- Die meeste respondente (76.5%) negatief was oor die toekenning van 'n heelkwalifikasie op grond van erkenning van voorafleer, terwyl 72.1% respondente gevorderde plasing op grond van EVL-krediete verwerf aan ander HOI's ondersteun het.

5.7 BESKOUING EN TOEPASSING VAN EVL-PRAKTYKE

As deel van die uitvoering van doelwit 2b is 'n situasie-analise onderneem om akademici aan die UV se persepsies en ervarings oor EVL-praktyke te bepaal. Die EVL-praktyke wat in tabel 5.5 gelys word, is in die literatuur as goeie EVL-praktyke geïdentifiseer wat in onder andere belangrik is in die VK, Australië en Suid-Afrika (Merrifield *et al.* 2000; SAQA 2004; Wheelahan *et al.* 2003).

Die navorser wou bepaal of die praktyk belangrik is vir die respondente maar aangesien belangrikheid slegs voorneme kan aandui en nie werklik toepassing van die praktyk bepaal nie, is besluit om ook die mate van toepassing van EVL-praktyke te bepaal.

In vraag F is respondente gevra (kyk bylae 1):

F 'n Paar goeie EVL-beginsels en -praktyke is geïdentifiseer en word hieronder gelys. Dui asseblief

- (1) *u opinie ten op sigte van die belangrikheid van die volgende EVL-beginsels/-praktyke aan; en*
 - (2) *in watter mate gebruik u en u departement/skool/program die volgende EVL-beginsels/-praktyke?*
-

Die datakategorieë van vraag F in die vraelys is soos volg gegroepeer ten opsigte van die belangrikheid van die praktyk:

- **Minder belangrik** sluit **Onbelangrik** en **Ietwat belangrik** in.
- **Meer belangrik** sluit **Belangrik** en **Baie belangrik** in.
- **Kan nie vraag beantwoord nie** en **Neutraal** is saamgevoeg.

Ten opsigte van die toepassing van die praktyk is die datakategorieë soos volg gegroepeer:

- **Meerdere mate** sluit **Gewoonlik** en **Altyd** in.
- **Mindere mate** sluit **Nooit** en **Selde**.
- **Kan nie vraag beantwoord nie** en **Onseker** is saamgevoeg.

Vraag G het gehandel oor voorstelle vir EVL-implementering en die response is geïntegreer met die aspekte van EVL waar dit van toepassing was.

Tabel 5.5 Die belangrikheid en mate van toepassing van EVL-praktyke

In tabel 5.5 is die respondente se persepsies van die belangrikheid en toepassing van EVL-praktyke opgesom.

BELANGRIKHEID					PRAKTYK	TOEPASSING			
Item	N	Kan nie antwoord nie/ Neutraal	Minder belangrik	Meer Belangrik		N	Kan nie antwoord nie/ Onseker	Mindere Mate	Meerdere mate
F1	37	1 2.7%	2 5.4%	34 91.9%	Duidelike EVL-riglyne aan EVL-aanzoekers.	36	7 19.4%	15 41.7%	14 38.9%
F2	36	5 13.9%	3 8.4%	28 77.8%	Individuele ondersteuning aan EVL-aanzoekers in voorbereiding vir assessering.	36	7 19.4%	18 50.0%	11 30.6%
F3	36	8 22.3%	5 13.9%	23 63.9%	EVL-opleiding vir assessore en dosente.	36	9 25%	16 44.4%	11 30.5%
F4	37	4 10.8%	2 5.4%	31 83.8%	Beskikbaarheid van leeruitkomste vir modules/vakke vir EVL-assessering.	35	6 17.1%	12 34.3%	17 48.6%
F5	37	2 5.4%	0	35 94.6%	Beskikbaarheid van EVL-beleid met duidelike riglyne vir EVL-implementering.	34	11 32.3%	14 41.2%	9 26.5%

5.7.1. Verskaffing van EVL-riglyne

Respondente is gevra om hul opinie te gee oor die belangrikheid en die mate waarin hulle of hul afdeling duidelike EVL-riglyne aan EVL-aanzoekers verskaf (kyk bylae 1).

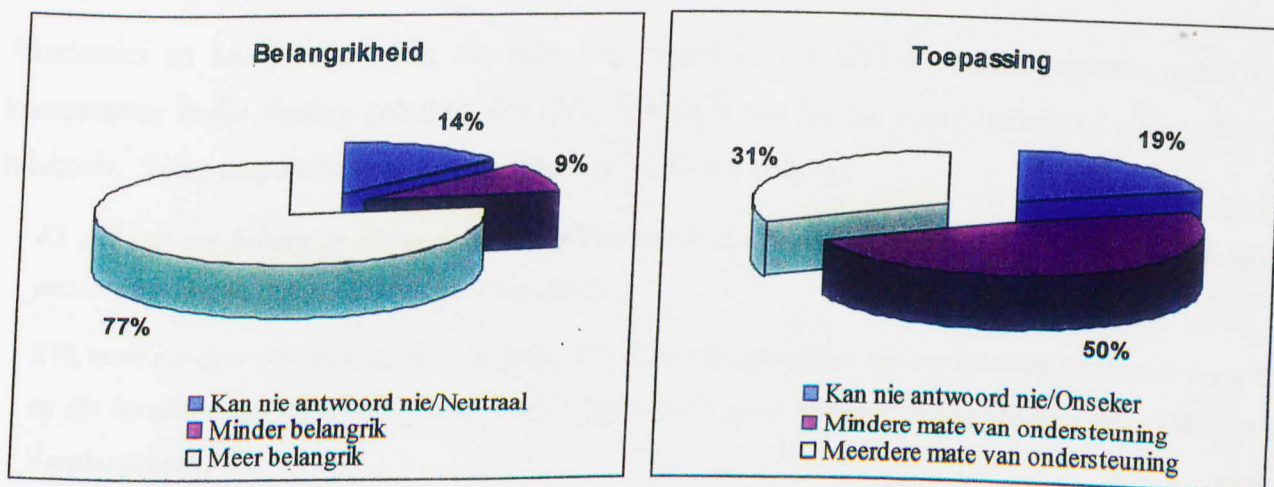
Uit tabel 5.5 is dit duidelik dat die meerderheid (34; 91.9%) respondente gemeen het dat die verskaffing van duidelike EVL-riglyne belangrik is, terwyl 61.1% nie die praktyk toegepas het nie.

Dienste en ondersteuning aan EVL-aanzoekers sluit verskaffing van riglyne, voorbereiding vir assessering, beplanning en post-assesseringsondersteuning in (kyk 3.5.1). Die verskaffing van goeie EVL-riglyne dra by tot die deursigtigheid van die EVL-proses aangesien EVL-aanzoekers ingelig is omtrent die EVL-proses en die eise wat dit sal stel. Die nasionale EVL-beleid ondersteun 'n holistiese benadering waar die ondersteuningsproses net soveel klem dra as die assesseringsproses self (SAQA 2002). 'n Holistiese benadering impliseer dat die konteks van die EVL-aanzoekers in ag geneem word en dat daarna streef word om enige hindernisse in die EVL-proses te beperk.

Die verskaffing van EVL-riglyne aan EVL-aanzoekers aan die UV word as 'n belangrike praktyk gesien en aangesien baie min respondente dit wel toepas, is dit as 'n uitdaging in EVL-ontwikkeling aan die UV geïdentifiseer.

5.7.2 Individuele ondersteuning aan EVL-aanzoekers in assessering

Respondente is gevra om hul opinie te gee oor die belangrikheid en die mate waarin hulle of hul afdeling EVL-aanzoekers in voorbereiding vir assessering ondersteun (kyk bylae 1).



Figuur 5.2 Mate van belangrikheid en toepassing van ondersteuning van EVL-aanzoekers wat assessering betref.

Uit figuur 5.2 kan afgelei word dat die meerderheid respondente (sowat 77%) gemeen het dat ondersteuning aan EVL-aanzoekers in voorbereiding vir assessering belangrik is, terwyl slegs 31% die

praktyk in 'n meerdere mate toegepas het. Die helfte van die respondente was in 'n mindere mate betrokke by ondersteuning van EVL-kandidate in die voorbereiding vir assessering.

In die onderhoude en die kommentaar in die vraelys is die behoefte aan ondersteuning van EVL-kandidate, sowel as akademië, uitgespreek.

Dit (EVL) behoort sentraal bestuur te word met deurlopende ondersteuning aan, sowel die applikant as doserende personeel. (Maatskaplike Werk)

Dosente is oorlaai met 'n geweldige klomp administratiewe pligte. Hierdie terrein is 'n "spesialisasie" en moet afsonderlik hanteer word. (Skool vir Opvoedkunde)

Ondersteuning van EVL-aansoekers is tydrowend en kan akademië se werkslas verhoog. Volgens die kriteriariglyne vir EVL-ontwikkeling is dit wenslik dat die assessor en die persoon wat die ondersteuning verskaf nie dieselfde persoon moet wees nie (SAQA 2004:41).

Die behoefte aan ondersteuning in voorbereiding vir assessering sal bepaal word deur die tipe assesseringsmetode en die tipe EVL-kandidaat. Portefeulje-ontwikkeling kan byvoorbeeld meer ondersteuning verg as 'n eksamen of toets. Die beskikbaarheid van hulpbronne sal egter bepaal watter tipe ondersteuning wel verskaf kan word.

Die vlak van die leerprogram en die leerderoutonomie wat daarmee gepaardgaan bepaal ook die ondersteuning wat nodig is. Een respondent van Onderwysontwikkeling in die Fakulteit Gesondheidswetenskappe het byvoorbeeld tydens die onderhoud te kenne gegee dat daar nie te veel ondersteuning gegee word by die skryf en formaat van die portefeulje op nagraadse vlak nie. Die outonomie wat van 'n student op 'n vlak 7 of 8 van die NKR verwag word, impliseer dus minder ondersteuning aan EVL-aansoekers.

Akademië en hul insette vorm die kern van sukses in die EVL-assesseringsproses, maar in die kommentaar is die siening gehuldig dat EVL 'n taak is wat by die administrasie of ander akademië tuis behoort. Twee respondente se kommentaar som dit soos volg op:

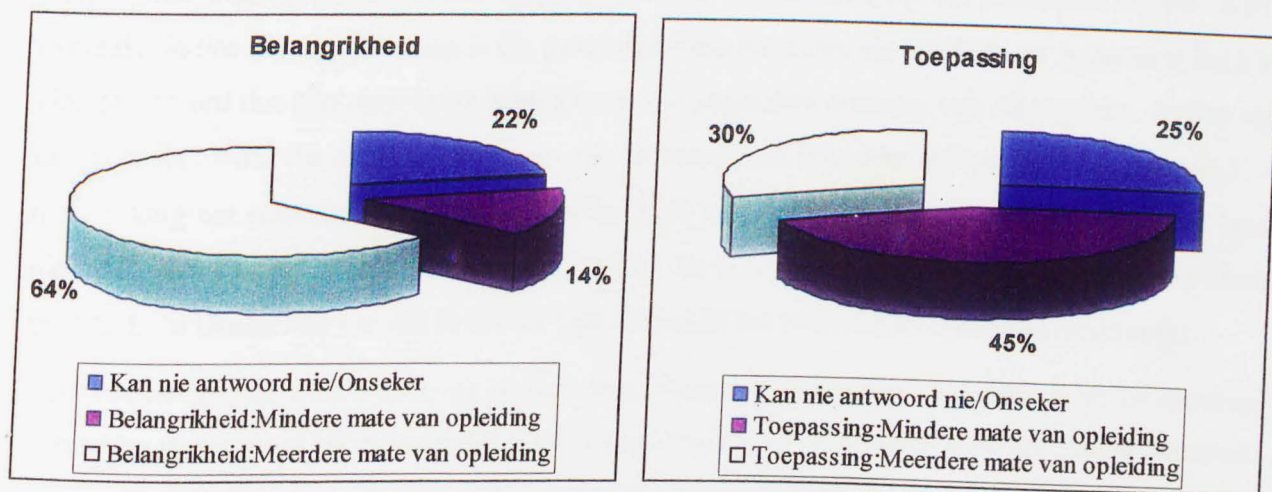
Ek stel self nie belang in die proses nie omrede ek nie die besluit neem nie. Die UV het 'n beleid en proses en ek gebruik dit. (Volhoubare Landbou)

EVL moet nie deur akademiese dosente gehanteer word nie, aangesien die werkslading reeds baie hoog is, en die kandidate sal afgeskeep word. Ander "personeel" moet hiervoor geïdentifiseer word. (Skool vir Verpleegkunde)

Daar is dus 'n potensiële leemte geïdentifiseer ten opsigte van die individuele ondersteuning van EVL-aansoekers in die voorbereiding vir assessering.

5.7.3 EVL-opleiding van assessore en dosente

Respondente is gevra om hul mening te gee oor die belangrikheid en die mate waarin spesifieke opleiding aan assessore en akademici gegee word (kyk bylae 1).



