

Die verband tussen EBW-teorie en die praktyk in die EBW- klaskamer: 'n kreatiewe perspektief

deur

Marlize Rademeyer

Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad Magister in
Kurrikulumstudies in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch



UNIVERSITEIT
iYUNIVESITHI
STELLENBOSCH
UNIVERSITY

Studieleier: Dr. Carina Georgina America



Desember 2018

Verklaring

Deur hierdie tesis in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Desember 2018

Marlize Rademeyer

Kopiereg © 2018 Universiteit Stellenbosch

Alle regte voorbehou

Taalversorgingsertifikaat

Dr. L. Hoffman

Kroonstad

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat die tesis hieronder genoem, behoorlik taal- en tegnies versorg is.

Titel van tesis

Die verband tussen EBW-teorie en die praktyk in die EBW-klaskamer: 'n kreatiewe perspektief

Kandidaat

Marlize Rademeyer



Lariza Hoffman
Kroonstad
16 Augustus 2018

Opsomming

Dit is 'n welbekende realiteit in die hedendaagse lewe dat die mensdom omring word deur die harde realiteit van geweld, misdaad, ekonomiese gebeurtenisse en eise. Hierdie verskynsels kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die hoë werkloosheidsyfer in Suid-Afrika. Alhoewel daar verskeie redes hiervoor bestaan, kan een oorsaak onder meer toegeskryf word aan die feit dat die onderwysstelsel leerders opvoed om te dink soos werknemers, eerder as werkskeppers. Leerders word geleer om in een rigting te dink en so word hulle dus die geleentheid om anders en vernuwend te dink, ontnem. Leerders word hoofsaaklik geleer dat net een manier aanvaarbaar is en verval dus in die denkwysie dat net een bepaalde uitkomst moontlik is. Dít terwyl Suid-Afrikane in 'n vinnig veranderende samelewing bestaan en daar eintlik van mense verwag word om verantwoordelikheid te neem vir hul eie ekonomiese oorlewing.

Die verskynsel waar meer mense die informele sektor betree, byvoorbeeld met straatmarkte of bedrywe vanaf die huis, word al hoe meer gesien as 'n uitkoms vir oorlewing. Die probleem is egter dat, alhoewel dit 'n moontlike uitkoms kan wees vir werkloses, mense, en veral vroeë skoolverlaters, nie weet hoe en waar om te begin nie. Dit is omdat dit wat hulle geleer het (teorie) nie vir hulle sin maak en ooreenstem met dit wat in die werklikheid (praktyk) gebeur nie. Hierdie leemte kan toegeskryf word aan beide die gebrek aan basiese ekonomiese en finansiële geletterdheid en die gebrek aan ontwikkeling van kreatiewe denke en vaardighede. Die sleutel vir die oplossing van hierdie probleem lê in die bevordering van kreatiewe denke en die ontwikkeling van entrepreneuriese kapasiteit op skoolvlak.

Met hierdie navorsing was die hoofdoel om te probeer vasstel tot watter mate daar 'n kreatiewe ruimte in die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe bestaan en hoe kreatiwiteit wel ondersteun en gestimuleer kan word om sodoende die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaar uit te bring. Die navorser wou dus ondersoek instel om te bepaal of Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-onderwysers hierdie leerarea as belangrik ag, of daar enige uitdagings ervaar word en tot watter mate doeltreffende onderrig in die Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-klaskamer geskied.

'n Kwalitatiewe studie binne die interpretatiewe navorsingsparadigma is gebruik om data te genereer om sodoende die navorsingsvraag te kon beantwoord. Onderwysers en leerders is in die studie gebruik as deelnemers. Dit het die navorser die geleentheid gebied om tot nuwe

insigte te kom, juis omdat elkeen se ervaring ten opsigte van Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-onderrig uniek is. Die navorsingsresultate en -gevolgtrekkings toon dat die waarde van kreatiwiteit in Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-onderrig nog nie deur onderwyser raakgesien is nie omdat daar 'n verkeerde houding teenoor Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-onderrig, beperkte motivering en selfaktualisering bestaan. Uitdagings, soos 'n gebrek aan formele opleiding en kennis asook die gebrek aan genoegsame tyd, het veral betrekking op hierdie studie. Leerders se kreatiewe potensiaal kan ontwikkel word deur blootstelling aan en ondersteuning van kreatiewe denke en vaardighede. Die belangrikheid van kreatiwiteit in Ekonomiese en Bestuurswetenskappe-onderrig moet deur onderwysers erken word, juis omdat dit kan bydra tot die verbetering van probleemoplossing, kommunikasie en redeneringsvermoë.

Abstract

It is a well-known reality in modern life that humanity is surrounded by the hard reality of violence, crime, and economic events and demands. These phenomena can mainly be attributed to the high unemployment rate in South Africa. Although there are several reasons for this, one cause can be attributed to the fact that the education system educates learners to think like employees, instead of job creators. Learners are taught to think in one direction, and thus they are deprived of the opportunity to think differently and innovatively. Learners are taught that only one way is acceptable and lapse into thinking that only certain outcomes are possible. This while South Africans live in a fast-changing society, and people are actually expected to take responsibility for their own economic survival.

The phenomenon of more people entering the informal sector, for example with street markets or home industries, is increasingly seen as a means for survival. The problem is, however, that although this may be a possible resort for the unemployed, people, and especially early school leavers, do not know how and where to start. This is because what they have learned (theory) does not make sense and corresponds with what is happening in reality (practice). This gap can be attributed to the lack of basic economic and financial literacy as well as the lack of development of creative thinking and skills. The key to solving this problem lies in the promotion of creative thinking and the development of an entrepreneurial capacity at school level.

With this research, the main purpose was to try to determine to what extent there is a creative space in the learning area Economic and Management Sciences and how creativity can be supported and stimulated to bring together theory and practice. The researcher, therefore, wanted to investigate whether Economic and Management Sciences teachers regard this learning area as important, whether there are any challenges and to what extent effective teaching takes place in the Economic and Management Sciences classroom.

A qualitative study within the interpretative research paradigm was used to generate data in order to answer the research question. Teachers and learners were used as participants in the study. This gave the researcher the opportunity to gain new insights, precisely because each person's experience in terms of Economic and Management Sciences education is unique. The research results and conclusions show that the value of creativity in Economic and

Management Sciences education has not yet been recognised by the teachers, because there is an incorrect attitude regarding Economic and Management Sciences education, as well as limited motivation and self-actualisation. Challenges, such as a lack of formal education and knowledge as well as the lack of sufficient time, relate especially to this study. Learners' creative potential can be developed through exposure to and support of creative thinking and skills. The importance of creativity in Economic and Management Sciences education should be recognised by teachers, precisely because it can contribute to the improvement of problem solving, communication and reasoning.

Dankbetuiging

Met opregte dank en waardering, wil ek graag my dank uitspreek aan:

- ons Hemelse Vader, wat my die verstand gegee het om te kan werk, dink en verder te studeer;
- my man, Luan, vir sy deurlopende motivering, ondersteuning, liefde en geduld tydens hierdie studie;
- my ouers, Albie en Naomi Meiring, wat in al my drome glo, my aanmoedig en altyd vir my bid;
- my broer, Pieter Meiring, wat saam met my 'n liefde vir navorsing en verdere studies deel;
- my uitgebreide familie en vriende, vir hul aanmoediging en belangstelling in my studie; en
- my studieleier, doktor Carina America, wat my gedagtes help vorm het en saam met my opgewonde was oor elke mylpaal van hierdie studie, vir haar eindelose geduld, wysheid en kundige leiding.

Lys afkortings en akronieme

AL	-	Afrikaanse leerder
EBW	-	Ekonomiese en Bestuurswetenskappe
EL	-	Engelse leerder
FGB	-	Fokusgroepbespreking
KABV	-	Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring
NKV	-	Nasionale Kurrikulumverklaring
OV	-	Onderhoudvraag
OD	-	Onderwyserdeelnemer
UV	-	Uitpluisvraag
VV	-	Voorafvraag

Fases in die skoolkurrikulum

Grondslagfase	-	Graad R tot 3
Intermediêre fase	-	Graad 4 tot 6
Senior fase	-	Graad 7 tot 9
Voortgesette onderwys- en opleidingsband	-	Graad 10 tot 12

Inhoudsopgawe

Verklaring	ii
Taalversorgingsertifikaat.....	iii
Opsomming	iv
Abstract	vi
Dankbetuiging	viii
Lys afkortings en akronieme	ix
Lys figure, tabelle en diagramme	xiv
Hoofstuk 1: Oriëntasie tot die studie	15
1.1 Inleiding	15
1.2 Agtergrond tot die studie.....	15
1.3 Kreatiwiteit as begrip	17
1.3.1 Kreatiwiteit in EBW-onderrig	17
1.4 Stelling van die probleem	18
1.5 Literatuuroorsig.....	18
1.6 Navorsingsvraag.....	22
1.7 Omvang van die studie.....	22
1.8 Etiese oorwegings	24
1.9 'n Oorsig van die studiehoofstukke	24
1.10 Samevatting.....	25
Hoofstuk 2: Literatuuroorsig	26
2.1 Inleiding	26
2.2 Agtergrond	27
2.3 Kreatiwiteit.....	28
2.3.1 Kreatiwiteit breedweg gedefinieer volgens hierdie studie	29
2.3.2 Onderskeid: kreatiwiteit en innovasie	30
2.3.3 Kreatiwiteit in EBW-onderrig	30
2.4 Kreatiwiteit in die EBW-klaskamer: hoe?	31
2.4.1 Die individue – selfaktualisering.....	31
2.4.2 Die kreatiewe proses	33
i) Die herkenningfase	34
ii) Die formuleringsfase	35
iii) Die ontdekkingsfase	35
iv) Die ondersoekende fase.....	35

v) Die implementeringsfase.....	36
f) Die bevestigingsfase.....	36
2.4.2.1 Toepassing van die kreatiewe proses in die EBW-klaskamer.....	37
2.4.3 Tegnieke of metodes wat aangewend kan word om kreatiwiteit te bevorder	38
2.4.3.1 Die aanwending van groepe	39
2.4.3.2 Vraagstelling	39
2.4.3.3 Dinkskrum.....	40
2.4.3.4 Gevallestudies	40
2.4.3.5 Simulasies en speletjies.....	41
2.4.3.6 Rekenaargebaseerde simulasies	41
2.4.3.7 Gedragwetenskappe.....	42
2.4.3.8 Ander nietradisionele tegnieke.....	42
2.5 Positiewe uitwerking van die toepassing van kreatiewe onderrig tegnieke.....	44
2.6 Belemmeringe vir kreatiwiteit.....	44
2.7 Kreatiwiteit in die EBW-klaskamer: moontlike belemmeringe.....	45
2.7.1 Effek van 'n verkeerde houding.....	47
2.7.2 Sosiale norme of omgewingservaring	48
2.7.3 Selfaktualisering.....	49
2.8 Ondersteuning in die skoolkonteks	49
2.8.1 Ondersteuning in die EBW-klaskamer.....	50
2.8.2 Ondersteuning: moontlike probleme	52
2.8.3 Kreatiewe ondersteuning in die EBW-klaskamer	52
2.8.4 Kreatiewe vaardighede in die EBW-klaskamer	53
2.9 Samevatting.....	55
Hoofstuk 3: Navorsingsontwerp en -metodologie	57
3.1 Inleiding	57
3.2 Navorsingsmetodologie.....	57
3.2.1 Inleiding.....	57
3.2.2 Samevattende eienskappe van kwalitatiewe navorsing.....	59
3.2.3 Rasionaal: kwalitatiewe metodologie.....	59
3.3 Navorsingsontwerp	61
3.4 Navorsingsplan.....	61
3.4.1 Gevallestudie	61
3.4.2 Die seleksie van die skool en deelnemers	63
3.4.2.1 Demografie.....	63
3.4.2.2 Die deelnemers: leerders en onderwysers	63

3.4.3	Insameling van data.....	65
3.4.3.1	Waarnemings.....	65
3.4.3.2	Veldnotas.....	65
3.4.3.3	Fokusgroepbesprekings.....	66
3.4.3.4	Semigestruktureerde onderhoud.....	67
3.5	Rol van die navorser.....	68
3.6	Ontleding van data.....	68
3.7	Etiese aspekte van navorsing.....	71
3.7.1	Geldigheid.....	71
3.7.2	Betroubaarheid.....	72
3.8	Etiese klaring.....	73
3.9	Samevatting.....	74
Hoofstuk 4: Navorsingsontleding, interpretasie en bespreking.....		75
4.1	Inleiding.....	75
4.1.1	Sleutelbegrippe.....	75
4.2	Demografie van deelnemers.....	75
4.2.1	Leerders.....	75
4.2.1.1	Afrikaanse leerders.....	76
4.2.1.2	Engelse leerders.....	77
4.2.2	Onderwysers.....	77
4.3	Etiese aspekte van die navorsing.....	78
4.4	Organisering van die data-ontleding.....	79
4.5	Data-ontleding.....	81
4.5.1	Praktiese voorstelling.....	81
4.6	Ontledingsmetode.....	85
4.6.1	Ontleding en interpretasie van die fokusgroepbespreking en onderhoude.....	87
4.7	Bevindinge van hoe kreatiewe onderrig in die EBW-klaskamer plaasvind.....	87
4.7.1	Kreatiwiteit in EBW-onderrig.....	87
4.7.2	Belangrikheid van EBW-onderrig.....	92
4.7.3	Uitdagings in die EBW-klaskamer.....	97
4.7.4	Kreatiewe ondersteuning in die EBW-klaskamer.....	102
4.8	Klaskamerwaarnemings.....	109
4.9	Die leeromgewing.....	111
4.10	Samevatting.....	111

Hoofstuk 5: Studiegevolgtrekkings en -aanbevelings	113
5.1 Inleiding	113
5.2 Gevolgtrekking van bevindinge	113
5.2.1 Gevolgtrekking 1: Wanopvatting en verkeerde houding	114
5.2.2 Gevolgtrekking 2: Beperkte motivering.....	115
5.2.3 Gevolgtrekking 3: Gebrek aan selfaktualisering	115
5.3 Gevolgtrekkings gemaak as gevolg van moontlike uitdagings.....	116
5.3.1 Gebrek aan formele opleiding en kursusse.....	116
5.3.2 Gebrek aan tyd.....	117
5.4 Moontlike aanbevelings vir gevolgtrekkings gemaak.....	117
5.4.1 Ondersteuning	117
5.4.2 Vaardighede en onderrigmetodes	118
5.4.3 Voldoende formele opleiding.....	119
5.4.4 Hersiene EBW-kurrikulum.....	120
5.5 Aanbevelings ter oorweging	120
5.6 Samevatting.....	122
Bronnelys	123
Bylae	139
Bylaag 1: Skedule vir onderhoude met EBW-onderwysers.....	139
Bylaag 2: Skedule vir voorafvrae en fokusgroepbespreking met EBW-leerders	140
Bylaag 3: Toestemming van onderwyser	141
Bylaag 4: Toestemming van skoolhoof.....	144
Bylaag 5: Toestemmingsbrief van Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD).....	144
Bylaag 6: Getranskribeerde onderhoud.....	146
Bylaag 7: Getranskribeerde onderhoud.....	155
Bylaag 8: Getranskribeerde onderhoud.....	159

Lys figure, tabelle en diagramme

Diagramme

Diagram 5.1: Gevolgtrekkings, oorsake en oplossings.....	114
--	-----

Figure

Figuur 2.1: Die kreatiewe proses.	34
Figuur 2.2: Probleme met die verbintenis tussen EBW-teorie en die praktyk	47

Tabelle

Tabel 2.1: Verskillende navorsers se definisies van kreatiwiteit	28
Tabel 2.2: Verskillende fases in die kreatiewe proses	34
Tabel 3.1: Rasionaal vir die kwalitatiewe studie in EBW	60
Tabel 3.2: Leerderdeelnemers	63
Tabel 3.3: Biografiese inligting van onderwyserdeelnemers.....	64
Tabel 3.4: Data-ontledingsproses	68
Tabel 4.1: Sleutelbegrippe	75
Tabel 4.2: Bepalings en uitpluisvrae	80
Tabel 4.3: Data organisering van voorafvrae.....	83
Tabel 4.4: Samevatting van al die vrae	85

Hoofstuk 1

Oriëntasie tot die studie

1.1 Inleiding

In die hedendaagse lewe word die mensdom omring deur die harde realiteit van geweld, misdaad en ekonomiese gebeurtenisse en eise. Dit dwing die mensdom om, soms in 'n sukkelende en veranderende wêrelddeksonomie, vinnig op hul voete te moet dink en keuses en moeilike besluite te maak vir oorlewing. Baie mense kan nie al hierdie eise doeltreffend bemeester nie as gevolg van onvoldoende voorbereiding of 'n gebrek aan kreatiewe blootstelling en praktiese probleemhantering (Coetzee & Cilliers, 2001).

Leerders word daaglik gekonfronteer deur unieke uitdagings, komplekse lewenseise en onderwerping aan reëls en regulasies sonder dat dit sin maak (Hutchison, 1994; Young, 1990). Kruger (1980:168-169) en Santrock (1997) argumenteer dat, ten einde al hierdie eise van die samelewing effektief te hanteer, skoolonderrig en -opvoeding daarop gefokus moet wees om leerders tot op so 'n vlak van volwassenheid te bring dat hulle hul plek in die beroepswêreld so goed as moontlik sal kan vol staan deur middel van kreatiewe denke en probleemoplossingvaardighede, aangesien logiese, konvensionele benaderings nie altyd oplossings verskaf nie (Barker, 1998).

In die 21ste eeu word kreatiwiteit en probleemoplossing as 'n belangrike element vir sukses en vooruitgang beskou (Marshak, 2003; Sea, Lee & Kim, 2005; Sriraman, 2005). Kreatiwiteit word op verskillende maniere deur verskillende mense beskryf; Fletcher (1988) is selfs van mening dat dit makliker is om kreatiwiteit te ontdek as om dit te definieer.

1.2 Agtergrond tot die studie

Die Departement van Basiese Onderwys in Suid-Afrika verwys in sy Kurrikulumverklaring onder "algemene doelwitte" na die belangrikheid van kreatiewe denke, besluitneming en die identifisering en oplossing van probleme deur aktiewe (*praktiese*) leer (Departement van Basiese Onderwys, 2011:5). Dit sluit dus aan by die leerarea Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (EBW) se spesifieke uitkomst dat dit 'n *praktiese* vak is wat leerders

toerus met kennis, waardes en werklike lewensvaardighede vir persoonlike en gemeenskapontwikkeling (Departement van Basiese Onderwys, 2011).

EBW vorm deel van die agt leerareas in die algemene onderwys- en opleidingsfase. Kortliks kan die algemene onderwys- en opleidingsbaan verdeel word soos volg: grondslagfase (graad R-3), intermediêre fase (graad 4-6) en die senior fase (graad 7-9). Graad 7 EBW word hoofsaaklik op laerskoolvlak aangebied. Verder bestaan die voortgesette onderwys- en opleidingsfase uit graad 10 tot 12. EBW bestaan uit drie oorhoofse afdelings, naamlik rekeningkunde, besigheidstudies en ekonomie. Uit dié afdelings spruit die begrip van die ekonomiese kringloop, basiese bestuursbeginsels (finansiële geletterdheid) en entrepreneurskap. EBW in die senior fase bied 'n algemene en breë begrip van die oorkoepelende dissipline van EBW, wat ook 'n goeie grondslag kan bied vir rekeningkunde, ekonomie en besigheidstudies in die voortgesette onderwys- en opleidingsfase (America, 2016:4). In hierdie studie word daar gekonsentreer op die ervarings en belewings van EBW-onderwysers en -leerders in die senior fase (graad 7).

Tradisioneel word EBW vereenselwig met teorie oor wins, risiko en die uitbou van 'n ekonomie (Hisrich, Peters & Shepherd, 2005:32). Casson (1991) en Kao (1989) argumenteer dat hierdie aanname EBW-onderwys beperk en rigied maak, en dat dit eintlik 'n dinamiese en kreatiewe proses van vryheid en lewensvervulling is (Coetzee, 1997). EBW is 'n leerarea wat 'n leerdergesentreerde omgewing kan skep deur leerders aktief betrokke te maak by die leerproses deur, byvoorbeeld, gesamentlike of groepaktiwiteite, praktiese doelgedrewe take, intellektuele ontdekking en aktiwiteite wat kreatiewe denke verhoog (Amabile, 1996; Kent, 1990). Beghetto en Kaufman (2010) argumenteer dat kreatiwiteit in die klaskamer sy bestaan vind deur interaksie tussen leerders en die omgewing. Vygotsky (1993) se siening oor die belangrikheid van sosiale interaksies in kognitiewe ontwikkeling sluit ook hierby aan en ondersteun die konseptuele raamwerk van die studie. Hy verduidelik dat leerders eers werklik leer wanneer daar aktiewe interaksie tussen die mens en die omgewing bestaan. Dit is daarom belangrik om in die EBW-klaskamer op verskeie kreatiewe oplossings, benaderings en moontlikhede te fokus sodat leerders makliker sin kan maak van en kan aanpas by die praktyk (Buzan & Buzan, 1996; Weiten, 1992).

1.3 Kreatiwiteit as begrip

Kreatiwiteit word beskryf as 'n noodsaaklike komponent van 'n lewe gevul met groei en verandering (Rickards, 1997:10-11). Kreatiwiteit gaan oor die realisering van lewenspotensiaal, wat insluit die ontwikkeling en ontginning van nuwe idees en talente, die vermoë om verby die voor die hand liggende te kyk en nuwe assosiasies te maak, die verkenning van nuwe plekke, persoonsontwikkeling en die toepassing van kennis (Torrance, 1994). Smith (1995) tref egter 'n onderskeid tussen kreatiwiteit en innovasie en verduidelik dat innovasie die sosiale proses is waarin die elemente van die proses gebeurtenisse is wat tussen mense plaasvind, teenoor kreatiwiteit, wat 'n individuele kognitiewe proses is waar die gebeurtenisse in die individue plaasvind. Majaro (1991) som dit kortliks op en verwys na kreatiwiteit as die denkproses wat leerders help om nuwe idees te genereer, en innovasie as die praktiese toepassing van daardie idees om sake sodoende beter en meer effektief te verrig. Elke mens beskik oor 'n meerdere of mindere mate van kreatiwiteit wat vorendag kom wanneer die mens se denke ingespan word. Kreatiwiteit is nie 'n saak wat alleen staan nie, maar gaan gepaard met wysheid en intellektuele vermoë, wat ook ervaring insluit (Ramo, 1988).

1.3.1 Kreatiwiteit in EBW-onderrig

Ekonomiese sukses kan maklik aan kreatiwiteit toegeskryf word. Britten (2012) argumenteer dat die geleentheid van kreatiewe onderrig in die EBW-klas ongelykhede verminder, waardeur tot die samelewing byvoeg, tot verbetering lei en terselfdertyd die kwaliteit van lewe verbeter (Eysenck, 1995). Kreatiwiteit is belangrik vir EBW-leerders omdat leerders vernuwend moet handel en sake op unieke en skeppende wyses moet kan aanpak (Rickards, 1997).

Kreatiwiteit kan oorgedra of aangeleer word en enigiemand kan kreatiwiteit bemeester en aanwend (Baer, 1993; Buzan, 2001; De Bono, 1993; Neethling, 2004). In die EBW-klaskamer sal dit beteken dat, ten einde kreatiewe denke te stimuleer, die kurrikulum en onderwysers belangrike voorwaardes vir kreatiwiteit – soos internalisering, algehele toewyding en objektiwiteit, insig, bevraagtekening, doeltreffende verbalisering, aanpasbaarheid, oorspronklikheid en selfvertroue – in hul onderrigmetode in berekening moet bring (Gardner, 1999). Neethling en Rutherford (2001) sluit hierby aan en glo dat kreatiwiteit aanleerbaar is en dat dit deur kultuur, omgewing en ruimte beïnvloed word.

Proctor (1995) glo dat kreatiwiteit 'n daaglikse verskynsel is; anders gestel, leerders word daaglik deur kreatiwiteit omring en het dit juis nodig om die onbekende toekoms tegemoet te gaan (Sternberg & Lubart, 2000). Die navorser beskou daarom die leerarea EBW as 'n waardevolle en belangrike ruimte wat 'n kritieke bydrae kan maak tot leerders se opvoeding deur kreatiewe denke te ondersteun, te bevorder en te stimuleer deur middel van effektiewe en kreatiewe onderrigbenaderings. Sodoende kan leerders bemagtig word om “buite die boks” te dink en só die onbekende eise en struikelblokke van die hedendaagse lewe meer effektief te hanteer en te oorwin (Departement van Onderwys, 2003a:25; Drèze & Sen, 2002:38-40; Neethling & Rutherford, 2001).

1.4 Stelling van die probleem

Tydens die navorser se praktiese onderwys as EBW-student het sy waargeneem en besef dat die wyse van aanbieding en die afwesigheid van 'n noue verbintenis tussen die teorie en die praktyk van die grootste probleme rakende EBW-onderrig behels. Die navorser het waargeneem dat dit veroorsaak dat leerders die leerarea as vervelig en eentonig beskou en min belangstelling daarin toon, alhoewel dit so 'n belangrike leerarea is. Dit is 'n waardevolle leerarea wat kan help met die bevordering van probleemoplossing, kommunikasie en redenasie.

Die probleem is geïdentifiseer dat daar in die EBW-klaskamer te veel gefokus word op die oplossing van probleme, eerder as om probleme *te soek of te identifiseer*. Dit veroorsaak dat leerders op hierdie manier te ver weg van die werklike praktyk geneem word (Kail & Cavanaugh, 2000). Dus word daar te veel gefokus op inhoudgeoriënteerde onderrig (*teorie*) en die bekendstelling van vaste konsepte, benaderings en metodes, soos groepprojekte en die skryf van sakeplanne, eerder as op prosesgeoriënteerde en probleemgebaseerde onderrig (*praktyk*) (Oyelola, 2013). In die gevalle waar die navorser in EBW-klaskamers waargeneem het, het sy gesien dat daar meer gefokus word op konvergente denke. Leerders is geleer om konsepte te ontleed en te evalueer. Leerders is beperk tot rigiede en alledaagse konsepte, idees en antwoorde, en as sodanig is hulle geleer om op 'n sekere wyse na benaderings of konsepte te kyk en dit te memoriseer, sonder om dit te verstaan (Chang, Benamraoui & Rieple, 2013).

1.5 Literatuuroorsig

Fillis en Rentschler (2010) is van mening dat daar voortdurend in die EBW-klaskamer op 'n kreatiewe wyse gekyk moet word na alternatiewe benaderings vir probleemoplossing, asook

die identifisering van nuwe probleme of geleenthede omdat die praktyk veranderend is. In die EBW-klaskamer kan daar gekyk word na Torrance (1994) se model van kreatiewe leer en onderrig. Dié model fokus op verkenning en ontdekking deur vraagstelling en eksperimentering teenoor die leer-deur-outeiteit-metode. Dit sluit aan by die probleem hierbo bespreek, waar daar net gefokus word op vasgestelde, outoritêre antwoorde, sonder 'n bespreking of om aan ander alternatiewe te dink. Volgens waarneming word die leerarea gevolglik as vervelig beskou.

Torrance (1994) verwys na 'n driefase-model om kreatiewe leer en onderrig aan te moedig. Hy verwys na die eerste fase as die skepping van verwagting wat die leerder moet voorberei om die verbintenis tussen leermateriaal en die toekoms te sien. Dit beteken dat leerders se nuuskierigheid en verbeelding geprikkel moet word (Torrance, 1994). In die EBW-klaskamer kan dit gebruik word deur leerders verder te neem as die teorie en hulle bloot te stel aan die werklike praktyk. Dit kan aan leerders die geleentheid gee om te kan sien hoe dit werk en hulle dus meer nuuskierig te maak om die leerarea te wil bestudeer. Leerders kan toegelaat word om aan nuwe moontlikhede, idees en andersheid te dink, en op hierdie wyse word kreatiewe denke verhoog (Torrance, 1994).

Die tweede fase behels die ontginning van leerstof deur inligting te versamel en om onverwagte gebeure raak te sien. Dit beteken dat leerders dieper as die oppervlakte behoort te beweeg sodat die bedekte of verborge ontdek kan word (Torrance, 1994). Met ander woorde, in die EBW-klaskamer moet leerders die geleentheid gegee word om te ontdek, om meer as een keer met inligting om te gaan, om nuwe vrae te vra en om nuwe assosiasies te maak. Dit beteken dat EBW-leerders se kreatiewe denke gestimuleer word deur aan hulle ruimte te gee om aan buitengewone en oorspronklike idees te dink en 'n gepaste oplossing vir 'n probleem te vind (Seng, Keung & Cheng, 2008:77). Hierdie fase is belangrik omdat dit EBW-leerders leer om aan te pas by 'n veranderende samelewing met onverwagte eise.

Die derde fase gaan daaroor dat iets gedoen moet word met die nuwe inligting. Dit beteken dat een gedagte moet lei tot 'n volgende gedagte. Dit beklemtoon die belangrikheid daarvan dat verdere ondersoek en navorsing gestimuleer word deur meer as net die gebruik van die handboek (Torrance, 1994). In die EBW-klaskamer kan hierdie fase gebruik word om leerders te leer om inligting in die toekoms te gebruik en om wyer te dink as die hier en nou (Barasch, 1997). Torrance (1994) verwys ook met betrekking tot hierdie fase na die belangrikheid van

stimulering van die verbeelding, met die oog op die skepping van nuwe oplossings vir 'n situasie.

In die EBW-klaskamer kan bogenoemde drie fases vir leerders die geleentheid skep om kreatief te werk en te bly eksperimenteer sodat die teorie en praktyk makliker met mekaar verbind kan word.

Bogenoemde kan verder uitgebou word met die ontwikkeling van divergente en konvergente denke (Isaksen, Dorval & Treffinger, 2000). Divergente denke beteken dat leerders kreatief dink, nuwe idees en alternatiewe soek en met andere gesels om iets beter te verstaan. Konvergente denke behels dat leerders leer om krities te dink en te oordeel, om besluite te neem, om idees en konsepte te ontleed en te evalueer en om effektief te kan optree.

Beghetto (2007) is van mening dat onderwysers maklik in die gewoonte kan verval om volgens 'n deduktiewe benadering te werk deur antwoorde aan leerders te leer en dan daardie presiese antwoorde terug te verwag en sodoende kreatiewe denke te inhibeer en beperk. Die navorser het waargeneem dat dit wat deur die onderwyser verduidelik is, net aanvaar word, en dat daar geen verbintenis gemaak word tussen teorie en realistiese gebeure nie. Die leerders het egter hierdie konteks aangeneem en aanvaar. Maistry (2001) is van mening dat EBW-onderwysers 'n kreatiewe konteks moet skep waar leerders geleer word om waardering vir die EBW-wêreld te ontwikkel, eerder as om 'n konteks te aanvaar waar hulle in sekere sienings ingeforseer word. Craft (2005) argumenteer dat 'n kreatiewe konteks beteken dat leerders verantwoordelikheid neem vir hul eie leer sodat hulle dit in 'n konteks kan plaas wat vir hulle sin maak.

Sternberg (1988) is van mening dat dit belangrik is om divergente en konvergente denke te genereer omdat dit geneig is om van toepassing te wees in praktiese kontekste, byvoorbeeld wanneer leerders werklike wêreldprobleme moet kan identifiseer en oplos. Daar word, volgens Merrill (2002), verduidelik dat leer bevorder word wanneer kennis toegepas en geïntegreer word in die werklike wêreld. Die belangrikheid van effektiewe en volhoubare leer word gekoppel aan die belangrikheid daarvan om die kennis en vaardighede wat geleer word, toe te pas in 'n betekenisvolle praktiese konteks (Gagne, 1985; Gardner, 1999; Perkins & Unger, 1999). 'n Betekenisvolle konteks beteken dat daar meer geleentheid geskep moet word vir EBW-leerders om kreatief te dink, vrae te vra en met ander te gesels en idees te deel (Pope, 2005).

EBW-leerders moet geleer word om na te dink oor die *wat as (idees)* eerder as om net te leer oor die *hoe en hoekom (teorie)* (Adler, 2002). Leerders moet toegerus word met kennis, vaardighede en begrip sodat hulle kan sin maak van die dinamies en komplekse besigheidswêreld (Ofsted, 2008). Martinsuo (2009) beweer dat dít slegs kan gebeur as die EBW-onderwyser toepaslike metodes gebruik binne die konteks van die werk wat geleer word (Jonassen, 1994; Schank & Cleary, 1995). Een metode wat aanbeveel word vir die kreatiewe onderrig van EBW-onderwys, is die Sokratiese metode, waar daar verwys word na die vraagen -antwoordtegniek. Deur die Sokratiese metode word leerders aangemoedig om 'n reeks vrae te vra en na nuwe moontlikhede en oplossings te soek, eerder as om net een gegewe antwoord te aanvaar. Deur 'n reeks spesifieke vrae te vra word nuwe inligting bekom en sodoende word kreatiewe denke gestimuleer (Noddings, 2007). Jonassen (1994) verduidelik dat wanneer daar 'n ruimte vir deelname en gesprekvoering geskep word, dit betrokkenheid bevorder en wegdoen met 'n beheerde omgewing waar leerders se denke beperk word (Ashmore, 1983). 'n Klaskameromgewing waar geen beheer uitgeoefen word nie, maar eerder gedeel word, moedig leerders aan om meer na te dink oor hul leeraksies. Dit bemagtig leerders deur aan hulle eienaarskap te gee van hul kennis, eerder as om die onderwyser se kennis net te reproduseer (Kent, 1990:2).

Maistry (2001) is van mening dat leerders EBW-teorie en die praktyk op die bes moontlike praktiese manier moet verbind. Dit kan slegs gebeur wanneer daar 'n leergemeenskap geskep word wat leerders die geleentheid gee om, volgens die veronderstelling van Vygotsky (1993) se teorie, direk kontak met die omgewing te hê en aktief en kreatief te dink en te werk deur ondersteuning, aanmoediging en blootstelling vir leer te bied (Antonic & Hisrich, 2003; Maistry, 2008). Botha en Botha (1998:2) argumenteer dat die beste leerskool die werklike lewenskool is. Die werkplek bied leerlingskap en lewenslesse in die beste vorm van opleiding. EBW-leerders moet geleer en die geleentheid gebied word om nie net te aanvaar nie, maar opnuut na oplossings en alternatiewe te soek (Adams, 2005). Maistry (2008) is van mening dat suksesvolle entrepreneurs positief beïnvloed word deur opvoeding én ervaring.

Ten einde die verband tussen die teorie en praktyk uit te lig, asook of dit binne 'n kreatiewe ruimte manifesteer, is die volgende vrae onderliggend aan hierdie navorsing.

1.6 Navorsingsvraag

Hierdie studie stel die volgende navorsingsvraag: Hoe word leerders tydens EBW-onderrig ondersteun en toegerus met vaardighede en kennis wat prakties en kreatief van aard is? In hoofstuk 2 volg daar 'n kort bespreking van ondersteuning en vaardighede en hoe dit by kreatiewe onderrig in EBW aansluit.

Die volgende ondersteunende vrae in verband met die navorsingsvraag hierbo word ook gestel:

- Wat is die kurrikulum en EBW-onderwysers en -leerders se siening of benadering tot die onderrig van EBW?
- Watter moontlike onderrigbenaderings of -metodes kan gebruik word om leerders te ondersteun en toe te rus met vaardighede en kennis wat kreatief en prakties van aard is?

1.7 Omvang van die studie

Die skool waar die navorsing gedoen is, is 'n stedelike primêre skool met leergang vanaf graad R tot 7. Die skool het tot op hede ongeveer 950 leerders, met vier klasse per graad en ongeveer 30 leerders in 'n klas. Van die vier klasse is daar net een Afrikaanse klas. Die data is gegeneer vanaf die graad 7 EBW-onderwysers, -leerders en hul klaskameromgewing. Graad 7 is gekies omdat EBW 'n nuwe leerarea vir Graad 7 leerders is en daarom wou die navorser met die begin van EBW-onderrig, leerders se ervarings verstaan en begryp. Tien deelnemers het aan die studie deelgeneem: drie Afrikaanse leerders, vier Engelse leerders en drie onderwysers. Die skool beskik oor die nodige infrastruktuur en hulpbronne en het goeie etos en werksetiek.

Die hoofdoel van die ondersoek was om te probeer bepaal tot watter mate daar 'n kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer bestaan en hoe kreatiwiteit ondersteun en gestimuleer kan word om sodoende die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaar uit te bring. Die navorser het met die studie probeer uitpluis watter siening van kreatiewe onderrig in die EBW-leerarea by die KABV, onderwysers en leerders bestaan. Daarmee saam het die navorser probeer vasstel of EBW-onderwysers die leerarea as belangrik ag, of daar enige uitdagings ervaar word en tot watter mate doeltreffende onderrig in die EBW-klaskamer plaasvind.

Die doel van die ondersoek was om te kyk na beide die onderwysers en leerders in die senior fase se menings en doelstellings van die leerarea. Om na beide se menings en ervarings te

luister was 'n relevante benadering vir hierdie studie omdat dit interpersoonlik van aard is en individue se werklike ervarings van die ondersoekverskynsel beskryf.

Die navorser het die navorsingsvrae wat geïdentifiseer is, gekontekstualiseer en op 'n logiese wyse beantwoord deur middel van 'n kwalitatief-interpretivistiese raamwerk. Om 'n kwalitatief-interpretivistiese studie te onderneem was die geleentheid daar om die EBW-onderwysers en -leerders se praktyk en belewings op 'n holistiese wyse in 'n bepaalde en natuurlike omgewing te verstaan (vgl. Terre Blanche & Durrheim, 1999:123). Daar kon op hierdie wyse bepaal word hoe hulle die leerarea ervaar, wat hul sienings en begrip oor kreatiwiteit is en hoe hulle betekenis daaraan gee deur na hulle te luister, hulle waar te neem en sosiaal met hulle om te gaan (vgl. Ary, Jacobs, Razavieh, & Sorensen, 2006:453). 'n Gevallestudie sal help om 'n diepgaande ontleding oor die bestaan van kreatiwiteit en hoe dit meer ondersteun en gestimuleer kan word, uit te voer (Fouche & De Vos, 2005b). Daar sal veral na een bepaalde skool se graad 7-EBW-klaskamer, -onderwysers en -leerders in hul natuurlike omgewing gekyk word.

Die datagenereringstegnieke wat in hierdie studie gebruik is, sluit die volgende in:

- Waarnemings is gebruik om die natuurlike onderrig- en leeraktiwiteite en konteks van EBW-onderwysers en -leerders in 'n situasie te kon interpreteer. Waarnemings was ook nuttig omdat dit die navorser gehelp het om die onderwysers en leerders se optrede, lyftaal en emosies in hul bepaalde onderrigomgewing (wat soms moeilik kan wees om te verbaliseer) in besonderhede waar te neem.
- Fokusgroepbesprekings met leerders is gebruik word om te verstaan hoe hulle EBW-onderrig ervaar. Die bespreking het plaasgevind in die bekende omgewing van die skool sodat die leerders gemaklik en spontaan aan die bespreking kon deelneem (vgl. Morgan, 1997).
- Semigestruktureerde onderhoudvoering is gebruik om die bepaalde areas te dek en om die rigting van die gesprek te monitor om sodoende die navorsingsdoel te bereik (vgl. Warren, 2002). Gesprekke is op band opgeneem, waarna dit getranskribeer en die data ontleed is.

Met die ontleding en interpretasie van die data het die navorser volgens die veronderstelling van Miles en Huberman (2002) gewerk, naamlik dat data-insameling tesame met

dataverwerking 'n interaktiewe, dinamiese en sikliese proses moet wees. Die navorser het die data ontleed soos wat elke waarneming, fokusgroepbespreking en onderhoud begin en geëindig het. Die deurlopend vergelykende metode van data-ontleding is gebruik en die volgende stappe is gevolg: die insameling van verbale en nieverbale data, die transkribering en kodering van data, verifiëring van die data deur die deelnemers, kategorisering van die data onderliggend aan temas en die vergelyking van ooreenstemmende temas. Die data wat uit die onderhoude verkry is, is met relevante literatuur vergelyk.

1.8 Etiese oorwegings

Etiek is 'n gedragskode waarvolgens navorsing gedoen word. Die navorser het etiese klaring vanaf die Universiteit Stellenbosch verkry en ook skriftelike toestemming van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement om sodoende die navorsing by die gekose skool te kon uitvoer.

Die navorser het die etiese riglyne gevolg en aan die deelnemers verduidelik. Daarmee saam het die navorser ten alle tye probeer om die deelnemers met menslikheid en respek te behandel (vgl. Bulmer & Warwick, 1993:316). Die deelnemers is van algehele anonimiteit verseker en alle inligting wat tydens die onderhoude ingesamel is, is as vertroulik hanteer. Die deelnemers het vrywillig aan die studie deelgeneem en is vooraf ingelig dat hulle te enige tyd aan die proses kon onttrek.

Die navorser het daarna gestreef om die studie geloofwaardig te maak en was bewus daarvan dat eie waarnemings en ander navorsingstegnieke feilbaar en foutief kon wees. Daarom het die navorser deurlopend onpartydig en neutraal gebly en verskillende ontledingsmetodes gebruik. Die navorser het alle notas, waarnemings en bevindinge vanuit hul natuurlike konteks waargeneem en dit deeglik hersien (vgl. Babbie & Mouton, 2001:270).

1.9 'n Oorsig van die studiehoofstukke

Na hoofstuk 1 as 'n inleidende hoofstuk, gee hoofstuk 2 'n omvattende oorsig van die literatuurstudie. Kreatiwiteit in die EBW-klaskamer word bespreek en daar word verwys na hoe leerders ondersteun en toegerus kan word met vaardighede en kennis wat meer prakties en kreatief van aard is.

In hoofstuk 3 word die navorsingsontwerp en -metodologie bespreek en uiteengesit. Daarop volg 'n verduideliking van die keuse en profiel van die studiedeelnemers. Oorwegings rakende geldigheid, betroubaarheid en etiek word ook in hierdie hoofstuk bespreek.

Hoofstuk 4 bied die vertolking en bespreking van die ingesamelde data se resultate aan. Die data word georganiseer om uiteindelik temas uit die dataversameling te verkry.

Laastens bied hoofstuk 5 'n samevatting en opsomming van die navorsingsresultate. Die bevindinge en aanbevelings vir addisionele navorsing word ook in hierdie hoofstuk bespreek.

1.10 Samevatting

Hierdie studie poog om die belangrikheid van kreatiewe en praktiese EBW-onderrig te beklemtoon. Daar word verwys na die belangrikheid daarvan dat EBW-leerders ondersteun en toegerus word met vaardighede en kennis wat prakties en kreatief van aard is.

Uiteindelik sal alle onderwysers in die EBW-veld, asook vakadviseurs, baat vind by hierdie studie omdat dit in die konteks van bestaande praktyke en uitdagings van EBW-onderrig beskou word.

Hoofstuk 2

Literatuuroorsig

2.1 Inleiding

“The way to get started, is to quit talking and begin doing” – Walt Disney

Die mensdom word omring deur sake en ekonomiese gebeurtenisse, wat uiteindelik, op een of ander manier, ’n groot gedeelte van ’n mens se daaglikse lewe bepaal en beïnvloed. Dink byvoorbeeld aan al die keuses wat ’n mens elke oggend maak: wat om vir ontbyt te geniet, wat om aan te trek, hoe om by die werkplek of skool te kom, ensovoorts. Orals en elke dag benodig die mens sekere dinge om te kan voortbestaan, soos kos, klere, skooling, vervoer. Daar is dus sekere bronne wat tot die mens se beskikking is en wat gebruik kan word om hierdie goedere en dienste te verskaf of self te kan bekom. Dit dwing mense soms om baie moeilike besluite in die loop van hul lewens te maak. Daarbenewens moet dit ’n mens bewus maak dat dit belangrik is dat komplekse ekonomiese besluite en interaksies in die alledaagse lewe verstaan moet word.

