

Die rol van skoolleierskap in Grondslagfase-onderwysers se motivering ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering

E Saayman

 orcid.org/0000-0002-1639-023X

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad Magister
Educationis in Onderwysbestuur aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Dr CP van der Vyver

Gradeplegtigheid: Mei 2018

Studente Nommer: 22210067

ERKENNING

My opregte dank gaan aan die volgende ondersteuningstrukture sonder wie die studie nie moontlik sou wees nie;

- Ons Hemelse Vader. Ek het net weereens besef wat genade onbeskryflik beteken, en dat alles moontlik is deur Hom wat ons krag gee.
- Dr. CP van der Vyver, vir sy leiding, entoesiasme, aanmoediging en lojaliteit regdeur die studie. Ek gee erkenning vir Dr. se geduld, spoedige terugvoering en hulp. Dr. se kritiese, tog opbouende kommentaar het my studie werklik gevorm.
- Die Distrikskantoor van die Departement van Onderwys en die deelnemende skole, vir die nodige toestemming om die studie uit te voer.
- Die skoolhoofde, departementshoofde en Grondslagfase-onderwysers as deelnemers aan my studie
- My vriendinne vir al die sosiale geleenthede wat ek misgeloop het, omdat ek moes werk aan die studie. Dankie dat jul verstaan het en my hierdeur gedra het.
- My ouers, Albert en Elna Saayman, dankie vir al jul motivering en ondersteuning.
- My broer, Juandrè Saayman, wat my motiveer het en deurentyd herinner het waarom dit nou juis belangrik is dat ek hierdie studie klaarmaak.
- Die taalversorger en tegniese versorger. Baie dankie vir al die hulp.

OPSOMMING

Swak akademiese prestasie onder leerders en ook spesifiek die Grondslagfase-leerders word gesien as 'n groot probleem in Suid-Afrika. Daar bestaan 'n verskeidenheid faktore wat die akademiese prestasie van leerders negatief kan beïnvloed. Een van hierdie faktore wat 'n direkte en indirekte invloed het op leerderprestasie is onderwysermotivering. Skoolleierskap kan as 'n eksterne faktor beskou word, wat die Grondslagfase-onderwysers se motivering beïnvloed. In hierdie navorsing is daar gefokus op die invloed en rol van skoolleierskap op die motivering van Grondslagfase-onderwysers.

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp ingebed in die interpretivistiese paradigma, in die vorm van 'n fenomenologiese studie is gebruik as die metode van navorsing. Met die gebruik van 'n fenomenologiese benadering het die navorser daarin gepoog om die persoonlike ervaringe en sieninge van die Grondslagfase-onderwysers asook die skoolleierskap te raadpleeg. Doelgerigte steekproefneming is gebruik om die vier skole asook skoolhoofde, departementshoofde en grondslagfase-onderwysers as deelnemers te selekteer. Individuele semi-gestruktureerde onderhoude is gebruik om die data te genereer. Die navorser het van 'n onderhoudskedule gebruik gemaak om die onderhoude te struktureer. Die vertrouenswaardigheid van die navorsing is verseker tydens die insameling en interpretasie van die data. Die ingesamelde data is verbatim getranskribeer waarna dit geanaliseer, geïnterpreteer en georden is volgens geselekteerde temas, deur gebruik te maak van 'n inhoudsanalise.

Die belangrikste bevindinge van die navorsing sluit in:

- *Bevindinge rakende die aard van motivering*

Die literatuur het getoon dat motivering gesien kan word, as dit wat mense dryf, om sekere aktiwiteite tot die beste van hul vermoë te wil uitvoer, en dat motivering 'n psigologiese oorsprong het. Motivering kan intrinsiek of ekstrinsiek voorkom. Intrinsieke motivering is oor die langtermyn meer volhoubaar, omdat ekstrinsiek-gemotiveerde individue voortdurend een of ander aansporing nodig het voordat werk gedoen word. Verder het die literatuur ook aangetoon dat geïntegreerde regulasie nie omgesit kan word in intrinsieke motivering nie, en dat dit steeds as ekstrinsieke motivering beskou word, omdat die motivering vanaf die persoonlike doelwitte af kom, en nie van die persoon self af nie. 'n Persoon kan egter ekstern gemotiveerd wees, maar omdat die individu persoonlike waarde aan die uitvoering van die aktiwiteit koppel, word hierdie ekstern-gemotiveerde gedrag as "outonome" gedrag geïnternaliseer, wat meer volhoubare motivering tot gevolg het.

- *Bevindinge rakende die verband tussen die motivering van Grondslagfase-onderwysers en akademiese verbetering van leerders:*

Daar bestaan 'n duidelike verband, tussen die motivering van onderwysers en die volhoubare akademiese verbetering van leerders. Daar bestaan 'n direkte en indirekte invloed van *gemotiveerde* Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering. Verder bestaan daar ook 'n direkte en indirekte invloed van *ongemotiveerde* Grondslagfase-onderwysers op akademiese prestasie van leerders.

- *Bevindinge aangaande die rol van skoolleierskap in die motivering van die Grondslagfase-onderwyser ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering:*

Die data analise het getoon dat skoolleierskap se rol behoort te wees om leiding en mentorskap aan die Grondslagfase-onderwysers te bied en dat skoolleierskap 'n toonbeeld van goeie motivering vir die Grondslagfase-onderwysers behoort te wees. Die departementshoofde behoort direk ("hands-on") betrokke te wees by onderrig en leeraktiwiteite van die leerders. 'n Ander rol wat skoolleiers speel in die motivering van Grondslagfase-onderwysers is deur bemagtiging. Onderwysers is meer gemotiveerd wanneer hul bemagtig word. Professionele ontwikkeling is van groot belang as dit kom by die bemagtiging van die Grondslagfase-onderwysers en die skoolleiers behoort professionele ontwikkeling en werkswinkels in die skoolomgewing aan te moedig. Die bied van erkenning is ook 'n vorm van bemagtiging van die onderwysers. 'n Verdere rol wat skoolleierskap speel in die motivering van Grondslagfase-onderwysers is deur effektiewe bestuur. Skoolleierskap moet toesien dat skoolontwikkelingsplanne daargestel word, en dat die beste kandidate vir die onderrig van die Grondslagfase-leerders aangestel word. Nog 'n rol wat skoolleiers speel in die motivering van Grondslagfase-onderwysers is deur toeganklikheid. 'n Belangrike vorm van toeganklikheid is die inagneming van ander se opinies. Die opinies van die Grondslagfase-onderwysers behoort in ag geneem te word wanneer besluite deur die skoolleiers gemaak word. Die data analise het ook getoon dat onderwysers meer gemotiveerd is wanneer daar na hul probleme geluister word en belangstelling getoon word vir die onderwysers se persoonlike lewens. Die skep van gunstige werksomstandighede deur die skoolleiers, speel 'n groot rol in die motivering van hierdie onderwysers en die bou van sterk kollegiale verhoudinge behoort deur die skoolleierskap aangemoedig te word. Sosiale geleenthede behoort ook deur die skoolleierskap geskep word vir die Grondslagfase-onderwysers.

Sleutelwoorde: *Skoolleierskap, motivering, Grondslagfase-onderwysers, volhoubare akademiese prestasie*

ABSTRACT

Poor academic performance is a major problem in South Africa. There exists a lot of factors that affect the academic performance of learners negatively. One of these factors that has a direct and indirect influence on the academic achievement of learners, includes teacher's motivation. School leadership is an external factor that affects the motivation of foundation phase teachers. The focus of this study, were to determine the influence and role of school leadership on the motivation of foundation phase educators.

A qualitative research design embedded in the interpretivist paradigm, in the form of a phenomenological study, was used in the research. Using a phenomenological approach, the researcher attempted to consult the personal experiences and views of Foundation Phase teachers as well as school leadership. Purposeful sampling was used to select the four schools as well as principals, heads of departments and foundation phase teachers as participants. Individual semi-structured interviews were used to generate the data. The researcher used an interview schedule to structure the interviews. The trustworthiness of the research was ensured during the collection and interpretation of the data. The collected data was transcribed verbatim, after which it was analyzed, interpreted and ordered according to selected themes, using a content analysis.

The main findings of the research include:

- *Findings regarding the nature of motivation:*

The literature revealed that motivation is something that drives people to do certain activities to the best of their ability, and that motivation has a psychological origin. Motivation may occur intrinsically or extrinsically. Intrinsic motivation is more sustainable over the long term, because extrinsically motivated individuals continually need some form of incentive before work is done. Furthermore, the literature also revealed that integrated regulation cannot be transformed into intrinsic motivation, and that it is still regarded as extrinsic motivation because motivation comes from personal goals and not from the person itself. However, when the individual couples personal value to the execution of the activity, this externally motivated behavior is internalized as "autonomous" behavior, which results in more sustainable motivation.

- *Findings regarding the relation between motivation of Foundation Phase teachers and academic improvement of learners:*

There are a clear connection between the motivation of teachers and the sustainable academic improvement of learners. There are also a direct and indirect influence of motivated Foundation Phase teachers regarding sustainable academic improvement. Furthermore, there are a direct and indirect influence of unmotivated Foundation Phase teachers on academic achievement of learners.

- *Findings regarding the role of school leadership in the motivation of Foundation Phase teachers towards sustainable academic improvement of learners:*

The data analysis showed that school leadership's role should be to provide guidance and mentorship to Foundation Phase teachers and that school leadership should be a good example of motivation for Foundation Phase teachers. The heads of department should be directly involved (hands-on) in teaching and learning activities of the learners. Another role that school leaders play in motivating Foundation Phase teachers is empowerment. Teachers are more motivated when empowered. Professional development is therefore of great importance when it comes to empowerment of Foundation Phase teachers and school leaders should encourage professional development and workshops in the school environment. Recognition is also a form of empowerment of the teachers. A further role that school leadership plays in motivating Foundation Phase teachers is through effective management. School management teams must ensure that school development plans are put in place and that the best candidates for teaching the Foundation Phase learners are appointed. Another role that school leaders play in motivating Foundation Phase teachers is through accessibility. An important form of accessibility is the consideration of other people's opinions. The opinions of Foundation Phase teachers should be considered when making decisions by the school leaders. The data analysis also showed that teachers are more motivated when leadership listens to their problems and shows interest in their personal lives. Creating favorable working conditions for Foundation Phase teachers is also a role the school leaders play in motivating these teachers. Favorable working conditions are of utmost importance when it comes to motivating Foundation Phase teachers, and building strong collegial relationships should be encouraged by school leadership. Social opportunities should also be created by the school leadership for Foundation Phase teachers.

Key words: *School leadership, motivation, Foundation Phase teachers, Sustainable academic achievement*

AFKORTINGSLYS

SDT:	Self determinasie Teorie
DH:	Departementshoof
SH:	Skoolhoof
IQMS:	Integrated Quality Management System
GKBS:	Geïntegreerde kwaliteitsbestuurstelsel
SOP:	Skoolontwikkelingsplan
SBS:	Skoolbestuurspan
SBL:	Skoolbeheerliggaam

VERKLARING / DECLARATION

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie verhandeling / proefskrif, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

Handtekening / Signature

Datum / Date

Kopiereg©2018 Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Copyright©2018 North-West University (Potchefstroom Campus)

Alle regte voorbehou / All rights reserved

INHOUDSOPGAWE

ERKENNING	I
OPSOMMING	II
ABSTRACT	IV
AFKORTINGSLYS	VI
VERKLARING / DECLARATION	VII
HOOFSTUK 1:ORIËTERING	1
1.1 Inleiding	1
1.2 Probleemstelling en rasionaal	1
1.3 Navorsingsdoelwitte	5
1.4 Konsepverklarings	5
1.4.1 Motivering.....	5
1.4.2 Grondslagfase-onderwyser.....	5
1.4.3 Volhoubaarheid	6
1.4.4 Skoolleierskap	6
1.5 Teoretiese raamwerk	7
1.6 Navorsingsontwerp en Metodologie	7
1.6.1 Navorsingsontwerp.....	7
1.6.2 Populasie en steekproef	8
1.7 Data-insamelingsmetode	9
1.7.1 Individuele onderhoude	9
1.8 Data-analiseringsmetode	10
1.9 Vertrouenswaardigheid	11
1.10 Etiese oorwegings	12

1.11	Bydrae van die studie.....	13
1.12	Samevatting	13
HOOFSTUK 2: DIE AARD VAN MOTIVERING VAN GRONDSLAGFASE- ONDERWYSERS EN DIE VERBAND DAARVAN MET VOLHOUBARE AKADEMIESE VERBETERING VAN LEERDERS.....		
2.1	Inleiding.....	15
2.2	Motivering	15
2.2.1	Begripsoms krywing	15
2.2.2	Selfdeterminasie-teorie (<i>Self-determination Theory – SDT</i>).....	16
2.2.2.1	Intrinsieke motivering as deel van SDT.....	19
2.2.2.2	Ekstrinsieke motivering as deel van die SDT	21
2.2.3	Motiveringsteorieë	23
2.2.3.1	Herzberg se motiveringsteorie	25
2.2.4	Toepassing van Herzberg se teorie in die onderwys.....	29
2.3	Die rol van leierskap in motivering.....	32
2.3.1	Begripsoms krywing: Leierskap	32
2.3.2	Die invloed van spesifieke leierskapstyle op motivering.....	33
2.3.2.1	Voorbeelde van leierskapstyle wat nie as bevorderlik vir werknemermotivering beskou word nie.....	34
2.3.2.2	Voorbeelde van leierskapstyle wat bevorderlik is vir werknemermotivering	39
2.4	Die rol van skoolleierskap in onderwysermotivering.....	43
2.4.1	Begripsoms krywing: Skoolleierskap.....	43
2.4.2	Die rol en invloed van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase- onderwysers	44
2.5	Die motivering van Grondslagfase-onderwysers.....	45

2.5.1	Begripsomskrywing: Grondslagfase-onderwyser	46
2.5.2	Faktore wat 'n rol speel in die motivering van Grondslagfase-onderwysers	46
2.5.2.1	Die higiëne-faktore volgens Herzberg se teorie wat onderwysermotivering beïnvloed	47
2.5.2.2	Motiveerders volgens Herzberg se teorie wat onderwysergemotiveerdheid beïnvloed	50
2.6	Verband tussen gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers en volhoubare akademiese verbetering	51
2.6.1	Begripsomskrywing: Volhoubare akademiese verbetering	51
2.6.2	Verband tussen die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers en volhoubare akademiese verbetering van leerders	52
2.6.2.1	Direkte invloed van gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering	52
2.6.2.2	Indirekte invloed van gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering	54
2.6.2.3	Direkte invloed van ongemotiveerde Grondslagfase-onderwysers op akademiese prestasie van leerders	55
2.6.2.4	Indirekte invloed van ongemotiveerde Grondslagfase-onderwysers op akademiese prestasie van leerders	57
2.6.2.5	Eienskappe en aksies van outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers	57
2.7	Sintese	60
2.8	Samevatting	61
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE		62
3.1	Inleiding	62
3.2	Navorsingsontwerp	62

3.2.1	Navorsingsparadigma.....	62
3.2.2	Navorsingsbenadering.....	64
3.2.3	Ondersoekstrategie	65
3.2.4	Populasie en steekproef	65
3.3	Data-insameling.....	67
3.3.1	Semi-gestruktureerde onderhoude	67
3.3.2	Onderhoudskedule	68
3.3.3	Onderhoudvoering.....	68
3.4	Data-analise	69
3.5	Vertrouenswaardigheid.....	70
3.6	Etiese oorwegings.....	71
3.7	Opsomming	72
HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN BESPREKING VAN DIE DATA.....		73
4.1	Inleiding.....	73
4.2	Data-analiseproses.....	73
4.3	Bespreking van die data	74
4.3.1	Temas geïdentifiseer uit individuele onderhoude	75
4.3.1.1	Leiding en mentorskap	77
4.3.1.2	Bemagtiging	85
4.3.1.3	Effektiewe bestuur	91
4.3.1.4	Toeganklikheid	99
4.3.1.5	Gunstige werksomstandighede.....	102
4.4	Opsomming	108

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS	112
5.1 Inleiding	112
5.2 Samevatting	112
5.3 Bevindinge van die navorsing	114
5.3.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit een.....	114
5.3.1.1 Aard van motivering.....	114
5.3.1.2 Faktore wat die motivering van Grondslagfase-onderwysers beïnvloed.....	115
5.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit twee	117
5.3.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit drie.....	118
5.4 Aanbevelings	121
5.4.1 Aanbevelings aan die departement van Onderwys op distriksvlak.....	121
5.4.2 Aanbevelings aan skoolleierskap.....	121
5.4.3 Aanbevelings vir die Grondslagfase-onderwysers	123
5.4.4 Aanbeveling vir verdere navorsing.....	124
5.5 Beperkinge van die studie	124
5.6 Gevolgtrekking	124
BRONNELYS	126
ADDENDUM A: ONDERHOUDSKEDULE	139
ADDENDUM B:TOESTEMMINGSBRIEF AAN DEELNEMERS	145
ADDENDUM C:TOESTEMMINGSBRIEF AAN DISTRIK	148
ADDENDUM D:TOESTEMMINGSBRIEF AAN SKOLE	150
ADDENDUM E:TOESTEMMINGSBRIEF AAN SGB	153
ADDENDUM F:VOORBEELD VAN TRANSKRIPSIE	155
ADDENDUM G:ETIESE GOEDKEURING	175
ADDENDUM H:BRIEF VAN TAALVERSORGER	176

LYS VAN TABELLE

Tabel 2-1:	Motiveringsteorieë.....	24
Tabel 4-1:	Temas soos geïdentifiseer	75

LYS VAN FIGURE

Figuur 2-1:	(SDT Motivering kontinuum) (Deci & Ryan, 1985)	18
Figuur 2-2:	Herzberg se teorie (Herzberg, 1957)	26
Figuur 4-1:	Grafiese voorstelling van Data-analise	76
Figuur 4-2:	Bied van leiding en mentorskap	77
Figuur 4-3:	Bemagtiging	85
Figuur 4-4:	Effektiewe bestuur	92
Figuur 4-5:	Toeganklikheid	99
Figuur 4-6:	Gunstige werksomstandighede	103

HOOFSTUK 1: ORIËTERING

1.1 Inleiding

Swak akademiese prestasie onder leerders en ook spesifiek die Grondslagfase-leerders word in Suid-Afrika as 'n ernstige probleem ervaar. Verskeie faktore kan die akademiese prestasie van leerders negatief beïnvloed. Een van hierdie faktore wat 'n direkte en indirekte invloed het op leerderprestasie is onderwysers se gemotiveerdheid. Skoolleierskap kan as 'n eksterne faktor beskou word wat die Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid beïnvloed. In hierdie navorsing word op die invloed gefokus wat skoolleierskap op die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers het en die rol wat skoolleierskap ter motivering van die Grondslagfase-onderwysers speel.

In Hierdie hoofstuk word die uitleg bespreek van die navorsing wat die rol ondersoek wat skoolleierskap ter motivering die Grondslagfase-onderwysers speel. Die hoofstuk begin met 'n bespreking van die probleemstelling en rasionaal vir die studie (§1.2). Die navorsingsvraag word gespesifiseer. Die doelwitte van die navorsing wat uitkristalliseer uit die navorsingsvrae (§1.3) gevolg deur die verskillende sleutelwoorde wat in die navorsing gebruik is (§1.4). Die teoretiese perspektief van die navorsing word ook bespreek (§1.5). 'n Verduideliking word ook gegee van hoe die navorsingsmetode in die studie toegepas is. (§1.6). Die strategie wat vir die steekproefneming gebruik is, word verskaf (§1.6.1), gepaard met die metode wat vir die data-insameling gebruik is (§1.7), asook vir die analisering van die datum (§1.8). Die hoofstuk toon verder die vertrouenswaardigheid van die navorsing (§1.9) sowel as die etiese oorwegings van die studie (§1.10) aan. Die hoofstuk sluit af met die bydrae wat die studie lewer (§1.11) asook die samevatting van die hoofstuk (§1.12).

1.2 Probleemstelling en rasionaal

Uit die verslag van Motshekga (2013) rakende die “*Annual National Assessments*” (ANA) resultate in Suid-Afrika, blyk dit dat slegs 37 persent van graad-9-leerders bo 50 persent vir Huistaal behaal het en slegs 17 persent bo 50 persent vir eerste addisionele taal. Motshekga (2013) rapporteer dat leerders op die wiskundige gebied ook swak presteer, en slegs 3 persent van die graad-9-leerders bo 50 persent behaal het. Uit Motshekga (2013) se verslag oor die Grondslagfase het die graad-3-leerders 'n gemiddeld van slegs 53 persent gemiddeld behaal op die wiskundige gebied en slegs 51 persent gemiddeld op die taalgebied. Die verslag van Motshekga (2013) kan as bewys dien dat dit bepaald ook die Grondslagfase-leerders is wat akademies swak presteer.

Uit die literatuur blyk dit dat 'n verskeidenheid redes en faktore wat oorkom en aangevoer kan word vir swak akademiese prestasies van leerders in skole, wat onder andere insluit: motivering van opvoeders, armoede, gebrek aan hulpbronne, infrastruktuur, tegnologie, oerbetrokkenheid en skoolbestuur (Berliner, 2009; Schunk, Pintrich & Meece, 2008; Dimmock, 2013; Motshekga, 2013).

Motivering soos Dobre (2013) dit stel, is een van die belangrikste aspekte vir die sukses van enige organisasie. Die motivering van werknemers bepaal dus die prestasie-uitkomst van die organisasie. In die geval van hierdie studie word daar na die skool as 'n organisasie verwys. Shui-fong Lam, Rebecca Wing-yi Cheng en William (2009) is van oortuiging dat die gemotiveerdheid van onderwysers in skole afneem en dat dit direk verband hou met die swak prestasie van leerders in skole. Uit 'n studie wat in Hong Kong uitgevoer is, is daar deur die hiërargiese liniêre modelleringsanalise bevind dat intrinsieke motivering van onderwysers, die intrinsieke motivering van leerders bepaal (Shui-fong *et al.*, 2009). Dit blyk dat hoe meer die onderwyser gemotiveerd staan teenoor die professie, hoe meer sal die leerders gemotiveerd wees om te leer. Motivering by leerders vind plaas wanneer leerders in die leerproses bygestaan word.

Kelania en Bowers (2012) het bevind dat die motivering van onderwysers in die Intermediêre en Senior fase, nie noodwendig so 'n sterk invloed op leerderprestasie het soos dié van die Grondslagfase nie. Leerders in die Intermediêre en Seniorfase is al meer selfstandig, en kan beter beheer oor hul eie leer uitoefen. Davies en Trinidad (2013) is van mening dat onderwysershervorming globaal toeneem, waarby die Grondslagfase spesifiek belangstelling genereer omdat dit as die grondslag vir akademiese prestasie dien, regdeur die onderwys- en opleidingsfases. Daarom word die motivering van onderwysers in die Grondslagfase as so 'n kritieke faktor beskou. Die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers oefen volgens Kelania en Bowers (2012) 'n sterk invloed uit op leerderprestasie en kan 'n leemte in leerders se onderrig meebring indien onderwysers nie gemotiveerd genoeg is om die professie te beoefen nie.

Die redes waarom dit 'n leemte in leerders se onderrig kan laat, is dat onderwysers in die Grondslagfase taalbewustheid by leerders moet skep (Ray & Smith, 2010). Leerders moet ook die vaardigheid ontwikkel om te kan dekodeer om sodoende suksesvolle lesers te wees – 'n vaardigheid waarvoor leerders moet beskik wanneer hulle vir toetse moet studeer (Burke, Kwok & Parker, 2009).

Locuniak en Jordan (2008) stem hiermee saam. Hulle wysuit dat motivering by onderwysers in die Grondslagfase ook belangrik is omdat onderwysers leerders ook moet help om wiskundige bevoegdheid te ontwikkel, omdat dit 'n aanduiding sal wees van hoe leerders wiskundige

probleme in die verdere onderwys-en-opleidingsfases sal benader. Daar rus ook die verantwoordelikheid van identifisering van hindernisse tot leer op hierdie onderwysers (Owen, 2007). Intervensies vir hierdie leerders moet beplan word om te verseker dat leerders suksesvol kan presteer in die verdere onderwys-en-opleidingsfases (Ray & Smith, 2010). Galini en Panitsides (2013) voeg by dat die skep van 'n sterk grondslag vir leerders, die primêre rol van Grondslagfase-onderwysers behoort te wees, omdat daar 'n direkte verwantskap bestaan tussen 'n kind se kognitiewe en psigososiale ontwikkeling en onderrig in die Grondslagfase (Belsky, Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney & Owen, 2007).

Indien daar boustene in die Grondslagfase ontbreek, veroorsaak dit dat leerders in die ander onderwysfases probleme sal ondervind (Belsky *et al.*, 2007). In hierdie konteks kan aanvaar word dat goed opgeleide en gemotiveerde onderwysers in die Grondslagfase 'n noodsaaklikheid is omdat daar 'n groot verantwoordelikheid op hierdie onderwysers se skouers rus wat betref die grondslag wat hulle lê in belang van suksesvolle verdere leer (Davies & Trinidad, 2013).

Leithwood, Mascall, Strauss, Sacks, Memon en Yashkina (2007) verduidelik dat skoolleiers 'n indirekte rol speel wat leerders se akademiese prestasie betref deurdat hulle omstandighede moet skep wat gunstig is vir onderwysers om leerders daarin te onderrig. Hierdie omstandighede wat skoolleiers moet skep, is hoë standaarde vir leerders se onderrig, rigiede kurrikula, instruksie van hoë gehalte en 'n kultuur vir leer.

Eyal en Roth (2011) is van mening dat skoolleiers wel 'n direkte rol vervul wanneer dit kom by die motivering van onderwysers. Onderwysers moet deur die skoolleiers gerespekteer en waardeer word as professionele individue. Hulp moet aan onderwysers verleen word ten opsigte van die dissipline van leerders asook die hantering van ouers met klagtes. Eyal en Roth (2011) voeg ook by dat die aanbied van werkwinkels om onderwysers se vaardighede te verbeter ook sal help in die proses om onderwysers meer gemotiveerd te hou. Hierdie werkwinkels word deur die skoolleierskap in die skool georganiseer en die skoolleierskap deel dan hul ervaring en vaardighede met die onderwysers, asook doeltreffende onderrigtechnieke. 'n Belangrike aspek wat Eyal en Roth (2011) uitlig, is dat skoolleiers as 'n positiewe voorbeeld vir onderwysers moet dien. Skoolleiers moet dus toesien dat hulle altyd positief en gemotiveerd is want hulle ingesteldheid word op die onderwysers oorgedra.

Eyal en Roth (2011) is ook verder die mening toegedaan dat skoolleiers van verskillende leierskapstyle gebruik kan maak, om toe te sien dat onderwysers meer gemotiveerd is teenoor die onderrig van leerders en die verbetering van leerders se akademiese prestasies. Leithwood en Jantzi (2005) meld dat indien skoolleiers van 'n transformerende leierskapstyl gebruik maak en 'n duidelike visie ontwikkel ten opsigte van leerders se akademiese prestasie, asook hoë

akademiese doelwitte stel, onderwysers meer gemotiveerd sal wees. Leithwood en Jantzi (2005) voeg by dat die dimensies van die transformerende leierskapstyl (visievorming, intellektuele stimulering en individuele konsiderering) 'n onderwyser se motivering ten goede strek, wat dan ook die verbetering van leerders se akademiese prestasie tot gevolg sal hê.

Hallinger en Printy (2003) beklemtoon dat indien die transformerende leierskapstyl aanvullend tot die onderriggewende leierskapstyl en gedeelde leierskapstyl gevolg word, dit akademiese prestasie van leerders volhoubaar verbeter. Die redes hiervoor is dat die onderriggewende leierskapstyl onderwyser nadenke toelaat, asook professionele groei en samewerking tussen onderwysers.

Uit gemelde literatuur is dit duidelik dat skoolleiers 'n sterk invloed uitoefen op die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers wat tot verbeterde akademiese prestasie van leerders kan lei. Doyle (2004) getuig ook daarvan dat heelwat studies gedoen is oor onderwysermotivering, maar dat reeds bestaande navorsing nie uitsluitlik gefokus is op die gemotiveerdheid van onderwysers in die Grondslagfase en hoe dit kan bydra tot volhoubare akademiese verbetering nie. Daar bestaan dus 'n leemte in navorsing wat die motivering van Grondslagfase-onderwysers betref, asook die invloed van skoolleierskap op die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers in belang van volhoubare akademiese verbetering by die leerders

Deur navorsing te doen rakende die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers en die invloed van skoolleiers op die gemotiveerdheid van onderwysers word 'n bydrae gelewer tot volhoubare akademiese verbetering. Skoolleiers word met riglyne voorsien ten opsigte van hoe om Grondslagfase-onderwysers gemotiveerd te hou om sodoende akademiese prestasie in skole volhoubaar te verbeter.

Uit bostaande probleemberekening kristalliseer die volgende hoof navorsingsvraag:

Watter invloed het skoolleierskap op Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid in belang van volhoubare akademiese verbetering?

Die volgende subvrae ondersteun die hoofnavorsingsvraag en het daaruit voortgevoel:

- Wat is die aard van motivering van Grondslagfase-onderwysers en watter faktore speel 'n rol hierin?
- Wat is die moontlike verband tussen Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid en leerders se verbetering op akademiese gebied?

- Watter rol speel skoolleiers in die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwyser rakende volhoubare akademiese verbetering?

1.3 Navorsingsdoelwitte

Na aanleiding van bogestelde navorsingsvrae en subvrae is die volgende navorsingsdoel en spesifieke doelwitte geformuleer. Die doel van hierdie studie was om te bepaal wat die invloed van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering is. Hierdie oorkoepelende doel word in die volgende doelwitte ingedeel:

- Om te bepaal wat die aard van motivering van Grondslagfase-onderwysers is, asook watter faktore 'n rol daarin speel;
- Om uit die literatuur te bepaal wat die moontlike verband tussen Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid en leerders se motivering op die akademiese gebied is.;
- Om te bepaal watter rol die skoolleier en skoolleierskap speel ter motivering van die Grondslagfase-onderwyser rakende volhoubare akademiese verbetering.

1.4 Konsepverklarings

1.4.1 Motivering

Motivering kan gesien word as die innerlike dryfkrag van 'n persoon om 'n sekere aktiwiteit te voltooi (Sanborn, 2008). Lai (2011) wys daarop dat motivering 'n stel oortuigings, persepsies, waardes, belangstellings en aksies behels. Lai (2011) voeg by dat motivering beteken om selfgedrewe by aktiwiteite betrokke te raak. Deci en Ryan (2008) is van mening dat gemotiveerdheid ambisie versterk, rigting gee, asook moed en krag verskaf om jou doelwitte te bereik. Vir die doel van hierdie studie, behels motivering (gemotiveerdheid) dus die innerlike dryfkrag van onderwysers om die take wat van hulle verwag word, uit te voer om leerderprestasie te verbeter en sodoende 'n bydrae te lewer tot volhoubare akademiese verbetering.

1.4.2 Grondslagfase-onderwyser

Belsky, Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney en Owen (2007) definieer 'n Grondslagfase-onderwyser as 'n persoon wat gemoeid is met kinders van graad R tot graad 3 en hul onderrig. 'n Onderwyser is 'n persoon wat aan die veld van opvoedkunde studeer, en 'n kwalifikasie daarin behaal het. Ray en Smith (2010) voeg by dat 'n Grondslagfase-onderwyser gemoeid is met die vroeë ontwikkeling van die kind (emosioneel, fisies asook kognitief). In Suid-Afrika is die Grondslagfase 'n oorkoepelende term vir graad R (ontvangsjaar of aanvangsjaar) tot en met graad 3. Die Grondslagfase vorm dus deel van vroeë kinderontwikkeling (VKO) of *Early*

childhood development (ECD), wat verwys na die prosesse waardeur kinders van nul tot nege jaar of, volgens die verslag van die *United Nations Decade of Education for Sustainable Development* (2010), tot 8-jarige ouderdom op fisieke, geestelike, emosionele, morele en sosiale gebied groei en ontwikkel. Die Grondslagfase-onderwyser lê 'n vaste grondslag vir verdere leer by die jong kind. Locuniak en Jordan (2008) is van mening dat Grondslagfase-onderwysers ook verantwoordelik is vir die ontwikkeling van lees en spelvermoë by die jong kind. Vir die doel van hierdie studie word 'n Grondslagfase-onderwyser beskou as 'n onderwyser wat leerders onderrig van graad R tot graad 3. Die invloed wat skoolleierskap op hierdie onderwysers het, rakende motivering word ondersoek.

1.4.3 Volhoubaarheid

Devita (2009) omskryf volhoubaarheid as die integrering van hoë prestasie- en gedragstandaarde met doelwitte van gesonde lewenswyses. Volhoubaarheid kan beskou word as die voorbereiding van jong leerders vir 'n leeftyd van volhoubare lewe met 'n hoë graad van kennis en vaardighede (Berliner, 2009). Dimmock (2013) beskou volhoubaarheid in akademiese verbetering as die verbetering van akademiese prestasies van leerders op so 'n wyse wat in die langtermyn "volgehou" kan word. Vir die doel van hierdie studie kan volhoubaarheid aanvaar word as dat dit verwys na die verbetering van leerders se akademiese prestasie wat in die langtermyn volgehou kan word.

1.4.4 Skoolleierskap

Leierskap behels die besluitneming oor hoe en wanneer take verrig moet word. Daar word dan ook toesig gehou oor die uitvoering daarvan. Die primêre aksies wat betrokke is by leierskap is kommunikasie of die gee van bevels aan persone wat dit gaan uitvoer (Van der Bijl & Prinsloo, 2016). Volgens Leithwood en Riehl (2003) het leierskap hoofsaaklik twee funksies: om rigting te gee en beheer uit te oefen. Leithwood en Riehl (2003) is dus van mening dat leiers met die volgelinge saamwerk om gemeenskaplike doelwitte te bereik. Leithwood, Harris en Hopkins (2008) beskryf skoolleiers as daardie persone wat in leierskapposisies aangestel is wat verskeie rolle in die skool vervul. Skoolleiers verskaf leiding aan onderwysers, neem besluite oor onderrig- en leeraktiwiteite in die skool, en oefen ook beheer uit met die oog op die bereiking van doelwitte. Vir doeleindes van hierdie studie word die skoolhoof en Grondslagfase-departementshoofde as skoolleiers betrek. Daar word uitsluitlik gefokus op die Grondslagfase-departementshoofde en skoolhoofde as skoolleiers omdat die skoolhoofde en departementshoofde direk betrokke is by die onderwysers in die Grondslagfase.

1.5 Teoretiese raamwerk

Die navorser het in hierdie studie 'n verskeidenheid motiveringsteorieë bestudeer ten einde teorieë te identifiseer wat die basis vir die teoretiese raamwerk van die studie kon vorm. Hertzberg se motiveringsteorie en die Selfdeterminasie-teorie was as teoretiese raamwerk vir hierdie studie aanvaar. Leierskap kan slegs werknemers se werk verryk om gemotiveerdheid by die werknemers te prikkel, deur byvoorbeeld moeilike gedeeltes van 'n taak uit te sluit (Robbins, 2009). Leierskap moet dus sisteme in plek hê wat vergoeding koppel aan werknemers se goeie prestasies. Die navorser het met behulp van hierdie teorieë 'n gepaste teoretiese perspektief vir hierdie studie geïdentifiseer om vas te stel wat die aard van motivering van Grondslagfase-onderwysers is, asook watter faktore 'n rol daarin speel.

1.6 Navorsingsontwerp en Metodologie

1.6.1 Navorsingsontwerp

Die navorser het die studie vanuit 'n interpretivistiese paradigma benader. Interpretivisme behels om die subjektiewe betekenis van persone in 'n studie te verstaan (Goldkuhl, 2012). Interpretivistiese navorsers glo dat toegang tot die werklikheid slegs deur sosiale konstruksies is byvoorbeeld: taal, gedeelde gevoelens en instrumente. Interpretivisme poog daarin om nuwe interpretasies oor 'n sekere fenomeen te genereer (Nieuwenhuis, 2016a).

Hierdie studie is onderlê deur die interpretivistiese paradigma omdat die navorser nuwe interpretasies oor 'n sekere fenomeen wou genereer. Die navorser wou verstaan hoe motivering (wat beskou word as die fenomeen) kan bydra tot volhoubare akademiese verbetering. Die interpretivistiese paradigma is ook van toepassing op hierdie studie omdat die navorser die deelnemers se gevoelens en menings met die studie integreer om nuwe interpretasies te maak oor onderwysermotivering in die Grondslagfase en watter invloed skoolleierskap het op die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers, asook hoe dit kan bydra tot volhoubare akademiese verbetering.

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp word vir hierdie studie gebruik omdat 'n spesifieke fenomeen ondersoek word ten einde 'n beter verstaan daarvan te bewerkstellig. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp kan beskryf word as die ondersoek van 'n probleem, asook 'n in diepte verstaan van die fenomeen. Nieuwenhuis (2016a) beskryf kwalitatiewe navorsing as navorsing wat daarna streef om ryk, beskrywende data oor 'n spesifieke fenomeen in te samel met die doel om begrip te verkry van wat bestudeer word. Die fokus val dus op hoe groepe, asook individue, die wêreld sien en betekenis konstrueer uit hul ervarings. Tydens 'n kwalitatiewe studie word data ingesamel wat gebaseer is op woorde van 'n klein aantal individue wat as deelnemers aan die

studie beskou word. Die sienings van hierdie deelnemers word dan verkry (Creswell, 2012). Kwalitatiewe navorsers ontwikkel hul eie ontwerpe deur gebruik te maak van 'n verskeidenheid strategieë en hulpbronne as riglyne (De Vos, Strydom, Fouche & Delport, 2011). Die navorser van hierdie studie wou verstaan watter invloed skoolleierskap het op die gemotiveerdheid van onderwysers in die Grondslagfase in belang van volhoubare akademiese verbetering. Die fenomeen van hierdie studie was dus die motivering van Grondslagfase-onderwysers. Kwalitatiewe navorsing sluit veldwerk in waar die navorser verskeie skole besoek het om die deelnemers van hierdie studie te ontmoet. Die data van kwalitatiewe navorsing is in beginsel verbaal (onderhoude) en die prosedure is nie streng geformuleer nie. Ryk beskrywende data is ingesamel tydens hierdie studie met behulp van onderhoude met persone wat direk betrokke is by die Grondslagfase en in leierskapposisies optree.

'n Fenomenologiese benadering poog daarin om die essensie van menslike ervarings oor 'n fenomeen te identifiseer, soos beskryf word deur die deelnemers aan 'n studie. Fenomenologie behels om inligting interaktief van die deelnemers in te samel byvoorbeeld deur onderhoude met hulle te voer. Die voorstelling daarvan word vanuit die perspektief van die deelnemers gemaak. Fenomenologie is eerder beskrywend as ondersoekend van aard en word gedoen sonder voorafbestaande hipoteses oor die uitkoms van die data.

1.6.2 Populasie en steekproef

Nieuwenhuis (2016b) verwys na 'n steekproef as die selektering van deelnemers aan 'n studie. Vier skole in die Noord-Wes provinsie is vir hierdie studie geselekteer. Die selektering van skole is deur middel van doelgerigte steekproefneming gedoen omdat die navorser 'n spesifieke doel voor oë gehad het. Die doel was om ondersoek te doen na leierskap en motivering. Die skole het as die gebied gedien waarin die verskynsel ondersoek is. Vier laerskole is vir die studie geïdentifiseer. Die laerskole is doelgerig asook gerieflik gekies – doelgerig in die sin dat dit beide skole moes verteenwoordig waar skoolfonds gehef word en armer skole waar daar geen skoolfonds gehef word nie. Ook gerieflik om dit vir die navorser maklik toeganklik te maak en die aflê van groot afstande tydens data-insameling uit te skakel. Die skole is in twee groepe opgedeel. Twee skole is uit kwintiel 1-3 gekies, waar daar geen skoolgelde gehef word nie, en twee skole is uit kwintiel 4-5 gekies, waar wel skoolgelde gehef word.

Die Departement van Onderwys is ook genader om hulp te verleen in die selektering van hierdie skole. Die rede vir die selektering van hierdie laerskole was dat die navorser die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers binne hierdie konteks wou bestudeer. Die navorser wou verstaan of die gemotiveerdheid van onderwysers verskil ten opsigte van verskillende skole.

Doelgerigte steekproefneming is ook verder gebruik vir die selektering van deelnemers aan die studie. Creswell *et al.* (2007) beskryf doelgerigte steekproefneming as 'n metode waarvolgens deelnemers geselekteer word ooreenkomstig bepaalde voorafgestelde kriteria wat verwant is aan 'n sekere navorsingsvraag(vrae) . Nieuwenhuis (2016b) stem saam met Creswell en brei verder uit daarop deur te noem dat dit gedoen word wanneer die navorser 'n spesifieke doel voor oë het. Vir hierdie studie is deelnemers by die vier verskillende skole geselekteer. Die skoolhoofde van die skole is ingespan omdat die skoolhoofde direk met die onderwysers in aanraking is, en gevolglik ook indirek met die leerders. Daar is ook twee Grondslagfase-onderwysers van elke skool ingesluit as deelnemers aan hierdie studie. Die twee Grondslagfase-onderwysers by elk van die twee skole is graad-drie-onderwysers omdat graad-drie-leerders se uitslae na die Departement van Onderwys gestuur word. Die Grondslagfase-onderwysers wat geselekteer is, het elk oor 'n formele onderwyskwalifikasie beskik. Daar is ook verder een departementshoof van elke skool as deelnemers ingesluit. Sestien (16) onderhoude is dus in totaal gevoer.

1.7 Data-insamelingsmetode

Die metodes wat gebruik is vir hierdie studie, was individuele semi-gestruktureerde onderhoude. De Vos *et al.* (2011) beskryf onderhoude as 'n gesprek wat plaasvind wanneer 'n navorser oop-einde vrae aan een of meer deelnemers stel, en die gesprekke op oudioband opneem. Nieuwenhuis (2016b) verwys na individuele semi-gestruktureerde onderhoude as 'n gesprek tussen persone met die doel om die deelnemer se siening, idees en oortuigings rakende 'n sekere fenomeen te bekom. Semi-gestruktureerde onderhoude is onderhoude wat buigsaam is, en waartydens die onderhoudvoerder hom/haar nie streng by 'n geformaliseerde lys vrae aan die deelnemer hou nie. Geleentheid word geskep om van die onderhoudskedule af te wyk en opvolgvrae te stel met die oog daarop om meer duidelikheid oor 'n aspek te verkry. Die onderhoudvoerder berei wel 'n stel vrae voor vir die onderhoud (onderhoudskedule), maar vrae nie noodwendig al die vrae tydens die onderhoud nie. Die vrae word slegs as riglyn vir die gesprek saamgestel (De Vos *et al.*, 2011). Die orde waarin die data gegenereer is, is soos volg: Eerstens is individuele onderhoude met genoemde onderwysers van die verskillende skole gevoer, toe met die departementshoofde en laastens met die skoolhoofde van elke skool. Die doel was nie om onderwysers in die Grondslagfase in die kollig te plaas nie, maar net om te verstaan hoe hul gemotiveerdheid kan bydra tot leerders se volhoubare akademiese prestasies asook wat die invloed van skoolleierskap op hul gemotiveerdheid uitoefen.

1.7.1 Individuele onderhoude

Creswell (2007) beskryf 'n onderhoud as 'n gesprek tussen twee mense, waarby die onderhoudvoerder vrae aan die deelnemer stel om data te genereer en kennis in te win oor die

idees, oortuigings, sienings, menings en gedrag van elke deelnemer. 'n Een-tot-een-metode is gekies omdat die navorser daarna gestreef het om die situasie en omstandighede van elk van die deelnemers te verstaan. Deur 'n onderhoud het die navorser direkte kontak met die deelnemers gehad en kon die navorser ook veldnotas neem tydens die onderhoud, wat nie op die bandopname waargeneem kan word nie soos liggaamshouding, emosies en gesigsuitdrukkings. Die navorser kon ook verder observeer hoe elke deelnemer gereageer het op sekere vrae. Die navorser het dit goed gedink om onderhoude as data-insamelingsmetode te gebruik om sodoende onderwysers se menings te hoor rakende hul eie gemotiveerdheidsvlak, asook watter invloed skoolleierskap het op onderwysers se gemotiveerdheid, en watter invloed dit het op akademiese prestasie.

Die navorser het van 'n onderhoudskedule gebruik gemaak. De Vos *et al.* (2011) verduidelik dat 'n onderhoudskedule 'n stel oopende-vrae is, wat die onderhoudvoerder tydens die onderhoud lei. Die vrae word vooraf geformuleer, en tydens onderhoude deur die onderhoudvoerder gebruik as 'n riglyn. Die onderhoudskedule het bestaan uit twee komponente, naamlik 'n stel vrae wat ontwerp is vir die onderhoudvoerder om tydens die onderhoud aan die deelnemer te stel asook instruksies vir die onderhoudvoerder oor hoe om met die onderhoud voort te gaan (Silverman, 2010)

1.8 Data-analiseringsmetode

Data-analise verwys na 'n sistematiese soeke na betekenis. Data-analise bestaan gewoonlik uit die lees van transkripsies van die onderhoude en die kommentaar wat tydens die onderhoud deur die vrae wat gestel is, ontlok is. Die data wat met behulp van die individuele onderhoude ingesamel is, is geanaliseer deur die data in hanteerbare temas in te deel asook in patrone en verhoudings om sodoende sin daaruit te kan maak (Mouton, 2011). Nieuwenhuis (2016c) verwys na inhoudsanalise as 'n sistematiese benadering wat data wat ingesamel is, opsom. Die term *inhoudsanalise* verwys na die analisering van die opsomming van die data soos bekom uit die onderhoude. Dit behels 'n proses waardeur daar na die data gekyk word vanuit verskillende perspektiewe met die idee om sleutels te identifiseer om die rou data te interpreteer en te verstaan. Die data wat deur die onderhoude en observasies ingesamel is, is geanaliseer deur die data vir relevantheid daarvan vir die tema te kontroleer.

Die inhoudsanalise het in die huidige studie die volgende stappe behels (Nieuwenhuis, 2016c):

Die eerste stap tydens die analise van die inhoud was die transkribering van data. Tydens hierdie studie het die navorser persoonlik die data van die onderhoude getranskribeer in 'n teksgebaseerde dokument. Die volgende stap was om vertrouwd te raak met die data nadat dit

getranskribeer is. Tydens hierdie studie het die navorser die getikte data herhaaldelik deurgelees om vertrouwd te raak daarmee, asook om dit te memoriseer. Die navorser het ook oor 'n joernaal beskik waar reflektiewe notas gestoor is oor wat uit die data geleer is.

Die volgende stap was om die data te organiseer. Die data is georganiseer deur eienskappe of ooreenkomstig dieselfde "temas" van die vrae wat tydens die onderhoude aan die deelnemers gestel is. Byvoorbeeld "motivering" en "skoolleierskap". Die data is toe in lêerhouers gesorteer volgens die ooreenkomstige eienskappe. Die kodering van die data het hierop gevolg. Kodering behels die indringende lees van die getranskribeerde data en die indeling van die data in betekenisvolle groepe. Met ander woorde, segmente van die data word met simbole, beskrywende woorde of unieke name gemerk. In hierdie navorsing is daar van oop kodering gebruik gemaak om deurtastend ondersoek in te stel na bepaalde segmente van die data. Nadat die navorser die data gekodeer het, het sy die data onder kategorieë en temas ingedeel. Nieuwenhuis (2016c:115) wys daarop dat die data ook dan gestoor moet word. Die navorser het die data ekstern gestoor op 'n hardeskyf om te verseker dat die data gerugsteun is en nie verlore sal gaan nie.

1.9 Vertrouenswaardigheid

Fraenkael en Wallen (2008) beskou vertrouenswaardigheid as die toepaslikheid, korrektheid, betekenisvolheid en bruikbaarheid van die data wat tydens die navorsing ingesamel is. Dit kan ook beskryf word as 'n poging om vas te stel of die betekenis van die interpretasie van die data akkuraat is, en dus ook 'n ware weergawe is van wat nagevors is (Jansen & Vithal, 2010).

Betroubaarheid is verseker in die analisering en kodering van die data deur die volgende (Jansen & Vithal, 2010):

- 'n Digitale stemopnemer is gebruik tydens die onderhoude. Die navorser het van 'n onderhoudskedule gebruik gemaak tydens onderhoudvoering.
- Die deelnemers is voorsien van 'n teksgebaseerde kopie van hul eie data sodat verseker kon word dat dit is wat hulle bedoel het, en dat daar geen misverstande is nie;
- Deelnemers is die geleentheid gegun om die navorser se verslag te lees;
- Die konteks waarin die vrae gestel is, is aan die deelnemers verduidelik;
- Die navorser het van 'n deskundige gebruik gemaak om die onderhoudskedule te evalueer.

- Die navorser het die deelnemers aan die studie versoek om die akkuraatheid
- van die navorser se verslag te hersien.
- Die navorser het van 'n buitestaander gebruik gemaak om die verslag te hersien en te evalueer (eksterne oudit).
- Die navorser het ook die konteks beskryf waarin die vrae gestel is.

1.10 Etiese oorwegings

Etiek in navorsing kan verstaan word as maatreëls wat in plek moet wees om te verseker dat alle persone wat betrokke is by die studie beskerm sal wees teen enige skade of verlies. Etiek kan ook beskou word as 'n stel morele beginsels wat wettiglik en moreel aanvaarbaar is vir die gemeenskap (Jackson, 2011).

Die heel eerste stap ter voldoening aan etiese gedragsreëls was dat etiese goedkeuring van die etiekkomitee van die universiteit verkry is (Addendum G). Toestemming is van die volgende persone en instansies gevra en ontvang:

- Die Departement van Onderwys, spesifiek die Distrikbestuurder van die Bojanala streek. (Addendum C)
- Geselekteerde primêre skole se skoolhoofde (Addendum D)
- Voorsitters van skoolbeheerliggame (Addendum E)

Die volgende etiese oorwegings is in ag geneem:

- Deelnemers is ingelig dat deelname aan die studie vrywillig is, en dat dit hulle vrystaan om hulle op enige tydstip aan die studie te onttrek en op geen manier as gevolg daarvan benadeel sal word nie. Die deelnemers is ook vroegtydig ingelig dat die studie gedoen sal word met inagneming van die beginsel van konfidensialiteit (Jackson, 2011).
- Die onderhoudskedule is by die Noord-Wes Universiteit se etiekkomitee ingedien vir goedkeuring voordat dit gebruik is.
- Deelnemers is genoeg tyd gegun om te besluit of hulle aan die studie wou deelneem al dan nie.

- Deelnemers is daarvan verseker dat hulle teen enige nadeel tydens die deelname aan hierdie studie beskerm sou word
- Die deelnemers is ook verseker dat hul identiteit anoniem gehou sal word.
- Deelnemers is ook voor die tyd ingelig dat dit hulle vrystaan om op enige tydstip die onderhoud kan onderbreek om duidelikheid te verkry.
- Deelnemers is aan geen spanning blootgestel nie.
- Nadat die data ingesamel is, is die deelnemers die geleentheid gegun om deur hul antwoorde te lees (Bess *et al.*,2013).
- Ingeligte toestemming is ook van die deelnemers verkry deur die navorser. (Addendum B)

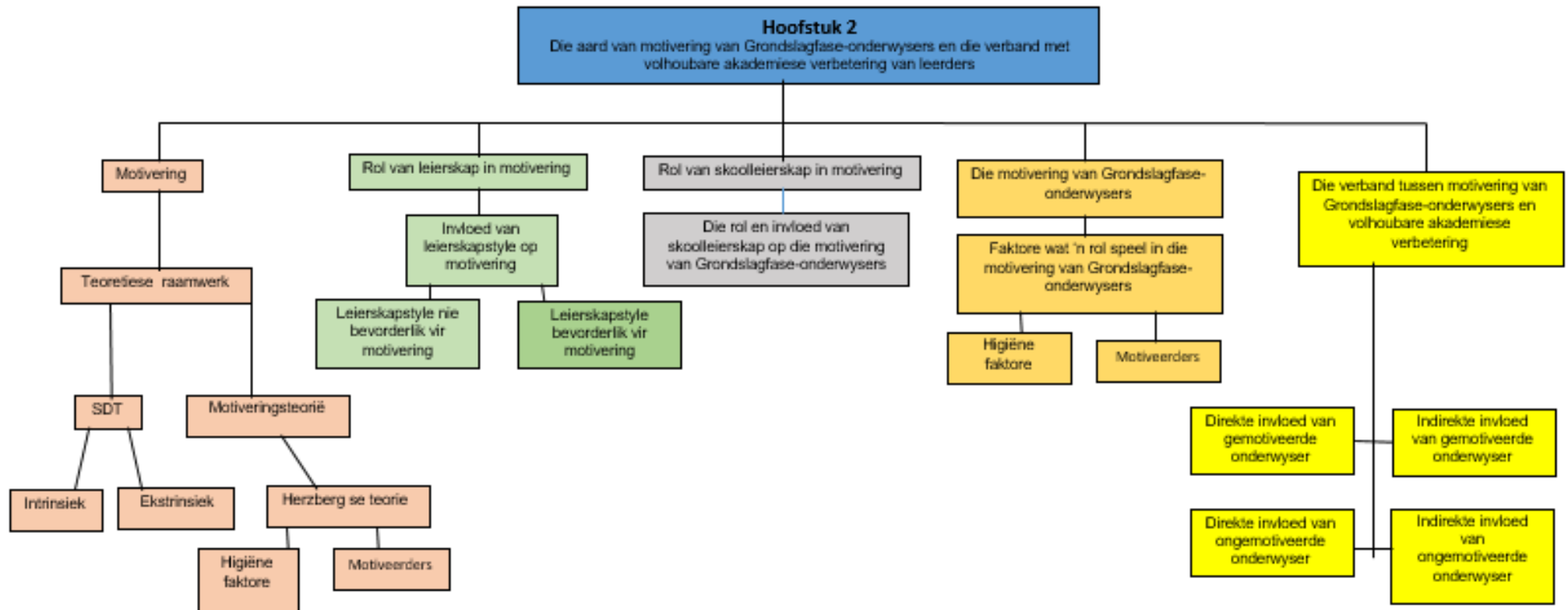
1.11 Bydrae van die studie

Die studie ressorteer onder die EDULEAD projek: “Leadership and organisational development for sustainable improvement and performance in diverse educational organisations”. In hierdie opsig lewer die studie ’n bydrae tot die beantwoording van sekere navorsingsvrae in die groter projek. Die studie lewer verder ook ’n bydra rakende akademiese skoolverbetering in die algemeen. Skoolleiers word ook toegerus met praktiese oplossings om onderwysermotivering te verbeter. Onderwysers in die Grondslagfase kan ook tot die besef kom van die groot rol wat hulle ten opsigte van leerderprestasie en die verbetering daarvan speel.

1.12 Samevatting

Die doel van hierdie hoofstuk was eerstens om die belangrikheid van die navorsing aan te dui, en tweedens om die leser te oriënteer ten opsigte van die metodologie wat tydens die navorsing gebruik is. Met die eerste doelwit in gedagte is ’n inleiding verskaf waarna die probleemstelling en rasionaal vir die navorsing gevolg het. Die navorsingsvrae en doel van die studie het die rigting van die navorsing aangedui. Die tweede doel van die hoofstuk was om die navorsingsontwerp en metodologie wat gebruik is te verduidelik. In die navorsingsontwerp is aangedui dat die navorsing in ’n interpretivistiese paradigma ingebed is met ’n kwalitatiewe, fenomenologiese ontwerp. Die steekproef wat tydens die studie gebruik is, is die van ’n doelgerigte steekproef. Die metode van data insameling het daarop gevolg, sowel as die data-insamelingstechniek. Kwessies rakende vertrouenswaardigheid en etiese oorwegings is beklemtoon. Die hoofstuk is afgesluit met ’n uiteensetting van die bydrae wat die studie lewer.

