

Die rol van die skoolhoof in die bevordering van outonome motivering van laerskool onderwysers

S D le Roux



orcid.org/0000-0002-3322-3783

Skripsie aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister Educationis* in *Onderwysbestuur en Leierskap* aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof CP Van der Vyver

Gradeplegtigheid: Julie 2022

Studentenommer: 29813670

VERKLARING

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



Handtekening

22 November 2021

Datum

Kopiereg©2021 Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus)

Alle regte voorbehou

ERKENNING EN BEDANKINGS

Hiermee wil ek graag my opregte dank betuig teenoor die volgende mense sonder wie hierdie studie nie moontlik sou wees nie:

- Prof CP van der Vyver vir u kennis, raad, tyd, moeite en geduld met my tydens hierdie studie. U ondersteuning en leiding was van onskatbare waarde.
- My vrou, Eloise le Roux, vir jou wonderlike ondersteuning en aanmoediging.
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement en dan spesifiek kring 8 van die Kaapse Wynlanddistrik, wat my toegelaat het om hierdie studie in kring 8 te doen.
- Al die beheerliggame van die betrokke skole wat my toegelaat het om die navorsing in hulle skole met hulle onderwysers te kon doen.
- Al die skoolhoofde wat onder moeilike omstandighede bereid was om vir my tyd te maak en my te akkommodeer ten opsigte van die studie.
- Al die onderwysers wat bereid was om deel te neem aan die studie en die onderhoude.
- Ons skool se administratiewe beampte, Retha Marais, wat my dagboek en tyd so bestuur het dat ek tyd kon maak vir die onderhoude en studie. Dankie ook vir jou hulp en raad met tegniese versorging en uitleg in sommige gevalle.
- Prof. Etienne Terblanche van *Cum Laude Language*, vir die taalversorging van hierdie studie.
- Me Sue Nel vir hulp met die vertaling van die Engelse onderhoud in Afrikaans.

OPSOMMING

Die rede vir hierdie studie is die aanduiding dat onderwys in 'n Suid-Afrikaanse konteks 'n krisis beleef. Hierdie krisis word onder andere beïnvloed deur onderwysers se lae vlakke van motivering. Die vlakke van motivering wat onderwysers ervaar word gekompliseer en onder druk geplaas deur verskeie faktore. Alhoewel daar negatiewe eksterne faktore is wat 'n effek het op onderwysers se motivering, is daar ook positiewe eksterne faktore wat 'n bevorderlike rol kan speel. Een van die eksterne faktore wat heel moontlik 'n rol kan speel met betrekking tot die bevordering van onderwysers se motivering is die skoolhoof se leierskap. Al is die skoolhoof se rol van 'n eksterne aard, is daar aanduidings dat 'n skoolhoof wel die outonome motivering van onderwysers kan bevorder. Die self-determinasie teorie (SDT) ondersteun hierdie aanname en noem dat daar wel sekere ekstrinsieke motiverings is wat geïnternaliseer kan word en wat weer kan lei tot outonome motivering wat volhoubaar is. Hierdie navorsing fokus dan op die skoolhoof se rol ten opsigte van die bevordering van onderwysers se outonome motivering. Die uitoefening van kontroles en beheer is 'n brandpunt van die onderwyssisteem in Suid-Afrika. Dit veroorsaak dat skoolhoofde leierskap, wat geassosieer word met gekontroleerde motivering, probeer toepas. Daar is aanduidings dat, indien skoolhoofde die outonome motivering van onderwysers kan bevorder, dit hulle beroepe met betekenisvolle ervarings sal verryk en onderskraag.

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van kwalitatiewe navorsing met betrekking tot 'n interpretivistiese perspektief om sodoende ondersoek in te stel na die skoolhoof se rol rondom die outonome motivering van laerskoolonderwysers. Daar is gebruik gemaak van doelgerigte steekproefneming om die deelnemers te selekteer. Die metode van data-insameling was semi-gestruktureerde onderhoude. Daarna is die onderhoude getranskribeer en die data-analise is toe deur middel van inhoudsanalise gedoen.

Die navorsings se belangrikste bevindinge sluit die volgende in:

Bevindinge rakende die aard van outonome motivering en die faktore wat 'n rol speel rondom hierdie soort motivering.

Outonome motivering sluit intrinsieke motivering en geïnternaliseerde ekstrinsieke motivering in en dit kan daartoe lei dat die individu by aktiwiteite betrokke raak uit eie keuse. Die feit dat ekstrinsieke motivering geïnternaliseer kan word, is belangrik. Die skoolhoof se rol word gesien as 'n dié van 'n ekstrinsieke fasiliteerder wat internalisering kan bevorder. Die organismiese-integrasie teorie is een van die ses mini-teorieë van die SDT wat fokus op ekstrinsieke motivering en die manier waarop dit geïnternaliseer kan word. Die kontekstuele ondersteuning van

onderwysers se behoefte aan outonomie, bevoegdheid en verwantskap word gesien as belangrike faktore met betrekking tot die bevordering van onderwysers se motivering.

Bevindinge rakende die skoolhoofde se persepsie van hulle rol in die outonome motivering van onderwysers.

Daar is gevind dat skoolhoofde hulleself indink ten opsigte van die vervulling van verskeie rolle rondom die outonome motivering van onderwysers. In die eerste plek is daar gevind dat skoolhoofde die persepsie het dat hulle moet optree as 'n ideale beïnvloeder waar hulle 'n rol vervul as 'n voorbeeld en modelleerder van gedrag. Hierdie siening van skoolhoofde behels ook faktore soos die skep van visie, strukture, kultuur, waardes en die toeken van verantwoordelikhede en pligte. Daar is ook gevind dat skoolhoofde hulleself indink ten opsigte van die vervulling van die rol as 'n intellektuele aanspoorder vir onderwysers. Hierdie rol word gesien as die skep van geleenthede vir groei en ontwikkeling. 'n Volgende bevinding is dié van die skoolhoof se rol as versorger. Skoolhoofde het die persepsie dat hulle onderwysers individueel moet in ag neem deur opreg in hulle belang te tel, vir hulle om te gee en hulle op 'n pastorale wyse te versorg. Laastens is daar gevind dat skoolhoofde die persepsie het dat hulle moet optree as 'n besielende aanmoediger vir onderwysers. Hierdie siening sluit in dat skoolhoofde 'n verwantskap onder onderwysers wil bevorder deur entoesiasies te wees oor onderwys, 'n gemeenskaplike doel na te streef en erkenning te gee vir goeie werk en samewerking.

Bevindinge rakende onderwysers se belewenis van die skoolhoof se rol in hulle outonome motivering.

Onderwysers beleef die rol van die skoolhoof as leier op verskillende vlakke as 'n faktor wat 'n invloed het op hulle outonome motivering. Die skoolhoof se kundigheid, vermoë om struktuur te skep en balans te behou rondom sy of haar leierskapstyl, asook sy of haar vertroue in onderwysers, toewyding, daarstelling van 'n rolmodel, professionele optrede en bevordering van spanwerk is van die leiersrolle wat na vore kom. Vervolgens is daar gevind dat onderwysers die skoolhoof beleef as 'n pastorale versorger. Die skoolhoof word gesien as 'n leier wat omgee, opreg belangstel en onderwysers op 'n geestelike vlak ondersteun. Onderwysers ervaar ook dat die skoolhoof effektief met hulle moet kan kommunikeer. Hierdie kommunikasie is bevorderlik vir die outonome motivering van onderwysers as die skoolhoof toeganklik is en as daar duidelike opdragte en opbouende terugvoer gegee word. 'n Laaste belewenis van onderwysers raak die skoolhoof se rol as mentor. In hierdie rol beleef onderwysers die skoolhoof as 'n leier wat vir hulle geleenthede skep vir ontwikkeling, hulle vermoëns vertrou, hulle toelaat om eie keuses te maak en hulle ondersteun om eie inisiatief te neem.

Bevindinge rakende die formulering van riglyne vir skoolhoofde in hulle rol ter bevordering van onderwysers se outonome motivering.

In die eerste plek is daar gevind dat skoolhoof moet lei as rolmodel en voorbeeld. 'n Volgende riglyn is dat die skoolhoof die onderwysers deelnemend moet betrek by die skep van 'n visie vir die skool. Skoolhoofde moet struktuur gee, geleenthede daarstel vir onderwysers om te ontwikkel, opreg in onderwysers belang stel en pastorale sorg voorsien. Skoolhoofde moet ook erkenning gee aan goeie werk en samewerking, toeganklik wees vir onderwysers en hulle eie inisiatief toelaat. Laastens kan skoolhoofde onderwysers se outonome motivering bevorder deur 'n omgewing te skep waarbinne hulle 'n sin van verwantskap ervaar.

Ter afsluiting is daar aanbevelings gemaak aan die Departement van Basiese Onderwys, beheerliggame van skole en skoolhoofde oor die bevordering van outonome motivering van onderwysers, asook aanbevelings vir verdere studie.

Sleutelwoorde: outonome motivering, self-determinasie, ekstrinsieke motivering, internalisering, organismiese integrasie, outonomieit, bevoegdheid, verwantskap

ABSTRACT

The reason for this study is the increasing realisation that education in South Africa is undergoing a considerable crisis. This crisis is influenced, among other things, by teachers' low levels of motivation. Their levels of motivation are complicated and put under pressure by several factors. Thus, although there are negative external factors that affect teachers' motivation, there are also positive external factors that can play a conducive role around this. One of the external factors that could most likely play a role around promoting teachers' motivation is the principal's leadership. Even though the principal's role i

s of an external nature, there are indications that he or she can promote the autonomous motivation of teachers. The self-determination theory (SDT) endorses this assumption and states that there are certain extrinsic motivations that can be internalized which, in turn, can lead to autonomous motivation that is sustainable. This research then focuses on the principal's role when it comes to promoting teachers' autonomous motivation. The exercise of controls and control are major foci of the education system in South Africa. This causes principals to try to apply leadership, which is associated with controlled motivation. There are indications that, if principals could promote the autonomous motivation of teachers, this should turn their careers into meaningful experiences.

In this study, qualitative research was used from an interpretivist perspective to investigate the principal's role around the autonomous motivation of primary school teachers. Purposeful sampling was used to select the participants. Semi-structured interviews were used to collect data. Subsequently, the interviews were transcribed and data analysis performed by means of content analysis.

The most important findings include the following:

Findings regarding the nature of autonomous motivation and the factors that play a role in this kind of motivation.

Autonomous motivation involves intrinsic motivation and internalized extrinsic motivation that move the individual to engage in activities of their choice. That extrinsic motivation can be internalized is imperative here. The role of the principal gives rise to an extrinsic factor that can promote internalization. The organismic integration theory is one of the six mini-theories of the SDT that focuses on extrinsic motivation and the way in which it can be internalized. The contextual support of teachers' need for autonomy, competence and relatedness is seen as an important factor that can promote teachers' motivation.

Findings regarding the principals' perception of their role in the autonomous motivation of teachers.

The present project established that principals see themselves in various roles around the autonomous motivation of teachers. In the first place, they hold the perception that they should act as ideal influencers, where they play the role of acting as an example and model of behaviour. This perception involves factors such as the creation of vision, structures, culture, values and the assignment of responsibilities and duties. It was found further that principals see themselves to be playing a significant role around intellectual stimulus for teachers. This role is seen to be that of creating opportunities for growth and development. A subsequent finding was that of the principal's role as caregiver. Principals have the perception that they must consider teachers individually by sincerely showing interest in them, caring for them and caring for them in a pastoral way. Finally, principals have been found to entertain the perception that they should act as inspiring encouragers for teachers. This view includes that principals want to foster a relationship among teachers by being enthusiastic about education and pursuing a common goal as well as giving recognition for teachers' conduct.