Suid-Afrika se ekonomie word tradisioneel hoofsaaklik deur die mynbedryf en groot industrieë gerugsteun. Die werkgeleenthede wat hierdeur tot stand gebring is, het ’n werknemer gerigtheid in die samelewing laat ontstaan. Die jeug word tot ’n groot mate nog opgevoed om soos werknemers te dink in plaas daarvan dat hulle onderrig word om die arbeidsmark as werkskeppers te betree. Alhoewel daar ’n tekort aan werkgeleenthede in Suid-Afrika is, is die jeug en ouers steeds grotendeels gemoeid met moontlike werkgewers en die vraag: “Vir wie gaan ek of my kind eendag werk?” Met ander woorde, die jeug word daaglik gekonfronteer deur unieke uitdagings en komplekse lewenseise en hul onderwerping aan reëls en regulasies sonder dat dit sin maak (Hutchison, 1994; Young, 1990). Kruger (1980:168-169) en Santrock (1997) argumenteer dat, ten einde al hierdie eise van die samelewing effektief te hanteer, skoolonderrig en opvoeding daarop gefokus moet wees om leerders tot op so ’n vlak van volwassenheid te bring dat hulle hul plek in die beroepswêreld so goed as moontlik sal kan volstaan deur middel van kreatiewe denke en probleemoplossingvaardighede, aangesien logiese konvensionele benaderings nie altyd volledige en gebalanseerde oplossings verskaf nie (Barker, 1998). Carl (1994a) sluit hierby aan en verduidelik dat onderwysers binne die skoolkonteks daarvoor verantwoordelik is om leerders toe te rus en te ondersteun met vaardighede en kennis om krities en kreatief te dink oor sosiale probleme en om hulle te

bemagtig om 'n positiewe bydrae in hul omgewing te lewer, juis ook omdat mense in 'n ekonomies gedrewe en vinnig veranderende wêreld leef (Traut, 2017).

2.2 Agtergrond

Die onderwyssektor in Suid-Afrika het die afgelope paar jaar deur 'n proses van intense en deurslaggewende verandering gegaan, verandering wat nie onaangeraak kon word nie. Verandering wat ontstaan het, het uit verskillende vlakke van die samelewing gekom en het 'n sekere paradigmaskuif vereis van al die belanghebbendes wat op die een of ander wyse in die Suid-Afrikaanse onderwys betrokke is (Ramparsad, 2001). Die nuwe onderrigstelsel het nie meer gegaan oor *wat* onderrig word nie, maar oor *hoe* dit onderrig word. Die Suid-Afrikaanse Skolewet het aangevoer dat daar gepoog moet word om onderwys van 'n hoë gehalte of kwaliteit aan alle leerders te verleen, om sodoende 'n sterk fondament vir die ontwikkeling van leerders se talente en vaardighede te lê deur kreatiwiteit te stimuleer, demokrasie te versterk, deelneming aan te moedig en samewerking te beklemtoon (Department of Education, 2001).

Tradisioneel is of word EBW vereenselwig met teorie oor wins, risiko en die uitbou van 'n ekonomie (Hisrich *et al.*, 2005:32). Casson (1991) en Kao (1989) argumenteer dat hierdie aanname EBW-onderrig beperk en rigied gemaak het, en dat EBW eintlik 'n dinamiese en kreatiewe proses van vryheid en lewensvervulling is (Coetzee, 1997). Die leerarea EBW word, volgens die Onderwysdepartement, as fundamenteel gesien om leerders voor te berei om burgers van Suid-Afrika te word wat die kritieke belangrikheid van heropbou, ontwikkeling en volhoubare ekonomiese groei te verstaan (Departement van Onderwys, 1999). Die uitkomst is gegrond op die beginsels om leerders toe te rus met praktiese kennis, vaardighede, waardes en houdings om hulle sodoende in staat te stel om aan 'n komplekse samelewing deel te neem. Verder word daar ook gefokus op die bevordering van produktiwiteit, sosiale geregtigheid en omgewingsvolhoubaarheid (Departement van Onderwys, 2002a:4). EBW-onderrig kan ook 'n positiewe bydrae maak ten opsigte van ekonomiese vooruitgang, werkverskaffing en sosiale aanpassing deur leerders te leer om meer kreatief en innoverend te dink en te werk (Gurol & Atsan, 2006).

In die 21ste eeu word kreatiwiteit en probleemoplossing as 'n belangrike element vir sukses en vooruitgang beskou (Marshak, 2003; Sea *et al.*, 2005; Sriraman, 2005). Kreatiwiteit gaan egter nie net oor makro-kwessies, soos die bestuur van die ekonomiese enjin van die samelewing

nie, maar het ook waarde in ander dimensies van ons daaglikse lewens (Craft, 2011). Craft (2011) gaan verder en argumenteer dat kreatiwiteit egter verwaarloos word en dat leerders geleer word om verbruikers van kennis te wees, eerder as om aangemoedig te word om deel te neem aan die skepping van kennis, wat nodig is vir 'n onbekende toekoms. Reeves (2012) verduidelik dat die vermoë om probleme kreatief, effektief en doeltreffend op te los 'n noodsaaklike eienskap vir sukses in enige beroep is. Om probleme op te los verg kreatiwiteit, en daarom argumenteer Shaheen (2010) dat kreatiwiteit in onderwys 'n belangrike voorwaarde is vir die vorming van toekomstige oriëntering van leerders en om hervorming op politieke, ekonomiese en sosiale gebiede te aktualiseer. Die gevolgtrekking word dus gemaak dat een van die hoofdoelstellings van onderwys is om leerders te help om in vandag se kreatiewe wêreld nuwe kennis te bekom en te skep, eerder as die bemeestering van vasgestelde feite en vaardighede wat lei tot die voortplanting van inligting wat reeds bestaan.

In die volgende gedeelte word kreatiwiteit beskryf en ontleed volgens die EBW-leerarea.

2.3 Kreatiwiteit

Kreatiwiteit word op verskillende maniere in die literatuur beskryf. Neethling en Rutherford (1997) noem dat daar altesaam meer as 400 definisies van die begrip “kreatiwiteit” is en daarom is Fletcher (1988) van mening dat dit makliker is om kreatiwiteit te ontdek as om dit te definieer. In die volgende tabel word voorbeelde van algemene definisies van kreatiwiteit wat in die literatuur voorkom, gegee sodat uiteindelik 'n beter begrip van kreatiwiteit gevorm kan word.

Tabel 2.1: Verskillende navorsers se definisies van kreatiwiteit

Navorsers	Kern van definisies
1990's Kreitner en Kinic (1992) Burke (1994) Bohm (1998)	<ul style="list-style-type: none"> - Die ontwikkeling van iets nuut. - Die proses van menslike gedagtes wat tot oorspronklike idees lei.
2000's Torrance (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Die vermoë om moontlikhede raak te sien.

Navorsers	Kern van definisies
Simonton (2003)	- Alomteenwoordig en 'n kern- menslike bevoegdheid.
Craft (2005)	- Om iets nuuts tot stand te bring.
De Bono (2007)	- Ideevorming en aanleerbare en ontwikkelbare vaardigheid.
Livingston (2010)	- Dit is 'n normale en daaglikse verskynsel wat deur almal ervaar of waargeneem word.
Precourt (2013)	- Wanneer 'n idee nuwe insig in 'n gegewe situasie bring.

Uit bogenoemde uiteensetting is dit duidelik dat kreatiwiteit handel oor die mens se vermoë om iets nuuts raak te sien. Baie mense beskou kreatiwiteit verkeerdelik as die talent waarvoor mense in die verskillende kunsrigtings beskik. Neethling en Rutherford (1997:29) is egter van mening dat kreatiwiteit elke mens se vermoë is om met “vars” oë na die wêreld te kyk en nuwe moontlikhede raak te sien; dat dit die manier is waarop mense dink, droom en dinge doen. Sternberg en Kaufman (2010) sluit hierby aan en argumenteer dat kreatiwiteit 'n vaardigheid is wat, soos enige ander vaardigheid, ontwikkel kan word en dat dit die mens se vermoë is om probleme op te los ongeag die beroep waarin 'n mens is. Kokotsaki (2011) bestempel kreatiwiteit as iets wat die lewe interessanter maak en wat innerlike ervaring van vervulling en vreugde bring. Kokotsaki (2011) glo verder dat dit nie net in intellektuele, sielkundige, emosionele en fisieke terme is nie, maar ook sover dit die kwaliteit van kommunikasie met ander mense betref. Daar bestaan dus baie meer positiewe voordele van kreatiwiteit, insluitende voordele vir leer, selfuitdrukking, motivering, positiewe geestestoestand en opvoedkundige prestasies (Shaheen, 2010).

2.3.1 Kreatiwiteit breedweg gedefinieer volgens hierdie studie

Kreatiwiteit kan breedweg, volgens die doel van hierdie studie, beskryf word as 'n noodsaaklike komponent van 'n lewe gevul met groei en verandering (Pringle, 2013; Rickards, 1997:10-11). Kreatiwiteit kan beskou word as die realisering van lewenspotensiaal, wat insluit die ontwikkeling en ontginning van nuwe idees en talente, die vermoë om verby die voor die hand liggend te kyk en nuwe assosiasies te maak, die verkenning van nuwe plekke,

persoonsontwikkeling, die ontdekking van potensiaal en die toepassing van kennis (Lemons, 2005; Torrance, 1994). Torrance (1994) noem verder dat daar 'n mate van kreatiwiteit teenwoordig is wanneer mense werk om probleme op te los en dit moontlik probleme is waarvoor hulle geen vooraf-oplossing in die praktyk gehad het nie.

2.3.2 Onderskeid: kreatiwiteit en innovasie

Smith (1995) tref 'n onderskeid tussen kreatiwiteit en innovasie en verduidelik dat innovasie die sosiale proses is waarin die elemente van die proses gebeurtenisse is wat tussen mense plaasvind, teenoor kreatiwiteit, wat 'n individuele kognitiewe proses is waar die gebeurtenisse in die individue plaasvind. Majaro (1991) som dit kortliks op en verwys na kreatiwiteit as die denkproses wat leerders (of mense) help om nuwe idees te genereer, en innovasie as die praktiese toepassing van daardie idee om sodoende take beter en meer effektief te verrig. Elke mens beskik oor 'n meerdere of mindere mate van kreatiwiteit wat vorendag kom wanneer die mens se denke ingespan word (Reeves, 2012). Kreatiwiteit is nie 'n saak wat alleen staan nie, maar wat gepaardgaan met wysheid en intellektuele vermoë, wat ook ervaring insluit (Ramo, 1988).

2.3.3 Kreatiwiteit in EBW-onderrig

Die relevansie van kreatiwiteit in onderwys is as 'n belangrike opvoedkundige doelwit deur Guilford (1950) en Vygotsky (1978) geïdentifiseer. Sielkundiges bevestig dat alle mense die potensiaal en vermoë het om kreatief te wees en dat kreatiwiteit verbeter kan word (Sternberg, 2010). Die jeug vorm dus 'n kritieke grondslag vir toekomstige ontwikkeling en moet opgelei word om rolspelers te wees in die ontwikkeling van strategieë wat gerig is op die handhawing en uitbouing van ekonomiese groei (Smith, 1987). Dit kan slegs gebeur wanneer daar meer geleenthede geskep word om sosiaal-ekonomiese uitdagings te hanteer deur betrokkenheid, lojaliteit en kreatiwiteit te ontwikkel en te bevorder.

Shepherd en Douglas (1997) argumenteer dat die essensie van EBW-onderrig die vermoë is om leerders in staat te stel om die inligting wat geleer word in die interne omgewing (die klaskamer) te kombineer met die eksterne, praktiese omgewing van die praktyk sodat leerders kan verstaan hoe elke deel bymekaar uitkom. Daar kan volgens die veronderstelling van Vygotsky se konseptuele teorie te werk gegaan word deur te verwys na die belangrikheid van sosiale interaksie en betrokkenheid met persone wat gevorderd en bekwaam in die veld is

(Woolfolk, 2004). In die EBW-klaskamer kan leerders blootgestel word aan kundiges in die veld sodat die teorie omarm kan word deur dit wat buite in die praktyk gebeur. Hierdeur is leerders aktief betrokke by die proses waar kennis kreatief en prakties verwerf word. Britten (2012) glo dat die geleentheid van kreatiewe onderrig in die EBW-klaskamer 'n platform skep waar leerders ontluikende denke kan vorm en aangemoedig kan word om aan nuwe, innoverende idees te dink. Alhoewel EBW inleidend in die senior fase op graad 7-vlak aangebied word, kan dit tot stimulerende en kreatiewe denke in die voortgesette onderwys- en opleidingsband bydra.

Verder is kreatiwiteit belangrik in EBW-onderrig omdat dit nie net daarvoor gaan om 'n besigheid te bestuur nie, maar ook om leerders te leer om vernuwend te handel en sake op unieke en skeppende wyses aan te pak (Rickards, 1997; Souitaris, Zerbinati & Al-Laham, 2007). EBW-onderrig leer leerders die herontdekking van ekonomiese en sosiale gebeurtenisse, en leerders se denke moet oop wees vir potensiële oplossings. Dit sal egter van die EBW-onderwyser vereis om meer te fokus op kreatiewe strategieë, innoverende taktiek en waarneming. Berghetto (2013) sluit hierby aan en verduidelik dat wanneer onderwysers meer daarop gefokus is om aandag te skenk aan hoe leerders prosedures en take ervaar en hanteer, hulle beter in staat sal wees om leerders se kreatiwiteit te bevorder.

2.4 Kreatiwiteit in die EBW-klaskamer: hoe?

Vir die doel van hierdie studie, word kreatiwiteit in die volgende stappe verdeel:

1. Die individu (selfaktualisering) en kreatiwiteit
2. Die kreatiewe proses
3. Tegnieke wat aangewend kan word om kreatiwiteit te bevorder

2.4.1 Die individue – selfaktualisering

Selfaktualisering verwys na die behoefte, vervulling en ontwikkeling van 'n persoon se potensiaal (Steyn & Van Niekerk, 2008). Dié behoefte sluit in aspekte soos uitdagende projekte asook geleentheid vir kreatiwiteit, verder leer en groei. Mathe, Pavié en O'Keeffe (2012) verduidelik dat leerders twee behoeftes gelyktydig ontwikkel, naamlik die behoefte om bevoeg te voel en die behoefte aan selfuitdrukking. Die behoefte om bevoeg te voel verwys na die belangrikheid om leerders se vaardighede te ontwikkel, terwyl die behoefte aan

selfaktualisering verwys na die behoefte van 'n leerder om bevoeg te voel om te kan kies en bemagtig te voel om self te kan dink en verantwoordelikheid te aanvaar vir sy of haar optrede.

Selfaktualisering is 'n moeilike behoefte om in die klaskamer te vervul, maar die vervulling daarvan kan deur onderwysers bewerkstellig word deur 'n klaskameromgewing te skep waar leerders aangemoedig word om deel te neem, die verantwoordelikheid gegee word vir sekere take en besluite en om onafhanklikheid toe te laat (Mathe *et al.*, 2012). Selfaktualisering word verbind met toenemende kreatiwiteit, selfvertroue en konseptuele leer. Dit kan ondersteun word deur leerders aan te moedig en toe te laat om met inisiatief en kreatiwiteit deel te neem om probleme te identifiseer en op te los, besluite te neem, aan verbeteringe te dink en veranderinge aan te bring (Steyn & Van Niekerk, 2008). Leerders wat toegelaat word om intellektuele risiko's te neem deur idees en insigte te deel en nuwe vrae te stel, het 'n beter kans om hul akademiese en kreatiewe vaardighede te ontwikkel (Beghetto, 2013). Beghetto (2013) noem verder dat dit belangrik is dat onderwysers noukeurig luister en hul leerders help om kreatief te werk en te dink. Karmokar (2016) kom tot die gevolgtrekking dat onderwysers 'n verskil moet maak in die lewens van hul leerders deur hulle te help om hul kreatiewe talente en intellektuele vermoëns te ontwikkel deur leerders aktiewe deelnemers te maak.

Wanneer daar aandag gegee word aan selfaktualisering in die klaskamer, beteken dit dat daar voorsiening gemaak moet word om in leerders se behoeftes te voldoen, wat weer aanleiding gee tot gemotiveerde leerders wat graag wil leer van en uitvind wat EBW-onderrig behels (Curzon, 1990). Dus, wanneer leerders se idees, gevoelens, konsepte, begrip, houding en behoeftes rakende EBW-onderrig verstaan en ondersteun word, is dit makliker om 'n waardering vir die EBW-wêreld by leerders te kweek. Dit sal beteken dat die EBW-onderwyser moet wegbeweeg van 'n deduktiewe onderrigbenadering, waar leerders slegs antwoorde geleer word en die onderwyser dan die presiese antwoorde terugverwag, juis omdat dit leerders se selfaktualisering en die behoefte aan kreatiwiteit inhibeer en beperk (Beghetto, 2007). Leerders word gedwing om 'n bepaalde konteks te aanvaar en word geforseer om sienings te aanvaar sonder dat dit vir hulle sin maak (Maistry, 2001). Craft (2005) beklemtoon dat 'n kreatiewe konteks leerders nie forseer nie, maar hulle eerder die vryheid gee om te kan ontdek, sodat die bepaalde konteks, in hierdie geval die EBW-wêreld, vir hulle sin maak. Sternberg (2010) sluit hierby aan en maak 'n voorstel dat kreatiwiteit op so 'n vrylike manier ontwikkel en ondersteun moet word dat dit uiteindelik deel van die leerder se lewe word. Aansluitend hierby beweer

Neethling en Rutherford (1997) dat kreatiwiteit 'n gewoonte is wat gekweek word deur 'n mens se houding teenoor die lewe en hoe 'n mens met “vars” en nuwe maniere op probleme reageer.

2.4.2 Die kreatiewe proses

Die kreatiewe proses verwys na die soeke na feite, probleme, idees en oplossings en die implementering van 'n aksieplan (Parnes, 1992a). Volgens Beghetto en Kaufman (2007) verwys die kreatiewe proses na die interpretasie van ervarings, aksies en gebeurtenisse op 'n nuwe en persoonlike betekenisvolle manier. Leerders interpreteer ervarings, dade of gebeurtenisse deur die lens van hul voorafkennis en ervarings. Hierdie interpretasie kombineer voorafkennis met die nuwe ervaring, wat 'n nuwe en persoonlik betekenisvolle begrip tot gevolg het.

Met betrekking tot die doel van die kreatiewe proses word daar van die veronderstelling uitgegaan dat transformasie bewerkstellig word. Daar vind dus verandering in die leerders se persepsie of waarneming plaas. Wanneer die persepsie oor 'n voorwerp verander, beteken dit dat die herstrukturering van konsepte of idees verander (Lemons, 2005). In die EBW-klaskamer kan dit beteken dat daar addisionele inligting oor die voorwerp ingewin kan word; byvoorbeeld, wanneer daar oor funksies van 'n besigheid geleer word, kan vorige, verwaarloosde inligting oor wat die produksieproses of lewenstandaarde of ekonomiese stelsels behels, eers weer verken en hersien word. Dit sal beteken dat leerders die geleentheid kry om die vasgestelde en beperkte persepsie wat by hulle bestaan rakende die funksies van 'n besigheid, te herstruktureer en te herontdek (Lemons, 2005).

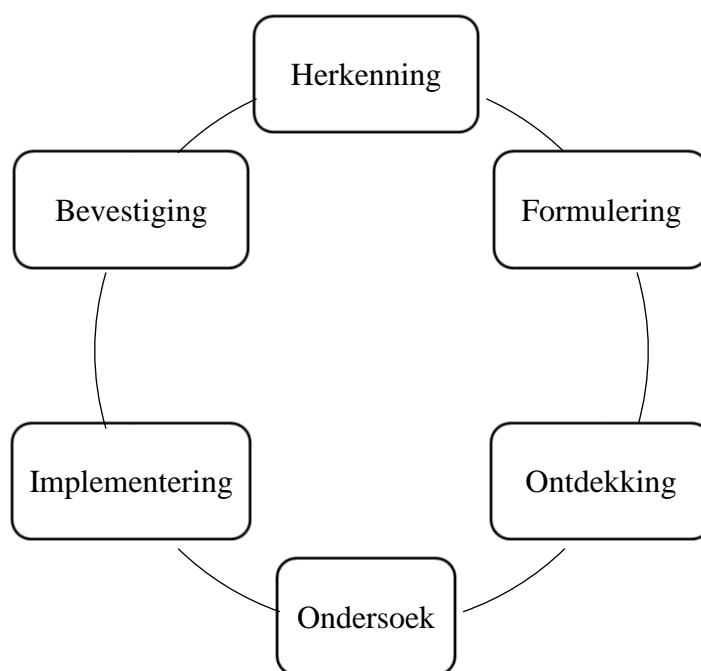
Vir meer duidelikheid oor hoe die kreatiewe proses uitspeel, word daar verwys na Karmokar (2016) se verdeling van die kreatiewe proses volgens verskillende fases soos opgesom in Tabel 2.2.

Tabel 2.2: Verskillende fases in die kreatiewe proses

Fase	Beskrywing
1	Herkenning
2	Formulering
3	Ontdekking
4	Ondersoek
5	Implementering
6	Bevestiging

(Oorgeneem en verwerk uit Karmokar, 2016)

Alhoewel daar uit die literatuur verskillende uiteensettings van die fases is, word daar vir die doel van hierdie studie verwys na Karmokar (2016) se voorstelling van die kreatiewe proses aangesien dit as 'n deurlopende proses, veral in die EBW-klaskamer, gesien word. Die fases word in Figuur 2.1 verduidelik aan die hand van 'n EBW-klaskamer.

**Figuur 2.1: Die kreatiewe proses.**

(Aangepas uit Karmokar, 2016)

i) Die herkenningsfase

Die eerste stap in die proses van kreatiwiteit word verbind met die herkenning of identifisering van 'n probleem of geleentheid (Beghetto & Kaufman, 2007).

In die EBW-klaskamer kan hierdie fase gebruik word om leerders toe te laat of te leer om probleme en konsepte op 'n beter wyse te identifiseer en te hanteer. Byvoorbeeld, wanneer die onderwerp “goedere en dienste” behandel word, moet leerders toegelaat word om alle moontlikhede te ondersoek, eerder as om vooraf bloot vir hulle te sê wat dit is, hoe dit werk, wat dit beteken, hoe dit aansluit by die ekonomie, ensovoorts.

ii) Die formuleringsfase

In hierdie fase ondersoek en herken die leerders 'n situasie bewustelik of onbewustelik. Wanneer leerders 'n probleem onbewustelik ondersoek, vergelyk hulle die situasie met probleme wat al in die verlede ondervind is, byvoorbeeld deur die bestudering van gevallestudies. Daardeur kan hulle gelei word om aan hul eie behoeftes en begeertes te dink en hoe die gebruik van goedere en dienste en die uitwerking van ekonomiese gebeure op hul eie lewe van toepassing is. Bewustelike optrede kom in werking wanneer leerders inligting versamel, byvoorbeeld uit praktiese oorde oor hoe die gebruik van goedere en dienste hul lewe aanraak en dan daarvolgens 'n plan van aksie uitwerk.

iii) Die ontdekkingsfase

Tydens hierdie fase begin die leerder die probleem en hoe dit opgelos kan word, verstaan. Moontlike oplossings word gesoek en die moontlikheid om kreatiewe denke te verhoog, bestaan dus (Straub, 1984). In die EBW-klaskamer kan leerders die geleentheid gegee word om in groepe moontlike uitgangspunte en oplossings te bespreek, byvoorbeeld hoe die gebruik van goedere en dienste aansluit by die ekonomiese kringloop, begrotings en inkomste en besteding, want uiteindelik het al hierdie aspekte 'n uitwerking op mense se daaglikse lewe. In hierdie fase word kreatiewe gedagtes geformuleer juis omdat dit leerders leer om verskillende EBW-konsepte gelyktydig te ontdek en te vergelyk en kry leerders die geleentheid om die teorie met praktiese gebeure in verhouding te bring.

iv) Die ondersoekende fase

In hierdie fase moet leerders die geleentheid gegee word om dit wat ontdek is, te ondersoek. In die EBW-klaskamer is hierdie stap 'n primêre fase omdat dit leerders in staat stel om dit wat die teorie verduidelik, te verbind met die praktyk. Ondersoek word ingestel na die werkbaarheid van dit wat in die klas geleer word. Die beste wyse om die werkbaarheid van bepaalde konsepte te toets is om die geleerde aspekte te bespreek met persone in die bepaalde onderneming of situasie wat daardeur geraak word. Met

verwysing na die voorbeeld van die EBW-klas situasie en die veronderstelling dat daar geleer word van goedere en dienste, begrotings en inkomste en besteding, is dit 'n gepaste optrede om leerders die blootstelling te gee om met persone wat direk daarmee werk (die praktyk) om te gaan sodat die werk ondersoek word en meer verstaanbaar is. Deur ondersoek in te stel na ware lewensituasies, word leerders in staat gestel om die werk makliker te verstaan en word hul probleemoplossingvaardighede verbeter. Leerders moet die geleentheid gebied word om met realistiese probleme (dit wat in die praktyk gebeur) te werk; sodoende word hulle in staat gestel om verduidelikings en argumente vir hul bevindinge op te bou en verbindings tussen die idees te vorm (Chang *et al.*, 2013).

v) Die implementeringsfase

In hierdie stap kry leerders die geleentheid om dit wat ondersoek is, in die praktyk toe te pas en te implementeer. Leerders kan tydens hierdie fase die geleentheid kry om kreatiewe voorstelle te maak rakende dit wat hulle ondersoek en waargeneem het. Byvoorbeeld, wanneer leerders eerstehandse gesprekvoering gehad het met persone betrokke op die gebied oor konsepte wat in die EBW-klaskamer geleer word, is dit makliker om die teorie te implementeer en word moontlike onduidelikhede uitfaseer. Daar word ook terselfdertyd belangstelling onder leerders gekweek om verdere studies in die EBW-rigting te volg.

f) Die bevestigingsfase

Die laaste fase gaan van die veronderstelling uit dat verandering en verbetering steeds moet plaasvind. Met ander woorde, in die EBW-klaskamer moet die probleme en oplossings wat geïdentifiseer is, voortdurend hersien en bevestig word juis omdat verandering onlosmaakbaar is van die samelewing. Alhoewel die konsepte oor wat goedere en dienste, begrotings en inkomste en besteding is, dieselfde bly, is dit wel ook veranderlik omdat die ekonomiese samelewing veranderlik is. Hierdie fase sluit weer aan by die eerste fase en so word die kreatiewe proses herhaal (Straub, 1984).

2.4.2.1 Toepassing van die kreatiewe proses in die EBW-klaskamer

Uit bogenoemde bespreking van die fases van die kreatiewe proses is dit duidelik dat die kreatiewe proses nie afsonderlik werk nie, maar dat dit in 'n geheel hanteer moet word. Daar word dus afgelei dat leerders 'n reagerende klaskamer omgewing nodig het om kreatiwiteit uit te oefen (Torrance, 2002). Die kreatiewe proses kan wel in alle onderrigaktiwiteite aangemoedig en ondersteun word deur 'n leeromgewing te skep wat leerders aanmoedig om die belangrikheid van die leerarea raak te sien.

Die kreatiewe proses kan toegepas word wanneer EBW-onderwysers op die volgende aspekte let:

- Eerstens moet onderwysers *bewus* wees van al die faktore van die kreatiewe proses, asook dit wat die proses kan beperk (Tuckman, 2001:78). Verder is dit noodsaaklik dat EBW-onderwyser in staat sal wees om kreatiewe pedagogiese strategieë doeltreffend te implementeer (Florida, 2005).
- Dit is belangrik dat EBW-onderwysers *entoesiasties* moet wees oor die bevordering van kreatiwiteit sodat leerders geïnspireerd voel om hul skeppende vermoëns te ontdek en te ontwikkel (Craft, 2001a). Dit sal egter beteken dat EBW-onderwysers ook self kreatief behoort te wees in hul onderrigmetodes en algemene benadering ten opsigte van die opvoedingsproses (Martinsuo, 2009).
- EBW-onderwysers wat *selfgemotiveerd* is oor die leerarea, is daarop gefokus om voortdurend nuwe uitdagings te skep om leerders se belangstelling en nuuskierigheid rakende die EBW-wêreld te prikkel. Dit is belangrik om leerders aan te moedig om te eksperimenteer met nuwe benaderings om sodoende kreatiewe vaardighede te ontwikkel (Lombard & Grosser, 2008).
- Die kreatiwiteitsproses kan aan die gang gehou word deur 'n onderwyser met 'n *breë algemene kennis* oor die leerarea EBW omdat, wanneer leerders besig is, hul vrae en insigte beantwoord moet word om sodoende te voorkom dat hul belangstelling in die leerarea EBW (weer) verlaag (Noddings, 2007).
- EBW-onderwysers moet gemaklik met leerders kan *kommunikeer* deur 'n demokratiese benadering te volg om sodoende leerders die vrymoedigheid te gee om spontaan deel te neem aan die kreatiewe proses en nie te glo hulle “kan nie” (Combrink, 1992). Leerders sal dan makliker hul insigte deel en nie bang wees om kritiek te ontvang nie.

'n Outokratiese benadering inhibeer egter leerders se geesdrif en kreatiwiteit, en uiteindelik word hul belangstelling vir die EBW-wêreld gedemp.

- Die kreatiewe proses kan slegs voltooi word wanneer die onderwyser *genoegsame tyd* inruim om die proses te voltooi en wanneer leerders die ruimte het om hul idees deeglik te verwerk, te evalueer, aan te pas en te herformuleer (Ashmore, 1983).
- Vir leerders om kreatief te wees in die EBW-klaskamer sal vereis dat onderwysers bereid moet wees om behoorlike en meer *voorbereidingswerk* te doen aangesien die bevordering van kreatiwiteit in opvoeding baie groter en meer uitdagende eise stel, juis omdat daar wegbeweeg word van 'n “beheerde-antwoord-en-leer”-benadering wat leerders bloot navolg (Kent, 1990).

2.4.3 Tegnieke of metodes wat aangewend kan word om kreatiwiteit te bevorder

Daar word, volgens Tasnim (2006), gelet op twee EBW-onderrigmetodes. Die eerste metode verwys na die tradisionele, passiewe metode, wat insluit normale lesings, seminare, die lees van sakeplanne, projekte, ensovoorts. Die tweede metode is die nietradisionele, innoverend en aktiewe metode, wat insluit aksiegebaseerde aktiwiteite, wat daarop fokus om probleme op 'n kreatiewe wyse te ontleed. Die aktiewe metode gaan van die benadering uit dat die onderwyser in staat moet wees om leer te fasiliteer en nie beheer moet uitoefen deur metodes te gebruik waar leerders net moet memoriseer en weergee nie (White & Vroman, 1982).

Om kreatief te leer word, volgens Singh (2000), beskou as 'n aktiwiteit wat *deur* die leerder gedoen word en nie iets wat *vir* die leerder gedoen word nie. Dit is wel die onderwyser se verantwoordelikheid om leerders die geleentheid te gee om te leer *hoe* om te leer wanneer inligting en leertake moeilik raak (Kok, 2003). Martinsuo (2009) beweer dat dit slegs kan gebeur as die EBW-onderwyser toepaslike tegnieke of metodes gebruik binne die konteks van die werk wat geleer word (Jonassen, 1994; Schank & Cleary, 1995).

Daar is uit die literatuur verskillende tegnieke of metodes oor hoe daar te werk gegaan kan word om kreatiewe leer te bevorder en kennis te verstrek. Dit word vervolgens bespreek en toegepas op die EBW-klaskamer.

2.4.3.1 Die aanwending van groepe

Groepe kan gebruik word om saam te kyk na hoe probleme opgelos kan word, en terselfdertyd word kreatiwiteit bevorder omdat elke leerder verskillende sienings, idees en uitgangspunte het. Groepwerk help ook met die ontwikkeling van denkvaardighede, kritiese denke en hoë-orde-denkvaardighede omdat die leerder, tesame met 'n groep, verskillende denkvaardighede kan toepas (Owens, 2001). Kreatiwiteit kan egter gestimuleer word om leerders bewus te maak van mekaar se gedagtes, deur na te dink oor wat elkeen sê. MacFaren (2002) argumenteer dat, wanneer leerders blootgestel word aan demonstrasies en verduidelikings in groepwerk, hulle die geleentheid het om meer vrae te vra en meer oop is vir leer.

2.4.3.2 Vraagstelling

Vreken (1998) is van mening dat vraagstelling een van die mees effektiewe wyses is om kreatiewe leer te bevorder. EBW-leerders moet geleer word om na te dink oor die *wat as (idees)*, eerder as om net te leer oor die *hoe en hoekom (teorie)* (Adler, 2002). Een metode wat aanbeveel word vir kreatiewe onderrig van EBW-onderwys, is die Sokratiese metode, waar daar verwys word na die vraag-en-antwoordtegniek. Deur die Sokratiese metode word leerders aangemoedig om 'n reeks vrae te vra en na nuwe moontlikhede en oplossings te soek, eerder as om net een gegewe antwoord te aanvaar. Deur 'n reeks spesifieke vrae te vra word nuwe inligting bekom, en sodoende stimuleer dit kreatiewe denke (Noddings, 2007). Jonassen (1994) verduidelik dat wanneer daar ruimte vir deelname en gesprekvoering geskep word, dit betrokkenheid bevorder en wegdoen met 'n beheerde omgewing waar leerders se denke beperk word (Ashmore, 1983). 'n Klaskameromgewing waar beheer nie uitgeoefen word nie, maar eerder gedeel word, moedig leerders aan om meer na te dink oor hul leeraksies. Dit bemagtig leerders deur aan hulle eienaarskap te gee van hul kennis, eerder as om die onderwyser se kennis te reproduseer (Kent, 1990).

In die EBW-klaskamer, veral omdat dit gekoppel is aan die direkte omgewing rondom mense, moet leerders blootgestel word aan realistiese probleme en moet hulle toegelaat word om vrae te vra. Deur verskillende vrae te vra oor probleme of situasies wat in die samelewing of ekonomie opgemerk word, word leerders “geforseer” om kreatief te dink, omdat hulle dan gaan soek na antwoorde buite die normale, gegewe handboek. Om leerders te bemagtig moet die onderwyser hulle dus aanmoedig om self vrae te stel sodat insig gevorm kan word en hulle in staat is om alledaagse probleme te identifiseer en op te los (Vakalisa, 2004:19). Om die werk te verstaan moet leerders dus vrae kan stel soos: “Hoekom is dinge soos dit is?” of “Wat gebeur

as hierdie benadering gekies word?” Leerders moet geleer word om metodes en prosesse te bevraagteken, maar nie die leerinhoud nie (Smith, 1995).

2.4.3.3 *Dinkskrum*

Die dinkskrumtegniek of -metode kan aangewend word op ’n individuele basis asook in groepe van vyf tot sewe leerders (Halloran, 1983). Die dinkskrum kan gebruik word om verskillende oplossings in ’n kort tydperk te vind en is ook geskik wanneer die probleem relatief eenvoudig en spesifiek is (Newman *et al.*, 1982). Volgens Kok (2003) is dit belangrik dat leerders geleer moet word om hul eie potensiaal te bereik deur verantwoordelikheid vir hul eie denke en leergebeure te neem sodat hulle holisties kan ontwikkel. Die dinkskrummetode kan in hierdie opsig as nuttige instrument gebruik word. In die EBW-klaskamer kan dié tegniek gebruik word om leerders te leer om na verskillende oplossings te kyk en verskillende moontlikhede te oorweeg, juis omdat die ekonomiese samelewing nie vaste probleme met gepaardgaande oplossings het nie, maar veranderend is (Jansen, 2007). Leerders word deur middel van hierdie tegniek bemagtig om hul eie kreatiewe denke te ontdek, ondersoekende vrae te stel, te redeneer en op te tree (Smith, 1995).

In die EBW-klaskamer kan die dinkskrum as ’n nuttige instrument gebruik word omdat leerders die geleentheid gegee word om vrylik idees te verskaf. Dit leer leerders om na groot hoeveelhede idees te luister om sodoende later die bestes te gebruik sonder om dadelik kritiek te lewer (soos in die praktyk waar daar verskillende ekonomiese oorwegings en gebeure is, sonder dat net een persoon sy of haar mening in die benadering van ’n saak uitspreek). Leerders leer hierdeur om idees te kombineer en te verbeter om sodoende die heel beste produk te skep of te lewer (byvoorbeeld die verandering van die uitleg of voorkoms van ’n besigheid).

2.4.3.4 *Gevallestudies*

Gevallestudies kan in verskillende kategorieë en onderrigstyle val, byvoorbeeld kort, individuele gevallestudies tot langer, groepgebaseerde aktiwiteite (Davis & Wilcock, 2003). Die gebruik van gevallestudies is induktief ingestel, eerder as deduktief, en daarom is die fokus dus meer op leerders wat gesamentlik en samewerkend leer, eerder as op die onderwyser wat sy of haar standpunt oordra.

Hierdie tegniek kan gebruik word omdat daar nie gefokus word op 'n enkele korrekte antwoord nie, maar eerder op die optrede van leerders wat bepaal wat die korrekte antwoord kan wees (Klofsten, 1998).

2.4.3.5 Simulasies en speletjies

Met hierdie tegniek kan daar van leerders verwag word om strategieë te bedink en besluite te neem rakende die sukses van, byvoorbeeld, kleinsakeondernemings (Honing, 2001). Honing (2001) argumenteer dat die tradisionele onderrigmetode, waar leerders leer deur antwoorde wat aan hulle geleer en gegee word, nie gepas is vir EBW-onderrig nie, juis omdat entrepreneurskap nie op hierdie wyse werk nie. Oor die algemeen werk entrepreneurs in 'n komplekse, dinamiese omgewing en moet hulle dus in staat wees om met 'n wye verskeidenheid van ongestruktureerde probleme te kan werk. Daarom bestaan die behoefte dat leerders die vaardighede moet hê om vooruit te kan skat en te kan aanpas. Honing (2001) se mening is dat leerders leer om hul vermoëns te ontwikkel deur middel van aksie-aktiwiteite. Hy glo dat simulatie leerders in staat stel om ervaring van nuwe en onverwagte situasies op te doen en te leer hoe om mislukkinge te hanteer. Hy glo ook dat dit belangrik is om die regte simulatie-oefeninge te kies sodat leerders belangstelling daarin sal toon en gemotiveerd sal bly (Honing, 2001).

Honing (2001) verduidelik voorts dat die motivering van leerders slegs behoue sal bly tydens simulatie as die aktiwiteite geloofwaardig en voortdurend aanpasbaar is. Dit beteken dat die aktiwiteite by die eksterne omgewing moet pas sodat dit sin maak en waarde dra (Adams, 2005). Dit is ook belangrik dat die stimulasie-oefening rekening moet hou met die leerdoelwitte en aangepas moet word om by die besigheidskonteks te pas (Hindle, 2002). Daar is twee verskillende soorte simulatie-oefeninge, wat vervolgens kortliks bespreek word.

2.4.3.6 Rekenaargebaseerde simulasies

Wolfe en Bruton (1994) verwys na die belangrikheid van besigheidspeletjies waar leerders die geleentheid kry om nuttige entrepreneurskapvaardighede aan te leer. Daar is sekere, meer gevorderde rekenaarsimulasies, wat beslis nuttig is vir hoërskoolleerders. Vir die doel van hierdie studie word egter verwys na 'n voorbeeld vir EBW-leerders in graad 7 tot 9, waar die leerders gevra word om vir 'n kwartaal 'n klein klere- of skoenwinkel te bedryf. Hulle moet dan weekliks sekere besluite en veranderinge implementeer rakende die prestasie van die winkel (Smith, 1987). Leerders leer sodoende om risiko's te neem en toets ook hul vermoëns, wat bydra tot kreatiwiteit (Wolfe & Bruton, 1994).

Aktiewe deelname deur leerders kan hulle ook van ander vorme van simulاسies bewus maak, byvoorbeeld die meer emosionele aspekte van entrepreneurskap, soos mislukkings, en hoe om dit te hanteer (Shephard, Beall, O'Bara & Webster, 2003). Leerders word op hierdie wyse bewus gemaak van komplekse besluite en watter invloed dit op die toekoms kan hê (Honing, 2001).

2.4.3.7 Gedragwetenskappe

Gedragssimulasie is ervaringsleeraktiwiteit waarin daar besigheidssituاسies geskep en ontwerp word, sodat leerders sekere gedrag van en 'n aanleg vir entrepreneurskap en ondernemings kan ervaar en ontwikkel (Stumpf, Dunbar & Mullen, 1991). Gedragssimulasie fokus op die insette, gedrag en besluitnemingsprosesse van leerders en hoe hulle binne 'n bepaalde omgewing optree. Hierdie simulasie gee aan leerders die geleentheid om vrae te vra en met scenario's oor die toekoms te werk (Stumpf *et al.*, 1991). Dit gee aan leerders die geleentheid om te soek na innoverende en kreatiewe idees en bevorder leerders se vermoens om aktief deel te neem.

Vir die doel van hierdie studie word daar verwys na die volgende voorbeeld wat gepas is vir graad 7 tot 9: Leerders kan in groepe verdeel word waar hulle algemene goedere en dienste van mense moet navors. Hulle moet dan bepaal op watter wyse hulle in hierdie behoeftes van mense gaan voorsien tot die beste van hul vermoens deur die vaardighede waarvoor hulle beskik. Die groepe kan uiteindelik teen mekaar kompeteer oor hul insette en uitsette en watter uitkomst die suksesvolste was. Hierdeur leer leerders om innoverend te dink en op te tree, en word leierseienskappe ook ontwikkel.

2.4.3.8 Ander niettradisionele tegnieke

- Volgens Scheets en Benson (1994) kan leerders fundamentele lesse oor entrepreneurskap assimileer deur besoeke aan maatskappye om praktiese ervaring op te doen om sodoende bewus te word van die potensiaal en eise van 'n entrepreneuriese loopbaan (Solomon, 2000).
- Die gebruik van motiverende video-onderrig met entrepreneurs as sprekers kan 'n entrepreneuriese ingesteldheid onder leerders kweek, juis omdat dit 'n energieke en kreatiewe omgewing skep. Dit kan ook as 'n kragtige opvoedkundige hulpmiddel beskou word om teorie of begrippe aan leerders te illustreer, of dit kan selfs gesien word

as die beginpunt vir die ontleding van 'n gegewe situasie (Buckley & Caple, 1991). Dit bied die geleentheid aan leerders om deel te neem aan gesprekvoering en om dit wat op die video gesien en gehoor is, te bespreek.