Diagrammatiese voorstelling van Hoofstuk 2



Hoofstuk 2: Die aard van motivering van Grondslagfase-onderwysers en die verband daarvan met volhoubare akademiese verbetering van leerders

2.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die aard van motivering van Grondslagfase-onderwysers, en die verband daarvan met volhoubare akademiese verbetering van leerders aan te toon. Die rol wat skoolleierskap by die motivering van Grondslagfase-onderwysers speel, word ook aangetoon. Die eerste gedeelte handel oor motivering en die verskillende tipes motivering. Vervolgens word aandag geskenk aan die Selfdeterminasie-teorie en verskeie motiveringsteorieë waarvan Herzberg se teorie gepaard met die selfdeterminasie-teorie as die teoretiese raamwerk vir hierdie studie dien. Aandag word ook geskenk aan verskillende leierskapstyle wat óf positief óf negatief inwerk op die gemotiveerdheid van onderwysers. 'n Bespreking volg van al die faktore wat onderwysers se gemotiveerdheid beïnvloed op 'n ekstrasieke wyse, en ook die faktore wat vir onderwysers as motiveerders dien. Laastens word die verwantskap tussen Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid en volhoubare akademiese verbetering aangetoon.

2.2 Motivering

Motivering is 'n belangrike aspek wat in ag geneem moet word, wanneer die produktiwiteit van enige organisasie verbeter wil word (Kamalian, Yaghoubi & Moloudi, 2010). In die meeste organisasies is menslike kapitaal die grootste bate waarvoor die organisasie beskik (Wevers & Steyn, 2002). Die mense verrig die werk in 'n organisasie, daarom is dit belangrik vir leierskap en bestuur om te verstaan wat motivering behels, asook wat die werknemers van die organisasie motiveer (Anderson & Minke, 2007). Leierskap en bestuur moet beseftig dat werknemers verskillend gemotiveer kan word en dat hulle ook hiervan kennis moet dra. In die volgende paragrafe word aangedui wat motivering behels ten einde 'n beter beeld te vorm van die motivering/gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers.

2.2.1 Begripsomskrywing

Motivering kan beskou word as dit wat mense dryf om sekere aktiwiteite na die beste van hul vermoë te wil uitvoer. Motivering het dus 'n psigologiese oorsprong (Martin & Dowson, 2009). Schunk *et al.* (2008) en Ahl (2006) redeneer dat motivering die energie en rigting verskaf vir sekere gedrag. Dit impliseer dat dit die proses van die aktivering van gedrag teenoor 'n sekere

doelwit is. Die proses word gewoonlik gestaak wanneer die doelwit bereik is. Mense benodig 'n stimulus om hulle in 'n sekere rigting in te laat beweeg. Motivering kan verder beskou word as 'n stel oortuigings, persepsies, waardes, belangstellings en aksies (Lai, 2011). Persone met 'n hoë motiveringsvlak het geen aansporing nodig om aktiwiteite uit te voer nie (Deci & Ryan, 2008). Die aktiwiteite word geesdriftig en doelgerig aangepak (Wevers & Steyn, 2002). Motivering versterk mense se ambisie, verskaf rigting, asook moed en krag om persoonlike en organisatoriese doelwitte te bereik (Deci & Ryan, 2008). Hoe meer gemotiveerd 'n persoon is, hoe groter is die kans dat sukses behaal sal word in die aktiwiteite wat uitgevoer word. Sukses wat deur goeie motivering behaal is, lei ook weer tot die bereiking van 'n persoon se volle potensiaal. Nie alleen sluit goeie motivering voordele in vir die persoon self om tot sy/haar volle potensiaal te ontwikkel nie, maar lei ook tot meer produktiewe organisasies, waarby werknemers werkstevredenheid kan ervaar (Dobre, 2013). 'n Goed gemotiveerde werknemer se doelwitte stem ooreen met dié van die organisasie (Kamalian, Yaghoubi & Moloudi, 2010). Die werknemer sal dus meer gemotiveerd wees om tot die sukses van 'n organisasie by te dra.

Uit bostaande redenasie blyk dit dat motivering (gemotiveerdheid) 'n gedreweheid of ambisie in mense is wat rigting gee en hulle aanspoor om persoonlike en organisatoriese doelwitte te bereik.

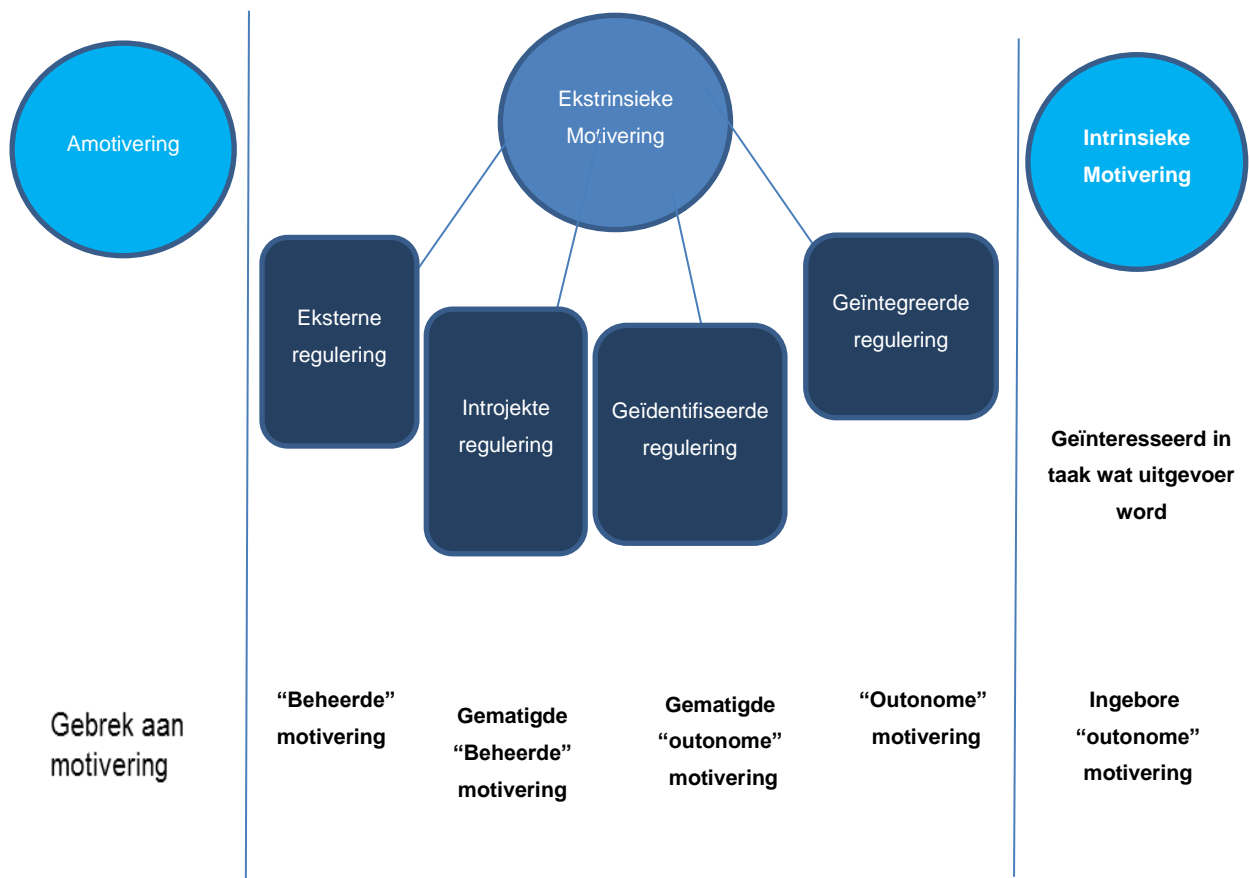
2.2.2 Selfdeterminasie-teorie (Self-determination Theory – SDT)

Na aanleiding van die voorafgaande konsepverklaring wat aandui dat motivering 'n mate van gedreweheid by mense is, kan hierdie gedreweheid van binne die mens of van buite kom. Volgens verskeie outeurs is daar twee wyses waarop mense gemotiveer word, naamlik intrinsiek en ekstrinsiek (Goetch, 2011; Ryan & Deci, 2000; Schunk *et al.* 2008; Wevers & Steyn, 2002). Vir 'n meer omvattende begrip van motivering is dit noodsaaklik om te weet wat die SDT behels, asook intrinsieke en ekstrinsieke motivering en hoe dit mense beïnvloed.

Die SDT is die teorie wat as deel van die teoretiese raamwerk van hierdie studie dien. Die gekose teorie het te make met sosiale voorwaardes wat mense óf kan laat floreer óf kan verhinder om sukses te bereik (Ryan & Deci, 2017). Die teorie beskryf mense se groeitendense en psigologiese behoeftes wat as die basis vir self-motivering dien. Die SDT is primêr 'n psigologiese teorie, en is gemoeid met die aard en funksionering van 'n persoon (Ryan & Deci, 2017). Dit sluit die persoon se vermoë in om hulle by sosiale omgewings te kan betrek, en hierdie omgewings ook te kan interpreteer. Die SDT is beide prakties en krities van aard. Die teorie is prakties in die sin dat dit dele van sosiale kontekste kan uitwys wat bydra tot die motivering en tevredenheid van mense, of motivering kan verhinder. Die SDT is ook krities in die die sin dat dit sosiale

kontekste kan evalueer (Ryan & Deci, 2017). Die SDT evalueer kontekste om te bepaal of dit bydra tot menslike motivering al dan nie. Die SDT kan ook in verskeie sosiale kontekste van toepassing gemaak word, byvoorbeeld families, klaskamers en die werkplek. In die SDT word onderskeid getref tussen verskillende tipes motivering, gebaseer op die verskillende redes of doelwitte waarop mense se aksies afstuur (Ryan & Deci, 2000).

In die SDT word daar van die outonoom-beheerde kontinuum gebruik gemaak om tussen die verskillende tipes motivering te differensieer (Ryan & Deci, 2017). Intrinsieke motivering is 'n voorbeeld van outonome motivering. Mense raak met ander woorde uit vrye wil by aktiwiteite betrokke en omdat hulle dit geniet. Daarteenoor is "beheerde" motivering 'n voorbeeld van ekstrinsieke motivering. Die aktiwiteit word slegs uitgevoer omdat die persoon onder druk voel, en ook voel hy/sy moet die aktiwiteit voltooi omdat ongewenste uitkomst die gevolg sal wees indien hy/sy die aktiwiteit nie uitvoer nie. "Beheerde" motivering en "outonome" motivering is beide opsetlik, maar staan in kontras met ongemotiveerdheid. Amotivering behels 'n toestand waar daar 'n gebrek aan motivering voorkom. Die SDT wissel dus tussen volslae amotivering af tot en intrinsieke motivering (Ryan & Deci, 2000). Tussen amotivering en intrinsieke motivering lê daar vier tipes eksterne motivering. Hierdie tipes eksterne motivering word dan as mees "beherend" beskou, en die minste "self-determinerend". Die tipes eksterne motivering sluit in: introjeksie, identifisering en integrering. Dit wil sê die graad waarin eksterne motivering voorkom, kan wissel afhangende van die tipes eksterne motivering (Schunk *et al.*, 2008:249)



Figuur 2-1: (SDT Motivering kontinuum) (Deci & Ryan, 2007)

Figuur 2-1 demonstreer dat intrinsieke motivering uitgeoefen word wanneer gedrag voortspruit uit belangstelling in die spesifieke aktiwiteit. Die beloning vir die uitvoering van 'n aktiwiteit sal by die individu 'n gevoel van genot en bevrediging voortbring. Intrinsieke gedrag kan as "outonome" gedrag beskryf word. Uit figuur 2-1 kan afgelei word dat ekstrinsieke gedrag weer kan varieer in die mate waarin die gedrag "beheerd" of "outonoom" is. 'n Mens kan ekstern gemotiveerd wees deur 'n sekere beloning wat aan die uitvoering van die aktiwiteit gekoppel word, wat dan as "beheerde" motivering bekend staan (Ryan & Deci, 2017). Mense kan ook ekstern gemotiveer wees omdat persoonlike waarde aan die uitvoering van die aktiwiteit gekoppel is. Op hierdie manier kan die ekstern-gemotiveerde gedrag as "outonoom" beskou word. SDT stel ook voor dat eksterne motivering ook min of meer geïnternaliseer kan word. Die graad van internalisering weerspieël dus die graad waarin 'n gedrag "outonoom" of "beheerd" is (Ryan & Deci, 2017). Gedrag kan ook ekstern gereguleer word, wat beteken dat gedrag direk beheer word deur eksterne kragte, of dat gedrag deur introprojeksie beheer word, wat beteken dat die persoon

eksterne invloede ingeneem het maar nog nie aanvaar het nie. Tydens introprojeksie word die persoon gemotiveer deur gevoelens van skuld, skaamte en vrees. Introprojekte gedrag word ervaar as “intern beheerd” terwyl eksterne regulasies deur eksterne persone of entiteite beheer word. Ekstern gemotiveerde gedrag kan ook meer “outonoom” gemotiveer word deur ’n persoon se identifisering en aanvaarding van die waarde van die eksterne gedrag (Ryan & Deci, 2017). Ekstern gemotiveerde gedrag kan selfs meer “outonoom” wees wanneer die identifisering van die eksterne gedrag geïntegreer word met ’n persoon se waardes en oortuigings. Eksterne regulering kan dus gestimuleer word deur gebruik te maak van belonings. Introprojeksie kan gestimuleer word deur die aanmoediging van “ego”-betrokkenheid, en identifisering kan gestimuleer word deur die verskaffing van redes vir optredes. Geïntegreerde regulering kan gefasiliteer word deur eerder erkenning aan gevoelens en keuses te gee as aan beheer (Ryan & Deci, 2017). Die SDT beskryf dus die tipes regulering. Nie alleen beskryf die SDT tipes regulering nie, maar meet ook die “mate” waarin gedrag geïntegreer is (Ryan & Deci, 2017). Die SDT stel voor dat mense onder optimale omstandighede op enige tydstip ’n nuwe regulering ten volle kan integreer, of ook ’n bestaande regulering kan integreer, wat nog nie ten volle geïnternaliseer is nie. Volgens die SDT word mense nie min of baie gemotiveer, soos die meeste motiveringsteorieë voorstel nie – mense word deur intrinsieke en verskeie tipes eksterne motivering gemotiveer (Ryan & Deci, 2017).

Wat SDT betref in die skoolomgewing behoort eksterne regulering nie aangemoedig te word nie. Eksterne regulering is deel van “beheerde” motivering en dus nie outonome motivering nie. Wanneer eksterne regulering aangemoedig word, lei dit tot leer wat net oppervlakkig plaasvind. (Ryan & Deci, 2017). Daar moet dus voortdurend ’n bykomstige regulering bestaan vir die leerder om te wil leer. Die leerder leer dus nie vanself omdat dit vir hom/haar lekker of die werk interessant is nie. Dieselfde konsep is van toepassing op onderwysers. Wanneer eksterne regulering nie vir die onderwyser bestaan nie, is die onderwyser nie gemotiveer om/sy haar werk te doen en die leerders te onderrig nie.

2.2.2.1 Intrinsieke motivering as deel van SDT

Intrinsieke motivering maak deel van die SDT en is ’n komponent van outonome motivering. Intrinsieke motivering lê dus op die ander punt van die kontinuum (figuur 1). Intrinsieke motivering (figuur 1) is in vroeë studies deur eksperimentering met diere ondersoek (Ryan & Deci, 2000). Daar is gevind dat verskeie organismes op ’n spelende, ondersoekende en nuuskierige wyse optree, sonder die teenwoordigheid van enige beloning. Hierdie organismes voer nie die aktiwiteite uit as gevolg van enige tipe beloning wat verkry kan word nie, maar eerder vir die

positiewe ervarings wat daarmee gepaard gaan (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivering manifesteer wanneer die dryfkrag agter 'n persoon se optrede in die uitvoering van 'n spesifieke taak geleë is (Wevers & Steyn, 2002). Intrinsieke motivering behels dat 'n persoon innerlike bevrediging ervaar deur 'n bepaalde aktiwiteit uit te voer (Schunk *et al.* 2008). Dit is met ander woorde outomatiese gedrag. Mense is van geboorte af reeds aktiewe en nuuskierige wesens wat die gereedheid vir leer en verkenning reeds van 'n vroeë ouderdom af toon. Sodanige aktiwiteite van verkenning word natuurlik deur mense uitgevoer sonder enige aansporing (Ryan & Deci, 2000). Hierdie natuurlike motiveringsneigings by mense is van kardinale belang vir kognitiewe, sosiale en fisiese ontwikkeling, omdat die uitvoering van aktiwiteite waarin die mens belangstel tot gevolg het dat die mens op die gebied van kennis en vaardighede ontwikkel (Schunk *et al.*, 2008: 249). Motivering kom nie by alle persone intrinsiek voor nie (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivering kan ook bestaan as gevolg van die verhouding tussen die individu en die aktiwiteit. Mense kan vir sekere aktiwiteite intrinsiek gemotiveerd wees, en vir ander weer nie (Goetch, 2011). Sommige persone is vir geen aktiwiteit intrinsiek gemotiveerd nie (Goetch, 2011).

Wat intrinsieke motivering vir die onderwys inhou, is dat motivering meer volhoubaar in die langtermyn is omdat die motivering nie net teenwoordig is vir die tydperk wat daar 'n sekere vorm van vergoeding is nie. Intrinsieke motivering tydens vroeë volwassenheid begin toenemend afneem as gevolg van al die sosiale eise wat aan individue gestel word (Schunk *et al.*, 2008). Indien onderwysers se intrinsieke motivering afneem, beteken dit dat daar nie meer bevrediging ervaar word deur bloot die aktiwiteit uit te voer nie. Dit het tot gevolg dat die aktiwiteit dalk glad geensins uitgevoer word nie, of nie uitgevoer word soos beplan is nie (Wevers & Steyn, 2002). Indien 'n gebrek aan intrinsieke motivering by onderwysers voorkom, voltooi die onderwysers ook nie meer die aktiwiteite sonder eksterne aansporing nie. Die verantwoordelikheid berus dan by die bestuur en leierskap van die skool om aansporings daar te stel om die werk deur die onderwysers gedoen te kry (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivering in die onderwys is belangrik omdat daar met leerders en hul toekoms gewerk word (Ryan & Deci, 2000). Onderwys kan beskou word as 'n goeie voorbeeld waardeur bevrediging ervaar kan word deur bloot 'n spesifieke aktiwiteit met leerders uit te voer (Schunk *et al.*, 2008). Grondslagfase-onderwysers lê die basis vir verdere leer by die leerders; intrinsieke motivering is dus onontbeerlik by hierdie groep onderwysers. Intrinsiek gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers het 'n passie vir hul beroep, en ervaar bevrediging deur die grondslag vir die leerders so goed te lê dat hul leerders goed presteer in die verdere onderrig- en opleidingsfases. Soos reeds genoem, is intrinsieke

motivering nie altyd dominant in mense se optredes nie en speel ekstrinsieke motivering ook in baie gevalle 'n rol.

2.2.2.2 Ekstrinsieke motivering as deel van die SDT

Ekstrinsieke motivering maak deel uit van “beheerde” motivering, maar kan ook deel uitmaak van outonome motivering as dit geïnternaliseer word (figuur 1). In teenstelling met intrinsieke motivering, waarby die motivering of dryfkrag van binne die persoon kom, vind ekstrinsieke motivering plaas wanneer die dryfkrag vir 'n persoon se optrede ekstrinsiek voorkom. Ekstrinsieke motivering kan egter varieer ten opsigte van die graad van outonome of beheerde motivering. Hiervolgens word 'n persoon nie gemotiveer deur die uitvoering van die taak self nie, maar deur eksterne faktore soos belonings of omgewingsfaktore waaraan individue blootgestel word (Wevers & Steyn, 2002). Hierdie tipe gedrag dui op eksterne regulering. Wanneer ekstern gereguleerde persone optree met 'n verwagte uitkomst as doel, of omdat hulle 'n ongunstige uitkomst wil vermy, is die persone net gemotiveer om die taak te verrig ter wille van hierdie uitkomst. Byvoorbeeld: “ek werk wanneer die baas toesig hou”. Daar kan egter ander tipes eksterne motivering ontstaan wanneer 'n sekere gedrag geïnternaliseer word (Ryan & Deci, 2017). Internalisering vind plaas wanneer mense bepaalde waardes huldig en ingesteldhede toon sodat die eksterne regulering van die gedrag omgesit word in interne regulering. Byvoorbeeld: “Ek werk al hou my baas nie toesig nie”. Die SDT beskryf 'n kontinuum om die graad te bepaal waartoe 'n eksterne regulering omgekeer is na internalisering. Hoe meer die gedrag geïnternaliseer word, hoe sterker is die kans dat die gedrag outomaties sal voorkom (Ryan & Deci, 2017). Internalisering is 'n oorkoepelende term wat verskeie prosesse insluit, naamlik introjeksie, identifisering en integrasie. 'n Regulering wat aangeneem is deur 'n persoon, maar nog nie as sy/haar eie aanvaar nie, word as introjeksie beskou en vorm die basis vir introjekte regulering. Met hierdie tipe regulering is dit asof die regulering die persoon beheer (Ryan & Deci, 2017). Voorbeelde van introjekte regulering sluit in dié van die selfbeeld. Mense voel dat hulle op 'n sekere wyse moet optree om as waardig beskou te word. Die ander voorbeeld is dié van egobetrokkenheid. Dit dwing mense om op 'n sekere manier op te tree om sodoende hul ego's te streel. Introjekte regulering beteken dat die regulering binne die persoon voorkom maar dat dit deur geïnternaliseerde ekstrinsieke motivering beheer word (Ryan & Deci, 2017). 'n Voorbeeld hiervan sou wees: “Ek werk omdat dit my soos 'n waardige mens laat voel”. Wanneer mense die regulering self kan identifiseer, voel hulle dat dit meer verwant is aan hul eie doelwitte, byvoorbeeld wanneer verpleegsters hul pasiënte se gemak en gesondheid as waardig beskou en die belangrikheid daarvan verstaan dat hulle hul deel moet doen, al is die take nie altyd

aangenaam nie, sal die verpleegsters outonomie voel in die verrigting van hul werk, hoewel die take nie altyd intrinsiek interessant of genotvol ervaar word nie. Die hoogste tipe internalisering, wanneer intrinsieke motivering geheel en al uit eie wil geskied, is dié wat tydens die integrasie daarvan met ander aspekte van die self voorkom (Ryan & Deci, 2017). Tydens geïntegreerde regulering, verstaan mense dat die gedrag 'n integrale deel uitmaak van wie hulle is. Geïntegreerde regulering word nie omgesit in intrinsieke motivering nie, dit word nog steeds as ekstrasieke motivering beskou, omdat die motivering van die persoonlike doelwitte af kom en nie van die persoon self nie (Ryan & Deci, 2017). Ekstrasieke gemotiveerde individue verwag konstant die een of ander aansporing in die vorm van beloning voordat hulle 'n taak verrig. Die voordele wat die individu daaruit kan trek deur die werk te verrig is hier van die uiterste belang (Ryan & Deci, 2000:56).

Volgens Lai (2011) bestaan daar ook ander tipes eksterne motivering. Die eerste tipe ekstrasieke motivering is bevordering (Lai, 2011). Die persoon verrig slegs die werk om moontlik bevorder te kan word (Ryan & Deci, 2000). Verder gebeur dit dat die persoon slegs die werk uitvoer omdat hy/sy vrees dat hy/sy die werk moontlik kan verloor. Amotivering is die toestand waarin 'n gebrek aan motivering bestaan om 'n aktiwiteit af te handel. Amotivering is die toestand wat volg wanneer daar nie waarde geheg word aan die aktiwiteit wat uitgevoer moet word nie (Lai, 2011). Dit kan wees dat daar nie geglo word dat die uitkoms van die aktiwiteit gunstig kan wees nie, of dat 'n persoon nie oor die vermoë beskik om die aktiwiteit te kan uitvoer nie (Lai, 2011). Onder die amotiveringskategorie ressorteer eksterne regulering (Ryan & Deci, 2000). Dit behels dat persone slegs 'n taak sal uitvoer omdat sekere eksterne verwagtings gestel is, byvoorbeeld die hoof verwag dat die werk gedoen moet word. Belonings kan ook die rede wees vir die voltooiing van die taak (Lai, 2011). Die persoon voer dan die aktiwiteit alleenlik uit om sanksies te vermy of om die beloning te ontvang – intro-geprojekteerde regulering (Ryan & Deci, 2000). Intro-geprojekteerde regulering vind plaas wanneer die persoon die aktiwiteit voltooi alleenlik om nie skuldig te voel nie en angs te voorkom (Lai, 2011). Nog 'n rede kan wees dat die persoon net die aktiwiteit uitvoer om sy selfbeeld te verbeter, of gevoel van waardering by ander mense te ontlok. 'n Volgende tipe ekstrasieke motivering is identifisering (Ryan & Deci, 2000). 'n Persoon identifiseer die voltooiing van die aktiwiteit omdat dit van persoonlike belang is, byvoorbeeld: 'n seun leer sy spelwoorde omdat hy agtergekom (geïdentifiseer) het dat dit goed is om die woorde te kan spel wanneer hy opstelle moet skryf (Lai, 2011). Die laaste tipe ekstrasieke motivering is die van interne regulering (Ryan & Deci, 2000). Hier is die eienskappe baie na aan intrinsieke motivering, maar bly nog steeds ekstrasieke omdat die rede vir die gedrag steeds ekstrasieke voorkom (Lai, 2011). Identifisering vind plaas wanneer 'n persoon selfondersoek instel, en die

persoon die belangrikheid van sekere aktiwiteite vir persoonlike ontwikkeling besef. Hoe meer 'n persoon die redes vir aksies internaliseer, hoe meer raak 'n persoon se ekstrasiek gemotiveerde aksies self-determinerende aksies.

Wat die rol van ekstrasieke motivering in die onderwys behels, is dat onderwysers slegs hul werk doen, omdat hul bang is vir die hoof, of die moontlikheid om hul werk te kan verloor (Lai, 2011). Die onderwyser doen dan slegs die werk om sanksies te vermy, en gaan dit nie hier oor 'n passie vir die beroep en genot wat daaruit ervaar word om leerders te onderrig nie. 'n Onderwyser wat sy/haar werk geniet, sal meer fasiliterend optree teenoor die leerders en hulle in die leerproses bystaan (Galini & Panitsides, 2013). Onderwysers kan ook moontlik ekstrasiek gemotiveer word, deur die feit dat leerders swak presteer, wat dan kan dui op die onbevoegdheid van die onderwyser (Lai, 2011). Die onderwyser doen dan net sy/haar werk, met selfbeeld in die gedagte. Ekstrasiek gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers is dus nie ideaal vir die onderrig van grondslagfase-leerders nie, omdat hulle reeds op hierdie vroeë ouderdom die eienskap van gemotiveerdheid vir leer asook vir die lewe by hul onderwysers behoort te kan waarneem (Lai, 2011). Grondslagfase-onderwysers moet dus die sprekende voorbeeld van gemotiveerdheid vir hierdie leerders wees. Die vraag kan ontstaan: Hoe kan sulke klein leerders gemotiveer voel om te leer as hul onderwysers nie die werk geniet en dit vir hulle aangenaam maak nie? Daar kan dus ook nie van die leerders verwag word om te presteer as die onderwysers self nie daarin belangstel nie en ook nie 'n toonbeeld van 'n presteerder is nie (Lai, 2011).

Daar bestaan verskeie teorieë oor motivering of "lense" wat opgesit kan word wanneer daar na motivering gekyk word. Motiveringsteorieë help om 'n beter verstaan te ontwikkel van hoe mense en werknemers gemotiveer word. Na aanleiding van die voorafgaande gedeelte waarin die konsep *motivering* en die SDT-kontinuum en die verskillende tipes (intrinsieke en ekstrasieke) motivering aangetoon is, word vervolgens kortliks aandag geskenk aan verskillende motiveringsteorieë.

2.2.3 Motiveringsteorieë

Vroeë navorsers het verskillende teorieë ontwikkel wat geld vir die motivering van werknemers. Hierdie motiveringsteorieë strewende daarna om werknemer-gedrag te verduidelik en gee ook sodoende advies rakende strategieë vir organisasies om die beste uit hul werknemers te haal met betrekking tot prestasie (Dartley-Baah & Amoaka, 2011). Motiveringsteorieë hou direk verband met die intrinsieke en ekstrasieke motivering van werknemers (Baldoni, 2012). Die tabel hieronder dui enkele belangrike motiveringsteorieë aan, asook die eienskappe van elk.

Tabel 2-1: Motiveringsteorieë

MOTIVERINGSTEOIE	BRON	EIENSKAPPE
Maslow	Maslow (1943)	Maslow se teorie van behoeftes dra by tot werknemermotivering op die gebied van organisatoriese gedrag en bestuur. Volgens Maslow se behoefte-hiërargie word die mens gemotiveer deur onbevredigde behoeftes te bevredig. Sodra die behoefte bevredig is, word na die volgende behoeftevlak beweeg. Die mens raak ook nie gemotiveer deur eers hoër behoeftevlakke te bevredig as die laer vlakke nie reeds bevredig is nie. Die behoeftevlakke sluit in: fisiologiese behoeftes, veiligheid en sekuriteit, sosiale behoeftes en selfaktualisering.
Skinner	Skinner (1958)	Skinner se gedragsteorie is gebaseer op positiewe en negatiewe versterking. Die werknemer word dus gemotiveer deur positiewe en negatiewe versterking. Byvoorbeeld, die uitdeel van komplimente of vergoeding vir goeie werk, of die verwydering van voordele as werk nie na wense verrig is nie.
Herzberg	Dartley-Baah & Amoako (2011) Bagraim, Cunningham, Potgieter & Viedge (2007). Herzberg (1959)	Volgens hierdie teorie word werknemers van 'n organisasie deur faktore wat binne die werk self voorkom, gemotiveer. Hierdie faktore word beskou as motiveerders (<i>motivators</i>). Werknemers ervaar werksbevrediging wanneer motiveringsbehoefte aan persoonlike groei en selfbeeldbevordering bevredig word. Werknemers word verder gemotiveer wanneer genotvolle en uitdagende take by die werk aan hulle toevertrou word. Wanneer werknemers goed voel oor hul werk, is dit volgens Herzberg se teorie toe te skryf aan die motiveerders (binne die werk self) en wanneer werknemers ontevrede voel oor hul werk, kan dit toegeskryf word aan higiëne faktore (<i>higiëne factors</i>) (buite die werk).
McClelland	McClelland (1961)	McClelland se teorie impliseer 'n behoefte aan prestasie. Die teorie word geassosieer met leerkonsepte en impliseer dat indien die behoefte sterk binne 'n persoon voorkom, sal die persoon enige gedrag aanwend wat lei tot die bevrediging van die spesifieke

MOTIVERINGSTEORIE	BRON	EIENSKAPPE
		behoefte. Dit sluit die begeerte in om mense, objekte en projekte te bemeester en sodoende die selfbeeld te verbeter.
Adams	Adams (1963)	Adam se teorie handel oor gelykheid. Mense ontwikkel hul eie oortuigings oor wat 'n regverdige vergoeding is vir bydrae tot die werk. Mense vergelyk dan hul "vergoedings" met die van ander in die werksomgewing, en indien die werknemer dan voel dat hy nie regverdig vergoed is nie, sal hy regverdigheid versoek. Dit behels dat die werkgever altyd verseker dat regverdigheid in die werksomgewing heers, maar dit kan ook gebeur dat werknemers hul bydraes afskaal omdat hulle in elk geval dieselfde vergoed word as die res van die werknemers.
Vroom	Vroom (1964)	Hierdie teorie handel oor verwagtings. Die verwagting dat hoe groter die insette is, hoe beter die uitkoms van die aktiwiteit.

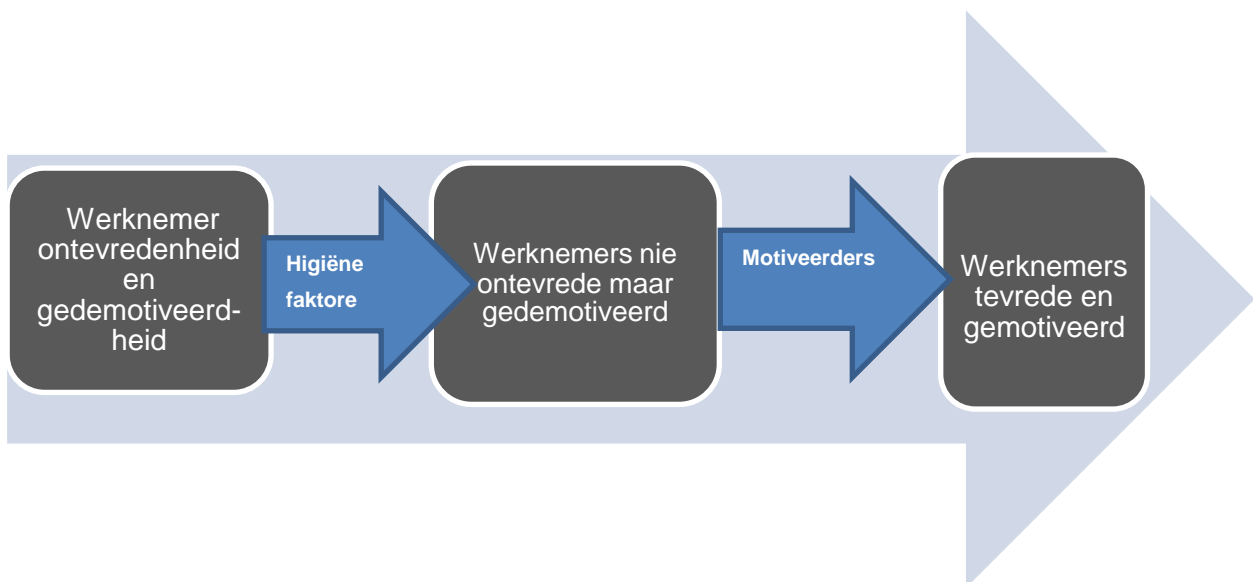
Na aanleiding van bostaande tabel (tabel 2-1) rakende motiveringsteorieë en die bestudering van die eienskappe van elke teorie, verskaf motiveringsteorieë die "lens" waardeur daar gekyk kan word na wat mense werklik motiveer. Die "lens" waardeur gekyk word wanneer in hierdie studie na motivering gekyk word, is dit dié van Herzberg se teorie. Dit dien dan ook verder, in samehang met die SDT, as teoretiese raamwerk vir die studie. Die rede vir die keuse van Herzberg se teorie is dat skoolleierskap geïdentifiseer kan word as 'n *higiëne*-faktor wat in Herzberg se teorie beskryf word (paragraaf 2.2.3.2). Vervolgens word die fokus gewerp op dít wat Herzberg se teorie as motivering aandui.

2.2.3.1 Herzberg se motiveringsteorie

In 1959 het Herzberg sy teorie oor motivering in die boek "The Motivation to work" gepubliseer (Herzberg, *et al.*, 1959). Die motiveringsteorie van Herzberg is ook bekend as die tweefaktor-teorie (*two-factor theory*) van werksbevrediging (Dartley-Baah & Amoako, 2011). Die teorie is deur Herzberg ontwikkel met die doel om 'n beter insig te kry in mense se ingesteldhede teenoor hul werk. Herzberg kon toe reeds die gevolgtrekking maak dat daar 'n verband bestaan tussen mense se ingesteldhede teenoor hul werk en produktiwiteit (Herzberg, Mausner, Peterson & Capwell, 1957). Daar is gevind dat talle faktore tot die ontevredenheid van werknemers ten opsigte van hul werk kan lei, maar dat net sekere faktore kan bydrae tot die werknemers se totale

tevredenheid (Herzberg *et al.*, 1957). Herzberg het toe die faktore wat werkstevredenheid beïnvloed in twee kategorieë ingedeel, naamlik motiveerders en higiëne faktore (Herzberg, *et al.*, 1959). Die motiveerders lei tot positiewe ingesteldhede teenoor die werk, omdat dit die behoefte aan selfaktualisering bevredig. Die higiënefaktore aan die ander kant het te make met 'n negatiewe ingesteldheid teenoor die uitvoering van die werk (Herzberg, *et al.*, 1959).

Herzberg se teorie handel dus oor die tevredenheid en ontevredenheid van werknemers tydens die uitvoering van hul werk (Bagraim *et al.*, 2007). Soos in figuur 2 hieronder vervat, lei die motiveerders dus tot die totale gemotiveerdheid en tevredenheid van werknemers in 'n organisasie. Herzberg se teorie daag die aanname uit dat ontevredenheid die gevolg is van die afwesigheid van faktore wat tevredenheid versterk (Herzberg, *et al.*, 1959). Motiveringsfaktore kan dus nie noodwendig motivering verswak nie, maar kan verantwoordelik wees vir die versterking van gemotiveerdheid.



Figuur 2-2: Herzberg se teorie (Herzberg, 1957)

Motiveerders

Die motiveerders (figuur 2-2) soos in Herzberg se teorie voorgelê, verwys na daardie faktore wat 'n positiewe effek op werksomstandigheid uitoefen, en wat tot verbeterde produksie lei (Bennell, 2004). Dit stem ook ooreen met die bevrediging van Maslow se hoëvlakbehoefte, naamlik agting en selfverwesening (Herzberg, 1968). Hierdie hoëvlakbehoefte gee aanleiding tot 'n toestand van geen werksbevrediging na volle werksbevrediging, of van 'n

toestand van ongemotiveerdheid na dié van sterk gemotiveerdheid by die werknemer. Volgens Herzberg se teorie is dit die enigste faktore wat werknemers tot beter prestasie kan aanspoor en wat direk verband hou met die taak en die taakinhoud (Dartley-Baah & Amoako, 2011). Die werk self motiveer dus die werknemers om hul werk na die beste van hul vermoë te verrig, en dus ook met genot (Bagraim *et al.*, 2007). Werknemers ervaar werksbevreëdiging wanneer motiveringsbehoefte soos persoonlike groei en selfbeeld bevreëdig word. Werknemers word ook verder gemotiveer wanneer hulle met genotvolle en uitdagende take vir die werk toegerus word. As werknemers goed voel oor hul werk, is dit volgens Herzberg se teorie toe te skryf aan die motiveerders (binne die werk self).

Die motiveerders volgens Herzberg se teorie is eerstens prestasie (Tutar, Altinoz & Cakiroglu, 2011). Prestasiegedrewe werknemers is werknemers wat sukses najaag asook prestasie georiënteerd is. Prestasie motiveer die werknemers om hard te werk en 'n sukses van hul loopbaan te maak. Die tweede motiveerder is erkenning en lofprijsing (Alam, Saeed, Sahabuddin & Akter, 2011). Wanneer 'n persoon se goeie werk verrigting erken word, is hy/sy gewoonlik meer gemotiveer. Werknemers werk harder wanneer hul goeie werk raakgesien word en hul hulle erkenning daarvoor ontvang in die vorm van komplimente. 'n Derde motiveerder is die werk self (Danish & Usman, 2010). Werknemers wat hul werk geniet, en hou van wat hul doen, is gemotiveer om werk toe te gaan en die werk te verrig. Die werk self verskaf genot aan hierdie werknemers en motiveer hulle ook om aan te hou met die lewering van goeie werk. Die bestuurders van organisasies moet seker maak dat die take wat aan werknemers opgedra word altyd uitdagend van aard is. So sal werknemers se belangstelling behoue bly. Bestuurders moet verder verseker dat take ooreenstem met die werknemers se vaardighede en kennis, sodoende sal werknemers nie verveeld raak met take waarvoor hulle nie die kennis beskik nie. Die vierde motiveerder is loopbaanvordering (Mgedezi, Toga & Mjoli, 2014). Wanneer werknemers weet dat daar 'n moontlikheid van loopbaanvordering in 'n organisasie bestaan, is hulle gemotiveer om harder te werk en hulle sodoende "op te werk" tot bo in die organisasie se strukture. Werknemers wil vorentoe beweeg in 'n organisasie en nie in een posisie stagneer nie. Die vyfde motiveerder is verantwoordelikheid (Alam *et al.* 2013). Werknemers aan wie 'n verskeidenheid verantwoordelikhede in 'n organisasie toegesê is, word gemotiveer om hul werk na die beste van hul vermoë te verrig, omdat die res van die span afhanklik is van die nakoming van hierdie verantwoordelikhede (Alam *et al.*, 2013). Die werknemers aan wie sekere verantwoordelikhede in die organisasie toegesê is, voel sodoende dan ook deel van die organisasie. Motiveerders, soos hierbo uiteengesit, is die een faktor van Herzberg se teorie, die ander faktor is die higiënefaktore.

Higiëne faktore

Die higiënefaktore (figuur 2-2) is verantwoordelik vir 'n kontinuum van belewenisse van 'n werknemer van 'n toestand van totale ontevredenheid af na 'n toestand van algehele tevredenheid (Herzberg, 1968). Higiënefaktore het te make met die omstandighede rakende die werk-take wat in die werksomgewing verrig moet word en stem ooreen met die bevrediging van Maslow se laevlak behoeftes. Hierdie faktore het nie werksbevrediging tot gevolg nie, maar verhoed wel werksontevredenheid (Herzberg, 1968). Die higiënefaktore kan vergelyk word met dié van 'n ontsteking in 'n liggaamsdeel waar die toestand sal versleg indien geen behandeling daarvoor ontvang word nie. Indien die toestand wel korrek behandel word, sal dit die liggaamsdeel tot die oorspronklike gesonde toestand laat terugkeer, maar dit sal nie in 'n beter toestand wees as wat dit voor die ontsteking was nie. Wanneer die higiënefaktore aanwesig is, word werknemers nie tot beter prestasie en toewyding gemotiveer nie, maar hierdie faktore verhoed wel dat ontevredenheid en frustrasie by die werknemers sal ontstaan (Herzberg, 1968). Wanneer die higiënefaktore in 'n bevredigende mate voorsien word, hou dit die motiveringsvlakke stabiel. Die higiënefaktore kan ook as instandhoudingsfaktore beskou word. Hierdie higiënefaktore vorm deel van die eksterne werksomgewing.

In Herzberg se teorie sluit die higiënefaktore eerstens vergoeding (salarisse) in. Almal wil graag meer geld en 'n beter lewensgehalte hê. Daar word aanvaar dat beter betaalde werknemers verhoogde werknemer-tevredenheid ervaar (Arshad, Safdar, Qamar-u-Din & Ellahi, 2012). Werkgevers moet toesien dat die lone wat aan werknemers beskikbaar gestel word, aanvaarbaar en in ooreenstemming is met die werk wat verrig is. Dit sal lei tot verhoogde werknemertevredenheid, omdat hulle voel dat hulle ontvang wat hulle toekom. Dit speel 'n indirekte rol wat die motivering van werknemers betref. 'n Tweede Higiëne faktor is die mededingendheid van die toesighouer (Fugar, 2007). Regverdigheid moet in die organisasie heers. Die leiers van die organisasie moet omsien na hulle werknemers se welstand en hulle ook bystaan en ondersteun in die werksomgewing. Wanneer leiers die werknemers met respek behandel en ondersteun, hou dit die werknemers gemotiveerd in die organisasie. 'n Derde higiëne faktor is organisatoriese beleide (Tech-Hong & Waheed, 2011). Wanneer beleide in die organisasie opgestel is wat regverdig van aard is en nie die werknemers onnodig benadeel nie, en daar dissiplinêre aksies ingestel is, is werknemers meer gemotiveerd. Die werknemers voel dat die regte strukture in die organisasie bestaan, en dat die organisasie goed bestuur word. Dit dra by tot die werknemers se gemotiveerdheid omdat alle werknemers graag by organisasies wil werk wat oor struktuur beskik en elke werknemer weet wat sy/haar verantwoordelikhede in die organisasie is. 'n Vierde higiënefaktor is kollegiale verhoudings. Almal wil graag 'n gevoel van

behoort hê – selfs in die werksomgewing (Arshad *et al.*, 2012). Indien werknemers goeie kollegiale bande opgebou het, en lekker as 'n span saamwerk, raak werknemers meer gemotiveerd om hard te werk om nie hul kollegas in die steek te laat nie. Dit sal ook moeiliker vir die werknemers wees om die organisasie te verlaat vir 'n higiënefaktor waarna verwys kan word, is werk sekuriteit (Tech-Hong & Waheed, 2011). Wanneer werknemers sekuriteit ervaar ten opsigte van hul werk, bring dit 'n toename in motivering by hierdie werknemers mee. Werknemers wat nie seker is oor hul posisies by 'n organisasie nie, is nie so gemotiveerd om die take te verrig nie omdat hulle dit soms as “verniet” beskou, en hulle dalk nie gevra gaan word om by die organisasie aan te bly nie (Tech-Hong & Waheed, 2011). Werksomstandighede is nog 'n higiënefaktor wat werknemers kan motiveer of demotiveer. Wanneer die werksomstandighede vir werknemers gunstig is, en hulle dit geniet om in hul werksomgewing te werk en die nodige infrastruktuur en hulpbronne beskikbaar is vir die uitvoering van take, is die werknemers gemotiveerd om hul werk na die beste van hul vermoë te verrig (Fugar, 2007). Verder is werknemers se persoonlike lewe ook 'n higiënefaktor van Herzberg se teorie. Sommige werknemers is nie so vertrouwd met emosionele intelligensie nie, en laat dikwels toe dat persoonlike probleme hulle demotiveer in die uitvoering van hul werkstake. Op die manier beïnvloed dit werknemers se werk negatief en is hul aandag eerder gefokus op hul probleme, as op hul werk (Zeidner, Matthews & Robberts, 2009). Een van die belangrikste higiëne faktore is leierskap (Tech-Hong & Waheed, 2011). Leierskap in 'n organisasie is belangrik omdat dit werknemers kan motiveer of demotiveer. Wanneer leiers leierskapstyle toepas wat nie motiverend van aard is ten opsigte van werknemers nie, belemmer dit die werknemers se vermoëns om gemotiveerd te voel. Leiers moet goeie verhoudings met hul werknemers opbou, en altyd omsien na die welstand van hul werknemers. Dit sal die werknemers gemotiveerd hou in die werksomgewing (Tech-Hong & Waheed, 2011). Herzberg se teorie is van toepassing op enige organisasie en dus ook op die onderwys en in skole spesifiek.

2.2.4 Toepassing van Herzberg se teorie in die onderwys

In die voorafgaande paragraaf is aangetoon dat Leierskap en skoolbestuur deel uitmaak van die higiëne faktore van Herzberg se teorie. Volgens Herzberg lê die oplossing vir die motiveringsprobleem van werknemers in die ontwerp van die werk self. Herzberg se teorie impliseer dus dat daar gefokus moet word op die motiveerders om werknemerontevredenheid te elimineer. Skoolleierskap lê buite die werk self, en skoolleiers kan die geleentheid benut om onderwysers beter te motiveer deur 'n omgewing te skep waarin die intrinsieke motivering van onderwysers kan gedy. Dit beteken dus dat die intrinsieke motivering van die onderwysers

versterk moet word. Uit die bespreking van intrinsieke motivering is aangetoon dat intrinsieke motivering belangrik is vir onderwysers omdat dit in die langtermyn meer volhoubaar is, en nie net voorkom wanneer die een of ander vorm van vergoeding ter sprake is nie (Schunk *et al.*, 2008). Skoolleiers kan van Herzberg se motiveerders gebruik maak om geleenthede te skep om intrinsieke motivering van onderwysers te versterk (Malik & Naeem, 2013). Hierby kan daar ook na outonome motivering verwys word, waar sekere ekstrasieke motiveringsfaktore geïnternaliseer of versterk kan word. Skoolleiers kan dus toesien dat hierdie ekstrasieke faktore wat onderwysers motiveer, geïnternaliseer word, sodat onderwysers se motivering daardeur bevorder word.

Tydens die bespreking van die motiveerders van Herzberg se teorie is aangetoon dat prestasie die eerste motiveerder van Herzberg se teorie uitmaak (Tutar *et al.*, 2011). Skoolleiers kan toesien dat onderwysers genoeg geleenthede gegun word om in hul werk te kan presteer omdat sommige werknemers moontlik prestasiegedrewe mag wees. Die Departement van Onderwys voorsien nie 'n verskeidenheid geleenthede om te kan groei ten opsigte van bevorderingsposte nie, maar skoolleiers kan wel op eie inisiatief groeigeleenthede vir onderwysers skep, byvoorbeeld in die vorm van graadhoofde of sporthoofde (Dartley-Baah & Amoako, 2011). Hierdie bevorderingsgeleenthede waarmee leiers werknemers kan toerus, bou sterker vlakke van motivering onder werknemers, wat lei tot beter werksprestasie asook verhoogde intrinsieke motivering (Dartley-Baah & Amoako, 2011). Die onderwysers kry op hierdie wyse ook erkenning vir prestasie.

Ooreenkomstig die tweede motiveerder van Herzberg se teorie kan skoolleiers toesien dat onderwysers genoegsame erkenning ontvang. Erkenning as motiveerder (wat ook ekstrasiek is) kan lei tot geïntegreerde regulering wat dan deel uitmaak van outonome motivering (figuur 1) wat in die langtermyn meer volhoubaar is. Nie alleen toon die skoolleiers waardering aan die onderwysers nie, maar dit dra ook by tot hul intrinsieke motivering (Dartley-Baah & Amoako, 2011). Onderwysers besef sodoende dat hul goeie daede nie ongesiens verby gaan nie, en word gemotiveer om aan te hou met goeie werk, en die ekstra myl te loop vir die leerders van die skool (Rosen & Rimor, 2013).

“Die werk self” is veronderstel om werknemers intrinsiek te motiveer, ooreenkomstig die derde motiveerder van Herzberg se teorie (Danish & Usman, 2010). Mentorskap kan die intrinsieke motivering van onderwysers versterk deur onderwysers te help met die onderrig van die leerders. Hierdie mentors beskik oor meer ervaring in die Onderwysberoep. Mentors kan riglyne aan onderwysers gee rakende die beplanning van lesse, asook dissiplinepraktyke. Sodoende

verstaan onderwysers die werk beter, en word meer bewus van hoe om die werk uit te voer. Dit kan onderwysers motiveer om die leerders te wil onderrig, sodat hulle goed kan presteer (Malik & Naeem, 2013).

Nog 'n motiveerder van Herzberg se teorie, is dié van loopbaanvordering. Skoolleiers is in die perfekte posisie om omgewings te kan skep waarin die intrinsieke motivering van die onderwysers kan gedy. Skoolleiers kan toesien dat onderwysers met geleenthede toegerus word om loopbaanvordering te ervaar (Mgedezi, 2012). Skoolleiers kan al die provinsies se Gazette aan die onderwysers beskikbaar stel waarin daar bevorderingsposte aangedui word. Die skoolleiers beskik oor kennis van onderhoudvoering, omdat die skoolleiers altyd teenwoordig is, saam met die beheerliggaam, wanneer daar besluite geneem word oor kandidate vir nuwe poste (Mgedezi, 2012). Die skoolleiers kan hierdie kennis benut en onderwysers aanmoedig om vir hoër poste aansoek te doen, en hulp aanbied wanneer die onderwysers hulle voorberei vir hul onderhoude.

Bemagtiging is ook 'n motiveerder van werknemers volgens Herzberg se teorie. Skoolleiers kan hierdie faktor in die skoolomgewing implementeer om die intrinsieke motivering van onderwysers te bevorder. Skoolleiers bemagtig onderwysers deur verantwoordelikhede aan hulle in die skoolomgewing op te dra om onderwysers 'n gevoel van behoort te gun (Alam *et al.* 2013). Op hierdie manier word nie slegs een persoon uitgesonder om al die verantwoordelikhede te dra nie. Onderwysers voel dan dat hul kollegas op hulle staat maak en dit motiveer die onderwyser intrinsiek om hard te wil werk.

Wat Herzberg se teorie verder vir die onderwys behels is dat skoolleiers motiveringsfaktore en faktore wat ontevredenheid veroorsaak, identifiseer en programme saamstel om hierdie faktore te koester om motivering van die onderwysers te verbeter (Dartley-Baah & Amoako, 2011).

In die voorafgaande gedeelte is gepoog om aan te toon dat die motiveerders (erkenning, bemagtiging, die werk self en loopbaanvordering) in Herzberg se teorie ook as eksterne motiveringsfaktore volgens die SDT beskou kan word. Dit is hoe Herzberg se teorie en die SDT by mekaar aansluit. Alhoewel hierdie faktore ekstern is, kan dit bydra tot outonome motivering wanneer die onderwyser hom/haar daarmee identifiseer. Hierdie handeling word beskou as die "geïdentifiseerde regulering". Wanneer die onderwyser dit later internaliseer, word die handeling "geïntegreerde regulering". Leierskap is volgens Herzberg se teorie 'n higiënefaktor en volgens die SDT 'n eksterne faktor wat op motivering inwerk. Vervolgens word aandag geskenk aan die rol van leierskap ter motivering van onderwysers.

2.3 Die rol van leierskap in motivering

Soos aangetoon in die voorafgaande paragraaf is skoolleierskap volgens Herzberg se teorie 'n higiënefaktor. Skoolleierskap kan verder volgens die SDT as 'n eksterne faktor (ekstrinsieke motivering) beskou word. Skoolleierskap speel egter 'n belangrike rol in die skep van die skoolklimaat wat motiverend of demotiverend kan inwerk. Omdat skoolleierskap 'n direkte en indirekte rol speel ter motivering van onderwysers is dit soos reeds aangetoon die fokus van hierdie studie. Wanneer die rol van leierskap in die motivering van werknemers (onderwysers spesifiek) aangetoon word, is dit nodig om eers te verstaan wat die term *leierskap* behels.

2.3.1 Begripsomskrywing: Leierskap

'n Leier is 'n persoon wat sy/haar volgelinge toerus, oplei en beïnvloed. Volgelinge van die leier het verskillende oortuigings, vermoëns en vaardighede, en die leier fokus dan hierdie volgelinge se aandag op die organisasie se missie en doelwitte (Winston & Patterson, 2006). Verder behels leierskap ook 'n interpersoonlike invloed wat leiers, deur middel van kommunikasie in 'n sekere situasie, uitoefen ter bereiking van die organisasie se doelwitte. Leierskap is met ander woorde 'n proses wat uitgevoer word (Winston & Patterson, 2006). Leierskap behels dat daar deur leiers 'n duidelike visie saamgestel word van wat in die organisasie bereik wil word. Dit word dan met die volgelinge gedeel.

Leierskap behels ook dat leiers die volgelinge fasiliteer deur middel van kritiese denkvaardighede, insig, intuïsie, asook interpersoonlike kommunikasie sodat die volgelinge die toekoms vir die organisasie sien as die gewenste doelwit. Op hierdie manier sien die volgelinge dan ook die nodigheid in om persoonlike en maatskaplike hulpbronne tot voordeel van die saak in te span om die doelwitte van die organisasie te bereik (Winston & Patterson, 2006). Goeie leierskap verseker dat die volgelinge toegerus word met die noodsaaklike kennis en hulpbronne ter bereiking van die organisasie se doelwitte. Die primêre aksies wat betrokke is by leierskap is kommunikasie of die indeling van take aan die verskillende volgelinge deur die leiers (van der Bijl & Prinsloo, 2016).

Uit bostaande blyk dit dat leierskap 'n proses van leiding gee aan volgelinge behels, om 'n sekere eindresultaat te behaal ter bereiking van die organisasie se doelwitte wat nie andersins behaal sou kon word nie.

2.3.2 Die invloed van spesifieke leierskapstyle op motivering

Die voorafgaande paragraaf toon aan dat leierskap 'n invloed uitoefen op die organisasie om dit in die regte rigting te stuur om die doelwitte van die organisasie te bereik. Dit is daarom nodig om die leierskapsproses te verstaan en hoedat leiding aan die volgelinge gegee word.

