

**Die uitbouing van praktykgerigte entrepreneursese
vaardighede van Besigheidstudies-onderwysstudente**

C Kruger



orcid.org/0000-0003-4157-9664

Verhandeling aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister in
Kurrikulumstudies* aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof E Mentz

Medestudieleier: Dr EES Lubbe

Gradeplegtigheid: Julie 2022

Studentenommer: 20025211

VERKLARING

Hiermee verklaar ek, C Kruger, dat hierdie my eie werk is en nie aan enige ander instelling ingedien is vir graaddoeleindes nie.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C. Kruger', is positioned below the text. The signature is written in a cursive style with a prominent initial 'C'.

BEDANKINGS

Eerstens wil ek my dank betuig aan my Hemelse Vader vir die voorreg om 'n aandeel te kan hê in die onderrig van die kroon van Sy skepping. Dankie, Vader, vir U onvoorwaardelike seën en dat ek deur elke seisoen van hierdie studie U teenwoordigheid in my lewe kon ervaar.

Ek bedank graag my studieleiers prof Elsa Mentz en dr Elsie Lubbe vir julle geduld en leiding. Dankie vir die voorreg om u student te kon wees; ek kyk op na u as voorbeeld van toegewyde navorsers wat strewe na uitnemendheid. Sonder u sou ek nie hierdie mylpaal kon haal nie.

'n Spesiale dankie aan dr Jackie de Vos vir noukeurige taalversorging van die verhandeling; u harde werk word opreg waardeer.

Graag bedank ek ook my skooldirekteure, prof Herman van Vuuren, dr Martha Matashu en prof Pieter Warnich, vir u geduld, aanmoediging en ondersteuning. Dankie dat u altyd uit u pad gegaan het om my las ligter te maak.

Dit is ook vir my 'n voorreg om elkeen van my kollegas te bedank vir hulle ondersteuning en motivering. Dankie aan elkeen van julle wat addisionele take verrig het sodat ek op my navorsing kon fokus. Dankie vir die motivering Jackie Slabbert-Redpath, Danél Kruger, Hendrik du Plessis, Mario Matos, Attie Engelbrecht, Matthew van Wyk, dr Deon van Tonder, en Michael Marumo.

Aan my ouers, Gerrit en Petro, baie dankie vir julle motivering en belangstelling. Dankie dat Pa altyd my grootste ondersteuner is en enige iets sal doen of gee om my te sien vooruit gaan. Dankie vir al Ma se liefde en die wete dat Ma my altyd in gebed opdra.

My liefste Karli – dankie vir die reënboog wat jy vir my is. Ons is opgewonde oor God se planne vir jou lewe!

Laastens aan my man, Hannes – dankie vir jou geduld in die tye wat ek met verdeelde gedagtes steeds die lewe saam met jou kon geniet en herinneringe kon bou. Dankie vir jou ondersteuning. Ek is lief vir jou.

OPSOMMING

Entrepreneurskap word beskou as een van die belangrikste hulpmiddels om die werkloosheidvraagstuk in Suid-Afrika aan te roer. Die bevordering van entrepreneurskap geniet voorkeur in die begrotings van opvoedkundige programme plaaslik sowel as internasionaal, tóg word onderwys in sy totaliteit veroordeel as een van die struikelblokke wat leerders nie voorberei vir die wêreld van entrepreneurskap nie. Kritiek teenoor entrepreneurskap binne die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum dui daarop dat Besigheidstudies as skoolvak nie genoegsame geleentheid bied vir die beoefening van probleemoplossingsvaardighede nie. Weinig studies is tot dusver uitgevoer rakende geskikte onderrig-leerstrategieë en -leertake vir die bevordering van entrepreneuriese vaardighede.

Die primêre vraag waarop navorsing in hierdie studie gefokus het was om te bepaal hoe die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou kan word ten einde die gaping tussen die teoretiese vakkennis en entrepreneuriese vaardighede te oorbrug. Ten einde dié doel te bereik is 'n basiese kwalitatiewe studie uitgevoer wat vanuit 'n interpretivistiese paradigma benader is. Deelnemers aan dié studie – eerstejaar-Besigheidstudies-onderwysstudente van al drie kampusse van die Noordwes-Universiteit – is doelgerig geselekteer. Opdragte as dokumente van assesseringsgeleentheid is tydens twee geleentheid vanaf die deelnemers ingesamel en deur middel van inhoudsanalise met voorafopgestelde (*a priori*) kodes ontleed. Die assesseringsgeleentheid was daarop gerig om die voorgestelde onderrig-leerstrategieë en leertake van die deelnemers vóór en ná afloop van 'n intervensie te bepaal.

'n Intervensie is vanuit die literatuurstudie ontwerp en is gebaseer op Vygotsky se sosiokulturele leerteorie en inligting oor entrepreneuriese vaardighede, praktykgerigte leertake en koöperatiewe leer. Die intervensie is tydens kontaksessies van die Besigheidstudies-onderwysstudente geïmplementeer en slegs op een van die kampusse van die universiteit uitgevoer. Gedurende die intervensie is studente aan die integrasie van praktykgerigte leertake en koöperatiewe leer as onderrig-leerstrategie blootgestel.

Die resultate toon dat die blootstelling deur middel van die intervensie die geneigdheid van Besigheidstudies-onderwysstudente verhoog om self praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë soos koöperatiewe leer in die Besigheidstudies-klaskamer toe te pas. Daar is ook bevind dat entrepreneuriese vaardighede tydens die onderrig van Besigheidstudies uitgebou kan word deur die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake en onderrig-leerstrategieë soos koöperatiewe leer.

Dit word aanbeveel dat sodanige intervensie in die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente geïmplementeer word. Blootstelling aan dié intervensie kan daartoe lei dat hulle entrepreneuriese ingesteldheid verander en dat hulle die waarde daarvan besef om sodanige kennis en vaardighede in die klaskamer te integreer. Die onderhawige studie dra by tot die uitbouing van die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente deur die identifisering van spesifieke onderrig-leerstrategieë en leertake wat geïmplementeer kan word om die gaping tussen die teoretiese vakkennis en die praktyk te oorbrug.

Sleutelwoorde: Besigheidstudies-onderwysstudente, entrepreneuriese vaardighede entrepreneurskaponderrig, koöperatiewe leer, onderrig-leerstrategieë, praktykgerigte leertake, sosiokulturele leerteorie.

ABSTRACT

Entrepreneurship is considered one of the most important tools in solving the unemployment issue in South Africa. The promotion of entrepreneurship is included in the budgets of educational programmes locally as well as internationally, yet education in its entirety is condemned as one of the obstacles that does not prepare learners for the world of entrepreneurship. Criticism of entrepreneurship within the South African school curriculum indicates that Business Studies as a school subject does not provide sufficient opportunities for practising problem-solving skills. Thus far, few studies reporting on appropriate teaching-learning strategies and learning tasks for the promotion of entrepreneurial skills have been conducted.

The primary question that research in this study focused on was to determine how the training of Business Studies education students can be expanded to bridge the gap between theoretical subject knowledge and entrepreneurial skills. In order to achieve this goal, a basic qualitative study was conducted which was approached from an interpretivist paradigm. The research participants – first-year Business Studies education students from all three campuses of the North-West University – were purposefully selected. As data collection technique, assignments as documents of assessment opportunities were collected from the participants during two events and analysed by means of content analysis using *a priori* codes. The assessment opportunities were aimed at determining the proposed teaching-learning strategies and learning tasks of the participants before and after the intervention.

An intervention was designed from the literature and Vygotsky's socio-cultural learning theory, and information on entrepreneurial skills, practice-oriented learning tasks and cooperative learning were included. The intervention was implemented during contact sessions of the Business Studies education students and was only implemented on one of the campuses of the university. During the intervention, students were exposed to the integration of practice-oriented learning tasks and cooperative learning as a teaching-learning strategy.

The research results indicate that exposure through the intervention increases the tendency of Business Studies education students to apply practice-oriented learning tasks and learner-centred teaching-learning strategies such as cooperative learning in the Business Studies classroom. It was also found that during the teaching of Business Studies, entrepreneurial skills can be developed through exposure to the integration of practice-oriented learning tasks and teaching-learning strategies such as cooperative learning.

It is recommended that such intervention be implemented in the training of Business Studies education students. Exposure to the intervention may lead them to change their entrepreneurial mindset and to realise the value of integrating this knowledge and skills into the classroom. The study contributes to the development of the training of Business Studies education students by identifying specific teaching-learning strategies and learning tasks that can be implemented to bridge the gap between theoretical subject knowledge and practice.

Keywords: Business Studies education students, entrepreneurial skills, entrepreneurship education, cooperative learning, teaching-learning strategies, practice-oriented learning tasks, socio-cultural learning theory.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	I
BEDANKINGS.....	II
OPSOMMING	III
ABSTRACT	V
HOOFSTUK 1: INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.1 Probleemstelling en motivering vir die studie	1
1.2 Literatuuroorsig	4
1.2.1 Praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede	4
1.2.2 Entrepreneurskaponderrig as deel van onderwysersopleiding.....	4
1.2.3 Die sosiokulturele leerteorie	5
1.3 Navorsingsvrae	6
1.3.1 Primêre vraag.....	6
1.3.2 Sekondêre vrae.....	6
1.4 Navorsingsdoelwitte	6
1.5 Navorsingsontwerp, -metodologie en -metodes.....	7
1.5.1 Literatuurstudie	7
1.5.2 Navorsingsparadigma	7
1.5.3 Navorsingsontwerp.....	7
1.5.4 Navorsingsmetodes.....	8
1.5.5 Deelnemerseleksie.....	8
1.5.6 Data-insamelingsproses.....	9
1.5.7 Data-ontleding.....	9

1.6	Etiese oorweging.....	10
1.7	Betroubaarheid en geloofwaardigheid	10
1.8	Hoofstukindeling.....	11
1.9	Samevatting.....	12
HOOFSTUK 2: ENTREPRENEURSKAP IN PERSPEKTIEF.....		13
2.1	Inleiding	13
2.2	Entrepreneurskap as proses	13
2.3	Die belangrikheid van entrepreneurskap vir die ekonomie van 'n land.....	14
2.4	Entrepreneuriese aktiwiteite in Suid-Afrika vergeleke met ander wêreldekonomieë	15
2.5	Motivering vir entrepreneurskap.....	17
2.6	Die profiel van entrepreneurskap in Suid-Afrika.....	18
2.6.1	Ouderdom.....	18
2.6.2	Ras en geslag	18
2.6.3	Onderwysvlak.....	19
2.7	Die entrepreneur as persoon.....	19
2.8	Eienskappe en suksesfaktore van entrepreneurs.....	20
2.8.1	Lokus van beheer.....	21
2.8.2	Behoefte aan onafhanklikheid	21
2.8.3	Behoefte aan prestasie	21
2.8.4	Risikoneming en onsekerheid	21
2.8.5	Kreatiwiteit en innovasie.....	21
2.8.6	Positiewe houding	21

2.8.7	Vasberadenheid en volharding	22
2.8.8	Volhard in probleemoplossing	22
2.9	Entrepreneuriese oriëntasie	22
2.10	Entrepreneuriese kennis en vaardighede.....	23
2.10.1	Entrepreneuriese kennis	23
2.10.2	Entrepreneuriese vaardighede	23
2.10.2.1	Bestuur en leierskap.....	24
2.10.2.2	Kreatiwiteit en innovasie.....	25
2.10.2.3	Netwerkvorming	26
2.10.3	Die verband tussen entrepreneuriese kennis en vaardighede	28
2.11	Bevordering van entrepreneurskap in Suid-Afrika	29
2.12	Entrepreneurskaponderrig in Suid-Afrika	30
2.13	Samevatting.....	31
HOOFSTUK 3: ONDERRIG-LEERBENADERING VIR DIE BEVORDERING VAN		
ENTREPRENEURIESE VAARDIGHEDE		33
3.1	Inleiding	33
3.2	Besigheidstudies as skoolvak in Suid-Afrika.....	33
3.3	Onderrig-leerbenadering vir entrepreneurskaponderrig.....	37
3.3.1	Aktiewe leermetodes as onderrig-leerbenadering vir entrepreneurskap	38
3.3.2	Groepsleermetodes as onderrig-leerbenadering tot entrepreneurskap	39
3.3.2.1	Koöperatiewe leer	40
3.3.2.2	Samewerkende leer	40
3.3.3	Die rol van die fasiliteerder in entrepreneurskaponderrig.....	41

3.4	Die sosiokulturele leerteorie	42
3.4.1	Die oorsprong en struktuur van die sosiokulturele leerteorie	42
3.4.2	Die sone van proksimale ontwikkeling.....	43
3.4.3	'n Onderrig-leerbenaderings vir die sosiokulturele leerteorie.....	44
3.5	Koöperatiewe leerstrategieë ter ondersteuning van die sosiokulturele leerteorie en entrepreneurskaponderrig.....	45
3.5.1	Definisie van koöperatiewe leer.....	45
3.5.2	Teoretiese begroning van koöperatiewe leer.....	46
3.5.2.1	Die motiveringsteorie.....	46
3.5.2.2	Die kognitiewe ontwikkelingsteorie.....	47
3.5.2.3	Die kognitiewe uitbreidingsteorie.....	47
3.5.2.4	Die sosiale interafhanklikheidsteorie	48
3.6	Toepassing van koöperatiewe leer	51
3.6.1	Die vyf elemente van koöperatiewe leer.....	51
3.6.1.1	Positiewe interafhanklikheid	51
3.6.1.2	Individuele aanspreeklikheid	52
3.6.1.3	Bevorderlike interaksie	52
3.6.1.4	Sosiale vaardighede.....	53
3.6.1.5	Groepprosessering.....	53
3.6.2	Soorte koöperatiewe leergroepe.....	54
3.6.2.1	Formele koöperatiewe leergroepe	54
3.6.2.2	Informele koöperatiewe leergroepe	55
3.6.2.3	Koöperatiewe basisgroepe	55

3.6.3	Koöperatiewe leermetodes.....	56
3.6.3.1	Die legkaartmetode (Jigsaw).....	56
3.6.3.2	Dink-paar-deel (Think-pair-share).....	57
3.6.3.3	Sprekerskring (Circle of speakers).....	57
3.6.3.4	Genommerde koppe bymekaar (Numbered heads together).....	57
3.6.3.5	Rondomtalie (Round robin).....	58
3.7	Riglyne vir 'n koöperatiewe leerles.....	59
3.7.1.1	Doelwitte.....	60
3.7.1.2	Indeling en grootte van groepe.....	60
3.7.1.3	Rolle.....	61
3.7.1.4	Rol van die onderriggewer as fasiliteerder.....	62
3.7.1.5	Klaskameruitleg en hulpbronne.....	62
3.8	Samevatting.....	63
HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE.....		64
4.1	Inleiding.....	64
4.2	Navorsingparadigma.....	64
4.3	Kwalitatiewe navorsingsontwerp.....	66
4.4	Deelnemerseleksie.....	69
4.5	Struktuur, ontwerp en implementering van die intervensie.....	70
4.5.1	Oorsig en uitvoering van die intervensie.....	71
4.5.2	Ontwerp en implementering van die intervensie.....	71
4.6	Data-insameling en data-insamelingstegnieke.....	84

4.6.1	Assesseringsgeleenthede	84
4.7	Data-ontleding	87
4.8	Etiese oorwegings.....	93
4.8.1	Ingeligte toestemming en vrywillige deelname.....	94
4.8.2	Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit	94
4.9	Gehalteversekering.....	94
4.9.1	Geloofwaardigheid	95
4.9.2	Betroubaarheid.....	95
4.9.3	Oordraagbaarheid	96
4.10	Samevatting.....	96
HOOFSTUK 5: RESULTATE		98
5.1	Inleiding	98
5.2	Afdeling A	98
5.2.1	Kampus C: Resultate	98
5.2.1.1	Kampus C: Resultate uit dokument een	99
5.2.1.2	Kampus C: Resultate uit dokument twee.....	100
5.2.1.3	Kampus C: Vergelyking van resultate uit dokument een met dié uit dokument twee.....	101
5.3	Afdeling B	107
5.3.1	Kampus A en B: Resultate	107
5.3.2	Kampus A en B: Resultate uit dokument een	107
5.3.3	Kampus A en B: Resultate uit dokument twee.....	109
5.3.4	Kampus A en B: Vergelyking van resultate uit dokument een met dié uit dokument twee.....	110

5.4	Vergelyking van die resultate van Kampus A en B met Kampus C	115
5.4.1	Assesseringsdokument een: Kampus C vergeleke met Kampus A en B	115
5.4.2	Assesseringsdokument twee: Kampus C vergeleke met Kampus A en B.....	117
5.5	Samevatting.....	119
HOOFSTUK 6: BEVINDINGS, LEEMTES EN AANBEVELINGS VAN DIE STUDIE.....		121
6.1	Inleiding	121
6.2	Bevindings.....	121
6.2.1	Hoe entrepreneuriese vaardighede tydens die opleiding van voorgraadse Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou kan word	121
6.2.2	Die invloed van die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake en onderrig-leerstrategieë op studente se geneigdheid om self praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë in hul lesse te implementeer	125
6.3	Implikasies van die bevindings	130
6.4	Leemtes van dié studie.....	131
6.5	Aanbevelings voortspruitend uit dié studie	132
6.6	Bydrae van dié studie	133
6.7	Samevatting.....	134
BRONNELYS		135
ADDENDUM A: ETIEKKLARING.....		149
ADDENDUM B: DEELNEMERINLIGTING EN TOESTEMMING		150
ADDENDUM C: LESPLANTEPLAAT – KOÖPERATIEWE LEER		158
ADDENDUM D: KAMPUS C-KODERING		160
ADDENDUM E: TAALVERSORGING		162
ADDENDUM F: TURNITIN-VERSLAG		163

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: 'n Opsomming van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede.....	28
Tabel 3.1: Subonderwerpe van die Besigheidstudies-kurrikulum wat met die geïdentifiseerde entrepreneuriese vaardighede verband hou.....	34
Tabel 4.1: Interpretivistiese veronderstellings	65
Tabel 4.2: Deelnemers aan dié studie.....	70
Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie	72
Tabel 4.4: Kodes en omskrywing van kategorieë vir kwalitatiewe data-ontleding	90

LYS VAN FIGURE

Figuur 4.1: Kwalitatiewe navorsingsontwerp	68
Figuur 4.2: Voorbeeld van die assesseringsgeleentheid as data-insamelingstegniek	86
Figuur 5.1: Die frekwensie van kodes in kategorieë vir dokument een en dokument twee van Kampus C	103
Figuur 5.2: Resultate van die frekwensie van kodes in kategorieë vir dokument een en dokument twee van Kampus A en B (AB)	111
Figuur 5.3: Vergelyking van resultate van die frekwensie van kodes in alle kategorieë vir dokument een van Kampus A en B (AB) met Kampus C (C).....	116
Figuur 5.4: Vergelyking van resultate van die frekwensie van kodes in alle kategorieë vir dokument twee van Kampus A en B (AB) met Kampus C (C).....	117
Figuur 5.5: Resultate van die frekwensie van kodes in alle kategorieë vir dokument een en dokument twee van Kampus C en Kampus A en B	119
Figuur 6.1: Beplanning van die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede tydens die intervensie	125

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Probleemstelling en motivering vir die studie

Entrepreneurskap is belangrik vir ekonomiese sowel as sosiale ontwikkeling van alle Suid-Afrikaners (Dempsey, 2009). Volgens Nieman en Nieuwenhuizen (2014) kan entrepreneurskap beskou word as die uitvoering van aktiwiteite wat ekonomiese verandering teweegbring deur individue wat innoverend reageer op markgeleenthede met die oog op 'n wins. Entrepreneuriese aktiwiteite is waardevol vir entrepreneurs self, maar soveel meer vir die gemeenskap waarin hulle funksioneer (Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Volgens Dempsey (2009) behoort volhoubare entrepreneurs, wat 'n impak op die ekonomie maak en hulpbronne van die land effektief aanwend, rolmodelle vir die samelewing te wees.

Die oprigting van ondernemings deur entrepreneurs kan volgens Antonites en Noyane-Mathbula (2012) die weg baan vir innovasie en toekomstige ekonomiese groei. Volgens Nieman en Nieuwenhuizen (2014) word die stand van die ekonomie van 'n land bepaal deur alle ondernemings wat deel van daardie ekonomie vorm. Volgens *Global Entrepreneurship Monitor South Africa* (GEMSA) was die sakestakingskoers vir 2019 4,9% hoër as die gevestigde sake-eienaarskapkoers van 3,9% (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Vir 'n land soos Suid-Afrika wat deur *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) as 'n middelinkomste-ekonomie beskou word (Bosma *et al.*, 2020), is dit kommerwekkend dat meer sake-ondernemings besigheid staak as wat daar sake-ondernemings is wat met besigheid voortgaan. Data aangaande die aantal gevestigde ondernemings in 'n land bied waardevolle inligting oor die volhoubaarheid van entrepreneurskap in daardie land (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Gevestigde sake-ondernemings lewer 'n waardevolle bydrae tot die ekonomie van 'n land, aangesien hierdie sake-ondernemings reeds deur al die spreekwoordelike groeipyne van die sakewêreld beweeg het na 'n status waar hulle volhoubaar tot die ekonomie van die land kan bydra deur die daarstelling van goedere en dienste en werkskepping (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Volgens GEMSA word die staking van besigheid in Suid-Afrika toegeskryf aan die feit dat sake-ondernemings nie produktief is nie. Hierdie rede is deur 33,1% van entrepreneurs aangevoer (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Suid-Afrika se werkloosheidskoers het aan die einde van 2020 op 32,5% te staan gekom, en dit was die hoogste syfer wat sedert die begin van 2008 aangeteken is (Statistieke Suid-Afrika, 2021). Die ontwikkeling van entrepreneuriese kleinsake-ondernemings in Suid-Afrika is belangrik vir werkskepping sowel as uiteindelijke ekonomiese groei (Antonites & Noyane-Mathbula, 2012).

Volgens Van Zyl (2015) sal Suid-Afrika entrepreneurskap 'n prioriteit moet maak ten einde werkloosheid te verminder en ekonomiese groei te verbeter. Entrepreneurskap is een van die belangrikste hulpmiddele in die oplossing van werkloosheidsprobleme in Suid-Afrika, en daarom is dit noodsaaklik dat mense onderrig en toegerus moet word met entrepreneuriese vaardighede wat

hulle (en veral die jeug) sal aanmoedig en hulle entrepreneuriese ingesteldheid sal verander van werksoekers na skeppers van werksgeleenthede (Bux & Van Vuuren, 2019; Chimuckeka, 2014).

Volgens Nieman en Nieuwenhuizen (2014) word onderwys gereken as een van die vernaamste struikelblokke tot die uitbouing van entrepreneurskap vanweë swak algemene basiese onderwys in groot dele van Suid-Afrika. Die GEM het 54 lande met mekaar vergelyk ten opsigte van die bevordering van entrepreneurskap op skoolvlak (Bosma *et al.*, 2020). Suid-Afrika het aan die einde van 2019 45ste plek uit 54 lande bekleed, met 'n telling van 2,24 wat laer was as die gemiddelde telling van die GEM (Bosma *et al.*, 2020). 'n Telling van 2,24 word geïnterpreteer deur 'n skaal van nul tot 10, waar nul verwys na 'n "hoogs onvoldoende status" en 10 verwys na 'n "hoogs voldoende status". Vanweë die hoë werkloosheidskoers word menigte potensiële entrepreneurs in Suid-Afrika gedryf om sake-ondernemings te begin as sogenaamde oorlewings-entrepreneurs sonder enige formele opleiding of onderrig in entrepreneurskap. Hulle beskik gevolglik nie oor die nodige kennis en praktykgerigte vaardighede om 'n onderneming te begin en te bestuur nie (Meintjies *et al.*, 2015). Een van die redes vir hierdie gebrekkige kennis en praktykgerigte vaardighede is dat entrepreneurskap as 'n skoolvak nie binne die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum vir graad 10 tot 12 aangebied word nie. Besigheidstudies is die enigste vak wat wel direk verband hou met die ontwikkeling van entrepreneurskap (Meintjies *et al.*, 2015). Die Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir Besigheidstudies stel leerders in die vooruitsig wat toegerus is met kennis, vaardighede en waardes wat sal verseker dat hulle onder meer hulleself in 'n posisie kan plaas om te streef na 'n loopbaan as volhoubare entrepreneur, die skep van selfindiensname, of om deel te vorm van die formele en informele ekonomiese sektore (DBO, 2011). Dié vak omvat alle sakebeginsels, -teorieë en -praktyke, en die moontlikheid bestaan dus dat dit kan bydra tot die ontstaan van entrepreneursgerigte inisiatiewe, volhoubare ondernemings en uiteindelik ekonomiese groei (DBO, 2011).

America *et al.* (2014) omskryf die pedagogiese benadering van 'n kurrikulum as die wyse waarop onderrig en leer in die klaskamer plaasvind. Volgens America *et al.* (2014) is die voorgestelde vakspesifieke pedagogiese benadering vir Besigheidstudies in die Suid-Afrikaanse konteks onderwysergesentreerd en inhoudgedrewe. Dit word afgelei uit die feit dat die inhoud van die kurrikulum sowel as assessering en die tydskedule daarvoor gestruktureerd in die KABV vir die onderwysers uiteengesit word en dat die onderwyser slegs die voorgeskrewe onderrigplan hoef te volg deur gefokus te bly op die inhoud van die kurrikulum. Alhoewel die KABV-kurrikulum 'n leerder in die vooruitsig stel wat toegerus is met kognitiewe sowel as praktiese vaardighede (DBO, 2011), behoort daar volgens America *et al.* (2014) spesifiek klem geplaas te word op probleemoplossingsvaardighede waar leerders praktykgerigte voorbeelde kan gebruik om die inhoud van die kurrikulum te konseptualiseer. Meintjies *et al.* (2015) voer aan dat leerders se probleemoplossingsvaardighede binne 'n besigheidgesimuleerde leeromgewing wat deur middel van

aktiewe leer aangevul word, kan bydra tot die uitbouing van leerders se entrepreneuriese vaardighede. Meintjies *et al.* (2015) is van mening dat alle leerders oor alle fases van onderrig heen (vanaf die grondslagfase tot tersiêre onderrig) kan baat by 'n leeromgewing waarin leerders blootgestel word aan lewenswerklike sakeprobleme wat deur 'n kombinasie van aktiewe leer en koöperatiewe leerstrategieë uitgevoer word. 'n Sosiokulturele benadering tot leer skep 'n leeromgewing wat bydra tot die bevordering van probleemoplossingsvaardighede (Shabani, 2016).

Volgens James (2006) vind 'n sosiokulturele benadering tot leer plaas in 'n leeromgewing waar leerders saamwerk en by mekaar leer om die onderwerp waarmee hulle besig is, beter te verstaan en binne konteks te plaas deur die uitvoering van praktykgerigte leertake. Deur by mekaar te leer en take saam uit te voer, verbeter leerders se vaardigheid en kennis oor die tema en kan leerders hulle bestaande vlak van bevoegdheid verbeter (James, 2006). Shabani (2016) verwys na die sosiokulturele leerteorie as 'n leerperspektief waar die leeromgewing oorheers word deur aktiewe deelname van leerders aan doelgerigte probleemoplossingsaktiwiteite wat op lewenswerklike gebeure gebaseer is. Hierdie leerteorie fokus op die belangrikheid van interaksie tussen die individu en die omgewing waar leer plaasvind op 'n sosiale wyse deur middel van groepwerk en die gebruik van hulpbronne binne die leeromgewing (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015; Wang *et al.*, 2011). Vir die toepassing van die Besigheidstudies-kurrikulum in Suid-Afrika moet leerders se kennis in konteks geplaas word binne die wêreld van werk om sodoende betekenis te heg aan kennis, vaardighede en houdings jeens die kurrikulum (America *et al.*, 2014). Volgens Zibeniene en Virbaliene (2014) is die rol van die onderwyser in entrepreneurskaponderrig om deur middel van die integrasie van 'n verskeidenheid leermetodes, opdragte en ervarings leerders se aktiewe betrokkenheid by die leerproses te verseker. Leerders moet weet waar en hoe die inhoud verband hou met die praktyk. Onderwysers se bevoegdheid vir die aanbieding van die vak Besigheidstudies behoort tred te hou met 'n veranderende sakewêreld, en onderwysers moet gevolglik opleiding ontvang om hulle te bemagtig om praktykgerigte leertake saam te stel wat sal bydra tot die oorbrugging van die gaping tussen die voorgeskrewe teorie in die KABV en die eise van die praktyk (America *et al.*, 2014).

Geskikte onderrig-leerstrategieë sal die onderwyser as fasiliteerder van leer help om die vakinhoud (Besigheidstudies) aan werklike gebeurtenisse uit die sakewêreld te koppel (Zibeniene & Virbaliene, 2014). Met hierdie studie het die navorser gepoog om geskikte onderrig-leerstrategieë vir entrepreneurskap te ondersoek waardeur Besigheidstudies-onderwysers met behulp van praktykgerigte leertake entrepreneuriese vaardighede van leerders kan uitbou.

1.2 Literatuuroorsig

Die volgende subafdeling bied 'n kort oorsig van die literatuur rakende praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede, entrepreneurskaponderrig, die sosiokulturele leerteorie en koöperatiewe leer.

1.2.1 Praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede

Chimucheka (2014) omskryf praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede as vaardighede wat deur individue gebruik word tydens die oprigting, ontwikkeling en bestuur van 'n entrepreneuriese onderneming. Verbeterde praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede stel 'n entrepreneur in staat om die uitdagings van die sakewêreld en die bekommernisse van 'n onsekere toekoms in die gesig te staar (Heinonen & Poikkijoki, 2006). Gibb (2007) het die volgende entrepreneuriese vaardighede geïdentifiseer: kreatiewe probleemoplossing; oorredingsvermoë; onderhandeling; verkope; voorlegging; holistiese bestuur van 'n besigheid, projek of situasie; strategiese denke; intuitiewe besluitneming tydens onsekerheid; en die daarstelling van netwerke. In hoofstuk twee van hierdie studie (§ 2.10.2) word entrepreneuriese vaardighede vir die doel van dié ondersoek volledig bespreek en groepeer.

Praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede kan in die leeromgewing deur middel van praktykgerigte leertake beoefen word. Praktykgerigte leertake word gebaseer op lewenswerklike probleme uit die sakewêreld en kan by onderrig geïntegreer word deur gebruik te maak van rolspel, debatte, gevallestudies en probleemoplossingsaktiwiteite, koerantartikels, uittreksels uit dokumente, of selfs videogrepe (Tan & Ng, 2006).

1.2.2 Entrepreneurskaponderrig as deel van onderwysersopleiding

Onderwysers behoort volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) Graad R-12 opgelei te word sodat hulle onder meer oor die vermoë beskik om kritiese denkvaardighede aan te wend in die ontwerp en interpretasie van leerprogramme en materiale vir onderrig en leer (DBO, 2003). Volgens die *Thematic Working Group on Entrepreneurship Education* (TWGEE, 2013) sal die kennis en vaardighede wat die volgende generasie leerders benodig heel moontlik verskil van dié wat van vandag se entrepreneurs vereis word. Entrepreneurskaponderrig sal daarom uiteenlopende vaardighede moet ontwikkel wat in 'n sosiale sowel as 'n sakekonteks toepaslik is (TWGEE, 2013).

Volgens Nicolaidis (2011) behoort hoëronderriginstellings die entrepreneuriese ingesteldheid van studente hoog op prys te stel aangesien die bevordering van entrepreneuriese vaardighede kan lei tot werkskepping in Suid-Afrika. Volgens Azim en Al-Kahtani (2014) behoort die praktykgerigte toepassing van module-inhoud belangriker te wees as die voorbereiding vir 'n (teoretiese) jaareindeksamen. Die doel van die blootstelling aan praktykgerigte leertake tydens opleiding is sodat

studente die aktiewe (leerdergesentreerde) onderrig-leerstrategieë as toekomstige onderwysers sal weerspieël. Dit gebeur byvoorbeeld tydens die oplos van lewenswerklike probleme in groepsverband waar studente entrepreneuriese vaardighede kan ontwikkel (Bell, 2015). 'n Koöperatiewe leerervaring waarin studente aktief in groepsverband mekaar ondersteun en 'n begrip van die teorie in praktyk vorm, dra by tot verhoogde motivering en verantwoordelikheid vir eie leer (Bell, 2015). Onderwysopleiding moet onderwysers kweek wat oor 'n breë begrip van entrepreneurskap beskik en wat self wil leer hoe om entrepreneursvernuft te bekom (Lepistö & Ronkko, 2013). In die praktyk is daar verskeie leerteorieë wat verband hou met onderrig-leer en opleiding. Een van dié teorieë is die sosiokulturele leerteorie, wat in onderwysopleiding toegepas kan word. Die fokus van hierdie teorie is om dié opleiding te baseer op aktiewe deelname van studente aan lewenswerklike probleemoplossingsaktiwiteite waar hulpbronne gebruik word. In die volgende subafdeling word hierdie teorie kortliks verduidelik.

1.2.3 Die sosiokulturele leerteorie

Hierdie studie word beredeneer vanuit die sosiokulturele leerteorie-perspektief. Volgens James (2006) is die sosiokulturele leerteorie nie 'n nuwe ontwikkeling tot leerperspektiewe nie. James voer aan dat die oorsprong daarvan tot so ver terug geneem kan word as die sielkundige en filosofiese pragmatisme in die werk van William James, John Dewey en George Herbert Mead reeds vroeg in die 20ste eeu. Die sosiokulturele leerteorie is gebaseer op die werk van Lev S. Vygotsky en sy Russiese medewerkers (James, 2006; Wang *et al.*, 2011). 'n Belangrike konsep in die werk van Vygotsky is die sone van proksimale ontwikkeling (SPO) wat daarop dui dat leer kan bydra tot die verbetering van 'n leerder se bestaande vlak van bevoegdheid, maar binne sy of haar SPO (Vygotsky, 1978). SPO word gedefinieer as die afstand tussen die werklike vlak van 'n leerder se ontwikkeling (vlak wat die leerder individueel bereik) en die potensiële vlak van 'n leerder se ontwikkeling (vlak wat die leerder met hulp kan bereik) (Marginson & Dang, 2017; Shabani, 2016; Wang *et al.*, 2011). Volgens die sosiokulturele leerteorie vind leer plaas deur middel van interaksie in die leeromgewing waar studente (leerders) sosiaal saamwerk en hulpbronne gebruik om begrip te vorm (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015; Wang *et al.*, 2011). Leer word gefasiliteer deur studente by die leerproses te betrek deur middel van simulasies of probleemoplossing uit die werklike wêreld (Shabani, 2016). Wanneer studente (leerders) by die leerproses betrek word en aktief besig is om begrip te vorm, word dit as aktiewe leer beskou. Aktiewe leer verwys na 'n leerdergesentreerde benadering tot onderrig en leer en word uitgevoer deur leermetodes soos koöperatiewe leer, rolspel en simulasies, probleemoplossing en gevallestudies (Van Wyk & Dos Reis, 2016). Ten einde die SPO volgens die sosiokulturele leerteorie te bereik word daar van die onderwyser verwag om 'n leeromgewing te skep waarin leerders leertake uitvoer wat bó hulle individuele bekwaamheidsvlak is (James, 2006). Deur die sosiokulturele leerteorie as perspektief te gebruik, kan 'n onderrig-leeromgewing geskep word met die oog op 'n leerdergesentreerde, sosiale benadering tot leer

(Wang, 2007). Wanneer leerders koöperatief in groepe werk, leer hulle by mekaar, en dit maak beter herroeping moontlik omdat hulle aktief by die leerinhoud betrokke raak (Tan & Ng, 2006). So 'n koöperatiewe leerervaring kan volgens Bell (2015) bydra tot suksesvolle leer aangesien leerders wat betrokke is by koöperatiewe leer geneig is om inligting langer te onthou en hoër denkvlakke te bereik as diegene wat individueel werk. Wanneer die sosiokulturele leerteorie vanuit die regte wêreld beskou word soos dit deur leerders beleef en verstaan word, vind leer in 'n sosiale konteks plaas, wat kommunikasie en interaksie tussen mense tot gevolg het (Wang, 2007). Onderwysopleiding moet poog om toekomstige onderwysers bloot te stel aan die wêreld waarin 'n entrepreneur funksioneer deur van praktykgerigte leertake gebruik te maak. Die blootstelling aan die toepassing van entrepreneurskap behoort studente nie net daarvan bewus te maak nie, maar ook by te dra tot die uitbouing van hulle eie entrepreneuriese vaardighede (Arasti *et al.*, 2012).

1.3 Navorsingsvrae

Die primêre navorsingsvraag was soos volg:

1.3.1 Primêre vraag

Hoe kan die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou word sodat studente in staat sal wees om die gaping tussen teoretiese vakkennis en entrepreneuriese vaardighede te oorbrug?

Ten einde die primêre vraag te beantwoord is die volgende sekondêre vrae vir hierdie studie gestel:

1.3.2 Sekondêre vrae

- Hoe kan entrepreneuriese vaardighede uitgebou word tydens die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente?
- Watter invloed het die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake en onderrig-leerstrategieë gehad op studente se geneigdheid om self praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë in hul lesse te integreer?

1.4 Navorsingsdoelwitte

Hierdie studie het ten doel gehad om te bepaal hoe die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou kan word sodat studente in staat sal wees om die gaping tussen teoretiese vakkennis en entrepreneuriese vaardighede te oorbrug. Die volgende subdoelwitte is geïdentifiseer ten einde die navorsingsdoel te bereik:

- om te bepaal hoe entrepreneuriese vaardighede uitgebou kan word tydens die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente;
- om te bepaal watter invloed die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake en onderrig-leerstrategieë gehad het op studente se geneigdheid om self praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë in hul lesse te integreer.

1.5 Navorsingsontwerp, -metodologie en -metodes

1.5.1 Literatuurstudie

Tersaaklike primêre en sekondêre bronne is vir die literatuurstudie geraadpleeg. Die volgende databasisse is gebruik om internetsoektogte te loods: ERIC, Emerald, Google Scholar, EBSCOhost, Sabinet, Research Gate en Academic Search. Verskeie boeke en vaktydskrifte is ook geraadpleeg. Die volgende sleutelwoorde en soekfrases is vir die doel van hierdie studie gebruik: onderwyseropleiding, Besigheidstudies, entrepreneurskap, entrepreneurskaponderrig, entrepreneuriese vaardighede, aktiewe leer, leerdergesentreerde onderrigbenadering, koöperatiewe leer, sosiokulturele leerteorie.

Vervolgens word die navorsingsparadigma, -ontwerp en -metodes bespreek.

1.5.2 Navorsingsparadigma

'n Paradigma word beskou as oortuigings van realiteit wat aanleiding gee tot die manier waarop 'n navorser die wêreld sien (Nieuwenhuis, 2011a). Positivisme, interpretivisme, kritiese teorie en pragmatisme word gesien as die vernaamste opvoedkundige navorsingsparadigmas (Alghamdi & Li, 2013). Hierdie studie is vanuit 'n interpretivistiese paradigma benader. Die navorser het met hierdie interpretivistiese studie gepoog om die verskynsel te verstaan soos dit in die sosiale konteks deur die deelnemers ervaar is (Nieuwenhuis, 2011a).

1.5.3 Navorsingsontwerp

Kumar (2014) omskryf 'n navorsingsontwerp as 'n padkaart om navorsingsvrae op die geloofwaardigste, mees objektiewe, akkurate en ekonomiese wyse te beantwoord. Ten einde die navorsingsvrae te beantwoord, is 'n basiese kwalitatiewe ondersoek in hierdie studie uitgevoer. 'n Basiese kwalitatiewe studie poog om te verstaan hoe mense sin maak van hulle lewens en ervarings en om dan deur ontleding die betekenis daarvan te interpreteer (Merriam & Tisdell, 2016). Deelnemers aan hierdie studie was eerstejaar-Besigheidstudies-onderwysstudente wat ten tyde van hierdie studie vir die module BSTE 122 op al drie kampusse van die Noordwes-Universiteit (NWU) – Kampus A, B en C onderskeidelik – geregistreer was. Slegs die studente van Kampus C is aan 'n intervensie blootgestel.

Dokumente as data vir ontleding is deur middel van assesseringsgeleenthede ingesamel. Die data-insameling het by twee geleenthede plaasgevind (§ 4.6.1). Die data wat uit hierdie data-insamelingstegniek gespruit het, het die navorser gehelp om die tweede sekondêre navorsingsvraag te beantwoord. Die data is geïnterpreteer en die navorser het 'n narratiewe verslag (kyk hoofstuk 5) saamgestel waarin die bevindinge bespreek is. Die navorsingsmetodes word in die volgende subafdeling bespreek.

1.5.4 Navorsingsmetodes

Verskillende navorsingsmetodes kan in die praktyk gebruik word, byvoorbeeld kwalitatiewe, kwantitatiewe en gemengdemetodenavorsing (Fraenkel *et al.*, 2012). Vir die empiriese deel van dié studie het die navorser van 'n kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik gemaak om die navorsingsvraag en verbandhoudende sekondêre vrae te beantwoord.

Kwalitatiewe navorsing bestudeer mense in hul natuurlike omgewing deur te fokus op hul begrip en interpretasie van 'n verskynsel (Nieuwenhuis, 2011a). Sodanige navorsing is verder gemoeid met die vorming van begrip van prosesse en die sosiale en kulturele kontekste wat aanleiding gee tot verskillende gedragpatrone (Nieuwenhuis, 2011a). Hierdie tipe navorsing word verder gebruik om 'n sosiale verskynsel te verstaan en te verduidelik en op só 'n wyse die navorsingsdoel te bereik (Engelbrecht, 2016). Die deelnemers aan dié studie word in die volgende subafdeling beskryf.

1.5.5 Deelnemerseleksie

Doelgerigte steekproefneming is gebruik om die deelnemers vir hierdie studie te selekteer. Doelgerigte steekproefneming word in kwalitatiewe navorsing gebruik wanneer deelnemers aan die studie oor eienskappe en inligting beskik wat benodig word om die navorsingsvrae te beantwoord (Nieuwenhuis, 2011a). Deelnemers wat doelgerig geselekteer is, sal help om die verskynsel beter te verstaan en tot verbeterde kennis daarvan by te dra (Creswell, 2012). Die deelnemers aan hierdie studie is volgens die volgende kriteria geselekteer: eerstejaaronderwysstudente van al drie kampusse van die NWU wat ten tyde van hierdie studie Besigheidstudies vir Onderwys as hoofvak geneem het en vir die module BSTE 122 geregistreer was. Dié doelgerigte steekproef het 'n diverse verskeidenheid van studente van verskillende geslagte, ras en taal ingesluit.

Eerstejaar-Besigheidstudies-onderwysstudente is geselekteer omdat die navorser van mening was dat eerstejaarstudente mees onervare is ten opsigte van die onderrig en aanbidding van Besigheidstudies as skoolvak. Die navorser was ook van mening dat hierdie groep studente geen vooroordeel behoort te hê rakende die beste metodes vir die onderrig en aanbidding van Besigheidstudies as skoolvak nie.

1.5.6 Data-insamelingsproses

Die navorser het die dokumente van twee assesseringsgeleenthede as data-insamelingstegniek gebruik om inligting aangaande voorgestelde leerderaktiwiteite en onderrig-leerstrategieë van die deelnemers in te samel. As navorsingsinstrument word dokumente beskou as produkte van die konteks waarin dit gebruik word en bied dokumente 'n voorstelling van 'n ervaring of gebeure (Merriam & Tisdell, 2016). Studente van al drie kampusse het hierdie assesseringsgeleenthede individueel voltooi en is versoek om die eerste opdragte as dokumente vóór die aanvang van die intervensie op Kampus C in te dien. Ná afloop van die module is studente van al drie kampusse versoek om 'n tweede dokument as opdrag te voltooi. Studente het per geleentheid die voltooide opdragte wat met die assesseringsgeleenthede verband hou op hulle onderskeie kampusse se eFundi-platform ('n bepaalde inligtingbestuurstelsel wat deur die universiteit gebruik word) vir BSTE 122 gelaai. Die privaatheid en vertroulikheid van data is te alle tye verseker. Die anonimiteit van die deelnemers is ook verseker deur van 'n onafhanklike persoon gebruik te maak wat skuilname aan die deelnemers deur middel van pseudokodes toegeken het. Die onafhanklike persoon het ná afloop van elke assesseringsgeleentheid die elektroniese lêers van die deelnemers afgelaai en op 'n geheuestokkie gestoor wat eers aan die einde van daardie semester aan die navorser oorhandig is.

1.5.7 Data-ontleding

Kwalitatiewe data-ontleding word volgens Creswell (2012) beskou as die vermoë om teks of prente te interpreteer sodat navorsingsvrae beantwoord kan word. Die navorser beskou inhoudsanalise as 'n geskikte metode vir data-ontleding en het daarom in die onderhawige studie inhoudsanalise gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord. Voorafbepaalde kode-eenhede is gebruik om ingesamelde data te kodeer en te kategoriseer (Nieuwenhuis, 2011b). 'n Deduktiewe benadering tot kodering is gevolg – die dokumente wat as data ingesamel is, is by twee geleenthede deur middel van voorafbepaalde (*a priori*) kodes geanaliseer. Die navorser het woorde of frases uit die literatuur geïdentifiseer as kodes wat met die navorsingsvraag verband hou (kyk tabel 4.4). Die navorser het die resultate uit dokument een en dokument twee van die deelnemers van elke kampus met mekaar vergelyk om die invloed van die intervensie op Kampus C te bepaal. Die volgende stappe (Creswell & Creswell, 2018) is in die kwalitatiewe data-ontleding gevolg:

- Organiseer die data en berei dit voor vir ontleding;
- Bestudeer al die data;
- Kodeer al die data;
- Gebruik die koderingsproses om 'n beskrywing van kategorieë te genereer; en
- Interpreteer die data.

Die navorser was volkome betrokke by die data-insameling en -ontleding en het te alle tye gepoog om die data-ontleding so deeglik, openlik en eerlik as moontlik uit te voer.

1.6 Etiese oorweging

Volgens Du Plessis (2016) word die geloofwaardigheid van navorsing gekoppel aan etiese waardes en die wyse waarop daar te werk gegaan word om die identiteit van die deelnemers aan die navorsing te respekteer en om die data wat vanaf die deelnemers verkry word, vertroulik te hanteer. Etiese klaring is verkry vanaf die etiek komitee van die Fakulteit Opvoedkunde en die Registrateur aan die NWU as beskermers van NWU-studente se belange. Die etieknommer vir hierdie studie is NWU-00206-18-A2 (Addendum A). Voor die aanvang van dié studie is alle studente op die onderskeie kampusse deur 'n onafhanklike persoon besoek en oor die doel van dié navorsing ingelig. Die deelnemers het toestemming gegee dat hulle assesseringsopdragte vir die module ná afloop van die module as data gebruik kon word vir navorsingsdoeleindes deur ingeligte toestemmingsvorme in te vul (Addendum B). Die privaatheid van die deelnemers se persoonlike inligting en data as opdragte is vertroulik hanteer en anoniem in die bevindinge van die studie aangebied. Anonimiteit is verseker deur skuilname wat deur middel van pseudokodes aan die deelnemers toegeken is.

1.7 Betroubaarheid en geloofwaardigheid

Kwalitatiewe navorsing word volgens Merriam en Tisdell (2016) beskou as geloofwaardig indien die navorsingsdoel bereik is. Gedurende dié kwalitatiewe ondersoek was die navorser se aandag deurgaans op die bereiking van die navorsingsdoel gerig en om geloofwaardige, betroubare en oordraagbare kennis op te lewer.

Die navorser het gepoog om die geloofwaardigheid van die data te verseker deur kodes en kategorieë te identifiseer wat direk met die navorsingsvraag verband gehou het. Die geloofwaardigheid van die geselekteerde kodes en kategorieë is verseker deur 'n deeglike literatuurstudie ten einde moontlike navorservooroordeel uit te skakel. Data-insamelingstegnieke bepaal die toepaslikheid, akkuraatheid en bruikbaarheid van die beskikbare data (Fraenkel *et al.*, 2012). Assesseringsgeleenthede as dokumente vir data-ontleding is direk vanaf die individuele studente ingesamel. Dié kon beskou word as elkeen se persoonlike voorkeur van voorgestelde leertake uit eie ervaring, en daarom het die navorser dié data-insamelingstegniek as oorspronklik en akkuraat geag. Die interpretasie van die werklikheid soos verwoord in die dokumente van elke deelnemer bring die navorser nader aan die werklikheid wat deur die deelnemers beleef word (Merriam & Tisdell, 2016). Ná die koderingsproses is die elektroniese lêers van deelnemers aan 'n onafhanklike persoon beskikbaar gestel vir kruisverifiëring van die data.

Die betroubaarheid van 'n studie berus op die vraag of dieselfde resultate verkry sal word indien die studie herhaal word (Kumar, 2014; Merriam & Tisdell, 2016). Die herhaling van 'n kwalitatiewe studie mag moontlik nie dieselfde resultate oplewer nie omdat mense se reaksies en interpretasies beïnvloedbaar is of onvoorspelbaar kan wees. Daarom stel Gibbs (2009) voor dat die navorser verwerkte data hersien om moontlike foute wat begaan is, uit te skakel. Die navorser het die aangetekende gekodeerde data van die twee groepe (Kampus C en Kampus A en B) meermaal hersien om die moontlikheid van foute uit te skakel. Die navorser het gepoog om die data op die mees logiese wyse te interpreteer en aan te bied om die deeglikheid van die ontledingsproses te motiveer. Aanhalings uit die dokumente is voorsien ter ondersteuning van die interpretasie van die data.

Wanneer die navorsingsresultate in ander situasies toegepas kan word, word dit as oordraagbaar beskou (Merriam & Tisdell, 2016). Die bevindinge van 'n kwalitatiewe ondersoek kan moontlik in ander ondersoeke veralgemeen word wanneer die omskrywings van die gevolgde prosedures herhaal word. Vir die doel van oordraagbaarheid het die navorser in die onderhawige studie gepoog om die metodes en die implementering van die intervensie so volledig en verstaanbaar as moontlik te omskryf. Volgens Engelbrecht (2016) is een van die kenmerkende eienskappe van kwalitatiewe navorsing dat menslike reaksies gebaseer word op elkeen se eie interpretasie van 'n gebeurtenis, en daarom bestaan daar veelvuldige interpretasies van 'n enkele gebeurtenis. 'n Verskeidenheid van deelnemers verhoog die oordraagbaarheid van die data omdat 'n verskeidenheid gebruikers hulself daarmee sal kan vereenselwig, wat moontlik kan bydra tot kennis van die verskynsel (Merriam & Tisdell, 2016). Deelnemerseleksie in die onderhawige studie het voorsiening gemaak vir 'n verskeidenheid van respondente se sieninge van die ondersoekte verskynsel. 'n Diverse groep deelnemers van verskillende ras-, taal- en kultuurgroepe het bygedra tot die insameling van ryk data wat 'n voorstelling van die diverse ervaringe van die deelnemers is.

1.8 Hoofstukindeling

Die hoofstukke van hierdie verhandeling is soos volg ingedeel:

Hoofstuk 1: Inleiding en probleemstelling

Hoofstuk 2: Entrepreneurskap in perspektief

Hoofstuk 3: Onderrig-leerbenadering vir die bevordering van entrepreneuriese vaardighede

Hoofstuk 4: Navorsingsmetodologie

Hoofstuk 5: Resultate

Hoofstuk 6: Bevindings, leemtes en aanbevelings van die studie

1.9 Samevatting

Die doel van hierdie hoofstuk was om die agtergrond en konteks van die ondersoek na die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede van Besigheidstudies-onderwysstudente te skets. 'n Oorsig van die ondersoek is voorsien. Die probleemstelling en motivering vir die onderhawige studie, entrepreneurskaponderrig as deel van onderwysopleiding en die sosiokulturele leerteorie is bespreek. Daarna is die primêre en sekondêre navorsingsvrae en die navorsingsdoelwitte wat dié studie gerig het, uiteengesit. Verder is die navorsingsontwerp, -metodologie en -metodes kortliks bespreek. Daar is ook spesifiek melding gemaak van die etiese oorwegings en die wyse waarop die navorser voorsiening gemaak het vir gehalteversekering van die ondersoek. Ten slotte is die hoofstukindeling van die studie uiteengesit.

HOOFSTUK 2: ENTREPRENEURSKAP IN PERSPEKTIEF

2.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstuk is aangedui dat daar 'n gaping bestaan tussen die teorie van Besigheidstudies as skoolvak en die wyse waarop dit in die praktyk toegepas word. Die eerste sekondêre navorsingsvraag van hierdie studie het die wyse ondersoek waarop entrepreneuriese vaardighede tydens die opleiding van voorgraadse Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou kan word. Ten einde hierdie vraag te beantwoord, word entrepreneurskap in hierdie hoofstuk in perspektief geplaas om die praktykgerigte toepassing daarvan te verstaan.

In hierdie hoofstuk word 'n literatuuroorsig voorsien oor entrepreneurskap en die belangrikheid daarvan vir die ekonomie van 'n land; die motivering vir entrepreneurskap word uitgelig; en melding word gemaak van die belangrikheid van entrepreneurskap vir Suid-Afrika. Ten slotte word entrepreneuriese kennis en -vaardighede bespreek, en die spesifieke entrepreneuriese vaardighede waarop daar in dié studie gefokus word, word geïdentifiseer.

2.2 Entrepreneurskap as proses

Die woord *entrepreneurskap* kom van die Franse woord *entreprendre* wat beteken om te onderneem, om geleenthede na te streef en behoeftes en begeertes deur middel van innovasie te bevredig (Ndedi, 2009). 'n Entrepreneur is 'n individu wat die vermoë het om innovasie te herken en dit te kommersialiseer (Ács *et al.*, 2019). Volgens die *Global Entrepreneurship Index* (GEI) van 2019 sal nuwe uitvindings sonder entrepreneurskap in die laboratoriums van universiteite bly, vandaar die verwysing na entrepreneurs soos Steve Jobs en Bill Gates wat andere se uitvindings kommersialiseer. Produkte word deur middel van die entrepreneur se visie aan verbruikers beskikbaar gestel (Ács *et al.*, 2019).

Verskeie definisies vir entrepreneurskap kom in die literatuur voor. Entrepreneurskap verwys na die skep en bou van iets waardevols uit niks, die aangryp van geleenthede wat andere nie raaksien nie, en dit is 'n proses wat met onsekerheid en risikoneming gepaardgaan (Erasmus *et al.*, 2016). As 'n proses is entrepreneurskap die motivering en inisiatief wat geneem word vir die oprigting en uitbouing van 'n sake-onderneming. Dit vereis spanwerk waardeur hulpbronne bekom word om markgeleenthede te ontgin en gevolglik suksesvol te wees (Meintjies, 2014). *Deutsche Stiftung Weltbevölkerung* (DSW) (2015) beskou voorts entrepreneurskap as 'n proses en die toepassing van kreatiwiteit en innovasie wat lei tot die oprigting en groei van 'n sake-onderneming.

Die fokus van hierdie studie was op entrepreneurskap wat gerig is op die ekonomiese groei van 'n land. Ekonomiese groei van 'n land gee aanleiding tot 'n verbeterde lewenstandaard van die inwoners van daardie land deurdat entrepreneurs sake-ondernemings oprig wat goedere en dienste

produseer ten einde in mense se behoeftes te voorsien. Dit is belangrik dat voorgraadse Besigheidstudies-onderwysstudente opgelei word om die belangrikheid van entrepreneurskap te verstaan sodat leerders reeds op skoolvlak bewus gemaak word van die invloed van entrepreneurskap op die ekonomie van 'n land. Die belangrikheid van entrepreneurskap vir die ekonomie van 'n land word volgende bespreek.