- Rae en Carswell (2001) verklaar dat entrepreneuriese gedrag geleer kan word deur die ervaring en ontdekking van lewensverhale van ander entrepreneurs. Die lewensverhale van ander entrepreneurs kan vir leerders 'n interessante leerinstrument wees deur die situasies en prosesse waardeur sodanige mense geleer het, te ontleed en op 'n praktiese manier te verstaan (Rae & Carswell, 2000). Leerders kan ook deur hierdie tegniek hul eie begrip van entrepreneurskap uitstip sodat hulle self kan sien aan watter vermoëns hulle moet werk of verbeter om as vaardige entrepreneurs te kan optree (Rae & Carswell, 2000).
- McGrath (1997) noem dat rolspel kan gebruik word om leerders te leer hoe om emosies en mislukkings te hanteer in die ekonomiese samelewing. Hisrich en Peters (2002) is van mening dat hierdie tegniek leerders die geleentheid bied om verskillende optredes en houdings binne 'n bepaalde situasie, wat interessante resultate tot gevolg kan hê, waar te neem.
- Leerders kan van tyd tot tyd op hulle eie geplaas word om aan projekte te werk sodat hulle die geleentheid kry om foute te maak, met idees rond te speel en op te volg oor die foute wat gemaak is sodat verbetering kan plaasvind. Nuuskierigheid kan leerders motiveer om die uitkoms van, byvoorbeeld, 'n projek wat ander leerders as vanselfsprekend aanvaar het, te ontleed. Leerders leer dus om vrae te vra soos “wat sal gebeur as...?”, waardeur kreatiwiteit gestimuleer word.

Alhoewel verskillende tegnieke, wat prakties en kreatief van aard is, in die EBW-klaskamer gebruik kan word, is daar sekere faktore wat die gebruik daarvan nie altyd moontlik maak nie. Na aanleiding van die literatuur word hierdie aspek vervolgens bespreek.

2.5 Positiewe uitwerking van die toepassing van kreatiewe onderrig tegnieke

Die toepassing van kreatiewe onderrig tegnieke laat leerders se kapasiteit vir verbeeldingryke aktiwiteite ontwikkel (Craft, Cremin, Burnard & Chappell, 2007). Baeten, Kyndt, Struyven en Dochy (2010) is verder van mening dat kreatiewe onderrig en leer ook leerders se kreatiewe vermoëns, individualiteit en onafhanklikheid aanmoedig en 'n baken vorm waar leerders veilig kan voel om risiko's te neem en nuwe grense te ondersoek. Kreatiewe onderrig het voorts 'n impak op selfstandige en sosiale vaardighede en strategieë, wat waardevol vir lewenslange leer is (Craft 2002; Sternberg 2003). Uit die navorsing se eie waarneming is daar opgelet dat leerders se houding teenoor EBW verander sodra konsepte op 'n meer kreatiewe en praktiese wyse oorgedra word. Leerders is dus meer geneig om aktief deel te neem aan leeraktiwiteite, wat dan inhou dat EBW-konsepte beter begryp word. Die navorsing het ook waargeneem dat wanneer leerders aangemoedig word om wyer te dink deur aan hulle ruimte te bied om kreatief te werk, hulle meer nuuskierig is om te leer, hulle meer selfvertroue kry en op so 'n wyse ook 'n beter begrip van die werk kry.

2.6 Belemmeringe vir kreatiwiteit

Die mens is natuurlik kreatief, met die vermoë om met nuwe idees vorendag te kom, maar beperk soms hul eie vermoëns deur te fokus daarop wat reeds bestaan en wat reeds in die verlede gedoen is. Reeves (2012) lys vyf hindernisse tot kreatiwiteit:

- Waargeneemde definisie van kreatiwiteit: Mense het soms die wanopvatting dat kreatiwiteit net verbonde is aan kunstenaars, skrywers, musikante en akteurs (Plucker, Beghetto & Dow 2004). Mense vergeet soms om die belangrike rol van kreatiwiteit ook te erken en te betrek in velde soos besigheid, wetenskap, finansies en regte. Kreatiewe denke kan in verskillende vorms voorkom en in byna elke bedryf.
- Veronderstelde gebruik van kreatiwiteit: Mense maak onbewustelik besluite oor waar dit gepas is om kreatiwiteit toe te pas in hul lewe. Die probleem is dat mense kreatiewe denke slegs gebruik vir tradisionele aktiwiteite soos storievertelling en probleemoplossing.
- Oordrewe afhanklikheid van kennis, ervaring en kundigheid: Mense word geleer dat konkrete kennis en ervaring waardevoller is as verbeelding en nuuskierigheid. Wanneer dit by kreatiewe denke kom, is mense so afhanklik van "kennis" dat dit hulle verhoed om kreatief te groei. Mense beperk dus hul kreatiewe vermoëns deur slegs te fokus op hul eie kennis of wat andere sê.

- Gewoontes: Gewoontes is roetines wat mense onbewustelik volg. Gewoontes kan mense se dag makliker maak deur hul bewuste brein te bevry om meer komplekse idees te ontwikkel. Dit kan mense egter ook verhoed om nuwe en ander ervarings op te doen of om die bekende wêreld rondom hulle werklik raak te sien. Dit is belangrik om van sekere gewoontes weg te breek om meer kreatief te kan dink.
- Vrees vir mislukking: Mense is bang om risiko's te neem en daarom waag hulle nie kansse om kreatief te wees nie. Mense vermy dan (nuwe) idees en bly by die bekende, en doen so weg met kreatiwiteit in hul daaglikse bestaan.

2.7 Kreatiwiteit in die EBW-klaskamer: moontlike belemmeringe

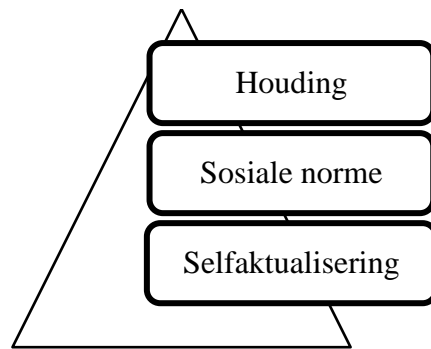
Een van die doelstellings van die nasionale skoolkurrikulum is om leerders te ontwikkel wat in staat sal wees om probleme te identifiseer en op te los en besluite te neem deur middel van kritiese en kreatiewe denke (Departement van Basiese Onderwys, 2011:4). Sherman (1994) argumenteer dat, alhoewel daar weggedoen is met 'n rigiede onderwysstelsel, dit steeds dikwels gebeur dat die kreatiewe en logiese denkvermoë van leerders onderdruk word. De J Cronjé *et al.* (1995) sluit hierby aan en glo dat daar geen voorsiening gemaak word vir die ontginning van leerders se skeppende potensiaal nie en dat kreatiwiteit onderdruk word. Die meeste leerders word vasgevang in 'n greep van gebrekkige kreatiwiteit, waar negatiewe denke, soos “dit is nie logies nie”, “dit sal nie werk nie”, “dit is onprakties” of “daar is altyd net een regte antwoord”, heers (Neethling & Rutherford, 1997). Leerders verval egter nie self in hierdie greep nie. Rooth (2005) is van mening dat die sukses van enige leerarea afhang van die betrokke onderwyser se houding teenoor die leerarea. Rooth (2005) gaan verder en voer aan dat onderwysers se verkeerde houding teenoor 'n leerarea bestaan of ontstaan weens gebrekkige opleiding, wat dan veroorsaak dat onderwysers voornemende leerders verkeerd oplei in die bepaalde leerarea. Voortgesette en of meer gefokusde opleiding sal bydra tot die verhoging van onderwysers se verantwoordelikheid teenoor die aanbieding van EBW. Dit kan, op sy beurt, ook leerders se houding teenoor EBW verander, wat grotendeels, soos waargeneem, negatief ervaar word omdat leerders voel dat hulle niks nuuts leer nie en EBW as 'n vervelige leerarea beskou. Beghetto (2005) beweer dat onderwysers nie die nodige opleiding en aansporing het om kreatiwiteit te bevorder nie. Duideliker riglyne oor wat bedoel word met kreatiwiteit in die EBW-klaskamer en hoe om dit te gebruik kan ook leerders se houding verander en hulle meer ontvanklik maak vir leer (Sternberg & Kaufman 2010).

Die probleem bestaan egter dat onderwysers, veral diegene wat reeds en al vir lank in diens is, sukkel of bloot nie gemotiveerd is om progressiewe of nuwe onderrigmetodes te gebruik nie (Panday, 2007). Daar blyk 'n behoefte te wees aan konstruktiewe opleiding aan EBW-onderwysers om hulle met die nodige belangstelling in, en vaardighede, begrip en kennis van die EBW-leerarea toe te rus, sodat hulle meer eksperimentele onderrigmetodes, groepswerk en die fasilitering van leer kan gebruik (Rooth, 2005). Meer gefokusde opleiding sal ook kan bydra tot die verhoging van EBW-onderwysers se sin van verantwoordelikheid en die erns waarmee hulle EBW-onderrig aanbied en oordra. Dit kan ook bydra tot die verandering van leerders se siening van EBW as 'n vervelige vak (Jacobs, 2011).

Omdat dit blyk dat EBW-onderwysers nie die nodige motivering of die korrekte opleiding het om nuwe of ander onderrigmetodes te gebruik nie, bestaan die probleem dat dit moeilik is om die teorie en die EBW-praktyk sorgvuldig op 'n kreatiewe wyse bymekaar uit te bring (Rooth, 2005). Leerders vind dit moeilik om die teorie met werklike ekonomiese probleme of gebeure van die praktyk te verbind en daarom is dit vir hulle moeilik om 'n verband te trek tussen dit wat geleer word en die samelewing (Eggen & Kauchak, 2004). Woolfolk (2004) is van mening dat leerders aktief betrokke moet wees gedurende die onderrig- en leergebeure en self kennis moet verwerf. Eggen en Kauchak (2004) verduidelik verder dat dit belangrik is om leerders op verskillende praktiese maniere aan inligting bloot te stel sodat die inligting suksesvol gebruik kan word in hul eie omgewing.

Maistry (2001) is van mening dat EBW-leerders die teorie en die praktyk op die bes moontlike praktiese manier aan mekaar moet verbind. Dit kan slegs gebeur wanneer daar 'n leergemeenskap geskep word. 'n Leergemeenskap word geskep deur leerders die geleentheid te gee om, volgens die veronderstelling van Vygotsky (1993), direkte kontak met die omgewing te hê, en aktief en kreatief te dink en te werk deur middel van ondersteuning vir, aanmoediging tot en blootstelling aan leer (Antonic & Hisrich, 2003; Maistry, 2008). Botha en Botha (1998:2) argumenteer dat die beste leerskool die werklike lewenskool is. Met ander woorde, EBW-leerders moet in konteks met die werklike praktyk geplaas word waar daar interaksie met kundiges in die veld bestaan. EBW-leerders moet dus geleer en die geleentheid gebied word om nie net te aanvaar nie, maar opnuut na oplossings en alternatiewe te soek (Adams, 2005).

Uit die literatuur blyk dit dat daar drie hoofprobleme is wat verhoed dat EBW-teorie en die praktyk op 'n kreatiewe wyse met mekaar verbind word, soos voorgestel in Figuur 2.2.



Figuur 2.2: Probleme met die verbintenis tussen EBW-teorie en die praktyk

(Verwerk uit Hamidi, Wennberg & Berglund, 2008)

2.7.1 Effek van 'n verkeerde houding

Soos gesien in die bespreking in hoofstuk 1 is dit maklik vir onderwysers (en leerders) om in 'n groef te verval waar hulle glo net een metode is moontlik en dat net een werkswyse sal werk. Leerders ontwikkel 'n verkeerde houding oor EBW wanneer hul kennis en idees nie uitgebou en ontwikkel word deur interaksie met ander persone nie (MacFaren, 2002). Dit gebeur dan dat leerders beperk word met bepaalde inligting en daar geen kognitiewe ontwikkeling plaasvind nie, juis omdat daar geen interaksie met kundige persone in die veld is nie (Krueger, Reilly & Carsud, 2000). Ormrod (2000) voer aan dat leerders nie net 'n produk van hul omgewing moet wees nie, maar eerder aktiewe lede van die omgewing. Dit kan egter slegs gebeur wanneer leerders voortdurend betrek word by situasies wat hulle uitdaag en lei om beter in komplekse aktiwiteite te presteer. Dit sal ook daartoe lei dat leerders wegdoen met die verkeerde houding wat daar ten opsigte van EBW-onderrig bestaan.

Boudah en O'Neill (1999) is van mening dat leerders se houding teenoor die leerarea en voltooiing van 'n taak van kritieke belang is. Leerders skep egter bepaalde idees betreffende die leerarea en daarom moet EBW-onderwysers, behalwe vir die spesifieke kurrikuluminhoud, ook sekere kreatiewe metodes en vaardighede vir leerders leer sodat dit makliker vir leerders sal wees om die teorie en praktyk met mekaar te verbind (Delmar & Davidsson, 2000).

2.7.2 Sosiale norme of omgewingservaring

Ervaring verwys na die verskillende interaksies wat die mens in sy of haar leefwêreld ervaar. Dit sluit fisieke, sosiale en verstandelike ervarings in. Alhoewel hierdie genoemde ervarings spontaan gedurende die alledaagse lewe voorkom, kan dit ook formeel deel uitmaak van die onderrig en -leersituasie in die klaskamer (Snowman & Biehler, 2000:50). Leerders kan egter net positiewe ervarings rondom EBW-onderrig opdoen as hulle blootgestel word aan kreatiewe leer, beredenering en probleemoplossing (Schunk, 2004:24). Traut (2017) verduidelik verder dat blootstelling aan kreatiwiteit afhang van die vrugbare grond waar nuwe idees en aktiwiteite kan wortelskiet, dit wil sê, 'n omgewing waarin idees gegenereer, gedeel en getoets kan word sodat nuwe kennis en praktyk na vore kan kom.

Leerders word beïnvloed deur die menslike gedrag (sosiale norme) wat waargeneem en ervaar word rakende EBW-onderrig en só dwing dit hulle in 'n spesifieke rigting (Louw & Edwards, 1998:255). Leerders leer baie bloot deur mense waar te neem; daarom, as daar geen kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer bestaan om waar te neem nie, is dit moeilik om dit wat die teorie sê (reëls en vaardighede van die samelewing) met die praktyk (perspektiewe en houdings) te verbind.

Vygotsky verduidelik dat leerders in situasies geplaas moet word waar dit vir hulle nodig is om uit te reik om beter te verstaan (MacFaren, 2002). Met ander woorde, EBW-leerders moet uitreik deur in die omgewing (praktyk of sosiale norme) geplaas te word, waar hulle die ondersteuning van ander lede van die gemeenskap (entrepreneurs) en of medeleerders kry, sodat suksesvolle leer (teorie) kan plaasvind (Slavin, 2003). Om EBW-teorie en -praktyk op 'n kreatiewe wyse met mekaar te verbind moet leerders blootgestel word aan rolmodelle in die bedryf sodat die opbou van kennis versterk kan word (Maistry, 2001). Eggen en Kauchak (2004) noem verder dat kreatiwiteit versterk word wanneer leerders blootgestel word aan werklike sosiale situasies en probleme, juis omdat leerders daardeur blootgestel word aan nuwe moontlikhede of idees.

2.7.3 Selfaktualisering

Selfaktualisering verwys na die behoefte van persone om hul eie potensiaal te vervul en te ontwikkel (Steyn & Van Niekerk, 2008:136). Dit verwys na die behoefte van 'n persoon wat bevoeg en bemagtig wil voel en om so ver moontlik verantwoordelikheid vir sy of haar eie gedrag te aanvaar (Mathe *et al.*, 2012). Dit is daarom belangrik dat 'n klaskameromgewing geskep word waar daar 'n sekere vlak van onafhanklikheid en bemagtiging toegelaat word. Selfaktualisering word verbind met toenemende kreatiwiteit, selfvertroue en konseptuele leer en word ondersteun deur die deelneming van leerders in besluitneming, gesprekvoering en idees wat gedeel word (Mathe *et al.*, 2012:24).

Daar word, soos waargeneem, nie baie klem gelê op die persoonlike ontwikkeling of selfaktualisering van EBW-leerders nie en dus gebeur dit dat leerders nie leer hoe om kreatief in die EBW-wêreld om te gaan nie (Maistry, 2001). EBW-leerders word nie genoegsame uitdagings en verantwoordelikhede gegee nie, en gevolglik ly leerders se vordering en produktiwiteit daaronder (Mathe *et al.*, 2012). Daarom, verduidelik Stoner (1986), is die daarstelling van 'n klimaat wat kreatiwiteit bevorder baie belangrik, juis omdat dit leerders die geleentheid gee om op hul eie te ontdek en hulle uiteindelik bemagtig laat voel. Robinson (1999) argumenteer dat 'n klaskamer wat leerders nie geleentheid bied om hulself deur kreatiwiteit te bemagtig nie, dit vir leerders moeilik maak om belangrike elemente van die lewe, asook hul eie potensiaal, te ontdek. Sousa (2003) is van mening dat leerders se voorkeure in ag geneem moet word en dat onderwysers se benadering tot selfaktualisering buigbaar, kreatief en innoverend moet wees.

2.8 Ondersteuning in die skoolkonteks

Die Suid-Afrikaanse skoolkonteks is gebaseer op ondersteuningsdienste met die hoofdoel om alle leerhindernisse wat leerders ervaar, te minimaliseer of, indien moontlik, uit te skakel (Department of Education, 2001). Die ondersteuningsdienste se doel is om gelyke dienste aan die bepaalde rolspelers in die onderwys, naamlik leerders, onderwysers en ouers, te verskaf. Die dienste moet deur onderwysers, ouers en departementele beamptes aan alle leerders verskaf word (Departement van Onderwys, 2002).

Die Departement van Onderwys (2001) het die volgende probleme wat deur leerders ervaar word, geïdentifiseer: onvoldoende beleide, onduidelike en vervelige kurrikulumdoelstellings,

kommunikasieprobleme, onveilige omgewings, kultuurverskille en ondersteuning deur onderwysers, onderwysbestuurders en ouers. Alhoewel leerders verskillende uitdagings ondervind, word ondersteuning uitgesonder as 'n daadwerklike aspek wat aandag moet geniet. Onderwys word beskryf as 'n opvoedingstelsel waar die leerder in sy of haar geheel opgevoed en ondersteun behoort te word. Dit beteken dat net nie net akademiese ondersteuning nie, maar ook huislike en gemeenskapsondersteuning gebied moet word (Department of Education, 2001).

Ondersteuning in die klaskamer kan vele vorms aanneem en behels nie net die ondersteuning van lees-, skryf- en syfervaardighede nie, maar ook die ondersteuning van kreatiwiteit en praktiese vaardighede, juis omdat die opvoedingstelsel daarop fokus om alle leerders in hul geheel op te voed (Grösser, 2007). Onderwysers behoort gesien te word as die persone wat 'n kritieke bydrae lewer tot die opvoedkundige proses. Daarom moet onderwysers egter verseker dat die leerders ondersteun word om konstruktief en prakties met die leermateriaal in aanraking te kom. Dit beteken verder dat onderwysers nuwe benaderings en metodes moet aanleer om sodoende die wye verskeidenheid leerprobleme, uitdagings en vrae wat hulle mag teëkom, te kan hanteer (Winkler, 2001). Lemmer, Meier en Van Wyk (2006) is van mening dat hierdie nuwe benaderings buigbaar, kreatief en innoverend moet wees. Grösser (2007) noem dat daar meer leergeleenthede geskep moet word om sodoende die probleme wat leerders dalk in die klas na vore mag bring, te kan hanteer. Wanneer leerders ondersteun word om meer betrokke by hul leerproses te wees, is dit moontlik dat leer meer doeltreffend kan plaasvind (Reyneke, Meyer & Nel, 2010; Vandeyar & Killen, 2007). Sousa (2003) gaan van die veronderstelling uit dat dít slegs kan gebeur wanneer onderwysers ondersteuning aan leerders bied deur die kurrikuluminhoud aan te pas, leerders se voorkeure in ag te neem en kreatiwiteit aan te moedig.

2.8.1 Ondersteuning in die EBW-klaskamer

Ondersteuning in die EBW-klaskamer beteken dat veel meer gedoen moet word om die moontlike verskuilde entrepreneurstalent wat op skoolvlak bestaan, te behou en uit te bou deur vroeg reeds te begin met die kanalisering van leerders se denke in die rigting van kreatiwiteit en logiese denke (De J Cronjé *et al.*, 1995). Banfe (1991) gaan verder en argumenteer dat daar 'n tekort aan lewensvaardighede, soos probleemoplossing, en kreatiwiteitsvaardighede is omdat onderwysers en leerders glo dat net die begaafde leerders hierdie vaardighede kan openbaar en uiteindelik suksesvol kan wees as entrepreneur of besigheidspersoon. As gevolg van hierdie

mite bied die onderwyser geen ondersteuning aan die EBW-leerder nie en toon die EBW-leerder min belangstelling in die vak (Banfe, 1991). Dit is egter belangrik om, as gevolg van hierdie mite, vroegtydig die teendeel aan leerders te bewys, deur hul denke te kanaliseer tot 'n kritiese en ondersoekende ingesteldheid. Dit sal egter ook afhang van die EBW-onderwyser se gemotiveerdheid, ondersteuning en vasberadenheid om hierdie gedagte by leerders te kweek deur eerste te begin om weg te doen met die “leer-deur-luister”-benadering en na 'n “leer-deur-doen”-benadering te beweeg (Stoner & Fry, 1982). Van Staden en Freeman (1994) is van mening dat onderwysers hulle verder moet toespits op ondersteuning in die EBW-klaskamer deur die regte onderrigbenadering en daarop gefokus te wees om leerders voor te berei vir onbekende toekomsgebeure deur die stimulering van onafhanklikheid, deurstellingsvermoë, kreatiwiteit, innovasie, toekomsgerigtheid en aanpasbaarheid.

EBW-onderwysers kan slegs die regte onderrigbenadering in die EBW-klaskamer gebruik as hulle self oor die nodige kennis, vaardighede, gesindhede en waardes beskik. EBW-onderwysers moet op die uitkyk wees vir leerders se kreatiewe potensiaal en gedrag, en moet vertrouwd wees met samewerkende leer en kurrikulumverryking (Department of Education, 2001). Soos uiteengesit in die KABV, handel EBW oor die doeltreffende en effektiewe gebruik van verskillende tipes private, openbare of kollektiewe hulpbronne om in mense se behoeftes en begeertes te voldoen (Departement van Basiese Onderwys, 2011:8).

Die implementering van die regte onderrigbenadering sal egter ook tyd vererg en, alhoewel die KABV slegs twee ure per week uiteensit vir EBW-onderrig, moet onderwysers aan alternatiewe maniere dink waarop leerders se kreatiewe potensiaal en gedrag ontwikkel kan word. Aan die ander kant merk Carr (2007) op dat die Hersiene Kurrikulum dit duidelik maak dat die benadering tot EBW-onderrig verander kan word om sodoende leer na aanleiding van die behoefte van die leerder aan te vul. Hartshorne (1992) argumenteer dat dit nie 'n geval is waar die kurrikulum hersien moet word om meer tyd in te ruim nie, maar dat die aandag eerder gefokus moet word op *hoe* daar geleer word, *hoe* leer plaasvind en *hoe* kennis of inligting verwerk word sodat dit as hulpbron aangewend kan word vir die stimulering van kreatiewe denke en die oplossing van probleme. Die vermoë om kennis of inligting behoorlik te benut is van groot belang en waarde in die opvoeding van ekonomiesgerigte individue (Hartshorne, 1992).

2.8.2 Ondersteuning: moontlike probleme

Dit blyk dat die ondersteuning van kreatiwiteitsontwikkeling in die EBW-klaskamer onderhewig kan wees aan die volgende probleme (Mellou, 1996):

- Onderwysers het 'n lae verwagting van leerders se kreatiewe potensiaal en laat leerders toe om te dink dat hulle nie in staat is om kreatief te dink en te werk nie.
- Verkeerde onderrigbenadering of metodes met ondoeltreffende inhoud en uitbreiding van kurrikulumprogramme word toegepas.
- Daar is te min tyd vir kreatiewe aktiwiteite.

2.8.3 Kreatiewe ondersteuning in die EBW-klaskamer

Kreatiewe denke word beskou as een van die belangrike aspekte vir baie studievervelde in die ekonomiese en politieke wêreld, asook tegnologie, argitektuur en wetenskap (Savva, 1988). Sonder blootstelling aan en ondersteuning van kreatiewe denke en vaardighede kan leerders se kreatiewe potensiaal en gedrag nie ontwikkel word nie en sukkel hulle gevolglik om aan die verwagtinge en vereistes van die beroepswêreld te voldoen (Spier, 1989:38).

EBW-klaskamersituasies moet egter daarop gefokus wees om geleenthede te skep vir leerders om prakties met probleme te werk sodat hulle 'n duidelike begrip kan kry van die verwagte en onverwagte uitdagings van die samelewing. Met ander woorde, 'n ondersteunende klaskamerkultuur moet gevestig word om sodoende leerders se kreatiwiteitspotensiaal en -gedrag te ontwikkel, wat uiteindelik aansluit by die ontwikkeling van leerders in hul geheel (Mellou, 1996).

Daar kan volgens Maslow se hiërargiese volgorde van behoeftes te werk gegaan word om te voorsien in die ontwikkeling en ondersteuning van EBW-leerders se volle potensiaal deur te verwys na die hoogste vlak van die hiërargie, naamlik selfaktualisering (Crain, 1992). Selfaktualisering impliseer 'n persoon se pogings om al die potensiele moontlikhede van sy of haar selfheid te realiseer (Owens, 2001). Dit beteken dat die "self" die persoon se totale subjektiewe omgewing en sentrum van ervaring en betekenis is (Vrey, 1991). Dié bepaalde behoefte sluit al die terreine van fisieke vaardighede, verstandelike vermoëns, gevoelsbeleving en sedelike bewussyn in, asook die behoefte aan innoverende denke, skeppende werk, uitdagings en selfuitlewering (Steyn & Van Niekerk, 2008). Met die doel om in die EBW-klaskamer ondersteuning te bied aan die ontwikkeling en bevordering van kreatiewe denke, is

dit belangrik om leerders te omring deur stimuli wat die ontwikkeling van hul persepsies, kognitiewe strukture en sosiale interaksie fasiliteer (Mellou, 1996). Dit moedig leerders uiteindelik aan om uitdrukking te gee aan hul gevoelens en idees en om deel te vorm van gesprekvoering en die bespreking van probleemoplossings (Mellou, 1996).

2.8.4 Kreatiewe vaardighede in die EBW-klaskamer

Daar is voorheen in die studie verwys na kreatiwiteit as die vermoë om met “vars” oë na die wêreld te kyk (Neethling & Rutherford, 1997:27). In dieselfde bespreking is daar verwys na die probleem wat ontstaan wanneer daar in die EBW-klaskamer te veel gefokus word om oplossings vir probleme te vind, eerder as om probleme te *soek of te identifiseer*. Met ander woorde, daar word dan weggedoen met die idee om met “vars” oë na die wêreld te kyk (Sternberg, 2010). Dit ontnem leerders dus van die vermoë om verder te kan dink en fokus te veel op inhoudgeoriënteerde onderrig (*teorie*) en die bekendstelling van vaste konsepte, benaderings en metodes, soos groepprojekte en die skryf van sakeplanne, eerder as op prosesgeoriënteerde en probleemgebaseerde onderrig (*praktyk*) (Oyelola, 2013). Op hierdie manier word leerders te ver weggeneem van die werklike praktyk (*samelewing*) daarbuite (Kail & Cavanaugh, 2000). Probleme in die samelewing, hetsy ekonomiese, politieke of private probleme, is nie vaste situasies met moontlike kitsoplossings wat aangeleer kan word in die EBW-klaskamer nie. Probleme verander voortdurend en daarom is die ondersteuning van kreatiwiteit in die EBW-klaskamer belangrik omdat dit nie net op die aanleer van nuwe oplossings vir probleme fokus nie, maar ook op die skepping van beter oplossings (Fisher, 1995).

Fillis en Rentschler (2010) is van mening dat daar voortdurend in die EBW-klaskamer op 'n kreatiewe wyse gekyk moet word na alternatiewe benaderings vir probleemoplossing asook die identifisering van nuwe probleme of geleenthede, omdat die praktyk veranderend is. In die EBW-klaskamer kan daar gekyk word na Torrance (1994) se model van kreatiewe leer en onderrig. Hierdie model fokus op verkenning en ontdekking deur vraagstelling en eksperimentering, teenoor die leer-deur-outeiteit-metode. Dit sluit aan by die probleem hierbo bespreek, waar daar net gefokus word op vasgestelde, outoritêre antwoorde, sonder dat dit bespreek word of daar aan alternatiewe gedink word, en wat daartoe lei dat die leerarea as vervelig beskou word.

Torrance (1994) verwys na 'n driefasemodel om kreatiewe leer en onderrig aan te moedig. Hy verwys na die eerste fase as die skepping van verwagting, wat die leerder moet voorberei om die verbintenis tussen leermateriaal en die toekoms te sien. Dit beteken dat leerders se nuuskierigheid en verbeelding geprikkel moet word. In die EBW-klaskamer kan dit gebruik word deur leerders verder te neem as die teorie en hulle bloot te stel aan die werklike praktyk. Dit kan aan leerders die geleentheid bied om te sien hoe die leermateriaal in die praktyk werk en hulle dus nuuskierig maak om die leerarea te wil bestudeer. Leerders kan ook toegelaat word om aan nuwe moontlikhede, idees en andersheid te dink, waardeur kreatiewe denke verhoog word (Torrance, 1994).

Die tweede fase behels die ontginning van leerstof deur inligting te versamel en onverwagte gebeure raak te sien. Dit beteken dat leerders dieper as die oppervlak behoort te beweeg sodat die bedekte of verborge ontdek kan word (Torrance, 1994). Met ander woorde, in die EBW-klaskamer moet leerders die geleentheid gegee word om te ontdek, meer as een keer met inligting om te gaan, nuwe vrae te vra en nuwe assosiasies te maak. Dit beteken dat EBW-leerders se kreatiewe denke gestimuleer word deur aan hulle ruimte te gee om aan buitengewone en oorspronklike idees te dink en 'n gepaste oplossing vir 'n probleem te vind (Seng *et al.*, 2008). Hierdie fase is belangrik omdat dit EBW-leerders leer om aan te pas by 'n veranderende samelewing met onverwagte eise.

Tydens die derde fase moet iets gedoen word met die nuwe inligting. Dit beteken dat een gedagte moet lei tot die volgende gedagte. Dit beklemtoon die belangrikheid daarvan dat verdere ondersoek en navorsing gestimuleer word deur meer as net die gebruik van die handboek (Torrance, 1994). In die EBW-klaskamer kan hierdie fase gebruik word om leerders te leer om inligting in die toekoms te gebruik en om wyer te dink as die hier en nou (Barasch, 1997). Torrance (1994) verwys ook na die belangrikheid van stimulering van die verbeelding in hierdie fase, met die oog op die skepping van nuwe oplossings vir 'n situasie. In die EBW-klaskamer kan hierdie drie fases vir leerders die geleentheid skep om kreatief te werk en te bly eksperimenteer sodat die teorie en praktyk makliker met mekaar verbind kan word.

Bogenoemde fases kan verder uitgebou word met die ontwikkeling van divergente en konvergente denke (Isaksen *et al.*, 2000). Divergente denke beteken dat leerders kreatief dink, nuwe idees en alternatiewe soek en met ander persone gesels om iets beter te verstaan.

Konvergente denke beteken dat leerders leer om krities te dink en te oordeel, besluite te neem, idees en konsepte te ontleed en te evalueer, en effektief op te tree.

Beghetto (2007) is van mening dat onderwysers maklik in die gewoonte kan verval om volgens 'n deduktiewe benadering te werk deur antwoorde aan leerders te leer en dan die presiese antwoorde terug te verwag. Sodoende word kreatiewe denke geïnhibeer en beperk. Die navorser het waargeneem dat dit wat deur die onderwyser verduidelik word, bloot aanvaar word en daar geen verbintenis gemaak word tussen teorie en realistiese gebeure nie. Die leerders het hierdie konteks aangeneem en aanvaar. Maistry (2001) is van mening dat EBW-onderwysers 'n kreatiewe konteks moet skep waar leerders geleer word om waardering vir die EBW-wêreld te ontwikkel, eerder as om 'n konteks te aanvaar waar hulle geforseer word om sekere sienings aan te neem. Craft (2005) verduidelik dat 'n kreatiewe konteks beteken dat leerders verantwoordelikheid neem vir hul eie leer sodat hulle dit in 'n konteks kan plaas wat vir hulle sin maak.

Sternberg (1988) is van mening dat dit belangrik is om divergente en konvergente denke te genereer, aangesien dit geneig is om van toepassing te wees in praktiese kontekste, byvoorbeeld wanneer leerders werklike wêreldprobleme moet identifiseer en oplos. Merrill (2002) verduidelik dat leer bevorder word wanneer kennis toegepas word op en geïntegreer word in die werklike wêreld. Die belangrikheid van effektiewe en volhoubare leer word gekoppel aan die belangrikheid om kennis en vaardighede wat geleer word, toe te pas in 'n betekenisvolle, praktiese konteks (Gagne, 1985; Gardner, 1999; Perkins & Unger, 1999). 'n Betekenisvolle konteks beteken dat daar meer geleenthede geskep moet word vir EBW-leerders om kreatief te dink, vrae te vra en met ander persone te gesels en idees te deel (Pope, 2005).

2.9 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar besin oor die literatuur wat verband hou met kreatiwiteit en hoe dit 'n belangrike en integrale deel van die EBW-leerarea uitmaak. Die moontlikheid om kreatiewe EBW-onderrig te bewerkstellig is verken deur te verwys na die aanwending van verskillende onderrigtegnieke. Probleme betreffende kreatiwiteit in die algemeen en spesifiek in die EBW-klaskamer is ondersoek.

Die belangrikheid van effektiewe ondersteuning en die regte vaardighede ten opsigte van kreatiwiteit in EBW-onderrig is beklemtoon en bespreek. Hoofstuk 3 verduidelik die navorsingsontwerp en -metodologie.

Hoofstuk 3

Navorsingsontwerp en -metodologie

3.1 Inleiding

Die literatuurstudie wat uitgevoer is, verskaf 'n oorsig van moontlike gebeure en gevolge in die EBW-klaskamer. Met die literatuurstudie is sekere belangrike aspekte as betekenisvol geïdentifiseer, en het hieruit sekere vrae ontstaan wat ondersoek moes word. Die mate waartoe EBW-teorie en die praktyk op 'n kreatiewe wyse met mekaar verbind word, is verder nagevors deur die voer van persoonlike onderhoude met EBW-onderwysers en -leerders.

In hierdie hoofstuk word 'n beskrywing gebied van die metodologie wat tydens die studie toegepas is, sowel as die ontwerp van die studie. Die hoofstuk begin met 'n bespreking van die teoretiese basis van kwalitatiewe metodologie, gevolg deur die beskrywing van die ontwerp van die studie. Daar word ook verwys na die prosedure wat gebruik is om onderhoude met deelnemers te voer. Aan die einde van die hoofstuk word 'n verslag gegee van die metodes wat aangewend is om die data te ontleed, te orden en te verstaan.

3.2 Navorsingsmetodologie

3.2.1 Inleiding

Metodologiese paradigmas handel nie net oor die versameling navorsingmetodes en -tegnieke nie, maar ook oor die spesifieke filosofiese aannames en waardes omtrent die gebruik daarvan (Babbie & Mouton, 2001). Enige navorsingparadigma het egter 'n bepaalde filosofiese vertrekpunt. 'n Filosofie is 'n oortuigingstelsel wat 'n persoon rakende die bestaan, die realiteit in die wêreld, die waarheid en kennis ontwikkel (Hessong & Weeks, 1991). In hierdie studie is 'n filosofiese keuse en vertrekpunt ten opsigte van die interpretivisme gemaak.

Neuman (2003) verduidelik dat die interpretivistiese benadering daarna streef om 'n simpatieke begrip te vorm, oftewel om die alledaagse ervaring van persone in 'n spesifieke historiese milieu te verstaan. Dit wil persoonlike motiewe en belewenisse, wat gevoelens en besluite by mense rig, bestuur. Die belangrikste doel van die interpretivisme is om perspektief te kry op 'n situasie en die situasie te ontleed om uiteindelik insig te bekom oor hoe betekenis gevorm word van die situasie of fenomeen waarbinne mense beweeg (Maree, 2009:60).

Interpretivisme verwys ook na kwalitatiewe navorsing en sluit in die bestudering van menslike ervaring ten einde op 'n induktiewe wyse insig daarin of 'n begrip of verstaan daarvan te ontwikkel (Babbie & Mouton, 2002). Dit is 'n subjektiewe en ondersoekende metode wat gemoeid is met die sosiale aspekte van die wêreld en hoe dit deur bepaalde individue in hul natuurlike konteks hanteer, beleef en ervaar word (Creswell 2003; Pole & Lampard, 2002). Individuele opinies, ervarings en belewings is dus die boustene van hierdie navorsing (Johnson & Christenson, 2000; Rudestam & Newton, 2001). Die doel van kwalitatiewe navorsing is om betekenisvolle patrone en gebeure vanuit die deelnemer se konteks en wêreld te verkry en die bevindinge in geskrewe taal aan te bied (Borg & Gall, 1989; Warren, 2002; Wolcott, 2001). Kwalitatiewe navorsing is dus gemoeid met die dag-tot-dat-gebeure soos wat dit deur individue gekonstrueer word (Mouton & Marais, 1990). Om hierdie rede is dan 'n kwalitatiewe metode vir hierdie studie gekies.

Creswell (2003:164) dui ses aannames van kwalitatiewe navorsing aan en verduidelik dit soos volg:

- Die navorser fokus eerder op die proses as die produk van die navorsing, wat betekenisvolle implikasies inhou vir die vertrouenswaardigheid van die navorsing. Hierdie proses dui op die persoonlike gewaarwordinge van die navorser, asook die gewaarwordinge en terugvoer van die deelnemers en die insigte wat hieruit voortspruit.
- Kwalitatiewe navorsing handel oor betekenis, en wel die betekenis wat 'n persoon aan sy of haar belewing gee. Merriam (2002) verduidelik dat daar gefokus word op betekenis en begrip, dit wil sê woorde word gebruik om die resultate van die navorsing voor te stel, in plaas van getalle.
- Die navorser word beskou as die primêre instrument wanneer daar met die insameling en verwerking van data gewerk word.
- Kwalitatiewe navorsing sluit veldwerk en deelnemende waarneming in, wat impliseer dat die navorser die geleefde ervaring van EBW-onderwysers en -leerders ten opsigte van EBW-onderrig verken en probeer verstaan.
- Kwalitatiewe navorsing is beskrywend aangesien die navorser betekenis en begrip van die beleefde ervaring van EBW-onderwyser en -leerders ten opsigte van die EBW-klaskamer wil verkry.

- Kwalitatiewe navorsing is induktief van aard omdat die navorser tydens die proses tot sekere gevolgtrekkings en insigte kan kom. Dit dui daarop dat die navorser ontvanklik en oop vir enige nuwe inligting, data en insigte moet wees.

3.2.2 Samevattende eienskappe van kwalitatiewe navorsing

Kortliks opgesom, na aanleiding van Johnson en Christenson (2000), Lemmer (1992), Rudestam en Newton (2001) en Wolcott (2001), toon 'n kwalitatiewe studie die volgende eienskappe:

- Kwalitatiewe navorsing behels 'n sistematiese en subjektiewe benadering wat gebruik word om op 'n holistiese wyse die lewenservaringe van mense in hul natuurlike omgewing te beskryf, om sodoende betekenis daaraan te gee.
- Die navorser is gemoeid met die navorsingsproses, eerder as met die uitkomst.
- Kwalitatiewe navorsing is 'n deurlopende proses van sosiale interaksie.
- Die data wat ingesamel word, geskied nie met vooropgestelde idees of modelle nie omdat die navorser, tesame met die deelnemers, bepaalde insigte en begrip uit die data wil genereer.
- Die bevindings van deelnemers word aangehaal om sodoende die wesenlike kern van wat hulle beleef het, vas te vang en daardeur verdere begrip en insig ontdek. Hierdie aanhalings voorsien dus die grondslag vir die data wat in kwalitatiewe ontledings gebruik word.

3.2.3 Rasionaal: kwalitatiewe metodologie

Die navorsingsvraag en -doelstellings van die studie is die grootste oorweging by die keuse van 'n navorsingsmetode. Die mensdom het verskillende persepsies in die lewe, wat hoofsaaklik na die gesindhede en gevoelens wat mense in bepaalde situasies ervaar, verwys. Dit is egter moeilik om gevoelens uit statistiese data af te lei omdat daar nie dieper en unieke betekenis uit response verkry word met hierdie soort data nie. Die navorser is daarom van mening dat 'n kwalitatiewe benadering vir hierdie studie gevolg moet word omdat sy die persoonlike betekenis, ervarings en persepsies van EBW-onderwysers en -leerders uit die data wil verkry. 'n Kwalitatiewe studie stel die navorser in staat om ryk, eerstehandse en gedetailleerde beskrywings van die deelnemers se verskillende belewings in 'n bepaalde en natuurlike omgewing te verstaan deur na hulle te luister en sosiaal met hulle om te gaan (Terre Blanche & Durrheim, 2004).

Die doel van hierdie studie is om te probeer bepaal tot watter mate daar 'n kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer bestaan en hoe kreatiwiteit wel ondersteun en gestimuleer kan word om sodoende die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaar uit te bring. Die navorser wil dus probeer vasstel of EBW-onderwysers die leerarea as belangrik ag, asook of daar enige uitdagings ervaar word en tot watter mate doeltreffende onderrig in die EBW-klaskamer geskied. 'n Kwalitatiewe studie verleen die buigzaamheid wat die navorser en deelnemers die geleentheid gee om tot nuwe insigte te kom, juis omdat elkeen se ervaring ten opsigte van EBW-onderrig uniek is. Die rasionaal vir die kwalitatiewe studie, soos hierbo bespreek, word in Tabel 3.1 uiteengesit en verduidelik.

Tabel 3.1: Rasionaal vir die kwalitatiewe studie in EBW

Ontdekking	Die navorser wil die volgende ontdek: <ul style="list-style-type: none"> - Bestaan daar kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer? - Hoe word kreatiwiteit ondersteun en gestimuleer om sodoende teorie en praktyk bymekaar uit te bring? - Hoe word EBW-onderrig deur onderwysers en leerders beskou en ervaar?
Beskrywing	Die volgende kan beskryf word: <ul style="list-style-type: none"> - Die EBW-klaskamersituasie en -omstandighede - Die onderrig- en leerbenadering van EBW-onderwysers - Die onderrig- en leergebeure en -uitkomst (hoe dit verband hou met kreatiwiteit)
Verklaring	Insig kan verkry word oor die volgende: <ul style="list-style-type: none"> - EBW-onderwysers se vermoë om 'n kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer te skep - EBW-onderwysers se vermoë om ondersteuning en vaardighede aan leerder te bied om kreatiwiteit te bevorder
Vergelykbaarheid	Die volgende kan vergelyk word: <ul style="list-style-type: none"> - Die geldigheid van sekere aannames, teorieë en veralgemenings in die praktyk

	<ul style="list-style-type: none"> - Of kreatiwiteit optimaal in die EBW-klaskamer toegepas word, asook of dit moontlik is en tot watter mate
Toetsbaarheid/evaluering	<p>Die volgende kan geëvalueer word:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EBW-onderwysers se onderrig- en leervaardighede - Probleemareas wat ontdek is tydens die transkripsie van die onderhoude

'n Kwalitatiewe metode behoort dus 'n geskikte wyse te wees om die doel wat geïdentifiseer is, naamlik om vas te stel hoe leerders tydens EBW-onderrig ondersteun en toegerus word met vaardighede en kennis wat prakties en kreatief van aard is, te bestudeer. Die tabel gee ook 'n uiteensetting van die voorgestelde doelstelling van die ondersoek, naamlik om te bepaal tot watter mate daar 'n kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer bestaan en hoe kreatiwiteit wel ondersteun en gestimuleer kan word om sodoende die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaar uit te bring.