Findings regarding teachers' experience of the principal's role in their autonomous motivation.

Teachers experience the role of the principal to be that of a leader at different levels which, combined, can be viewed as a factor that influences their autonomous motivation. The principal's expertise, ability to create structure, balance in leadership style, confidence in teachers, dedication, ability to act as a role model, professional conduct and promotion of teamwork are some of the leadership roles that emerged in the present project. Subsequently, it was found that teachers experienced the principal as a pastoral caregiver. The principal was seen as a leader who cared, who was genuinely interested and supported teachers on a spiritual level. Teachers also held that the principal had to be able to communicate effectively with them. Such communication was seen to be conducive to the autonomous motivation of teachers if the principle was accessible and if clear instructions and constructive feedback were given. A final experience of teachers centred on the principal's role as mentor. In this role, teachers experienced that the principal was a leader who created opportunities for them for development, trusting in their abilities, allowing them to make and execute their own choices and supported them to take their own initiatives.

Findings regarding the formulation of guidelines for principals around their role of promoting teachers' autonomous motivation.

In the first place, it was found that principals should lead as role models and examples. Another guideline is that principals should be involved in creating a vision for the school. Principals must provide structure, opportunities for teachers to develop, be genuinely interested in teachers and provide pastoral care. Principals must also give recognition for teachers' efforts, be accessible to them and give them leeway to use their own initiative. Finally, principals can promote teachers' autonomous motivation by creating an environment within which they experience relatedness.

In conclusion, recommendations were made to the Department of Basic Education, governing bodies of schools and principals around the promotion of autonomous motivation of teachers, as well as recommendations for further study.

Key terms: autonomous motivation, self-determination, extrinsic motivation, internalization, organism integration, autonomy, competence, relatedness

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING	i
ERKENNING EN BEDANKINGS	ii
OPSOMMING	iii
ABSTRACT	vi
HOOFSTUK 1 ORIËNTASIE.....	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Probleemstelling en rasionaal	1
1.3 Navorsingsvrae:	5
1.4 Navorsingsdoel en navorsingsdoelstellings	5
1.5 Konsepverklarings	6
1.5.1 Leierskap	6
1.5.2 Skoolleierskap	6
1.5.3 Motivering.....	7
1.5.4 Outonome motivering	7
1.6 Teoretiese raamwerk.....	8
1.7 Navorsingsontwerp en Metodologie	9
1.7.1 Paradigma	9
1.7.2 Navorsingsontwerp.....	9
1.7.3 Populasie en steekproef	9
1.7.4 Metode van data-insameling.....	10
1.7.5 Metode van data-analise	10

1.7.6	Vertrouenswaardigheid	10
1.7.7	Etiese oorwegings	11
1.8	Bydrae van die studie.....	11
1.9.	Hoofstuk opsomming.....	12
HOOFTUK 2 Die aard van outonome motivering van laerskoolonderwysers en die rol van die skoolhoof in die bevordering daarvan.....		
2.1	Inleiding.....	13
2.2	Motivering	13
2.3	Konsepverklarings	13
2.3.1	Motivering.....	13
2.3.2	Intrinsieke en ekstrasieke motivering	15
2.3.3	Skoolleier.....	16
2.4	Motiveringsteorieë.....	17
2.4.1	Herzberg se twee-faktor teorie.....	18
2.4.2	Verwagting – waarde teorie	20
2.5	Self-determinasie teorie	23
2.5.1	Die ses mini-teorieë van die SDT.....	28
2.5.2	Die SDT se sielkundige fokus	29
2.6	Outonome motivering	31
2.7	Die Organismiese Integrasie Teorie	32
2.8	Die konsep van internalisering in die SDT.....	33
2.9	Toepassing van SDT in die onderwys.....	36
2.9.1	Prosesse wat 'n invloed kan hê op onderwysers se outonome motivering	38

2.10	Die rol van die skoolleier (skoolhoof) in outonome motivering van onderwysers	40
2.11	Die rol van die skoolhoof se leierskapstyl in die outonome motivering van onderwysers	41
2.12	Die skoolhoof as Transformerende leier in die outonome motivering van onderwysers	42
2.13	Opsomming	43
HOOFSTUK 3 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE		45
3.1	Inleiding.....	45
3.2	Navorsingsparadigma	45
3.3	Navorsingsbenadering en Navorsingsontwerp	46
3.4	Populasie en steekproef	47
3.5	Metode van data-insameling	48
3.6	Metode van data-analise	49
3.7	Vertrouenswaardigheid.....	50
3.8	Etiese oorwegings	51
3.9	Opsomming	52
HOOFSTUK 4 DATA-ANALISE EN BESPREKING VAN RESULTATE		53
4.1	Inleiding.....	53
4.2	Proses van data-analise	53
4.3	Bespreking van geïdentifiseerde temas.....	55
4.3.1	Skoolhoof se persepsie van hulle rol in die outonome motivering van onderwysers	56
4.3.1.1	Skoolhoof se rol as ideale beïnvloeder	56

4.3.1.2	Skoolhoof se rol as intellektuele aanspoorder.....	68
4.3.1.3	Skoolhoof se rol as versorger	74
4.3.1.4	Skoolhoof se rol as besielende aanmoediger	80
4.3.2	Onderwysers in 'n laerskool se belewenis van die rol van die skoolhoof in hulle outonome motivering.....	87
4.3.2.1	Skoolhoof as leier	87
4.3.2.2	Skoolhoof as vader/moeder-figuur	100
4.3.2.3	Skoolhoof as kommunikeerder	104
4.3.2.4	Skoolhoof as mentor.....	111
4.4	Opsomming	118
HOOFSTUK 5 OPSOMMING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS		120
5.1	Inleiding.....	120
5.2	Opsomming van die navorsing.....	120
5.3	Bevindinge van die navorsing	122
5.3.1	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1.....	122
5.3.1.1	Die aard van outonome motivering en faktore wat 'n rol speel	122
5.3.2	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2.....	124
5.3.2.1	Skoolhoof se rol as ideale beïnvloeder	124
5.3.2.2	Skoolhoof se rol as intellektuele aanspoorder.....	125
5.3.2.3	Skoolhoof se rol as versorger	126
5.3.2.4	Skoolhoof se rol as besielende aanmoediger	127
5.3.3	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 3.....	127
5.3.3.1	Skoolhoof as leier	127

5.3.3.2	Skoolhoof as vader/moeder-figuur (Pastorale versorger)	129
5.3.3.3	Skoolhoof as kommunikeerder	130
5.3.3.4	Skoolhoof as mentor	131
5.3.4	Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 4	132
5.4	Aanbevelings	134
5.4.1	Aanbevelings aan die Departement van Basiese Onderwys	134
5.4.2	Aanbevelings aan skoolhoofde en beheerliggame	135
5.4.3	Aanbevelings vir toekomstige navorsing	139
5.5	Beperkinge van die studie	139
5.6	Gevolgtrekking	140
BRONNELYS.....	Error! Bookmark not defined.	
BYLAE A: ONDERHOUDSKEDULE	154	
BYLAE B: UITTREKSEL VAN TRANSKRIPSIE EN DATA-ANALISE AS VOORBEELD	157	
BYLAE C: ETIEK GOEDKEURINGSBRIEF	167	
BYLAE D: TOESTEMMINGS BRIEF- KAAPSE WYNLAND DISTRIK	168	
BYLAE E: WELWILLENDHEIDSBRIEF-BEHEERLIGGAAMVOORSITTER.....	171	
BYLAE F: TOESTEMMINGSBRIEF – SKOOLHOOF.....	174	
BYLAE G: INGELIGTE TOESTEMMING - DEELNEMER	177	
BYLAE H: UITTREKSEL VAN TRANSKRIPSIE VAN ONDERHOUD ENGELS GEHOU MET VERTALING IN AFRIKAANS AS VOORBEELD	180	

LYS VAN AFKORTINGS

SDT:	Self-determinasie teorie
WKOD:	Wes-Kaapse Onderwysdepartement
OIT:	Organismiese integrasie teorie
BPNSFS:	<i>Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scales</i>
PAS:	<i>Perceived Autonomy Support</i>
WCQ:	<i>Work climate questionnaire</i>
P-PASS:	<i>The Perceived Parental Autonomy Support Scale</i>

LYS VAN TABELLE

Tabel 4. 1	Opsomming van deelnemers	54
Tabel 4. 2	Uiteensetting van temas en kategorieë van skoolhoofde se persepsies	55
Tabel 4. 3	Uiteensetting van temas en kategorieë van onderwysers se persepsies	86

LYS VAN FIGURE

Figuur 1 Die internalisering kontinuum: tipes motivering volgens die self-determinasie teorie (Legault, 2017)	24
Figuur 2 Die rol van behoeftebevrediging in motivering volgens die self-determinasie teorie (Legault, 2017)	29

HOOFSTUK 1

ORIËNTASIE

1.1 Inleiding

Watt en Richardson (2008) postuleer dat goeie en effektiewe onderwys ondersteun word deur entoesiastiese onderwysers van wie die bevoegdheid en passie onlosmaaklik deel vorm van hul motivering. Onderwys is egter 'n komplekse en uitdagende beroep waarin onderwysers se entoesiasme onderdruk kan word. Daar is ook in die Suid-Afrikaanse konteks 'n waarneembare indikatie dat onderwys in 'n krisis gedompel is (Bloch, 2009; Monare, 2010; Simkins et al., 2007; Taylor, 2006). Hierdie studie is gefokus op die skoolhoof as skoolleier se rol in die bestuur en leiding van onderwysers sodat hulle gemotiveerd en geïnspireerd sal wees om hulle beroep met die nodige entoesiasme en passie aan te pak. Daar is tans benaderings tot motivering wat nog sterk fokus op straf en beloning as bronne van motivering (Pink, 2009). Tog wys navorsing dat benaderings soos die self-determinasie teorie (SDT) met sy fokus op outonome motivering meer relevant is tot die sinvolle motivering van mense (Deci et al., 2017). Aangesien daar reeds baie studies gedoen is oor motivering en die rol van leierskap ten opsigte daarvan, het hierdie studie gefokus op outonome motivering en die rol wat skoolhoofde daarin kan speel. Die konsep van "outonome motivering" verwys in hierdie studie na intrinsieke motivering en tipes ekstrasieke motivering waarbinne mense die waarde van 'n aktiwiteit integreer met hulle selfbegrip (Ryan & Deci, 2017).

1.2 Probleemstelling en rasionaal

Spaull (2013a) meld in sy verslag oor die kwaliteit van onderwys in Suid-Afrika dat daar in dié beroep in die land 'n krisis bestaan. Gevolglik ontstaan die vraag oor die moontlike redes hiervoor. Aangesien onderwysers die primêre lokus van skoolsisteme is (Spaull, 2013b), kan dit wees dat probleme met onderwysers van die elemente is wat bydra tot dié krisis. Dit is dus belangrik om te bepaal watter probleme met onderwysers aanleiding kan gee tot die krisis in die onderwys. Spaull (2013b) meld dat die besluit om onderwys as 'n loopbaan te kies bepalend kan wees vir onderwyserkwaliteit rondom eienskappe soos gesindhede en begeertes. Watt en Richardson (2008) postuleer dat goeie en effektiewe onderwys gerugsteun word deur entoesiastiese onderwysers wie se bevoegdheid en passie onlosmaaklik deel van hulle motivering is. Die onderwyssektor in Suid-Afrika beleef volgens Chireshe en Makura (2014) groot uitdagings en baie hiervan kan teruggevoer word na onderwysers se motivering en kwessies van moraal. Chireshe en Makura (2014) noem ook dat die huidige onderwyskrisis in Suid-Afrika toegewys kan word aan die lae motivering van onderwysers. In 'n empiriese studie oor onderwysers se motivering en moraal in Suid-Afrika, het Chireshe en Makura (2014) bevind dat die meerderheid

van onderwysers in Suid-Afrika self van mening is dat daar 'n motiveringskrisis is. Verder dui Chireshe en Makura (2014) se studie aan dat die meerderheid van onderwysers in Suid-Afrika glo dat onderwysers se motivering 'n wesenlike effek het op die land se huidige onderwyskrisis. Daar kan dus geargumenteer word dat die onderwyskrisis in Suid-Afrika deur onderwysers se lae vlakke van motivering beïnvloed word.