2.3 Die belangrikheid van entrepreneurskap vir die ekonomie van 'n land

Entrepreneurskap is die stukrag vir ekonomiese groei omdat dit innovasie aanspoor om nuwe markgeleenthede aan te gryp, bydra tot die produksie van goedere en dienste wat lei tot werkskepping en noodsaaklik is vir die daarstelling van gemeenskapsgesondheid en welstand (Bosma *et al.*, 2020).

Die ekonomiese groei van enige land word deur die volgende bewerkstellig: i) 'n toename in produksie-insette; ii) 'n verbetering van die doeltreffendheid van insette oor alle ekonomiese aktiwiteite in die land heen; en iii) innovasie wat lei tot die ontstaan van nuwe produkte of nuwe gebruike vir bestaande produkte (Freeman *et al.*, 2013). Reeds in 1934 het die ekonoom Joseph Schumpeter die konsepte "entrepreneurskap" en "innovasie" met mekaar in verband gebring deur te redeneer dat kompetisie in die mark tot innovasie lei deurdad entrepreneurs gedwing word om innoverend te wees, wat gevolglik ekonomiese groei meebring (Tülüce & Yurtkur, 2015). In die literatuur word verskillende redes aangevoer waarom entrepreneurskap vir 'n land se ekonomie belangrik is. Seth (2015) voorsien die volgende redes in hierdie opsig: (i) **entrepreneurs skep nuwe ondernemings** wat goedere en dienste produseer en tot werkskepping bydra; (ii) **entrepreneurs dra by tot die nasionale inkomste van 'n land** deur die daarstelling van nuwe produkte of tegnologie wat lei tot die ontstaan van nuwe markte en welvaartskepping in die land; (iii) **entrepreneurs bring maatskaplike veranderinge mee** deur die lewering van nuwe, onkonvensionele goedere en dienste wat die lewensgehalte van inwoners van 'n land verbeter, wat gevolglik lei tot meer morele en ekonomiese vryheid; en (iv) **entrepreneurs dra by tot gemeenskapsontwikkeling** deur middel van belegging in gemeenskapsprojekte en finansiële bydrae tot liefdadigheidsprojekte.

Net soos entrepreneurskap as proses het die entrepreneur as individu ook 'n direkte invloed op die ekonomiese groei van 'n land (Kasseeah, 2016; Nieuwenhuizen, 2016). In die proses van behoeftebevrediging word welvaart geskep in die vorm van werksgeleenthede vir die gemeenskap en wins vir die entrepreneur (Erasmus *et al.*, 2016; Kasseeah, 2016; Nieuwenhuizen, 2016). Die oprigting van nuwe sake-ondernemings beteken die beskikbaarheid van 'n groter verskeidenheid goedere en dienste, meer kompetisie tussen ondernemings, laer pryse vir verbruikers en die toepassing van beter tegnologie wat ekonomiese groei en landsontwikkeling teweegbring

(Kasseeah, 2016). Die mees kompeterende nasies ter wêreld is dié met velerlei entrepreneuriese aktiwiteite (Fal *et al.*, 2009).

Die bydraes van sake-ondernemings, hetsy groot of klein, is belangrik vir die ekonomiese groei van 'n land (Erasmus *et al.*, 2016). *Global Entrepreneurship Monitor* (GEM) is 'n grootskaalse internasionale samewerkende navorsingsorganisasie wat entrepreneurskap en die gepaardgaande eienskappe daarvan in lande ondersoek. Die GEM-konsortium doen reeds vir 21 jaar verslag oor entrepreneurskap in deelnemende lande oor die wêreld heen. Vir die jaar 2019/2020 was die ekonomiese van 50 lande deel van die globale verslag (Bosma *et al.*, 2020). Die geloofwaardigheid van die GEM-verslag spruit uit die deelname van 50 ekonomiese wat verteenwoordigend is van vier streke: 11 in die Midde-Ooste en Afrika; agt in Asië en die Stille Oseaan; agt in Latyns-Amerika en die Karibiese Eilande; en 23 in Europa en Noord-Amerika (Bosma *et al.*, 2020). Die GEM groepeer ook hierdie ekonomiese soos volg: vyf as lae-inkomstegroepe; 12 as middelinkomstegroepe; en die res as hoë-inkomstegroepe (Bosma *et al.*, 2020). Die GEM klassifiseer Suid-Afrika as 'n middelinkomste-ekonomie.

Die GEM doen jaarliks verslag oor die ekonomiese, sosiale en politiese konteks waarin entrepreneuriese aktiwiteite in elk van die betrokke ekonomiese plaasvind. Die primêre data wat vir die GEM-verslag gebruik word, word deur middel van twee opnames, naamlik die Volwasse Bevolkingsopname (VBO) en die Nasionale kundigheidsopname (NKO), ingesamel (Bosma *et al.*, 2020). Die GEM doen 'n VBO in dié 50 ekonomiese onder 2 000 volwassenes (tussen die ouderdom van 18 en 64) oor hulle kennis van entrepreneurskap. Die persepsie van entrepreneurskap in Suid-Afrika vergeleke met dié van ander ekonomiese, volgens die VBO, word volgende bespreek.

2.4 Entrepreneuriese aktiwiteite in Suid-Afrika vergeleke met ander wêreldekonomiese

Ekoonom Schumpeter koppel ekonomiese ontwikkeling met entrepreneuriese aktiwiteite van 'n land en verwys onder meer na die belangrikheid van entrepreneurskap vir die daarstelling van nuwe produkte of produksiemetodes vir ekonomiese groei (Mishra & Zachary, 2015). Die GEM moniteer entrepreneuriese aktiwiteite deur die *Total early-stage Entrepreneurial Activity* (TEA) as aanwyser te gebruik. Die TEA verwys na die persentasie van die bevolking tussen die ouderdom van 18 en 64 jaar wat beginnerentrepreneurs is of bestuurders en eienaars van nuwe ondernemings is (Bosma *et al.*, 2020). Die TEA word gebruik as die hoofaanwyser van entrepreneuriese aktiwiteite binne die ekonomie van 'n land. Persepsies oor entrepreneurskap volgens die VBO as deel van die TEA van Suid-Afrika word deur die GEM in 'n verslag vergelyk met dié van ander lande ten opsigte van ekonomiese aktiwiteite, sosiale waardes, gevestigde ondernemings, selfpersepsie en entrepreneuriese intensies, asook die staking van sakebedrywighede (Bosma *et al.*, 2020). Dié vergelyking deur die GEM (Bosma *et al.*, 2020) word in die volgende afdeling bespreek.

Minder as 30% van Suid-Afrikaners wat deel is van die VBO ken iemand wat in die laaste twee jaar 'n sake-onderneming gestig het; hierdie syfer is die laagste opname wat onder al 50 ekonomieë aangeteken is. Ten spyte van die min Suid-Afrikaners wat kennis dra oor nuwe sake-ondernemings wat gestig is, glo meer as 70% dat daar goeie geleenthede in die land is om 'n sake-onderneming te stig. Hierdie syfer stem ooreen met hoë-inkomstelende soos Saoedi-Arabië, Poland en Swede en laerinkomstelende soos Egipte en Indië (Bosma *et al.*, 2020). Hoewel 70% van Suid-Afrikaners positief oor entrepreneuriese geleenthede is, is 50% van volwassenes van mening dat hulle nie sulke geleenthede sal aangryp nie uit vrees vir mislukking. Die vrees vir mislukking in hoë-inkomstelende soos Switserland, Nederland, Duitsland, Italië en die Republiek van Korea is laag – hier vrees minder as 30% van volwassenes mislukking (Bosma *et al.*, 2020). Tesame met die persepsie oor geleenthede is daar tydens die opname ondersoek ingestel na hoe maklik dit is om 'n onderneming in die betrokke land te stig. In hierdie opsig is meer as 60% van Suid-Afrikaners van mening dat dit 'n maklike proses is. Dit blyk egter nie so 'n maklike proses in hoë-inkomstelende – soos Israel, Japan, Puerto Rico, en die Slowaakse Republiek – te wees nie aangesien syfers hieroor skaars 30% is (Bosma *et al.*, 2020).

Betreffende selfpersepsie oor entrepreneurskap voel 60% van Suid-Afrikaners dat hulle oor persoonlike kennis, vaardighede en ervaring beskik om 'n nuwe sake-onderneming te stig. Hierdie 60% is 'n gemiddelde persepsie van volwassenes oor al 50 lande met die uitsondering van die lae-inkomste-ekonomie van Indië waar meer as 80% voel dat hulle oor entrepreneuriese kennis, vaardighede en ervaring beskik teenoor slegs 10% van die hoë-inkomste-ekonomie van Japan (Bosma *et al.*, 2020). Laastens is 60% van Suid-Afrikaners van mening dat andere hulle as innoverend beskou, terwyl skaars 20% van volwassenes in die hoë-inkomste-ekonomie van Japan, Ierland en Italië glo dat andere dink hulle is innoverend (Bosma *et al.*, 2020). Ekonomies sterk ontwikkelde lande word gekenmerk deur gevestigde ondernemings wat werk skep, maar nie noodwendig nuwe produkte of dienste ontwikkel en markte uitbrei nie en daarom het hierdie lande nie 'n hoë TEA nie (Erasmus *et al.*, 2016). Daarenteen word lae ekonomiese ontwikkeling gewoonlik gekenmerk met hoër TEA, aangesien die inwoners betrokke raak by entrepreneuriese aktiwiteite om 'n inkomste te verdien (Erasmus *et al.*, 2016; Mahadea & Youngleson, 2014). 'n Toename in die inkomste van individue bring ekonomiese ontwikkeling teweeg vanweë die verhoging van die produksie van goedere en dienste per capita, wat om die beurt weer ekonomiese ontwikkeling teweegbring (Erasmus *et al.*, 2016; Mahadea & Youngleson, 2014). Enige vorm van TEA, hetsy gering of groot, lei tot ekonomiese groei.

Volgens die Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) (OECD) (2012) beskou die *Entrepreneurship Indicators Programme* (EIP) 'n kultuur van ondernemingskap, toevoeging van waarde tot die ekonomie en innovasie as noodsaaklike vereistes vir entrepreneurskap. 'n Nuwe produktemark bevredig verbruikersbehoefte

en verwyder minder produktiewe sake-ondernemings uit die ekonomie. Ten einde 'n nuwe produktemark te skep, moet entrepreneurs bewus wees van mededingers in die mark en in staat wees om hulle kennis oor die mark en mededingers in innoverende produkte of dienste te omskep (Herrington & Kew, 2017). Volgens Herrington en Kew (2017) verhoog innovasie met elke inkomstevlak van 'n ekonomie (vanaf laer na hoër inkomstevlakke). Dit kan toegeskryf word aan hoër vlakke van onderrig en diverser ekonomiese sektore in hoër-inkomste-ekonomieë waarvan die mark (verbruikers) meer gesofistikeerd is en verbruikers hoër verwagtinge het ten opsigte van aangebiede produkte (Herrington & Kew, 2017). Die wedersyds versterkende effek van innovasie en entrepreneurskap kan lei tot verbeterde produktiwiteit en mededingendheid tussen hoër-inkomste- en laerinkomste-ekonomieë (Freeman *et al.*, 2013) wat ekonomiese groei en ontwikkeling teweeg mag bring.

Die entrepreneuriese aktiwiteite wat deur 'n persoon uitgevoer word, geskied om verskeie redes – byvoorbeeld individue wat die risiko neem om onafhanklik te wees en 'n eie inkomste wil verdien, of individue wat genoodsaak word om entrepreneuriese aktiwiteite te verrig weens werkloosheid. Daar is verskeie redes waarom entrepreneurs markgeleenthede aangryp. Die entrepreneur moet gemotiveer wees om entrepreneuriese aktiwiteite uit te voer. Die motivering vir entrepreneurskap word vervolgens bespreek.

2.5 Motivering vir entrepreneurskap

Dit is belangrik vir entrepreneurs om vas te stel wat hulle motiveer voordat hulle 'n sakegeleentheid aangryp ten einde te verseker dat besluite uitgevoer word (Mmako *et al.*, 2017). Wêreldwyd word die meeste entrepreneurs as geleentheidsentrepreneurs beskou (Kelly *et al.*, 2016). Volgens Nieman en Nieuwenhuizen (2014) tree geleentheidsentrepreneurs innoverend op en sien markgeleenthede vir beter inkomste en onafhanklikheid raak. Daarenteen gebruik noodsaaklikheidsentrepreneurs 'n sakegeleentheid om 'n inkomste te verdien nadat werkafliggings plaasgevind het en hulle werkloos is. Hierdie entrepreneurs is genoodsaak om so 'n geleentheid aan te gryp, en hulle het geen voorneme om so 'n geleentheid deur te voer nie, aangesien hulle die geleentheid vir 'n permanente werksaanbod sal staak (Nieuwenhuizen, 2016). Geleentheidsentrepreneurs is belangrik vir die ekonomiese groei van 'n land, aangesien die entrepreneur gemotiveerd is en 'n geleentheid aangryp om 'n sake-onderneming te laat groei, winste te verhoog en werk in die ekonomie te skep (Nieuwenhuizen, 2016).

Uit bostaande kan afgelei word dat entrepreneurskap die ekonomie van 'n land kan laat groei, stagneer of kan vernietig. Alle lande behoort te streef na entrepreneurskap wat die lewenstandaard van inwoners van die land verhoog ten einde ekonomiese ontwikkeling te laat plaasvind (Ács *et al.*, 2016). Om dit te bewerkstelling behoort onderwysinstellings studente en leerders bloot te stel aan entrepreneurskap en die waarde daarvan vir die ekonomie van 'n land (Lepuschitz *et al.*, 2018). Deur

studente bloot te stel aan die toepassing van vaardighede wat verband hou met entrepreneurskap en hoe dit in die praktyk beoefen moet word, behoort hulle die vrymoedigheid te gee om dit met selfvertroue buite die klaskamer toe te pas. Die profiel van die entrepreneurskap in Suid-Afrika word volgende bespreek.

2.6 Die profiel van entrepreneurskap in Suid-Afrika

In die Suid-Afrikaanse ekonomie kan die formele sakesektor nie alle volwassenes akkommodeer wat bereid en gewillig is om te werk nie, en daarom wend baie inwoners van die land hulleself tot selfindiensname in die informele sektor (Mahadea & Yougleson, 2014). Entrepreneuriese aktiwiteite in die informele sektor lewer geen direkte bydra tot die inkomste van die land nie. Die werkloosheidsyfer van die land was 32,5% teen die vierde kwartaal van 2020, wat die hoogste in 11 jaar was (Statistieke Suid-Afrika, 2021). Die profiel van entrepreneurs in Suid-Afrika dui op die ekonomies aktiewe individue (as deel van die TEA) tussen die ouderdom van 18 en 64 jaar wat ondernemings besit en bestuur en tot die ekonomiese groei van die land bydra (§ 2.4). In Suid-Afrika is slegs sowat 10,8% van die volwasse populasie deel van die TEA (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Die jeug werkloosheidskoers van individue tussen die ouderdom van 15 en 24 jaar was 58,2% aan die einde van 2019 (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Die GEM-verslag vir Suid-Afrika (GEMSA) 2019/2020 voorsien 'n uiteensetting van die profiel van entrepreneurskap in die land deur te let op drie aspekte, naamlik ouderdom, geslag en ras, en onderwysvlak (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Die profiel van entrepreneurskap in Suid-Afrika word vervolgens bespreek soos vermeld deur Bowmaker-Falconer en Herrington (2020) vir GEMSA.

2.6.1 Ouderdom

Onder die volwasse populasie van Suid-Afrika kom entrepreneuriese aktiwiteit die meeste voor in die ouderdomsgroepe 25 tot 34 jaar en 35 tot 44 jaar. Dit het verdubbel vanaf 7,5% in 2017 tot 14,3% in 2019 vir volwassenes tussen die ouderdom van 45 en 54 jaar. Die rede vir dié verbeterde prestasie van die groep individue in die vroeë- of middel fase van hulle loopbane kan toegeskryf word aan die sosiale en professionele netwerke waarvan hulle deel vorm asook die voordeel van toegang tot finansiering deur middel van spaargeld en ander hulpbronne (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). In die ouderdomsgroep 35 tot 44 jaar het TEA in dieselfde tydperk egter afgeneem. Die TEA in jonger ouderdomsgroepe (18 tot 44 jaar) in Suid-Afrika is laaste in die Afrikastreek (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020).

2.6.2 Ras en geslag

In Suid-Afrika is mans meer geneig om by entrepreneuriese aktiwiteite betrokke te wees. Vir elke 10 mans wat by entrepreneuriese aktiwiteite betrokke is, is daar sewe vroue-entrepreneurs (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Daar was egter 'n toename in die aantal vroue-entrepreneurs tussen

2017 en 2019, waar die mans-tot-vroue-verhouding vanaf 12,5 mans tot 8,2 vroue verander het na 10,9 mans tot 9,6 vroue. Helfte van die volwasse populasie van Suid-Afrika bestaan uit vroue. Vroue ervaar meer hindernisse ten opsigte van entrepreneurskap weens minder toegang tot besigheidsopleiding, ervaring en finansiële bronne, moontlike huishoudelike verantwoordelikhede, laer onderwys en opleiding in baie lande, gebrek aan rolmodelle en ondersteuningsdienste, diskriminasie en vooroordeel (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020).

In Suid-Afrika het die wit populasie tussen 2017 en 2019 die grootste toename in TEA getoon, met 'n toename van 2,6% (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020).

2.6.3 Onderwysvlak

Entrepreneurskap hang grootliks af van die vermoë van voornemende entrepreneurs om geleenthede raak te sien wat in innoverende sakegeleenthede omskep kan word (Bosma *et al.*, 2020). 'n Opgeleide bevolking wat toegerus is met die nodige kennis, vaardighede en die vermoë om innoverend te wees, is belangrik vir die mededingendheid, produktiwiteit en uiteindelijke volhoubare ekonomiese groei van 'n land (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Vanaf 2017 tot 2019 was daar 'n afname in onderwys verder as primêre onderrig (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Volgens die *Global Competitiveness Index*-verslag vir 2019/2020 was daar 'n beduidende afname in die gehalte van die onderwysstelsel van Suid-Afrika en het die land geval na 119de plek uit 141 lande. In 2017 het Suid-Afrika die 128ste plek uit 137 lande bekleed (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Al het Suid-Afrika een van die grootste onderwysbegrotings ter wêreld, onderpresteer die onderwys steeds (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020).

In die volgende afdeling word 'n entrepreneur omskryf.

2.7 Die entrepreneur as persoon

Entrepreneurs kombineer hulpbronne en besluit wat, waar, hoe en vir wie goedere en dienste van 'n land geproduseer moet word (Erasmus *et al.*, 2016). Dit is entrepreneurs wat 'n winsgewende markgeleentheid raaksien en aangryp, wat onafhanklik wil wees en 'n uitdaging met die gepaardgaande risiko's aanvaar (Dias & Shah, 2009). Dit is nie so eenvoudig om 'n algemeen aanvaarbare definisie van 'n entrepreneur vas te stel nie, aangesien dié begrip 'n verskeidenheid ekonomiese veranderlikes omvat, byvoorbeeld die stigter van 'n onderneming, 'n persoon wat selfwerkzaam is of selfs 'n innoverende bestuurder van 'n onderneming is (OECD, 2012). Volgens die OECD (2012) definieer die EIP 'n entrepreneur as 'n persoon wat daarna streef om waarde te genereer deur die skepping of uitbreiding van nuwe produkte, prosesse of markte. Hierdie definisie van 'n entrepreneur dui daarop dat entrepreneurs nie net as waardevol geag word vir dit wat hulle doen nie, maar ook vir die gevolge van entrepreneuriese aktiwiteite en persoonlike insette soos tyd, idees en hulpbronne wat voorsien word (OECD, 2012). Soms word die entrepreneur beskou as

iemand wat iets nuuts en waardevols ontwikkel deur die inspanning van tyd met gepaardgaande finansiële risiko's en moontlike fisieke en emosionele nadele; alles lei egter tot finansiële beloning en die persoonlike bevrediging van onafhanklikheid (Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Die entrepreneur word ook beskou as 'n sakepersoon wat 'n organiseerder van produksie is en oor die vermoë beskik om vooruitskattings vir produksie en verbruik te maak; wat geleenthede raaksien vir die daarstelling van nuwe produkte en dienste; of wat huidige produksiemetodes verbeter. Volgens Mahadea en Youngleson (2014) behoort die entrepreneur 'n natuurlike sakeleier en organiseerder van andere te wees om entrepreneuriese funksies uit te voer. Uit die bostaande literatuur is 'n definisie van 'n entrepreneur soos volg geskep vir die doel van hierdie studie:

'n Entrepreneur is die persoon wat 'n idee ontwikkel en 'n geleentheid raaksien om hulpbronne innoverend aan te wend vir die daarstelling van markte met nuwe produkte wat vervaardig word of dienste wat gelewer word met verbeterde produksiemetodes; iemand wat risiko's in ag neem wanneer entrepreneuriese aktiwiteite uitgevoer word om 'n bydrae te lewer tot die ekonomiese groei van 'n land.

Entrepreneurs verskil ten opsigte ervaring, maatskaplike herkoms en kulturele agtergrond (Chand, 2016), en hierdie verskille kan die keuse van werkswyse en belangstelling van elk beïnvloed. Sommige entrepreneurs verkies om hulle eie sake te behartig, en ander verkies ondersteuning en samewerking in 'n span (Kumar, 2011). Entrepreneurs word geklassifiseer om diversiteit binne entrepreneurskap en die wyse van sakebestuur beter te verstaan (Mahadea & Youngleson, 2014). Voorbeelde van kategorieë vir die klassifisering van entrepreneurs is soos volg: die tipe sake-onderneming wat bedryf word; die fase van ontwikkeling waarin die entrepreneur is wat ekonomiese aktiwiteite aanbetref; die mate van tegnologiegebruik; wat die entrepreneur motiveer; en sosiokulturele of ekonomiese veranderlikes soos om 'n eerstegenerasie-entrepreneur te wees of 'n entrepreneur uit erflating (Dias & Shah, 2009; Kumar, 2011; Mahadea & Youngleson, 2014).

Afgesien van verskille wat onder entrepreneurs kan voorkom weens herkoms of ervaring, is daar tóg sekere persoonlikheidseienskappe wat uniek is aan alle entrepreneurs. Die volgende afdeling gee 'n uiteensetting van eienskappe van entrepreneurs.

2.8 Eienskappe en suksesfaktore van entrepreneurs

Suksesvolle entrepreneurs het sekere ooreenstemmende eienskappe. Entrepreneuriese gedrag kan wel aangeleer en ontwikkel word deur ervaring, besluitneming, foute wat gemaak word en netwerkvorming met ander belanghebbendes van die sakewêreld (Mahadea & Youngleson, 2014). Oorkoepelende eienskappe en suksesfaktore van suksesvolle entrepreneurs – soos uitgelig deur

die *Manual on Entrepreneurship Development* (2014) en Nieman en Nieuwenhuizen (2014) – word vervolgens kortliks bespreek.

2.8.1 Lokus van beheer

Individue wil self in beheer van hulle eie lewens wees; daarom sal mense hulself tot entrepreneuriese ondernemings wend waar hulle in beheer kan wees en die uitkoms van hulle handeling kan beïnvloed.

2.8.2 Behoefte aan onafhanklikheid

Entrepreneurs verkies om self aan die stuur van sake te wees en word gedryf deur die behoefte aan onafhanklikheid waar hulle verantwoordelikheid vir hul eie besluite neem.

2.8.3 Behoefte aan prestasie

Entrepreneurs word deur selfmotivering gedryf; hulle gaan oor tot aksie om uitdagende doelwitte te bereik wat hulle vir hulself gestel het.

2.8.4 Risikoneming en onsekerheid

Entrepreneurs neem dikwels besluite onder moeilike omstandighede wat verskeie finansiële, maatskaplike en persoonlike risiko's inhou. Die entrepreneur kan moontlik die maatskaplike risiko's van stigma van 'n mislukte sake-onderneming beleef of die persoonlike risiko van verlore familietyd. Deur navorsing en netwerkvorming kan die entrepreneur voldoende inligting oor 'n sakebesluit bekom om moontlike risiko's te verminder.

2.8.5 Kreatiwiteit en innovasie

Kreatiwiteit behels die verbetering van bestaande produkte en dienste wanneer die entrepreneur 'n markgeleentheid sien. Entrepreneurs is innoverend wanneer hulle nuwe idees toepas deur nuwe markte vir produkte, dienste of produksiemetodes te skep.

2.8.6 Positiewe houding

Die positiewe ingesteldheid van entrepreneurs teenoor die sake-onderneming word oorgedra aan kliënte wat die onderneming ondersteun en skep 'n goeie beeld van die betrokke sake-onderneming. Selfvertroue en 'n positiewe houding dra by tot verbeterde menseverhoudinge, wat die bestuur en leierskap, en uiteindelik die sukses, van 'n onderneming verbeter.

2.8.7 Vasberadenheid en volharding

Entrepreneurs het die vermoë om te volhard in hulle keuse van 'n sake-onderneming en is gemotiveerd en hardwerkend om 'n sukses van die onderneming te maak nieëtaanstaande mislukkings wat hulle mag ervaar.

2.8.8 Volhard in probleemoplossing

Entrepreneurs bevind hulself dikwels in moeilike situasies en is realisties ten opsigte van hulle eie vermoë om probleme deur netwerkvorming in lewensvatbare geleenthede te omskep.

Tesame met hierdie gemeenskaplike eienskappe behoort entrepreneurs oor voldoende kennis en vaardighede van die sakewêreld te beskik. Voldoende entrepreneuriese kennis en vaardighede sal die entrepreneur in staat stel om 'n suksesvolle sake-onderneming te bestuur en risiko's tot die minimum te beperk. Die toepassing van entrepreneurskap word beskou as die entrepreneuriese oriëntasie van 'n persoon. Entrepreneuriese oriëntasie vir die bevordering van entrepreneurskap word volgende bespreek.

2.9 Entrepreneuriese oriëntasie

Entrepreneuriese oriëntasie (EO) verwys na die bereidwilligheid van 'n entrepreneur wat in beheer van 'n sake-onderneming is om innoverend en pro-aktief op te tree en alle risiko's te neem om nuwe markgeleenthede aan te gryp en deur te voer (Reijonen *et al.*, 2016; Sciascia *et al.*, 2014). Volgens Pittino *et al.* (2016) bestaan EO uit drie komponente wat die werkswyse van bestuurders en werknemers van 'n sake-onderneming weerspieël: innovasie, pro-aktiwiteit (gedrag) en risikoneming (houding). Die EO van 'n sake-onderneming behels die strategiese werkswyse wat deur middel van *innovasie* kreatiwiteit aanspoor vir die daarstelling van nuwe produkte, dienste of tegnologie. 'n *Pro-aktiewe* houding binne 'n sake-onderneming sal verseker dat die sake-onderneming voortdurend vernuwend dink en 'n stap voor mededingers is om markgeleenthede aan te gryp. Die eienaar van 'n sake-onderneming kan *risiko's* neem deur te belê en hulpbronne te versamel nieëtaanstaande onsekerheid oor die opbrengs daarvan (Reijonen *et al.*, 2016; Sciascia *et al.*, 2014). Die EO van 'n entrepreneur word beïnvloed deur faktore soos kultuur, familie en rolmodelle, onderrig en opleiding, vorige ervaring en die persoonlike ingesteldheid van die entrepreneur (Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Hierdie faktore, tesame met 'n reeks ander, kan die siening van entrepreneurskap as 'n loopbaan beïnvloed (Kelley *et al.*, 2016). Entrepreneuriese oriëntasie hou verband met entrepreneurskapkultuur, wat daarop dui dat individue 'n groter behoefte aan sukses en vooruitgang het in lande waar entrepreneurskap aansien geniet en as 'n goeie loopbaankeuse beskou word (Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Individue wat deur familie en rolmodelle aan 'n kultuur van entrepreneurskap blootgestel word, is meer geneig tot entrepreneurskap en die oprigting van 'n sake-

onderneming as ander (Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Die persoonlike ingesteldheid van 'n entrepreneur dra by tot die EO van 'n sake-onderneming.

Wanneer 'n entrepreneur oor kreatiwiteit en innovasie beskik om geleenthede raak te sien, proaktief optree deur bestuur en leierskap van die onderneming en 'n netwerk van sakevriende opbou om risiko's van belegging uit te skakel, kan sodanige entrepreneur as entrepreneursgeoriënteerd beskou word (Nieman & Nieuwenhuizen, 2014; Reijonen *et al.*, 2016; Sciascia *et al.*, 2014). Entrepreneuriese kennis en vaardighede word vervolgens bespreek.

2.10 Entrepreneuriese kennis en vaardighede

Daar bestaan 'n wye reeks belangrike kennis waarvoor entrepreneurs moontlik kan beskik; elke entrepreneur beskik wel oor diverse entrepreneuriese vaardighede ten opsigte van leierskap, bestuur, kommunikasie, organisering en die identifisering van geleenthede (Watchravesringkan *et al.*, 2013). Ten einde 'n entrepreneur te wees, moet individue oor entrepreneuriese kennis en vaardighede beskik in die mark waaronder hulle hulleself klassifiseer. Entrepreneuriese kennis en vaardighede van die praktyk asook die identifisering van sakegeleenthede en die drang na onafhanklikheid is onder die vernaamste redes vir entrepreneurskap (Erasmus *et al.*, 2016).

2.10.1 Entrepreneuriese kennis

Entrepreneuriese kennis word beskou as die kennis waarvoor 'n individu beskik rakende die algehele werking van entrepreneurskap as proses. Dit behels kennis oor wat entrepreneurs aanspoor, hoe om volhoubare sakegeleenthede te identifiseer en uiteindelik hoe om die sakewêreld te betree (Erasmus *et al.*, 2016). Entrepreneuriese kennis is die hulpbron wat aan 'n onderneming mededingende voordeel gee. Aspekte soos onderwys en ervaring dra by tot die sukses van 'n entrepreneur. Dit stel die entrepreneur in staat om sakegeleenthede raak te sien en hulpbronne bymekaar te sit vir die oprigting en van 'n sake-onderneming (Erasmus *et al.*, 2016). Die sukses van 'n nuwe sake-onderneming hang af van die entrepreneuriese kennis waarvoor die entrepreneur beskik tesame met die entrepreneuriese vaardighede wat nodig is vir die toepassing van daardie kennis oor beplanning en organisering van 'n sake-onderneming (West & Noel, 2009).

2.10.2 Entrepreneuriese vaardighede

Entrepreneurs omskep idees in aktiwiteite deur middel van kreatiwiteit, innovasie, beplanning en bestuur van beskikbare hulpbronne. Om markgeleenthede aan te gryp en suksesvol uit te voer, verg spesifieke kennis en vaardighede van entrepreneurs (Ministry of Education, 2009). Volgens die *Guidelines for Entrepreneurship Education* – saamgestel deur die Ministry of Education (2009) – verwys entrepreneuriese vaardighede na proaktiewe projekbestuur, wat beplanning, organisering, bestuur en leierskap insluit. 'n Entrepreneur beskik oor vaardighede om te kan deleger, analiseer

en te kommunikeer, hetsy alleen of as deel van 'n span. Entrepreneuriese vaardighede fokus op die identifisering van geleenthede en om voordeel te trek uit geleenthede deur hulpbronne aan te wend om uiteindelik daarop te kapitaliseer (Johnson *et al.*, 2015). Verskeie praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede is in hoofstuk 1 (§ 1.2.1) geïdentifiseer: kreatiewe probleemoplossing; ooredingsvermoë; onderhandeling; verkope; voorlegging van inligting; bestuur van die sake-onderneming; strategiese denke van die entrepreneur; intuïtiewe besluitneming tydens onsekerheid; en netwerkvorming. In 'n navorsingsverslag saamgestel uit 'n literatuurstudie oor entrepreneuriese vaardighede beskou Johnson *et al.* (2015) entrepreneuriese vaardighede as *die identifisering of skepping van geleenthede en om uit sodanige geleenthede te kapitaliseer deur die ontwikkeling en implementering van 'n sakeplan om gestelde doelwitte te bereik*. Ter aansluiting by die reeds genoemde entrepreneuriese vaardighede, noem Mmako *et al.* (2017) drie entrepreneuriese vaardighede: i) *kreatiwiteit en innovasie*, ii) *netwerkvorming* en iii) *bestuur en leierskap*. Wanneer die praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede deur Gibb (2007) uiteengesit (§ 1.2.1) met dié van Mmako *et al.* (2017) sowel as dié van Johnson *et al.* (2015) vergelyk word, kan ooreenkomste gevind word. Dié praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede is vergelyk en uiteindelik gekombineer vir die doel van hierdie studie. *Kreatiwiteit en innovasie* (Mmako *et al.*, 2017) behels kreatiewe probleemoplossing (Gibb, 2007) en die identifisering en skepping van geleenthede (Johnson *et al.*, 2015). *Netwerkvorming* (Mmako *et al.*, 2017) sluit aan by die opbou van 'n netwerk van sakevriende, ooredingsvermoë, onderhandeling, verkope en voorlegging van inligting (Gibb, 2007) en kapitalisering uit geleenthede (Johnson *et al.*, 2015). *Bestuur en leierskap* (Mmako *et al.*, 2017) sluit aan by die bestuur van 'n sake-onderneming, strategiese denke en intuïtiewe besluitneming (Gibb, 2007) en die ontwikkeling en implementering van 'n sakeplan om voorgestelde doelwitte te bereik (Johnson *et al.*, 2015). Die praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede *bestuur en leierskap*, *kreatiwiteit en innovasie* en *netwerkvorming* word vervolgens verder omskryf en bespreek.

2.10.2.1 Bestuur en leierskap

'n Kombinasie van leierskaps- en bestuursvaardighede kan tot die sukses van entrepreneurskap bydra (Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Binne 'n sake-onderneming skep die entrepreneur as leier 'n atmosfeer waarin mense wil saamwerk om die gemeenskaplike doelwitte van die sake-onderneming te bereik (Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017). Die manier waarop die entrepreneur as leier mense binne die sake-onderneming motiveer, lei daartoe dat werknemers in die visie van entrepreneurs deel (Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017). Wanneer entrepreneurs as leiers die doelwitte van die sake-onderneming uitleef en ander motiveer om in dieselfde visie te glo, dra dit by tot die sukses van die sake-onderneming (Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017). Entrepreneurs as leiers het die vermoë om 'n sake-onderneming te stig deur markgeleenthede raak te sien en innoverende idees te implementeer deur werkers en hulpbronne te bestuur sodat die doelwitte van die sake-onderneming bereik kan word

(Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Volgens Mmako *et al.* (2017) berus leierskap van 'n entrepreneur op drie fundamentele grondslae: i) om vas te stel watter take voltooi moet word en wie daarvoor verantwoordelik sal wees (dit dien as beplanning om die doelwitte te bereik); ii) die entrepreneur moet netwerke opbou en persone identifiseer en bestuur wat die verantwoordelikheid sal hê om te verseker dat die doelwitte van die sake-onderneming bereik word (Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017); en iii) entrepreneurs wat werknemers motiveer en bestuur om te verseker dat alle beplande take uitgevoer word (Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014).

Entrepreneuriese bestuurders beskou hulleself as deel van 'n span waarin hulle as leiers die ander spanlede aanmoedig om so kreatief en innoverend as moontlik te wees (Mahadea & Youngleson, 2014). As bestuurder van daaglikse bedrywighede van die sake-onderneming word die entrepreneur uitgedaag om risiko's te neem en besluite te maak wat nie altyd die gewenste uitkomst sal hê nie; die entrepreneur sal egter nie opgee nie en word gekenmerk aan 'n houding van leer deur te doen (Mahadea & Youngleson, 2014). Die entrepreneur bestuur die hulpbronne en algemene sake van die sake-onderneming deur die uitvoering van vier basiese bestuursfunksies (Erasmus *et al.*, 2016; Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014): beplanning, organisering, leiding en kontrole. Beplanning behels doelwitstelling vir die sake-onderneming asook die bepaling van strategieë en die uiteensetting van wat gedoen moet word om die doelwitte te bereik (Erasmus *et al.*, 2016; Mmako *et al.*, 2017). Deur organisering koördineer die entrepreneur hoe take uitgevoer word en bronne binne die sake-onderneming toegeken word sodat die gestelde doelwitte bereik word (Erasmus *et al.*, 2016; Mmako *et al.*, 2017). Deur leiding word werknemers aangemoedig om beplande take betyds af te handel sodat die gestelde doelwitte bereik word (Mmako *et al.*, 2017; Erasmus *et al.*, 2016). Die entrepreneur kontroleer of take wél uitgevoer is en beoordeel ook deur middel van kontrole tot watter mate die take uitgevoer is om doelwitte te bereik. Kontrole stel die entrepreneur in staat om te besin oor hoe suksesvol take uitgevoer is ten einde die doelwitte te bereik (Erasmus *et al.*, 2016; Mmako *et al.*, 2017). As leier van die sake-onderneming beskik die entrepreneur oor 'n goed geformuleerde visie om gestelde doelwitte te bereik, en dit is 'n aanduiding van die passie wat die entrepreneur vir die sake-onderneming het (Mmako *et al.*, 2017).

2.10.2.2 Kreatiwiteit en innovasie

Suksesvolle entrepreneurskap is 'n bepalende faktor vir ekonomiese ontwikkeling van 'n land. Entrepreneurs wat innoverend optree deur die daarstelling van markte vir produkte en dienste help om die behoeftes van die inwoners van die land te bevredig (Erasmus *et al.*, 2016). Menslike behoeftes, veral dié van die 21ste-eeuse verbruiker, verander voortdurend vanweë faktore soos inligtings- en kommunikasietegnologie en globalisering, wat kan lei tot kompetisie tussen produsente en verhoogde lewenstandaard van verbruikers (Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Die rol van sake-ondernemings wat deur entrepreneurs gestig word, is om die ekonomiese

probleem te takel deur in die voortdurend veranderende behoeftes en begeertes van mense in die mark te voorsien. Kreatiwiteit en innovasie is sinoniem met probleemoplossing (Mmako *et al.*, 2017). Kreatiewe denke lei tot die ontstaan van nuwe produkte of dienste wat entrepreneurs in staat stel om in verbruikers se behoeftes te voorsien en op so 'n wyse probleme op te los (Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Die terme *kreatiwiteit* en *innovasie* word as interafhanklik geag omdat innovasie as die toepassing van kreatiewe denke beskou word (Mmako *et al.*, 2017; Erasmus *et al.*, 2016). Innovasie in hierdie opsig kan beskryf word as die toepassing van kreatiewe denke wanneer produkte en dienste wat eens slegs kreatiewe denke van 'n entrepreneur was, later op die mark te koop is (Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Kompetisie tussen entrepreneurs (produsente) van dieselfde produkte op die mark dwing entrepreneurs om kreatiewe denke toe te pas om 'n mededingende voordeel bó ander te verseker en op so 'n wyse verbruikers as kliënte te behou (Mahadea & Youngleson, 2014). Deur bestaande produkte te verbeter of deur nuwe produkte aan die mark bekend te stel, plaas entrepreneurs hulleself in 'n posisie om 'n winsgewende, kompeterende sake-onderneming te bedryf (Erasmus *et al.*, 2016).

2.10.2.3 Netwerkvorming

Markte verander voortdurend as gevolg van die voorkeure en behoeftes van verbruikers wat verander. Entrepreneurs moet op hoogte bly van hierdie veranderinge en voorkeure van die mark om die mededingende voordeel bó ander sake-ondernemings te behou (Mmako *et al.*, 2017). In die sakewêreld is entrepreneurs afhanklik van mekaar en ander deelnemers in die mark vir inligting oor verbruikersveranderinge en -voorkeure. Deur netwerkvorming verkry entrepreneurs toegang tot waardevolle kennis en inligting oor markveranderinge (Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Netwerkvorming stel die entrepreneur in staat om bande met ander sakelui te smee en só kennis en inligting rakende markveranderinge te bekom (Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017).

'n Belangrike aspek van netwerkvorming is die ontmoeting van mense en die bou van verhoudings waardeur die entrepreneur met andere kommunikeer en gesprekke voer ten einde inligting, advies, hulp en idees as hulpbronne te bekom om geleenthede te benut (Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Entrepreneurs kry ondersteuning op verskeie maniere deur netwerke op te bou. Persoonlike ondersteuning word aan entrepreneurs gebied deur die kennis en vaardighede van die entrepreneur self, hulp vanaf vriende en familie, asook die ondersteuning van sakevennote (Mmako *et al.*, 2017; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Professionele ondersteuning word gebied deur firmas wat 'n professionele diens aan die entrepreneurs lewer – byvoorbeeld prokureurs, rekenmeesters en franchisegewers – wat hulle help om doelwitte te bereik en 'n mededingende markvoordeel te behou (Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Institusionele ondersteuning word deur die regering, kommersiële banke en ander

maatskappye aan entrepreneurs gebied, byvoorbeeld die welbekende *Gordon Institute of Business Science* en *Agri SA* (Mahadea & Youngleson, 2014; Nieman & Nieuwenhuizen, 2014). Entrepreneurs beskou netwerkvorming as 'n aktiewe proses waardeur koöperatiewe verhoudings van ondersteuning gevorm word sodat almal wat deel is van die netwerk die voordeel daarvan geniet en suksesvolle sake-ondernemings kan besit en bestuur (Nieman & Nieuwenhuizen, 2014).

Entrepreneurs wil graag hulle visie met ander spanlede deel sodat al die werknemers van die sake-onderneming in die idee inkoop en begeester is om deel van die visie te wees (Mahadea & Youngleson, 2014; Mmako *et al.*, 2017).

Entrepreneurs wat oor die geïdentifiseerde praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede *bestuur en leierskap, kreatiwiteit en innovasie* en *netwerkvorming* beskik, behoort in staat te wees om entrepreneuriese kennis in 'n lewensvatbare sake-onderneming te omskep. Tabel 2.1 bied 'n opsomming van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede soos in die literatuur geïdentifiseer is.

Tabel 2.1: 'n Opsomming van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede

Bestuur en leierskap	Kreatiwiteit en innovasie	Netwerkvorming
<ul style="list-style-type: none"> • skep atmosfeer waarin gemeenskaplike doelwitte bereik kan word; • bestuur werknemers en hulpbronne effektief; • stel doelwitte; • motiveer andere; • opbou van netwerke vir ondersteuning; • beplan, bestuur en organiseer taakuitvoering; • 'n leier, maar ook deel van 'n span; en • kontroleer die uitkomst van 'n sake-idee en besin daarvoor. 	<ul style="list-style-type: none"> • kreatiewe en innoverende denke vir probleemoplossing; • herken probleme; • skep nuwe produkte. 	<ul style="list-style-type: none"> • afhanklik van ander deelnemers in die mark vir inligting oor verbruikersvoorkeure; • smee bande met ander sakelui; • ontmoet ander deelnemers en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel; • aanvaar hulp en ondersteuning van ander; • netwerkvorming is 'n aktiewe proses van samewerking met ander en die bou van koöperatiewe verhoudings.

Dit is belangrik dat voornemende entrepreneurs die geleentheid gebied word om hierdie praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede te oefen sodat kennis in lewenswerklike ervaringe omskep kan word. Die verband tussen entrepreneuriese kennis en vaardighede word in die volgende subafdeling bespreek.

2.10.3 Die verband tussen entrepreneuriese kennis en vaardighede

Die denkwysse van entrepreneurs stel hulle in staat om geleentheid raak te sien en te besluit of die geleentheid in sake-ondernemings omskep kan word. Ten einde so 'n besluit te kan neem, moet entrepreneurs beskik oor entrepreneuriese kennis (§ 2.10.1) van die sake-omgewing waarvan hulle deel vorm. Sodanige kennis dien as 'n hulpbron vir die stigting van nuwe innoverende sake-ondernemings (Johnson *et al.*, 2015) wanneer entrepreneurs in staat is om entrepreneuriese vaardighede soos bestuur en leierskap, kreatiwiteit en innovasie en netwerkvorming (§ 2.10.2) toe te pas om die nuutgevormde sake-ondernemings winsgewend te besit en/of bestuur. Die belangrikheid van omvattende onderwys en opleiding wat inhoudgebaseerd en praktykgerig is, is dat toekomstige entrepreneurs bemagtig word om entrepreneuriese kennis en vaardighede te

kombineer om ingeligte besluite te kan neem (Ministry of Education, 2009). Suksesvolle entrepreneurs beskik oor genoegsame entrepreneuriese kennis en vaardighede vir die bestuur van die sake-onderneming. Alhoewel entrepreneurs bewus mag wees van hul eie beperkings ten opsigte van entrepreneuriese vaardighede, fokus hulle op die vaardighede waaroor hulle wél beskik en hulle nader kundiges deur middel van netwerkvorming vir raad en ondersteuning in areas waar vaardighede nog ontwikkelend is om die sukses van die sake-onderneming te verseker (Botha, 2014).

Die onderstaande afdeling meld instansies wat entrepreneurskap in Suid-Afrika bevorder.

2.11 Bevordering van entrepreneurskap in Suid-Afrika

In Suid-Afrika is daar verskeie openbare en private instansies wat poog om entrepreneurskap te bevorder. Die Suid-Afrikaanse regering dra by tot die ontwikkeling van kleinsake-ondernemings deur regeringsorganisasies en staatsbesighede. Die regering bied hulp deur die *Small Enterprise Development Agency* (SEDA); *Khula Enterprise Bpk* wat entrepreneurs help om finansiering van banke te bekom; *South African Micro-Finance Apex Fund* (Samaf) wat geld aan organisasies in gemeenskappe gee om kleinsake-ondernemings te help; *Umsobomvu Youth Fund* wat spesifiek daarop gerig is om die jeug te help deur hulle met besigheidsvaardighede toe te rus; en die regering het ook verskeie programme wat daarop gerig is om vroue in besigheid te ondersteun (Republiek van Suid-Afrika, 2020). *SME South Africa* is 'n aanlyn platform wat geskep is om versnelling, inkubasie en ondersteuningsdienste aan entrepreneurs te bied. Verskeie private organisasies is deel van *SME South Africa* se netwerk van ondersteuning en kan op dié platform deur entrepreneurs genader word om vir ondersteuning aansoek te doen (SMESouthAfrica.co.za). Organisasies wat deel vorm van *SME South Africa* is: *Township Entrepreneurs Alliance*; *AlphaCode Incubate*; *FinFind*; *Youth Ideas Development Tech Program*; *Proudly South African*; *Entrepreneurdy*; *Riversands Incubation Hub*; en *Fetola – Business Growth Professionals*. Deur die Nasionale Ontwikkelingsplan (NOP) beoog die Suid-Afrikaanse regering om werkloosheid teen 2030 in samewerking met sake-ondernemings en die arbeids- en burgerlike samelewing te verminder (Tibane, 2016). Die *National Empowerment Fund* (NEF) is 'n private Suid-Afrikaanse organisasie wat ondersteuning bied deur fondse en ander hulpbronne aan swart individue, gemeenskappe en ondernemings beskikbaar te stel vir die bevordering van Breë-basis Swart Ekonomiese Bemagtiging (BBSEB) (NEF, 2017). Die *Industrial Development Corporation* (IDC) is die dryfkrag van kommersieel volhoubare industriële ontwikkeling en innovasie en verskaf befondsing aan 13 strategiese sake-ondernemings in Suid-Afrika (IDC, 2017). Die Suid-Afrikaanse regering skep 'n gunstige omgewing vir die bevordering van entrepreneurskap deur die implementering van doelgerigte, gekoördineerde regeringsbeleide om ongelykhede van die verlede te herstel, maar dit blyk dat die onderwysstelsel nie geleentheid vir kreatiwiteit en innovasie bied nie, en dit ontmoedig entrepreneuriese aktiwiteite wat noodsaaklik is

vir ekonomiese groei van die land (Allan Grey Orbis Foundation, 2017). Leemtes van die onderwysstelsel word volgende bespreek.

2.12 Entrepreneurskaponderrig in Suid-Afrika

Volgens die Suid-Afrikaanse Skolewet Wet 84 van 1996 is leerders skoolpligtig tot en met die ouderdom van 15 jaar of graad 9, wat ook al eerste kom, en daarom is die skoolkurrikulum die ideale en dalk die enigste plek waar leerders aan entrepreneurskap en die toepassing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede blootgestel kan word. Slegs 13 uit 30 vakke in die VOO-fase (graad 10 tot 12 van die nasionale kurrikulum) verwys na entrepreneurskap (Du Toit & Kempen, 2018). Alhoewel 13 vakke na entrepreneurskap as deel van die vakinhoud verwys, is dié onderwerp nie 'n hoofuitkomst van een van die vakke nie (Du Toit & Kempen, 2018). Die stagnering van die Suid-Afrikaanse ekonomie hou onlosmaaklik verband met die land se mislukte onderwysstelsel wat menslike kapitaal, wat belangrik is vir die ekonomie van 'n land, onderontwikkel (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Die GEMSA-verslag gee twee redes vir Suid-Afrika se hoë werkloosheidskoers: swak ekonomiese prestasie oor die afgelope 10 jaar en 'n onderwysstelsel wat leerders op skoolvlak nie genoeg voorberei vir die realiteite van die arbeidsmark nie (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Die kollyg word ook verskuif na tersiêre onderrig wat studente moet voorberei op voortdurend veranderende beroepe. 'n Middeweg behoort gevind te word waar studente toegerus word met akademiese en tegniese vaardighede wat belyn is met die uitdagings en realiteite van die arbeidsmark (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020). Die jeug behoort só opgelei te word dat hulle nie slegs in staat sal wees om indiensname te bekom nie, maar ook om vir hulself en andere werk te skep (Bowmaker-Falconer & Herrington, 2020).

Lepuschitz *et al.* (2018) stel voor dat die kurrikulum en onderrig-leerstrategieë aangepas en ontwikkel moet word om entrepreneurskap te bevorder deur leerders aan die uitvoering van entrepreneuriese aktiwiteite bloot te stel. Praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede van leerders kan ontwikkel word deur toepaslike onderrig-leerstrategieë vir entrepreneurskaponderrig wat leerders vir entrepreneurskap sal motiveer (Ismail *et al.*, 2018). Entrepreneurskaponderrig speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling en toepassing van entrepreneuriese kennis en vaardighede. Die doel van entrepreneurskaponderrig binne die Besigheidstudies-kurrikulum is om 'n entrepreneuriese denkwysie by leerders te kweek deur nie slegs op die akademiese inhoud van entrepreneurskap te fokus nie, maar om leerders vir entrepreneurskap te slyp sodat hulle entrepreneursies sal dink en optree (Natalia & Sihombing, 2018). Hoëronderwysinstellings het die geleentheid om voorgraadse onderwysers op te lei vir die onderrig van entrepreneurskap sodat hulle leerders in die klaskamer deur middel van gepaste onderrig-leerstrategieë aan die toepassing van entrepreneuriese kennis en vaardighede in die praktyk kan blootstel (Deveci & Seikkula-Leino, 2018).

Die die voorafgaande voorstelle vir die bevordering van entrepreneurskap kan vergelyk word met die voorgestelde wyse vir entrepreneurskaponderrig in Europese onderwysinstellings. Die *Eurydice Report* van 2016 saamgestel deur die Europese Kommissie lewer verslag oor die wyse waarop entrepreneurskaponderrig op skoolvlak en in onderwysersopleiding bydra tot die bevordering van entrepreneurskap in lande soos België, Frankryk, Spanje, Denemarke en Noorweë. Volgens dié verslag is die doel van entrepreneurskaponderrig in Europa gebaseer op die bereiking van doelwitte vir aktiewe deelname aan die ekonomie, sosiale entrepreneurskap, oprigting van ondernemings en werkskepping, met die klem op laasgenoemde wat bydra tot ekonomiese groei. Europese lande, net soos in Suid-Afrika, gaan gebuk onder 'n gebrek aan die praktiese toepassing van entrepreneurskap op skoolvlak en daar is 'n behoefte aan die ontwikkeling van entrepreneuriese vaardighede van jong volwassenes (European Commission, 2016). Voorgestelde veranderinge wat aangebring moet word in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum vir die bevordering van entrepreneurskap, sluit volgens dié verslag aan by die voorstelle vir die bevordering van entrepreneurskap onderrig in Europese lande met die siening dat: i) *entrepreneurskap onderrig noodsaaklik is vir die vorming van denkwyse van die jeug en die daarstelling van vaardighede, kennis en houdings vir die bevordering van 'n kultuur van entrepreneurskap*, ii) *onderrig-leer metodes wat aan leerders regtewêreld ervarings bied is noodsaaklik vir entrepreneurskaponderrig, met verwysing na metodes soos aktiewe leer, projekgebaseerde leer en ontdekkingsleer (addisioneel tot hierdie metodes sluit Spanje ook koöperatiewe leer in)* en iii) *hoëronderwysinstellings behoort onderwysstudente bloot te stel aan 'n reeks pedagogiese benaderings wat gebaseer is op aktiewe, leerdergesentreerde benaderings tot leer en leertake wat praktiese leergeleenthede vanuit die regtewêreld bied* (European Commission, 2016).

Na aanleiding van die bogenoemde het die navorser in die onderhawige studie deur middel van die integrasie van praktykgerigte leertake tydens die fasilitering van onderrig en leer gepoog om toekomstige Besigheidstudies-onderwysers bloot te stel aan die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede in die Besigheidstudies-klaskamer.

'n Hoofstuksamevatting word vervolgens voorsien.

2.13 Samevatting

Hierdie hoofstuk het gepoog om entrepreneurskap in perspektief te stel om begrip te vorm van wat entrepreneurskap behels en wat die toepassing van entrepreneurskap as proses van 'n entrepreneur vereis. Deur middel van 'n literatuurstudie is ondersoek ingestel na belangrike aspekte wat 'n rol speel in die uiteindelijke bydrae van 'n entrepreneur tot die ekonomiese groei van 'n land. Daar is eers gefokus op entrepreneurskap as proses om te verstaan wat die oprigting en uitbouing van 'n sake-onderneming behels. Dit het gelei na 'n ondersoek om entrepreneurskap in Suid-Afrika met ander wêreldekonomieë te vergelyk op grond van entrepreneuriese geleenthede, ingesteldheid asook

vaardighede en belangstelling in entrepreneurskap. Motivering vir entrepreneurskap en entrepreneursiese oriëntasie (EO) is ook bespreek. Die profiel van entrepreneurskap in Suid-Afrika is geskets deur te kyk na die ouderdom, ras en geslag en die onderwysvlak van ekonomies aktiewe individue wat sake-ondernemings besit en tot die ekonomiese groei van die land bydra. Daarna is die entrepreneur as persoon en verskeie definisies vir 'n entrepreneur ondersoek ten einde 'n enkele definisie van 'n entrepreneur vir hierdie studie te formuleer. Die gedrag van 'n entrepreneur is ondersoek deur te kyk na die eienskappe en suksesfaktore van suksesvolle entrepreneurs. Volgende is entrepreneursiese kennis en vaardighede in perspektief gestel. Drie entrepreneursiese vaardighede is vir die doel van hierdie studie geïdentifiseer, naamlik *kreatiwiteit en innovasie*, *bestuur en leierskap* en *netwerkvorming*. Die hoofstuk sluit af met 'n ondersoek na instansies wat entrepreneurskap in Suid-Afrika bevorder, gevolg deur 'n kort beskrywing van entrepreneurskaponderrig in Suid-Afrikaanse skole.

HOOFSTUK 3: ONDERRIG-LEERBENADERING VIR DIE BEVORDERING VAN ENTREPRENEURIESE VAARDIGHEDE

3.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstuk is die belangrikheid van entrepreneurskap in perspektief geplaas. 'n Verdere literatuurstudie oor die onderrig van entrepreneurskap is uitgevoer ten einde die sekondêre navorsingsvrae te beantwoord. Die literatuurstudie is uitgevoer deur sleutelwoorde te identifiseer wat met die primêre en sekondêre navorsingsvrae verband hou.