3.3 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp word beskou as die plan en struktuur van 'n ondersoek om die navorsingsvraag te beantwoord (McMillan & Schumacher, 2006). Volgens Babbie en Mouton (2001) is dit dus die plan waarvolgens die navorser hom- of haarself voorneem om die navorsing te onderneem. Met ander woorde, die navorsingsontwerp bepaal hoe die navorsingsvrae en data verkry, georganiseer en ontleed gaan word om sodoende die voorgestelde doelwitte te bereik (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2011; Kerlinger, 1986). In die navorsingsontwerp word die prosedure van waar, wanneer en met watter deelnemers die navorsing uitgevoer gaan word, bespreek (Mouton, 2011).

3.4 Navorsingsplan

3.4.1 Gevallestudie

'n Gevallestudie is ontwerp om 'n grondige begrip van 'n situasie en betekenis vir die betrokkenes te vorm (Henning, 2004). Verder vermeld Henning (2004:41) dat 'n gevallestudie fokus op 'n spesifieke fenomeen met duidelike, identifiseerbare grense. 'n Gevallestudie fokus op hoe, waar, wanneer en hoekom dinge op 'n spesifieke manier of in 'n spesifieke situasie gebeur.

'n Gevallestudie sal help om 'n diepgaande ontleding uit te voer van die mate van kreatiwiteit en hoe dit meer ondersteun en gestimuleer kan word in die EBW-klaskamer van een bepaalde skool se graad 7- EBW-klasomgewing, -onderwysers en -leerders in hul natuurlike omgewing (Fouche & De Vos, 2005). 'n Gevallestudie is gekies omdat dit 'n spesifieke saak illustreer (McMillan & Schumacher, 2001). Volgens Cohen, Manion en Morrison (2000) word 'n gevallestudie gekoppel aan ryk en gedetailleerde beskrywings van soortgelyke gebeure met betrekking tot die situasie wat ondersoek word. Creswell (1998), Cohen *et al.*, (2000), Gillham (2000) en Ritchie en Lewis (2003) verwys na die volgende eienskappe van gevallestudies:

- Die situasie word in konteks ondersoek en die uniekheid van elke individu word raakgesien.
- Die studie vind op 'n sekere plek en tyd plaas.
- Data word uit meer as een bron versamel om sodoende by te dra tot gedetailleerde beskrywings.

Die navorser moes potensiële uitdagings tydens die gevallestudie-ontwerp in gedagte gehou het en het daarom gepoog om:

- nie bevooroordeel te wees of aannames te maak nie;
- die proses van navorsing en resultate voortdurend met haar studieleier te bespreek; en
- die resultate nie te veralgemeen nie, maar eerder die unieke inligting van elke deelnemer in gedagte te hou.

In hierdie studie word die konteks van EBW-onderrig en hoe leerders deur onderwysers ondersteun en toegerus word met vaardighede en kennis wat prakties en kreatief van aard is, ondersoek. Die funksionering van 'n EBW-klaskamer bestaan uit 'n stelsel, naamlik die kurrikulum, die leerders en onderwysers binne 'n spesifieke omgewing (naamlik die ekonomiese gemeenskap), gekoppel aan 'n bepaalde tydperk (naamlik die aantal jare wat leerders EBW-onderrig ontvang). Met behulp van onderhoude en fokusgroepbesprekings met onderwysers en leerders kan 'n gedetailleerde en intensiewe beskrywing betreffende die navorsingsvraag ontdek word.

3.4.2 Die seleksie van die skool en deelnemers

3.4.2.1 Demografie

’n Openbare stedelike primêre skool met leergang vanaf graad R tot 7 is gekies vir die studie. Die skool het tot op hede ongeveer 950 leerders, vier klasse per graad (een Afrikaans en drie Engels) en ongeveer 30 leerders in ’n klas. Die werkverrigting in die skool word deur beperkte en verouderde fasiliteite en bronne bemoeilik. Om die skool se identiteit te beskerm word daar voortaan verwys na *Skool A*.

3.4.2.2 Die deelnemers: leerders en onderwysers

Die leerders in die betrokke skool kom meestal uit redelike goeie tot minder goeie sosio-ekonomiese omstandighede en onderrig en leer word soms hierdeur beïnvloed. Tabel 3.2 gee ’n uiteensetting van die leerderdeelnemers aan die studie.

Tabel 3.2: Leerderdeelnemers

Graad	7
Aantal leerders	7
Voorkeurtaal	
• Afrikaans	3
• Engels	4
Geslag	
• Vroulik	6
• Manlik	1

Navorsing met leerders en hul persoonlike belewenisse kan as ’n sensitief beskou word en dus is dit belangrik dat deelname op ’n vrywillige basis moet geskied. Die deelnemers moet bereid wees om hul ervarings en gevoelens met die navorser te deel, en daarom is toestemming van die betrokke persone belangrik (Henning, 2004:75). Om die leerders se identiteit te beskerm word daar voortaan na *Leerder 1* tot *7* verwys.

Die skool se personeel bestaan uit 35 opvoeders en 10 nie-opvoeders. By die betrokke skool is daar net een opvoeder wat al vyf EBW-klasse onderrig. Voor die onderhoude geskeduleer en uiteengesit is, was daar ’n ouer manlike onderwyser wat op aftrede gestaan het. Van sy klasse is deur die navorser waargeneem, maar geen onderhoud is met hom gevoer nie omdat hy die

skool verlaat het voordat die tydperk van data-insameling by die betrokke skool goedgekeur is. Die nuwe EBW-onderwyser was ook manlik, maar veel jonger. 'n Onderhoud is met hom gevoer en van sy klasse is waargeneem. Om 'n beter perspektief en mening van EBW-onderwysers te kry is daar met nog twee onderwysers van ander skole onderhoude gevoer. Die betrokke onderwysers van ander skole het vrywillig ingestem nadat die navorser met hulle oor haar studie gesels het.

Die twee addisionele onderwysers is doelbewus gekies met hul ouderdom, geslag, onderrigervaring en kwalifikasies in gedagte en daarom is daar van vasgestelde of gestruktureerde vrae gebruik gemaak. Volgens Huysamen (1995) skep sodanige biografiese, vooropgestelde vrae 'n vergelykbare basis vir die hantering van data. Tabel 3.3 verwys na die biografiese inligting van die onderwysers wat gekies is om deel te neem aan die studie. Om die onderwysers se identiteit te beskerm word daar voortaan na *Onderwyser 1* tot *3* verwys. Wanneer die twee onderwysers in die onderhoude hul verskillende skole noem, sal daar voortaan na die betrokke skole as *Skool B* en *Skool C* verwys word.

Tabel 3.3: Biografiese inligting van onderwyserdeelnemers

	Deelnemer 1	Deelnemer 2	Deelnemer 3
Kwalifikasie	BA Geesteswetenskap en NOS	BEd	BEd
Kwalifikasie in EBW	Geen	Geen	BEd met EBW as hoofvak
Jare ondervinding	Agt jaar	Meer as 30 jaar	Vier jaar
Jare ondervinding in EBW-onderrig	Amper 'n jaar	Tien jaar	Twee jaar
Jare by betrokke skool	Amper 'n jaar <i>Skool A</i>	Tien jaar <i>Skool B</i>	Twee jaar <i>Skool C</i>
Pos by betrokke skool	Posvlak 2 departementshoof	Posvlak 1	Posvlak 1
Geslag	Manlik	Vroulik	Manlik
Ouderdom	31	60	27

3.4.3 Insameling van data

Die volgende datagenereringtegnieke is gebruik:

- Waarnemings
- Veldnotas
- Fokusgroepbesprekings met bandopname
- Semigestruktureerde onderhoudvoering

3.4.3.1 Waarnemings

Volgens Creswell (2003) vind waarneming deurlopend plaas en kan dit gebruik word om waarnemings te verifieer (Breakwell, 2000). Waarnemings bied die navorser die geleentheid om met die deelnemers se direkte en sosiale wêreld om te gaan om sodoende patrone en situasies te laat ontvou en te begryp (Cohen *et al.*, 2007).

Tydens hierdie studie is waarnemings gedoen ten opsigte van deelnemers se lyftaal, emosies en houdings om sodoende 'n begrip te vorm oor hul gevoel oor EBW-onderrig. Waarnemings is ook gebruik om te sien hoe EBW-onderrig, -assessment en -terugvoering in die klaskamer aangebied, hanteer en geïmplementeer word.

3.4.3.2 Veldnotas

Veldnotas verwys na 'n geskrewe weergawe van die navorser se ervaring van die data wat ingesamel is (Greef, 2002). Dit sluit alles wat die navorser sien en hoor in die bepaalde omgewing waarin die studie gedoen word in (Babbie & Mouton, 2001). McMillan en Schumacher (2001) verduidelik dat veldnotas 'n integrale deel van onderhoude en waarnemings uitmaak; dus moet notas baie deeglik gehou word.

Gedurende hierdie studie is enige notas na afloop van die onderhoude gemaak aangesien die aantekening van notas tydens die onderhoude die navorser sou verhoed om ten volle te konsentreer op die onderhoud. Enige moontlike nieverbale gebeure tydens die onderhoude en fokusgroepbesprekings is neergeskryf sodat daar geen onduidelikhede tydens die data-ontleding sou bestaan nie.

3.4.3.3 Fokusgroepbesprekings

'n Fokusgroepbespreking word beskou as 'n groep individue met 'n gemeenskaplike agtergrond wat deur die navorser gekies word om bymekaar te kom om persoonlike ervarings en idees rakende 'n bepaalde onderwerp te deel (Stokes & Bergin, 2006). Tydens hierdie gesprek word deelnemers die geleentheid gebied om oop vrae te vra, hul menings te lug en te reageer op inligting wat gedeel word (Hines, 2000). Op hierdie manier gee dit die navorser die geleentheid om waardevolle insig in die deelnemers se denke te verkry en om die houdings, waardes en opinies van deelnemers op grondvlak te verkry (Cohen *et al.*, 2007).

Die fokusgroepbesprekings is in twee verskillende groepe verdeel – een Afrikaanse en een Engelse groep, elkeen met vyf leerders. Dit het die leerders die geleentheid gegee om hulself beter en gemakliker in hul moedertaal uit te druk, juis omdat, soos deur waarneming vasgestel, die Afrikaanse leerders in die betrokke skool geneig is om meer teruggetrokke te wees as hulle saam met die Engelse leerders gegroepeer word.

Cohen *et al.* (2007:377) se siening rakende fokusgroepbesprekings is tydens die navorsing in gedagte gehou, naamlik:

- Beplan fokusgroepbesprekings deeglik, insluitende die aantal deelnemers asook die aantal deelnemers per groep.
- Dink aan alternatiewe maniere om met deelnemers wat nie die betrokke fokusgroepbespreking kan bywoon nie, te gesels.
- Hou in gedagte dat die persone wat gekies word vir die bespreking 'n waardevolle bydrae tot die studie kan maak; hulle moet daarom gemaklik in 'n bekende omgewing wees.
- Fokus op kleiner groepbesprekings sodat die deelnemers die geleentheid kry om sinvol te kan deelneem aan die gesprekke en menings in hul voorkeurtaal te lug.
- Maak seker daar is 'n diverse groep deelnemers sodat daar wel verskillende opinies bestaan en gebied kan word.

Met betrekking tot hierdie studie is daar 'n fokusgroepbespreking met sewe leerders gevoer. Dit is in twee verskillende groepe gedoen, in die bekende omgewing van die skool sodat die leerders gemaklik en spontaan aan die bespreking kon deelneem (vgl. Morgan, 1997). Die

leerders het twee-twee in 'n bank gesit en die navorser het die leerders in haar eie gedagtes van links na regs as Leerders 1 tot 3 (Afrikaanse groep) of Leerders 1 tot 4 (Engelse groep) ingedeel.

Tydens hierdie gesprekke is die volgende bespreek:

- Hul ervarings rakende EBW-onderrig.
- Wat behels kreatiwiteit en is daar ruimte in die EBW-klaskamer om kreatief te wees?
- Hoe word EBW-leerders aangemoedig, ondersteun en toegerus om kreatief te wees?
- Wat moet 'n EBW-leerder kan doen?

3.4.3.4 Semigestruktureerde onderhoud

Onderhoude, volgens Merriam (2009), word beskryf as 'n manier om “binne die persoon se perspektief” te kom en dinge uit te vind wat nie direk waargeneem kan word nie. Verder is onderhoude ook 'n buigsame en aanpasbare metode om persoonlike data in besonderhede in te samel (Denzin & Lincoln 2005:633).

In semigestruktureerde onderhoude word daar 'n onderhoudskedule voorberei, maar ruimte word ook gelaat vir deelnemers om hul idees, gevoelens en persepsies wat verband hou met die ondersoek te deel (Greeff, 2002). Daar word vooraf vrae opgestel, wat aan die navorser leiding bied oor die bepaalde areas wat tydens die onderhoud gedek moet word (Patton, 2002). Robson (2002) en Warren (2002) verduidelik dat hierdie tipe onderhoud die navorser die geleentheid gee om die volgorde en bewoording van vrae te monitor en te verander om sodoende die navorsingsdoel te bereik.

Tydens hierdie studie is daar oor 'n tydperk van ses maande onderhoude met drie EBW-onderwysers gevoer om ryk en gedetailleerde inligting te verkry. Die onderhoude is ook op band opgeneem om dit later volledig te transkribeer. Die navorser het die deelnemers aangemoedig om deel te neem aan die gesprek en te praat oor hul ervarings en sienings om sodoende genoegsame data uit die onderhoud te verkry (vgl. Henning, 2004:75). Hierdeur kon die navorser sekere aannames bevestig, nuwe inligting inwin en antwoorde op vrae verkry. Hierdie onderhoudvoering het ook aan die navorser die geleentheid gegee om sosiaal met die deelnemers om te gaan en 'n duidelike begrip van hul leerarea-kennis, onderrigmetodes en klaskamerhantering te kry.

3.5 Rol van die navorser

Die navorser het tydens hierdie studie deurgaans 'n deelnemende rol vervul en as hoofnavorsingsinstrument opgetree. Daar het reeds 'n kennisverhouding met die deelnemers bestaan omdat die navorser self 'n opvoeder by die betrokke skool was. Dit was wel nodig om ook 'n vertrouensverhouding met die deelnemers te bou sodat hulle die vertrouwe sou hê om hul ervarings en menings rakende EBW-onderrig openlik te deel. Die navorser het dus haar navorsingsbetrokkenheid en geloofwaardigheid goed uitgeklaar, juis omdat sy self deel was van die intermediêre fase van die betrokke skool en daarom nie enige inligting beoordeelde of ongeldig wou gebruik nie. Dit het dus beteken dat die navorser nooit haar eie opinie oorgedra en laat geld het nie (vgl. Ary *et al.*, 2006).

Deelnemers se ervarings is ook rou en eg hanteer, en geen persepsies is gemanipuleer nie. Die navorser het aangepas by veranderende situasies; byvoorbeeld, wanneer deelnemers onduidelike antwoorde verskaf het, is opvolgvrage gevra. Hierdie hele proses is deur triangulasie, deelnemerkontrolering en langtermynveldwerk gekontroleer. Die navorser het ook dagboek gehou van haar eie ervarings en insigte van die navorsingsproses om sodoende haar eie perspektief en subjektiwiteit na te gaan en te evalueer (vgl. McMillan & Schumacher, 2001). Bogenoemde aspekte word later in die studie verder bespreek.

3.6 Ontleding van data

Die data-ontledingsproses word in Tabel 3.4 geïllustreer.

Tabel 3.4: Data-ontledingsproses

Toepassing	Omskrywing	Navorsers
1. Organiseer, reduceer en beskryf die data.	Dit is 'n belangrike gebeurtenis in die navorsingsproses omdat die navorser sin moet maak van die data om dit te verklaar en te teoretiseer.	Bless en Higson-Smith (2000)
2. Beweeg heen en weer tussen navorsingstekste, datagenerering, data-	Dit is 'n interaktiewe proses.	Mouton (2001:168)

Toepassing	Omskrywing	Navorsers
ontleding en interpretasies.		
3. Breek die tekste op en identifiseer hanteerbare patrone, tendense en verhoudings	Dit is 'n proses van betekenisgenerering wat aanleiding gee tot die gevolgtrekkings en aanbevelings.	Babbie en Mouton (2001)
4. Wees ingestel op die ontledingsproses tydens die onderhoude en waarnemings en oorweeg alle data vir ontleding.	Dit is 'n proses wat begin met die aanvang van die eerste onderhoud.	Gerson en Horowitz (2002: 216)
5. Heg betekenis aan die massa ingesamelde data.	Dit is 'n proses wat orde en struktuur skep.	De Vos (2002:339)
6. Ontleed data soos wat elke waarneming, fokusgroepbespreking en onderhoud begin en eindig.	Dit is 'n interaktiewe, dinamiese en sikliese proses.	Miles en Huberman (2002)
7. Interpreteer en teoretiseer data deur dit op te breek in verskillende dele.	Dit is 'n aksie waar woorde, sinne en paragrawe opgebreek en uitmekaargehaal word om sodoende sin daarvan te maak.	Henning (2004:127)

Toepassing	Omskrywing	Navorsers
8. Om data te teoretiseer, dink na oor die volgende: - <i>wat-</i> en <i>hoe-</i> vrae - vergelyk die data met - ander relevante data	Dit is 'n proses wat gebaseer word op die teoretisering van die data deur die gebruik van 'n konsekwente model met betrekking tot die sosiale realiteit.	Silverman (2010)
9. Identifiseer belangrike patrone om sodoende betekenis daaraan te heg.	Dit is die proses om struktuur en betekenis aan onverwerkte data te gee.	Schurink, Fouché en De Vos (2011:397)
10. Verdeel die data in verskillende hoofpunte of idees.	Dit is 'n metode wat gebruik om data te organiseer sodat die boodskap van die gegewe data duideliker vir die navorser uitstaan.	Theron (2015)

Dit is duidelik uit Tabel 3.4 dat kwalitatiewe data-ontleding 'n sistematiese proses is waar data (byvoorbeeld die transkribering van bandopnames, fokusgroepbesprekings en waarnemings) geselekteer, gekategoriseer, vergelyk en geïnterpreteer word om sodoende tot die begrip van dit wat ondersoek word, te kom (Henning, 2004:127; McMillan & Schumacher, 2001:462). Merriam (1998) verduidelik dat kategorieë geskep moet word om van al die data sin te maak. Die kodering van data maak dit makliker om die data te ondersoek, temas tussen kategorieë te identifiseer en verdere ervarings rakende die konteks van die studie te verkry.

Die kwalitatiewe data gegeneer uit die studie is verwerk en ontleed deur die konstante vergelykende metode (vgl. Merriam, 2009). Die proses van die konstante vergelykende metode begin by 'n spesifieke gebeurtenis of respons in 'n stel data, byvoorbeeld 'n onderhoud, fokusgroepbespreking of veldnotas, wat met ander gebeure of response in dieselfde of 'n ander stel data vergelyk word (Boeije, 2002; Merriam, 2009). Dié metode beskryf die sistematiese manier om sin te maak van en betekenis te kry uit die deelnemers se gevoelens, denke en aksies wat verband hou met die navorsingsvraag deur die data in kategorieë en subkategorieë te identifiseer.

Die volgende stappe van die data-ontledingsproses (Creswell, 2003) is deur die navorser gevolg:

1. Tydens die eerste stap het die navorser deur al die verskillende veldnotas en transkripsies gelees en moontlike idees, onsekerhede en gedagtes georganiseer en in die kantlyn neergeskryf.
2. Die navorser het al die inligting deurgegaan en daaroor besin om betekenis te bepaal. Die inligting wat herhaaldelik voorgekom het, is in hoofemas georganiseer en op 'n nuwe bladsy neergeskryf. Alle irrelevante data is uitgeskakel.
3. In die derde fase is 'n koderingstelsel ontwikkel waar die organisering van data in dele plaasgevind het. Die transkripsies van al die ingesamelde data is in kleiner gedeeltes opgebreek deur relevante aanhalings in die kantlyn neer te skryf. Dit het gehelp om sistematiese patrone van data af te lei. Die data is vergelyk om temas wat verband hou met mekaar in kategorieë te groepeer en te benoem.
4. Die temas is weergegee deur van aanhalings vanuit die onderhoude of dokumente gebruik te maak. So is deelnemers se opinies en ervarings weerspieël.
5. Al die data is na die ontleding teenoor bestaande literatuur geverifieer om sodoende resultate en bevindings uiteen te sit.

Alle data moet goed bestuur word en daarom het die navorser gepoog om deurgaans deeglike rekord van alle data te hou (vgl. De Vos, 1998:334).

3.7 Etiese aspekte van navorsing

Aangesien daar met kwalitatiewe studie gepoog word om persoonlike betekenis, ervarings en persepsies vanuit die data te verkry, het die navorser gepoog om geldigheid en betroubare kennis op 'n etiese wyse in te samel ten einde geloofwaardige resultate te lewer (vgl. Merriam, 1998:198). Vervolgens word daar verwys na wat geldigheid en betroubaarheid is, asook die verskillende strategieë om etiese verantwoordbaarheid te verhoog.

3.7.1 Geldigheid

Geldigheid van die bevindings geniet die hoogste prioriteit in al die stappe van die navorsingsproses. Volgens Merriam (1998:201) is geldigheid die eienskap waar enige bevinding die realiteit weerspieël. Creswell (2003) verduidelik dat geldigheid in die kwalitatiewe navorsingsproses daarvan afhang of die bevindings wat in die studie verkry is, uit

die oospunt van die navorser en deelnemers akkuraat is. Krefting (1991) beweer dat kwalitatiewe navorsing geldig is wanneer dit 'n akkurate beskrywing of interpretasie van menslike ervaring weergee, sodat die persone wat die ervaring deel, dadelik met die beskrywing sal identifiseer. Die beskrywing behoort so ryk te wees dat dit die leser in staat moet stel om die bewysvoering te volg vanaf die probleemstelling tot die gevolgtrekking (Merriam, 1991). Gedurende hierdie navorsing is die onderhoudvrae deeglik en konstruktief nagegaan sodat dit die navorsingsvrae kon beantwoord.

3.7.2 Betroubaarheid

Die betroubaarheid van 'n kwalitatiewe studie word weerspieël deur die noukeurige dokumentering van die navorsingsprosedure en -konteks. Dit behoort so operasioneel moontlik beskryf te word sodat dit vir ander navorsers sin maak, toeganklik is en gerepliseer kan word (Yin, 2003). Met ander woorde, wanneer dieselfde ondersoek op 'n later stadium geloods word en dieselfde prosedures gevolg word, moet dieselfde waarnemings en gevolgtrekkings gemaak kan word.

Merriam (2002) verduidelik dat die navorser die posisie uitdruklik moet stel deur die presiese formulering van die aannames wat onderliggend aan die studie is, die posisie van die navorser teenoor die persone wat ondervra word en ook die volledige beskrywing van die konteks waarin die data ingesamel is. Betroubaarheid verwys na die mate waartoe die leser oortuig is dat die bevindinge eg is en as betroubaar beskou kan word as dit herhaalde waarneming of resultate tot gevolg het.

Tydens hierdie studie is betroubaarheid afgelei van die vergelyking van die deelnemers se beleefde ervaring ten opsigte van kreatiwiteit in EBW-onderrig en is die data wat ingewin is met die literatuur van ander navorsers vergelyk. Die navorser het dwarsdeur die insamelingsproses van die data die protokol gehandhaaf en die deelnemers ingelig dat sy 'n bandopname sou maak om later getranskribeer te word vir die ontledingsproses. Die navorser het onderneem om geen deelnemer se identiteit bekend te maak nie en het sodoende vertroulikheid gewaarborg. Die navorser het slegs na die skool verwys as *Skool A* en na die deelnemers volgens nommers. Om die betroubaarheid van die transkripsie te verseker en enige foute te vermy het die navorser die deelnemers die keuse gegee om die transkripsie te bekragtig deur dit te korrigeer en, indien nodig, onduidelikhede op te klaar (vgl. Polkinghorne, 1995).

Om geldigheid en betroubaarheid te bevorder het die navorser van die volgende drie strategieë gebruik gemaak:

- **Triangulasie:** Dit word gesien as 'n goeie instrument om geloofwaardigheid te verseker (Babbie & Mouton, 2002:277). Dit sluit die gebruik van verskillende bronne van data of metodes van ondersoek in (Merriam, 1998:204; Mertens & McLaughlin, 2004:106). Dit stel die navorser in staat om 'n verskeidenheid van insigte oor die onderwerp te verkry en bevindinge wat bereik word, te vergelyk (McMillan & Schumacher, 2001:408). Gedurende hierdie studie is deelnemers se beleving van kreatiwiteit in die EBW-klaskamer deur middel van waarnemings, veldnotas, fokusgroepbesprekings en onderhoude ondersoek.
- **Deelnemerverifiëring:** Deur deelnemerverifiëring beweeg die navorser terug na die persone van wie die inligting ontvang is om seker te maak alles is korrek (Merriam, 1998:204). Die navorser het in hierdie navorsing vir die deelnemers die geleentheid gegee om die veldnotas en transkripsies na te gaan om sodoende te verseker dat alles in orde is en om enige moontlike foute reg te stel (vgl. Babbie & Mouton, 2002:277).
- **Gegewe tydperk vir veldwerk:** Die veldwerk het geskied tydens 'n spesifieke periode, naamlik April tot September 2017, om sodoende die geldigheid van die data te verseker (vgl. McMillan & Schumacher, 2001:408). In hierdie tydperk kon die navorser die deelnemers se gedrag waarneem om te kon vasstel of hul gedrag algemeen of uniek is.

3.8 Etiese klaring

Etiese navorsing is baie belangrik, juis omdat dit die privaatheid van die deelnemers asook hul werkplek en omstandighede beskerm. Dit is belangrik om te onthou dat deelnemers nie net as navorsingsdoelwitte beskou moet word nie, maar as mense uit eie reg, en daarom moet hul privaatheid beskerm word (Cohen *et al.*, 2007:409). Die verantwoordelikheid lê by die navorser om die belange van die deelnemers te beskerm; met ander woorde, geen deelnemers mag gedwing of teen hul wil geforseer word om aan die studie deel te neem nie, aangesien deelname vrywillig is (Strydom, 2005:59). Die deelnemers het ook die reg om te enige tyd aan die studie te onttrek, as hulle so sou voel.

Die volgende etiese aspekte (Babbie & Mouton, 2001) is aan die deelnemers verduidelik:

- Die doel van die studie is aan die deelnemers bekendgemaak sodat hulle bewus kon wees van die inhoud en waaroor dit handel.
- Die deelnemers is verseker dat fiktiewe name gebruik sou word vir die skool en enige persone wat aan die studie deelneem of aangehaal word, sodat hulle nie geïdentifiseer of op enige wyse benadeel kon word nie.
- Die navorser het die gebruik van bandopnames verduidelik en die deelnemers verseker dat dit veilig bewaar en na afloop van die studie vernietig sou word.
- Die deelnemers kon enige tyd versoek om na die navorsing te kyk.
- Al die data sou hanteer word soos wat dit deur die navorser ontvang word en geen inligting sou gemanipuleer word nie.

Etiese klaring om die navorsing te doen is verkry vanaf die volgende instellings:

- Die Universiteit van Stellenbosch
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement
- Die betrokke openbare skool
- Die ouers van die betrokke leerders
- Die minderjarige graad 7-deelnemers
- Die onderwysers wat deelgeneem het aan die onderhoude

Die deelnemers is dus ten volle ingelig oor die navorsing en die feit dat hul privaatheid beskerm sou word deur van skuilname gebruik te maak.

3.9 Samevatting

Hierdie hoofstuk het gefokus op die beskrywing en bespreking van die navorsingsontwerp en -metodologie wat onderliggend aan hierdie studie is. Etiese aspekte, soos geldigheid en betroubaarheid, is ook bespreek. In hoofstuk vier word die ontleding van data, die bevindinge en die resultate bespreek.

Hoofstuk 4

Navorsingsontleding, interpretasie en bespreking

4.1 Inleiding

In hoofstuk 3 is die navorsingsontwerp en -metodologie wat tydens die studie toegepas is, bespreek ten einde die metodes wat aangewend is om die data te ontleed en te orden, beter te verstaan. In hoofstuk 4 word die ontleding en interpretasie van die kwalitatiewe data en die afleidings voortvloeiend daaruit aangebied om uiteindelik antwoorde op die navorsingsvraag en subvrae te verskaf.

Data word ontleed om moontlike tendense, ooreenkomste of verskille met betrekking tot betekenisvolle temas en patrone wat na vore kom, te identifiseer (Mouton, 2011). Dit skep die geleentheid om sin en betekenis te gee aan woorde, sinne en paragrawe (Henning, 2004).

4.1.1 Sleutelbegrippe

Die volgende tabel toon die sleutelbegrippe wat deel uitmaak van die data-ontleding. Daar word vervolgens veral verwys na hierdie sleutelbegrippe en dus sal die betekenis van elke begrip in die volgende gedeelte betekenis kry.

Tabel 4.1: Sleutelbegrippe

Voorafvraag	VV
Fokusgroepbespreking	FGB
Afrikaanse leerder	AL
Engelse leerder	EL
Onderwyserdeelnemer	OD
Uitpluisvraag	UV
Onderhoudvraag	OV

4.2 Demografie van deelnemers

4.2.1 Leerders

Die navorser het vooraf tien leerders geïdentifiseer om aan die fokusgroepbespreking deel te neem. Omdat die skool uit vier Engelse klasse en een Afrikaanse klas bestaan, is daar besluit

om Afrikaanse sowel as Engelse leerders te betrek. Daar is besluit op vyf Afrikaanse leerders en vyf Engelse leerders. 'n Graad 7-onderwyser wat aan hierdie tien leerders wiskunde onderrig, het voorgestel dat die navorser vooraf 'n paar vrae aan die leerders moet gee om in te vul of oor na te dink sodat die leerders se gedagtes “aan die gang gesit” kan word. Hierdie voorstel is gemaak omdat die leerders mag sukkel om dadelik op hul voete te dink en dit moontlik die gesprekvoering kon belemmer. Vyf voorafvrae is dus saamgestel en aan die leerders uitgedeel. Dit het die leerders die geleentheid gegee om te besin waarom die fokusgroepbespreking sou gaan en kon hulle voorberei op die idees waarom gesels sou word. Hulle kon antwoorde op die voorafvrae neerskryf en byderhand hou tydens die fokusgroepbespreking. Leerders se antwoorde op die voorafvrae het ook deel gevorm van die ontleding en word later in hierdie hoofstuk uiteengesit.

Sekere aspekte rakende die leerderdeelnemers is opgelet en word vervolgens verduidelik.

4.2.1.1 Afrikaanse leerders

Die dag van die fokusgroepbespreking het slegs drie van die vyf leerders wat vooraf geïdentifiseer is, opgedaag. Twee van die leerders (seuns) het onttrek nadat hulle toestemming gegee het om aan die navorsing deel te neem en het verduidelik dat hulle nie meer lus was om deel te neem nie. Leerder 4 het wel toestemming gegee dat sy geskrewe antwoorde (op die voorafvrae) gebruik mag word as deel van die ontleding. 'n Gesprek is toe met die drie oorblywende meisieleerders gevoer.

Uit die gesprekvoering is daar opgelet dat die Afrikaanse leerders baie moeilik gesels en onseker is oor sekere begrippe. Die navorsers moes eers sekere vrae opbreek en vereenvoudig. Die leerders het ook swak taalgebruik gehad en sou maklik hul tale meng. Omdat die antwoorde baie traag voorgekom het, het die navorser aan die einde van die fokusgroepbespreking besluit om die voorafvrae deel te maak van die gesprek. Die keuse is gemaak al sou die geskrewe antwoorde deel wees van die ontleding. Dit het die navorser gehelp om beter te begryp oor hoe hulle oor EBW voel, juis omdat hulle meer onseker voorgekom het as die Engelse leerders.

Daar word voortaan verwys na Afrikaans Leerder 1 (AL1), Afrikaanse Leerder 2 (AL2) en Afrikaanse Leerder 3 (AL3).

4.2.1.2 Engelse leerders

Die dag van die fokusgroepbespreking, het slegs vier van die vyf geïdentifiseerde leerders opgedaag. Leerder 5 het geen verskoning aangebied oor hoekom sy nie opgedaag het nie. 'n Gesprek is gevoer met die oorblywende drie meisies en een seun. Tydens die gesprekvoering het die navorser opgelet dat die Engelse leerders makliker gesels en die vrae die eerste keer verstaan. Alhoewel hulle makliker gesels het, was hul antwoorde kort en kragtig en het daar geen uitbreiding plaasgevind oor wat hul gedagtes rakende die vraag is nie. Omdat die leerders minder onseker voorgekom het, het die gesprekvoering vinniger plaasgevind. Die leerders het ook die voorafvrae ingevul, maar omdat hulle meer selfversekerd voorgekom het, het die voorafvrae nie deel gevorm van die fokusgroepbespreking nie. Die leerders se geskrewe antwoorde is wel gebruik vir ontleding.

Daar word voortaan verwys na Engelse Leerder 1 (EL1), Engelse Leerder 2 (EL2), Engelse Leerder 3 (EL3) en Engelse Leerder 4 (EL4).

4.2.2 Onderwysers

By die betrokke skool is daar net een opvoeder wat al vyf EBW-klasse onderrig. Voor die onderhoude geskeduleer en uiteengesit is, was daar 'n ouer manlike onderwyser wat op aftrede gestaan het. Van sy klasse is deur die navorser waargeneem. Daar is wel geen onderhoud met hom gevoer nie omdat hy die skool verlaat het voordat die navorser se data-insamelingstydperk goedgekeur is. Die nuwe EBW-onderwyser was ook manlik, maar jonger. 'n Onderhoud is met hom gevoer en van sy klasse is waargeneem. Om 'n beter perspektief en mening van EBW-onderwysers te kry is daar met nog twee onderwysers van ander skole onderhoude gevoer.

Daar is begin met 'n stel inleidende vrae om die biografiese inligting van die deelnemers te versamel. Dit het gehelp om die deelnemers op hul gemak te stel. Hieronder volg 'n kort opsomming van die biografiese besonderhede van elke deelnemer.

Onderwyserdeelnemer 1 (OD1) is manlik en 32 jaar oud. Hy onderrig al agt jaar en is 'n jaar lank by die betrokke skool waar die data ingesamel is (Skool A). Die skool val in die kwintiel 1- tot 3-gleuf. Dit is egter die eerste jaar wat hy EBW onderrig en hy het geen opleiding in die vakgebied gehad nie. Hy beklee ook 'n posvlak twee (departementshoof van graad 7)-posisie.

Dit was moeilik om sinvolle antwoorde uit die gesprek met hom te kry omdat hy met 'n sin sou begin en homself dan in die rede sou val en nooit die sin voltooi nie.

Onderwyserdeelnemer 2 (OD2) van Skool B is vroulik en 60 jaar oud. Sy is al 30 jaar in die onderwys, waarvan sy elf jaar by die betrokke skool as 'n posvlak een-onderwyser onderrig. Sy bied al tien jaar EBW aan alhoewel sy geen opleiding in die vakgebied het nie. Sy het haarself vertrouwd gemaak met die leerarea en het kort nadat sy by die betrokke skool begin werk het, verantwoordelik geword vir die beplanning van EBW. Sy gaan ook vir opleiding of kursusse alhoewel sy verduidelik het dat daar nie gereelde opleiding is nie. Die skool waar OD2 betrokke is, val in die kwintiel 4- tot 5-gleuf, met 'n verspreiding tussen gegoede en minder gegoede leerders, alhoewel die meerderheid relatief welgestelde leerders is. Die skool beskik oor van die beste interaktiewe witborde, televisies en hulpbronne en elke klaskamer het toegang tot die internet.

Onderwyserdeelnemer 3 (OD3) van Skool C is manlik en 27 jaar oud. Hy onderrig al vier jaar, waarvan twee jaar by sy betrokke skool as posvlak een-onderwyser is. Hy is opgelei om EBW te onderrig en het verduidelik dat daar nie gereelde kursusse in die vakgebied is nie, alhoewel hy bereid is om enige opleiding by te woon. Die skool waar hy betrokke is, val tussen kwintiel 4 en 5 en beskik oor goeie en bruikbare hulpbronne in die klaskamer.

4.3 Etiese aspekte van die navorsing

Al die etiese voorskrifte van die skool, die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en die universiteit is nagekom, asook alle toepaslike etiese oorwegings met betrekking tot die deelnemers. Al die deelnemers is deurentyd ingelig dat hulle vrywillig deelneem en te enige tyd kon onttrek, indien hulle so sou voel. Die belangrikheid om die identiteit van al die deelnemers en die skool te beskerm, is ook aan deelnemers oorgedra. Een van die drie onderwyserdeelnemers was aanvanklik skepties om deel te neem en was nie seker of hul antwoorde waarde tot die studie sou bydra nie. Die navorser het dus al die deelnemers verseker dat enige moontlike antwoord of idees wat hulle sou deel, as waardevol beskou sou word. Die leerderdeelnemers was baie opgewonde, eerstens omdat hulle gekies is om aan die studie deel te neem, en ook omdat hulle gevoel het dat hul idees en menings gepubliseer gaan word.

Die navorser het aan sowel die leerder- as die onderwyserdeelnemers verduidelik dat die onderhoude of gesprekvoering sou plaasvind volgens die tyd en plek wat hulle die beste sou pas. Al drie onderwyseronderhoude het na skool plaasgevind, elkeen in die gemak van die betrokke onderwyser se klaskamer. Die Afrikaanse fokusgroepbespreking het na skool plaasgevind. Die Afrikaanse leerders was nie almal betrokke by aktiwiteite na skool nie; daarom was dit makliker om 'n vasgestelde datum en tyd daarvoor te bepaal. Twee van die Afrikaanse leerders het kort voor die gesprekvoering onttrek en die navorser hul wense respekteer.

Die Engelse leerders het almal verskillende buitemuurse aktiwiteite na skool gehad sodat dit moeiliker was om 'n bepaalde tyd vir die fokusgroepbespreking vas te stel. Daar is dus besluit, met toestemming van die leerders, om die fokusgroepbespreking tydens een van die navorser se afperiodes, te hou. Toestemming is van die betrokke onderwysers gekry om leerders uit die klasse te onttrek. Een van die Engelse leerders het op die dag van die fokusgroepbespreking onttrek en die navorser het die leerder se wense gerespekteer.

Al die deelnemers het baie goed saamgewerk en die navorser kon waarneem dat hulle in 'n mate geglo het dat hul menings en gevoelens wel waarde tot die navorser se studie kon toevoeg.

4.4 Organisering van die data-ontleding

Die navorser se hoofdoel van die ondersoek was om te probeer bepaal tot watter mate daar 'n kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer bestaan en hoe kreatiwiteit wel ondersteun en gestimuleer kan word om sodoende die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaar uit te bring. Die navorser het dus tydens die ondersoek probeer uitpluis watter siening oor kreatiewe onderrig by die onderwysers en leerders bestaan. Die navorser het vervolgens ook probeer vasstel of EBW-onderwysers en -leerders die leerarea as belangrik ag, asook of daar enige uitdagings ervaar word en tot watter mate doeltreffende onderrig in die EBW-klaskamer toegepas word.

Die raakpunte wat ondersoek is word vervolgens in Tabel 4.2 opgesom. Daar word verwys na “bepalings” en “uitpluisvrae”. Die bepaling is die aspekte wat die navorser hoofsaaklik ondersoek het en dus moontlik wou beantwoord. Die uitpluisvrae is vrae waarmee die navorser geworstel het en waarvoor die deelnemers se antwoorde, menings en ervarings gebruik is om

hierdie vrae te kon “uitpluis”. Hierdie tabel kan as ’n wegspringplek gebruik word om die reis na die beantwoording van die navorsingsvraag te vergemaklik.

Die navorsingsvraag behels die volgende: Hoe word leerders tydens EBW-onderrig ondersteun en toegerus met vaardighede en kennis wat prakties en kreatief van aard is?

Tabel 4.2: Bepalings en uitpluisvrae

Bepalings	Uitpluisvrae
Tot watter mate bestaan daar ’n kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer?	Watter sienings van kreatiewe onderrig bestaan by onderwyser en leerders?
Watter moontlike onderrigbenaderings of -metodes kan gebruik word om leerders te ondersteun en toe te rus met vaardighede en kennis wat kreatief en prakties van aard is?	Word EBW as belangrik geag deur EBW-onderwysers en -leerders?
Hoe kan kreatiwiteit ondersteun en gestimuleer word in die EBW-klaskamer?	Watter uitdagings word in die EBW-klaskamer ervaar?
	Tot watter mate word doeltreffende onderrig in die EBW-klaskamer toegepas?

Om die gegewe bepalings en uitpluisvrae te kon ondersoek en beantwoord is daar van die volgende tegnieke gebruik gemaak:

- Gevallestudie: Daar is indringend na die bepaalde situasie, naamlik twee graad 7-EBW-klasse, een Engels en een Afrikaans, asook drie EBW-onderwysers in hul natuurlike omgewing gekyk.
- Waarnemings: Dit het die navorser gehelp om waarnemings en patrone te verifieer.
- Veldnotas: Geskrewe data het die navorser gehelp om enige aksies of gebeure wat nie noodwendig op bandopnames opgeneem kon word nie, neer te skryf en later te gebruik met die ontleding van data.
- Fokusgroepbesprekings: Tydens die gesprek het die navorser ’n goeie idee gekry van die deelnemers se gevoelens en waardevolle inligting het hieruit na vore gekom.

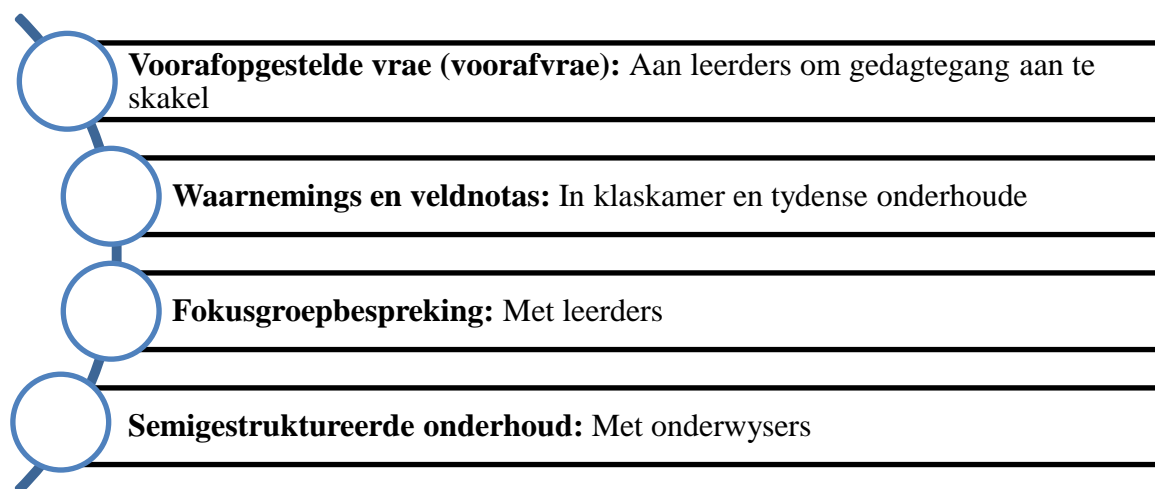
- Semigestruktureerde onderhoud: Deelnemers se antwoorde het die navorser gehelp om aannames te bevestig en nuwe inligting en antwoorde in te win op vrae wat gevra is.