Die probleem met lae vlakke van motivering word volgens Gultig (2010) verder beïnvloed en vererger deur 'n aantal uitdagings wat onderwysers in die gesig staar. Die uitdagings kan gevind word in eksterne faktore wat die intrinsieke en outonome motivering van onderwysers onder druk kan plaas. Gultig (2010) noem dat onderwysers hulle bevind in 'n klimaat van onsekerheid waar hulle dissipline en gesag moet handhaaf in 'n demokratiese skoolomgewing en waar hulle moet aanpas by groot kurrikulumveranderinge. Naong (2011) sluit by Gultig aan deur te vermeld dat kurrikulumveranderinge, herontplooiing en regsikking sommige van die veranderinge is wat druk plaas op die moraal en motivering van Suid-Afrikaanse onderwysers na die 1994 demokratiese verkiesings. In baie lande word die kompleksiteit van wat werklik van 'n onderwyser verwag word, veral ten opsigte van die veelvuldige verhoudinge wat 'n onderwyser moet bestuur in 'n normale dag, dikwels geïgnoreer (Richardson et al., 2014). Volgens Richardson et al. (2014) het die onderwysprofessie oor die algemeen nie 'n hoë sosiale status nie en is vergoeding beskeie as dit vergelyk word met professies wat soortgelyke kwalifikasies benodig. Hierdie sake is voorbeelde van eksterne faktore wat negatief deur onderwysers ervaar kan word. In teenstelling hiermee, kan daar besin word oor eksterne faktore wat moontlik 'n positiewe invloed op die motivering van onderwysers kan hê. In hierdie verband kan skoolleierskap moontlik 'n groot rol speel.

Die skoolhoof se leierskap kan 'n belangrike faktor in die eksterne motivering van onderwysers wees. Hierdie eksterne motivering is van 'n gekontroleerde aard, wat volgens die SDT nie 'n volhoubare vorm van motivering is nie (Roth et al., 2009). Daarteenoor blyk dit dat, indien skoolhoofde onderwysers kan voorsien van 'n werksomgewing wat outonome motivering ondersteun, dit hulle kan help om hulle missie in onderwys te vind en betekenis te gee aan hulle rol daarin (Eyal & Roth, 2011). Verder betoog Eyal en Roth (2011) dat skoolhoofde 'n rol kan speel om 'n gunstige omgewing te skep waarin onderwysers hulle betrokkenheid by 'n verskeidenheid onderwysake as interessant en betekenisvol sien. Studies van onderwysers in China (Nie et al., 2015), en Gambië (Levesque et al., 2004) het bevind dat, wanneer onderwysers hulle leiers as ondersteunend ten opsigte van hulle basiese behoeftes ervaar, hulle hoër vlakke van outonome motivering toon en ook groter bevrediging in hulle beroepe en lewens ervaar. In teenstelling hiermee het onderwysers in Kanada (Fernet et al., 2012a) laer vlakke van outonome motivering en meer simptome van uitbranding getoon wanneer hulle gevoel het dat hulle leiers hulle kontroleer en dwing. Volgens Eyal en Roth (2011) is skoolhoofde se leierskapstyl, soos

ervaar deur die onderwysers, 'n indikatie van onderwysers se vlakke van motivering by die skool. Deci en Ryan (2000a) noem dat skoolhervorming en skoolhoofde se optrede gedrag by onderwysers kan aanmoedig wat vir hulle nie inherent interessant of genotvol is nie. Volgens Deci en Ryan (2000a) kan onderwysers motivering verkry vir bogenoemde gedrag vanuit 'n verhouding met die skoolhoof of 'n sosiale agent wat gesien word as liefdevol, sorgsaam en gebonde. Daar kan dus geargumenteer word dat, indien die skoolhoof sy rol verstaan rondom die skep van 'n omgewing waarbinne outonome motivering kan gedy, dit onderwysers se moraal en werksbevreëdiging kan verhoog. Vir die skoolhoof om so 'n omgewing te kan skep, moet daar begrip wees van 'n teorie of model van motivering wat kan dien as riglyn om dit teweeg te bring. Een motiveringsteorie wat fokus op die skep van 'n omgewing waarbinne outonome motivering kan plaasvind, is die SDT.

Volgens die SDT is daar wel sekere ekstrasieke motiverings wat geïnternaliseer kan word en wat weer kan lei tot outonome motivering wat wel volhoubaar is (Eyal & Roth, 2011). Roth (2014) verwys daarna dat baie van wat mense doen nie intrinsiek gemotiveerd is nie, maar dat hulle gedrag beïnvloed word deur omgewingsdruk om op te tree op spesifieke maniere, te glo in spesifieke idees en om sekere waardes en opinies te huldig. SDT suggereer dat nie-intrinsieke gemotiveerde aktiwiteite wat aangemoedig word deur 'n ouer, onderwyser of werkgewer 'n verskil kan maak aan die vlak van waargenome outonomie wat dit toelaat en wat reflekteer tot watter mate die gedrag se waarde geïnternaliseer is (Grolnick et al., 1997). Dus het die gevorderde SDT in die konseptualisering van onderliggende motiverings 'n onderskeid getref, nie net tussen ekstrasieke en intrinsieke gemotiveerde gedrag nie, maar ook ten opsigte van verskillende ekstrasieke gemotiveerde gedrag wat kan wissel met betrekking tot hulle relatiewe vlak van outonomie (Roth et al., 2006). Hervorming van die skool en inisiatiewe van die skoolhoof kan dus volgens Roth (2014) by onderwysers verwagtinge skep dat hulle aktiwiteite sal uitvoer wat nie inherent interessant of genotvol is nie. Kontekstuele faktore kan dan gevolglik internalisering en integrasie van hierdie bogenoemde aktiwiteite fasiliteer (Roth, 2014). Daar kan dus gevra word, indien daar bewyse is van die positiewe effek van self-determinasie en spesifiek outonome motivering, waarom dit nie meer in skole geïmplementeer word nie? Die probleem van die lae motivering van onderwysers en die effek daarvan op die onderwys, word ten spyte van 'n moontlike oplossing, nie aangespreek nie. Dit blyk of daar tans 'n leemte bestaan in die navorsing oor die invloed van outonome motivering op die motiveringsvlakke van onderwysers in Suid-Afrika.

Volgens Richardson et al. (2014) is daar nog baie meer wat nagevors moet word rondom die komplekse konsep van onderwysers se motivering. Die aanname word deur Richardson et al. (2014) gemaak dat die hervormingsagenda wat tans in baie lande plaasvind, ontwerp is om

onderwysers se verantwoordbaarheid te verhoog, maar dat onderwysers se werksbevreëding en welstand ook belangrik is. Volgens Heystek en Terhoven (2014) is die huidige motiveringsteorie, wat deur die Departement van Basiese Onderwys en skoolhoofde geïmplementeer word, klaarblyklik 'n kombinasie van die rasionele- en emosionele teorieë. Onderwysers word geassesseer en gemeet en dan geblameer en verneder as hulle nie die verwagte eksamenuitslae tesame met die verwagte wiskunde- en geletterdheidsvlakke behaal nie (Heystek & Terhoven, 2014). Soos wat die argitektuur en apparaat van hierdie hervormings in onderwys geïmplementeer is, is daar ongelukkig weinig aandag gegee aan hoe dit sal uitspeel in verhouding tot onderwysers se motivering (Richardson et al., 2014). Volgens Pink (2009) is daar te veel organisasies wat nog steeds funksioneer met verouderde aannames rondom menslike potensiaal en individuele prestasie, terwyl die aannames nie ondersoek word nie en gewortel bly in oorlewering eerder as wetenskap. Daar kan dus geargumenteer word dat daar 'n leemte is in hoe die lae motivering wat onderwysers beleef in die groter konteks van die huidige onderwyskrisis aangespreek word. Etikette soos presterend en nie-presterend, slaag en druip word gebruik om skole te kategoriseer, en dit word bekend gemaak sodat ouers en die gemeenskap bewus is van die kwaliteit van onderwys in 'n bepaalde skool (Heystek & Terhoven, 2014). Daar bestaan 'n leemte ten opsigte van die benadering van die onderwysdepartement en skoolhoofde rondom die motivering van onderwysers. Dit blyk dat daar groot klem geplaas word op ekstrasieke motivering wat, soos reeds genoem (§1.2), nie volhoubaar is nie.

Hierdie navorsing beoog om 'n gaping te vul ten opsigte van die empiriese kennis met betrekking tot onderwysleierskap en onderwysers se outonome motivering. Die onderwyssisteem in Suid-Afrika fokus al hoe meer op die uitoefening van kontroles en beheer. Hierdie situasie het veroorsaak dat al hoe meer skoolhoofde leierskap, wat geassosieer word met gekontroleerde motivering, probeer toepas. Daar is egter aanduidings dat outonome motivering van onderwysers hulle beroepe in betekenisvolle ervarings kan verander, hulle teen uitbranding kan beskerm, hulle welstand kan verbeter en hulle effektiwiteit as onderwysers kan verhoog (Eyal & Roth, 2011).

Daar kan op grond hiervan geargumenteer word dat skoolhoofde 'n belangrike rol te speel het in die outonome motivering van onderwysers. Daar is in ander lande navorsing gedoen oor self-determinasie en outonome motivering van onderwysers, maar binne die Suid-Afrikaanse konteks bestaan daar 'n leemte aan navorsing oor die skoolhoof se rol met betrekking to die outonome motivering van onderwysers. Deur navorsing te doen oor die rol van die skoolhoof ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers kan daar 'n bydrae gelewer word rondom die verstaan van hierdie fenomeen in 'n poging om onderwysers se uitputting te beperk en werksbevreëding en 'n gevoel van betekenisvolheid te verbeter. Skoolhoofde kan met riglyne voorsien word oor hoe hulle die outonome motivering van onderwysers kan verbeter om tot

voordeel te strek van die hele skoolgemeenskap en moontlik die disfunksionele onderwysstelsel in Suid-Afrika.

1.3 Navorsingsvrae:

Die probleemaredenering, soos hierbo uiteengesit is, gee aanleiding tot die volgende hoofnavorsingsvraag:

Watter rol speel die skoolhoof in die bevordering van onderwysers se outonome motivering in 'n laerskool?

Die volgende subvrae ondersteun die hoofnavorsingsvraag:

- Wat is die aard van outonome motivering en watter faktore speel 'n rol in hierdie tipe motivering?
- Wat is skoolhoofde se persepsie rakende hulle rol in die outonome motivering van onderwysers?
- Wat is onderwysers se belewenis van die skoolhoof se rol in hulle outonome motivering?
- Watter riglyne kan vir skoolhoofde geformuleer word ter bevordering van hulle rol in onderwysers se outonome motivering?

1.4 Navorsingsdoel en navorsingsdoelstellings

Die doel van hierdie studie is om te bepaal wat die skoolhoof se rol is in die bevordering van die outonome motivering van onderwysers in 'n laerskool.

Hierdie breedvoerige doel, word in die volgende doelstellings opgebreek:

- Om te bepaal wat die aard van outonome motivering is en watter faktore 'n rol in hierdie tipe motivering speel.
- Om te bepaal wat skoolhoofde se persepsie van hulle rol in die outonome motivering van onderwysers is.
- Om te bepaal wat onderwysers se belewenis van die rol van die skoolhoof in hulle outonome motivering is.
- Om te bepaal watter riglyne geformuleer kan word om skoolhoofde te ondersteun in die outonome motivering van onderwysers.