Hierdie literatuuoroorsig bied inligting oor die Besigheidstudies-kurrikulum en ondersoek die wyse waarop entrepreneurskap onderrig moet word. In die ondersoek na geskikte onderrig-leerstrategieë word Vygotsky se sosiokulturele leerteorie onder die vergrootglas geplaas as teoretiese grondslag. Verder word koöperatiewe leer as onderrig-leerbenadering ondersoek vir die onderrig van entrepreneurskap gebaseer op die sosiokulturele leerteorie. Ten slotte word voorstelle gemaak vir die implementering van koöperatiewe leer in die klaskamer vir die onderrig van entrepreneurskap.

3.2 Besigheidstudies as skoolvak in Suid-Afrika

Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (Graad R-12) (hierna afgekort tot KABV) word tans deur openbare skole en sommige onafhanklike skole in Suid-Afrika gevolg. Die KABV-kurrikulum is 'n gewysigde weergawe van die vorige kurrikulum bekend as die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) wat vanaf 2004 tot 2011 as kurrikulum geïmplementeer is (Grussendorff *et al.*, 2014). Die KABV-kurrikulum is sedert Januarie 2012 stelselmatig in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer deur te begin met implementering in die Grondslagfase (graad R tot 3) en in die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase (VOO) (graad 10). Die KABV vir graad R tot 12 stel die kurrikulum vir onderrig en leer, die minimum uitkomste en standaarde wat bereik moet word asook die prosesse en prosedures vir assessering van leerders se prestasie in 'n enkele omvattende dokument (Departement van Basiese Onderwys [DBO], 2011). Besigheidstudies is een van die goedgekeurde vakke in die KABV-kurrikulum (Grussendorff *et al.*, 2014).

Die Besigheidstudies-kurrikulum behels vier hooftemas wat op primêre kennis en vaardighede van die *besigheidsomgewing*, *besigheidsgeleenthede*, *besigheidsrolle* en *besigheidsbedrywighede* gebaseer is (DBO, 2011). Met die inhoud van hierdie vier temas het die vak ten doel om leerders toe te rus met vaardighede om noodsaaklike sakekennis, vaardighede en beginsels toe te pas ten einde winsgewende sake-ondernemings te bedryf. Verder stel die vak in die vooruitsig dat leerders sakegeleenthede sal kan skep, probleme kreatief sal kan oplos en risiko's sal kan neem, asook basiese leierskaps- en bestuursvaardighede sal kan toepas deur saam met andere te werk om sakedoelwitte te bereik (DBO, 2011). Hierdie voorgestelde vaardighede sluit aan by die

entrepreneuriese vaardighede wat in hierdie studie geïdentifiseer is, naamlik *bestuur en leierskap*, *kreatiwiteit en innovasie* en *netwerkvorming* (§ 2.10.2). Dit stel ook in die vooruitsig dat leerders gemotiveerde, selfgerigte en lewenslange leerders sal wees wat die potensiaal het om formele of selfindiensname te verseker of dat hulle volhoubare loopbane as entrepreneurs sal volg (DBO, 2011). Die vier hoofemas van Besigheidstudies word in verskeie subonderwerpe gedeel om die inhoud uiteen te sit vir die onderrig en aanbieding van Besigheidstudies. Die inhoud van die subonderwerpe *entrepreneurskap*, *bestuur en leierskap*, *kreatiewe denke en probleemoplossing* en *besigheidsgleenthede en verwante faktore* sluit aan by die omskrywing van die entrepreneurse vaardighede vir hierdie studie (§ 2.10.2). Om die geïdentifiseerde entrepreneurse vaardighede met die inhoud van die Besigheidstudies-kurrikulum te koppel, het die navorser ondersoek ingestel na waar die inhoud in die graad 10 tot 12-kurrikulum voorkom. Die navorser het bevind dat die subonderwerpe wat verband hou met die entrepreneurse vaardighede wat in dié studie geïdentifiseer is, nie deur die inhoud van elke graad gedek word nie. Tabel 3.1 dui aan wanneer die subonderwerpe in die graad 10 tot 12-kurrikulum gedek word.

Tabel 3.1: Subonderwerpe van die Besigheidstudies-kurrikulum wat met die geïdentifiseerde entrepreneurse vaardighede verband hou

Subonderwerp	Graad 10	Graad 11	Graad 12
Entrepreneurskap	✓	✓	x
Bestuur en leierskap	x	x	✓
Kreatiewe probleemoplossing	✓	✓	✓
Besigheidsgleenthede	✓	x	x

Die diepte van inhoud wat deur hierdie subonderwerpe vir die ontwikkeling van kennis en vaardighede gedek word, word deur middel van navorsing deur die *Raad vir Kwaliteitsversekering in Algemene en Verdere Onderwys en Opleiding* (beter bekend as *Umalusi*) ondersoek. In 'n verslag saamgestel deur Umalusi word bevindinge gerapporteer oor 'n vergelykende analise tussen die vorige NKV-kurrikulum en die huidige KABV-kurrikulum vir Besigheidstudies wat die inhoud, vaardighede, aanbieding en assessering van Besigheidstudies betref (America *et al.*, 2014). Die onderwerp *entrepreneurskap* is slegs deel van die graad 10 en 11 Besigheidstudies-kurrikulum. In graad 10 word die onderwerp inleidend aangebied deur middel van definisies en omskrywings, en in graad 11 het die inhoud meer diepte en is dit kognitief uitdagend deurdat daar van leerders verwag word om verbande tussen begrippe raak te sien. *Bestuur en leierskap* is slegs deel van die graad 12-kurrikulum, en die inhoud bestaan uit begripsomskrywings. Inhoud oor *kreatiewe denke en probleemoplossing* word regdeur die graad 10 tot 12-kurrikulum aangeroe en wissel van basiese besonderhede, definisies/omskrywings van konsepte tot komplekse begrippe wat kognitiewe uitdagings aan leerders bied waar daar van hulle verwag word om verhoudings tussen begrippe raak te sien. *Besigheidsgleenthede en verwante faktore* is slegs deel van die graad 10-kurrikulum; dié

inhoud daag leerders kognitief uit, en daar word van hulle verwag om verhoudings tussen konsepte te verstaan (America *et al.*, 2014). In die VOO-fase word 12 ure van die totale klastyd per week aan Besigheidstudies graad 10, 11 en 12 gesamentlik geallokeer. Dié verslag maak melding van die persentasie (%) totale onderrigtyd wat met elk van die onderwerpe in die fase as geheel (graad 10 tot 12) deurgebring word. Slegs 3% van die totale onderrigtyd word toegestaan aan die onderwerp *entrepreneurskap*, 1% aan die onderwerp *bestuur en leierskap*, 5% aan *kreatiewe denke en probleemoplossing*, en 1% aan *besigheidsgelentehede en verwante faktore* (America *et al.*, 2014). Volgens dié verslag word daar aangedui dat entrepreneurskap in die KABV-kurrikulum te gering is en dat die inhoud van entrepreneurskap 'n groter fokus behoort te hê (America *et al.*, 2014).

Die KABV-kurrikulum vir Besigheidstudies is op sake-inhoud gefokus en die kurrikuluminhoud beoog om leerders met sakekennis en -vaardighede toe te rus (America *et al.*, 2014; DBO, 2011). Die Besigheidstudies-kurrikulum maak voorsiening om leerders met sowel kognitiewe as praktiese vaardighede toe te rus ten einde hulle vir die korporatiewe wêreld voor te berei (Abelmont, 2019). Volgens Abelmont (2019) is daar 'n verskil tussen die regte wêreld van besigheid en die teorie daarvan, en daarom behoort leerders geleentheid te kry om hulle akademiese kennis in lewenswerklike situasies toe te pas. Ten einde dit te bewerkstellig behoort die inhoud leerders bloot te stel aan die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede soos kritiese denke, kreatiewe denke en analisering om te kan evalueer en interpreteer, asook die vermoë om strategieë te ontwikkel (America *et al.*, 2014). Die kurrikuluminhoud beoog om die volgende praktiese vaardighede te ontwikkel: navorsing; kommunikasie; skriftelike en mondelinge aanbieding van inligting; en interpersoonlike vaardighede wat leerders in staat stel om saam met andere te kan werk (America *et al.*, 2014). Volgens die verslag is daar nie genoegsame geleentheid vir die oefening van probleemoplossingsvaardighede in die KABV-onderwerpe vir Besigheidstudies nie en behoort die onderrigplan meer scenario's en gevallestudies in te sluit waardeur leerders hierdie vaardighede kan ontwikkel (America *et al.*, 2014). 'n Tweede verslag wat die moontlike gebrek aan kognitiewe en praktiese vaardighede in Besigheidstudies aanspreek is die diagnostiese verslag wat ná afloop van die Nasionale Senior Sertifikaat-eksamen vir graad 12 aan die einde van 2018 saamgestel is. Volgens hierdie verslag is daar vir die afgelope vyf jaar 'n afname in Besigheidstudies-uitslae (DBO, 2019). Dié verslag onderstreep 'n bepaalde aantal redes vir die afnemende prestasie van leerders volgens die wyse waarop leerders vrae in die eksamenvraestel beantwoord. Bevindinge dui aan dat leerders nie kan analiseer, evalueer en aanbevelings maak nie. Leerders is volgens dié verslag nie in staat om scenario's te analiseer om konsepte te kan identifiseer vir die beantwoording van die vrae nie en beskik ook nie oor die vermoë om kennis toe te pas deur kritiese denke te gebruik om hoërorde-vrae te beantwoord nie (DBO, 2019). Voorstelle wat gemaak is om hierdie vaardighede te ontwikkel is dat onderwysers leerders moet blootstel aan die interpretering van scenario's in formele en informele assesseringsopdragte en dat onderwysers nie moet onderrig deur vorige jare se vraestelle direk aan leerders te gee om te beantwoord nie, maar dat hulle eerder dieselfde inhoud

op verskillende maniere moet vra deur hulle eie vrae of assesseringsopdragte daaruit te ontwikkel (DBO, 2019).

'n Pedagogiese benadering tot die onderrig van 'n kurrikulum verwys na kennis oor beginsels en praktyk van hoe daar onderrig moet word – dit sluit in kennis van die kurrikulum en assessering, asook begrip teenoor die leerder wat onderrig ontvang (Van Wyk & Dos Reis, 2016). Twee pedagogiese benaderings wat deur 'n verskeidenheid onderrig-leerstrategieë toegepas kan word, is 'n onderwysergesentreerde onderrig-leerbenadering en 'n leerdergesentreerde onderrig-leerbenadering (Van Wyk & Dos Reis, 2016). Onderrig-leerstrategieë wat vir 'n leerdergesentreerde benadering toepaslik is, is onder meer die kleingroepwerkmetode, koöperatiewe leertegnieke, rolspel en simulasies, probleemoplossingsmetode, gevallestudiemetode en die projekmetode (Van Wyk & Dos Reis, 2016). Onderrig-leerstrategieë wat met die onderwysergesentreerde onderrig-leerbenadering geassosieer word, is onder meer die direkte onderrigmetode, heelklasbesprekings, vraag-en-antwoordmetode en die handboekmetode (Van Wyk & Dos Reis, 2016).

Die pedagogiese benadering van die NKV-kurrikulum was leerdergesentreerd en gerig op die ontwikkeling van vaardighede deur aktiwiteituitvoering (America *et al.*, 2014). Ten einde die NKV-kurrikulum te implementeer, is die onderwyser deur uitkomstes vir leer en assessering gerig; die onderwyser het self die onderrig beplan deur lesplanne saam te stel om die uitkomstes te bereik en het assesseringstake beplan deur van beskikbare departementele dokumente en ander hulpbronne gebruik te maak (America *et al.*, 2014). Die huidige KABV-kurrikulum fokus op 'n onderwysergesentreerde, inhoudgedrewe benadering waar onderwysers en leerders deur 'n onderrigplan gerig word, met inhoud wat oor 'n spesifieke tydperk onderrig moet word, gevolg deur voorgeskrewe assesseringstake (America *et al.*, 2014). Waarom sal 'n kurrikulum van 'n leerdergesentreerde pedagogiese benadering wat praktiese toepassings bied na 'n onderwysergesentreerde, inhoudsgebaseerde benadering verander? Moontlik omdat die NKV-onderwyser self voorgeskrewe leeruitkomstes en assesseringstandaarde moes navors en bepaal hoe die uitkomstes bereik sou word, en alle onderwysers is nie opgelei of het nie oor die vaardighede beskik om die kurrikulum en assessering self te beplan en uit te voer nie (America *et al.*, 2014). Tans word daar van die KABV-onderwyser verwag om die gegewe kurrikulum volgens die voorgeskrewe inhoud en assesseringsplan toe te pas (America *et al.*, 2014) en onderwysers moet op hoogte bly van aktuele sake en veranderinge in die sakewêreld om sodanige veranderinge met die onderrig van die voorgeskrewe inhoud te integreer (Van Wyk & Dos Reis, 2016). Die KABV gee geen voorskrifte aan onderwysers vir die aanbieding van die voorgeskrewe kurrikulum of vir die implementering van 'n verskeidenheid onderrigmetodes en informele assesseringstrategieë nie (America *et al.*, 2014). Betreffende die onderrig van Ekonomiese en Bestuurswetenskappe stel Van Wyk en Dos Reis (2016) voor dat onderwysers opgelei word om 'n begrip te hê van die

kurrikuluminhoud en om in staat te wees om verskeie pedagogiese strategieë en tegnieke te kan toepas om die gaping tussen die kurrikuluminhoud en die praktyk te kan oorbrug.

Soos reeds vermeld beoog die KABV-kurrikulum om leerders toe te rus met 'n reeks kognitiewe en praktiese vaardighede om winsgewende sake-ondernemings te kan bedryf. Onderwysers kan hierdie vaardighede by leerders tuisbring en deur gepaste onderrig-leerstrategieë en assesseringstake ontwikkel (Lepuschitz *et al.*, 2018). Ten einde geskikte onderrig-leerstrategieë voor te stel vir die aanbieding van Besigheidstudies en uiteindelik die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede, moet daar gefokus word op die opleiding van onderwysers ten opsigte van entrepreneurskaponderrig en wat dit behels om leerders vir die sakewêreld te bemagtig.

3.3 Onderrig-leerbenadering vir entrepreneurskaponderrig

Entrepreneurskaponderrig as deel van onderwysersopleiding het ten doel om entrepreneuriese vaardighede en insig by studente te ontwikkel. Studente behoort ook met kennis toegerus te word wat hulle in staat sal stel om kennis en vaardighede in 'n onderrig- en leersituasie te kan fasiliteer ten einde leerders in staat te stel om teoretiese kennis van entrepreneurskap in die praktyk te kan toepas (Gibb & Prince, 2007). Volgens Natalia en Sihombing (2018) behels entrepreneurskaponderrig meer as net die oprigting van 'n onderneming; dit is eerder gerig op die bewusmaking van entrepreneurskap as 'n loopbaan, die toepassing van 'n entrepreneuriese manier van dink en doen, en deelname aan entrepreneuriese aktiwiteite. Ten einde 'n geskikte onderrig-leerstrategie vir entrepreneurskaponderrig te ontwikkel, is dit eers belangrik om te verstaan hoe leer plaasvind (Gibb & Prince, 2007). Harkema en Schout (2008) gee 'n beknopte definisie van leer; volgens hulle behels leer die verandering in optrede weens blootstelling aan en betrokkenheid by onderrig-leeraktiwiteite. Leer word beskou as 'n proses van kontekskepping wat plaasvind terwyl studente aan onderrig- en leeraktiwiteite deelneem (Harkema & Schout, 2008). Onderrig vir die bevordering van entrepreneurskap behoort aan studente die geleentheid te bied om die wêreld van 'n entrepreneur en die werk van 'n sake-onderneming tydens deelname aan onderrig en leer te ervaar (Heinonen & Poikkijoki, 2006). Deur te onderrig vir die bevordering van entrepreneurskap, integreer die onderwyser die sakewêreld met die kurrikuluminhoud en studente word blootgestel aan vaardighede wat benodig word vir die oplossing van lewenswerklike probleme van 'n entrepreneur (Tan & Ng, 2006). Studente behoort met bevoegdhede toegerus te word wat nodig is om in die daaglik veranderende wêreld van 'n entrepreneur te funksioneer (Wang, 2007). Dit kan moontlik gemaak word deur die toepassing van onderrig-leerstrategieë waar die studente aktief by leer betrokke is. Die leeromgewing behoort 'n ruimte te skep vir leerdergesentreerde onderrig-leerbenaderings (§ 3.2) waarin studente aan onderrig-leeraktiwiteite kan deelneem vir die vorming van begrip en uitbouing van entrepreneuriese vaardighede weens die toepassing van kennis en vaardighede (Bell, 2015; Harkema & Schout, 2008). In die literatuur word daar verskeie onderrig-leerstrategieë voorgestel vir die onderrig van entrepreneurskap en die ontwikkeling van

entrepreneuriese vaardighede (Arasti *et al.*, 2012; Esmi *et al.*, 2015; Zibeniene & Virbaliene, 2014), wat vervolgens bespreek word.

3.3.1 Aktiewe leermetodes as onderrig-leerbenadering vir entrepreneurskap

Drie belangrike aspekte wat tydens entrepreneurskaponderrig in ag geneem moet word, is kennis, vaardighede en waardes as bevoegdhede vir entrepreneursiese gedrag, die pedagogiese benadering tot die onderrig en leer van hierdie bevoegdhede, en die onderrig-leeromgewing waarin studente aan hierdie bevoegdhede blootgestel word (Harkema & Schout, 2008). Volgens Arasti *et al.* (2012) is entrepreneurskaponderrig gerig op die ontwikkeling van 'n entrepreneursiese ingesteldheid waar die studente aan die optrede en vaardighede van entrepreneurs blootgestel word. Verskeie pedagogiese onderrigstrategieë kan deur fasiliteerders gebruik word om gestelde doelwitte vir onderrig en leer te bereik. Sodra hierdie doelwitte gestel is, kan die fasiliteerder geskikte onderrigstrategieë identifiseer wat toegepas kan word (Arasti *et al.*, 2012). Doelgerigte en betekenisvolle entrepreneurskaponderrig word bepaal deur die kennis en vaardighede waarvoor die fasiliteerder beskik om 'n verskeidenheid van pedagogiese onderrig-leerstrategieë vir entrepreneurskap toe te pas om die leerbehoefte van studente vir entrepreneurskap aan te spreek (Arasti *et al.*, 2012; Esmi *et al.*, 2015). Volgens Gibb en Prince (2007) behoort entrepreneurskaponderrig te fokus op onderrig vir entrepreneurskap eerder as op onderrig oor entrepreneurskap. Entrepreneurskaponderrig wat gerig is op die voorbereiding van studente vir entrepreneurskap ontwikkel 'n ondernemende denkwysie by studente waardeur hulle die wêreld van 'n entrepreneur kan voorstel en ervaar (Gibb & Prince, 2007). Om 'n entrepreneursiese denkwysie by studente te skep, behoort aktiwiteite tydens entrepreneurskaponderrig studente met entrepreneursiese vaardighede toe te rus wat met die entrepreneursiese proses en die wêreld van 'n entrepreneur verband hou (Arasti *et al.*, 2012). Onderrig-leerstrategieë wat studente in staat stel om self die wêreld van 'n entrepreneur te ontdek, is op aktiewe leermetodes gebaseer (Arasti *et al.*, 2012). Aktiewe leer behels spesifieke leerdergesentreerde leeraktiwiteite wat die studente by die leerproses betrek. Mangram *et al.* (2015) voorsien voorbeelde van leerdergesentreerde leeraktiwiteite wat aansluit by dié van Van Wyk en Dos Reis (2016) (§ 3.2), naamlik: ontdekkingsleer; koöperatiewe leer; probleemoplossingsaktiwiteite; skryf- en praataktiwiteite; klasbesprekings; gevallestudies; simulاسies; rolspel; en rekenaargebaseerde aktiwiteite. Die algemeenste onderrig-leerstrategieë vir entrepreneurskaponderrig, soos Zibeniene en Virbaliene (2014) identifiseer, is samewerkende leermetodes; dinkskrumme; debatte; simulاسies van situاسies in die sakewêreld; besprekings; rolspel en speletjies; lesings en aanbiedings van inhoud. Laasgenoemde lys word deur ander navorsers aangevul en sluit in die gebruik van gevallestudies; individuele of groepprojekte; toesprake deur gassprekers; seminare; webgebaseerde leeraktiwiteite; probleemoplossing; netwerkvorming met ander studente of entrepreneurs; en praktiese metodes soos werkswinkels, entrepreneurskapkampe en om studente kommunikasievaardighede te leer (Arasti *et al.*, 2012; Esmi

et al., 2015). Wanneer 'n fasiliteerder van entrepreneurskaponderrig hierdie aktiewe leermetodes tydens onderrig en leer integreer om die studente aan die toepassing van kennis en vaardighede vir entrepreneurskap bloot te stel, verwys dit na die toepassing van praktykgerigte leertake.

Soos reeds vermeld bepaal die doelwit wat vir onderrig en leer gestel is die keuse van die onderrig-leerstrategie wat deur die fasiliteerder toegepas word. Zibeniene en Virbaliene (2014) stel onderrig-leerstrategieë voor vir verskillende doelwitte wat sodanige fasiliteerder moontlik gedurende onderrig en leer wil bereik: vir die doel van kennisuitbouing en die ontwikkeling van die vermoë om inligting akkuraat oor te dra, word onderrig-leerstrategieë soos groep- of paneelbesprekings, forums, tafelbesprekings, simulاسies van gebeure, aanbiedings en debatte voorgestel. Wanneer die doel van die fasiliteerder is om die studente se kritiese denke, redenasievaardighede en onderskeidingsvermoë te ontwikkel, kan onderrig-leerstrategieë soos redenasies vir en teen argumente (debatte), besprekings wat tot selfontdekking lei, dinkskrum, kritiese leeswerk, netwerkvorming, opstelle, aanlyn *blogs* en resensies gebruik word. Laaste, volgens Zibeniene en Virbaliene (2014), indien die doel van onderrig en leer probleemoplossing is, kan die fasiliteerder van probleemgebaseerde onderrig, gevallestudies, besprekings, projekte en simulاسies gebruik maak. Die genoemde onderrig-leerstrategieë skep aan studente die geleentheid om aktief aan die onderrig-leerproses deel te neem en sluit aan by die voorgestelde aktiewe leermetodes vir entrepreneurskap.

3.3.2 Groepsleermetodes as onderrig-leerbenadering tot entrepreneurskap

Volgens Zibeniene en Virbaliene (2014) bring sakelui die meerderheid van hulle tyd deur met probleemoplossing, en probleemoplossing kan ten beste vermag word deur eerstepandse ervaring van leer deur te doen. Gibb en Prince (2007) is van mening dat die beste praktyk vir entrepreneuriese leer deur die gebruik van kleingroepe bewerkstellig word. Volgens Gibb en Prince (2007) verseker groepswerk dat studente eienaarskap van hulle eie leer kan neem, en groepslede leer saam deur self te doen en te ontdek en met mekaar te kommunikeer. Groepswerk bevorder studente se selfvertroue en laat hulle toe om hulle menings te lug en op 'n kleiner skaal deel te vorm van probleemoplossing (Gibb & Prince, 2007). Volgens Gibb en Prince (2007) vind die aanbevole wyse van entrepreneuriese leer in kleingroepe plaas. Leer wat in kleingroepe plaasvind, raak al gewilder, veral in hoëronderwysinstellings waar daar bewyse is dat studente beter presteer wanneer hulle in groepe saamwerk; hulle toon veral verbetering in die ontwikkeling van kennis, kritiese denkvaardighede, sosiale vaardighede en werksbevrediging (Davidson & Major, 2014; Sawyer & Obeid, 2017). Daar bestaan verskeie variasies van groepsleer, waaronder kleingroepleer, samewerkende leer, koöperatiewe leer, probleemgebaseerde leer, spangebbaseerde leer en portuuronderrig (Davidson & Major, 2014). In die literatuur is navorsing oor samewerkende leer, koöperatiewe leer en probleemgebaseerde leer algemener. Al drie hierdie benaderings is vorme van aktiewe leerstrategieë wat studente aktief by die leerproses betrek en word deur studente uitgevoer

wat in groepe werk (Davidson & Major, 2014). Hierdie benaderings het ook almal dieselfde doel – om kennis en vaardighede te ontwikkel. Vir die doel van hierdie studie is slegs samewerkende leer en koöperatiewe leer as vorme van groepsleer ondersoek.

3.3.2.1 Koöperatiewe leer

Koöperatiewe leer en samewerkende leer is aktiewe onderrig-leerstrategieë wat dikwels gekombineerd in die klaskamer toegepas word, maar daar is egter belangrike verskille rakende die toepassing van dié twee strategieë in hulle suiwerste vorm (Davidson & Major, 2014; Kato *et al.*, 2015). Beide onderrig-leerstrategieë word in die sosiale wetenskappe toegepas, waarvan Besigheidstudies en entrepreneurskap deel uitmaak (Davidson & Major, 2014). Dit wat koöperatiewe leer van enige ander vorm van groepsleer onderskei is die gestruktureerde ontwerp van aktiwiteite wat van groepslede verwag om saam te werk sodat die groep as geheel 'n gemeenskaplike doelwit kan bereik (Kato *et al.*, 2015; Kazar, 2010). Die kenmerkende eienskap van koöperatiewe leer se gestruktureerde aktiwiteite is om sosiale vaardighede van studente te ontwikkel en leer te bevorder deur definitiewe rolle wat aan groepslede toegedeel word (Kato *et al.*, 2015; Sawyer & Obeid, 2017). Aktiwiteite wat volgens koöperatiewe leermetodes uitgevoer word, vereis dat die studente interaktief met mekaar saamwerk om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik (Davidson & Major, 2014; Kato *et al.*, 2015). Ten einde te verseker dat alle groepslede tot leerdoelwitbereiking bydra, word aktiwiteite gestruktureer sodat dit vyf basiese elemente van koöperatiewe leer insluit, waaronder positiewe interafhanklikheid en individuele aanspreeklikheid die belangrikste elemente is (Kato *et al.*, 2015). Aktiwiteite word doelbewus gestruktureer sodat groepslede interafhanklik is en elk 'n mate van individuele aanspreeklikheid teenoor die groep het om die aktiwiteit suksesvol te voltooi ten einde die doel te bereik (Johnson & Johnson, 2018; Kazar, 2010).

3.3.2.2 Samewerkende leer

Samewerkende leer vind plaas wanneer twee of meer studente saamwerk met die doel om iets te leer en sodoende kennis ontwikkel (Davidson & Major, 2014; Kato *et al.*, 2015). Die fokus van samewerkende leer is leerdoelwitbereiking en nie soseer opdraguitvoering nie (Kato *et al.*, 2015). Hierdie vorm van groepsleer behels ongestruktureerde opdragte waar studente hulself bestuur en hulle eie werksverdeling bepaal ten einde leerdoelwitte te bereik (Kato *et al.*, 2015; Sawyer & Obeid, 2017). Koöperatiewe leer bied 'n meer gestruktureerde werkswyse vir die uitvoering van aktiwiteite vergeleke met samewerkende leer wat 'n buigsame werkswyse toelaat (Kato *et al.*, 2015).

Ten einde die onderrig-leerdoelwitte vir 'n les te bereik, kies die fasiliteerder van leer geskikte onderrig-leerstrategieë wat die studenteprofiel en leeromgewing in ag neem. Die fasiliteerder speel 'n belangrike rol in entrepreneurskaponderrig. Laasgenoemde word vervolgens bespreek.

3.3.3 Die rol van die fasiliteerder in entrepreneurskaponderrig

Entrepreneurskaponderrig behoort weg te beweeg van die tradisionele oordrag van kennis na alternatiewe benaderings tot onderrig en leer waar daar oor vakke heen integrasie plaasvind, waar van praktykgeoriënteerde pedagogiese ondersteuning gebruik gemaak word en beter benaderings tot spanwerk (groepsleer) gevolg word (Ware *et al.*, 2018). Hierdie alternatiewe benaderings tot onderrig en leer is belangrik, kan bydra tot die aanbieding van betekenisvolle en tersaaklike leergeleentheid en sal tot lewenslange leer bydra (Ware *et al.*, 2018). Ten einde aktiewe leerstrategieë in die klaskamer toe te pas, behoort die dosent se rol dié van fasiliteerder van leer te wees. Daar is nie 'n gemeenskaplike benadering tot die fasilitering van aktiewe leermetodes nie, en die dosent as fasiliteerder behoort 'n reeks onderrig-leerstrategieë, opdragte en ervarings aan studente te bied wat die studente aktief by die leerproses betrek en wat in die leerbehoefte van individuele studente voorsien (Zibeniene & Virbaliene, 2014). Volgens Mangram *et al.* (2015) bied die fasilitering van aktiewe leer voordele, soos die bevordering van konseptuele begrip deur selfontdekking (waardeur studente self inligting versamel en dit nie ontvang nie) en die integrasie van inhoud deur middel van 'n reeks onderrig-leerstrategieë. Vir entrepreneurskaponderrig is dit belangrik dat die fasiliteerder onderrig-leerstrategieë toepas wat die kurrikuluminhoud aan tersaaklike gebeure vanuit die sakewêreld koppel sodat studente aangemoedig kan word om te leer deur te doen en hulle eie ervarings kan toepas (Zibeniene & Virbaliene, 2014). Volgens Gibb en Prince (2007) speel die fasiliteerder 'n belangrike rol in die ontwikkeling van entrepreneuriese gedrag, vaardighede en eienskappe van studente. Die gebruik van groepe vir leer speel 'n belangrike rol in denkwyseverandering en die ontwikkeling van entrepreneuriese gedrag en vaardighede, aangesien groepsleer geleentheid bied vir persoonlike kontak met andere waar studente by mekaar se leer betrokke is en opinies kan deel (Gibb & Prince, 2007). Die ontwikkeling van gewenste entrepreneuriese gedrag en vaardighede word grootliks bepaal deur hoe onderrig en leer gefasiliteer word. Vir die fasilitering van die voorafgaande gebeure tydens entrepreneurskaponderrig stel Gibb en Prince (2007) voor dat fasiliteerders oor vaardighede beskik om samevattinge en voorstelle van inhoud te maak, om lesse te kan saamstel en daaroor te kan besin en duidelikheid rondom die inhoud kan gee. Dit is uiteindelik die rol van die fasiliteerder om te verseker dat leerdoelwitte bereik word en dat studente se kennis deur beplanning en fasilitering van die leergeleentheid verdiep word (Gibb, 2007).

Onderrig-leerstrategieë vind hul oorsprong in verskeie teoretiese leerbenaderings. Verskeie leerteorieë kan as teoretiese onderrigbenaderings gebruik word. Voorbeelde van laasgenoemde is behaviurisme, ervaringsleer, die sosiaal-kognitiewe teorie, die sosiokulturele teorie en die kognitiewe ontwikkelingsteorie (Zhou & Brown, 2015). Vir die doel van hierdie studie is die sosiokulturele leerteorie gekies, en in die volgende afdeling word bespreek waarom dit 'n sinvolle benadering vir entrepreneurskaponderrig kan wees.

3.4 Die sosiokulturele leerteorie

Die definisie van leer (§ 3.3) dui aan dat leer plaasvind deur blootstelling aan en betrokkenheid by onderrig en leer. Hierdie definisie sluit aan by die sosiokulturele leerteorie deurdat dit beklemtoon dat leer en begripsvorming plaasvind wanneer studente sosiaal by onderrig en leer betrokke is deur interaksie met portuurgroep en hulpbronne in die leeromgewing (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015; Wang *et al.*, 2011). Leerfasilitering volgens die sosiokulturele leerteorie bied leergeleenthede wat op doelgerigte probleemoplossing gebaseer is waarin sosiale aktiwiteite plaasvind (lewenswerklike situasies wat die studente by die leerproses betrek) (Shabani, 2016). Daar is 'n ooreenkoms tussen die voorgestelde onderrig-leerbenadering tot entrepreneurskap (Natalia & Sihombing, 2018 [§ 3.3.2]) en die sosiokulturele leerteorie ten opsigte van fasilitering wat op simulاسies of probleemoplossing vanuit die sakewêreld gebaseer is (Natalia & Sihombing, 2018; Shabani, 2016). Die oorsprong en struktuur van die sosiokulturele leerteorie word volgende bespreek.

3.4.1 Die oorsprong en struktuur van die sosiokulturele leerteorie

Volgens die sosiokulturele leerteorie vind leer plaas wanneer daar interaksie tussen die mense, hulpbronne en aktiwiteite binne die sosiale omgewing is (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015; James, 2006; Lee, 2015; Wang *et al.*, 2011). Die sosiokulturele leerteorie is oorspronklik deur Lev Vygotsky en sy Russiese medewerkers in die vroeë 1900's uiteengesit en toegepas. Ná die dood van Vygotsky is sy werk verder in die laat 1980's en vroeë 1990's ontwikkel en voortgesit deur ander teoretici (Lave, Lemke en Wertsch) en deur Barbara Rogoff, wie se werk in 2003 vrygestel is (James, 2006; Wang *et al.*, 2011). 'n Belangrike beginsel van Vygotsky se navorsing is dat die vorming van begrip in sosiale interaksie plaasvind met inagneming van die konteks en omgewing waarin dit plaasvind (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015). Vanuit die literatuur word daar sleutelbegrippe geïdentifiseer wat kenmerkend is aan Vygotsky se sosiokulturele leerteorie – hierdie sleutelbegrippe is sosiale interaksie, bemiddeling deur hulpbronne, en die sone van proksimale ontwikkeling (SPO) (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015; Shabani, 2016; Wang *et al.*, 2011). Sosiale interaksie en bemiddeling deur hulpbronne behels dat leer en ontwikkeling ontstaan deur die betrokkenheid van studente by sosiale onderrig-leeraktiwiteite wat deur hulpbronne binne die kulturele leeromgewing bemiddel word ten einde studente te help om te kommunikeer en begrip te vorm (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015; Shabani, 2016; Wang *et al.*, 2011). Die SPO verwys na die afstand tussen die vlak waarop 'n leerder onafhanklik probleme kan oplos en die potensiële vlak van probleemoplossing wat 'n leerder kan bereik in samewerking met 'n volwassene of 'n bekwamer medestudent (Marginson & Dang, 2017).

Leer vind plaas met behulp van hulpbronne binne die kulturele omgewing (James, 2006). Studente kan deur simulerende aktiwiteite wat die werklike wêreld voorstel die hulpbronne binne die leeromgewing gebruik om sin te maak van die wêreld buite die klaskamer (Shabani, 2016). Volgens Marginson en Dang (2017) kan hulpbronne gebruik word om weg te doen met die spreekwoordelike

mure tussen studente en die kulturele omgewing waarin hulle leer. Sosiale interaksie binne die leeromgewing word bemiddel deur hulpbronne wat eie is aan die kultuur van die leeromgewing waarvan studente deel is (Wang *et al.*, 2011). Hulpbronne binne die leeromgewing kan gebruik word om samewerking tussen studente aan te moedig en sosiale interaksie tussen studente te bevorder. Sodanige samewerking en interaksie verwys volgens die sosiokulturele leerteorie na die wyse van leer (Marginson & Dang, 2017). Die ontwikkeling en gebruik van studente se hoërorde-denke word moontlik gemaak deur hulle interaksie met hulpbronne vir begripuitbreiding (Leach & Scott, 2003; Shabani, 2016). Voorbeelde van kulturele hulpbronne binne die leeromgewing is kommunikasietaal; leerhulpmiddele soos opdragte, klaskameraktiwiteite, memorandums en handboeke; klaskamertoerusting en elektroniese hulpmiddels soos internet, aanlyn wetenskaptydskrifte, nuusbriewe; en professionele netwerke (James, 2006; Shabani, 2016; Wang *et al.*, 2011). Hulpbronne ondersteun die ontwikkeling van kommunikasie en die toepassing van hoërorde-denke van studente en dit beïnvloed ook die wyse waarop studente inligting vanuit die leeromgewing organiseer, verwerk en begrip vorm (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015; Wang *et al.*, 2011). Begrip word gevorm wanneer studente gebeurde internaliseer wat binne die leeromgewing plaasvind. *Internalisering* verwys na die proses waardeur inligting wat sosiaal met behulp van kulturele hulpbronne bymekaar gemaak is, getransformeer word tot interne begripvorming – met ander woorde, wanneer 'n student individueel besin oor die gebeurde wat sosiaal plaasgevind het (Leach & Scott, 2003). Die volgende subafdeling bied 'n uiteensetting van die SPO as belangrike begrip van die sosiokulturele leerteorie.

3.4.2 Die sone van proksimale ontwikkeling

Volgens die sosiokulturele leerteorie word die bou van kennis geag as 'n leergeleentheid waartydens 'n meer ervare persoon (byvoorbeeld 'n fasiliteerder of medestudent) 'n minder ervare student ondersteun in die gebruik van hulpbronne om aktiwiteite uit te voer of probleme op te los (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015). Hulpbronne word as "instrumente" vir leerbemiddeling beskou, aangesien dit gebeurde wat ekstern in die leeromgewing plaasvind met die interne begripvorming van die individuele student verbind (Leach & Scott, 2003; Shabani *et al.*, 2010). Die transformasie van geïnternaliseerde sosiale aktiwiteite lei tot die ontstaan van kennis by die student (Leach & Scott, 2003; Shabani *et al.*, 2010). Sosiale aktiwiteite en die internalisering daarvan koppel die eksterne leeromgewing deur middel van hulpbronne met die interne begrip van die student, en nuwe kennis ontstaan gevolglik. Die proses van leer in samewerking met andere word deur Vygotsky beskou as 'n middel tot die bereiking van die SPO (James, 2006; Wang, 2007). Volgens Vygotsky vind ontwikkeling tydens twee geleenthede plaas om die SPO te bereik: eers sosiaal en later individueel wanneer studente die gebeurde internaliseer (James, 2006; Marginson & Dang, 2017; Wang *et al.*, 2011). Die SPO word bereik wanneer 'n student in staat is om te beweeg vanaf 'n huidige kognitiewe vlak tot 'n potensiële vlak van kognitiewe ontwikkeling vanweë die ondersteuning van 'n meer ervare

fasiliteerder of medestudent (Lee, 2015; Peer & McClendon, 2002; Scott & Palincsar, 2013; Shabani *et al.*, 2010; Wang, 2007). Die ontwikkeling van studente se hoërorde-denkvaardighede vind plaas wanneer die gapings in probleemoplossing en onafhanklike denke gevul word met die ondersteuning van 'n meer ervare persoon deur die gebruik van hulpbronne binne die leeromgewing (Moll, 2015; Peer & McClendon, 2002; Wang *et al.*, 2011). Om hoërorde-denkvaardighede te ontwikkel, beskou Vygotsky die taalvermoë van studente as een van die belangrikste hulpbronne vir die bereiking van SPO-ontwikkeling, aangesien taal studente in staat stel om te kommunikeer, te redeneer en innerlike begrip te vorm van probleemoplossing wat in die sosiale leeromgewing plaasvind (Fani & Ghaemi, 2011). Volgens Shabani *et al.* (2010) behoort leertake gerig te wees op 'n kognitiewe vlak wat binne die SPO van studente val – dit wil sê, 'n student mag uit die staanspoor nie in staat wees om leertake alleen te voltooi nie, maar sal wel daartoe in staat wees met die ondersteuning van andere. Ten einde die SPO te bereik is die beskikbaarheid van 'n sosiaal-interaktiewe leeromgewing belangrik waarbinne studente kan saamwerk en mekaar kan ondersteun en kennis konstrueer sodat leer kan plaasvind (Wang *et al.*, 2011). Hierdie stelling ondersteun die gebruik van groepsleermetodes soos samewerkende leer en koöperatiewe leer (§ 3.3). 'n Onderrig-leerbenadering wat gerig is op die konstruksie van kennis deur probleemoplossing in samewerking met andere stel studente in staat om dit wat in die leeromgewing gebeur, te koppel met lewenswerklike gebeure buite die klaskamer; so 'n onderrig-leerbenadering ondersteun die sosiokulturele leerteorie (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015). 'n Voorgestelde onderrig-leerbenadering vir die sosiokulturele leerteorie word volgende bespreek.

3.4.3 'n Onderrig-leerbenaderings vir die sosiokulturele leerteorie

Onderrigbenaderings wat met die sosiokulturele leerteorie verband hou, fokus op groepsleer vir die konstruksie van kennis wat gerig is op lewenswerklike probleemoplossing (Al-Mahdi & Al-Wadi, 2015; Gibb, 2007; Heinonen & Poikkijoki, 2006; Tan & Ng, 2006). Die voorafgaande afdeling oor die sosiokulturele leerteorie (§ 3.4.1 en § 3.4.2) dui aan dat hierdie leerteorie op lewenswerklike probleemoplossing fokus wat plaasvind in samewerking met andere en met die doel om studente in staat te stel om binne hulle SPO te funksioneer. Die doel van die sosiokulturele leerteorie is die bereiking, of selfs die uitbreiding, van studente se SPO. Ter aansluiting bevestig die voorafgaande literatuurstudie oor entrepreneurskaponderrig (§ 3.3) dat entrepreneurskaponderrig die werklikheid van 'n entrepreneur behoort te weerspieël. Daar is bevestig dat dit gedoen kan word deur die sakewêreld te integreer met die kurrikuluminhoud en aktiewe leermetodes wat in samewerking met ander studente uitgevoer word. 'n Belangrike aspek van entrepreneurskaponderrig is dat dit 'n doelgerigte groepsleerbenadering tot onderrig en leer behoort te wees en dat leerdoelwitte wat op probleemoplossing gebaseer is, gestel behoort te word. In die literatuur is daar 'n ooreenkoms tussen die sosiokulturele leerteorie en die voorgestelde onderrig-leerbenadering tot entrepreneurskaponderrig.

Die literatuur bevat verskillende onderrig-leerstrategieë wat aan die sosiokulturele leerteorie gekoppel kan word omdat dit deur groepsleer uitgevoer word en met aktiewe leer gepaardgaan (Esmi *et al.*, 2015). As groepsleermetode is die koöperatiewe leermetode spesifiek gerig op die bereiking van leerdoelwitte; in hierdie opsig werk studente in groepe om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik deur die toepassing van die vyf belangrike elemente van koöperatiewe leer (Kazar, 2010; Kato *et al.*, 2015). Alhoewel verskillende onderrig-leerstrategieë gebruik kan word, is koöperatiewe leer die beste keuse vir hierdie studie binne die konteks van die sosiokulturele leerteorie. In § 3.3.2.1 word daar na koöperatiewe leer verwys as gestruktureerde groepsaktiwiteite wat sosiale vaardighede ontwikkel. Studente as groepslede is interafhanklik en is ook individueel aanspreeklik om die doelwitte te bereik. Vanweë die sosiale interafhanklikheid en individuele aanspreeklikheid as belangrike beginsels van koöperatiewe leer, hou hierdie onderrig-leermetode ook verband met die beginsel van Vygotsky se sosiokulturele leerteorie. Volgens die sosiokulturele leerteorie vind leer twee maal plaas – eers sosiaal in samewerking met andere (sosiale interafhanklikheid van koöperatiewe leer) en dan individueel wanneer die student sosiale gebeure internaliseer om begrip te vorm ('n aspek van individuele aanspreeklikheid van koöperatiewe leer). Koöperatiewe leer hou verband met die sosiokulturele leerteorie en die voorgestelde onderrig-leerstrategieë vir entrepreneurskaponderrig. Koöperatiewe leerstrategieë wat gebruik kan word vir die bevordering van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede word volgende bespreek.

3.5 Koöperatiewe leerstrategieë ter ondersteuning van die sosiokulturele leerteorie en entrepreneurskaponderrig

3.5.1 Definisie van koöperatiewe leer

Koöperatiewe leer is 'n onderrig-leermetode waar studente in kleingroepe saamwerk om self te leer, maar ook om mekaar te help leer (Johnson *et al.*, 2008; Jolliffe, 2007; Slavin, 2014). Om koöperatief saam met andere te werk beteken samewerking om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik (Johnson *et al.*, 2008). Skole en universiteite wêreldwyd implementeer koöperatiewe leer as 'n voorkeur pedagogiese benadering in alle vakgebiede en vir alle ouderdomme (Johnson & Johnson, 2018). Volgens Johnson en Johnson (2014) is 'n behoefte aan kreatiewe entrepreneurskap en die belangrikheid van interpersoonlike verhoudings onder andere twee uitdagings van die 21ste eeu, en koöperatiewe leer kan studente in staat stel om hierdie uitdagings suksesvol te oorbrug. Om koöperatiewe leer in konteks te plaas ten opsigte van die toepassing daarvan, word teorieë oor koöperatiewe leer volgende bespreek.

3.5.2 Teoretiese begroning van koöperatiewe leer

Die literatuur verwys na vier teorieë wat die toepassing van koöperatiewe leer ondersteun (Johnson & Johnson, 2015; MacPherson, 2015; Slavin, 2014; Tran, 2013; Yusnani, 2018). Dié vier teorieë spruit oorwegend uit die werk van Robert Slavin en David en Roger Johnson en is die motiveringsteorie; die kognitiewe ontwikkelingsteorie; die kognitiewe uitbreidingsteorie; en die sosiale interafhanklikheidsteorie. Robert Slavin het dié vier teorieë geïdentifiseer om die invloed van koöperatiewe leer op leerprestasie te verduidelik (Slavin, 2014). David en Roger Johnson verwys na dié teorieë as riglyne vir die toepassing van koöperatiewe leer (Johnson *et al.*, 1998) en beskou die sosiale interafhanklikheidsteorie as die grondslag van koöperatiewe leer. Dié vier teorieë ondersteun die gebruik van koöperatiewe leermetodes en beklemtoon die positiewe effek daarvan waar koöperatiewe leer onder verskillende omstandighede uitgevoer word (Slavin, 2014). Die sosiale interafhanklikheidsteorie verwys na die intrinsieke motivering van 'n individu om 'n gemeenskaplike doelwit in samewerking met andere te bereik vanweë die teenwoordigheid van interpersoonlike faktore; die motiveringsteorie fokus op ekstrinsieke motivering om 'n beloning te kry; en die kognitiewe teorieë is geïnteresseerd in die kognitiewe ontwikkeling en groei van die individu weens die internalisering van gebeure deur interaksie met andere (Johnson *et al.*, 1998). 'n Uiteensetting van die teoretiese perspektiewe word volgende voorsien.

3.5.2.1 Die motiveringsteorie

Volgens die motiveringsteorie is die motivering om 'n taak te voltooi die belangrikste aspek in die leerproses (Slavin, 2014). Ander prosesse soos beplanning en om mekaar te ondersteun (Li & Lam, 2013) vind spontaan by studente plaas vanweë motivering om die taak te voltooi. Die hoofokus van die uitvoering van koöperatiewe leer onder die omstandighede van die motiveringsteorie is beloning of doelstruktuur (Slavin, 2014). Hierdie teorie aanvaar dat studente harder aan take sal werk waarvoor hulle 'n beloning te wagte kan wees as take waarvoor daar geen beloning is nie (Johnson *et al.*, 1998). Die beloning vir koöperatiewe leer behoort só gestruktureer te word dat groepslede slegs suksesvol kan wees indien die groep as geheel sukses behaal (Slavin, 2014). Vir 'n student om volgens hierdie teorie persoonlike doelwitte vir prestasie te behaal, sal hulle hul medegroepslede moet help en aanmoedig sodat die groep kan presteer om die gestelde doelwitte te bereik of om die beloning te kry (Slavin, 2014). Beloning gebaseer op die prestasie van die groep se samewerking as eenheid skep interpersoonlike samewerking waar groepslede mekaar aanmoedig vir hulle individuele bydrae tot die groepsukses (Slavin, 2014). Koöperatiewe leer word bevorder deur doelwitbereiking en die beloning wat op die spel is vir samewerking om die doelwitte te bereik (Slavin, 2014). Die motiveringsteorie sluit aan by die benadering voorgestel vir entrepreneurskaponderrig asook die beginsel dat leer in samewerking met andere plaasvind, soos volgens die sosiokulturele leerteorie. Entrepreneurskaponderrig fokus op 'n bepaalde doelwit wat deur groepe behaal moet word in samewerking met andere.

Die volgende teoretiese perspektief vir die uitvoering van koöperatiewe leer is die kognitiewe teorie. Hierdie teorie tref onderskeid tussen die kognitiewe ontwikkelingsteorie en die kognitiewe uitbreidingsteorie. Kognitiewe teorieë fokus op die interpersoonlike invloed wat groepslede op mekaar uitoefen (Slavin, 2014).

3.5.2.2 Die kognitiewe ontwikkelingsteorie

Volgens die kognitiewe ontwikkelingsteorie vind leer plaas deur interaksie met andere tydens die uitvoering van doelgerigte aktiwiteite (Slavin, 2014). Reeds in die vroeë 1900's het Piaget, daarna Vygotsky in die 1970's en meer onlangs David en Roger Johnson (Johnson & Johnson, 2015) beginsels van hierdie teorie onderstreep. Piaget voer aan dat sosiale kennis en begrip met verwysing na taal, waardes, reëls en simbolestelsels slegs aangeleer kan word in samewerking met andere (Slavin, 2014) en dat sodanige samewerking 'n kognitiewe wanbalans laat ontstaan as gevolg van sieninge vanuit verskillende perspektiewe wat kan lei tot verbeterde begrip oor die onderwerp (Johnson & Johnson, 2015; Li & Lan, 2013). Johnson en Johnson (2015) berig oor Vygotsky se siening dat kennis sosiaal gekonstrueer word in samewerking met andere tydens leer, begripsvorming en probleemoplossing. Piaget en Vygotsky is dit eens dat die samewerking met ander studente en 'n fasiliteerder kognitiewe ontwikkeling teweegbring (Johnson *et al.*, 1998). Kognitiewe ontwikkeling vind plaas in samewerking met andere as gevolg van die diverse perspektiewe van studente wat saamwerk om 'n doelwit te bereik (Johnson *et al.*, 1998). 'n Individu groei intellektueel wanneer daar saam met andere gewerk word (Johnson & Johnson, 2015). Die uitvoering van koöperatiewe leer onder die omstandighede van die kognitiewe ontwikkelingsteorie dra tot suksesvolle leer by omdat daar geleentheid gebied word vir studente om die inhoud te bespreek, oor feite te redeneer en konsepte vanuit verskillende oogpunte aan te hoor, wat tot kognitiewe ontwikkeling bydra (Johnson & Johnson, 2015; Slavin, 2014; Tran, 2013). Leer vir ontwikkeling soos voorgestel in die kognitiewe ontwikkelingsteorie ondersteun die sosiokulturele leerteorie as benadering tot entrepreneurskaponderrig.

3.5.2.3 Die kognitiewe uitbreidingsteorie

Die derde teorie wat die waarde van koöperatiewe leer beklemtoon is die kognitiewe uitbreidingsteorie: kennis en begrip oor 'n onderwerp word tydens interaksie met ander studente uitgebrei. As gevolg van samewerking met andere is die student in staat om 'n konsep beter te kan verduidelik, en die beste wyse vir kennisuitbreiding is om dit aan iemand anders te verduidelik (Johnson & Johnson, 2015; Slavin, 2014; Tran, 2013). Koöperatiewe leer word deur middel van die kognitiewe uitbreidingsteorie uitgevoer indien studente aan groepsleeraktiwiteite deelneem waar hulle om die beurt die geleentheid kry om die inhoud met mekaar te deel en só hulle begrip rondom die inhoud uit te brei (Tran, 2013). Tydens 'n koöperatiewe leergeleentheid herroep en herrangskik studente die kennis wat hulle reeds oor die onderwerp het deur 'n bespreking met andere en gevolglik

word nuwe inligting in konteks geplaas met bestaande kennis ten einde begrip uit te brei (Li & Lam, 2013; Tran, 2013). Samewerking binne 'n koöperatiewe groep maak dit vir studente moontlik om as bronne van inligting vir mekaar te dien en om leerstrategieë te ontwikkel om begrip te vorm, aangesien studente kan sien hoe andere dink en leer (Tran, 2013).

Die laaste teorie – die sosiale interafhanklikheidsteorie – word vervolgens bespreek om aan te dui hoe dit bydra tot die uitvoering van koöperatiewe leer in die onderrig-leeromgewing.

3.5.2.4 Die sosiale interafhanklikheidsteorie

Die vierde teorie is die sosiale interafhanklikheidsteorie. Soos reeds vermeld (§ 3.3) is sosiale interafhanklikheid die grondslag waarop koöperatiewe leer gebou word. Koöperatiewe leer wat onder hierdie omstandighede uitgevoer word hang af van hoe die groepslede as 'n eenheid saamwerk. Die funksionering van die groep as 'n eenheid bepaal die gehalte van interaksie en samewerking van die groep. Die doelwitte wat deur individuele groepslede bereik word, word deur die optrede van ander groepslede beïnvloed (Johnson & Johnson, 2009). Volgens die sosiale interafhanklikheidsteorie is studente betrokke by die leerproses omdat elke groepslid wil presteer en ook omdat groepslede wil sien dat ander lede presteer, en daarom wil studente mekaar help sodat die groep as geheel die gestelde doelwitte bereik (Slavin, 2014). Spanprestasie dien as motivering vir deelname aan koöperatiewe leer. Die sosiale interafhanklikheidsteorie beklemtoon spanbou, groepproessering en selfevaluering (Slavin, 2014) wat belangrike boustene van koöperatiewe leer is.

Die konsep “sosiale interafhanklikheid” word al dekades deur teoretici nagevors en verbeter. Hierdie teorie vind sy oorsprong in die positiewe interafhanklikheid wat tussen individue ontstaan waar almal op die bereiking van dieselfde doelwit gefokus is (Johnson *et al.*, 1998). Teorieë oor sosiale interafhanklikheid het reeds in die 1900's ontstaan uit die werk van Kurt Koffka wat aangedui het dat groepe dinamiese eenhede is waarbinne die interafhanklikheid van groepslede verskil, maar waar die kern van die groep deur lede met gemeenskaplike doelwitte gevorm word (Johnson *et al.*, 1998). Morton Deutch het in die 1940's die sosiale interafhanklikheidsteorie geformuleer en aangedui dat interafhanklikheid samewerkend of kompetierend van aard kan wees (Johnson *et al.*, 1998). In die literatuur word daar na drie soorte sosiale interafhanklikheid verwys: positiewe interafhanklikheid; negatiewe interafhanklikheid; en geen interafhanklikheid nie (Johnson *et al.*, 1998). Die tipe interafhanklikheid in 'n bepaalde situasie bepaal die wyse waarop interaksie tussen groepslede plaasvind, en die interaksie het uiteindelik 'n invloed op die mate waartoe doelwitte bereik word. Vir positiewe interafhanklikheid word lesse só saamgestel dat studente moet saamwerk om gedeelde doelwitte te bereik (McPherson, 2015). Groepslede werk saam tot voordeel van die groep as geheel. Positiewe interafhanklikheid skep positiewe interaksie waar groepslede daarvan bewus is dat hulle slegs suksesvol kan wees indien die hele groep saamwerk om die gestelde doelwitte te bereik

(Johnson & Johnson, 2015). Negatiewe interafhanklikheid dui op kompetisie tussen studente – groepslede voel dat hulle suksesvol is indien ander groepslede nie die gestelde doelwitte bereik nie (Johnson & Johnson, 2015). Lesse word saamgestel sodat studente alleen werk en met ander studente kompeteer om 'n doelwit te bereik (McPherson, 2015). In die geval van geen interafhanklikheid nie stel studente hulle eie doelwitte en werk alleen om hierdie doelwitte te bereik wat geen verband hou nie met die doelwitte van ander studente (McPherson, 2015).