Figuur 5.3 Mate van belangrikheid en toepassing van EVL-opleiding vir assessore en dosente.

In figuur 5.3 is dit duidelik dat meer as die helfte van die respondente (64%) gemeen het dat dit 'n belangrike praktyk is, maar slegs sowat 'n derde (30%) dit wel toegepas het.

Tydens die onderhoude is vasgestel dat die minderheid van deelnemers wel reeds EVL-opleiding ontvang het in die vorm van assessoropleiding en ander werkswinkels. Met die bepaling van behoeftes aangaande EVL-opleiding het die meerderheid (54%) respondente aangedui dat hul 'n behoefte het aan opleiding in EVL-beginsels en -prosedures.

Wheelahen *et al.* (2003:155) meen dat akademici oor die algemeen glo dat hul ervare is in assessering en dat hul nie opleiding in EVL-assessering nodig het nie (kyk 3.4.1). Hierteenoor is in 3.4.2 aangedui dat akademici in Suid-Afrika oor die algemeen onervare is wat betref die assessering van volwassenes se leer.

Die belangrikheid van EVL-opleiding word geïllustreer deur die feit dat voortgesette opleiding van alle personeel wat in EVL betrokke is, as 'n standaard vir EVL-assessering beskou word (Whitaker 1989:79). Respondente se kommentaar aangaande wie verantwoordelikheid vir EVL-opleiding moet aanvaar, het die volgende ingesluit:

Daar moet 'n instansie wees wat opleiding doen. Departementshoofde of programdirekteure het nie tyd hiervoor nie. (Antropologie)

'n Oorkoepelende instansie soos CAEL moet opleiding verskaf en 'n modereringsfunksie hê, elke program moet 'n eie beleid hê wat unieke behoeftes aanspreek. (BML-program)

In die onderhoude is vasgestel dat akademiëci oor die algemeen nog EVL as 'n diskresionêre praktyk beskou waar ad hoc EVL-besluite geneem word sonder werklike assessering van die voorafleer van die aansoeker. 'n Deelnemer van Bestuurswetenskappe het aangedui dat die EVL-aansoeker in die leerprogram toegelaat word met die hoop dat hy/sy sal bewys dat hy/sy die potensiaal het om 'n sukses te maak. Indien die student druip is die gevolgtrekking dat hy/sy nie werklik oor potensiaal beskik het nie. Daar word dus min oorweging geskenk aan die negatiewe ervaring van die student. Indien verder in ag geneem word dat die deurvloeikoers van studente baie krities in HO geword het, kan die UV dit nie bekostig om studente in leerprogramme te plaas op grond van subjektiewe diskresionêre besluite nie. Afgesien van die gehalte van assessering kan die besluite wat daarvolgens geneem word studente benadeel. 'n Deelnemer van die Skool vir Opvoedkunde het tydens die onderhoud opgemerk:

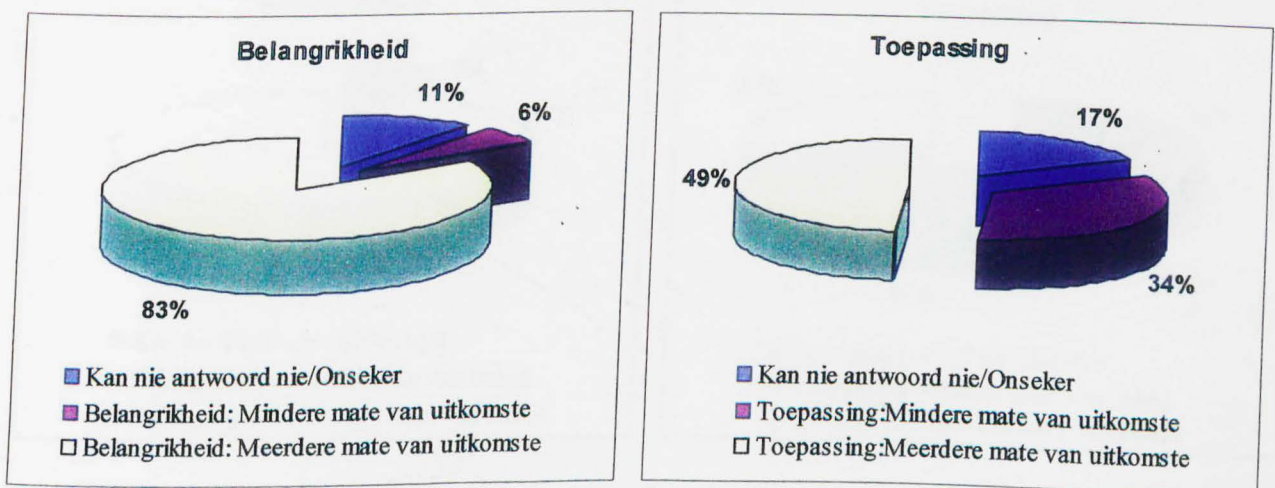
Dit kan onregverdig wees teenoor die student. As jy volgens 'n "gutfeeling" 'n student in die program op 'n sekere vlak geplaas het en hy misluk is dit 'n slegte negatiewe ervaring en word die student benadeel. Indien die intreevlak meer akkuraat bepaal kan word, is die geleentheid vir mislukking moontlik kleiner.

Indien EVL gepaardgaan met goeie assesseringspraktyke en 'n siftingsmeganisme volgens vasgestelde kriteria kan dit 'n doeltreffende plasingmeganisme wees om intreevlakke van studente beter te bestuur en so uiteindelik die deurvloeikoers van studente te bevorder.

Die gevolgtrekking is gemaak dat EVL-opleiding van assessors en akademiëci 'n uitdaging in die EVL-ontwikkeling aan die UV is.

5.7.4 Beskikbaarheid van leeruitkomst vir modules/vakke vir EVL-assessering

Respondente is gevra om hul opinie te gee oor die belangrikheid en die mate waarin hulle of hul afdeling leeruitkomst vir module/vakke beskikbaar het vir EVL-assessering (kyk bylae 1).



Figuur 5.4 Mate van belangrikheid en beskikbaarheid van uitkomste vir modules/vakke vir EVL-assessering.

Wat die beskikbaarheid van leeruitkomste vir modules of vakke vir EVL-assessering betref, kan uit figuur 5.4 afgelei word dat 83% van die respondente van mening was dat dit in 'n meerdere mate 'n belangrike praktyk is, terwyl bykans die helfte leeruitkomste in 'n meerdere mate beskikbaar het vir EVL-assessering. Die ander helfte was onseker of het nie uitkomste beskikbaar nie.

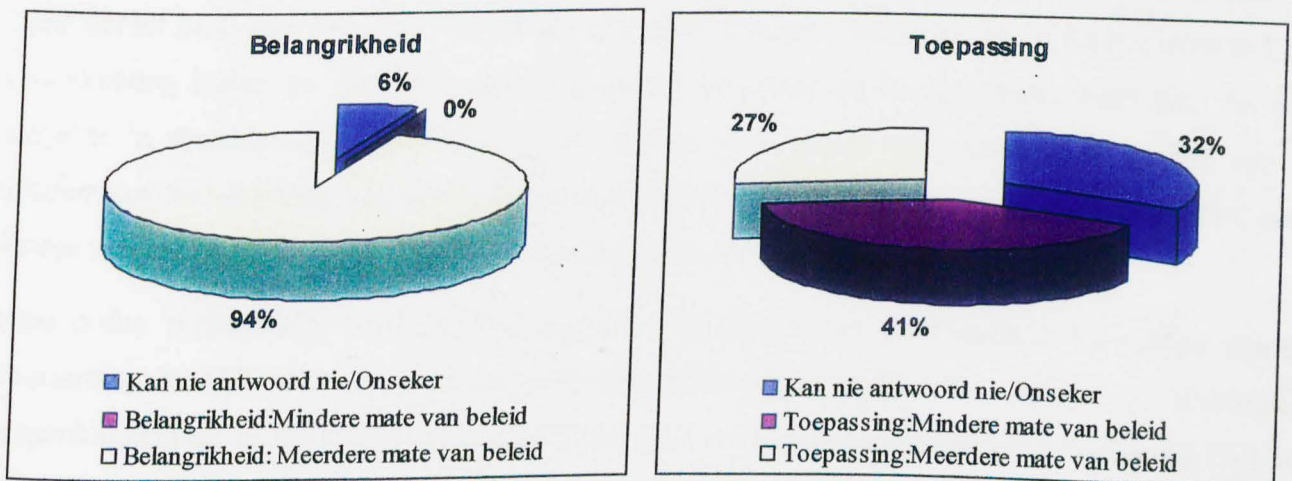
EVL behels die vergelyking en assessering van voorafleer met leeruitkomste van die leerprogram. Leeruitkomste verteenwoordig die leer wat die student behoort te demonstreer indien die leereenheid geslaag word. Die verskaffing van leeruitkomste aan die EVL-aansoeker maak die EVL-proses deursigtig aangesien die verwagtings ten opsigte van die bevoegdheid wat demonstreer moet word, daarin vervat word (kyk 3.4.3). Sonder die uitkomste is dit onmoontlik om regverdig en geldige EVL-assessering te doen.

Die gebrek aan uitkomste wat beskikbaar is vir leereenhede of swak en vae uitkomste is 'n probleem wat internasionaal en plaaslik voorkom in EVL-assessering (kyk 3.4.3).

Die beskikbaarheid van leeruitkomste vir leereenhede vir gebruik in EVL-assessering is as belangrik aangedui, maar min respondente aan die UV het dit tans beskikbaar. Hierdie aspek word as 'n potensiële leemte in EVL-ontwikkeling geïdentifiseer.

5.7.5 EVL-beleid en riglyne vir EVL-implementering

Respondente is gevra om hul mening te gee oor die belangrikheid en die mate waarin hulle departement of program EVL-beleid met duidelike riglyne beskikbaar het (kyk bylae 1). In figuur 5.5 word die mate van belangrikheid en beskikbaarheid van EVL-beleid met duidelike riglyne vir EVL-implementering weergegee.



Figuur 5.5 Mate van belangrikheid en die beskikbaarheid van EVL-beleid.

Die meeste respondente (94%) het die beskikbaarheid van EVL-beleid as belangrik beskou, alhoewel slegs 27% aangedui het dat EVL-beleid beskikbaar is. 'n Groot aantal respondente (73%) het nie EVL-beleid beskikbaar gehad nie. In 5.5 is EVL-beleid op alle vlakke hanteer en tot die slotsom gekom dat die respondente moontlik verwag dat daar EVL-beleid moet wees en ooroptimisties is in die aanname dat daar EVL-beleid is.

Tydens die onderhoude het baie min respondente aangedui dat hul departement/skool oor 'n EVL-beleid beskik. Daar is tans nie 'n operasionele institusionele EVL-beleid aan die UV nie, maar wel 'n institusionele konsep-EVL-beleid wat in die proses van konsultasie is. Die institusionele EVL-beleid moet die raamwerk skep waarbinne EVL ontwikkel moet word om 'n konsekwente benadering dwarsoor die instelling te verseker (kyk 3.2.5) en die institusionele wil verteenwoordig om toeganklikheid te verhoog op grond van EVL (kyk 3.2.5). In die onderhoude, sowel as die oop vrae het respondente aangedui dat daar 'n behoefte aan 'n EVL-beleid is en dat riglyne vir EVL-ontwikkeling nodig is.

Die gebrek aan operasionele institusionele EVL-beleid is 'n leemte in die EVL-ontwikkeling aan die UV en kan 'n teelaarde wees vir verwarring en konflik wat die vestiging van EVL as 'n opvoedkundige praktyk kan ondermyn.

5.7.6 EVL-aansoekers se behoefte aan akademiese vaardighede

Dit het uit die onderhoude geblyk dat deelnemers ondersteuning van EVL-kandidate as 'n goeie beginsel beskou en dat daar 'n bewustheid is van EVL-aansoekers se behoefte vir verdere akademiese ontwikkeling sodra hul in die leerprogram is. Daar is egter 'n tekort aan fondse, mannekrag en tyd om hierdie funksie te verrig. 'n Deelnemer van die Skool vir Verpleegkunde het daarop gewys dat die verwagtings van die EVL-aansoekers is dat hul deur 'n mentor begelei gaan word in die EVL-aansoek, maar dat dit heeltemal buite die kwessie is om genoemde redes. Daar kan dus 'n leemte wees in EVL-ontwikkeling indien die tipe EVL-aansoeker en hul behoeftes nie in ag geneem word nie. As EVL slegs as 'n assesserings-proses beskou word sonder genoegsame ondersteuning en aandag aan die akademiese ontwikkeling van EVL-aansoekers, kan dit 'n negatiewe ervaring word waar EVL slegs fisiese toeganklikheid behels, maar nie epistemologiese toeganklikheid nie (kyk 3.5.1).