Leiers maak gebruik van verskillende leierskapstyle om leiding aan volgelinge te gegee. 'n Leierskapstyl is die gedragsspatroon wat deur die leier gevolg word om die gedrag van ander mense te beïnvloed (Armander, 2013). Soos verskeie situasies verskillende uitkomst verwag, moet leiers hul eie leierskapstyl kan aanpas by die behoeftes van die situasie om suksesvol te kan wees (Armander, 2013). Sommige leierskapstyle is bevorderlik vir die motivering van werknemers, maar ander weer nie. Om sukses in hul leierskap te behaal is dit vir skoolleiers belangrik om bewus te wees van hul eie leierskapstyle en hoe hierdie style positief of negatief meewerk daaraan om hul volgelinge te motiveer.

Daar bestaan verskillende leierskapstyle, byvoorbeeld demokratiese leierskap, outokratiese leierskap, taakgeoriënteerde leierskap ensovoorts. Mense is unieke wesens met unieke persoonlikhede en mense, afhangende van hul persoonlikhede, kan byvoorbeeld meer neig na 'n demokratiese leierskap as na outokratiese leierskap en andersom (Cassie, 2011). Dit is daarom vir leiers nodig om selfondersoek in te stel om te bepaal na watter leierskapstyl hy/sy die sterkste neig. (Almansour, 2007). Die leiers moet dan verder die organisasie se behoeftes identifiseer, en dan bepaal of sy/haar leierskapstyl bevorderlik is vir die bereiking van die organisasie se doelwitte (Cassie, 2011). Leiers kan die styl waarna hulle die meeste neig by die organisasie se behoeftes aanpas, maar dit sal moeilik vir leiers wees om 'n algeheel nuwe leierskapstyl aan te leer indien dit nie ooreenstem met die leier se persoonlikheidseienskappe nie. Wanneer leiers byvoorbeeld van nature meer taakgeoriënteerd is, sal dit vir so 'n leier moeilik wees om voor te gee om 'n outokratiese leier te wees (Cassie, 2011). Dit is nodig vir leiers om hul eie sterkpunte te evalueer en dit dan as hul uitgangspunt te stel. Mense groei en verander ook mettertyd en namate hulle ervaring opdoen leer leiers baie van wat werk en wat nie. (Armander, 2013).

Uit die voorafgaande paragrafe is dit duidelik dat daar verskillende leierskapstyle is wat leiers kan toepas, afhangende van persoonlikheidseienskappe, wanneer leiding aan volgelinge gegee word. Sommige van hierdie leierskapstyle is bevorderlik vir die motivering van werknemers, maar ander weer nie. Leiers het nodig om aan die aspekte van hul leierskapstyl, wat nie bevorderlik is vir die motivering van werknemers nie, te werk en dit dan ook so aan te pas sodat dit kan bydra tot die motivering van werknemers ter bereiking van die organisasie se doelwitte.

2.3.2.1 Voorbeelde van leierskapstyle wat nie as bevorderlik vir werknemermotivering beskou word nie

- Outokratiese leierskap

Die outokratiese leier stel duidelike verwagtinge aan sy/haar volgelinge oor wanneer en hoe die take verrig moet word (Bhatti, 2012). Onderskeid word dus duidelik getref tussen die leier en sy/haar volgelinge. Dit word van die volgelinge verwag om die opdragte te gehoorsaam sonder enige verduideliking daarvoor (Bhatti, 2012). Die outokratiese leierskapstyl word dikwels met die stelling “my way or the highway” vergelyk. In die geval van outokratiese leierskap het die persoon in beheer totale outoriteit oor alle besluitneming wat in die organisasie moet plaasvind en die outokratiese leier neem besluite alleenlik gebaseer op sy/haar eie oortuigings (Muhammad, Irfanullah, Qamar, Ismail, Rauf, Abdul & Tahir, 2015). Die outokratiese leier neem sodoende al die verantwoordelikheid op hom/haar om al die regte besluite te neem ten einde die organisasie se doelwitte te bereik.

Met outokratiese leierskap kontroleer die leier nie net die volgelinge nie, maar monitor hulle ook totdat die taak suksesvol uitgevoer is (Muhammed *et al.*, 2015). 'n Outokratiese leierskapstyl word gewoonlik in situasies gevolg waar rigiede reëls moet heers, soos om die volgelinge van gevaarsituasies te weerhou (Muhammed *et al.*, 2015).

Die outokratiese leierskapstyl is nie bevorderlik vir werknemermotivering nie omdat dit eerstens werknemerkreatiwiteit ontmoedig (Bhatti, 2012). Werknemers word nie die geleentheid gegun om kreatief te dink nie omdat die besluite nooit van hulle afhang nie. Oop kommunikasie tussen die volgelinge en die leier word ook nie aangemoedig nie (Bhatti, 2012). Soos genoem tydens die bespreking van die motiveerders van Herzberg se teorie is erkenning (as motiveerder) bevorderlik vir die intrinsieke motivering van werknemers (Alam, Saeed, Sahabuddin & Akter, 2013). Met outokratiese leierskap neem die leier al die krediet wanneer besluite geneem word, en word die werknemers nooit geprys vir goeie werk of besluitnemingsvermoëns nie. Werknemers word met outokratiese leierskap nie toegelaat om insette te lewer tydens besluitneming nie; daarom ly die werknemers se selfbeeld daaronder omdat hulle hulleself as minderwaardig beskou (Bhatti, 2012). Daar bestaan min tot geen vertrouwe in die organisasie nie omdat outokratiese leiers nie die volgelinge vertrou om die regte keuses of bydraes te maak nie (Alam *et al.*, 2013). 'n Vrees word by die volgelinge gekweek omdat die leier sy/haar outoriteit op hulle afdwing. Hierdie vrees kan lei tot aggressie by werknemers, wat onderlinge rusie tot gevolg het weens die verhoogde aggressie en min of geen erkenning in die werksomgewing nie (Bhatti,

2012:193). Soos reeds tydens die bespreking van motiveerders (paragraaf 2.2.3.1) van Herzberg se teorie genoem, is bevorderingsmoontlikhede 'n belangrike faktor by die motivering van werknemers (Alam, *et al.*, 2013).

Wat outokratiese leierskap in die onderwys, en die Grondslagfase spesifiek, meebring, is dat kreatiwiteit ingeperk word. Outokratiese leiers het nie noodwendig opleiding in Grondslagfase-onderrig ontvang nie, en weet dikwels nie hoe om met hierdie jong leerders te werk en hul beste belang op die hart te dra nie (Okor, Anyanwuji & Ukpere, 2014). Outokratiese leiers neem dan dikwels besluite rakende die Grondslagfase-kurrikulum en -leeraktiwiteite sonder om die Grondslagfase-onderwysers wat oor die kennis en ervaring van die Grondslagfase-leerders beskik, te raadpleeg. Grondslagfase-onderwysers is kreatiewe wesens van aard en daarom dra hul bydraes groot waarde tydens besluitneming oor leeraktiwiteite (Okor, *et al.*, 2014).

Indien Grondslagfase-onderwysers nie geraadpleeg word tydens die besluitneming rakende die leerders nie, het dit 'n negatiewe impak op die Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid. Die onderrig- en leermateriaal is dan dikwels ontoepaslik vir die vlak van die Grondslagfase-leerders; die hulpmiddels wat gebruik word tydens die onderrig van grondslagfase-leerders is dan ontoereikend. Die Grondslagfase-onderwysers voel dan ook dat hulle nie kreatief kan wees, en hul klasse op 'n prettige manier kan aanbied soos die Grondslagfase-leerders daarvan hou nie. Op hierdie manier protesteer die Grondslagfase-onderwysers eintlik teen die leierskapstyl en het dit 'n negatiewe impak op die leerders se prestasie (Okor *et al.*, 2014).

- Gedeelde leierskap

Die Gedeelde leierskapstyl kan gedefinieer word as 'n dinamiese interaktiewe, invloedryke proses onder individue in groepe, waarvan die doelwit is om mekaar te lei tot die bereiking van die groep se doelwitte (Bolden, 2011). Leierskap word dus onder die individue (werknemers) van 'n organisasie "gedeel". Leierskap word nie toevertrou aan slegs een individu nie, maar elke individu in die groep se ervaring, kennis en kapasiteit word geïnkorporeer om leiding aan die res van die groep gesamentlik te gee (Bolden, 2011). Daar bestaan egter 'n verskil tussen gedeelde leierskap en deelnemende leierskap wat later in hierdie hoofstuk bespreek word (par 2.3.2.2).

Die gedeelde leierskapstyl dra dikwels nie by tot die motivering van werknemers nie omdat hierdie tipe leierskapstyl soms "deurmekaar" en ongestruktureerd voorkom (Bolden, 2011). Besluite wat dringende aandag verg, kan nie vinnig geneem word nie omdat alle werknemers eers ingeroep moet word op 'n tyd wat almal pas, en almal se insette eers in ag geneem moet word. Die

leierskapstyl is dus tydrowend van aard (Boies, Lvina & Martens, 2010). Die persoonlikhede, oortuigings en waardes van werknemers verskil ook, en kan ook dikwels komplikasies veroorsaak wanneer besluite gesamentlik geneem moet word, want nie alle persone sal altyd saamstem oor 'n saak nie (Bolden, 2011). Wanneer 'n gebrek aan motivering by werknemers voorkom, sal dit net nog meer lei tot konflik onder kollegas omdat hulle negatief is (Boies, Lvina & Martens, 2010).

In die skoolomgewing waar daar met Grondslagfase-leerders gewerk word, word 'n duidelike struktuur benodig, en sal die gedeelde leierskapstyl nie in die Grondslagfase-onderwys as doeltreffend beskou kan word nie. In die skoolomgewing moet daar 'n persoon oor die mag beskik (die skoolhoof) om soms dringende of onvoorsiene besluite op sy eie te kan neem om probleme op te los. In die skoolomgewing kom onvoorsiene gebeure dikwels voor waarvoor besluite geneem moet word, en kan al die onderwysers nie uit hul klasse tydens onderrigtyd geneem word om deel te neem aan besluitneming nie. Die leerders sal sonder toesig gelaat word. Die skoolhoof kan wel net terugvoer aan die onderwysers gee rakende die besluite wat geneem is. Die gedeelde leierskapstyl sal dus nie in die skoolomgewing effektief werk nie.

- Taakgeoriënteerde leierskap

Taakgeoriënteerde leierskap manifesteer wanneer die leier sy volgelinge se aandag op die bereiking van die organisasie se doelwitte fokus (Tabernerero & Arana, 2009). Die leier fokus dus slegs op die taak wat voltooi moet word (Jenkens, 2010). Dit word van die volgelinge verwag om betrokke te raak by kommunikasie wat deur die leier gekommunikeer word (Winston & Patterson, 2006). Die verantwoordelikhede van die volgelinge word deeglik aan hulle gekommunikeer. Wanneer 'n taak voltooi moet word, besluit die leier klaar oor die proses van hoe dit voltooi gaan word en neem alle besluite self. Die take word slegs aan die volgelinge uitgedeel (Tabernerero & Arana, 2009). Die leier verskaf struktuur vir sy volgelinge deur streng toesighouding wanneer die take uitgevoer moet word. Die taakgeoriënteerde leier laat nie insette van sy/haar volgelinge toe wanneer take uitgevoer moet word nie (Jenkens, 2010).

Die taakgeoriënteerde leierskapstyl is nie bevorderlik vir werknemermotivering nie, omdat die werkers nie ontwikkel word nie en dan belangstelling in die werk verloor (Tabernerero & Arana, 2009). Verantwoordelikhede word aan werknemers toevertrou en hul besluitnemingsvermoë en kritiese denkvaardighede word nie daardeur bevorder nie (Tabernerero & Arana, 2009:1391). Volgens Herzberg se motiveerders moet die taak as sodanig werknemers kan motiveer en ontwikkel en sodoende by te dra tot verhoogde intrinsieke motivering (Danish & Usman, 2010). Verder vind daar net "eenrigtingkommunikasie deur die leier plaas, en word oop kommunikasie

nie in die organisasie aangemoedig nie. Geen kreatiwiteit word aangemoedig by die werknemers nie, omdat hulle alreeds toegerus word met riglyne ten opsigte van hoe om die take uit te voer; dit lei tot lae werknemermoreel (Holloway, 2012). Die leier neem al die besluite oor prosesse en prosedures rakende die voltooiing van take. Indien die leier nie betrokke kan wees vir toesighouding nie, het dit tot gevolg dat geen resultate opgelewer sal word nie (Holloway, 2012). Hierdie tipe leierskap lei ook dikwels tot die uitbranding van werknemers in die organisasie.

Wat taakgeoriënteerde leierskap in die onderwys behels, is dat skoolleiers sterk klem lê op die uitvoering van onderwystake. Onderwysers word voorgeskryf oor hoe hul werk gedoen moet word, en daar word streng toesighouding deur skoolleierskap toegepas (Khuong & Hoang, 2015). 'n Vrees vir oortreding van reëls ontstaan dan egter onder die onderwysers. In die onderwysomgewing en veral in die Grondslagfase moet onderwysers dikwels besluite neem sonder dat skoolleierskap teenwoordig is, soos wanneer ouers die onderwyser kom besoek. Belangrike besluite kan dan dikwels nie onmiddellik aandag geniet nie, omdat dit eers met skoolleierskap bespreek moet word (Holloway, 2012). Die skoolleier neem ook dan dikwels besluite net gebaseer op eie oortuigings en uit onkunde rakende die beste belang van Grondslagfase-leerders (Holloway, 2012).

- Laissez Faire leierskap

Laissez faire tipe leierskap is dié waarin die leier vermy om enige besluite in en vir die organisasie te neem. Die leiers laat die besluitneming aan hulle volgelinge oor. Algehele vryheid word aan die volgelinge gegun. Die leiers verskaf die nodige materiale, neem slegs deel om vrae te beantwoord, maar vermy ook om enige terugvoer te gee (Osborn, Schermerhorn & Hunt, 2008). Die laissez faire leierskapstyl kan ook beskryf word as “doen net wat jy wil, solank die werk reg gedoen word”. Die laissez faire leier versterk die leierskap-eienskappe van sy/haar volgelinge en lewer alleenlik kritiek wanneer dit nodig blyk te wees (Osborn, *et al.* 2008). Die laissez faire leier vergoed suksesse van volgelinge, maar laat die volgelinge toe om probleme self op te los en uitdagings te bestuur (Osborn *et al.*, 2008). Die laissez faire leierskapstyl laat ook die volgelinge toe om produktief te funksioneer en daag die volgelinge ook uit om verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie prestasies en mislukkings. Die laissez faire leierskapstyl bied ook aan kreatiewe volgelinge die geleentheid om hul kreatiwiteit uit te leef (Osborn, *et al.*, 2008). Aan die anderkant is daar tog 'n gebrek aan aanspreeklikheid tydens die implementering van hierdie leierskapstyl.

Die laissez faire leierskapstyl is nie bevorderlik vir die motivering van werknemers nie, omdat hierdie tipe styl oor geen struktuur beskik nie (Anders, Ståle, Torbjørn, Merethe & Hilde, 2007). Die werknemers voel dikwels oorweldig deur al die besluitneming wat op hulle rus sonder enige leiding deur die leier. Werknemers word ook gedemotiveer omdat hulle besluite moet neem oor aspekte waarvan hul nie altyd genoeg kennis dra om hierdie besluite te neem nie (Anders *et al.*, 2007). Wanneer werknemers dan misluk, beïnvloed dit hul motivering ten opsigte van hul werk. Hierdie werknemers se selfvertroue word geknou. Hulle is dan nie meer so gemotiveerd om besluite te wil neem nie, wat dan ook lei tot die verlaging in produktiwiteit in organisasies (Anders *et al.*, 2007). Die werknemers voel dat hulle slegs uit hulle eie foute moet leer, en dat daar nie 'n mentor teenwoordig is wat hulle kan help en lei om die regte besluite te neem en ook om persoonlik te ontwikkel en te groei nie.

In die skoolomgewing is rigiede struktuur nodig, omdat daar met jong leerders gewerk word (Osborn, 2008). Struktuur word benodig wanneer periodes van leerders uitgewerk word, wanneer leermateriaal vir die leerders gekies word, wanneer die pouses vir die leerders bepaal word, wanneer daar besluit word oor hoe laat die leerders met die skooldag begin en klaar maak, wanneer assesserings en eksamens geskryf gaan word, wat leerders se skooldrag behels, wat die gedragskode vir leerders behels, sowel as die dissiplinêre prosedures. Die laissez faire leierskapstyl sal dus nie in die skoolomgewing doeltreffend kan werk nie, en ook nie bydra tot die motivering van onderwysers nie, omdat elke onderwyser nie alleen sy eie besluite vir sy/haar eie klas kan neem nie, maar dit as 'n skool saam moet doen. Skoolleiers beskik ook in die meeste gevalle oor meer kennis en ervaring van die skoolomgewing, en moet raad en leiding aan die onderwysers kan gee rakende hierdie besluite wat geneem moet word (Anders *et al.*, 2007). Die skoolleiers is al bewus van goeie praktyke wat doeltreffend is en ook oor dié wat nie so doeltreffend is nie. Die laissez faire leierskapstyl sal 'n negatiewe impak op onderwysers se motivering hê omdat daar geen struktuur bestaan nie en die onderwysers oorweldig sal voel daardeur.

- Transaksionele Leierskap

'n Transaksionele leier heg heelwat waarde aan orde en struktuur (Nikezić, Puric & Puric, 2012). Transaksionele leiers beskik oor formele outoriteit in die organisasie (Riaz & Haider, 2010). Die leier se verantwoordelikhede sluit in om roetine te handhaaf en individuele prestasie van werknemers te bestuur (Nikezić, Puric & Puric, 2012). Die transaksionele leier stel die kriteria waaraan die werknemers se take moet voldoen volgens voorafbepaalde vereistes (Riaz & Haider, 2010). Die Transaksionele leier maak ook gebruik van die vergoeding- en penaliseringstelsel

wanneer take deur die werknemers verrig word (Riaz & Haider, 2010). Goeie werk word vergoed en die werknemer wie se werk nie aan die nodige vereistes voldoen nie, word gepenaliseer (Nikezić, Puric & Puric, 2012). Transaksionele leierskap is suksesvol in baie groot organisasies waar vinnige besluite geneem moet word en geen innoverendheid benodig word nie. Die leierskapstyl fokus slegs op korttermyn-doelwitte en is afhanklik van rigiede prosedures en reëls (Nikezić, Puric & Puric, 2012).

Die transaksionele leierskapstyl is nie motiverend van aard vir werknemers nie omdat dit die werknemers slegs op 'n ekstrinsieke vlak motiveer, soos vir geld of sekere byvoordele. Werknemers se intrinsieke motivering word dus nie bevorder of aangemoedig nie (Nikezić, Puric & Puric, 2012). Die werknemers word net gemotiveer deur die vergoeding wat hulle moontlik kan ontvang deur goeie werk te lewer, en die “werk self” motiveer nie die werknemers nie (Riaz & Haider, 2010). Kreatiwiteit onder hierdie leierskapstyl is ook beperk en vergoed nie persoonlike innoverendheid nie (Nikezić, Puric & Puric, 2012).

In die skoolomgewing en veral in die Grondslagfase word daar van die onderwysers vereis om kreatief en innoverend te dink, en die transaksionele leierskapstyl maak nie plek vir kreatiwiteit en innoverendheid nie. Die transaksionele leierskap sal ook net die onderwysers ekstrinsiek motiveer deur vergoeding of belonings en sal ook nie die onderwysers se intrinsieke gemotiveerdheid bevorder wat nodig in die onderwys is nie. In die skoolomgewing word ook nie net klem gelê op korttermyn-doelwitte nie, maar eerder op die volhoubare akademiese verbetering van leerders in die langtermyn. Daarom sal die transaksionele leierskapstyl nie so suksesvol ter motivering van onderwysers wees nie.

2.3.2.2 Voorbeelde van leierskapstyle wat bevorderlik is vir werknemermotivering

- Demokratiese leierskap

Die demokratiese leierskapstyl genereer besluitneming deur motivering en aanmoediging van werknemers om te deel in belangrike besluitneming in die organisasie (Ray & Ray, 2012). Die finale besluit berus wel by die leier. Besluitneming word dus gedeel en menings van die volgelinge word in ag geneem. Die demokratiese leierskapstyl is 'n openlike en kollegiale styl (Khuong & Hoang, 2015). Die leier verduidelik presies aan die volgelinge wat die besluite wat geneem moet word, behels, en ook die implikasies van die besluite (Ray & Ray, 2012). Die leier lig die volgelinge ook in oor enigiets wat hul werk affekteer. Die demokratiese leier moedig volgelinge aan tot bevordering omdat die organisasie dan ook daarby baat kan vind (Khuong &

Hang, 2015). Die prestasie van werknemers in die organisasie word erken, al is dit hoe klein (Ray & Ray, 2012). Die demokratiese styl is 'n buigsame styl en kan in 'n verskeidenheid situasies geïmplementeer word. Alhoewel besluite saam geneem word, berus die finale besluit nog steeds by die leierskap met inagneming van al die bydraes wat deur die volgelinge gelewer is (Ray & Ray, 2012).

Die demokratiese leierskapstyl is bevorderend vir werknemers se intrinsieke motivering omdat die werknemers as waardig beskou word om deel te neem aan besluitneming in die organisasie, en dat hul mening vir die leiers groot waarde inhou (Ray & Ray, 2012). Op hierdie manier gee dit aan werknemers 'n gevoel van behoort aan die organisasie. Die demokratiese leierskapstyl moedig die intrinsieke motivering van die volgelinge aan deur die werknemers se werk te verryk deur kritiese denkvaardighede en besluitnemingsvermoëns by werknemers te ontwikkel (Khuong & Hoang, 2015). Demokratiese leierskap wat 'n positiewe invloed op werknemermotivering het, lei tot 'n verhoogde vlak van innovering in die organisasie en dit verhoog weer die gehalte van die besluite wat in die organisasie geneem word. Die styl maak die werknemers meer toegewyd aan die uitkomst van die besluite, omdat hulle aktief aan die besluitneming deelgeneem het.

Wat die demokratiese leierskapstyl in die onderwys, en die Grondslagfase spesifiek, behels, is dat die Grondslagfase-onderwysers se werk deur hierdie tipe styl verryk word (Woods, 2005). In Herzberg se motiveerders word dit beklemtoon dat die werk self tot intrinsieke motivering van die werknemers bydrae (Danish & Usman, 2010). In die geval van demokratiese leierskap verskaf die werk self genot aan die onderwysers en motiveer dit hulle om hard te werk omdat die onderwysers in besluitneming erken word en hulle hul passie vir die Grondslagfase-leerders kan uitleef. Die demokratiese leierskapstyl motiveer die onderwysers omdat hulle deelneem aan die besluite oor onderrig- en leeraktiwiteite en wil dan so ook graag die leerders sien presteer (Woods, 2005). Tydens demokratiese leierskap hang besluite nie van die skoolleiers se oortuigings en kennis af nie, maar word die Grondslagfase-onderwysers wat opgelei is op hierdie gebied geraadpleeg. Die besluite wat oor onderrig- en leeraktiwiteite geneem word in die Grondslagfase is ook effektief omdat 'n verskeidenheid kennis en menings geïnkorporeer word voor 'n finale besluit geneem word (Woods, 2005). Die Grondslagfase-onderwysers beskik ook oor meer selfvertroue onder hierdie styl omdat hulle nie voortdurend hoef te vrees dat die regte reëls nie gevolg word nie (Woods, 2005).

- Transformerende leierskap

Die transformerende leierskapstyl veroorsaak verandering in individue en sosiale sisteme. (Braun, Peus, Weisweiler & Frey, 2012). Die leier met hierdie leierskapstyl identifiseer die nodige verandering wat in die organisasie moet plaasvind om die organisasie se doelwitte te bereik, ontwikkel dan 'n visie om hierdie verandering in die regte rigting te laat beweeg en voer dan die verandering uit deur die toewyding van al die lede en volgelinge in die groep (Braun *et al.*, 2012).

Die transformerende leierskapstyl dra by tot die motivering van werknemers in die sin dat dit positiewe verandering in die werknemers tot gevolg het, en ontwikkel die volgelinge ook uiteindelik in leiers (Kotlyar & Kanatopsky, 2007). Die transformerende leierskapstyl verryk die motivering, moreel en prestasie van die werknemers op verskillende wyses (Sheldene, Juian & Nick, 2010). Die werknemers word verryk omdat die leiers as rolmodelle vir die volgelinge dien (Grant, 2012). Hierdie tipe leiers inspireer as't ware die volgelinge om harder te werk (Kotlyar & Karakowsky, 2007:38). Leiers met hierdie styl is ook bewus van elke volgelinge se sterk- en swakpunte en kan so take aan die volgelinge toesê wat in ooreenstemming met hul sterkpunte is. Die leier dien as 'n mentor vir sy/haar volgelinge, omdat hy elke volgelinge se unieke behoeftes ondervang (Kotlyar & Karakowsky, 2007). Die leier is empaties en gee ondersteuning aan die volgelinge. So verkry die volgelinge 'n wil en aspirasie vir selfontwikkeling en intrinsieke motivering vir take (Grant, 2012). Die leier daag volgelinge uit en die graad waarin die leier die visie van die organisasie artikuleer, word aantreklik en inspirerend vir die volgelinge (Grant, 2012). Die leiers daag ook die volgelinge uit met hoë standaarde, maar kommunikeer optimisties oor die toekomstige doelwitte van die organisasie (Kotlyar & Karakowsky, 2007). Die volgelinge raak dan ook optimisties oor take en oor hoe dit 'n bydrae gaan lewer tot die doelwitte wat die organisasie wil bereik. Leiers met 'n transformerende leierskapstyl dien ook as rolmodelle vir etiese gedrag, en so word wedersydse respek en vertroue in die organisasie gekweek (Grant, 2012).

Die toepassing van die transformerende leierskapstyl in die onderwys behels dat onderwysers met mentors toegerus word. Hierdie mentors gee raad aan onderwysers rakende onderwyspraktyke wat doeltreffend van aard is, sowel as raad wat ook nie so doeltreffend is nie (Grant, 2012). Die skoolleiers is bewus van al die onderwysers se sterk en swakpunte en weet ook watter onderwyser vir watter graad klasse moet aanbied, sodat die onderwyser sowel as die leerders baat kan vind daarby (Grant, 2012). Die kreatiwiteit van onderwysers word nie onder hierdie styl ingeperk nie. Die skoolleiers luister na die behoeftes van onderwysers en tree empaties teenoor hulle op.

- Deelnemende leierskap

'n Deelnemende leierskapstyl sluit werknemers in, regoor die verskillende hiërargiese vlakke in die organisasie wanneer besluite geneem word (Spreitzer, 2005). Besluitneming word met hierdie styl “gedeel” onder verskillende rolspelers in die organisasie. Deelnemende leiers betrek hul volgelinge tydens die besluitnemingsproses. Die deelnemende leiers gee aandag aan die volgelinge se waardes en soek insette van die volgelinge oor besluite rakende belangrike aangeleenthede. Die deelnemende leier dien as fasiliteerder wat dieselfde visie met die volgelinge deel. Die taak van die deelnemende leier is egter om insette van die volgelinge te verkry en hul gevoel rakende 'n sekere kwessie en dan hierdie opinies menings van die volgelinge te evalueer voordat 'n finale besluit geneem word (Mullins, 2005).

Die deelnemende leierskapstyl is motiverend van aard vir werknemers omdat hul opinies as waardig in die organisasie beskou word. Die werknemers wat oor alle vlakke heen betrek word, gee ook aan die werknemers 'n gevoel van behoort. Dit verhoog ook die werknemers se werktevredenheid en verhoog ook die vlak van innoverendheid in die organisasie omdat verskillende individue met unieke idees by besluitneming betrek word. Dit verhoog ook die werknemers se vlak van toegewydheid aan die organisasie omdat hulle opinies in ag geneem word voordat besluite finaal geneem word (Somech, 2006).

In die skoolomgewing is dit dikwels nodig dat volgelinge (onderwysers) by besluitneming betrek moet word. Skoolleiers is byvoorbeeld nie opgelei in die Grondslagfase nie, en beskik nie oor al die kennis rakende die Grondslagfase-leerders nie. Daarom is dit belangrik dat die Grondslagfase-onderwysers se opinies gevra word wanneer besluite geneem word wat van toepassing is op die Grondslagfase-leerders. Sodoende kan die akademiese prestasie van leerders ook bevorder word omdat die Grondslagfase-onderwysers geraadpleeg word, wanneer daar besluit word oor die onderrig- en leeraktiwiteite sowel as die leer materiaal vir die Grondslagfase-leerders. Die onderwysers lewer ook waardevolle insette wat tot voordeel van die Grondslagfase-leerders strek.

Uit bostaande kan afgelei word dat sommige leierskapstyle motiverend van aard is wat betref werknemers se motivering, maar ander weer nie. Die leierskapstyle wat in die voorafgaande paragrawe bespreek word, is spesifiek gekies vir hierdie studie, omdat dit direk op die onderwys en ook die Grondslagfase van toepassing gemaak kan word. Dit is dus van belang vir skoolleierskap om hul leierskapstyl te identifiseer en aan te pas waar moontlik. Dit is ook duidelik dat die demokratiese leierskapstyl die mees geskikte leierskapstyl is wanneer dit by die onderwys en Grondslagfase kom. Die invloed wat leierskap op motivering het, is in die voorafgaande paragrawe bespreek, maar skoolleierskap het ook 'n spesifieke invloed op die motivering van

Grondslagfase-onderwysers. Leierskap opsigself is 'n eksterne motiveringsfaktor. As leierskap dus meer motiverend is, beteken dit dat so 'n tipe leierskapstyl bydra tot outonome motivering vanuit die SDT.

2.4 Die rol van skoolleierskap in onderwysermotivering

Uit die redenasie wat in paragraaf 2.2.3 gevolg is rakende Herzberg se teorie en die toepassing daarvan in die onderwys is dit duidelik dat skoolleierskap 'n bepalende rol speel in die motivering van onderwysers. Leierskap self kan beskou word as 'n eksterne motiveringsfaktor. Daarom is dit nodig om die rol van skoolleierskap in die motivering van onderwysers en die invloed van skoolleierskap op onderwysers se gemotiveerdheidsvlak te ondersoek. Om te bepaal wat die hierdie rol en invloed van skoolleierskap ten opsigte van motivering behels, word eerstens gekyk na wat die term *skoolleierskap*, asook die verantwoordelikheid van 'n persoon in 'n leierskapsposisie inhou.

2.4.1 Begripsomskrywing: Skoolleierskap

Uit die voorafgaande rakende leierskap, verwys die term *leierskap* na die invloed wat uitgeoefen word op die volgelinge met die doel om sekere doelwitte in 'n organisasie te bereik (Bal & De Jong, 2007). Skoolleierskap behels 'n proses waardeur leiding gegee word aan die onderwysers, leerders en ouers van die skool om sodoende die akademiese doelwitte van die skool te bereik. Die talente van die ouers, leerders en onderwysers word dus in die regte rigting gelei ooreenkomstig die doelwitte van die skool (Bal & De Jong, 2007). Skoolleiers is persone wat in leierskapsposisies aangestel is in die skoolomgewing en leiding gee aan belanghebbendes soos reeds genoem. In die 'n skoolomgewing sluit skoolleiers die skoolhoof, adjunkhoof, departementshoofde en vakhoofde in en die volgelinge, die onderwysers. Die take van skoolleierskap behels besluitneming oor onderrig- en leeraktiwiteite in die skool, en die verskaffing van leiding aan onderwysers met betrekking hiertoe (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008). In die geval van hierdie studie word daar gefokus op die Grondslagfase-departementshoofde en ook die skoolhoofde van die skole as die skoolleiers omdat die skoolhoofde en Grondslagfase-departementshoofde direk betrokke is by die Grondslagfase-onderwysers en hul werk.

Uit die redenasie blyk dit dat skoolleierskap die invloed is wat uitgeoefen word deur persone in spesifieke posisies (skoolhoof en departementshoofde) op onderwysers, leerders en ouers om die akademiese en ander doelwitte van die skool te bereik.

2.4.2 Die rol en invloed van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase- onderwysers

Afgelei uit die definisie van *skoolleierskap* is skoolleierskap 'n invloed wat uitgeoefen word deur persone wat in magposisies aangestel is. Skoolleierskap dien as 'n eksterne faktor van Herzberg se teorie. Die afleiding kan dus gemaak word dat 'n direkte rol tog bestaan wat deur die skoolleierskap vervul word ten opsigte van die motivering van Grondslagfase-onderwysers. Skoolleierskap (Hoof en departementshoofde) is direk betrokke by die Grondslagfase-onderwysers en daarom vervul hulle hierdie direkte rol wanneer dit kom by die motivering van hierdie Grondslagfase-onderwysers.

Die skoolleierskap speel 'n belangrike rol in die motivering van Grondslagfase-onderwysers in die sin dat die hulle 'n toonbeeld van gemotiveerdheid vir die Grondslagfase-onderwysers behoort te wees. Wanneer skoolleierskap gemotiveerd en konsekwent is in hul optrede en duidelike riglyne en maatreëls aan Grondslagfase-onderwysers deurgee, sal dit "oorspoel" na die Grondslagfase-onderwysers en sal hulle ook graag so gemotiveerd wil wees (Dartley-Baah & Amoako, 2011). 'n Verdere rol wat skoolleierskap vervul ter motivering van Grondslagfase-onderwysers is dat die skoolleierskap behoort toe te sien dat regverdigheid in die skoolomgewing heers. Wanneer onderwysers voel dat ander onderwysers voorgetrek word sal dit die motivering van die onderwysers demp en sal onnodige konflik in die skoolomgewing ontstaan (Malik & Naeem, 2013).

Net soos leerders daarvan hou om erkenning te ontvang, is dit ook vir skoolleierskap belangrik om hul deel te doen deur genoeg erkenning vir goeie werk aan die Grondslagfase-onderwysers te gee (Dartley-Baah & Amoako, 2011). Die erkenning wat aan Grondslagfase-onderwysers gegee word, kan ook in die vorm van belonings wees. Enige persoon wat voel dat sy/haar goeie werk raakgesien word en dat sy/haar bydrae waardeer word, is gewoonlik gemotiveerd om nog harder te wil werk. Dit is ook 'n voorbeeld van Herzberg se eksterne motivering en die "beheerde" motivering van die SDT.

Mentorskap is ook 'n belangrike faktor wat betref die rol en verantwoordelikheid van skoolleierskap (Malik & Naeem, 2013). Dit is vir skoolleierskap nodig om genoeg raad en ondersteuning aan die Grondslagfase-onderwysers te gee. Die meeste persone wat in skoolleierskap-posisies aangestel is, beskik oor baie jare se ervaring, en beskik oor die nodige kennis om Grondslagfase-onderwysers by te staan met die beplanning van aktiwiteite vir die Grondslagfase-leerders .

Sterk kollegiale verhoudinge is ook belangrik wanneer dit by die motivering van onderwysers kom. Wanneer skoolleierskap toesien dat daar verskeie geleenthede in die skoolomgewing geskep word waarby kollegiale verhoudings opgebou kan word, sal onderwysers ook meer gemotiveerd wees (Dartley-Baah & Amoako, 2011). Wanneer onderwysers oor daardie “gevoel van behoort” beskik, en tot die besef kom dat al die onderwysers as ’n span moet saamwerk vir ’n groter doel (wat verbeterde leerderprestasie is) sal die onderwysers gemotiveerd wees om ’n verskil te wil maak in die skoolomgewing.

Skoolleierskap kan ook ’n negatiewe invloed op die motivering van Grondslagfase-onderwysers hê. Wanneer die skoolleierskap nie die Grondslagfase-onderwysers by besluitneming betrek en die onderwysers ’n gevoel van behoort aan die skoolomgewing gee nie, kan dit ’n negatiewe uitwerking op die motivering van Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid hê. Skoolleierskap beïnvloed verder die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers negatief wanneer gelykheid in die skoolomgewing nie ’n prioriteit is nie, en wanneer daar nie erkenning aan onderwysers gegee word vir die goeie werk wat verrig is nie.

Uit die voorafgaande gedeelte blyk dit duidelik dat skoolleierskap ’n belangrike rol vervul in die motivering van Grondslagfase-onderwysers. Genoemde rol is ’n direkte rol. Skoolleierskap kan ook ’n indirekte rol vervul tydens hul pogings om Grondslagfase-onderwysers te motiveer. Die indirekte rol wat skoolleierskap op die motivering van die Grondslagfase-onderwysers uitoefen, is deur die besluite wat deur skoolleierskap geneem word, en ook die praktyke in die skool. Noudat die rol wat skoolleierskap ter motivering van Grondslagfase-onderwysers vervul, aangetoon is, is dit verder nodig om die konsep *motivering* te verstaan en watter ekstrinsieke of intrinsieke faktore die Grondslagfase-onderwysers se motivering kan beïnvloed.

2.5 Die motivering van Grondslagfase-onderwysers

Die Grondslagfase word beskou as die “vormingsjare” waartydens die grondslag gelê word vir verdere leer by jong leerders. Groot verantwoordelikhede berus op hierdie onderwyser; daarom is die motivering van hierdie onderwysers van kardinale belang. Daar moet verstaan word wat Grondslagfase-onderwysers se werk werklik behels, buiten die onderrig van jong leerders, en watter faktore daar mag voorkom wat hierdie onderwysers se gemotiveerdheidsvlak kan beïnvloed.

2.5.1 Begripsomskrywing: Grondslagfase-onderwyser

Belsky, Vandell, Burchinal, Clarke-Stewart, McCartney en Owen (2007) definieer 'n Grondslagfase-onderwyser as synde 'n persoon wat gemoeid is met die onderrig van leerders van graad R tot graad 3 en hul onderrig. 'n Onderwyser is 'n persoon wat op die gebied van opvoedkunde studeer het en 'n kwalifikasie daarin behaal het. Ray en Smith (2010) voeg 'n belangrike aspek by, naamlik dat 'n Grondslagfase-onderwyser gemoeid is met die vroeë ontwikkeling van die kind (emosioneel, fisies asook kognitief). In Suid-Afrika is die Grondslagfase 'n oorkoepelende term vir graad R (ontvangsjaar of aanvangsjaar) tot en met graad 3. Die Grondslagfase vorm dus deel van vroeë kinderontwikkeling (VKO) of *Early childhood development* (ECD), wat verwys na die prosesse waardeur kinders van nul tot nege jaar of volgens die *United Nations Decade of Education for Sustainable Development* (2010) verslag, tot 8 jaar, op fisieke, geestelike, emosionele, morele en sosiale gebied groei en ontwikkel. Die Grondslagfase-onderwyser lê 'n vaste grondslag vir verdere leer by die jong kind. Locuniak en Jordan (2008) wys daarop dat Grondslagfase-onderwysers ook verantwoordelik is vir die ontwikkeling van lees- en spelvermoë by die jong kind.

Uit bostaande redenasie blyk dit dat 'n Grondslagfase-Onderwyser leerders van graad R tot graad 3 onderrig en gemoeid is met die leerder se fisiese, kognitiewe, geestelike, emosionele, morele en sosiale ontwikkeling.

2.5.2 Faktore wat 'n rol speel in die motivering van Grondslagfase-onderwysers

Uit die begripsomskrywing van *Grondslagfase-onderwyser* is dit duidelik dat hierdie persone gemoeid is met die leerder se fisiese, kognitiewe, geestelike, emosionele, morele en sosiale ontwikkeling, en daarvoor word 'n hoë gemotiveerdheidsvlak vereis.

Hierdie gemotiveerdheid waarna gestrewe word, is intrinsieke gemotiveerdheid en ook outonome gemotiveerdheid volgens die SDT omdat outonome motivering in die langtermyn volgehou kan word (Nyam, 2014). 'n Verskeidenheid ekstrasieke faktore kan die gemotiveerdheidsvlak van Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van hul werk beïnvloed. Hierdie faktore kan op 'n emosionele, ekonomiese of persoonlike vlak voorkom. Van hierdie faktore wat Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid ekstrasiek volgens Herzberg se teorie beïnvloed, is: salaris, werksekuriteit, erkenning, ontwikkeling en bevorderingsmoontlikhede, sosio-ekonomiese status van skoolomgewing, dissipline-probleme, administratiewe lading, voortdurende veranderinge in

die kurrikulum, die prestasie-standaard wat aan leerders gestel word, asook skoolleierskap (Nyam, 2014).

2.5.2.1 Die higiëne-faktore volgens Herzberg se teorie wat onderwysermotivering beïnvloed

Die higiëne-faktore (figuur 2-2) is dié wat verantwoordelik is vir 'n kontinuum van belewenisse van 'n werknemer. Hierdie belewenisse strek van 'n toestand van algehele ontevredenheid tot 'n toestand van geen ontevredenheid nie, of algehele bevrediging (Herzberg, 1968). Hierdie faktore het te make met die omstandighede rakende die take wat in die werksomgewing verrig moet word. Daar is reeds gekyk na al die higiëne-faktore wat werknemermotivering in die algemeen beïnvloed (paragraaf 2.2.3.2). Die higiëne-faktore kan beskou word as ekstrinsieke faktore van die SDT.

Die higiëne-faktore wat onderwysers se gemotiveerdheidsvlak spesifiek beïnvloed, is eerstens die "salaris"-faktor. Dit beïnvloed onderwysers se gemotiveerdheid in die sin dat hulle voel dat hierdie salaris wat aan hulle betaal word nie voldoende is vir die tyd wat bestee word aan die onderrig van leerders nie. Grondslagfase-onderwysers bestee hul tyd om leerders in die oggende te onderrig, en in die middag sport af te rig. Werk in boeke word ook na ure nagesien, en onderwysers word dikwels oor naweke en vakansies op toere gestuur waarvoor daar soms geen betaling ontvang word nie (Iwu, Gwija, Benedict & Tengeh, 2013).

Ontwikkelingsmoontlikhede is nog 'n faktor wat die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers beïnvloed. In die onderwysberoep word daar nie veel tyd daaraan bestee om onderwysers te ontwikkel nie, en voel onderwysers dat hul jare in een posisie stagneer (Schulze & Steyn, 2007). Daar bestaan onduidelikhede by die onderwysers oor die kurrikulum, waar daar geen hulp aan onderwysers verskaf word in die vorm van mentors nie. Werkswinkels wat deur die Departement aangebied word, is ontoereikend en spreek nie ontwikkelingsbehoefte van onderwysers aan wat nodig is om selfvertroue te kweek om leerders te kan onderrig nie (Schulze & Steyn, 2007). Verder word daar ook nie veel bevorderingsmoontlikhede met betrekking tot poste aan Grondslagfase-onderwysers gebied nie en voel onderwysers dat hulle nie hulleself kan opwerk na beter poste nie (Schulze & Steyn, 2007). Hierdie faktor dra by tot die gebrek aan selfvertroue by die Grondslagfase-onderwysers omdat hulle dikwels begin voel dat hulle in een posisie stagneer (Schulze & Steyn, 2007).

Werksekuriteit is nog 'n faktor wat die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers kan beïnvloed. Omdat sommige onderwysers tydelik Departementeel deur die Departement van Onderwys aangestel is, en jaarliks kontrakte met die Departement van Onderwys sluit, is hulle onseker oor die feit of hulle ooit verder 'n pos by die skool aangebied gaan word en is hulle dan ook nie gemotiveerd om hul beste vir die skool en sy leerders te gee nie (Naidoo, Botha & Bisschoff, 2013).

Die sosio-ekonomiese status van die omgewing waarin sommige skole geleë is, het ook 'n ekstrasieke invloed op die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers. Onder hierdie faktor ressorteer die gebrek aan hulpbronne wat nodig is vir onderwysers om hul take te kan uitvoer, byvoorbeeld in die vorm van handboeke. Die ontoereikende infrastruktuur van skole, as gevolg van armoede, maak dit ook vir onderwysers moeilik om hul take uit te voer, wat hul gemotiveerdheid negatief kan beïnvloed (Jackson & Rothmann, 2006).

Dissipline van leerders is 'n verdere faktor wat die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers kan beïnvloed. Die ouers van leerders dissiplineer nie noodwendig hul kinders by die ouerhuis nie, en dissipline raak dan die onderwyser se probleem. Ongedissiplineerde leerders ontwig die klasse en ontnem ander leerders van die geleentheid om te leer. Onderwysers vind dit moeilik om te onderrig wanneer klasse ontwig word. Daar is verder ook nie voldoende "straf"-stelsels ingestel wat onderwysers met die dissiplinerings van leerders kan bystaan nie (Naidoo *et al.*, 2013).

Die administratiewe lading waaronder Grondslagfase-onderwysers gebuk gaan, beïnvloed ook die gemotiveerdheid van hierdie onderwysers omdat al die administratiewe take oorweldigend is, en baie tyd van die kurrikulum in beslag neem. Hierdie tyd wat in beslag geneem word kan eerder aan die onderrig van leerders bestee word (Jackson & Rothmann, 2006). Die administratiewe lading, sowel as die werklading van die Grondslagfase-onderwysers, maak dit moeilik vir hierdie onderwysers om tyd in te ruim om hul eie kwalifikasies te verbeter (Jackson & Rothmann 2006).

Voortdurende veranderinge in die skoolkurrikulum beïnvloed Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid in dié sin dat lesse op 'n bepaalde manier beplan word, en dan is daar voortdurende veranderinge wat plaasvind in die kurrikulum en die beplanning van leeraktiwiteite. Alles moet dan weer van voor af beplan word, wat baie tyd in beslag neem, en onderwysers voel dikwels dat hulle verniet hul beplanning doen, net om dit weer te verander (Nyam, 2014).

Standaard wat aan leerders gestel word beïnvloed ook die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers. Onderwysers word nie meer gemotiveer om hard te werk nie, omdat die prestasiestandaard van leerders baie laag is, en die onderwysers voel dat die leerders in elk geval net “deurgesit” gaan word na die volgende graad sonder dat hy/sy al die mylpale van die huidige graad bereik het (Nyam, 2014).

Verder kan kultuurverskille en inklusiwiteit ook een van die faktore wees wat onderwysers se gemotiveerdheid beïnvloed. Die skoolomgewing bevat onderwysers en leerders met verskillende kultuuragtergronde en konflik kan ontstaan, wat in 'n besonder negatiewe lig gesien word (Jackson & Rothmann, 2006).

Nog 'n faktor wat die gemotiveerdheid van onderwysers beïnvloed, is dié van oorvol klaskamers (Yamauchi, 2011). Die Grondslagfase-jare is die grondslagjare vir die jong leerders en dan het onderwysers tot 50 leerders in een klaskamer met geen onderwyser-assistent nie. Die Grondslagfase-onderwysers voel oorweldig deur al hierdie leerders in een klaskamer, vir wie boeke en toetse nagesien moet word, en ook dissipline in die klaskamer gehandhaaf moet word (Yamauchi, 2011). Daar is bloot nie tyd in die kurrikulum om soveel leerders te onderrig, en dan konsepte wat sommige leerders nie mooi verstaan het weereens aan hulle te verduidelik nie. Onderwysers met soveel leerders in een klas ondervind dat hulle nie individuele aandag aan leerders kan gee nie, wat meebring dat swakker leerders al swakker vaar, terwyl hulle dalk met die nodige bystand beter sou kon presteer. Hierdie faktor de-motiveer onderwysers en skep by hulle die gevoel dat hulle nie regtig vir die leerders in hul klas iets beteken nie (Yamauchi, 2011).

Een van die faktore wat die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers die sterkste beïnvloed (en dan ook in hierdie studie ondersoek word), is dié van skoolleierskap. Soos reeds genoem, kan die tipe leierskapstyl van skoolleiers die onderwysers motiveer of de-motiveer. Alhoewel skoolleiers nie hul tipe leierskapstyl kan verander nie, omdat dit gebaseer is op persoonlikhede van individue, is dit wel moontlik vir skoolleiers om aspekte van die leierskapstyl aan te pas dat dit meer motiverend van aard is vir die Grondslagfase-onderwysers (Northouse, 2013). Skoolleiers vervul ook 'n indirekte rol as dit by die akademiese prestasie van leerders kom (Leithwood, *et al.*, 2007). Skoolleiers is verantwoordelik vir die skep van werksomstandighede wat gunstig is vir Grondslagfase-onderwysers sodat hulle gemotiveer word om hul werk so doeltreffend moontlik te verrig, maar skoolleierskap is ook daarvoor verantwoordelik om die regte prosedures te volg wanneer onderwyser-wangedrag voorkom. Wanneer skoolleierskap die wangedrag van sleg sekere onderwysers straf, kan 'n klimaat van bevooroordeeldheid in die skoolomgewing heers. Skoolleierskap moet as 'n toonbeeld van goeie gedrag vir die onderwysers

dien, want daar kan nie van die onderwysers verwag word om skoolleierskap te respekteer as hulle hulle aan wanpraktyke skuldig maak nie.

2.5.2.2 Motiveerders volgens Herzberg se teorie wat onderwysergemotiveerdheid beïnvloed

Die motiveerders is ekstrasieke faktore van die SDT wat geïnternaliseer kan word om by te dra tot outonome motivering. Volgens die SDT kan 'n persoon ekstern gemotiveer wees omdat die persoon persoonlike waarde aan die uitvoering van die aktiwiteit koppel. Op hierdie wyse kan die eksterngemotiveerde gedrag as "outonome" gedrag beskou word. Die SDT stel ook voor dat eksterne motivering ook min of meer geïnternaliseer kan word met die self. Die graad van internalisering weerspieël met ander woorde die graad waarin 'n gedrag "outonoom" of "beheerd" is (Ryan & Deci, 2017). Ekstern gemotiveerde gedrag kan ook meer "outonoom" gemotiveer wees deur 'n persoon se identifisering en aanvaarding van die waarde van die eksterne gedrag (Ryan & Deci, 2017).

Respek en erkenning as faktor beïnvloed onderwysers se gemotiveerdheid in die skoolomgewing. Indien onderwysers met respek deur die kollegas behandel word, en indien erkenning ontvang word vir goeie werk wat verrig is, motiveer dit onderwysers om harder te wil werk (Eyal & Roth, 2011). Wanneer skoolleierskap raad en hulp aan onderwysers gee, is onderwysers meer gemotiveer. Wanneer regverdigheid in die werksomgewing heers, en respek gekweek word vir kollegas, kom hoë gemotiveerdheidsvlakke by die onderwysers voor (Eyal & Roth, 2011). Beide respek en erkenning is ekstrasiek. Dit dra wel by tot volhoubare verbetering omdat die twee faktore deel uitmaak van die outonome motivering van die SDT. Wanneer onderwysers die waarde van respek en erkenning besef, aanvaar hulle die waarde en lei dit dan tot outonome motivering.

Die werk as sodanig is nog 'n verdere faktor wat as motivering vir onderwysers dien. Indien leerders goed presteer as gevolg van die goeie onderrig wat deur die onderwyser aan die leerders gegee word, motiveer dit die onderwyser om voort te bou op hierdie goeie werk (Vegas & Umansky, 2005). Die werk van onderwysers bied aan hulle die geleentheid om hul kreatiwiteit in die klaskamers uit te leef, en motiveer die onderwysers om met nog kreatiewe idees vorendag te kom wat in die klaskamer geïmplementeer kan word. Die prestasie van leerders is dus 'n voorbeeld van eksterne motivering, maar die onderwyser internaliseer dit tot outonome motivering soos beskryf in die begripsomsywing van SDT. Omdat die onderwyser die waarde van goeie

prestasie van leerders besef, identifiseer hy/sy met hierdie waarde – die onderwyser aanvaar die waarde en dit lei dan tot outonome motivering.

Delegering van verantwoordelikheid kan ook as 'n faktor beskou word wat as motivering vir onderwysers dien. Indien verantwoordelikhede aan onderwysers toevertrou word, al is dit hoe gering, skep dit 'n gevoel van behoort aan by die onderwysers (Vegas & Umansky, 2005). Die onderwysers aan wie die verantwoordelikhede toevertrou word, wil ook hierdie verantwoordelikheid na die beste van sy/haar vermoë uitvoer om nie die res van sy/haar kollegas in die steek te laat deur die verantwoordelikheid nie na te kom nie.

Dankbare ouers dien ook as 'n motiveerder vir onderwysers omdat hulle besef dat die ouers hul harde werk raaksien, en dit wat die onderwysers vir hul leerders doen, waardeer (Vegas & Umansky, 2005).

Uit bostaande redenasie is dit duidelik dat 'n verskeidenheid faktore die gemotiveerdheid van onderwysers op 'n ekstrinsieke wyse kan beïnvloed. Daar is aangedui dat onderwysers se gemotiveerdheid nie slegs ekstrinsiek deur faktore beïnvloed word nie, maar dat faktore ook aangetref word wat as motiveerders vir die onderwysers kan dien. Skoolleierskap is 'n belangrike higiëne-faktor wanneer dit kom by motivering van onderwysers omdat skoolleierskap direk met die onderwysers werk, en hul daaglik op verskeie wyses beïnvloed. Die gemotiveerdheidsvlakke van Grondslagfase-onderwysers het waarskynlik 'n invloed op hoe hulle die leerders sowel as hul onderrigtaak benader. Daar bestaan dus moontlik 'n verband tussen die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwyser en die leerders se akademiese prestasies.

2.6 Verband tussen gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers en volhoubare akademiese verbetering

Wanneer onderwysers intrinsiek gemotiveerd is, wil hulle tog 'n goeie bydrae lewer tot die prestasie van leerders. Dit is daarom dat 'n moontlike verband bestaan tussen intrinsiek gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers en die akademiese prestasie van leerders wat in die langtermyn volgehou kan word.

2.6.1 Begripsomskrywing: Volhoubare akademiese verbetering

Volhoubaarheid kan beskou word as die integrering van hoë prestasiestandaarde en gedrag met gesonde lewenswyses as doelwit (Devita, 2009). Volhoubaarheid word verder beskryf as die

voorbereiding van jong leerders vir 'n leeftyd van volhoubare lewe met 'n hoë vlak van kennis en vaardighede (Berliner, 2009; Dimmock, 2013).

Akademieese verbetering is die aksies en prosesse wat in werking gestel word om die prestasie van leerders te verbeter (Devita, 2009). Akademieese verbetering kan ook beskou word as 'n "plan van aksie" om leerderprestasie te verbeter. Hierdie aksies en prosesse wat in werking gestel word om die prestasie van leerders op akademiese gebied te verbeter word deur skoolleierskap en die onderwysers gefasiliteer (Berliner, 2009).

Volhoubaarheid in akademiese verbetering behels die verbetering van akademiese prestasies van leerders op so 'n wyse dat dit in die langtermyn "volgehou" kan word (Berliner, 2009; Dimmock, 2013). Verder beteken volhoubare akademiese verbetering dat die leerders nie net akademies beter presteer in die korttermyn nie maar ook in die langtermyn. Volhoubare akademiese verbetering verseker ook dat die rede vir die leerders se prestasies nie net aan 'n beloning wat deur die onderwyser aan die leerders verskaf word gekoppel is nie, maar dat die leerders vanself ook gemotiveerd is om te wil presteer op die lange duur (Berliner, 2009).

Uit die redenasie blyk dit dat volhoubare akademiese verbetering, verwys na die verbetering van die leerders se prestasies wat in die langtermynolgehou kan word.

2.6.2 Verband tussen die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers en volhoubare akademiese verbetering van leerders

Uit die voorafgaande bespreking kan 'n verband moontlik getrek word tussen die gemotiveerdheid van onderwysers en leerders se volhoubare akademiese verbetering. Onderskeid kan getref word tussen 'n direkte en indirekte invloed wat gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers op volhoubare akademiese verbetering uitoefen. Verder bestaan daar ook 'n direkte en indirekte invloed wat die ongemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers op leerders se prestasie kan uitoefen.