Die data is op die volgende wyse ontleed en voorgestel: Die bepalings is na afloop van die data-ontleding beantwoord na aanleiding van inligting wat uit die gesprekvoering met die leerder- en onderwyserdeelnemers na vore gekom het. Dit het dit makliker gemaak om eers die aspekte wat uitgepluis moes word, te ontleed om dus die bepalings daarna te kon beantwoord of begryp. Hierdie tegnieke is gebruik om antwoorde op die vrae te kry. Tabelle sal in die volgende gedeelte gebruik word om die data wat ingewin en ontleed is, uiteen te sit en te verduidelik.

4.5 Data-ontleding

4.5.1 Praktiese voorstelling

Die volgende voorstelling kan gebruik word om te sien van watter hoeke die data ingewin is en hoe dit gebruik is.



Figuur 4.1: Wyse waarop data ingewin is

Soos bogenoemde wys, is daar vooraf vrae aan die leerders uitgedeel wat hulle in staat gestel het om daarvoor na te dink voordat die fokusgroepbespreking sou begin. Die leerders is ook toegelaat om hul geskrewe antwoorde by hulle te hou. Die voorafvrae is so saamgestel om aan te sluit by dit wat die navorser probeer vasstel en dit het uiteindelik ook die navorser gehelp om beter insig te kry in die gedagtes van leerders.

Die voorafvrae se antwoorde sal tesame met die onderhoudvrae en antwoorde gebruik word om moontlike temas en patrone te identifiseer en te ontleed. In die volgende tabel sal die vyf voorafvrae ontleed word volgens die antwoorde van beide die Afrikaanse en Engelse leerders. Daar sal na elke leerder se antwoord gekyk word en uiteindelik sal 'n uitkomst uit die antwoorde gevorm word.

Tabel 4.3: Data organisering van voorafvrae

Voorafvraag (VV)	Antwoorde		Uitkoms
	Afrikaanse leerdere (AL)	Engelse leerdere (EL)	
1. Hou jy van EBW en hoekom? <i>Do you like EMS and why?</i>	<p>AL1 – Ja, interessant, leer van buitewêreld</p> <p>AL2 – Ja, interessant, leer om besigheid te begin en bestuur en 'n leier te wees</p> <p>AL3 – Ja, kan help in toekoms</p> <p>AL4 – Ja, leer om met geld te werk, entrepreneur te wees</p>	<p>EL1 – No, will not use in future</p> <p>EL2 – No, accounting concepts too hard</p> <p>EL3 – Yes, how to use money, how to save and invest</p> <p>EL4 – Yes, how to save money, how to start a business</p>	<p>6 uit 8 het ja gesê.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interessant • Hoe om 'n besigheid te begin • Hoe om met geld te werk • Hoe om te spaar
2. Wat beteken dit om kreatief te wees? <i>What does it mean to be creative?</i>	<p>AL1 – oorspronklike idees, dink uit boks</p> <p>AL2 – eie idees, kwaliteit om te maak</p> <p>AL3 – dinge op verskillende maniere doen</p> <p>AL4 – verbeelding, doen dinge op nuwe manier</p>	<p>EL1 – express yourself, think out of box</p> <p>EL2 – use of imagination or original ideas to create something</p> <p>EL3 – think of new ideas</p> <p>EL4 – think of new ideas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verbeelding gebruik • Uit die boks dink • Eie en nuwe idees • Doen dinge op nuwe manier
3. Lys die goeie dinge wat EBW jou kan leer. <i>List the good things EMS teach you.</i>	<p>AL1 – help om met besigheidskop te dink, maak oë oop vir nuwe dinge.</p> <p>AL2 – leer hoe om met geld te werk</p> <p>AL3 – hoe om geld te gebruik, help om te begroot</p> <p>AL4 – geld te werk, hoe om 'n entrepreneur te wees</p>	<p>EL1 – how to save, how to spend money wisely, how to start a business, how to be a good entrepreneur</p> <p>EL2 – history of money, difference between goods and services. How to calculate is a business makes a profit or lost</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe om te spaar • Hoe om 'n besigheid te begin • Hoe om met geld te werk • Hoe om 'n goeie entrepreneur te wees • Winste, verlies en begrotings

Voorafvraag (VV)	Antwoorde		Uitkoms
	Afrikaanse leerders (AL)	Engelse leerders (EL)	
		<p>EL3 – how to deal with money, how to start a business, analyse a business</p> <p>EL4 – how to save money, how to start a business, difference between profits, loses and budget</p>	
<p>4. Lys die dinge waarvan jy nie in EBW hou nie. <i>List the things you do not like in EMS.</i></p>	<p>AL1 – baie leerwerk</p> <p>AL2 – baie werk, moeilike somme en begrippe</p> <p>AL3 – geen slegte goed, wil meer van EBW leer.</p> <p>AL4 – konsepte is te lank en moeilik</p>	<p>EL1 – definitions and words are difficult to understand</p> <p>EL2 – accounting concepts, personal statements of net worth, types of expenses businesses have</p> <p>EL3 – nothing, I like EMS</p> <p>EL4 – different kind of profits, budgets, accounting concepts</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Baie leerwerk • Moeilike konsepte en definisies • Rekeningkundige begrippe en somme
<p>5. Hoe kan jou EBW-onderwyser die slegte dinge verander of verbeter? <i>How can your EMS teacher change or improve the things that you do not like?</i></p>	<p>AL1 – leer of vertel meer van EBW</p> <p>AL2 – meer verduidelik, korter opsom, sommer meer verduidelik</p> <p>AL3 – geen verandering, hou van EBW</p> <p>AL4 – meer interessant maak, meer voorbeelde, praat op ons vlak</p>	<p>EL1 – explain more</p> <p>EL2 – explain more, use modern examples and terms that we understand</p> <p>EL3 – nothing</p> <p>EL4 – teach more ways of how to save money</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Verduidelik meer • Beter en meer voorbeelde op hulle vlak • Interessant maak • Nuwe maniere dink om konsepte te verduidelik

Die volgende hoofgedagtes wat spruit uit die ontleding word in Tabel 4.3 voorgestel:

- Leerders se siening van kreatiwiteit: verbeelding gebruik, uit die boks dink, eie en nuwe idees, doen dinge op nuwe manier
- Leerders se siening van die belangrikheid van EBW: hoe om 'n besigheid te begin, hoe om met geld te werk, hoe om te spaar, hoe om 'n goeie entrepreneur te wees, winste, verlies en begrotings.
- Uitdagings in die EBW-klaskamer: baie leerwerk, moeilike konsepte en definisies, rekeningkundige begrippe en somme.
- Leerders se siening oor doeltreffende onderrig in EBW-klaskamer: verduidelik meer, beter en meer voorbeelde op hulle vlak, interessant maak, nuwe maniere dink om konsepte te verduidelik.

4.6 Ontledingsmetode

Die volgende tabel bied 'n samevatting van die hoofaspekte, naamlik die *uitpluisvrae* en hoe die *voorafvrae* (Bylae 1), *fokusgroepbespreking* (Bylae 2) en *onderhoudvrae* (Bylae 3) daarby aansluit. In die tabel word daar in hakies verwys na die vraag as, byvoorbeeld, Vraag 2 van elke bylae.

Tabel 4.4: Samevatting van al die vrae

Uitpluisvrae (UV)	Voorafvrae (VV) en fokusgroepbespreking (FGB)	Onderhoudvrae (OV)
1. Watter siening bestaan rondom kreatiewe onderrig by die onderwyser en leerders?	VV: Wat beteken dit om kreatief te wees? (Vr. 2) FGB: Moet iemand wat EBW as vak neem kreatief kan dink en werk? (Vr. 3)	Wat is u begrip oor kreatiwiteit en sou u dit as 'n belangrike element in die EBW-klaskamer beskou? (Vr. 5) Wat is u beleefde ervaring van kreatiwiteit in die EBW-klaskamer (Vr. 6)

Uitpluisvrae (UV)	Voorafvrae (VV) en fokusgroepbespreking (FGB)	Onderhoudvrae (OV)
2. Word EBW belangrik geag deur EBW-onderwysers en -leerders?	<p>VV: Hou jy van EBW? (Vr. 1)</p> <p>VV: Lys die goeie dinge wat EBW jou leer. (Vr. 3)</p> <p>FGB: Wat kom in julle gedagtes op as julle aan EBW dink? (Vr. 1)</p> <p>FGB: As jy 'n keuse kon hê, sou jy EBW neem? (Vr. 2)</p>	<p>Wat is u beleefde ervaring oor die onderrig van EBW? (Vr. 4)</p> <p>Is u bewus van wat in die EBW-kurrikulumverklaring uiteengesit is? (Vr. 3)</p>
3. Watter uitdagings word in die EBW-klaskamer ervaar?	<p>VV: Lys die dinge waarvan jy nie in EBW hou nie. (Vr. 4)</p> <p>FGB: Wat is julle benadering oor hoe EBW onderrig word? (Vr. 4)</p>	<p>Is u opgelei/gekwalifiseer om EBW te onderrig? (Vr. 1)</p> <p>Gaan u vir gereelde opleiding in u veld? (Vr. 2)</p>
4. Tot watter mate word doeltreffende onderrig in die EBW-klaskamer toegepas?	<p>VV: Hoe kan jou onderwyser die slegte dinge verander? (Vr. 5)</p> <p>FGB: Tot watter mate kan julle aangemoedig, ondersteun en toegerus word met kennis en vaardighede wat meer prakties en kreatief is sodat die teorie vir julle kan sin maak? (Vr. 5)</p>	<p>Watter moontlike onderrigbenaderings of -metodes kan gebruik word om leerders te ondersteun en toe te rus met vaardighede en kennis wat kreatief en prakties van aard is sodat die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaarkom? (Vr. 7)</p>

4.6.1 Ontleding en interpretasie van die fokusgroepbespreking en onderhoude

Soos in Tabel 4.4 uiteengesit is, is die *uitpluisvrae* as riglyn gebruik om die navorsingsvraag en subvrae (*bepalings*) te rig en te beantwoord. Dit het as 'n instrument gedien om die bepaalde vrae aan die leerders en onderwyser te stel om sodoende antwoorde op die vrae te kon kry. Die data wat verkry is, word vervolgens uiteengesit en ontleed. Die vrae wat aan die leerders en onderwyser gestel is, was nie noodwendig dieselfde bewoord nie, maar het dieselfde toon gehad om die antwoord op dit wat *uitgepluis* moet word, te verkry. Die rede vir die vraag sal voortaan kortliks verduidelik word.

4.7 Bevindinge van hoe kreatiewe onderrig in die EBW-klaskamer plaasvind

4.7.1 Kreatiwiteit in EBW-onderrig

Soos in hoofstuk 2 genoem is, vorm die jeug 'n kritieke grondslag vir toekomstige ontwikkeling en moet hulle opgelei word om rolspelers te wees in die ontwikkeling van strategieë wat daarop gerig is om ekonomiese groei te handhaaf en uit te bou. Daar is geargumenteer dat dít slegs moontlik is wanneer leerders die geleentheid gebied word om sosiaal-ekonomiese uitdagings te hanteer deur betrokkenheid en kreatiwiteit te ontwikkel en te bevorder. Daar is bevestig dat kreatiwiteit in die EBW-klaskamer nie net daaroor gaan om 'n besigheid te bestuur nie, maar ook om leerders te leer om vernuwend te handel en sake op unieke en skeppende wyses aan te pak.

Uitpluisvraag 1: Watter siening bestaan rondom kreatiewe onderrig by die onderwyser en leerders?

Hierdie vraag is gestel om te bepaal of die leerders en onderwysers begryp wat dit beteken om kreatief te wees.

VV aan leerders: Wat beteken dit om kreatief te wees? / What does it mean to be creative? (Vr. 2)

AL2, AL3 en EL2 het geskryf dat kreatiwiteit oor *verbeelding* gaan en dat 'n mens dinge op 'n *nuwe manier* doen. AL1, AL2, EL3 en EL4 het verwys na 'n mens se vermoë om aan *oorspronklike en nuwe idees* te dink, en AL1 en EL1 het ook daarna verwys om *uit die boks te dink*.

Fokusgroepbespreking met leerders: Moet iemand wat EBW as vak neem, kreatief kan dink en werk? / Do you think someone who takes EMS as a subject must be able to think and work creatively? Provide reasons. (Vr. 3)

Die Afrikaanse leerders het minder seker van hulself voorgekom en onseker geantwoord. Die navorser moes gereeld voorbeelde inbring of die vraag herhaal, verduidelik of opbreek sodat die leerders beter sou kon verstaan, juis omdat hulle net eenwoord-antwoorde gegee het. Al drie leerders het “ja” geantwoord, maar dit het voorgekom asof hulle “ja” sê omdat hulle gevoel het dat dit die regte antwoord sou wees. Die navorser het gesê: *Goed, gee vir my 'n voorbeeld?*

... sê nou maar jy begin 'n besigheid, moet jy like weet hoe om dit te like werk. [AL 2]

... want jy moet jou eie oorspronklike idees hê. [AL 1]

... ek weet nie. [AL 3]

Daar is verwys na die entrepreneursdag of markdag wat hulle gehad het –

Wat het julle gedoen om kreatief te wees? [navorsers]

... plakkate gemaak. Die pakkies kreatief en mooigemaak. [AL 2]

... en is daar iets wat julle sou wou oordoen? [navorsers]

... ek sou meer decorations ingebring het om meer aandag te trek om mense te lok. [AL3]

Die Engelse leerders het meer seker van hulself voorgekom, maar tog was hul antwoorde baie kort en tot die punt:

... yes because if you want to open a business, you can't be the same as the other person; you can't have the same ideas. You must be able to have your own ideas so that you can stand out. [EL4]

... yes. [EL2] [leerder het geen rede gehad hoekom nie.]

EL3 het eers “nee” gesê (gelyk of hy homself nie kon uitdruk nie), maar toe verduidelik dat hy bedoel “ja”:

... no. I mean. Um no, you do. Like you have to sell the same stuff, but obviously a bit different. [EL3]

... yes, you should think creatively because if you want to be an entrepreneur you have to think creative and innovative. [EL2]

Onderhoudsvraag aan onderwysers: Wat is u begrip oor kreatiwiteit en sou u dit as 'n belangrike element in die EBW-klaskamer beskou? (Vr. 5)

OD1 het nie die eerste vraag beantwoord oor wat sy begrip oor kreatiwiteit is nie. Hy het wel gesê dat dit 'n belangrike element in die EBW-klaskamer is, maar het nie veel daarop uitgebrei nie:

... Ja, definitief ... kwartaal drie waar kreatiwiteit inkom met entrepreneurskap.

Alhoewel daarteenoor praat hy van vaste reëls in EBW:

... Ek dink daar is vaste reëls en vaste maniere van hoe jy die dinge doen, soos byvoorbeeld, ek dink nou die heelyd daaraan, maar dit is wat ons nou hierdie kwartaal gedoen het, die netto waardes en begrotings en goed soos dit ...

OD1 glo wel dat EBW leerders kan help om iets uit niks te maak:

... en ek probeer vir hulle wys al hierdie mense wat deur entrepreneurskap soveel suksesse behaal het en dat hulle dit ook eintlik kan doen en uit niks uit iets kan maak... wat hierdie kinders partykeer kan regkry met niks en dit sien ek wanneer hulle saamwerk, veral in die groepe en die entrepreneursdag en so nou byvoorbeeld as hulle nou 'n tegnologiesmodel moet bou of iets soos dit.

OD1 het bevestig dat hy glo dat kreatiwiteit in EBW teenwoordig moet wees, alhoewel hy nie weet hoe dit in graad 8 en 9 is nie:

... definitief moet daar kreatiwiteit wees in die vak in graad 7. Ek weet nie hoe dit in graad 8 en 9 is nie, maar ek weet entrepreneursdae is regdeur; veral daar moet kreatiwiteit baie belangrik wees.

OD2 het ook nie die eerste vraag beantwoord oor haar begrip van kreatiwiteit nie, maar net verduidelik dat sy kreatiwiteit meer in die afdeling van entrepreneurskap raaksien:

... Ja, ek dink nogal kreatiwiteit kom veral in entrepreneurskap na vore... die ouens wat kreatief is, kan dan geweldig kreatief wees met hulle plakkate, met hulle sakeplanne, met dit wat hulle gaan verkoop en wat hulle gaan maak ... So daarin kom hulle kreatiwiteit nogals goed na vore.

OD3 beskou kreatiwiteit as die vermoë om dinge uit jou eie perspektief te sien en om jouself te verbeel wat is, wat kan wees en wat was.

... it is the ability to see things from you own point of view and to imagine what is, what could be, what was ...

OD3 glo dat kreatiwiteit in EBW belangrik is, maar dat dit versteek word, asook deur die KABV:

... however, I think with CAPS the creativity aspect is a little too hidden away and not given as much room to express itself.

Hy glo dat leerders die geleentheid in EBW gegee moet word om kreatief te werk sodat hulle probleme op hul eie manier kan oplos. Hy glo dat dit 'n generasie sal skep wat kan dink en doen – wat problem kan oplos en nie net raaksien nie:

... I think kids need room for creativity in EMS to take practical problems and solve it in their own unique way, this will breed a generation of thinkers and doers ... people who won't just see the problem but also see a solution ... ultimately it will create entrepreneurs.

Onderhoudvraag aan onderwysers: Wat is u beleefde ervaring van kreatiwiteit in die EBW-klaskamer (Vr. 6)

OD1 het verduidelik dat hy definitief kreatiwiteit in die EBW-klaskamer sien:

Ja, dit is definitief daar. Soos laas jaar was daar 'n kind wat byvoorbeeld met die entrepreneursdag ... Hy was baie slim ... Almal het hierdie groot stalletjies gehad en koekies en samoesas en hy het letterlik net hierdie bak vol water gevat en 'n R5 onder ingesit en vir die kinders gesê: "jy moet 'n R2 in daai bak laat val. En as dit die R5 raak, kan jy die R5 kry, maar as nie, dan is die R2 myne." Wetenskaplik gaan daai R2 nooit daai R5 rêrig tref nie. So hy het niks uitgawes gehad nie, net inkomstes.

Hy het verduidelik dat hy dink dit is hoe leerders moet dink – buite die boks:

... Ek dink dit is hoe hulle moet dink. Nie hoe lekker dit vir iemand anders kan wees nie, maar hoe kan hulle die meeste inkomstes maak. Om die meeste insette te kry as die meeste uitsette. So daar is ... hulle is definitief kreatief.

OD2 glo wel dat kreatiwiteit meer voorkom in entrepreneurskap as in finansiële geletterdheid:

... kyk, finansiële geletterdheid gaan nie so baie kreatief wees, as wat dit nou meer rekeningkunde is nie, maar in jou entrepreneurskap beslis.

OD3 het verduidelik dat sy ervaring met kreatiwiteit beperk is as gevolg van die beperkte tyd wat die KABV bied, alhoewel hy probeer tyd afknyp om met sy klasse gesprekke te voer oor gebeure in die ekonomie om hulle sodoende te help om verder te dink as wat die handboek sê:

... my experience with creativity in the classroom is limited. CAPS doesn't allow for much time; however, myself and my classes have in-depth conversations about issues in our economic world and we look at their ideas of how to solve them ... that would be the closest to creativity, besides for advertising and so on, but a very small part.

Bevindinge gemaak van uitpluisvraag 1: Watter siening bestaan rondom kreatiewe onderrig by die onderwyser en leerders?

Uit bogenoemde *uitpluisvraag 1* is daar afgelei dat die onderwyserdeelnemers nie 'n duidelike begrip van kreatiwiteit het nie en daar is tot die slotsom gekom dat beide die leerder- en onderwyserdeelnemers kreatiwiteit beperk tot entrepreneurskap. Twee onderwyserdeelnemers beskou EBW as 'n leerarea met vaste reëls en begrippe wat leerders hoofsaaklik in die afdeling van entrepreneurskap toelaat om kreatief te dink en te werk. Die oorhoofse probleem is egter dat daar die gewoonte aangeneem word dat 'n mens net kreatief kan wees in die tradisionele afdeling van entrepreneurskap, waar leerders eenkeer per jaar kreatief dink deur hul stalletjie mooi te versier. Daar bestaan dus 'n wanopvatting van en houding teenoor kreatiwiteit in EBW. Daarmee saam bestaan die probleem, wat deur OD3 ervaar word, dat daar nie genoegsame tyd aan kreatiwiteit in die EBW-klaskamer bestee word nie, juis omdat dit ingehok word deur die KABV. OD3 besef wel die voordeel daarvan as leerders wel aan kreatiwiteit in EBW blootgestel word en probeer dus op sy eie manier, op 'n klein skaal, om leerders bloot te stel aan kreatiewe denkvermoë.

4.7.2 Belangrikheid van EBW-onderrig

In die 21ste eeu word kreatiwiteit en probleemoplossing as 'n belangrike element vir sukses en vooruitgang beskou. Daarom kan EBW-onderrig 'n positiewe bydrae maak juis omdat die uitkomsteg grond is op die beginsels om leerders toe te rus met praktiese kennis, vaardighede, waardes en houdings, met die doel om leerders in staat te stel om in 'n komplekse samelewing deel te neem.

Uitpluisvraag 2: Word EBW belangrik geag deur EBW-onderwysers en -leerders?

Met hierdie vraag het die navorser probeer vasstel of EBW as 'n belangrike leerarea beskou word.

Voorafvraag aan leerders: Hou jy van EBW en hoekom? / Do you like EMS and why? (Vr. 1)

Agt van die tien leerders (net sewe het deelgeneem aan die fokusgroepbespreking) het die voorafvrae ingevul en die uitkomsteg was soos volg: ses uit agt het "ja" geantwoord, terwyl die ander twee "nee" geantwoord het.

Die *ja*-antwoorde: AL1 en AL2 het gesê dit is interessant en leer hulle van die buitewêreld en hoe om 'n besigheid te begin. AL3, AL4, EL3 en EL4 het gesê dat EBW hulle leer hoe om met geld te werk. AL4 het bygevoeg dat dit 'n mens leer hoe om 'n goeie entrepreneur te wees, terwyl AL3 geskryf het dat EBW 'n mens help met sekere aspekte in die persoon se toekoms. EL3 het geskryf dat EBW hom leer hoe om sy geld effektief te spaar en te belê, en EL4 het geantwoord dat EBW 'n mens ook die kennis gee oor hoe om 'n besigheid te begin.

Die *nee*-antwoorde: EL1 het gevoel dat EBW nie 'n vak is wat sy in haar toekoms gaan nodig hê nie en het EL2 verduidelik dat die rekeningkundige konsepte te moeilik is.

Voorafvraag aan leerders: Lys die goeie dinge wat EBW jou leer. (Vr. 3)

AL2, AL3, AL4 en EL3 het verduidelik dat EBW 'n mens kan leer hoe om met geld te werk, terwyl EL1 en EL3 gesê het dat EBW hulle leer hoe om te spaar. AL2, AL3, AL4, EL1, EL3 en EL4 het verder verduidelik dat EBW hulle ook leer hoe om goeie entrepreneurs te wees, hoe om 'n besigheid te begin en hoe om te werk met sekere

geldelike aspekte van 'n besigheid, byvoorbeeld begrotings, winste en verliese en besigheidsontleiding. AL1 het gevoel dat EBW haar help om haar oë oop te maak vir nuwe dinge en geleenthede en hoe om in 'n span te kan saamwerk.

Fokusgroepbespreking met leerders: Wat kom in julle gedagtes op as julle aan EBW dink? (Vr. 1)

Hier is daar eenwoord-antwoorde gegee omdat dit letterlik die woord is wat in leerders se koppe opgekrom het as hulle die woord EBW hoor of daaraan dink:

- Geld – AL1 en EL1
- Somme – AL1 en AL2
- Besigheid – AL2, EL1 en EL3
- Buitewêreld – AL1
- Ekonomie – AL3
- Rekeningkunde –EL4

Fokusgroepbespreking met leerders: As jy 'n keuse kon hê, sou jy EBW neem? / If you would have a choice, would you like to take EBW as a subject? Provide reasons. (Vr. 2)

Al drie die Afrikaanse leerders het “ja” gesê en soos volg verduidelik:

... dit leer jou meer van die buitewêreld en wat aangaan en hoe om 'n besigheid te begin en hoe om kreatief te wees en goed soos daai. [AL1]

... want dit help jou om kreatief te wees en 'n besigheid te begin. [AL2]

... um, want soos ek gesê het dit help jou met jou beroep en wat jy wil word. [AL3]

Die navorser het gevra wat sy wil word en haar antwoord was:

... 'n Accountant. [AL3]

Die Engelse leerders het nie dadelik gereageer nie en die navorser het die vraag soos volg verduidelik:

... Say, for instance, School A gives you a choice to choose between EMS and natural sciences and technology, what subject would you choose and why? [Navorser]

... NST. It is easier to learn. [EL1]

... It is a very hard question, Ma'am ... But I think I will go for EMS ... Because I think it will help me in the future ... With business and to buy stuff. [EL3]

... NST... Because it is difficult to learn the keywords and stuff. [EL2]

... EMS because it will help me to open a business because of the background of EMS. [EL4]

Onderhoudvraag aan onderwysers: Wat is u beleefde ervaring oor die onderrig van EBW? (Vr. 4)

OD1 het verduidelik dat hy van EBW hou en dat hy daarvan hou om met die leerders daaroor te praat. Hy het ook gesê hy dink die leerders hou ook daarvan:

Persoonlik hou ek baie baie daarvan. Ek dink die kinders hou ook baie daarvan omdat dit met geld te doen het en ... maar die ding is ek hou daarvan om bietjie meer met die kinders te praat daaroor. Ek wil hoor wat hulle te sê het daaroor. Veral, mens kyk na begrotings en goed soos dit en wat hulle daarvan dink.

Hy het verder verduidelik dat hy dink die leerders dit wel as makliker beskou as wat dit eintlik is:

... Ek dink net wanneer hulle dit gaan leer, vat hulle dit net 'n bietjie vir granted, omdat hulle dink dit is makliker as wat dit nie eintlik is nie. Want baie van die EBW-goed, kan jy nie net soos 'n papegaai gaan leer nie, jy moet dit nog steeds prakties gaan apply ...

Wat hy probeer verduidelik het, is die volgende:

... byvoorbeeld 'n assessering waarin hulle baie swak gedoen het, ek gee vir hulle klomp inkomstes en uitgawes, bates, laste onder mekaar; hulle moet dit nou letterlik net in 'n kolom gaan plot, maar hulle kon nie die verskil tussen 'n inkomste, uitgawe, bate en 'n las doen nie.

OD1 beklemtoon wel aan die einde van die vraag die volgende:

... maar die ding is, ek dink dit is 'n baie belangrike vak.

OD2 het van haar ervaring vertel en gesê dat sy al gesien het dat daar leerders is wat van EBW hou en leerders wat nie daarvan hou nie:

Ek dink, jy kry kinders wat daarvan hou en kinders wat nie daarvan hou nie ... een van die drie afdelings van EBW, finansiële geletterdheid, en party ouens hou verskriklik baie daarvan, hulle snap waarvan die uitgawes en hierdie inkomstes kom.

Vir die leerders wat sukkel en wat minder van EBW hou, sodat hulle dit ook meer kan geniet, bied sy ekstra klasse aan en vind dan dat hulle baie beter vaar en beter resultate behaal:

... ek altyd vir hulle ekstra klasse aan en dan kan hulle kom die outjies wat sukkel. En dan kry hulle baie goeie resultate, so umm ... ek dink van die kinders geniet dit.

OD2 maak dit ook vir leerders nog lekkerder deur visuele, interaktiewe lesse en minder direkte werk uit net die handboek, alhoewel sy steeds die handboek gebruik as riglyn:

... wat lekker is, ons kan lekker video's maak en ek het die meeste van my goed op keynotes. So ek werk min eintlik uit die handboek, maar ek kry ook al my inligting van die handboek en internet af ... mens kan baie visueel wees met hulle en eintlik op die manier vir hulle lekker maak.

OD3 het gesê hy het 'n positiewe onderrigervaring van EBW omdat hy van die leerarea hou en ook omdat dit leerders die geleentheid gee om buite die boks te dink en om logiese beredenering te gebruik:

... I love the subject and I love how it links with a variety of different subjects, and it offers the learners an opportunity to think outside of the box and use logic and reason coupled with facts and skills.

Onderhoudvraag aan onderwysers: Is u bewus van wat in die EBW-kurrikulumverklaring uiteengesit is? (Vr. 3)

OD1 het (begin giggel):

... ek ken dit nie uit my kop uit nie, nee.

Die navorser het egter net seker gemaak of hy bewus was van die aantal ure EBW-onderrig wat moet plaasvind en assesserings wat gedoen moet word, waarop die antwoord was:

... Ja, ja, ja, die aantal ure per week en al daai goedjies. Vraestelle wat opgestel moet word en wat mens alles moet cover en so. Hoe die

*assesserings moet plaasvind en watter assesserings moet plaasvind.
Byvoorbeeld kwartaal drie is mos deel van die assessering
entrepreneursdag en twee eksamens en ... ja-nee, daai weet ek, ja.*

OD2 het net “ja” geantwoord. Geen uitbreiding oor die vraag het plaasgevind nie.

OD3 het gesê dat hy honderd persent seker is oor wat presies in die verklaring uiteengesit is.

Bevindinge gemaak van uitpluisvraag 2: Word EBW belangrik geag deur EBW- onderwysers en -leerders?

Dit blyk uit bogenoemde inligting dat die meerderheid van die leerders van EBW hou en dit wel as 'n belangrike leerarea beskou. Die redes het in albei die voorafvrae en fokusgroepbespreking voorgekom dat hulle glo dat EBW hulle leer oor die wêreld daarbuite, hoe om met geld te werk, hoe om te spaar en hoe om 'n besigheid te begin. Die twee leerders wat nie baie van EBW hou nie, het verduidelik dat die sleutelbegrippe en rekeningkunde-gedeelte vir hulle moeilik is. Twee van die onderwysers het dit bevestig deur te verduidelik dat daar leerders is wat daarvan hou en leerders wat nie daarvan hou nie, juis omdat die rekeningkunde-gedeelte vir leerders moeiliker is.

OD1 het die opmerking gemaak dat leerders EBW as maklik beskou omdat hulle dit soos papegaaiwerk leer, terwyl daar eintlik sekere dele in EBW is wat prakties toegepas moet word. Daar word egter geen verduideliking of voorstelle gegee oor hoe leerders gehelp kan word om die kennis wat hulle leer, prakties toe te pas nie. OD1 het so ver gegaan om te sê dat leerders nie eers die verskil tussen inkomste, uitgawes, bates en laste ken nie en daarom in 'n assessering wat hy vir hulle gegee het, swak gevaar het. (In uitpluisvraag 3 word dit duidelik hoekom daar geen praktiese verduideliking oor die werk vir leerders bestaan nie.) Daarteenoor het OD2 weer verduidelik dat sy vir diegene wat EBW moeiliker vind, ekstra klasse aanbied en dan vind dat hulle goeie resultate behaal. Sy probeer ook die lesse interessant maak deur visuele, interaktiewe lesse en minder direkte werk uit die handboek.

Die uitkomst is dus dat EBW wel as belangrik beskou word deur beide die leerders en onderwysers, maar die probleem bestaan dat, alhoewel leerders daarvan bewus is dat

EBW 'n mens leer van die buitewêreld, geld, besighede en ekonomie, hulle nie direk te kontak met die omgewing het nie en daar geen praktiese ondervinding opgedoen word nie. Daar bestaan dus min of geen omgewingservaring wat kan help om kreatiewe denke te ontwikkel.

Die gevolgtrekking word gemaak dat onderwysers min of geen belangstelling het om EBW vir leerders interessant en leersaam te maak nie.

4.7.3 Uitdagings in die EBW-klaskamer

Een van die doelstellings van die nasionale skoolkurrikulum is om leerders te ontwikkel wat in staat sal wees om probleme te identifiseer en op te los en ook besluite te neem deur middel van kritiese en kreatiewe denke. Uitdagings ontstaan wanneer leerders net geleer word om die werk te aanvaar en geen geleentheid gebied word om die werk te bevraagteken en daaroor te gesels nie. Die gevolg is dan dat die leerders EBW nie as 'n belangrike leerarea sien nie.

Uitpluisvraag 3: Watter uitdagings word in die EBW-klaskamer ervaar?

Daar is moontlike uitdagings wat in die EBW-klaskamer sigbaar is, soos wat in die literatuur uitgewys is. Hierdie vraag of vrae het probeer vasstel of dit die geval is en hoekom die bepaalde uitdagings bestaan.

Voorafvraag aan leerders: Lys die dinge waarvan jy nie in EBW hou nie / List the things that you do not like in EMS. (Vr. 4)

AL1, AL2 en EL2 het geskryf dat dit baie leerwerk is en dat die somme en begrippe baie moeilik is. AL4 en EL1 het gevoel dat die konsepte en definisies te moeilik en te lank is, terwyl AL3 en EL3 gevoel het sy hou baie EBW en dat daar niks sleg is nie. Vir EL4 is die verskillende rekenkundige konsepte moeilik en daarmee saam begrotings en wins en verlies.

Fokusgroepbespreking met leerders: Wat is julle benadering oor hoe EBW onderrig word? / What is your experience about the approach by which EMS is taught? (Vr. 4)

Die Afrikaanse leerders het gesukkel om die vraag te beantwoord en die navorser het die vraag duideliker probeer stel deur te vra hoe die meneer EBW aan hulle oordra. Daarop het AL1 verduidelik dat hulle nie veel EBW in die klas doen nie.

... meneer is gewoonlik besig met sy ander werk, dan moet ons aangaan met ander werk.

AL2 het bygevoeg:

... Ja, hy sê net ons moet sekere goed skryf en dan, ja.

Die navorser het vir die leerders gevra of hulle dan die afgeskrewe werk uit hulle koppe ken, waarna hulle geantwoord het. AL2 het ongelukkig voorgekom en gesê:

... Nee. Hy laat ons dit afskryf en dan eers later sal hy dit aan ons verduidelik.

... werk net uit die handboek.

AL3 het gevoel die onderwyser kan ...

.... sy onderrig verander.

Die Engelse leerders het soos volg gereageer:

*...When *teacher x taught us EMS, it was more understanding but now with the new teacher, it is kind of boring ... They've got two different teaching styles. The one [new teacher] just tell us this and this is the work and then we have to do, whereas the other one explain in detail so that we could understand more. He gave us more background.*

EL2 het weer verskil en het gesê dat alhoewel die (ou) onderwyser vir hulle goeie verduideliking gegee het, hulle nooit iets afskryf het nie:

... It was okay. However, our first teacher explained well, but he never had let us write something down, so we never remembered the work.

Onderhoudvraag aan onderwysers: Is u opgelei of gekwalifiseer om EBW te onderrig? Watter opleiding het u ontvang? (Vr. 1)

OD1 is nie opgelei om EBW te onderrig nie, maar het teenstrydig gesê:

... maar ek is gekwalifiseer om EBW te onderrig, sou ek sê omdat ek die onderwysgraad het en umm en CAPS-opleiding het ... opleiding wat ontvang het, umm was eers geesteswetenskap en ook sielkunde en toe my NOS-jaar gedoen. Dit is maar basies my ... [voltooi nie sin nie].

OD1 se hoofvakke is eintlik NW en LO.

... LO en Xhosa is my hoofvakke. [By sy skool vanwaar hy kom het hy NW aangebied...] Toe het ek NW aangebied, baie van NW begin hou en nou hierso EBW.

OD2 is nie opgelei om EBW te onderrig nie:

...studeer by die Universiteit van Pretoria, BA(Ed) studeer. My hoofvakke was eintlik tale, maar met die CAPS ... onthou ek is deur UGO, ek is deur CAPS, ek is deur Kurrikulum 2005, ek is deur al daai veranderinge. So EBW is 'n nuwe vak wat bygekom het. So op my stadium, ek het nooit onderrig in EBW gehad soos vandag nie. Ek is gekwalifiseer om eintlik hoërskoolonderrig te gee. So, toe ek nou hier kom tien jaar gelede, was dit een van die vakke wat ek moes aanbied.

OD2 het baie goed georganiseer voorgekomen haar klas asook werkoppervlak was baie netjies en agtermekaar. Dit is ook weerspieël in wat sy gesê het:

... en die beplanning was bietjie stadig ... ek hou daarvan om die goed vooruit te hê. So toe het ek begin om dit te beplan en ek is eintlik nou so hands-on met hierdie vak. Dit is eintlik vir my 'n wonderlike vak. Ek ken hom soos die palm van my hand. Dit is ook vir my lekker om dit te onderrig.

OD3 het opleiding ontvang in EBW en dit was een van sy hoofvakke op universiteit.

Onderhoudvraag aan onderwysers: Gaan u vir gereelde opleiding in u veld? As wel, is dit waardevolle sessies. Al dan nie, verduidelik. (Vr. 2)

OD1 het nog nie vir opleiding gegaan nie, wel eerder vir tegnologie:

Ek het nog nie vir opleiding gegaan in die veld nie, meer vir tegnologie omdat ek dink dit meer 'n spesialisering is as EBW.

Hy het verder verduidelik dat hy wel van EBW hou:

... ek is mal oor EBW. Ek het ekonomie gehad tot en met matriek ...

OD1 verduidelik verder dat hy nog nie met iemand in die veld gepraat het nie:

... hulle bied nie regtig ... ek het nog nie eers gepraat met 'n vakadviseur van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement nie. Daar is nie PLS-vergadering van dit nie, nie waarvan ek weet nie.

OD2 was al vir opleiding en het verduidelik dat sy dit as waardevol beskou:

Weet jy, ek het nog nooit by een van die opleidings gesit waar ek dink ek mors my tyd nie. Dit was vir my altyd baie, baie positief.

OD2 het voorts genoem dat daar wel nie gereelde opleiding is nie:

... ons het nie soveel sessies al gehad nie. Ek was nou laas jaar ... ja, in die begin van verlede jaar, was die laaste een wat ek bygewoon het, maar dit was skitterend. Dit wat hulle vir ons leiding gee en wat hulle vir ons sê, riglyne en dies meer, is vir my baie waardevol. Dan weet mos ook in die vak wat hulle van mens verwag, dat mens presies kan werk soos wat hulle wil hê.

OD3 het verduidelik dat hy nog nie vir verder opleiding of kursusse was nie:

... no, I have not been for training, no opportunities have presented themselves for training.

Bevindinge gemaak van uitpluisvraag 3: Watter uitdagings word in die EBW-klaskamer ervaar?

Uit die bogenoemde vrae aan leerders is daar tot die slotsom gekom dat die faktore wat EBW uitdagend maak, die baie leerwerk, moeilike sleutelbegrippe en rekeningkundige konsepte is.

Die leerders het verduidelik dat hulle onsekerheid oor die werk ervaar, omdat die “nuwe meneer” net die werk vir hulle gee om af te skryf met geen verduideliking nie, omdat hy gaan sit en met sy eie werk aangaan. Daarteenoor het die “ou meneer” wel vir hulle meer verduidelik, maar nie genoegsame werk gegee om neer te skryf sodat hulle dit kan onthou nie.

Uit hierdie inligting is dit duidelik dat die leerders nie blootgestel word aan konseptuele leer deur genoegsame uitdagings en die deelneming aan gesprekvoering nie en daar dus geen selfaktualisering plaasvind nie. Dit gebeur dan dat leerders beperk word deur slegs bepaalde inligting aan hulle te gee en daar geen kognitiewe ontwikkeling plaasvind nie, juis omdat daar geen interaksie met kundige persone in die veld is nie. Leerders moet egter nie net 'n produk van hul omgewing wees nie, maar eerder 'n aktiewe lid. Dit kan slegs gebeur wanneer leerders voortdurend betrek word by situasies wat hulle uitdaag om kreatief te dink en werk.

Die probleem is die feit dat net een van die drie onderwysers met wie daar gesels is, gekwalifiseerd is in die veld, alhoewel die een onderwyser wat nie opgelei is om EBW te onderrig nie haarself oor die jare touwys gemaak het en wel vir opleiding gaan. Daarteenoor het die ander onderwyser glad nie enige agtergrond oor EBW-onderrig nie en ook nog nooit vir opleiding gegaan het nie. Dit dra egter by tot die probleem dat kreatiwiteit in EBW verlore gaan, juis omdat onderwysers nie noodwendig weet hóé om dit in die klaskamer toe te pas nie. Al het 'n onderwyser nie noodwendig opleiding in EBW ontvang nie, kan so 'n onderwyser steeds goeie voorbereidingswerk doen om leerders die geleentheid te gee om meer kreatief te dink en te werk. Dit sal ook beteken dat daar van die “beheerde-antwoord-en-leer”-benadering wegbeweeg word.

Die ander moontlike probleem bestaan rakende die feit dat die onderwyserdeelnemers verduidelik het dat hulle nog geen geleentheid gebied is om verdere opleiding in die veld te ontvang nie. Een onderwyserdeelnemer het gesê dat sy nog nie noodwendig by baie opleidingsessies was nie, maar die sessies wel as waardevol beskou.

Dit blyk dat daar 'n behoefte is aan konstruktiewe opleiding aan EBW-onderwysers om hulle die nodige vaardighede, kennis en belangstelling van die leerarea te bied, sodat onderwysers meer eksperimentele onderrigmetodes, groepwerk en die fasilitering van leer kan gebruik. Wanneer onderwysers meer gefokusde opleiding ontvang, sal dit bydra tot die verhoging van EBW-onderwyser se sin van verantwoordelikheid en die erns waarmee hulle EBW-onderrig aanbied en oordra.

4.7.4 Kreatiewe ondersteuning in die EBW-klaskamer

Die Suid-Afrikaanse skoolkonteks is gebaseer op 'n ondersteuningsdienste wat die doel voor oë het om alle leerhindernisse wat leerders ervaar, te minimaliseer of, indien moontlik, uit te skakel. Dit blyk egter moeilik te wees om leerders se kreatiewe potensiaal te ontwikkel as daar geen blootstelling aan en ondersteuning van kreatiewe denke en vaardighede is nie.

Uitpluisvraag 4: Tot watter mate word doeltreffende onderrig in die EBW-klaskamer toegepas?

Hierdie vraag is gestel om te bepaal hoe doeltreffende onderrig in die EBW-klaskamer kan geskied deur te kyk na maniere waarop leerders aangemoedig, ondersteun en toegerus kan word met kennis en vaardighede wat prakties en kreatief is sodat die teorie vir hulle sin maak.

VV aan leerders: Hoe kan jou onderwyser die negatiewe dinge verander? (Vr. 5)

AL1 en EL1 het gevoel dat die onderwyser die werk meer of beter vir hulle kan verduidelik, al sou dit beteken dat dit in een van sy afperiodes gedoen moet word, sodat hulle die werk kan verstaan. AL2 het geredeneer dat die onderwyser niks kan verander nie omdat dit net te veel moeite vir hom sal wees. AL3 en EL3 het gevoel daar is niks wat die onderwyser kan verander nie, omdat hulle van EBW hou. AL4 en EL2 het gevoel dat die onderwyser die werk vir hulle makliker kan maak deur meer voorbeelde te gebruik en die werk beter op te som. Hulle het gevoel dat hy voorbeelde op hulle vlak en in hulle verwysingsraamwerk kan gee, eerder as voorbeelde wat nie vir hulle sin maak nie.