Daar is dus 'n potensiële leemte in EVL-ontwikkeling aan die UV geïdentifiseer ten opsigte van die voorsiening in EVL-aansoekers se behoefte aan akademiese vaardighede. Indien epistemologiese toeganklikheid nie op kreatiewe maniere voorsien gaan word nie sal die regstellingsmotief van EVL nie ten volle aan die UV realiseer nie (kyk 3.5.1).

Die volgende gevolgtrekkings is ten opsigte van die beskouing van die belangrikheid van EVL-praktyke en die werklike gebruik daarvan in die EVL-proses aan die UV gemaak:

- Die verskaffing van EVL-riglyne aan EVL-aansoekers word deur byna alle respondente (91%) as belangrik beskou, terwyl 61% van die respondente dit nie toepas nie.
- Individuele ondersteuning aan EVL-aansoekers in voorbereiding vir assessering word deur die meerderheid respondente (77%) as 'n belangrike praktyk gesien, terwyl slegs 31% van die respondente dit toepas.
- EVL-opleiding van assessore en dosente word deur 64% van die respondente as belangrik gesien, maar slegs 30% van die respondente pas dit toe.
- Die meerderheid respondente (94%) meen dat die beskikbaarheid van uitkomstebelangrik is, maar die helfte van die respondente het nie uitkomstebelangrik nie.
- Die meerderheid respondente (94%) beskou EVL-beleid met duidelike riglyne vir implementering as belangrik. Slegs 27% van die respondente meen hul het EVL-beleid beskikbaar, terwyl dit tans slegs in konsepvorm gekonsulteer word.

Daar word dus 'n algemene gevolgtrekking gemaak dat die meeste respondente van mening is dat die gelyste erkenningspraktyke in vraag F belangrik is, maar dat hul die praktyke min toepas.

5.8 BEHOEFTE AAN EVL-OPLEIDING EN -ONDERSTEUNING

Ter uitvoering van doelwit 2c van die situasie-analise wat die identifisering van behoeftes aangaande EVL-implementering behels, is respondente gevra om hul behoeftes te stel aan EVL-opleiding en ondersteuning (kyk bylae1).

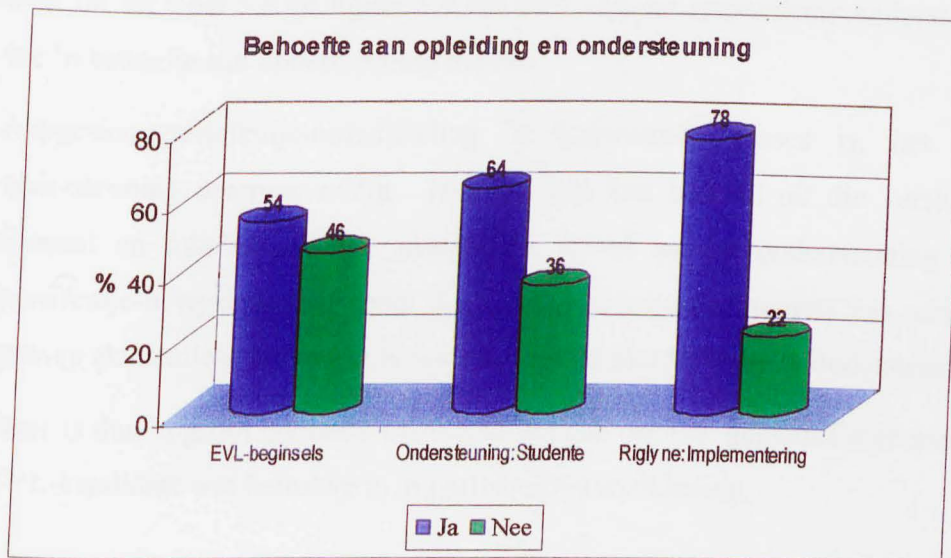
E Behoeftes aan EVL-opleiding

Dui asseblief aan of u 'n behoefte het aan die volgende:

In tabel 5.6 en figuur 5.6 word die behoefte wat respondente ten opsigte van opleiding en ondersteuning in EVL ervaar, aangedui.

Tabel 5.6 Behoefte onder respondente aan EVL-opleiding en -ondersteuning aan die UV

BEHOEFTE	N	Ja	Nee
Opleiding in EVL-beginsels en -prosedures.	35	19 54.3%	16 45.7%
Ondersteuning aan EVL-aanzoekers met die ontwikkeling van 'n portefeulje van bewyse.	36	23 63.9%	13 36.1%
Riglyne om EVL te implementeer in my departement/skool/program.	36	28 77.8%	8 22.2%



Figuur 5.6 Mate van behoeftes aan EVL-opleiding en -ondersteuning aan die UV.

5.8.1 Opleiding in EVL-beginsels en -prosedures

Uit tabel 5.6 en figuur 5.6 blyk dit dat die meerderheid respondente (54.3%) opleiding in EVL-beginsels en -prosedures verlang, terwyl 45.7% respondente aangetoon het dat hulle nie 'n behoefte aan EVL-opleiding het nie. Van laasgenoemde 16 respondente is vyf reeds opgelei, ses het gemeen EVL is nie van toepassing in hul dissipline nie, twee beskou EVL as 'n administratiewe proses en die res is meer betrokke by KTO. Heelwat deelnemers in die onderhoude het aangedui dat EVL-assessering en opleiding 'n uitdaging is en dat hul hulp daarmee benodig.

Daar is ook 'n groot behoefte aan die beskikbaarheid van EVL-beginsels en -prosedures onder die respondente geïdentifiseer. Die behoefte vir opleiding is ook in die kommentaar uitgespreek:

Workshops should be held to give information on RPL, structure should be provided for those involved. (Skool vir Verpleegkunde)

Die integriteit van die assesseringstelsel kan bevorder word deur die opleiding van alle personeel wat by EVL betrokke is (SAQA 2004:40). As sleutelrolspelers in EVL-ontwikkeling is dit noodsaaklik dat akademië wat betrokke is in EVL, daarin opgelei sal word (kyk 3.3 en 3.2.8). Dit hou ten nouste verband met EVL-gehalteversekering en dat die integriteit van leerprogramme en kwalifikasies gewaarborg kan word indien EVL toegeken word (kyk 3.4.4).

5.8.2 Ondersteuning van EVL-aanzoekers met portefeulje-ontwikkeling

Wat ondersteuning aan EVL-aanzoekers met die ontwikkeling van 'n portefeulje van bewyse betref, blyk dit uit tabel 5.6 en figuur 5.6 dat 64% van die respondente ondersteuning verlang, terwyl 36% nie 'n behoefte aan ondersteuning het nie.

Aangesien portefeulje-ontwikkeling 'n tydrovende proses is, het EVL-aanzoekers hulp en ondersteuning daarmee nodig. Hierdie hulp kan bestaan uit die verskaffing van riglyne oor die formaat en inhoud van die portefeulje, sowel as die ondersteuning van EVL-aanzoekers wat portefeulje-bewyslewering moet doen. Die meeste deelnemers het aangedui dat daar nie tyd en genoeg akademiese personeel is om studente op hierdie wyse te ondersteun nie.

Daar is dus 'n groot behoefte by akademië aan die UV geïdentifiseer aangaande ondersteuning van EVL-kandidate wat betrokke is in portefeulje-ontwikkeling.

5.8.3 Riglyne vir EVL-implementering

Uit tabel 5.6 en figuur 5.6 blyk dit dat 'n groot persentasie respondente (78%) riglyne verlang om EVL te implementeer in hul afdelings.

In die onderhoude was daar heelwat navrae oor die beskikbaarheid van EVL-riglyne. Die behoeftes is uiteenlopend: van basiese opleiding in die teoretiese onderbou van EVL tot baie praktiese opleiding in veral die assessering van voorafleer. In 3.2 word die gebrek aan EVL-riglyne as 'n probleem in Suid-Afrika uitgelig wat EVL-implementering tans kortwiek.

Uit die kommentaar in die oop vraag blyk dit dat sekere akademië reeds opleiding ondergaan het en dat ander behoeftes bestaan. 'n Behoefte is uitgespreek vir 'n gereelde besprekingsgroep waar idees

oor beste praktyke uitgeruil kan word. 'n Ander behoefte is finansiële ondersteuning soos 'n eenmalige, bedrag om binne 'n departement EVL-beginsels te inisieer en te implementeer.

'n Respondent van Geografie se kommentaar oor die tyd wat aan opleiding spandeer moet word, was:

But do we have time for more, lengthy in service training/workshops? RPL is a positive thing, but again, I foresee it being implemented with an "academic cost" i.e. time, effort, input from academics.

Thomas (1998) beveel aan dat EVL gestadig geïmplementeer moet word aangesien dit eers onder akademië gevestig moet word omdat die sukses of mislukking afhanklik is van die betrokkenheid en ondersteuning van akademië. Voorafleer en die assessering daarvan het dus implikasies vir die rol en werkslading van akademië, sowel as die siening van studente en daarom is dit sinvol indien EVL eerder inkrementeel ontwikkel word.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat akademië 'n groot behoefte aan inligting en riglyne ervaar om EVL-praktyke aan die UV te rig. EVL-opleiding is 'n groot uitdaging in EVL-ontwikkeling aan die UV. Die behoeftes wissel van opleiding in die teoretiese onderbou van EVL tot praktiese opleiding in assessering van voorafleer.

5.9 PROBLEME TEN OPSIGTE VAN EVL

Die uitvoering van doelwit 2d van die situasie-analise is hanteer deur die identifisering van probleme met EVL-implementering in die vraelys en onderhoud. Indien die onderliggende probleme wat akademië ervaar, verstaan word, kan pro-aktiewe stappe geneem word om kommunikasie- en konsultasie-strategieë te bevorder.

Respondente is in afdeling H van die vraelys gevra om die mate aan te dui waarin hul saamstem of verskil ten opsigte van EVL-probleme wat geïdentifiseer is (kyk bylae 1).

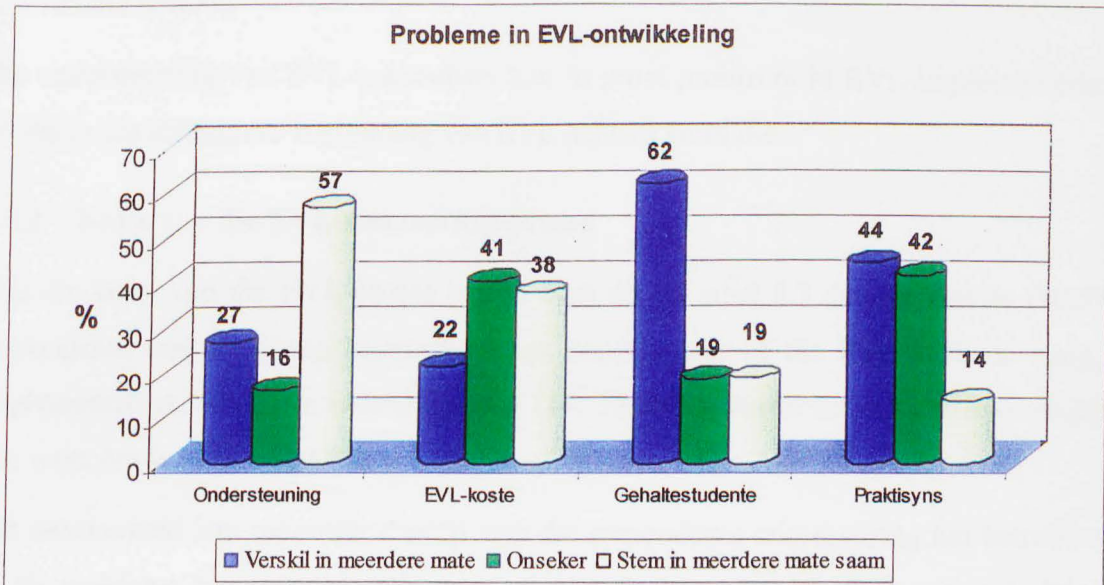
H Probleme

Die volgende stellings reflekteer probleme ten opsigte van EVL. Dui asseblief die mate aan waarin u daarmee saamstem of verskil:

Die datakategorieë is soos volg gegroepeer:

- **Verskil baie** en **Stem nie saam nie** word gegroepeer as **Verskil in meerdere mate**.
- **Stem saam** en **Stem beslis saam** word gegroepeer in **Stem saam in meerdere mate**.

In tabel 5.7 en figuur 5.7 word van die probleme wat aangaande EVL aan die UV ervaar word, weergegee.



Figuur 5.7 Probleme wat met EVL-ontwikkeling ervaar word aan die UV.