1.5 Konsepverklarings

1.5.1 Leierskap

Volgens Eyal en Roth (2011) word leierskap gereeld beskryf as die vermoë om te kan rekruteer, te mobiliseer en dan andere te motiveer om hulle vermoëns en hulpbronne aan te wend vir 'n gegewe saak. Die oorweldigende beskouing is dat die primêre taak van 'n leier is om verandering teweeg te bring met die doel om die organisasie se sukses vol te hou en te verbeter (Burnes & By, 2012). Die leier se vaardighede ten opsigte van die ontwikkeling van mense is nog belangriker as die uiteindelijke sukses van die organisasie (Morrison, 2013). Botha (2013) noem dat leierskap oor die algemeen gedefinieer kan word as die proses waarvolgens die gedrag van andere gerig word op die bereiking van doelwitte. Leierskap ondersteun en motiveer volgelinge sodat hulle hulle oorspronklike doelwitte oortref, en leierskap skep die organisatoriese klimaat waarin individuele behoeftes en verskillende respekter word (Eliophotou-Menon & Ioannou, 2016). Verder noem Eliophotou-Menon en Ioannou (2016) dat leiers en hulle navolgers deur middel van 'n kultuur van samewerking fokus op die gemeenskaplike voordeel en die bereiking van die doelwitte van die organisasie. *Vir die doel van hierdie studie word 'n leier gesien as iemand wat deur middel van sy of haar vaardighede ten opsigte van die hantering van mense leiding, ondersteuning en motivering kan gee sodat hulle volgelinge gemotiveerd sal wees om 'n gemeenskaplike doel te kan bereik.*

1.5.2 Skoolleierskap

Volgens Clarke (2012) behels skoolleiers se rol om almal wat betrokke is by 'n skool te motiveer en te inspireer deur hulle te help om die waarde en voordele van die visie van die skool te verstaan. Volgens Lumadi (2017) ondersoek suksesvolle skoolleiers gedrag, praktyke en bevoegdhede wat geassosieer word met positiewe aanduiders van kwaliteit en verbeterde onderwys en leer. Gevolglik moet skoolleiers hulle kollegas ondersteun en vorme van leierskapsvaardighede implementeer om onderwys en die leerproses te verbeter in die skole en gemeenskappe waarbinne hulle werk (Lumadi, 2017). Xaba (2012) noem dat die skoolleier prosesse in plek moet stel wat verseker dat onderwys en leer van 'n hoë gehalte kan plaasvind. Daar kan geargumenteer word dat die uiteindelijke doel van 'n internasionale skoolleier is om die organisasie te ontwikkel deur middel van die leiding en ontwikkeling van mense ten einde die sukses van leerlinge te optimaliseer (Morrison, 2018). Leithwood et al. (2008) meld dat skoolleiers se bydrae belangrik is wanneer dit kom by die onderwysers se gewilligheid om te leer en om deurlopend opgradering van hulle kennis oor die verskeie aspekte van hulle daaglikse praktyk na te streef. Om hierby aan te sluit, is daar 'n al groter-wordende deel van literatuur wat daarop dui

dat leiers die potensiaal het om kreatiwiteit en leer te fasiliteer onder individue (Elkins & Keller, 2003; Yukl, 2010).

Vir die doel van hierdie studie word 'n skoolleier dus gesien as 'n persoon wat in 'n leiersposisie is en 'n verantwoordelikheid het om die kwaliteit van onderwys en leer te verbeter deur onderwysers se motiewe te beïnvloed. Die studie het spesifiek gefokus op die skoolhoof as skoolleier.

1.5.3 Motivering

Haque et al. (2014) noem dat motivering 'n manier is om 'n hoë vlak van entoesiasme te skep met die doel om die organisasie se doelwitte te bereik, en dat hierdie situasie geakkommodeer word deur 'n individuele behoefte te bevredig. Dit kom daarop neer dat motivering verwys na die bereiking van organisatoriese kerndoelwitte deur die bevrediging van individuele werknemers se behoeftes of verwagtinge (Haque et al., 2014). Motivering word ook gedefinieer as die beweegrede wat mense laat optree van uit hulle eie wense en begeertes met die uitvoering van 'n spesifieke doel (Koçel, 2010).

As een van die mees nagevorste temas in die veld van sielkunde en opvoedkunde word motivering oor die algemeen beskou as 'n energie of dryfkrag wat mense beweeg om iets spontaan te doen (Han & Yin, 2016). Dörnyei en Ushioda (2011) beklemtoon die twee dimensies van onderwysers se motivering in ooreenstemming met hulle begrip van motivering, naamlik die motivering om onderwys te gee en die motivering om in die beroep te bly. Gevolglik verwys onderwysers se motivering na redes wat vloei vanuit die individu se intrinsieke waardes om te kies om onderwys te gee en daarmee vol te hou en die intensiteit van onderwysers se motivering wat aangedui word deur die moeite wat aangegaan word om onderwys te gee soos wat dit beïnvloed word deur 'n hoeveelheid kontekstuele faktore (Han & Yin, 2016).

Vir die doel van hierdie studie word motivering gesien as 'n innerlike dryfkrag of energie wat onderwysers beweeg om onderwys te gee en daarmee vol te hou in die uitvoer en bereiking van organisatoriese (skool) doelwitte en die bevrediging van hulle eie behoeftes.

1.5.4 Outonome motivering

Outonome motivering is 'n sleutelfaktor in die SDT, en Ryan en Deci (2017) tref dan ook onderskeid in hulle teorie tussen outonome- en gekontroleerde motivering. Outonoom geregleerde aktiwiteite word dikwels intrinsiek gemotiveer, maar dit is belangrik om in terme van die werksplek in ag te neem dat ekstrasiek-gemotiveerde aktiwiteite ook onder die regte omstandighede outonoom gemotiveerd kan wees as dit gemoeid is met egtheid en lewenskrag (Deci et al., 2017). Outonome motivering het dus te doen met intrinsieke motivering en tipes

ekstrinsieke motivering waarbinne mense 'n waarde van 'n aktiwiteit geïntegreer het in hulle eie waarde of selfbegrip (Ryan & Deci, 2017).

Vir die doel van hierdie studie word outonome motivering dus gesien as onderwysers se intrinsieke motivering en ten volle geïnternaliseerde ekstrinsieke motivering as 'n beweegrede om betrokke te raak en betrokke te bly by 'n aktiwiteit soos onderwys uit vrye wil en eie keuse.

1.6 Teoretiese raamwerk

Die navorser het in hierdie studie hoofsaaklik gebruik maak van die SDT van Ryan en Deci. Volgens Collie et al. (2014), was daar die laaste paar dekades 'n belangstelling onder opvoedkundige sielkundiges oor hoe motivering in die klaskamer verhoog kan word. Een so 'n teorie wat toonaangewend was vir hierdie navorsing is die SDT (Ryan & Deci, 2017).

In sy navorsing oor persoonlike veroorsaking het deCharms (1968) onderskei tussen twee tipes moontlike bronne vir bepaalde optrede, naamlik eksentriek en intrinsiek. Ryan en Deci het hierop uitgebrei rondom die ontwikkeling van die SDT. Ryan en Deci stel voor dat verskeie tipes motivering, of redes vir bepaalde optrede, geplaas kan word op 'n kontinuum (§Figuur 1) wat strek van waargenome outonomie tot waargenome kontrole (Ryan & Deci, 2017). Collie en Martin (2017) noem dat die kernidees van die SDT bestaan uit drie interne behoeftes wat ons motivering en welstand beïnvloed, naamlik outonomie, bevoegdheid en verwantskap (§2.5.2 & Figuur 2). Vir die doel van hierdie studie is die SDT dus gebruik om ondersoek in te stel na hoe onderwysers se outonome motivering bevorder kan word deur hulle outonomie, bevoegdheid en verwantskap te ondersteun.

Volgens Ryan en Deci (2017) sal outonome motivering mense in staat stel om hulle outentieke self te verwesenlik, waar gekontroleerde motivering ervaar kan word as bronne van eksterne of interne druk. Trépanier et al. (2013a) het bevind dat werknemers wat hoë vlakke van outonome motivering toon, laer spanning ervaar in die teenwoordigheid van hoë werksuitdagings teenoor werknemers wat lae vlakke van outonome motivering toon. Een van die relatief min werkplekstudies wat beide basiese behoeftebevrediging en outonome motivering ondersoek het, het aangedui, soos voorspel deur SDT, dat werknemers wat groter behoeftebevrediging in hulle werk ervaar het ook groter outonome motivering en inspanning getoon het (De Cooman et al., 2013).

1.7 Navorsingsontwerp en Metodologie

1.7.1 Paradigma

Die kwalitatiewe navorsing is vanuit 'n interpretivistiese paradigma benader. Creswell (2014) verwys daarna dat interpretivisme 'n wêreldsiening is waar individue probeer om die wêreld waarin hulle leef en werk te verstaan, en dat hulle subjektiewe betekenis ontwikkel rondom hulle ondervindinge. Die interpretivistiese benadering het die navorser in hierdie studie toegelaat om die fenomeen van outonome motivering te ondersoek en te interpreteer deur die persepsies en ervarings van die deelnemers te bestudeer (vgl. par. 3.2).

1.7.2 Navorsingsontwerp

Soos genoem, het die navorser gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering vir hierdie studie. Kwalitatiewe navorsing word dikwels beskryf as navorsing wat poog om ryk beskrywende data met betrekking tot 'n spesifieke fenomeen of konteks in te samel met die bedoeling om groter begrip te verkry van dit wat bestudeer word (Nieuwenhuis, 2010). Hierdie benadering het die navorser in staat gestel om ryk, beskrywende data rakende outonome motivering van onderwysers asook skoolhoofde en hulle rol in die bevordering van outonome motivering in te samel (vgl. par. 3.3). Kwalitatiewe navorsing word verder deur Denzin en Lincoln (2013) gedefinieer as 'n geleë aktiwiteit wat die waarnemer plaas in die wêreld van die fenomeen wat hy of sy wil bestudeer. Aangesien die navorser deur middel van hierdie studie wou verstaan wat die rol van die skoolhoof in die outonome motivering van onderwysers is, het dit beteken dat die navorser verskeie skole moes besoek om die deelnemers te ontmoet (vgl. par. 3.3).

Hierdie studie het 'n fenomenologiese navorsingsontwerp gevolg. Volgens Patton (2015) is fenomenologiese navorsing gebaseer op die aanname dat daar 'n essensie in gedeelde ervarings is. Patton (2015) verwys daarna dat fenomenologiese navorsing verskillende mense se ervarings groepeer, analiseer en vergelyk om die essensie van die fenomeen te identifiseer. Fenomenologie as 'n strategie van ondersoek het die navorser in hierdie studie gehelp om te verstaan hoe skoolhoofde en onderwysers outonome motivering ervaar deur onderhoude met die deelnemers op 'n semi-gestruktureerde wyse te voer binne in hulle eie skoolopset (vgl. par. 3.3).

1.7.3 Populasie en steekproef

Die navorser het op 'n doelgerigte manier 'n steekproef gedoen deur vier laerskole in die Kaapse Wynlande Distrik van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) te selekteer. Patton (2015) verwys daarna dat doelgerigte steekproefneming gebaseer word op die aanname dat die navorser wil ontdek, verstaan en insig wil verkry, en gevolglik 'n steekproef maak waaruit die

meeste geleer kan word. Daarom is daar vir hierdie studie vier skole met behulp van die spesifieke kringkantoor van die WKOD geselekteer, naamlik twee voormalige model-C skole en twee voorheen-benadeelde skole, waarbinne die skoolhoof en twee onderwysers uit elke skool ook geselekteer is (vgl. par. 3.4).