Die sosiale interafhanklikheidsteorie is later deur David en Roger Johnson, in samewerking met ander navorsers, vanaf die 1970's verfyn. Die Johnsons noem dat die samestelling van sosiale interaksie binne 'n groep die interaksie tussen groepslede en uiteindelik die bereiking van doelwitte wat gestel is, bepaal (Johnson *et al.*, 1998). Vir David en Roger Johnson is die formulering van doelstrukture belangrik, en doelstrukture dui aan dat groepe se leerdoelwitte gestruktureer kan word om koöperatief, kompetierend of individueel van aard te wees (Johnson & Johnson, 2018). Doelstrukture is 'n aanduiding van die interaksie tussen groepslede asook tussen groepe en die fasiliteerder tydens onderriggeleenthede (Johnson & Johnson, 2018). Waar studente koöperatief saamwerk om 'n doelwit te bereik, heers 'n struktuur van positiewe interafhanklikheid – in so 'n geval ondersteun studente mekaar, hulle deel hulpbronne, daag mekaar uit en moedig mekaar aan om hulle bes te lewer. Navorsing het aan die lig gebring dat studente beter presteer indien hulle saamwerk eerder as wanneer hulle met mekaar kompeteer of individueel werk. Tesame met Johnson en Johnson (2009, 2014) het navorsing deur Cornelius-Ukpepi *et al.* (2016) en Thakral (2017) aan die lig gebring dat studente beter presteer deur koöperatiewe leer vergeleke met wanneer hulle individueel werk of kompetierend is. Volgens Johnson en Johnson (2009) het sosiale interafhanklikheid deur koöperatiewe leer 'n effek op die i) *poging om te presteer*, ii) *positiewe verhoudings en sosiale ondersteuning van studente* en iii) *psigologiese gesondheid en selfbeeld van studente*. 'n Opsomming van die effek van koöperatiewe leer op laasgenoemde drie aspekte word vervolgens voorsien.

i) *Poging om te presteer*

- Positiewe interafhanklikheid lei tot hoër produktiwiteit en prestasie onder studente (Johnson & Johnson, 2009).
- Koöperatiewe leerervarings skep geleentheid vir die toepassing van hoëorde-denke (Johnson & Johnson, 2009).
- Studente wat saamwerk is meer taakgeoriënteerd as diegene wat individueel of kompetierend werk en toon 'n positiewe houding jeens die opdrag vanweë die sosiale ondersteuning binne die groep (Johnson & Johnson, 2009).

- Bemeesterde inhoud bly langer in die geheue van studente, en studente ervaar hoër intrinsieke motivering omdat almal by mekaar leer (Johnson & Johnson, 2009; Thakral, 2017).
- Studente wat koöperatief saamwerk toon verbeterde akademiese prestasie omdat groepslede saamwerk om 'n gemeenskaplike doel te bereik, en sterk en swakke studente neem saam deel aan besprekings en lewer almal 'n bydrae tot die vorming van begrip (Thakral, 2017).
- Koöperatiewe leer bevorder generering van nuwe idees as gevolg van die diverse perspektiewe van heterogene groepslede wat saamwerk en mekaar se sieninge in ag neem (Thakral, 2017).
- Koöperatiewe leer roer die diverse leerstyle en -behoefte van studente aan en verseker dat meer studente by die leerproses betrek word (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016).
- Evaluering van studente se prestasie word individueel en in groepsverband deur terugvoer en besinning uitgevoer (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016).

ii) Positiewe verhoudings en sosiale ondersteuning van studente

- Koöperatiewe leer skep geleentheid vir die bou van interpersoonlike verhoudings en konflikthantering wanneer studente die behoeftes van andere in ag neem en as spanwerkers optree (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; Johnson & Johnson, 2009).
- Die ontwikkeling van sosiale vaardighede soos kommunikasie, respek vir andere en tydsbestuur vind plaas deur die vorming van persoonlike en professionele verhoudings wanneer studente deel van 'n gemeenskap voel waarin hulle tot groepsukses bydra (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; Johnson & Johnson, 2014; Thakral, 2017).

iii) Psigologiese welstand en selfbeeld van studente

- Met die uitvoering van koöperatiewe leer toon studente duidelike tekens van emosionele volwassenheid en goeie sosiale verhoudings wat 'n sterk selfbeeld kweek en tot onafhanklikheid kan lei (Johnson & Johnson, 2009, 2014).
- Koöperatiewe leer skep die geleentheid vir studente om hulle oor andere te ontferm, in mekaar se sukses te deel, en dit skep 'n gevoel van behoort wat kan lei tot verbeterde psigologiese welstand en 'n goeie selfbeeld (Johnson & Johnson, 2014).

Die toepassing van elk van die bbespreekte teorieë dui op die gebruik van koöperatiewe leer onder verskillende omstandighede om positiewe sosiale interaksie tussen studente te bevorder sodat leer kan plaasvind. Sosiale interafhanklikheid is 'n bepalende faktor van effektiewe samewerking en kompetisie tydens onderrig en leer. David en Roger Johnson het deur middel van navorsing vyf veranderlikes wat bydra tot die effektiewe toepassing van koöperatiewe leer in onderrig en leer (Johnson & Johnson, 2009) geïdentifiseer en ondersoek. Dié vyf veranderlikes as belangrike elemente van koöperatiewe leer volgende bespreek.

3.6 Toepassing van koöperatiewe leer

Die sukses van koöperatiewe leer lê in die toepassing van die vyf elemente wat as die oorsprong daarvan beskou word (Johnson *et al.*, 2008). Dit is belangrik om te verstaan dat wanneer studente saam aan 'n aktiwiteit werk, dit wel beskou kan word as groepwerk, maar nie noodwendig as die koöperatiewe leer nie (Johnson *et al.*, 2008). Vir 'n groep om as 'n koöperatiewe leergroep beskou te word, moet vyf elemente – naamlik i) *positiewe interafhanklikheid*, ii) *individuele aanspreeklikheid*, iii) *bevorderlike interaksie*, iv) *sosiale vaardighede* en v) *groepprosessering* – deel van die koöperatiewe leeromgewing vorm (Mentz & Van Zyl, 2016). David en Roger Johnson het die vyf elemente van koöperatiewe leer gepubliseer vir die uitvoering van effektiewe groepsleer en die bereiking van hoër-orde-kognitiewe en sosiale vaardighede soos probleemoplossing, beredenering en besinning (Johnson *et al.*, 1998). Die vyf noodsaaklike elemente van koöperatiewe leer, soos deur David en Roger Johnson (Johnson *et al.*, 2013) geïdentifiseer, word volgende bespreek.

3.6.1 Die vyf elemente van koöperatiewe leer

3.6.1.1 Positiewe interafhanklikheid

Volgens hierdie element stel die fasiliteerder doelwitte aan die studente, en die studente voel dat hulle nie hierdie doelwitte kan bereik tensy almal in die groep saamwerk nie (Gillies, 2016; Jacobs, 2004). Die studente beleef 'n gevoel van “swem of sink saam”, aangesien elke groepslid se bydrae nie net tot voordeel van die individu is nie, maar ook tot voordeel van die groep as geheel is (Anderson, 2019; Bosch, 2017). Die prestasie van 'n individuele groepslid hang af van die prestasie van die groep as geheel (Gillies, 2016; Johnson *et al.*, 2013; Mentz & Van Zyl, 2016). Positiewe interafhanklikheid word deur die fasiliteerder beplan en gestruktureer om te verseker dat die studente verantwoordelikheid vir hulle eie leer aanvaar en ook dat almal in die groep die voorgestelde inhoud bemeester (Johnson *et al.*, 1998). Ten einde te verseker dat groepslede interafhanklik saamwerk tot doelwitbereiking, kan die fasiliteerder opdragte saamstel met 'n duidelike doelwit waar rolle aan groepslede toegedeel word (Mentz & Van Zyl, 2016) en waar hulpbronne só verdeel word dat groepslede genoodsaak word om dit te deel (Bosch, 2017). Positiewe interafhanklikheid laat 'n

pligsbesef by groepslede – elk is bewus dat hulle bydrae groepprestasie beïnvloed (Johnson & Johnson, 1998).

3.6.1.2 Individuele aanspreeklikheid

Groepslede is individueel verantwoordelik vir hulle bydrae tot die gesamentlike bereiking van doelwitte deur die groep (Gillies, 2016). Die pligsbesef en verantwoordelikheid wat deur die eerste element, positiewe interafhanklikheid, bewerkstellig word, dra by tot die gevoel van individuele aanspreeklikheid onder groepslede (Johnson & Johnson, 2009). Wanneer 'n groepslid individuele aanspreeklikheid het, verhoog die gevoel van verantwoordelikheid teenoor die groep (Johnson & Johnson, 2009). Indien groepslede nie vir hulle bydrae tot die groep se prestasie individueel aanspreeklik gehou word nie, sal daar nie 'n pligsbesef of verantwoordelikheid by groepslede ontstaan nie (Johnson & Johnson, 2009). Elke groepslid behoort ingelig te word oor hulle verantwoordelikheid om te verseker dat die groep die gestelde doelwitte bereik, aangesien die sukses van die groep deur die bydrae van alle groepslede bepaal word (Anderson, 2019). Die groep moet deurgaans hulle vordering betreffende doelwitbereiking kan beoordeel asook elk se individuele bydrae kan bepaal. Individuele aanspreeklikheid tot die groep kan geassesseer word deur byvoorbeeld individuele eksamens, individuele terugvoer namens die groep en die vervulling van rolle (Bosch, 2017; Lubbe, 2015; Mentz & Van Zyl, 2016). Studente leer saam met andere in groepe sodat hulle as individue kan presteer (Johnson & Johnson, 2018). Daar kan onderskeid tussen groepsaanspreeklikheid en individuele aanspreeklikheid getref word. Groepsaanspreeklikheid behels die resultate van die groep se prestasie wat aan die groep terugbesorg word en kan met die standaard verwagte prestasie vir die opdrag vergelyk word; individuele aanspreeklikheid behels die individuele prestasie van elke groepslid, wat met die standaard verwagte prestasie vir die opdrag vergelyk kan word (Johnson & Johnson, 2009). Die prestasie van die groep sowel as dié van elke groepslid word aan die groep voorsien om te bepaal of daar groepslede is wat ondersteuning benodig om doelwitte te bereik (Johnson *et al.*, 2013).

3.6.1.3 Bevorderlike interaksie

Die eerste element, positiewe interafhanklikheid, lei ook tot die ontstaan van bevorderlike interaksie tussen studente (Johnson & Johnson, 2009). Tydens koöperatiewe leer werk die studente interaktief saam om die doelwitte te bereik waartydens hulle hulpbronne met mekaar deel en mekaar in die proses ondersteun; daar word van aangesig tot aangesig saamgewerk en die studente is persoonlik betrokke en verantwoordelik vir die leer van ander groepslede (Gillies, 2016). Groepslede onderrig mekaar en help mekaar leer deur verduidelikings en besprekings vir probleemoplossing waartydens groepslede mekaar uitdaag en fasiliteer (Mentz & Van Zyl, 2016). Op 'n manier lewer hulle só 'n bydrae tot leer en die kognitiewe ontwikkeling van andere (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; Gillies, 2016). Deur bevorderlike aangesig-tot-aangesig-interaksie leer groepslede mekaar op 'n persoonlike

en professionele manier ken (Gillies, 2016). Volgens Johnson en Johnson (2009) word bevorderlike interaksie deur die volgende aangemoedig:

- groepslede wat mekaar vertrou;
- die deel van hulpbronne binne die leeromgewing;
- ondersteuning, hulp en terugvoer wat groepslede aan mekaar gee;
- groepslede wat mekaar motiveer om gemeenskaplike doelwitte te bereik;
- groepslede wat mekaar uitdaag in die bereiking van konsensus, en op so 'n wyse word kreatiewe denke en besluitnemingsvaardighede bevorder.

3.6.1.4 Sosiale vaardighede

Dit is belangrik dat die studente nie net akademiese vaardighede aanleer nie, maar ook sosiale vaardighede sodat hulle as 'n groep kan saamwerk om doelwitte te bereik (Johnson & Johnson, 2014). Fasiliteerders wat sosiale interaksie aanmoedig, dra by tot betekenisvolle leer omdat die studente self nuwe kennis konstrueer deur kommunikasie en ander sosiale vaardighede, eerder as die oordrag van kennis deur die fasiliteerder (Najmonnisa & Saad, 2019). Tipiese sosiale vaardighede wat aangewend word en interaksie tussen groepslede fasiliteer is byvoorbeeld om leiding te neem, besluite te neem, aandagtig na andere te luister, idees en hulpbronne met mekaar te deel, die spangees te bevorder deur andere te motiveer, om te kommunikeer en konflik te hanteer (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; Gillies, 2016). Volgens Johnson en Johnson (2009) kan sosiale vaardighede toegepas word om samewerking tussen groepslede te verseker deur:

- die studente die geleentheid te gee om mekaar te leer ken en te vertrou;
- geleenthede te bied waardeur die studente hulle kommunikasievaardighede kan verbeter;
- die studente aan te moedig om mekaar te ondersteun en as individue te aanvaar;
- die studente op te lei en in staat te stel om konflik konstruktief op te los.

3.6.1.5 Groepprosessering

Suksesvolle koöperatiewe leer word bepaal deur die groep se vermoë om te besin oor die wyse van samewerking vir die gesamentlike bereiking van doelwitte (Mentz & Van Zyl, 2016). Dit is belangrik dat groepe met groepprosessering tyd deurbring om te besin oor die werkswyse van die groep en hoe die groep daarop kan verbeter (Johnson & Johnson, 2009). Tydens groepprosessering besin groepslede nie slegs oor wyse waarop hulle hul eie leer kan verbeter nie, maar ook oor die leer wat vir almal in die groep plaasgevind het. Groepe besin oor sinvolle aksies wat tot die bereiking van doelwitte bygedra het en optrede wat voortgesit of verander behoort te word (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2014). Groepprosessering sal volgens Johnson en Johnson (2009) geleenthede bied vir die volgende:

- vereenvoudiging van die leerproses;

- uitskakeling van onnodige aksies en werkwyse;
- verbeterde samewerking as 'n span;
- om spanprestasie te vier.

Wanneer fasiliteerders die toepassing van die vyf elemente van koöperatiewe leer verstaan, sal dit hulle in staat stel om enige bestaande les in 'n koöperatiewe leerles te omskep. 'n Koöperatiewe leerles stel die fasiliteerder in staat om die leeromgewing en die voorgeskrewe kurrikulum te onderrig tot voordeel van die studente se leerbehoefte en daardeur effektiewe groepsleer te verseker (Johnson & Johnson, 2018). Koöperatiewe leer word deur groepwerk toegepas en uitgevoer. Daar word onderskei tussen die vorming van drie soorte koöperatiewe leergroepe om die gestelde doelwitte vir leer te bereik. Hierdie drie soorte koöperatiewe leergroepe word in die volgende subafdeling bespreek.

3.6.2 Soorte koöperatiewe leergroepe

Koöperatiewe leer kan uitgevoer word deur van een van drie soorte koöperatiewe leergroepe gebruik te maak: *formele koöperatiewe leergroepe*, *informele koöperatiewe leergroepe* of *koöperatiewe basisgroepe* (Tran, 2013). Die toepassing van hierdie drie tipes koöperatiewe leergroepe word vervolgens bespreek.

3.6.2.1 Formele koöperatiewe leergroepe

Formele koöperatiewe leergroepe werk vir een of selfs vir 'n paar koöperatiewe lesse saam (McPherson, 2015) om gestelde gemeenskaplike doelwitte te bereik deur 'n taak te voltooi (Bosch, 2017; Tran, 2013). Sulke groepe bestaan uit 'n heterogene groep studente wat verteenwoordigend is van onder andere verskillende rasse, kulture en akademiese vermoëns om sodoende leer te maksimeer (McPherson, 2015). Formele koöperatiewe leergroepe word saamgestel vir die uitvoering van komplekse take wat hoërdenkvaardighede en kritiese denke vereis om gestelde akademiese en sosiale doelwitte te bereik (Johnson & Johnson, 2017). Die uitvoering van koöperatiewe leer in formele leergroepe verg beplanning deur 'n reeks voorafbepaalde besluite wat deur die fasiliteerder gemaak moet word (Bosch, 2017; Lubbe, 2015). Volgens Johnson en Johnson (2017) behoort die fasiliteerder die akademiese en sosiale doelwitte vir die les te spesifiseer en aan die studente te kommunikeer. Daar behoort ook vooraf besin te word oor die grootte en indeling van groepe asook die rolle wat deur groepslede vervul gaan word en hoe die onderrigmateriaal as hulpbronne aangewend en versprei gaan word (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016). Die fasiliteerder kommunikeer die doel van die opdrag en instruksies vir die voltooiing daarvan aan die studente sowel as die sukseskriteria (Lubbe, 2015). Hierdie is belangrike inligting wat aan die studente gekommunikeer behoort te word om te verseker dat almal verstaan hoe die positiewe interafhanklikheid en individuele aanspreeklikheid van groepslede sal bydra tot die bereiking van die

gestelde doelwitte (Bosch, 2017). Die fasiliteerder moniteer deurlopend die vordering van groepe, bied ondersteuning waar nodig en evalueer uiteindelik die prestasie van groepe of individue om ná afloop van die les groepprosessering moontlik te maak (Bosch, 2017; Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; Lubbe, 2015).

3.6.2.2 Informele koöperatiewe leergroepe

Informele koöperatiewe leergroepe is tydelike groepe wat vir 'n paar minute tydens 'n bespreking of vir die duur van een koöperatiewe leergeleentheid koöperatief saamwerk (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; Tran, 2013). Vir die uitvoering van koöperatiewe leer word informele koöperatiewe leergroepe ewekansig ingedeel, en die samestelling van groepe roteer gereeld (Johnson & Johnson, 2017). Informele koöperatiewe leergroepe verseker die studente se aktiewe prosessering van inhoud gedurende 'n lesaanbieding of 'n demonstrasie (Johnson *et al.*, 2008; Johnson & Johnson, 2017). Koöperatiewe leer in informele groepe word gebruik om 'n atmosfeer vir leer binne die klaskamer te skep en fasiliteer besprekings van die studiemateriaal op enige gegewe tyd aan die begin of gedurende die les of selfs 'n samevatting van gebeure en inhoud aan die einde van 'n les (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; MacPherson, 2015). Hierdie tipe groepe word aanvullend tot onderrig gebruik en het ten doel om die studente se aandag te fokus op die inhoud waarmee hulle werk (Tran, 2013) en om seker te maak dat almal die inhoud verstaan en bemeester (Johnson & Johnson, 2017). Hierdie vorm van koöperatiewe leer skep 'n gees vir samewerking en leer. Informele koöperatiewe leergroepe help om 'n lesing in segmente te verdeel en stel groepe in staat om inligting te bespreek en te verwerk terwyl hulle aan koöperatiewe leer deelneem (MacPherson, 2015). Die gebruik van informele groepwerk verminder die duur van lesaanbieding, maar verbeter die leerproses en bou sosiale verhoudings tussen groepslede (MacPherson, 2015).

3.6.2.3 Koöperatiewe basisgroepe

Basisgroepe word saamgestel om koöperatief vir een semester, een studiejaar of selfs die volle duur van studente se studies saam te werk (Johnson & Johnson, 2017). Hierdie groepe word saamgestel uit 'n heterogene groep studente met verskillende akademiese vermoëns, wat toegewyd is aan die groep en mekaar ondersteun, help en aanmoedig om akademies te presteer (Lubbe, 2015). Groepslede van koöperatiewe basisgroepe ontvang langtermyn ondersteuning om akademies te presteer, en studente help en ondersteun mekaar deurgaans om akademiese sukses te behaal (Lubbe, 2015; Tran, 2013). Die uitvoering van koöperatiewe leer deur basisgroepe verpersoonlik die leeromgewing waarbinne studente mekaar beïnvloed om hard te werk en mekaar se vordering te moniteer om sodoende die gehalte en kwantiteit van onderrig te verbeter (Johnson & Johnson, 2017).

Die drie tipes koöperatiewe leergroepe is deur David en Roger Johnson voorgestel om fasiliteerders te ondersteun in die beplanning en uitvoering van koöperatiewe leer in die klaskamer. Die

koöperatiewe leerteorieë en die vyf basiese elemente word aangewend vir die toepassing van koöperatiewe leer in die klaskamer. 'n Verskeidenheid van koöperatiewe leermetodes vir die uitvoering van koöperatiewe leer en die toepassing daarvan word volgende bespreek.

3.6.3 Koöperatiewe leermetodes

Koöperatiewe leermetodes het oor die jare ontwikkel en is deur verskeie sielkundiges aangepas, onder andere Elliot Aronson, Robert Slavin en Frank Lyman (Bosch, 2017). Koöperatiewe leer en die omstandighede waaronder dit in die klaskamer uitgevoer word, word deur die gestelde doelwitte bepaal. Indien die doel is *om spesifieke inhoud te onderrig*, sal formele koöperatiewe leergroepe gevorm word vir die uitvoering van koöperatiewe leer; indien die doel van die fasiliteerder is *om aktiewe verwerking van inligting gedurende 'n les te verseker*, sal die fasiliteerder van die studente verwag om informele koöperatiewe leergroepe te vorm; en indien die doel is *om langtermyn ondersteuning en bystand vir akademiese vordering aan studente te bied*, sal daar basisgroepe gevorm word om koöperatiewe leer uit te voer (Johnson & Johnson, 2014). Koöperatiewe leer word in groepe in die klaskamer toegepas deur van 'n reeks koöperatiewe leermetodes gebruik te maak om gestelde doelwitte te bereik. Daar is 'n groot verskeidenheid van koöperatiewe leermetodes wat toegepas kan word, maar vir die doel van dié studie word die legkaartmetode, dink-paar-deel, sprekerskring, genommerde koppe bymekaar en rondomtalie as koöperatiewe leermetodes bespreek.

3.6.3.1 Die legkaartmetode (Jigsaw)

Die legkaartmetode is reeds in 1978 deur sielkundige Elliot Aronson voorgestel (Bosch, 2017), en volgens hierdie metode vorm studente deel van twee groepe vir die bemeestering van inhoud. Soos aangedui deur Bosch (2017) is daar 'n reeks variëteite van die legkaartmetode onder andere (a) *Jigsaw I* deur Aronson in 1978, (b) *Jigsaw II* deur Slavin in 1986, (c) *Jigsaw III* deur Stahl in 1994 en (d) *Jigsaw IV* deur Holliday in 1995. Die basiese beginsels vir die uitvoering van die legkaartmetode bly dieselfde vir al die variëteite, maar enkele verskille kan waargeneem word betreffende die interaksie tussen groepe en hoe leer geëvalueer word (Bosch, 2017). Om die legkaartmetode uit te voer, word die studente eers in heterogene groepe verdeel, wat as basisgroepe bekendstaan; die groepstudiemateriaal word onder die groepslede verdeel; en elkeen ontvang 'n gedeelte van die materiaal om te bestudeer (Nieman & Monyani, 2015; Thakral, 2017). Studente uit verskillende basisgroepe wat dieselfde gedeelte van die materiaal ontvang het om te bestudeer, vorm nuwe groepe wat as kundigheidsgroepe bekend staan (Bosch, 2017). In kundigheidsgroepe hou studente besprekings en onderrig die materiaal aan mekaar sodat almal 'n kundige begrip daarvan het (*positiewe interafhanklikheid*) (Thakral, 2017). Die studente keer daarna terug na hulle basisgroepe en elke kundige onderrig die spesifieke gedeelte materiaal aan die res van die groep (*individuele*

aanspreeklikheid) (Takral, 2017). As basisgroep werk die studente saam en ondersteun mekaar om te verseker dat elke groepslid die leermateriaal bemeester (Bosch, 2017).

3.6.3.2 Dink-paar-deel (Think-pair-share)

Dink-paar-deel is 'n maklike en daarom gewilde koöperatiewe leermetode wat reeds in die vroeë 1980's deur sielkundige Frank Lyman ontwikkel is (Bosch, 2017). Volgens hierdie metode rig die fasiliteerder 'n vraag of probleemstelling aan die studente in kleingroepe waarvoor groepslede individueel moet nadink en notas moet maak van hulle gedagtes rondom die vraagstuk ter sprake (Johnson, 2010; Jolliffe, 2007). Ná afloop van die individuele dinktyd vra die fasiliteerder die studente om pare te vorm en hulle gedagtes en moontlike antwoorde met 'n maat te deel (Davidson & Major, 2014; Johnson, 2010; Jolliffe, 2007). Die fasiliteerder kan op enige gegewe tydstip leerders identifiseer om hulle gedagtes oor die antwoorde en moontlike oplossing met die res van die klas te deel (*individuele aanspreeklikheid*) (Bosch, 2017; Jolliffe, 2007). Hierdie koöperatiewe leermetode bied die geleentheid vir maksimale deelname deur groepslede, wat kommunikasievaardighede bevorder en tot kennisbevordering en -begrip bydra (McPherson, 2015).

3.6.3.3 Sprekerskring (Circle of speakers)

Volgens hierdie koöperatiewe leermetode werk studente in kleingroepe van twee tot vier lede, en hulle gee om die beurt terugvoer oor 'n vraag of probleemstelling (Jacobs, 2004). Die studente kry die geleentheid om individueel oor moontlike oplossings of antwoorde te besin en moontlike antwoorde neer te skryf (Kegan, 2008). Dit word gevolg deur 'n groepsbespreking waar groepslede in 'n kring elk die geleentheid kry om terugvoer te gee, vrae te stel en insette tot die probleemoplossing te lewer (Jolliffe, 2007; Kagan, 2008). Groepslede luister terwyl ander groepslede praat en maak notas of stel vrae om onduidelikhede uit te skakel, waarna die groep tot 'n vergelyk kom oor 'n antwoord of oplossing vir die probleem (Jacobs, 2004; Kegan, 2008). Die fasiliteerder kan enigeen van die groepslede vra om namens die groep terugvoer te gee (Jacobs, 2004). Dit verseker dat elke groepslid deurlopend deel is van die gesprek en probleemoplossing (*individuele aanspreeklikheid*).

3.6.3.4 Genommerde koppe bymekaar (Numbered heads together)

Hier kry elke groepslid 'n nommer van een tot vier (Kagan, 2008; McPherson, 2015), en die fasiliteerder stel 'n vraag of probleemstelling aan groepe (Jolliffe, 2007). Groepslede besin individueel oor die antwoorde en skryf dit neer (Kegan, 2008). As alternatiewe benadering kan groepslede wat langs mekaar sit in pare verdeel en hulle individuele antwoorde met mekaar bespreek en neerskryf (Jolliffe, 2007). Die groepe staan op en bespreek hulle antwoorde vir terugvoer aan die klas. Sodra die bespreking afgehandel is en die groep stem ooreen betreffende 'n antwoord, sit die groep om aan te dui dat hulle gereed is vir terugvoer (Kagan, 2008). Vir terugvoer aan die klas roep die

fasiliteerder 'n nommer van een tot vier en die groepslid met daardie nommer moet namens die groep terugvoer aan die klas gee (Jolliffe, 2007; Kagan, 2008). Aangesien die fasiliteerder enige nommer vir terugvoer kan uitroep, is die studente verantwoordelik om deurlopend deel te wees van die bespreking en probleemoplossing (*individuele aanspreeklikheid*).

3.6.3.5 Rondomtalie (Round robin)

Hierdie koöperatiewe leermetode moedig die studente aan om as groep te kommunikeer deur menings en gedagtes rondom 'n onderwerp of probleem met mekaar te deel. Volgens Alryah (2018) behels rondomtalie die mondelinge bydrae van groepslede tot 'n dinkskrum om 'n probleem op te los. Die fasiliteerder stel 'n probleem aan die studente en groepslede kry elk die geleentheid om oor moontlike oplossings daarvoor te besin, waarna groepslede om die beurt terugvoer gee (Thakral, 2017). Idees word deur die groep deur middel van die dinkskrum gegenereer, en elke groepslid kry gelyke geleenthede om 'n bydrae te lewer tot die oplossing van 'n probleem (Alryah, 2018). Terugvoer deur groepslede kan geskied deur aan elke groepslid 'n nommer te gee wat die volgorde vir terugvoer bepaal asook 'n tydlimiet waar groepslede terugvoer gee totdat die tyd verstreke is (Kegan, 2008; Thakral, 2017).

Soos reeds vermeld bevorder koöperatiewe leer studente se prestasie en interpersoonlike verhoudings tussen mekaar. Koöperatiewe leer verseker 'n positiewe leerervaring en is geskik vir toepassing in enige kurrikulum (Thakral, 2017). Samewerking en probleemoplossing om gemeenskaplike doelwitte te bereik is vaardighede wat deur koöperatiewe leer bevorder word en in internasionale arbeidsmarkte hoog op prys gestel word (Thakral, 2017). Probleemoplossing en die toepassing van hoërorde-denke is noodsaaklike vaardighede vir die ontwikkeling van kreatiewe entrepreneurs (Johnson & Johnson, 2014). Volgens Johnson en Johnson (2014) kan kreatiewe entrepreneurs ontwikkel word deur leer binne die leeromgewing koöperatief te konstrueer en van koöperatiewe leergroepe te verwag om deur middel van hoërorde-denke lewenswerklike probleme op te los en betrokke te wees by konstruktiewe omstredenheid waar die studente menings stel en deur ander groepslede uitgedaag word.

Die koöperatiewe leermetodes soos uiteengesit in die voorafgaande afdeling kan deur fasiliteerders gebruik word om sosiale en akademiese doelwitte vir leer te bereik en om die studente toe te rus met vaardighede vir die wêreld van werk. Die beplanning en bereiking van hierdie doelwitte kan gedoen word deur die opstel van 'n lesplan vir koöperatiewe leer. Daar is bepaalde aspekte waarvoor 'n fasiliteerder van koöperatiewe leer tydens lesbeplanning voorsiening behoort te maak. Hierdie aspekte word volgende bespreek.

3.7 Riglyne vir 'n koöperatiewe leerles

Goed beplande lesse verseker dat die studente aktief by onderrig en leer betrokke is, en koöperatiewe leer is 'n manier om dit te verseker (Johnson & Johnson, 2018). Die toepassing van koöperatiewe leer is nie die eenvoudige groepering van mense met die opdrag om saam te werk nie. 'n Koöperatiewe leeromgewing kan slegs bewerkstellig word deur die studente op so 'n wyse te groepeer dat hulle aktiwiteite self organiseer en as 'n groep mekaar se leer kan fasiliteer (Johnson *et al.*, 1998; Tran, 2013). Koöperatiewe leer is effektief wanneer daar 'n duidelike struktuur bestaan vir die uitvoering van 'n opdrag in terme van doelwitte, individuele verantwoordelikheid van groepslede om doelwitte te bereik en kriteria vir die evaluering van die suksesvolle groepsamewerking (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016). Die samestelling en uitvoering van 'n koöperatiewe leerles is afhanklik van die insluiting van die vyf elemente van koöperatiewe leer. Positiewe interafhanklikheid en individuele aanspreeklikheid word as noodsaaklik geag, aangesien groepslede die pligsbesef behoort te aanvaar dat individuele sukses afhanklik is van die samewerking van die groep as 'n eenheid (Johnson *et al.*, 2008; Jolliffe, 2007; Tran, 2013).

Volgens Johnson *et al.* (2008) behoort onderwysers in staat te wees om enige bestaande les te verander in 'n koöperatiewe leerles wanneer hulle die vyf basiese elemente verstaan en kan toepas. 'n Koöperatiewe leerles behoort só gestruktureerd te wees in die beplanning daarvan dat die studente moet saamwerk om suksesvol te wees in die uitvoering van probleemoplossing (Davidson & Major, 2014). Dit is belangrik dat die fasiliteerder die studente attent maak op die spesifieke doelwitte wat vir die les gestel is. 'n Koöperatiewe leerles is gerig op die bereiking van ten minste een akademiese doelwit en een sosiale doelwit (Johnson & Johnson, 2018). Lesdoelwitte is die kern van koöperatiewe leer en bied die struktuur en die rede vir samewerking tussen groepslede. Dit bepaal die opdrag of aktiwiteit (probleemstelling of tersaaklike vrae) wat uitgevoer moet word om die doelwitte te bereik (Johnson *et al.*, 2008). Voor die aanvang van die les behoort die fasiliteerder te besin oor 'n probleemoplossing of vraagstelling as opdrag en die kriteria vir die suksesvolle uitvoering daarvan, hoe die studente interafhanklik gaan saamwerk en hoe hulle individueel aanspreeklik gehou gaan word vir hulle aandeel tot die groepsukses. Dit is belangrik dat groepe verstaan wat van hulle verwag word in terme van gedrag, dissipline en besinning aan die einde van die leergeleentheid (Johnson *et al.*, 2008; MacPherson, 2015).

'n Voorstelling van die verloop van 'n tipiese koöperatiewe leerles verwys na die aktivering van voorkennis om vas te stel wat die studente reeds oor die onderwerp weet, gevolg deur die bekendstelling van die lesdoelwitte sodat die studente bewus is van sowel die akademiese as sosiale waarde van die les. Verder is dit belangrik dat die studente die geleentheid kry om as 'n klas saam insette te kan lewer terwyl die inhoud verduidelik word of deur die fasiliteerder in konteks geplaas word; dit word gevolg deur samewerking in koöperatiewe leergroepe om die gestelde doelwitte te bereik (Johnson *et al.*, 2008; Jolliffe, 2007). 'n Koöperatiewe leerles behoort af te sluit deur oor

groepwerk te besin met evaluering van die mate waartoe doelwitte bereik is en die samewerking van die groep as 'n span (Johnson *et al.*, 2008; Jolliffe, 2007).

Vir die uitvoering van 'n suksesvolle koöperatiewe leerles behoort 'n fasiliteerder, naas die insluiting van die vyf elemente van koöperatiewe leer – veral positiewe interafhanklikheid en individuele aanspreeklikheid – die insluiting van die volgende komponente te oorweeg: die lesdoelwitte; groepeerindeling en -grootte; moontlike rolle wat groepeerlede kan vervul; die rol van die fasiliteerder tydens die verloop van die les; die organisering van hulpbronne; en klaskameruitleg om lesdoelwitte te bereik (Johnson & Johnson, 2018). Hierdie komponente word volgende bespreek.

3.7.1.1 Doelwitte

Die belangrikste doelwit van koöperatiewe leer is om studente te help om akademiese inhoud te bemeester (Davidson & Major, 2016). Die doelwitte vir elke les behels die akademiese inhoud wat bemeester moet word en die sosiale vaardighede waaraan studente gedurende die les blootgestel moet word (Jolliffe, 2007; Johnson *et al.*, 2008). Dit is belangrik om hierdie doelwitte van mekaar te onderskei. Akademiese of taakdoelwitte is gefokus op die inhoud van die taak en dit wat studente in die betrokke les gaan leer volgens die opdrag wat aan hulle gegee word. Sosiale vaardighede behels vaardighede wat studente nodig het om koöperatief saam met andere te werk, soos om mekaar aan te moedig, mekaar se idees aan te vul en uit te daag, en om waardering vir andere se bydrae te toon (Johnson *et al.*, 2008; Jolliffe, 2007).

3.7.1.2 Indeling en grootte van groepe

Om as 'n groep saam te werk bied 'n unieke leergeleentheid aan studente en skep 'n gevoel van behoort (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016). Die opdrag wat deur die groep voltooi moet word speel 'n belangrike rol wat kan bydra tot die bevordering of verhinderende van interaksie binne die groep (Gillies, 2016). Interaksie is belangrik vir die suksesvolle samewerking van die groep en die bereiking van doelwitte deur elke groepeerlid. In groepe is studente afhanklik van mekaar om hulpbronne soos inligting, materiaal, kennis en vaardighede te deel (Gillies, 2016). Die wyse waarop koöperatiewe leergroepe ingedeel word en die grootte van die groepe word bepaal deur die doelwitte wat bereik moet word, die ervaring van die studente om as 'n groep saam te werk, die ouderdom van die studente asook die hoeveelheid beskikbare hulpbronne en tyd wat nodig is om die doelwitte te bereik (Johnson *et al.*, 2008). Koöperatiewe leergroepe behoort oor die algemeen klein te wees en uit vier of minder lede te bestaan sodat vier lede ook in pare kan saamwerk (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; Jolliffe, 2007; MacPherson, 2015). Groepe van twee tot vier lede is wenslik, maar daar is egter nie 'n vasgestelde getal vir groepeerindeling nie (Johnson *et al.*, 2008). Volgens Johnson *et al.* (2008) is dit voordelig om studente in heterogene groepe te verdeel wat bestaan uit studente van verskillende herkoms, vermoëns, ervaring en belangstelling. Heterogene groepe bestaan ook uit studente van verskillende rasse en geslagte wat oor 'n diverse reeks vaardighede en akademiese vermoëns

beskik (MacPherson, 2015; Thakral, 2017). Die rede vir die samestelling van heterogene groepe vir die uitvoering van koöperatiewe leer is die verskillende perspektiewe waaruit groepslede 'n probleem beskou en die diverse denkwyses wat groepslede kan bydra met verduidelikings en redenasies om uitgebreide insig van die leerinhoud te vorm (Gillies, 2016; Johnson *et al.*, 2008).

Die indeling van heterogene koöperatiewe leergroepe kan gedoen word deur die studente self, deur die onderwyser wat groepslede selekteer, of deur middel van 'n ewekansige indelingsproses (Johnson *et al.*, 2008; Jolliffe, 2007; MacPherson, 2015). Volgens Jolliffe (2007) en MacPherson (2015) is *onderwysergeselekteerde* groepe 'n gunstige wyse van indeling, aangesien die onderwyser heterogeniteit van groepe kan verseker deur studente met verskillende vaardighede, vermoëns en agtergronde saam te groepeer, wat die effektiwiteit van koöperatiewe leer ondersteun. *Ewekansige verdeling* van groepe is 'n maklike manier van indeling wat op interessante maniere toegepas kan word, soos om aan al die studente 'n nommer van een tot vier te gee namate hulle die klas binnestap en hulle dan te vra om groepe te vorm waar 'n nommer een, twee, drie en vier teenwoordig word; 'n ander benadering is dat groepsleiers name trek en groepe vorm (Johnson 2010; Jolliffe, 2007). Groepe wat deur die *studente self* gevorm word, maak dit moontlik vir maats om saam te werk, wat daartoe kan lei dat die studente nie noodwendig op die klaskameraktiwiteit fokus nie, en om die kansen daarvan te verminder, kan die onderwyser 'n kriterium stel waarvolgens die studente hulleself volgens belangstellings kan groepeer (Johnson *et al.*, 2008), byvoorbeeld deur groepe van vier te vorm volgens hul gunsteling rugbyspan, televisieprogram of kleur.

3.7.1.3 Rolle

Die lesdoelwitte en die opdrag wat uitgevoer moet word gee 'n aanduiding van belangrike aksies wat van die studente verwag word om optimale leer te verseker, en daardie aksies word beskou as rolle wat deur groepslede vervul moet word (Johnson *et al.*, 2008; Jolliffe, 2007). Deur aan elke groepslid 'n rol toe te skryf, weet groepslede wat van hulle verwag word, en hierdie rolle gee aan elkeen 'n verantwoordelikheid teenoor die groep (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016; Jolliffe, 2007). Die toedeling van rolle aan groepslede het verskeie voordele vir koöperatiewe leer, naamlik dat dit positiewe interafhanklikheid van groepslede versterk omdat elkeen 'n rol het om te vervul en 'n aandeel het in die groepsukses; deur elkeen van hierdie rolle te vervul, aanvaar groepslede verantwoordelikheid vir hulle eie leer en die leer van andere (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016). Die toekenning van rolle aan groepslede kan lei tot verbeterde leer en die bevordering van sosiale vaardighede (Johnson *et al.*, 2008; Jolliffe, 2007), en wanneer rolle roteer, kry die studente die geleentheid om 'n rol te vervul wat hulle nie noodwendig uit eie keuse sou aanvaar nie (Cornelius-Ukpepi *et al.*, 2016). Voorbeelde van rolle is: tydhouer; aanmoediger; voordraer; skrywer; kritiese vraagsteller; kontroleerder van verskeie aksies, soos bevordering van sosiale vaardighede sodat almal se opinie in ag geneem word, dat almal deelneem en verstaan (Johnson *et al.*, 2008; Johnson, 2010; Jolliffe, 2007).

3.7.1.4 Rol van die onderriggewer as fasiliteerder

Ten einde koöperatiewe leer suksesvol uit te voer moet die fasiliteerder 'n leerdergesentreerde leeromgewing skep waarin die studente wil saamwerk (Lange *et al.*, 2016). Dit is eerstens belangrik dat die fasiliteerder 'n opdrag ontwerp wat die studente in staat stel om saam te werk deur voorsiening te maak vir positiewe interafhanklikheid en individuele aanspreeklikheid (Gillies, 2016). So 'n opdrag moet verseker dat daar interaksie tussen die studente plaasvind en dat hulpbronne gedeel word om die gestelde doelwitte te bereik (Gillies, 2016). Soos vroeër genoem (§ 3.3) behoort die fasiliteerder die studente op te lei in die toepassing van sosiale vaardighede om hulle in staat te stel om suksesvol saam met andere te kan werk.

Volgens Johnson *et al.* (2008) kan die rol van die fasiliteerder in vier kategorieë verdeel word: voorafbepaalde besluite vir die verloop van die les; verduideliking van die opdrag en koöperatiewe struktuur; monitering en bemiddeling van leer; en assessering en besinning. Moll (2015) noem verskillende rolle wat deur die fasiliteerder vervul moet word wat aansluit by die voorgestelde kategorieë van Johnson *et al.* (2008). *Voorafbepaalde besluite vir die verloop van die les* behels die spesifisering van doelwitte, groepsamestelling en -indeling, rolle wat deur groepslede vervul moet word en die organisering van die leeromgewing wat betref die klaskameruitleg en materiale. *Verduideliking van die opdrag en koöperatiewe struktuur* behels die verduideliking van die akademiese opdrag en die kriteria vir die suksesvolle uitvoering daarvan, asook die wyse van positiewe interafhanklikheid en individuele aanspreeklikheid van groepslede. *Monitering en bemiddeling van leer* kan plaasvind deur die studente te motiveer vir hulle pogings tydens leer en groepe te ondersteun waar nodig. *Assessering en besinning* dui daarop dat leer geëvalueer word en terugvoer aan die studente gegee word, waarna groepprosessering plaasvind en daar oor die samewerking van die groep besin word.

3.7.1.5 Klaskameruitleg en hulpbronne

Volgens Jolliffe (2007) weerspieël die klaskameruitleg die waarde wat die fasiliteerder aan groepwerk heg, en daardeur word die studente bewus gemaak van die verantwoordelikheid en gedrag wat daarmee gepaardgaan. Die klaskameruitleg kan die mate van interaksie in koöperatiewe leergroepe beïnvloed en daarom word voorgestel dat tafels in groepe van vier gerangskik word sodat groepslede ook in pare kan saamwerk (Jolliffe, 2007).

Die literatuurstudie oor koöperatiewe leer beklemtoon die belangrikheid van sosiale interafhanklikheid tussen groepslede en hoe dit tot suksesvolle leer kan bydra. 'n Koöperatiewe leergeleentheid wat reg gestruktureer is, sal leer aanmoedig en interafhanklikheid en individuele aanspreeklikheid vir leer bevorder (Lange *et al.*, 2016). Koöperatiewe leer as onderrig-leerbenadering hou verband met die sosiokulturele leerteorie, en uit die literatuurstudie blyk dit dat

koöperatiewe leer 'n goeie benadering kan wees vir die onderrig en leer van entrepreneurskap om die gaping tussen teoretiese vakkennis en praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede te oorbrug.

Hier volg 'n samevatting van dié hoofstuk.

3.8 Samevatting

Die doel van hierdie hoofstuk was om deur middel van 'n literatuurstudie ondersoek in te stel na 'n geskikte onderrig-leerbenadering wat gebruik kan word om studente bloot te stel aan die integrasie van praktykgerigte leertake wat sal bydra tot die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede. Belangrike inligting is oor die volgende bekom: Besigheidstudies as skoolvak in Suid-Afrika; entrepreneurskaponderrig; Vygotsky se sosiokulturele leerteorie; koöperatiewe leer as onderrig-leerstrategie; leerteorieë ter ondersteuning van koöperatiewe leer; en die toepassing van koöperatiewe leer in die klaskamer.

Navorsing oor Besigheidstudies as skoolvak het duidelikheid gegee oor die inhoud, nodige vaardighede, wyse van aanbieding en assessering van dié vak. Hierdie inligting is gevolg deur 'n ondersoek na entrepreneurskaponderrig wat aangedui het dat studente aan die wêreld van 'n entrepreneur blootgestel behoort te word. 'n Definisie van leer het gelei na 'n ondersoek oor onderrig-leerstrategieë spesifiek vir entrepreneurskaponderrig. Die navorser het bevind dat entrepreneurskaponderrig gefasiliteer kan word deur die toepassing van aktiewe leermetodes deur middel van 'n leerdergesentreerde onderrig-leerbenadering waar studente in groepe saamwerk.

'n Leerteorie wat met die voorgestelde wyse vir entrepreneurskaponderrig verband hou, is die sosiokulturele leerteorie. Volgens die sosiokulturele leerteorie vind leer in sosiale kontekste plaas deur gebruik te maak van lewenswerklike probleemoplossing in samewerking met andere. Koöperatiewe leer word in die literatuur geïdentifiseer as 'n geskikte onderrig-leerstrategie, aangesien dit ondersteunend is van die wyse waarop entrepreneurskap onderrig behoort te word en verband hou met die wyse waarop leer volgens die sosiokulturele leerteorie plaasvind.

Verder is koöperatiewe leer in konteks geplaas met verwysing na die oorsprong daarvan en die vier opvoedkundige leerteorieë waarop dit gebaseer is. Die toepassing van koöperatiewe leer is verder uiteengesit deur melding te maak van die vyf basiese elemente van koöperatiewe leer en hoe dié tydens onderrig en leer toegepas kan word. Verskillende koöperatiewe leergroepe is bespreek: formele, informele en koöperatiewe basisgroepe. Vir die uitvoering van koöperatiewe leer is vyf algemene koöperatiewe leermetodes bespreek. Ten slotte is riglyne voorsien vir die samestelling van 'n koöperatiewe leerles en die komponente wat vir die suksesvolle implementering van koöperatiewe leer ingesluit behoort te word.

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1 Inleiding

In die voorafgaande twee hoofstukke is entrepreneurskap en die belangrikheid daarvan vir die ekonomie van 'n land in perspektief gesit, en praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede is geïdentifiseer (§ 2.10.2). Daarna is moontlike -strategieë en metodes vir die bevordering van die geïdentifiseerde entrepreneuriese vaardighede uiteengesit (§ 3.3.1 en 3.3.2). Die sosiokulturele leerteorie is as teoretiese raamwerk vir dié ondersoek toegepas (§ 3.4) en koöperatiewe leer as onderrig-leerstrategieë vir die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede is bespreek (§ 3.5).

In hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodologie bespreek wat gebruik is om die navorsingsvraag te beantwoord. Die navorsingsparadigma en -ontwerp word eerste verduidelik, waarna die implementering van die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake as intervensie bespreek word. Die data-insamelings- en data-ontledingsmetode word daarna uiteengesit . Ten slotte word die etiese oorwegings bespreek ter ondersteuning van die geloofwaardigheid van die navorsingsproses.

4.2 Navorsingparadigma

Navorsing word oor die algemeen vanuit twee oogmerke benader: óf die navorser wil moontlik 'n voorspelling maak, óf die navorser poog om 'n verskynsel te verstaan (Lombard, 2016). Die navorsingsparadigma dui aan hoe 'n navorser die wêreld sien – die lens waardeur die werklikheid geïnterpreteer word (Nieuwenhuis, 2011a).

Hierdie studie is vanuit die interpretivistiese paradigma benader. Hier maak die navorser gebruik van kwalitatiewe navorsingsmetodes in die soeke na wat andere se idees, persepsies en begrip van realiteit is en hoe dit gevorm word (Nieuwenhuis, 2011a; Thanh & Thanh, 2015). Die navorser is direk by die navorsingsproses betrokke, en kennis kan gekonstrueer word vanuit ryk data wat deur middel van waarnemings, onderhoude en dokumente bekom is (Merriam & Tisdell, 2016).

Ooreenkomstig die beginsels van die interpretivistiese paradigma het die navorser gepoog om te verstaan wat die realiteit van die fenomeen is (*ontologie*), hoe realiteit gekonstrueer word (*epistemologie*) en hoe kennis van die realiteit saamgestel word (*metodologie*) (Lombard, 2016). Die ontologiese, epistemologiese en metodologiese aannames van interpretivisme word vervolgens in tabel 4.1 uiteengesit.

Tabel 4.1: Interpretivistiese veronderstellings

Veronderstelling	Interpretivisme
Ontologie	Volgens die interpretivistiese paradigma word die realiteit van 'n gebeurtenis sosiaal gekonstrueer vanweë die meervoudige realiteite wat binne verskillende kontekste kan bestaan (Merriam & Tisdell, 2016). Daar bestaan verskeie interpretasies van 'n enkele gebeurtenis. Realiteit is 'n resultaat van hoe individue 'n gebeurtenis verstaan en interpreteer weens hulle interaksie met andere (Nieuwenhuis, 2011a). Realiteit word sosiaal gekonstrueer vanuit navorsingsdeelnemers se oogpunt, agtergrond en ervaring (Thanh & Thanh, 2015).
Epistemologie	Die epistemologiese aanname poog om individue se begrip van 'n gebeurtenis te interpreteer, aangesien individue elkeen oor hulle eie intensies, houdings, oortuigings en waardes beskik (Lombard, 2016). Daar bestaan daarom nie net een realiteit nie, maar verskeie interpretasies van 'n enkele realiteit (Merriam & Tisdell, 2016). Die navorser is afhanklik van die deelnemers se interpretasie van 'n gebeurtenis en ondersoek die menings en opinies en hoe individue dink en optree as gevolg van sodanige gebeurtenis (Nieuwenhuis, 2011a; Wiersma & Jurs, 2009). Ten einde te verstaan en te interpreteer hoe individue 'n gebeurtenis ervaar, kan die navorser en die navorsing nie as losstaande van mekaar beskou word nie (Nieuwenhuis, 2011a). Om die realiteit vanuit die perspektief van die deelnemers te interpreteer, moet die navorser direk by die navorsingsproses betrokke wees waar deelnemers in hulle natuurlike omgewing (byvoorbeeld 'n klaskamer) funksioneer (Chowdhury, 2014).

Tabel 4.1: Interpretivistiese veronderstellings (vervolg)

Metodologie	Kennis word volgens die interpretivistiese paradigma verwerf vanuit data wat deur onderhoude, waarnemings of dokumentanalise ingesamel word (Merriam & Tisdell, 2016). Kennis word gebou deur gebeure te interpreteer en gevolgtrekkings te maak, en daar is geen direkte antwoorde nie tot die gebeurtenis waarin mense hulleself bevind (Lombard, 2016). Elke individu se situasie is uniek en word binne die konteks van die situasie in ag geneem en geïnterpreteer, en bevindinge wat gemaak word, kan nie veralgemeen word nie. Kennis is nie wat die navorser wil hê dit moet wees nie (Nieuwenhuis, 2011a), maar eerder teorie wat vanuit die data ontwikkel en bevindinge wat eie is aan die konteks waarin die gebeure plaasvind (Wiersma & Jurs, 2009).
--------------------	--

Bogenoemde interpretivistiese veronderstellings het die navorser in staat gestel om te interpreteer en te verstaan hoe die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou kan word ten einde die bestaande gaping tussen die teorie en praktyk van entrepreneurskap te oorbrug. Deur interpretasie van die literatuurstudie het die navorser gepoog om te verstaan watter onderrig-leerstrategieë aanbeveel kan word vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede. Die data van die empiriese navorsing is gebruik om te bepaal of die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede 'n invloed op die keuse van voorgestelde leertake van studente gehad het. Die ondersoek en aanbevole intervensie stel die navorser in staat om studente bloot te stel aan 'n onderrig-leerbenadering wat in die Besigheidstudies-klaskamer toegepas kan word ten einde entrepreneuriese vaardighede te bevorder.

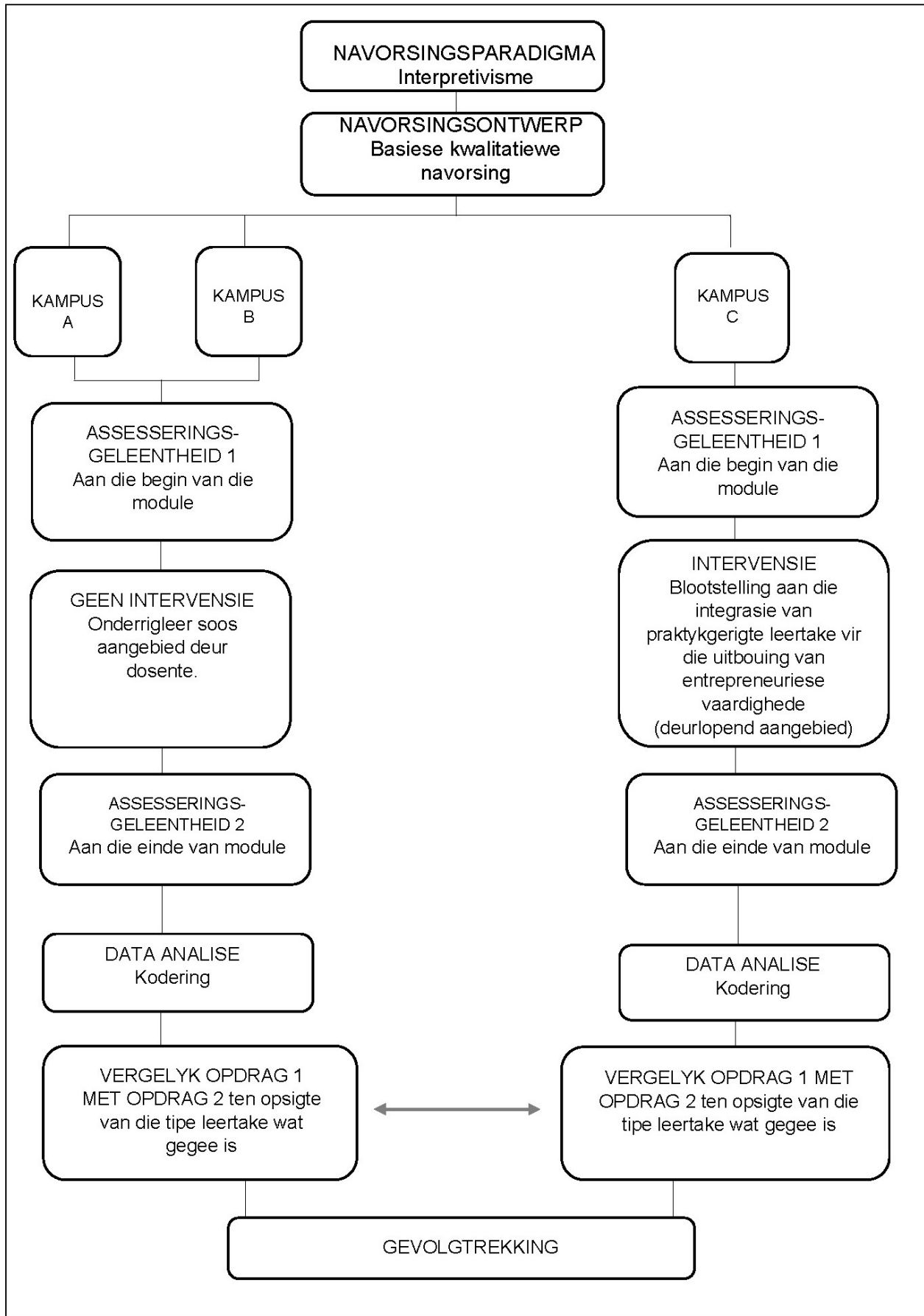
Volgende word die kwalitatiewe navorsingsontwerp bespreek. Die konteks van en deelnemers aan dié navorsing asook die intervensiemetode wat gevolg is, word bespreek.