Tabel 5.7 Probleme wat met EVL-ontwikkeling ervaar word aan die UV

	PROBLEME	N	Verskil in meerdere mate	Onseker	Stem saam in meerdere mate
1	Ondersteuning van EVL-aanzoekers in voorbereiding vir assessering is te tydrowend om te implementeer, bv. portefeulje-ontwikkeling.	37	10 27.1%	6 16.2%	21 56.7%
2	Die EVL-assesseringsproses kan te duur wees om te implementeer.	37	8 21.6%	15 40.5%	14 37.9%
3	EVL sal aan studente van minderwaardige gehalte toelating tot leerprogramme bied.	37	23 62.2%	7 18.9%	7 19%
4	Praktisyns in my spesifieke vakgebied ondersteun nie EVL nie.	36	16 44.4%	15 41.7%	5 13.9%

5.9.1 Ondersteuning van EVL-aanzoekers in voorbereiding vir assessering

In figuur 5.7 en tabel 5.7 is dit duidelik dat die meerderheid respondente (57%) gemeen het dat ondersteuning van EVL-aanzoekers in hul voorbereiding vir assessering te tydrowend is om te implementeer.

Hierdie bevinding sluit aan by 5.8.2 waar 'n behoefte aan hulp met die ondersteuning van EVL-aansoekers geïdentifiseer is. Dit korreleer ook met nasionale en internasionale navorsingsbevindinge waar ondersteuning as 'n probleem ervaar word (kyk 3.5.1). Weens die individuele aard van die EVL-assessering meen akademici dit is makliker as die EVL-aansoeker eerder die formele leereenheid voltooi.

Die ondersteuning van EVL-aansoekers kan 'n groot probleem in EVL-implementering wees indien dit nie in die strategiese beplanning van EVL hanteer word nie.

5.9.2 Koste van die EVL-assesseringsproses

Wat die koste van die EVL-proses betref, blyk dit uit tabel 5.7 dat die meeste (40.5%) van die 37 respondente wat die vraag beantwoord het, onseker was of die EVL-koste te hoog kan wees vir implementering, terwyl 'n redelike aantal (14; 37.8%) gemeen het EVL-assesseringsproses te duur kan wees om te implementeer.

Die onsekerheid kan moontlik daarop wys dat respondente min ervaring het betreffende EVL-koste en die probleme daaromtrent. Die persepsie dat die koste van die EVL-proses te hoog is, kan egter meebring dat EVL nie as 'n alternatiewe leerroete oorweeg sal word nie. Die koste van EVL-assessering kan problematies wees vanweë die individuele aard van assessering en is in 3.5.2 bespreek.

Daar heers dus heelwat onsekerheid of die koste verbonde aan EVL-implementering die ontwikkeling daarvan sal belemmer.

5.9.3 Gehalte van studente wat toelating in leerprogramme deur EVL bekom

Uit figuur 5.7 kan afgelei word dat 62% van die respondente grootliks verskil het aangaande die stelling dat EVL toelating in leerprogramme sal bied aan studente van swakker gehalte.

Aangesien die gehalte van EVL oor die algemeen as problematies deur akademici ervaar word (3.4.3), is dit insiggewend dat die respondente meen dat die toepassing van EVL nie noodwendig impliseer dat EVL-studente van swak gehalte is nie. Gehalte van studente wat in leerprogramme toegelaat word kan verhoog word indien geloofwaardige EVL-assessering van hul voorafleer uitgevoer is. Daar is egter 'n risiko dat die neem van diskresionêre besluite sonder behoorlike assessering 'n bedreiging inhou vir die gehalte van studente wat intree in leerprogramme en ook uiteindelik die deursetkoerse negatief kan beïnvloed.

Die gevolgtrekking word dus gemaak dat akademici aan die UV nie van mening is dat EVL toelating sal verskaf aan studente van swak gehalte nie.

5.9.4 Praktisyns se ondersteuning van EVL

Uit figuur 5.7 en tabel 5.7 blyk dit dat 44% van die respondente in 'n meerdere mate verskil het van die stelling dat praktisyns in hul vakgebied nie EVL ondersteun nie, terwyl 42% hieroor onseker was en slegs 14% meen hul kollegas negatief is oor EVL-toepassing.

Twee van die kritiese faktore wat Wolfson (1997) geïdentifiseer het in die aanvaarding van EVL as 'n opvoedkundige innovasie, is die goedkeuring van die verandering op departementele/dissiplinêre vlak en dat individue in leiersposisies 'n positiewe klimaat vir verandering moet skep. Topbestuur aan die UV het reeds die inisiatief geneem om EVL 'n prioriteit te maak en 'n positiewe klimaat vir verandering aan die UV te skep deur hulpbronne vir EVL beskikbaar te stel in die vorm van die EVL-Streekkantoor. Hierdie inisiatief moet ook in die onderskeie departemente aan die UV deur die departements- en programhoofde uitgebou word.

Jones (1998:74) wys daarop dat die oortuigings van ander individue bepalend is vir praktisering van 'n nuwe innovasie en dat die ondersteuning van 'n nuwe praktyk deur 'n substansiële groep kollegas een van die faktore is wat EVL-implementering sal fasiliteer. Departement- en programhoofde, sowel as akademici, se ondersteuning van EVL as praktyk sal 'n belangrike oorweging wees vir akademici om dit as nuwe praktyk te aanvaar. Sonder ondersteuning van ander akademici sal EVL moeilik gevestig word.

Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die meerderheid respondente nie werklik weet of hul kollegas EVL ondersteun of nie.

Ander probleme wat in die kommentaarafdeling oor probleme gelys is:

Die gehalte van toelating van EVL-studente hang van die gehalte van die bestuur van die EVL-program af. (Antropologie)

Leeruitkomst in 'n kwalifikasie word versprei/bereik tussen/in verskillende modules. Onseker of EVL toegepas moet word ingevolge leeruitkomst van 'n kwalifikasie of ten opsigte van 'n module se uitkomst. (Maatskaplike Werk)

Die volgende gevolgtrekkings is gemaak oor probleme wat akademici aan die UV ten opsigte van EVL ervaar:

- Die meerderheid respondente (57%) meen dat ondersteuning van EVL-aansoekers in hul voorbereiding vir assessering te tydrowend is om te implementeer.
- Die meerderheid (40.5%) respondente is onseker of die EVL-koste te hoog kan wees vir implementering.
- Die meerderheid respondente (62%) is van mening dat EVL nie toelating sal verskaf aan studente van minderwaardige gehalte nie.
- Daar bestaan onsekerheid by 42% van die respondente of praktisyns in hul vakgebied EVL ondersteun.

5.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die bevindings van die situasie-analise ten opsigte van EVL-ontwikkeling aan die UV bespreek. Die agtergrond van die UV is beskryf om die konteks te skets waarbinne EVL ontwikkel. Die resultate van die ondersoek is beskryf en geïnterpreteer deur triangulering uit te voer tussen die bevindinge van die vraelysopname en die onderhoude en die tendense en problematiek wat in die literatuuroorsig geïdentifiseer is.

Oor die algemeen wil dit voorkom of die UV progressief is ten opsigte van die bevordering van toeganklikheid en word die UV in die literatuur vermeld wat betref kreatiewe projekte waarin toeganklikheid tot HO verhoog word. Verder het topbestuur hulpbronne beskikbaar gestel vir EVL-ontwikkeling in terme van die deelname aan die EVL-streekprojek in die Vrystaat. Die bevindinge wat in die hoofstuk bespreek is, dui egter daarop dat sekere leemtes in EVL-ontwikkeling aan die UV bestaan.

In die volgende hoofstuk sal 'n opsommende perspektief van die studie verskaf word en sal daar aanbevelings gemaak word ten opsigte van die bevindinge wat in hierdie hoofstuk verkry is.

HOOFSTUK 6

OPSOMMENDE PERSPEKTIEWE EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word 'n opsommende perspektief van die studie gegee, en aanbevelings gemaak vir die implementering van EVL aan die UV met inagneming van die bevindinge van die studie ter uitvoering van doelwit 3 om die navorsingsdoelwit te bereik.

Voorts word die waarde en beperkings van die studie bespreek en word moontlikhede vir verdere navorsing bespreek.

6.2 OPSOMMING VAN DIE LITERATUURSTUDIE

Die teorie (uit die literatuur) het meegehelp om tendense in EVL-ontwikkeling, wêreldwyd te identifiseer en dit het as agtergrond gedien om die navorsingvraag en navorsingdoelwitte uit te klaar en die meetinstrumente te ontwikkel. Die literatuuoroorsig het ook 'n raamwerk gevorm om die navorsingsresultate en bevindinge te interpreteer en aanbevelings aangaande EVL-ontwikkeling aan die UV te maak.

Internasionaal word EVL reeds 'n geruime tyd in die paradigma van volwasse leer beoefen (kyk 2.2), terwyl dit egter in Suid-Afrika 'n nuwe ongetoetste beleid is (kyk 2.3). As 'n alternatiewe leerroete is EVL een van die strategieë wat aangewend word om die oorgang van elite-onderwys na massa-onderwys te fasiliteer en word dit in diskoerse van toeganklikheid, lewenslange leer, individuele bemagtiging, groei en selfwaarde hanteer, terwyl die klem in Suid-Afrika bykomend op kollektiewe bevryding, bemagtiging en regstelling geplaas word.

In Suid-Afrika word EVL deur nasionale beleid voorgeskryf en word dit beskou as 'n belangrike meganisme om transformasie in HO te help fasiliteer. Verskeie internasionale en nasionale EVL-navorsingprojekte het egter vasgestel dat daar 'n gaping tussen EVL-verwagtings en die werklike realisering daarvan is, dat EVL nie in die hoofstroom van HO geïntegreer is nie en min benut word (kyk 2.3.2). Daar is wêreldwyd heelwat gemeenskaplike faktore betreffende EVL-ontwikkeling (kyk 2.3.2), maar die Suid-Afrikaanse konteks van EVL-ontwikkeling verskil egter van die internasionale

konteks aangaande die tipe EVL-aansoeker, die toekenning van hulpbronne en die klem op regstelling en transformasie van die nasionale EVL-beleid in Suid-Afrika. Tog het EVL-ontwikkeling in Suid-Afrika heelwat beste praktyke ontleen aan internasionale EVL-ontwikkeling en die implikasies van bogenoemde verskille vereis dat kritiese besinning nodig is aangaande die toepassing van internasionale EVL-modelle in Suid-Afrika (kyk 2.6).

Op konseptuele vlak is daar nie konsensus oor EVL nie (kyk 2.4). Spesifieke EVL-beskouings het verskillende EVL-benaderings of -modelle tot gevolg gehad en die kredietoordrag-, ontwikkelings- en die transformatiewe model is onderskei. 'n Hibriede benadering word aanbeveel waarin meer as een model volgens die behoefte van die konteks aangewend kan word.

As opvoedkundige innovasie bied EVL uitdagings aan HOI's en akademici se posisie as primêre genereerders en beoordelaars van kennis en word EVL nie so geredelik deur akademici aanvaar nie. Daarom moet die konteks en kennisraamwerk waarin EVL funksioneer besinnend verreken word in die beplanning van EVL-dienslewering (kyk 2.5).

In hoofstuk 3 is die konteks van EVL-ontwikkeling ontgin in terme van die problematiek, sowel as sleutelfaktore wat noodsaaklik vir EVL-implementering is. Sleutelfaktore is op institusionele vlak, sowel as die vlak van akademici, onderwys en die student onderskei. Sleutelfaktore en probleme vorm oor die algemeen verskillende kante van dieselfde muntstuk.

- Institusionele sleutelfaktore behels buigsame instellings, ondersteuning van topbestuur, teenwoordigheid van 'n EVL-kampvegter; voldoende hulpbronne; akademiese personeelontwikkeling en geskikte beleide en prosedures en riglyne om konsekwente EVL-implementering te bevorder (kyk 3.2). Institusionele sleutelfaktore is noodsaaklik om 'n bemagtigende konteks te skep waarin personeel EVL kan ontwikkel.
- Alhoewel die literatuur aandui dat akademici een van die belangrikste sleutelfaktore vir die suksesvolle EVL-implementering is, is min navorsing oor akademici se persepsies en houdings aangaande EVL gedoen. Die kapasiteit van akademici om EVL-ontwikkeling te hanteer het ook implikasies vir die gehalte van EVL en die integriteit van kwalifikasies en standaarde (kyk 3.3).
- Onderwysfaktore wat bepalend is vir suksesvolle EVL-ontwikkeling is assessering, kurrikulum en standaarde en gehalteversekering (kyk 3.4). Die gevolgtrekking is gemaak dat EVL-ontwikkeling slegs optimaal sal realiseer indien kurrikulumaangeleenthede en die ontwikkeling van EVL-

gehalteversekering aandag geniet sodat die integriteit en gehalte van kwalifikasies gewaarborg kan word.

- Studente-aspekte wat as sleutelfaktore in EVL-ontwikkeling beskou word, is die ondersteuning van EVL-aansoekers, koste van EVL en die tipe voorafleer en ervaring van studente (kyk 3.5). Alhoewel ondersteuning van EVL-aansoekers baie belangrik is, is daar wêreldwyd 'n gebrek aan ondersteuning van EVL-aansoekers geïdentifiseer en word uitbreiding van ondersteuning aan EVL-aansoekers aanbeveel.