1.7.4 Metode van data-insameling

Die navorser het van semi-gestruktureerde onderhoude in hierdie studie gebruik gemaak as 'n metode van data-insameling. Die semi-gestruktureerde onderhoud word volgens Merriam en Tisdell (2016) so opgestel dat daar 'n stel vooropgestelde vrae of sake is wat ondersoek moet word. Dié formaat het die navorser toegelaat om te reageer op die deelnemer se terugvoer en reaksie en dit dan verder te ondersoek (vgl. par. 3.5). In die semi-gestruktureerde onderhoude met die skoolhoofde en onderwysers is daar gebruik gemaak van 'n onderhoudskedule en dieselfde vrae is in dieselfde volgorde aan alle deelnemers gevra (vgl. par. 3.5). Tydens die onderhoude het die navorser notas geneem in 'n joernaal en die onderhoud is met 'n stemopnemer op 'n selfoon opgeneem.

1.7.5 Metode van data-analise

Aangesien die navorser gebruik gemaak het van semi-gestruktureerde onderhoude as metode van data-insameling, is daar van inhoudsanalise as metode van data-analise gebruik gemaak. Nieuwenhuis (2010) beskryf inhoudsanalise as 'n proses waar daar vanuit verskillende hoeke na rou data gekyk word om sekere sleutels in die teks te identifiseer wat die navorser sal help om die rou data te interpreteer en te verstaan. Die navorser het gevolglik gesoek vir ooreenkomste en verskille in die data om die teorie te bevestig of te weerlê. Die inhoudsanalise is ook stapsgewys gedoen soos voorgestel en beskryf deur Nieuwenhuis (2010) (vgl. par. 3.6). Die opgeneemde onderhoud is deur die navorser getranskribeer, waarna die navorser dit sorgvuldig deurgelees het om 'n algemene indruk van die data te kry. Daarna is die data gekodeer en georganiseer. Laastens is die data gegroepeer onder spesifieke temas en kategorieë.

1.7.6 Vertrouenswaardigheid

Om die belangrikheid van vertrouenswaardigheid in hierdie kwalitatiewe navorsing te verseker, het die navorser gehou by riglyne en prosesse soos beskryf deur Nieuwenhuis (2010) (vgl. par. 3.7). Vertrouenswaardigheid word beskryf deur Levitt et al. (2016) as 'n term wat gebruik word in alle kwalitatiewe tradisies en kennisleer as aanduiding van die evaluering van die betroubaarheid van navorsing, en of die aannames wat gemaak word geloofwaardig is. Die navorser het dus gepoog om integriteit aan die studie te verleen deur middel hiervan. Volgens Levitt et al. (2016) word integriteit bewerkstellig as die navorsingsontwerp en -prosedures die

navorsingsdoelwitte ondersteun en ook die navorser se benadering tot die ondersoek respekteer en aangepas word rondom die fundamentele karaktereenskappe van die onderwerp (vgl. par. 3.7).

1.7.7 Etiese oorwegings

In die eerste plek het die navorser etiese goedkeuring by die etiekkomitee van die Noordwes Universiteit verkry. Alhoewel Merriam en Tisdell (2016) noem dat werklike etiese praktyk gegrond is in die navorser se eie waardes en etiek, kan daar volgens Tracy (2013) etiese kwessies bestaan ten opsigte van prosedures, byvoorbeeld riglyne wat voorgeskryf word deur 'n organisasie se etiekkomitee of 'n etiese kwessie wat kan ontstaan soos dit voorkom in die konteks van die navorsing (vgl. par. 3.8). Om te hou by die riglyne soos voorgeskryf, het die navorser dus klem gelê op die kwessie van konfidensialiteit ten opsigte van die uitslae en bevindings van die navorsing, sowel as die beskerming van die deelnemers se identiteit (Nieuwenhuis, 2010). Die navorser het dus skriftelike toestemming verkry van die betrokke instansies en gehou by die riglyne vir etiese oorwegings tydens die onderhoudsproses (vgl. par. 3.8).

1.8 Bydrae van die studie

Hierdie studie is deel van die navorsingsveld onderwysbestuur en -leierskap. As 'n navorsingsentiteit is EDULEAD se fokus op die veld van onderwysleierskap in die onderwysstelsel. Hierdie studie poog om 'n bydrae binne EDULEAD te lewer ten opsigte van die kernverantwoordelikheid van 'n skoolleier om verandering in die skool te bestuur en te lei. Aangesien die motivering van onderwysers as 'n direkte verantwoordelikheid van die skoolhoof gesien word, sal hierdie studie 'n bydrae kan lewer tot 'n beter begrip van hoe die skoolhoof hierdie belangrike funksie kan verrig. Om aan te sluit by die doelwitte van EDULEAD, sal hierdie studie 'n bydrae lewer om 'n beter begrip te ontwikkel van die komplekse Suid-Afrikaanse konteks waarbinne leiers moet funksioneer. Die skoolhoofde en onderwysers wat deelgeneem het aan die studie se belewenis van outonome motivering het belangrike inligting verskaf met betrekking tot die opstel van riglyne oor hoe outonome motivering in 'n spesifieke konteks toegepas kan word. Dit kan dan ook aansluit by EDULEAD se doelwit om effektiewe organisatoriese riglyne te ontwikkel wat die effektiwiteit van skole kan verbeter. In die Suid-Afrikaanse konteks, met soveel skole wat onderpresteer, kan hierdie studie 'n bydrae lewer om insig te verkry oor beste praktyke ten opsigte van die leiding en bestuur van onderwysers in 'n poging om die beroepservaring en –omgewing binne skole te optimaliseer.

1.9. Hoofstuk opsomming

Die doel van hoofstuk een was om die rasionaal van die studie te gee en om die leser te oriënteer ten opsigte van die metodologie wat gevolg is. In die eerste plek is die probleemstelling en rasionaal vir die studie bespreek. Die probleemberedenering is op grond van die hoofnavorsingsvraag geformuleer. Dit is gevolg deur die subvrae ter ondersteuning van die hoofnavorsingsvraag. Daaropvolgend is die navorsingsdoel en -doelstellings gegee. Die konsepverklarings van leierskap, skoolleierskap, motivering en outonome motiverings is daarna bespreek. Die bespreking van bogenoemde konsepte is gevolg deur 'n bespreking van die teoretiese raamwerk van die studie. Na dié bespreking is die navorsingsontwerp en metodologie aangetoon. Daar was ook 'n bespreking van die etiese oorwegings wat ingedagte gehou is. Ter afsluiting van die hoofstuk is die moontlike bydrae van die studie aangedui. In die volgende hoofstuk, hoofstuk twee, word die literatuur wat betrekking het op die rol van die skoolhoof in die bevordering van die outonome motivering van laerskoolonderwysers bespreek.

HOOFSTUK 2 Die aard van outonome motivering van laerskoolonderwysers en die rol van die skoolhoof in die bevordering daarvan

2.1 Inleiding

Die doel van hierdie hoofstuk is om die aard van outonome motivering van laerskoolonderwysers en die skoolhoof se rol in die bevordering daarvan aan te toon. Daar word eerstens ondersoek ingestel na die definisie van “motivering”. Daarna word verwys na “intrinsieke-” en “ekstrinsieke motivering”. Ná die verklaring van hierdie konsepte word daar kortliks verwys na ‘n paar motiveringsteorieë wat hierby aansluit. Die SDT word dan bespreek as teoretiese raamwerk van die studie. Die konsep “motivering” word dan in verband gebring met onderwys en hoe dit verband hou met die outonome motivering van onderwysers. Laastens word die rol van die skoolhoof in die outonome motivering van onderwysers aangetoon.

2.2 Motivering

Vir opvoedkundige organisasies en dus die skool, is die motivering van onderwysers van groot belang sodat die organisasie (die skool) se doelwitte bereik kan word (Turabik & Baskan, 2014). Werknemers kan volgens Haque et al. (2014) die kompeterende voordeel vir ‘n organisasie bied. Dit is dus belangrik om te kyk na onderwysers se motivering, aangesien onderwys ‘n sleutelaspek is in enige land se sosiale, politieke en ekonomiese ontwikkeling (Chireshe & Makura, 2014). Leierskap en bestuur moet die belangrikheid van motivering in ‘n werksituasie besef sodat dit reg aangewend kan word met betrekking tot die bevordering van die motivering van mense in die werksplek (Haque et al., 2014). In die volgende gedeelte word daar gefokus op die konsep “motivering” en wat dit behels om sodoende ‘n beter begrip te vorm van die motivering van laerskoolonderwysers. Daar word ook spesifiek gefokus word op die konsepte ‘intrinsieke motivering’ en ‘ekstrinsieke motivering’. Hierdie twee konsepte is prominent in die verstaan van die SDT wat as teoretiese raamwerk dien vir die studie.

2.3 Konsepverklarings

2.3.1 Motivering

Die konsep “motivering” is afgelei van die Latynse werkwoord *move*, wat beteken om te beweeg. Die idee van motivering as beweging word gereflekteer as iets wat mense aan die beweeg kry, toegewyd laat werk en help om take af te handel (Schunk et al., 2014). Motivering is

dus die beweegrede wat mense laat optree vanuit hulle eie wense en begeertes rondom die uitvoering van 'n spesifieke aksie (Koçel, 2010). Chireshe en Makura (2014) verwys na motivering as die energie vir gedrag. In die onderwys en veral die skool word onderwysers dus in beweging gebring en aan die beweeg gehou deur hulle vlakke van motivering. Han en Yin (2016) bou verder op die voorgenoemde idees van motivering en meld dat dit 'n dryfkrag of energie is wat mense spontaan beweeg om iets te doen.

Behalwe dat motivering gesien word as 'n dryfkrag of beweegrede, beskou ander outeurs motivering as 'n proses wat aanleiding gee tot optrede of aansporing wat spruit uit 'n motief (Özkalp & Kirel, 2005). Hierdie motief is die som van uitsette om een of meer mense se progressiewe aktivering in 'n sekere rigting te veroorsaak (Eren, 2004). Motivering inisieer gedrag, hou dit in stand en is die oorsaak vir die volhouding van die gedrag (Chireshe & Makura, 2014). Han en Yin (2016) bevestig dat motivering die rede (motief) spesifiseer waarom mense besluit om iets te doen, hoe lank mense bereid is om die aktiwiteit vol te hou en met watter intensiteit hulle die aktiwiteit najaag. Hierdie argument van Han en Yin (2016) sluit aan by Schunk et al. (2014) se algemene definisie van motivering, waar dit beskou word as die proses waardeur doelgerigte aktiwiteite aangespoor en volgehou word.

Binne die konteks van 'n organisasie verwys “motivering” na die bereiking van organisatoriese kerndoelwitte deur die bevrediging van individuele werknemers se behoeftes of verwagtinge (Haque et al., 2014). Die rol van die bevrediging van werknemer behoeftes en verwagtinge met betrekking tot motivering word in onderwysermotivering vergestalt in twee dimensies, naamlik die motivering om onderwys te gee en die motivering om in die beroep te bly (Dörnyei & Ushioda, 2011). Al is daar baie definisies en verskillende opinies oor wat motivering werklik is, word motivering deur Schunk et al. (2014) gesien ten opsigte van innerlike krag, volhoubare eienskappe, belonings, oortuigings en beïnvloeding.