4.3 Kwalitatiewe navorsingsontwerp

Kwalitatiewe navorsing streef daarna om begrip van 'n gebeurtenis of ervaring te interpreteer (Merriam & Tisdell, 2016). Die navorser poog om beskrywende data in te samel om die gebeurtenis wat ondersoek word (of die ervaring wat beleef word), beter te verstaan (Nieuwenhuis, 2011a). Navorsing word binne 'n lewenswerklike situasie uitgevoer ten einde die gebeurtenis binne konteks te verstaan en te interpreteer (Nieuwenhuis, 2011b). 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering wat nie as 'n tipe kwalitatiewe navorsing gekategoriseer kan word nie (soos historiese navorsing,

aksienavorsing, gevallestudienavorsing, of fenomenologie), word as basiese kwalitatiewe navorsing beskou (Merriam & Tisdell, 2016). Die navorser staan sentraal tot die kwalitatiewe navorsing en word as die hoofinstrument vir data-insameling en data-analise geag (Merriam & Tisdell, 2016). Kwalitatiewe navorsers poog om 'n verskynsel vanuit die natuurlike omgewing waarin dit plaasvind, te verstaan (Nieuwenhuis, 2011a). Volgens Fraenkel *et al.* (2012) word die natuurlike omgewing waarin die fenomeen afspeel ook as 'n direkte databron vir die kwalitatiewe navorser beskou, en die navorser self is die navorsingsinstrument.

In hierdie studie is 'n basiese kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik. Die navorser was opsoek na dieper insig oor aanbevole onderrig-leerbenaderings vir Besigheidstudies-onderwysstudente. Die literatuurstudie (hoofstuk 3) het die navorser bewus gemaak van verskillende onderrig-leerbenaderings en -strategieë vir die aanbieding van Besigheidstudies. Daar is besluit om koöperatiewe leer as onderrig-leerbenadering te gebruik. Koöperatiewe leer as onderrig-leerstrategie sluit aan by die voorgestelde onderrigwyse van entrepreneurskap waar studente aan die wêreld van 'n entrepreneur blootgestel word deur middel van aktiewe leermetodes wat studente by die leerproses betrek (§ 3.3.1). In dié kwalitatiewe studie het die navorser gepoog om te verstaan of die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede studente se keuse van voorgestelde onderrig-leeraktiwiteite beïnvloed. Figuur 4.1 voorsien 'n uiteensetting van die basiese kwalitatiewe navorsing wat in hierdie studie uitgevoer is.



Figuur 4.1: Kwalitatiewe navorsingsontwerp

Figuur 4.1 is 'n grafiese voorstelling van die kwalitatiewe navorsingsontwerp in hierdie studie. Deelnemers van al drie kampusse het aan twee assesseringsgeleenthede deelgeneem. Slegs die studente van Kampus C is aan 'n intervensiefase blootgestel. Deelnemerseleksie word volgende bespreek.

4.4 Deelnemerseleksie

Ten einde 'n verskynsel te verstaan, kies 'n kwalitatiewe navorser met opset sekere mense of plekke om te ondersoek en inligting in te samel (Creswell, 2012). Vir die doel van hierdie studie is deelnemers deur middel van doelgerigte steekproefneming geselekteer. Hierdie steekproefnemingsmetode is gekies omdat die navorser van mening was dat eerstejaarstudente wat vir die module BSTE 122 geregistreer was, as inligtingryke deelnemers vir die doel van dié studie beskou kon word.

Alle studente op al drie kampusse wat vir die module BSTE 122 geregistreer was, is genader om aan die studie deel te neem (N=312). Dié studiepulasie was in 2018 soos volg: Kampus A (116); Kampus B (104); en Kampus C (92). Al die studente wat ingestem het om aan die studie deel te neem was deel van die doelgerigte steekproef (n=270). Slegs studente van Kampus C was deur middel van 'n intervensie aan praktykgerigte leertake blootgestel en nie diegene van Kampus A en B nie. Die deelnemergroep (Kampus A, B en C) was divers wat ras, taal en kultuur aanbetref. Die gemiddelde ouderdom en die hoeveelheid mans- en damesstudente het voorts ooreengestem. Hierdie groep studente is vir dié studie geselekteer omdat die navorser van mening was dat eerstejaarstudente die mees onervare is wat betref die onderrig en aanbieding van Besigheidstudies as skoolvak en hulle behoort daarom geen vooroordeel te hê van die beste praktyk vir die aanbieding van dié vak nie.

'n Onafhanklike persoon is deur die navorser genader om behulpsaam te wees tydens die navorsingsproses. Hierdie persoon is 'n dosent aan die Fakulteit Opvoedkunde binne die vakgroep Ekonomiese en Bestuurswetenskappe en beskik daarom oor genoegsame inligting oor die vakgebied, maar was op geen wyse betrokke by die aanbieding van die module of die uitvoering van die intervensie nie. Hierdie persoon het slegs opgetree as die skakel tussen die studente en die navorser. Die Onafhanklike persoon het al drie kampusse onderskeidelik besoek en die studente ingelig oor die doel van dié navorsing. Tydens die inligtingsessie is die studente daarvan bewus gemaak dat assesseringsgeleenthede gedurende die semester gebruik sou word om data vir hierdie studie in te samel. Studente het 'n ingeligtetoestemmingsvorm voltooi waarop hulle aangedui het of hulle instem dat hulle data vir navorsingsdoeleindes gebruik word. Twee opdragte is as assesseringsgeleenthede vir die hele studiepulasie gegee en is as dokumente vir data-ontleding ingesamel. Slegs studente wat aangedui het dat hulle opdragte as data gebruik kon word (deelnemers) se data is deur middel van inhoudsanalise geanaliseer. Die inhoudsanalise is uitgevoer

deur die eerste dokument van elke deelnemer met die tweede dokument te vergelyk (figuur 4.1). In gevalle waar die studentedeelnemers slegs een van die twee dokumente vir ontleding ingehandig het, was dit egter nie moontlik om die data-ontleding van die eerste dokument met die tweede te vergelyk nie. Daarom kon slegs diegene wat ingestem het om aan die navorsing deel te neem en beide dokumente ingehandig het as deel van die studiepopulasie beskou word (tabel 4.2). Alle studente (die hele studiepopulasie) op die onderskeie kampusse was deel van die beplande aanbieding en assessering van die module BSTE 122. Die navorser was betrokke by die beplanning, organisering en aanbieding van dié module as dosent op Kampus C.

Tabel 4.2: Deelnemers aan dié studie

	Moontlike aantal deelnemers (studiepopulasie)	Deelnemers wat ingestem het om aan die studie deel te neem (doelgerigte steekproef)	Deelnemers wat beide opdragte voltooi het en ingestem het om aan die studie deel te neem (deelnemers)
Kampus A	116	108	81
Kampus B	104	104	95
Kampus C	92	58	48

Die intervensie wat tydens die kontakssessies van die BSTE 122-studente op Kampus C geïmplementeer is, word vervolgens uiteengesit.

4.5 Struktuur, ontwerp en implementering van die intervensie

Die beplanning en samestelling van die intervensie het op die resultate van die literatuurstudie (hoofstuk 2 en 3) berus. Die navorser het 'n intervensiefase geïmplementeer wat slegs op Kampus C-studente van toepassing was. Die navorser het self die intervensiefase op Kampus C geïmplementeer en aangebied deur van koöperatiewe leerstrategieë gebruik te maak. Die aanbieding van die module op Kampus A en B was volgens die voorkeur van die betrokke dosente en was oorwegend op direkte onderrig-leerstrategieë gebaseer. Die intervensie op Kampus C is as deel van die normale verloop van kontakssessies geïmplementeer soos bepaal deur die akademiese rooster van die NWU en was deel van die fasilitering van onderrig en leer vir die inhoud van die module. Die struktuur en ontwerp van die intervensie word vervolgens bespreek.

4.5.1 Oorsig en uitvoering van die intervensie

Die intervensie is oor agt kontakssessies heen aangebied. Al die kontakssessies het 50 minute geduur. Die uitkomste van elke kontakssessie het ten doel gehad om bepaalde entrepreneuriese vaardighede uit te bou. Die vyf elemente van koöperatiewe leer was sover moontlik in elke kontakssessie geïntegreer. Die rolle van die groepslede was nie noodwendig dieselfde tydens elke kontakssessie nie, maar is aangepas na gelang van die opdrag wat uitgevoer moes word en om te verseker dat dit tot die versterking van positiewe interafhanklikheid bydra. Geleentheid is gegee vir groepprosessering ná afloop van elke klasbyeenkoms sodat groepslede oor hul samewerking en bydrae tot die groep kon reflekteer. Opleiding in die hantering van koöperatiewe leer en sosiale vaardighede is voor die aanvang van die intervensie aan al die studente voorsien. Geleentheid vir die uitbouing van die volgende entrepreneuriese vaardighede is geskep deur praktykgerigte leertake tydens elk van die kontakssessies te integreer: bestuur en leierskap; kreatiwiteit en innovasie; en netwerkvorming (*networking*). Die ontwerp en implementering van die intervensie ten einde entrepreneuriese vaardighede uit te bou, word hieronder getabuleer (tabel 4.3).

4.5.2 Ontwerp en implementering van die intervensie

Tabel 4.3 bied 'n uiteensetting van die wyse waarop praktykgerigte leertake in elk van die agt kontakssessies geïmplementeer is. Daar word melding gemaak van die entrepreneuriese vaardigheid wat in die kontakssessie uitgebou is en hoe die praktykgerigte leertaak saamgestel is om dit moontlik te maak. Verder bied die tabel 'n uiteensetting van die koöperatiewe leerstrategie wat toegepas is om die leertaak uit te voer. Die laaste kolom van die tabel dui aan hoe die toegepaste koöperatiewe leerstrategie met die praktykgerigte leertaak skakel om entrepreneuriese vaardighede binne die konteks van die Besigheidstudies-kurrikulum te bevorder. Sekere aspekte van die entrepreneuriese vaardighede (kyk tabel 2.1) is vanweë die toepassing van koöperatiewe leer in elk van die kontakssessies uitgebou. Deur ná afloop van elke kontakssessie geleentheid te bied vir terugvoer vanaf al die groepe is *kontrole van die bereiking van uitkomste deur refleksie* as 'n aspek van bestuur en leierskap as entrepreneuriese vaardigheid uitgebou. Die navorser het gepoog om in elk van die kontakssessies uitdagende praktykgerigte leertake aan studente te stel wat *kritiese en kreatiewe denke vir probleemoplossing* bevorder vir die uitbouing van kreatiwiteit en innovasie. Die toepassing van koöperatiewe leerstrategieë in elk van die kontakssessies het geleentheid gebied vir *aktiewe samewerking met ander en die bou van koöperatiewe verhoudings* wat verteenwoordigend is van netwerkvorming as entrepreneuriese vaardigheid.

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie

Kontakssessie 1: Dinsdag, 14 Augustus	Tyd: 14:30–15:45
Entrepreneuriese vaardigheid wat uitgebou word (kyk § 2.10.2)	
<p>Bestuur en leierskap Kreatiwiteit en innovasie Netwerkvorming</p>	
Praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneurse vaardigheid (kyk § 3.3.1)	
<p>Ontleed die definisie van entrepreneurskap. Ontleed die gegewe leesstuk oor Herman Mashaba om te bepaal of hy as 'n entrepreneur beskou kan word</p>	
Skakeling van die praktykgerigte leertaak met entrepreneurse vaardighede	
<p>Met die ontleding van die definisie van entrepreneurskap is daar van die studente verwag om deur kreatiewe en innoverende denke hulle eie omskrywings te gee om betekenis aan die kernwoorde van die definisie te heg. Studente moes ook hoërorde-denke toepas deur die gevallestudie te analiseer en inligting wat met entrepreneurse eienskappe verband hou daarin te identifiseer soos entrepreneurs in die praktyk geleenthede moet identifiseer en produkte moet ontwikkel/dienste moet lewer om entrepreneurse probleme op te los. Om kreatiewe en innoverende denke toe te pas en inligting te identifiseer om probleme op te los, hou verband met kreatiwiteit en innovasie as entrepreneurse vaardigheid.</p> <p>Netwerkvorming as entrepreneurse eienskap hou verband met entrepreneurs wat afhanklik is van ander deelnemers in die mark. Entrepreneurs is afhanklik van andere vir inligting, advies, hulp en ideegenerering. Tydens beide gedeeltes van die leertaak het die groepe saam 'n bespreking gehou waar hulle gekommunikeer het deur inligting, advies, hulp en idees te deel.</p> <p>Studente het as koöperatiewe leergroepe saamgewerk om op die groep se antwoorde vir die leertaak te besluit. Die samestelling van finale antwoorde het van groepe vereis om inligting van groepslede te bestuur en te organiseer om gesamentlik aan 'n finale antwoord vir terugvoer te beplan.</p>	
Koöperatiewe leerstrategie vir die uitvoering van die praktykgerigte leertaak met verwysing na die uitbouing van entrepreneurse vaardighede (kyk § 3.6.3)	

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>1. Rondomtalie (round robin)</p> <p>Elke groepslid bestudeer die definisie van entrepreneurskap individueel en identifiseer hulle eie kernwoorde met 'n omskrywing daarvan volgens wat dit persoonlik vir elkeen beteken. (Kreatiewe en innoverende denke vir probleemoplossing)</p> <p>Ná verloop van tyd het groepslede om die beurt die geleentheid gekry om hulle kernwoorde en hulle persoonlike omskrywing daarvan met mekaar te deel. (Kom byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel)</p> <p>Nadat alle groepslede elk 'n mondelinge bydrae gelewer het, besin die groep saam oor omskrywings vir kernwoorde van die definisie vir entrepreneurskap. (Beplan, bestuur en organiseer die uitvoering van take)</p>	
<p>2. Dink-maat-deel</p> <p>Groepslede bestudeer die gevallestudie individueel om eienskappe van 'n entrepreneur te identifiseer. (Herken [probleme] inligting)</p> <p>Groepslede vorm pare en kontroleer die eienskappe en bespreek of Herman Mashaba as 'n entrepreneur beskou kan word. (Kom byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel)</p> <p>Groep as geheel bespreek die eienskappe om die opdrag te voltooi. (Beplan, bestuur en organiseer die taakuitvoering)</p>	
<p>Skakeling van die koöperatiewe leerstrategie met die praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede binne die Besigheidstudieskonteks</p>	
<p>Deur die toepassing van die koöperatiewe leerstrategieë kan studente saamwerk en idees met mekaar deel net soos entrepreneurs in die sakewêreld ook afhanklik is van ander deelnemers aan die ekonomie om probleme op te los. Studente leer om saam met andere te werk en dat gedeelde kennis moontlik tot beter insig kan lei.</p> <p>Deur die definisie te ontleed, besin studente saam oor entrepreneurskap as proses en wat van individue verwag word wanneer hulle by entrepreneurskap betrokke raak.</p> <p>'n Praktykgerigte gevallestudie is gebruik en nie 'n fiktiewe storie nie. Studente is deur middel van die gevallestudie oor Herman Mashaba se weg na sukses ingelig. Studente leer ken een van Suid-Afrika se top entrepreneurs en kan inspirasie uit sy storie put.</p>	
<p>Kontakssessie 2: Vrydag, 17 Augustus</p>	<p>Tyd: 08:00–09:15</p>
<p>Entrepreneuriese vaardigheid wat uitgebou word (kyk § 2.10.2)</p>	
<p>Bestuur en leierskap Kreatiwiteit en innovasie</p>	
<p>Praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardigheid (kyk § 3.3.1)</p>	

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>Die ontwerp van 'n sikliese voorstelling van die entrepreneuriese proses wat elke fase verwoord en kreatief op 'n plakkaat uitbeeld.</p>	
<p>Skakeling van die praktykgerigte leertaak met entrepreneuriese vaardighede</p>	
<p>Die toepassing van bestuur en leierskap behels dat 'n entrepreneur as leier, werknemers en hulpbronne kan bestuur vir die uitvoering van take. Met die toepassing van koöperatiewe leerrolle vir die uitvoering van die leertaak het studente leiding geneem deur middel van hulle rolle en ook die inligtingsbrokkie oor die entrepreneuriese proses waarvoor hulle verantwoordelik was.</p> <p>Daar is van die groepe verwag om met die samestelling van 'n voorstelling van die entrepreneuriese siklus op 'n plakkaat saam kreatiewe en innoverende denke toe te pas.</p>	
<p>Koöperatiewe leerstrategie vir die uitvoering van die praktykgerigte leertaak met verwysing na die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede (kyk § 3.6.3)</p>	
<p>Rondomtaie</p> <p>Groepe gebruik enige hulpbronne tot hulle beskikking en doen navorsing oor die entrepreneuriese proses. Groepslede verdeel die werk onder mekaar om die entrepreneuriese proses op 'n plakkaat met die volgende hoofopskrifte voor te stel: <i>die entrepreneur, hulpbronne en geleentheid</i>. (Bestuur werknemers en hulpbronne)</p> <p>Ná groepslede afsonderlike gedeeltes voltooi het, evalueer die groep saam die inligting om die plakkaat te voltooi. (Beplan, bestuur en organiseer die uitvoering van take)</p> <p>Die groep maak 'n plakkaat waarop die entrepreneuriese proses voorgestel word. (Kreatiewe en innoverende denke vir probleemoplossing)</p>	
<p>Skakeling van die koöperatiewe leerstrategie met die praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede binne die Besigheidstudieskonteks</p>	
<p>Deur die toepassing van die koöperatiewe leerstrategie bestuur groepslede die beskikbare hulpbronne om saam met andere die probleem op te los. Werksverdeling vind binne die groep plaas, en uiteindelik besluit die groep saam oor die uitvoering van die opdrag. In die praktyk is entrepreneurs ook verantwoordelik vir die bestuur van hulpbronne en die insette van andere vir probleemoplossing.</p> <p>Die uitbeelding van die entrepreneuriese siklus as leertaak bied aan studente die geleentheid om bepaalde aspekte van entrepreneurskap uitvoerig te bestudeer. Studente doen navorsing oor entrepreneuriese vaardighede; verskillende tipes hulpbronne wat in 'n sake-onderneming gebruik kan word; hoe idees in 'n entrepreneur se gedagtes ontstaan en na 'n lewensvatbare sake-onderneming omgeskakel kan word; en geleentheid vir entrepreneurs in Suid-Afrika.</p>	
<p>Kontaksessie 3: Dinsdag, 21 Augustus</p>	<p>Tyd: 14:30–15:45</p>
<p>Entrepreneuriese vaardigheid wat uitgebou word (kyk § 2.10.2)</p>	

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>Bestuur en leierskap</p> <p>Kreatiwiteit en innovasie</p> <p>Netwerkvorming</p>
<p>Praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardigheid (kyk § 3.3.1)</p>
<p>Skep 'n nuttige, kreatiewe en innoverende produk vir probleemoplossing.</p> <p>Evalueer die nuttigheid van die produk of diens as oplossing van werkloosheid en bydrae tot ekonomiese groei.</p> <p>Byvoorbeeld: Dink aan 'n behoefte wat jy onlangs beleef het om 'n alledaagse probleem op te los – byvoorbeeld 'n ysmasjien wat ook 'n waaier is om 'n vertrek in die somer te verkoel wanneer jy vriende onthaal. Daardie produk of diens wat jy op daardie oomblik verlang het, bestaan om die ongemak wat jy beleef, te verlig.</p>
<p>Skakeling van die praktykgerigte leertaak met entrepreneuriese vaardighede</p>
<p>Die doel van entrepreneurskap is om in verbruikers se behoeftes te voorsien deur die skep van nuwe of innoverende produkte of dienste. Met hierdie leertaak moes studente 'n probleem (behoefte) identifiseer soos deur verbruikers ervaar word en 'n produk of diens “skep” om in dié behoefte (probleem) te voorsien. Een van die belangrikste vaardighede van kreatiwiteit en innovasie is dat die entrepreneur die probleem (behoefte) kan herken. Verskeie probleme is deur middel van bespreking deur die groep geïdentifiseer. Uiteindelik is 'n produk geskep om die probleem op te los.</p> <p>Die groepsbespreking plaas die studente as entrepreneurs in die posisie van netwerkvorming waar hulle saam met andere byeenkom en met hulle kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel. Om 'n behoefte te bepaal beseft studente dat hulle as entrepreneurs van ander deelnemers in die mark afhanklik is vir inligting oor verbruikersvoorkeure.</p> <p>Deur as koöperatiewe leergroep saam te werk en inligting en idees met mekaar te deel, hou verband met bestuur en leierskap waar studente as entrepreneurs saam die uitvoering van take beplan, bestuur en organiseer.</p>
<p>Koöperatiewe leerstrategie vir die uitvoering van die praktykgerigte leertaak met verwysing na die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede (kyk § 3.6.3)</p>

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>Rondomtale</p> <p>Elke groep hou 'n bespreking van alledaagse probleme wat hulle al ondervind het en watter produk of diens hulle sou ontwerp om sodanige probleem op te los. Groepslede besluit saam op een probleem om die opdrag te voltooi. (Herken probleme) (Kom byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel)</p> <p>Elke groepslid kry die geleentheid om hulle ervaring met soortgelyke probleme te deel of idees vir 'n produk of diens voor te stel. (Afhanklik van ander deelnemers in die mark vir inligting oor verbruikersvoorkeure)</p> <p>Die groep dink saam oor 'n geskikte produk of diens wat hulle kan ontwerp om die probleem op te los. (Beplan, bestuur en organiseer die uitvoering van take) (Skep nuwe produkte)</p> <p>Daar is ses vrae wat deur die groep beantwoord moet word. Elke groepslid dink individueel na oor antwoorde op die vrae. Groepslede deel om die beurt hulle voorgestelde antwoorde met die res van die groep. (Kom byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel)</p> <p>Die groep besluit saam oor die geskikste antwoorde vir elk van die ses vrae. (Aanvaar hulp en ondersteuning van andere); (Afhanklik van ander deelnemers in die mark vir inligting oor verbruikersvoorkeure)</p>	
<p>Skakeling van die koöperatiewe leerstrategie met die praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighele binne die Besigheidstudieskonteks</p>	
<p>Die doel van entrepreneurskap is onder andere om goedere en dienste te ontwikkel om in mense se onbepaalde behoeftes te voorsien wat sodoende tot ekonomiese groei van die land sal bydra (§ 2.3). Die leertaak vereis dat studente in koöperatiewe leergroepe 'n produk of diens oorweeg wat ontwerp kan word om 'n probleem wat ervaar word, op te los.</p> <p>As koöperatiewe leergroep dink studente na oor die impak van die produk of diens vir probleemoplossing deurdat groepslede hulle ervaringe deur middel van 'n bespreking met mekaar deel. Dit weerspieël die wyse waarop entrepreneurs deur middel van marknavorsing produkte of dienste kan ontwerp en ontwikkel ten einde probleme op te los.</p>	
<p>Kontakssessie 4: Vrydag, 24 Augustus</p>	<p>Tyd: 08:00–09:15</p>
<p>Entrepreneuriese vaardigheid wat uitgebou word (kyk § 2.10.2)</p>	
<p>Bestuur en leierskap Kreatiwiteit en innovasie Netwerkvorming</p>	
<p>Praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardigheid (kyk § 3.3.1)</p>	

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>Ontwikkel 'n vraelys met vyf vrae om verbruikersvoorkeur te identifiseer ten einde te bepaal of Checkers se sake-idee om kasregisterstrokies met 'n selfoontoepassing te vervang, lewensvatbaar is.</p> <p>Formuleer vrae gebaseer op spesifieke aspekte wat verbruikersvoorkeur in perspektief sal stel. Formuleer vrae gebaseer op die volgende aspekte om die verbruikersvoorkeur te bepaal: belangstelling; demografie van die gemeenskap; geografiese ligging t.o.v. hulpbronne en infrastruktuur; en ekonomiese welstand van die gemeenskap.</p>
<p>Skakeling van die praktykgerigte leertaak met entrepreneuriese vaardighede</p>
<p>Voordat entrepreneurs 'n sake-idee uitvoer behoort hulle eers marknavorsing te doen om te bepaal of dit 'n lewensvatbare sake-idee is. Hierdie leertaak het van studente verwag om 'n navorsingsinstrument (vraelys) te ontwikkel om die voorkeur van verbruikers te identifiseer.</p> <p>Om die sake-idee in perspektief te stel, het die studente die gevallestudie van Checkers se sake-idee as beskikbare hulpbron saam bestudeer, wat 'n aspek van bestuur en leierskap is.</p> <p>Daar is van die studente verwag om kreatiewe en innoverende denke toe te pas deur moontlike vrae vir die vraelys individueel te formuleer.</p> <p>Om 'n finale vraelys as navorsingsinstrument saam te stel, het die groepslede hulle vrae byeengebring en die inligting bestuur en georganiseer om te beplan watter vrae hulle in die vraelys sou insluit. Hierdie opdrag sluit aan by die uitbouing van bestuur en leierskap as vaardigheid.</p> <p>Die gedeelde inhoud vir die samestelling van die vraelys hou verband met netwerkvorming waar entrepreneurs saam met andere byeenkom en inligting, advies, hulp en idees deel.</p>
<p>Koöperatiewe leerstrategie vir die uitvoering van die praktykgerigte leertaak met verwysing na die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede (kyk § 3.6.3)</p>
<p>Rondomtale</p> <p>Groepslede bestudeer die gevallestudie oor Checkers se sake-idee. (Bestuur werknemers en hulpbronne). Groepslede dink individueel na oor moontlike vrae vir die opstel van 'n vraelys as navorsingsinstrument deur al die aspekte te oorweeg wat ingesluit behoort te word. (Kreatiewe en innoverende denke vir probleemoplossing)</p> <p>Die groep bespreek saam elkeen se voorgestelde vrae deur opinies te gee.</p> <p>Die groep besluit saam op vyf vrae vir die vraelys. (Beplan, bestuur en organiseer die uitvoering van take) (Kom saam met andere byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel)</p>
<p>Skakeling van die koöperatiewe leerstrategie met die praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede binne die Besigheidstudieskonteks</p>
<p>Studente beplan die samestelling van 'n vraelys as 'n navorsingsinstrument wat deur 'n entrepreneur gebruik kan word om te bepaal of 'n idee 'n lewensvatbare sakegeleentheid is.</p>

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>Dit word onder die studente se aandag gebring dat die verbruiker se lewenstyl en die omgewing waarin die entrepreneur sake wil doen, geëvalueer behoort te word om sakebesluite te neem of sake-idees uit te voer. Met die toepassing van dié koöperatiewe leerstrategie kry studente die geleentheid om hulle idees met andere te deel en as 'n groep kan hulle die bes moontlike vraelys saamstel om verbruikers se behoeftes te bepaal. Só word studente daaraan blootgestel dat entrepreneurs nie in isolasie hoef te bestaan nie, maar dat hulle wel die hulp van ander deelnemers aan die ekonomie kan inwin.</p>	
Kontakssessie 5: Vrydag, 31 Augustus	Tyd: 08:00–09:15
Entrepreneuriese vaardigheid wat uitgebou word (kyk § 2.10.2)	
<p>Bestuur en leierskap Netwerkvorming</p>	
Praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneurse vaardigheid (kyk § 3.3.1)	
<p>Koöperatiewe leer: Checkers se sake-idee</p> <p>Groepe voer 'n SSGB-analise uit met behulp van 'n gevallestudie om die sterkpunte, swakpunte, geleenthede en bedreigings uiteen te sit. Dit help om die lewensvatbaarheid van Checkers se sake-idee te bepaal.</p> <p>Uiteindelik help dit om vas te stel of dit vir Checkers 'n lewensvatbare geleentheid sou wees om weg te doen met die uitdruk van betaalstrokies en eerder 'n selfoontoepassing beskikbaar te stel.</p> <p>Groepe word gevra om hulle SSGB-analise met die klas te deel. Enige groepslid kan gevra word om namens die groep terugvoer te gee.</p>	
Skakeling van die praktykgerigte leertaak met entrepreneurse vaardighede	
<p>Entrepreneurs moet bewus wees van die sterkpunte, swakpunte, geleenthede en bedreigings (SSGB) wat met die uitvoering van 'n sake-idee verband hou.</p> <p>Studente pas hulle kennis van sterkpunte, swakpunte, geleenthede en bedreigings op lewenswerklike gevallestudies toe. Sodoende oefen studente om hierdie aspekte as entrepreneurs te herken. Dit behoort hulle in staat te stel om as entrepreneurs sake-idees te evalueer om die lewensvatbaarheid daarvan te bepaal.</p> <p>Bestuur en leierskap as entrepreneurse vaardigheid is in hierdie leertaak uitgebou deurdat studente wat as koöperatiewe leergroep saam die gevallestudie as hulpbron bestudeer het, besluite kon neem.</p> <p>Om die elemente van die SSGB-analise te ondersoek en te oorweeg, word daar van studente verwag om dit by twee geleenthede met andere te bespreek. Hierdie besprekings sluit aan by netwerkvorming as entrepreneurse vaardigheid waar studente saam met andere byeenkom en kommunikeer om inligting,</p>	

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>advies, hulp en idees te deel. Dit word eers in pare gedoen en daarna as 'n groep. Vir die uitvoering van die SSGB-analise is studente afhanklik van ander groepslede (deelnemers) vir inligting, en uiteindelik is dit belangrik dat studente as entrepreneurs moet beseft wees dat hulle bereid moet wees om hulp en ondersteuning van andere te aanvaar ten einde take uit te voer.</p>	
<p>Koöperatiewe leerstrategie vir die uitvoering van die praktykgerigte leertaak met verwysing na die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede (kyk § 3.6.3)</p>	
<p>Dink-maat-deel</p> <p>As groep bestudeer studente die gevallestudie van Checkers. (Bestuur werknemers en hulpbronne) Die groep verdeel in pare en bespreek saam die moontlike sterkpunte, swakpunte, geleenthede en bedreigings (SSGB) vir die sake-idee wat van die gevallestudie afgelei kan word. (Kom saam met andere byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel) Ná afloop van tyd bespreek die groep as 'n geheel die SSGB om saam 'n besluit te kan neem. (Afhanklik van ander deelnemers in die mark vir inligting oor verbruikersvoorkeure) Die groep stel 'n SSGB-analise saam vir die uitvoering van die opdrag. (Aanvaar hulp en ondersteuning van andere)</p>	
<p>Skakeling van die koöperatiewe leerstrategie met die praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede binne die Besigheidstudieskonteks</p>	
<p>Deur middel van dié koöperatiewe leerstrategie kry studente die geleentheid om saam met andere die SSGB-analise uit te voer en word hulle daardeur blootgestel aan moontlikhede wat hulle as individue dalk nie sou raaksien of oorweeg nie. Entrepreneurs is afhanklik van netwerkvorming met ander deelnemers om bewus te raak van potensiële geleenthede en bedreigings van die mark wat hulle wil betree.</p>	
<p>Kontaksessie 6: Dinsdag, 11 September</p>	<p>Tyd: 14:30–15:45</p>
<p>Entrepreneuriese vaardigheid wat uitgebou word (kyk § 2.10.2)</p>	
<p>Bestuur en leierskap Kreatiwiteit en innovasie Netwerkvorming</p>	
<p>Praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardigheid (kyk § 3.3.1)</p>	
<p>Bestudeer die inligting oor die vier bestuursfunksies en teken 'n breinkaart as opsomming van die belangrikste inligting van elke bestuursfunksie. Beantwoord die vrae oor elke bestuursfunksie as 'n groep. Groepe versamel inligting om die breinkaart deur middel van die legkaartmetode as koöperatiewe leerstrategie te maak.</p>	

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

Skakeling van die praktykgerigte leertaak met entrepreneuriese vaardighede
<p>As deel van bestuur en leierskap bepaal die entrepreneur die werksverdeling en bestuur van hulpbronne. Deur middel van die koöperatiewe leerrolle wat aan groepslede toegeken is, word die werksverdeling bepaal en hulpbronne dienooreenkomstig onder groepslede verdeel. Elke groepslid aanvaar die verantwoordelikheid as kundige van die inhoud wat aan hulle toegedeel is. Studente beplan, bestuur en organiseer die uitvoering van die taak.</p> <p>Nes entrepreneurs afhanklik is van ander deelnemers in die mark vir inligting, só is elk van die groepslede van mekaar afhanklik vir inligting oor elk van die bestuursfunksies. Die afhanklikheid van andere vir inligting om die taak te voltooi, sluit aan by netwerkvorming as entrepreneuriese vaardigheid.</p> <p>Ten einde die inligting oor die bestuursfunksies op 'n breinkaart uit te beeld, het kreatiewe en innoverende denke van studente vereis om die opdrag te voltooi.</p>
Koöperatiewe leerstrategie vir die uitvoering van die praktykgerigte leertaak met verwysing na die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede (kyk § 3.6.3)
<p>Legkaartmetode</p> <p>In groepe ontvang elk van die vier groepslede 'n inligtingsblad van een van die bestuursfunksies: beplanning, organisering, kontrole en beheer. Elke groepslid bestudeer die inligting oor die funksie waarvoor hulle verantwoordelik is en word as 'n kundige daarvan beskou.</p> <p>Groepslede verlaat hulle groepe en vorm kundige groepe van vier met studente van ander groepe wat dieselfde bestuursfunksie het. Die kundiges van elke funksie bespreek die funksie en lig belangrike aspekte daarvan uit. (Bestuur werknemers en hulpbronne); (Aanvaar hulp en ondersteuning van andere); (Kom saam met andere byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel).</p> <p>Kundiges keer terug na hulle oorspronklike groepe waar groepslede om die beurt elke bestuursfunksie bespreek en mekaar daarin onderrig deur belangrike feite en aspekte uit te lig. (Kom saam met andere byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel)</p> <p>Groepe maak elk 'n breinkaart waarin hulle inligting oor die vier bestuursfunksies uiteensit (Beplan, bestuur en organiseer die uitvoering van take); (Kreatiewe en innoverende denke vir probleemoplossing)</p> <p>Nadat die breinkaart voltooi is, word daar twee vrae oor elke funksie op die oorhoofse skerm aan groepe vertoon. Groepslede bespreek die vrae en besluit saam op 'n geskikte antwoord. (Afhanklik van ander deelnemers in die mark vir inligting oor verbruikers voorkeure); (Aanvaar hulp en ondersteuning van andere)</p>
Skakeling van die koöperatiewe leerstrategie met die praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede binne die Besigheidstudieskonteks
<p>Studente kommunikeer met andere deur netwerkvorming om inligting te bekom. Daar word van entrepreneurs verwag om op hoogte van sake te bly sodat hulle alle moontlike geleenthede kan aangryp, en dit word deur netwerkvorming gedoen.</p>

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>As 'n koöperatiewe leergroep deel studente belangrike inligting met mekaar om oor te gaan tot aksie vir die uitvoering van take, nes entrepreneurs moet optree om geleenthede aan te gryp.</p> <p>Studente het inligting versamel wat hulle, net soos vir entrepreneurs, attent gemaak het op die verantwoordelikhede van elke bestuursfunksie in 'n sake-onderneming.</p>	
Kontaksessie 7: Vrydag, 14 September	Tyd: 08:00–09:15
Entrepreneuriese vaardigheid wat uitgebou word (kyk § 2.10.2)	
<p>Bestuur en leierskap</p> <p>Kreatiwiteit en innovasie</p> <p>Netwerkvorming</p>	
Praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneurse vaardigheid (kyk § 3.3.1)	
<p>Skep 'n scenario vir elk van die volgende kontemporêre benaderings tot leierskap: charismatiese, visionêre en transformatiewe leierskapstyl.</p> <p>Deur middel van genommerde koppe bymekaar as koöperatiewe leerstrategie werk groepe saam en versamel inligting oor die drie leierskapstyle. Groepe ontwikkel hulle eie scenario's vir elk van die leierskapstyle. Die groepe deel hulle scenario's met die res van die klas wat bepaal watter leierskapstyl deur die scenario voorgestel word.</p>	
Skakeling van die praktykgerigte leertaak met entrepreneurse vaardighede	
<p>Hierdie leertaak het gefokus op die uitbouing van kreatiwiteit en innovasie en netwerkvorming as entrepreneurse vaardighede.</p> <p>Deur kritiese en kreatiewe denke moes groepe hulle eie scenario's skep om drie kontemporêre benaderings tot leierskap voor te stel. Kreatiewe en innoverende denke was nodig om die scenario te skryf. As groep was studente van mekaar se insette afhanklik om die scenario's te ontwikkel, en daarom was netwerkvorming belangrik, aangesien studente saam met andere byeengekom het en met hulle gekommunikeer het deur inligting, advies, hulp en idees te deel. Aangesien studente as 'n groep saamgewerk het, was bestuur en leierskap deel van die uitvoering van die opdrag waardeur die groep verskeie hulpbronne moes ondersoek om kennis oor elk van die leierskapstyle te versamel. Een lid van elke groep het namens die groep aan die res van die klas terugvoer gegee. Leierskapsvaardighede is ontwikkel waar 'n groepslid as verteenwoordiger van die span terugvoer gegee het.</p>	
Koöperatiewe leerstrategie vir die uitvoering van die praktykgerigte leertaak met verwysing na die uitbouing van entrepreneurse vaardighede (kyk § 3.6.3)	

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>Genommerde koppe bymekaar</p> <p>In groepe van vier beskik elke groepslid oor 'n nommer van een tot vier.</p> <p>Groepslede werk almal saam en bestudeer enige beskikbare hulpbronne oor die drie leierskapstyle: charismatiese, visionêre en transformatiewe leierskapstyl. (Bestuur werknemers en hulpbronne)</p> <p>Daar word van elke groep verwag om 'n lewenswerklike scenario te skep en vir elk van die leierskapstyle neer te skryf. (Kreatiewe en innoverende denke vir probleemoplossing); (Kom saam met andere byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel)</p> <p>Wanneer die tyd verstreke is, roep die fasiliteerder 'n nommer van een tot vier uit, en in elke groep moet die groepslid met daardie nommer enigeen van die scenario's wat die groep saamgestel het, aan die res van die klas voorlê. Die ander groepe moet bepaal watter leierskapstyl deur die scenario voorgestel word. (Leier, maar ook deel van 'n span); (Kom saam met andere byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel)</p>	
<p>Skakeling van die koöperatiewe leerstrategie met die praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede binne die Besigheidstudieskonteks</p>	
<p>As koöperatiewe leergroepe skep studente scenario's oor elk van die drie leierskapstyle. Groepslede werk saam en ontwikkel die scenario's op grond van eie ervaring of dit wat hulle moontlik op televisie en sosiale media aanskou het. Dit wat die groep verstaan rondom byvoorbeeld 'n charismatiese leierskapstyl, moet kreatief omskep word na 'n scenario om hulle begrip daarvan te verwoord. Die groepe leer op hierdie manier hoe om 'n begrip op 'n alternatiewe wyse voor te stel. Entrepreneurs moet kreatief en in staat wees om 'n gewone konsep anders as die kompetisie aan te bied of voor te stel. Die ontwikkeling van hierdie tipe denke sal aan die entrepreneur 'n mededingende voordeel gee in bemarking en verkope.</p> <p>Studente word ook deur middel van die leertaak bewus gemaak van die tipe leierskapstyle en kan kies om as toekomstige entrepreneur en bestuurder 'n sekere styl aan te neem of te verwerp.</p>	
<p>Kontaksessie 8: Dinsdag, 18 September</p>	<p>Tyd: 14:30–15:45</p>
<p>Entrepreneuriese vaardigheid wat uitgebou word (kyk § 2.10.2)</p>	
<p>Bestuur en leierskap Netwerkvorming</p>	
<p>Praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardigheid (kyk § 3.3.1)</p>	
<p>Beleggings: Sekuriteit</p> <p>Versamel inligting en voltooi die tabel met omskrywings en risikovlak vir verskillende beleggings. Bereken rente op beleggings teen saamgestelde en enkelvoudige rente.</p>	

Tabel 4.3: Ontwerp en implementering van die intervensie (vervolg)

<p>Beleggings: Versekering</p> <p>Voorsien toepaslike redes vir die uitneem van versekeringspolisse.</p> <p>Voltooi 'n tabel om korttermyn- en langtermynversekering te omskryf en voorbeelde daarvan te gee.</p> <p>Analiseer 'n gevallestudie en bereken die uitbetaling van 'n versekeringseis.</p>
<p>Skakeling van die praktykgerigte leertaak met entrepreneuriese vaardighede</p>
<p>Hierdie leertaak het 'n sterk fokus op inligtingsbestuur gehad. Studente moes die inligting tot hulle beskikking as hulpbronne bestuur en gebruik om berekeninge te doen en definisies saam te stel. As groep was die studente ook van mekaar se insette afhanklik om die opdrag te voltooi.</p> <p>Die vervulling van rolle, om in pare te verdeel en hulpbronne te bestuur, hou verband met bestuur en leierskap as entrepreneuriese vaardigheid. Om as groepslede eers in pare te verdeel en later as 'n groep saam te werk om inligting te deel om mekaar met berekeninge en die beantwoording van vrae te help, is nou verwant aan netwerkvorming as entrepreneuriese vaardigheid.</p>
<p>Koöperatiewe leerstrategie vir die uitvoering van die praktykgerigte leertaak met verwysing na die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede (kyk § 3.6.3)</p>
<p>Dink-maat-deel</p> <p>Vir Aktiwiteite 1 en 2 is dieselfde koöperatiewe leerstrategie afsonderlik toegepas.</p> <p>Groepslede bestudeer die vrae van die aktiwiteit individueel en oorweeg alle beskikbare hulpbronne om inligting te versamel. (Bestuur werknemers en hulpbronne)</p> <p>Nadat tyd verstreke is, vorm die groepslede pare en deel inligting met mekaar om moontlike antwoorde op die vrae te stel. (Kom saam met andere byeen en kommunikeer deur inligting, advies, hulp en idees te deel)</p> <p>Na die tyd verstreke is, werk die hele groep saam en bespreek die antwoorde wat hulle in pare saam neergeskryf het. Die groep redeneer en besluit saam op antwoorde om die aktiwiteite te voltooi. (Beplan, bestuur en organiseer die uitvoering van take)</p> <p>Groepe gee terugvoer aan die res van die klas.</p>
<p>Skakeling van die koöperatiewe leerstrategie met die praktykgerigte leertaak vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede binne die Besigheidstudieskonteks</p>
<p>As koöperatiewe leergroep, werk studente saam om verskillende tipe beleggingsmoontlikhede te ondersoek. Berekeninge word gedoen wat hulle as toekomstige entrepreneurs in staat stel om belangrike finansiële vooruitskattings te kan maak en besluite te kan neem.</p> <p>Studente ondersoek die waarde van versekering asook die implikasies wanneer die bates van 'n onderneming onderverseker of oorverseker is.</p>

Die intervensie is geïmplementeer om studente bloot te stel aan hoe praktykgerigte leertake (§ 3.3.1) wat daarop gerig is om entrepreneuriese vaardighede, soos in hierdie studie (§ 2.10.2) geïdentifiseer is, uit te bou. Die navorser het daarom enkele koöperatiewe leerstrategieë as onderrig-leerbenadering gebruik (§ 3.6.3). Elke kontakssessie is volledig op 'n lesbeplanningstemplaat vir koöperatiewe leer beplan en uiteengesit (Addendum C). Die doel van die intervensie was om te bepaal of die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake 'n invloed gehad het op die keuse van voorgestelde leertake deur studente in Opdrag 2. Om die invloed van die intervensie te bepaal, is studente gevra om 'n assesseringsgeleentheid voor die aanvang van die intervensie asook ná afloop daarvan te voltooi. Data is verkry deur die analisering van assesseringsgeleenthede (Opdrag 1 en 2) as dokumente wat aan alle studentedeelnemers voorsien is om te voltooi. Die data-insamelingsinstrumente word volgende bespreek.

4.6 Data-insameling en data-insamelingstegnieke

Kwalitatiewe navorsing in opvoedkunde word onder andere gedoen omdat navorsers 'n verandering oor tyd wil identifiseer en verstaan (Dreyer, 2016). Volgens Merriam en Tisdell (2016) word die woord *dokument* dikwels in navorsing gebruik om te verwys na 'n reeks geskrewe, visuele, digitale of fisiese materiale wat met die ondersoek verband hou. As navorsingsinstrument is dokumente 'n produk van die konteks waarin dit gebruik word en 'n voorstelling van ervarings of gebeure (Merriam & Tisdell, 2016). Volgens Fraenkel *et al.* (2012) kan 'n navorser inligting direk vanaf die deelnemers insamel deur van tegnieke gebruik te maak wat deur die navorser self ontwikkel is of wat deur iemand anders vir die navorser ontwikkel is. Vir die doel van hierdie studie is data ingesamel deur middel van opdragte wat voltooi is as studente se werk vir die betrokke module (BSTE 122). Die opdragte as dokumente van assesseringsgeleenthede wat as data-insamelingstegnieke gebruik is, word vervolgens bespreek.

4.6.1 Assesseringsgeleenthede

Met die implementering van die intervensiefase het die navorser gepoog om te verstaan watter invloed die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede het ten opsigte van studente se toepassing daarvan in hul eie lesbeplanning. Die navorser het daarom dokumente van assesseringsgeleenthede gebruik as data-insamelingstegnieke om te bepaal watter leerderaktiwiteite deur die deelnemers voorgestel is vir die aanbieding van kurrikuluminhoud oor entrepreneurskap. Hierdie voorgestelde leerderaktiwiteite word voortaan na verwys as *leertake*. Met die dokumentanalise (as teks) was die navorser geïnteresseerd in die voorgestelde leerderaktiwiteite van die deelnemers ten einde te bepaal of dit bygedra het tot die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede. Die navorser het die teks

geanaliseer om te bepaal of die voorgestelde onderrig-leerstrategie 'n onderwysergesentreerde of 'n leerdergesentreerde onderrig-leerstrategie was.

Die BSTE 122-studente op al drie kampusse is deur hulle dosente tydens die eerste week van die semester gevra om 'n assesseringsgeleentheid te voltooi. Vir die assesseringsgeleentheid moes hulle leertake vir 'n Besigheidstudiesles voorstel. Die tema van die assesseringsgeleentheid hou verband met die module-inhoud wat oor entrepreneurskap handel. Studente het hierdie assesseringsgeleentheid individueel voltooi en moes die opdrag wat daarmee verband hou voor die aanvang van die volgende kontaksessie indien. Die opdragte moes voor die aanvang van die intervensie op Kampus C ingedien word. Ná afloop van die module is die studente op al drie kampusse versoek om 'n tweede assesseringsgeleentheid te voltooi. Die studente het dieselfde opdrag vir beide assesseringsgeleenthede ontvang sodat die navorser die tipe leertake wat 'n deelnemer in Opdrag 1 aangedui het met dié wat dié deelnemer in Opdrag 2 aangedui het, met mekaar te kon vergelyk ten einde die invloed van die intervensie te bepaal. Studente het per geleentheid die voltooide opdragte wat met die assesseringsgeleenthede verband hou op hulle onderskeie kampusse se eFundi-platform vir BSTE 122 gelaai. eFundi is die aanlyn onderrigbestuurstelsel wat deur die Noordwes-Universiteit (NWU) gebruik word. Hierdie aanlyn platform word deur die dosent gebruik om met geregistreerde studente te kommunikeer, hulpbronne te deel en assesserings te behartig. 'n Voorbeeld van die assesseringsgeleenthede (Opdrag 1 en 2) word in figuur 4.2 voorsien. Die fokus van beide opdragte was om te bepaal watter leerderaktiwiteite die studente aangedui het.

BSTE 122
eFundi-Aktiwiteit 1

Opdrag:

Jy is die Graad 10 Besigheidstudies-onderwyser by *Hoërskool Sonstraal High*.

Gebruik die uittreksel uit die KABV-dokument en beskryf hoe jy hierdie inhoud aan jou Graad 10-klas sou onderrig. Beskryf die leerderaktiwiteit(e) wat jy sou gebruik om die leerders te help om die inhoud te bemeester.

Graad 10

Kwartaal 2

Week/uur	Onderwerp	Inhoud	Aanbevole hulpbronne
1 week (Week 4)	3. <i>Entrepreneurs-eienskappe</i>	<i>Entrepreneurseienskappe: die begeerte na verantwoordelikheid, risikonemer, deursettingsvermoë, goeie bestuur- en leierseienskappe, vertrouwe in die vermoë om te presteer, hoë vlakke van energie, passie, groot drome met duidelike visie, uitmuntende organisatoriese vaardighede, hoë vlak van toewyding, buigsaamheid (vermoë om vinnig aan te pas), wilskrag om hindernisse te oorkom.</i>	<i>Handboeke Koerantartikels Internet tydskrifte Ander audio-visuele media</i>

(DBO, 2011)

Figuur 4.2: Voorbeeld van die assesseringsgeleentheid as data-insamelingstegniek

Die dokumente van die assesseringsgeleentede is vir data-insameling gebruik en is deur middel van inhoudsanalise geanaliseer met voorafopgestelde (*a priori*) kodes wat vanuit die literatuurstudie saamgestel is. Die geanaliseerde dokumente van die assesseringsgeleentede is met mekaar vergelyk om te bepaal of die deelnemers ander leertake in die tweede assesseringsgeleentheid as in die eerste assesseringsgeleentheid voorgestel het. Dié dokumente is vergelyk om die invloed van die intervensie te bepaal.

4.7 Data-ontleding

In kwalitatiewe navorsing word teksanalise soos inhoudsanalise, narratiewe analise en diskoersanalise uitgevoer (Engelbrecht, 2016). Volgens Delve (2020) verwys inhoudsanalise as benadering tot kwalitatiewe navorsing na 'n metode van data-ontleding wat die navorser in staat stel om die betekenis van tekste te interpreteer. Met die ontleding van teks stel kwalitatiewe inhoudsanalise die navorser in staat om sowel beskrywende inhoud as indirekte inhoud te analiseer (Graneheim *et al.*, 2017). Tydens twee assesseringsgeleentede is dokumente gegenereer wat vir data-ontleding gebruik is. Die navorser het 'n deduktiewe benadering tot kodering gevolg en twee dokumente van elke deelnemer deur middel van 'n inhoudsanalise geanaliseer.

Daar is verskeie sterkpunte, maar ook beperkinge verbonde aan die toepassing van inhoudsanalise vir kwalitatiewe data-ontleding. Die sterkpunte is dat die navorser met inhoudsanalise daarop kan fokus om slegs betekenisvolle teks as data te onttrek wat spesifiek op die vakinhoud en die navorsingsdoel fokus (Merriam & Tisdell, 2016; Roller & Lavrakas, 2015). Inhoudsanalise weerspieël die kompleksiteit van die sosiale wêreld soos dit deur die deelnemers waargeneem word (Roller & Lavrakas, 2015). Dit is 'n betroubare en bekostigbare data-insamelingsmetode wat nie soos 'n onderhoud die deelnemers onder enige onnodige druk plaas nie (Merriam & Tisdell, 2016; Roller & Lavrakas, 2015), aangesien die dokument vir inhoudsanalise in die natuurlike onderrig-leeromgewing van die deelnemers versamel word. Die beperkings van inhoudsanalise in hierdie geval is egter dat die dokumentinhoud onvoorspelbaar kan wees en dat dit 'n tydrawende en arbeidsintensiewe benadering is (Roller & Lavrakas, 2015). Die betroubaarheid van die interpretasie van die deelnemers se werk word voorts dikwels bevraagteken in terme van die mate van navorservooroordeel (Roller & Lavrakas, 2015). Kodering van dokumente is beperk tot die inhoud daarvan (Bhattacharjee, 2012) en word nie ondersteun deur redes of verdere verduidelikings nie ten opsigte van wat moontlik verkeerdlik deur die navorser geïnterpreteer kon word soos tydens 'n onderhoud.

Laastens is Merriam en Tisdell (2016) van mening dat dokumente misleidende inligting kan bevat wat nie die werklike ervaring van die deelnemer verwoord nie. Die assesseringsgeleentede wat as dokumente geanaliseer is, het nie die menings of persepsies van die deelnemers bevat wat moontlik

verkeerdelik deur die navorser geïnterpreteer kon word nie. Die dokumente was eerder 'n suiwer beskrywing van die wyse waarop die onderrig-leersituasie hanteer kan word. Die navorser het te alle tye op die navorsingsvraag en die konseptuele kodering van die teks gefokus, alhoewel sy steeds ontvanklik was vir nuwe ontdekkings wat moontlik uit die teks sou spruit ten einde die navorsingsvraag te beantwoord.

In kwalitatiewe navorsing word data-ontleding as 'n proses van kategorisering, omskrywing en interpretering van data beskou. Soos reeds vermeld het die navorser inhoudsanalise toegepas deur van 'n deduktiewe benadering tot datakodering gebruik te maak. *Datakodering* is 'n eenvoudiger wyse waarop 'n navorser verskeie dele van die data benoem, numereer, as frases merk of kleurkodeer om gedeeltes daarvan makliker te onttrek (Merriam & Tisdell, 2016). 'n Navorsingsontwerp wat ten doel het om 'n bestaande teorie teenoor empiriese data te toets, vereis dat daar van voorafopgestelde kodes gebruik gemaak word (Elliot, 2018). Volgens Saldaña (2013) beveel sekere metodoloë aan dat die keuse van koderingsmetode en selfs die kodelys vooraf opgestel word om ooreen te stem met die paradigma van die studie en om te verseker dat die data-ontleding die navorsingsvrae beantwoord. Die datakodering in hierdie studie is daarom deur middel van voorafopgestelde (*a priori*) kodes gedoen wat voor die aanvang van die data-ontleding uit die literatuurstudie ontwikkel is (Creswell & Creswell, 2018; Gibbs, 2009). Die navorser het 'n kombinasie van sleutelwoorde en frases as kodes geïdentifiseer en dit in twee kategorieë gedeel wat in die literatuurstudie weerspieël word, naamlik *leertake*, waar daar onderskeid getref word tussen praktykgerigte leertake wat die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede tot gevolg het (§ 2.10.2) en *niet-praktykgerigte leertake* asook *onderrig-leerstrategieë*, waar onderskeid tussen onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë (§ 3.3) getref word. Hierdie kodes en 'n omskrywing daarvan word in tabel 4.4 uiteengesit.

Die data-ontleding van elk van die dokumente van die assesseringsgeleentheid is uitgevoer volgens die kwalitatiewe data-ontledingsproses soos voorgestel deur Creswell en Creswell (2018):

Stap 1: Organiseer die data en berei dit voor vir ontleding

Volgens Bhattacharjee (2012) behoort die navorser eerstens stelle dokumente vanuit die studiepopulasie te identifiseer vir ontleding. Die onafhanklike persoon het volgens 'n klaslys van elke kampus skuilname (pseudokodes) aan die deelnemers toegeken – byvoorbeeld deelnemers van Kampus C is gelys as C-1 tot C-48. Deelnemers van Kampusse A en B – alhoewel hulle nie die intervensie ondergaan het nie – is as een kontrolegroep geag, waarvan die data vir elke kampus hanteer is. Vir die data-ontledingsproses is deelnemers van Kampus A gelys as A-1 tot A-81 en deelnemers van Kampus B as B-1 tot B-95. Alle assesseringsgeleentheid is elektronies deur studente ingedien. Die onafhanklike persoon het 'n elektroniese lêer vir elke student geskep met die

assesseringsgeleenthede wat ingedien is. Die onafhanklike persoon se rol tydens die proses van data-ontleding was beperk tot die skep van elektroniese lêers vir studente se assesseringsgeleenthede en die toeken van skielname aan die deelnemers. Slegs studente wat beide leertake ingehandig het en toestemming gegee het dat hulle assesseringsgeleenthede as data gebruik kon word, is as deelnemers vir die data-ontledingsproses gekies. Ter voorbereiding vir data-ontleding het die navorser uiteindelik vier dokumente saamgestel. Hierdie vier dokumente het bestaan uit een enkele dokument met al die eerste dokumente van Kampus C-deelnemers; 'n enkele dokument met al die eerste dokumente van Kampus A- en B-deelnemers; 'n enkele dokument met die tweede dokumente van Kampus C-deelnemers; en 'n enkele dokument met die tweede dokumente van Kampus A- en B-deelnemers.