2.6.2.1 Direkte invloed van gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering

Die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers dra direk by tot die volhoubare akademiese verbetering van leerders deur die voorbeeld wat die onderwyser aan die leerders stel. Wanneer die Grondslagfase-onderwysers gemotiveerd is, sal dit ook 'n sin van gemotiveerdheid by die jong leerders kweek (Dailey, 2009). In die Grondslagfase beskou die

leerders dikwels hul onderwysers as rolmodelle. Wanneer die Grondslagfase-onderwysers stiptelik is vir klasperiodes, lesse entoesiasties aanbied, betrokke is by verskeie aktiwiteite in die skoolomgewing, georganiseerd is en oor goeie tydbestuur-vermoëns beskik, gee dit vir die leerders die idee dat hulle onderwyser goed gemotiveerd is. As die departementshoofde gedurig moet kom vra vir assesserings, en die onderwyser se klas deurmekaar is, en die onderwyser sit wanneer hy/sy lesse aanbied, skep dit 'n negatiewe indruk van die onderwyser by die leerders. Die leerders in daardie klaskamer kan dan soortgelyke gedrag toon omdat die voorbeeld juis aan hulle gestel word. Gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers loop ook die ekstra myl vir die leerders en die leerders word toegerus met genoegsame en doeltreffende aktiwiteite om die kennis en vaardighede van 'n spesifieke graad te behaal (Williams & Williams, 2012).

Verder is gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers se passie juis dít om leerders te kan onderrig en hierdie onderwysers wil graag al die beskikbare inligting rakende die aspekte in die kurrikulum met die leerders deel (Williams & Williams, 2012). Waardevolle kennis word deur gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers aan leerders oorgedra wat leerders kan toerus om goed te presteer tydens toetse en eksamens. Hierdie kennis en vaardighede waarmee die gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers die leerders toerus, rus die leerders ook toe om as verantwoordelike burgers in die samelewing te kan optree. Die kennis wat tydens lesse opgedoen word, kan ook in die leefwêreld van die leerders toegepas word (Williams & Williams, 2012).

Die Grondslagfase-onderwysers wat gemotiveerd is maak seker dat hulle hul leerders as individue ken. Dit dra direk by tot die leerders se volhoubare akademiese prestasies omdat die onderwyser bewus is van elke leerder se sterk- en swakpunte. Die onderwysers kan dan moeite doen om die swakpunte van die leerders te verbeter deur verrykende aktiwiteite aan die leerders te gee om uit te voer. Sodanige Grondslagfase-onderwysers identifiseer vroegtydig leerhindernisse by leerders en rus dan hierdie leerders met genoegsame aktiwiteite toe om hierdie leerhindernisse te oorkom (Williams & Williams, 2012). Leerders wat die leerhindernisse ervaar, word dan die geleentheid gegun om vorentoe in sy/haar skoolloopbaan te kan presteer. Wanneer onderwysers gemotiveerd is, word duidelike uitkomst en doelwitte ook aan leerders gekommunikeer wat direk bydra tot volhoubare akademiese verbetering omdat die leerders presies weet watter verwagtinge van hul gekoester word en hoe om gestelde doelwitte te bereik (Svinicki, 2005).

Gemotiveerde onderwysers toon kreatiwiteit in lesaanbiedings en doen moeite deur van verskillende onderrigmetodes gebruik te maak. Dit kan moontlik direk bydra tot die volhoubare akademiese verbetering van leerders omdat verskillende metodes gebruik word om te verseker

dat die materiaal deur die leerders verstaan word en die leerders vordering kan toon (Svinicki, 2005).

Bogenoemde aspekte beklemtoon dus hoe die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers direk bydra tot volhoubare akademiese prestasie. Vervolgens word ingegaan op die indirekte bydrae van die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering.

2.6.2.2 Indirekte invloed van gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering

Die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwysers kan ook indirek bydra tot die volhoubare akademiese verbetering van die leerders. Eerstens beskou grondslagfase-leerders die onderwyser as 'n ouerfiguur, en hulle wil nie graag die onderwyser teleurstel nie (Ray & Smith, 2010). Hierdie leerders kan dus ekstern gemotiveer word deur gevoelens van skuld wat omgesit kan word in 'n mate van outonome motivering (meer volhoubaar) by hierdie leerders.

Doeltreffende kommunikasie deur onderwysers is noodsaaklik. Gemotiveerde onderwysers sal waarskynlik meer gereeld kommunikeer met die leerders se ouers (Svinicki, 2005). Doeltreffende kommunikasie kan indirek bydra tot volhoubare akademiese verbetering. Wanneer probleme onder ouers se aandag gebring word, kan dit daartoe lei dat leerders probeer om beter te presteer omdat hulle bang is vir hul ouers en ook nie hul ouers wil teleurstel nie.

Gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers kan ook van belonings in sy/haar klaskamer gebruik maak wat indirek kan bydra tot volhoubare akademiese verbetering van leerders in die sin dat hulle graag sodanige beloning wil ontvang. Dit is wel nie volhoubaar in die langtermyn nie aangesien dit hoofsaaklik eksterne regulering is (Williams & Williams, 2012).

Grondslagfase-onderwysers wat belangstelling toon in die persoonlike lewens van sy/haar leerders kan indirek bydra tot volhoubare akademiese verbetering van leerders omdat die leerders agterkom dat die onderwyser omgee en belangstel in hul lewens as individue (Svinicki, 2005) en hulle die onderwyser nie wil teleurstel nie. Erkenning deur gemotiveerde onderwysers aan hul leerders kan verder indirek bydra tot die volhoubare akademiese verbetering van die leerders omdat leerders beter sal presteer wanneer hulle goed voel oor hulleself en genoeg selfvertroue het (Ryan & Deci, 2017).

Wanneer onderwysers gemotiveerd is en kreatiwiteit in die klas aan die dag lê, kan leerders by besluitneming betrek word, byvoorbeeld by die kies van onderwerpe vir navorsingstake (Rekalidou & Panitsides, 2015). Daar word sodoende 'n indirekte bydrae gelewer ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering van leerders omdat dit leerders toerus met vaardighede vir selfregulerende leer. Leerders se prestasie word verhoog wanneer die leerders beheer het oor die uitkomst (Svinicki, 2005). Die belangstellings, agtergronde en reeds bestaande kennis van die leerders van die gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers word verder ten alle tye in gedagte gehou wanneer lesse vir die leerders beplan word (Dedmond, 2009). Dit dra indirek by tot die leerders se volhoubare akademiese prestasie omdat die leerders wil presteer wanneer dit iets is waarin hulle belangstel, of wanneer hulle voel die leeruitkomst is binne hul bereik.

Leerders word deur gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers gehelp om 'n positiewe beeld van hul ideale self te ontwikkel. Gemotiveerde onderwysers help die leerders om persoonlike doelwitte te stel rakende dit wat hulle in die toekoms wil bereik. Dit dra indirek by tot die volhoubare akademiese prestasie van die leerders omdat hulle sal beseef dat dit nodig is om doelwitte te stel rakende die akademie om hierdie lewensdoelwit te bereik (Brown, 2007). 'n Veilige omgewing word ook deur die onderwysers geskep waar foute begaan mag word. Dit dra indirek by tot die volhoubare akademiese verbetering van die leerders omdat hulle die onderwyser vertrou en veilig voel in die klaskamer, en nie bang is om foute te begaan nie (Ryan & Deci, 2017).

Volhoubare akademiese verbetering van die leerders, kan indirek voordelig beïnvloed word deur onderwysers wat vir die leerders goeie waardes aanleer (Brown, 2007) omdat die leerders byvoorbeeld selfdissipline geleer word, wat ook benodig word op akademiese gebied.

Bostaande bespreking dui die indirekte verband aan tussen die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwysers en volhoubare akademiese verbetering van die leerders. Hierop volg 'n bespreking van die direkte wyse waarop ongemotiveerde Grondslagfase-onderwysers bydra tot swakker akademiese prestasie van leerders.

2.6.2.3 Direkte invloed van ongemotiveerde Grondslagfase-onderwysers op akademiese prestasie van leerders

Ongemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers kan moontlik 'n direkte bydrae lewer tot swakker akademiese prestasie van leerders omdat leerders deur die voorbeeld van die onderwyser self minder gemotiveerd kan wees, en selfs amotivering (gebrek aan gemotiveerdheid) kan ervaar. Hierdie amotivering van leerders het moontlik 'n negatiewe

uitwerking op die leerders en kan veroorsaak dat hulle swakker presteer (Richardson & Abraham, 2009).

Verder kan ongemotiveerdheid 'n moontlike oorsaak wees daarvan dat die onderwysers nie moeite doen om hul leerders as individue te leer ken nie. Indien die onderwyser nie die leerders goed ken nie, sal die onderwyser nie weet hoe om sy/haar klas in te deel volgens die vermoëns van die leerders nie. Dit kan 'n moontlike direkte invloed op die volhoubare akademiese verbetering van die leerders hê, en meebring dat swakker prestasies by leerders voorkom (Brown, 2007). Die gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers sal sy/haar leerders byvoorbeeld so indeel dat 'n sterker leerder langs 'n swakker leerder sit sodat die sterker leerder die swakker leerder kan help tydens die leerproses. Indien die onderwyser nie gemotiveerd genoeg is om sy/haar klas so in te verdeel nie, sal die swakker leerders nie noodwendig sterker kan word, deur die hulp wat hulle van hulle klasmaats ontvang nie en sal die leerders moontlik nie volhoubare akademiese verbetering kan toon nie. Ongemotiveerdheid van die onderwyser kan veroorsaak dat toetse en assesserings nie betyds nagesien word nie, en dat daar nie tydig terugvoer aan die leerders gegee word nie. Dit kan 'n direkte invloed op die volhoubare akademiese prestasie van die leerders hê omdat die leerders dikwels nie weet waar hulle hul foute begaan het en hoe om die foute reg te stel om volhoubare akademiese verbetering te kan toon nie (Rugutt & Chemosit, 2009).

'n Verdere probleem mag wees dat ongemotiveerde Grondslagfase-onderwysers nie nuwe kennis aan reeds bestaande kennis koppel nie. Dit kan die gevolg hê dat die nuut-aangeleerde kennis dikwels nie verstaan word nie, omdat dit nie aan vorige ervaringe of reeds-bestaande kennis verbind word, en daarop voortgebou word nie (Rugutt & Chemosit, 2009). Leerders moet ook "mental images" kan maak vir leer om plaas te vind (Brown, 2007). Wanneer 'n gebrek aan gemotiveerdheid by onderwysers voorkom, bestaan die moontlikheid dat hulle nie van konkrete of visuele hulpbronne tydens lesaanbiedings gebruik maak nie. 'n Gebrek aan visuele stimulering kan veroorsaak dat leerders swakker presteer omdat hulle beter leer wanneer hulle dit wat hulle moet leer, visueel kan waarneem.

Bostaande redenasie het die direkte verband tussen die gebrek aan gemotiveerdheid by Grondslagfase-onderwysers en swakker akademiese prestasie van leerders aangedui. Vervolgens word ook die indirekte invloed van ongemotiveerdheid by onderwysers op leerderprestasie aangetoon.

2.6.2.4 Indirekte invloed van ongemotiveerde Grondslagfase-onderwysers op akademiese prestasie van leerders

Ongemotiveerde onderwysers is heel moontlik onsensitief vir verskillende kulturele agtergronde en kontekste waaruit die leerders kom en hou dit dus nie in gedagte wanneer lesse beplan word nie. Dit kan 'n indirekte bydrae lewer tot die swakker prestasie van die leerders (Manzo, 2010). Wanneer die onderwyser byvoorbeeld 'n les aanbied waarin gebruik gemaak word van 'n dubbelverdieping huis, en sommige leerders nie eens weet wat 'n dubbelverdieping huis is nie, sal die leerder nie al die uitkomst van die les kan bereik nie, en dan sodoende swakker presteer (Brown, 2007). Ongemotiveerdheid van 'n onderwyser kan ook beteken dat die Grondslagfase-onderwysers nie noodwendig verhoudings met die leerders en hul ouers wil opbou nie. Die onderwyser sal net sy/haar werk doen, en dit dan daar laat. Die leerders (veral) en ouers mag ervaar dat die onderwyser nie regtig omgee nie, en net daar is om sy/haar werk te doen en dan huis toe te gaan (Fulton & Turner, 2008). So 'n ingesteldheid kan ongemotiveerdheid by leerders veroorsaak.

Grondslagfase-onderwysers wat ongemotiveerd is, sal waarskynlik nie moeite doen om die leerders se nuuskierigheid te prikkel nie (Manzo, 2010). Dit kan 'n indirekte bydrae lewer tot swakker prestasie omdat leerders nie aangemoedig word om nuwe areas te verken en te ondersoek nie (Brown, 2007).

Intrinsiek/otonoom gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid is volhoubaar en sal waarskynlik intrinsieke motivering by leerders aanmoedig wat lei tot volhoubare akademiese verbetering van leerders. Sonder intrinsieke/otonoom gemotiveerde onderwysers is volhoubare prestasie van leerders op akademiese gebied dikwels nie moontlik nie (Richardson & Abraham, 2009).

Leerders wat intrinsiek gemotiveerd is as gevolg van die aanmoediging van 'n gemotiveerde onderwyser word in staat gestel om strategieë te volg wat meer moeite verg en stel hulle ook in staat om inligting dieper te prosesseer. Wanneer hierdie leerders deur komplekse intellektuele take gekonfronteer word, wend hierdie leerders 'n meer logiese insameling van inligting en ook besluitnemingstrategieë aan (Brown, 2007).

2.6.2.5 Eienskappe en aksies van outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers

“Kundigheid” op sy/haar vakgebied is 'n belangrike eienskap van 'n outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwyser. Grondslagfase-onderwysers wat kundiges op hul vakgebied is, weet

presies watter vaardighede en kennis die leerders teen die einde van die skooljaar moet kan bemeester. Geen boustene of konsepte word deur hierdie onderwysers weggelaat wat deur die leerders bemeester moes word nie (Dedmond, 2009). Die assesseringstake wat aan die leerders verskaf word, word dan ook volgens Bloom se taksonomie opgestel (Dailey, 2009). Die gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers maak dus seker dat die leerders vrae nie net op die vlak van lae-orde-denke kan beantwoord nie, maar ook deur gebruik te maak van hoë-orde-denke.

Outonoomgemotiveerde Grondslagfase-onderwysers is op hoogte van die nuutste tegnologie en implementeer dit ook in die klaskamer wanneer lesse aangebied word. Die gebruik van tegnologie het goeie akademiese prestasie van leerders tot gevolg omdat leerders meer geïnteresseerd is in lesse wat met die gebruik van tegnologie aangebied word. Op hierdie manier onthou die leerders die inhoud ook beter (Andersen, 2011).

Toekenningstelsels is 'n belangrike sisteem wat deur outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers in hulle klaskamers geïmplementeer word (Williams & Williams, 2012). Wanneer leerders byvoorbeeld volpunte vir 'n speltoets kry, ontvang hulle 'n roemys. Hierdie tipe stelsels motiveer leerders om op akademiese gebied te presteer. Die outonoom-gemotiveerde onderwyser erken prestasies van alle leerders in die klaskamer, al is dit net om die leerder wat die beste vordering getoon het, te beloon (Williams & Williams, 2012).

Outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers skep 'n atmosfeer van liefde en omgee in die klaskamer, waar foute begaan mag word. Sodra die leerders die Grondslagfase-onderwyser vertrou, en van haar hou, is die leerders ook meer gemotiveerd om skool toe te wil kom en te kom leer, wat akademiese prestasie tot gevolg het. Leerders presteer dus beter in 'n omgewing waarbinne hulle veilig en liefgehoë voel (Williams & Williams, 2012).

Self-refleksie word dikwels deur outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers beoefen (Heitzmann, 2010). Self-refleksie het akademiese prestasie van leerders tot gevolg omdat die onderwyser dikwels haar onderrigmetodes aanpas by die omstandighede van die klas wat voor haar sit. Tydens self-refleksie bekom die onderwyser ook waardevolle inligting rakende watter van sy/haar praktyke doeltreffend werk vir leerders om te kan presteer en watter nie. Self-refleksie laat die onderwyser ook toe om introspeksie te doen en sy/haar swakpunte en sterkpunte te kan identifiseer. Met die identifisering van swakpunte kan raad gevra word deur die Outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwyser van sy/haar departementshoof of kollegas. Op hierdie manier werk die onderwyser aan haar swakpunte en verbeter dit ook die onderrig van leerders. Op die manier word terugvoer op 'n gereelde basis aan leerders gegee. Hierdie terugvoer wat

aan leerders gegee word, help die leerders om te presteer omdat die leerders voortdurend weet waar hulle foute begaan het, en hoe om hierdie foute te korrigeer sodat dieselfde foute nie weer begaan word nie (Rugutt & Chemosit, 2009).

Grondslagfase-leerders leer doeltreffend deur aktief betrokke te wees by die lesse en bewegings uit te voer (Manzo, 2010). Die outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers maak altyd seker dat die leerders aktief betrokke is tydens die aanbieding van lesse deur aksies uit te voer, te dramatiseer of te sing en dans. Die aktiewe betrokkenheid van leerders tydens lesse lei tot die akademiese prestasie van leerders omdat leerders makliker konsepte wat aktief uitgevoer is in die brein kan herroep. Hierdie aktiewe betrokkenheid sluit ook aan by die volgende stelling: "If you tell me I will listen. If you show me I will see. If you let me experience, I will learn." Lao-Tzu

Storievertelling en lees hou groot waarde in die Grondslagfase-klaskamer (Manzo, 2010). Storievertelling kan die pas van die leerders verander, 'n varsheid bied om leerders te laat deelneem aan die lesaanbieding, leerders motiveer rakende dissipline, die leerders verstandelike ruimte bied om hul eie betekenis te konstrueer, analogieë te verskaf tussen 'n storie en dissipline. Stories help leerders ook om die wêreld te verstaan, kan nadenke genereer, en gemeenskaplike betekenis ontwikkel. Wanneer stories vertel word, neem leerders eienaarskap van hul eie leer en word deel van die leerproses. Stories kan dus gebruik word om leerders enige vorm van dissipline aan te leer (Manzo, 2010). Outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers maak dus van baie storievertellings gebruik tydens die aanbieding van lesse. Hierdie storievertellings word dan ook gebruik om sekere kennis en vaardighede aan leerders oor te dra, wat dan bydra tot akademiese prestasie omdat die leerders oor meer sin van die wêreld gekonstrueer het.

Verder tree outonoom-gemotiveerde onderwysers ook dikwels in verbinding met leerders se ouers en dit het akademiese prestasie van leerders tot gevolg, in die sin dat ouers deurgaans bewus is van die stand van hul leerder se akademie. Ouers raak meer bewus van waarmee hul leerders sukkel, en verleen dan die nodige bykomstige hulp tuis aan die leerders (Fulton & Turner 2008). Individuele aandag van die ouers aan die leerders is van kardinale belang (Fulton & Turner 2008).

Die outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers sal aan die begin van die skooljaar 'n basislyn-assessering met al die leerders doen om die akademiese vlak van die leerders te bepaal (Manzo, 2010). Die Grondslagfase-onderwyser sal na afloop van hierdie assessering weet wie die sterker leerders in die klaskamer is, en wie die swakker leerders is (Friedman & Maher, 2010)

Die outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwyser ontwikkel dan verrykende aktiwiteite vir die sterker leerders, en minder uitdagende aktiwiteite vir die swakker leerders. Op hierdie manier kan beide die swakker leerder en die sterker leerder met geleenthede toegerus word om sukses te behaal en raak die swakker leerder nie voortdurend gedemotiveer weens al die uitdagende take wat van hom verwag word nie. Akademiese prestasie kan dan sodoende ook deur die swakker leerders ervaar word en nie net deur die sterk leerders nie.

Na aanleiding van die voorafgaande paragrawe is dit duidelik dat 'n direkte verband bestaan tussen die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers en die akademiese prestasie van leerders. Die intrinsiek-gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers lei dus daartoe dat die onderwysers die ekstra myl loop wanneer dit by die onderrig van leerders kom. Hierdie ekstra myl wat deur die intrinsiek-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers vir die leerders geloop word, lei dus tot die volhoubare akademiese verbetering van die Grondslagfase-leerders.

2.7 Sintese

Ter samevatting van die hoofstuk kan motivering beskou word as dit wat mense dryf om sekere aktiwiteite na die beste van hul vermoë te wil uitvoer.

Die SDT en Herzberg se teorie is beide motiveringsteorieë wat as die teoretiese raamwerk vir hierdie studie geselekteer is. Die SDT het te make met sosiale voorwaardes wat mense óf kan laat floreer óf kan verhinder om sukses te bereik. Die teorie beskryf mense se groeitendense en psigologiese behoeftes wat as die basis vir selfmotivering dien. Die SDT evalueer verder kontekste om te bepaal of dit tot menslike motivering bydra al dan nie. Die SDT maak ook gebruik van die outonoom-beheerde kontinuum om tussen die verskillende tipes motivering te differensieer. Intrinsieke motivering is dus 'n voorbeeld van outonome motivering. Mense raak met ander woorde betrokke by aktiwiteite uit vrye wil, en omdat hulle dit geniet. Intrinsieke motivering is die tipe waarna eerder gekyk moet word wanneer dit by die motivering van onderwysers kom omdat intrinsieke motivering in die langtermyn volgehou kan word.

Herzberg se teorie, ook bekend as die tweefaktor-teorie (*two-factor theory*) van werksbevrediging, deel die faktore wat werkstevredenheid beïnvloed in twee kategorieë in, naamlik motiveerders en higiëne-faktore. Die motiveerders lei tot positiewe ingesteldhede teenoor die werk omdat dit die behoefte aan selfaktualisering bevredig. Die higiëne-faktore aan die ander kant, het te make met die verrigting van die take.

Beide die SDT en Herzberg se teorie is as die teoretiese raamwerk vir hierdie studie gekies omdat dit verband hou met die motivering van Grondslagfase-onderwysers. In beide hierdie teorieë word faktore gemeld wat Grondslagfase-onderwysers se werksbevreëdiging kan beïnvloed. Dit is egter die verantwoordelikheid van skoolleierskap om bewus te wees van hierdie faktore, en dat leierskap opsigself as 'n ekstrinsieke faktor beskou kan word. Skoolleierskap behoort dus hul bes te doen om die Grondslagfase-onderwysers gemotiveerd te hou in die skoolomgewing. Die rede hiervoor is dat die betrokke rolspelers in die skoolomgewing mekaar beïnvloed. Wanneer skoolleierskap nie hul verantwoordelikheid nakom om Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid te help bevorder nie, en nie van die regte leierskapstyle gebruik maak wat bevorderend van aard is vir die Grondslagfase-onderwysers nie, sal die Grondslagfase-onderwysers nie gemotiveerd wees om hul werk te doen nie, en sal die leerders daaronder ly, wat hul prestasie dan negatief sal beïnvloed.

2.8 Samevatting

Die hooftema van hierdie hoofstuk het gehandel oor die aard van motivering van Grondslagfase-onderwysers en die invloed daarvan op volhoubare akademiese verbetering van leerders. Die hoofstuk het begin met die konsepverklaring van motivering en die verskillende tipes motivering. Aandag is ook geskenk aan verskillende motiveringsteorieë waarvan Herzberg se teorie die teoretiese raamwerk vir hierdie studie uitmaak. Verder was verskillende leierskapstyle bespreek wat deur skoolleiers gebruik word, wat motiverend en ander weer demotiverend van aard is. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van die verband tussen onderwysers se gemotiveerdheid en volhoubare akademiese verbetering by leerders. In die volgende hoofstuk (hoofstuk 3) word die navorsingsontwerp en -metodologie bespreek.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die aard van motivering van Grondslagfase-onderwysers en die invloed daarvan op leerders se volhoubare akademiese verbetering bespreek. Die doel van hierdie hoofstuk is om lig te werp op die navorsingsontwerp sowel as die navorsingsmetodologie wat in hierdie navorsing gevolg is. Aandag word geskenk aan die navorsingsparadigma sowel as die geselekteerde kwalitatiewe ontwerp, populasie en steekproef, data-insameling en data-analise wat op hierdie huidige studie van toepassing is. 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is gekies om beskrywende inligting te bekom. Semi-gestruktureerde onderhoude rakende motivering is met skoolhoofde, departementshoofde en grondslagfase-onderwysers gevoer. Die tweede deel van hierdie hoofstuk handel oor die beskrywing van die vertrouenswaardigheid van die kwalitatiewe data sowel as die etiese oorwegings wat in ag geneem is tydens die uitvoering van hierdie navorsing.

3.2 Navorsingsontwerp

'n Navorsingsontwerp kan beskou word as 'n uitleg van die studie wat reeds uitgevoer is (Creswell, 2009; Mouton, 2006; Nieuwenhuis, 2009). Die navorsingsontwerp kan as die raamwerk beskou word wat gebruik is om die navorsingsvrae te beantwoord. 'n Navorsingsontwerp is van belang omdat dit die navorsingsproses fasiliteer. 'n Goeie navorsingsontwerp is buigsaam, ekonomies en toepaslik van aard (Creswell, 2009; Mouton, 2006; Nieuwenhuis, 2009). 'n Navorsingsontwerp kan in twee kategorieë ingedeel word, naamlik ondersoekende en beskrywende navorsing.

3.2.1 Navorsingsparadigma

'n Navorsingsparadigma kan beskou word as die teoretiese "lens" waardeur na die studie gekyk word (Creswell, 2009). 'n Paradigma kan ook as 'n patroon van oortuigings en persepsies beskou word (Kinash, 2012). Hierdie stel oortuigings verteenwoordig die navorser se ontologie, epistemologie en metodologie. Die aannames rig die benadering van die navorsing (Fraenkel & Wallen, 2008). Onderskeid kan getref word tussen verskillende navorsingsparadigmas, byvoorbeeld positivisme, post-positivisme, interpretivisme, kritiese en postmoderne paradigmas.

Die interpretivistiese paradigma onderlê hierdie navorsing. Die interpretivistiese paradigma fokus daarop om die wêreld te verstaan vanuit die ervaringe van verskillende individue (Joubish, Khurram, Amed, Fatima & Haider, 2011). In hierdie geval is dit die ervaringe van Grondslagfase-onderwysers, departementshoofde en skoolhoofde rakende onderwysermotivering en wat hulle

as die rol van skoolleierskap beskou rakende die motivering van Grondslagfase-onderwysers. Verder het die interpretivistiese paradigma ten doel om die redes vir en betekenis van sekere aksies van individue te verduidelik (Joubish *et al.*, 2011). Kennis kon opgedoen word deur 'n beskrywing van Grondslagfase-onderwysers, departementshoofde en skoolhoofde se oortuigings rakende onderwysermotivering en die rol van skoolleierskap daarin.

Interpretivisme is gebaseer op sekere aannames (Nieuwenhuis, 2010). Een van hierdie aannames is dat menslike lewe verstaan kan word van "binne" af en nie ekstern geobserveer kan word nie. Verskillende waarhede bestaan, daar is nie een absolute waarheid oor 'n kwessie nie. Kennis is subjektief en vault 'n bepaalde wêreld en omstandighede. Wanneer navorsing gedoen word oor 'n sekere fenomeen, word tegnieke toegepas om 'n mens te help om te verstaan hoe mense hul omgewing interpreteer. In hierdie studie fokus die navorser op die individuele ervaringe van die Grondslagfase-onderwysers, departementshoofde en skoolhoofde rakende onderwysermotivering en hoe dit leerders se prestasie beïnvloed.

Nog 'n interpretivistiese aanname is dat sosiale omgewings uniek is (Nieuwenhuis, 2007). Dit is dus makliker om mense te verstaan wanneer hulle in hul natuurlike sosiale omgewings aangetref word. Deur met die Grondslagfase-onderwysers, departementshoofde en skoolhoofde in hul skoolomgewing om te gaan, was die geleentheid groter om hul persepsie rakende onderwysermotivering in die Grondslagfase te verstaan omdat die skool juis die omgewing is waar hulle daaglik met onderwysermotivering te doen kry (Cresswell, 2012).

Navorsers is geneig om te interpreteer wat hulle sien, hoor en verstaan (Creswell, 2009). Deur gebruik te maak van die interpretivistiese paradigma stel dit die navorser in staat om die deelnemers van aangesig tot aangesig te sien, te hoor (deur die opnames) en die invloed wat motivering van die Grondslagfase-onderwysers op die leerders se volhoubare akademiese verbetering uitoefen, te verstaan, asook die rol wat skoolleierskap speel ter motivering van onderwysers (Smith *et al.*, 2009). Die interpretivistiese paradigma streef ook daarna om die subjektiewe wêreld van menslike ervaringe te ondersoek.

Deur gebruik te maak van die interpretivistiese paradigma het die navorser ten doel gehad om die wêreld van Grondslagfase-onderwysers, skoolhoofde en departementshoofde te betree en agter te kom hoe hulle onderwysermotivering interpreteer, en hoedat dit leerderprestasie beïnvloed.

Skoolleierskap kan met praktiese riglyne voorsien word wat kan help om onderwysermotivering tydens die Grondslagfase te bevorder. Dit sal nie alleen verbeterde leerderprestasie tot gevolg hê nie, maar skoolleierskap sal ook van praktiese riglyne voorsien word. Vervolgens word gekyk

na die spesifieke navorsingsbenadering wat die interpretivistiese paradigma onderlê en in hierdie navorsing gevolg is.

3.2.2 Navorsingsbenadering

In die voorafgaande paragraaf is die interpretivistiese paradigma wat as lens vir die navorsing gedien het, beskryf en is aangedui hoe dit van toepassing is op die navorsing. Die navorsingsbenadering wat in hierdie navorsing gebruik is, is die kwalitatiewe benadering, ingebed in die interpretivistiese paradigma. Kwalitatiewe navorsing is 'n benadering wat daarna streef om sin te maak van die wêreld deur middel van sosiale interaksie (Fraenkel & Wallen, 2008, De Vos, Strydom *et al.*, 2011). In kwalitatiewe navorsing, is die prosedures nie so streng geformuleer soos by kwantitatiewe navorsing nie en poog die navorser deur hierdie metodes toe te pas om 'n fenomeen holisties te verstaan (Maree, 2010; Creswell, 2009; De Vos *et al.*, 2011). Kwalitatiewe navorsing is 'n hulpmiddel om meer van die lewens van mense en die sosiaal-holistiese kontekste waarin mense leef te wete te kom (Merriam, 2009). Die rede vir die keuse van kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie, was dat die deelnemers deel uitmaak van die opvoedkundige proses en reeds ervaring opgedoen het rakende die skool asook van onderwysermotivering (Moriarty, 2011). Die navorser poog verder daarin om gedrag van mense in hul natuurlike omgewing te verstaan. In hierdie geval is dit die skoolomgewing en spesifiek die graad R-klaskamer. Data is ingesamel in die werksomgewing van die onderwysers deur onderhoude te voer (Nieuwenhuis, 2009). Die natuurlike omgewing in hierdie studie was die skool, en die onderhoude is by die skool gevoer, op 'n tydstip wat die deelnemers gepas het. Kwalitatiewe navorsing help 'n mens om die fenomeen te verstaan en te verduidelik, soos dit deur die deelnemers ervaar word (Merriam, 2009). Die ander rede vir die gebruik van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp is dat die tipe data wat benodig word beskrywend moes wees en die deelnemers se menings moes weerspieël (de Vos *et al.*, 2011).

Die voordeel van die gebruik van 'n kwalitatiewe ontwerp is dat dit die navorser in staat stel om aanpassings te maak namate die fenomeen beter verstaan word (Mills, 2007; Mertler, 2009). Die kwalitatiewe navorsingsontwerp laat verder die navorser toe om betroubare data rakende die kennis en ervarings van die deelnemers soos deur hulle weergegee, in te samel (Creswell, 2009).

Die navorser het gepoog om die fenomeen te verstaan, te beskryf en te interpreteer deur te fokus op Grondslagfase-onderwysermotivering en hoedat dit leerderprestasie beïnvloed, asook die rol van skoolleierskap ter motivering van Grondslagfase-onderwysers. Die fenomeen wat hier na verwys word, is Grondslagfase-onderwysermotivering. Kwalitatiewe navorsing word gebaseer op die oortuiging dat realiteit subjektief en 'n gedeelde sosiale ervaring is (McMillan & Schumacher,

2010). Die doel is om die situasie vanuit die deelnemers se perspektief te verstaan. Die navorser heg nie waarde aan sistematiese en teoretiese antwoorde op komplekse menslike gedrag nie; daarom is hierdie studie ook kwalitatief van aard. Die fokus van hierdie studie was op die deelnemers se subjektiewe en individuele ervarings en ook op hoe hul hierdie ervarings deel.

Binne die kwalitatiewe navorsing is 'n fenomenologiese ondersoekstrategie in hierdie studie gevolg. Die fenomenologiese ondersoekstrategie word in die volgende paragraaf bespreek.

3.2.3 Ondersoekstrategie

Fenomenologie is vir hierdie studie gekies as ondersoekstrategie omdat die navorser mense se ervarings wil identifiseer soos dit deur die deelnemers self weergegee is aangesien hierdie studie gebaseer is op die geleefde ervarings van die onderwysers, departementshoofde en skoolhoofde rakende onderwysermotivering en die invloed daarvan op volhoubare leerderprestasie. Die term *fenomenologie* beteken die studie van persoonlike lewenservarings vanuit die perspektief van die deelnemers (Fraenkel & Wallen, 2008). Fenomenologiese navorsing word beskryf as 'n benadering aan die hand waarvan ondersoek ingestel word en die navorser menslike ervarings of persepsies identifiseer soos deur die deelnemers self beskryf (Creswell, 2009; Fraenkel & Wallen, 2008). Die navorsing het ten doel om insig te verkry met betrekking tot die daaglikse lewe van die deelnemer en sodoende individuele persepsies te beskryf rakende die fenomeen (de Vos *et al.*, 2011; Fraenkel & Wallen, 2008). Die doel is om die fenomeen te beskryf eerder as om dit te verduidelik (Merriam, 2009). 'n Fenomenologiese ontwerp is toepaslik omdat die navorsing op die individu (Grondslagfase-onderwyser) se eie persepsies en ervarings fokus. Die navorser bly so na as moontlik aan die persoonlike ervarings van die individu. Sodoende kan die deelnemers se menings en oortuigings beter verstaan word. Die objektiwiteit van eie oortuigings en sienings word regdeur die navorsingsproses gehandhaaf. Die fenomenologiese navorser moet neutraal en oop kan wees ten opsigte van die deelnemers se sienings en menings. Daarom is dit noodsaaklik dat die navorser die teoretiese perpektiewe agter die fenomenologiese benadering duidelik moet verstaan (Creswell, 2009).

3.2.4 Populasie en steekproef

'n Populasie verwys na 'n groep mense met spesifieke karaktereenskappe wat van belang is vir die studie wat uitgevoer moet word (Fraenkel & Wallen, 2008). Daar kan ook na die populasie verwys word as die teikengroep (McMillan & Schumacher, 2010). Die populasie in hierdie navorsing het Grondslagfase-onderwysers, grondslagfase departementshoofde en skoolhoofde in die Bojanala-distrik van Rustenburg in die Noord Wes provinsie ingesluit. Vier laerskole is vir die studie geïdentifiseer. Die laerskole is doelgerig asook gerieflik gekies, doelgerig in die sin dat

dit beide skole moes verteenwoordig waar skoolfonds gehef word (Kwintiel 4-5) en armer skole waar daar geen skoolfonds gehef word nie (Kwintiel 1-3). Ook gerieflik om dit vir die navorser maklik toeganklik te maak en die aflê van groot afstande tydens data-insameling uit te skakel. Die skole is in twee groepe ingedeel. Kwintiel 1-3 waar geen skoolgelde van ouers gehef word nie. By hierdie kwintiele is daar twee skole geselekteer en by kwintiel 4-5 waar skoolgelde gehef word, is daar ook twee skole selekteer.

'n Steekproef is die proses wat gebruik word om 'n deel van die populasie te selekteer om aan die studie deel te neem. Die steekproef-metode wat vir hierdie studie gebruik is, is doelgerigte steekproefneming. Kwalitatiewe navorsing is gewoonlik gebaseer op doelgerigte steekproefneming eerder as "ewekansige" steekproefneming (Nieuwenhuis, 2007). Doelgerigte steekproefneming is 'n tegniek wat toegepas word waardeur deelnemers wat oor spesifieke eienskappe beskik, geselekteer word (Nieuwenhuis, 2007). Die doel van hierdie navorsing was om die onderwysers, departementshoofde en skoolhoofde te nader om hul ervaringe rakende onderwysermotivering en die invloed daarvan op leerderprestasie te verstaan, asook die rol van skoolleierskap ter motivering van Grondslagfase-onderwysers. Deur middel van doelgerigte steekproefneming is deelnemers geselekteer volgens voorafbepaalde kriteria wat van toepassing was op die navorsing (Nieuwenhuis, 2007). Deelnemers is geselekteer volgens die volgende kriteria:

In elke skool is die skoolhoof gekies omdat skoolhoofde deel van die leierskapspan van die skool uitmaak, en inligting verkry wil word komende van die skoolhoofde, hoe hulle onderwysermotivering in die Grondslagfase sien, en ook om hulle menings te hoor oor hoedat hulle Grondslagfase-onderwysers motiveer. Daar is ook by elke skool een grondslagfase departementshoof gekies omdat die Grondslagfase departementshoofde direk betrokke is by die Grondslagfase-onderwysers en daarom eerstehandse ervarings aangaande die motivering van Grondslagfase-onderwysers. Verder is daar ook in elke skool twee Grondslagfase-onderwysers gekies wat oor 'n formele Grondslagfase onderwysgraad beskik. Die twee onderwysers van elke skool beskik oor graad drie poste. Die rede daarvoor is dat graad 3-leerders se punte na die Departement van Onderwys gestuur word om aan die hand daarvan die akademiese prestasie van leerders in die Grondslagfase te meet. Daar was dus in totaal 16 deelnemers met wie onderhoude gevoer is.

3.3 Data-insameling

Data-insameling is die insamel van inligting wat benodig word vir die navorsing wat uitgevoer word (Creswell, 2009). Data-insamelingstegnieke in kwalitatiewe navorsing sluit in: observasies, onderhoude, audiovisuele materiaal en dokumente (Nieuwenhuis, 2007).

3.3.1 Semi-gestruktureerde onderhoude

Vir die doel van hierdie studie is semi-gestruktureerde onderhoude gebruik as data-insamelingsmetode. Die rede vir die keuse wat op onderhoude geval het, is dat daar in die fenomenologiese benadering belangstelling is in die geleefde ervarings van die deelnemers en die enigste manier waarop dit vasgestel kon word, is deur persoonlike onderhoude met die deelnemers te voer. 'n Onderhoud is 'n gesprek tussen twee mense waartydens die een persoon, die navorser, voorafbepaalde vrae aan die deelnemer stel om inligting rakende die ervarings en persepsies van die deelnemer te bekom. Die tweede persoon is die deelnemer wat die gestelde vrae beantwoord. Die deelnemer stel die navorser in staat om kennis in te win rakende sy/haar sienings, menings en ervarings. Tydens 'n semi-gestruktureerde onderhoud hoef daar nie noodwendig streng gehou te word by die voorafbepaalde vrae nie, die onderhoudvoerder kan die vrae by die situasie aanpas. 'n Semi-gestruktureerde onderhoud is minder formeel in die sin dat dit meer soos 'n gesprek tussen twee persone is (Nieuwenhuis, 2007). Die doel van fenomenologie is om die geleefde ervarings uit die oogpunt van die deelnemers te sien (Nieuwenhuis, 2007). Onderhoude as kwalitatiewe metode verskaf ook 'n diepgaande verstaan van sosiale fenomene.

Die semi-gestruktureerde onderhoude verseker ook 'n meer ontspanne atmosfeer waar die deelnemers op hul gemak voel om een-tot-een-gesprekke met die navorser te voer, wat ook 'n rede is waarom semi-gestruktureerde onderhoude vir hierdie studie gekies is. Semi-gestruktureerde onderhoude is verder voordelig omdat dit die deelnemer laat nadink oor sy/haar verantwoordelikhede (De Vos *et al.*, 2011). In hierdie studie laat dit die Grondslagfase-onderwysers toe om te gaan nadink oor motivering en dan ook oor hulle verantwoordelikhede ten opsigte van die leerders in hulle klasse. Dit gee ook die deelnemer die geleentheid om na te dink oor sy/haar optrede en verantwoordelikhede in die praktyk. Waar leemtes moontlik voorkom, kan die deelnemer dus daaraan gaan werk. In sommige gevalle beskik die deelnemers ook oor inligting waaraan die navorser nie gedink of dit verwag het nie, en dit verseker ryker data tydens die uitvoering van die studie (Nieuwenhuis, 2007). 'n Verdere voordeel is dat semi-gestruktureerde onderhoude tweerigting-kommunikasie aanmoedig, waardeur ruimte aan die deelnemers gegun is om ook vrae te stel.

Die nadele van semi-gestruktureerde onderhoude is dat sommige deelnemers dikwels kan afdwaal van die onderwerp af. Goeie vaardighede in onderhoudvoering is noodsaaklik vir die navorser. Die navorser het die nadeel oorkom deur eers die vaardighede tot onderhoudvoering te bemeester, en die onderhoude eers te oefen deur simulasies. Daar moes goed voorbereiding gedoen word voordat die onderhoude gevoer is, sodat die vrae nie net eenfrase-antwoorde by die deelnemers sou ontlok nie. Semi-gestruktureerde onderhoude is dikwels tydrowend, en konfidensialiteit moet ten alle tye verseker word. Hierdie nadeel is deur die navorser oorkom deur streng by die tyd vir die duur van die onderhoude te hou. Vertroulikheid is verseker deur die onderhoude anoniem te voer, en die bandopnames in veilige bewaring te hou waartoe slegs die navorser en studieleier toegang het. Die navorser het ook seker gemaak dat deelnemers terug na die oorspronklike onderwerp van bespreking gelei is, indien daar van die onderwerp afgewyk is.

3.3.2 Onderhoudskedule

De Vos *et al.* (2011) verduidelik dat 'n onderhoudskedule 'n stel oop einde vrae is wat deur die onderhoudvoerder tydens die onderhoud gelei word. Die vrae is vooraf geformuleer en gebruik as riglyn deur die onderhoudvoerder tydens onderhoude. Die onderhoudskedule het bestaan uit twee komponente, naamlik 'n stel vrae wat ontwerp is vir die onderhoudvoerder om te vra tydens die onderhoud asook instruksies vir die onderhoudvoerder oor hoe om met die onderhoud voort te gaan (Silverman, 2010). 'n Onderhoudskedule is vir die semi-gestruktureerde onderhoude deur die navorser saamgestel om as riglyn te dien om die nodige inligting van die deelnemers af te kry (sien Addendum A). Die vrae wat vir die onderhoudskedule ontwikkel is, was gedoen om die invloed van Grondslagfase-onderwyser gemotiveerdheid op volhoubare akademiese verbetering van leerders te bepaal, asook die rol van skoolleierskap ter motivering van Grondslagfase-onderwysers.

3.3.3 Onderhoudvoering

Die doel van die onderhoude was om te verstaan wat die invloed van Grondslagfase-onderwysermotivering op die volhoubare leerderprestasie het, asook wat die rol van skoolleierskap is ter motivering van Grondslagfase-onderwysers. Onderhoude is met skoolhoofde, departementshoofde en ook Grondslagfase-onderwysers gevoer. Die doel van die onderhoud, die rede vir die selektering van die deelnemers, sowel as die verwagte duur van die onderhoud is vooraf aan elke deelnemer gekommunikeer. Die deelnemers is ook vooraf ingelig dat die onderhoud opgeneem gaan word, en dat die inligting daarop slegs gebruik sal word vir die doel van die navorsing. Sestien (16) deelnemers het ingestem om aan die onderhoude deel

te neem en het die ingeligte toestemmingsbrief geteken. Sekere stappe is gevolg voordat die onderhoude plaasgevind het en sluit die volgende in:

Tydens die ontmoeting tussen die navorser en die deelnemers het die navorser haar voorgestel en die deelnemers bedank vir die instemming om aan die onderhoude deel te neem. Die doel van die onderhoud is aan die deelnemers verduidelik, sowel as die inligting wat op die ingeligte toestemmingsbrief verskyn. Die toestemmingsbrief van die Departement van Onderwys (Addendum C) is ook aan die deelnemers beskikbaar gestel, sowel as die deelnemers se ingeligte toestemmingsbrief (Addendum A). Die deelnemers is enkele minute gegun om hulle te vergewis van wat op die ingeligte toestemmingsbrief staan. Die navorser, saam met elke deelnemer het deur die ingeligte toestemmingsbrief gelees, waarna die deelnemer die brief onderteken en toestemming gegee het om aan die navorsing deel te neem. Toestemming is ook van die deelnemer gevra om die onderhoud op band te mag opneem asook dat die navorser geskrewe notas tydens die onderhoud mag maak. Die notas en oudio-opname het die navorser gehelp om die belangrikste sleutelaspekte van die onderhoud te onthou. Die elektroniese oudio-opnames het bygedra tot die rykheid van inligting komende van die deelnemers, maar sommige deelnemers het dit intimiderend gevind. Al die onderhoude is opgeneem en geskrewe notas (veldnotas) is ook geneem tydens elke die onderhoud. Na afloop van die onderhoud het die navorser die deelnemer bedank vir sy/haar deelname aan die studie en daarna die perseel verlaat.

3.4 Data-analise

Data-analise verwys na 'n sistematiese soeke na betekenis. Data-analise bestaan gewoonlik uit die lees van transkripsies van die onderhoude en die kommentaar wat ontlok is aan die hand van die onderhoudskedule (Mouton, 2011). Inhoudsanalise is gebruik tydens die analisering van die data vir hierdie studie. Inhoudsanalise behels dus 'n proses waartydens die data bestudeer is vanuit verskillende perspektiewe met die idee om sleutels te identifiseer om die rou data te interpreteer en te verstaan (Nieuwenhuis, 2016).

Die inhoudsanalise het die volgende stappe behels:

Die eerste stap tydens die analise van die inhoud was die transkribering van data. Tydens hierdie studie het die navorser persoonlik die data van die onderhoude in 'n teksgebaseerde dokument getranskribeer. Tydens die volgende stap het die navorser haar vertrouwd gemaak met die data nadat dit getranskribeer is. Die navorser het die getikte data herhaaldelik deurgelees om daarmee vertrouwd te raak asook om dit te memoriseer.

Die volgende stap was om die data te organiseer. Die data is georganiseer volgens spesifieke eienskappe of ooreenkomstig ooreenstemmende “temas” van die vrae wat tydens die onderhoude gestel is, “motivering” en “skoolleierskap”. Die data is toe in lêerhouers gesorteer volgens die ooreenkomstige eienskappe. Die kodering van die data het daarop gevolg. Kodering het behels dat die navorser die getranskribeerde data deurtastend gelees het en dit in betekenisvolle dele ingedeel het. Met ander woorde, segmente van die data is met simbole, beskrywende woorde of unieke name gemerk. Nadat die navorser die data gekodeer het, het sy die data in kategorieë en temas saamgevoeg. Die navorser het die data ekstern op ’n hardeskyf gestoor om te verseker dat dit gerugsteun is en nie verlore sal gaan nie (sien voorbeeld Addendum F).

Uit die ingesamelde data het die navorser agtergekom dat skoolleiers nie altyd hul rol vervul om Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid te versterk nie. Die navorser het dus gesoek na praktiese riglyne wat die motivering-span kan gebruik om Grondslagfase-onderwysers se motivering te help bevorder.

’n Belangrike aspek van kwalitatiewe navorsing is die versekering van vertrouenswaardigheid. In die volgende paragraaf word die metode wat gevolg is om vertrouenswaardigheid te verseker bespreek.

3.5 Vertrouenswaardigheid

Vertrouenswaardigheid in kwalitatiewe navorsing verwys na die relevantheid, korrektheid, betekenisvolheid asook bruikbaarheid van die interpretasies gebaseer op die data wat deur die navorser ingesamel is (Fraenkel & Wallen, 2008). Dit kan ook beskou word as ’n poging om te bepaal of die betekenis van die interpretasie van die data akkuraat is, en dus ook ’n ware weergawe is van wat nagevors word (Jansen & Vithal, 2010). Vertrouenswaardigheid is op die volgende wyse verseker: (Nieuwenhuis, 2009)

’n Digitale stem-opnemer is gebruik tydens die onderhoude. Die navorser het ook van ’n onderhoudskedule tydens die onderhoude gebruik gemaak (Addendum A).

- Die navorser het veldnotas gemaak tydens die onderhoude wat nie op die bandopnemer (tape recorder) waargeneem kan word nie, byvoorbeeld liggaamshouding, emosies ensovoorts.
- Die navorser het die deelnemers op hul gemak laat voel.

- Die onderhoude is ook anoniem uitgevoer.
- Die navorser het die deelnemers voorsien met 'n teksgebaseerde kopie van hul eie data voorsien sodat hulle kon vasstel of dit is wat hulle bedoel het, en dat daar geen misverstande voorgekom het nie;
- Die konteks waarin die vrae gestel is, is aan die deelnemers verduidelik.
- Die navorser het van 'n deskundige gebruik gemaak om die onderhoud skedule te evalueer.
- Die navorser het die deelnemers aan die studie gevra om die akkuraatheid van die navorser se verslag te hersien.
- Die navorser het van 'n buitestaander gebruik gemaak om die verslag te hersien en te evalueer (eksterne oudit)
- Die bandopnames (recordings) is in veilige bewaring gehou, nadat die onderhoude plaasgevind het.

3.6 Etiese oorwegings

- Toestemming van owerhede (Addenda B,C,D)

Etiese oorwegings is van belang tydens die uitvoering van enige navorsing. Toestemming is van al die partye wat betrokke was tydens die uitvoering van die navorsing verkry. Die studie is goedgekeur deur die Noord-Wes Universiteit se Etekkomitee alvorens dit uitgevoer is. Die etieknommer wat deur die Noord-Wes Universiteit vir die doel van hierdie navorsing uitgereik is, is: NWU 00346-17-A2 (Addendum G). Toestemming is ook verleen deur die Bojana Distrikbestuurder om die navorsing in gekose skole in die Bojanala-distrik uit te voer.

- Ingeligte toestemming en vrywillige deelname van deelnemers (Addendum B)

Volle instemming is van die deelnemers ontvang om aan die navorsingsproses deel te neem. Deelnemers is ook in kennis gestel dat deelname aan die studie vrywillig is en dat hulle hulle op enige tydstip aan die studie kon onttrek sonder dat hulle enigsins daardeur benadeel sou word. Die konfidensialiteit van die skole en die deelnemers aan die studie is verseker. Die navorser het ook die toestemming van die skoolhoofde en voorsitters van die skoolbeheerliggame van die skole ontvang, asook om 'n onderhoud met die skoolhoofde van die skole te kan voer. Voor die

onderhoude gevoer is, is die doel van die navorsing aan die deelnemers gekommunikeer. Daar is verseker dat alle deelnemers se anonimiteit bewaar sou word.

- Beskerming teen bedreigings/gevaar

Die navorsing moet onder geen omstandighede die lewens van die deelnemers bedreig nie en daarom is dit ook een van die belangrikste beginsels tydens die oorweging daarvan (de Vos *et al.*, 2011; Fraenkel & Wallen, 2008). Die integriteit van die deelnemers moet ook gerespekteer word. Dit was vir die navorser belangrik om verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar om te verseker dat deelnemers teen enige fisiese en emosionele skade of enige gevaar wat moontlik tydens die navorsingsproses sou voorkom, beskerm sou wees (de Vos *et al.*, 2011; Fraenkel & Wallen, 2008). Die navorser het die deelnemers beskerm teen enige skade deur nie vrae aan hulle te stel wat hulle as persoonlik kon opneem of hul menswaardigheid skade kon aandoen nie. Die navorser het ook die deelnemers in 'n veilige omgewing gaan besoek vir doeleindes van die onderhoudvoering, waar die deelnemers ook op hul gemak kon voel. Die navorser het eerstens vasgestel of daar enige moontlikheid van gevaar sou kon bestaan tydens die verloop van die onderhoud, en dit was nie die geval nie. Respek vir basiese menseregte van die individue was ten alle tye gehandhaaf.

- Konfidensialiteit en anonimiteit

As deel van konfidensialiteit is geen name genoem tydens die bandopnames nie. Die perseel waar die onderhoud plaasgevind het, is ook nie bekendgemaak nie. Deelnemers se regte, privaatheid en menslikheid is op geen wyse geskend nie. Alle onderhoud is op die perseel van die deelnemers se werksplek gevoer, en in hierdie geval het dit plaasgevind by die skole waar die deelnemers werksaam is. Die navorser het haar telkens aan elke deelnemer voorgestel en die doelwitte van die studie aan hulle verduidelik, sowel as die prosedure wat tydens die onderhoud gevolg sou word.

3.7 Opsomming

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie en -paradigma bespreek. Die kwalitatiewe navorsingsbenadering, fenomenologie en data-insameling sowel as die prosessering van die data, data-analise en die transkribering van die data is in die hoofstuk uiteengesit. Etiese aspekte en ook die vertrouenswaardigheid van die studie is bespreek. In die volgende hoofstuk hanteer die navorser die proses van data-analise en stel die resultate op 'n duidelike en verstaanbare wyse voor.

HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN BESPREKING VAN DIE DATA

4.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die kwalitatiewe navorsingsontwerp asook die metodologie wat in hierdie studie gevolg is, sowel as die data-insamelingsmetode beskryf. Soos aangedui in Hoofstuk 3 (§3.2.4), is 16 onderhoude met Grondslagfase-onderwysers, skoolhoofde asook Departementshoofde van verskillende skole gevoer. Al die onderhoude is deur die navorser self getranskribeer en die data ook self geanaliseer.

In hierdie hoofstuk word die data-analise self, sowel as die verskillende temas wat tydens die data-analise uitgekristalliseer het, bespreek. Die kwalitatiewedata-bespreking (§4.3) bied 'n metodologiese verslag in paragraaf 4.3.1 oor die data-analise.

4.2 Data-analiseproses

Data-analise verwys na 'n sistematiese soeke na betekenis. Data-analise bestaan gewoonlik uit die lees van transkripsies van die onderhoude en die kommentaar wat ontlok is deur die vrae uit die onderhoudskedule (Mouton, 2011). Inhoudsanalise is gebruik tydens die analisering van die data vir hierdie studie. Inhoudsanalise behels 'n proses waardeur die data vanuit verskillende perspektiewe bestudeer word met die doel om sleutels te identifiseer om die rou data te interpreteer en te verstaan (Nieuwenhuis, 2016). Die data is deur die navorser self geanaliseer. Die voordele van die data-analise wat deur die navorser behartig is, is dat die navorser die onderhoude self gevoer het, en die navorser meer vertrou is met die data en ook met die konteks waarbinne die data ingesamel is. Die navorser kon ook die liggaamstaal van die deelnemers tydens die onderhoude waarneem en analiseer en genoemde inligting ook tydens die analise aanwend. Die data soos uit die onderhoude bekom, is eerstens verbatim deur die navorser getranskribeer. Die transkripsies is daarna geanaliseer deur dit in kleiner betekenisvolle dele in te deel. Vervolgens het die navorser verskillende kodes aan hierdie verskillende dele van die data toegeken. Die kodes is gegroepeer ooreenkomstig ooreenstemmende eienskappe om 'n kategorie op te bou. Die navorser het toe temas uit die verskillende kategorieë saamgestel. Verskillende kleure is aan elke tema deur die navorser toegeken met die oog op die interpretasie van die data (Addendum F).

Die navorser glo dat die temas wat uit die terugvoer van die deelnemers na vore gekom het, relevant is vir tot die navorsingsvraag van hierdie studie.

4.3 Bespreking van die data

Die data hieronder sluit die woorde van die deelnemers in, in die vorm van aanhalings, wat die basiese bron van die rou data is, en as bewyse dien vir die kwalitatiewe data-analise. Die data is ryk aan inligting en gee die leser 'n direkte begrip van die deelnemers se sienings, ervarings en persepsies. Uit die data-analise het 5 temas gekristalliseer. Die temas word ondersteun deur kodes en aanhalings wat die basiese idees rakende die individuele navorsingsvrae verskaf. Die verbatim-aanhalings maak deel uit van die navorser se eie persoonlike en subjektiewe verslag van die deelnemers se menings rakende die rol van skoolleierskap in Grondslagfase-onderwysers se motivering in belang van volhoubare akademiese verbetering.