Fokusgroepbespreking met leerders: Tot watter mate kan julle aangemoedig, ondersteun en toegerus word met kennis en vaardighede wat meer prakties en kreatief is sodat die teorie vir julle sin maak? (Vr. 5)

Uit die gesprekvoering met die Afrikaanse leerders (wat gesukkel het met die vraag, waarna die navorser die vraag moes opbreek en baie tussen-in verduidelik) is die volgende ontdek:

... hy kan dit meer interessant maak. Die werk lekkerder maak om te doen.
[AL2]

... as daar byvoorbeeld 'n markdag is, kan hy vir ons meer goed daaroor wys soos prente of video's of iets wat ons kan sien. [AL1]

... hy kan die werk meer duideliker aan ons verduidelik ... werk net uit die handboek ... min voorbeelde. [AL3]

... hy kan dalk dat ons meer in groepe werk. [AL3]

... meer aktiwiteite soos die markdag, al is dit net iets wat ons in die klas doen. [AL1]

... hy kan laat ons meer praktiese goed doen, dit net fun maak dat ons dit net heeltemal kan onthou, miskien soos 'n herinnering of soos 'n memory of wat ook al. [AL2]

... aktiwiteite gee of ons kan net na iemand toe gaan en vir hulle vra oor hulle bankstate en sulke goed en dan kan ons dit net skryf. [AL3]

Die Engelse leerders het die volgende geantwoord:

... break the work up and actually like let us do something like the entrepreneurs day was something good. Like we can do more stuff like that. [EL3]

... like a career day maybe. More practical work so it is not that difficult to remember ... He could show us more videos like what you need to do and stuff like. He just work out of the module and we need to write stuff down the whole time. [EL4]

... and not everyone get the stuff when writing, sometimes you need to make something. [EL2]

... more explaining. [EL1]

Onderhoudvraag aan onderwysers: Watter moontlike onderrigbenaderings of -metodes kan gebruik word om leerders te ondersteun en toe te rus met vaardighede en kennis wat kreatief en prakties van aard is sodat die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaarkom? (Vr. 7)

OD1 het gevoel dat daar twee probleme is, die gegewe tyd van die KABV verbonde aan EBW en die aktiwiteite wat die EBW-handboek bied. Hy het dit soos volg verduidelik:

... Eerstens, ek dink die probleem begin by CAPS. CAPS is 'n gejaag na tyd en 'n gejaag om klaar te kry, so mens kan nie lekker stilstaan by iets nie. So aan die einde van die dag met die min tyd wat jy het, met alles wat jy doen, leer jy basies vir hulle net in die klas wat jy weet jy gaan vra in die eksamen of assessering.

Hy glo dat EBW 'n leerarea is wat leerders kan deurvat tot in matriek omdat baie mense BCom studeer, maar dat daar nie baie tyd aan EBW bestee word nie:

... Ek dink tyd wat bestee moet word aan 'n vak wat so belangrik is, veral omdat dit 'n vak is wat as 'n hoofvak jou kan deurvat tot en met matriek. Met soveel mense wat BCom en besigheid kan gaan studeer.

Die tweede probleem (wat meer soos 'n voorstel klink om vaardighede te ontwikkel) aangaande die aktiwiteite in die EBW handboek, het hy soos volg beskryf:

... En dan die ander ding wat ek dink hoe mens vaardighede kan ontwikkel, is as jy die aktiwiteite in die handboek heeltemal wegvat. Vat daai teorie en die onderwysers moet maar self met kreatiewe maniere kom.

Hy het probeer verduidelik dat die handboek wat hulle tans gebruik (alhoewel hy nog nie veel EBW-handboeke onder oë gehad het nie) nie vir hom doeltreffend vir die leerders is nie:

... want baie van daardie aktiwiteite is nie ... ek het nou nie so baie EBW-handboeke al onder die oë gehad nie, maar vir my daai handboek wat ons nou het, die aktiwiteite is regtigwaar nie vir my doeltreffend genoeg vir die kinders nie.

Hy het verduidelik dat, as gevolg van tyd, hy die teorie in die handboek gebruik om sy eie vrae en antwoorde op te stel:

... wat ek doen, omdat as gevolg van tyd wat gebonde is, vat ek die teorie en ek gaan maak my eie vrae en antwoorde wat hulle my eie aktiwiteit doen. As ek so nou en dan 'n mooi aktiwiteit sien met 'n lekker scenario, dan sal ek dit doen.

Hy argumenteer dat EBW-onderwysers self hul kreatiwiteit moet gebruik om lesse kreatief en interessant te maak, maar het in dieselfde asem gesê dat dit (wat hy probeer doen) leerders nie opgewonde maak nie:

... Ek dink baie kere moet die onderwysers, vir hierdie teorie, moet hulle hulle eie kreatiwiteit gebruik om vir die kinders iets te skep wat dit vir hulle lekker maak. I mean ... ek het laas jaar probeer om vir hulle met entrepreneursdag vir hulle video's te wys van soos Bill Gates en Steve Jobs en sulke mense wat goed ... soos die ou wat Facebook begin het en sulke goed, want dis darem almal entrepreneurs in die moderne era, maar hulle het nie opgewonde geword daarvoor nie ...

Hy het probeer sê hoekom nie, maar het nie die sin voltooi nie:

... want ek dink nie hulle beseft altyd regtigwaar ...

Hy het toe verduidelik dat hy dink die onderwysers moet maar gaan delf en kyk watter kind hulle mee werk en dat hy beseft het dat leerders graag wil weet hoe om geld te maak, en daarom moet onderwysers maar self aanpassings maak:

... so die onderwyser moet maar gaan delf en gaan kyk watter tipe kind voor jou sit. Op die einde van die dag, wat ek agtergekome het, die kinders wil weet hoe om geld te maak. Dit is vir hulle die belangrikste. So ek dink onderwysers moet maar self aanpassings maak.

OD2 argumenteer dat, alhoewel EBW drie afdelings met bepaalde (vaste) uitkomstes het, 'n onderwyser dit steeds (as hy of sy sou wou) kreatief kan oordra deur die metodes wat die onderwyser gebruik en die manier waarop hy of sy dit aanbied. Sy het verduidelik dat sy eenvoudige aktiwiteite prakties probeer maak, byvoorbeeld wanneer hulle oor ruilhandel leer:

... Elkeen bring 'n item klas toe en dan ruilhandel hulle met mekaar. En dan moet hulle nou agterkom, maar goed, hierdie ding se waarde is meer, daardie een se waarde is minder.

Sy laat leerders ook gereeld in pare of groepe werk sodat hulle saam aktiwiteite uitwerk, veral met die afdeling entrepreneurskap:

... dan werk hulle in pare en sit bymekaar en hulle werk saam hulle sakeplan uit. Hulle moet gaan kyk wat kos die item buite en dan 'n begroting daarvan opstel. Hulle moet vir hulleself doelwitte stel en kreatief gaan dink oor hoe hulle hulle tafeltjies gaan versier en dan die item wat hulle gaan verkoop en wat hulle gaan verkoop.

OD2 maak ook al haar lesse interaktief en gebruik video's en iPads:

... ek wys baie keer vir hulle videos in die klas, (omdat ons nou die internet het en die borde), wat vir hulle baie lekker is ek gebruik omtrent 90% van die tyd keynotes wat visueel is en ek sal dat hulle 'n SWOT-analise ... sal hulle self ook enetjie invul van 'n gevallestudie, byvoorbeeld, dat hulle dit prakties ook doen.

... En weet jy ook nogals wat hulle kan doen, is op die iPads, hulle gaan soek vir 'n mens 'n voorbeeld van dit waarmee jy besig is ... omdat dit

nogals 'n visuele geslag is, sodat 'n mens dit vir hulle visueel probeer moontlik maak ...

OD2 glo wel dat daar sekere aspekte is wat leerders moet leer omdat dit vaste begrippe is:

... maar daar is ook teorie wat 'n ou nou maar moet indril, as ek nou dink aan finansiële geletterdheid, as hulle nie hulle definisies ken nie, van bedryfsuitgawes en bedryfsinkomstes en finansiëringsuitgawes nie, dan gaan hulle sukkel, hoor. Met netto state of begrotings. So hulle moet maar daai tipe goed gaan sit en leer soos jy tafels moet ken in wiskunde.

OD3 glo dat daar meer van gevallestudies gebruik moet word waar leerders die geleentheid gegee word om self ondersoek in te stel in die werk wat behandel word. Daardeur kan leerders die werk verken en kan die onderwyser en leerder saam die werk verdeel in verskillende temas.

... allow children to search for and investigate different types of businesses and allow us to break them down into our different themes for the year in class together ...

OD3 was van mening dat leerders gelei moet word om self in EBW te kan verken omdat dit leerders sal help om beter begrip te kry van die werk wat behandel word. Hy glo dit sal leerders ook help om 'n beter begrip te kry van hoe EBW hulle in die toekoms sal help:

... guided exploration ... it will benefit them immensely ... with this exploration, they will have a better view of how businesses work and how EMS forms an important function in their future studies and ultimately benefit their decisions ...

Bevinding gemaak van uitpluisvraag 4

Uit die gesprekvoering met die leerders is daar gevind dat die meeste leerders van EBW hou, maar 'n behoefte het om dit beter te verstaan. Die probleem is egter dat hul gevoelens oor die leerarea belemmer word deur die manier waarop hul onderwyser EBW onderrig.

Beide die Afrikaanse en Engelse leerders het verduidelik dat hulle meer interaktiewe en praktiese lesse sal geniet, juis omdat hulle deurgaans net werk direk uit die handboek

neerskryf. Hulle het genoem dat hul onderwyser sy onderrigmetodes kan verander met die doel om EBW meer interessant en lekkerder te maak sodat hulle die werk kan onthou. Een leerder het selfs geargumenteer dat 'n mens nie die werk gaan onthou as 'n mens net die healtyd al die werk neerskryf nie. Die leerders het ook gevoel dat daar, eerstens, meer praktiese voorbeelde gegee kan word en dat dit vir hulle belangrik is dat die voorbeelde op hulle vlak is. Vir die navorser was dit duidelik dat die leerders daarna smag om die werk te verstaan deur voorbeelde te gee wat in hulle verwysingsraamwerk is. OD1 het, byvoorbeeld, genoem dat hy vir hulle video's gewys het oor Bill Gates, maar dat hulle glad nie daarvoor opgewonde geword het nie. Die rede daarvoor is dat dit nie voorbeelde in die verwysingsraamwerk van die betrokke leerders is nie. Die leerders van die betrokke skool kom meestal uit lae sosio-ekonomiese huislike omstandighede. Daarom bestaan die moontlikheid dat videogrepe van suksesvolle entrepreneurs nie vir hulle dadelik sin maak nie omdat hulle dit nie ken nie of nog nie daaraan blootgestel is nie. Voorbeelde kan eerder suksesvolle mense uit hul gemeenskap wees. Tog het dieselfde onderwyserdeelnemer gesê dat onderwysers maar self moet gaan delf en kyk watter leerders voor hulle sit en daarvolgens hul kreatiwiteit toepas of aanpas. Die navorser kom dus tot die gevolgtrekking dat daar nie noodwendig reg “gedelf” word om te bepaal hoe leerders kreatief in die EBW-klaskamer gestimuleer kan word nie.

Vanuit die oogpunt van die leerders bestaan die probleem dat leerders onderrig word deur die “leer-deur-luister”-benadering, eerder as die “leer-deur-doen”-benadering. Die leerders luister net na die onderwyser se instruksies van die werk neerskryf, eerder as om te leer deur prakties te werk te gaan en te leer deur te doen.

Uit die vraag aan onderwysers oor hoe leerders aangemoedig, ondersteun en toegerus kan word met kennis en vaardighede wat meer prakties en kreatief van aard is sodat die teorie en praktyk bymekaar kan uitkom, het die volgende inligting na vore gekom:

OD1 het geredeneer dat die KABV nie genoeg tyd inruim vir alles wat hy wil doen nie, daarom leer hy die leerders net dit wat hy weet hy in 'n assessering of eksamen gaan vra. Dit sluit aan met die feit, soos genoem deur OD1, dat leerders die werk soos 'n papegaai leer – miskien omdat dit so aan hulle aangebied word (soos wat leerders genoem het, die werk word net gegee en hulle moet afskryf). In teenstelling daarmee gaan OD1 verder en sê dat leerders die werk prakties moet toepas, maar tog is daar geen

bewyse dat die leerders gehelp word om die werk prakties toe te pas nie. Intendeel, die leerders se versoek is dat EBW meer prakties aangebied word sodat hulle die werk beter kan onthou. Wat OD1 wel doen, is om sy eie aktiwiteite op te stel omdat hy glo die handboeke (alhoewel hy nog nie veel EBW-handboeke deurgekyk het nie) nie doeltreffende aktiwiteite is nie. Hy beskou dit as 'n manier waarop leerders se vaardighede ontwikkel kan word. Verder glo OD1 dat onderwysers self hul kreatiwiteit moet gebruik om lesse kreatief en interessant te maak.

Die probleem is egter dat, alhoewel dit 'n voorstel is dat die onderwysers self hul eie kreatiwiteit moet gebruik, ten spyte van die min tyd beskikbaar, onderwysers nie noodwendig weet hóé nie. Daar word steeds geneig om te werk volgens 'n deduktiewe benadering, waar leerders antwoorde geleer word (soos OD1 ook erken het) en dan die antwoorde presies terugverwag. Dit sluit aan by die navorser se waarneming oor 'n bepaalde tyd dat leerders die leerwerk net aanvaar en daar geen verbintenis tussen die teorie en realistiese gebeure plaasvind nie. Leerders neem die bepaalde konteks aan en aanvaar dit, alhoewel hulle die behoefte ervaar om meer “*hands-on*” met die werk in aanraking te kom.

OD2 was van mening dat, alhoewel EBW drie afdelings met bepaalde uitkomstes het, onderwysers dit steeds kreatief kan oordra deur die metodes en maniere wat gebruik word. Sy het verduidelik dat dit maklik is om eenvoudige aktiwiteite prakties te maak, byvoorbeeld met die tema ruilhandel, waar sy die leerders verskillende items klas toe laat bring en hulle dan toelaat om die items onder mekaar uit te ruil. Dit gee die leerders die geleentheid om ruilhandel in die praktyk te plaas en tot die besef te kom dat verskillende items verskillende waardes het. Sy neem die aktiwiteit verder en laat leerders uitpluis hoe die items in waarde verskil, wat die items dalk meer waardevol maak as die ander persoon se item asook hoe om te oorleef as 'n persoon dalk nie deel is van die formele ekonomie nie.

Sy meen dat dit maniere is waarop 'n onderwyser leerders kan toerus met vaardighede en kennis wat meer prakties van aard is, alhoewel daar vaste sleutelbegrippe is wat leerders wel moet leer en ken, byvoorbeeld met rekeningkunde. Wat sy wel met die afdeling rekeningkunde doen, is om van die interaktiewe witborde en televisies gebruik te maak (Keynotes) waar leerders byvoorbeeld inkomstes en uitgawes in die regte

kolom moet invul en as hulle dalk die syfer by die verkeerde kolom invul, daar 'n alarmpie afgaan wat vir leerders aandui dat die syfer in die verkeerde kolom is. Sy het bevestig dat leerders dié soort van aktiwiteite baie geniet. Dit gee leerders die geleentheid om uit hul foute te leer, mekaar te help en om onmiddellik vrae te vra oor hoekom die getal nie by die betrokke kolom pas waar hy of sy gedink het nie. Sy het verduidelik dat sy dan die geleentheid gebruik om in die klas met leerders daarvoor te gesels en te verduidelik hoekom dit eerder in die ander of regte kolom kom.

Sy gebruik ook paarwerk of groepwerk om leerders die geleentheid te gee om na mekaar se idees en menings te luister. Sy moedig ook leerders aan om deur middel van die iPad self op die internet in die klas te gaan soek na idees, video's en gevallestudies wat bespreek kan word en wat verband hou met die werk wat op daardie stadium in die klas behandel word. Die navorser is van mening dat leerders op hierdie maniere wel die geleentheid gegee word om divergente en konvergente denke te ontwikkel.

OD3 was van mening dat die enigste manier waarop die teorie en praktyk bymekaargebring kan word, is as leerders die geleentheid gegee word om self te ontdek en self te verken. Dit sluit aan by die gedagte dat daar wegbeweeg moet word van 'n deduktiewe benadering, waar antwoorde geleer word en terugverwag word. Daar moet eerder 'n konteks geskep word waar leerders die geleentheid het om self te ontdek en vrae te vra oor dit wat hulle ontdek het. Dit skep 'n klaskameratmosfeer waar leerders die geleentheid het om kreatief en meer prakties te werk te gaan omdat hulle vrymoedigheid en die vryheid het om dit te doen. Die navorser is van mening dat leerders sal leer om nie net te "aanvaar" wat geleer word nie, maar eerder opnuut na oplossings en alternatiewes te soek. Leerders word op hierdie manier blootgestel aan selfaktualisering omdat hulle dus die geleentheid gegee word om op hulle eie te ontdek.

4.8 Klaskamerwaarnemings

Voor die data-insamelingstydperk begin het, was daar 'n EBW-onderwyser wat aan die einde van die betrokke kwartaal sou aftree. Die navorser het nie die geleentheid gehad om 'n onderhoud met die onderwyser te voer nie, maar een van sy Afrikaanse klasse is wel waargeneem.

Hierdie waarneming word kortliks soos volg opgesom:

- Die onderwyser het vir die eerste tien minute sy onderrigmateriaal gesoek.
- Rekeningkundehuiswerk is mondelings gemerk.
- Nuwe definisies is mondelings aan leerders voorgelees om af te skryf.
- Irrelevante staaltjies is tussendeur vertel.

Uit waarneming is daar tot die slotsom gekom dat meer as die helfte van die klas geen belangstelling in die werk wat gemerk en behandel is, getoon het nie. Die leerders kon nie so vinnig merk sonder die verbeteringe op die bord nie en dieselfde met die nuwe definisies wat hulle mondelings moes afskryf. Dit het voorgekom asof die leerders al lankal moed opgegee het en van hulle nie meer saam merk of afskryf nie. Daar was min of geen werk in hulle werkmodules. Sommige leerders het aangegaan met ander werk of het op hul arms gelê. Daar is ook opgemerk dat die onderwyser nie moeite gedoen het om almal se aandag te behou en seker te maak die leerders is betrokke nie. Sy irrelevante gesprekke en verduidelikings het net aangegaan sonder dat hy bewus was of die leerders luister of nie.

Na die betrokke onderwyser se aftrede, is OD1 in sy plek aangestel en is daar 'n Afrikaanse en Engelse klas waargeneem. In albei klaskamerwaarnemings het die onderwyser in beheer van die klaskamersituasie gelyk en die leerders het gemaklik voorgekom, alhoewel nie al die leerders aandag gegee het nie. Die lesse se verloop was 'n aansluiting by die vorige dag se werk, alhoewel daar geen hersiening plaasgevind het nie. Daar is ook opgelet dat daar geen huiswerk of vasleggingsaktiwiteit van die vorige dag se gedeelte was nie. Die onderwyser het net die nuwe gedeelte van die dag deurgelees en hulle opdrag gegee om dit op te som. Daar is geen uitgebreide verduideliking of diepliggende of oop vrae oor die gedeelte gegee nie en daar is waargeneem dat die leerders nie die vrymoedigheid gehad het om te vra as hulle onseker oor iets was nie. Die leerders het die werk dus net aanvaar, sonder om daarvoor te gesels. Na afloop van die gedeelte wat opgesom is, moes die leerders 'n aktiwiteit voltooi. Die leerders het nie uit 'n handboek gewerk nie, maar net uit 'n saamgestelde module. Hierdie module is ook selde nagesien en dié wat wel nagesien is, het min of geen bewys van terugvoering aan leerders gehad. Die vrae was so opgestel dat dit net kort

eenwoord-antwoorde of “vul die ontbrekende antwoorde in” en “kies die korrekte antwoord” vereis het.

Dit het voorgekom asof die onderwyser nie geweet het hoe om die lesse en gesprekvoering interessant en interaktief te maak nie. In die twee lesse wat waargeneem is, is daar van geen alternatiewe bronne gebruik gemaak nie. Dit blyk dat die leerders graag meer wil leer en verstaan oor EBW, maar dat dit nie noodwendig raakgesien word nie. Leerders sal moontlik meer gemotiveer word wanneer die leermateriaal en gevallestudies 'n weerspieëling van die werklike praktyk is.

4.9 Die leeromgewing

'n Leemte wat in albei klasse ervaar is, was die beskikbare infrastruktuur ten opsigte van die klaskamer. Die tafels was ongemaklik om by te sit en ruimte vir beweging was baie beperk. Die leerders het amper teen die bord gesit omdat daar nie genoeg spasie in die een klas was nie. Dit belemmer ook enige groepwerk omdat dit tydrowend is om eers uit te werk hoe die tafels geskuif kan word sodat leerders in groepe kan werk, maar wel ook kan beweeg. Verder was die klaskamers glad nie EBW-leervriendelik nie. Daar was geen bewys van enige relevante EBW-aanskoumiddele of -woordeskat nie. Die werkoppervlak van die onderwyser, alhoewel al die klasse nie sy persoonlike werkspasie was nie, was deurmekaar en ongeorganiseerd.

Elke graad 7-klas beskik oor 'n interaktiewe witbord, maar dit word selde gebruik. Geen verbeeldingryke idees word gebruik om die afskryfwerk vir leerders stimulerend of interessant te maak nie. Soos deur die gesprekvoering met die leerders uitgevind is, vind daar baie min visuele leer plaas en word die interaktiewe witbord meestal net gebruik om op te skryf. In die meeste gevalle, nadat daar ondersoek ingestel is, is bepaal dat die klank van die interaktiewe borde nie werk nie en blyk dit dat daar ook nie moeite gedoen word om dit te rapporteer nie.

4.10 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die data voorgestel, ontleed en bespreek en is die bevindinge van die ondersoek aangebied. Die ontleding van die fokusgroepbesprekings en onderhoude

toon dat daar 'n leemte aan kreatiwiteit in EBW-onderrig bestaan. In die volgende hoofstuk word gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot die studie gemaak.

Hoofstuk 5

Studiegevolgtrekkings en -aanbevelings

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie, soos in hoofstuk 1 verduidelik is, was om te bepaal tot watter mate daar 'n kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer bestaan en hoe kreatiwiteit wel ondersteun en gestimuleer kan word om sodoende die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaar uit te bring.

Die navorser het volgens 'n kwalitatiewe interpretivistiese raamwerk te werk gegaan en dit het geleentheid gebied om die EBW-onderwysers en -leerders se praktyk en belewings op 'n holistiese wyse in 'n bepaalde en natuurlike omgewing te verstaan (vgl. Terre Blanche & Durrheim, 1999:123). Op hierdie wyse kon daar bepaal word hoe beide die leerders en die onderwysers die leerarea ervaar, wat hulle sienings en begrip rakende kreatiwiteit is en hoe hulle betekenis daaraan gee deur na hulle te luister, hulle waar te neem en sosiaal met hulle om te gaan. Die data is met behulp van semigestruktureerde onderhoude met die deelnemers ingesamel.

5.2 Gevolgtrekking van bevindinge

Die volgende gevolgtrekkings is gemaak ten einde antwoorde op die drie bepalingsvrae, soos in hoofstuk 4 uiteengesit, te kry. Die voorstelling in Diagram 5.1 word gebruik om te wys hoe die gevolgtrekkings aansluit by die moontlike probleme geïdentifiseer asook wat die voorgestelde oplossings van die probleme is.



Diagram 5.1: Gevolgtrekkings, oorsake en oplossings

In bogenoemde illustrasie is die gevolgtrekkings uiteengesit aan die hand van twee moontlike oorsake asook aanbevelings om te oorweeg. Die illustrasie volg nadat die navorser die data ontleed en moontlike temas ontdek het. Dit skep 'n geheel waar uitdagings as gevolg van sekere oorsake geïdentifiseer is en bied uiteindelik moontlike aanbiedings. In die volgende gedeelte word die inligting wat in Diagram 5.1 voorgestel is, bespreek.

5.2.1 Gevolgtrekking 1: Wanopvatting en verkeerde houding

Uit die data wat ontleed is, is daar bevind dat alhoewel leerders weet wat kreatiwiteit beteken, onderwysers nie duidelikheid oor die begrip daarvan in EBW-onderrig het nie. Onderwysers beperk kreatiwiteit tot entrepreneurskap, en dit veroorsaak dat leerders glo dat hulle net tydens entrepreneurskap-onderrig, kreatief kan of moet wees. Dit wil voorkom of onderwysers nie beseft dat kreatiwiteit nie net daarvoor gaan om 'n besigheid te bestuur nie, maar ook om leerders te leer om vernuwend te handel en sake op unieke en skeppende wyses aan te pak.

Die gevolgtrekking is ook gemaak dat onderwysers oor 'n wanopvatting van en verkeerde houding teenoor kreatiwiteit in EBW beskik. Soos in hoofstuk 2 bespreek, verval onderwysers maklik in 'n groef waar hulle glo dat net een metode en werkswyse

moontlik is. Dit veroorsaak dat leerders se kennis en idees nie op alle terreine in EBW kreatief uitgebou en ontwikkel kan word nie omdat hulle met bepaalde inligting beperk word. Soos daar in hoofstuk 2 deur Rooth (2005) geargumenteer is, hang die sukses van enige leerarea af van die betrokke onderwyser se houding teenoor die leerarea. Soos Sternberg en Kaufman (2010) verduidelik het, behoort daar duideliker riglyne aan onderwysers oor kreatiwiteit in die EBW-klaskamer gegee word sodat EBW-inligting op verskillende praktiese maniere aan leerders blootgestel word.

5.2.2 Gevolgtrekking 2: Beperkte motivering

Daar is bevind dat leerders nie aan genoegsame praktiese aktiwiteite blootgestel word nie, alhoewel dit 'n groot behoefte onder leerders is. Dit wil voorkom of onderwysers nie deurgaans motivering het om leerders meer gereeld bloot te stel aan interaktiewe omgewingsleer nie. Dit beteken dat leer eentonig word en geen uitdagings aan leerders gestel word nie. Kreatiwiteit word egter so belemmer omdat leerders geleer word om net in een rigting te dink.

Die gevolgtrekking is gemaak en sluit aan by die probleem geïdentifiseer in hoofstuk 2 dat onderwysers min of geen motivering het om leerders bloot te stel aan kreatiewe en praktiese aktiwiteit in EBW nie. Lesse in klaskamers word met geen ekstra moeite interessant en leerbaar gemaak deur die gebruik van alternatiewe bronne nie. Die gevolg is dat leerders beïnvloed word deur die menslike gedrag wat waargeneem en ervaar word en daardeur word EBW-onderrig van die kreatiewe ruimte ontnem. Met ander woorde, leerders sien dat onderwysers nie veel motivering het vir of waarde heg aan EBW-onderrig nie en neem dan dieselfde houding as die onderwysers aan.

5.2.3 Gevolgtrekking 3: Gebrek aan selfaktualisering

Daar is bevind dat leerders meestal onderrig word volgens die deduktiewe benadering. Leerders word antwoorde geleer en daardie spesifieke antwoorde word presies so terugverwag in gesprekvoering, assesserings of eksamens. Leerders word nie die geleentheid gegee om te ontdek, te beredeneer en te kyk na nuwe oplossings vir probleme nie. Leerders word dus daarvan ontnem om hul eie potensiaal te ontwikkel omdat daar nie 'n kreatiewe klaskameromgewing geskep word waar 'n sekere vlak van onafhanklikheid en bemagtiging toegelaat word nie.

Die gevolgtrekking is gemaak dat leerders nie genoegsame uitdagings en verantwoordelikhede gegee word om te ontdek in EBW-onderrig nie. Soos verwys in die literatuur (sien 2.4.1) word selfaktualisering, wat verbind word met kreatiwiteit, selfvertroue en konseptuele leer, belemmer. Dit rede hiervoor is omdat daar geen ondersteuning plaasvind vir leerders se deelname aan besluitneming, gesprekvoering en die deel van idees nie. Leerders vind dit ook moeilik om verbintnisse tussen die werk en die praktyk te maak omdat onderwysers voorbeelde buite hul verwysingsraamwerk gebruik. Dit gebeur ook dat leerders nie van EBW hou nie of dit as te moeilik ervaar (sien 4.6.4). Die uiteinde is dat daar weinig konseptuele leer plaasvind. Dit wil voorkom of leerders se voorkeure, soos om meer praktiese aktiwiteite te doen en na nuwe voorbeelde te kyk, nie aandag geniet nie. Daar bestaan egter 'n behoefte by leerders om uitgedaag te word deur die vryheid gegee te word om self te ontdek en kreatief te werk.

5.3 Gevolgtrekkings gemaak as gevolg van moontlike uitdagings

5.3.1 Gebrek aan formele opleiding en kursusse

Uit die gesprekvoering met die onderwysers is daar tot die beslissing gekom dat bogenoemde gevolgtrekkings aansluit by die probleem dat onderwysers nie oor die nodige opleiding beskik nie. Net een van die drie onderwysers het opleiding in die veld ontvang nie en dit het voorgekom of die een onderwyser EBW nie noodwendig as 'n spesialiseringvak beskou nie. Onderwysers het ook nie die geleentheid om gereelde kort kursusse by te woon of opleiding in die veld te kry nie, wat bydra tot kommer oor die tekort aan kreatiwiteit in EBW. Anders gestel, onderwysers het nie duidelike opleiding, riglyne en aansporing om kreatiwiteit te bevorder nie. Dit veroorsaak dat leerders dit moeilik vind om die teorie met werklike ekonomiese probleme en gebeure van die praktyk te verbind.

Daar blyk 'n behoefte te wees aan konstruktiewe opleiding aan EBW-onderwysers met die nodige vaardighede, begrip, belangstelling en motivering van die leerarea EBW. Meer gefokusde opleiding vir EBW-onderwysers sal bydra tot die verhoging van hul sin van verantwoordelikheid en die erns waarmee EBW-onderrig aangebied en oorgedra word.

5.3.2 Gebrek aan tyd

Uit die gesprekvoering met onderwysers is beperkte onderrigtyd een van die oorsake of probleme wat bydra tot bogenoemde gevolgtrekkings wat gemaak is. Onderwysers het gevoel dat daar nie genoeg tyd beskikbaar is om behoorlike kreatiewe onderrig in EBW te verseker nie. Die vereistes van die KABV maak dit moeilik vir onderwysers om tyd in te ruim vir kreatiwiteit in EBW. Die navorser begryp hierdie kwessie omdat die KABV net twee ure per week aan EBW in graad 7 toedeel.

Dit blyk dus dat onderwysers die gegewe tyd beskikbaar eerder gebruik om dit wat in die assesserings of eksamens gevra word aan leerders te leer. Die probleem bestaan dus dat, alhoewel daar sekere vereistes deur die KABV gestel word, onderwysers nie aan alternatiewe maniere dink om die werk meer kreatief en prakties oor te dra en te onderrig nie.

5.4 Moontlike aanbevelings vir gevolgtrekkings gemaak

Met enige oorsaak, problem of uitdaging kan daar voorstelle of moontlike oplossings vir verbetering of verandering gebied word. Die navorser verwys na die volgende voorstelle vir verandering of verbetering.

5.4.1 Ondersteuning

Daar is in die literatuur vasgestel dat kreatiewe denke 'n belangrike aspek is in baie studieverdele en grotendeels belangrik is in die ekonomiese en politieke wêreld. Sonder enige blootstelling aan en ondersteuning van kreatiewe denke en vaardighede kan leerders se kreatiewe potensiaal nie ontwikkel word nie.

As deel van EBW-onderwys opleiding, kan daar meer klem gelê word op Maslow se hiërargie sodat EBW-onderwyser weet hoe om hierdie hiërargie in die EBW-klaskamer toe te pas. Daar kan byvoorbeeld 'n poging aangewend word om EBW-leerders se volle potensiaal te ontwikkel en te ondersteun deur voortdurende bewusmaking en verwysing na die hoogste vlak van die hiërargie, naamlik selfaktualisering. In die EBW-klaskamer kan daar spesifiek ondersteuning gebied word aan die ontwikkeling en bevordering van kreatiewe denke deur leerders te omring deur stimuli wat die ontwikkeling van hul persepsies, kognitiewe strukture en sosiale interaksies fasiliteer.

Dit sal aan leerders die geleentheid bied om uitdrukking te gee aan hul gevoelens en idees en hulle toelaat om deel te vorm van gesprekvoering en besprekings.

'n Ondersteunende klaskamer sal beteken dat leerders in hul geheel raakgesien word en aan die leerders die geleentheid bied om hul kreatiwiteitspotensiaal te ontwikkel.

5.4.2 Vaardighede en onderrigmetodes

Soos uit die data voortspruit, is dit moontlik om kreatief te wees in EBW, alhoewel daar in sekere afdelings vaste begrippe is wat vasgelê moet word. Daar is tot die slotsom gekom dat dit daarvan afhang of onderwysers kreatief wíl wees asook die manier hóé hulle dit doen.

Om 'n ondersteunende klaskamer te skep is dit eerstens belangrik vir onderwysers om kennis te neem dat kreatiwiteit nie beteken dat iets *vir* leerders gedoen word nie, maar iets wat *deur* leerders gedoen word. Met ander woorde, EBW-onderwysers moet fokus op aksiegebaseerde aktiwiteite wat leerders die geleentheid gee om enige werksaspekte op 'n kreatiewe wyse te ontleed. Leerders moet geleer word om deur kreatiewe lense na dit wat behandel word, te kyk. Onderwysers moet leerders aanmoedig om na meer as een oplossing te soek, om te kyk na veranderlikes en hulle aan te raai om nie net een moontlike oplossing te aanvaar nie. Daar is egter verskillende metodes wat gebruik kan word om kreatiewe leer en onderrig aan te moedig, byvoorbeeld die aanwending van groepe, vraagstellings, gevallestudies, interaktiewe visuele onderrig en simulasioefening, asook Torrance (1994) se driefasemodel (sien 2.8.4), wat kortliks opgesom word:

1. Die skepping van verwagting om leerders voor te berei om die verbintenis tussen leermateriaal en die toekoms te sien: Leerders se nuuskierigheid en verbeelding moet dus deur die leerwerk geprikkel word. 'n Voorbeeld hiervan is om die teorie te koppel aan die praktyk sodat die twee wys hoe dit bymekaar aansluit, soos die eenvoudige ruilhandel-aktiwiteit van OD3 (sien 4.6.4). Leerders se kreatiewe denke word verhoog deur aan nuwe moontlikhede, idees en andersheid te dink.
2. Die ontginning van leerstof deur inligting te versamel en onverwagte gebeure raak te sien: Leerders moet dus verder kyk as dit wat bloot aan hulle gegee word

om te leer. Leerders word die geleentheid gegee om te ontdek, met inligting om te gaan, nuwe vrae te vra en nuwe assosiasies te maak. 'n Voorbeeld hiervan is om 'n ruimte te skep waar leerders se kreatiewe denke gestimuleer kan word deur aan buitengewone en oorspronklike idees te dink en 'n gepaste oplossing vir 'n probleem te vind.

3. Iets moet met die nuwe inligting gedoen word: Leerders se gedagtes moet dus gelei word na die volgende gedagtes, byvoorbeeld die blootstelling aan verdere ondersoek deur leerders die geleentheid te gee om kreatiwiteit en verbeelding te gebruik om dit wat geleer is, toe te pas en mee te eksperimenteer. 'n Voorbeeld hiervan is die werkswyse van OD3, waar leerders toegelaat word om die werk wat behandel is verder te ondersoek deur gevallestudies, video's of enige nuttige bron wat handel oor dieselfde of 'n soortgelyke situasie. Dit gee leerders die geleentheid om verder te beweeg as dit wat net uit die handboek geleer word. Dit skep verbeelding en die geleentheid om kreatief te dink en te werk. Dus word daar 'n omgewing geskep waar leerders leer om verantwoordelikheid te neem vir hul eie leer en dit in 'n konteks te plaas wat vir hulle sin maak.

Soos in hoofstuk 2 uiteengesit is, moet onderwysers nie net van een onderrigbenadering gebruik maak nie, maar eerder nuwe onderrigbenaderings aanleer wat kreatief en prakties van aard is, juis omdat die opvoedingstelsel daarop fokus om alle leerders in hul geheel op te voed. Die navorser se voorstel is dus dat EBW-onderwysers nie net volgens een manier moet onderrig nie, maar verskillende onderrigmetodes moet toepas om sodoende te verseker dat die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaar uitkom.

5.4.3 Voldoende formele opleiding

Alhoewel die bogenoemde aspekte as moontlike oplossings beskou word, sal dit nie heeltemal suksesvol wees as EBW-onderwysers nie formele opleiding in die veld het nie. Dit is ook belangrik om onderwysers in EBW te hê wat, in die eerste plek, entoesiasies is oor die bevordering van kreatiwiteit by EBW-leerders en, in die tweede plek, self ook bereid moet wees om kreatief te dink en te werk. Dit beteken dat onderwyseres gemotiveerd en gefokus moet wees om leerders se belangstelling in en nuuskierigheid oor EBW te prikkel. Dit is verder ook belangrik dat EBW-onderwysers oor 'n breë algemene kennis oor die leerarea beskik of ten minste daarin belangstel. As

dit die geval is dat 'n onderwyser 'n belangstelling in die leerarea het, sal hy of sy goeie voorbereidingswerk doen en gereeld probeer gaan vir hersiene opleiding of kort kursusse. Alhoewel daar nie gereelde opleiding plaasvind nie, kan die onderwyser hom- of haarself touwys maak oor die leerarea deur opleeswerk en ook refleksie doen of doeltreffende leer in die EBW-klaskamer plaasvind.

5.4.4 Hersiene EBW-kurrikulum

Die Onderwysdepartement beskou EBW as 'n fundamentele leerarea omdat dit leerders voorberei op die moontlike uitdagings wat die samelewing stel. Daarmee saam is die uitkomsteg grond op die beginsels om leerders toe te rus met praktiese kennis en vaardighede, waardes en houdings om hulle sodoende in staat te stel om in die samelewing deel te kan neem. Die navorser is egter van mening dat daar ruimte is om die geallokeerde tyd wat weekliks aan EBW afgestaan word, te hersien. Al is dit nie moontlik om ekstra tyd toe te staan aan EBW-onderrig nie, kan die Onderwysdepartement aan moontlike strategieë en maniere dink en werk om EBW-onderrig meer prakties van aard te maak. Die navorser glo dit gedoen kan word deur die uitkomsteg, gegrond op praktiese kennis en vaardighede, te reflekteer in die werk wat leerders leer. Daarmee saam kan die voorstel aan die Onderwysdepartement gemaak word dat daar meer gefokus moet word om EBW-onderwysers toe te rus met vaardighede en kennis deur meer gereelde kort kursusse en opleidingsessies aan te bied.

5.5 Aanbevelings ter oorweging

Die belangrikheid om kreatiwiteit in EBW-onderrig te bevorder, blyk opgesluit te wees in die gevolgtrekkings wat gemaak is. Gebaseer op die bevindings en die navorser se waarneming oor 'n bepaalde tyd, kan die onderstaande aspekte 'n bydrae maak tot die vestiging en bevordering van kreatiwiteit in EBW-onderrig, asook in die algehele skoolopset:

- 'n Algemene opvatting bestaan dat kreatiwiteit net verbonde is aan die kunste en iets wat gemaak of geskep word. Onderwysers behoort egter te weet dat kreatiewe denke in verskillende vorms en bedrywe voorkom. Leerders moet geleer word dat dit moontlik is om in enige situasie “uit die boks” of innoverend te kan dink. Blootstelling daaraan om in ander situasies innoverend te dink, is egter belangrik.

- Onderwysers moet wegbeweeg van die veronderstelde gebruik dat kreatiwiteit slegs in entrepreneurskap, byvoorbeeld, gebruik word. Leerders moet blootgestel word aan die ervaring om in alle afdelings van EBW, en selfs ook in ander leerareas, kreatief te dink.
- Onderwyser toon 'n oordrewe afhanklikheid aan die kennis en kundigheid wat leerders moet opdoen voor 'n assessering. Onderwyser moet in gedagte hou dat wanneer daar net gefokus word op die konkrete kennis wat geleer móét word, dit leerders verhoed om kreatief te dink. Die stem van die leerders behoort ook gehoor te word tydens klasgesprekke en leerders behoort te leer deur die aktiewe ervaring wat in die klas opgedoen is.
- Onderwysers se gewoontes en roetines verhoed dat leerders nuwe en ander ervarings kan opdoen en uiteindelik beperk dit leerders se kreatiewe denke. Onderwyser moet die impak van hul daaglikse gewoontes op leerders se leerervaring in gedagte hou en seker maak dat aanpassings gemaak word om leerders nie in te perk met dit wat hulle wil hê die leerders moet leer nie.
- Onderwysers se klaarblyklike vrees vir mislukking en om risiko's te neem ontnem leerders van die geleentheid om kreatief te wees. Dit wil voorkom of onderwysers die idee om iets nuuts te probeer of hul onderrigmetodes te verander, vermy en daarom by die bekende bly. Leerders moet blootgestel word aan 'n konteks wat vir hulle sin maak en waarin hulle wíl leer, eerder as 'n konteks waar hulle inforseer word.

Dit blyk maklik te wees om die bogenoemde toe te pas as die doelbewuste besluit geneem word om daarop te fokus om kreatiwiteit deel te maak van nie net EBW-onderrig nie, maar ook enige ander leerarea. Voorts kan dit bydra tot die verbetering van probleemoplossing, kommunikasie en redenasievermoë, wat onder baie leerders problematies is veral as hulle na skool die buitewêreld betree.

Meer indringende navorsingstudies kan gedoen word om te bepaal watter onderrigelemente in tersiêre onderrig geïmplementeer word om jong onderwysstudente bewus te maak van die belangrikheid van kreatiwiteit in EBW-onderrig. Hierdie studie kan as vertrekpunt gebruik word vir verder navorsing oor dieselfde tema.

Vir verdere studie kan mens die tekortkoming van hierdie studie in gedagte hou. Daar is net een skool gebruik en daarom was dit moeilik om veralgemenings te maak. Daarmee saam was die gegewe tydperk om data in te samel beperk. Daar is ook nie baie oor hierdie onderwerp in Afrikaans geskryf nie.

5.6 Samevatting

In die veranderende samelewing van vandag word daar besonder baie eise en uitdagings gestel en word die mensdom daaglik omring deur besluite wat gemaak moet word. As gevolg van al hierdie verskillende eise en uitdagings word die jeug tot 'n groot mate opgevoed om soos werknemers te dink deur die teorie wat geleer word, eerder as om die arbeidsmark as werkskeppers te betree. Skoolonderrig en opvoeding moet egter eerder daarop fokus om leerders tot op so 'n vlak van volwassenheid te bring deur die blootstelling aan kreatiewe denke en probleemoplossingsvaardighede dat hulle bemagtig is om 'n positiewe bydrae in die samelewing te kan maak

EBW is 'n dinamiese leerarea wat leerders met kennis en vaardighede toerus en in staat stel om as afgeronde Suid-Afrikaanse burgers te kan optree. Dit is ook 'n leerarea wat leerders leer hoe om in 'n sukkelende ekonomiese samelewing te kan bestaan, hoe om te oorleef en hoe om suksesvol te wees deur blootstelling aan kreatiewe en doeltreffende leer.