Stap 2: Bestudeer al die data

Creswell en Creswell (2018) stel voor dat die navorser voor die aanvang van die koderingsproses 'n algemene oorsig oor al die data verkry om sodoende die diepte, geloofwaardigheid en gebruik van die data vas te stel. Die navorser het elke stel assesseringsgeleenthede van die deelnemers nagegaan om 'n algemene oorsig van die voorgestelde leertake van die deelnemers te kry.

Stap 3: Kodeer al die data

Die proses waardeur 'n navorser een of meer konsepte aan 'n gedeelte van die teks koppel, staan as *kodering* bekend (Bhattacharjee, 2012). In kwalitatiewe data-ontleding word 'n kode beskou as 'n navorsergegenereerde eenheid wat 'n data-eenheid voorstel soos dit deur die navorser geïnterpreteer is en wat later gebruik kan word om patrone te identifiseer, data te kategoriseer en selfs teorie uit te bou (Saldaña, 2013). Die navorser het van strukturele kodering gebruik gemaak: 'n groot stel data is geëtiketteer vir maklike verwysing na spesifieke gedeeltes daarvan (Saldaña, 2013). Vir die koderingsproses kan 'n navorser van voorafopgestelde kodes gebruik maak wat op die literatuurstudie gebaseer is en met die navorsingsvraag verband hou (Bhattacharjee, 2012; Creswell & Creswell, 2018). Dit word as 'n deduktiewe koderingsproses beskou. Deduktiewe kodering word deur 'n relatief lae aantal kodes (om en by 10) gekenmerk wat uit die navorsingsvraag of die teoretiese raamwerk van die studie afgelei word (Delve, 2020; Linneberg & Korsgaard, 2019). Die navorser wou voorgestelde *leertake* wat met die entrepreneuriese vaardighede soos geïdentifiseer vir hierdie studie (§ 2.10.2) en voorgestelde *onderrig-leerstrategieë* (§ 3.2) verband hou, in die data waarneem. Daarom het die navorser gebruik gemaak van voorafopgestelde kodes wat in die twee kategorieë gedeel is. Hierdie kategorieë en kodes word in tabel 4.4 uiteengesit.

Tabel 4.4: Kodes en omskrywing van kategorieë vir kwalitatiewe data-ontleding

Kategorie: Onderrig-leerstrategieë		
Akroniem	KODE	Omskrywing van onderwysergesentreerde benadering
OG: PP	Onderwysergesentreerd: PowerPoint	Onderrig-leerstrategie wat op 'n onderwysergesentreerde benadering fokus, is inhoudgedrewe en die leerders word deur die onderwyser gerig en is nie aktief by die onderrig-leersituasie en die konstruksie van eie kennis betrokke nie. Die onderwyser is in beheer van die onderrig-leersituasie en die vakinhoud word aan die leerders deur middel van <i>PowerPoint</i> -skyfies, 'n <i>videovertoning</i> of 'n <i>lesing</i> oorgedra. Laastens word data geanaliseer vir die gebruik van enige <i>ander</i> onderrig-leerstrategieë of -hulpbronne, wat aandui dat die leerders nie aktief betrokke is by die konstruering van eie kennis nie, maar eerder optree in reaksie op die onderwyser se opdrag.
OG: L	Onderwysergesentreerd: Lesing	
OG: V	Onderwysergesentreerd: Video	
OG: A	Onderwysergesentreerd: Ander	
Akroniem	KODE	Omskrywing van leerdergesentreerde benadering
LG:KL	Leerdergesentreerd: Koöperatiewe leer	Tydens leerdergesentreerde leergeleenthede kan leerders aktief aan onderrig-leeraktiwiteite deelneem om begrip te vorm. Aktiewe leer word voorgestel deur spesifieke pedagogiese leeraktiwiteite wat studente (leerders) by die leerproses betrek, byvoorbeeld: <i>ontdekkingsleer</i> , <i>koöperatiewe leer</i> , <i>probleemoplossingsaktiwiteite</i> , <i>klasbesprekings</i> , <i>gevalllestudies</i> , <i>simulasies</i> , <i>rolspel</i> , <i>rekenaargebaseerde aktiwiteite</i> en <i>samewerkende leermetodes</i> . Aktiewe leer lei tot selfontdekking waar studente self inligting versamel, hetsy individueel of as deel van 'n groep. <i>Ander</i> leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë dui op fasilitering van die onderrig van entrepreneurskap waar onderrig-leerstrategieë toegepas word wat die kurrikuluminhoud aan tersaaklike gebeure vanuit die sakewêreld koppel sodat studente (leerders) kan aanklank vind by die wêreld van 'n entrepreneur. Dit kan gedoen word deur gebruik te maak van hulpbronne soos gevalllestudies, scenario's, koerantberigte en tydskrifartikels.
LG:PGL	Leerdergesentreerd: Probleemgebaseerde leer	
LG: SWL	Leerdergesentreerd: Samewerkende leer	
LG: A	Leerdergesentreerd: Ander	

Tabel 4.4: Kodes en omskrywing van kategorieë vir kwalitatiewe data-ontleding (vervolg)

Kategorie: Leertake		
<p>Deur te onderrig vir die bevordering van entrepreneurskap integreer die onderwyser die sakewêreld met die kurrikuluminhoud en studente word blootgestel aan vaardighede wat benodig word vir die oplossing van lewenswerklike probleme van 'n entrepreneur.</p> <p>Die integrasie van leertake stel studente (leerders) bloot aan die toepassing van entrepreneuriese vaardighede in die praktyk. Praktykgerigte leertake soos die skep van scenario's, maak van plakkate, ontwikkeling van vraelyste en die beplanning van sosiale aangeleenthede bied geleentheid vir die uitbouing van:</p>		
Akroniem	KODE	Omskrywing van akroniem
PL: KI	Praktykgerigte leertaak: Kreatiwiteit en Innovasie	<p><i>Praktykgerigte leertaak: Kreatiwiteit en innovasie</i></p> <p>Die toepassing van kreatiewe en innoverende denke vir probleemoplossing of die uitvoering van 'n opdrag.</p>
PL: BL	Praktykgerigte leertaak: Bestuur en leierskap	<p><i>Praktykgerigte leertaak: Bestuur en leierskap</i></p> <p>Bestuur groepswerk waardeur gemeenskaplike doelwitte bereik moet word. Neem leiding deur die toedeel van rolle; beplan en bestuur as groepslede die aanwending van beskikbare hulpbronne vir die uitvoering van die opdrag. Besin oor die opdraguitvoering en doelwitbereiking.</p>
PL: N	Praktykgerigte leertaak: Netwerkvorming	<p><i>Praktykgerigte leertaak: Netwerkvorming</i></p> <p>Groepwerk waardeur studente (leerders) afhanklik van mekaar is vir inligting, advies, hulp en idees vir die uitvoering van die opdrag. Kommunikasie met belanghebbendes is 'n belangrike aspek van netwerkvorming.</p>

Tabel 4.4: Kodes en omskrywing van kategorieë vir kwalitatiewe data-ontleding (vervolg)

PL: A	Praktykgerigte leertaak: Ander	<p><i>Praktykgerigte leertaak: Ander</i></p> <p>Ander praktykgerigte leertake verwys na leertake wat nie direk gekoppel kan word aan die uitbouing van die entrepreneuriese vaardighede <i>kreatiwiteit en innovasie, bestuur en leierskap en netwerkvorming</i> nie, maar waar studente (leerders) steeds blootgestel kan word aan die wêreld van 'n entrepreneur. Voorbeelde hiervan is onder andere die analisering van 'n koerantberig om 'n opinie te lewer, of om 'n onderhoud met 'n plaaslike entrepreneur te voer.</p>
NPL	Nie-praktykgerigte leertaak	<p>Leertake wat van studente (leerders) vereis om feite te memoriseer en weer te gee – soos die skryf van toetse, of aktiwiteite in die handboek waarvan die antwoorde in dieselfde handboek verkry kan word. Nie-praktykgerigte leertake verwys ook na leertake wat nie verband hou met die aktiewe toepassing of uitbouing van entrepreneuriese vaardighede nie.</p>

Die navorser het eers 'n enkele omvattende dokument met al die eerste dokumente van 'n kampus gekodeer en daarna 'n enkele omvattende dokument met al die tweede dokumente van 'n kampus gekodeer. Die navorser het woorde of frases wat met die kodes verband hou deur middel van verskillende kleure (soos aangedui in tabel 4.4) in elke deelnemer se dokumente aangedui en ook die toepaslike gedeeltes as bewyse in 'n Excel-sigblad vir elke kampus elektronies gekopieer en geplak. Die gebruik van 'n Excel-sigblad vir elke kampus het die navorser in staat gestel om die frekwensie van die kodes waar te neem. Hierdie frekwensies is op 'n dokument aangeteken, en sodoende kon die navorser ook die digtheid van elke kode, soos waargeneem vir elke kampus, aandui.

Stap 4: Gebruik die koderingsproses om 'n beskrywing van elke kategorie te genereer

In 'n deduktiewe koderingsproses word kodes beskou as teoretiese konsepte wat vanuit die literatuur saamgestel is (Linneberg & Korsgaard, 2019). Die kodes vir data-ontleding en die kategorieë waaraan elke kode behoort, is vooraf saamgestel vanuit die literatuur, wat spesifiek verband hou met die beantwoording van die navorsingsvraag. Die omskrywing van elke kategorie het die navorser

gehelp om spesifieke woorde en frases in die data te identifiseer. Elke kategorie word in tabel 4.4 omskryf.

Stap 5: Interpretasie van die data

Kodering dra by tot 'n dieper verstaan van die data. Kodering van die ingesamelde data stel die navorser in staat om deursigtig te wees in die ontwikkeling en aanbieding van die bevindinge (Linneberg & Korsgaard, 2019). Volgens Saldaña (2013) is dit raadsaam om die frekwensie van kodes te bepaal gebaseer op die aantal individuele deelnemers wat 'n spesifieke tema of kategorie aanroer. Om inligting oor die frekwensie van kodes aan te teken en daarvoor verslag te doen, help die navorser om te bepaal watter temas of kategorieë algemener was en watter selde in die data voorgekom het (Saldaña, 2013). Vir data-interpretasie in hierdie studie het die navorser gefokus op die verskille tussen die voorgestelde leertake van die deelnemers van Kampus C vóór die intervensie (dokument een) en ná afloop van die intervensie (dokument twee). Die navorser het ook hierdie waarneming van voorgestelde leertake van Kampus C vergelyk met die voorgestelde leertake in dokument een en dokument twee van Kampus A en B gesamentlik.

Volgens Creswell en Creswell (2018) kan die navorser die data interpreteer deur 'n narratiewe omskrywing van die bevindinge te gee. Deur gebruik te maak van 'n Excel-sigblad het die navorser die frekwensie van die kodes wat vanuit die data gespruit het, aangeteken. Dit het die navorser in staat gestel om gevolgtrekkings te maak oor die frekwensie en digtheid van kodes en die inligting is as 'n narratiewe bespreking aangebied. Die narratiewe bespreking bied 'n oorsig en gevolgtrekking wat gemaak is ná afloop van die data-ontleding van die eerste dokument teenoor die tweede dokument van Kampus C (Addendum D). 'n Gevolgtrekking van die bevindinge ná afloop van die data-ontleding van dokument een en dokument twee van Kampus A en B as een groep, is ook gemaak. Die navorser het 'n narratiewe omskrywing voorsien van die bevindinge vir Kampus C teenoor die bevindinge vir Kampus A en B om die invloed van die intervensie te verduidelik. Die navorser se interpretasie van die data word volledig in hoofstuk 5 uiteengesit om die invloed van die intervensie te verduidelik.

Etiese oorwegings van toepassing op hierdie studie word vervolgens uiteengesit.

4.8 Etiese oorwegings

Etiese klaring is verkry vanaf die etiekomitee van die Fakulteit Opvoedkunde sowel as die Registrateur van die Noordwes-Universiteit as beskermer van NWU-studente se belange. Die goedgekeurde etieknommer vir hierdie studie is NWU-00206-18-A2. Ingeligte toestemming en vrywillige deelname aan die studie, asook die privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit van studentedeelnemers, word volgende bespreek.

4.8.1 Ingeligte toestemming en vrywillige deelname

'n Onafhanklike persoon wat deur die navorser aangewys is, het die ingeligte toestemming van deelnemers hanteer, aangesien die navorser by die aanbieding van kontakssessies op Kampus C betrokke was en 'n magsverhouding moontlik tussen deelnemers en die navorser kon ontstaan. Voor die aanvang van die ondersoek is alle deelnemers op die onderskeie kampusse deur die onafhanklike persoon besoek en oor die doel van die navorsing ingelig. Die deelnemers is in kennis gestel dat die assesseringsgeleenthede wat deur die loop van die semester as deel van die aanbieding van die module voltooi moes word, gebruik kon word as data vir dié navorsing. Studente het 'n ingeligte toestemmingsvorm voltooi om toestemming te gee dat hulle opdragte as data vir navorsingsdoeleindes gebruik kon word. Dit is duidelik aan die deelnemers gekommunikeer dat deelname aan die navorsing vrywillig was en dat hulle onder geen omstandighede verplig was om in te stem dat hulle opdragte vir dié doel gebruik kon word nie. Die studente is ook meegedeel dat hulle geensins benadeel sou word indien hulle nie bogenoemde toestemming gegee het nie. Die assesseringsgeleenthede is deel van die normale kontakssessies vir die aanbieding van die module (BSTE 122) en daarom is geen student van die proses uitgesluit nie.

4.8.2 Privaatheid, vertroulikheid en anonimiteit

Die navorser het geen belang by die identiteit van deelnemers gehad nie en het te alle tye slegs belanggestel in die kwalitatiewe data wat deur middel van die assesseringsgeleenthede ingesamel is. Die privaatheid en vertroulikheid van die deelnemers se persoonlike inligting is te alle tye gerespekteer. Die onafhanklike persoon het skuilname deur middel van pseudokodes aan die deelnemers toegeken. Die opdragte van die deelnemers is vertroulik hanteer en in die bevindinge van die studie anoniem aangebied ten einde die privaatheid van die deelnemers te beskerm. Geeneen van die deelnemers se persoonlike inligting is op enige manier aan die navorser self of aan andere beskikbaar gestel nie. Alle elektroniese lêers van die deelnemers is deur die onafhanklike persoon ná afloop van elke assesseringsgeleentheid afgelaai en is op 'n geheuestokkie gestoor wat eers aan die navorser oorhandig is nadat die modulepunte aan die einde van die semester gefinaliseer en afgehandel is. Die navorser het die data slegs vir die doel van data-ontleding gebruik.

4.9 Gehalteversekering

Alle navorsing het ten doel om geloofwaardige en betroubare kennis op 'n etiese wyse te ondersoek en aan te teken (Merriam & Tisdell, 2016). In die geval van kwalitatiewe navorsing word eerlikheid, geloofwaardigheid en integriteit van die navorser vereis (Fraenkel *et al.*, 2012). Die navorser moet bewys kan lewer dat die data wat met behulp van data-insamelingstegnieke ingesamel is, toepaslik

en geskik is (Fraenkel *et al.*, 2012) om die navorsingsdoel te bereik. Die wyse waarop die navorser in hierdie kwalitatiewe ondersoek beoog het om geloofwaardige, betroubare en oordraagbare kennis te verseker, word in die volgende subafdelings bespreek.

4.9.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid verwys na die vermoë van 'n data-insamelingstegniek om te meet waarvoor dit ontwerp is (Kumar, 2014). Die data-insamelingstegnieke bepaal die toepaslikheid, akkuraatheid en bruikbaarheid van die data wat ingesamel word (Fraenkel *et al.*, 2012).

Vir hierdie ondersoek het die navorser assesseringsgeleenthede van deelnemers geanaliseer om vas te stel watter leertake deur die deelnemers vir die aanbieding van Besigheidstudies voorgeskryf is. Opdragte as dokumente vir data-ontleding is ingesamel in die studente se natuurlike omgewing as deel van die assesseringsgeleenthede vir die module, wat deel is van die normale verloop van kontaksessies. Hierdie data-insamelingstegnieke kan beskou word as oorspronklik en akkuraat, aangesien dit individueel deur deelnemers voltooi is en 'n voorstelling behoort te wees van elkeen se persoonlike voorkeur van voorgestelde leertake vanuit sy/haar ervaring. Die navorser was deurgaans betrokke by die data-insameling en -ontleding en het gepoog om die navorsing so deeglik, openlik en eerlik as moontlik uit te voer. Die navorser het te alle tye gepoog om nie haar eie interpretasie van die deelnemers se beskrywings te gee nie en het slegs gefokus op die datakodering met behulp van die voorafbepaalde kodes en kategorieë wat uit die literatuur geïdentifiseer is. Die navorser het deeglike omskrywings gebied van die studiepopulasie en data-insamelingstegnieke asook die data-ontledingsmetode tesame met volledige omskrywings van die kodes en kategorieë. Die navorser het verseker dat die kodes en kategorieë wat vir data-ontleding saamgestel is vanuit die staanspoor verband gehou het met die navorsingsvraag wat beantwoord moes word. Die data is met insig en akkuraatheid geanaliseer en geïnterpreteer vanuit die navorser se agtergrondkennis en ervaring as onderwyser en dosent. Ten einde navorservooroordeel uit te skakel, het die navorser gedurende die data-ontleding gefokus op die beantwoording van die navorsingsvraag en slegs gekodeer wat in die teks in elk van die dokumente gelees is. Die navorser het ná afloop van die koderingsproses die elektroniese lêers van deelnemers aan die onafhanklike persoon beskikbaar gestel om ewekansig lêers van deelnemers te kies en kruisverifiëring toe te pas op die data wat geanaliseer is.

4.9.2 Betroubaarheid

Gibbs (2009) stel voor dat die navorser verwerkte data hersien om moontlike foute wat begaan is, uit te skakel. Om dié rede het die navorser die Excel-sigblaaie vir Kampus C en Kampus A en B elkeen meermaal nagegaan om seker te maak dat die aanhalings uit die data wel ooreenstem met

die kode en kategorie wat daaraan toegewys is. Sterkpunte sowel as die beperkinge van kwalitatiewe inhoudsanalise is uitvoerig in § 4.7 omskryf en is deur die navorser in ag geneem. Die navorser kan op aanvraag rou data aan die leser beskikbaar te stel. Die navorser het gepoog om die resultate logies en verstaanbaar te interpreteer en om die korrektheid van die data-ontleding te motiveer. Die navorser het ook gepoog om 'n volledige uiteensetting te bied van die data-insameling en -ontleding sowel as die interpretasie van die data in hoofstuk 5. Aanhalinge uit die assesseringsgeleenthede word in die volgende hoofstuk voorsien wat oor die resultate van hierdie studie handel.

4.9.3 Oordraagbaarheid

Oordraagbaarheid van die navorsing verwys na die moontlikheid om die bevindinge te veralgemeen (Joubert, 2016) sodat dit in ander navorsingskontekste toegepas kan word. Om die bevindinge van 'n kwalitatiewe studie op presies dieselfde wyse te veralgemeen is nie moontlik nie en soms 'n onrealistiese vereiste (Joubert, 2016). Die bevindinge van 'n kwalitatiewe ondersoek kan moontlik in ander ondersoeke veralgemeen word deur die omskrywings van die prosedures wat gevolg is, na te boots. 'n Volledige beskrywing van die metodes en intervensie wat in hierdie studie gebruik is, is deel van hierdie hoofstuk se bespreking.

Kwalitatiewe navorsing word gekenmerk deur menslike reaksies wat gebaseer is op hulle eie interpretasies van gebeure, en daarom is daar veelvuldige interpretasies van elke gebeurtenis (Engelbrecht, 2016). 'n Verskeidenheid deelnemers wat divers was ten opsigte van ras, taal en kultuur was deel van hierdie studie, en daarom is die data 'n voorstelling van die diverse ervarings van die deelnemers.

4.10 Samevatting

Hierdie hoofstuk is begin deur 'n uiteensetting te gee van die navorsingsparadigma en die rede waarom 'n interpretatiewe paradigma gekies is. Die kwalitatiewe navorsingsontwerp is verder bespreek. Die navorsingsontwerp is in figuur 4.1 geïllustreer en bespreek. Die studiepopulasie het bestaan uit eerstejaargestudente wat geregistreer was vir die module BSTE 122 op al drie kampusse van die NWU.

Slegs studente op Kampus C is deur middel van 'n intervensie blootgestel aan die integrasie van praktykgerigte leertake vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede. Die intervensie is tydens die kontaksessies van Kampus C geïmplementeer. Die doel van elke kontakssessie was om geleentheid te bied vir die uitbouing van die entrepreneuriese vaardighede *bestuur en leierskap*, *kreatiwiteit en innovasie* en *netwerkvorming*. Gedurende elk van die kontaksessies is daar gebruik gemaak van 'n koöperatiewe leerstrategie waartydens die vyf elemente van koöperatiewe leer sover

as moontlik geïntegreer is om praktykgerigte leertake tydens elke kontakssessie te integreer. Die data-insamelingsproses deur middel van assesseringsgeleenthede en inhoudsanalise van die dokumente is bespreek. Ten slotte is die etiese oorwegings wat in hierdie navorsing in ag geneem is, bespreek.

HOOFSTUK 5: RESULTATE

5.1 Inleiding

In die voorgaande hoofstuk is die gekose kwalitatiewe navorsingsontwerp van hierdie studie uiteengesit. Die resultate wat uit die data gespruit het, word in hierdie hoofstuk bespreek en geïnterpreteer. Twee dokumente wat as assesseringsgeleenthede deur 'n totaal van 270 (N=270) deelnemers van drie verskillende kampusse voltooi is, is as data-insamelingstegniek gebruik. Die navorser het van 'n deduktiewe koderingsproses gebruik maak: voorafopgestelde kodes wat met die navorsingsvraag (§ 1.3) verband gehou het, is uit die literatuurstudie (hoofstuk 3) geïdentifiseer. Die eerste dokument wat gebruik is, is vóór die aanvang van die intervensie op Kampus C deur al die deelnemers voltooi en ingedien. Die tweede dokument is deur al die deelnemers voltooi en ná afloop van die intervensie op Kampus C ingedien. Die resultate wat uit dokument een en twee onderskeidelik gespruit het vóór en ná die intervensie op Kampus C, is met dié uit dokument een en twee van Kampus A en B vergelyk. Dié vergelyking het ten doel gehad om die moontlike invloed van die intervensie aan te dui.

Die resultate word onder twee subafdelings aangebied: *Afdeling A* wat die resultate (uit dokument een en twee) van Kampus C beskryf (§ 5.2); en *Afdeling B* wat die resultate (uit dokument een en twee) van Kampus A en B gesamentlik beskryf (§ 5.3). In die daaropvolgende bespreking word die resultate wat uit dokument een en twee onderskeidelik van Kampus C gespruit het met die resultate uit dokument een en twee van Kampus A en B (§ 5.4) vergelyk. Die hoofstuk sluit af met 'n samevatting (§ 5.5).

5.2 Afdeling A

5.2.1 Kampus C: Resultate

Data is met behulp van twee dokumente tydens twee afsonderlike assesseringsgeleenthede ingesamel en deur middel van inhoudsanalise met voorafopgestelde (*a priori*) kodes (tabel 4.4) ontleed. Die data-ontleding het die navorser in staat gestel om voorgestelde leertake wat met die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede verband hou en die gepaardgaande voorgestelde onderrig-leerstrategieë uit die data waar te neem. Die geselekteerde kodes was om dié rede in twee kategorieë verdeel, naamlik *onderrig-leerstrategieë* en *leertake*. Die kategorie *onderrig-leerstrategieë* tref onderskeid tussen onderwysergesentreerde (OG) en leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë, en die kategorie *leertake* onderskei tussen praktykgerigte leertake (PL) en nie-praktykgerigte leertake (NPL). Die volgende subsubafdelings bied 'n narratiewe omskrywing van

die resultate wat gespruit het uit die data in dokument een (vóór die intervensie) en dokument twee (ná afloop van die intervensie) van Kampus C.

5.2.1.1 Kampus C: Resultate uit dokument een

Die eerste kategorie en meegaande kodes wat in die kwalitatiewe data-ontledingsproses gebruik is, is *onderrig-leerstrategieë*. Soos reeds vermeld (§ 5.2.1) is daar binne hierdie kategorie onderskeid getref tussen onderwysgesentreerde (OG) en leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë. Onderwysgesentreerde onderrig-leerstrategieë word onder meer gekenmerk deur inhoudgedrewe strategieë, waar die leerders (studente) direk deur die onderwyser onderrig word en minimaal by die onderrig-leersituasie betrokke is. Daarenteen word leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë gekenmerk deur leergeleenthede waar leerders by die leerproses betrek word en aktief aan onderrig-leeraktiwiteite deelneem om begrip te vorm (tabel 4.4). Die data toon dat die voorkeur onderrig-leerstrategie volgens dokument een op 'n neiging tot OG onderrig-leerstrategieë dui aangesien die gebruik van die lesingmetode (OG-L) deur die meerderheid deelnemers voorgestel is. PowerPoint (OG-PP) en video (OG-V) as onderrigmetodes wat met onderwysgesentreerde onderrig-leerstrategieë verband hou, is minimaal deur die deelnemers gebruik, en daar was geen aanduiding van die gebruik van die kode *onderwysgesentreerd – ander* (OG-A) as voorgestelde onderrig-leerstrategie nie. Sekere deelnemers het egter ook aangedui dat hulle leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë (LG) in die klaskamer sou inkorporeer. In hierdie opsig is die voorgestelde strategie wat deur die meerderheid gebruik is, samewerkende leer (LG-SWL). Dit dui aan dat leerders saam met andere aktief aan die onderrig-leerproses deelneem deur aktiwiteite te voltooi, inligting te bespreek of idees te deel. Alhoewel dit uit die data gebyk het dat LG-SWL die voorkeur leerdergesentreerde onderrig-leerstrategie was, was dit egter opvallend dat die voorgestelde aktiwiteite aangebied is sonder duidelike instruksies aan die leerders oor hoe die aktiwiteit uitgevoer moes word. Daar was weinig of geen instruksies nie rakende die grootte van groepe, die gebruik van hulpbronne of die assessering rondom die uitvoering van die aktiwiteite. Aangesien geen van die voorgestelde samewerkende leergeleenthede getuig het van doelgerigte en beplande groepwerk met volledige instruksies en die toepassing van die vyf elemente van koöperatiewe leer nie, kon die navorser nie enige van die voorgestelde onderrig-leerstrategieë direk aan die kode *koöperatiewe leer* (LG-KL) koppel nie. Geen van die voorgestelde onderrig-leerstrategieë het verder spesifiek melding gemaak van 'n regtewêreld-sakeprobleem wat die leerders moes oplos nie en was eenvoudige klasbesprekings oor die inhoud van die handboek. Die navorser kon om hierdie rede geen van die onderrig-leerstrategieë met die kode LG-PGL – wat verwys na probleemgebaseerde leer – koppel nie. Verder is daar enkele voorgestelde onderrig-leerstrategieë gekodeer as *leerdergesentreerde – ander* (LG-A) waar deelnemers onderrig-leersituasies voorgestel het waar leerders individueel kennis kon konstrueer.

Die tweede kategorie en meegaande kodes wat in die data-ontledingsproses gebruik is, is *leertake*. In hierdie kategorie is daar onderskeid getref tussen praktykgerigte leertake (PL) en nie-praktykgerigte leertake (NPL) (sien tabel 4.4). In dokument een het die meerderheid deelnemers NPL voorgestel as assesseringskeuse vir die aanbieding van 'n les oor entrepreneurskap. Die deelnemers wat PL voorgestel het, was in die minderheid – slegs die kodes PL-KI en PL-A is in die data waargeneem. Die voorgestelde praktykgerigte leertake het bestaan uit aktiwiteite wat mag bydra tot die uitbouing van kreatiwiteit en innovasie as entrepreneuriese vaardigheid en aktiwiteite wat die leerders sou blootstel aan die wêreld van 'n entrepreneur deur die gebruik van byvoorbeeld gevallestudies, scenario's of artikels (PL-A). Daar was geen voorgestelde leertake wat onder die kodes PL-BL (bestuur en leierskap) en PL-N (netwerkvorming, oftewel *networking*) gekategoriseer kon word nie.

Die resultate wat uit dokument twee (ná afloop van die intervensie) gespruit het, word in die volgende subsubafdeling bespreek.

5.2.1.2 Kampus C: Resultate uit dokument twee

Dieselfde twee kategorieë en meegaande kodes vir elke kategorie, soos in § 5.2.1 uiteengesit en omskryf, is in die data-ontledingsproses gebruik vir dokument twee wat ná afloop van die intervensie plaasgevind het. Ten eerste word 'n oorsig gegee van die resultate vir die eerste kategorie, naamlik onderrig-leerstrategieë met verwysing na voorgestelde onderwysgesentreerde (OG) en leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë. Daarna word 'n oorsig gegee van die resultate van voorgestelde leertake, naamlik praktykgerigte leertake (PL) en nie-praktykgerigte leertake (NPL).

Die data uit dokument twee is grootliks gekenmerk deur 'n toename in die hoeveelheid voorgestelde leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë (LG) en praktykgerigte leertake (PL). Daar was ook 'n duidelike afname in die gebruik van nie-praktykgerigte leertake (NPL) wat deur die deelnemers voorgestel is. Hoewel nie so merkwaardig nie, was daar tog 'n afname in die aantal voorgestelde onderwysgesentreerde (OG) onderrig-leerstrategieë; die lesingmetode (OG-L) was steeds die gewilder keuse in hierdie kategorie. Daar was 'n toename in die voorgestelde gebruik van PowerPoint-aanbiedinge (OG-PP) en 'n duidelike afname in die gebruik van video's as onderrig-leerstrategie (OG-V). Die navorser kon geen voorgestelde onderrig-leerstrategie kodeer wat met die kode OG-A (wat verwys na ander soorte onderrig-leerstrategieë as die gebruik van PowerPoint, video's of 'n lesing) verband gehou het nie. Die resultate wat uit dokument een gespruit het, het getoon dat die leerdergesentreerde onderrig-leerstrategie *samewerkende leer* (LG-SWL) 'n gewilde keuse onder die groep deelnemers was. In dokument twee het dit geblyk dat LG-SWL selfs 'n gewilder keuse was aangesien dit deur 'n groter aantal deelnemers voorgestel is. Die meeste van die deelnemers het 'n leerdergesentreerde onderrig-leerstrategie voorgestel waarvan die frekwensie

van die kodes LG-SWL asook LG-A (wat verwys na *ander*) voorkeur geniet het. Voorgestelde leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë wat onder die kode LG-A gekodeer is, dui op die aktiewe deelname van leerders aan die praktykgerigte toepassing van entrepreneurskap. Daar was egter geen van die voorgestelde leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë wat gekodeer kon word as koöperatiewe leer (LG-KL) nie aangesien geen van die voorgestelde onderrig-leerstrategieë in die dokumente aangedui het dat doelgerigte gestruktureerde groepwerk beplan en uitgevoer sou word met inagneming van die vyf elemente van koöperatiewe leer nie. Die navorser kon ook geen onderrig-leerstrategie waarneem wat 'n duidelike probleemgebaseerde leeraktiwiteit voorgestel het nie, en daarom is daar geen aantekening onder die kode LG-PGL gemaak nie.

Soos aangeteken uit dokument twee (ná afloop van die intervensie) was daar 'n beduidende afname in die voorgestelde aantal nie-praktykgerigte leertake (NPL). Hierdie soort leertake was in die minderheid. Dit was interessant om waar te neem dat daar ná afloop van die intervensie bykans dubbel soveel praktykgerigte leertake (PL) vergeleke met nie-praktykgerigte leertake voorgestel is. Die voorgestelde praktykgerigte leertake het uit leertake bestaan wat as PL-KI en PL-A gekodeer is. Die meerderheid voorgestelde leertake is as die kode PL-A geklassifiseer en is gevolg deur leertake wat dui op die uitbouing van kreatiwiteit en innovasie as entrepreneuriese vaardigheid en daarom dienooreenkomstig as die kode PL-KI geklassifiseer is. Geen van die voorgestelde leertake kon as *bestuur en leierskap* (PL-BL) en *netwerkvorming* (PL-N) geklassifiseer word nie.

Die volgende subafdelings bied 'n bespreking van die vergelyking van die resultate uit dokument een met dié uit dokument twee.

5.2.1.3 Kampus C: Vergelyking van resultate uit dokument een met dié uit dokument twee

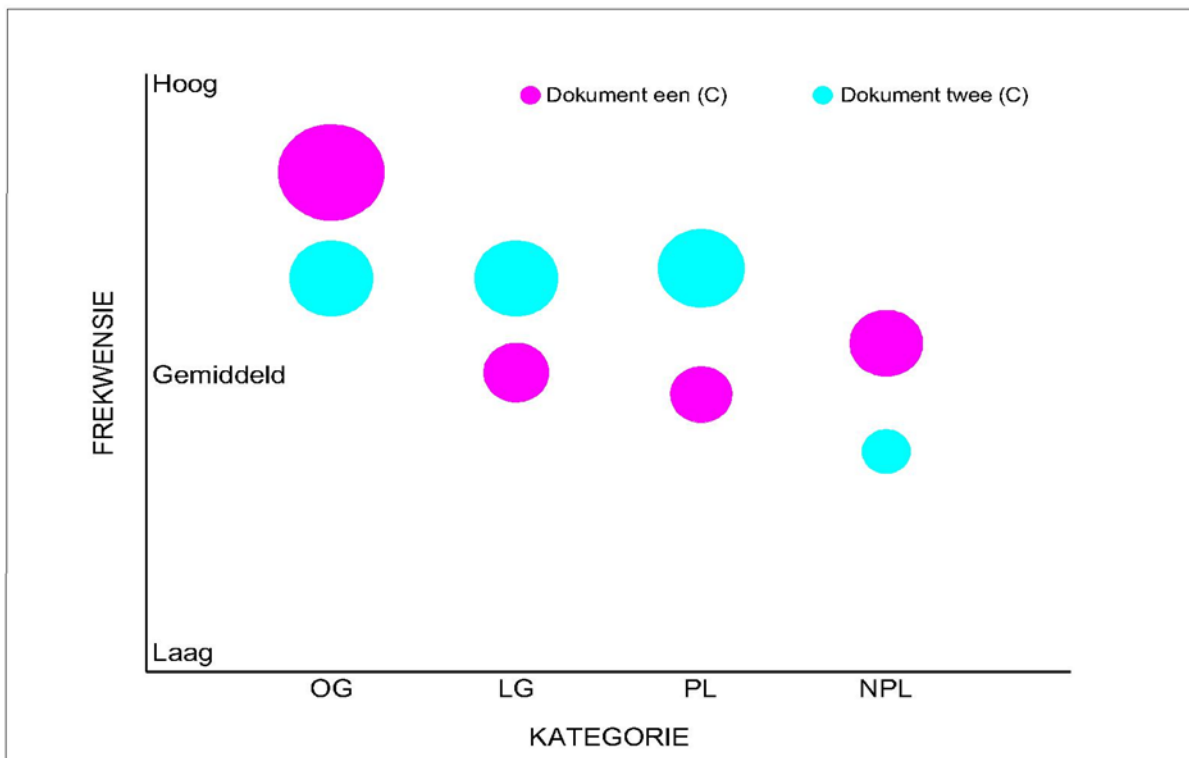
Die doel van die intervensie – soos uitgevoer in hierdie studie (§ 4.5.1) – was om te bepaal of blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake 'n invloed gehad het op die keuse van die deelnemers betreffende voorgestelde leertake. Om die invloed van die intervensie te bepaal, het die navorser die resultate uit dokument een (voor-) en dié uit dokument twee (ná afloop die intervensie) vergelyk. Die invloed van die intervensie het 'n belangrike rol gespeel in die beantwoording van die tweede navorsingsvraag en moontlik die bereiking van die navorsingsdoel. Daarom het die navorser noukeurig te werk gegaan met die uitvoering van die koderingsproses en die optekening van die data wat ontleed is. Die bestudering van resultate van beide kategorieë *onderrig-leerstrategieë* en *leertake* ná afloop van die data-ontledingsproses het dit moontlik gemaak om 'n algemene oorsig van die voorgestelde frekwensie van die onderskeie kodes binne elke kategorie te kon weergee. Die frekwensie van 'n kode verwys na die aantal keer wat die kode voorgekom het of deur 'n deelnemer gebruik is, waarna dit dan binne die kategorie aangeteken is. 'n Borrelgrafiek word ook gebruik om die bespreking van die vergelyking van die resultate, soos aangeteken uit dokument een en twee,

visueel voor te stel (figuur 5.1). Dokument een en twee word onderskeidelik deur die *pienk borrels* en die *groen borrels* in die grafiek voorgestel. Die frekwensie van al die kodes in terme van toenemende waarde word binne 'n kategorie op die vertikale as in die grafiek aangedui. Die horisontale as dui die kategorieë *onderwysergesentreerde* (OG) en *leerdersgesentreerde* (LG) *onderrig-leerstrategieë* en *praktykgerigte leertake* (PL) en *nie-praktykgerigte leertake* (NPL) aan.

Die vergelyking van die resultate wat uit dokument een en twee van Kampus C gespruit het, word vervolgens bespreek.

Onderwysergesentreerde (OG) onderrig-leerstrategieë is in 'n mindere mate ná afloop van die intervensie in dokument twee voorgestel. Hoewel daar nie 'n beduidende verskil was nie, was daar 'n definitiewe afname waarneembaar in terme van OG onderrig-leerstrategieë ná afloop van die intervensie. Daar was 'n merkbare toename in LG onderrig-leerstrategieë ná afloop van die intervensie (dokument twee) waarneembaar.

Van al die kategorieë het die derde kategorie, praktykgerigte leertake (PL), die grootste verskil in resultate getoon met verwysing na die resultate vóór en ná afloop van die intervensie wat onderskeidelik uit dokumente een en twee gespruit het. Die gebruik van die kodes in die kategorie PL vir dokument twee was beduidend hoër as die gebruik van dieselfde kodes wat vir dokument een aangeteken is. In dokument twee is daar meer praktykgerigte leertake uit die data waargeneem en aangeteken ná afloop van die intervensie as vóór die aanvang van die intervensie. Die laaste kategorie, voorgestelde nie-praktykgerigte leertake (NPL), het aangedui dat die deelnemers van Kampus C ná afloop van die intervensie in dokument twee minder NPL voorgestel het as in dokument een. Die onderstaande grafiek (figuur 5.1) bied 'n visuele voorstelling van die vergelyking van die resultate uit dokument een en twee ná afloop van die intervensie.



Figuur 5.1: Die frekwensie van kodes in kategorieë vir dokument een en dokument twee van Kampus C

Dit was opvallend dat die keuse van voorgestelde onderrig-leerstrategieë en leertake ten opsigte van dokument een en twee grootliks verskil het. Die navorser het gelet op veranderinge betreffende die keuse van deelnemers se voorgestelde onderrig-leerstrategieë en leertake in dokument een en twee. Hierdie veranderinge kon moontlik bygedra het tot die beantwoording van die navorsingsvraag om die invloed van die intervensie te bepaal. Met behulp die deelnemers se response word daar enkele voorbeelde uitgelig om die veranderinge ter sprake te bevestig. Die waargenome veranderinge uit die vergelyking van die resultate uit dokument een en twee van Kampus C, soos bespreek in die voorgaande subafdelings, word vervolgens bespreek, vergesel van deelnemers se response (verbatim aanhalings). Vir elke waargenome verandering word 'n respons van die betrokke deelnemer uit dokument een en dokument twee aangehaal om die verandering te staaf.

Onderwysergesentreerde (OG) onderrig-leerstrategieë is in 'n mindere mate in dokument twee, ná afloop van die intervensie, voorgestel. Hierdie verandering is veral opgemerk in die afname van die lesingmetode (kode OG-L) as OG onderrig-leerstrategie en die toename in samewerkende leermetodes (kode LG-SWL) as LG onderrig-leerstrategie in dokument twee van 'n aantal deelnemers.

Dokument een:

(OG-L) *“Teachers will present the presentation of the topic. The teacher will then summarise all the work by testing the knowledge of the learners” – C-4*

(OG-L) *“Verduidelik die nuwe inhoud aan leerders” – C-13*

Dokument twee:

(LG-SWL) *“Learners will then each get a piece of paper to give some information about entrepreneur. Learners will then compare their answers with others” – C-4*

(LG-SWL) *“Beantwoord die vrae in groepe van 3” – C-13*

’n Volgende waarneming wat verband hou met die verandering in voorgestelde onderrig-leerstrategieë was die neiging van deelnemers wat in dokument een (vóór die aanvang van die intervensie) *slegs* OG onderrig-leerstrategieë voorgestel het, maar in dokument twee (ná afloop van die intervensie) ’n *kombinasie* van ’n LG onderrig-leerstrategie en ’n OG onderrig-leerstrategie voorgestel het vir die aanbieding van ’n les.

Dokument een:

(OG-L) *“Ek sal mooi in diepte vir hulle verduidelik wat ’n entrepreneur is en watse eienskappe ’n goeie entrepreneur moet besit.” – C-14*

(OG-V) *“Ek gaan die les begin met ’n video oor ’n entrepreneur en laat die kinders neerskryf watse eienskappe hy het. Hulle gaan na mekaar se werk kyk en alles wat hulle het lys” – C-17*

Dokument twee:

(OG-PP) *“Ná die klastoets sal die les voortgaan deur ’n ‘PowerPoint’ op die witbord waar daar deeglik bespreek word wat ’n entrepreneur is en watse eienskappe ’n goeie entrepreneur moet besit.”*

(LG-SWL) *“Leerdersgesentreerde strategie gaan toegepas word wanneer die leerders in groepe gedeel word om die werk met mekaar te bespreek. Daar sal geen hulp van my kant gegee word nie leerders moet self die uitdaging voltooi.” – C-14*

(OG-PP) “*Ek sal dan ’n PowerPoint vir die leerders opsit en verduidelik watter eienskappe entrepreneurs moet hê en hoekom hulle die eienskappe moet hê om suksesvol te wees*”

(LG-A) “*Ek sal ’n uittreksel van ’n suksesvolle en nie-suksesvolle entrepreneur-artikel vir die leerders uitdeel sodat hulle die verskil tussen die twee entrepreneurs kan neerskryf en vir hulle uitfigure [uitreken] wat entrepreneurseienskappe is.*” –

C-17

Dit is insiggewend dat daar deelnemers was wat vir dokument een en dokument twee OG onderrig-leerstrategieë voorgestel het, maar dat die lesingmetode (kode OG-L) wat in dokument een voorgestel is deur die gebruik van PowerPoint (kode OG-PP) of video's (kode OG-V) vervang is. Dit dui op ’n denkwysie wat wegbeweeg van ’n suiwer lesingmetode na ’n visuele voorstelling van die inhoud, wat daartoe kan lei dat leerders meer by die onderrig-leersituasie betrokke is.

Dokument een:

(OG-L) “*Let op die instruksies van die onderwyser. Skryf die leermateriaal in hul werkboeke neer*” – **C-8**

(OG-L) “*Present the lesson by [e]xplaining each and every quality to the learners*” – **C-25**

Dokument twee:

(OG-PP) PowerPoint aanbieding – (**C-8**) [Die deelnemer het ’n PowerPoint-aanbieding as sy/haar opdrag ingedien, in teenstelling met die voorgestelde lesing in dokument een].

(OG-V) “*present the lesson to the class. Play out a cartoon video on youtube [sic] based on entrepreneurial qualities. Give out an activity based on the video*” – **C-25**

As LG onderrig-leerstrategie is die kode *samewerkende leer* (LG-SWL) in dokument een as die kode met die hoogste frekwensie in hierdie kategorie gekenmerk. In dokument twee is die kode LG-SWL selfs deur ’n groter aantal deelnemers voorgestel. Dit was interessant om waar te neem dat deelnemers ná afloop van die intervensie in dokument twee ’n meer gestruktureerde wyse van samewerkende leer voorgestel het. Anders as in dokument een is daar in dokument twee instruksies gegee betreffende die uitvoer van die opdrag en daar is van groepe verwag om ná voltooiing van die opdragte aan die res van die klas terugvoer te gee.

Dokument een:

(LG-SWL) *“Gee die definisie van ’n entrepreneur en laat die leerders dit onder mekaar bespreek. Laat die leerders dus dan saam werk om die werk wat behandel is te bespreek en terugvoer te gee” – C-2*

Dokument twee:

(LG-SWL) *“Dan sal die leerders in groepe verdeel word waar hulle saam sekere aspekte gaan kry wat hulle moet bespreek en notas maak oor wat hulle bespreek het. Elke groep kry dan die kans om die werk wat hulle bespreek en ontleed het vir die res van die klas [te] verduidelik en so kan daar vrae gevra word en hulle mekaar help.” – C-2*

Die deelnemers wat ná afloop van die intervensie (dokument twee) steeds nie-praktykgerigte leertake voorgestel het, was in die minderheid. Praktykgerigte leertake wat nie direk verbind kon word met die uitbouing van die entrepreneuriese vaardighede soos voorgestel in die literatuurstudie nie (§ 3.3.1), maar wat leerders steeds aan gebeure in die sakewêreld deur middel van artikels, gevallestudies en scenario's blootgestel het, is as *ander* beskou en is as PL-A gekodeer. Die gebruik van hulpbronne soos artikels, gevallestudies en scenario's is doelbewus deur die navorser gekies en tydens die intervensiefase geïntegreer as praktykgerigte leertake om studente aan die toepassing van entrepreneuriese vaardighede bloot te stel.

Ná afloop van die intervensie is praktykgerigte leertake deur die meerderheid deelnemers voorgestel. Die omskrywing van die voorgestelde leertake in dokument twee getuig van doelgerigte beplanning rondom die inhoud van die les en die praktykgerigte toepassing daarvan. Waar die voorgestelde leertake soos aangeteken uit dokument een reeds bestaande scenario's of gevallestudies behels het, was daar ’n groter neiging tot die praktykgerigte toepassing van die inhoud waar leerders hulle eie scenario's of gevallestudies as ’n leertaak in dokument twee moes skep.

Dokument een:

(PL-A) *“Leerders sal ’n kort aktiwiteit in die klas voltooi waar hulle die term entrepreneur moet definieer en ’n scenario moet deurlees en al die entrepreneuriese eienskappe moet identifiseer wat in die scenario voorkom” – C-3*

(PL-KI) *“1. Skets ’n prentjie van ’n entrepreneur met die eienskappe van ’n entrepreneur. 2. Dink aan twee entrepreneurs in jou omgewing en verduidelik hoekom hulle as ’n entrepreneur beskou word, verwys na die definisie asook die*

eienskappe van 'n entrepreneur. 3. Maak 'n rympte vir al die eienskappe van 'n entrepreneur sodat die studente dit makliker kan leer." – **C-44**

Dokument twee:

(PL-A) "Leeders moet dan aan 'n produk dink wat hulle as entrepreneur sal wil verkoop, as hulle klaar op die produk besluit het moet hulle self besluit watter eienskappe die entrepreneur sal moet hê om die produk suksesvol te maak." – **C-3**

(PL-KI) "Maak 'n advertensie oor 'n kursus wat aangebied word aan nuwe entrepreneurs. Maak gebruik van die entrepreneurseienskappe, vaardighede en beskryf wat hierdie kursus behels" – **C-44**

Die voorafgaande bespreking van die resultate wat uit die data gespruit het, het 'n oorsig gegee ten opsigte van die invloed van die intervensie wat op Kampus C geïmplementeer is. Die globale invloed van die intervensie is uiteindelik bepaal toe die resultate wat uit die data van Kampus C gespruit het, vergelyk is met dié van Kampus A en B as 'n eenheid. Die volgende afdeling bied 'n bespreking van die resultate vóór die aanvang van die module en ná afloop van die module wat op Kampus A en B aangebied is.

5.3 Afdeling B

5.3.1 Kampus A en B: Resultate

Die data-insameling- en data-ontledingsproses soos omskryf vir Kampus C (§ 5.2) was dieselfde vir Kampus A en B. Die studente van Kampus A en B is egter nie blootgestel aan 'n intervensie soos op Kampus C nie. Alhoewel die data-ontleding van Kampus A en B afsonderlik uitgevoer en aangeteken is, is een narratiewe verslag oor die resultate saamgestel. Die volgende subafdelings bespreek die resultate van dokument een (met aanvang van die module) en dokument twee (ná afloop van die module). Daarna word die resultate van dokument een en dokument twee van Kampus A en B vergelyk.

5.3.2 Kampus A en B: Resultate uit dokument een

Die resultate weerspieël die voorgestelde onderrig-leerstrategieë en leertake van die deelnemers van Kampus A en B gesamentlik soos uit dokument een aangeteken. Volgens die resultate is 'n onderwysergesentreerde (OG) onderrig-leerstrategie beskou as die voorkeur onderrig-leerstrategie bó 'n leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategie. Die oorgrootte meerderheid deelnemers het die lesingmetode (OG-L) voorgestel vir die aanbieding van 'n les oor entrepreneurskap. Die ander kodes wat onder die OG onderrig-leerstrategie gekategoriseer is, is OG-PP en verwys na die gebruik

van PowerPoint, OG-V ná die integrasie van video's en OG-A, wat enige ander onderrig-leerstrategie behels waar die onderwyser steeds in beheer is van die leergeleentheid. Die frekwensie van die laasgenoemde kodes – OG-PP, OG-V en OG-A – was in die minderheid aangeteken.

Die kodes wat uit die data vir die kategorie leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë aangeteken is, is gering. Die kategorie LG onderrig-leerstrategieë bestaan uit kodes vir koöperatiewe leer (LG-KL), probleemgebaseerde leer (LG-PGL), samewerkende leer (LG-SWL) en ander (LG-A). Die kode LG-SWL het in dié kategorie volgens die data-ontleding van dokument een voorrang geniet. Dit was opvallend dat die voorgestelde wyse waarop samewerkende leer vir die klaskamer beplan is nie bewyse gelewer het dat dit gepaardgegaan het met enige voorafbepaalde gedagtes rondom die grootte van groepe, die wyse waarop groepe ingedeel sou word, die hulpbronne wat die deelnemers tot hulle beskikking gehad het, of die werkswyse wat tot die bereiking van gestelde doelwitte sou lei nie. Aangesien die instruksies vir die uitvoering van aktiwiteite in die klaskamer belangrike aspekte van gestruktureerde groepsleer uitgesluit het, kon geen van die voorgestelde leermetodes as LG-KL aangeteken word nie. Die kodes LG-KL en LG-PGL is deur geeneen van die deelnemers voorgestel nie. Die navorser kon tydens data-ontleding geen van die voorgestelde onderrig-leerstrategieë identifiseer en aan die kode LG-PGL vir probleemgebaseerde leer koppel nie, aangesien die voorgestelde aktiwiteite nie spesifiek melding maak van lewenswerklike probleme uit die sakewêreld nie.

Die volgende kategorie, genaamd *leertake*, tref onderskeid tussen praktykgerigte leertake (PL) en nie-praktykgerigte leertake (NPL). Die resultate soos aangeteken uit die data het aan die lig gebring dat 'n relatief klein hoeveelheid deelnemers praktykgerigte leertake voorgestel het as keuse vir assessering. In hierdie kategorie was die kode PL-A – wat op ander praktykgerigte leertake dui – die voorkeur keuse vir voorgestelde assessering. Die ander kodes onder die kategorie *leertake* – naamlik PL-KI, PL-BL en PL-N – dui op die identifisering van praktykgerigte leertake wat sal bydra tot die uitbouing van die geïdentifiseerde entrepreneuriese vaardighede vir die doel van hierdie ondersoek. Geen van die voorgestelde leertake wat uit die data gespruit het, is as die kodes PL-BL en PL-N aangeteken nie. 'n Geringe aantal deelnemers het wel leertake voorgestel wat kan bydra tot die uitbouing van kreatiwiteit en innovasie as entrepreneuriese vaardigheid en dit is as PL-KI gekodeer. Die oorgrootte meerderheid deelnemers se voorgestelde leertake was egter as nie-praktykgerigte leertake (NPL) gekodeer.

Die volgende subafdeling bied 'n bespreking van die resultate soos aangeteken ná afloop van die data-ontleding van dokument twee.

5.3.3 Kampus A en B: Resultate uit dokument twee

Die resultate uit dokument twee begin deur 'n beskrywing van die resultate vir die voorgestelde onderrig-leerstrategieë. Daarna word die resultate betreffende die voorgestelde leertake tydens die beplanning van 'n les oor entrepreneurskap bespreek.

Onderwysgeresentreerde (OG) onderrig-leerstrategieë is aangeteken as die voorkeur onderrig-leerstrategie deur bykans alle deelnemers van Kampus A en B. Die kode OG-L – wat verwys na die lesingsmetode – het die hoogste frekwensie in dié kategorie behaal. Die frekwensie van die ander kodes binne hierdie kategorie – naamlik OG-PP (PowerPoint), OG-V (video) en OG-A (ander) – is volgens die resultate minimaal deur die deelnemers voorgestel.

Betreffende die kategorie leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë het die kodes vir samewerkende leer (LG-SWL) en ander (LG-A), alhoewel gering, as voorgestelde onderrig-leerstrategieë in hierdie kategorie voorkeur geniet. Die navorser kon egter nie uit die data enige onderrig-leerstrategieë kodeer as koöperatiewe leer (LG-KL) of probleemgebaseerde leer (LG-PGL) nie omdat die toepassing van die vyf elemente van koöperatiewe leer in geen van die voorgestelde onderrig-leerstrategieë duidelik na vore gekom het nie. Daarmee saam kon daar uit geen van die voorgestelde strategieë 'n lewenswerklike praktykgerigte probleem geïdentifiseer word wat gebruik is om 'n beplande les oor entrepreneurskap te fasiliteer nie.

Tydens die koderingsproses om voorgestelde leertake uit die data te identifiseer, het die resultate aangedui dat daar wel deelnemers was wat praktykgerigte leertake (PL) voorgestel het, maar dat die oorgrootte meerderheid voorgestelde leertake egter as nie-praktykgerigte leertake (NPL) aangeteken is. Die voorgestelde praktykgerigte leertake is onder die kodes PL-A en PL-KI aangeteken. Geen voorgestelde leertake is onder die kodes PL-BL of PL-N gekodeer nie. Dit is 'n aanduiding dat geen van die leertake só uiteengesit is dat die navorser van mening was dat dit sou kan bydra tot die uitbouing van die entrepreneuriese vaardighede *bestuur en leierskap* of *netwerkvorming* nie. Soos reeds vermeld het die data wat uit dokument twee gespruit het aangetoon dat die oorheersende tendens onder die deelnemers steeds was om nie-praktykgerigte leertake voor te stel as assessering in die aanbieding van 'n les oor entrepreneurskap.

In die volgende subafdeling word die vergelyking van die resultate uit dokument een en dokument twee van Kampus A en B bespreek.