Onderwysermotivering behels die redes wat vloei vanuit die individu se intrinsieke waardes om te kies om onderwys te gee en daarmee vol te hou (Han & Yin, 2016). Hier is dus 'n aanduiding dat motivering verwys na 'n energie of dryfkrag wat heel moontlik verband hou met intrinsieke waardes. Die intensiteit van onderwysers se motivering manifesteer volgens Han en Yin (2016) in die moeite wat gedoen word om onderwys te gee afgesien van hoe dit beïnvloed word deur 'n magdom kontekstuele faktore. Hier verwys bogenoemde skrywers weer na 'n ander dimensie van motivering wat meer ekstrasieke faktore in ag neem. Outeurs soos Ryan en Deci (2017) toon aan dat mense op twee wyses gemotiveer kan word, naamlik: intrinsiek en ekstrasiek. Dit sluit aan by bogenoemde verwysings na die interne krag of dryfkrag binne mense en eksterne faktore of konteks van motivering.

Uit bostaande redenasie wil dit voorkom asof motivering gesien word as 'n innerlike dryfkrag of energie wat onderwysers beweeg om onderwys te gee en daarmee vol te hou in die uitvoer en bereiking van organisatoriese (skool) doelwitte en die bevrediging van hulle eie behoeftes.

2.3.2 Intrinsieke en ekstrasieke motivering

Volgens Schunk et al. (2014) verwys intrinsieke motivering na 'n persoon se motivering om betrokke te raak by 'n aktiwiteit vir eie onthalwe. Schunk et al. (2014) brei hierop uit deur aan te toon dat mense wat intrinsiek gemotiveerd is, sal werk aan take omdat hulle die take self genotvol vind. Deelname aan 'n taak is met ander woorde reeds die beloning en daar is nie 'n afhanklikheid aan 'n bepaalde beloning of ander eksterne beperking nie. Die fokus op intrinsieke motivering binne die SDT word gedek deur 'n subteorie (§2.5.1) bekend as die kognitiewe evaluasieteorie (Ryan & Deci, 2017).

Volgens Schunk et al. (2014) behels intrinsieke motivering dat die middele (dit wil sê, om die taak te voltooi) ook die doel is (dit wil sê, om bevrediging of beloning te ontvang). In teenstelling hiermee, behels ekstrasieke motivering dat die persoon betrokke raak by 'n aktiwiteit as middele (dit wil sê, om die taak te voltooi) tot 'n doel (dit wil sê, om die bevrediging of beloning te ontvang) (Schunk et al., 2014). Individue wat ekstrasiek gemotiveerd is, sal gevolglik werk aan take omdat hulle glo dat hulle deelname hieraan gewenste uitkomste soos beloning, lof of die vermyding van straf sal hê (Schunk et al., 2014). Roth et al. (2009) verwys daarna dat ekstrasieke motivering volgens die SDT nie 'n vorm van motivering is wat oor die langtermyn gehandhaaf kan word nie.

Volgens Schunk et al. (2014) is dit aanloklik om aan intrinsieke en ekstrasieke motivering te dink as die twee uiterstes van 'n kontinuum. Daar kan dus geargumenteer word dat, soos wat intrinsieke motivering toeneem, ekstrasieke motivering dienooreenkomstig sal daal. Daar is egter geen outomatiese verwantskap tussen intrinsieke en ekstrasieke motivering nie (Lepper et al., 2005). Schunk et al. (2014) argumenteer dat dit meer akkuraat is om te dink aan intrinsieke en ekstrasieke motivering as aparte kontinuums, waar elkeen van die konsepte strek van hoog tot laag. Hierdie navorsers postuleer ook dat intrinsieke en ekstrasieke motivering afhanklik is van tyd en konteks (Schunk et al., 2014).

Nie alle gedrag is egter volgens Ryan en Deci (2017) intrinsiek gemotiveerd nie. Eyal en Roth (2011) argumenteer dat daar wel ekstrasieke motiverings is wat geïnternaliseer kan word en wat kan lei tot motivering wat wel volhoubaar is. Hierdie aanname is belangrik in die konteks van hierdie studie, aangesien dit aansluit by die moontlike rol van die skoolhoof rondom die outonome motivering van onderwysers. Soos reeds genoem is (§1.2), is die rol van die skoolhoof met betrekking to die motivering van onderwysers heel moontlik meer ekstrasiek van aard. Ryan en

Deci het gevolglik 'n tweede subteorie in die SDT ontwikkel om ekstrasieke gemotiveerde gedrag aan te spreek. Hierdie teorie staan bekend as die “organismiese integrasie teorie” (Schunk et al., 2014). Daar sal in die volgende afdeling (§2.5), waar die SDT bespreek word, in meer besonderhede hierna verwys word.

Schunk et al. (2014) verwys ook daarna dat skole ekstrasieke strukture, kontroles en belonings het wat help om goeie gedrag en wenslike sosiale funksionering te vorm. As hierdie eksterne faktore geïntegreer en gefasiliteer word, kan dit uiteindelik geïnternaliseer (§2.7 & §2.8) word en deel word van 'n selfreguleringsproses (Roth, 2014).

Daar is dus 'n duidelike onderskeid te tref tussen intrinsieke- en ekstrasieke motivering. Ten opsigte van die SDT word daar na intrinsieke motivering verwys as outonome motivering, terwyl ekstrasieke motivering weer as gekontroleerd beskryf word. In hierdie studie is dit egter belangrik om daarna te verwys dat sekere vorme van ekstrasieke motivering wel intern geïntegreer kan word.

2.3.3 Skoolleier

Volgens Clarke (2012) behels skoolleiers se rol om almal wat betrokke is by 'n skool te motiveer en te inspireer deur hulle te help om die waarde en voordele van die visie vir die skool te verstaan. Volgens Lumadi (2017) ondersoek suksesvolle skoolleiers gedrag, praktyke en bevoegdhede wat geassosieer word met positiewe aanduiders van kwaliteit en verbeterde onderwys en leer. Gevolglik moet skoolleiers hulle kollegas ondersteun en vorme van leierskapsvaardighede implementeer om onderwys en die leerproses te verbeter in die skole en gemeenskappe waarbinne hulle werk (Lumadi, 2017). Xaba (2012) noem dat die skoolleier prosesse in plek moet stel wat verseker dat onderwys en leer van 'n hoë gehalte kan plaasvind. Daar kan geargumenteer word dat die uiteindelijke doel van 'n skoolleier is om die organisasie te ontwikkel deur die leiding en ontwikkeling van mense ten einde die sukses van leerlinge te optimaliseer (Morrison, 2018). Leithwood et al. (2008) meld dat skoolleiers se bydrae belangrik ten opsigte van die onderwysers se gewilligheid om te leer en die deurlopende opgradering van hulle kennis oor die verskeie aspekte van hulle daaglikse praktyk na te streef. Om hierby aan te sluit, is daar 'n al groter wordende deel van literatuur wat daarop dui dat leiers die potensiaal het om kreatiwiteit en leer onder individue te fasiliteer (Elkins & Keller, 2003; Yukl, 2010).

Vir die doel van hierdie studie word 'n skoolleier dus gesien as 'n persoon wat in 'n leiersposisie is en 'n verantwoordelikheid het om die kwaliteit van onderwys en leer te verbeter deur onderwysers se motiewe te beïnvloed. Die studie fokus spesifiek op die skoolhoof as skoolleier. Vervolgens gaan daar gekyk word na verskillende motiveringsteorieë.

2.4 Motiveringsteorieë

In die bogenoemde konsepverklarings van motivering word daar verwys na motivering as 'n manier om hoë vlakke van entoesiasme te skep om sodoende die organisasie (skool) se doelwitte te bereik. Volgens Haque et al. (2014) beteken motivering die bereiking van die organisasie se hoofdoelwitte deur die bevrediging van individuele werknemers se behoeftes of eise. Dit is dus belangrik vir die bestuurder (die skoolhoof) om te verstaan waarom werknemers (onderwysers) verskillend optree in die werksplek. Sodoende kan skoolhoofde onderwysers beter motiveer rondom die bereiking van die skool se doelwitte. Om hierdie komplekse konsep van die "motivering" van mense te verduidelik, het navorsers verskillende teorieë ontwikkel. Baie van die vroeë teorieë oor motivering bring dit in verband met innerlike kragte soos instinkte, karaktereienskappe en wilskrag (Schunk et al., 2014). Volgens Schunk et al. (2014) verklaar gedragsteorieë motivering as verhoogde of volgehoue response tot stimuli as gevolg van belonings, waar kontemporêre sienings postuleer dat 'n individu se gedagtes, oortuigings en emosies motivering beïnvloed.

As daar geargumenteer word oor wat onderwysers binne hulle konteks motiveer, kan daar na 'n verskeidenheid teorieë verwys word. Kaplan (2014) meld dat navorsing gebruik maak van kontekstuele motiveringskonstrukte en -prosesse om motiveringsfenomene te verduidelik. Schunk et al. (2014) sluit sosiale-kognitiewe konstrukte van bevoegdheidspersepsies by die voorgenoemde in. Hierby kan die volgende ingesluit word: bevoegdheidspersepsies soos self-doeltreffendheid en uitkomsverwagtinge, oortuigings en toeskrywings oor die oorsake van sukses en mislukking, 'n ervaring van self-determinasie en waarneembare kontrole, taak-waarde, belangstelling, intrinsieke motivering en prestasie- en inhoudsdoelwitte (Kaplan, 2014).

Hierdie bevoegdheidspersepsie is volgens Kaplan (2014) heel moontlik die area waarop die meeste teoretiese ontwikkeling en empiriese navorsing oor onderwysers tot dusver gefokus het. Heelwat literatuur is gefokus op onderwysers se self-doeltreffendheid (Klassen et al., 2014). Daar is ook navorsing gedoen oor onderwysersmotivering wat gebruik maak van die verwagting-waarde konstrukte (Richardson & Watt, 2014), prestasiedoelwitte (Butler, 2014) en outonome en gekontroleerde motivering (Roth, 2014).

In hierdie studie word daar kortliks gefokus op Herzberg se twee-faktor teorie en Eccles se verwagting-waarde teorie. Die rede vir die fokus op hierdie twee teorieë is dat beide verwys na interne- en eksterne faktore. Die SDT van Deci en Ryan is spesifiek gefundeer op en 'n voortsetting van motiveringsteorieë wat intrinsieke- en ekstrinsieke motivering erken.

Volgens Richardson et al. (2014) gebruik navorsers verskillende teoretiese perspektiewe, soos bo genoem, wat daarop dui dat onderwysers se motivering op die kort- en lang-termyn saak maak. Motivering van onderwysers is nie net belangrik vir hulle eie welstand en beroepsbevreëdiging nie, maar ook ten opsigte van hoe hulle verhouding en interaksie met leerlinge geskied, hulle onderwyseffektiwiteit en die kontekstuele faktore wat hulle doelwitte en motivering kan onderhou of ondermyn (Richardson et al., 2014).

Herzberg se teorie is 'n ouer een wat agtergrond verskaf oor interne- en eksterne motiveringsfaktore. Eccles se verwagting-waarde teorie (Eccles, 2009) postuleer dat opvoedkundige,- beroeps- en ander prestasieverwante keuses direk beïnvloed word deur die individu se vermoëns, oortuigings en verwagtinge rondom sukses aan die een kant en die waarde wat die individu heg aan die taak aan die ander (Richardson & Watt, 2014). Die konsepte van intrinsieke en ekstrinsieke motivering word in die SDT van Ryan en Deci beskryf as outonoom en gekontroleerd. Gevolglik sal die verwysings na hierdie teorieë begrip van die agtergrond en ontwikkeling van hierdie konsepte ondersteun. Die SDT sal, soos reeds genoem (§2.2), dien as die teoretiese raamwerk van die studie.