Dit blyk dat die waarde van kreatiwiteit in EBW-onderrig nog nie deur onderwysers raakgesien word nie as gevolg van beperkte kennis, motivering en tyd. Indien die belangrikheid van kreatiwiteit in EBW-onderrig, met die doel om die teorie en praktyk sorgvuldig bymekaar uit te bring, begryp word, kan dit daartoe bydra om leerders te lewer wat EBW as waardevol en betekenisvol beskou en moontlik as leerarea in verdere studie sal kies.

Bronnelys

- Adams, K. 2005. The sources of innovation and creativity. *National Center on Education and the Economy*, 2006:43-44.
- Adler, J. 2002. Global and local challenges of teacher development. (In Adler, J. & Reed, Y., eds. *Challenges of teacher development: an investigation of take-up in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers, pp. 1-16).
- Amabile, T.M. 1996. *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- America, C. 2016. What is economic and management sciences? (In Van Wyk, M. & Dos Reis, K., eds. *Teaching economic and management sciences*. Oxford Publishers, pp. 181 - 204.
- Antonic, B. & Hisrich, R.D. 2003. Clarifying the intrapreneurship concept. *J. Small Business Entrepreneurship Development* 10(1):7-24.
- Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A. & Sorensen, C. 2006. *Introduction to research in education*. 7th ed. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Ashmore, MC. 1983. *Entrepreneurship education vital for everyone*. New York: Business Education Forum.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. New York: Oxford University Press.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2002. *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Baer, J. 1993. *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. 2010. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Reviews*, 5:243-260.
- Banfe, C. 1991. *Entrepreneur – from zero to hero*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Barasch, D.S. 1997. November. Creativity – how a child develops through the years. *Family life*, 54-58.
- Barker, P. 1998. Mental models and lifelong learning. *Innovations in education and training international*, 35(4):310-318.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K. & Dochy, F. 2010. Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5:243-260.

- Beghetto, R.A. 2005. Does assessment kill student creativity? *The Educational Forum*, 69:254-263.
- Beghetto, R.A. & Kaufman, J.C. 2007. Toward a broader conception of creativity: a case for mini-c creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1:73-79.
- Beghetto, R.A. 2007. Does creativity have a place in classroom discussion? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2:1-9.
- Beghetto, R.A. & Kaufman, J.C. 2010. Broadening conceptions of creativity in the classroom. (In Beghetto, R.A. & Kaufman, J.C., eds. *Nurturing creativity in the classroom*. New York: Cambridge University Press, pp. 191-205)
- Beghetto R.A. 2013. *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. New York: Information Age.
- Bless, C. & Higson-Smith, C. 2000. *Fundamentals of social research methods: an African perspective*. 3rd ed. Landsdowne: Juta & Co.
- Bohm, D. 1998. A new theory of the relationship of mind and matter. *Philosophical Psychology*, 3(2):271-286.
- Boeije, H. 2002. A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality & Quantity*, 36:391-409.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. *Educational research: an introduction*. 5th ed. White Plains, NY: Longman.
- Botha, A. & Botha, L 1998. *Entrepreneurskap*. Centurion: Instituut vir Potensiaal Ontwikkeling.
- Boudah, D.J. & O'Neill, K.J. 1999. *Learning strategies*. <http://ericec.org>. Datum van gebruik: 10 Maart 2016.
- Breakwell, G.M. 2000. Interviewing: data display model. (In Breakwell, G.M., Hammond, S. & Fife-Schaw, C., eds. *Research methods in psychology*. 2nd ed. London: Sage, pp. 239-250).
- Britten, S. 2012. Can creativity fix South Africa? *Mail & Guardian Online*, 26 March.
- Buckley, R. & Caple, T. 1991. *The theory and practice of training*. 2nd ed. London: Kogan Press.
- Bulmer, M. & D.P. Warwick. 1993. Data Collection. (In Bulmer, M. & Warwick, D.P., eds. *Social research in developing countries*. Chichester: John Wiley and Sons, pp. 146-160).

- Burke, M.E. 1994. Creativity circles in information management. *Librarian Career Development*, 2(2):8-12.
- Buzan, T. & Buzan, B. 1996. *The mind map book*. London: BBC Books.
- Buzan, T. 2001. *The power of creative intelligence*. Londen: Thorsons.
- Carl, A.E. 1994a. Education for peace – Die rol van enkele opvoeders in opvoeding vir vrede. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 14:6-12.
- Carr, J. (ed). 2007. Approaches to teaching & learning. Irish National organization Consultative Conference on Education. Ireland, October 2008.
- Casson, Mark C. 1991. *Economics of business culture: Game theory, transactions costs and economic performance*. Oxford: Clarendon Press.
- Chang, J., Benamraoui, A. & Rieple, A. 2013. Learning-by-doing as an approach to teaching social entrepreneurship. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(5):459-471.
- Coetzee, A. 1997. *Kreatief ... jy!* Pretoria: J.P. van der Walt.
- Coetzee, S. & Cilliers, F. 2001. *Psychofortology – Explaining coping behaviour in organizations*. <http://www.siop.org/tip/backissues/TipApr01/08Coetzee.htm>
Datum van gebruik: 29 Augustus 2016.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison K. 2000. *Research methods in education*. 5th ed. London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6th ed. London: Routledge.
- Combrink, Louise. 1992. Voorbeelde van responsgerigte vrae. *Vernuwing van die onderrig van Afrikaans*, Bylae II: 457-459.
- Craft, A. 2001a. *Creativity across primary curriculum: framing and developing practice*. London: Routledge.
- Craft, A. 2002. *Creativity and early years education*. London: Continuum.
- Craft, A. 2005. *Creativity in schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P. & Chappell, K. 2007. Teacher stance in creative learning: a study of progression. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 2(2):136-147.
- Craft, A. 2011. *Creativity and education futures: learning in a digital age*. London: Trentham.
- Crain, W.C. 1992. *Theories of development. Concepts and applications*. 3rd ed. New Jersey: Prentice Hall.

- Creswell, J.W. 1998. *Qualitative inquiry and research design, choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. 2003. *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Curzon, L.B. 1990. *Teaching in further education: an outline of principles and practice*. 4th ed. London: Cassel Education Ltd.
- Davis, C. & Wilcock, E. 2003. *Teaching materials using case studies*. UK Centre for Materials Education . <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp> Datum van gebruik: 16 Februarie 2018.
- De Bono, E. 1993. *Serious creativity*. Des Moines: Advanced Practical Thinking Training Inc.
- De Bono, E. 2007. *How to have creative ideas*. London: Vermillon.
- De J Cronjé, G.J., Badenhorst, J.A., Du Toit, G.S., Gerber, P.D., Marx, J., Steenkamp, R.J., Van der Walt, A. & Van Rooyen, J.H. 1995. *Entrepreneurskap en kleinsakebestuur*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika, Muckleneuk (Studiegids vir BEC211-T).
- Delmar, F. & Davidsson, P. 2000. Where do they come from? Prevalence and characteristics of nascent entrepreneurs. *Entrepreneurship and Regional Development*, 12:1-23.
- Denzin, K.N. & Lincoln, S.Y. 2005. *The discipline and practice of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV/CAPS), senior fase graad 7-9, ekonomiese en bestuurswetenskappe*. Kaapstad: Department van Basiese Onderwys.
- Departement van Onderwys. 1999. *Omsendbrief 0108/99*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. 2002a. *Kurrikulum 2005: Assesseringsriglyne vir insluitende onderwys*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. 2003. *Revised national curriculum statement grades R–9 (schools). Teacher’s guide for the development of learning programmes*. Pretoria: Economic and Management Sciences.

- Department of Education. 2001. *Education white paper 6: special needs education. Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.
- De Vos, A.S. (ed.). 1998. *Research at grassroots*. Pretoria: J.L. Van Schaik.
- De Vos, A.S. 2002. Combined qualitative and quantitative approach. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouche, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik).
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2011. *Research at grass roots: for the social sciences and human professions*. Pretoria: Van Schaik.
- Drèze, J. & Sen, A. 2002. *India: development and participation*. Oxford: Oxford University Press.
- Eggen, P. & Kauchak, D. 2004. *Educational psychology: windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Eysenck, H. 1995. *Genius: the natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fillis, I. & Rentschler, R. 2010. The role of creativity in entrepreneurship. *Journal of Enterprising Culture*, 18(1):49-81.
- Fisher, R. 1995. *Teaching children to learn*. London: Stanley Thornes.
- Fletcher, W. 1988. *Creative people*. London: Hutchinson Business Books.
- Florida, R. 2005. *The flight of the creative class: the new global competition for talent*. New York: HarperBusiness.
- Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2005b. Quantitative research designs. (In De Vos A.S., Strydom, H., Fouché C.B. & Delpont C.S.L., eds. *Research at the grass roots for the social sciences and human service professions*. 3rd ed. Pretoria: J.L. van Schaik, pp. 88-98).
- Gagne, R.M. 1985. *The conditions of learning and theory of instruction*. 4th ed. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. 1999. Multiple approaches to understanding. (In Reigeluth, C.M., ed. *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. Vol. II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 69-89).
- Gerson, K. & Horowitz, R. 2002. Observations and interviewing: options and choices in qualitative research. (In May, T., ed. *Qualitative research in action*. London: Sage, pp. 201-224).
- Gillham, B. 2000. *The research interview*. London: Continuum.

- Greeff, M. 2002. Information collection: interviewing. (In Delpont, C.F.L., De Vos, A.S., Fouche, C.B. & Strydom, H., eds. *Research at grassroots: for the social sciences and human service professions*, Pretoria: Van Schaik).
- Grösser, M. 2007. Effective teaching: linking teaching to learning functions. *South African Journal of Education*, 27(1):37-52.
- Guilford, J.P. 1950. Creativity. *American Psychologist*, 5:444-454.
- Guroi, Y. & Atsan, N. 2006. Entrepreneurial characteristics amongst university students: some insights for entrepreneurship education and training in Turkey. *Education + Training*, 48(1):25-38.
- Halloran, J. 1983. *Applied human relations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hamidi, D. Wennberg, K. & Berglund, H. 2008. Creativity in entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15(2):304-320.
- Hartshorne, K. 1992. *Crisis and challenge: black education 1910-1990*. Cape Town: Oxford University Press.
- Henning, E. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Hessong, R.F. & Weeks, T.H. 1991: *Introduction to the foundations of education*. New York: Macmillan.
- Hindle, K. 2002. small-i or BIG-I? How entrepreneurial capacity transforms ‘small-i’ into ‘Big-I’ innovation: some implications for national policy. *Telecommunications Journal of Australia*, 52(3):51-63.
- Hines, T. 2000. An evaluation of two qualitative methods (focus group interviews and cognitive maps) for conducting research into entrepreneurial decision making. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 3(1):7-16.
- Hisrich, R.D. & Peters, M.P. 2002. *Entrepreneurship*. 5th ed. New York: Irwin/McGraw-Hill.
- Hisrich, R.D., Peters, M.P. & Shepherd, D.A. 2005. *Entrepreneurship*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Honing, A. 2001. How promote creative thinking. *Early Childhood Today*, 15(5):34-41.
- Hutchison, M. 1994. *Mega brain power*. New York: Hyperion.
- Huysamen, G.K. 1995. *Metodologie vir die sosiale en gedragswetenskappe*. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.

- Isaksen, S.G., Dorval, B.K. & Treffinger, D.J. 2000. *Creative approaches to problem solving: a framework for change*. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing.
- Jacobs, A. 2011. Life orientation as experience by learners: a qualitative study in North-West province. *South African Journal of Education*, 31:212-223.
- Jansen, J. 2007. Learning and leading in a globalized world: the lessons from South Africa. (In Townsend, T. & Bates, R., eds. *Handbook of teacher education. globalization, standards and professionalism in times of change*. Dordrecht: Springer, pp. 25-39).
- Johnson, B. & Christenson, L. 2000. *Educational research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jonassen, D.H. 1994. *Technology as cognitive tools: learners as designers*. IT Forum Paper #1. <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper1/paper1.html> Datum van gebruik: 17 Junie 2016.
- Kao, J.J. 1989. *Entrepreneurship, creativity and organization: text, cases and readings*. London: Prentice-Hall International.
- Kail, R.V. & Cavanaugh, J.C. 2000. *Human development: a lifespan view*. 2nd ed. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Karmokar, S. 2016. Creative Entrepreneurship: integrating entrepreneurial method and experience of learning by doing. *Journal of Creativity and Business Innovation*, 2:80-88.
- Kent, C.A. (ed.). 1990. *Entrepreneurship education: current developments, future direction*. New York: Quorum.
- Kent, C.A. 1990. Entrepreneurship: economics: education in the urban environment. (In Kent, C.A., ed. *Entrepreneurship education*. London: Quorum, pp. 271-280.).
- Kerlinger, F.N. 1986. *Foundations of behavioral research*. 3rd ed. Fort Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Klofsten, M. 1998. *The business platform, entrepreneurship and management in the early stages of a firm's development*. Luxembourg: ITII Asbl.
- Kok, I. 2003. Didaktiese riglyne vir die bevordering van kommunikasie as kritiese onderrigleeruitkoms in natuur- en skeikunde. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling – MEd)
- Kokotsaki, D. 2011. Student teachers' conceptions of creativity in the secondary music classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 6:100-113.
- Krefting, L. 1991. Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(3):214-222.

- Kreitner, R. & Kinicki, A. 1992. *Organizational behaviour*. 2nd ed. Homewood, Ill.: Irwin.
- Krueger, N.F., Reilly, M.D. & Carsrud, A.L. 2000. Competing models of entrepreneurial intention. *Journal of Business Venturing*, 15:411-32.
- Kruger, H.B. 1980. *Algemene skoolvoortligting vir onderwysstudente*. Durban: Butterworth.
- Lemmer, E. 1992. Qualitative research methods in education. *South African Journal of Education*, 12(3):292-295.
- Lemmer, E., Meier, C. & Van Wyk, N. 2006. *Multicultural education: an educator's manual*. Pretoria: Van Schaik.
- Lemons, G. 2005. When the horse drinks: enhancing everyday creativity using elements of improvisation [die bevordering van kreatiwiteit deur die aanwending van improvisasiebeginsels]. *Creativity Research Journal*, 17(1):25-36.
- Livingston, L. 2010. Teaching creativity in higher education. *Arts Education Policy Review*, 111:59-62.
- Lombard, B.J.J. & Grosser, M.M. 2008. Critical thinking: are the ideals of OBE failing us, or are we failing OBE? *South African Journal of Education*, 28:561-579.
- Louw, D.A. 1998. Intelligensie. (In Louw, D.A. & Edwards, D.J.A., reds. *Sielkunde: 'n inleiding vir studente in Suider-Afrika*. 2de uitg. Johannesburg: Heinemann, pp. 305-350).
- MacFaren, L.C. 2002. *Die leerder en leer: werkboek vir onderwysstudente*. p 32. Potchefstroom: Keurkopie.
- Maistry, M. 2001. The challenges of teaching economics in an under-resourced black South Africa school. *Perspectives in Education*, 19(1):159-171.
- Maistry, M. 2008. Transcending traditional boundaries for teacher professional development: exploring a community of practice approach to CPD. *Journal of Education*, 43:128-153.
- Majaro, S. 1991. *The creative marketer*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Maree, K. 2009. *First steps in research*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik.
- Marshak, D. 2003. No child left behind: a foolish race into the past. *Phi Delta Kappan*, 85:229-231.
- Martinsuo, M. 2009. Teaching the fuzzy front end of innovation: experimenting with team learning and cross-organizational integration. *Creativity and Innovation Management*, 18(3):147-159.

- Mathe, H., Pavie, X. & O’Keeffe, M. 2012. *Valuing people to create value: an innovative approach to leveraging motivation at work*. Singapore: World Scientific Publishing.
- McGrath, J.E. 1997. Small group research, that once and future weld: an interpretation of the past with an eye toward the future. *Group Dynamics*, 1(1):7-27.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2001. *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Harper Collins College Publisher.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2006. *Research in education*. 6th ed. Boston: Pearson Education.
- Mellou, E. 1996. Can creativity be nurtured in young children? *Early Child Development and Care*, 119:119-30.
- Merrill, M.D. 2002. First principles of instruction. *Education Technology Research and Development*, 50(3):43-59.
- Merriam, S.B. 1991. How research produces knowledge. (In Peters, J.M., Jarvis, P. & Associates, eds. *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 42-65).
- Merriam, S.B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. 2002. *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S.B. 2009. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. & McLaughlin, J. 2004. *Research and evaluation methods in special education*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 2002. *The qualitative researcher’s companion*. London: Sage.
- Morgan, D.L. 1997. *Focus groups as qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. *Basic concepts in the methodology of the social sciences*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Mouton J. 2011. *How to succeed in your master’s and doctoral studies*. 15th impression. Pretoria: Van Schaik.
- Neethling, K. & Rutherford, R. 1997. *Kreatiwiteit laat jou wondere verrig*. 2de uitg. Pretoria: Benedict Boeke.

- Neethling, K. & Rutherford, R. 2001. *Creative people can perform miracles*. Carpe Diem, Vanderbijlpark.
- Neethling, K. 2004. *Am I clever or am I stupid*. Halfway House: South Africa, Solutionsfinding.
- Noddings, N. 2007. *Philosophy of education. 2nd ed.* Boulder, Colorado: Westview Press.
- Newman, W.H., Warren, E.K. & Schnee, J.E. 1982. *The process of management: strategy, action, results*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Neuman, W.L. 2003. *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ofsted, 2008. *Developing young people's economic and business understanding* www.ofsted.gov.uk/publications/0770096 Datum van gebruik: 25 April 2018.
- Ormrod, J.E. 2000. *Educational psychology: developing learners*. 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Owens, R.G. 2001. *Organizational behaviour in education: instructional leadership and school reform*. 7th ed. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Oyelola, O.T. Embedding entrepreneurship education in to curriculum: *A case study of Yaba College of Technology*. Centre for Entrepreneurship Development. The 1st International Africa Enterprise Educators Conference, 2013 January; 2013. Lagos: Nigeria.
- Panday, D. 2007. Teachers' perspective on the implementation of life orientation as a learning area. Port Elisabeth: Nelson Mandela Metropolitaanse Universiteit. (Dissertation – Magister).
- Parnes, S.J. 1992a. Creative problem-solving and visionizing. (In Parnes, S.J., ed. *Source book for creative problem-solving*. Buffalo, NY: Creative education foundation, pp. 133-153).
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3de uitg. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perkins, D.H. & Unger, C. 1999. Teaching and learning for understanding. (In Reigeluth, C.M., ed. *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. Vol. II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 91-114).

- Plucker, J.A, Beghetto, R.A. & Dow, G. 2004. Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39:83-96.
- Pole, C.J. & Lampard, R. 2002. *Practical social investigation: qualitative and quantitative methods in social research*. Harlow, England: Prentice-Hall.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1):5-23.
- Pope, R. 2005. *Creativity: theory, history, practice*. London: Routledge.
- Precourt, G. 2013. What we know about creativity. *Journal of Advertising Research*, 53(3):238-239. doi: 10.2501/JAR-53-3-238-239.
- Pringle, H. 2013. The origins of creativity. *Scientific American*, 308(3):38-43.
- Proctor, T. 1995. *Management creativity*. London: Prentice Hall.
- Rae, D. & Carswell, M. 2001. Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Small Business and Enterprise Development*, 8(2):150-8.
- Ramo, T.R.W. 1988. *Creativity in business management*. (In Kuhn, R.L., ed. *Handbook for creative and innovative managers*. New York: McGraw-Hill, pp. 1-10).
- Ramparsad, S. 2001. The leadership role of the principal in managing and supporting curriculum change in South African schools. Pretoria: University of South Africa. (Dissertation – MEd).
- Reeves, A.N. 2012. *The next IQ: the next level of intelligence for 21st century leaders*. Richmond: ABA Publishing.
- Department of Basic Education. 2011. *Economic and management sciences, curriculum and assessment policy statement of the national curriculum statement senior phase grades, 7-9*. Pretoria: Government Printers.
- Reyneke, M., Meyer, L. & Nel, C. 2010. School-based assessment: the leash needed to keep the poetic 'unruly pack of hounds' effectively in the hunt for learning outcomes. *South African Journal of Education*, 30(2):277-292.
- Rickards, T. 1997. *Creativity and problem solving at work*. Brookfield, Vt: Gower.
- Ritchie, J. & Lewis, J. 2003. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Robinson, K. 1999, *Creativity, culture and education*. Report, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, London.
- Robson, Colin. 2002. *Real world research: a resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.

- Rooth, E. 2005. An investigation of the status and practice of life orientation in South African schools in two provinces. Cape Town: University of the Western-Cape. (Thesis – PhD).
- Rudestam, K.E. & Newton, R.R. 2001. *Surviving your dissertation: a comprehensive guide to content and process*. 2de uitg. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Santrock, J.W. 1997. *Life-span development*, 6th ed. London: McGraw-Hill.
- Savva, S.E. 1988. The significance of fairy tales in the education of the child. *Education Bulletin*, 32(1):4-13.
- Schank, R. & Cleary, C. 1995. *Engines for education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schank, R.C. & Cleary, C. 1995. Making machines creative. (In Smith, S.M., Ward, T.B. & Finke R.A., eds. *The creative cognition approach*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 229-247).
- Scheets, M. & Benson, T. 1994. *Structuring schools for success: a view from the inside*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Schurink, W., Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Qualitative data analysis and interpretation. (In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik, pp. 397-423).
- Sea, H.A., Lee, E. & Kim, K. 2005. Korean science teachers understanding of creativity in gifted education. *Journal of Secondary Gifted Education*, XVI (2/3):98-105.
- Seng, Q.K., Keung, H.K. & Cheng, S.K. 2008. Implicit theories of creativity: a comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *Compare: a Journal of Comparative Education*, 38(1):71-86.
- Shaheen, R. 2010. Creativity in education. *Creative Education*, 1(3):166-169.
- Shepherd, D.A. & Douglas, E. 1997. Is management education developing, or killing, the entrepreneurial spirit? *Proceedings of the 1997 International Council for Small Business World Conference*. <http://www.sbaer.uca.edu/Research/1997/ICSB/97ics073.htm> Datum van gebruik: 29 Januarie 2017.
- Shephard, M.S., Beall, M.W., O'Bara, R.M. & Webster, B.F. 2003. Toward Simulation-Based Design, *Finite Elements in Analysis and Design*, vol. 40. 1575-1598.
- Sherman, J. 1994. Your own thought in your own words. *Educamus*, 40(2):1994:16-20.

- Silverman, D. 2010. *Doing qualitative research*. 3rd ed. Jay Gubrium, University of Florida: Sage.
- Simonton, D.K. 2003. Scientific creativity as constrained stochastic behaviour: the integration of product, person and process perspectives. *Psychological Bulletin*, 129(4):475-494.
- Singh, P. 2000. Video-based self-regulated learning strategies to attain metacognitive consonance: a hybrid model. *South African Journal of Education*, 20(2):174-179.
- Slavin, R.E. 2003. *Educational psychology: theory and practice*. 7th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, D. 1987. *The everyday world as problematic*. Boston: Northeastern University Press.
- Smith, M. 1995. *Kreatiwiteit as veranderlike in entrepreneurskapsopleiding en ontwikkeling*. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Snowman, J. & Biehler, R. 2000. *Psychology applied to teaching*. New York: Houghton Mifflin.
- Solomon, G. 2000. Arts, narrative therapy and postmodernism in South Africa. *Creative rescue counselling and assistance for the children in our country*. After Conference Proceedings. Production Printers. UNISA.
- Souitaris, V., Zerbinati, S. & Al-Laham, A. 2007. Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, 22(4):566-591.
- Sousa, D.A. 2003. *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Spier, A. 1989. Education and the future of work: resolving the mismatch. *Information Process and Management Journal*, 8(6):27-32.
- Sriraman, B. 2005. Are giftedness and creativity synonyms in mathematics? *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1):20-36.
- Sternberg, R.J. 1988. Wisdom and its relation to intelligence and creativity. (In Sternberg, R.J., ed. *Wisdom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 142-159).
- Sternberg, R. & Lubart, T. 2000. The concept of creativity: prospects and paradigms. (In Sternberg, R., ed. *Handbook of creativity*. Cambridge University Press, New York, pp. 93-115).

- Sternberg, R.J. 2003. Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3):325-338.
- Sternberg, R.J. 2010. Teaching for creativity. (In Beghetto, R.A. & Kaufman, J.C., eds. *Nurturing creativity in the classroom*. New York: Cambridge University, pp. 415-418).
- Sternberg, R.J. & Kaufman, J.C. 2010. Constraints on creativity. Obvious and not so obvious. (In Kaufman, J.C. & Sternberg, R.J., eds. *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University, pp. 467-481.
- Steyn, G.M. & Van Niekerk E.J. 2008. *Human resource management in education*. 2nd ed. Pretoria: Unisa Press.
- Stokes, D. & Bergin, R. 2006. Methodology or methodolatry: an evaluation of focus groups and depth interviews. *Qualitative Market Research: An International Journal*, 9(1):26-37.
- Stoner, C.R. & Fry, F.L. 1982. The entrepreneurial decision: dissatisfaction or opportunity? *Journal of Small Business Management*, 20:38-43.
- Stoner, J.A.F. & Wankel, L.C. 1986. *Management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Straub, J.T. 1984. *Managing: an introduction*. Belmont, CA: Kent.
- Stumpf, S.S. Dunbar, R.L. & Mullen, T.P. 1991. Simulations in entrepreneurship education: oxymoron or untapped opportunity? *Frontiers in Entrepreneurship Research*, 681-694.
- Suid-Afrika (Republiek). Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad. 1990a. *Die evaluering en bevordering van loopbaanonderwys*. Pretoria: Die Staatsdrukker.
- Strydom, H. 2005. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. (In De Vos, A.S., Fouche, C.B. & Delpont, C.S.L., eds. *Research at grass roots: for the social sciences and human service professions*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik, pp. 56-70.).
- Tasnim, S. 2006. Job satisfaction among female teachers: a study on primary schools in Bangladesh. Bergen, Norway: University of Bergen. (Dissertation – MPhil.)
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. *Research in Practice. Applied methods for the Social Sciences*. Kaapstad: University of Cape Town Press.
- Terre Blanche, M.S. & Durrheim, K. (eds.). 2004. *Research in practice: applied methods for the social sciences*. University of Cape Town Press.

- Theron, P. M. 2015. 'Coding and data analysis during qualitative empirical research in Practical Theology', *In die Skriflig/In Luce Verbi*, 49(3):1-9. doi: 10.4102/ids.v49i3.1880.
- Torrance, E.P. 1994. *Creativity: just wanting to know*. Pretoria: Benedic Books.
- Torrance, E.P. 2002. *The manifesto: a guide to developing a creative career*. Westport, CT: Ablex.
- Traut, H.J. 2017. Creativity in initial teacher education: a case study in geography at Stellenbosch University. Stellenbosch University. (Dissertation – DPhil).
- Tuckman, B.W. 2001. *Educational psychology: from theory to application*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Vakalisa, N.C.G. 2004. Participative teaching. (In Jacobs, M., Vakalisa, N.C.G. & Gawe, N., eds. *Teaching-learning dynamics: a participative approach for OBE*. 3rd ed. Cape Town: Heinemann, pp. 1-33.)
- Vandeyar, S. & Killen, R. 2007. Educators' conceptions and practice of classroom assessment in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Education*, 27(1):101-115.
- Van Staden, C.J. & Feeman, H.M. 1994. Die verhouding tussen onderwys en werk. *Vista Teaching and Learning (VITAL)*, 9(1):23-31.
- Van Zyl, C. 1991. *The De Lange report: ten years on*. Pretoria: HSRC Publishers.
- Vreken, N.J. 1998. *Klaskamerkommunikasievaardighede: 'n werkboek vir BEd-studente*. Potchefstroom: Keurkopie.
- Vrey, J.D. 1991. *Die opvoeding in sy selfaktualisering*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University.
- Vygotsky, L. 1993. The collected works of L.S.Vygotsky. (In Rieber, R.W. & Carton, A.S., eds. *The fundamentals of defectology [abnormal psychology and learning disabilities]* Vol. 2. New York: Plenum Press, pp. 65-75).
- Warren, C.A.B. 2002. Qualitative interviewing. (In Gubrium, J.F. & Holstein, J.A., eds. *Handbook of interview research: context and method*. Thousand Oaks, CA: Sage).
- Weiten, W. 1992. *Psychology: themes and variations*. Los Angeles: Brooks & Cole.
- White, D.D. & Vroman, H.W. 1982. *Action in organizations*. Boston: Allyn & Bacon.

- Winkler, G. 2001. *Elke kind kan leer: 'n Suid-Afrikaanse handboek vir die onderrig van kinders met leerprobleme*. Kaapstad: Francolin Publishers.
- Wolcott, H.F. 2001. *Writing up qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Woolfolk A. 2010. *Educational psychology*. 11de uitg. New Jersey: Pearson Education.
- Woolfolk, A. 2004. *Educational psychology – international edition*. 9th ed. New York: Pearson.
- Wolfe, J. & Bruton, G. 1994. On the use of computerized simulations for entrepreneurship education. *Simulation and gaming*, 25(3):402-15.
- Yin, R.K. 2003. *Case study research: design and methods*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Young, J. 1990. Storytelling. *Preschool Years*, 20:30-36.

Bylae

Bylaag 1: Skedule vir onderhoude met EBW-onderwysers

Besonderhede van deelnemers en skool

Naam en van van onderwyser:	
Geslag en ouderdom van onderwyser:	
Kwalifikasies:	
Kwalifikasies in EBW:	
Jare ondervinding in EBW-onderrig:	
Jare onderrigervaring:	
Jare by betrokke skool:	
Pos by die betrokke skool:	
Die demografie van die leerkragte en kinders?	

Titel van navorsing: Die verband tussen EBW teorie en die praktyk in die EBW-klaskamer: 'n kreatiewe perspektief.

Navorsingsvraag: Hoe word leerders tydens EBW-onderrig ondersteun en toegerus met vaardighede en kennis wat prakties en kreatief van aard is?

Onderhoudskedule:

1. Is u opgelei en/of gekwalifiseer om EBW te onderrig? Watter opleiding het u ontvang?
2. Gaan u vir gereelde opleiding in u veld? As wel, is dit waardevolle sessie? Al dan nie, verduidelik?
3. U het seker al die EBW kurrikulumverklaring onder oë gehad? Is u bewus van wat in die verklaring uiteengesit is?
4. Wat is u beleefde ervaring oor die onderrig van EBW?
5. Wat is u begrip oor kreatiwiteit en sou u dit as 'n belangrike element in die EBW-klaskamer beskou? Verskaf redes.
6. Wat is u beleefde ervaring van kreatiwiteit in die EBW-klaskamer?
7. Watter moontlike onderrig benaderings of metodes, dink u, kan gebruik word om leerders te ondersteun en toe te rus met vaardighede en kennis wat kreatief en prakties van aard is sodat teorie en die praktyk sorgvuldig bymekaar uit kom?

Bylaag 2: Skedule vir voorafvrae en fokusgroepbespreking met EBW-leerders**Voorafvrae (VV)**

Afrikaanse leerders (AL)	Engelse leerders (EL)
Hou jy van EBW? Ja/nee en verduidelik.	Do you like EMS? Yes / No and explain.
Wat beteken dit om kreatief te wees?	What does it mean to be creative?
Lys die goeie dinge wat EBW jou kan leer.	List the good things EMS can teach you.
Lys die dinge waarvan jy nie in EBW hou nie.	List the things you do not like in EMS.
Hoe kan jou EBW onderwyser die slegte dinge, verander of verbeter?	How can your EMS teacher change or improve the bad things?

Fokusgroepbespreking (FGB)

Afrikaanse leerders (AL)	Engelse leerders (EL)
1. Wat kom in jou/julle gedagtes as jy/julle aan EBW dink?	1. What are your thoughts if you think of EMS?
2. As jy/julle 'n keuse sou hê, sou jy EBW wou neem as vak? Verskaf redes.	2. If you would have a choice, would you like to take EBW as a subject? Provide reasons.
3. Dink julle iemand wat EBW as vak neem, moet kreatief kan dink en werk? Verskaf redes.	3. Do you think someone who takes EMS as a subject must be able to think and work creatively? Provide reasons.
4. Wat is julle ervaring rondom die benadering oor hoe EBW onderrig word?	4. What is your experience about the approach to how EMS is taught?
5. Op watter manier dink julle, kan julle aangemoedig, ondersteun en toegrus met kennis en vaardighede wat meer prakties en kreatief is, sodat die teorie vir julle sin maak?	5. In what way do you think, can you be encouraged, supported and helped with knowledge and skills that are more practical and creative so that the theory makes sense for you?

Bylaag 3: Toestemming van onderwyser



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

STELLENBOSCH UNIVERSITEIT TOESTEMMING OM DEEL TE NEEM IN NAVORSING

TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK: Die verband tussen EBW teorie en die praktyk in die EBW-klaskamer: 'n kreatiewe perspektief.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat deur mej Marlize Meiring [B.Ed & B.Ed (Hons),], van die Departement Kurrikulumstudies, Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch gedoen word. Die resultate sal bydra tot die voltooiing van 'n M.Ed tesis. Onderwysers van verskillende kontekste, wat seker unieke ervarings, menings en idees rondom EBW-onderrig het, kan 'n in-diepte begrip verskaf. U is doelbewus gekies as gevolg van die waardevolle bydrae wat u ten op sigte van hierdie navorsing kan maak, op grond van u ervarings en/of uitdagings as 'n EBW-onderwyser in die Senior Fase.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die hoofdoel van die ondersoek is om te probeer bepaal tot op watter mate daar 'n kreatiewe ruimte in die EBW-klaskamer bestaan en hoe kreatiwiteit wel ondersteun en gestimuleer kan word om sodoende die teorie en praktyk sorgvuldig met mekaar te verbind.

2. PROSEDURES

As u vrywillig aan hierdie studie deelneem, sal ek u vra om die volgende dinge te doen:

- 1) 'n Semi-formele onderhoud by u skool te doen; ongeveer een uur na skoolure,
- 2) Skriftelike refleksie in die vorm van 'n konsepkaart op 'n A3 papier; dit sal deel van die semi-formele onderhoud vorm.

3. POTENSIËLE RISIKO'S EN ONGEMAK

Geen risiko's word verwag nie. Skuilname sal in die navorsingsverslag gebruik word om sodoende die name van die skool en deelnemers te beskerm.

4. POTENSIËLE VOORDELE VIR VAKKE EN/OF DIE SAMELEWING

Die studie sal ten bate van alle onderwysers in die EBW-veld wees omdat dit in die konteks van bestaande praktyke en uitdagings van EBW-onderrig beskou word. Die studie sal nuwe insigte rondom die belangrikheid van kreatiewe onderrig in die EBW-klaskamer skep en kan hierdie insigte gebruik word om 'n bewustheid onder EBW-onderwysers, kurrikulum-adviseurs en navorsers te kweek.

Voordele van die studie

- Die belangrikheid van kreatiwiteit en hoe dit waarde tot leerders se lewe as ook ander leerareas voeg, word ondersoek.
- Die studie verwys na die belangrikheid om probleme (in enige klaskamer en samelewing) te soek om sodoende jouself voor te berei oor hoe om dit te hanteer, eerder as net om probleme op te los sonder dat dit sin maak.
- Die belangrikheid van suksesvolle en onafhanklike leerders in 'n veranderende samelewing.

5. BETALING VIR DEELNAME

Deelname aan die navorsing is vrywillig en deelnemers sal geen betaling ontvang nie.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat in verband met hierdie studie met u verkry en geïdentifiseer kan word, sal vertroulik bly en slegs bekend gemaak word met u toestemming of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur onderhoud opnames en geskrewe refleksies deur die deelnemers, veilig te bewaar. Die opnames sal omskep word in klanklêers wat deur 'n wagwoord beskerm sal word. Opnames sal gekodeer word en transkripsies sal aan deelnemers beskikbaar wees, indien nodig. Die navorser en toesighouer sal toegang tot die klanklêers en transkripsies hê. Die navorsing sal nadat dit voltooi is, by die Universiteit van Stellenbosch en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement beskikbaar wees. Dele van die navorsing kan ook gebruik word vir opvoedkundige doeleindes in gepubliseerde tydskrifartikels en/of vir kurrikulumontwikkeling. Vertroulikheid van u deelname sal voor en na publikasie van hierdie studie gehandhaaf word.

7. DEELNAME EN ONTTREKING

U het die keuse om deel te wees van hierdie studie. As u vrywillig aan die studie deelneem, kan u enige tyd sonder gevolg onttrek. U het ook die keuse om steeds deel te wees van die studie, al is daar vrae wat u nie wil beantwoord nie.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKSPAN

As u enige navrae of kommentaar oor die navorsing het, voel vry om Marlize Meiring by 079 267 8689 of per epos: meiringmarlize@gmail.com te kontak. Studieleier Dr. Carina America: 021 808 3793 of 082 2020 858; epos: camerica@sun.ac.za.

9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U is geregtig om enige tyd u toestemming terug te trek of te staak sonder enige gevolge. U word vir geen wetlike eise aan hierdie studie verantwoordelik gehou nie. Vir enige vrae oor u regte, kontak Mev. Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za / 021 808 4622] by die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

HANDTEKENING VAN ONDERWERP OF REGSVERTREENWOORDIGER

Die inligting hierbo is aan [my / die onderwerp / die deelnemer] beskryf deur Marlize Meiring in [Afrikaans / Engels / Xhosa / Ander] en [ek is / die onderwerp is / die deelnemer is]

in opdrag van die taal, bevredigend aan [my / hom / haar] vertaal. [Ek / die deelnemer / die onderwerp] is die geleentheid gegee om vrae te vra en hierdie vrae is bevredigend aan [my / sy / haar] beantwoord.

[Ek stem hiermee vrywillig in om deel te neem aan hierdie studie / Ek gee hiermee toestemming dat die vak / deelnemer deel mag neem aan hierdie studie.] Ek het 'n afskrif van hierdie vorm gekry.

Vaknaam/deelnemer

Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

Handtekening van onderwerp/deelnemer/regsverteenvoordiger

Datum

HANDTEKENING VAN ONDERSOEKER

Ek verklaar dat ek die inligting wat in hierdie dokument aan _____ [naam van die vak / deelnemer] en / of [sy / haar] verteenwoordiger _____ [naam van die verteenwoordiger] verduidelik het. [Hy / sy] is aangemoedig en genoeg tyd gegee om aan my enige vrae te stel. Hierdie gesprek is in [Afrikaans / Engels / Xhosa / Ander] en [geen vertaler is gebruik / hierdie gesprek is in _____ vertaal deur _____].

Handtekening van ondersoeker

Datum

Bylaag 4: Toestemming van skoolhoof



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Datum _____

_____ Laerskool

Die Skoolhoof

Geagte mnr _____

TOESTEMMING OM IN NAVORSING TE DEEL

Ek is 'n student aan die Universiteit van Stellenbosch wat 'n navorsingsprojek doen vir die voltooiing van my M.Ed-studies. Ek wil hiermee toestemming vra om gedurende die tweede en derde kwartaal van 2017 'n onderhoud met twee EBW-onderwysers en agt – 10 leerders in die Senior Fase by u skool te voer.

Die titel van die navorsingsprojek is: Die verband tussen EBW teorie en die praktyk in die EBW-klaskamer: 'n kreatiewe perspektief. Die doel van die studie is om te bepaal in watter mate kreatiwiteit in die EBW-klaskamer bestaan en hoe kreatiwiteit aangemoedig en bevorder kan word deur die onderwyser en die kurrikulum, sodat die EBW-teorie en die praktyk beter verstaan kan word.

Pseudonieme sal in die navorsingsverslag gebruik word om die naam van die skool en deelnemende onderwysers te beskerm. Enige inligting wat in verband met hierdie studie verkry word en wat by die skool geïdentifiseer kan word, sal vertroulik bly en gerespekteer word volgens die voorwaardes wat deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement gespesifiseer word. 'n Afsonderlike toestemmingsvorm waarin die besonderhede van die projek uiteengesit word, sal aan die deelnemende onderwysers gegee word.

Sien asseblief die goedkeuringsbrief van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement. Kan u asseblief hieronder teken om toestemming te bevestig?

Baie dankie.

Handtekening van navorser: Marlize Meiring
Tel: 079 267 8689; E-pos: meiringmarlize@gmail.com

Datum

Toestemming gegee: Skoolhoof
Bylaag 5: Toestemmingsbrief van Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD)

Datum

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za

tel: +27 021 467 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000

wced.wcape.gov.za

REFERENCE: 20170209 –8148

ENQUIRIES: Dr A T Wyngaard

Ms Marlize Meiring
31 Amberfield way
Pinehurst
Durbanville
7550

Dear Ms Marlize Meiring

**RESEARCH PROPOSAL: DIE VERBAND TUSSEN EBW TEORIE EN DIE PRAKTYK IN DIE
EBW-KLASKAMER: 'N KREATIEWE PERSPEKTIEF**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **16 March 2018 till 30 September 2018**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

The Director: Research Services

**Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Dr Audrey T Wyngaard

Directorate: Research DATE: 12 March 2018

Bylaag 6: Getranskribeerde onderhoud

Leerders: Afrikaans

Navorser: Goeie middag en baie welkom by hierdie fokusgroepbespreking rakende my navorsing wat handel oor die verband tussen EBW-teorie en die praktyk in die EBW-klaskamer: 'n kreatiewe perspektief. Eerstens wil ek baie dankie sê dat julle bereid is om deel te neem aan my studie en die fokusgroepbespreking. Toestemming is vanaf die skoolhoof om hierdie bespreking uit te voer, is ontvang. Ek verseker julle ook dat alles wat opgeneem of neer geskryf word, vertroulik gehou sal word en julle identiteit nie genoem word nie.

(Leerder deelneemers glimlag en knip hulle koppe in 'n gebaar dat hulle verstaan).

Navorser: Goed, ons gaan nou begin met die fokusgroepbespreking met vyf Afrikaanse graad 7 EBW-leerders. Ek gaan nou vir julle vyf vragies vra en dan gaan ons saam daaroor gesels.

Die navorser stel die volgende vyf vra aan leerder:

Vraag 1: Wat kom in julle gedagtes op as julle aan EBW dink?

Leerder 1: Geld

Leerder 2: Besigheid

Navorser: Nog iets?

Leerder 3: Ekonomie

Navorser: Ekonomie? Wat dink jy beteken dit?

Leerder 3: Geld en hoe om daarmee te werk.

Navorser: Goed, wat nog? As die meneer sê haal uit julle EBW boeke, wat dink julle gaan julle doen?

Leerder 2: Somme

Navorser: Geniet julle die somme?

Navorser: Is dit moeilike of maklike somme?

Leerders kyk eers na mekaar - onseker

Leerder 2: Dit is maklik.

Navorser: En vir jou leerder 3?

Leerder 3: Dit is maklik.

Navorser: En as julle julle EBW-boek uithaal, is dit vir julle 'n lekker gevoel om te weet julle het nou EBW of nie?

Leerder 1: Lekker.

Navorsers: Ok, kom ons dink so. Is dit 'n vak wat julle daagliks wil hê?

Leerder 1 en 2: Ja.

Navorsers: Hoekom sal julle so sê?

Leerder 2: Dit leer jou van die buite wêreld en so.

Leerder 1: Ek sê dieselfde as sy (*leerder 2*).

Navorsers: En jy? (*leerder 3*).

Leerder 3: Ek geniet EBW.

Navorsers: Maar hoekom? Verduidelik hoekom jy dit geniet.

Leerder 3: Want as ek eendag verder gaan studeer, gaan ek die vak nodig het.

Navorsers: Goed, dankie.