5.3.4 Kampus A en B: Vergelyking van resultate uit dokument een met dié uit dokument twee

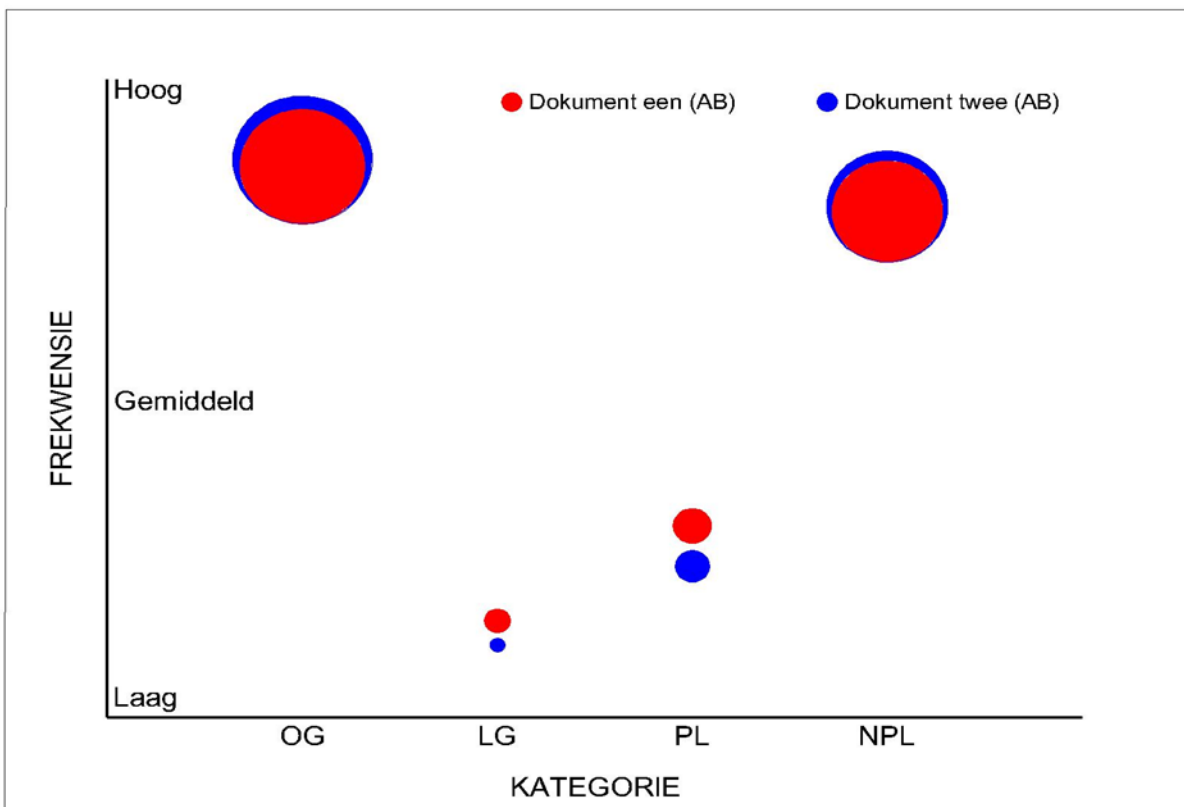
Die vergelyking van resultate, soos aangeteken ná afloop van die data-ontleding van dokument een teenoor dokument twee, onderskeidelik, het relatief min veranderinge getoon. Die aanbieding (keuse van voorgestelde onderrig-leerstrategieë) van die module-inhoud vir BSTE 122 op Kampus A en B het volgens die voorkeur van die betrokke dosente plaasgevind, en die deelnemers is nie aan 'n intervensie blootgestel nie. Om die vergelyking van die resultate te rapporteer, verwys die navorser – eenders as die rapportering van resultate vir Kampus C – na die frekwensie van die onderskeie kodes binne elke kategorie. *Frekwensie* verwys na die aantal kere wat die kode binne die kategorie uit die data (dokument een en twee onderskeidelik) aangeteken is. Vervolgens word die vergelyking van die resultate bespreek. Die bespreking word ondersteun en aangevul met 'n borrelgrafiek (figuur 5.2) om die vergelyking van die resultate visueel voor te stel.

Die kodes van die kategorie onderwysergesentreerde (OG) onderrig-leerstrategieë het in beide dokumente die hoogste frekwensie behaal. Die kode OG-L – wat na die lesingmetode verwys – is vir beide dokumente as voorkeur onderrig-leerstrategie aangeteken. Die lesingmetode as voorkeur onderrig-leerstrategie is selfs ná afloop van die aanbieding van die module in dokument twee deur 'n groter aantal deelnemers voorgestel as in dokument een. Die voorgestelde gebruik van die ander kodes binne die kategorie OG-PP (PowerPoint), OG-V (video) en OG-A (ander) was in beide dokumente in die minderheid aangeteken. Betreffende die volgende kategorie, leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë, het die kodes in hierdie kategorie vir dokument een en dokument twee nie groot aftrek by die deelnemers gekry nie. In beide gevalle was die kode LG-SWL – wat dui op samewerkende leermetodes as voorgestelde onderrig-leerstrategieë – die meeste deur deelnemers gebruik. Die kode LG-A verwys na ander onderrig-leerstrategieë en is in beide dokumente in die minderheid aangeteken. Die ander kodes LG-KL (koöperatiewe leer) en LG-PGL (probleemgebaseerde leer) is deur geen van die deelnemers in een van die twee dokumente aangeteken nie. Dit is interessant dat daar in die geval van voorgestelde LG onderrig-leerstrategieë ook vir dokument twee minder kodes in dié kategorie voorgestel is as vir dokument een. Dit blyk dat die voorkeur onderrig-leerstrategieë van die deelnemers van Kampus A en B uit onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë bestaan het.

Vir die voorstelling van praktykgerigte leertake (PL), dui die kodes soos aangeteken vir hierdie kategorie dat die tipe assessering relatief in die minderheid voorgestel is vergeleke met die voorgestelde nie-praktykgerigte leertake (NPL). Die kode PL-A – wat dui op ander voorgestelde leertake – is in beide gevalle die kode wat deur die meerderheid deelnemers voorgestel is. Die ander kodes in hierdie kategorie – naamlik PL-KI (kreatiwiteit en innovasie) asook PL-BL (bestuur en leierskap) en PL-N (netwerkvorming) – is vir dokument een en dokument twee, onderskeidelik, in 'n

geringe mate of selfs glad nie aangeteken nie. Die voorkeur tipe assessering van die deelnemers van Kampus A en B was nie-praktykgerigte leertake (NPL). Die aantal deelnemers wat NPL as tipe assessering voorgestel het, is in hierdie geval ook meer vir dokument twee as vir dokument een.

Die onderstaande grafiek (figuur 5.2) bied 'n visuele voorstelling van die vergelyking van die resultate uit dokument een en dokument twee (Kampus A en B) ná afloop van die data-ontleding. Dokument een en dokument twee word onderskeidelik deur die rooi borrels en blou borrels in die grafiek voorgestel. Soos met die visuele voorstelling vir Kampus C (figuur 5.1) word die frekwensie van al die kodes in terme van toenemende waarde binne 'n kategorie op die vertikale as van die grafiek aangedui. Die horisontale as van die grafiek dui die kategorieë onderwysgesentreerde (OG) en leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë en praktykgerigte leertake (PL) en nie-praktykgerigte leertake (NPL) aan.



Figuur 5.2: Resultate van die frekwensie van kodes in kategorieë vir dokument een en dokument twee van Kampus A en B (AB)

Met verwysing na die area wat elke borrel beslaan asook die posisie van die borrels op die grafiek, soos aangedui in figuur 5.2, bied die navorser die volgende inligting aan as bespreking daarvan.

Volgens figuur 5.2 oorvleuel die borrels verteenwoordigend van onderwysergesentreerde (OG) onderrig-leerstrategieë bykans volkome, wat 'n aanduiding is van hoe gering die verskil in die frekwensie daarvan tussen dokument een en dokument twee is. Dit blyk ook uit dokument twee dat daar 'n toename was in die gebruik van OG onderrig-leerstrategieë. Voorgestelde leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë was, alhoewel steeds gering, deur minder deelnemers in dokument twee as in dokument een voorgestel.

Volgens figuur 5.2 is die deelnemers wat praktykgerigte-leertake (PL) as tipe assessering voorgestel het, oorwegend in die minderheid. Die gebruik van hierdie tipe assessering het afgeneem vanaf dokument een tot dokument twee. Die grafiek toon 'n redelike gaping in die posisie van die kategorieë PL en NPL (nie-praktykgerigte leertake), wat aandui dat NPL vóór en ná afloop van die aanbieding van die module die voorkeur voorgestelde leertake van hierdie groep deelnemers was. Betreffende die gebruik van NPL, het 'n groter aantal deelnemers die gebruik van dié tipe assessering in dokument twee voorgestel.

Volgende word enkele voorbeelde voorsien om die keuses van die deelnemers aan te dui en ook om die afleidings wat ten opsigte van Kampus A en B se deelnemers gemaak is, te staaf. Daar word vir elke besproke verandering 'n respons van dieselfde deelnemer uit dokument een en dokument twee aangehaal.

Dit was interessant om waar te neem dat deelnemers wat in dokument een 'n LG onderrig-leerstrategie voorgestel het, in dokument twee van die lesingmetode (kode OG-L) as voorkeur onderrig-leerstrategie gebruik gemaak het. Dit kan moontlik aanleiding gee tot die waarneming dat OG onderrig-leerstrategieë 'n hoër frekwensie in dokument twee gehad het, ná afloop van die aanbieding van die module, as wat aangeteken was vir dokument een, met die aanvang van die module.

Dokument een:

(LG-SWL) *“Conduct a research about various entrepreneurial qualities. Must work in groups to visit the local identified businesses. Respond to questions asked while presenting. Discuss in groups.” – A-10*

(LG-SWL) *“Group learners into group of 5 and distribute newspaper articles amongst the groups. Facilitate the group work.” – B-13*

Dokument twee:

(OG-L) *“Introduce the term ‘entrepreneurial qualities’ to the learners. Define what entrepreneurial qualities are. Teacher should give the learners various elements of*

entrepreneurial qualities. Introduce the key success factors of the business in relation to entrepreneurial qualities. Explain to the learners: flexibility, innovate and creativity. Write down the notes for learners.” – A-10

(OG-L) “Group learners into groups of four and hand out magazines to each group.

Explain entrepreneurial qualities to learners.” – B-13

Die toename in die lesingmetode (OG-L) as voorgestelde onderrig-leerstrategie onder deelnemers wat in dokument een byvoorbeeld die gebruik van PowerPoint-aanbiedinge (OG-PP), video's (OG-V) en ander (OG-A) as onderrig-leerstrategieë voorgestel het, maar in dokument twee hulle voorgestelde onderrig-leerstrategie na OG-L verander het, het ook voorgekom.

Dokument een:

(OG-A) “Give learner scenario to identify entrepreneurial qualities” – B- 37

(OG-A) “Use the question-and-answer method, where I ask learners questions then they answer.” – B-57

Dokument twee:

(OG-L) “Ask questions. Give instructions. Present information. Facilitate.” – B-37

(OG-L) “Explain the term entrepreneur. Explain the entrepreneurial qualities.” – B-57

Wat leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë betref, was daar 'n afname in die frekwensie van kodes verteenwoordigend van hierdie kategorie vanaf dokument een tot dokument twee. Die voorgestelde onderrig-leerstrategieë van die deelnemers is bestudeer, en daar is bevind dat sommige deelnemers wat LG onderrig-leerstrategieë in dokument een voorgestel het, in dokument twee eerder OG onderrig-leerstrategieë voorgestel het.

Dokument een:

(LG-SWL) “Learners will participate in the lesson by asking and answering questions. Doing group discussions in result of encouraging collaboration, active participative learning.” – A-8

(LG-A) *“Give learners a class activity based on the list of the entrepreneurial qualities of a successful entrepreneur organisation that assist entrepreneurs.” – B-91*

Dokument twee:

(OG-L) *“The teacher will explain the definition of entrepreneurship to the learners. The teacher will name and discuss entrepreneurial qualities with learners and ask possible questions to ensure if learners do understand. The teacher will differentiate between listed and the discussed entrepreneurial qualities. Ask open and ended questions to the learners.” – A-8*

(OG-A) *“Ask questions in form of a class work where learners will write the answers down in their class workbooks.” – B-91*

Die aantal voorgestelde praktykgerigte leertake (PL) was meer in dokument een (met aanvang van die module) as in dokument twee (ná afloop van die module). Daar was egter ook 'n toename in die aantal voorgestelde nie-praktykgerigte leertake (NPL), waar meer NPL in dokument twee voorgestel is as in dokument een. Die navorser het 'n verandering in voorgestelde leertake waargeneem: deelnemers wat PL in dokument een voorgestel het, het dit met NPL as voorkeur in dokument twee vervang.

Dokument een:

(PL-A) *“Research about the famous entrepreneur in South Africa and write about his or her journey in the business world.” – A-54*

(PL-A) *“Most important learner activity that will help learners to master the content is conducting a research, a research [sic] that will require them to go and interview successful entrepreneurs.” – B-31*

Dokument twee:

(NPL) *“Ask questions and write a small class activity. Write homework questions and discuss the topic in pairs.” – A-54*

(NPL) *“To pay attention to the teacher while presenting the lesson. To answer the questions. The teacher will hand out a homework worksheet that the learners need to complete individually.” – B-31*

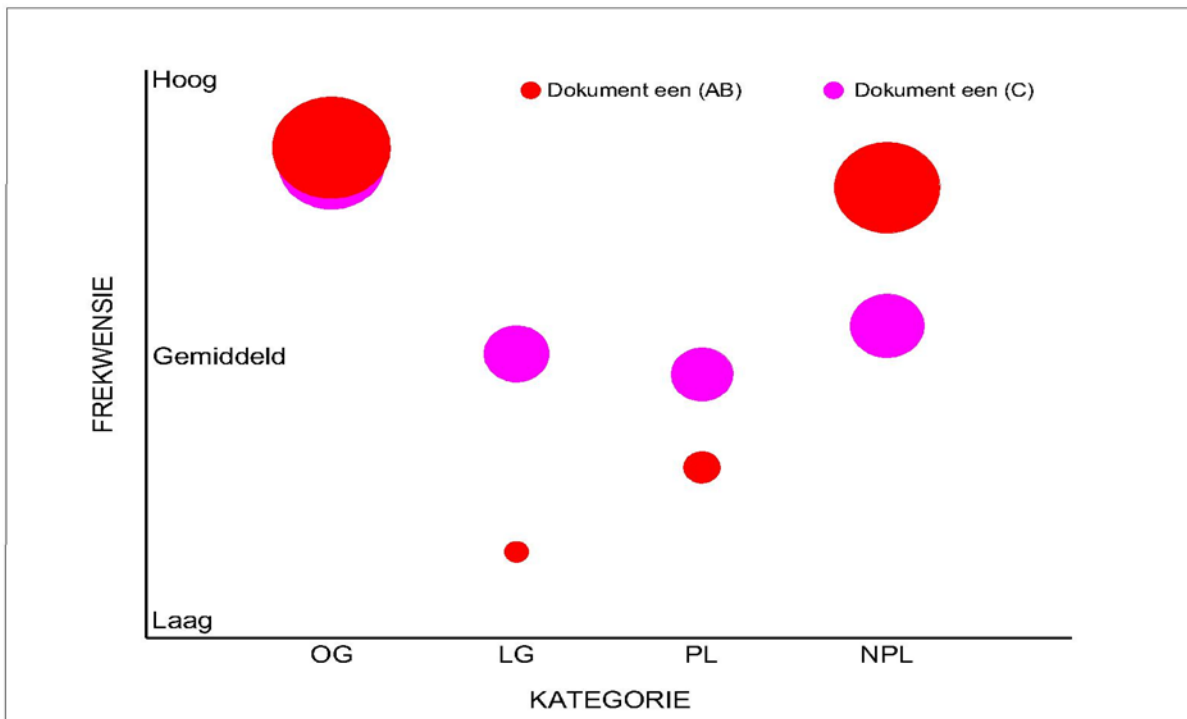
Die voorgaande paragrawe het 'n uiteensetting gebied van die onderrig-leerstrategieë en leertake wat deur die deelnemers van Kampus A en B voorgestel is. Hierdie deelnemers is nie blootgestel aan 'n intervensie wat ten doel gehad het om by te dra tot die uitbouing van geïdentifiseerde entrepreneuriese vaardighede nie. Die deelnemers van Kampus C is wel hieraan blootgestel (§ 5.2). Om die invloed van die intervensie te bepaal, word die resultate van die twee groepe deelnemers vervolgens met mekaar vergelyk. Die volgende afdeling bied 'n bespreking en voorstelling van die vergelyking van die resultate van Kampus A en B met dié van Kampus C.

5.4 Vergelyking van die resultate van Kampus A en B met Kampus C

Die inligting wat uit die vergelykings van die datastelle gespruit het, het die navorser in staat gestel om interpretasies te maak en sodoende die invloed van die intervensie op Kampus C te bepaal asook die navorsingsvraag uit die empiriese gedeelte van dié studie te beantwoord. Die volgende subafdeling bied 'n bespreking van die vergelyking van die resultate van Kampus A en B waar studente tydens onderrig en leer nie blootgestel is aan 'n intervensie nie, teenoor Kampus C waar studente aan 'n intervensie blootgestel is.

5.4.1 Assesseringsdokument een: Kampus C vergeleke met Kampus A en B

Die volgende bespreking is gerig op die vergelyking van die resultate ná afloop van die data-ontleding van dokument een, wat voor die aanvang van die aanbieding van die module op al drie kampusse ingedien is. Die bespreking word deur 'n borrelgrafiek (figuur 5.3) versterk.



Figuur 5.3: Vergelyking van resultate van die frekwensie van kodes in alle kategorieë vir dokument een van Kampus A en B (AB) met Kampus C (C)

Die voorgestelde onderrig-leerstrategie van die deelnemers van Kampus C was voor die aanvang van die module onderwysergesentreerd (OG), met die lesingmetode (OG-L) as voorkeur strategie (§ 5.2.1). Die resultate soos aangeteken uit dokument een voor die aanvang van die module op Kampus A en B het aangedui dat 'n OG onderrig-leerstrategie (met die kode OG-L) ook onder hierdie groep deelnemers die voorkeur onderrig-leerstrategie was (§ 5.3.1). Volgens figuur 5.3 is daar 'n bykans eenderse hoeveelheid voorgestelde OG onderrig-leerstrategieë onder die deelnemers van die onderskeie kampusse.

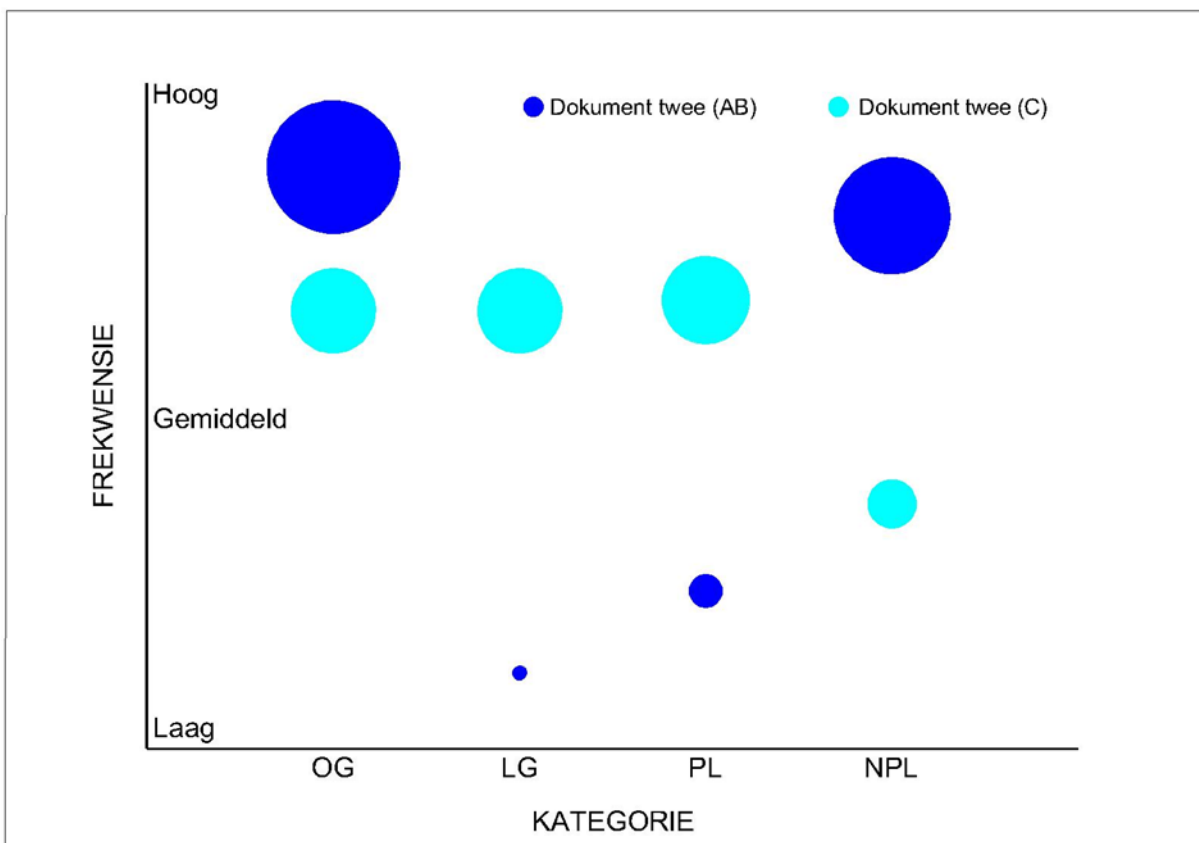
Die gebruik van leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë was meer gewild onder die deelnemers van Kampus C in dokument een (§ 5.2.1). In teenstelling daarmee was LG onderrig-leerstrategieë relatief minder in dokument een deur die deelnemers van Kampus A en B gebruik (§ 5.3.1) – dit word duidelik in figuur 5.3 uitgebeeld. Ongeag die tendens rondom LG onderrig-leerstrategieë, was samewerkende leer (LG-SWL) die gewilder onderrig-leerstrategie in hierdie kategorie vir beide groepe deelnemers.

Die resultate uit dokument een van die deelnemers van Kampus C het getoon dat die voorkeur voorgestelde leertake vir 'n les oor entrepreneurskap nie-praktykgerigte leertake (NPL) was. Die

deelnemers van Kampus A en B was ook ten gunste van NPL as tipe assessering. Alhoewel praktykgerigte leertake (PL) nie die gewildste tipe assessering onder al die deelnemers was nie, was dit tot 'n groter mate deur die deelnemers van Kampus C gebruik as deur dié van Kampus A en B. Betreffende die verskil in die aantal voorgestelde PL en NPL het die deelnemers van Kampus A en B 'n veel groter aantal NPL as PL voorgestel. Vir Kampus C is NPL ook meer voorgestel as PL, maar die verskil tussen die tipe assessering was egter nie so merkwaardig soos dié van Kampus A en B nie (figuur 5.2).

5.4.2 Assesseringsdokument twee: Kampus C vergeleke met Kampus A en B

Die intervensie is slegs op Kampus C geïmplementeer. Vir die intervensie is praktykgerigte leertake tydens die aanbieding van die BSTE 122-module-inhoud geïntegreer. Die volgende bespreking is gerig op die vergelyking van die resultate van dokument twee as data-insamelingsinstrument, wat aan die einde van die aanbieding van dié module op al drie die kampusse ingedien is. Die bespreking word deur die borrelgrafiek hieronder (figuur 5.4) versterk.



Figuur 5.4: Vergelyking van resultate van die frekwensie van kodes in alle kategorieë vir dokument twee van Kampus A en B (AB) met Kampus C (C)

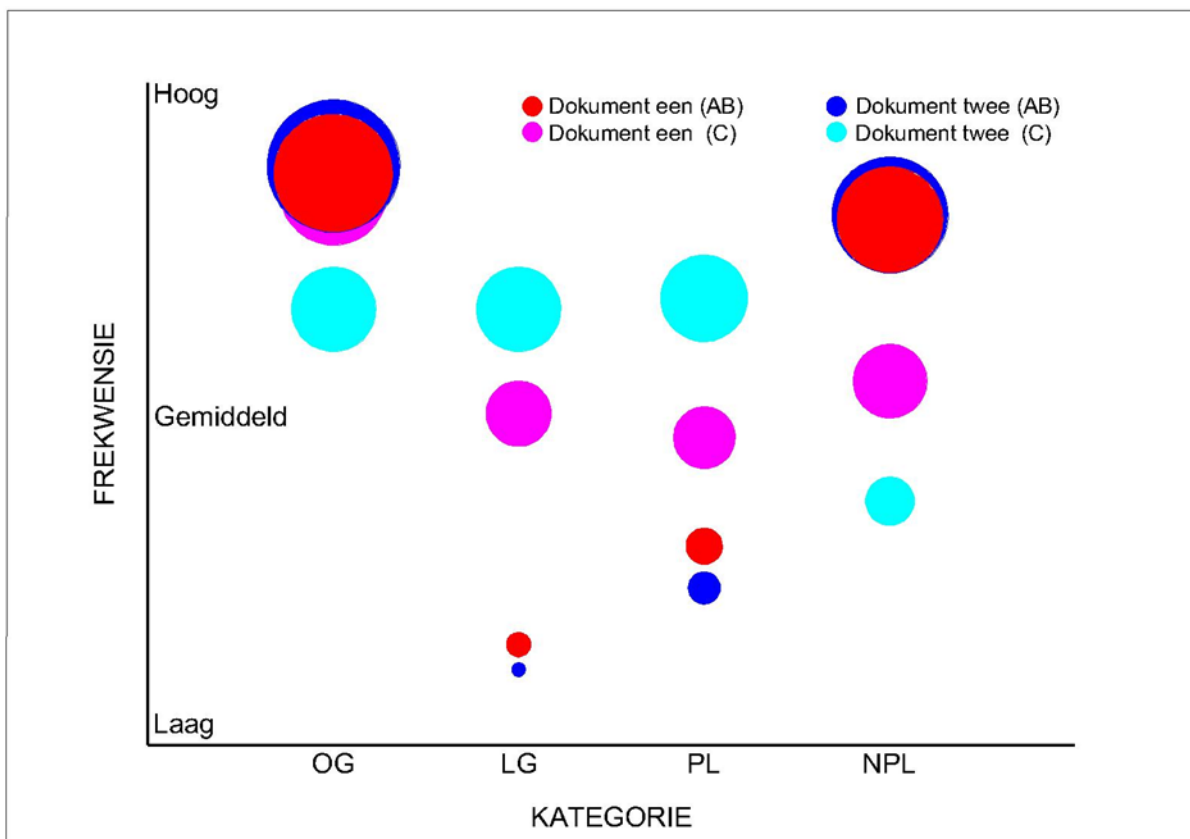
Uit die resultate soos aangeteken uit dokument twee van die onderskeie kampusse blyk dit dat onderwysergesentreerde (OG) onderrig-leerstrategieë steeds voorkeur gekry het bó leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë (§ 5.2.1.2 en § 5.3.3). In figuur 5.4 is dit egter duidelik dat die deelnemers van Kampus A en B onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë meer gebruik het as diegene van Kampus C.

Die resultate uit dokument twee dui daarop dat leerdergesentreerde (LG) onderrig-leerstrategieë tot 'n groter mate deur deelnemers van Kampus C as deur deelnemers van Kampus A en B gebruik is. Die deelnemers van Kampus A en B wat hierdie onderrig-leerstrategie voorgestel het, was ook duidelik in die minderheid (figuur 5.4).

Rakende voorgestelde praktykgerigte leertake (PL) was die deelnemers van Kampus C ook duidelik meer te vinde vir hierdie tipe assessering in teenstelling met Kampus A en B waar PL 'n relatiewe lae voorkoms gehad het. Nie-praktykgerigte leertake (NPL) is deur relatief min deelnemers van Kampus C voorgestel, terwyl hierdie tipe assessering tot 'n groot mate deur die deelnemers van Kampus A en B voorgestel is. Betreffende die verskil in die aantal voorgestelde PL en NPL was dit opvallend dat die deelnemers van Kampus A en B 'n groter aantal NPL voorgestel het as PL (§ 5.3.3) en dat die teenoorgestelde tendens aangeteken is vir die deelnemers van Kampus C. Die deelnemers van Kampus C het 'n groter aantal PL as NPL voorgestel (§ 5.2.1.2).

Met die resultate, soos voorgestel in die borrelgrafieke (figure 5.1 tot 5.4), is gepoog om die narratiewe resultate visueel aan die leser te bied ter ondersteuning van die bespreking. Dit is egter met die voorstelling van die borrelgrafiek in figuur 5.5 dat die navorser die geheelbeeld van die resultate aan die leser uitbeeld.

Die geheelbeeld van die resultate dui aan dat alhoewel OG onderrig-leerstrategieë aanvanklik die voorkeur van alle deelnemers op al drie die kampusse in dokument een was, het daar wel 'n veranderende tendens ontstaan met die resultate uit dokument twee vir die deelnemers van Kampus C. Betreffende die voorgestelde LG onderrig-leerstrategieë was daar nie veel verandering in die resultate uit die dokumente vir Kampus A en B nie, maar daar was uiteindelik 'n groter geneigdheid tot die gebruik van hierdie onderrig-leerstrategieë in dokument twee van Kampus C. Dieselfde veranderende tendens is vir PL aangeteken, waar die aantal voorgestelde PL vir Kampus A en B in die twee dokumente relatief dieselfde was. Die hoeveelheid voorgestelde PL soos gebruik op Kampus C was ook in dokument twee hoër as op Kampus A en B. Met die visuele voorstelling hieronder (figuur 5.5) word die frekwensie voorgestelde NPL in perspektief gestel deurdat die borrelgrafiek aandui hoe gering die verandering in voorgestelde NPL tussen die dokumente van Kampus A en B was. Daarenteen dui die borrelgrafiek duidelik die afname in voorgestelde NPL tussen dokument een en dokument twee vir Kampus C aan.



Figuur 5.5: Resultate van die frekwensie van kodes in alle kategorieë vir dokument een en dokument twee van Kampus C en Kampus A en B

Die resultate soos uiteengesit in hierdie hoofstuk word in die volgende hoofstuk geïnterpreteer ten einde die navorsingsvrae te beantwoord.

5.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is 'n uiteensetting gegee van die resultate soos aangeteken vir die empiriese gedeelte van hierdie studie. Die data is gebruik om te bepaal of die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede deur middel van 'n intervensie 'n invloed gehad het op die keuse van voorgestelde leertake deur die deelnemers wat aan die intervensie blootgestel is. Die resultate het getoon dat alle deelnemers van Kampus C en Kampus A en B met aanvang van die module en voor die aanvang van die intervensie op Kampus C van onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë gebruik gemaak het. Ná afloop van die intervensie op Kampus C was hierdie groep deelnemers meer geneig om leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë te gebruik, soveel so dat dit in 'n gelyke mate as onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë voorgestel is. Die resultate toon ook 'n merkwaardige toename in die gebruik

van praktykgerigte leertake ná afloop van die intervensie – hierdie verandering is 'n aanduiding van die impak van die intervensie op die keuse van voorgestelde leertake van die deelnemers van Kampus C. Die tendens van 'n toename in die aantal voorgestelde praktykgerigte leertake het gelei tot 'n afname in die gebruik van nie-praktykgerigte leertake as keuse vir assessering ná afloop van die intervensie. Daar is ook bevind dat 'n afname in die gebruik van onderwysgesentreerde onderrig-leerstrategieë 'n toename in die aantal voorgestelde leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë by die deelnemers van Kampus C tot gevolg gehad het. Alhoewel sommige veranderinge in die kategorie *onderrig-leerstrategieë* tussen dokument een en dokument twee gering was, het die resultate aangedui dat die merkwaardige veranderinge in die kategorie *leertake* die werklike impak van die intervensie op Kampus C weerspieël. Die resultate vir Kampus A en B het ten opsigte van elke kategorie tussen dokument een en dokument twee geringe veranderinge getoon. Hoofstuk 6 fokus op die interpretasie van die bevindinge soos aangeteken in hierdie hoofstuk. Gevolgtrekkings en aanbevelings vir verdere ondersoek word verder gemaak.

HOOFSTUK 6: BEVINDINGS, LEEMTES EN AANBEVELINGS VAN DIE STUDIE

6.1 Inleiding

Die navorsingsdoel was om ondersoek in te stel na hoe die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou kan word ten einde die gaping tussen teoretiese vakkennis en entrepreneuriese vaardighede te oorbrug. Om die navorsingsdoel te bereik is twee subdoelwitte geïdentifiseer wat onderskeidelik beantwoord is met behulp van die literatuurstudie en die bevindinge wat vanuit die data gespruit het. Die subdoelwitte ter ondersteuning van die bereiking van die navorsingsdoel was soos volg:

- om te bepaal hoe entrepreneuriese vaardighede uitgebou kan word tydens die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente; en
- om te bepaal watter invloed die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake en onderrig-leerstrategieë gehad het op studente se geneigdheid om self praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë in hul lesse te integreer.

Hierdie hoofstuk bied 'n omvattende interpretasie van die navorsingsbevindings (§ 6.2) en die implikasies daarvan (§ 6.3). Dié hoofstuk fokus verder op die navorsingsleemtes (§ 6.4) en aanbevelings wat vanuit die studie spruit (§ 6.5). Die studiebydrae word uiteengesit (§ 6.6) en 'n samevatting sluit die hoofstuk af (§ 6.7).

6.2 Bevindings

Die navorsingsbevindings hou verband met die gestelde subdoelwitte. In die volgende subafdelings word die bevindings uit die literatuurstudie bespreek, gevolg deur die bevindings wat uit die empiriese navorsing gespruit het.

6.2.1 Hoe entrepreneuriese vaardighede tydens die opleiding van voorgraadse Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou kan word

Met die ondersoek na wat entrepreneurskap behels en wat van 'n entrepreneur verwag word, is bevind dat die belangrikheid van entrepreneurskap en die bestaan van entrepreneurs vir die ekonomie van 'n land nie oorbeklemtoon kan word nie (§ 1.1 en § 2.3). Die hoë werkloosheidskoers dwing menigte individue in Suid-Afrika om sake-ondernemings te begin vir oorlewing, waar hierdie potensiële entrepreneurs dan sonder enige formele entrepreneurskaponderrig of -opleiding sake doen (§ 1.1). Hierdie potensiële entrepreneurs behoort met entrepreneuriese vaardighede onderrig en toegerus te word, wat sal lei tot formele indiensname, of wat hulle in staat sal stel om volhoubare

entrepreneurs- en selfindiensname-loopbaanweë te volg (DBO, 2011). Vir die doel van hierdie studie was dit belangrik om vas te stel hoe entrepreneuriese vaardighede wat daaglik in die praktyk deur entrepreneurs gebruik word in die klaskamer inge oefen kan word om sodoende die gaping tussen teoretiese vakkennis en entrepreneuriese vaardighede in die praktyk te oorbrug.

Die entrepreneuriese vaardighede *kreatiwiteit en innovasie, bestuur en leierskap en netwerkvorming* is geïdentifiseer as praktykgerigte vaardighede wat in die klaskamer inge oefen kan word omdat dit prakties voorgestel kan word deur leertake wat die aktiwiteite van entrepreneurs simuleer (§ 2.10.2). Hierdie praktykgerigte vaardighede is gekies omdat dit die vaardighede behels wat entrepreneurs benodig in die oprigting, ontwikkeling en bestuur van 'n entrepreneuriese onderneming (§ 1.2.1).

Soos uiteengesit in tabel 2.1 kan die entrepreneuriese vaardighede *kreatiwiteit en innovasie, bestuur en leierskap en netwerkvorming* op verskeie maniere gekoppel word aan aktiwiteite wat entrepreneurskap in die praktyk simuleer. Hierdie vaardighede is geïdentifiseer as praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede wat in die klaskamer toegepas moet word vanweë die waarde daarvan in die praktyk vir entrepreneurs.

In hierdie studie is daar vir die ontwikkeling van die intervensie sekere aktiwiteite gekies wat aan die praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede gekoppel kon word (tabel 2.1). Praktykgerigte leertake is as onderrig-leeraktiwiteite geïdentifiseer wat probleme vanuit die sakewêreld simuleer (§ 1.2.1). Entrepreneuriese vaardighede is dan deur middel van hierdie leertake tydens die kontakssessies uitgevoer (tabel 4.3).

Daar is bevind dat praktykgerigte leertake op verskeie maniere tydens onderrig geïntegreer kan word, soos deur die gebruik van rolspel, debatte, gevallestudies en probleemoplossingsaktiwiteite, koerantartikels, uittreksels uit dokumente en videogrepe (tabel 4.4).

In die lig van die ekonomiese voordele van entrepreneurskap (§ 2.3) blyk dit uit die literatuur dat entrepreneurskap onderrig vereis dat onderwysers die sakewêreld (ekonomie) met die kurrikuluminhoud integreer (§ 3.3). Uit die literatuur wil dit voorkom dat die integrasie van sulke leertake studente (leerders) blootstel aan vaardighede wat benodig word vir die oplossing van lewenswerklike probleme waarmee entrepreneurs gereeld gekonfronteer word (§ 3.3). Die literatuur verwys ook na leemtes wat tans op skoolvlak in hierdie opsig ervaar word (§ 3.3).

- 'n Gebrek aan praktykgerigte vaardighede kan toegeskryf word aan die feit dat entrepreneurskap as 'n skoolvak nie binne die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum vir graad 10 tot 12 aangebied word nie. Besigheidstudies is die enigste vak wat wel direk verband hou met die ontwikkeling van entrepreneurskap.

- Slegs 13 van die 30 vakke binne die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum vir graad 10 tot 12 verwys na entrepreneurskap as deel van die vakinhoud, maar die onderwerp is nie 'n sleuteluitkomste van een van dié vakke nie (§ 2.12).
- Vir Besigheidstudies graad 10 tot 12 word slegs 3% van die totale onderrigtyd van al drie grade saam aan die onderwerp entrepreneurskap toegestaan (§ 3.2).
- Daar is bevind dat die vak Besigheidstudies nie genoegsame geleentheid bied vir die beoefening van probleemoplossingsvaardighede nie. Daar is ook bevind dat leerders aan die einde van graad 12 nie in staat is om kritiese denke te gebruik om hoëorde-denke te kan toepas soos om te analiseer, evalueer of om aanbevelings te maak nie (§ 3.2).

Dit is daarom belangrik dat entrepreneurskaponderrig binne die Besigheidstudies-kurrikulum daarop gerig is om die entrepreneuriese ingesteldheid van studente (leerders) te verhoog en sodoende 'n entrepreneuriese denkwys by studente te kweek. Dit kan gedoen word deur nie slegs te fokus op die vakinhoud van Besigheidstudies nie, maar om studente te laat dink en doen soos entrepreneurs (§ 2.12). Studente (leerders) behoort die geleentheid te kry om die teorie in lewenswerklike situasies toe te pas deur middel van leertake wat entrepreneurskap in die praktyk simuleer (§ 3.2).

Alle graad R-12-leerders asook studente verbonde aan tersiêre onderrig kan baat by 'n leeromgewing waarin hulle blootgestel word aan lewenswerklike sakeprobleme wat deur 'n kombinasie van aktiewe leer en koöperatiewe leerstrategieë uitgevoer word (§ 1.1).

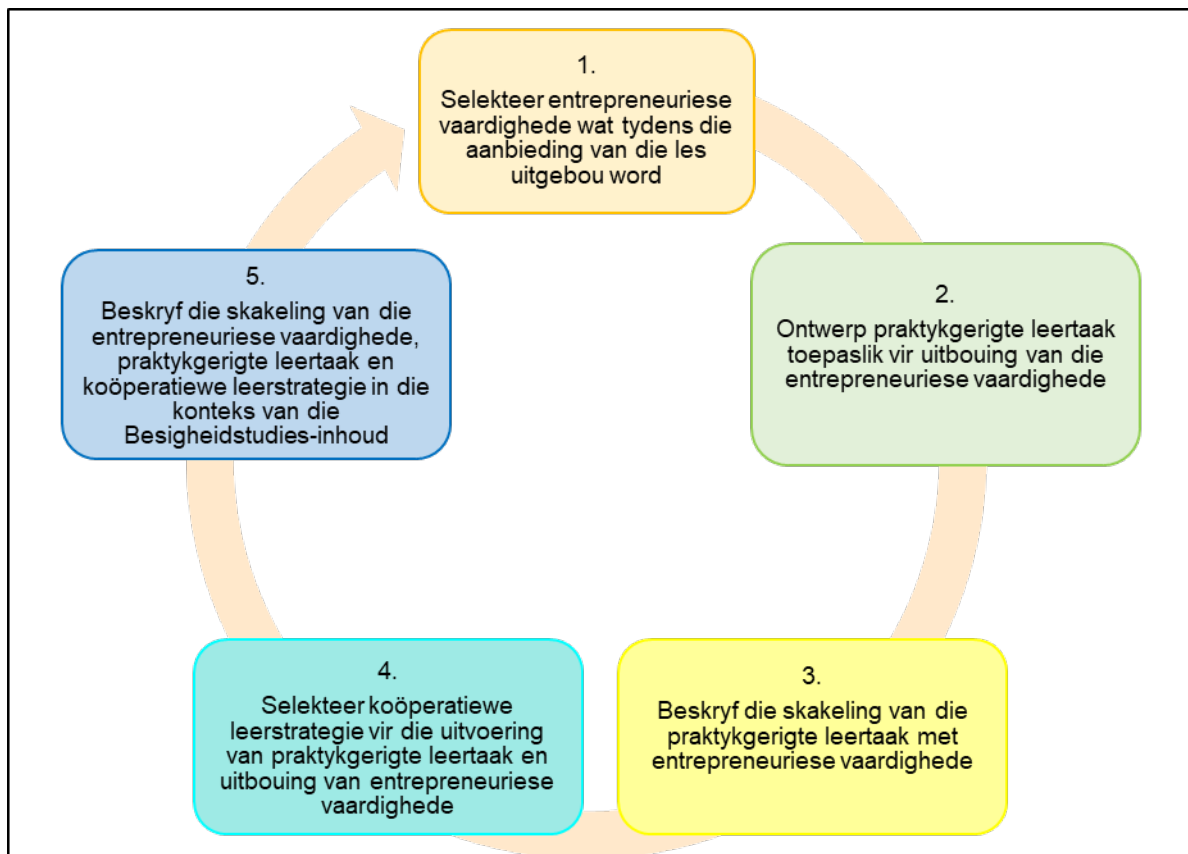
Die literatuur verwys na Vygotsky se sosiokulturele leerteorie wat fokus op die integrasie van onderrig-leerstrategieë binne 'n onderrig-leeromgewing waar leer in sosiale konteks plaasvind en gerig is op lewenswerklike probleemoplossing (§ 3.3 en § 3.4). Die sosiokulturele leerteorie is as 'n geskikte teoretiese benadering tot entrepreneurskaponderrig gekies omdat hierdie leerteorie die integrasie van lewenswerklike gebeure en sosiale leer ondersteun (§ 3.4). Daar is bevind dat gebeure vanuit die sakewêreld deur leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë soos koöperatiewe leer met entrepreneurskaponderrig geïntegreer kan word (§ 3.3.2.1).

Die literatuurstudie het bepaalde strategieë uitgewys wat sinvol in die Besigheidstudies-klas gebruik kan word vir die bevordering van entrepreneurskaponderrig. Die volgende leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë as aktiewe leermetodes is daarvoor geïdentifiseer: ontdekkingsleer; koöperatiewe leer; probleemoplossingsaktiwiteite; klasbesprekings; gevallestudies; simulاسies; rolspel; en rekenaargebaseerde aktiwiteite (§ 3.3.1). Tydens die uitvoering van die literatuurstudie is bevind dat 'n onderrig-leeromgewing waarin toekomstige entrepreneurs praktykgerigte vaardighede in 'n sosiale konteks kan toepas, die ideale milieu is (§ 3.3.2).

Vanweë die aard van entrepreneurskaponderrig word daar aanbeveel dat koöperatiewe leer gebruik word (§ 3.3.2.1 en § 3.4.3) aangesien dit studente in staat stel om gesamentlik inligting te ondersoek deur hulpbronne te deel (§ 3.4). 'n Omvattende gedeelte van die literatuurstudie is gebaseer op koöperatiewe leer as leerdergesentreerde onderrig-leerstrategie, en daaruit is afgelei dat dit 'n geskikte onderrig-leerstrategie kan wees om praktykgerigte leertake vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede tydens onderrig en leer te integreer (§ 3.4.3). Vir die implementering van die intervensie as deel van hierdie studie is koöperatiewe leer as onderrig-leerstrategie geïmplementeer. Tydens die intervensie is verskeie koöperatiewe leerstrategieë gebruik, byvoorbeeld die legkaartmetode, dink-maat-deel, sprekerskring, genommerde koppe bymekaar en rondomtalie (§ 3.6.2).

'n Intervensie is ontwerp deur die bevindinge vanuit die literatuur en inligting aangaande entrepreneuriese vaardighede, praktykgerigte leertake en koöperatiewe leer daarvoor te gebruik (§ 4.5). Die intervensie is saamgestel uit die bevindings vanuit die literatuur ten einde te bepaal of die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake en aktiewe onderrig-leerstrategieë 'n invloed gehad het op die betrokke studente se geneigdheid om self praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë in hul lesse te integreer (§ 1.4).

Figuur 6.1 illustreer die beplanning van die kontakssessies vir die implementering van die intervensie. Eers is die entrepreneuriese vaardighede gekies wat uitgebou moes word (met betrekking tot die lesinhoud). Daarna is een of meer praktykgerigte leertake ontwerp wat geleentheid gebied het vir die praktiese toepassing van die entrepreneuriese vaardighede in die klaskamer. 'n Beskrywing van die skakeling van die praktykgerigte leertaak met die entrepreneuriese vaardigheid is toe voorsien om die keuse van die leertaak te regverdig teenoor die vereiste van die entrepreneuriese vaardighede in die praktyk. Dit is gevolg deur 'n koöperatiewe leerstrategie te kies wat die leertaak aanvul en sou bydra tot die uitbouing van die entrepreneuriese vaardighede. Laastens is al die aspekte byeengebring deur die skakel tussen die entrepreneuriese vaardighede, praktykgerigte leertaak en koöperatiewe leerstrategie in konteks van die Besigheidstudies-inhoud van die les te beskryf (tabel 4.3).



Figuur 6.1: Beplanning van die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede tydens die intervensie

Soos uiteengesit in tabel 4.3 saamgestel vanuit die literatuurstudie word die bereiking van subdoelwit een bevestig deur die bevinding dat die entrepreneuriese vaardighede *kreatiwiteit en innovasie, bestuur en leierskap* en *netwerkvorming* tydens die opleiding van voorgraadse Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou kan word deur praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë tydens onderrig en leer te integreer.

6.2.2 Die invloed van die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake en onderrig-leerstrategieë op studente se geneigdheid om self praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë in hul lesse te implementeer

Die empiriese navorsingsgedeelte van hierdie studie het ten doel gehad om die wyse waarop die tweede subdoelwit van die studie bereik kan word, aan te roer. Die resultate van die empiriese navorsing (hoofstuk 5) is gebruik om te bepaal of die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake en onderrig-leerstrategieë bygedra het tot die geneigdheid van Besigheidstudies-onderwysstudente om self praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde

onderrig-leerstrategieë in hulle lesse te implementeer. 'n Beplande intervensie is gebruik om studente bloot te stel aan die integrasie van (i) onderrig-leerstrategieë; en (ii) praktykgerigte leertake (§ 4.5 en tabel 4.3). Die intervensie is tydens die kontakssessies van die studente van Kampus C geïmplementeer. Die kontakssessies van die studente van Kampus A en B is aangebied volgens die voorkeur van die betrokke dosente (§ 4.5).

i) Die invloed van die blootstelling aan die integrasie van onderrig-leerstrategieë

Vóór die aanvang van die intervensie was die voorkeur voorgestelde onderrig-leerstrategie van die deelnemers van Kampus C onderwysergesentreerd met die gebruik van die lesingmetode (§ 5.2.1). Ná afloop van die intervensie was daar 'n afname in die voorgestelde onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë en 'n toename in die aantal voorgestelde leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë (§ 5.2.1.2). Kenmerkend hiervan was dat daar spesifiek 'n afname in die lesingmetode as onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategie was en 'n toename in die voorgestelde onderrig-leerstrategie met samewerkende leermetodes (LG-SWL) ná afloop van die intervensie (§ 5.2.1.2). Die voorkeur aan samewerkende leermetodes kan waarskynlik toegeskryf word aan die blootstelling aan die toepassing van koöperatiewe leermetodes tydens die implementering van die intervensie op Kampus C (tabel 4.3). In teenstelling met Kampus C het Kampus A en B, wat nie aan die implementering van die intervensie blootgestel is nie, geen verandering in die resultate van die voorgestelde onderrig-leerstrategie vóór en ná afloop van die aanbieding van die module getoon nie. 'n Onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategie met die lesingmetode was vóór en ná afloop van die aanbieding van die module die voorkeur van die deelnemers van Kampus A en B. Die lesingmetode is ná afloop van die aanbieding van die module selfs deur meer deelnemers van Kampus A en B voorgestel (§ 5.3.3). Die verhoogde aantal onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë op Kampus A en B kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die dosente op die betrokke kampusse oor die algemeen van onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë gebruik gemaak het en dat hierdie groepe deelnemers daarom waarskynlik nie aan die implementering van leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë, soos koöperatiewe leermetodes, blootgestel is nie (§ 3.2 en tabel 4.4).

Die gestruktureerde wyse waarop die leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë ná afloop van die intervensie op Kampus C voorgestel is, was opvallend. Voorgestelde leerdergesentreerde samewerkende leermetodes (LG-SWL) was ná afloop van die intervensie meer gestruktureerd ten opsigte van groeipindelning en instruksies aan leerders asook refleksie en terugvoer deur groepe oor die uitvoering van opdragte (§ 5.2.1.3). Tydens die intervensie op Kampus C is daar van die studente verwag om te reflekteer en terugvoer te gee (tabel 4.3); dít was merkbaar in die voorgestelde onderrig-leerstrategieë ná afloop van die intervensie, wat nie merkbaar was in die voorgestelde

onderrig-leerstrategieë vóór die intervensie nie (§ 5.2.1.3). Betreffende Kampus A en B (sonder intervensie) is leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë deur 'n geringe aantal deelnemers vóór die aanvang van die module voorgestel (§ 5.3.1) en deur selfs nóg minder deelnemers aan die einde van die module voorgestel (§ 5.3.2). Die bevindings toon ook dat sommige deelnemers van Kampus A en B wat vóór die aanvang van die module onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë soos PowerPoint en video's voorgestel het (§ 5.3.1) ná afloop van die module eerder die lesingmetode voorgestel het as die voorkeur onderrig-leerstrategie (§ 5.3.3). Die afname in die gebruik van leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë bevestig die huidige kritiek teenoor Besigheidstudies-onderrig op skoolvlak, wat dui op 'n onderwysergesentreerde benadering en die gebrek aan probleemoplossingvaardighede en die toepassing van kritiese denke (§ 3.2). Vanweë die voorkeur onderrig-leerstrategie van Kampus A en B se dosente, kan die aanname gemaak word dat die groepe deelnemers van Kampus A en B moontlik nie blootgestel is aan enige vorme van leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë wat sou bydra tot die bevordering van probleemoplossingvaardighede en kritiese denke nie.

'n Toename in voorgestelde leerdergesentreerde samewerkende leermetodes ná afloop van die intervensie op Kampus C verwys na veranderende denke ten opsigte van die gebruik van praktykgerigte leertake ter bevordering van entrepreneurskap (§ 3.2). Soos reeds vermeld kan die toename in voorgestelde samewerkende leermetodes moontlik toegeskryf word aan die blootstelling aan koöperatiewe leermetodes tydens die implementering van die intervensie (tabel 4.3). Alhoewel samewerkende leer ná afloop van die intervensie deur meer deelnemers van Kampus C voorgestel is, is daar nie in enige van die deelnemers se dokumente bewyse gevind dat die vyf elemente van koöperatiewe leer doelgerig beplan en geïmplementeer sou word nie (§ 3.6.1 en § 5.2.1.3). Dit kan moontlik toegeskryf word aan die vyf elemente van koöperatiewe leer wat nie genoeg tydens die intervensie beklemtoon en gesimuleer is nie. Geen van die deelnemers van Kampus A en B het met die aanvang van die module of ná afloop daarvan leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë voorgestel wat met koöperatiewe leer (LG-KL) verbind kon word nie (§ 5.3.3). Dit versterk die vermoede dat dié groepe deelnemers nie blootgestel is aan enige vorme van leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë nie.

Sommige deelnemers van Kampus C het vóór die intervensie 'n onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategie voorgestel en ná afloop van die intervensie dié onderrig-leerstrategie met 'n leerdergesentreerde onderrig-leerstrategie in die lesbeplanning gekombineer (§ 5.2.1.3). Tydens die intervensie is daar doelbewus 'n poging aangewend om onderrig-leerstrategieë te gebruik wat studente in staat stel om die wêreld van 'n entrepreneur te ervaar (§ 3.3.1 en tabel 4.3). Dit is gebaseer op die bevinding dat onderrig-leerstrategieë vir entrepreneurskaponderrig uitgevoer word deur van leerdergesentreerde aktiwiteite soos gevallestudies, probleemoplossing en

netwerkvorming met ander studente gebruik te maak (§ 3.3.1). Dit wil voorkom of dit moontlik die rede was dat die deelnemers van Kampus C wegbeweeg het van 'n suiwer lesingmetode as onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategie (§ 5.2.1.3). Die blootstelling aan leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë en praktykgerigte leertake deur middel van koöperatiewe leer het volgens die navorser bygedra tot die veranderde denkwys van die deelnemers van Kampus C. In teenstelling hiermee het die resultate van Kampus A en B aangedui dat sommige deelnemers wat leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë met die aanvang van die module voorgestel het, ná afloop van die module hulle voorgestelde onderrig-leerstrategie na onderwysergesentreerd verander het (§ 5.3.3). Dit kan wees as gevolg van die feit dat deelnemers op Kampus A en B nie gereelde blootstelling aan leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë gehad het nie.

Volgens die resultate van Kampus C was geen van die voorgestelde onderrig-leerstrategieë vanuit die dokumente gebaseer op 'n lewenswerklike probleem uit die sakewêreld wat opgelos moes word nie, en daarom was dit nie as probleemgebaseerde leer beskou soos in die literatuur omskryf nie. Probleemgebaseerde leer as leerdergesentreerde onderrig-leerstrategie is tydens die intervensie geïmplementeer deur praktykgerigte leertake wat probleme vanuit die regte wêreld van 'n entrepreneur voorstel en deur van scenario's en gevallestudies gebruik te maak (tabel 4.3). Alhoewel geen van die deelnemers van Kampus C probleemgebaseerde leer as onderrig-leerstrategieë voorgestel het nie, het hulle wel die gebruik van scenario's en gevallestudies voorgestel wat moontlik op 'n lewenswerklike probleem uit die sakewêreld gebaseer was. Die verhoogde aantal voorgestelde leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë en gebruik van scenario's en gevallestudies ná afloop van die module kan waarskynlik toegeskryf word aan die invloed van die deelnemers se blootstelling aan probleemgebaseerde leertake tydens die intervensie (tabel 4.3 en § 5.2.1.3). Die blootstelling aan entrepreneurskap in die praktyk het die moontlikheid geskep vir die deelnemers van Kampus C om hulle entrepreneuriese vaardighede verder uit te bou (§ 3.3.1) deurdat hulle blootgestel is aan praktykgerigte leertake en onderrig-leerstrategieë wat hierdie vaardighede kon verbeter. Geen van die deelnemers van Kampus A en B het met die aanvang van die module of ná afloop daarvan leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë voorgestel wat met probleemgebaseerde leer verbind kon word nie (§ 5.3.3). Soos vermeld het die resultate van die data-ontleding van Kampus A en B 'n toename in onderwysergesentreerde onderrig-leerstrategieë en 'n afname in leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë aan die einde van die aanbieding van die module getoon. Dit mag wees as gevolg van die feit dat dié groepe deelnemers nie spesifiek blootgestel is aan leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë wat probleemoplossingvaardighede en kritiese denke bevorder nie.

ii) Die invloed van die blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake

Ná afloop van die intervensie op Kampus C het 'n groter aantal deelnemers praktykgerigte leertake – byvoorbeeld die gebruik van scenario's, gevallestudies en simulaties – voorgestel vergeleke met vóór die intervensie (§ 5.2.1.3). Daarmee saam is dit ook bevestig dat daar ná afloop van die intervensie minder nie-praktykgerigte leertake (NPL) voorgestel is as vóór die intervensie (§ 5.2.1.3). Die toename in voorgestelde praktykgerigte leertake ná afloop van die intervensie word toegeskryf aan deelnemers van Kampus C se blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake tydens die intervensie.