Die navorser bied die analise aan met betrekking tot die geïdentifiseerde deelnemers se persepsies, kennis, ervarings, oortuigings en menings wat deur middel van die individuele onderhoude ingesamel is. Die analise van data komende uit die individuele onderhoude dra by tot die identifisering van die rol van skoolleierskap ter motivering van Grondslagfase-onderwysers in belang van volhoubare akademiese verbetering. Die koderingstelsel wat gebruik is, is soos volg:

(SH1) = Skoolhoof van skool 1

(DH1) = Departementshoof van skool 1

(OW1) = Grondslagfase-onderwyser van skool 1

(OW 1,2) = Die tweede Grondslagfase-onderwyser van skool 1.

(OW2) = Grondslagfase-onderwyser van skool 2

(OW 2,2) = Tweede Grondslagfase-onderwyser van skool 2

Die onderstaande tabel (tabel 4.1) dui die geïdentifiseerde temas aan:

Tabel 4-1: Temas soos geïdentifiseer

Temas geïdentifiseer
1. Leiding en Mentorskap
2. Bemagtiging
3. Effektiewe bestuur
4. Toeganklikheid
5. Gunstige werksomstandighede

4.3.1 Temas geïdentifiseer uit individuele onderhoude

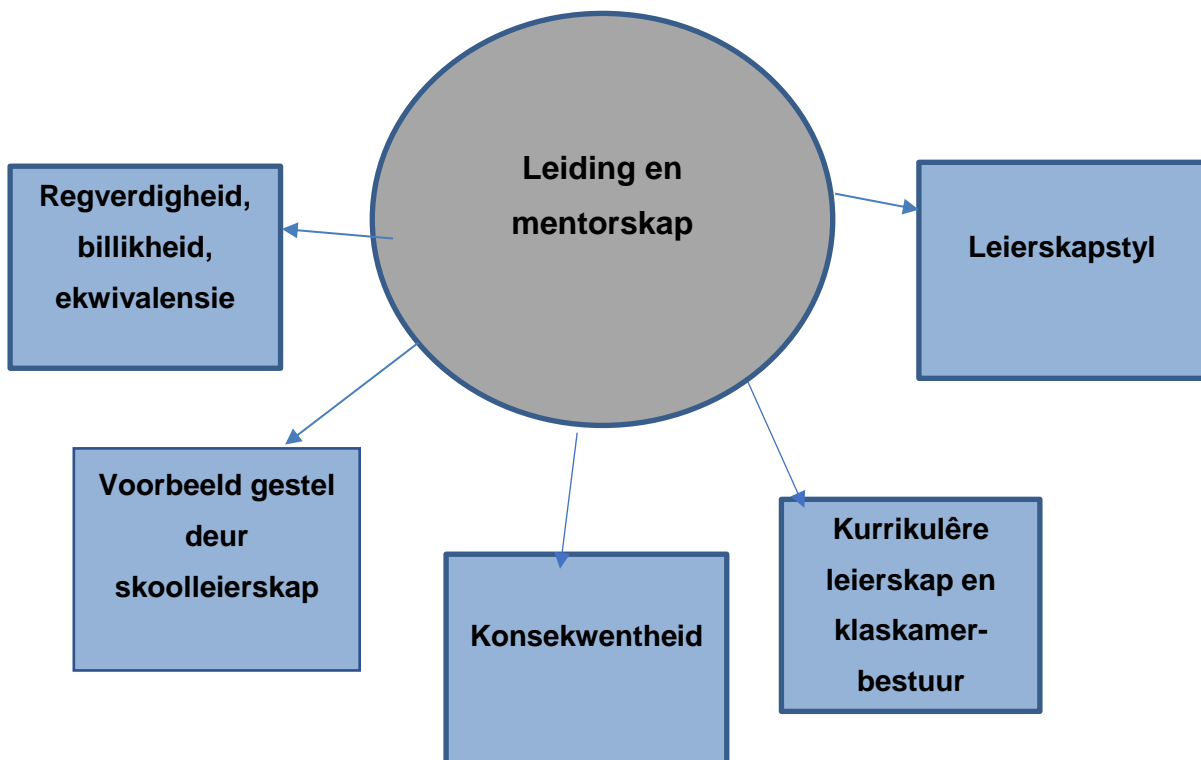
Die doel van die voorstelling (figuur 4.1) van die temas hieronder is om die rol te bevestig en ten toon te stel wat skoolleierskap ter motivering van Grondslagfase-onderwysers speel in belang van volhoubare akademiese verbetering.



Figuur 4-1: Grafiese voorstelling van Data-analise
 HOOFSTUK 4: DATA-ANALISE EN BESPREKING VAN DIE DATA

4.3.1.1 Leiding en mentorskap

Die geïdentifiseerde tema, bied van leiding en mentorskap deur die skoolleierskap-span, soos voorgestel in (figuur 4.1) word beskou as die eerste hooftema van die rol wat skoolleierskap speel ter motivering van Grondslagfase-onderwysers in belang van volhoubare akademiese verbetering. Met die identifisering van hierdie tema en die bespreking van die sub temas word die argument aangevoer dat skoolleiers met hulle rol as goeie leiers en mentors die motivering van Grondslagfase- onderwysers positief kan beïnvloed.



Figuur 4-2: Bied van leiding en mentorskap

Figuur 4.2 dien as 'n voorstelling van die aantal subtemas van die hooftema, leiding en mentorskap. Om die rol wat skoolleierskap speel tydens die motivering van Grondslagfase-onderwysers in belang van volhoubare akademiese verbetering te bepaal, het die navorser dit toepaslik gevind om die tema, bied van leiding en mentorskap deur die skoolleierskapspan aan Grondslagfase-onderwysers, eerstens te bespreek.

- Voorbeeld gestel deur skoolleierskap

In Hoofstuk 2 (2.4.2) word klem gelê op die belangrike rol wat skoolleierskap speel ter motivering van Grondslagfase-onderwysers, in die sin dat skoolleierskap 'n toonbeeld van motivering behoort

te wees vir die Grondslagfase-onderwysers (Dartley-Baah & Amoako, 2011). 'n Toonbeeld van goeie motivering kan volgens die SDT as eksterne motivering beskou word. Hierdie tipe eksterne motivering kan volgens die SDT ook as "outonoom" beskou word omdat 'n persoonlike waarde gekoppel kan word aan die uitvoering van 'n aktiwiteit. Daarteenoor kan introprojeksie ook plaasvind, en die Grondslagfase-onderwyser slegs gemotiveer word deur gevoelens van skuld wanneer sy/haar leierskap gemotiveerd is maar sy/hy nie is nie. Wanneer skoolleierskap vir die Grondslagfase-onderwyser 'n goeie voorbeeld van gemotiveerdheid stel, dien dit as goeie mentorskap van skoolleierskap, en beïnvloed dit die motivering van die Grondslagfase-onderwysers positief.

Uit die onderhoude wat met die deelnemers gevoer is, is die meeste deelnemers van mening dat motivering van Grondslagfase-onderwysers by die skoolleierskap begin en dat dit skoolleierskap se rol eerstens behoort te wees om 'n toonbeeld van motivering vir die Grondslagfase-onderwysers te wees. Die volgende aanhalings dien as bewyse hiervoor en staaf ook die bespreking in Hoofstuk 2 (2.4.2):

OW1,2: Die skoolleierskap behoort as 'n voorbeeld van motivering vir die onderwysers te dien.....sal ek ook meer gemotiveerd wees om my werk te wil doen.

Selfs die Departementshoofde stem hiermee saam, naamlik dat motivering by hulle as skoolleierskap-span begin, en dat hulle 'n toonbeeld van motivering behoort te wees vir die Grondslagfase-onderwysers:

DH1: Motivering kan ook oorspoel op ander mense. Die HOD dien as 'n voorbeeld vir die onderwysers. Wanneer die HOD nie gemotiveerd is nie.....sal dit die motivering van die onderwysers ook demp, en sal hul nie wil probeer om hul werk goed te doen nie, want dit gaan in elk geval "verkeerd" wees.

DH2:die onderwysers kyk op na 'n mens en hoe mens situasies hanteer, as hul sien ek doen nooit moderasie nie, gaan hul nie die nodigheid sien om hul werk te doen nie, want daar is niemand wat hul opcheck nie.

Die volgende Departementshoof het egter beskryf in watter opsigte skoolleierskap 'n toonbeeld van motivering kan wees en dat skoolleierskap 'n voorbeeld van motivering kan wees, bloot deur gemotiveerd te bly ten spyte van al die ekstrasieke faktore wat negatief inwerk op motivering. Deur heeltyd innoverend te dink, en jou onderrigstrategieë volgens die situasie aan te pas.

DH1:as jy 'n leier is, dien jy as 'n voorbeeld van motivering. Die onderwysers sien dat jy gemotiveerd is, en ook innoverend kan dink, ten spyte van al die ekstrasieke faktore. Die onderwysers wil dan ook graag soos jy wees om ten spyte van al die hindernisse gemotiveerd te kan bly.

Tydens die onderhoude het die skoolhoofde van die skole ook daarmee saamgestem dat motivering by hulle as die skoolleierskap-span begin:

SH2: ...ek moet 'n voorbeeld wees. As ek nooit by die skool gaan wees nie, en ook nooit betrokke is by die aktiwiteite van die skool nie, sal die onderwysers ook nie die noodigheid daarvan sien nie.

Daar is gevind dat die Grondslagfase-onderwysers van skool 1 redelik gemotiveerd is. Die volgende skoolhoof het gevoel dat die rede hiervoor mag wees, dat hy as 'n voorbeeld van motivering mag dien vir hierdie Grondslagfase-onderwysers:

SH1: Ek dink my onderwysers is gemotiveerd, omdat ek 'n voorbeeld van 'n positiewe houding vir die onderwysers is..... Alle oë is op my, en almal kyk altyd na die hoof en hoe hy optree.

Een van die deelnemers het ook aangedui dat daar 'n kringloop van motivering in die rangorde van die skool kan voorkom. Wanneer die hoogste gesag in die skoolomgewing nie gemotiveerd is nie, beïnvloed dit die ander belanghebbendes by die skool. Die volgende skoolhoof se aanhaling dien as bewys hier hiervan:

SH3:ek bestuur die HODS, wat weer die onderwysers bestuur. Wanneer ek nie gemotiveerd is nie, druk dit op my HODS af, en druk hul dit weer op die Grondslagfase-onderwysers af.

'n Skoolhoof as deelnemer het gemeld dat hy nie net vir die Grondslagfase-onderwysers 'n mentor behoort te wees nie, maar dat hy ook vir homself 'n mentor gekies het wat hom kan help en raad en leiding gee rakende leierskap. Die volgende dien as bewys hiervan:

H3: Ek het ook vir myself 'n mentor gekies van 'n ander skool wat my raad en leiding kan gee oor Leierskap. Dit help ook om self iemand te hê wat mens net 'n bietjie raad en leiding kan gee en kan hou op die regte pad.

Dit is belangrik dat skoolleierskap daarvan bewus moet wees dat die motivering van Grondslagfase-onderwysers eerstens by hulle as die skoolleierskap-span begin. Skoolleierskap se rol behoort te wees om 'n toonbeeld van motivering te wees. Die rede waarom die meeste onderwysers, soos blyk uit die onderhoude, nie gemotiveerd is nie, is dat die leierskap self nie gemotiveerd is nie. Wanneer die Grondslagfase-onderwysers sien dat moderering nooit plaasvind nie, en die Departementshoofde nie betrokke by die aktiwiteite van die skool is nie, sal die Grondslagfase-onderwysers ook nie gemotiveerd wees nie. Die hoogste gesag (die skoolhoof) druk sy/haar motiveringsvlak op die Departementshoofde af, en hulle druk dit weer op die Grondslagfase-onderwysers af. Wanneer die ongemotiveerdheid van die hoogste gesag af onder toe deursyfer, veroorsaak dit dat die leerders in die klaskamer nie presteer nie, omdat die Grondslagfase-onderwysers nie gemotiveerd genoeg is om moeite te doen sodat hierdie leerders kan presteer nie. Hierdie ongemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers veroorsaak dan dat volhoubare akademiese verbetering nie moontlik is nie. Uit die onderhoude blyk dit dat die skoolleiers nie besef dat motivering by hulle as die skoolleierskap-span begin nie, en daarom ook nie moeite doen om aan die Grondslagfase-onderwysers 'n voorbeeld te stel nie.

- Leierskapstyl

'n Leierskapstyl is die gedragspatroon wat deur die leier gevolg word om die gedrag van ander mense te beïnvloed (Armander, 2013). Soos verskeie situasies verskillende uitkomstes verwag, moet leiers hul eie leierskapstyl kan aanpas by die behoeftes van die situasie om sukses te kan behaal (Armander, 2013). Sekere leierskapstyle is bevorderlik vir die motivering van werknemers, maar ander weer nie (§2.4.2) Om sukses in hul leierskap te behaal, is dit vir skoolleiers belangrik om bewus te wees van hul eie leierskapstyle en hoe hierdie style positief of negatief inwerk op die motivering van onderwysers. Leierskap word in Herzberg se teorie as een van die higiëne-faktore beskou. Wanneer skoolhoofde en departementshoofde leierskapstyle handhaaf wat bevorderlik van aard is vir die motivering van die onderwysers, is die onderwysers meer gemotiveerd. Goeie leiding en mentorskap kan deur die skoolleiers aan die Grondslagfase-onderwysers gebied word deur leierskapstyle te handhaaf wat bevorderlik is vir die motivering van die Grondslagfase-onderwysers.

Die volgende deelnemer het beskryf wat skoolleierskap se rol behoort te wees met betrekking tot die motivering van Grondslagfase-onderwysers, verwysend na die tipe leierskapstyl wat skoolleierskap handhaaf:

OW4,2: Leierskap moet verseker hul leierskapstyl evalueer en kyk of dit positief is ten opsigte van motivering van die onderwysers.

Uit die onderhoude het dit geblyk dat outokratiese en nie-deelnemende leierskapstyle 'n negatiewe effek het op die motivering van die onderwysers, soos aangedui deur die volgende aanhalings:

OW3: Ons skool beskik oor 'n Outokratiese leierskapstyl, besluite word geneem en net op die onderwysers afgedwing. Hierdie leierskapstyl beïnvloed die motivering van die onderwysers negatief, omdat onderwysers se opinies nie in ag geneem word nie, en die onderwysers dan voel, dit help nie hul probeer 'n bydrae maak nie.

OW3,2: Sekere leierskapstyle maak dat onderwysers nie gemotiveer word nie. As die leierskap healtyd gaan kritiseer en lelik wees met die onderwysers, gaan die onderwysers nie gelukkig wees en iets terug wil doen vir die skool nie en ook nie die kinders nie.

OW2:as daar byvoorbeeld van 'n Hitler tipe leierskapstyl gebruik gemaak word, is dit demotiverendonderwysers nie met nuwe idees vorendag kom nie, want hul weet dit gaan in elk geval afgeskiet word, en ook te bang wees om iets te sê.

DH1: slegs die Hoof en die voorsitter van die beheerliggaam al die besluite in die skool. Hul neem besluite sonder om die opinies van ander rolspelers in ag te neem nie. Daar is sommige gevalle wat ons opinies gevra word..... Word net gehoor en nie toegepas nie.....maak dat onderwysers nie 'n gevoel van behoort in die skoolomgewing ervaar nie.

Mense is unieke wesens met unieke persoonlikhede, en mense, afhange van hul persoonlikhede, kan byvoorbeeld meer neig na 'n demokratiese leierskapstyl as na outokratiese leierskapstyl, en andersom (Cassie, 2011). Leiers kan die styl waarna hulle die meeste neig, aanpas by die organisasie se behoeftes, maar dit sal moeilik wees vir leiers om 'n algehele nuwe styl aan te neem. Dit is nodig vir leiers om hul eie sterkpunte te evalueer en dit as die beginpunt te stel. Mense groei en verander ook mettertyd. Namate hulle ervaring opdoen, kom die leiers agter wat ten opsigte van die motivering van onderwysers werk, en wat nie (Armander, 2013). Uit die onderhoude is daar deur die navorser afgelei, dat skoolleierskap nie oor die nodige kennis beskik oor die verskillende tipes leierskapstyle en hoe dit kan bydra tot die motivering van die onderwysers nie. Skoolleierskap dink verskillende leierskapstyle is net van toepassing op leiers in die besigheidswêreld.

- Kurrikulêre leierskap en klaskamerbestuur

Persone wat in die leierskapposisies van skole aangestel is, beskik in die meeste gevalle oor baie jare se ervaring rakende onderrig en leer. Hulle beskik oor die nodige kennis om aan Grondslagfase-onderwysers raad te gee rakende die beplanning van onderrig- en leeraktiwiteite vir die Grondslagfase-leerders (Malik & Naeem, 2013). Wanneer skoolleierskap leiding gee op die kurrikulêre en klaskamergebied, word dit beskou as goeie mentorskap. Die Grondslagfase-onderwysers word beter gemotiveer daardeur omdat aan hulle gedemonstreer word wat van hulle verwag word ten opsigte van die kurrikulum, sowel as in die klaskamer.

Tydens die onderhoude is daar deur die navorser gevind dat een van die grootste redes vir die gedemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwysers is dat skoolleierskap, hoofsaaklik die Departementshoofde, min raad en leiding gee met betrekking tot onderrig- en leeraktiwiteite asook basiese klaskamerpraktyke. Die volgende aanhalings dien as bewyse hiervan:

OW4,2: Ek is nie baie gemotiveerd nie, die leierskap help ons nie baie nie.....as nuwe onderwyser, wat nou net uit universiteit stap, en in die diep kant ingegooi word en jy niks verstaan wat jy met die leerders voor jou moet doen nie, en daar is niemand om jou te help nie, demotiveer dit jou baie.

OW3:wanneer 'n mens 'n probleem het met 'n kind in 'n mens se klas en mens geen raad of leiding kry van bo af nie.

OW1,2:.....die skoolleierskap wat nie die onderwysers bystaan en ondersteun nie. Die skoolleierskap doen ook nie moeite om die struikelblokke wat onderwysers ervaar in die klaskamer te help oorkom nie.

Uit die onderhoude het dit duidelik na vore gekom dat die Departementshoofde direk ("hands-on") betrokke moet wees by onderrig- en leeraktiwiteite van die skool. Die Departementshoofde behoort klasbesoeke af te lê by die Grondslagfase-onderwysers en ook les-evaluerings doen. Op

hierdie manier kan die Departementshoof in samewerking met die hoof raad gee oor watter veranderinge die Grondslagfase-onderwyser in sy/haar klaskamer kan aanbring sodat die leerders beter en volhoubaar kan presteer. Wanneer die Grondslagfase-onderwysers weet waarop hulle kan verbeter, en met meer raad en leiding deur skoolleierskap toegerus word, word die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwysers bevorder. Die volgende aanhalings dien as bewyse hiervan:

OW1: Die rol van skoolleierskap behoort ook te wees om "hands-on" betrokke te wees by die onderwysers. Die skoolleierskap moet soms insit by lesse en raad vir onderwysers kan bied oor verskillende onderrigstrategieë.....Die skoolleierskap beskik gewoonlik oor meer onderrigervaring as die meeste onderwysers, en daarom kan hul goeie raad bied.

Uit die terugvoer van die deelnemers wat hulleself as gemotiveerd beskou, is hul hoë vlakke van motivering toe te skryf aan skoolleierskap wat direk ("hands-on") betrokke is by die Grondslagfase-onderwysers en die leerders. Die departementshoofde se direkte betrokkenheid manifesteer op die bied van raad rakende die beplanning van onderrig- en leeraktiwiteite en bywoning van lesse van die onderwysers met die doel om hulle te evalueer. Die volgende aanhalings dien as bewyse hiervan:

OW2: Die leierskap doen gereeld klasbesoeke, dit help want dan weet hul wat in die klasse aangaan, en dit is ook lekker as die hoof daar kom sit, want dan kan hy ook sien 'n mens doen moeite in die klas. Ons leierskap is baie betrokke by ons.

OW2,2:ons Hoof en HODS is baie betrokke by ons, en doen klasbesoeke. Hul bied ook raad en leiding vir ons.

'n Skoolhoof as deelnemer wat sy Grondslagfase-onderwysers as gemotiveerd beskou, het die volgende opmerking daarvoor gemaak:

H3: Ek doen klasbesoeke om die onderwysers te motiveer en gee raad waar nodig. Ek kry terugvoering van HODS oor die stand van die onderwysers se motivering en spreek motiveringsprobleme aan.

Uit die onderhoude met die deelnemers is gevind dat die "hands-on" betrokkenheid van skoolleierskap by die Grondslagfase-onderwysers 'n sterk rol speel ten opsigte van hul gemotiveerdheid, en dat skoolleierskap, veral die departementshoofde, versuim om "hands-on" betrokke te wees by die Grondslagfase-onderwysers. Die rede hiervoor mag wees dat skoolleierskap dink dat die onderwysers self regkom, omdat hulle nie noodwendig om hulp vra nie. Raad en leiding rakende onderrig- en leeraktiwiteite en lesevaluering deur skoolleierskap het tot gevolg dat die Grondslagfase-onderwysers presies verstaan watter onderrigstrategieë werk om die leerders beter te laat presteer. Skoolleierskap kry ook op hierdie manier 'n duidelike aanduiding van die stand van die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwysers in die skool, en kan dan ook strategieë ontwikkel om die motiveringsprobleme in klasverband te

ondervang. Skoolleierskap weet ook dan op watter gebiede die Grondslagfase-onderwysers meer aangemoedig moet word.

- Konsekwentheid

Konsekwentheid sluit ook aan by die volgende paragraaf oor gelykheid. Leiers demonstreer konsekwentheid wanneer werknemers so gelyk as moontlik hanteer word. Skoolleierskap verseker konsekwentheid wanneer beloftes wat gemaak is, deurgevoer word en dat almal ewe hard werk. Dit manifesteer verder ook wanneer dieselfde verwagtinge en reëls vir hulleself geld as vir die werknemers. Konsekwentheid behels verder dat reëls wat neergelê is deurlopend geld en deurdat streng by datums waarop daar in die werkplek ooreengekom is, gehou word (MTD Training Academy, 2010). Wanneer konsekwentheid in die skoolomgewing heers, is dit 'n teken van goeie leiding en mentorskap van skoolleierskap. Grondslagfase-onderwysers word beter gemotiveer wanneer konsekwentheid in die skoolomgewing heers en daar streng by datums en reëls gehou word

Dit blyk uit die terugvoer van deelnemers dat waar skoolhoofde en departementshoofde nie konsekwent is in hul leierskap en optrede nie, dit die Grondslagfase-onderwyser se gemotiveerdheid negatief beïnvloed, soos aangetoon deur die volgende:

OW3,2: leierskap moet regverdig en konsekwent wees. Dikwels gebeur dit dat die hoof byvoorbeeld sê hy gaan ons aanspreek oor ons kleredrag, dan doen hy dit so vir 'n week en dan vergeet hy weer daarvan...leierskap hou ook nie by die jaarbeplanning nie, eenkeer kom doen hul die moderering op die regte datums en ander keer nie..... demotiveer mens baie.....jy weet nooit waar jy met hul staan en wanneer om hul ernstig op te neem en wanneer nie.

Die volgende dui op die verantwoordelikheid van die skoolhoofde om te verseker dat konsekwentheid wel in die skole gehandhaaf word:

OW3,2:leierskap streng by datums van aktiwiteite en moderering hou en nie daarvan afwyk nie. Die skoolleierskap moet ook nie sê hul gaan iets doen en dit dan nie doen nie. Die onderwysers gaan naderhand weet die leierskap "praat" net en hul nie ernstig opneem nie.

H1:skoolleierskap moet deurentyd konsekwent bly en die nodige stappe neem as iemand nie gehoorsaam is nie. Op die manier kry jy ook jou onderwysers om jou ernstig op te neem. Alles sal dan glad verloop in die skoolomgewing want konsekwentheid kan ook partykeer gesien word as streng. En die onderwysers onder jou duim hou.

Uit die onderhoude het dit na vore gekom dat dit die skoolhoofde se verantwoordelikheid behoort te wees om toe te sien dat konsekwentheid in die skoolomgewing gehandhaaf word. Daar is ook bevind dat die skoolhoofde nie altyd toesien dat konsekwentheid in die skoolomgewing gehandhaaf word nie en daar dikwels nie by datums soos beplan, gehou word nie, of dat alle onderwysers nie dieselfde straf ontvang vir 'n sekere wangedrag nie. Die rede hiervoor mag wees

dat die handhawing van konsekwentheid in die skoolomgewing 'n baie moeilike taak is, veral wanneer die skoolomgewing multikultureel van aard is.

- Regverdigheid, billikheid en ekwivalensie

Regverdigheid verwys daarna dat regverdig en onpartydig opgetree word – dit doen wat regverdig en reg is. Billikheid behels die voorwaarde om gelyk op te tree ten opsigte van gehalte, waarde en intensiteit – die voorwaarde om werknemers gelyk ten opsigte van menswaardigheid, rangorde of voorregte te behandel. Ekwivalensie daarteenoor, dui daarop dat ekwivalent opgetree word rakende belangrikheid, betekenisvolheid en waarde van die werknemers (Hererra, 2007). Volgens Herzberg se teorie word die bevordering van gelykheid in die skoolomgewing deur skoolleierskap as die tweede higiëne-faktor beskou. Wanneer regverdigheid, billikheid en ekwivalensie vir skoolleierskap as prioriteit-elemente in die skoolomgewing beskou word, dien dit as 'n voorbeeld van goeie leiding en mentorskap deur skoolleierskap. Wanneer regverdigheid, billikheid en ekwivalensie in die skoolomgewing deur skoolleierskap gewaarborg word, is die Grondslagfase-onderwysers meer gemotiveerd omdat hulle altyd as menswaardig beskou sal word met gelyke regte.

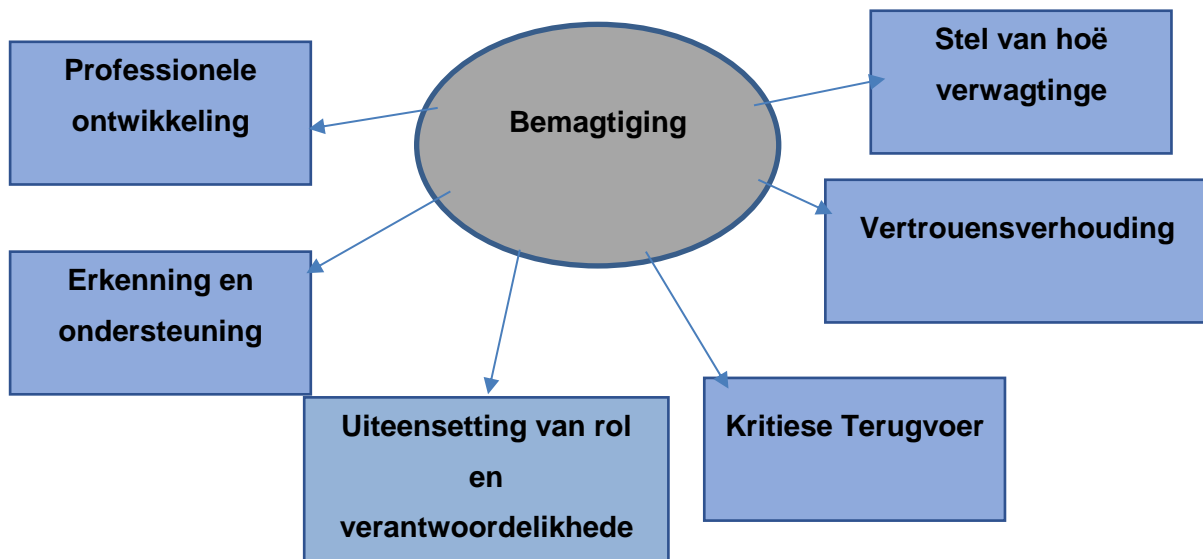
Die navorser het tydens die onderhoude daarna gestreef om meer te wete te kom van wat Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid negatief beïnvloed met die oog daarop om sodoende ook die rol van leierskap te bepaal. Wat vir die navorser opmerklik was, is dat daar onregverdigheid in skole heers waar die onderhoude plaasgevind het en dat dit negatief op die onderwysers se motivering inwerk:

OW2,2:as hul nie almal gelyk hanteer nie, en party onderwysers voortrek. Sommige van die leierskap trek byvoorbeeld hul eie kultuur se mense voor, of die wat van dieselfde geloof is. Byvoorbeeld ons werk op 'n 6-dag siklus. Die een onderwyser het al haar klasse voor pouse sodat indien een van die dae op 'n Vrydag val en sy moet gaan bid, dat dit moontlik is. Ek voel nie dit is regverdig nie.

OW1: 'n voorbeeld hiervan te maak is laat kom in die oggende. Slegs sommige Onderwysers word aangespreek oor laat kom as wangedrag, en die res van die onderwysers kom weg met die wangedrag. Onderwysers word dus nie onder dieselfde kamp geskeer nie.

Dit word uit bo-aangehaalde menings duidelik dat sommige skoolleierskapslede nie regverdigheid in die skoolomgewing na behore prioritiseer nie. Regverdigheid dra dus by tot die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers. Skoolleierskap moet hierdie aangeleentheid ernstig opneem aangesien gelykheid in die Suid-Afrikaanse Grondwet ook vervat is en as 'n basiese mensereg beskou word. Die deelnemers het ook aangedui dat hierdie gelykheid ook konsekwent behoue moet bly, asook alle ander formaliteite wat aan die Grondslagfase-onderwysers deurgegee word.

4.3.1.2 Bemagtiging



Figuur 4-3: Bemagtiging

Figuur 4.3 dien as 'n voorstelling van die subtemas van die hoofteema, bemagtiging. Om die rol wat skoolleierskap speel ter motivering van Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering te bepaal, het die navorser dit toepaslik gevind om die teema, *bemagtiging van die Grondslagfase-onderwysers deur skoolleierskap*, te bespreek. Met die identifisering van hierdie teema en die bespreking van die subtemas word die argument aangevoer dat skoolleiers die motivering van Grondslagfase-onderwysers positief kan beïnvloed indien hulle die Grondslagfase-onderwysers beter bemagtig. Die maniere waarop die skoolleiers die onderwysers meer kan bemagtig word in die volgende subtemas bespreek:

- Uiteensetting van rol en verantwoordelikhede

Van die beste leiers kommunikeer duidelik aan sy/haar werknemers hul rol en verantwoordelikhede in die werkplek (Armander, 2013). Grondslagfase-onderwysers word gedemotiveer wanneer hulle nie weet wat hul rol en verantwoordelikhede in die skoolomgewing is nie. Wanneer skoolhoofde Grondslagfase-onderwysers nie duidelik inlig oor wie vir wat verantwoordelik is nie, kom verwarring en konflik dikwels onder die onderwysers voor. Byvoorbeeld, wie die eksamenvraestelle moet ontvang, wie moet toesien dat die skoolpatrollies hul deel doen, wie verantwoordelik is vir die sport in die skool. Wanneer die rolle en verantwoordelikhede van Grondslagfase-onderwysers uiteengesit is, word die onderwysers bemagtig, wat bydra tot hul gemotiveerdheid.

Die volgende deelnemer se mening was die volgende, toe daar tydens die onderhoud gevra is wat skoolleierskap behoort te doen om onderwysers beter te motiveer:

OW4:.....leierskap moet komitees stig en onderwysers indeel volgens al die fasette van die skoolomgewing.....leierskap moet graadhoofde kies wat verantwoordelik is vir al die administratiewe take van elke graad.... leierskap ook komitees skep soos fondsinsamelings, revue, veiligheid, sosiaal, sport, akademie, bosberaad ens.....elke komitee 'n voorsitter hê, met klomp onderwysers wat onder hom/ haar werk..... die werk en verantwoordelikhede verdeel onder die onderwysers.....sommige onderwysers nie hulself doodwerk en die ander doen niks nie.....die onderwysers motiveer om hul kant te bring.

Die navorser het tydens die onderhoude by bogenoemde skool opgemerk dat daar geen definitiewe struktuur in die skoolomgewing bestaan waarvolgens die rol en verantwoordelikhede van elke onderwyser uiteengesit is nie. Die rede hiervoor kan moontlik wees dat daar 'n beperkte aantal hulpbronne beskikbaar is, en die skoolhoof en departementshoofde nie noodwendig weet hoe om struktuur vir Grondslagfase-onderwysers te skep as genoegsame hulpbronne ontbreek nie.

'n Ander deelnemer het ook aangedui dat wanneer rol en verantwoordelikhede nie aangedui is nie, dit daarop uitloop dat niemand iets doen nie, en sommige onderwysers op ander onderwysers wat wel die werk doen, se rûe ry, en net vir die beplanning van lesse by hulle vra. Die volgende dien as bewys hiervan:

OW3,2:..... leierskapsisteme in plek is, sal die onderwysers gelukkiger wees, en sal die leerders beter presteer.....onderwysers gaan presies weet wat hul verantwoordelikhede in die skool is. As ek skooltoe kom en nie lekker weet waar om te vat en waar om te los, en wat ek wanneer moet doen nie, wil ek sommer net niks doen nie. Sommige onderwysers sal ook op ander se rûe ry rakende lesbeplanning.....beter om saam te besluit wie beplan wat.

Tydens die onderhoude het die navorser bevind dat skoolleierskap 'n belangrike rol speel ten opsigte van die uiteensetting van rol en verantwoordelikhede in die skoolomgewing en dat dit tot beter struktuur in die skoolomgewing bydra en ook die onderwysers bemagtig, wat weer die gemotiveerdheidsvlak van die onderwysers verhoog. Die navorser het ook bevind dat skoolleierskap in die skole waarby die onderhoude gevoer is, nie altyd die rolle en verantwoordelikhede van die onderwysers uiteensit nie, en die onderwysers dan deurmekaar raak oor wat hulle behoort te doen en wat nie.

- Kritiese terugvoer

Wanneer die skoolleierskap ingesit het by lesse van die onderwysers is dit belangrik om terugvoer aan die onderwysers te gee rakende aspekte waarop verbeter kan word (Malik & Naeem,

2013:1031). Hierdie terugvoer sluit ook direk aan by die IQMS (Integrated Quality Management System). Terugvoer vind plaas wanneer 'n mens waardevolle inligting bekom oor hoe jy presteer met betrekking tot 'n sekere doelwit wat bereik moet word. Die doel van terugvoer aan 'n personeellid is sodat die persoon inligting kan bekom oor sy/haar prestasie met die doel om prestasie te bevorder (Fonseca, Carvalho, Conboy, Valente, Gama, Salema & Fiúza, 2015). Wanneer skoolleierskap kritiese terugvoer aan die Grondslagfase-onderwysers gee, bemagtig dit die Grondslagfase-onderwysers in die sin dat hulle dan weet waarop hulle kan verbeter en wat die plan van aksie vorentoe is. Dit is juis wanneer kritiese terugvoer aan die Grondslagfase-onderwysers gegee word, dat dit die gemotiveerdheid van hierdie onderwysers bevorder. Elke persoon wil tog van tyd tot tyd weet hoe hy/sy vaar op sy werksgebied en waarop daar verbeter kan word. Niemand wil net aanhou onderrig gee en nie weet of hy/sy op die regte pad is of nie. Die Departementshoofde sit soms tydens IQMS in by lesaanbiedings in die onderwysers se klasse en ken dan 'n punt toe volgens die aanbieding en gee ook terugvoer aan die onderwysers oor die aspekte van hul onderrig in die klaskamer.

Die navorser het bevind dat sommige Departementshoofde volgens die deelnemers baie min of geen terugvoer aan die Grondslagfase-onderwysers gee nie. Die Departementshoofde vul slegs die klasmodererings- en lesevalueringsdokumente in omdat die Departement dit van hulle vereis, en nie omdat hulle dit beskou as 'n manier om hul onderwysers te ontwikkel of gemotiveerd te hou nie. Die volgende aanhalings dien as bewys hiervan:

DH2:om kritiek te verskaf waar nodig, maar kritiek wat opbouend is.....Onderwysers moet net terugvoering ontvang tydens IQMS nie.....moet deur die jaar kan weet waarop hul kan verbeter. Dit sal hul meer motiveer. Sommige Skoolleierskap "copy" in elkgeval net laasjaar se IQMS papiere en maak hier en daar nodige veranderings.....woon nie eers fisies die lesse van die onderwysers by nie, sodat hul die nodige aanbevelings kan maak en terugvoering verskaf nie.

OW1: Die rol van skoolleierskap behoort ook kritiek te wees. Om terugvoering aan onderwysers te gee rakende hul swakpunte en areas waarop hul kan verbeter.

DH2: Ek probeer om altyd positiewe en opbouwende terugvoering aan die onderwysers te gee. Dit is belangrik dat die kritiek positief aangewend word, en sodat onderwysers presies weet waarop hul kan verbeter

'n Deelnemer aan die studie wat as gemotiveerd beskou word, is van mening dat hulle skool se departementshoofde aan die vereistes van hulle rol voldoen met betrekking tot die motivering van die Grondslagfase-onderwysers omdat die Departementshoofde positiewe en opbouwende terugvoer gee oor moderering wat gedoen is. Die volgende aanhaling dien as bewys hiervan:

OW2: ons skoolleierskap voldoen aan hul rol rakende motivering; ons HOD skryf byvoorbeeld altyd opbouwende kommentaar op ons moderering.....

Die navorser het uit die onderhoude gevind dat terugvoer aan die Grondslagfase-onderwysers deur die Departementshoofde 'n belangrike rol speel ter motivering van hierdie onderwysers. Wanneer positiewe kommentaar en opbouende kritiek geskryf word op die post-modereringsdokumentasie, voel die onderwysers meer gemotiveerd, en bevorder dit volgens die SDT intrinsieke en outonome motivering. Skoolleierskap ervaar ook dat die Grondslagfase-onderwysers meer gemotiveer word wanneer daar by lesse in die klaskamer ingesit word, en terugvoer rakende die les aan die onderwysers gegee word. Dit blyk ook uit die onderhoude dat kritiese terugvoer van les-observasies net tydens IQMS geskied en nie deurlopend deur die jaar nie. Kritiese terugvoer word in sommige gevalle geensins aan die Grondslagfase-onderwysers gegee nie.

- Professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling van hoë gehalte is belangrik vir skole. Daar is gevind dat volhoubare akademiese prestasie in die onderwys nie kan plaasvind met die afwesigheid van professionele ontwikkeling nie. Professionele ontwikkeling is 'n aaneenlopende proses, omdat ons in 'n veranderende wêreld lewe (OECD, 2009). Grondslagfase-onderwysers sal nooit kan sê dat hulle volleerd is rakende onderrig nie. Wanneer Grondslagfase-onderwysers vir professionele ontwikkeling gestuur word, bemagtig dit die onderwysers in die sin dat hulle dan oor meer kennis en vaardighede beskik om die leerders te onderrig. Die Grondslagfase-onderwysers se motiveringsvlak word ook verhoog wanneer hulle vir professionele ontwikkeling gestuur word. Die onderwysers se motivering word bevorder omdat hulle dan oor nuwe kennis en vaardighede beskik wat hulle kan aanwend om die leerders te onderrig. Hulle sou voorheen moedeloos geraak het oor sekere aspekte van die kurrikulum, omdat hulle vroeër nie geweet het hoe om sekere konsepte vir die leerders aan te bied nie.

Uit die onderhoude is gevind dat sommige Grondslagfase-onderwysers gefrustreerd raak wanneer hulle worstel met 'n bepaalde aspek van die onderwys en daar niemand is wat hulle daarmee kan help nie. Sommige van die nuut aangestelde onderwysers wat pas uit die universiteite kom, worstel ook om hul voete te vind en om die teorie by die praktyk uit te bring. Die volgende dien as bewyse hiervan:

OW4,2: As jy 'n nuwe onderwyser is, wat nou net uit die universiteit stap en in die diepkant ingegooi word, en jy niks verstaan wat jy met die leerders voor jou moet doen nie, en daar is niemand om jou te help nie, word jy gedemotiveerd.

Die bywoning van werkswinkels sluit direk aan by die SACE-program waarby onderwysers 'n sekere aantal punte binne 'n siklus van drie jaar moet behaal . Die volgende deelnemer se aanhaling ondersteun hierdie aspek:

DH 2: ek dink ook ons moet ons onderwysers op werksinkels stuur, waar hul sekere vaardighede kortkom. Die werksinkels wat bygewoon word, tel in elk geval SACE punte. Die feit dat dit vir jou SACE Punte tel sal ook die onderwysers motiveer om dit by te woon, en dan doen die onderwysers terselfdertyd nuwe ervaring en kennis op.

Die volgende skoolhoof voel dit is die Departementshoofde se rol om die onderwysers wat werksinkels behoort by te woon te identifiseer. Die rede waarom die betrokke skoolhoof so voel kan moontlik wees dat die Grondslagfase Departementshoofde direk by die Grondslagfase-onderwysers betrokke is, en ook die Grondslagfase-onderwysers se werk en klaskamers modereer; dus makliker kan agterkom dat 'n onderwyser sekere vaardighede kortkom:

H3: Die skoolleierskap moet ook die onderwysers vir professionele ontwikkeling stuur waar kennis nog benodig word. Dit behoort die HODS se rol te wees om die onderwysers te identifiseer wat kennis benodig. Die HODS behoort kennis te dra van al die tipe werksinkels en waar dit gehou word.

'n Ander deelnemer het weer die belangrikheid van die aanmoediging van Grondslagfase-onderwysers vir verdere onderrig en opleiding aangedui. Die rede hiervoor kan moontlik wees dat wanneer Grondslagfase-onderwysers verder studeer, hulle oor 'n breër kennisbasis van die gebied beskik, wat hulle dan ook meer selfvertroue gee, wat ook weer bydra tot 'n hoër gemotiveerdheidsvlak by hulle. Die navorser het ook tydens die onderhoude waargeneem dat onderwysers maklik begin voel dat hulle stagneer:

SH2: Dit is belangrik om onderwysers aan te moedig om verder te studeer. Verdere studies gee hul weer daai nuwe woema en motivering omdat hul nou oor breër kennis beskik. Dit gee hul ook 'n gevoel dat hul weer iets bereik het.

Daar is gevind dat professionele ontwikkeling 'n fundamentele rol speel wanneer dit by die Grondslagfase-onderwysers se motivering kom. Ons lewe in 'n veranderende wêreld en Grondslagfase-onderwysers behoort lewenslange leerders te wees. Die nuwe kennis kan die onderwysers net motiveer, en die lesaanbiedingsproses vergemaklik. Dit is daarom belangrik dat skoolleierskap Grondslagfase-onderwysers wat professionele ontwikkeling benodig, moet identifiseer. Skoolleierskap se aanmoediging van Grondslagfase-onderwysers vir verdere opleiding en studies speel ook 'n belangrike rol by die motivering van die onderwysers. Wanneer Grondslagfase-onderwysers vir professionele ontwikkeling gestuur word of wanneer hulle verder studeer op die gebied van onderwys word die onderwysers verder bemagtig. Die afleiding wat die navorser tydens die onderhoude gemaak het, is dat skoolleierskap nie professionele ontwikkeling belangrik ag nie. Die rede hiervoor kan moontlik wees dat die werksinkels wat vir die onderwysers aangebied word, nie op die nodige standaard is nie, en dit tyd onnodig gemors word deur die onderwysers daarheen te stuur. 'n Ander afleiding wat die navorser gemaak het, is dat skoolleierskap ook nie die Grondslagfase-onderwysers aanmoedig om verder te studeer nie omdat dit nie regtig 'n verskil aan hul salarisse sal maak nie. Die meeste skoolleiers kyk die

feit mis dat verdere studies kennis verbreed en dat 'n salarisverhoging eintlik net 'n byvoordeel sou wees.

- Erkenning en ondersteuning

Erkenning is die identifisering of lofprijsing wat aan iets of iemand gegee word. Werknemers moet vir goeie werk en hul bydrae tot die organisasie (die skool in hierdie geval) erken en ook beloon word. Erkenning behels ook die formele of informele erkenning van 'n persoon of span se gedrag wat met die organisasie se waardes asook die doelwitte daarvan ooreenstem en ook vir buitengewone prestasies (Alam, *et al.*, 2013). Waardering is 'n fundamentele menslike behoefte. Werknemers reageer op waardering wat deur erkenning betoon word deur hul produktiwiteit te verhoog. Die werknemers is ook dan gemotiveerd om hierdie goeie werk deurlopend te handhaaf. Daar is ook deur studies bewys dat die gebrek aan erkenning tot die onderprestasie van menslike kapitaal in organisasies lei (Alam, *et al.*, 2013). Soos leerders daarvan hou om erkenning van hul onderwysers te ontvang is dit ook vir skoolleierskap belangrik om hul deel te doen deur om genoeg erkenning vir goeie werk aan die Grondslagfase-onderwysers te gee (Dartley-Baah & Amoako, 2011). Erkenning maak deel uit van die SDT se ekstrinsieke motivering. Wanneer 'n onderwyser net gaan hard werk om erkenning te ontvang, sal sy motivering ekstern wees wat nie ideaal en ook nie volhoubaar in die langtermyn sal wees nie. Geïntegreerde regulering word ook tydens die ontvang van erkenning gefasiliteer. Die implikasie is dus dat wanneer eksterne regulering vir die onderwyser nie bestaan nie, die onderwyser nie gemotiveerd sal wees om sy/haar werk te doen en die leerders te onderrig nie. Erkenning word ook beskou as die tweede motiveerder in Herzberg se teorie. Wanneer die Grondslagfase-onderwysers genoeg erkenning en ondersteuning van skoolleierskap ontvang, bemagtig dit die onderwysers in die sin dat hulle goed sal voel oor hul werk en hierdie goeie werk sal voortsit. Wanneer erkenning deur die onderwysers ontvang word, word die onderwysers se gemotiveerdheidsvlak positief beïnvloed.

Van die Grondslagfase-onderwysers wat hulleself as gedemotiveerd beskou, het dit toegeskryf aan 'n gebrek aan erkenning in die skoolomgewing:

OW1,2: Die skoolleierskap waardeer nie die moeite wat mens vir die skool insit nie, en kry soms ook nie eers 'n dankie vir goeie werk nie. Dit maak ook dat mens nie goeie werk wil lewer nie.

OW:4,2:..... wanneer daar nooit dankie gesê word as jy iets vir die skool doen nie

OW3: Ek dink onderwysers moet erkenning en belonings ontvang vir goeie werk. Daar is 'n tekort aan erkenning vir onderwysers.

Die rol van skoolleierskap behoort te wees om erkenning aan Grondslagfase-onderwysers te gee. Die rede vir die deelnemer se opmerking kan moontlik wees dat skoolleierskap as die leiers van die onderwysers aangestel is, en dit juis hulle is wat moet omsien na hul mense se behoeftes.

Die volgende toon die rol van erkenning deur skoolleierskap by die gemotiveerdheid van onderwysers:

OW3,2: Ek dink Skoolleierskap se rol is om vir onderwysers erkenning te gee vir goeie werk.

OW2: Daar moet ook erkenning en belonings aan onderwysers gebied word deur die skoolleierskap.

OW2,2:.....waardering vir die onderwysers van die skool moet getoon word. Erkenning moet ook aan die onderwysers gegee word deur die skoolleierskap.

Daar is gevind dat erkenning 'n fundamentele rol speel tydens die motivering van Grondslagfase-onderwysers, en dat die skoolleierskap direk in die posisie is om hierdie rol te kan vervul. Uit die data word dit duidelik dat daar by sommige van die geselekteerde skole 'n gebrek aan erkenning van die van die kant van die skoolleierskap-span ondervind word.

- Bou van vertrouensverhouding deur skoolleierskap

'n Beheerde kultuur in 'n organisasie is baie skadelik vir enige organisasies. 'n Sterk demotiverende impak word deur werknemers ervaar wanneer hulle nie vertrou word om soos verantwoordelike volwassenes op te tree nie (Armander, 2013). Wanneer werknemers nie vertrou word nie, voel hulle dat hulle ondermyn word. Wantroue verhoed die werknemers om innoverend te wees. Niks kan werknemers meer motiveer en bemagtig as wanneer hulle voel dat hulle vertrou word en dat daar op hulle staatgemaak word om die regte besluite te neem nie:

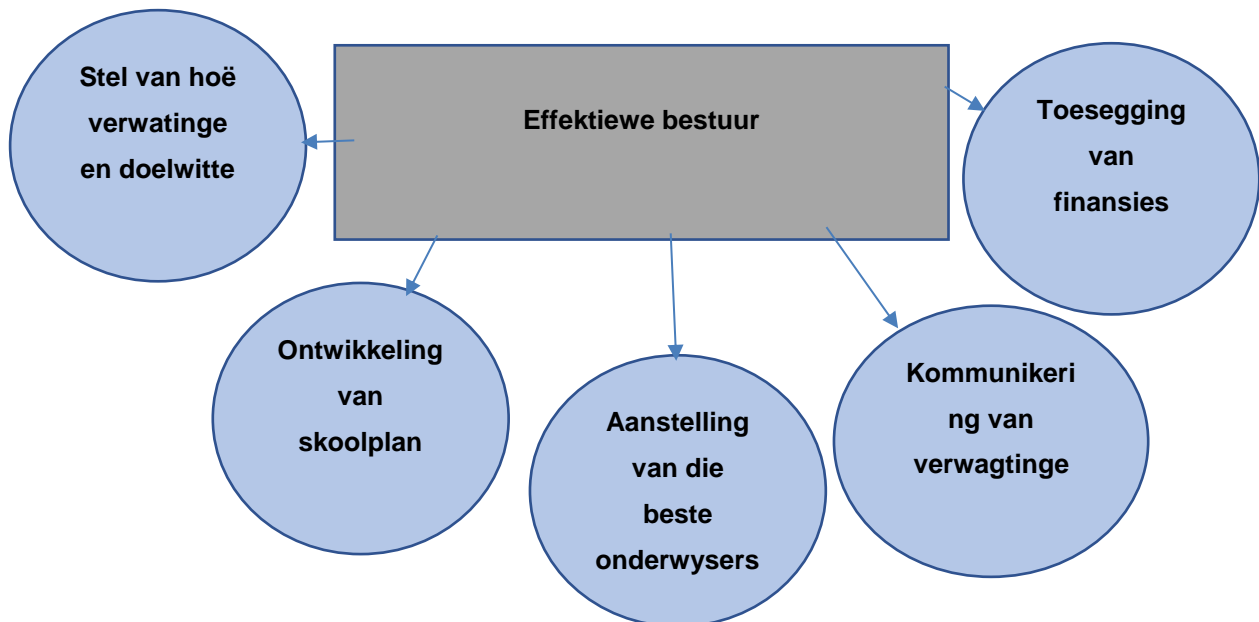
OW 4:.... nie vertrou word nie....die skoolleierskap heeltyd op mens "opcheck" en heeltyd polisieman speel is dit glad nie motiverend nie. Ek wil nie graag hê iemand moet heeltyd oor my skouer loer nie. Dit maak 'n mens eintlik heeltyd so angstig en bang dat jy iets verkeerd doen. 'n Mens wil bietjie gelos word om jou eie inisiatief te gebruik, vir al in jou eie klaskamer.

Uit bostaande aanhaling blyk dit dat nie alle deelnemende Grondslagfase-onderwysers in die skoolomgewing deur die skoolleierskap-span vertrou word nie. Die rede hiervoor kan moontlik wees dat skoolleierskap die Grondslagfase-onderwysers te veel probeer beheer, en dat die onderwysers gevolglik voel dat hulle nie vertrou word om die regte besluite te neem nie. Die navorser het tydens die onderhoude agtergekom dat kreatiwiteit en innoverendheid onder die onderwysers gedemp word wanneer skoolleierskap die gevoel oordra dat die onderwysers nie vertrou word nie. Die navorser het verder opgemerk dat die deelnemers senuweeagtig gelyk het tydens die verloop van die onderhoud.

4.3.1.3 Effektiewe bestuur

Figuur 4.4 dien as 'n voorstelling van die subtemas van die hooftema, effektiewe bestuur. Om die rol te bepaal wat skoolleierskap ter motivering van Grondslagfase-onderwysers vervul ten opsigte

van volhoubare akademiese verbetering, het die navorser die tema, *goeie bestuur deur skoolleierskap* geïdentifiseer. Met die identifisering van hierdie tema en die bespreking van die subtemas word die argument gevoer dat skoolleiers in hul rol as leiers die motivering van die Grondslagfase-onderwysers deur effektiewe bestuur positief kan beïnvloed. Die wyse waarop effektiewe bestuur toegepas kan word, word in die volgende subtemas bespreek.



Figuur 4-4: Effektiewe bestuur

- Ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan

'n Skoolontwikkelingsplan behels 'n verklaring van die opvoedkundige filosofie van 'n skool – die skool se doelwitte en hoe daar beplan word om hierdie doelwitte van die skool te bereik. Die skoolontwikkelingsplan sluit die kurrikulum, hulpbronne, personeel, finansies, fasiliteite en tyd in. Die plan sluit ook die skool se beleide rakende leerderassessering, spesiale behoeftes, rekordhouding, personeelontwikkeling, gedragskode, gelyke geleenthede in die skoolomgewing asook gesondheid- en veiligheidstandaarde in (Barbour, 2014). Die doel van 'n Skoolontwikkelingsplan is om effektiwiteit in die skoolomgewing te verseker en om te help met akademiese verbetering in skole. Die skoolontwikkelingsplan is gemoeid met die ontwikkeling van realistiese mikpunte en doelwitte rakende die gehalte van opvoeding wat aan die leerders gegee word. Die plan sluit ook 'n langtermyn-visie vir die skool, die prioriteite vir die uitvoering daarvan asook 'n hersieningsproses in. Die skoolontwikkelingsplan stel die skoolleierskap-span in staat om die leiding te neem rakende die rigting waarin die skool beweeg, asook die ontwikkeling van die skool op 'n professionele wyse. Die skoolleierskap-span is hoofsaaklik

verantwoordelik vir die formulering van die skoolplan in samewerking met die onderwysers (Quality Assurance Department, 2014). Die ontwikkeling van 'n skoolplan sluit ook direk aan by Herzberg se derde higiëne-faktor, naamlik dat wanneer die regte strukture en sisteme in die skoolomgewing bestaan, die onderwysers meer gemotiveerd is. Wanneer 'n skoolplan ontwikkel word, kan dit beskou word as effektiewe bestuur deur die skoolleierskap-span omdat duidelike planne in 'n skoolplan saamgestel word van hoe die doelwitte in die skoolomgewing bereik gaan word. Die Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid word ook positief daardeur beïnvloed omdat duidelike strukture en stelsels deur die skoolplan ontwikkel word en die onderwysers presies weet watter doelwitte bereik moet word en hoe hierdie doelwitte bereik gaan word.

Die deelnemers was van mening dat die huidige akademiese stand van die Grondslagfase deur skoolleierskap geëvalueer moet word en terugvoer hieroor aan die Grondslagfase-onderwysers gegee moet word. Dit sluit direk aan by die kwartaallike prestasie-analises wat deur die Grondslagfase-onderwysers en die departementshoofde gedoen word soos deur die departement vereis word. Op hierdie manier kan saam besluit word op doelwitte ter verbetering, wat bydra tot motivering van die onderwysers. Die volgende dien as bewys hiervan:

OW4,2: Die skoolleierskap moet saam sit en die huidige akademiese stand van die Grondslagfase evalueer. Die departementshoofde kan areas waarop daar verbeter kan word uitlig vir die Grondslagfase-onderwysers.....skep 'n duidelike visie waarna toe die onderwysers kan werk en dit motiveer hul.....daar kan saam op doelwitte wat bereik moet word besluit word. Byvoorbeeld aan die einde van die kwartaal moet die slaagsyfer van wiskunde onder die Graad 3 leerders met ten minste 10 persent verbeter het.