Vraag 2: As julle 'n keuse sou hê, sou julle EBW wou neem as vak? Verskaf redes.

Navorsers: So met ander woorde, veronderstel die skool gee vir julle 'n keuse tussen EBW en 'n ander vak, sou jy EBW vat en hoekom?

Leerder 1: Ja, dit leer jou meer van die buite wêreld en wat aangaan en hoe om 'n besigheid te begin en hoe om kreatief te wees en goed soos daai.

Leerder 2: Ja, want dit help jou om kreatief te wees en 'n besigheid te begin.

Leerder 3: Ja um, want soos ek gesê het dit help jou met jou beroep en wat jy wil word.

Navorsers: Goed ok, en wat dink jy wil jy word?

Leerder 3: 'n Accountant.

Navorsers: Dis mooi, so jy wil 'n rekenmeester word?

Leerder 3: *Skud kop om te wys ja.*

Vraag 3: Dink julle iemand wat EBW as vak neem, moet kreatief kan dink en werk?

Verskaf redes.

Leerder 1: (*saggies en onseker*) Ja.

Navorsers: Onthou, vergeet van kreatief soos net in kuns - kreatief soos om uit die boks te dink. So dink julle, leerders wat EBW neem, alhoewel ons leer van somme en boekhou dinge, moet uit die boks en anders kan dink?

Leerder 1: Ja

Leerder 2: Ja

Navorsers: Goed, gee vir my 'n voorbeeld?

Leerder 2: Sê nou maar jy begin 'n besigheid, moet jy like weet hoe om dit te like werk.

Navorser: Goed, so hoekom dink julle is dit belangrik om buite die boks te dink?

Leerder 1: Want jy moet jou eie oorspronklike idees hê.

Navorser: Goed, so oorspronklikheid. Oorspronklik wees teenoor die ander persoon wat ook dalk 'n besigheid begin.

Navorser: Reg, en jy? Wat dink jy? (*Leerder 3*)

Leerder 3: Ek weet nie.

Navorser: Goed. En toe julle nou die markdag gedoen het, het julle meneer vir julle gesê om kreatief te dink teenoor ander leerders/groepe?

(*Leerder knip hulle koppe in 'n gebaar dat die meneer dit vir hulle gesê het*).

Navorser: So wat het julle gedoen om kreatief/anders te wees?

(*Baie lang stilte*)

Navorser: Toe julle nou aan julle markdag moes werk. Dink byvoorbeeld nou aan julle stalletjie?

Leerder 2: Plakkate gemaak. Die pakkies kreatief en mooi gemaak.

Navorser: Sodat dit aandag kan trek?

Leerder 2: Ja.

Navorser: En het julle dit geniet om dit te doen?

Leerder 1: Ja.

Leerder 2: Jip.

Navorser: En is daar iets wat julle sou wou oor doen?

Leerder 1: Ja.

Navorser: Wat sou jy anders wou doen?

Leerder 3: Ek sou meer decorations in gebring het om meer aandag te trek om mense te lok.

Navorser: Goed en die res?

(*Leerders het niks geantwoord nie*).

Vraag 4: Wat is julle ervaring rondom die benadering oor hoe EBW-onderrig word?

Navorser: Met ander woorde hoe ervaar julle dit as meneer vir julle EBW gee?

(*Leerders het gesukkel om die vraag te verstaan*)

Navorser: Hoe dra meneer EBW aan julle oor, hoe onderrig hy EBW?

Leerder 1: Ons doen nie eintlik by EBW in die klas nie.

Navorser: Wat doen julle dan in EBW?

Leerder 1: Meneer is gewoonlik besig met sy ander werk dan moet ons aangaan met ander werk.

Leerder 2: Ja, hy sê net ons moet sekere goed skryf en dan ja.

Navorser: Goed, dan is dit op die bord en julle moet dit afskryf?

Leerder 2: Ja

Navorser: Goed, en verstaan julle die werk wat julle afskryf? Verstaan julle die konsepte?

Leerder 2: Nee. Hy laat ons dit afskryf en dan eers later sal hy dit aan ons verduidelik.

Navorser: Ok so hy verduidelik.

Navorser: Is daar prentjies of video grepe wat meneer vir julle wys om die konsepte beter te verstaan?

Leerder 2: Nee, net in die handboek.

Navorser: En vir jou, wat dink jy?

Leerder 3: Sy onderrig verander.

Navorser: Goed, so dink julle hy kan dalk sy onderrig styl verander?

(Leerders het almal saam geantwoorde: ja)

Vraag 5: Op watter manier dink julle, kan julle aangemoedig, ondersteun en toegrus met kennis en vaardighede wat meer prakties en kreatief is, sodat die teorie vir julle sin maak?

Navorser: Ek gaan die vraag eers vir julle lees en dan in dele opbreek.

Navorser: Op watter manier dink julle, kan julle aangemoedig, ondersteun en toegrus met kennis en vaardighede wat meer prakties en kreatief is, sodat die teorie vir julle sin maak?

Navorser: Goed, kom ons kyk eers na die woord aangemoedig. Hoe dink julle kan julle in EBW aangemoedig word? Hoe kan die opvoeder julle meer aanmoedig om meer van EBW te hou?

Leerder 2: Hy kan dit meer interessant maak. Die werk lekkerder maak om te doen.

Leerder 1: As daar byvoorbeeld 'n markdag is, kan hy vir ons meer goed daarvoor wys soos prente of videos of iets wat ons kan sien.

Leerder 3: Ek stem saam.

Navorser: Goed, so julle dink vir aanmoediging kan EBW meer interessant gemaak word?

(Al die leerder knip hulle koppe om te wys hulle stem saam).

Navorsers: Hoe dink julle kan meneer julle ondersteun in EBW? Sê nou julle sukkel met sekere dinge in EBW, hoe kan hy julle meer ondersteun?

Leerder 3: Hy kan die werk meer duideliker aan ons verduidelik.

Navorsers: Werk julle net uit die handboek of het julle ander bronne?

Leerder 3: Net die handboek.

Navorsers: Is daar baie voorbeelde vir julle?

Leerder 1 en 2 gelyk: Nee, nie eintlik nie,

Navorsers: Goed kom ons kyk na die derde woord toegerus. Op watter ander manier kan meneer julle toerus om EBW beter te verstaan of te geniet sodat dit dalk meer prakties is en nie so baie skryfwerk (teorie) nie?

(Leerders sukkel om vraag te verstaan).

Navorsers: Wat sou julle nog wil hê meneer moet doen?

Leerder 3: Hy kan dalk dat ons meer in groepe werk.

Leerder 1: Meer aktiwiteite soos die markdag al is dit net iets wat ons in die klas doen.

Navorsers: So julle sê meer aktiwiteite wat julle in groepe doen?

(Alle leerders knip hulle koppe en sê gelyk ja).

Navorsers gesels bietjie met leerders oor die laaste vraag sodat daar dalk meer antwoorde uitkom en verduidelik dit soos volg:

Navorsers: So julle word nou verskillende kennis en vaardighede geleer in EBW sodat as julle eendag in 'n besigheid gaan werk of jou eie onderneming begin, jy weet hoe om met nuwe en verskillende idees vorendag te kom. Máár jy gaan nie noodwendig ál die dinge wat die handboek jou geleer het, onthou nie, maar wat wel belangrik is om toe te pas wanneer jy jou eie besigheid het. So hoe kan meneer julle help om die belangrike dinge wat jy in EBW leer, onthou sodat jy eendag wanneer jy ouer is, kan gebruik en toepas?

Leerder 2: Hy kan laat ons meer praktiese goed doen, dit net fun maak dat ons dit net heeltemal kan onthou, miskien soos 'n herinnering of soos 'n memory of wat okal.

Leerder 1: Ja.

Navorsers: So jy dink meer praktiese aktiwiteite?

Leerder 2: Ja

Navorsers: En wat dink jy?

Leerder 1: Ek stem saam met haar.

Navorser: Goed, nou kom ons dink aan 'n voorbeeld? Watter praktiese aktiwiteit kan ons in EBW doen? Watter tema in EBW kan mens meer praktiese aktiwiteite doen? Wat julle dalk nou gedoen het hierdie kwartaal.

(Geen reaksie van leerders)

Navorser: Watter tema het julle nou gedoen in EBW?

Leerder 2: Die entrepreneursdag goed.

Navorser: Goed, en voor dit? Kan julle onthou?

Leerder 1: Ons het gepraat oor belasting en sulke goed.

Navorser: Belasting, goed. Het julle al gepraat van begrotings?

(Al die leerders sê gelyk ja).

Navorser: Ok, so dink byvoorbeeld aan dit. Hoe kan mens dit gebruik en dit meer 'n prakties aktiwiteit maak?

(Geen antwoord).

Navorser: Engie idees? Hoe kan mens dit wat julle geleer het oor begrotings, meer prakties maak. Dit wat meneer vir julle vertel het van begrotings, hoe kan mens dit meer prakties maak sodat julle dit kan onthou?

(Lang stilte).

Leerder 2: Hy kan vir ons nog like sulke aktiwiteite gee of ons kan net na iemand toe gaan en vir hulle vra oor hulle bankstate en sulke goed en dan kan ons dit net skryf.

Navorser: Ok, ek hou daarvan. So jy sê julle kan dalk na mens toe gaan en vir hulle vra hoe werk hulle met begrotings?

Leerder 2: Ja

Navorser: Doen julle groepwerk in EBW?

Leerder 1: Nee

Navorser: Dink julle groepwerk in EBW kan werk?

Leerder 2: Ja

Leerder 1: As mens in groepe werk kom mens se kreatiwiteit nie heeltemal uit nie, want ander mense het ook hulle idees.

Navorser: Ek verstaan.

Paar algemene vrae is aan leerders gevra om in te vul, (wat die navorser gaan gebruik om leerder se antwoord deur te gee), maar is die vrae ook mondelings aan leerders gestel om daarvoor te praat.

Navorsers: Oor die algemeen, hou julle van EBW?

Mondelinge antwoorde:

Leerder 1: Ja

Leerder 2: Ja

Leerder 3: Ja

Geskrewe antwoorde:

Leerder 1: Ja, want dit is vir my interessant en ek kan baie daaruit leer. Dit help my om te verstaan wat in die buite wêreld aangaan.

Leerder 2: Ja. Dit is interessant om te leer hoe om 'n besigheid te bestuur en om 'n leier van 'n span te wees.

Leerder 3: Ja ek hou baie van EBW en ek geniet dit ook om meer te leer daarvan, want daar is baie aspekte en goed wat eendag in die toekoms vir jou 'n groot voordeel kan wees en jy kan ook nou al op hierdie ouderdom baie uitvind en klomp goed baas raak in EBW.

Leerder 4: (*leerder wat nie opgedaag het vir onderhoud nie, maar wat toestemming gegee het om sy antwoorde steeds te gebruik*). Ja, dit leer jou om met geld te werk en om 'n goeie entrepreneur te wees.

Navorsers: Wat dink julle beteken dit om kreatief te wees?

Mondelinge antwoorde:

Leerder 2: Dit is like om die kwaliteit te hê om te kan maak, om goed te kan maak en om jou eie, wat noem mens dit, jou eie idees te hê.

Navorsers: Wat dink jy?

Leerder 1: Dieselfde, net om jou oorspronklike idees.... (*leerder sukkel om sin te voltooi*)

Navorsers: Uit te druk?

Leerder 2: Mmm.

Leerder 3: Om kreatief te wees begin om dinge op verskillende maniere te doen en ook om bietjie meer imagination te gebruik om dinge meer kleurvol om uit te druk.

Geskrewe antwoorde:

Leerder 1: Dit beteken jy dink aan jou eie oorspronklike idees end it is maklik om uit die boks te dink.

Leerder 2: Om die kwaliteit of mag te hê om te maak. Om oorspronklik te dink en te maak.

Leerder 3: Om kreatief te wees beteken om dinge op verskillende maniere te doen en ook om 'n bietjie imagination te gebruik om dinge meer kleurvol te maak en uit te brei.

Leerder 4: Jy gebruik jou verbeelding om goed uit te dink en vind nuwe maniere om dinge te doen.

Navorsers: Watter goeie dinge leer EBW julle?

Mondelinge antwoorde:

Leerder 2: Hoe om met geld te werk.

(Die ander twee leerders stem saam met leerder 2).

Geskrewe antwoorde:

Leerder 1: Dit kan jou leer hoe om met 'n besigheidskop te dink. Dit kan jou help om met geld te werk en dit maak jou oë oop vir nuwe dinge.

Leerder 2: Leierskap, besigheidsvaardighede, spanwerk.

Leerder 3: Daar is verskillende positiewe/goeie dinge wat die vak EBW jou kan leer. Bv. Jy sal meer leer en uitvind oor geleenthede, oor besighede, hoe om geld te gebruik, begrotings ens.

Leerder 4: Om met geld te werk. Hoe om 'n entrepreneur te wees. Die geskiedenis van geld en tradisionele samelewings.

Navorsers: Watter dinge in EBW hou julle nie van nie?

Mondelinge antwoorde:

Leerder 1: Dit is baie leer werk.

Leerder 2: Ja.

(Lang stilte, leerders antwoord nie verder die vraag nie).

Geskrewe antwoorde:

Leerder 1: Ek dink net EBW is baie leerwerk.

Leerder 2: Baie werk, baie syfers en somme en die begrippe is moeilik om te verstaan.

Leerder 3: Daar is nie eintlik goed waarvan ek nie hou in EBW nie, want soos ek gesê het hou ek baie van die vak en ek geniet dit. En ek sal definitief meer oor die vak wil leer en uitvind in hoërskool.

Leerder 4: Die konsepte is soms te lank.

Navorser: Hoe kan julle onderwyser dit wat vir julle sleg is in EBW, verander?

Mondelinge antwoorde:

Leerder 2: Hy kan dit net beter verduidelik like dat ons dit in ons koppe het. Like die werk korter opsom om vir ons om af te skryf en so.

Leerder 1: Ja.

Navorser: Goed, is daar enige iets wat julle wou byvoeg? Enige idees of menings?

Leerder 2: Nee, nie eintlik nie.

Navorser: Goed, baie dankie julle. Dankie dat julle deel gevorm het van my navorsing oor kreatiwiteit in EBW. Julle bydra word waardeer. Onthou julle identiteit word veilig gehou en sal geen van julle name openbaar gemaak word. Dankie julle.

Geskrewe antwoorde:

Leerder 1: Ek dink die meneer kan vir ons meer oor EBW leer as ons 'n afperiode het.

Leerder 2: Die onderwyser kan nie die slegte dinge verander nie. EBW sal oor die algemeen baie moeite wees en baie syfers behels.

Leerder 3: EBW is 'n vak waarin jy leer oor verskillende tipe goed wat 'n baie groot voordeel kan wees vir jou in die toekoms. Ek dink daar is nie veel wat my onderwyser kan doen om die negatiewe of slegte dinge te verander nie, want vir my is daar geen slegte goed nie.

Leerder 4: Dit kan meer interessant gemaak word deur meer voorbeelde te gee en op ons vlak praat. Dit gaan ook oor wie die vak gee.

Bylaag 7: Getranskribeerde onderhoud**Leerders: Engels**

Researcher: Good afternoon and a very welcome at our focus group discussion regarding my research on the connection between EMS theory and the practice: a creative perspective. First of all, I would like to thank you for your willingness to participate in my study and the focus group discussion. Permission has been granted from the principal to carry out this discussion. I want to inform you that everything that has been written down or been recorded, will be kept confidential and your identity will not be mentioned.

Researcher: Right, I am going to ask you five questions where we then can discuss and chat about it.

The researcher asks the following five questions:

Question 1: What are your thoughts if you think of EMS?

Learner 1: Money and business.

Learner 2: I don't know.

Learner 3: Business.

Learner 4: Accounting.

Question 2: If you would have a choice, would you like to take EBW as a subject?

Provide reasons.

(Learners did not respond immediately, so the researcher had to expand the question).

Researcher: Say for instant School A give you a choice to choose between EMS and NST what subject would you choose and why?

Learner 1: NST.

Researcher: Why?

Leaner 1: It is easier to learner NST.

Learner 3: It is a very hard question mam. But I think I will go for EMS.

Researcher: Why?

Learner 3: Because I think it will help me in the future.

Researcher: Ok, with what will it help you?

Learner 3: With business and to buy stuff.

Researcher: Right.

Learner 2: NS

Researcher: And why?

Learner 2: Because it is difficult to learn the keywords and stuff.

Learner 4: EMS because it will help me to open a business because of the background of EMS.

Question 3: Do you think someone who takes EMS as a subject must be able to think and work creatively? Provide reasons.

Learner 4: Yes because if you want to open a business, you can't be the same as the other person, you can't have the same ideas. You must be able to have your own ideas so that you can stand out.

Learner 1: Yes.

Researcher: Do you have a reason?

Learner 1: Umm no.

Researcher: And you?

Learner 3: Um no.

Researcher: So you don't have to think creatively?

Learner 3: Um no, you do. Like you have to sell the same stuff, but obviously a bit different.

Learner 2: Yes, you should think creatively because if you want to be an entrepreneur you have to think creative and innovative.

Question 4: What is your experience about the approach to how EMS is taught?

Learner 4: When **teacher x* taught us EMS, it was more understanding but now with the new teacher, it is kind of boring.

Researcher: What is different?

Learner 4: They've got two different teaching styles. The one just tell us this and this is the work and then we have to do, whereas the other one explain in detail so that we could understand more. He gave us more background.

Learner 1: It was alright.

Researcher: Do you learn something new every day?

Learner 3: We learn something new every day.

Learner 2: It was ok. However our first teacher explained well, but he never had let us write something down, so we never remembered the work.

Learner 4: Yes, we never worked in the module.

Question 5: In what way do you think, can you be encouraged, supported and helped with knowledge and skills that are more practical and creative so that the theory makes sense for you?

Learner 3: Break the work up and actually like let us do something like the entrepreneurs day was something good. Like we can do more stuff like that.

Learner 4: Like a career day maybe. More practical work so it is not that difficult to remember.

Learner 4: He could show us more videos like what you need to do and stuff like. He just work out of the module and we need to write stuff down the whole time.

Learner 2: And not everyone get the stuff when writing, sometimes you need to make something.

Researcher: And you?

Learner 1: More explaining.

Researcher: Thank you for being part of my research. Your contribution is appreciated. Remember, your identity will be kept safe and none of your names will be disclosed. Thank you.

(Some common questions were asked for learners to fill in to get a little more detail about their feelings about EMS.

Written answers:

Researcher: Do you like EMS?

Learner 1: No, I don't want to implement the subject in my future career.

Learner 2: No, because the accounting concepts are too hard.

Learner 3: Yes, because it teaches me how I can use my money positively by saving and investing.

Learner 4: Yes, because it teaches me how to save money and how to start a business and how to succeed.

Researcher: What does it mean to be creative?

Learner 1: To express yourself and to think out of the box.

Learner 2: Relating to or involving the use of the imagination or original ideas to create something.

Learner 3: To be good at thinking of new ideas.

Learner 4: Good at thinking of new ideas. Being good at art, drawing, and painting.

List the good things EMS can teach you.

Learner 1: How to save and spend money wisely. How to start a business and how to be a good entrepreneur.

Learner 2: The history of money and how it all started. It teaches you the difference between goods and services. It also helps you to calculate if the business makes a loss or profit.

Learner 3: It can teach you how to deal with money and start a business and analysis a business.

Learner 4: How to save money and how to start a business. It teaches you about profit, losses and a budget.

List the things you do not like in EMS.

Learner 1: The words and definitions are too difficult to understand.

Learner 2: Accounting concepts. Personal statements of net worth. Types of expenses a business have.

Learner 3: There is nothing that I do not like about EMS. I think that it is a very nice subject.

Learner 4: The different kind of profits. The different kind of budgets. The complicated accounting concepts.

How can your EMS teacher change or improve the bad things?

Learner 1: Explain the work until everyone eventually understands.

Learner 2: The teacher can make us understand the work, using more modern terms or things that we all know and understand as examples.

Learner 3: As I said there is nothing that I dislike about EMS.

Learner 4: He can teach more ways to save money so that many people can save money in different ways.

Bylaag 8: Getranskribeerde onderhoud

Deelnemers: Onderwysers

Daar word eerste met Deelnemer 1 gesels van die skool waar data ingesamel word en waar daar ook fokusgroepbesprekings met leerders was.

Navorsers: Goeie middag en baie welkom by hierdie semigestruktureerde onderhoud rakende my navorsing wat handel oor die verband tussen EBW teorie en die praktyk in die EBW-klaskamer: 'n kreatiewe perspektief. Eerstens wil ek baie dankie sê dat u bereid is om deel te neem aan my studie. Ek wil u net verseker dat alles wat opgeneem of neer geskryf word, vertroulik gehou sal word en u identiteit nie genoem word nie.

Daar was eers gestruktureerde vrae gevra wat meer persoonlik was, net om die betrokke persoon beter te leer ken.

Gestruktureerde vrae – persoonlik

1. Wat is u naam en van?

Vir vertroulikheid doeleindes word die persoon se naam en van nie genoem nie. Daar word egter verwys na Deelnemer 1 (manlike).

2. Vir hoe lank hou u al skool?

Ek dink dit is agt jaar.

3. Hoeveel jaar is u al by die betrokke skool?

Amper 'n jaar.

4. Die demografie van die leerkragte en kinders?

Ok die demografie van die skool.. ek kom van 'n... wat lekker is, die skool waarvan ek af kom het voordat ek hierna gekom het, is heeltemal anders as die skool in die sin van umm... ek dink die.. die... die finansiële agtergrond en al daai goeies was baie baie anders en die ondersteuning van die ouers af. Daai kant was die ouers baie moeilik en, maar toe ek hierna toe kom, die demografie, dit het regtig waar glad nie vir my oor die kleur of enige iets gegaan nie, dit het meer gegaan oor hulle agtergrond en finansiële agtergrond. Meeste van hierdie kinders kry swaar en die huislike omstandighede. Van hierdie kinders... ek dink hulle sukkel om by die huis te leer en ek dink dis hoe ek die demografie opgetel het. Daar is wel baie potensiaal, maar dis asof hulle nie weet hoe om daai potensiaal te ontgin altyd nie. En van die leerkragte. Is dit nou die onderwysers?

Navorser: Ja, dit is die onderwysers.

Deelnemer 1: O! Ag die onderwysers is van orals. Nee, wonderlike personeel. Dit is 'n familie atmosfeer hier.

Deelnemer 1: Het ek nou hierdie vraag reg beantwoord?

Navorser: Ja, dit is perfek, dankie.

Deelnemer 1: Ek dink regtig waar hierdie kinders smag na ondersteuning. Ek het nou die dag vir 'n ander onderwyser gesê, dit is wat my die hartseerste maak, hulle besef nie eintlik wat hulle actually kan bereik nie. Dit is vir my die sadste.

Navorser: Goed, dan die eerste vraag van die semigestruktureerde onderhoud:

Navorser: Is u opgelei en/of gekwalifiseer om EBW te onderrig? Watter opleiding het u ontvang?

Deelnemer 1: Ek is nie opgelei om EBW te onderrig nie, maar ek is gekwalifiseer om EBW te onderrig, sou ek sê omdat ek die onderwysgraad het en umm en CAPS opleiding het. Dit is maar basies my... opleiding wat ontvang het umm was eers geesteswetenskap en ook sielkunde en toe my NOS jaar gedoen. Dit is maar basies my... (voltooi nie sin nie).

Navorser: U het ook gesê by die ander skool het u NW en LO aangebied?

Deelnemer 1: Ja, NW en LO. LO en Xhosa is my hoofvakke. Toe het ek NW aangebied, baie van NW begin hou en nou hieso EBW.

Navorser: Goed, en dan. Gaan u vir gereelde opleiding in u veld? As wel, is dit waardevollse sessie? Al dan nie, verduidelik?

Deelnemer 1: Ek het nog nie vir opleiding gegaan in die veld nie, meer vir tegnologie omdat ek dink dit meer 'n spesialiserings vak is as EBW. Sooo.. maar ek sal daarvan, ek is mal oor EBW. Ek het Ekonomie gehad tot en met matriek en ek sal mal oor Ekonomie. So ek dink... ek sal... hulle bied nie regtig...ek het nog nie eers gepraat met 'n vakadviseur van die WKOD nie. Daar is nie PLS vergadering van dit nie, nie waarvan ek weet nie.

Navorser: Goed. U het seker al die EBW kurrikulumverklaring onder oë gehad? Is u bewus van wat in die verklaring uiteengesit is?

Deelnemer 1: (begin giggle)... ek ken dit nie uit my kop uit nie, nee.

Navorser: U is seker bewus van die aantal ure EBW onderrig moet word en assesserings wat gedoen moet word?

Deelnemer 1: Ja, ja ja, die aantal ure per week en al daai goeies. Vraestelle wat opgestel moet word en wat mens alles moet cover en so. Hoe die assesserings moet

plaasvind en watter assesserings moet plaasvind. Byvoorbeeld kwartaal drie is mos deel van die assessering entrepreneursdag en twee eksamens en... ja nee daai weet ek ja.

Navorsers: Wat is u beleefde ervaring oor die onderrig van EBW?

Deelnemer: Persoonlik hou ek baie baie daarvan. Ek dink die kinders hou ook baie daarvan omdat dit met geld te doen het en... maar die ding is ek hou daarvan om bietjie meer met die kinders te praat daaroor. Ek wil hoor wat hulle te sê het daaroor. Veral mens kyk na begrotings en goed soos dit en wat hulle daarvan dink. So ek hou baie baie van daarvan en ek dink die kinders hou ook daarvan. Ek dink net wanneer hulle dit gaan leer, vat hulle dit net 'n bietjie vir granted, omdat hulle dink dit is makliker as wat dit nie eintlik is nie. Want baie van die EBW goed, kan jy nie net soos 'n pappagaai gaan leer nie, jy moet dit nogsteeds prakties gaan apply, kan 'n mens half sê, want jy gaan moet, byvoorbeeld as ek... byvoorbeeld 'n assessering waarin hulle baie swak gedoen het, ek gee vir hulle klomp inkomstes en uitgawes, bates, laste ondermekaar, hulle moet dit nou letterlik net in 'n kolom gaan plot, maar hulle kon nie die verskil tussen 'n inkomste, uitgawe, bate en 'n las doen nie. Maar die ding is, ek dink dit is 'n baie belangrike vak.

Navorsers: Goed. Wat is u begrip oor kreatiwiteit en sou u dit as 'n belangrike element in die EBW-klaskamer beskou? Verskaf redes.

Deelnemer 1: Ja definitief. Ek dink daar is vaste reëls en vaste maniere van hoe jy die dinge doen soos byvoorbeeld, ek dink nou die healtyd daaraan, maar dit is wat ons nou hierdie kwartaal gedoen het, die netto waardes en begrotings en goed soos dit. Maar met die kwartaal drie waar kreatiwiteit in kom met entrepreneurskap wat ons doen waar baie van hierdie kinders kan eintlik eendag en uhh... en as mens gaan kyk en ek probeer vir hulle wys al hierdie mense wat deur entrepreneurskap soveel suksesse behaal het en dat hulle dit ook eintlik kan doen en uit niks uit, iets kan maak. En dit is... selfs... en dit is wat ek... ek het nou die dag vir 'n ander juffrou gesê, wat hierdie kinders partykeer kan regkry met niks en dit sien ek wanneer hulle saam werk, veral in die groepe en die entrepreneursdag en sy nou byvoorbeeld as hulle nou 'n tegnologie model moet bou of iets soos dit. So daar is definitief moet daar kreatiwiteit wees in die vak in Graad 7. Ek weet nie hoe dit in Graad 8 en 9 is nie, maar ek weet entrepreneursdae is regdeur, veral daar moet kreatiwiteit baie belangrik wees.

Navorsers: Wat is u beleefde ervaring van kreatiwiteit in die EBW-klaskamer?

Deelnemer 1: Ja, dit is definitief daar. Soos laasjaar was daar 'n kind wat byvoorbeeld met die entrepreneursdag. Hy was baie slim... Almal het hierdie groot stalletjies gehad en koekies en samoesas en hy het letterlik net hierdie bak vol water gevat en 'n R5 onder ingesit en vir die kinders gesê jy moet 'n R2 in daai bak laat val. En as dit die R5 raak, kan jy die R5 kry, maar as nie, dan is die R2 myne. Wetenskaplik gaan daai R2 nooit daai R5 rerig tref nie. So hy het niks uitgewes gehad nie, net inkomtes. Ek dink dit hoe hulle moet dink. Nie hoe lekker dit vir iemand anders kan wees nie, maar hoe kan hulle die meeste inkomstes maak. Om die meeste insette te kry as die meeste uitsette. So daar is... hulle is definitief kreatief.

Navorsers: Hierdie is 'n bietjie langer vraag. Watter moontlike onderrig benaderings of metodes, dink u, kan gebruik word om leerders te ondersteun en toe te rus met vaardighede en kennis wat kreatief en prakties van aard is sodat teorie en die praktyk sorgvuldig bymekaar uit kom?

Navorsers: Ek gaan net vinng verduidelik. Dit is eintlik die hoof vraag en dit waaroor my studie gaan. Watter metodes, kan ons as onderwysers, gebruik om EBW meer prakties en kreatief vir die leerders te maak om hulle te ondersteun en toe te rus om EBW in die buite wêreld te gebruik. Veral omdat EBW 'n vak is wat hulle kan gebruik. So hoe kan ons al die teorie en dit wat hulle in EBW leer, meer praktiese maak sodat hulle dit kan onthou en gebruik.

Deelnemer 1: Vir my. Dit gaan na twee kante. Eerstens, ek dink die probleem begin by CAPS. CAPS is 'n gejaag na tyd en 'n gejaag om klaar te kry, so mens kan nie lekker stil staan by iets nie. So aan die einde van die dag met die min tyd wat jy het, met alles wat jy doen, leer jy basies vir hulle net in die klas wat jy weet jy gaan vra in die eksamen of assessering. So dit is die eerste ding. Ek dink tyd wat bestee moet word aan 'n vak wat so belangrik is, veral omdat dit 'n vak is wat as 'n hoofvak jou kan deur vat tot en met matriek. Met soveel mense wat BCom en besigheid kan gaan studee. En dan die ander ding wat ek dink hoe mens vaardighede kan ontwikkel, is as jy die aktiwiteite in die handboek, helemal weg vat. Vat daai teorie en die onderwysers moet maar self met kreatiewe maniere kom. Want baie van daardie aktiwiteite is nie... in die handboek, ek.. ek het nou nie so baie EBW handboeke al onder die oë gehad nie, maar vir my daai handboek wat ons nou het, die aktiwiteite is regtig waar nie vir my doeltreffend genoeg vir die kinders nie. Dat mens aan die einde van die dag... wat ek doen, omdat as gevolg van tyd wat gebonde is, vat ek die teorie en ek gaan maak my eie vrae en

antwoorde wat hulle my eie aktiwiteit wat hulle doen. As ek so nou en dan 'n mooi aktiwiteit sien met 'n lekker scenario, dan sal ek dit doen. Ek dink baie kere moet die onderwysers, vir hierdie teorie, moet hulle hulle eie kreatiwiteit gebruik om vir die kinders iets te skep wat dit vir hulle lekker maak. I mean.. ek het laasjaar probeer om vir hulle met entrepreneursdag vir hulle videos te wys van soos Bill Gates en Steve Jobs en sulke mense wat goed... soos die ou wat Facebook begin het en sulke goed, want dis dam almal entrepreneurs in die modern era, maar hulle het nie opgewonde geword daaroor nie, want ek dink nie hulle besef altyd regtig waar... so die onderwyser moet maar gaan del fen gaan kyk watter tipe kind voor jou sit. Op die einde van die dag, wat ek agter gekom het, die kinders wil weet hoe om geld te maak. Dit is vir hulle die belangrikste. So ek dink onderwysers moet maar self aanpassings maak.

Navorsers: Goed, baie dankie dat u deelgeneem het my help met my studie.

Deelnemer 1: Sorry, ek is nog baie nuut in die vak.

Tweedens word daar met Deelnemer 2 (vroulik) gesels wat vrymoedig ingestem om deel te neem aan my studie.

Navorsers: Goeiemiddag en baie welkom by hierdie semigestruktureerde onderhoud rakende my navorsing wat handel oor die verband tussen EBW teorie en die praktyk in die EBW-klaskamer: 'n kreatiewe perspektief. Eerstens wil ek baie dankie sê dat u bereid is om deel te neem aan my studie. Ek wil u net verseker dat alles wat opgeneem of neer geskryf word, vertroulik gehou sal word en u identiteit nie genoem word nie.

Daar was eers gestruktureerde vrae gevra wat meer persoonlik was, net om die betrokke persoon beter te leer ken.

Gestruktureerde vrae – persoonlik

1. Wat is u naam en van?

Vir vertroulikheid doeleindes word die persoon se naam en van nie genoem nie. Daar word egter verwys na Deelnemer 2 (vroulik).

2. Vir hoe lank hou u al skool?

Oor die dertig jaar.

3. Hoeveel jaar is u al by die betrokke skool?

10 jaar. Gaan nou vir my 11de jaar.

4. Die demografie van die leerkrigte en kinders?

Wel, dit is redelik wyd verspreid end it wissel maar van welaf en minder welaf. Wye sprektrum.

Navorsers: Goed, en dan die semigestruktureerde vrae. Is u opgelei en/of gekwalifiseer om EBW te onderrig? Watter opleiding het u ontvang?

Deelnemer 2: Ok, jy moet nou onthou ek het gaan studeer by die Universiteit van Pretoria, BAed studeer. My hoofvakke was eintlik tale, maar met die CAPS... onthou ek is deur UGO, ek is deur CAPS, ek is deur Kurrikulum 2005, ek is deur al daai veranderinge. So EBW is 'n nuwe vak wat bygekom het. So op my stadium, ek het nooit onderrig in EBW gehad soos vandag nie. Ek is gekwalifiseerde om eintlik hoërskool onderrig te gee. So, toe ek nou hier kom 10 jaar gelede, was dit een van die vakke wat ek moes aanbied en die beplanning was bietjie stadig... ek hou daarvan om die goed vooruit te hê. So toe het ek begin om dit te beplan en ek is eintlik nou so hands-on met hierdie vak. Dit is eintlik vir my 'n wonderlike vak. Ek ken hom soos die palm van my hand. Dit is ook vir my lekker om dit te onderrig.

Navorsers: Gaan u vir gereelde opleiding in u veld? As wel, is dit waardevolle sessie? Al dan nie, verduidelik?

Deelnemer 2: Weet jy, ek het nog nooit by een van die opleidings gesit waar ek dink ek mors my tyd nie. Dit was vir my altyd baie baie positief. Ons het nie soveel sessies al gehad nie. Ek was nou laasjaar... ja, in die begin van verlede jaar, was die laaste een wat ek bygewoon het, maar dit was skitterend. Dit wat hulle vir ons leiding gee en wat hulle vir ons sê, riglyne en die smeer, is vir my baie waardevol. Dan weet mos ook in die vak wat hulle van mens verwag, dat mens presies kan werk soos wat hulle wil hê.

Navorsers: Goed. U het seker al die EBW kurrikulumverklaring onder oë gehad? Is u bewus van wat in die verklaring uiteengesit is?

Deelnemer 2: Ja. (geen uitbreiding oor die vraag nie).

Navorsers: En wat is u beleefde ervaring oor die onderrig van EBW?

Deelnemer 2: Ek dink, jy kry kinders wat daarvan hou en kinders wat nie daarvan hou nie. Soos in die tweede kwartaal doen ons finansiële geletterheid. Met ander woorde dit is een van die drie afdelings van EBW, finansiële geletterheid, en party ouens hou verskriklik baie daarvan, hulle snap waar van die uitgawes en hierdie inkomstes kom. So voor die eksamen bied ek altyd vir hulle ekstra klasse aan en dan kan hulle kom die outjies wat sukkel. En dan kry hulle baie goeie resultate, so

umm... ek dink van die kinderse geniet dit. Wat lekker is, ons kan lekker videos maak en ek het die meeste van my goed op keynotes. So ek werk min eintlik uit die handboek, maar ek kry ook al my inligting van die handboek en internet af, kan mens baie visueel wees met hulle en eintlik om die manier vir hulle lekker maak.

Navorsers: Goed. Wat is u begrip oor kreatiwiteit en sou u dit as 'n belangrike element in die EBW-klaskamer beskou? Verskaf redes.

Deelnemer 2: Ja, ek dink nogal kreatiwiteit kom veral in entrepreneurskap navore. As ons nou... volgende kwartaal is dit mos nou die entrepreneursdag, dan fokus ons dan weer op entrepreneurskap. Dan is dit nou nogals... die ouens wat kreatief is, kan dan geweldig kreatief wees met hulle plakkate, met hulle sakeplanne, met dit wat hulle gaan verkoop en wat hulle gaan maak. So daarin kom hulle kreatiwiteit nogals goed navore. Kyk, finansiële geletterheid gaan nie so baie kreatief wees, as wat dit nou meer rekenkunde is nie, maar in jou entrepreneurskap beslis.

Navorsers: Goed, en dan net die laaste vraag. Dit lyk lank, maar ek sal verduidelik. Watter moontlike onderrig benaderings of metodes, dink u, kan gebruik word om leerders te ondersteun en toe te rus met vaardighede en kennis wat kreatief en prakties van aard is sodat teorie en die praktyk sorgvuldig bymekaar uit kom? Met ander woorde, watter onderrig metodes en benaderings kan ons as onderwysers in die klaskamer gebruik om kinders, dit wat hulle EBW moet leer – die teorie, meer kreatief onderrig, sodat hulle dit meer genie ten prakties kan onthou in die wêreld daar buite.

Deelnemer 2: Ek dink prakties kan mens... ons doen byvoorbeeld in die begin van die jaar die ruilhandel, wat is die ruilhandel. Ek een bring 'n item klas toe en dan ruilhandel hulle met mekaar. En dan moet hulle nou agter kom, maar goed, hierdie ding se waarde is meer, daardie een se waarde is minder. So dit is 'n praktiese ding wat hulle gedoen het. En dan ook weer by die entrepreneurskap, dan kan hulle mos nou self... dan werk hulle in pare en sit bymekaar en hulle werk saam hulle sakeplan uit. Hulle moet gaan kyk wat kos die item buite en dan 'n begrotingtjie daarvan opstel. Hulle moet vir hulle self doelwitte stele n kreatief gaan dink oor hoe hulle, hulle tafeltjies gaan versier en dan die item wat hulle gaan verkoop en wat hulle gaan verkoop. Umm... ek wys baie keer vir hulle videos in die klas, wat vir hulle baie lekker is. ek gebruik omtrent 90% van die tyd keynotes wat visueel is en ek sal dat hulle 'n SWOT-analise sal hulle self ook enetjie invul van 'n

gevallestudie byvoorbeeld, dat hulle dit prakties ook doen. So ek probeer nogal dat hulle dit prakties doen. En dat hulle dit kan gebruik waarok hulle is.

Deelnemer 2: Ek hoop ek het dit reg beantwoord.

Navorsers: Dit is alles reg, baie dankie. Dit help om met beide persone te gesels, met en sonder die bepaalde hulpbronne.

Deelnemer 2: Ja, sien omdat ons nou die internet het en die borde. En weet jy ook nogals wat hulle kan doen is op die iPad – hulle kan goed gaan soek op die iPad as jy nou 'n sekere opdrag het. Gaan soek vir 'n mens 'n voorbeeld van dit en dan kan hulle nou lekker op die iPads werk en 'n voorbeeld soek of hulle kan 'n video kry wat vir hulle oulik. Ons het nou nie elke dag die iPads nie, maar dit kan hulle bring en vir ons kom wys. So dit is goed wat hulle visueel... omdat dit nogals 'n visuele geslag is, sodat 'n mens dit vir hulle visueel probeer moontlik maak, maar daar is ook teorie wat 'n ou nou maar moet indril, as ek nou dink aan finansiële geletterheid, as hulle nie hulle definisies ken nie, van bedryf uitgawes en bedryf inkomstes en finansiërings uitgawes nie dan gaan hulle sukkel hoor. Met netto state of begrotings. So hulle moet maar daai tipe goed gaan sit en leer soos jy tafels moet ken in Wiskunde

Navorsers: Goed, baie baie dankie vir u waardevolle inligting en tyd om met my te kon gesels, ek waardeer dit baie.

Derdens word daar met Deelnemer 3 (manlik) gesels wat vrymoedig ingestem om deel te neem aan my studie. Deelnemer 3 is Engels sprekend.

Navorsers: Good afternoon and very welcome to this semi-structured interview regarding my research that deals with the relationship between EMS theory and the EMS classroom practice: a creative perspective. First of all, I would like to thank you for your willingness to participate in my studies. I just want to ensure that everything that is recorded or written will be kept confidential and your identity will not be mentioned.

Daar was eers gestruktureerde vrae gevra wat meer persoonlik was, net om die betrokke persoon beter te leer ken.

Gestruktureerde vrae – persoonlik

1. What is your name and surname?

Vir vertroulikheid doeleindes word die persoon se naam en van nie genoem nie. Daar word egter verwys na Deelnemer 3 (manlik).

2. For how long do you teach?

Four years.

3. For how long do you teach at the specific school?

Two years.

4. What will the demography of the learners and school be?

Well-of area with a good learning environment for learners. Average class sizes are roughly 24 kids per educator.

Navorser: Good, and then the semi-structured questions. Are you trained and / or qualified to teach EMS? What training did you receive?

Deelnemer 3: Yes, I am qualified, I received my degree from Stellenbosch University where EMS was one of my elective majors.

Navorser: Do you attend regular training in your field? If so, is this a valuable session? Whether or not, explain?

Deelnemer 3: No, I have not been for training. No opportunities have been presented themselves for training.

Navorser: Good. You have probably had the EMS curriculum statement? Are you aware of what is stated in the statement?

Deelnemer 3: I have seen it, I am not 100% sure about what is exactly stated in the statement.

Navorser: What is your experience regarding teaching EMS?

Deelnemer 3: I have a positive experience teaching EMS, I love the subject and I love how it links with a variety of different subject and it offers the learner an opportunity to think out side the box and use logic and reason coupled with facts and skills.

Navorser: Good. What is your understanding of creativity and would you regard it as an important element in the EMS classroom? Provide reasons.

Deelnemer 3: Creativity to me is the ability to see things from your own point of view and to imagine what is, what could be, what was. I think it is important in EMS, however I think with CAPS, the creativity aspect is a little too hidden away and not given as much room to express itself. I think the kids need room for creativity in EMS to take practical problems and solve it in their own unique way... this will breed a generation of thinkers and doers... people who won't just see the problem but also see a solution, ultimately it will create entrepreneurs.

Navorser: What is your experienced experience of creativity in the EMS classroom?

Deelnemer 3: My experience with creativity in the classroom is limited, CAPS doesn't allow for much time, however, myself and my classes have in depth conversations about issues in our economic world and we look at their ideas of how to solve them and so on... that would be the closest to creativity, besides for advertising and so on but that is a very small part.

Navorsers: What possible teaching approaches or methods do you think can be used to support and equip learners with skills and knowledge that are creative and practical in nature so that theory and practice are carefully assembled?

Deelnemer 3: I think we can teach more out of case studies, allow children to search for and investigate different types of businesses and allow us to break them down into our different themes for the year in class together... I think if we can allow the children to have more guided exploration it will benefit them immensely... with this exploration, they will have a better view of how businesses work and how EMS forms an important function in their future studies and ultimately benefit their decisions.

Navorsers: Goed, baie baie dankie vir u waardevolle inligting en tyd om met my te kon gesels, ek waardeer dit baie.