2.4.1 Herzberg se twee-faktor teorie

Hierdie teorie van Herzberg het ontstaan op grond van navorsing oor werksbevreëdiging van rekenmeesters en ingenieurs; die navorsing is gedoen deur Herzberg, Mauser en Snyderman in Pittsburg in 1959 (Koçel, 2010). In die lig van die resultate wat uit hierdie verkry is, is faktore wat werksbevreëdiging beïnvloed in twee kategorieë verdeel. Vandaar ook die verwysing na die teorie as die twee-faktor teorie. Herzberg het die eerste kategorie higiënefaktore genoem, wat verwys na die proses om die werk gedoen te kry (dit wil sê, eksterne faktore) (Turabik & Baskan, 2014). Die tweede kategorie is motiveringsfaktore (dit wil sê, interne faktore) genoem, wat werknemers se positiewe ingesteldheid rondom bevreëdiging van hulle behoefte aan selfaktualisering behels (Turabik & Baskan, 2014). Beide higiëne- en motiveringsfaktore kan werknemers motiveer maar, volgens Haque et al. (2014) verskil die effek wat hierdie twee faktore op werknemers het. Higiënefaktore is geneig om slegs korttermynbevreëdiging aan werknemers te bied, terwyl motiveringsfaktore (motiveerders) heel moontlik langtermynwerksbevreëdiging veroorsaak (Haque et al., 2014).

Higiënefaktore

Soos dit hierbo genoem is, is higiënefaktore daardie faktore wat hoogstens gevoelens van korttermynbevreëdiging onder werknemers kan meebring (Haque et al., 2014). Die implikasie hier is dat higiënefaktore dus nie die vermoë het om werknemers te kan motiveer nie, maar skrywers

soos Koçel (2010) voeg by dat werknemers ook nie gemotiveer kan word in die afwesigheid van daarvan nie. Haque et al. (2014) brei hierop uit deur te noem dat higiënefaktore daardie faktore is wat nie werksbevrediging kan veroorsaak nie maar, as daar 'n gebrek is aan hierdie faktore, veroorsaak dit wel werkontevredenheid. Binne die twee-faktor teorie word higiënefaktore beskryf as maatskappybeleid en -bestuur, werksomstandighede, salarisse en lone, werknemerbyvoordele, bestuurders, verhoudinge tussen werknemers op dieselfde vlak en ondergeskiktes, status en bevordering, beroepsekuriteit en respek vir die persoonlike lewe (Brooks, 2006; Koçel, 2010; Özkalp en Kirel, 2005). Die belangrike bevinding van Herzberg is dat die teenoorgestelde van werksbevrediging nie werksontevredenheid is nie maar geen werksbevrediging nie (Salanova & Kirmanen, 2010). Die aanname kan dus gemaak word dat higiënefaktore nie werknemers kan motiveer nie, maar dat die aanwesigheid daarvan kan keer dat werknemers ontevrede raak. Hierdie voorbeelde illustreer dat higiënefaktore eksterne faktore is wat deel vorm van die werksomgewing.

Motiveerders

Motiveerders is daardie faktore wat gevoelens van bevrediging by die werk veroorsaak (Haque et al., 2014). Die implikasie is dat motiveerders die vermoë het om werknemers te kan motiveer. Gevolglik noem Haque et al. (2014) dat hierdie faktore in staat is tot motivering omdat hulle die aard van die werk verander, aangesien hulle werknemers uitdaag om hulle potensiaal te vervul en hulle talente te ontwikkel. Turabik en Baskan (2014) verwys weer na motiveerders as interne faktore wat werknemers se positiewe gesindhede ontwikkel deurdat hulle die werknemers se selfaktualiseringsbehoefte bevredig. Hier word verwys na intrinsieke gevoelens wat volgens Haque et al. (2014) die grondslag vorm vir motiveerders. Binne die twee-faktor teorie word motiveerders beskryf as 'n gevoel van prestasie, erkenning, waardering, onafhanklike besluitneming, die werk self, verantwoordelikheid wat verkry word ten opsigte van die werk, bevorderingsgeleenthede en persoonlike ontwikkeling (Brooks, 2006; Eren, 2004; Koçel, 2010; Sağlam, 2007; Özkalp & Kirel, 2005). Herzberg en sy kollegas (1959) het bevind dat die voorkoms van hierdie faktore werknemers motiveer, aangesien hulle elemente is wat 'n gevoel van sukses en werksbevrediging skep (Eren, 2004; Koçel, 2010; Özkalp & Kirel, 2005). Hierdie faktore veroorsaak nie gevoelens van onbevrediging as hulle nie teenwoordig is nie, maar die bevredigingsvlak van werknemers gaan heel moontlik toeneem as daar waarde hieraan geheg word (Haque et al., 2014).

Vir bestuurders en leiers is dit belangrik om te verstaan dat higiënefaktore alleen nie genoeg is om werknemers te motiveer nie (Turabik & Baskan, 2014). Koçel (2010) noem dat die minimum vlakke wat benodig word rondom higiënefaktore eers in plek moet wees voordat motiveerders

gebruik kan word om werknemers te motiveer. Binne 'n skool het 'n skoolhoof as leier dus die verantwoordelikheid en taak om eerstens seker te maak dat die minimum higiënefaktorvlakke daargestel word. Daarna kan die skoolhoof as leier motiveerders begin identifiseer en in plek probeer stel.

Soos dit genoem is, word Herzberg se teorie beskou as 'n inhoudsteorie wat fokus op interne en eksterne faktore wat mense motiveer, terwyl die verwagting-waarde teorie postuleer dat mense gemotiveer word deur vermoëns, oortuigings en verwagtinge oor sukses aan die een kant en, aan die ander, die waarde wat hulle koppel aan die uitvoering van 'n taak (Richardson & Watt, 2014). In 'n skoolopset kan vermoëns, oortuigings en verwagtinge van onderwysers dui op interne faktore en die waarde wat hulle heg aan die uitvoering van take kan dui op eksterne faktore.

2.4.2 Verwagting – waarde teorie

Verskeie modelle van die verwagting-waarde teorie het al verskyn. Dié modelle fokus hoofsaaklik op twee komponente van motivering (Barron & Hulleman, 2014). Barron en Hulleman (2014) verwys na die twee komponente as 'n “verwagting” om suksesvol te wees ten opsigte van 'n taak en die heg van 'n “waarde” daaraan met die betrokkenheid by 'n gegewe taak.

Een van die eerste modelle van dié teorie is ontwikkel deur Victor Vroom in 1964 en is later verfyn deur Lawler en Porter (Brooks, 2006; Sağlam, 2007). Die konsep van verwagting word deur Vroom geformuleer as die waarskynlikheid dat aksie of moeite sal lei tot 'n uitkoms (Haque et al., 2014). Verwagting word gedefinieer as 'n oomblik se oortuiging rakende die moontlikheid dat 'n spesifieke aksie gevolg sal word deur 'n spesifieke uitkoms (Vroom, 1964). Koçel (2010) definieer verwagting weer as 'n skatting van 'n beloning wat bereik kan word as gevolg van 'n werksverwante aksie. 'n Verhouding bestaan dus tussen 'n aksie wat uitgevoer kan word en 'n sekere uitkoms daarvan. Ten opsigte van motivering is daar dan die moontlikheid dat 'n spesifieke aksie gekoppel kan word aan 'n spesifieke prestasie of dan bevrediging van behoeftes. Haque et al. (2014) postuleer dat motivering ten opsigte van die verwagtingsteorie moontlik is wanneer daar 'n duidelike ooreenkoms bestaan tussen prestasie en uitkoms, waar die uitkoms gesien word as die middel tot die bevrediging van behoeftes. Hierdie outeurs brei hierop uit deur die aanname te maak dat hier twee faktore is wat bepaal watter moeite mense in hulle optrede sal inbou (Haque et al., 2014). In die eerste plek is daar die waarde wat die individu aan die beloning heg en in die tweede plek is daar die individu se persepsie van die waarskynlikheid dat die beloning afhang van die moeite wat aangegaan is (Haque et al., 2014). Ander outeurs noem dat, hoe groter die waarde van die beloning en hoe groter die moontlikheid daarvan om hierdie beloning te ontvang, hoe groter die moeite wat aangegegaan sal word om dit te bereik (Haque et al., 2014).

Hierdie situasie is volgens Haque et al. (2014) fundamenteel deel van alle populêre teorieë van motivering. Dit gaan oor die idee dat mense gemotiveer sal word om beter te presteer as hulle iets kan kry wat hulle wil hê of wat hulle glo hulle sal bevredig. Ten opsigte van Vroom se verwagtingsteorie postuleer Turabik en Baskan (2014) dat die individu gemotiveer sal wees om die werk te doen as daar 'n hoë waarskynlikheid is dat daar 'n beloning sal wees vir sy of haar harde werk alvorens hy of sy daarmee begin. Hier is daar dus sprake van werknemers wat oortuig moet word van die waarde van die beloning. Haque et al. (2014) noem dat die werknemer moet glo dat dit moontlik is om te bereik wat hulle wil hê. Volgens die skrywers word werknemers nie gemotiveer om beter te presteer as die bestuurders slegs fokus op aanbieding terwyl hulle die aspek van geloof of oortuiging ignoreer nie (Haque et al., 2014). Dit kan ook van toepassing gemaak word op skoolhoofde as bestuurders en hulle vermoë om onderwysers te kan motiveer deur hulle te oortuig van die waarde van 'n beloning vir 'n spesifieke taak wat verrig is. Koçel (2010) noem dat, indien werkgewers voordeel wil trek uit Vroom se teorie, hulle primêr sal moet bepaal watter soort en vlak van beloning vir die individu belangrik is. Daar is dus weer eens sprake van 'n verhouding tussen prestasie en die gepaardgaande beloning. Dit sluit aan by die idee van ekstrasieke motivering. Met betrekking tot hierdie studie is dit dus reeds duidelik dat dit vir die skoolhoof van belang is om die ekstrasieke motivering van onderwysers te verstaan.

Om hierdie verhouding tussen prestasie en die gepaardgaande beloning verder te verduidelik onderskei Haque et al. (2014) ten opsigte van die verwagtingsteorie tussen drie verskillende en duidelike oortuigings van werknemers. In die eerste plek moet die werknemer oortuig wees daarvan dat hy of sy goed genoeg sal kan presteer om te kry wat aangebied word. Die tweede oortuiging is dat hy of sy wel die beloning sal kry as hy of sy goed presteer. En die derde is die oortuiging dat die beloning werklik 'n behoefte sal bevredig.

Eccles en haar kollegas het oor jare heen 'n aktuele weergawe van die verwagting-waarde model ontwikkel met betrekking tot die opvoedkunde (Barron & Hulleman, 2014). In die veld van motivering en beroepskeuse postuleer Eccles se verwagting-waarde teorie (Eccles, 2009) dat opvoedkundige beroepsverwante keuses direk beïnvloed word deur die individu se vermoëns, oortuigings en verwagtinge rondom sukses aan die een kant en, aan die ander, die waarde wat die individu aan die taak heg (Richardson & Watt, 2014). Volgens Richardson en Watt (2014) is faktore wat inspeel op die waardekomponent hoeveel die persoon (die onderwysers) die taak geniet (intrinsieke waarde), of die persoon die taak as nuttig sien (nutwaarde) en of die taak belangrik is vir die bereiking van die persoon se eie doelwitte (verwesenliking waarde).

Intrinsieke waarde en waargenome vermoë faktore soos beklemtoon in die verwagting-waarde teorie, is volgens Richardson en Watt (2014) die hooftokus van verskeie modelle in die

motiveringsliteratuur. Vermoë oortuigings en intrinsieke waarde by onderwysers word volgens Richardson en Watt (2014) beklemtoon as die grootste invloede in die verwagting waarde raamwerk. Die volgende hoogste aanvaarde motivering volgens navorsing was sosiale nutwaardes en onderwyservaring en leer (Richardson & Watt, 2014). Hierdie sosiale nutwaardes sluit volgens Richardson en Watt (2014) die volgende in: die maak van 'n sosiale bydrae, vorming van die toekoms van kinders en adolessente, om te werk met kinders en adolessente en die verbetering van sosiale gelykheid.