Toe die deelnemers gevra was wat skoolleierskap se rol rakende die motivering van Grondslagfase-onderwysers is, was die terugvoer dat die skoolhoof die leiding moet neem met die ontwikkeling van 'n plan vir onderrig en leer wat in die Grondslagfase moet plaasvind. Die navorser het bevind dat 'n definitiewe plan van onderrig- en leeraktiwiteite in skole gebrekkig is. Die volgende deelnemer se opmerking dien as bewys hiervan:

OW4:Hoof moet leiding neem om 'n plan vir die skool op te stel. Die Grondslagfase-onderwysers en die departementshoofde moet ook saam sit en beplan aan die onderrig en leeraktiwiteite en doelwitte.....duidelik stipuleer hoe die plan uitgevoer gaan word.....Grondslagfase-onderwysers moet betrokke wees tydens die samestelling van die plan..... Grondslagfase-onderwysers beskik oor die meeste kennis van die leerders en sal beste weet.....Daar is geen definitiewe plan van aksie vir die onderrig in plek nie.....baie demotiverend en deurmekaar.

Die navorser het tydens die onderhoude gevind dat 'n tekort aan 'n definitiewe plan ook in die skoolomgewing bestaan wat meebring dat Grondslagfase-onderwysers niks het om op terug te gaan nie, en sodoende gedegemotiveerdheid onder die onderwysers veroorsaak:

OW2: Ek dink ook die Skoolhoof en departementshoofde moet beleide opstel vir die skool vir byvoorbeeld gedrag van leerders, leerderassessering en inklusiewe onderwysers. Dit help net onderwysers om iets te hê om te gaan naslaan. Dit is baie demotiverend as mens in die donker is en daar geen beleide in plek is nie

Dit is uit bostaande aanhalings duidelik dat die ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan deur die skoolleierskap-span in sommige van die skole waarby onderhoude gevoer is, ontbreek. Die rede hiervoor kan moontlik wees dat skoolleierskap in sommige van die skole nie oor genoeg en toepaslike kennis beskik van hoe om so 'n plan te ontwikkel nie. 'n Definitiewe skoolontwikkelingsplan gee meer struktuur aan die skool, en werknemers is in die algemeen meer gemotiveerd waar daar duidelike sisteme en strukture geskep is. Leerders sal ook beter presteer wanneer dit vir hulle voel daar is 'n plan van aksie. Leerders kan gou agterkom as die skoolleiers of die Grondslagfase-onderwysers nie weet wat hulle moet doen en of alles ongeorden is nie. Dit kan moontlik die idee by hulle skep dat hulle ook so kan wees en nie die Grondslagfase-onderwysers of skoolleierskap ernstig hoef op te neem nie.

- Aanstelling van die beste Grondslagfase-onderwysers

Enige organisasie se belangrikste kapitaal is die mense wat die werk uitvoer. Goeie leierskap sal die beste kandidaat vir die werk aanstel. Wanneer skoolleierskap die beste kandidate aanstel om die Grondslagfase-leerders te onderrig word effektiewe bestuur deur skoolleierskap toegepas. Die aanstelling van die beste Grondslagfase-onderwysers is ook motiverend vir die ander Grondslagfase-onderwysers omdat hulle nie soveel tyd moet afstaan om die nuwe onderwysers te help met beplanning en onderrig nie. Dit kan besonder demotiverend wees as die Grondslagfase-onderwysers voortdurend gesteur word en om hulp gevra word. Op hierdie manier kom die ander Grondslagfase-onderwysers nie eens by hulle eie werk uit nie.

Tydens die onderhoude het die navorser gevind dat die beste kandidaat vir die pos nie noodwendig aangestel word nie en dat die ander onderwysers dan hierdeur gedemotiveerd raak. Hierdie onderwysers beskik nie oor die basiese vaardighede om die Grondslagfase-leerders te onderrig nie en ook nie oor die basiese kennis om lesbeplanning te doen nie. In sommige gevalle kan hulle nie eens die onderrigtaal vlot praat nie. Die volgende dien as bewys hiervan:

OW4:.....skoolleierskap moet toesien dat die regte mense vir die onderwysposte aangestel word. Partykeer kan van die onderwysers nie eers die taal van onderrig vlot praat nie. Hoe sal hul dan nog die Grondslagfase-leerders kan leer spel en lees en skryf in hierdie taal? Baie van hierdie onderwysers steur ons in klastyd om ons hulp te vra, wat baie ontwrigtend is....

Die afleiding wat die navorser tydens die onderhoude gemaak het, is dat dit nie noodwendig skoolleierskap is wat nie die regte kandidate aanstel nie, maar dat daar verskeie Funza Lusaka

beurshouers bloot deur die Departement van Onderwys in die skole geplaas word, sonder dat skoolleierskap eens bewus is van die tipe kandidaat wat hulle vir die pos gaan kry.

'n Skoolhoof-deelnemer wat hom en sy Grondslagfase-onderwysers as baie gemotiveerd beskou, meld dat hy die beste Grondslagfase-onderwysers aanstel omdat dit die belangrikste jare van die leerders is ten opsigte van hul vorming. Die skoolhoof meld ook dat hy verder moeite doen om die nuut aangestelde onderwysers as individue te leer ken om meer te wete te kom van hul sterk- en swakpunte. Die rede hiervoor kan moontlik wees dat die skoolhoof sy onderwysers wil leer ken om vas te stel waar die onderwysers die beste sal pas om hulle volle potensiaal te kan bereik, en waar hulle 'n aanwinst vir die leerders kan wees. Wanneer onderwysers voel dat hulle hul volle potensiaal kan bereik, is hulle in die algemeen meer gemotiveerd.

H2:..... kies my Grondslagfase-onderwysers met die hand uit. Ek soek iemand met 'n passie vir die Grondslagfase-leerders.Grondslagfase is die belangrikste jare en daarom moet die beste onderwysers gekies word. Ek doen verder nogal moeite om my onderwysers individueel te leer ken, en bewus te wees van elkeen se sterk en swakpunte.....

Tydens die onderhoue is gevind dat die aanstelling van die beste kandidaat vir 'n pos uiters belangrik is vir die akademiese prestasie van die leerders en ook in belang van die motivering van die ander onderwysers in die skoolomgewing. Hieruit blyk dit dat die beste kandidate nie altyd vir die onderrig van die Grondslagfase-leerders aangestel word nie. Die rede hiervoor kan moontlik wees dat die departement baie Funza Lusaka beurshouerstudente na die skole stuur, en die skole dan nie weet watter tipe onderwysers hulle gaan kry nie. Skoolleiers moet dus waar moontlik toesien dat die beste kandidate vir die poste aangestel word.

- Stel van hoë verwagtinge en doelwitte

Verwagtinge kan beskou word as voorspellings van hoeveel waarde 'n mens aan iemand se bydrae heg ten opsigte van 'n sekere doelwit wat bereik wil word. Wanneer hoë verwagtinge aan mense gestel word, is die mens geneig om harder te wil werk om aan hierdie verwagtinge te voldoen (Miller, 2001). Die stel van hoë verwagtinge en doelwitte kan volgens die SDT ook introprojeksie stimuleer wat behels dat die Grondslagfase-onderwyser net gemotiveer word deur gevoelens van skuld wanneer die hoë verwagtinge en doelwitte wat gestel word nie deur die onderwyser bereik word nie. Hierdie tipe regulering beheer dus die onderwyser. Die stel van hoë verwagtinge en doelwitte word beskou as deel van effektiewe bestuur deur skoolleierskap. Dit word as effektiewe bestuur beskou omdat hulle gaan na-dink oor die akademiese doelwitte wat met die leerders bereik wil word. Die Grondslagfase-onderwysers word dan so bestuur dat hierdie akademiese doelwitte met die leerders bereik word. Die stel van hoë verwagtinge en doelwitte aan die Grondslagfase-onderwysers motiveer hulle ook in die sin dat hulle voortdurend iets het

om voor te werk. Die stel van hoë verwagtinge en doelwitte kan beskou word as eksterne motivering volgens die SDT.

Die volgende departementshoof was tydens die onderhoud van mening dat hoë verwagtinge deur die skoolleierskap-span aan Grondslagfase-onderwysers gestel moet word en dat die stel van hoë verwagtinge direk verband hou met die volhoubare akademiese verbetering van die leerders:

DH2: Ons moet hoë verwagtinge aan die onderwysers stel. Byvoorbeeld wanneer ons 'n sekere assesseringstaak van die onderwysers modereer, is dit belangrik dat die taak aan die nodige vereistes voldoen. Die taak moet ook hoë verwagtinge aan die leerders vir wie dit opgestel is, stel.....ook wanneer ons klasbesoeke gaan doen.... gaan seker maak daar is 'n tema-tafel in die klasse, 'n horlosie, 'n mat ens. sal die onderwysers gemotiveerd wees om harder te werk en sal die leerders beter presteer....

Die volgende skoolhoof wat sy Grondslagfase-onderwysers as gemotiveerd beskou, het dit toegeskryf aan die feit dat hy deurentyd hoë verwagtinge aan sy Grondslagfase-onderwysers stel. Die volgende dien as bewys hiervan:

H2:my onderwysers is baie gemotiveerd, omdat ek deurentyd hoë verwagtinge aan hul stel..... Skoolleierskap moet dan daarop let dat die onderwysers nie net "go with the flow nie", hierdie onderwysers bietjie onder hul duim hou, en hoë verwagtinge en standaarde by hierdie onderwysers stel, sodat die leerders ook hul fondasie reg kan lê.

Die afleiding wat die navorser tydens die data-analise gemaak het, is dat sommige van skoolleierskappe by die skole waar die onderhoude gevoer is, daarvan afwyk om hoë verwagtinge aan die Grondslagfase-onderwysers te stel. Die rede waarom sommige skoolleiers nie hoë verwagtinge aan die onderwysers stel nie, kan moontlik wees dat die Departement van Onderwys ook nie hoë verwagtinge aan die leierskap van skole stel nie. Onderwysers word sodoende ook nie aangemoedig om harder te werk nie – geen verwagting word in elk geval gestel waaraan hulle hoof te voldoen nie.

- Kommunikering van verwagtinge

Een van die beste maniere om werknemers te motiveer is deur die werknemers se werk tot die organisasie te verbind. Dit behels om die werknemers te laat verstaan hoe hulle daartoe bydra om die organisasie se doelwitte te bereik. Die vermoë van leierskap om realistiese prestasieverwagtinge aan die werknemers te stel en dit dan duidelik aan hulle oor te dra, dra by tot die betrokkenheid van die werknemers. Wanneer die verwagtinge wat aan die Grondslagfase-onderwysers gestel word, duidelik aan hulle gekommunikeer word, dui dit ook op die effektiewe bestuur van skoolleierskap. Dit is een ding om verwagtinge aan die onderwysers te stel, maar hierdie onderwysers moet duidelik verstaan presies wat van hul verwag word. Die feit dat verwagtinge duidelik aan die onderwysers gekommunikeer word, dra ook by tot die

Grondslagfase-onderwysers se motivering in die sin dat hulle presies weet wat van hulle verwag word, en hoe om aan hierdie verwagtinge te voldoen. Die onderwysers word nie in die donker gelaat nie.

Daar is gevind dat die rol van die skoolhoof in samewerking met die Grondslagfase departementshoofde rakende die motivering van Grondslagfase-onderwysers, behoort te wees om duidelike verwagtinge aan hierdie onderwysers te kommunikeer. Duidelike verwagtinge behoort aan leerders verduidelik te word nadat die huidige prestasie van leerders ontleed en die nuwe doelwitte vir leerderprestasie bepaal is. Elke Grondslagfase-onderwyser behoort presies te weet wat van hom/haar verwag word rakende die bereiking van die doelwitte ten opsigte van volhoubare prestasie. Bostaande redenasie het duidelik na vore gekom in die volgende aanhalings:

OW 4,2: dan presies aan die onderwysers kommunikeer hoe hul behoort te werk te gaan om hierdie doelwitte te bereik. Byvoorbeeld as die doelwit is om die wiskunde slaagsyfer met 10 persent te laat verbeter die volgende kwartaal, vir die graad 3 leerders, is dit nodig dat elke individuele Graad3 onderwyser weet wat van hom/haar verwag word. Byvoorbeeld Graad 3 A moet meer werk aan die data hantering konsep van wiskunde en graad 3 B moet meer aan Ruimte en vorm.

Die volgende deelnemer was van mening dat doelwitte en verwagtinge net soms deur die skoolhoof en departementshoofde gestel word, maar dat daar geen riglyn aan hulle gegee word van wat presies van hulle verwag word in die proses om die doelwitte en verwagtinge te bereik nie:

OW4:..... leierskap nie aan ons kommunikeer presies wat hul van ons verwag nie. Partykeer sal hul net sê die kinders doen swak in wiskunde tydens departementele vraestelle, ons moet die interne assesseringstake verbeter. Die verwagting word gestel, maar daar word geen verwagting kommunikeer aan ons nie. Byvoorbeeld as leierskap net kon sê die kinders doen swak in wiskunde, die assesseringstake is nie op standaard nie, want byvoorbeeld die getalpatrone wat ons opstel is te maklik, en ons dan net kon lei hoe om daarop te verbeter.

Uit die analise het die navorser tot die gevolgtrekking gekom dat die kommunisering van verwagtinge, asook die stel van hoë verwagtinge deur skoolleierskap aan die Grondslagfase-onderwysers basies bedoel is om hierdie onderwysers te motiveer. Daar is verder tot die gevolgtrekking gekom dat 'n kommunikasiegaping tussen die leierskap en die onderwysers ontstaan ten opsigte van wat van die onderwysers verwag word. Hoë verwagtinge motiveer mense om harder te werk, mits hierdie verwagtinge duidelik aan die Grondslagfase-onderwysers gekommunikeer word en die verwagtinge realisties is.

- Toesegging van finansies

Die skoolhoof van die skool saam met die skoolbeheerliggaam is direk in beheer van die skool se finansies. Die skoolhoof moet deels verantwoordelikheid aanvaar vir die skool se fondse – dat dit reg bestee word en dat begrotings vir die verskillende portefeuljes jaarliks deur die verskillende onderwysers opgestel word. Wanneer die skool se finansies goed bestuur word, toon dit dat skoolleierskap die skool effektief bestuur. Die Grondslagfase-onderwysers se motivering word ook positief beïnvloed indien die skool se finansies reg bestuur word, want dan is die fondse voldoende om dit wat nodig word om die leerders effektief te kan onderrig, te kan aankoop.

Tydens die onderhoude het die navorser agter gekom dat die skoolhoofde nie altyd die fondse van die skool reg aanwend nie en wanneer Grondslagfase-onderwysers fondse vir die aankoop van hulpbronne vir die onderrig van die leerders nodig, is daar nie genoeg fondse beskikbaar daarvoor nie. Dit demotiveer die onderwysers geweldig. Die volgende dien as bewys hiervan:

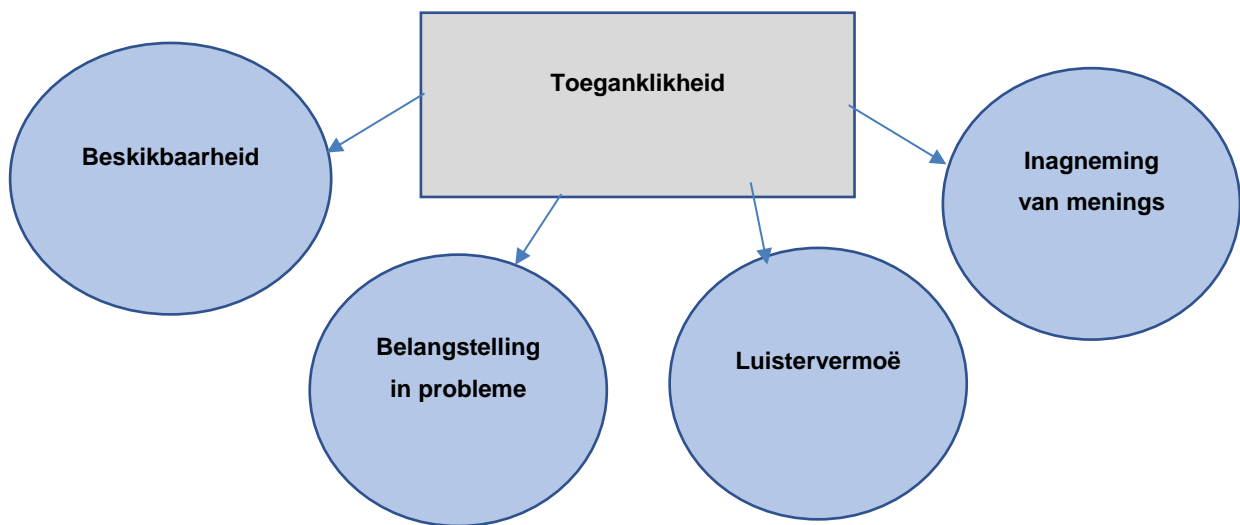
OW3: Die skoolhoof moet die finansies van die skool reg bestuur, want dikwels as ons vra om verf aan te koop vir die leerders of enige ander hulpbronne, dan word daar net vir ons gesê daar is nie genoeg fondse daarvoor nie, dit demotiveer 'n mens baie. Ons moet dan dikwels die hulpbronne uit ons eie sakke aankoop.

'n Ander deelnemer was ook van mening dat hulle hard werk tydens fondsinsamelings vir die skool, maar dat hulle nooit die voordele van hierdie fondse sien nie, en dat die fondse aangewend word op dinge wat die skool nie eintlik nodig nie:

OW4:..... onderwysers hard werk tydens fondsinsamelings en nooit die voordele van die fondse geniet nie. Die fondse word op onnodige goed gemors....word daar net altyd vir ons gesê die skool het nie geld..... Die skoolleierskap moet die onderwysers deel maak van dit waaraan die geld van die skool bestee word, want dan sal die onderwysers nog gemotiveerd wees om te help. Nou word ons net in die duister gehou.

Die afleiding wat die navorser kon maak tydens die analise, is dat die skoolhoof in sommige van die gevalle nie toesien dat elke portefeulje 'n jaarlikse begroting opstel nie. Dit is waarom fondse nie reg aangewend word nie en daar onvoorsiene uitgawes opduik. Die rede waarom die Grondslagfase-onderwysers voel dat die fondse onnodig aangewend word, kan moontlik wees dat die leierskap nie aan die onderwysers kommunikeer waarvoor die geld aangewend word nie. Minder vrae sal gevra word as begrotings opgestel word en uitgawes waarop die skool geld bestee aan die onderwysers gekommunikeer word. Wanneer die onderwysers meer duidelikheid oor die besteding van fondse het, sal hulle die finansiële situasie van die skool beter verstaan, en moontlik meer gemotiveerd wees en nie net dink hulle doen verniet moeite om fondse vir die skool in te samel nie.

4.3.1.4 Toeganklikheid



Figuur 4-5: Toeganklikheid

Figuur 4.5 dien as 'n voorstelling van die subtemas van die hooftema *toeganklikheid*. Om die rol aan te toon wat skoolleierskap speel ter motivering van Grondslagfase-onderwysers in belang van volhoubare akademiese verbetering, is die tema *toeganklikheid* van skoolleierskap geïdentifiseer. Met die identifisering van hierdie tema word die argument aangevoer dat die motivering van Grondslagfase-onderwysers positief beïnvloed kan word indien skoolleiers vir die Grondslagfase-onderwysers meer toeganklik is. Toeganklikheid kan op die volgende maniere deur skoolleierskap verseker word, en word onder die volgende subtemas bespreek:

- Inagneming van menings

Inagneming van ander se menings behels dat geluister word na wat ander belanghebbendes te sê het, en nie net volgens eie oortuigings 'n besluit te neem nie. Wanneer skoolleierskap die menings van die Grondslagfase-onderwysers in die skoolomgewing in ag neem, dien dit as bewys daarvan dat skoolleierskap toeganklik is vir sy/haar onderwysers. Skoolleierskap se inagneming van die Grondslagfase-onderwysers se menings beïnvloed die motivering van die Grondslagfase-onderwysers positief. Die inagneming van menings lei dus tot die outonome motivering van Grondslagfase-onderwysers deurdat die onderwysers agterkom dat hulle menings in ag geneem word en sodoende deel voel van die skoolomgewing.

Toe die vraag aan die deelnemers gestel is rakende wat hulle demotiveer van skoolleierskap, was hulle antwoorde dat hul menings nie deur skoolleierskap in ag geneem word nie. Besluite word meestal net geneem en op die Grondslagfase-onderwysers afgedwing. Soms word die

Grondslagfase-onderwysers nie eens van die besluite wat geneem is, in kennis gestel nie. Die volgende aanhaling dien as bewys hiervan:

OW2,2:onderwysers se opinies nie in ag geneem word nie en besluite wat geneem is net afgedwing word. Somtyds word ons nie eers van besluite wat geneem is in kennis gestel nie.

Die navorser kon uit sommige deelnemers se terugvoer aflei dat die deelnemers nie deel voel van die skoolomgewing wanneer hul menings nie in ag geneem word nie, en dat dit negatief op hul motivering inwerk.

Die volgende skoolhoof was weer van mening dat suksesvolle leierskap die menings van die betrokke rolspelers in ag neem en oorweeg, om sodoende 'n ingeligte en goeie besluit te neem:

H2: Ek neem ook die betrokke rolspelers se opinies tydens besluitneming in ag....voel net 'n mens kan dan 'n meer ingeligte en goeie besluit neem. Byvoorbeeld by die aankoop van nuwe leesboeke....eerder die opinies van die departementshoofde en Grondslagfase-onderwysers vra, omdat hul meer sal weet.... daarna sal ek 'n besluit maak.....mens moet so v&er moontlik die onderwysers by besluite wat geneem moet word betrek en hul opinies aanhoor.....hul meer motiveer, omdat hul dan deel voel van die skoolomgewing en dat hul opinies saak maak.

Dit blyk dat die menings van die Grondslagfase-onderwysers nie altyd in ag geneem word wanneer besluite geneem word nie. Die redes hiervoor kan moontlik wees dat sommige van die skoolleierskap-spanlede nie die belangrikheid van die Grondslagfase-onderwysers en die grondslagfase-jare besef nie. Van die skoolleierskap-spanlede dink moontlik die grondslagfase-jare is net daar om die kinders besig te hou en vergeet dan dikwels om die Grondslagfase-onderwysers se menings in ag te neem omdat dit nie as "so belangrik" beskou word nie. Suksesvolle leierskap neem die menings van die Grondslagfase-onderwysers in ag tydens besluitneming omdat die onderwysers op hierdie manier ook voel dat hul menings waarde inhou en dit hulle dan ook meer motiveer.

- Goeie luistervermoë

Goeie luistervermoë is die vermoë om goed na ander te kan luister wanneer hulle iets aan jou kommunikeer. Wanneer skoolleierskap oor goeie luistervermoë beskik, beteken dit dat skoolleierskap toeganklik is omdat die Grondslagfase-onderwysers met die leierskap kan gaan praat, en dat hulle probleme of menings nie op dowe ore sal val nie. Goeie luistervermoë van skoolleierskap dra by tot die motivering van die Grondslagfase-onderwysers omdat hulle voel dat daar mense is met wie hulle enige tyd kan gaan gesels en sal wil luister na wat hulle (die onderwysers) te sê het.

Die deelnemers het tydens die onderhoude in sommige gevalle gemeld dat skoolleierskap (veral die departementshoofde) wat direk by die Grondslagfase-onderwysers betrokke is, nie oor goeie

luistervermoë beskik nie. Die onderwysers voel dat skoolleierskap nie na hul versoeke en probleme luister nie. Die volgende dien as bewys hiervan:

OW4:skoolleierskap nie oor die vermoë beskik om goed te kan luister nie. 'n Goeie leier vir my, moet goed kan luister, want soms bekom hul waardevolle inligting op die manier rakende leierskap. Ek dink nie die leierskap luister genoeg nie, hul neem net besluite op hul eie. Hul luister ook nie altyd na wat die onderwysers ongelukkig maak nie en dit is baie demotiverend.

'n Skoolhoof wat sy Grondslagfase-onderwysers as gemotiveerd beskou, volg 'n "oopdeur"-beleid in sy skool, waar die onderwysers enige tyd na die hoof mag gaan en 'n afspraak met hom kan reël. Hulle het dan vrymoedigheid om probleme aan hom voor te lê. Die hoof was van mening dat die Grondslagfase-onderwysers op hierdie wyse baie gemotiveerd is, omdat hulle voel dat die hoof toeganklik is en omgee, deurdadig is om te luister. Die volgende was 'n skoolhoof se reaksie toe daar aan hom gevra is hoe hy die Grondslagfase-onderwysers se motivering help bevorder:

H2:..... 'n "oopdeur"-beleid in my skool. Die onderwysers kan enige tyd met my 'n afspraak in die middag maak en met my kom praat indien hy/sy 'n probleem het. Ek is altyd bereid om te luister na die onderwysers. Ek dink dit motiveer hul baie as hul sien daar is iemand wat omgee oor hul en luister na hul. As hul na my toe kom met 'n probleem, luister ek na hul en gee hul dan raad en help hul om die probleem om te los waar ek kan.

Die navorser het tot die gevolgtrekking gekom dat leierskap in sommige skole nie meer luister met die doel om waardevolle inligting te bekom nie, en ook nie na die onderwysers se probleme wat hulle ervaar, luister nie. Dit motiveer die Grondslagfase-onderwysers meer wanneer leierskap na hulle luister en begrip toon vir hulle omstandighede.

- Belangstelling in Grondslagfase-onderwysers se probleme

Die probleme waarna hier verwys word, is bestuursprobleme. Wanneer skoolleierskap belang stel in die Grondslagfase-onderwysers se probleme, dui dit op die toeganklikheid van skoolleierskap. Skoolleierskap wat belangstel in die onderwysers se probleme het 'n positiewe invloed op die onderwysers se motivering omdat die Grondslagfase-onderwysers na skoolleierskap kan gaan met hul probleme en hulle weet dat skoolleierskap alles moontlik sal probeer doen om hulle te help om hierdie probleme wat hulle ervaar, op te los. Onderwysers word positief gemotiveer indien die skoolhoof ook net na die probleme luister en nie noodwendig oplossings gee nie. Sommige van hierdie probleme kan persoonlike probleme wees waarvoor skoolleierskap nie altyd oplossings het nie.

Van die deelnemers het tydens die onderhoude genoem dat die skoolhoof en departementshoofde nie belangstelling toon in hul probleme en die probleme help oplos nie. Die volgende aanhalings dien as bewys hiervan:

OW3:...leierskap moet meer na 'n mens se probleme luister en meer empaties optree. 'n Mens gaan nou en dan probleme ervaar. Ek dink die leierskap se rol is om 'n mens te help probleme oplos. Die leierskap is reeds in die posisies geplaas omdat hul oor die nodige kennis en ervaring beskik....moet ons help waar ons kennis ontbreek rakende probleme wat ons moet oplos in die skool.

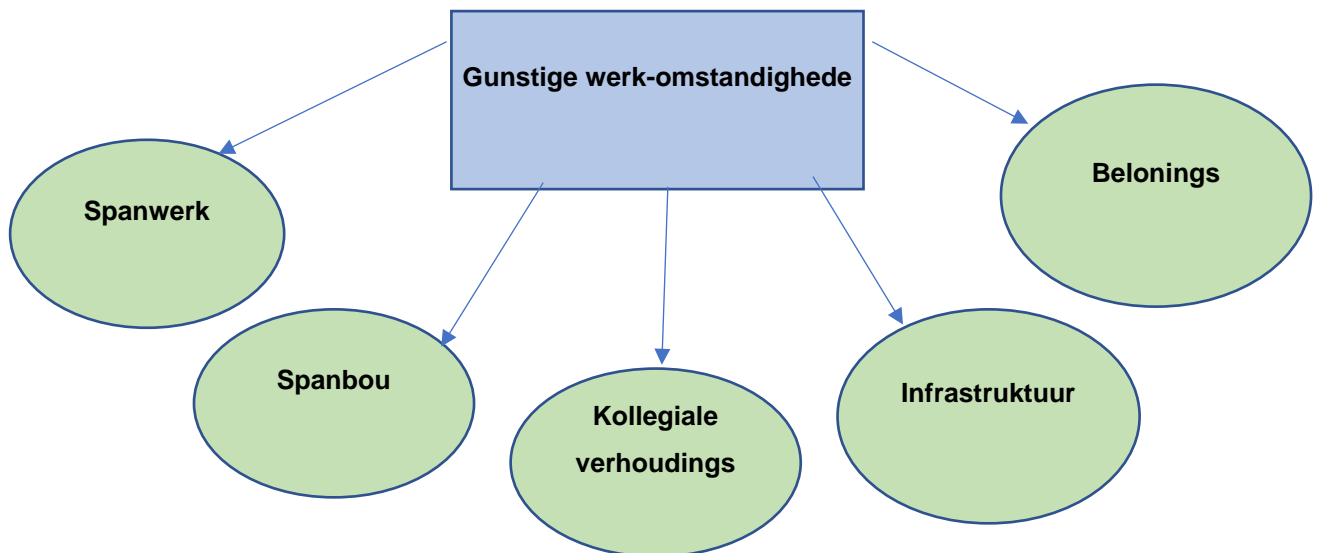
Die volgende deelnemer het ook gemeld in watter opsigte die Skoolhoof kan help:

OW3: Die skoolhoof behoort met die ouers van leerders met wie daar probleme ervaar word, in kontak te tree, en 'n plan van aksie beraam, van hoe om die probleem op te los. Die klas onderwyser hoef nie alleen te sukkel met probleme met ouers en leerders nie. Die skoolhoof kan 'n mens se probleme rakende leerders aanhoor en 'n mens help in die verband.

Die navorser het tydens die onderhoude ervaar dat sommige skoolhoofde en departementshoofde nie belangstelling toon in die Grondslagfase-onderwysers se probleme nie en dit die Grondslagfase-onderwysers geweldig demotiveer omdat hulle niemand het om na te gaan met hul probleme nie.

4.3.1.5 Gunstige werksomstandighede

Figuur 4.6 dien as 'n voorstelling van die subtemas van die hooftema *gunstige werksomstandighede*. Om die rol aan te toon wat skoolleierskap speel ter motivering van Grondslagfase-onderwysers in belang van volhoubare akademiese verbetering, is die tema *skep van gunstige werksomstandighede deur skoolleierskap* geïdentifiseer. Die skep van gunstige werksomstandighede maak deel uit van Herzberg se higiëne-faktore omdat onderwysers meer gemotiveerd is wanneer gunstige werksomstandighede deur skoolleierskap geskep word. Met die identifisering van hierdie tema en die bespreking van die subtemas word die argument aangevoer dat skoolleiers in hulle leierskapsrol die motivering van Grondslagfase-onderwysers positief kan beïnvloed deur gunstige omstandighede te skep waarin hierdie onderwysers in die skool hulle werk kan verrig.



Figuur 4-6: Gunstige werksomstandighede

- Kollegiale verhoudings

Kollegiale verhoudings behels die verhoudings tussen leiers en hul werknemers, asook verhoudings tussen die werknemers met mekaar onderling. Die ontwikkeling van sterk kollegiale verhoudings met alle rolspelers van 'n organisasie is van kardinale belang. Wanneer alle rolspelers mekaar in die organisasie genoeg vertrou, sal hulle meer geneig wees om te werk aan gesamentlike doelwitte. Sterk kollegiale verhouding kan slegs deur vertroue en interaksie met verskillende kollegas plaasvind (Ward, 2012). Kollegiale verhoudings kan volgens die SDT outonome motivering aanmoedig. Outonome motivering by onderwysers word aangemoedig omdat hulle weet dat hulle genoegsame ondersteuning van hul kollegas by die skool ontvang. Wanneer skoolleierskap toesien dat sterk kollegiale verhoudings opgebou word, en wanneer skoolleierskap hierdie verhoudings probeer bevorder, skep skoolleierskap gunstige werksomstandighede vir die onderwysers in die skool. Sterk kollegiale verhoudings dra by tot die motivering van die Grondslagfase-onderwysers omdat hulle voel dat hulle vriendinne en vriende by die skool het wat omgee en wat begrip en ondersteuning kan bied vir mekaar.

Daar is gevind dat sterk kollegiale verhoudings in sommige skole ontbreek, nie net onder skoolleierskap nie, maar ook tussen Grondslagfase-onderwysers. Toe die vraag gevra is wat die Grondslagfase-onderwysers demotiveer was die volgende een van die deelnemers se antwoorde hierop:

OW3.2: Ek word demotiveer as kollegas nie met mekaar oor die weg kom nie en daar healtyd konflik is in die werkplek

'n Ander deelnemer het weer die volgende mening gelig:

OW1: Die skoolleierskap kan geleenthede vir onderwysers skep om meer met mekaar te sosialiseer en mekaar beter te leer ken. Op die manier skep dit 'n gevoel van behoort by die onderwysers en ek dink die onderwysers leer mekaar op 'n ander vlak ken.

Die volgende deelnemer was van mening dat skoolleierskap meer geleenthede kan skep vir die Grondslagfase-onderwysers om mekaar buite werksverband beter te leer ken:

OW1,2: Kultuurverskille tussen die skoolleierskap en die onderwysers dra ook by tot demotivering, omdat die verskillende kulture in die skole mekaar nie altyd verstaan nie, en Dan kom daar konflik voor. Daar word nooit geleenthede geskep dat die onderwysers mekaar kan leerken en mekaar se kulture kan leer verstaan nie.

Vanuit die onderhoude blyk dit dat sterk kollegiale verhoudings onder die meeste Grondslagfase-onderwysers in die skoolomgewing ontbreek. Een van die moontlike redes hiervoor kan moontlik wees dat daar baie kultuurverskille in skole voorkom, en kollegas mekaar nie altyd verstaan nie omdat hul nie mekaar goed genoeg as individue ken nie. Daar kan dus sodoende konflik onder die onderwysers ontstaan en onderwysers se motivering daardeur affekteer. Daar is verder gevind dat dit deel van skoolleierskap se verantwoordelikheid behoort te wees om sosiale aksies van stapel te stuur vir die Grondslagfase-onderwysers om mekaar as mense beter te leer ken en te verstaan.

- Spanbou

Spanbou verwys na 'n groep aktiwiteite wat gewoonlik deur fasiliteerders aangebied word, om sodoende 'n bepaalde soort doelwit met 'n span te bereik, byvoorbeeld om beter as 'n span te kan saamwerk, kommunikasievaardighede op te knap of om spanleiers te identifiseer. Spanbou verseker dat gunstige werksomstandighede vir die Grondslagfase-onderwysers geskep word omdat die onderwysers tydens spanbousessies leer om beter met mekaar oor die weg te kom, mekaar te vertrou en ook beter met mekaar te kan kommunikeer. Spanbou dra by tot die motivering van die Grondslagfase-onderwysers omdat die onderwysers die spanbou-aktiwiteite geniet en kollegas op 'n ander vlak leer ken. Die onderwysers leer ook om mekaar te vertrou en as 'n span te kan saamwerk om die volhoubare akademiese prestasieverbetering van die leerders te verseker.

Die deelnemers se oplossing vir die sterk kollegiale verhoudings wat in sommige skole ontbreek, was dat daar meer spanbou-aktiwiteite deur die skoolleierskap vir die Grondslagfase-onderwysers gereël moet word om hierdie verhoudings op te bou:

OW3: Ek dink die leierskap moet meer spanbou-aktiwiteite beplan sodat die onderwysers mekaar kan leer ken. Dit sal die onderwysers ook meer motiveer as die onderwysers beter met mekaar oor die weg kan kom.

'n Ander deelnemer het die volgende genoem wat skoolleierskap kan doen om Grondslagfase-onderwysers beter te motiveer:

OW1: Die skoolleierskap kan geleenthede vir onderwysers skep om meer met mekaar te sosialiseer en mekaar beter te leer ken. Op die manier skep dit 'n gevoel van behoort by die onderwysers en ek dink die onderwysers leer mekaar op 'n ander vlak ken, vir al met spanbou aktiwiteite.

Daar is gevind dat daar 'n tekort is aan sosiale geleenthede onder onderwysers in die meeste van die skole waarby daar onderhoude gevoer is, en dat dit hulle baie demotiveer. Die redes kan moontlik wees dat die deelnemers nie 'n gevoel van behoort ervaar nie, want elkeen gaan net skool toe, doen sy ding en gaan huis toe. Niemand gee om daarvoor om waarlik kollegiale verhoudings op te bou en vir mekaar buite werksverband om te gee nie. Die deelnemers se oplossing hiervoor is dat meer spanbou-aktiwiteite deur die leierskap geloods moet word.

- Spanwerk

'n Span behels twee of meer persone met verskillende vaardighede en verskillende take, wat saamwerk aan 'n gemeenskaplike projek of doelwit en mekaar help en ondersteun. Spanwerk motiveer onderwysers meer, want dan voel hulle nie hulle is alleen nie, en kan gesamentlik deel aan die sukses (Van Mierlo & Kleingeld, 2010:524). Wanneer skoolleierskap spanwerk onder die Grondslagfase-onderwysers fasiliteer en aanmoedig, skep skoolleierskap gunstige werksomstandighede vir die onderwysers omdat daar dan nie net een onderwyser is wat hom dood werk en die ander niks doen nie. Die motivering van die Grondslagfase-onderwysers word op hierdie wyse positief beïnvloed omdat die onderwysers mekaar tydens spanwerk om hulp en raad kan vra en nie alleen hoef te spartel nie.

Die volgende deelnemer het gevoel dat spanwerk onder die Grondslagfase-onderwysers ontbreek. Grondslagfase-onderwysers werk nie meer saam om lesse te beplan nie. Dit demotiveer die onderwysers omdat sommige onderwysers nie weet of dit wat hulle, doen reg is nie, en daar niemand is om aan te dui of hy/sy op die regte pad is nie. Wanneer onderwysers as 'n span saamwerk, word idees vir lesse gedeel, en word lesse effektief beplan sodat leerders kan presteer. Die volgende dien as bewys hiervan:

OW4:wanneer die skoolleierskap toesien dat Grondslagfase-onderwysers as 'n span saam werk en saam sit en beplan. Byvoorbeeld al die graad onderwysers kan saam sit en beplan aan die wiskunde. Op die manier word idees vir die lesse kombineer en weet elke onderwyser wat hy/sy in sy klaskamer moet gaan uitvoer. Op die manier is daar ook eenvormigheid in die graad

en doen elke onderwyser nie net wat hy/sy dink is reg nie.....Dit motiveer onderwysers meer as hul voel hul is 'n span en daar is mense wat dieselfde ervaar en deurgaans as hul.

Die volgende deelnemer voel dat spanwerk ook in skoolleierskap ontbreek en dat dit ook die Grondslagfase-onderwysers se motivering negatief beïnvloed:

OW3:.....die leierskap nie as 'n span saamwerk nie, en elkeen sy eie besluite neem en nie eers die ander daarvan in kennis stel nie. Dit laat die leierskap baie onprofessioneel en gee die indruk dat hul onbevoeg is. Ook wanneer daar heertyd konflik is onder die leierskap. Dit alles is baie demotiverend vir ons as onderwysers want 'n mens kan die leierskap dan nie ernstig opneem nie.

Tydens die analise het die navorser tot die slotsom gekom dat spanwerk in sommige van die skole waarby daar onderhoude gevoer is, ontbreek en dat spanwerk van die uiters belang is wanneer dit met die volhoubare akademiese prestasie van die leerders te make het. Leierskap moet dus toesien dat spanwerk plaasvind wanneer lesse vir die leerders beplan word. Die Grondslagfase-onderwysers motiveer mekaar op hierdie manier en hou mekaar ook gemotiveerd deurdat hulle as 'n span saamwerk en mekaar ondersteun. Die aanmoediging van spanwerk kan ook volgens die SDT introprojeksie aanmoedig. Dit moedig introprojeksie aan omdat die Grondslagfase-onderwyser gemotiveer word om sy/haar werk te doen net om nie sy/haar kollegas in die steek te laat nie. Die rede agter die motivering is dus skuldgevoelens.

- Infrastruktuur

Die infrastruktuur van 'n skool sluit in al die geboue, terreine en hulpbronne in die skoolomgewing. Die instandhouding van die infrastruktuur van die skoolomgewing maak deel uit van Herzberg se higiëne-faktore. Dit dra by tot die eksterne motivering van die Grondslagfase-onderwysers deurdat die geboue in stand gehou word en daar na die skoolomgewing omgesien word waar die Grondslagfase-onderwysers werksaam is. Dit is dan vir hulle lekker om by die skool te onderrig, en is dan somer meer gemotiveerd. Wanneer skoolleierskap na die infrastruktuur van die skool omsien, skep skoolleierskap gunstige werksomstandighede vir die Grondslagfase-onderwysers.

Toe die deelnemers gevra is wat deur skoolleierskap gedoen moet word om hulle motivering te bevorder was die reaksie die volgende:

OW4:Baie kere is die toilette stukkend of dit werk nie reg nie. Dit is baie demotiverend om in sulke omstandighede skool te hou. Dit is die skoolleierskap se verantwoordelikheid om toe te sien dat die infrastruktuur van die skool in stand gehou word.

Die volgende deelnemer wat sy onderwysers as gemotiveerd beskou, het die volgende te sê gehad rakende die infrastruktuur van die skool:

H2: onderwysers is gemotiveer omdat ons omsien na ons infrastruktuur by die skool. ...onderwysers is gelukkiger wanneer hul in 'n mooi omgewing skoolhou, en daarop trots kan

weesOns kyk baie mooi na ons geboue en tuine, en selfs die klaskamers van die onderwysers. Wanneer iets in hul klaskamer gebreek is, probeer ons dit dadelik regmaak....demotiverend vir die onderwysers as iets in die klaskamers nie werk nie en hul lank moet wag voor dit reggemaak word en hul dit weer kan gebruik.

Tydens die analise van die onderhoude het die navorser gevind dat die omgewing waarin die Grondslagfase-onderwysers werksaam is belangrik is en dat dit nie altyd deur die leierskap besef word nie. Skoolleierskap behoort toe te sien dat gunstige werkomgewings vir onderwysers geskep en onderhou word. Daar behoort jaarliks in die begroting voorsiening gemaak te word vir die instandhouding van die infrastruktuur van die skool, sodat gunstige werksomstandighede vir onderwysers geskep word. Wanneer 'n aangename werkomgewing geskep word deur goeie infrastruktuur en hulpbronne, sal dit positief bydra tot die motivering van die Grondslagfase-onderwyser. Dit kan ook volgens die SDT as eksterne motivering beskou word omdat dit 'n vorm van beloning is.

Belonings is iets wat in die vorm van 'n geskenk, geld, 'n guns of goeie daad aan iemand gegee word – aanprysing vir goeie werk wat deur hom/haar gelewer is. Belonings is volgens Herzberg se teorie 'n higiëne-faktor en nie volhoubaar in die langtermyn nie omdat die motivering net teenwoordig is terwyl die beloning aangebied word. Wanneer skoolleierskap belonings aan die Grondslagfase-onderwysers vir goeie werk gee, word erkenning aan Grondslagfase-onderwysers gegee en gunstige werksomstandighede vir die onderwysers geskep. Hulle besef dan dat skoolleierskap hulle harde werk raaksien, en dat skoolleierskap dan ook die ekstra myl sal gaan om die skoolomgewing vir die onderwysers aangenaam te maak. Dit dra ook by tot die motivering van Grondslagfase-onderwysers omdat hulle weet dat hul harde werk nooit tevergeefs sal wees nie. Belonings is ekstern en dra tydelik by tot die motivering van Grondslagfase-onderwysers. Wanneer belonings as erkenning beskou word, kan hierdie erkenning moontlik volgens die SDT geïnternaliseer word om sodoende by te dra tot onderwysers se outonome motivering.

Van die deelnemers het tog gevoel dat die skoolhoofde inisiatiewe moet skep sodat die onderwysers ten minste iets het om voor te werk, aangesien onderwysers nie regtig verhogings van die departement ontvang vir goeie prestasie nie. Die volgende dien as bewys hiervan:

OW4:Skoolhoof moet belonings aan Grondslagfase-onderwysers gee wat goed presteer. Die onderwysers voel maklik laat hul nie waardeer word in die skoolomgewing nie en dat niemand dit wat hul doen raaksien nie. Wanneer die skoolhoof belonings daarstel rondom prestasie sal die onderwysers gemotiveer word om harder te werk om die beloning te ontvang. Die beloning kan 'n geskenk, kontant of 'n afdag wees.

In sommige gevalle is dit nie alleen die afwesigheid van belonings nie, maar ook die nie-voorsiening in basiese behoeftes, wat deelnemers dan ook demotiveer. 'n Voorbeeld hiervan is

dat voorsiening nie gemaak word vir buitemuurse aktiwiteite ten opsigte van kos en vervoer nie. Die volgende aanhaling dien as bewys daarvan:

OW4,2: wanneer die leierskap nie omgee vir sy personeel nie. Ons moet byvoorbeeld ons eie Vervoer reël na die buitemuurse aktiwiteite en byeenkomste en kry geen beloning vir oortyd werk nie, en ook nie kos nie.

Wat die navorser tydens die analise van die onderhoude waargeneem het, is dat daar in sekere gevalle 'n gebrek is aan inisiatiewe wat as motivering vir die Grondslagfase-onderwysers dien in die vorm van belonings. Alhoewel hierdie inisiatiewe ekstern van aard is en nie noodwendig in die langtermyn volgehou kan word nie, is dit tog nodig dat Grondslagfase-onderwyser deur nuwe inisiatiewe en idees aangemoedig word om hulle te motiveer en aan die gang te hou. Die skoolhoof in samewerking met die departementshoofde kan aan hierdie inisiatiewe uitvoering gee wat die skool se begroting en konteks pas.

4.4 Opsomming

In hierdie hoofstuk het die navorser die data wat deur die onderhoude ingesamel is, geanaliseer en in verslagvorm weergegee. Die persepsies van die skoolhoofde, departementshoofde en Grondslagfase-onderwysers rakende hoe die motivering van Grondslagfase-onderwysers bevorder kan word in belang van volhoubare akademiese verbetering, is voorgestel. Uit die data is soos volg temas en subtemas geïdentifiseer: Temas rakende leiding en mentorskap deur skoolleierskap, temas rakende die daarstel van duidelike strukture en stelsels deur skoolleierskap, temas rakende die toeganklikheid van skoolleierskap, temas rakende die stel van hoë standaarde en doelwitte deur skoolleierskap, temas rakende die skep van gunstige werksomstandighede deur skoolleierskap en temas rakende goeie besluitneming deur skoolleierskap.

Die volgende subtemas is geïdentifiseer onder die tema *leiding en mentorskap*: Leiding ten opsigte van onderrig en leer, leierskapstyle van die skoolleierskap-span, toonbeeld van goeie motivering, identifisering van Grondslagfase-onderwysers vir professionele ontwikkeling, terugvoer, vertrouwe en gee van erkenning en ondersteuning.

Die essensie van die tema *Leiding en mentorskap* is dat skoolleierskap meer direk ("hands-on") betrokke moet wees by die Grondslagfase-onderwysers en ook raad en leiding moet gee rakende onderrig- en leeraktiwiteite. Dit is ook nodig vir die skoolleiers om selfondersoek in te stel, om daardeur te bepaal na watter leierskapstyl hy/sy die sterkste neig. Die leiers moet dan verder die organisasie se behoeftes identifiseer, en dan bepaal of sy/haar leierskapstyl bevorderlik is vir die motivering van die Grondslagfase-onderwysers. Dit is verder ook belangrik dat skoolleierskap daarvan bewus moet wees, dat die motivering van Grondslagfase-onderwysers eerstens by hulle

as die skoolleierskap-span begin. Die rol van skoolleierskap behoort te wees om 'n toonbeeld van motivering te wees. Dit is ook nodig dat skoolleiers Grondslagfase-onderwysers wat professionele ontwikkeling benodig, moet identifiseer. 'n Tekort aan erkenning en ondersteuning in die skoolomgewing is ook geïdentifiseer. Kreatiwiteit en innovering word by die onderwysers gedemp wanneer skoolleierskap die onderwysers die gevoel gee dat hulle nie vertrou word nie. Terugvoer aan die Grondslagfase-onderwysers deur die Departementshoofde speel laastens 'n belangrike rol by die motivering van hierdie onderwysers.

Die volgende subtema is geïdentifiseer onder die tema *duidelike strukture en sisteme: Ontwikkeling van 'n skoolplan*.

Wat van belang is by hierdie subtema *ontwikkeling van 'n skoolontwikkelingsplan* is dat die skoolhoofde en departementshoofde verantwoordelik is vir die ontwikkeling van 'n definitiewe plan vir die skool, wat bydra tot die motivering van die onderwysers. Die rede hiervoor is dat 'n plan meer struktuur aan die skool gee, en werknemers in die algemeen meer gemotiveerd is waar daar duidelike sisteme en strukture bestaan.

Die subtemas wat geïdentifiseer is onder die tema *goeie praktyke, is: Gelykheid, billikheid en ekwivalensie, Konsekwenheid en uiteensetting van rol en verantwoordelikhede*.

Doeltreffende bestuurspraktyke is nodig sodat skoolleierskap die kwessie van gelykheid ernstig moet opneem, aangesien gelykheid in die Suid-Afrikaanse Grondwet ook vervat is en as 'n fundamentele mensereg beskou word. Dit is die skoolhoofde se verantwoordelikheid om toe te sien dat konsekwenheid gehandhaaf word. Die skoolhoofde en departementshoofde speel ook 'n belangrike rol rakende die uiteensetting van rol en verantwoordelikhede in die skoolomgewing. Dit dra by tot die motivering van Grondslagfase-onderwysers wanneer die Grondslagfase-onderwysers presies weet wat hul verantwoordelikhede in die skoolomgewing is.

Die subtemas, geïdentifiseer onder die tema *hoë standaarde en doelwitte, sluit in: Stel van doelwitte en die kommunisering van verwagtinge*.

Hoë standaarde en doelwitte is belangrik omdat die vermoë van leierskap om realistiese prestasieverwagtinge aan die werknemers te stel bydra tot die betrokkenheid van die werknemers. Die rol van die skoolhoofde in samewerking met die Grondslagfase departementshoofde rakende die motivering van Grondslagfase-onderwysers behoort te wees om duidelike verwagtinge aan hierdie onderwysers te kommunikeer nadat die huidige prestasie van leerders ontleed is, en die nuwe doelwitte vir leerderprestasie bepaal is. Die kommunisering van verwagtinge, asook die stel van hoë verwagtinge deur skoolleierskap aan die Grondslagfase-onderwysers is fundamenteel vir die motivering van hierdie onderwysers. Hoë verwagtinge

motiveer die Grondslagfase-onderwysers om harder te werk, mits hierdie verwagtinge deur die Grondslagfase-onderwysers realisties is, anders sal dit die onderwysers demotiveer.

Die subtemas soos geïdentifiseer onder die tema goeie besluitneming, behels: *Aanstelling van die beste Grondslagfase-onderwysers en besteding van finansies.*

Die tema *goeie besluitneming* dui daarop dat die aanstelling van die beste kandidaat vir 'n pos, baie belangrik vir die akademiese prestasie van die leerders is en ook vir die motivering van die ander onderwysers in die skoolomgewing. Die skoolhoofde behoort ook toe te sien dat elke portefeulje 'n jaarlikse begroting opstel sodat fondse in die skoolomgewing reg aangewend kan word en onvoorsiene uitgawes geëlimineer word.

Die subtemas onder *gunstige werksomstandighede is geïdentifiseer as: Spanwerk, Spanbou, inisiatiewe ter motivering, infrastruktuur en kollegiale verhoudings.*

Die tema *gunstige werksomstandighede* beklemtoon dat spanwerk van die uiters belang is wanneer dit by die volhoubare akademiese prestasie van die leerders kom. Leierskap moet dus toesien dat spanwerk plaasvind wanneer lesse vir die leerders beplan word. Onderwysers beskik oor 'n gevoel van behoort aan wanneer sosiale geleenthede geskep word om mekaar buite skoolverband te leer ken. Alhoewel inisiatiewe ter motivering ekstern van aard is en nie noodwendig in die langtermyn volgehou kan wees nie, is dit nodig dat nuwe lewende onderwysers geblaas word met nuwe inisiatiewe en idees om hulle te motiveer en aan die gang te hou. Die Grondslagfase-onderwysers bring die grootste deel van die dag by die skool deur: daarom moet skoolleierskap toesien dat gunstige werkomgewings vir hierdie onderwysers geskep en onderhou word.

Die volgende subtemas wat geïdentifiseer is onder *toeganklikheid* is: *Goeie luistervermoë, inagneming van menings en belangstelling in Grondslagfase-onderwysers se probleme.*

Die essensie van die tema *toeganklikheid* is dat dit die Grondslagfase-onderwysers meer motiveer wanneer daar iemand is wat na hulle luister en begrip toon vir dít wat hulle deurmaak. Die Grondslagfase-onderwysers beskik oor die beste kennis rakende die Grondslagfase-leerders omdat hierdie onderwysers elke dag met hierdie leerders in die klas werk. Hierdie onderwysers weet wat vir die leerders werk, en wat nie. Skoolleierskap moet dus die menings van die Grondslagfase-onderwysers in ag neem wanneer besluite geneem moet word.

Wanneer die higiëne-faktore volgens Herzberg se teorie deur skoolleierskap in 'n bevredigende mate voorsien word, hou dit die motiveringsvlakke van die Grondslagfase-onderwysers stabiel. Die higiëne-faktore van Herzberg se teorie kan ook as instandhoudingsfaktore beskou word.

Hierdie higiëne-faktore maak deel uit van die eksterne werkomgewing. Dit is hierdie faktore waaroor die skoolleiers beheer het wat motiveringsvlakke van die Grondslagfase-onderwysers stabiel hou. Skoolleierskap kan ook dus van Herzberg se teorie se motiveerders gebruik maak om intrinsieke motivering by die Grondslagfase-onderwysers te bevorder.

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die inhoudanalise en die geïdentifiseerde temas bespreek. Hierdie hoofstuk bied 'n samevatting van die belangrikste aspekte van die navorsing. 'n Samevatting van die hoofaspekte van elke hoofstuk word gegee. Na die samevatting word die bevindinge van die navorsing bespreek, wat antwoorde verstrek op die navorsingsvrae soos in hoofstuk 1 gestel. Deur die laaste navorsingsvraag te beantwoord word aanbevelings gemaak van wat skoolleierskap moontlik kan doen ter bevordering van die motivering van die Grondslagfase-onderwysers, in belang van volhoubare akademiese prestasie van die leerders. Die aanbevelings word geformuleer op grond van resultate uit sowel die literatuur as die empiriese ondersoek. Die hoofstuk sluit af met die implikasies van die bevindinge in die gevolgtrekking.

5.2 Samevatting

Die doel van hierdie deel is om 'n samevatting van die belangrikste aspekte van die verskillende hoofstukke van die navorsing te gee. In hoofstuk 1 is 'n inleiding en oriëntasie tot die navorsing gegee deur die agtergrond en rasionaal vir die studie te stel. Die navorsingsprobleem is uitgelig wat die volgende behels: die rol wat skoolleierskap speel in die motivering van Grondslagfase-onderwysers in belang van volhoubare akademiese verbetering (§1.2). In die voorlopige literatuuroorsig is relevante konsepte wat in die navorsing gebruik is, verduidelik en is aangedui hoe die navorser sekere hoofkonsepte wat in die literatuur voorkom, geïnterpreteer het (§1.3). Die konsepte wat van belang was vir die studie sluit in: Motivering (§1.3.1), Grondslagfase-onderwyser (§1.3.2), volhoubaarheid (§1.3.3) en skoolleierskap (§1.3.4). Die teoretiese benadering wat vir die studie gevolg is, is vervolgens verduidelik (§1.5), waarop 'n bespreking van die navorsingsontwerp en metodologie gevolg het, waarin die kwalitatiewe, fenomenologiese aard van die studie aangedui is (§1.6). Die metode van data-insameling is bespreek (§1.7) gevolg deur die proses van data-analise (§1.8). Die stappe om vertrouenswaardigheid te verseker het daarop gevolg (§1.9), asook die etiese oorwegings wat tydens die studie in gedagte gehou is (§1.10). Laastens is die bydrae van die studie aangedui (§1.11).