Om volhoubaar te wees moet EVL nie net op regstelling aangaande voorheen benadeelde studente fokus nie, maar ook die EVL-aansoekers wat wel beskik oor goeie voorafleer en EVL wil benut in voortgesette beroeps- en professionele opleiding. Tendense in internasionale EVL-ontwikkeling toon reeds dat daar toenemend 'n klemverskuiwing is na die aanwending van EVL om lewenslange leer te fasiliteer.

Om aan die ambisieuse eise te voldoen wat aan EVL gestel word, naamlik om as katalisator vir transformasie in HO te dien en uitvoerbaar te wees, sal EVL saam met ander opvoedkundige innovasies soos onder meer buigsame kurrikula, innoverende onderwysaflewering, akademiese ontwikkelingsprogramme en lewenslange leer aangewend word.

6.3 RESULTATE EN AANBEVELINGS

Die literatuurstudie (hoofstukke 2 en 3) en die resultate wat verkry is in die eksplorerende ondersoek na EVL-ontwikkeling deur middel van die navorsingsinstrumente, te wete die vraelys en onderhoud (kyk hoofstuk 5) is aangewend om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord. In hierdie afdeling word dus aanbevelings oor EVL-implementering aan die UV gemaak met inagneming van die bevindinge van die studie as 'n geheel.

6.3.1 Persepsies van die konsep erkenning van voorafleer

Oor die algemeen blyk dit dat akademici aan die UV 'n bewustheid van EVL het wat betref erkenning van formele leer of kredietoordrag (KTO) en ervaringsleer. Alhoewel KTO in 'n groter mate beoefen word, kan hierdie bewustheid bydra tot die paradigmaskuif van EVL as blote KTO tot erkenning van alle soorte leer deur 'n gehalteproses van assesseringspraktyke (kyk 5.3).

Daar is egter 'n leemte geïdentifiseer betreffende die bewustheid van die regstellingsmotief van EVL en die belangrike rol wat dit in die toeganklikheidsdiskoers in Suid-Afrika speel (kyk 5.3).

Daar is ook 'n leemte geïdentifiseer in die bewustheid van akademici aan die UV aangaande EVL-benaderings of -modelle (kyk 5.3).

Aanbevelings

- Daar word aanbeveel dat die leemte aangaande die bewustheid van die regstellingsmotief van EVL hanteer word deur sensitisering met betrekking tot die regstellende funksie van EVL te doen om sodoende die fasilitering van groter toeganklikheid vir voorheen benadeeldes en nietradisionele aansoekers te fasiliteer. Jaarboeke en inligting op die webwerf oor toelating op grond van EVL kan ook benut word om die begrip van EVL en die doelwitte daarvan duideliker te stel.
- Daar word aanbeveel dat die leemte in die bewustheid van EVL-benaderings en -modelle hanteer word deur inligting beskikbaar te stel en werksessies daarvoor aan te bied.

6.3.2 Toepasbaarheid van EVL

Die meerderheid respondente meen dat EVL in hul vakgebied en dissipline toepasbaar is (kyk 5.4). Faktore wat die toepasbaarheid in die dissipline beïnvloed is die organisering van kennis in die kurrikulum, onderwysbenaderings, die vlak van leer (voorgraads of nagraads), sowel as inisiatiewe van beroepsrade wat deurslaggewend is vir die tipe EVL wat geïmplementeer sal word. Hierdie faktore moet dus in ag geneem word in EVL-ontwikkeling. Die verskille in die konteks van EVL-ontwikkeling aan die UV impliseer dat 'n hibriede EVL-benadering, waar verskillende EVL-modelle gebruik word, waarskynlik meer toepaslik sal wees.

6.3.3 EVL-beleid

Die gebrek aan operasionele EVL-beleid, veral op institusionele en fakulteitsvlak aan die UV, is 'n leemte in die EVL-ontwikkeling. Tans is die regulasie betreffende senaatsdiskresionêre toelating wel 'n meganisme waardeur EVL toegepas kan word, maar dit is nie voldoende nie. Die gebrek aan operasionele institusionele beleid kan 'n groot beperking wees in die ontwikkeling van EVL om toeganklikheid te verbreed sowel as in die gehalteversekering van EVL-prosesse. Institusionele EVL-beleid moet dus die institusionele wil demonstreer om toeganklikheid te verhoog deur middel van EVL as leerroete.

Die aanname bestaan onder respondente dat EVL-beleid op alle vlakke van die UV beskikbaar is. Dit korrespondeer nie met die werklike voorkoms van EVL-beleid nie (kyk 5.5). Op institusionele vlak

is daar tans 'n konsep-EVL-beleid wat nog nie operasioneel is nie en op fakulteitsvlak is daar geen EVL-beleid nie. Daar is slegs 'n paar departemente wat EVL-beleid beskikbaar het.

Bykans alle respondente beskou EVL-beleid as belangrik, terwyl hul aandui dat dit grootliks nie beskikbaar is nie (kyk 5.7.5). Daar is ook 'n groot behoefte geïdentifiseer aan institusionele EVL-beleid met duidelike EVL-riglyne wat 'n raamwerk vir doeltreffende EVL-implementering kan bied.

Aanbevelings

- Daar word aanbeveel dat die konsep-EVL-beleid aan die UV in konsultasie met die verantwoordelike persone en EVL-rolspelers gefinaliseer en geïmplementeer word om 'n bemagtigende raamwerk te skep vir EVL-ontwikkeling aan die UV. Dit is wenslik dat beleid ook vir die onderskeie fakulteite, departemente en programme binne die raamwerk van die institusionele beleid ontwikkel word om EVL-toepassing aan die UV te rig.
- Daar word aanbeveel dat duidelike riglyne ontwikkel sal word vir EVL-ontwikkeling wat funksioneel sal wees in die fasilitering van enersyds, 'n oorgang van subjektiewe besluitneming oor EVL na objektiewe assessering, en andersyds van EVL as blote kredietoordrag na EVL wat ook erkenning van informele en nieformele leer insluit.

6.3.4 Erkenning van formele en ervaringsleer

Dit blyk uit die studie dat erkenning van formele leer of kredietoordrag (KTO) 'n erkende praktyk is wat oor die algemeen aan die UV voorkom (kyk 5.6), terwyl erkenning van ervaring vir doeleindes van toelating en krediete egter nie algemene erkenningspraktyke aan die UV is nie. Verder ondersteun die meerderheid respondente nie die toekenning van 'n heelkwalifikasie op grond van leer verwerf uit ervaring nie. Daar is ook regulatiewe beperkings soos die 50% beginsel wat nie toekenning van 'n heelkwalifikasie akkommodeer nie.

Aanbeveling

- Daar word aanbeveel dat erkenning van leer wat verwerf is uit ervaringsleer vir toelating en krediete ontwikkel moet word in afdelings aan die UV waar dit relevant en toepaslik vir die spesifieke konteks is.

6.3.5 Die belangrikheid en toepassing van EVL-praktyke

Ten opsigte van die gelyste erkenningspraktyke is bevind dat die respondente oor die algemeen van mening is dat dit belangrik is, maar dat min respondente dit in die praktyk toepas (kyk 5.7). Die spesifieke bevindinge ten opsigte van die toepassing van EVL-praktyke word hieronder uitgelig met aanbevelings.

6.3.5.1 Verskaffing van EVL-riglyne aan EVL-aanzoekers

Die verskaffing van EVL-riglyne aan EVL-aanzoekers aan die UV word as 'n belangrike praktyk gesien, maar dit word min toegepas in die praktyk en is as 'n uitdaging in EVL-ontwikkeling aan die UV geïdentifiseer (kyk 5.7.1).

Aanbevelings

- Die verskaffing van EVL-riglyne is 'n EVL-gehalte-kriterium wat aandag behoort te geniet in EVL-ontwikkeling aan die UV.
- Kommunikasie-strategieë moet aandag geniet waarin EVL-riglyne beskikbaar gestel word in jaarboeke, kursusgidse en webwerwe van die onderskeie afdelings wat in EVL betrokke is.
- Die ondersteuningsrol van die EVL-Streekkantoor in die verskaffing van EVL-riglyne moet beklemtoon en beter bemark word.

6.3.5.2 Verskaffing van ondersteuning aan EVL-aanzoekers tydens assessering

Daar is 'n potensiële leemte geïdentifiseer wat betref die individuele ondersteuning van EVL-aanzoekers in die voorbereiding vir assessering (kyk 5.7.2).

Aanbevelings

- Ondersteuning van EVL-aanzoekers in die voorbereiding vir assessering is 'n EVL-gehalte-kriterium wat aandag behoort te geniet in EVL-ontwikkeling aan die UV.
- Die EVL-Streekkantoor se ondersteunende rol ten opsigte van voorbereiding van EVL-aanzoekers in die institusionele EVL-beleid moet uitgelig word en 'n bewusmakingsproses moet geloods word waarin alle akademici en ondersteunende personeel kennis kan neem van die EVL-Streekkantoor se rol en funksie met betrekking tot EVL aan die UV.

6.3.5.3 Opleiding van akademici in EVL-assessering

Daar is 'n leemte geïdentifiseer in die opleiding van akademici wat betref EVL-assessering aan die UV (kyk 5.7.3). Daar bestaan ook 'n groot behoefte aan EVL-opleiding (kyk 6.3.7)

Aanbeveling

- Die kapasiteit van akademici wat betref EVL-assessering moet ontwikkel word en behoort aandag te geniet aangesien akademici sleutelpersone is in suksesvolle EVL-ontwikkeling. Opleiding sal EVL-praktisyns in staat stel om 'n holistiese leerdergesentreerde EVL-diens te verskaf wat in ooreenstemming is met doelwitte van die NKR en verwante beleide.

6.3.5.4 Beskikbaarheid van leeruitkomste vir leereenhede

Die beskikbaarheid van leeruitkomste vir leereenhede vir gebruik in EVL-assessering aan die UV word as 'n potensiële leemte geïdentifiseer (kyk 5.7.4).

Aanbeveling

- Opleiding in die skryf van uitkomste vir leereenhede is deel van kurrikulumontwikkeling en behoort in die personeelontwikkeling van akademici hanteer te word.

6.3.6 Behoeftes aan EVL-opleiding en -ondersteuning

Daar is in 5.8 'n groot behoefte by akademici aan die UV geïdentifiseer, te wete:

- Opleiding betreffende EVL-beginsels en -prosedures (kyk 5.8.1)
- Ondersteuning van EVL-kandidate wat in portefeulje-ontwikkeling betrokke is (kyk 5.8.2)
- Inligting en riglyne om EVL-praktyke aan die UV te rig (kyk 5.8.3 en 5.7.5).

Aanbevelings

- Aangesien akademici as die sleutelrolspelers in EVL-ontwikkeling geïdentifiseer is, is dit wenslik dat toepaslike EVL-opleiding ingesluit word in die personeelontwikkeling van akademici wat betrokke is in leerprogramme waar EVL relevant is.
- Die verskaffing van riglyne vir EVL-implementering kan hanteer word in die EVL-beleid en die opstel van 'n generiese EVL-handleiding. Die EVL-Streekkantoor kan 'n beduidende rol speel in die verskaffing van riglyne en inligting aangaande EVL-ontwikkeling aan die onderskeie afdelings

aan die UV, aangesien dit 'n gesentraliseerde bron van kundigheid en beste praktyke kan ontwikkel wat beskikbaar gestel kan word aan die onderskeie afdelings.

- Die identifisering van gehaltekriteria en riglyne vir die ondersteuning van EVL-kandidate wat in portefeulje-ontwikkeling betrokke is.
- Die EVL-Streekkantoor kan 'n betekenisvolle rol speel in die ondersteuning van akademici in hul EVL-ontwikkeling en -ondersteuning van EVL-aansoekers met portefeulje-ontwikkeling, aangesien die EVL-Streekprojek die mandaat van die UV ontvang het om akademici te ondersteun en kundigheid te ontwikkel. Tans bied die EVL-Streekkantoor werkswinkels in portefeulje-ontwikkeling vir voornemende EVL-aansoekers aan en begelei hul ook in die EVL-proses. Daar word aanbeveel dat die dienste van die EVL-Streekkantoor beter bemark word in die verskeie fakulteite aangesien dit uit die ondersoek geblyk het dat nie alle departemente bewus is daarvan nie.

6.3.7 Probleme ten opsigte van EVL-opleiding en -ondersteuning

Die volgende probleme word deur respondente aan die UV aangaande EVL-opleiding en -ondersteuning ervaar.

6.3.7.1 Ondersteuning van EVL-aansoekers in voorbereiding vir assessering

Die ondersteuning van EVL-aansoekers is as problematies in EVL-implementering aan die UV geïdentifiseer (kyk 5.9).