Tesame met die toename in die aantal praktykgerigte leertake voorgestel deur dié groep deelnemers is daar bevind dat die wyse waarop die deelnemers die voorgestelde praktykgerigte leertake omskryf het 'n aanduiding was dat daar deeglik oor die insluiting van die tipe leertaak asook die doel daarvan besin is (§ 5.2.1.3). Nadat die deelnemers van Kampus C aan die intervensie blootgestel is, is die formaat van die voorgestelde leertake gerig op die praktykgerigte toepassing van die Besigheidstudies-inhoud wat met Entrepreneurskap verband hou en het dit hoërorde-denke van leerders vereis. Dit sluit aan by die voorgestelde wyse van entrepreneurskaponderrig waarop die intervensie gebaseer is, naamlik dat die kurrikuluminhoud gekoppel word aan aktiwiteite wat die regte wêreld van 'n entrepreneur simuleer (§ 3.3). Vóór die aanvang van die intervensie het die deelnemers van Kampus C reeds bestaande aktiwiteite vanuit die leerderhandboek as leertake voorgestel (§ 5.2.1.3). Die wyse waarop die deelnemers besin het oor die skakeling van die kurrikuluminhoud en die praktykgerigte toepassing daarvan vir die voorgestelde leertake ná afloop van die intervensie reflekteer dit waaraan hulle tydens die intervensie blootgestel is. Dit bevestig dat daar ná afloop van die implementering van die intervensie op Kampus C wel 'n geneigdheid onder hierdie groep deelnemers was om self praktykgerigte leertake in hulle lesse te implementeer (§ 5.2.1.3).

Die resultate vóór en ná afloop van aanbidding van die module op Kampus A en B, waar die deelnemers nie aan 'n intervensie blootgestel is nie, toon dat nie-praktykgerigte leertake die voorkeur tipe leertaak van dié groepe deelnemers was (§ 5.3.2 en 5.3.3). 'n Geringe aantal deelnemers van hierdie groepe het praktykgerigte leertake vóór en ná afloop van die aanbidding van die module voorgestel (§ 5.3.2 en § 5.3.3). Nie-praktykgerigte leertake verwys na die skryf van toetse, of aktiwiteite vanuit die handboek waarvan die antwoorde direk vanuit dieselfde handboek verkry kan word (tabel 4.4). Die data bevestig dat daar ná afloop van die aanbidding van die module op Kampus A en B nie 'n geneigdheid onder hierdie groep deelnemers was om self praktykgerigte leertake in lesse te implementeer nie (§ 5.3.4).

Vanuit die voorafgaande bevindings rakende die deelnemers van Kampus A en B blyk dit dat die onderrig-leerstrategieë en leertake wat deur die Besigheidstudies-dosente gebruik word waarskynlik die wyse mag beïnvloed waarop dit deur Besigheidstudies-onderwysstudente in hul eie klasse gebruik word. Die blootstelling aan praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë tydens die intervensie het wel 'n effek gehad op die geneigdheid van die groep deelnemers van Kampus C om dié soort onderrig-leerstrategieë en leertake in hulle eie lesbeplanning voor te stel. Die bevindings toon dat die groep studente van Kampus C toenemend praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-strategieë in hulle lesse geïmplementeer het na die intervensie. Dit bevestig dat blootstelling aan die intervensie, soos dit saamgestel is vir die bereiking van subdoelwit twee van hierdie studie, wel Besigheidstudies-onderwysstudente in staat stel om praktykgerigte leertake en onderrig-leerstrategieë vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede in die Besigheidstudies-klaskamer te kan toepas.

Die voorafgaande bespreking van die bevindings uit die literatuurstudie en die interpretasie van die resultate ná afloop van die empiriese ondersoek bevestig die bereiking van die twee subdoelwitte van hierdie studie. Die bereiking van die subdoelwitte stel die navorser in staat om die primêre navorsingsvraag te beantwoord (§ 1.3.3), naamlik: *Op watter manier kan die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou word sodat studente in staat sal wees om die gaping tussen teoretiese vakkennis en entrepreneuriese vaardighede te oorbrug?*

Hierdie studie bevestig dat die intervensie die geneigdheid van Besigheidstudies-onderwysstudente verhoog om praktykgerigte leertake en leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë wat gerig is op die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede in die Besigheidstudies-klaskamer te implementeer. Die afleiding kan dus gemaak word dat die gaping tussen teoretiese vakkennis en entrepreneuriese vaardighede moontlik verklein kan word as studente (leerders) in die klaskamer blootstelling aan die integrasie van praktykgerigte leertake en die gebruik van spesifieke onderrig-leerstrategieë kry.

6.3 Implikasies van die bevindings

Die bevindings soos bespreek in die voorafgaande afdelings van hierdie hoofstuk het bepaalde implikasies vir die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente en die aanbieding van Besigheidstudies as skoolvak.

Die literatuurstudie het die belangrikheid van entrepreneurs vir die ekonomie van 'n land beklemtoon deur te verwys na entrepreneurskap as die antwoord op werkloosheid. Werkloosheid dwing potensiële entrepreneurs tot selfindiensname sonder dat hulle oor voldoende entrepreneuriese kennis en vaardighede beskik. As potensiële entrepreneurs behoort Besigheidstudies-leerders

toegerus te word met voldoende entrepreneuriese kennis en vaardighede om formele indiensname of selfindiensname te verseker.

Daar word na enkele leemtes van entrepreneurskap binne die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum verwys. Dit word beklemtoon dat Besigheidstudies as skoolvak nie genoegsame geleenthede bied vir die beoefening van probleemoplossingsvaardighede nie, en daarom is skoolverlaters nie in staat om hoërorde-denke te kan toepas nie.

Die bevindings toon ook dat entrepreneuriese vaardighede tydens Besigheidstudies-onderrig uitgebou kan word indien studente aan die integrasie van praktykgerigte leertake en bepaalde onderrig-leerstrategieë blootgestel word.

6.4 Leemtes van dié studie

Die voltooiing en indiening van assesseringsopdragte as data-insamelingstegniek was 'n probleem aangesien sekere studente wat die assesseringsopdrag met aanvang van die module ingedien het nie die tweede assesseringsopdrag aan die einde van die module ingedien het nie. Die rede daarvoor kan wees dat alhoewel die assesseringsopdragte vir studente se deelname aan die module in ag geneem is, hulle nie verplig was om die opdragte in te dien nie. Sommige van die studente het ook aangedui dat hulle opdragte nie as data vir die studie gebruik kon word nie. Daardie studente se assesseringsopdragte kon nie met mekaar vergelyk word nie, en gevolglik was daardie studente se assesseringsopdragte nie as deel van die data ontleed nie. Dit het gelei tot 'n kleiner as verwagte studiepopulasie. Die ideaal was om soveel as moontlik deelnemers se bydrae tot die ondersoek te ontleed; tóg is die bevindinge wat gemaak is op resultate van die meerderheid studente as deelnemers gerig en het dit 'n betekenisvolle bydra ten opsigte van die navorsingsdoelwitte gelewer.

Die bevindings is gebaseer op die resultate ná afloop van die implementering van die intervensie op slegs een kampus van die universiteit. Terugskouend op die navorsingsmetodologie van dié studie besin die navorser oor die uitbreiding van die studiepopulasie tot ander kampusse van die universiteit, of selfs tot ander universiteite. Die bevindinge van 'n groter, diverser populasie kan die impak vergroot wat die blootstelling aan die implementering van 'n intervensie vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede het.

Die bevinding dat geen van die deelnemers van Kampus C ná afloop van die intervensie koöperatiewe leer as leerdergesentreerde leerstrategie voorgestel het nie, het daartoe gelei dat die navorser moes besin oor die wyse waarop die vyf elemente tydens die intervensie uitgevoer is. Die navorser is van mening dat die toepassing van die vyf elemente soos dit vir elke les uiteengesit is, moontlik nie sterk genoeg tydens die uitvoering van die koöperatiewe leerstrategie na vore gekom het nie. Die fasilitering van die kontaksessies aan eerstejaar-Besigheidstudies-onderwysstudente

het egter 'n sterker beklemtoning van die vyf elemente vereis. Die invloed van die intervensie op die mate waartoe koöperatiewe leerstrategieë in die assesseringsopdragte van die deelnemers voorgestel is, kon nie met sekerheid bepaal word nie. Daar was egter 'n toename in die aantal voorgestelde samewerkende leermetodes ná afloop van die intervensie, wat 'n aanduiding was dat die blootstelling aan die uitvoering van koöperatiewe leer steeds 'n invloed gehad het. Die voorstel is dat toekomstige navorsing sal baat by 'n verhoogde teenwoordigheid van die vyf elemente in die samestelling van 'n koöperatiewe leer-les.

6.5 Aanbevelings voortspruitend uit dié studie

Voortvloeiend uit die studiebevindings en aanvullend tot die implikasies daarvan word die volgende aanbevelings gemaak ten opsigte van entrepreneurskaponderrig in die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente asook vir verdere studies in entrepreneurskaponderrig.

Entrepreneurskaponderrig, veral binne die Besigheidstudies-kurrikulum, moet getransformeer word om die entrepreneuriese ingesteldheid van Besigheidstudies-leerders te verhoog en om 'n entrepreneuriese denkwysie by leerders te kweek. Dit kan gedoen word deur studente te laat dink en doen soos entrepreneurs deur aan hulle geleenthede te bied om die teorie toe te pas deur middel van leertake wat entrepreneurskap in die praktyk simuleer.

Die opleiding van voorgraadse Besigheidstudies-onderwysstudente behoort tot so 'n mate aangepas te word dat studente in staat is om die gaping tussen die teoretiese vakkennis en entrepreneuriese vaardighede in die praktyk te kan oorbrug. Die toepassing van sodanige intervensie sal Besigheidstudies-onderwysstudente blootstel aan die integrasie van leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë en praktykgerigte leertake, wat daartoe sal lei dat hierdie voornemende onderwysers dit self in die in Besigheidstudies-klaskamer sal toepas.

Senior opvoedkundige vakspesialiste van die onderskeie provinsiale onderwysdepartemente, huidige Besigheidstudies-onderwysers en onderwysersunies behoort bewus gemaak te word van die resultate van hierdie studie. Die resultate van hierdie studie kan bydra tot ontwikkeling van studiemateriaal vir die aanbieding van kortkursusse as deel van die deurlopende professionele ontwikkeling van hierdie belanghebbendes. Opleidingsgeleenthede soos kortkursusse mag lei tot die uitbreiding van die impak van die blootstelling aan die implementering van 'n intervensie vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede.

6.6 Bydrae van dié studie

Hierdie studie kan op verskeie maniere bydra tot voordeel van die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente, die onderrig van Besigheidstudies as skoolvak en die studieveld.

Dié studie dra by tot die uitbouing van die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente deur die identifisering van spesifieke onderrig-leerstrategieë en leertake wat geïmplementeer kan word om die gaping tussen teoretiese vakkennis en die praktyk te oorbrug. Die blootstelling aan die integrasie van leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë en praktykgerigte leertake tydens die opleiding van Besigheidstudies-onderwysers kan daartoe lei dat hulle entrepreneuriese ingesteldheid verander en dat hulle die waarde daarvan besef om hierdie kennis en vaardighede in die klaskamer te integreer. Dit kan lei tot die integrasie van praktykgerigte leertake wat bewustelik en/of onbewustelik deel van die keuses vir die fasilitering van Besigheidstudies kan wees.

Verder kan daar 'n bydrae gelewer word tot die neem van ingeligte besluite rakende die keuse van onderrig-leerstrategieë en leertake in die fasilitering van Besigheidstudies vir onderwysers sowel as dosente. Besigheidstudies-leerders wat aan entrepreneurskap in die praktyk deur besigheidsgesimuleerde aktiwiteite blootgestel word, kan as toekomstige entrepreneurs bydra tot werkskepping deur die oprigting van ekonomies volhoubare ondernemings in Suid-Afrika.

Provinsiale onderwysdepartemente en onderwysersunies kan baat by hierdie studie deur kortkursusse te ontwikkel met die insluiting van voorgestelde intervensies van hierdie studie vir die deurlopende professionele ontwikkeling van onderwysers. Deur middel van kortkursusse kan onderwysers indiensopleiding ontvang in die integrasie van leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë en praktykgerigte leertake asook die samestelling en uitvoering van intervensies vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede.

Hierdie studie bied leiding in die samestelling van 'n intervensie wat kan dien as voorbeelde van praktiese idees oor hoe koöperatiewe leermetodes toegepas kan word deur gebruik te maak van praktykgerigte leertake tydens die onderrig van Besigheidstudies om entrepreneuriese vaardighede van studente uit te bou. Die voorstelling van die intervensie kan Besigheidstudies-onderwysers en -dosente bemagtig in die implementering van onderrig-leerstrategieë en leertake vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede.

Betreffende navorsing vorm dié studie deel van die subprogram Koöperatiewe Leer binne die fokusarea Selfgerigte Leer (SGL) en sal dit gevolglik 'n bydrae kan lewer tot die uitbouing van die betrokke kennisveld ten opsigte van die toepassing van koöperatiewe leerstrategieë en die integrering van praktykgerigte leertake in die vakgebied van ekonomiese en bestuurswetenskappe. Aangesien die gebruik van leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë gekoppel kan word aan

koöperatiewe leer, wat impliseer dat leerders nie tydens onderrigleersituasies gelepelvoer word nie, kan dit ook moontlik bydra tot die bevordering van SGL.

6.7 Samevatting

Hierdie hoofstuk bied 'n samevatting van die bevindinge wat uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek gespruit het.

Die huidige skoolkurrikulum vir Besigheidstudies word gekenmerk deur die gebruik van onderwysergesentreerde benaderings tot onderrig en leer, maar in teenstelling daarmee stel die literatuur 'n leerdergesentreerde onderrig-leerbenadering vir entrepreneurskaponderrig voor. Die keuse van geskikte onderrig-leerstrategieë en leertake wat kan bydra tot die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede tydens die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente behoort gebaseer te word op die eise wat die sakewêreld aan entrepreneurs stel. Studente moet blootgestel word aan die entrepreneuriese vaardighede wat benodig word om markgeleenthede aan te gryp. Kreatiwiteit en innovasie, bestuur en leierskap en netwerkvorming is vir hierdie doel geïdentifiseer as praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede. Dit is bevestig dat 'n onderrig-leeromgewing waarin praktykgerigte leertake deur leerdergesentreerde onderrig-leerstrategieë in die sosiale konteks uitgevoer word tot die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede bydra. Koöperatiewe leer is geïdentifiseer as 'n geskikte leerdergesentreerde onderrig-leerstrategie ter ondersteuning van entrepreneurskaponderrig.

Nieteenstaande die leemtes wat geïdentifiseer is, word die studie steeds as suksesvol beskou aangesien die navorsingsvrae beantwoord kon word op grond van 'n deeglike literatuurstudie en die bevindinge wat vanuit die empiriese ondersoek gespruit het. Die bevindings van hierdie studie bied die geleentheid om die mededingingsveld gelyk maak en om studente op te lei en bloot te stel aan die beste praktyk vir die uitbouing van entrepreneuriese vaardighede.

Die voorgestelde intervensie voeg waarde toe tot die opleiding van Besigheidstudies-onderwysstudente deur die entrepreneuriese ingesteldheid van studente te bevorder wat 'n kopskuif by hulle teweeg kan bring sodat hulle as toekomstige onderwysers sal wegbeweeg van onderwysergesentreerde benaderings tot onderrig en leer na leerdergesentreerde benaderings tot leer om die gaping tussen teorie en die praktyk te oorbrug.

BRONNELYS

- Abelmont, A. (2019). *What is the importance of Business Studies for high school students?* Matric Collage. <https://www.matric.co.za/what-is-the-importance-of-business-studies-for-high-school-students>
- Ács, Z.J., Szerb, L., Lafuente, E., & Márkus, G. (2019). *Global Entrepreneurship Index (GEI)*. Washington, D.C: The Global Entrepreneurship and Development Institute.
- Alghamdi, A. H., & Li, L. (2013). Adapting design-based research as a research methodology in educational settings. *International Journal of Education and Research*, 1(10).
- Allan Grey Orbis Foundation. (2017). *South Africa ranked one of Africa's top entrepreneurial nations*. Allangrayorbis. <https://www.allangrayorbis.org/entrepreneurship-blog/effect/south-africa-ranked-one-africas-top-entrepreneurial-nations/>
- Al-Mahdi, O., & Al-Wadi, H. (2015). Towards a sociocultural approach on teachers' professional development in Bahrain. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 3(1). <https://journal.journals.uob.edu.bh/Article/ArticleFile/2082>
- Alrayah, H. (2018). The effectiveness of cooperative learning activities in enhancing EFL learners' fluency. *English Language Teaching*, 11(4). <http://doi.org/10.5539/elt.v11n4p21>
- America, C. G., Nkoane, M. M., Botha, B., MacPherson, D., & Morris, P. (2014). Business Studies: A comparison of the NCS and the CAPS for the FET Phase. In *UMALUSI. What's in the CAPS package: Business Studies, Commerce and Management* (pp. 67-95). Pretoria.
- Anderson, J. (2019). *Cooperative learning: principles and practice*. https://www.academia.edu/38542339/Cooperative_learning_Principles_and_practice?auto=download
- Antonites, A. J., & Noyane-Mathbula, B. T. (2012). Engineers as entrepreneurs: Entrepreneurial orientation of engineers in South Africa. *South African Journal of Industrial Engineering*, 23(1), 1-17.
- Arasti, Z., Falavarjani, M. K., & Imanipour, N. (2012). A study of teaching methods in entrepreneurship education for graduate students. *Higher Education Studies*, 2(1), 2-10. [10.5539/hes.v2n1p2](https://doi.org/10.5539/hes.v2n1p2).

- Azim, M. T., & Al-Kahtani, A. H. (2014). Entrepreneurship education and training: A survey of literature. *Life Science Journal*, 11(1s),127-135.
- Bell, R. (2015). Developing the next generation of entrepreneurs: Giving students the opportunity to gain experience and thrive. *The International Journal of Management Education*, 13, 37-47.
- Bhattacharjee, A. (2012). Social science research: principles, methods, and practices. *Textbooks Collection, Book 3*. http://scholarcommons.usf.edu/oa_textbooks/3
- Bosch, C. (2017). *Promoting self-directed learning through the implementation of cooperative learning in a higher education blended learning environment* [Doktorale tesis, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom-kampus]. Universiteit.
<https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/26102>
- Bosma, N., Hill, S., Ionescu-Somers, A., Kelley, D., Levie, J., & Tarnawa, A. (2020). *Global Entrepreneurship Monitor 2019/2020 Global Report*.
<https://www.c4e.org.cy/reports/2019/gem-2019-2020-global-report.pdf>
- Botha, M. (2014). The entrepreneur. In G. Nieman & C. Nieuwenhuizen (reds.), *Entrepreneurship: a South African perspective*. 3de uitg. Van Schaik.
- Bowmaker-Falconer, A., & Herrington, M. (2020). *Stellenbosch University together with the Global Entrepreneurship Monitor South Africa, GEM SA 2019/2020 Report*.
<https://www.usb.ac.za/wp-content/uploads/2020/06/GEMSA-2019-Entrepreneurship-Report-web.pdf>
- Bux, S., & Van Vuuren, J. (2019). The effect of entrepreneurship education programmes on the development of self-efficacy, entrepreneurial intention and predictions for entrepreneurial activity. *Acta Commercii*, 19(2), a615. <http://www.scielo.org.za/pdf/acom/v19n2/10.pdf>
- Chand, S. (2016). *Classification of entrepreneurs: timing of venture creation, socio-cultural variables and entrepreneurial activity*.
<http://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneur/classification-of-entrepreneurs-timing-of-venture-creation-socio-cultural-variables-and-entrepreneurial-activity/13429>
- Chimucheka, T. (2014). Entrepreneurship education in South Africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(2), 403-416.

- Chowdhury, M. F. (2014). Interpretivism in aiding our understanding of the contemporary social world. *Open Journal of Philosophy*, (4), 432-438.
<https://pdfs.semanticscholar.org/79e6/888e672cf2acf8afe2ec21fd42a29b2cbd90.pdf>
- Cornelius-Ukpepi, B. U., Aglazor, G. N., & Odey, C. O. (2016). Cooperative learning strategy as tool for classroom management. *Advances in Multidisciplinary Research Journal*, 2(2), 67-76.
<https://www.researchgate.net/publication/326016546>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. 4de uitg. Sage.
<http://sablenetwork.com/pdf/The%20Entrepreneurial%20Dialogues%20-%20State%20of%20Entrepreneurship%20in%20South%20Africa.pdf>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 5de uitg. Sage. http://fe.unj.ac.id/wp-content/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-55. <http://northweststate.edu/wpcontent/uploads/files/BoundaryCrossings.pdf>
- Dempsey, I. (2009). *Entrepreneurship is at the heart of our business too*. The Entrepreneurial Dialogues: State of Entrepreneurship in South-Africa.
<http://sablenetwork.com/pdf/The%20Entrepreneurial%20Dialogues%20-%20State%20of%20Entrepreneurship%20in%20South%20Africa.pdf>
- Delve. (2020). *Qualitative content analysis: step by step*. Delvetool.
<https://delvetool.com/blog/contentanalysisdirected>
- Departement van Basiese Onderwys (DBO) **kyk** Suid-Afrika.
- Deutsche Stiftung Weltbevoelkerung (DSW). (2015). *Entrepreneurship development training manual*.
https://www.dsw.org/uploads/tx_aedswpublication/ENTREPRENUERSHIP_TRAINING_MANUAL.pdf
- Deveci, I., & Seikkula-Leino, J. (2018). A review of entrepreneurship education in teacher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 105-148.
https://www.researchgate.net/publication/326317825_Deveci_I_Seikkula-

Leino, J. (2018). A review of entrepreneurship education in teacher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 105-148. <https://doi.org/10.17969/mjli.v15n1.105-148>

Dias, L.P., & Shah, A.J. (2009). *Introduction to business*. MacGraw Hill.

Dreyer, J. (2016). Dokumentnavorsing. In I. Joubert, C. Hartell & K. Lombaart (reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die Beginnernavorser* (pp. 231-240). Van Schaik.

Du Plessis, E. (2016). Etiese aspekte in navorsing. In I. Joubert, C. Hartell & K. Lombaart (reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die Beginnernavorser* (pp. 73-82). Van Schaik.

Du Toit, A., & Kempen, E. L. (2018). The potential contribution of the intended high school curriculum at exit level to the entrepreneurship education of South African youth. *International Journal of Entrepreneurship*, 1(22), 1-16. https://repository.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/28287/2018The_Potential.pdf?sequence=1&isAllowed=y

European Commission. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe: Eurydice Report, Luxembourg*. https://publications.europa.eu/resource/cellar/74a7d356-dc53-11e5-8fea-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1

Elliot, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*, 23(11), 2850-2861. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss11/14>

Engelbrecht, A. (2016). Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en -analise. In I. Joubert, C. Hartell & K. Lombaart (reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die Beginnernavorser* (pp. 109-127). Van Schaik.

Erasmus, B., Rudansky-Kloppers, S., & Strydom, J. (2016). *Introduction to business management*. 10de uitg. Oxford University Press.

Esmi, K., Marzoughi, R., & Torkzadeh, J. (2015). Teaching learning methods of an entrepreneurship curriculum. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 3(4), 172-177. http://jamp.sums.ac.ir/article_40943_fd785fc36bf7484a26832143f6b35f80.pdf

Fal, M., Sefelo, T., Williams, A., Herrington, M., Goldberg, J., & Klaassen, M. (2009). *The entrepreneurial dialogues: The state of entrepreneurship in South Africa*.

<http://sablenetwork.com/pdf/The%20Entrepreneurial%20Dialogues%20-%20State%20of%20Entrepreneurship%20in%20South%20Africa.pdf>

- Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPDT and self-scaffolding. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 29, 1549-1554. <https://core.ac.uk/download/pdf/82645123.pdf>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Freeman, A., Tenev, S., Taylor-Dormond, M., & Heider, C. (2013). World bank group support for innovation and entrepreneurship: an independent evaluation. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/16665>
- Gibb, A. (2007). *Enterprise in education: Educating tomorrow's entrepreneurs*. <http://www.enrossi.fi>
- Gibb, A., & Prince, A. (2007). A compendium of pedagogies for teaching entrepreneurship. *International Entrepreneurship Educators Program*, 2. <https://ncee.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/Compendium-of-Pedagogies.pdf>
- Gibbs, G. (2009). Analysing qualitative data. *Series: The SAGE qualitative research kit*. Sage.
- Gillies, R.M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://core.ac.uk/download/pdf/43389659.pdf>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, (56), 29-34. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Grussendorff, S., Booyse, C., & Burroughs, E. (2014). *What's in the CAPS package: A comparative study of the National Curriculum Statement (NCS) and the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) Further Education and Training (FET) Phase Overview Report*. Umalusi.
- Harkema, S. J. M., & Schout, H. (2008). Incorporating student-centred learning in innovation and entrepreneurship education. *European Journal of Education*, 8(4). <https://www.jstor.org/stable/25481878>
- Heinonen, J., & Poikkijoki, S. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible. *Journal of Management Development*, 25(1), 80-94.

- Herrington, M., & Kew, P. (2017). Global entrepreneurship monitor. *Global report 2016/2017*. Global Entrepreneurship Research Association (GERA).
<https://www.gemconsortium.org/report>
- Industrial Development Corporation (IDC). (2017). www.idc.co.za
- Ismail, A. B. T., Sawang, S., & Zolin, R. (2018). Entrepreneurship education pedagogy: teacher-student-centred paradox. *Education and Training*, 60(2), 168-184.
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-07-2017-0106/full/html>
- Jacobs, G. (2004). *Cooperative learning: theory, principles, and techniques*.
https://www.researchgate.net/publication/254097701_COOPERATIVE_LEARNING_THEORY_PRINCIPLES_AND_TECHNIQUES
- James, M. (2006). *Assessment, teaching and theories of learning*.
https://www.researchgate.net/profile/Mary_James3/publication/271964452_Assessment_Teaching_and_Theories_of_Learning/links/54d78a8e0cf2970e4e73b32a.pdf
- Johnson, A. P. (2010). *Making connections in elementary and middle school social studies*. SAGE.
https://www.academia.edu/19767555/COOPERATIVE_LEARNING_BASIC_ELEMENTS
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690008.pdf>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. In R. Gillies (red.), *Collaborative learning: Developments in research and practice* (pp. 17-46). Nova.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2017, September). Cooperative learning. *Innovation Education International Conference*, Zaragoza, Spain.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). *Cooperative learning*. <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperative learning in the classroom*. 8ste uitg. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college: what evidence is there that it works. *Change, July/August*, 27-35.
https://eipd.dcs.wisc.edu/non-credit/LAAS-nonDEPD/LMOWS/LMOWS_6500_Leadership/hypothesis%20readings/M6/Cooperative%20learning%20returns%20to%20college%20what%20evidence%20is%20there%20that%20it%20works.pdf
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2013). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/7c9b/b2ffc69f3b8c3a5968c5eb70fcddaa11eb2f.pdf>
- Johnson, S., Snowden, N., Mukhuty, S., Fletcher, B., & Williams, T. (2015). *Entrepreneurship skills: Literature and policy review*. Department for business innovation and skills (BIS) Research paper no. 236. Hull University Business School.
https://www.researchgate.net/publication/281861542_Entrepreneurship_skills_literature_and_policy_review_Department_for_Business_Innovation_and_Skills_Research_Report_no_236_September
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. SAGE.
- Joubert, I. (2016). Gevallestudie: riglyne vir ontwerp en uitvoering van die navorsing. In I. Joubert, C. Hartell & K. Lombard (reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die Beginnemavorser*, (pp. 131-164). Van Schaik.
- Kagan, S. (2008). *Quick reference guide of Kagan structures*.
<https://sirblois.files.wordpress.com/2016/09/cooperative-learning-activities.pdf>
- Kasseeah, H. (2016). Investigating the impact of entrepreneurship on economic development: a regional analysis. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 23(3), 896-916.
<http://dx.doi.org/10.1108/JSBED-09-2015-0130>
- Kato, Y., Bolstad, F., & Watari, H. (2015). Cooperative and collaborative learning in the language classroom. *The Language Teacher*, 39(2), 22-26. <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/39.2tlt-art4.pdf>

- Kazar, O. (2010). Towards better group work: Seeing the difference between cooperation and collaboration. *English Teaching Forum*, (2), 16-23.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914888.pdf>
- Kelley, D., Singer, S., & Herrington, M. (2016). *Global entrepreneurship monitor (GEM). Global Report 2015/2016*. <http://www.gemconsortium.org/report/49480>
- Kumar, C. (2011). *Complete information on various types of entrepreneurs operating in a country*.
<http://www.preservearticles.com/201101143343/types-of-entrepreneurs.html>
- Kumar, R. (2014). *Research methodology a step-by-step guide for beginners*. 4de uitg. Sage.
- Lange, C., Costley, J., & Han, S. L. (2016). Informal cooperative learning in small groups: The effect of scaffolding on participation. *Issues in Educational Research*, 26(2), 260-279.
<http://www.iier.org.au/iier26/lange.pdf>
- Leach, J., & Scott, P. (2003). Individual and sociocultural views of learning in science education. *Science & Education* (12), 91-113.
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022665519862>
- Lee, M. S. (2015). Implementing the sociocultural theory while teaching ESL. *SPACE: Student Perspectives About Civic Engagement*, 1(1). <http://digitalcommons.nl.edu/space/vol1/iss1/6>
- Lepistö, J., & Ronkko, M. (2013). Teacher students as future entrepreneurship educators and learning facilitators. *Education & Training*, 55(7), 641-653.
- Lepuschitz, W., Koppensteiner, G., Leeb-Bracher, U., Hollnsteiner, K., & Merdan, M. (2018). Educational practices for improvement of entrepreneurial skills at secondary school level. *iJEP*, 8(2). <https://online-journals.org/onlinejour/index.php/i-jep/article/viewFile/8141/4954>
- Li, M. P., & Lam, B. H. (2013). *Cooperative learning*.
https://www.eduhk.hk/aiclass/Theories/cooperativelearningcoursewriting_LBH%2024June.pdf
- Linneberg, M. S., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: a synthesis to guide the novice. *Qualitative Research Journal*, (12), 1-27.
https://www.researchgate.net/publication/332957319_Coding_qualitative_data_a_synthesis_guiding_the_novice

- Lombard, K. (2016). 'n Inleiding tot navorsing. In I. Joubert, C. Hartell & K. Lombard (reds.), *Navorsing: 'n Gids vir die Beginnernavorser* (pp. 3-18). Van Schaik.
- Lubbe, A. (2015). *Cooperative base groups in higher education: the impact on life sciences students' self directed learning readiness* [Meestersverhandeling, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom]. Noordwes-Universiteit. <https://repository.nwu.ac.za/handle/10394/16306>
- MacPherson, A. (2015). *Cooperative learning group activities for college courses*. <https://core.ac.uk/reader/80295578>
- Mahadea, D., & Youngleson, J. (2014). *Entrepreneurship and small business management*. Pearson.
- Mangram, J. A., Haddix, M., Ochanji, M. K., & Masingila, J. (2015). Active learning strategies for complementing the lecture teaching methods in large classes in higher education. *Journal of Instructional Research*, 4. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127711.pdf>
- Manual on Entrepreneurship Development. (2014). *Entrepreneurial and managerial characteristics*. (pp. 9-12). http://www.hau.ernet.in_coa_pdf_manentdev.pdf
- Marginson, S., & Dang, T. K. A. (2017). Vygotsky's sociocultural theory in the context of globalization. *Asia Pacific Journal of Education*, 37(1), 116-129. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2016.1216827>
- Meintjies, A. J. (2014). *The enhancement of selected entrepreneurial competencies of Grade 11 learners in Business Studies* (Doktorale tesis). <http://dspace.nwu.ac.za/>
- Meintjies, A., Henrico, A., & Kroon, J. (2015). Teaching problem-solving competency in Business Studies at secondary school level. *South African Journal of Education*, 35(3).
- Mentz, E., & Van Zyl, S. (2016). Introducing cooperative learning: students' attitudes towards learning and the implications for self-directed learning. *Journal of Education*, 64, 79-108. https://repository.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/24097/2016Introducing_cooperative.pdf?sequence=1
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 4de uitg.

- Ministry of Education. (2009). *Guidelines for entrepreneurship education*. Department for Education and Science Policy. Helsinki University Print: Finland.
<http://www.ptpest.ee/files/entrepreneurs%20education%20finland%20definition.pdf>
- Mishra, C. S., & Zachary, R. K. (2015). The theory of entrepreneurship. *Entrepreneurship Research Journal*, 5(4), 251-268. <http://ssrn.com/abstract=2695806>
- Mmako, M. N., Shambare, R., Dhliwayo, S., & Radipere, S. (reds.). (2017). *Entrepreneurial skills*. Van Schaik.
- Moll, L. C. (2015). L.S Vygotsky and education. *Journal of Language, Identity, and Education*, (14), 295-297.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15348458.2015.1070601?needAccess=true>
- Natalia, E., & Sihombing, S. O. (2018). The relationship between entrepreneurship education and mentoring toward entrepreneurship intention. *Jurnal Manajemen*, 22(3), 340-359.
<http://www.ecojoin.org/index.php/EJM/article/view/426>
- Najmonnisa, M. A., & Saad, I. (2019). Impact of cooperative learning teaching methods on 7th grade students' academic achievement: an experimental study. *Journal of Elementary Education*, 25(2), 89-112. [http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/6_Najmonnisa%2025\(II\).pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/6_Najmonnisa%2025(II).pdf)
- National Empowerment Fund (NEF). (2017). www.nefcorp.co.za
- Ndedi, A. A. (2009). Entrepreneurship training and job creation in South Africa: are tertiary institutions filling the gap. *Journal of Contemporary Management*, 6, 463-470.
http://ahero.uwc.ac.za/index.php?module=csheenaction=viewtitleid=cshe_901
- Nicolaides, A. (2011). Entrepreneurship– The role of Higher Education in South Africa. *Educational Research*, 2(4), 1043-1050.
- Nieman, G., & Nieuwenhuizen, C. (reds.). (2014). *Entrepreneurship: A South African perspective*. 3de uitg. Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. (2011a). Qualitative research designs and data gathering techniques. In K. Maree (red.), *First steps in Research* (pp. 70-97). Van Schaik.

- Nieuwenhuis, J. (2011b). Analysing qualitative data. In K. Maree (red.), *First steps in Research* (pp. 99-121). Van Schaik.
- Nieuwenhuizen, C. (2016). The business plan. In J. Strydom, J. Bruwer, A. de Beer, M. Holtzhausen, J. Kiley, M. Maritz, ... R.J. Steenkamp, *Principles of business management*. 3de uitg. Oxford University Press.
- OECD **kyk** Organisation for Economic Cooperation and Development
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2012). *Entrepreneurship at a Glance*. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/entrepreneur_aag-2012-en
- Peer K. S., & McClendon, R. C. (2002). Sociocultural learning theory in practice: implications for athletic training educators. *Journal of Athletic Training*, 37(4), S-136-S-140.
- Pittino, D., Visintin, F., & Lauto, G. (2016). A configurational analysis of the antecedents of entrepreneurial orientation. *European Management Journal*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2016.07.003>
- Reijonen, H., Tammi, T., & Saastamoinen, J. (2016). SMEs and public sector procurement: Does entrepreneurial orientation make a difference. *International Small Business Journal*, 34(4), 468-486. 10.1177/0266242614556661
- Republiek van Suid-Afrika. (2020). *South African Government: Starting your own business*. <https://www.gov.za/issues/starting-your-own-business-0>
- Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied qualitative research design: a total quality framework approach*. The Guilford Press.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. 2de uitg. SAGE.
- Sawyer, J., & Obeid, R. (2017). Cooperative and collaborative learning: getting the best of both words. In R. Obeid, A. Schartz, C. Shane-Simpson, & P. J. Brooks (reds.), *How we teach now: the GSTA guide to student-centered teaching*. <https://teachpsych.org/ebooks/howweteachnow>
- Sciascia, S., D'Oria, L., Bruni, M., & Larrañeta, B. (2014). Entrepreneurial orientation in low- and medium-tech industries: the need for absorptive capacity to increase performance. *European Management Journal*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2013.12.00>

- Scott, S., & Palincsar, A. (2013). *Sociocultural theory*. http://dr-hatfield.com/theorists/resources/sociocultural_theory.pdf
- Seth, S. (2015). *Why entrepreneurs are important for the economy*. <http://www.investopedia.com/articles/personal-finance/101414/why-entrepreneurs-are-important-economy.asp>
- Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, 3, 1252177. <http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177>
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: instructional implications and teachers' professional development. *English Language teaching*, 3(4). <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/37034/20738>
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: why does groupwork work. *Anales de Psicología*, 30(3), 785-791. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690002.pdf>
- SME South Africa. (2020). *Starting a business*. SME South Africa. <https://smesouthafrica.co.za/>
- Statistieke Suid-Afrika **kyk Suid-Afrika**.
- Suid-Afrika. (1996). Suid-Afrikaanse Skolewet, *Wet 84 van 1996*. Staatsdrukker.
- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. (2003). *National Curriculum Statement Grades 10-12 (General)*. Business Studies.
- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. (2011). *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Graad 10-12 Besigheidstudies*.
- Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. (2019). *National Senior Certificate: Diagnostic Report 2018, Part 1*. <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/DBE%20Diagnostic%20Report%202019%20-%20Book%201.pdf?ver=2020-02-06-140204-000>
- Suid-Afrika. Departement: Statistieke Suid-Afrika. (2021). Key findings: P0211 *Quarterly Labour Force Survey (QLFS), 4th Quarter 2020*. http://www.statssa.gov.za/?page_id=1856&PPN=P0211&SCH=72942
- Tan, S. S., & Ng, C. K. F. (2006). A problem-based learning approach to entrepreneurship education. *Education & Training*, 48(6), 416-428.

- Thakral, P. (2017). Cooperative learning: an innovative strategy to classroom instruction. *Learning Community*, 8(1), 17-22. <https://ndpublisher.in/admin/issues/LCV8N1d.pdf>
- Thanh, N. C., & Thanh, T. T. (2015). The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American Journal of Educational Science*, 1(2), 24-27. <https://pdfs.semanticscholar.org/79e6/888e672cf2acf8afe2ec21fd42a29b2cbd90.pdf>
- Thematic Working Group on Entrepreneurship Education. (2013, April). *Entrepreneurship education and the future of learning: Thematic Report*, Vienna.
- Tibane, E. (2016). *Pocket Guide to South Africa*. 13de uitg. Pretoria: Government Communications (GCIS). <http://www.gcis.gov.za/content/resourcecentre/sa-info/pocket-guide/pocket-guide-south-africa-20152016>
- Tran, V. D. (2013). Theoretical perspectives underlying the application of cooperative learning in classrooms. *International Journal of Higher Education*, 2(4). <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p101>
- Tülücea, N. S., & Yurtkurb, A. K. (2015). Term of strategic entrepreneurship and Schumpeter's creative destruction theory. *Social and Behavioral Sciences*, 207, 720-728. 10.1016/j.sbspro.2015.10.146.
- TWGEE **kyk** *Thematic Working Group on Entrepreneurship Education*
- Van Wyk, M., & Dos Reis, K. (2016). *Teaching economic and management sciences in the senior phase*. Oxford University Press Southern Africa.
- Van Zyl, J. (2015). *’n Teenvoeter vir werkloosheid*. <http://www.fin24.com/Finweek/FinansiesEnTegnies/Tendense/n-Teenvoeter-vir-werkloosheid>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wang, L. (2007). Sociocultural learning theories and information literacy teaching activities in higher education. *Reference & User Services Quarterly*, 47(2), 149-158.
- Wang L., Bruce, C., & Hughes, H. (2011). Sociocultural theories and their application in information literacy research and education. *Australian Academic and Research Libraries*, 42(4), 296-308. <http://dx.doi.org/10.1080/00048623.2011.10722242>

- Watchravesringkan, K., Hodges, N.N., Yurchisin, J., Hegland, J., Karpova, E., Marcketti, S., & Yan, R. (2013). Modeling entrepreneurial career intentions among undergraduates: an examination of the moderating role of entrepreneurial knowledge and skills. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, (4193), 325-342. 10.1111/fcsr.12014.
- Ware, E. O., Kornu, D. D. K., & Boadu M. A. (2018). Enhancing the entrepreneurial skills among Ghanaian students, the bedrock of job creation (entrepreneurship education). *Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences*, 9(3), 169-179.
- West, G. P., & Noel, T. W. (2009). The impact of knowledge resources on new venture performance. *Journal of Small Business Management*, 47(1), 1-22.
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2009). *Research methods in education: An introduction*. Pearson.
- Yusnani. (2018). Theoretical perspectives on cooperative learning. *The 1st annual international conference on language and literature, KnE Social Sciences*, 1(1), 976-986.
<https://knepublishing.com/index.php/Kne-Social/article/view/2005/4466>
- Zhou, M., & Brown, D. (2015). Educational learning theories. *Education Open Textbooks*, 1.
<https://oer.galileo.usg.edu/education-textbooks/1>
- Zibeniene, G., & Virbaliene, R. (2014). *Learning methods of entrepreneurship education*. The collection of scientific papers, ISSN 1691-5895.
<https://mruni.pure.elsevier.com/en/publications/learning-methods-of-entrepreneurship-education>

ADDENDUM A: ETIEKKLARING



Private Bag X6001, Potchefstroom,
South Africa, 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Research Ethics Regulatory Committee

Tel: +27 18 299 4849
Email: Ethics@nwu.ac.za

ETHICAL CLEARANCE LETTER OF STUDY

Based on approval by the **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences (ESREC)** on **01/03/2018**, the North-West University Research Ethics Regulatory Committee (NWU-RERC) hereby **approves** your study as indicated below. This implies that the NWU-RERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

Study title: Die uitbouing van praktykgerigte entrepreneursese vaardighede van Besigheidstudies-onderwysstudente																															
Study Leader/Supervisor: Prof E Mentz & Dr E Lubbe																															
Student: C deKlerk																															
Ethics number:	<table border="1"><tr><td>N</td><td>W</td><td>U</td><td>-</td><td>0</td><td>0</td><td>2</td><td>0</td><td>6</td><td>-</td><td>1</td><td>8</td><td>-</td><td>A</td><td>2</td></tr><tr><td colspan="3">Institution</td><td colspan="5">Study Number</td><td colspan="2">Year</td><td colspan="5">Status</td></tr></table> <p><small>Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation</small></p>	N	W	U	-	0	0	2	0	6	-	1	8	-	A	2	Institution			Study Number					Year		Status				
N	W	U	-	0	0	2	0	6	-	1	8	-	A	2																	
Institution			Study Number					Year		Status																					
Application Type: N/A																															
Commencement date: 2018/02/05	Expiry date: 2019/01/31																														
Risk:	Low																														

Special conditions of the approval (if applicable):

- Translation of the informed consent document to the languages applicable to the study participants should be submitted to the ESREC (if applicable).
- Any research at governmental or private institutions, permission must still be obtained from relevant authorities and provided to the ESREC. Ethics approval is required BEFORE approval can be obtained from these authorities.

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The study leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-RERC via ESREC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the study, and upon completion of the project
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
 - Annually a number of projects may be randomly selected for an external audit.
- The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Would any changes to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader must apply for approval of these changes at the ESREC. Would there be deviated from the study proposal without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-RERC via ESREC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-RERC and ESREC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;
 - to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process.
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected.
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the ESREC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.
- ESREC can be contacted for further information or any report templates via Erna.Greyling@nwu.ac.za or 018 299 4656

The RERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the RERC or ESREC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely

Prof Jako Olivier

Chair NWU Education Sciences Research Ethics Committee

ADDENDUM B: DEELNEMERINLIGTING EN TOESTEMMING



PrivaatsakX6001, Potchefstroom
Suid-Afrika 2520

Tel: 018 299-1111/2222

**Skool vir Handel en Sosiale Studies in
Onderwys**

Tel: 018 299 1570

Email: Christelle.DeKlerk@nwu.ac.za

DEELNEMER INLIGTING EN TOESTEMMINGSVORM

Ek versoek hiermee u toestemming om aan hierdie navorsing deel te neem, wat voorgraadse studente op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit insluit. Voordat u toestemming gee, neem kennis van die onderstaande inligting.

Die besonderhede van die navorsing is soos volg:

TITEL VAN DIE NAVORSINGSTUDIE:

**Die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede van Besigheidstudies-
onderwysstudente.**

STUDIELEIER: Prof. Elsa Mentz

MEDE-STUDIELEIER: Dr. Elsie Lubbe

ADRES: Bus 539

Fakulteit Opvoedkunde

NWU: Potchefstroomkampus

KONTAKNOMMER: 018 299 1610

STUDIELID MEd-Student: Me. Christelle de Klerk

ADRES: Bus 539

Fakulteit Opvoedkunde

NWU: Potchefstroomkampus

KONTAKNOMMER: 018 299 1570

Hierdie studie is deur die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit goedgekeur en sal volgens die etiese riglyne van hierdie komitee uitgevoer word.

Waaroor handel die navorsing?

Die doel van die navorsing is:

- om te bepaal hoe die opleiding van voorgraadse Besigheidstudies-onderwysstudente uitgebou kan word ten einde die gaping tussen die teoretiese vakkennis en die praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede te oorbrug.

Deelnemers:

- Besigheidstudies-onderwysstudente wat geregistreer is vir die voltydse module BSTE 122 op die Potchefstroomkampus, Vaal kampus en die Mafikeng kampus van die NWU.

Wat word van jou as deelnemer verwag?

Van jou word verwag om:

- alle assesserings gedurende die verloop van die module te voltooi;
- alle assesserings na die beste van jou vermoë te voltooi.

Voordele vir jou as deelnemer

As toekomstige onderwyser kan hierdie studie direk bydra tot die verbetering van u sosiale vaardighede vir die klaskamer naamlik samewerking met ander en luister en kommunikasie vaardighede. Hierdie studie kan indirek bydra tot verbeterde onderrig metodes vir die aanbieding van die vak Besigheidstudies asook u selfgerigtheid as student en toekomstige onderwyser verbeter.

Risiko's betrokke vir jou as deelnemer

Hierdie studie hou die minimum risiko vir as jou deelnemer in.

Vertroulikheid en beskerming van identiteit

As deelnemer sal jou naam op geen wyse tydens die navorsing of daarna bekend gemaak word nie. Geen naam sal aan die data gekoppel word tydens die verwerking of publikasie van resultate nie.

Bekendmaking van bevindings

Die resultate van die studie sal aan die einde van die studie beskikbaar wees sou u as deelnemer belangstel in die bevindings.

As jy verdere vrae of navrae het oor jou deelname aan hierdie navorsing, kontak asseblief die navorser vir meer inligting.

Gee u toestemming om deel te neem aan die navorsingstudie? Dui asseblief aan deur die toepaslike blokkie te merk.

Ja, ek gee toestemming om aan die navorsingstudie deel te neem.

Nee, ek wil nie aan die navorsingstudie deelneem nie.

VERKLARING DEUR DEELNEMER:

Deur hieronder te onderteken stem ek in om deel te neem aan 'n navorsingstudie getiteld:

**Die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede van Besigheidstudies-
onderwysstudente.**

Ek verklaar dat:

- Ek hierdie inligting en toestemmingsvorm geles het en verstaan wat van my verwag word in die navorsing.
- Ek het die geleentheid gehad om vrae aan die navorser te stel en al my vrae is voldoende beantwoord.
- Ek verstaan dat deelname aan hierdie studie vrywillig is en ek nie onder druk is om deel te neem nie.
- Ek kan kies om die studie ter enige tyd te verlaat en sal op geen manier gepenaliseer of benadeel word nie.
- Ek kan gevra word om die navorsingsproses te verlaat voordat dit klaar is, as die navorser voel dit is in my beste belang, of as ek nie die navorsingsprosedures volg soos ooreengekom nie.

Geteken te (plek) _____ op (datum) ____/____/2018

Handtekening van deelnemer

Handtekening van getuie

Voorsien asseblief die navorser van die volgende persoonlike inligting:

Geboortedatum		Huistaal	
Telefoonnommer			
E-posadres			



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222

**School for Commerce and Social studies in
Education**

Tel: 018 299 1570

Email: Christelle.DeKlerk@nwu.ac.za

PARTICIPANT INFORMATION AND CONSENT FORM

I herewith wish to request your consent to participate in this research, which involves undergraduate students on the Potchefstroom campus of the North-West University. Before you give consent, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH STUDY:

***Die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede van Besigheidstudies-
onderwysstudente.***

(The expansion of practice-oriented entrepreneurial skills of Business Studies Education Students).

STUDY SUPERVISOR: Prof Elsa Mentz

CO-SUPERVISOR: Dr Elsie Lubbe

ADDRESS: Box 539

Faculty of Education

NWU: Potchefstroom campus

CONTACT NUMBER: 018 299 1610

MEMBER OF RESEARCH TEAM MEd-Student: Me. Christelle de Klerk

ADDRESS: Box 539

Faculty of Education

NWU: Potchefstroom campus

CONTACT NUMBER: 018 299 1570

This study has been approved by the Ethics committee of the Faculty of Education of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee.

What is this research about?

The aim of this research is:

- to determine how the training of undergraduate Business Studies education students can be expanded in order to bridge the gap between the theoretical subject knowledge and the practice-oriented entrepreneurial skills.

Participants

- Business Studies education students registered full-time for the module BSTE 122 on the Potchefstroom campus, Vaal campus and the Mafikeng campus of the NWU.

What is expected of you as participant?

You will be expected to:

- complete all assessments during the course of the module;
- complete all assessments to the best of your ability.

Benefits to you as participant

As a future teacher, this study can directly contribute to improving your social skills for the classroom, namely collaboration with others, listening and communication skills. This study can indirectly contribute to improved teaching methods for the presentation of the subject Business Studies as well as your self-directedness as student and future teacher.

Risks involved for participants

This study entails the minimum risk for you as a participant.

Confidentiality and protection of identity

Your name as a participant will in no way be disclosed during the research or afterwards. No name will be linked to the data when processing or publishing results.

Dissemination of findings

The results of the study will be available at the end of the study if you were to be interested in the findings as a participant.

If you have any further questions or enquiries regarding your participation in this research, please contact the researcher for more information.

Do you give consent to participate in the research study? Please indicate by marking the appropriate box.

Yes, I agree to participate in the research study.

No, I do not wish to take part in the research study.

DECLARATION BY PARTICIPANT:

By signing below, I agree to take part in a research study entitled:

The expansion of practice-oriented entrepreneurial skills of Business Studies education students.

I declare that:

- I have read this information and consent form and understand what is expected of me in the research.
- I have had a chance to ask questions to the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is voluntary and I have not been pressurised to take part.

- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the research process before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the research procedures, as agreed to.

Signed at (place) _____ on (date) ____ / ____ /2018

Signature of participant

Signature of witness

Please provide the researcher with the following personal information:

Date of birth		Home language	
Telephone number			
E-mail address			

ADDENDUM C: LESPLANTEMPLAAT – KOÖPERATIEWE LEER

Koöperatiewe leer-lesplan

MODULE	DATUM
LEEREENHEID	LESTEMA
DOELWITTE VIR DIE LES	
Akademies	
Sosiaal	
VOORAF BESLUIITE	
Grootte van groep	
Hoe groepe ingedeel gaan word	
Rolle in elke groep	
Uitleg van klaskamer	
Hulpbronne	
TAAK EN BEREIKING VAN DOELWITTE	
Taak	
Kriteria vir sukses	
Koöperatiewe leer strategie(ë)	
Positiewe interafhanklikheid	

Individuele aanspreeklikheid	Assessering van individuele leer	
Groep interaksie (samerwerking)		
Interpersoonlike vaardighede		
Groepprosessering		
Onderwyseraktiwiteit		Leerderaktiwiteit
Ondersteuning met uitvoering van taak		Ondersteuning met spanwerk
EVALUERING EN PROSSESSERING (REFLEKSIE)		
Assessering van groepproduktiwiteit		
Prosessering as klas		
Positiewe terugvoer aan elke student		
Motivering		

ADDENDUM D: KAMPUS C-KODERING

KAMPUS C_VOOR INTERVENSIË													KAMPUS C_NA INTERVENSIË													
ONDERRIGSTRATEGIE						LEERTAKE							ONDERRIGSTRATEGIE						LEERTAKE							
ONDERWY SERGESENTEERD				LEERDERGESENTEERD		PRAKTYKGERIGTE LEERTAKE					NIE PRAKTYKGE	ONDERWY SERGESENTEERD				LEERDERGESENTEERD		PRAKTYKGERIGTE LEERTAKE					NIE PRAKTYKGE			
OG-PP	OG-L	OG-V	OG-A	LG-KL	LG-PGL	LG-SWL	LG-A	PL-KI	PL-BL	PL-N	PL-A	NPL		OG-PP	OG-L	OG-V	OG-A	LG-KL	LG-PGL	LG-SWL	LG-A	PL-KI	PL-BL	PL-N	PL-A	NPL
C-1						•						•	C-1		•										•	
C-2	•		•			•						•	C-2							•					•	
C-3						•					•		C-3							•					•	
C-4		•									•		C-4							•					•	•
C-5		•										•	C-5	•		•						•				
C-6	•											•	C-6							•						•
C-7		•										•	C-7		•											•
C-8		•										•	C-8	•												•
C-9		•				•		•					C-9		•											•
C-10	•					•		•					C-10	•						•		•				
C-11		•										•	C-11		•					•						•
C-12						•						•	C-12							•					•	
C-13		•										•	C-13							•					•	
C-14		•						•					C-14	•						•						•
C-15		•									•		C-15		•							•				
C-16						•		•				•	C-16		•					•					•	
C-17			•									•	C-17	•							•				•	
C-18		•										•	C-18							•		•				
C-19		•				•					•		C-19		•					•				•		
C-20		•										•	C-20							•					•	
C-21						•					•		C-21							•						•
C-22		•				•						•	C-22		•					•						•
C-23		•										•	C-23		•											0
C-24		•										•	C-24							•						•

ADDENDUM E: TAALVERSORGING


Dr. JACKIE DE VOS 

Academic copy editor / Akademiese teksredakteur

BA (Psychology & Communication studies), BAHons (Psychology) (NWU)
MEd, PhD (Educational Psychology) (NWU)
BAHons (Translation) (UNISA)
MA (Linguistics) (UNISA)
BA (Sielkunde & Kommunikasiestudies), BAHons (Sielkunde) (NWU)
MEd, PhD (Opvoedkundige Sielkunde) (NWU)
BAHons (Vertaalkunde) (UNISA)
MA (Linguistiek) (UNISA)

 072 435 8024

 Jackie de Vos

 acadwritingconsult@icloud.com

TAALVERSORGING

12 Januarie 2022

Ek verklaar hiermee dat die onderstaande verhandeling taalversorg is:

**“Die uitbouing van praktykgerigte entrepreneuriese vaardighede van
Besigheidstudies-onderwysstudente”**

Die voorgestelde nasporningsveranderinge (*track changes*) moet deur die outeur nagegaan word. Wysigings kan moontlik nog ná die taalversorgingsproses aangebring word. Outeurs moet ook seker maak dat alle bronne aangehaal is.



ADDENDUM F: TURNITIN-VERSLAG

20025211:C_Kruger_MEd_verhandeling_13_Jan_TII.pdf

ORIGINALITY REPORT

6%

SIMILARITY INDEX

6%

INTERNET SOURCES

1%

PUBLICATIONS

0%

STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1

hdl.handle.net

Internet Source

2%

2

archive.org

Internet Source

1%

3

scholar.sun.ac.za

Internet Source

<1%

4

ujcontent.uj.ac.za

Internet Source

<1%

5

uir.unisa.ac.za

Internet Source

<1%

6

scholar.sun.ac.za:443

Internet Source

<1%

7

Submitted to North West University

Student Paper

<1%

8

www.litnet.co.za

Internet Source

<1%

9

moam.info

Internet Source

<1%