Hoofstuk 2 het 'n literatuurstudie behels. Die hoofstuk het begin met 'n inleiding tot motivering (§2.2), asook 'n begripsomskrywing van motivering (§2.2.1). Daarna is die self determinasie teorie bespreek (§2.2.2), intrinsieke motivering as deel van die SDT (§2.2.2.1) en ook ekstrasieke motivering as deel van die SDT (§2.2.2.2). 'n Bespreking van die verskillende motiveringsteorieë met (§2.3) 'n indringende bespreking van Herzberg se teorie as deel van die teoretiese raamwerk (§2.3.1) en die toepassing van Herzberg se teorie op die onderwys het die deel afgesluit (§2.3.3).

Vervolgens is die rol van leierskap bespreek (§2.4) en om die rol van leierskap te verstaan is die term *leierskap* gedefinieer (§2.4.1) waarna die invloed van verskillende leierskapstyle op motivering bespreek is (§2.4.2). Voorbeelde van leierskapstyle wat nie as bevorderlik vir motivering beskou kan word nie (§2.4.2.1) en ook leierskapstyle wat wel as bevorderlik vir motivering beskou kan word, is aangedui (§2.4.2.2). In die daaropvolgende gedeelte is die rol wat leierskap by motivering speel, aangedui (§2.5) waar die term skoolleierskap eerstens gedefinieer is (§2.5.1), gevolg deur 'n breedvoerige bespreking van die rol en invloed van skoolleierskap op die motivering van Grondslagfase-onderwysers (§2.5.2). Die motivering van die Grondslagfase-onderwysers het gevolg in die daaropvolgende gedeelte (§2.6) waar die begrip Grondslagfase-onderwyser eerstens omskryf is (§2.6.1). Daarna is die faktore wat 'n invloed uitoefen op die motivering van Grondslagfase-onderwysers uitgelig (§2.6.2). Hierdie faktore sluit die higiënefaktore in (§2.6.2.1) asook die motiveerders, volgens Herzberg se teorie, wat die motivering van Grondslagfase-onderwysers beïnvloed (§2.6.2.2). Die laaste gedeelte van die hoofstuk het die verband tussen volhoubare motivering en die volhoubare akademiese prestasie van die leerders aangetoon (§2.7) deur eerstens 'n begripsomskrywing te gee van volhoubare akademiese verbetering (§2.7.1) en dan die verband tussen volhoubare motivering en volhoubare akademiese prestasie van die leerders aan te dui (§2.7.2). Die gedeelte is afgesluit met eienskappe van outonoom gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers (§2.7.2.1). Die hoofstuk is afgesluit met 'n sintese (§2.8) en ook 'n samevatting van die hoofstuk (§2.9).

Hoofstuk 3 bespreek die navorsingsmetode en strategie wat tydens hierdie navorsing gevolg is. 'n Opsomming van die navorsingsontwerp is gegee, gepaard met die paradigma wat hierdie studie onderlê (§3.2.1). In die hoofstuk word kwalitatiewe metodologie as navorsingsbenadering bespreek (§3.2.2). Die navorser het van 'n interpretivistiese paradigma gebruik gemaak (§3.2.1) wat daarop gerig was om die rol wat skoolleierskap speel in die motivering van Grondslagfase-onderwysers in belang daarvan om volhoubare akademiese verbetering te kon verstaan. Fenomenologie is aangetoon as ondersoekstrategie (§3.2.3). Die populasie en steekproef is gespesifiseer (§3.2.4) waarin die navorser se keuse van doelgerigte steekproefneming aangedui is (§3.3) gepaard met die data-insamelingsmetode wat gevolg is. Semi-gestruktureerde onderhoude is gevoer deur middel van voorafbepaalde vrae, wat as die onderhoudskedule gedien het. Individuele onderhoude (§3.3.1) is gevoer met skoolhoofde, departementshoofde en grondslagfase-onderwysers van die geselekteerde skole deur van die onderhoudskedule, soos bespreek, (§3.3.2) gebruik te maak. Die gekose data-analisemetode is aangedui as 'n inhoudsanalise (§3.4), sowel as kwessies rakende vertrouenswaardigheid van die studie (§3.5). Die onderhoude is op oudioband opgeneem vir die doel van rekordhouding en ter bevordering van die geloofwaardigheid van die navorsing. Die individuele onderhoude is getranskribeer met inagneming van akkuraatheid. Die transkripsies is ook deur 'n onafhanklike individu geverifieer.

HOOFSTUK 5: SAMEVATTING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

Die transkripsies is geanaliseer en gekodeer sonder die hulp van enige rekenaarsagteware. Die hoofstuk is afgesluit met die etiese aspekte wat in gedagte gehou is tydens data-insameling (§ 3.6), gevolg deur 'n kort opsomming van die hoofstuk.

In hoofstuk 4 is die analise en bespreking van die data wat tydens die onderhoude ingesamel is, hanteer. Die hoofstuk het die empiriese ontwerp vir die studie volledig aangedui. Riglyne oor hoe data ingesamel en geanaliseer is, is verskaf en die data-analisemetode en interpretasie is ook beskryf. Die proses van data-analise is aangedui (§4.2) asook die werklike bespreking en analisering van die data (§4.3). Uit die analyses van die individuele onderhoude is sekere kodes in kategorieë (sub-temas) gegroepeer, wat gelei het tot die identifisering van die hooftemas. In hierdie hoofstuk het die interpretasies soos gekristalliseer uit die onderhoude in verskillende temas gegroepeer, naamlik: leiding en mentorskap (§4.3.1.1), bemagtiging (§4.3.1.2), effektiewe bestuur van skoolleierskap (§4.3.1.3), toeganklikheid (§4.3.1.4) en laastens die skep van gunstige werksomstandighede deur skoolleierskap (§4.3.1.5). Elk van die temas is individueel bespreek, sowel as hul interafhanklikheid. Dit het 'n groot mate van duidelikheid oor die navorsingsvrae gebied. Laastens is die opsomming van die hoofstuk aangebied om die analyses af te sluit (§4.4).

Hoofstuk 5 bied 'n samevatting van die geïntegreerde interpretasie van die navorsing. Dit bied ook die bevindinge van die literatuuroorsig, sowel as dié van die data-analise in hoofstuk 4. Die hoofstuk sluit af met die aanbevelings soos voorgestel uit die bevindinge en die gevolgtrekking.

5.3 Bevindinge van die navorsing

Die bevindinge wat volg, word gemaak op grond van die literatuuroorsig sowel as die analise van die ingesamelde data. Om die hoofnavorsingsvraag te beantwoord (§1.4) word die bevindinge bespreek ten opsigte van die individuele navorsingsdoelwitte soos gestel in Hoofstuk 1.

5.3.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit een

Die eerste navorsingsdoelwit was om die aard van motivering van Grondslagfase-onderwysers te bepaal, sowel as die faktore wat 'n rol daarin speel (§1.5). Die volgende bevindinge is uit die literatuur gemaak:

5.3.1.1 Aard van motivering

- Dat motivering beskou kan word as dit wat mense dryf om sekere aktiwiteite na die beste van hul vermoë te wil uitvoer, en dat motivering 'n psigologiese oorsprong het. Motivering verskaf energie en rigting vir sekere gedrag, wat impliseer dat motivering die proses is van die aktivering van gedrag ten opsigte van 'n sekere doelwit (§2.2.1).

- Dat motivering intrinsiek (§2.2.21) of ekstrasiek (§2.2.2) kan voorkom.
- Dat intrinsieke motivering in die langtermyn meer volhoubaar is (§2.2.2) omdat ekstrasiek-gemotiveerde individue voortdurend die een of ander aansporing nodig het voordat werk verrig word.
- Dat geïntegreerde regulering nie omgesit kan word in intrinsieke motivering nie; dit word nog steeds as ekstrasieke motivering beskou omdat die motivering van die persoonlike doelwitte afkomstig is en nie van die persoon self nie (§2.2.2).
- Dat outonome motivering, alhoewel nie intrinsiek nie, ook volhoubaar is (§2.2.2)
- Dat die motiveerders meestal ekstrasieke faktore van die SDT is wat geïnternaliseer kan word om by te dra tot outonome motivering (§2.6.2.2).
- Dat, volgens die SDT, 'n persoon ekstern gemotiveerd kan wees, maar omdat die individu persoonlike waarde aan die uitvoering van die aktiwiteit koppel, hierdie ekstern-gemotiveerde gedrag as "outonome" gedrag geïnternaliseer kan word wat meer volhoubare motivering tot gevolg het (§2.6.2.2).

5.3.1.2 Faktore wat die motivering van Grondslagfase-onderwysers beïnvloed

Higiënefaktore

- Salaris as deel van die higiënefaktore van Herzberg se teorie kan onderwysers se motivering negatief beïnvloed wanneer onderwysers voel dat die salaris wat hulle ontvang nie voldoende is vir die tyd wat aan die onderrig van leerders bestee word nie (§2.6.2.1).
- Bevorderingsgeleenthede: die motivering van Grondslagfase-onderwysers kan negatief beïnvloed word wanneer daar nie baie geleenthede vir bevordering in die onderwys bestaan nie, byvoorbeeld om na hoër posvaske te beweeg (§2.6.2.1).
- Werksekuriteit kan die motivering van Grondslagfase-onderwysers beïnvloed, Onderwysers wat tydelik departementeel aangestel is, is nie altyd verseker van werk vir die volgende jaar nie, wat kan bydra tot ongemotiveerdheid (§2.6.2.1).
- Die sosio-ekonomiese omstandighede van die gemeenskap waarin sommige skole geleë is, kan 'n ekstrasieke invloed op die motivering van Grondslagfase-onderwysers hê. 'n Gebrek aan infrastruktuur en hulpbronne, as gevolg van armoede, kan die gemotiveerdheid van die onderwysers verder negatief beïnvloed (§2.6.2.1).

- Die dissipline van leerders kan die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers beïnvloed. Ongedissiplineerde leerders ontwig die klasse en het 'n negatiewe invloed op die Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid (§2.6.2.1).
- Die administratiewe lading waaronder Grondslagfase-onderwysers gebuk gaan, kan ook die gemotiveerdheid van hierdie onderwysers negatief beïnvloed omdat administratiewe take as oorweldigend ervaar kan word en heelwat tyd in beslag neem (§2.6.2.1).
- Veranderinge in die skoolkurrikulum kan Grondslagfase-onderwysers se negatief beïnvloed omdat beplanning en aanbieding van lesse en leerinhoud verander moet word ooreenkomstig die jongste kurrikulum (§2.6.2.1).
- Die bevorderingstandaarde wat deur die Departement van Onderwys aan leerders gestel word, is te laag. Dit beïnvloed die motivering van die Grondslagfase-onderwysers negatief omdat die onderwysers nie die nodigheid daarvoor insien om hard te werk as die leerders in elk geval net na die volgende graad deurgesit gaan word nie (§2.6.2.1).
- Kultuurverskille en inklusiwiteit kan ook onderwysers se gemotiveerdheid beïnvloed. In die skoolomgewing is daar onderwysers en leerders uit verskillende kultuuragtergronde, en konflik kan ontstaan wat gemotiveerdheid negatief kan beïnvloed (§2.6.2.1).
- Nog 'n faktor wat die gemotiveerdheid van onderwysers beïnvloed, is dié van oorvol klaskamers (§2.6.2.1).
- Een van die grootste faktore wat die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers beïnvloed, is skoolleierskap. Skoolleierskap speel 'n direkte en indirekte rol by die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwysers. Skoolleierskap is daarvoor verantwoordelik om die onderwysers se gemotiveerdheid te bevorder (§2.6.2.1).

Motiveerders

- Wanneer raad en hulp deur skoolleierskap aan onderwysers verskaf word, is, onderwysers meer gemotiveerd (§2.6.2.2).
- Wanneer regverdigheid in die werksomgewing heers, en respek gekweek word vir kollegas, kom hoë vlakke van gemotiveerdheid by die onderwysers voor (§2.6.2.2).
- Alhoewel beide respek en erkenning ekstrasiek van aard is, dra dit wel by tot volhoubare akademiese verbetering omdat die twee faktore deel uitmaak van die outonome motivering van die SDT (§2.6.2.2).

- Die werk self is nog 'n faktor wat as motivering vir onderwysers dien. Wanneer die Grondslagfase-onderwysers geniet wat hulle doen, en onderrig hul passie is, sal hulle gemotiveer word deur die werk self (§2.6.2.2).
- Prestasie van leerders is eksterne motivering, maar die onderwyser kan dit Internaliseer tot outonome motivering soos beskryf in die SDT. Wanneer die leerders presteer, ervaar die onderwysers satisfaksie wat hulle verder motiveer om harder te werk, wat weer tot gevolg het dat die leerders nog beter presteer (§2.6.2.2).
- Delegering van verantwoordelikheid kan ook as 'n motiveringsfaktor beskou word omdat onderwysers sodoende vertrou en bemagtig word (§2.6.2.2).
- Dankbare, erkentlike ouers kan ook as motiveerder vir onderwysers dien (§2.6.2.2).

5.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit twee

Die tweede navorsingsdoelwit was om te bepaal hoe die motivering van onderwysers verband hou met akademiese verbetering.

Die volgende bevindinge spruit voort uit die literatuurstudie:

- Daar bestaan 'n duidelike verband tussen die gemotiveerdheid van onderwysers en die volhoubare akademiese verbetering van leerders se prestasies (§2.7.2). Gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers het 'n direkte invloed op volhoubare akademiese verbetering (§2.6.2.1). Die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers dra direk by tot die volhoubare akademiese verbetering van leerders deur die voorbeeld wat die onderwyser aan die leerders stel. Gemotiveerde grondslagfase-onderwysers loop ook die ekstra myl vir die leerders en die leerders word toegerus met genoegsame en doeltreffende aktiwiteite om die kennis en vaardighede van 'n spesifieke graad te behaal.
- Daar word ook 'n indirekte invloed deur gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers uitgeoefen ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering (§2.6.2.1). Die grondslagfase-leerders sien die onderwyser as 'n ouerfiguur, en die leerders wil nie graag die onderwyser teleurstel nie. Hierdie leerders kan dus ekstern gemotiveer word deur gevoelens van skuld wat omgesit kan word in 'n mate van outonome motivering (meer volhoubaar) by hierdie leerders. Gemotiveerde onderwysers sal waarskynlik meer gereeld met die leerders se ouers kommunikeer. Doeltreffende kommunikasie kan indirek bydra tot volhoubare akademiese verbetering. Wanneer probleme onder ouers se aandag

gebring word, kan dit daartoe lei dat leerders probeer om beter te presteer omdat hulle bang is vir hul ouers en hulle ook nie wil teleurstel nie.

- Die ongemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers het 'n direkte invloed op leerders se akademiese prestasies (§2.6.2.3). Ongemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers kan moontlik 'n direkte bydrae lewer tot leerders se swakker akademiese prestasies omdat leerders deur die voorbeeld van die onderwyser self minder gemotiveerd kan wees, en selfs nie-gemotiveerdheid kan ervaar. Hierdie nie-gemotiveerdheid van leerders het moontlik 'n negatiewe uitwerking op die leerders self en kan meebring dat hulle swakker presteer.
- Ongemotiveerde Grondslagfase-onderwysers het ook 'n direkte invloed op leerders se akademiese prestasies (§2.6.2.4). Ongemotiveerde onderwysers staan heel moontlik ook onsensitief teenoor verskillende kulturele agtergronde en kontekste waaruit die leerders kom, en hou nie rekening daarmee wanneer lesse beplan word nie. Ongemotiveerdheid kan ook beteken dat die Grondslagfase-onderwysers nie noodwendig verhoudinge met die leerders en hul ouers wil opbou nie. Die onderwyser sal net sy/haar werk doen, en dit dan daar laat.
- Daar bestaan sekere eienskappe en aksies van outonoom-gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers wat die volhoubare akademiese prestasies van leerders kan bevorder (§2.6.2.5).

5.3.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit drie

Die derde navorsingsdoelwit was om te bepaal watter rol die skoolleier en skoolleierskap speel by die motivering van die Grondslagfase-onderwyser rakende volhoubare akademiese verbetering. Die volgende bevindinge spruit voort uit die empiriese ondersoek:

Leiding en mentorskap

Die eerste rol wat skoolleierskap speel by die motivering van Grondslagfase-onderwysers is leidinggewing en mentorskap. Die motivering van Grondslagfase-onderwysers begin by Skoolleierskap. Skoolleiers se rol behoort te wees om 'n toonbeeld van goeie motivering vir die Grondslagfase-onderwysers te wees, en dat die departementshoofde direk ("hands-on") betrokke behoort te wees by onderrig-en-leeraktiwiteite van die leerders (§4.3.1.1). Leiding en mentorskap beïnvloed die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwysers omdat die onderwysers begelei word in die proses van onderrig asook leidinggewing. Die onderwysers raak gemotiveerd omdat daar hulp aan hul verleen word met die areas waarmee hulle probleme ondervind.

Bemagtiging

Die tweede rol is 'n bemagtigingsrol wat skoolleierskap moet vervul. Professionele ontwikkeling is van belang vir die bemagtiging van die Grondslagfase-onderwysers. Skoolleierskap moet professionele ontwikkeling en werkwinkels in die skool aanmoedig en grondslagfase-onderwysers identifiseer vir professionele ontwikkeling. Onderwysers word verder bemagtig deur die erkenning wat aan hul gegee word. Skoolleiers moet dus meer erkenning aan Grondslagfase-onderwysers gee wanneer werk van goeie gehalte gelewer word (§4.3.1.2). Die bemagtiging van Grondslagfase-onderwysers lei tot gemotiveerdheid, omdat skoolleierskap erkenning gee en die onderwysers se harde werk raaksien. Dit motiveer die onderwysers verder om harder te werk. Professionele ontwikkeling stel die onderwysers in staat om nuwe kennis op te doen, wat bydra tot hul gemotiveerdheid.

Effektiewe bestuur

Nog 'n verdere rol wat skoolleiers moet vervul ter motivering van grondslagfase-onderwysers is dié van effektiewe bestuurders. Skoolbestuurspanne moet toesien dat skoolontwikkelingsplanne in die skool opgestel word en dat die beste kandidate vir die onderrig van die Grondslagfase-leerders aangestel word (§4.3.1.3). Die skoolhoof behoort toe te sien dat 'n jaarlikse begroting voorsiening maak vir behoeftes van grondslagfase-onderwysers (§4.3.1.3). Effektiewe bestuur deur beplanning, die stel van doelwitte, die regverdigte toesegging van finansies en die aanstelling van die beste onderwysers het 'n positiewe effek op die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwysers.

Toeganklikheid

Die volgende rol wat skoolleiers moet vervul ter motivering van die Grondslagfase-onderwysers is dié van 'n toeganklike leier. Grondslagfase-onderwysers ervaar leierskap as toeganklik wanneer daar na hulle geluister word, wanneer hul opinies tydens besluitneming in ag geneem word en wanneer skoolleiers belangstelling toon in hul persoonlike lewe en probleme wat hulle ervaar. Toeganklike leiers oefen 'n positiewe invloed uit op die gemotiveerdheid van grondslagfase-onderwysers (§4.3.1.4).

Gunstige werksomstandighede

Die laaste rol wat skoolleiers ter motivering van Grondslagfase-onderwysers moet vervul, is deur die skep van gunstige werksomstandighede. Aspekte wat deur grondslagfase-onderwysers aangedui is, wat 'n rol speel by die skep van gunstige werksomstandighede sluit in goeie kollegiale verhoudinge, om as span saam te werk asook goeie infrastruktuur (§4.3.1.5). Wanneer gunstige werksomstandighede vir die onderwysers geskep word, het dit 'n positiewe uitwerking op hul gemotiveerdheid.

5.3.4 Sintese: Bevindinge met betrekking tot die hoofdoel van die navorsing

Vanuit die bogenoemde argument word daar bevindinge gemaak met betrekking tot die hoofdoel van die navorsing, naamlik: Om te bepaal wat die invloed van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase-onderwysers ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering is.

Wanneer die skoolleierskap behoort 'n toonbeeld van goeie motivering vir die Grondslagfase-onderwysers is, is die onderwysers ook meer gemotiveerd om harder te werk (§4.3.1.1). Professionele ontwikkeling en werkswinkels behoort ook deur die skoolleierskap aangemoedig te word om onderwysers te bemagtig. Die Grondslagfase-onderwysers word ook verder bemagtig deur genoegsame erkenning wat ook 'n direkte invloed op die motivering van die Grondslagfase-onderwysers het. Die skoolleierskap watook toesien dat beplanning uitgevoer word, doelwitte gestel word en die beste onderwysers aangestel word het ook 'n direkte invloed op die motivering van die onderwysers omdat die onderwysers gemotiveer word om hierdie doelwitte te bereik. Die toeganklikheid van die skoolleierskap het ook 'n positiewe invloed op die Grondslagfase-onderwysers omdat die onderwysers op die manier voel dat hul ook gehoor word (§4.3.1.4). Gunstige werksomstandighede wat vir die onderwysers geskep word motiveer die onderwysers ook om harder te werk. Wanneer raad en hulp deur skoolleierskap aan onderwysers verskaf word, is die onderwysers ook meer gemotiveerd (§2.6.2.2). Wanneer regverdigheid in die werksomgewing heers, en respek gekweek word vir kollegas, kom hoë vlakke van gemotiveerdheid by die onderwysers voor (§2.6.2.2). Delegering van verantwoordelikheid kan ook as 'n motiveringsfaktor beskou word omdat die onderwysers sodoende bemagtig en vertrou word (§2.6.2.2).

Die gemotiveerdheid van die Grondslagfase-onderwysers dra direk by tot die volhoubare akademiese verbetering van die leerders deur die voorbeeld wat die onderwyser aan die leerders stel. Gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers loop die ekstra myl vir die leerders. Daar bestaan dus sekere eienskappe van outonoom gemotiveerde Grondslagfase-onderwysers wat die volhoubare akademiese prestasies van leerders kan bevorder (§2.6.2.5).

5.4 Aanbevelings

5.4.1 Aanbevelings aan die departement van Onderwys op distriksvlak

Aanbeveling 1

Om professionele ontwikkelingsgeleenthede vir skoolhoofde te skep om hulle bewus te maak van die rol wat hulle speel, in die motivering van onderwysers . Hierdie professionele ontwikkeling kan in die vorm van werksinkels of seminare aan die skoolhoofde verskaf word.

Motivering

Skoolleierskap in skole is nie altyd seker oor hoe hulle hul Grondslagfase-onderwysers beter kan motiveer nie. Die Departement van Onderwys wat oor meer kennis hiervan beskik, kan 'n waardevolle bydrae in hierdie verband lewer (§4.3.1.1).

Aanbeveling 2

Om professionele ontwikkelingsgeleenthede vir grondslagfase-departementshoofde te skep om hulle bewus te maak van die behoeftes van onderwysers onder hul leiding en die rol wat hulle vervul ter motivering van grondslagfase-onderwysers. Hierdie professionele ontwikkeling kan in die vorm van besprekings/inligtingsessies tydens vakgroep-/fase vergaderings of werksinkels aan die departementshoofde verskaf word.

Motivering

Uit die onderhoude het dit geblyk dat Grondslagfase-onderwysers die leiding van Departementshoofde en die voorbeeld wat deur hulle gestel word as belangrik ag in belang van gemotiveerdheid. Die direkte betrokkenheid en die leierskapstyl van Departementshoofde speel veral 'n groot rol by kurrikulêre leierskap en klaskamerbestuur (§4.3.1.1).

5.4.2 Aanbevelings aan skoolleierskap

Aanbeveling 1

Om seker te maak dat departementshoofde direk betrokke is by die Grondslagfase-onderwysers, word aanbeveel dat departementshoofde 'n kwartaallikse verslag indien by die skoolhoofde waarin gerapporteer word oor klasbesoeke, lesevalueringe asook die aanbevelings wat deur hulle vir die grondslagfase-onderwysers gemaak is.

Motivering

Wanneer die departementshoofde “hands-on” betrokke is by die Grondslagfase-onderwysers, weet hulle wat in die onderwysers se klaskamers plaasvind en kan hulle hulp aanbied waar nodig en raad en leiding gee (§4.3.1.1).

Aanbeveling 2

Die Skoolhoofde en departementshoofde moet konsekwentheid en regverdigheid voorop stel in hul omgang met grondslagfase-onderwysers. Dit kan gedoen word deur hulle nougeset by datums in die jaarbeplanning te hou en deur aan al die onderwysers ewe veel hulpbronne en gelyke begrotings toe te staan.

Motivering

Dit het uit onderhoude na vore gekom dat konsekwentheid nie in alle skole toegepas word nie. Die Grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid word daardeur gedemp omdat daar nie streng by datums waarop aktiwiteite in die skool beplan is, gehou word nie. Regverdigheid word ook nie altyd deur skoolleiers gehandhaaf nie, en die Grondslagfase-onderwysers se motivering word negatief daardeur beïnvloed wanneer onderwysers voel dat sommige bo ander bevoordeel word (§4.3.1.1).

Aanbeveling 3

Die skoolhoof moet toesien dat Grondslagfase-onderwysers se rolle en verantwoordelikhede in die skool duidelik uiteengesit word deur 'n werksverdeling en rooster saam te stel waarop onderwysers se verantwoordelikhede en pligte aangedui word. Hierdie verantwoordelikhede behoort die akademiese, buitemuurse en alle ander verantwoordelikhede uit te spel. Die skoolhoof moet jaarliks 'n gesprek voer en 'n taakooreenkoms met elke (grondslagfase) onderwyser aangaan waartydens die onderwyser ook die geleentheid gegun word om sy/haar voorkeure en vaardighede aan die skoolhoof te kommunikeer, wat dan in ag geneem moet word tydens die werksverdeling.

Motivering

Wanneer die Grondslagfase-onderwysers se rolle en verantwoordelikhede uiteengesit word, is die onderwysers bewus van hul verantwoordelikhede en weet hulle wanneer hulle wat in die skoolomgewing moet doen. Die onderwysers word ook meer daardeur gemotiveer (§4.3.1.1).

Aanbeveling 4

Skoolhoofde kan meer erkenning aan Grondslagfase-onderwysers gee deur onderwysers wat goeie werk gedoen het aan te prys gedurende personeelvergaderings en selfs tydens

saalbyeenkomste of ander skoolbyeenkomste. Die departementshoof kan erkenning gee deur positiewe kommentaar op moderatorsverslae te lewer. Beide skoolhoofde en departementshoofde kan ook erkenning gee tydens persoonlike gesprekke met onderwysers.

Motivering

Erkenning en aanprysing vir goeie werk gelewer het 'n positiewe effek op die gemotiveerdheid van die grondslagfase-onderwyser. Alhoewel dit ekstern is, kan dit geïnternaliseer word en deel word van outonome motivering (2.3.1) (§4.3.1.2).

Aanbeveling 5

Geleenthede moet deur departementshoofde tydens vak-/fasevergaderings geskep word waartydens Grondslagfase-onderwysers hul menings kan lug, daardie menings in ag geneem word en na die onderwysers geluister word. Skoolhoofde moet, wanneer 'n besluit geneem moet word, ag gee op die voorstelle van die onderwysers, bv. tydens personeelvergaderings. Sowel skoolhoofde as departementshoofde kan tydens persoonlike gesprekke tyd inruim om na die probleme wat die onderwysers opper, te luister.

Motivering

Dit is belangrik om die menings van Grondslagfase-onderwysers in ag te neem en na hul probleme te luister, omdat dit toeganklikheid van die leiers toon. Wanneer skoolleiers deur grondslagfase-onderwysers as toeganklik ervaar word, dra dit by tot hul gemotiveerdheid (§4.3.1.4).

Aanbeveling 6

Die skoolhoof moet sosiale geleenthede soos spanbousesessies reël om sodoende sterk kollegiale verhoudings in die skool aan te moedig.

Motivering

Sterk kollegiale verhoudinge, spanbou en spanwerk is deur deelnemers as belangrik aangedui, aangesien dit hul motiveer as 'n ondersteuningsraamwerk in die skoolomgewing tot hulle beskikking gestel is (§4.3.1.5).

5.4.3 Aanbevelings vir die Grondslagfase-onderwysers

Aanbeveling 1

Grondslagfase-onderwysers moet goeie verhouding met skoolleierskap handhaaf sodat 'n sterk vertrouensverhouding geskep kan word. Sodoende kan onderwysers die vrymoedigheid hê om

die aspekte wat hulle demotiveer onder die aandag van die departementshoofde en skoolhoofde te bring.

Motivering

'n Sterk vertrouensverhouding is van belang vir die onderwyser en ook skoolleierskap omdat skoolleierskap waardevolle kennis op hierdie manier kan opdoen oor wat onderwysers motiveer en demotiveer (§4.3.1.2).

5.4.4 Aanbeveling vir verdere navorsing

Aanbeveling 1

Vir verdere navorsing word aanbeveel dat die verband tussen Grondslagfase-onderwyser motivering en die motivering van die leerders empiries ondersoek word. Daar word ook verder aanbeveel dat die invloed van skoolleierskap op ander onderwysers se motivering ondersoek word om te bepaal of daar 'n verskil is tussen grondslagfase-onderwysers se gemotiveerdheid en dié van ander onderwysers, asook die rol van skoolleierskap daarin.

Motivering

Leerders se gemotiveerdheid is sterk afhanklik van die onderwyser se gemotiveerdheid. Dit is daarom belangrik om te bepaal wat die moontlike verband kan wees tussen die Grondslagfase-onderwyser se gemotiveerdheid en dié van die Grondslagfase-leerders (§2.6.2.1).

5.5 Beperkinge van die studie

Die doel van hierdie studie was nie om die bevindinge te veralgemeen nie. Die navorsing was net beperk tot vier laerskole in een area. Die studie kan egter dien as riglyn vir verdere navorsing. Die doel was om die rol wat skoolleierskap speel met betrekking tot die gemotiveerdheid van Grondslagfase-onderwysers in belang van volhoubare akademiese verbetering uit te lig.

5.6 Gevolgtrekking

Daar is in die uitvoer van hierdie navorsing gevind dat skoolleierskap as ekstrinsieke motiverings- en higiëne faktor 'n wesenlike invloed op die Grondslagfase-onderwysers se motivering het. Hierdie invloed op die onderwyser se motivering het op sy beurt weer 'n direkte en indirekte invloed op die volhoubare akademiese verbetering van leerders. Wanneer die leierskap van skoolhoofde en departementshoofde die motivering van grondslagfase-onderwysers negatief beïnvloed, syfer dit deur na die klaskamer, wat beteken dat leerders nie volhoubare akademiese verbetering sal toon nie. Skoolleierskap het nodig om bewus gemaak te word van die invloed wat hulle het op die motivering van onderwysers. Suid-Afrika se onderwysstelsel het toenemend 'n

meer gemotiveerde onderwyserskorps nodig om sodoende die doelstellings van die departement van Basiese Onderwys te bereik. Deur gemotiveerde Grondslagfase-Onderwysers kan die vierde doelstelling van die Departement van Basiese onderwys naamlik, “to improve the learning and teaching of critical foundational skills” bereik word.

BRONNELYS

- Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 42*, 422–436.
- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: A problem solver or euphemism for direction and control? *International journal of lifelong education, 25*, 385–405.
- Alam, S., Saeed, A., Sahabuddin, M., & Akter, S. (2013). Relationship between employee recognition and employee contribution in Service industry. *International Journal of Business and Marketing Management, 1*(1), 1-8.
- Almansour, Y. M. (2012). The relationship between leadership styles and motivation of manager's conceptual framework, *International refereed research journal, 3*(1), 1-6.
- Anders, S., Ståle E., Torbjørn, T., Merethe, S. A., & Hilde, H. (2007). The destructiveness of Laissez-Faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology, 12*(1), 80-92.
- Andersen, M. H. (2011). The world is my school: Welcome to the era of personalized learning. *The Futurist, 45*(1), 12-17.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of education research, 100*(5), 311-323.
- Armander, F. (2013). *We are all leaders: leadership is not a position – it's a mindset*. Chichester: Capstone.
- Arshad, M., Safdar, M., Qamar-u-Din, I., & Ellahi, S. (2012). *Does Salary Work as a Motivational Agent?* Retrieved from http://www.iiuedu.eu/press/journals/sds/SDS-12/SSc_Article2.pdf
- Bagraim, J., Cunningham, P., Potgieter, T., & Viedge, C. (2007). *Organisational behaviour. A contemporary South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Bal, J., & De Jong, J. (2007). *Improving school leadership - OECD Review, Background Report for the Netherlands*, prepared for the Ministry of Education, Culture and Science, Netherlands. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/improvingschoolleadership-home.htm>

- Baldoni, J. (2012). *Great motivation secrets of great leaders*. New York: McGraw-Hill.
- Barbour, C. (2014). Best practices for school improvement planning. *American institutes for Research, 10*(2),1-31.
- Belsky, J. D. L., Vandell, M., Burchinal, K. A., Clarke-Stewart, K. A., McCartney, K., & Owen, M. T. (2007). Are there long-term effects of early childcare? *Early childhood research network, 78*, 681-701.
- Bennell, P. (2004). *Teacher motivation and incentives in Sub-Saharan Africa and Asia*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.539.6931&rep=rep1&type=pdf>
- Berliner, D. C. (2009). *Poverty and potential: Out-of-school factors and school success*. Retrieved from <http://nepc.colorado.edu/publication/poverty-and-potential>
- Bhatti, N. (2012). The impact of Autocratic and Democratic Leadership style on job satisfaction. *International business research, 5*, 192-201.
- Bless, C., Higson-Smith, C., & Sithole, S.L. (2013). *Fundamentals of social research methods* (5th ed.). Cape Town: Juta.
- Boies, K., Lvina, E., & Martens, M. L. (2010). Shared leadership and team performance in a business strategy simulation. *Journal of Personnel Psychology, 9*, 195–202.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews, 13*, 251–269.
- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2012). Transformational leadership, job satisfaction, and team performance: A multilevel mediation model of trust. *The Leadership Quarterly, 1*(1), 10-20.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). New York: Pearson Education.
- Burke, M., Hagan-Burke, S., Kwok, O., & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *The Journal of Special Education, 42*, 209–226.
- Cassie, P. (2011). Leadership styles: A powerful model. *Training Journal, 1*(2), 46-51.

- Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2-8.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research; planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Dailey, A. (2009). *Key motivational factors and how teachers can encourage motivation in their students*. Birmingham: University of Birmingham.
- Danish, R. Q., & Usman, A. (2010). Impact of reward and recognition on job satisfaction and motivation: An empirical study from Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 5, 159-167.
- Dartey-Baah, K., & Amoako, G. (2011). Application of Frederick Herzberg's Two-Factor theory in assessing and understanding employee motivation at work: a Ghanaian perspective. *European Journal of Business and Management*, 5(9), 1-9.
- Davies, S., & Trinidad, S. (2013). Early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Education*, 34(1):73-79.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology Association*, 49, 182-185.
- Dedmond, R. M. (2009). *Long-range planning motivates students and personalizes instruction*. Retrieved from <http://www.freshmantransition.org/Thm2.pdf>
- Devita, C. M. (2009). Education leadership: An agenda for School improvement. Retrieved from www.wallacefoundation.org
- De Vos, A. S., Strydom, H., Fouche, C. B., & Delpont, C. S. L. (2011). *Research at grass roots* (4th ed.). Cape Town: Van Schaik.
- Dimmock, C. (2013). *School-based management and school effectiveness*. Oxon: Routledge.

- Dobre, O. I. (2013). Employee motivation and organizational performance. *Review of Applied Socio- Economic Research*, 5, 53-60.
- Doyle, S. (2005). *The manager's guide to motivating employees*. Amherst: HRD Press.
- Du Toit, C. (2011). *Riglyne vir effektiewe onderwys in afkampusonderwysprogramme vir praktiserende onderwysers* (Ongepubliseerde doktorsale tesis). Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals leadership and teacher motivation: Delf-determination theory analysis. *Journal of Education Administration*, 49, 256-275.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Valente, M. O., Gama, A. P., Salema, M. H., & Fiúza, E. (2015). Changing teachers' feedback practices: A workshop challenge. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 20-30.
- Fraenkael, J., & Wallen, N.E. (2008). How to design and evaluate research in education. *Educational research*, 2(4), 30-35.
- Friedman, B. A., Cox, P. L., & Maher, L. (2010). Best practices for the implementation of goalsetting and peer assessment: Curriculum and research resign. *The Journal of Applied Business and Economics*, 10(4), 34-47.
- Fugar, F. D. K. (2007). Frederick Herzberg's motivator-higiëne theory revisited: The concept and its applicability to Clergy (A study of fulltime stipendiary Clergy of the Global Evangelical Church, Ghana). *Journal of Science and Technology*, 27(1), 119-130.
- Fulton, E., & Turner, L. A. (2008). Students' academic motivation: Relations with parental warmth, autonomy granting, and supervision. *Educational Psychology*, 28, 521-534.
- Galini, R., & Panitsides, A. E. (2015). What does it take to be a "successful teacher"? Universities' role in preparing the future early-years workforce. *Early Years*, 35, 333-350.
- Ghanbarpour, Z., & Najmolhoda, F. S. (2013). Contemporary theory of motivation in organizational leadership and behavior. *International Research Journal of Applied and Basic Science*, 6(1), 1-7.
- Goetsch, D. (2011). *Developmental leadership. Equipping, enabling and empowering employees for peak performance. Best practices for executives, managers and supervisors*. Bloomington: Trafford Publishing.

- Goldkuhl, G. (2012). Pragmatism vs interpretivism in qualitative information systems research, *European Journal of Information Systems*, 21(2):135-146.
- Gordon, G. Y. A., & Taber, T. (2002). A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9(1):15-32.
- Grant, A. M. (2012). Leading with meaning: Beneficiary contact, prosocial impact, and the performance effects of transformational leadership. *Academy of Management Journal*, 55, 458-476.
- Griffin, W., & Moorhead, G. (2010). *Organisational Behavior: Managing people and organizations*. New York: Thompson South-Western.
- Hallinger, M., & Printy, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329-51.
- Heitzmann, R. (2010). 10 Suggestions for enhancing lecturing. *Education Digest*, 75(9):50-54.
- Hererra, L. M. (2007). Equity, equality and equivalence: A contribution in search for conceptual definitions and a comparative methodology. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 319-340.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1959). *The Motivation to Work* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Herzberg, F., Mausner, B., Peterson, R., & Capwell, D. (1957). *Job attitudes: Review of research and opinion*. Pittsburg: Psychological Service of Pittsburg.
- Herzberg, F. (1987). One more time: How do we motivate employees? *Harvard business review*, September-October 1987. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com.nwulib.nwu.ac.za/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=66a59994-8687-40e3-8737-c2eb56b7d213%40sessionmgr120>
- Holloway, J. B. (2012). Leadership behavior and organizational climate: An empirical study in a non-profit organization. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 9-35.
- Ivancevich, J., Konopaske, R., & Matteson, M. T. (2007). *Organizational behavior and management* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

- Iwu, C. G., Gwija, S. A., Benedict, H. O., & Tengeh, T. K. (2013). Teacher job satisfaction and learner performance in South Africa. *Journal of Economics and Behavioural Studies*, 5, 838-850.
- Jackson, L., & Rothmann, S. (2006). Occupational stress, organizational commitment, and ill-health of educators in the North-West Province. *South African Journal of Education*, 26(1), 75-95.
- Jackson, S. L. (2011). *Research Methods: A modular approach* (2nd ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Jansen, J., & Vithal, R. (2010). *Designing your first research proposal*. Pretoria: Juta.
- Jenkins, E. Y. (2010). The effects of leader task -oriented behavior on employee performance. Ann Arbor: Pro Quest.
- Jerome, N. (2013). Application of the Maslow's hierarchy of need theory; impacts and implications on organizational culture, human resource and employee's performance. *International Journal of Business and Management Invention*, 2(3), 39-45.
- Joubish, M. F., Khurram, M., Amed, A., Fatima, S. T., & Haider, K. (2011). Paradigm and characteristics of a good qualitative research. *World Applied Sciences Journal*, 12, 2082-2087.
- Kamalian, A. R., Yaghoubi, N. M., & Moloudi, J. (2010). Survey of relationship between organizational justice and empowerment. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 26, 165-171.
- Kaur, A. (2013). Maslow's need hierarchy theory: Applications and criticisms. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3, 1061-1064.
- Kelania, R. R., & Bowers, C. K. (2012). Professional development in sub-Saharan Africa: What have we learned in Benin? *Professional development in education*, 38, 705-723.
- Khuong, M. N., & Hoang, D. T. (2015). The effects of leadership styles on employee motivation in auditing companies in Ho Chi Minh city, Vietnam. *International Journal of Trade, Economics and Finance*, 6, 210-217.

- Kinash, S. (2012). *Paradigms, methodology and methods*. Retrieved from http://ecms-ext.bond.edu.au/prod_ext/groups/public/@pub-tls-gen/documents/genericwebdocument/bd3_012336.pdf
- Kotlyar, I., & Karakowsky, L. (2007). Falling Over Ourselves to Follow the Leader. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(1), 38-49.
- Lai, E. R. (2011). *Motivation: A literature review*. Retrieved from https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Motivation_Review_final.pdf
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005, *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-99.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Retrieved from <http://docplayer.net/85072-What-we-know-about-successful-school-leadership.html>
- Locuniak, M., & Jordan, N. (2008). Using kindergarten numbers en se to predict calculation fluency in second grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 451–459.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International Journal for Management, Business and Administration*, 15(1), 1-6.
- Lussier, R. N. (2008). *Human relations in Organisations: Application and skills building* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Malik, M. E., & Naeem, B. (2013). Towards understanding controversy on Herzberg theory of motivation. *World Applied Sciences Journal*, 24, 1031-1036.
- Manzo, K. K. (2010). Beyond Teacher Chalk Talk. *Digital Directions*, 10(1), 34-37.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370-97.

- Martin, A., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327–365.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McShane, S., & Von Glinow, M. (2010). *Organizational Behaviour* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York: Wiley.
- Mertler, C. A. (2009). *Action research: Teachers as researchers in the classroom*. London: Sage.
- Meyers, M. D. (2008). *Qualitative research in Business Management*. London: SAGE.
- Mgedezi, S., Toga, R., & Mjoli, T. (2014). Intrinsic motivation and job involvement on employee retention: Case study - A selection of Eastern Cape Government Departments. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5, 2119-2126. doi:10.5901/mjss.2014.v5n20 p2119
- Miller, D. C., & Warren, L. K. (2013). Comparative Indicators of education in the United States and other G-8 Countries. Washington, DC: U.S. Department of education.
- Miller, R. (2001). Greater Expectations to Improve Student Learning.” Association of American Colleges and Universities. Retrieved from http://www.greaterexpectations.org/briefing_papers/ImproveStudentLearning
- Mills, G. E. (2007). *Action research: A guide for the teacher researcher* (3rd ed.). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Moriarty, J. (2011). *Qualitative methods overview*. London: School for Social Care Research. National Institute for Health Research.
- Morrison, M. (2007). *What do we mean by educational research?* London: Sage.

- Motshekga, A. (2013). *Statement on the Release of Annual National Assessments Results for 2013*. Speech presented at the annual ANA results meeting, Department of education, 5 December. Retrieved from <http://www.kzneducation.gov.za/Portals/0/speeches/2013/Statement%20on%20the%20Release%20of%20Annual%20National%20Assessments%20Results%20for%202013.pdf>
- Mouton, J. (2006). *How to succeed in your master's and doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Mouton, J. (2011). *How to succeed in your Master's and Doctoral studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Mullins, L. J. (2005). *Management and organizational behavior*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Khan, M. S., Khan, I., Qureshi, Q. A., Ismail, H. M., Rauf, H., Latif, A., & Tahir, M. (2015). The styles of leadership: A critical review. *Public Policy and Administration Research*, 5, 87-93.
- Naidoo, K., Botha, C. J., & Bisschoff, C. A. (2013). Causes of stress in public schools and its impact on work performance of educators. *Journal of Social Sciences*, 34, 177-190.
- Nieuwenhuis, J. (2007). Introducing qualitative research. In J.G. Maree (ed.), *First steps in research* (pp. 59-70). Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. (2009). *Introducing qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. (2016a). Introducing qualitative research. In J.G. Maree (ed.), *First steps in research* (pp. 59-70). Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. (2016b). Qualitative research designs and data gathering techniques. In J.G. Maree (ed.), *First steps in research* (pp. 71-102). Pretoria: Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. (2016c). Analysing qualitative data. In J.G. Maree (ed.), *First steps in research* (pp. 103-131). Pretoria: Van Schaik.
- Nikezić, S., Puric, S., & Puric, J. (2012). Transactional and transformational leadership: Development through changes. *International Journal for Quality research*, 6, 285-296.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Nyam, J. (2014). Teacher motivation: A study of the psychological and social factors. *International Journal of Education and Research*, 2(2), 1-8.

- OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Retrieved from <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- Okor, L. I., Anyanwuji, O. J., & Ukpere, W. I. (2014). Impact of leadership styles on teaching and learning process in Imo State. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5, 180-193.
- Osborn, F., Schermerhorn, I., & Hunt, B. (2008). *Organizational Behavior* (10th ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Owen, M. T. (2007). Are there Long-term effects of early childcare? *Child Development*, 78, 681–701.
- Pandya, S. R. (2011). *Administration and management of education*. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Quality Assurance Department. (2014). *School development plan handbook*. Malta: Directorate for quality and standards in education.
- Quinn, T., & Eckerson, T. (2010). Motivating Students to Read with Collaborative Reading Quizzes. *English Journal*, 100(1), 89-91.
- Ray, K., & Smith, M. (2010). The Kindergarten Child: What teachers and administrators need to know to promote academic success in all children. *Early childhood education journal*, 38(1), 5-18.
- Ray, S., & Ray, I. A. (2012). Understanding democratic leadership: some key issues and perception with reference to india's freedom movement. *Afro Asian Journal of Social Sciences*, 3(3), 1-26.
- Rekalidou, G., & Panitsides, E.A. (2015). What does it take to be a "successful teacher"? Universities' role in preparing the future early-years workforce, *Early Years*, 35, 333-350.
- Riaz, A., & Haider, M. H. (2010). Role of transformational and transactional leadership on job satisfaction and career satisfaction. *Peer-reviewed and Open Access Journal*, 1(1), 29-38.
- Richardson, M., & Abraham, C. (2009). Conscientiousness and achievement motivation predict performance. *European Journal of Personality*, 23, 589-605.

- Robbins, S. P., Judge, T. A., Odendal, A., & Roodt, G. (2009). *Organisational behaviour, global and South African perspectives* (2nd ed.). CapeTown: Pearson Education.
- Robbins, S. P. (2009). *Organizational behaviour. International version* (13 ed.). San Diego: State University.
- Rosen, Y., & Rimor, R. (2013). Teaching and assessing problem solving in online collaborative environment. *Research gate*, 82-97. doi: 10.4018/978-1-4666-1906-7.ch005
- Rugutt, J., & Chemosit, C. C. (2009). What motivates students to learn? Contribution of student-to-student relations, student-faculty interaction and critical thinking skills. *Educational Research Quarterly*, 32(3), 16-28.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Self-determination theory of motivation*. London: The Guilford press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations. *Contemporary Education Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. London: The Guilford press.
- Sanborn, M. (2008). *101 tips to get and stay motivated*. Retrieved from <http://www.cpaafma.org/minnesota/pdf/101-Tips-for-Getting-and-Staying-Motivated.pdf>
- Schulze, S., & Steyn, T. (2007). Stressors in the professional lives of South African secondary school learners. *South African Journal of Education*, 27, 691-708.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Sheldene, K. S., Juian, B., & Nick, T. (2010). Transformational leadership and leader moral orientation: Contrasting an ethic of justice and an ethic of care. *Journal of the Leadership Quarterly*, 21, 179-188.
- Shui-fong, L., Rebecca, W. Y., & William, Y. K., (2009). Instructional science. *Journal of Science*, 36, 565-578.
- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research. Research ethics for social scientist: Between ethical conduct and regulatory compliance*. London: Sage.

- Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Science*, 128, 969-977.
- Smith, J., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Thousand Oaks: Sage.
- Somech, A. (2006). The effects of leadership style and team process on performance and innovation in functionally heterogeneous teams. *Journal of management*, 32(1), 132-157.
- Spreitzer, G. (2005). A role for organizations in sustainable peace at the 2005 National Academy of Management Meetings. *Journal of Organizational Research*, 15(2), 3-9.
- Svinicki, M. (2005). *Student Goal Orientation, Motivation, and Learning*. Retrieved from <http://www.doe.in.gov/sites/default/files/cte/ncteb-studmotiv.pdf>
- Taberero, C., & Arana, J. M., (2009). The role of task-oriented versus relationship-oriented leadership on normative contract and group performance. *Social Behavior and Personality*, 37, 1391-1404.
- Tech-Hong, T., & Waheed, A. (2011). Herzberg motivation-Hygiene and job satisfaction in the Malaysian retail sector: Mediating the effect of love of money. *Asian Academy of Management Journal*, 6(1), 73-94.
- Tutar, H., Altinoz, M., & Cakiroglu, D. (2011). The effects of employee empowerment on achievement motivation and the contextual performance of employees. *African Journal of Business Management*, 5, 6318-6328. doi: 10.5897/AJBM11.085
- Tyagi, R. S. (2009). *Administration and management in school education*. Delhi: Shipra Publications.
- UNESCO. (2010). *Early childhood care and education, regional report: Africa*. Dakar: BREDA
- Van der Bijl, A., & Prinsloo, I. J. (2016). Education management-leadership: A historical and future orientated perspective. In I. Van Deventer (Ed.), *An educator's guide to school management- leadership skills* (pp. 23-41). Pretoria: Van Schaik.
- Van Mierlo, J., & Kleingeld, H. (2010). Goals, strategies and group performance: Some limits of goal setting in groups. *Small Group Research*, 41, 524–555.

- Vegas, E., & Umansky, I. (2005). *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives: What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* Washington D.C.: The World Bank.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Ward, K. (2012). *Personality Style at Work: The Secret to Working with Almost Anyone*. Farnham: Gower.
- Wevers, N. E. J., & Steyn, G. M. (2002). Opvoeders se persepsies van hul werkmotivering: 'n Kwalitatiewe studie, *South African Journal of Education*, 22, 205-212.
- Williams, K. C., & Williams, C. C. (2012). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 1(1), 20-23.
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An Integrative definition of leadership. *International journal of leadership studies*, 2(1), 6-66.
- Woods, P.A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Sage.
- Yamauchi, F. (2011). School quality, clustering and government subsidy in post-apartheid south africa. *Economics of Education Review*, 30(1), 146–156.
- Yang, C., Hwang, M., & Chen, Y. (2011). An empirical study of the existence, relatedness, and growth (ERG) theory in consumer's selection in mobile value-added service. *African Journal of Business Management*, 5, 7885-7888.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations* (7th ed.). Englewood Cliffs: Prentice hall.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Robberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, Relationships and our Mental Health*. London: The MIT Press.
- Zeldes, N. (2014). *Want to motivate employees? Don't treat them like children!* Retrieved from <http://www.nathanzeldes.com/wp-content/uploads/2012/11/Dont-Treat-Them-Like-Children.pdf>

ADDENDUM A: ONDERHOUDSKEDULE

Interview schedule: English

Interview schedule for Educators

1. What is your understanding of teacher motivation?
2. How motivated do you think you are? Reasons for being motivated / no motivation?
3. Which factors (intrinsic and extrinsic) do you think could affect the motivation of teachers in the Foundation phase?
4. What is your understanding regarding the role of school leadership in the motivation of teachers?
5. In what ways, do you think school leadership can affect teacher's motivation in the Foundation phase?
6. To what extent does school leadership (principal and HOD) fulfil their role in the motivation of Foundation phase teachers?
7. How can school leadership improve the motivation of teachers in the Foundation phase?
8. What influence do different leadership styles (of school leadership) have on teacher's motivation?
9. What is the influence of foundation phase teacher's motivation on the sustainable academic achievement of learners?

Interview schedule for HOD'S

1. What is your understanding of teacher motivation?
2. How motivated do you think are educators in the foundation phase in your school? Why?
3. Which factors (intrinsic & extrinsic) affect the motivation of teachers in the Foundation phase?
4. What is your understanding as HOD regarding the role of school leadership in the motivation of educators?
5. In what way, can school leadership affect teacher's motivation in the Foundation phase?
6. To what extent do you as HOD and part of school leadership fulfil your role in the motivation of Foundation phase teachers?
7. How can school leadership improve the motivation of teachers in the Foundation phase?
8. What influence do different leadership styles (of school leadership) have on teacher's motivation?
9. What is the influence of foundation phase teacher's motivation on the sustainable academic achievement of learners? What can the leadership (principal & HOD) of your school do to enhance the motivation of foundation phase teachers.

Interview schedule for School Principal

1. What is your understanding of teacher motivation?
2. How motivated are educators in the foundation phase in your school? Why?
3. Which factors (intrinsic & extrinsic) affect the motivation of teachers in the Foundation phase?
4. What is your understanding as principal on the role of school leadership in the motivation of educator?
5. In what way, can school leadership affect teacher's motivation in the Foundation phase? To what extent do you as principal fulfil your role in the motivation of Foundation phase teachers?
6. How can school leadership improve the motivation of teachers in the Foundation phase?
7. What is the influence of foundation phase teacher's motivation on the sustainable academic achievement of learners?

8. What influence do different leadership styles (of school leadership) have on teacher's motivation?
9. What can the leadership (principal & HOD) of your school do to enhance the motivation of foundation phase teachers

Onderhoudskedule: Afrikaans

Onderhoudskedule vir Onderwysers

1. Wat verstaan jy rakende die term Onderwysermotivering?
2. Hoe gemotiveerd dink jy, is jy? Redes vir gemotiveerdheid/ gedemotiveerdheid
3. Watter faktore (intrinsiek of ekstrinsiek) dink jy kan die motivering van onderwysers in die Grondslagfase beïnvloed?

Watter intrinsieke faktore? Miskien uitkyk op lewe verander?

Dink jy skoolleierskap is ook een van hierdie faktore?

Dink jy skoolleierskap mag dalk die grootste faktor wees? Of dink jy ander faktore speel 'n belangriker rol?

4. Wat verstaan jy onder die rol van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase onderwysers?
5. Op watter maniere dink jy, kan skoolleierskap die Grondslagfase onderwysers se motivering in die grondslagfase beïnvloed?

Dink jy as die leierskap meer gemotiveerd is sal die onderwysers ook meer wees?

6. Tot watter mate dink jy voldoen skoolleierskap (hoof en Hod) aan hul rol in die motivering van Grondslagfase onderwysers?
7. Hoe kan skoolleierskap die motivering van onderwysers in die Grondslagfase bevorder?
8. Watter invloed het verskillende leierskapstyle van die skoolleierskap (Hoof en HOD) op die onderwysers se motivering?

Dink jy die tipe leierskapstyle van die leierskap is dalk die rede dat onderwysers nie gemotiveer word?

9. Wat is die invloed van Grondslagfase onderwysers se motivering op die volhoubare akademiese prestasie van leerders?

Dink jy as onderwysers meer gemotiveerd is sal leerders beter presteer?

Onderhoudskedule vir Skoolhoofde

1. Wat verstaan jy rakende die term Onderwysermotivering?
2. Hoe gemotiveerd dink jy, is die Grondslagfase onderwysers in jou skool?hoekom?
3. Watter faktore (intrinsiek of ekstrasiek) dink jy kan die motivering van onderwysers in die Grondslagfase beïnvloed?

Dink jy die skoolleierskap is dal keen van die faktore wat onderwysers motiveer/demotiveer?