Aanbeveling

- Indien 'n inkrementele benadering gevolg word waar slegs sekere leereenhede eers geteiken word vir EVL en kapasiteit van akademici gaandeweg ontwikkel word, behoort die ondersteuning van EVL-kandidate op die lang termyn minder van 'n probleem te wees. Op die kort termyn kan personeelontwikkeling in EVL ook doeltreffend wees om die leemte aan te spreek. Verder moet die rol wat die EVL-Streekkantoor kan speel in die ondersteuning van EVL-kandidate beklemtoon word.

6.3.7.2 Koste van die EVL-assesseringsproses

Daar heers onsekerheid of die koste verbonde aan EVL-implementering die ontwikkeling daarvan sal belemmer (kyk 5.9.2).

Aanbevelings

- Die samewerking tussen departemente, sowel as in streeksverband, bied 'n moontlike oplossing om die koste verbonde aan EVL te verminder aangesien gedeelde kundigheid die bekostigbaarheid van EVL-ontwikkeling sal bevorder.
- Die EVL-Streekkantoor bied verder 'n oplossing vir die probleem van koste aangesien dit 'n sentrale punt van EVL-kundigheid vorm. Hierdie kundigheid kan aangewend word in die ondersteuning van akademici om sodoende hul werkklas te verminder en veral administratiewe aspekte te hanteer, sowel as die ondersteuning van EVL-aansoekers tydens die EVL-proses en ten opsigte van voorbereiding vir assessering.

6.3.7.3 Gehalte van studente wat toelating in leerprogramme deur EVL bekom

Die meerderheid respondente meen dat die toepassing van EVL nie impliseer dat EVL-studente van swak gehalte is nie (kyk 5.9.3). Indien EVL-aansoekers toelating tot leerprogramme kry of krediete verwerf deur geloofwaardige assessering, sal dit beteken dat die insetgehalte van studente hoër sal wees as wanneer subjektiewe EVL-besluite sonder assessering gemaak word.

Aanbeveling

- Daar word aanbeveel dat die ontwikkeling en toepassing van geloofwaardige EVL-assesseringspraktyke in leerprogramme aan die UV en die gehalteversekering daarvan aandag sal geniet, om die risiko dat swak studente in leerprogramme toegelaat sal word, te bestuur.

6.3.7.4 Praktisyns se ondersteuning van EVL

Die meerderheid respondente weet nie werklik of hul kollegas EVL ondersteun of nie (kyk 5.9.4).

Aanbeveling

- Om aanvaar te word as 'n opvoedkundige innovasie is dit krities dat EVL, waar dit relevant en toepaslik is op departementele vlak, deur departements- en programhoofde goedgekeur moet word, sowel as deur akademici binne die departement en daarom moet daarna gestrewe word om 'n groter basis van kundigheid en ondersteuning van EVL op departementele vlak te ontwikkel.

6.4 WAARDE VAN DIE STUDIE

EVL word wêreldwyd as 'n opvoedkundige innovasie beskou wat oor die potensiaal beskik om as 'n katalisator, transformasie in HO teweeg te bring. Alhoewel daar in Suid-Afrika die politieke wil

gedemonstreer is in die nasionale EVL-beleid om EVL as 'n meganisme van toeganklikheid en lewenslange leer te ontwikkel, is daar egter 'n leemte in beleidstoepassing. Daar is dus 'n behoefte aan verdere navorsing oor EVL-implementering op institusionele vlak geïdentifiseer.

Akademici se betrokkenheid by EVL-ontwikkeling is as 'n kritieke sleutelfaktor vir sukses in EVL-ontwikkeling geïdentifiseer, maar daar is egter nasionaal en aan die UV 'n gebrek aan kennis oor akademici se ervaring, praktyke en persepsies van EVL.

Teen die agtergrond van bogenoemde bevindinge is hierdie studie belangrik, aangesien dit die doel nagestrewre het om die leemte wat bestaan aangaande EVL-ontwikkeling aan die UV te ondersoek en 'n bydrae te lewer om die transformatiewe potensiaal van EVL te bevorder.

Die belangrikheid en die waarde van die studie is daarin geleë dat dit:

- die breër teoretiese raamwerk en tendense van EVL-ontwikkeling beskryf het en sleutelfaktore en probleme geïdentifiseer het wat 'n rol in EVL-ontwikkeling speel;
- 'n breë beskouing van EVL-ontwikkeling, en spesifiek akademici se ervaring daarvan aan die UV, verskaf het;
- die behoeftes en probleme wat in EVL-ontwikkeling ervaar word deur akademici aan die UV geïdentifiseer het; en
- daar met inagneming van die literatuur en die navorsingsresultate, aanbevelings gemaak is wat refleksie oor EVL kan stimuleer en wat in ag geneem kan word in strategiese EVL-bepanning, sowel as EVL-beleid op alle vlakke aan die UV.

6.5 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE

'n Doelgerigte gerieflikheidsteekproef is gebruik om inligtingryke akademici te betrek in die navorsing. Die beperkings van hierdie tipe steekproef is dat dit nie moontlik is om die bevindinge te veralgemeen vanaf die steekproef na die populasie nie.

Aangesien dit 'n eksplorerende ondersoek is, is daar nie gepoog om 'n verteenwoordigende siening van alle betrokkenes in EVL te verskaf nie en word daar slegs 'n oorsig verskaf van wat bevind is binne die beperkte omvang van die opname. Die breë beskouing kan 'n potensiele leemte wees, maar 'n breë beskouing kan moontlik leemtes vir verdere ondersoek identifiseer.

Die tyd waartydens die opname en onderhoude gedoen is, was 'n bedrywige tydperk op die UV se kalender en het saamgeval met byvoorbeeld gehalteversekeringsdokumente wat versprei is, en dit

kon dus bygedra het tot 'n oorlading wat betref vraelyste en gevolglike klein hoeveelheid respondente wat bereid was om aan die studie deel te neem..

'n Verdere leemte is dat daar nie 'n goeie respons van die akademici in die Fakulteit Ekonomiese Bestuurswetenskappe verkry is nie. Die navorser sou graag wou bepaal wat die persepsies van akademici in dié fakulteit is waar die *BML*-program as vlagskipprojek van EVL aan die UV gevestig is. Daar is egter vasgestel dat ten minste twee vraelyste in die pos verlore geraak het, aangesien respondente aangedui het dat hul wel die vraelyste ge-pos het. 'n Beter benadering sou kon wees om vraelyste eerder by respondente te gaan afhaal het.

6.6 VOORSTELLE VIR VERDERE STUDIE

Aangesien gehalteversekering van EVL bepalend is vir die integriteit en gehalte van kwalifikasies en standaarde, is daar ruimte vir 'n studie oor die bevordering van gehalteversekering van die EVL-prosesse aan die UV.

Nog 'n tema vir verdere studie is 'n moontlike ondersoek na die mate waarin institusionele faktore aan die UV EVL-ontwikkeling bevorder.

6.7 SAMEVATING

Die UV se verbintenis tot verhoogde toeganklikheid en lewenslange leer blyk enersyds duidelik uit kreatiewe projekte wat nasionale aandag geniet en andersyds die toekenning van hulpbronne deur die UV-leierskap. Die uitdaging lê daarin geleë om EVL verder as 'n meganisme van bemagtiging uit te bou waar mense en hul behoeftes, dit wil sê personeel en EVL-aansoekers die middelpunt van die EVL-agenda is om EVL se potensiaal te laat realiseer ten einde die sogenaamde geheime hek van HO oop te sluit.

BRONNELYS

- Aarts, S., Blower, D., Burke, R., Conlin, E., Howell, B., Howorth, CE., Lamarre, G. & Van Kleef, J. 1999. A slice of the iceberg: Cross-Canada Study on prior learning assessment and Recognition. Cross-Canada Partnership on PLAR. Herwin op 15 April 2005:
<http://www.eciad.bc.ca/pla/iceberg.html>
- Anderson, B. 1998. Die evaluering en erkenning van vorige leerervaringe: die ontwikkeling van 'n graadprogram vir volwasse leerders. Ongepubliseerde Ph.D-tesis. Universiteit van die Vrystaat. Bloemfontein.
- Babbie, E. 1998. *The Basics of Social Research*. Johannesburg: Wadsworth Publishing Company.
- Bailie, S. 2000. Systems of APEL: A six point typology. In Bailie, S. and O'Hagan, C. (Eds). *APEL and Lifelong learning*. Belfast:University of Ulster. Herwin op 21 Maart 2004:
www.ulster.ac.uk/lll/researchcentre/publications/pdf/apell_and_ll.pdf
- Ballim, Y. Omar, R. & Ralphs, A. 2000. Learning assessment in South Africa. In Evans, N. (Ed.). *Experiential Learning Around the World: Employability the Global Economy*. London: Routledge.
- Barkatoolah, A. 2000. From competence audit to APL: The French experience of APL in Higher Education. In Bailie, S. and O'Hagan, C. (Eds). *APEL and Lifelong learning*. Belfast:University of Ulster. Herwin op 21 Maart 2004: www.ulster.ac.uk/lll/researchcentre/publications/pdf/apell_and_ll.pdf
- Beals, F.M. 2003. Balancing demands: exploring the dilemmas that arise in evaluation research. Paper presented at the Australian and New Zealand Associations for Research in Education Conference, Auckland, 29 November – 3 December 2003. Herwin op 20 Junie 2004:
<http://www.nzcer.org.nz/pdfs/12745.pdf>
- Benton, N. 1992. Empowerment through the accreditation of prior learning. Challenges, priorities and some wider issues. Paper prepared for the symposium on: The Accreditation of Prior Learning: Recent developments in Australia and New Zealand and challenges in the 90's. Deakin University, Geelong, Australia.
- Benton, N.B.E. & Benton, R.A. 1997. The Recognition of prior learning in higher education: An international perspective. A contribution to the international case study evaluations for the RPL and Development Project. Cape Town: University of Cape Town, Peninsula Technikon & the HSRC
- Blower, D. 2000. Canada: The story of prior learning and recognition. In Evans, N. (Ed.). *Experiential Learning Around the World: Employability and the Global Economy*. London: Routledge.

- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 1993. *Using Experience for Learning*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Breier, M. 2001. *Curriculum restructuring in Higher Education in post apartheid South Africa*. Bellville: Education Policy Unit. University of the Western Cape.
- Butler, L. 1993. Relating experience, competence and knowledge. In Calder, J. (Ed.). *Dissaffection in and Diversity: Overcoming Barriers for Adult Learners*. London: Faber Press.
- Butterworth, C. & McKelvey, C. 1997. A study of APEL in four universities. *Journal of Access Studies* 12:153-175.
- Butterworth, C. 1992. 'More than one bite at the APEL'. *Journal of Further and Higher Education* 16(3): 39-51.
- Cameron, R. 2004. Recognition of prior learning (RPL) in 2004: Paper developed as part of the ALA-ANTA Innovation Grant. Herwin op 30 April 2005: <http://www.ala.asn.au/research/2004-11-CameronRPL.pdf>
- Challis, M. 1993. *Introducing APEL*. London: Routledge.
- CHE (Council on Higher Education). 2001. A new academic policy for programmes and qualifications in higher education. Discussion Document. Pretoria.
- CHE (Council on Higher Education). 2004. *Criteria for institutional audits*. Pretoria: CHE.
- Day, M. 2002. *Assessment of Prior Learning Recognition: a Practitioner's Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- De Vos, A.S. 1998. *Research at Grass Roots*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Dochy, F.J.R.C. 1991. Mapping prior knowledge or expertise. A tentative outline. A conceptual map of prior knowledge and a model for research into domain specific knowledge state (PKS). Heerlen: Open University.
- Du Pré, R.H. & Pretorius, K (Eds). (2001). *CTP Policy on RPL*. Pretoria: CTP.
- Evans, N. (Ed.). 2000. *Experiential learning: its Assessment and Accreditation*. London: Routledge.
- Fourie, M. 2005. Gehaltebestuur aan die UV. Referaat aangebied op die Gehalteversekeringsforum, 8 April 2005, Universiteit van die Vrystaat. Bloemfontein.
- Flowers, R. & Hawke, G. 2000. The recognition of prior learning in Australia: An ambivalent relationship with the academy, competency-based education and the market. In Evans, N. (Ed.). *Experiential Learning Around the World: Employability and the Global Economy*. London: Routledge.

- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. 1996. *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman.
- Garnett, J., Portwood, D. & Costley, C. 2004. Bridging rhetoric and reality accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK. University Vocational Awards Council.
- Gawe, N. 1999. Arming ourselves for recognition of prior learning. *South African Journal of Higher Education* 13(2): 22-27.
- Gay, J & Wilson, J. 1997. Recognition of prior learning: Case study – Department of Education, Victoria University of Technology (Melbourne, Australia). Unpublished case study commissioned for the RPL Research and Development Programme, a joint venture between the HSRC, the University of Cape Town and Peninsula Technikon, South Africa.
- Georgious, S. 1998. APEL in Europe: New challenges. Contributions to the European Conference. Bremen, 5-6 June. Herwin op 17 Oktober 2004: www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU_SOKRATES_APEL_Konf_98.pdf
- Geysler, H. 2000. An international perspective on the recognition of prior learning. *Anvil* 28(1): 27-35. Herwin op 10 Desember 2004: <http://general.rau.ac.za/aambeeld/junie2000/index.htm>
- Gibbons, M. 2000. Some attributes of knowledge production in mode 2. In Kraak, A. (Ed.). *Changing Modes. New Knowledge Production and its Implications for Higher education in South Africa*. Pretoria: HSRC.
- Gillis, T.L. & Moore R.C. 2002. Capacity building and the recognition of prior learning. Presented at the Biannual International Conference of the Association for the Study of Evaluation in Education in Southern Africa. Johannesburg, South Africa, 10 -12 July 2002. Herwin op 12 Julie 2004: <http://www.jet.org.za/images/Position%20Paper.pdf>
- Harris, J. 1997. The recognition of prior learning (RPL) in South Africa? Drifts and shifts in international practices: Understanding the changing discursive terrain. University of Cape Town.
- Harris, J. 2000a. *Prior Learning. Theories of Learning and the Recognition of Prior Learning*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Harris, J. 2000b. *Recognition of Prior Learning. Power and Pedagogy and Possibility: Conceptual framework*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Hendricks, N. 2001. The recognition of prior learning in higher education: the case of the University of the Western Cape. (Unpublished Masters dissertation). University of the Western Cape.

- Heyns J.P. 2004. Recognition of prior learning (RPL): in search of a valid and sustainable mechanism for South Africa. (Unpublished M.Ed. dissertation). University of Pretoria. Pretoria.
- Hoepfl, M.C. 1997. Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Journal of Technology Education* 9(1). Herwin op 12 Julie 2004:
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v9n1/hoepfl.html>
- JET (Joint Education Trust). 2000. RPL Challenges in higher education and workplace practice: A Training and Policy Conference on the Recognition of Prior Learning. Escom Training Centre, 3-5 October 2000. Herwin op 12 Maart 2004:
http://www.jet.org.za/files/Conference_Recognition_of_Prior_Learning_3_Oct_2000.pdf
- Jones, I. 1998. Reflecting on practice: making our experience count. In Alheit, P. and Piening, D. (Eds). Assesment of prior experiential learning as a key in lifelong learning. Evaluating European practices. Contributions to the European Conference. Bremen, 5-6 June. Herwin op 17 Oktober 2004: www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU_SOKRATES_APEL_Konf_98.pdf
- Johnson, B. & Christensen, L. 2004. *Quantitative, Qualitative, and Mixed Research*. (2nd ed.). Boston: Pearson Education. Herwin op 15 Oktober 2004:
http://www.southalabama.edu/coe/bset/johnson/dr_johnson/lectures/lec2.htm
- Kelle, U. 2001. Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and qualitative methods. *Forum Qualitative Research* 2(1). Herwin op 5 Februarie 2005: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01kelle-e.htm>
- Kelly, C. 1997. David Kolb, the theory of experiential learning and ESL. *The Internet TESL Journal* 3(9). Herwin op 30 April 2004: <http://iteslj.org/Articles/Kelly-Experiential.htm>
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kotecha, P. 2005. Working out the optimal size of higher education. *IZWI: Voice of Leadership* 1st quarter :9-10.
- Kraak, A. 2001. Policy ambiguity and slippage. Higher education under the new state, 1994-2001. In Nico Cloete, N., Fehnel, R., Maassen, R., Moja, T., Perold, H. and Gibbon, T. (Eds). *Transformation in Higher Education. Global Pressures and Local Realities in South Africa*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2001. *Practical Research: Planning and Design*. 7th ed. New Jersey: Prenticehall.
- Luckett K. 1999. Ways of recognising prior learning of rural development workers. *South African Journal of Higher Education* 13(2):68-81.

- Lueddeke, G.R. 1997. The accreditation of prior experiential learning in higher education: A discourse on rationales and assumptions. *Higher Education Quarterly* 51(3) :210-224.
- Lyon, E.S. 1993. The experience of black minority students. In Calder, J. (Ed.). *Dissaffection and Diversity: Overcoming Barriers for Adult Learners*. London: Faber Press.
- Malherbe, E.F.J. 2000. Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en die beperking van akademiese vryheid. *Aambeeld* 28(1). Herwin op 10 Desember 2004: <http://general.rau.ac.za/aambeeld/junie2000/index.htm>
- Maykut, P.S. & Morehouse, R. 1994. *Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide*. London: Falmer Press.
- Monnapula-Mapasela, L.E.M. 2003. Staff satisfaction in a South African university undergoing transformation (Unpublished Ph.D. thesis). University of the Free State. Bloemfontein.
- McMillan, J. 1997. Access, learning and contexts: issues and implications (for RPL). Paper commissioned for the Research and Development Programme in the Recognition of Prior Learning. Department of Adult Education and Extra-Mural Studies. University of Cape Town.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in Education: a Conceptual Introduction*. New York: Longman.
- Merrifield, J. McIntyre, D. & Osaigbovo, R. 2000. Mapping APEL: Accreditation of prior experiential learning in English higher education institutions. Learning from Experience Trust. Herwin op 12 Februarie 2004: <http://www.dfec.gov.uk/heqe/letfinal.htm>
- NCHE (National Commission on Higher Education). 1996. A framework for transformation. Pretoria.
- Neill, J. 2003. Quantitative research design: Sampling and measurement. Herwin op 20 Oktober 2004: <http://www.wilderdom.com/OECourses/PROFLIT/Class5QuantitativeResearchDesignSamplingMeasurement.html>.
- Newman, W.L. 1994. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- O'Hagan, C. 2000. The learning society: A strategic framework for change. In Bailie, S and O'Hagan, C. (Eds). *APEL and Lifelong Learning*. Belfast: University of Ulster. Herwin op 21 Maart 2004: www.ulster.ac.uk/III/researchcentre/publications/pdf/apel1_and_II.pdf
- Ogude, N.A. 2001. An assessment of the implications of curriculum and academic programme development on administrative, academic and financial systems of higher education institutions. In

- Breier, M. *Curriculum Restructuring in Higher Education in Post apartheid South Africa*. Bellville: Education Policy Unit. University of the Western Cape.
- Osman R. 2001. The recognition of prior learning (RPL): An emergent field of enquiry in South Africa. (Unpublished Ph. D. thesis). University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Osman, R. & Castle, J. 2001. The recognition of prior learning: Early lessons, challenges and promises. *South African Journal of Higher Education* 15 (1):54-59.
- Peters, H. 2000. Report on research into the recognition of prior learning (RPL) at the University of Cape Town (UCT). Cape Town.
- Peters, H., Pokorny, H. & Sheibani, A. 1999. Fitting in: what place is accorded to the experiential learning mature students bring with them to higher education. Paper presented at SCUTREA, 29th Annual Conference, 5-7 July 1999, University of Warwick.
- Prinsloo, R.C. & Buchler, M. 2002. Challenges from the recognition of prior learning (RPL). Discourses and practices for the international development agenda. Paper presented at the IRD and IUED Conference.
- Ralphs, A. 2001. Recognition of prior learning under construction in a democratic South Africa. Herwin op 23 Februarie 2004: <http://www.tyendinaga.net/thehub/sep2001.pdf>
- Ralphs, A & Buchler M. 1998. *Joint Education Trust Bulletin* 10 (8):10-13.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds). 2003. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- RSA DoE & DoL (Republic of South Africa and Department of Education and Department of Labour). 2002. *Report of the Study Team on the Implementation of the National Qualifications Framework*. Pretoria: Department of Education and Department of Labour.
- RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education). 1997a. *Higher Education Act of the Republic of South Africa, No. 101*. Pretoria
- RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education) 1997b. *Education White Paper 3: A programme for the transformation of higher education*. Government Gazette. Pretoria.
- RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education) 2001. *National Plan for Higher Education*. Pretoria: Ministry of Education.
- SAQA (n.d.) *The National Qualifications Framework: An overview*. Pretoria.
- SAQA 1995. *South African Qualification Authority Act, No 58*. Pretoria. Herwin op 20 Maart 2005: <http://www.saqa.org.za>

SAQA 1998. *National Standards Bodies Regulations under the South African Qualification Authority Act, No 58*. Pretoria: Government Printer.

SAQA 2001a. *The National Qualifications Framework and Curriculum Development*. Pretoria. Herwin op 20 Maart 2005: <http://www.saqa.org.za>

SAQA 2001b. *Guidelines for the Assessment of NQF Registered Unit Standards and Qualifications*. Pretoria: SAQA. Herwin op 20 Maart 2005: <http://www.saqa.org.za>

SAQA 2002. *The Recognition of Prior Learning in the Context of the National Qualifications Framework. Policy document*. Pretoria: SAQA. Herwin op 20 Maart 2004: <http://www.saqa.org.za>

SAQA 2003. *Criteria and Guidelines for the Implementation of RPL*. Pretoria: SAQA. Herwin op 20 Maart 2004: <http://www.saqa.org.za>

SAQA 2004. *Criteria and Guidelines for the Implementation of RPL*. Pretoria: SAQA. Herwin op 20 Maart 2004: <http://www.saqa.org.za>

Saskatchewan Labour Force Development Board. 2002. PLAR Services Project. Saskatchewan Learning Prior Learning Assessment and Recognition Enhancement Funding Initiative. A progress report. Herwin op 31 Maart 2004: http://www.slfdb.com/recognition_of_prior_learning/000102.shtml

Simosko, S. & Cook, C. 1996. *Applying APL Principles in Flexible Assessment: A Practical Guide*. Londen: Kogan Page.

Storan, J. 1998. AP(E)L and lifelong learning: A comparative analysis from the UK. In Alheit, P. and Piening, D. (Eds). *Assesment of prior experiential learning as a key in lifelong learning. Evaluating European practices. Contributions to the European Conference. Bremen, 5-6 June*. Herwin op 17 Oktober 2004: www.lebenslangeslernen.at/downloads/EU_SOKRATES_APEL_Konf_98.pdf

Strydom, A.H. 2001. *Critical perspectives on quality assurance in higher education in South Africa*. Herwin op 24 Februarie 2004: <http://www.chet.org.za/papers/StrydomP.doc>.

Strydom, A.H. & Strydom, J.F. 2001. *The experience of RPL in the higher education sector*. Herwin op 16 Maart 2004: <http://www.globalconf.co.za/ceta2001/images/Papers/KallieStrydom.doc>

Thomas, A.M. 1998. *The tolerable contradictions of prior learning assessment*. In Scott, S.M. Spencer, B. and Thomas, A.M. (Eds). *Learning for life: Canadian Readings in Adult Education*. Toronto: Thompson Educational Publishers.

Trowler P. 1996. 'Angels in marble? Accrediting prior experiential learning in higher education. *Studies in Higher Education* 21(1):17-30.

Usher, R. & Johnston, R. 1998. Experiential learning: some critical reflections and learning from experience - reviewing different contexts of practice (University of South Hampton, UK).

International 'Case Study Evaluation' commissioned by the Research and Development Programme in the Recognition of Prior Learning. Herwin op 1 Oktober 2004:

<http://www.el.uct.ac.za/rpl/usher.pdf>

Weil, S.W. & McGill, I. 1989. *Making Sense of Experiential Learning. Diversity in Theory and Practice*. London: Open University Press.

Wheelahan, L., Dennis, N., Firth, J., Miller, P., Newton, D., Pascoe, S., & Veenker, P. 2002.

Recognition of prior learning: Policy and practice in Australia. Research report commissioned by the Australian Qualifications Framework Advisory Board. Herwin op 1 Maart 2004:

www.scu.edu.au/research/rpl/paper.pdf

Whitaker, U. 1989. *Assessing Learning: Standards, Principles and Procedures*. CAEL: Philadelphia.

Wolfson, G.K. 1997. Prior learning assessment: a case study of acceptance of innovation and change. Paper presented at the 27th Annual ASCUTREA Conference Proceedings. Herwin op 30

Maart 2004: <http://www.leeds.ac.uk/educ01/documents/ooooo296.htm>

IMPLEMENTERING VAN ERKENNING VAN VOORAFLEER (EVL) AAN DIE UV

Die doel van die vraelys is om inligting te versamel oor verskeie aspekte van EVL aan die UV om sodoende implementering van EVL te bevorder.

Indien u meer ervaring het met kredietoordrag as met EVL, sou ons nogtans graag u opinie oor EVL wou hê.

A BIOGRAFIESE INLIGTING

Verskaf asseblief u biografiese inligting in die spasie wat daarvoor voorsien is. Omkring asseblief die toepaslike respons.

1	Opsioneel Titel: _____ Voorletters: _____ Van: _____
2	Departement/Skool: _____
3	Fakulteit: _____
4	a. Dosent 1 b. Administratiewe/Ondersteuningspersoneel 2 c. Ander: Spesifiseer asseblief 3.....