Dink jy die skoolleierskap is die grootste rede vir die gemotiveerdheid of gedemotiveerdheid van onderwysers of dink jy die gemotiveerdheid of gedemotiveerdheid lê binne die onderwysers self? M.a.w kom intrinsiek voor of nie voor nie?

4. Wat verstaan jy as skoolhoof, rakende die rol van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase onderwysers? (Wat dink jy is die skoolhoof se rol?
5. Op watter maniere dink jy, kan skoolleierskap die Grondslagfase onderwysers se motivering in die Grondslagfase beïnvloed?

Tot watter mate voldoen jy aan die rol om Grondslagfase onderwysers se motivering te bevorder? (Wat doen jy om hul te motiveer?)

Dink jy as die skoolleierskap meer gemotiveerd is sal die onderwysers ook meer wees?

6. Hoe kan skoolleierskap die motivering van onderwysers in die Grondslagfase verbeter?
7. Watter invloed het verskillende leierskapstyle van die skoolleierskap (Hoof en HOD) op die Grondslagfase onderwysers se motivering?

Dink jy die tipe leierskapstyl wat die skoolleierskap toepas, is die rede dat onderwysers gemotiveerd is/ nie gemotiveerd is? (Lê die redes meer in die tipe styl)

8. Wat is die invloed van Grondslagfase onderwysers se motivering op die volhoubare akademiese prestasie van leerders?

Dink jy gemotiveerde onderwysers beteken beter prestasie van leerders? Hoekom?

9. Wat dink jy kan skoolleierskap (Hoof en HOD) van jou skool doen om Grondslagfase onderwysers se motivering te bevorder?

Onderhoudskedule vir HOD

1. Wat verstaan jy rakende die term Onderwysermotivering?
2. Hoe gemotiveerd dink jy, is die Grondslagfase onderwysers in jou skool? hoekom?
3. Watter faktore (intrinsiek of ekstrasiek) dink jy kan die motivering van onderwysers in die Grondslagfase beïnvloed?

Dink jy een van hierdie faktore kan look moontlik leierskap wees?

Dink jy die rede vir die gemotiveerdheid of gedemotiveerdheid van die onderwysers is as gevolg van die leierskap, of dink jy die rede lê binne die onderwysers self?

4. Wat verstaan jy as HOD rakende die rol van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase onderwysers? (Wat dink jy is die rol?)
5. Op watter maniere dink jy, kan skoolleierskap die Grondslagfase onderwysers se motivering in die Grondslagfase beïnvloed?

Tot watter mate voldoen jy aan die rol om Grondslagfase onderwysers se motivering te bevorder?

Rede dalk omdat jy self nie gemotiveerd is nie? Hoekom voel jy nie so gemotiveerd?

6. Hoe kan skoolleierskap die motivering van onderwysers in die Grondslagfase verbeter?
7. Watter invloed het verskillende leierskapstyle van die skoolleierskap (Hoof en HOD) op die Grondslagfase onderwysers se motivering?

Dink jy die rede vir die gemotiveerdheid of gedemotiveerdheid is slegs as gevolg van die tipe leierskastyl van skoolleiers?

8. Wat is die invloed van Grondslagfase onderwysers se motivering op die volhoubare akademiese prestasie van leerders?

Dink jy gemotiveerde onderwysers beteken beter leerderprestasie?

9. Wat dink jy kan skoolleierskap (Hoof en HOD) van jou skool doen om Grondslagfase onderwysers se motivering te bevorder?

ADDENDUM B: TOESTEMMINGSBRIEF AAN DEELNEMERS



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520
Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

School for Education Studies

Tel: 0182994587
Fax: 0182852080
Email: cp.vandervyver@nwu.ac.za

Date

PARTICIPANT INFORMATION AND CONSENT FORM

I herewith wish to request your consent to participate in this research, which involves Foundation Phase Teachers in primary schools. Before you give consent, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

The role of school leadership in Foundation Phase Teacher's motivation towards sustainable academic achievement

PROJECT SUPERVISOR: Dr CP van der Vyver
ADDRESS: Room G61, Building B11, North-West University, Potchefstroom, 2520
CONTACT NUMBER: 018 2994587 / 0845052695

MEMBER OF PROJECT TEAM MEd-Student: Me E. Saayman
ADDRESS: 19 Kurkbos, Protea Park, Rustenburg, 0299
CONTACT NUMBER: 0763078358
Ethics number: **NWU-00346-17-S2**

This study has been approved by the Ethics committee of the Faculty of Education Sciences of the North-West University and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. Permission was also obtained from the Department of Basic Education as well as the school principal.

What is this research about?

The aims of this research are:

- To determine the nature of teacher motivation, as well as the factors that play 'n role in the motivation of teachers

- To determine from literature how the motivation of teachers affect academic performance of learners
- To determine the role of school leadership in the motivation of Foundation Phase Teachers with regard to sustainable academic achievement.

To address these aims, the researchers will collect data from 4 schools in the North-West Province. Data will be collected by means of individual interviews with 2 foundation phase teachers from each school, one HOD and the principal of each school.

Participants

The participants in the research will include foundation phase teachers, HOD'S and principals. As one of these participants you are also included.

What is expected of you as participant?

It would be expected of you to participate in an interview with the researcher. The researcher will ask questions to determine the nature of teacher motivation and the effect on academic achievement of learners. The interviews will take about one hour of your time and will be conducted on the premises of the school at a time that will suit you. The interviews will be recorded with an audio recorder.

Benefits to you as participant

Unfortunately, there will be no financial benefits to you as you will not receive any remuneration for your participation. You will however play an important role in providing insights on teacher motivation. These insights could be used in future by school leadership to come up with strategies to improve teacher motivation. The results will be made available on request to the participants.

Risks involved for participants

There are no anticipated risks foreseen for you as participant in this research. You will be interviewed at the premises of your school which should provide a safe environment. The only discomfort you may have is that you would have to sacrifice an hour of your time for the interview. Should you at any time feel uncomfortable to continue with the interview, you are free to withdraw without penalty. Your withdrawal will not be held against you and your participation is entirely voluntary.

Confidentiality and protection of identity

Your name will never be published in this research. The information given by participants in the interviews will be treated as confidential and will be used only for purposes of this research. All audio data collected will be stored on a password protected computer.

Dissemination of findings

The findings of this research will be made available to the participants on their request.

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

Declaration by participant

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

The role of school leadership in Foundation Phase Educator’s motivation towards sustainable academic achievement

I declare that:

I have read this information and consent form and understand what is expected of me in the research.

I have had a chance to ask questions to the researcher and all my questions have been adequately answered.

I understand that taking part in this study is voluntary and I have not been pressurised to take part.

I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.

I may be asked to leave the research process before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the research procedures, as agreed to.

Signed at (place) on (date) 2017...

Signature of participant

Signature of witness

ADDENDUM C: TOESTEMMINGSBRIEF AAN DISTRIK



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

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
School for Education Studies

Tel: 0182994587

Fax: 0182852080

Email: cp.vandervyver@nwu.ac.za

The Senior Manager
Bojanala District
North West Department of Basic Education

PERMISSION TO DO RESEARCH IN THE BOJANALA DISTRICT

I herewith wish to request the permission of the North-West Department of Basic Education, Bojanala district to conduct research in four schools in the Bojanala area of this district.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

The role of school leadership in Foundation Phase Educator's motivation towards sustainable academic achievement

PROJECT SUPERVISOR: Dr CP van der Vyver
ADDRESS: Room G61, Building B11, North-West University, Potchefstroom, 2520
CONTACT NUMBER: 018 2994587 / 0845052695

MEMBER OF PROJECT TEAM MEd-Student: Ms E. Saayman
ADDRESS: 19 Kurkbos, Protea Park, Rustenburg, 0299
CONTACT NUMBER: 0763078358

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

What is this research about?

The aims of this research are:

- To determine the nature of teacher motivation, as well as the factors that play 'n role in the motivation of teachers
- To determine from literature how the motivation of teachers affect academic performance of learners
- To determine the role of school leadership in the motivation of Foundation Phase Teachers with regard to sustainable academic achievement.

To address these aims, the researchers will collect data from 4 schools in the North-West province. Data will be collected by means of individual interviews with 2 foundation phase teachers from each school, one HOD and the principal of each school.

Participants

The participants in the research will include Foundation phase teachers, HOD'S and principals

What is expected of participants?

It would be expected of participants to participate in an interview with the researcher. The researcher will ask questions to determine the nature of teacher motivation and the effect on academic achievement of learners. The interviews will take about one hour of the participant's time and will be conducted on the premises of their school at a time that will suit them. The interviews will be recorded with an audio recorder. Interviews will not be conducted during school hours and the formal school programme will not be disrupted by the research.

Benefits to participants

Unfortunately, there will be no financial benefits to participants. They will not receive any remuneration for participation. They will however play an important role in providing insights on teacher motivation. These insights could be used in future by school leadership to come up with strategies to improve teacher motivation. The results will be made available on request to the school

Risks involved for participants

There are no anticipated risks foreseen for participants in this research. They will be interviewed at the premises of their school which should provide a safe environment. The only discomfort they may have is that they would have to sacrifice an hour of their time for the interview. Should they at any time feel uncomfortable to continue with the interview, they are free to withdraw without penalty. Their withdrawal will not be held against them and their participation is entirely voluntary.

Confidentiality and protection of identity

The participants' names will never be published in this research. The information given by participants in the interviews will be treated as confidential and will be used only for purposes of this research. All audio data collected will be stored on a password protected computer.

Dissemination of findings

The findings of this research will be made available to the participating schools on their request.

We trust that you will consider our request favourably.

Yours sincerely

Dr CP van der Vyver (Supervisor)

E. Saayman

M.Ed

ADDENDUM D: TOESTEMMINGSBRIEF AAN SKOLE



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

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
School for Education Studies

Tel: 0182994587

Fax: 0182852080

Email: cp.vandervyver@nwu.ac.za

The Principal:

PERMISSION TO DO RESEARCH IN PRIMARY SCHOOL RUSTENBURG

I herewith wish to request your permission to conduct research in Vastrap Primary school, Rustenburg.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

The role of school leadership in Foundation Phase Educator's motivation towards sustainable academic achievement

PROJECT SUPERVISOR: Dr CP van der Vyver

ADDRESS: Room G61, Building B11, North-West University, Potchefstroom, 2520

CONTACT NUMBER: 018 2994587 / 0845052695

MEMBER OF PROJECT TEAM MEd-Student: Ms E. Saayman

ADDRESS: 19 Kurkbos, Protea Park, Rustenburg, 0299

CONTACT NUMBER: 0763078358

This study has been approved by the Ethics committee of the Faculty of Education Sciences of the North-West University, and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. The researcher also received permission from the DoE to conduct the research

What is this research about?

The aims of this research are:

- To determine the nature of teacher motivation, as well as the factors that play 'n role in the motivation of teachers
- To determine from literature how the motivation of teachers affect academic performance of learners
- To determine the role of school leadership in the motivation of Foundation Phase Teachers with regard to sustainable academic achievement.

To address these aims, the researchers will collect data from 4 schools in the North-West province. Data will be collected by means of individual interviews with 2 teachers from each school, one HOD and the principal of each school.

Participants

The participants in the research will include Foundation phase teachers, HOD'S and principals.

What is expected of participants?

It would be expected of participants to participate in an interview with the researcher. The researcher will ask questions to determine the nature of teacher motivation and the effect on academic achievement of learners. The interviews will take about one hour of the participant's time and will be conducted on the premises of their school at a time that will suit them. The interviews will be recorded with an audio recorder. Interviews will not be conducted during school hours and the formal school programme will not be disrupted by the research.

Benefits to participants

Unfortunately, there will be no financial benefits to participants. They will not receive any remuneration for participation. They will however play an important role in providing insights on teacher motivation. These insights could be used in future by school leadership to come up with strategies to improve teacher motivation. The results will be made available on request to the school

Risks involved for participants

There are no anticipated risks foreseen for participants in this research. They will be interviewed at the premises of their school which should provide a safe environment. It will also be held after hours, at a time that suit the participant. The only discomfort they may have is that they would have to sacrifice an hour of their time for the interview. Should they at any time feel uncomfortable to continue with the interview, they are free to withdraw without penalty. Their withdrawal will not be held against them and their participation is entirely voluntary.

Confidentiality and protection of identity

The participants name will never be published in this research. The information given by participants in the interviews will be treated as confidential and will be used only for purposes of this research. All audio data collected will be stored on a password protected computer.

Dissemination of findings

The findings of this research will be made available to the participants on their request.

We trust that you will consider our request favourably.

Yours sincerely

.....
Dr CP van der Vyver
Supervisor

E. Saayman
M.Ed student

ADDENDUM E: TOESTEMMINGSBRIEF AAN SGB



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

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

Tel: 018 299-1111/2222
Web: <http://www.nwu.ac.za>

School for Education Studies

Tel: 0182994587
Fax: 0182852080
Email: cp.vandervyver@nwu.ac.za

Date: 27 March 2017

PERMISSION TO DO RESEARCH IN PRIMARY SCHOOL RUSTENBURG

I herewith wish to request your permission to conduct research in Vastrap Primary school, Rustenburg.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

The role of school leadership in Foundation Phase Educator's motivation towards sustainable academic achievement

PROJECT SUPERVISOR: Dr CP van der Vyver
ADDRESS: Room G61, Building B11, North-West University, Potchefstroom, 2520
CONTACT NUMBER: 018 2994587 / 0845052695

MEMBER OF PROJECT TEAM MEd-Student: Ms E. Saayman
ADDRESS: 19 Kurkbos, Protea Park, Rustenburg, 0299
CONTACT NUMBER: 0763078358

This study has been approved by the Ethics committee of the Faculty of Education Sciences of the North-West University, and will be conducted according to the ethical guidelines of this committee. The researcher also received permission from the DoE to conduct the research.

What is this research about?

The aims of this research are:

To address these aims, the researchers will collect data from 4 schools in the North-West province. Data will be collected by means of individual interviews with 2 teachers from each school, one HOD and the principal of each school.

Participants

The participants in the research will include Foundation phase teachers, HOD'S and principals

What is expected of participants?

It would be expected of participants to participate in an interview with the researcher. The researcher will ask questions to determine the nature of teacher motivation and the effect on academic achievement of learners. The interviews will take about one hour of the participant's time and will be conducted on the premises of their school at a time that will suit them. The interviews will be recorded with an audio recorder. Interviews will not be conducted during school hours and the formal school programme will not be disrupted by the research.

Benefits to participants

Unfortunately, there will be no financial benefits to participants. They will not receive any remuneration for participation. They will however play an important role in providing insights on teacher motivation. These insights could be used in future by school leadership to come up with strategies to improve teacher motivation. The results will be made available on request to the school

Risks involved for participants

There are no anticipated risks foreseen for participants in this research. They will be interviewed at the premises of their school which should provide a safe environment. It will also be held after hours, at a time that suit the participant. The only discomfort they may have is that they would have to sacrifice an hour of their time for the interview. Should they at any time feel uncomfortable to continue with the interview, they are free to withdraw without penalty. Their withdrawal will not be held against them and their participation is entirely voluntary.

Confidentiality and protection of identity

The participants name will never be published in this research. The information given by participants in the interviews will be treated as confidential and will be used only for purposes of this research. All audio data collected will be stored on a password protected computer.

Dissemination of findings

The findings of this research will be made available to the participants on their request.

We trust that you will consider our request favourably.

Yours sincerely

Dr CP van der Vyver
Supervisor

.....
E. Saayman
M.Ed student

ADDENDUM F: VOORBEELD VAN TRANSKRIPSIE

DH4

Transkripsie van die onderhoud met Grondslagfase HOD van skool xx			
<p>Konteks van die skool:</p> <p>Die skool is baie arm en beskik nie oor baie hulpbronne nie. Die skool is gelê in die Tlhabane township area van Rustenburg in die Noord-Wes provinsie. Leerders is gedissiplineerd. Die infrastruktuur van die skool is nie van 'n baie hoë gehalte nie en die geboue van die skool word nie onderhou nie. Daar is tekens van vandalisme op die skoolterrein. Die prestasie van leerders in hierdie skool is nie goed nie. Die onderwysers kla ook oor die oorvol klaskamers. Die skoolhoof is 'n man, en dit wil voorkom of die skoolhoof nie so betrokke by die skool se sisteme is, soos hy behoort te wees nie. Die meerderheid van die onderwysers by hierdie skool is deur die Departement aangestel.</p>			
Onderhoud:	code	category	Theme
<p>Let weer daarop dat vroeë enige tyd tydens die onderhoud gevra mag word rakende enige onduidelikhede. Daar mag ook op enige tydstip van die studie onttrek word.</p> <p>Wat verstaan jy rakende die term Onderwysermotivering?</p> <p>Ek sal sê dit is wat 'n onderwyser motiveer. Dit waarvoor hy/sy opstaan in die oggend.</p>			
<p>Hoe gemotiveerd dink jy, is die onderwysers in jou skool? Hoekom?</p> <p>Ek dink nie die onderwysers by ons skool is baie gemotiveerd nie. Ek dink omdat ons hulpbronne in die skool baie beperk is, demotiveer dit die onderwysers. Daar is ook nie regtig sisteme in plek nie, so die onderwysers is baie onseker van dit wat van hul verwag word.</p>	<p>Daar is ook nie regtig sisteme in plek nie, so die onderwysers is baie onseker van dit wat van hul verwag word.</p>	<p>Uiteensetting van rol en verantwoordelikhede</p>	<p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Watter faktore (intrinsiek of ekstrinsiek) dink jy kan die motivering van onderwysers in die Grondslagfase beïnvloed?</p> <p>Ekstrinsiek: die oorvol klaskamers, die beperkte hulpbronne, die afwesigheid van sisteme.</p>	<p>die afwesigheid van sisteme.</p>	<p>Uiteensetting van rol en verantwoordelikhede</p>	<p>Effektiewe bestuur</p>

<p>Mentorskap wat ook nie aan die onderwysers verskaf word nie.</p> <p>Geen spanbou aktiwiteite word gedoen onder onderwysers.</p> <p>So dink jy die ekstrinsieke faktore is die grootste rede vir gedemotiveerdheid of kan dit 'n "mindset" wees wat 'n mens kan verander?</p> <p>Ek dink dit is 'n mindset wat 'n mens kan verander. Ons as die leierskap kom met baie voorstelle vorendag, en probeer die onderwysers motiveer, maar dit is net asof hul nie wil nie. Ek dink regtig dit is 'n mindset wat hul moet verander, want dan sal die ekstrinsieke faktore hul nie so pla nie.</p>	<p>Mentorskap wat ook nie aan die onderwysers verskaf word nie</p> <p>Geen spanbou aktiwiteite word gedoen onder onderwysers</p>	<p>Mentorskap</p> <p>Spanbou</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Skep van gunstige werksomstandighede</p>
<p>Wat verstaan jy as HOD rakende die rol van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase onderwysers? (Wat dink jy is die rol?)</p> <p>Ek dink die skoolleierskap behoort mentorskap te bied aan die onderwysers, want die onderwysers is baie onseker oor wat hul in die grondslagfase moet doen.</p> <p>Ek dink baie belangrik, ons moet 'n voorbeeld van motivering wees vir die onderwysers.</p> <p>Ons moet hul ook raad en bystand bied en ook ondersteun.</p>	<p>Ek dink die skoolleierskap behoort mentorskap te bied aan die onderwysers, want die onderwysers is baie onseker oor wat hul in die grondslagfase moet doen.</p> <p>Ek dink baie belangrik, ons moet 'n voorbeeld van motivering wees vir die onderwysers.</p> <p>Ons moet hul ook raad en bystand bied en ook ondersteun.</p>	<p>Mentorskap</p> <p>Voorbeeld van motivering</p> <p>Bied van erkenning en ondersteuning</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Bied van leiding en mentorskap</p>

<p>Die leierskap moet ook sisteme in plek hê sodat die onderwysers presies weet wat van hul verwag word.</p> <p>Tot watter mate voldoen jy aan die rol om Grondslagfase onderwysers se motivering te bevorder?</p> <p>Ek probeer om met oulike idees vorendag te kom, maar dit is asof die skoolleierskap nie saamwerk nie. Die nuwe idees, hou vir so dag, Dan is dit tot niet. Ek kan seker meer doen om dit aan te hou implementer.</p>	<p>Die leierskap moet ook sisteme in plek hê sodat die onderwysers presies weet wat van hul verwag word.</p> <p>asof die skoolleierskap nie saamwerk nie</p>	<p>Uiteensetting van rol en verantwoordelikhede</p> <p>Spanwerk</p>	<p>Effektiewe bestuur</p> <p>Skep van gunstige werksomstandighede</p>
<p>Op watter maniere dink jy, kan skoolleierskap die Grondslagfase onderwysers se motivering in die grondslagfase beïnvloed?</p> <p>Wanneer daar nie sisteme vir die onderwysers in plek is sodat die onderwysers weet wat van hul verwag word nie.</p> <p>Wanneer die leierskap nie raad en bystand vir die onderwysers bied nie. Ook wanneer die leierskap nie die onderwysers gelyk hanteer nie. Ook wanneer die leierskap nie moeite doen vir die onderwysers soos om vir hul kos te verskaf indien hul vêr gaan toer nie.</p> <p>Dink jy as Hod, dat wanneer jy nie gemotiveerd is nie, dit ook 'n invloed op die onderwysers in die Grondslagfase kan hê?</p> <p>Ja want die onderwysers kyk op na 'n mens en hoe mens situasies hanteer, as hul sien ek doen nooit moderasie nie, gaan hul nie die nodigheid sien om hul werk te doen</p>	<p>Wanneer daar nie sisteme vir die onderwysers in plek is sodat die onderwysers weet wat van hul verwag word nie.</p> <p>Wanneer die leierskap nie raad en bystand vir die onderwysers bied nie.</p> <p>onderwysers kyk op na 'n mens en hoe mens situasies hanteer, as hul sien ek doen nooit moderasie nie, gaan hul nie die nodigheid sien om hul werk te doen nie, want daar is niemand wat hul opcheck.</p>	<p>Uiteensetting van rol en verantwoordelikhede</p> <p>Mentorskap</p> <p>Voorbeeld van motivering</p>	<p>Effektiewe bestuur</p> <p>Bied van leiding en mentorskap</p>

<p>nie, want daar is niemand wat hul opcheck.</p>			
<p>Dink jy as die leierskap meer gemotiveerd is sal die onderwysers ook meer wees?</p> <p>Ja, want motivering oorspoel op ander mense.</p> <p>As die leierskap optree wanneer onderwysers verkeerd doen, en ook hul werk doen, sal die onderwysers die leierskap ernstig opneem en ook hul werk wil doen.</p>	<p>As die leierskap optree wanneer onderwysers verkeerd doen, en ook hul werk doen, sal die onderwysers die leierskap ernstig opneem en ook hul werk wil doen</p>	<p>Uiteensetting van rol en verantwoordelikhede</p>	<p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Tot watter mate dink jy voldoen skoolleierskap (hoof en Hod) aan hul rol in die motivering van Grondslagfase onderwysers?</p> <p>Ek dink nie die skoolleierskap voldoen aan hul rol nie, soos ek reeds genoem het is dit asof die skoolleierskap nie saamwerk nie, elkeen wil in sy eie rigting gaan, hul vergeet da ons 'n span is.</p> <p>Daarom kom die sisteme in die skool ook nie van die been af nie.</p> <p>Ek dink look nie ons ondersteun ons onderwysers genoeg en maak dit vir hul lekker by die skool nie.</p>	<p>dit asof die skoolleierskap nie saamwerk nie, elkeen wil in sy eie rigting gaan, hul vergeet da ons 'n span is.</p> <p>Daarom kom die sisteme in die skool ook nie van die been af nie.</p> <p>Ek dink look nie ons ondersteun ons onderwysers genoeg en maak dit vir hul lekker by die skool nie</p>	<p>Spanwerk</p> <p>Inisiatiewe ter motivering</p>	<p>Skep van gunstige werksomstandighede</p> <p>Effektiewe bestuur</p> <p>Skep van gunstige werksomstandighede</p>
<p>Hoe kan skoolleierskap die motivering van onderwysers in die Grondslagfase bevorder?</p> <p>Gelykheid moet in die skoolomgewing heers. Daar moet duidelike strukture en sisteme in plek wees.</p>	<p>Gelykheid moet in die skoolomgewing heers. Daar moet duidelike strukture en sisteme in plek wees. Die</p>	<p>Respek en gelykheid</p>	<p>Effektiewe bestuur</p>

<p>Die skoolleierskap moet die onderwysers mentor.</p> <p>Personeel moet beloon word of bedank word vir goeie werk.</p> <p>Die skoolleierskap kan meer spanbou aksies vir onderwysers skep om meer met mekaar te sosialiseer en mekaar beter te leerken.</p> <p>Die skoolleierskap kan initiatiewe daarstel om onderwysers geluk te wens met verjaarsdae.</p> <p>Daar kan ook 'n grappie bord wees in die personeelkamer, om bietjie die onderwysers te laat lag. Daar kan byvoorbeeld 'n onderwyser van die maand gekies word.</p> <p>Die skoolleierskap kan die onderwysers by sekere besluitneming betrek.</p>	<p>Die skoolleierskap moet die onderwysers mentor.</p> <p>Personeel moet beloon word of bedank word vir goeie werk.</p> <p>Die skoolleierskap kan meer spanbou aksies vir onderwysers skep om meer met mekaar te sosialiseer en mekaar beter te leerken.</p> <p>skoolleierskap kan initiatiewe daarstel om onderwysers geluk te wens met verjaarsdae. Daar kan ook 'n grappie bord wees in die personeelkamer, om bietjie die onderwysers te laat lag.</p> <p>Die skoolleierskap kan die onderwysers by sekere besluitneming betrek.</p>	<p>Mentorskap</p> <p>Erkenning en ondersteuning</p> <p>Spanbou</p> <p>Inisiatiewe ter motivering</p> <p>Besluitneming betrek</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Skep van gunstige werksomstandighede</p> <p>Skep van gunstige werksomstandighede</p> <p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Watter invloed het verskillende leierskapstyle van die skoolleierskap (Hoof en HOD) op die onderwysers se motivering?</p> <p>Ek dink verskillende leierskapstyle het 'n invloed op motivering, omdat</p>	<p>Indien die leierskap sommer net boeke en leers inneem, sonder waarskuwing, en na geen opinie</p>	<p>Leierskapstyle</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p>

<p>dit die onderwysers kan motiveer of demotiveer. Indien die leierskap somer net boeke en leers inneem, sonder waarskuwing, en na geen opinie luister nie, en somer in jou klas kom en sê wat jy als verkeerd doen, sal dit die onderwysers demotiveer.</p>	<p>luister nie, en somer in jou klas kom en sê wat jy als verkeerd doen, sal dit die onderwysers demotiveer</p>		
<p>Wat is die invloed van Grondslagfase onderwysers se motivering op die volhoubare akademiese prestasie van leerders?</p> <p>Wanneer die onderwyser gemotiveerd is, sal hy/sy meer moeite doen vir die leerders tydens lesbeplanning en lesaanbieding, en sal die leerders nie anders kan as om beter te presteer nie. Die leerders is 'n produk van die onderwyser.</p>			
<p>Nou vir die laaste vraag en dan is ons klaar. Dink jy daar is 'n verband tussen Skoolleierskap, die motivering van Grondslagfase onderwysers en verbeterde leerderprestasie?</p> <p>Ja. Die drie moet saamwerk, skoolleierskap moet die onderwysers se motivering help bevorder, sodat die onderwysers gemotiveerd is om die ekstra myl vir die leerders te loop sodat hulk an goed presteer.</p>	<p>Die drie moet saamwerk, skoolleierskap moet die onderwysers se motivering help bevorder, sodat die onderwysers gemotiveerd is om die ekstra myl vir die leerders te loop sodat hulk an goed presteer.</p>		<p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Baie dankie vir jou deelname aan die onderhoud. Dit word opreg waardeer, Ek hoop nie jy het enigsins bedreig gevoel of dat jou privaatheid geskend is nie. Die bevindinge van hierdie studies sal aan die betrokke skole beskikbaar gestel word.</p>			

H3

Transkripsie van die onderhoud met Hoof van skool xxx

Konteks van die skool:

Die skool is baie netjies. Die skool is gelê in die Geelhout park area van Rustenburg in die Noord-Wes provinsie. Leerders is nie baie gedissiplineerd nie. Die infrastruktuur van die skool is gemiddeld. Daar is geen tekens van vandalisme op die skoolterrein nie. Vanuit die onderhoud is dit duidelik dat die skool oor goeie resultate van leerders beskik. Die onderwysers kla egter oor die oorvol klaskamers. Die skoolhoof is 'n man. Meeste van die personeel by die skool is van die vroulike geslag. Die meerderheid van die onderwysers by hierdie skool is deur die Departement aangestel.

Onderhoud:	code	category	Theme
<p>Let weer daarop dat vroeë tyds tydens die onderhoud gevra mag word rakende enige onduidelikhede. Daar mag ook op enige tydstip van die studie onttrek word.</p> <p>Wat verstaan jy rakende die term Onderwysermotivering?</p> <p>Dit wat onderwysers motiveer. Dit moet 'n passie wees en uit jou hart uit kom. Jy moet 'n liefde vir kinders hê en 'n positiewe bydrae in hul lewens wil maak.</p>			
<p>Hoe gemotiveerd dink jy, is die onderwysers in jou skool? Hoekom?</p> <p>Ek dink nie die onderwysers is so gemotiveerd soos hul behoort te wees nie. Onderwys is baie harde werk, en dit is ook nie vir almal nie. Sommige onderwysers het net NGOS gaan doen as iets ekstra, en dit is juis daardie ouens wat nie in die onderwys akkedeer nie. Ek dink ook die kurrikulum wat so dikwels verander maak die onderwysers negatief. Ek dink ook die workshops is vir die onderwysers onnodige tydverdryf, want hul leer nie noodwendig iets nie. Die administratiewe take wat van die departement vereis word</p>			

is ook baie druk.			
<p>Watter faktore (intrinsiek of ekstrinsiek) dink jy kan die motivering van onderwysers in die Grondslagfase beïnvloed?</p> <p>Finansies is 'n baie groot faktor. Onderwysers voel hul word te min betaal vir die aantal werk wat hul het. Soos ek reeds genoem het, die onnodige workshops wat hul moet bywoon, die groot administratiewe lading, moeilike ouers, groot klasse en merkwerk.</p> <p>Ek dink die onderwysers voel dat hul nie hul passie kan uitlewe nie, omdat daar so baie kinders is, en dit nie noodwendig altyd moontlik is om 'n verskil te kan maak nie.</p> <p>Dan ook kollegas wat nie met mekaar oor die weg kom nie en ook sekere kultuurverskille asook taalverskille in die skoolomgewing.</p> <p>So jy dink met ander woorde nie dit is 'n "mindset" wat 'n mens kan verander nie?</p> <p>Ek dink verseker dit is 'n mindset wat 'n mens kan verander. 'n Mens wat negatiewe uitkyk op die lewe het, gaan altyd 'n negatiewe uitkyk hê, al het hy ook die beste omstandighede en die beste hulpbronne. Hy/sy sal altyd iewers probeer foutvind.</p>		<p>Kollegiale verhoudinge</p>	<p>Skep van gunstige werksomstandighede</p>
<p>Dink jy die skoolleierskap is een van die grootste faktore wat die motivering van Grondslagfase onderwysers beïnvloed?</p> <p>EK dink dit is wel een van die</p>			

<p>faktore wat die onderwysers kan beïnvloed.</p>			
<p>Wat verstaan jy as Hoof rakende die rol van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase onderwysers? (Wat dink jy is die rol?)</p> <p>Om te luister</p> <p>na die onderwysers en die onderwysers te ondersteun en te help.</p> <p>Die skoolleierskap moet verseker dat die regte strukture in plek is, sodat onderwysers se take makliker is.</p> <p>Die leierskap behoort ook erkenning en belonings aan onderwysers te verskaf wat goed presteer.</p> <p>Ek dink die leierskap moet die onderwysers van die skool individueel ken, en bewus te wees van elkeen se sterk en swakpunte.</p> <p>Ek dink die leierskap behoort ook leiding en mentorskap te bied.</p> <p>leierskap behoort ook geleenthede te bied vir die onderwysers om te sosialiseer en mekaar te leerken. Ek dink die leierskap moet die onderwysers laat voel dat hul aan die skool behoort.</p>	<p>Om te luister</p> <p>en die onderwysers te ondersteun en te help.</p> <p>Die skoolleierskap moet verseker dat die regte strukture in plek is, sodat onderwysers se take makliker is.</p> <p>Die leierskap behoort ook erkenning en belonings aan onderwysers te verskaf wat goed presteer</p> <p>Ek dink die leierskap moet die onderwysers van die skool individueel ken, en bewus te wees van elkeen se sterk en swakpunte.</p> <p>Ek dink die leierskap behoort ook leiding en mentorskap te bied.</p> <p>leierskap behoort ook geleenthede te bied vir die onderwysers om te sosialiseer en mekaar te leerken. Ek dink die leierskap moet die onderwysers laat voel dat hul aan die skool behoort</p>	<p>Luister</p> <p>Mentorskap</p> <p>Kollgeiale verhoudinge</p>	<p>Toeganklikheid</p> <p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Effektiewe bestuur</p> <p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Bemagtiging</p> <p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Skep van gunstige werksomstandighede</p>

<p>Tot watter mate voldoen jy aan die rol om Grondslagfase onderwysers se motivering te bevorder?</p> <p>Ek gee om vir my onderwysers, ek neem hul opinies in ag.</p> <p>hanteer hul met gelykheid en respek en ek help hul met probleme</p>	<p>Ek gee om vir my onderwysers, ek neem hul opinies in ag.</p> <p>hanteer hul met gelykheid en respek en ek help hul met probleme</p>	<p>Gelykheid en respek</p>	<p>Toeganklikheid</p> <p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Op watter maniere dink jy, kan skoolleierskap die Grondslagfase onderwysers se motivering in die grondslagfase beïnvloed?</p> <p>Wanneer daar geen leiding gebied word vir die onderwysers nie,</p> <p>en daar ook nie die nodige sisteme en strukture in plek is nie. Ook wanneer die onderwysers nie regverdig behandel word en hul opinies nie in ag geneem word nie</p> <p>Ook wanneer onderwysers nie in posisies geplaas word waar hul voel hul 'n verskil kan maak nie.</p> <p>Ook wanneer daar geen konsekwentheid is en besluite nie geneem word wat dringende aandag verg</p>	<p>Wanneer daar geen leiding gebied word vir die onderwysers nie,</p> <p>en daar ook nie die nodige sisteme en strukture in plek is nie. Ook wanneer die onderwysers nie regverdig behandel word en hul opinies nie in ag geneem word nie</p> <p>Ook wanneer onderwysers nie in posisies geplaas word waar hul voel hul 'n verskil kan maak nie</p> <p>Ook wanneer daar geen konsekwentheid is en besluite nie geneem word wat dringende aandag</p>	<p>Mentorskap</p> <p>Gelykheid</p> <p>Opinies in ag</p> <p>Koneskwentheid</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Effektiewe bestuur</p> <p>Bemagtiging</p> <p>Effektiewe bestuur</p>

<p>nie.</p> <p>Dink jy as Hoof, dat wanneer jy nie gemotiveerd is nie, dit ook 'n invloed op die onderwysers in die Grondslagfase kan hê?</p> <p>Ja, want ek bestuur die HODS, wat weer die onderwysers bestuur. Wanneer ek nie gemotiveerd is nie, druk dit op my HODS af, en druk hul dit weer op die Grondslagfase-onderwysers af.</p>	<p>verg nie</p> <p>want ek bestuur die HODS, wat weer die onderwysers bestuur. Wanneer ek nie gemotiveerd is nie, druk dit op my HODS af, en druk hul dit weer op die Grondslagfase-onderwysers af.</p>	<p>Voorbeeld van motivering</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p>
<p>Tot watter mate dink jy voldoen skoolleierskap (hoof en Hod) aan hul rol in die motivering van Grondslagfase onderwysers?</p> <p>Ek dink oor die algemeen voldoen leierskap in skole nie aan hul rol nie, ek dink hul werk nie as 'n span saam nie, elkeen wil sy eie ding doen,</p> <p>en die ander ding is ook dat die regte mense nie in die regte poste is nie. Dikwels weet hierdie persone nie eers wat hul rol is nie.</p>	<p>hul werk nie as 'n span saam nie, elkeen wil sy eie ding doen</p>	<p>Spanwerk</p> <p>Uiteensetting van rol en verantwoordelikheid</p>	<p>Skep van gunstige werksomstandighede</p> <p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Hoe kan skoolleierskap die motivering van onderwysers in die Grondslagfase bevorder?</p> <p>Ek dink die leierskap moet die onderwysers in die Grondslagfase deelmaak van besluitneming soos die aankoop van hulpbronne, want hierdie onderwysers</p>	<p>Ek dink die leierskap moet die onderwysers in die Grondslagfase deelmaak van besluitneming soos die aankoop van hulpbronne, want hierdie onderwysers weet presies wat hul</p>	<p>Betrek by besluitneming</p>	<p>Bemagtiging</p>

<p>weet presies wat hul benodig.</p> <p>Ek dink ook die leierskap kan die onderwysers help met hul administratiewe werk soos IQMS en ook moeilike ouers. Dan dink ek moet die leierskap die onderwysers aanmoedig om saam te beplan sodat almal weet wat in al die leerareas aangan en hoe om dit aan te bied.</p> <p>Die skoolleierskap moet ook die onderwysers vir werkswinkels stuur waar kennis nog benodig word.</p> <p>Die leierskap kan ook klasbesoeke doen om te gaan kyk wat die leerdere alles leer, en dat hul nie net inkleur heeldag nie. Die leierskap kan ook baie meer erkenning aan onderwysers verskaf,</p> <p>hul met respek en gelykheid hanteer.</p> <p>Die leierskap kan ook raad en hulp aanbied waar nodig en opbouende kritiek verskaf.</p>	<p>benodig</p> <p>Dan dink ek moet die leierskap die onderwysers aanmoedig om saam te beplan sodat almal weet wat in al die leerareas aangan en hoe om dit aan te bied.</p> <p>Die skoolleierskap moet ook die onderwysers vir werkswinkels stuur waar kennis nog benodig word. Dit behoort die HODS se rol te wees om die onderwysers te identifiseer wat kennis kort. Die leierskap kan ook klasbesoeke doen om te gaan kyk wat die leerdere alles leer, en dat hul nie net inkleur heeldag nie. Die leierskap kan ook baie meer erkenning aan onderwysers verskaf,</p> <p>Die leierskap kan ook raad en hulp aanbied waar nodig en opbouende kritiek verskaf</p>	<p>Spanwerk</p> <p>Werkswinkels</p> <p>Klasbesoeke</p> <p>Erkenning</p> <p>Gelykheid</p> <p>Terugvoering</p> <p>Leierskapstyl</p>	<p>Skep van gunstige werksomstandighede</p> <p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Watter invloed het verskillende leierskapstyle van die skoolleierskap (Hoof en HOD) op die onderwysers se motivering?</p> <p>Dit het 'n positiewe of negatiewe invloed op motivering. Die leierskapstyl kan of maak dat die</p>	<p>Die leierskapstyl kan of maak dat die onderwysers sy werk graag wil</p>		

<p>onderwysers sy werk graag wil uitvoer, of dit kan maak dat die onderwyser nie lus is nie.</p>	<p>uitvoer, of dit kan maak dat die onderwyser nie lus is nie.</p>		
<p>Wat is die invloed van Grondslagfase onderwysers se motivering op die volhoubare akademiese prestasie van leerders?</p> <p>As die onderwysers meer gemotiveerd is sal die onderwyser meer uit hul pad gaan vir die leerders en die regte fondasie vir die leerders lê, wat gaan veroorsaak dat die leerders suksesvolle leerders gaan wees.</p>			
<p>Nou vir die laaste vraag en dan is ons klaar. Dink jy daar is 'n verband tussen Skoolleierskap, die motivering van Grondslagfase onderwysers en verbeterde leerderprestasie?</p> <p>Ja. Ek dink die skoolleierskap en die onderwysers moet saamwerk en mekaar gemotiveerd hou, want dit gaan op die ou einde oor die kinders. Dit bly die visie. So as die leierskap en onderwysers albei gemotiveerd is, sal hul altyd die beste besluite vir die leerders neem tov hul leer en sal die leerders sodoende presteer.</p>	<p>Ek dink die skoolleierskap en die onderwysers moet saamwerk en mekaar gemotiveerd hou,</p> <p>want dit gaan op die ou einde oor die kinders. Dit bly die visie.</p>	<p>Visie bepaling</p>	<p>Effektiewe bestuur</p> <p>Bemagtiging</p>
<p>Baie dankie vir jou deelname aan die onderhoud. Dit word opreg waardeer, Ek hoop nie jy het enigsins bedreig gevoel of dat jou privaatheid geskend is nie. Die bevindinge van hierdie studies sal aan die betrokke skole beskikbaar gestel word.</p>			

Transkripsie van die onderhoud met Grondslagfase onderwyser van skool xxx

Konteks van die skool:

Die skool is baie netjies. Die skool is gelê in die Protea park woonbuurt van Rustenburg. Die leerders is baie gedissiplineerd. Daar is baie goeie hulpbronne en infrastruktuur in plek by die skool. Die onderwysers is van beide geslagte. Daar is baie assistent onderwysers wat die onderwysers assisteer. Daar is baie goeie sisteme in die skool in plek. Die meeste poste by die skool is beheerliggaam poste. Die leerders wat hier skoolgaan is van die bo gemiddelde inkomste groep.

Onderhoud:	code	category	Theme
<p>Let weer daarop dat vroeë enige tyd tydens die onderhoud gevra mag word rakende enige onduidelikhede. Daar mag ook op enige tydstip van die studie onttrek word.</p> <p>Wat verstaan jy rakende die term Onderwysermotivering?</p> <p>Ek dink dit is die motivering met betrekking tot onderwysers. Dit is wat hulle dryf. Die innerlike dryfkrag van onderwysers om die take wat van hulle verwag word, uit te voer om sodoende leerderprestasie te verbeter. Ek dink dit is baie belangrik om 'n onderwyser te hê wat 'n positiewe houding het, so sy moet gereeld gemotiveer word om die beste van haar vermoë te bereik.</p>			
<p>Hoe gemotiveerd dink jy, is jy? Redes vir gemotiveerdheid/gedemotiveerdheid</p> <p>Ek is redelik gemotiveerd dink ek, want dit is vir my elke oggend lekker om skool toe te gaan, ek sien uit om my klas te sien.</p>			

<p>Hoekom ek gemotiveerd is, is omdat waneer ek 'n probleem het, kan ek dadelik na die hoof toe gaan en hy sal my help om die probleem uit te sorteer, en ek dink die hoof neem my kant van die situasie in ag en ook die ander party sin.</p> <p>Ek dink ook ons het 'n uitstekende leierskapspan in die skool en 'n mens kan enige tyd na hul toe gaan met probleme.</p> <p>Ons word ook baie bederf by die skool, soos ons het gister beroepsveiligheid kursus gehad toe kry ons kos, en ons het opedag gehad en ons het as 'n span saam gewerk, ons almal is baie positief en beïnvloed mekaar positief.</p>	<p>omdat waneer ek 'n probleem het, kan ek dadelik na die hoof toe gaan en hy sal my help om die probleem uit te sorteer, en ek dink die hoof neem my kant van die situasie in ag en ook die ander party sin.</p> <p>beroepsveiligheid kursus gehad toe kry ons kos, en ons het opedag gehad en ons het as 'n span saam gewerk, ons almal is baie positief en beïnvloed mekaar positief.</p>	<p>Luister</p> <p>Inisiatiewe ter motivering</p>	<p>Toeganklikheid</p> <p>Skep van gunstige werksomstandighede</p>
<p>Watter faktore (intrinsiek of ekstrinsiek) dink jy kan die motivering van onderwysers in die Grondslagfase beïnvloed?</p> <p>Die ekstrinsieke faktore kan wees wanneer jou motiewe heelyd bevraagteken word, of jou idees heelyd afgeskiet word, of wanneer jou opinies nie in ag geneem word nie. Nog 'n faktor is die departement wat nie baie hulpvaardig is nie, en hoe lank mens moet wag vir leermateriaal en hoe baie keer hul van die kurrikulum verander, hul daag nie altyd op vir hul besoeke nie. Dit maak mens negatief want 'n mens werk hard en dit word nie deur die departement raakgesien nie.</p>	<p>of wanneer jou opinies nie in ag geneem word nie</p>	<p>Opinies in ag neem</p>	<p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Dink jy motivering kom binne jouself voor? Of is daar faktore van buite wat die mens kan affekteer?</p>			

<p>Ek dink daar is eksterne faktore wat tog 'n rol speel, maar tog dink ek, as mens se uitkyk op die negatiewe heelyd gaan wees, gaan jy nie positief bly nie. Mens moet die groter prentjie raaksien en weer besef waarvoor jy werk.</p>			
<p>Dink jy skoolleierskap is een van die ekstrinsieke faktore? En dink jy skoolleierskap is die grootste faktor?</p> <p>Ja ek dink skoolleierskap is ook een van die faktore, want dit is tog die room van die skool, en sonder die leierskap kan die skool nie funksioneer nie.</p> <p>Nee ek dink nie skoolleierskap is die grootste faktor nie, in ons skool sal dit die ouers wees, wat my ook die grootste beïnvloed want 'n mens werk so hard met elke kind en die ouers waardeer dit net glad nie, hul vind altyd fout, en jy doen altyd iets verkeerd, en hul sien nooit raak as jy iets reg doen nie.</p> <p>So ek dink die skoolbestuur is een van die kleinste faktore in ons skool. Media speel ook 'n groot rol by ons.</p>			
<p>Wat verstaan jy onder die rol van skoolleierskap in die motivering van Grondslagfase onderwysers?</p> <p>Ek dink die skoolleierskap behoort die skool te lei in terme van motivering ook,</p> <p>en ook dat hul besluite moet neem wat die skool positief sal beïnvloed.</p>	<p>Ek dink die skoolleierskap behoort die skool te lei in terme van motivering ook,</p> <p>en ook dat hul besluite moet neem wat die skool positief sal beïnvloed.</p>	<p>Voorbeeld</p> <p>Opinies in ag neem</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Effektiewe bestuur</p>

<p>Ek dink die leierskap behoort ook die opinies van die onderwysers in ag te neem en ook die onderwysers bewus te maak van besluite wat geneem word.</p> <p>Ek dink ook daar moet kursusse wees waarop onderwysers te kan gaan om 'n meer positiewe vibe te skep.</p> <p>Ek dink die beplanning van spanbou aktiwiteite is ook baie belangrik vir die motivering van onderwysers</p> <p>Ek dink ook die Skoolhoof en departementshoofde moet beleide opstel vir die skool vir byvoorbeeld gedrag van leerders, leerderassesering en inklusiewe onderwysers. Dit help net onderwysers om iets te hê om te gaan naslaan. Dit is baie demotiverend as mens in die donker is en daar geen beleide in plek is nie.</p>	<p>Ek dink die leierskap behoort ook die opinies van die onderwysers in ag te neem en ook die onderwysers bewus te maak van besluite wat geneem word</p> <p>Ek dink die beplanning van spanbou aktiwiteite is ook baie belangrik vir die motivering van onderwysers.</p> <p>Ek dink ook die Skoolhoof en departementshoofde moet beleide opstel vir die skool vir byvoorbeeld gedrag van leerders, leerderassesering en inklusiewe onderwysers. Dit help net onderwysers om iets te hê om te gaan naslaan. Dit is baie demotiverend as mens in die donker is en daar geen beleide in plek is nie.</p>	<p>Spanbou</p>	<p>Skep van gunstige werksomstandighede</p> <p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Op watter maniere dink jy, kan skoolleierskap die Grondslagfase onderwysers se motivering in die grondslagfase beïnvloed?</p> <p>wanneer onderwysers se opinies en idees nie in ag geneem word nie, en wanneer onderwysers nie</p>	<p>wanneer onderwysers se opinies en idees nie in ag geneem word nie, en wanneer onderwysers nie bewus gemaak word</p>		<p>Effektiewe bestuur</p>

<p>bewus gemaak word van besluite wat geneem is nie.</p> <p>Wanneer onderwysers nie ondersteun word met moeilike ouers nie.</p>	<p>van besluite wat geneem is nie.</p>		
<p>Dink jy as die leierskap meer gemotiveerd is sal die onderwysers ook meer wees?</p> <p>Verseker. Die skoolleierskap behoort as 'n voorbeeld van motivering vir die onderwysers te dien, en indien regverdigheid heers, en daar strukture en sisteme en reëls in die skoolomgewing teenwoordig is, sal ek ook meer gemotiveerd wees om my werk te wil doen.</p>	<p>Die skoolleierskap behoort as 'n voorbeeld van motivering vir die onderwysers te dien, en daar strukture en sisteme en reëls in die skoolomgewing teenwoordig is, sal ek ook meer gemotiveerd wees om my werk te wil doen.</p>	<p>Voorbeeld</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Tot watter mate dink jy voldoen skoolleierskap (hoof en Hod) aan hul rol in die motivering van Grondslagfase onderwysers?</p> <p>Ek dink ons skoolleierskap voldoen aan hul rol, ons HOD skryf byvoorbeeld altyd opbouende kommentaar op ons moderering, sy skiet ook nooit 'n mens se idees af nie, sy kyk eerder hoe dit op 'n ander manier geïmplementeer kan word.</p> <p>Die leierskap doen ook gereeld klasbesoek, dit help ook want dan weet hul wat in die klasse aangaan, en dit is ook lekker as die hoof daar kom sit, want dan kan hy ook sien 'n mens doen moeite in die klas. Ons leierskap is baie betrokke by ons.</p>	<p>altyd opbouende kommentaar op ons moderering, sy skiet ook nooit 'n mens se idees af nie, sy kyk eerder hoe dit op 'n ander manier geïmplementeer kan word.</p> <p>Die leierskap doen ook gereeld klasbesoek, dit help ook want dan weet hul wat in die klasse aangaan, en dit is ook lekker as die hoof daar kom sit, want dan kan hy ook sien 'n mens doen moeite in die klas. Ons leierskap is baie betrokke by ons.</p>	<p>Terugvoering</p> <p>Klasbesoeke</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Bied van leiding en mentorskap</p>
<p>Hoe kan skoolleierskap die motivering van onderwysers in die Grondslagfase bevorder?</p>			

<p>Die skoolleierskap moet betrokke wees by die onderwysers en nie net opdragte uitgee nie. Die leierskap moet ook ondersteuning en raad bied.</p> <p>Daar moet spanbou aktiwiteite gehou word vir die onderwysers.</p> <p>Daar moet ook erkenning en belonings aan onderwysers gebied word. Dit sal my verseker meer motiveer.</p> <p>Onderwysers moet ondersteun word met moeilike ouers.</p> <p>Onderwysers se opinies moet in ag geneem word en deel gemaak word van die besluitneming.</p> <p>Daar moet ook duidelike sisteme en strukture in die skoolomgewing in plek wees.</p>	<p>Die skoolleierskap moet betrokke wees by die onderwysers en nie net opdragte uitgee nie. Die leierskap moet ook ondersteuning en raad bied.</p> <p>Daar moet spanbou aktiwiteite gehou word vir die onderwysers.</p> <p>Daar moet ook erkenning en belonings aan onderwysers gebied word.</p> <p>Onderwysers moet ondersteun word met moeilike ouers.</p> <p>Onderwysers se opinies moet in ag geneem word en deel gemaak word van die besluitneming.</p>	<p>Mentorskap</p> <p>Spanbou</p> <p>Erkenning</p> <p>Opinies in ag neem</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Skep van gunstige werksomstandighede</p> <p>Bied van leiding en mentorskap</p> <p>Effektiewe bestuur</p>
<p>Watter invloed het verskillende leierskapstyle van die skoolleierskap (Hoof en HOD) op die onderwysers se motivering?</p> <p>Ek dink as daar byvoorbeeld van 'n Hitler tipe leierskapstyl gebruik gemaak word, is dit demotiverend van aard vir die onderwysers, want Dan wil die onderwysers nie met nuwe idees vorendag kom nie, want hul weet dit gaan in elk geval afgeskiet word en te bang wees.</p>	<p>dink as daar byvoorbeeld van 'n Hitler tipe leierskapstyl gebruik gemaak word, is dit demotiverend van aard vir die onderwysers, want Dan wil die onderwysers nie met nuwe idees vorendag kom nie, want hul weet dit gaan in elk geval afgeskiet word en te bang wees.</p>	<p>Leierskapstyl</p>	<p>Bied van leiding en mentorskap</p>

<p>Wat is die invloed van Grondslagfase onderwysers se motivering op die volhoubare akademiese prestasie van leerders?</p> <p>Wanneer die onderwyser meer positief is, gaan die onderwyser meer moeite vir die leerders wil doen en sal die leerders dan beter presteer.</p>			
<p>Dink jy as onderwysers meer gemotiveerd is sal leerders beter presteer?</p> <p>Ja verseker. Leerders in die Grondslagfase is soos 'n spons en neem alles in wat aan hulle geleer word. Wanneer die onderwyser 'n toonbeeld van motivering is, sal die leerders ook so wil wees. Leerders luister ook beter vir 'n onderwyser wat sy/haar werk ernstig opneem.</p>			
<p>Nou vir die laaste vraag en dan is ons klaar. Dink jy daar is 'n verband tussen Skoolleierskap, die motivering van Grondslagfase onderwysers en verbeterde leerderprestasie?</p> <p>Ja. Dit beïnvloed mekaar, as dit positief van bo af kom, sal die uitkoms ook positief wees. As jy positiewe goed saai, sal jy dit maai ook</p>			
<p>Baie dankie vir jou deelname aan die onderhoud. Dit word opreg waardeer, Ek hoop nie jy het enigsins bedreig gevoel of dat jou privaatheid geskend is nie. Die bevindinge van hierdie studies sal aan die betrokke skole beskikbaar gestel word.</p>			

ADDENDUM G: ETIESE GOEDKEURING



ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF STUDY

Based on approval by the Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences (ESREC) on 23/03/2017 after being reviewed at the meeting held on 23/03/2017, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby approves your study as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

Study title: Die rol van skoolleierskap in Grondslagfase-onderwysers se motivering ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering	
Study Leader/Supervisor: Dr CP van der Vyver	
Student: E Saayman	
Ethics number:	N W U - 0 0 3 4 6 - 1 7 - A 2
	<small>Institution Study Number Year Status</small>
	<small>Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation</small>
Application Type: Single Study	
Commencement date: 2017-03-23	Expiry date: 2018-12-23
Risk:	NA

Special conditions of the approval (if applicable):

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

General conditions:

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

- The study leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC via ESREC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the study, and upon completion of the project
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
 - Annually a number of projects may be randomly selected for an external audit.
- The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Would any changes to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader must apply for approval of these changes at the ESREC. Would there be deviations from the study proposal without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC via ESREC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC and ESREC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;
 - to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process.
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the ESREC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.
- ESREC can be contacted for further information or any report templates via Ema.Grevdon@nwu.ac.za or 018 299 4050

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

Yours sincerely

Prof LA Du Plessis
Digitally signed by Prof LA Du Plessis
Date: 2017.09.22
09:40:21 +02'00'

Prof Linda du Plessis
Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

ADDENDUM H: BRIEF VAN TAALVERSORGER



17 November 2017

Hiermee verklaar ek, **Cecilia van der Walt**, dat ek die taalversorging van die skripsie van me. **Elriza Saayman**, onder die opskrif *Die rol van skoolleierskap in Grondslagfase-onderwysers se motivering ten opsigte van volhoubare akademiese verbetering*, behartig het.

ME CECILIA VAN DER WALT

BA (*Cum Laude*)

HOD (*Cum Laude*),

Plus Taalversorging en vertaling op Hons-vlak (*Cum Laude*),

Plus Akkreditering by SAVI vir Afrikaans taalversorging en Vertaling

Registrasienommer by SAVI: 1000228

E-pos-adres: ceciliavdw@lantic.net

Selnommer: 072-616 4943 (S)

Faksnommer: 086 578 1425