Kantoorgebruik	
<input type="checkbox"/>	1-3
<input type="checkbox"/>	4-5
<input type="checkbox"/>	6
<input type="checkbox"/>	7
<input type="checkbox"/>	8

B KONSEP VAN ERKENNING VAN VOORAFLEER (EVL)

1 Wat verstaan u onder EVL?

<input type="checkbox"/>	9-10
<input type="checkbox"/>	11-12
<input type="checkbox"/>	13-14
<input type="checkbox"/>	15-16

2	Dink u dat EVL in u vakgebied of dissipline toegepas kan word?	Onseker 0	Ja 1	Nee 2
---	--	--------------	---------	----------

17

3 Gee 'n kort motivering vir u antwoord:

<input type="checkbox"/>	18-19
<input type="checkbox"/>	20-21
<input type="checkbox"/>	22-23
<input type="checkbox"/>	24-25

C EVL-BELEID

Dui asseblief aan of u kennis dra aangaande EVL-beleid aan die UV	Onseker	Ja	Nee
1 Daar is 'n EVL-beleid aan die UV.	0	1	2
2 Daar is 'n EVL-beleid in u fakulteit.	0	1	2
3 Daar is 'n EVL-beleid in u skool/departement/program.	0	1	2

26

27

28

D EVL-IMPLEMENTERING

In watter mate was u en/of u skool/departement/program tot dusver betrokke by die volgende EVL-praktyke?

EVL gebaseer op geakkrediteerde leer (vorige formele gesertifiseerde onderwys)		Nooit	Selde	Soms	Dikwels	Meestal
1	Erkenning van krediete verwerf aan 'n ander hoëronderrysinstelling (HOI).	1	2	3	4	5
2	Module/vakkrystellings op grond van ekwivalente modules/vakke voltooi aan die UV.	1	2	3	4	5
EVL gebaseer op leer uit vorige ervaring (informeel, nie-formeel, werkgebaseerd)						
	EVL vir toelating tot 'n leerprogram.	1	2	3	4	5
	EVL vir die toekenning van module-/vakkrediete.	1	2	3	4	5

29

30

31

32

C	Dui aan in watter mate u die volgende EVL-praktyke in hoërsonderwys ondersteun	Stem beslis saam	Stem saam	Onseker	Stem nie saam nie	Stem beslis nie saam nie
1	'n Heelkwalifikasie wat in totaal toegeken word op grond van EVL.	5	4	3	2	1
2	Die toekenning van gevorderde plasing* (<i>advanced standing</i>) in 'n UV-leerprogram op grond van EVL wat toegeken is deur 'n ander HOI.	5	4	3	2	1

Kantoorgebruik

33
34

*Gevorderde status wat toegeken word in 'n leerprogram op grond van EVL. Bv. Direkte plasing in die tweede jaar van 'n leerprogram.

3 Ander kommentaar oor toelating en toekenning van krediet gebaseer op EVL

		35-36
		37-38
		39-40

E BEHOEFTES VIR EVL-OPLEIDING

	Dui asseblief aan of u behoefte het aan die volgende:	Ja	Nee
1	Opleiding in EVL-beginsels en -prosedures.	1	2
2	Ondersteuning aan EVL-aanzoekers met die ontwikkeling van 'n portefeulje van bewyse.	1	2
3	Riglyne om EVL te implementeer in my departement/skool/program.	1	2

41
42
43

4 Ander behoeftes / Kommentaar:

		44-45
		46-47
		48-49
		50-51

F EVL-PRAKTYKE

'n Paar goeie EVL-beginsels en -praktyke is geïdentifiseer en word hieronder gelys.

Dui asseblief (1) u opinie t.o.v. die belangrikheid van die volgende EVL-beginsels/-praktyke aan; en (2) in watter mate gebruik u en u departement/skool/program die volgende EVL-beginsels/-praktyke?

Belangrikheid van hierdie beginsels/praktyke						EVL-besteppraktyk/-beginsel	Mate van gebruik van hierdie beginsels/praktyke					
Kan nie antwoord nie	Onbelangrik	Ietwat belangrik	Neutraal	Belangrik	Bate Belangrik		Kan nie antwoord nie	Nooit	Selds	Onseker	Gewoonlik	Altyd
0	1	2	3	4	5	Voorziening van duidelike EVL-riglyne aan EVL-aanzoekers.	0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5	Individuele ondersteuning aan EVL-aanzoekers in die voorbereiding vir assessering.	0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5	Spesifieke opleiding in EVL vir assessore en dosente.	0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5	Beskikbaarheid van leeruitkomstes vir modules/vakke vir EVL-assessering.	0	1	2	3	4	5
0	1	2	3	4	5	Beskikbaarheid van 'n EVL-beleid met duidelike riglyne vir EVL-implementering.	0	1	2	3	4	5

52
53
54
55
56
57
58
59
60
61

6 Kommentaar

		62-63
		64-65
		66-67
		68-69

G VOORSTELLE VIR IMPLEMENTERING VAN EVL

Lys asseblief u voorstelle vir implementering van EVL aan die UV:

Kantoorgebruik	
	70-71
	72-73
	74-75
	76-77

H PROBLEME

Die volgende stellings reflekteer probleme t.o.v. EVL. Dui asseblief die mate aan waarin u daarmee saamstem of verskil:

Probleme	Stem beslis saam	Stem saam	Onseker	Stem nie saam nie	Verskil baie
1 Ondersteuning van EVL-aansoekers in voorbereiding vir assessering is te tydrowend om te implementeer, bv. portefeulje-ontwikkeling.	5	4	3	2	1
2 Die EVL-assesseringproses kan te duur wees om te implementeer.	5	4	3	2	1
3 EVL sal aan studente van minderwaardige gehalte toelating in leerprogramme bied.	5	4	3	2	1
4 Praktisyns in my spesifieke vakgebied ondersteun nie EVL nie.	5	4	3	2	1

78
79
80
81

5 Ander Probleme/Kommentaar

	82-83
	84-85
	86-87
	88-89
	90-91

Dankie vir u deelname.

BYLAE 2

ONDERHOUDSKEDULE: EVL-IMPLEMENTERING AAN DIE UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT

Datum:.....

Deelnemer:.....Afdeling/Program.....

1. Kan u vir my asseblief die agtergrond verskaf oor EVL-ontwikkeling in die program?
2. Wat is die funksie en doel van EVL in die program?
3. Wie is die rolspelers wat besluit oor EVL in die afdeling, departement, programme?
4. Watter prosedures volg u in die EVL-proses? Watter tipe assessering word gedoen?
5. Watter tipe benadering of model volg u tans? 'n Ontwikkelingsbenadering of 'n kredietoordragmodel?
6. Wat is die implikasies van EVL vir die ontwikkeling van die kurrikulum?

Is die leerprogram in uitkomsgebaseerde formaat geskryf?

Ekstra vrae wat bygewerk is na aanleiding van die eerste onderhoud:

Het u al ervaar dat daar verkeerde leer by EVL-aansoekers plaasgevind het wat erkenning verlang wat betref informele en nieformele leer?

Wat is u behoeftes aangaande EVL-opleiding?

BYLAE 3

DEKBRIEF VIR VRAELYSOPNAME

Universiteit van die Vrystaat

Posbus 380

BLOEMFONTEIN

9300

Geagte kollega

Erkenning van Voorafleer (EVL) is 'n relatief nuwe benadering tot verlening van toegang en toekenning van krediete op grond van leer wat verwerf is deur informele en nie-formele ervaring. Dit bied heelwat uitdagings aan akademiese sowel as ondersteuningspersoneel aan hoërsonderwysinstellings.

Die doel van hierdie studie is die bepaling van die huidige EVL-praktyke aan die Universiteit van die Vrystaat. Navorsing toon dat veral akademiese personeel aan hoërsonderwysinstellings deurslaggewende rolspelers in die implementering van EVL-beleid is. Resultate van hierdie studie sal benut word om die implementeringsproses en opleidingsbehoefte van EVL-rolspelers aan die UV toe te lig.

As deel van 'n streeksinisiatief is 'n Streekkantoor vir EVL vanjaar gevestig met die doel om ondersteuning vir EVL-dienste aan die UV, Sentrale Universiteit van Tegnologie, Vrystaat (SUT) en Vrystaatse Skool vir Verpleegkunde te lewer. Die streekkantoor word deur werknemers van die "Free State Higher Education Consortium" beman. As vertrekpunt tot dienslewering is 'n behoeftebepaling en situasie-ontleding in hierdie EVL-inisiatief noodsaaklik. Ten einde bogenoemde doelwit te laat realiseer, is 'n navorsingsprojek deur die EVL-streekkantoor in samewerking met die UV-EVL-kantoor geloods om die huidige stand van EVL praktyke en persepsies te bepaal.

Data sal met 'n vraelys ingesamel word en u vorm deel van 'n steekproef van akademiese personeel wie se mening oor EVL graag verkry sou wou word. U bereidwilligheid om aan die ondersoek deel te neem sal hoog op prys gestel word. Ons besef dat u tyd kosbaar is maar die vraelys behoort nie meer as 10 minute van u tyd in beslag sal neem nie. Die inligting wat u voorsien, sal as vertroulik hanteer word.

Enige verdere navrae kan gerig word aan Tersia Kühne van die EVL-streekkantoor by 505 1268/1272 of Liddy van Rensburg van die UV-EVL kantoor by 401-3604.

Byvoorbaat dankie vir u deelname.

Vriendelike groete

Prof. T. Verschoor

Vise-rector: Akademiese Bedryfdienste

BYLAE 4

LYS VAN AKRONIEME EN AFKORTINGS

- APL Accreditation of Prior Learning (VK)
- APEL Assessment of Prior Experiential Learning (VK)
- BML Business Management and Leadership
- CAEL Council for Adult and Experiential Learning
- CHE Council of Higher Education
- JET Joint Education Trust
- LET Learning from Experience Trust
- NCHE National Commission on Higher Education
- NPHE National Plan for Higher Education
- NSB National Standards Bodies
- PLAR Prior Learning Assessment and Recognition (Kanada)
- PLA Prior Learning Assessment (VK)
- RPL Recognition of Prior Learning (Australië & Suid-Afrika)
- SAQA South African Qualification Authority
-
- EVL Erkenning van voorafleer (EVL)
- HO hoër onderwys
- HOI hoëronderwysinstelling
- KTO kredietoordrag
- NKR Nasionale Kwalifikasieraamwerk
- RHO Raad vir Hoër Onderwys
- SAKO Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-owerheid
- UGO Uitkomsgebaseerde onderwys
- VK Verenigde Koninkryk

VSA Verenigde State van Amerika

VOO Verdere Onderwys en Opleiding

BYLAE 5

LYS VAN TERME

Deklaratiewe kennis of **verklarende kennis** is die kennis van feite, betekenis van simbole en die konsepte en beginsels van 'n sekere studieveld.

Ervaringsleer sluit informele en nieformele leer in (kyk ook ervaringskennis)

Formele leer verwys na leer wat deur formele onderwys- en onderriginstellings soos 'n skool, universiteit, teknikon of kollege verwerf is en vind plaas deur beplande en gerigte intervensies wat uitloop op formele akkreditasie.

Gevorderde status word toegeken in 'n leerprogram op grond van EVL waar 'n student geplaas word op 'n hoër vlak van 'n kwalifikasie.

Informele leer verwys na onbeplande, onsistematiese of toevallige leer wat verwerf word deur algemene ongestruktureerde blootstelling aan kulturele bedrywighede, sosiale instellings, politieke prosesse en massamedia.

Ervaringskennis is die kennis en vaardighede wat deur werk, studie en alledaagse lewe opgedoen is en wat nie formeel gesertifiseer is nie. Dit is deel van die feitelike voorafkennisstaat wat nie formeel gedokumenteer is nie. Informele en nieformele leer word dus as ervaringsleer beskou vir die doeleindes van die studie.

Modus 1-kennis word beskryf as vasgestelde en universele kennis wat waarde heg aan verklarende kennis en in die algemeen in tradisionele kurrikula gevind word.

Modus 2-kennis heg waarde aan persoonlike kennis wat deur probleemoplossing verkry word en in 'n toepassingkonteks geproduseer word. Dit is interdisiplinêr, behels 'n verskeidenheid vaardighede in probleemoplossing en funksioneer in buigsame organisasiestrukture.

Nieformele leer verwys na leer wat verwerf is in 'n nieformeleleer konteks soos werksopleiding, werksinkels en seminare of soortgelyke korttermynaktiwiteite wat daarop gemik is om kennis oor te dra en houdings en waardes te verander. Nieformele leer vind plaas deur beplande leerintervensies wat sistematies uitgevoer word – alhoewel dit nie formeel geakkrediteer word nie.

Prosedurekennis is kennis van aktiwiteite, manipulering en vaardighede, reëls, prosedures en planne.