In hulle studie het Richardson en Watt (2014) aanvanklike bewyse gevind dat hoogs betrokke volharders wat die mees idealistiese motiverings gehad het, hierdie motiverings tot dieselfde graad volgehou het vanaf die begin tot in hulle vroeë onderwysberoep. Richardson en Watt (2014) het egter ook bevind dat hierdie stabiele idealistiese motiverings geassosieer word met verlaagde beroepskeuse-bevrediging en verlaagde beplande volharding en self-effektiwiteit. Die koste verbonde aan die handhawing van hoë idealistiese motiverings blyk, onder andere, die volgende te wees: 'n vermindering in beroepsbevrediging, die ontrafeling van planne om in die professie te bly en 'n vermindering in geloof in eie vermoëns om gewaardeerde uitkomst te bereik (Richardson & Watt, 2014).

Volgens die verwagting-waarde teorie behoort motivering uitkomst soos prestasie, inspanning en volharding te beïnvloed (Richardson & Watt, 2014). Resultate van Richardson en Watt (2014) se navorsing beklemtoon dat aanvanklike motiverings om onderwys as beroep te kies wel saak maak en 'n impak het op die dimensies van beginner onderwysers se verwagte professionele betrokkenheid in hulle beroep. Richardson en Watt (2014) argumenteer dat hierdie aanvanklike motiverings ook 'n invloed het op onderwysstyl vir tot en met agt jaar in die onderwys. Die mees aanpasbare motiverings is volgens Butler (2014) vermoë oortuigings en sosiale nutwaardes wat resoneer met onderwysers se aanpassings bemeestering en verhoudingsdoelwitte oriëntasie.

Nuwe onderwysers betree 'n werksplek wat gekenmerk word deur verantwoordbare maatreëls, bemaking van skole en opvoedingsdienste, kontrole van onderwyskwaliteit en toetsresultate, vernoude kurrikulum en gedifferensieerde salarisskale (Richardson & Watt, 2014). Gevolglik argumenteer Richardson en Watt (2014) dat die onderwysomgewing nie altyd versoenbaar is met dit wat navorsing weet oor hoekom mense onderwys as 'n beroep kies nie. Richardson en Watt (2014) noem dan verder dat aanvanklike onderwysmotiverings 'n impak het op vroeë professionele betrokkenheid, beroepsontwikkelingsaspirasies en 'n selferkende onderwysstyl. Volgens Richardson en Watt (2014) bly dit 'n ope vraag of hierdie aanvanklike beroepsmotiverings sal aanhou om 'n impak te hê in die verskillende fases van 'n onderwyser se beroep of die mate waartoe onderwysmotiverings mettertyd sal verander in verskillende skool-

en kultuuromgewings. So byvoorbeeld argumenteer Richardson en Watt (2014) dat die persoon wat onderwys as beroep kies omdat hy of sy 'n hoë waarde heg aan onderwys as beroep, geloof het in hulle eie vermoëns en 'n behoefte het om te werk met kinders en om sosiale gelykheid te bevorder, gemaklik sal inpas in 'n skoolgemeenskap met 'n laer sosio-ekonomiese status. As hierdie selfde persoon egter geplaas word in 'n welgestelde privaatskool sal sy of haar behoefte om 'n sosiale bydrae te maak en sosiale gelykheid te bevorder heel moontlik minder bevredig word (Richardson & Watt, 2014).

Die verwagting-waarde model van Eccles (2009) was sover baie waardevol met betrekking tot die teoretisering en ontwikkeling van 'n model vir onderwysermotivering (Richardson & Watt, 2014). Daar is volgens Barron en Hulleman (2014) drie pertinente eienskappe van die verwagting-waarde model van Eccles. In die eerste plek is die model gesetel in die individu se subjektiewe oortuigings (Barron & Hulleman, 2014). Daar is dus 'n verwagting dat 'n taak gedoen gaan word en 'n oortuiging dat daar waarde setel in die uitvoering van die taak. Tweedens beweer die model dat verwagting en waardes mettertyd beïnvloed word deur individuele en kontekstuele faktore (Barron & Hulleman, 2014). Hier is daar dus sprake van eksterne faktore wat 'n rol speel in die motivering van onderwysers. In die derde plek verwys Barron en Hulleman (2014) daarna dat die model verskeie perspektiewe integreer.

Opsommenderwys kan daar dus aangeneem word dat werknemers (onderwysers) ten opsigte van hierdie teorie gemotiveerd sal wees om te presteer as daar by hulle die verwagting is dat hulle moeite sal lei tot prestasie, dat hulle prestasie sal lei tot sekere belonings en dat hierdie belonings sal lei tot die bevrediging van behoeftes. Ten opsigte van die verwagtingskomponent van die verwagting-waarde model is daar aanduiders van die belang van intrinsieke faktore, terwyl daar ten opsigte van die nutwaardekomponent van die model aanduiders is van ekstrasieke faktore.

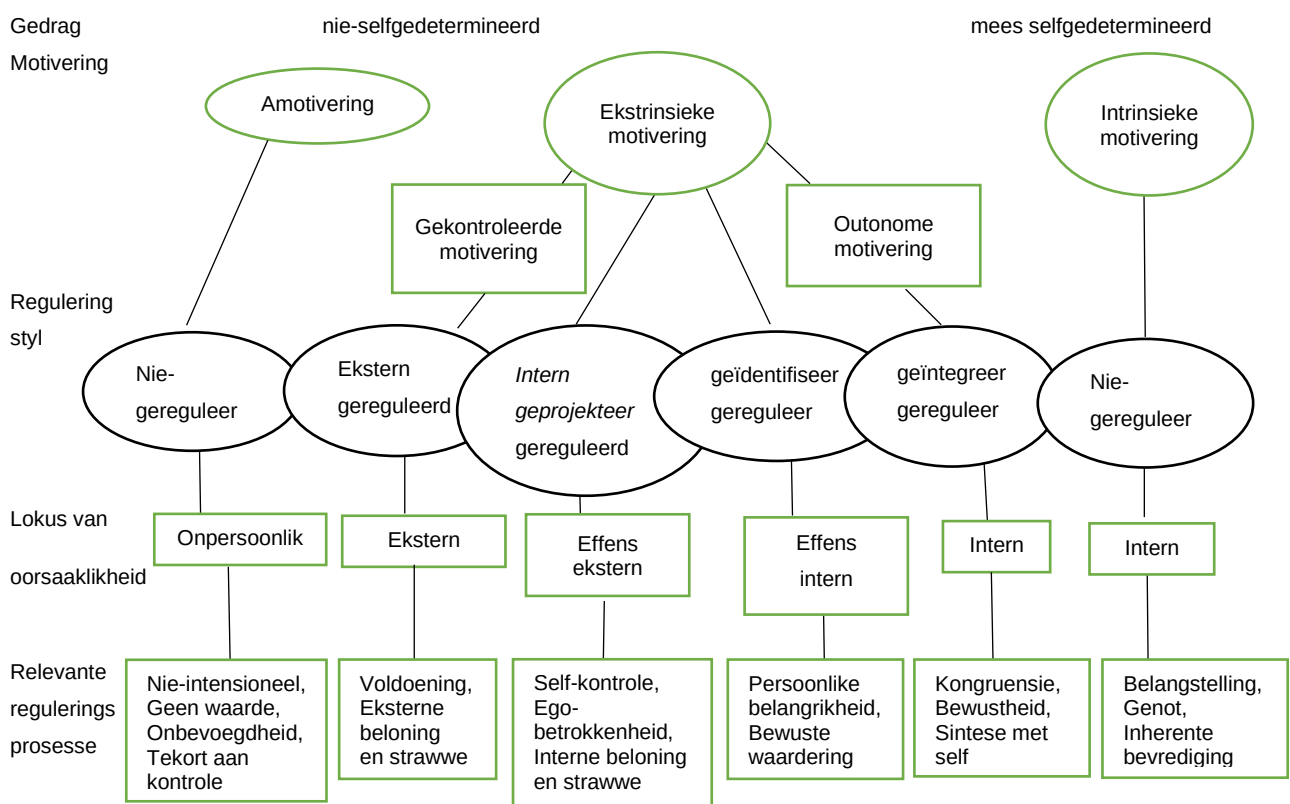
Die verwagting-waarde model van Eccles bied 'n oorkoepelende konstruk wat 'n wye spektrum van teoretiese perspektiewe integreer en fokus op die belangrikheid daarvan om 'n taak te wil uitvoer (Barron & Hulleman, 2014). Dit sluit teorieë soos die SDT van Ryan en Deci in. Gevolglik sal die SDT bespreek word.

2.5 Self-determinasie teorie

Hierbo is verwys na Herzberg se teorie wat fokus op higiënefaktore en motiveerders. Daar is ook verwys na die verwagting-waarde teorie wat sterk fokus op die verwagtinge van onderwysers rondom die suksesvolle uitvoering van 'n taak en die waarde wat hulle koppel aan die uitvoering

van die taak. Die volgende teorie wat hierop bou en daarby aansluit, is die SDT. Hierdie teorie vorm die basis en teoretiese raamwerk van die studie.

Volgens Deci et al. (2017) word die SDT beskou as 'n makroteorie oor menslike motivering wat ontwikkel het uit navorsing oor intrinsieke en ekstrasieke motivering. Soos dit reeds genoem is (§2.4), is hierdie twee konsepte van groot belang vir begrip rakende dit wat mense (onderwysers) motiveer. Die SDT het 'n empiriese grondslag en dit is 'n organismiese teorie van persoonlikheidsontwikkeling en mense se gedrag (Ryan & Deci, 2017). Volgens Ryan (2009) fokus die SDT op gedrag wat uit eie beweging voortspruit, of dan selfgedetermineerde gedrag, en die sosiale en kulturele omstandighede wat hierdie gedrag bevorder. Hierdie teorie word ook beskryf as 'n breë teorie van menslike persoonlikheid en motivering met betrekking tot die individu se afhanklikheid en wisselwerking met sy of haar sosiale omgewing (Legault, 2017). Die SDT is 'n motiveringsmodel wat gemoeid is met die mens se basiese behoeftes en hierdie behoeftes se belangrikheid ten opsigte van verskeie werksverwante uitkomst soos welstand, werksbevreëdiging en gesondheidsprobleme, wat alles verwant is aan 'n werknemer se optimale funksionering (Gomez-Baya, & Lucia-Casademunt, 2018). Binne 'n skoolwerksomgewing is die SDT, as 'n motiveringsmodel, dus 'n belangrike gids rondom die verstaan van dit wat onderwysers se welstand en optimale werking in hulle omgewing moontlik kan beïnvloed en bepaal.



Figuur 1 Die internalisering kontinuum: tipes motivering volgens die self-determinasie teorie (Legault, 2017)

Figuur 1 illustreer dat die SDT onderskei tussen soorte motivering volgens 'n kontinuum van outonome- na gekontroleerde motivering (Ryan & Deci, 2017). Soos afgelei kan word uit figuur 1, is daar nie net 'n onderskeid tussen intrinsieke en ekstrasieke motivering nie, maar ook 'n verwysing na verskillende vorme van ekstrasiek-gemotiveerde gedrag wat verander in vlakke van relatiewe outonomie (Roth et al., 2006). Hierdie konsepte word dan saamgevat in die onderskeid tussen outonome en gekontroleerde motivering (Roth, 2014).

Die SDT definieer intrinsieke en verskeie soorte ekstrasieke motiverings en dit beskryf hoe hierdie soorte motiverings individuele reaksies in verskillende domeine beïnvloed, asook sosiale en kognitiewe ontwikkeling en persoonlikheid (Legault, 2017). Die manier waarop sosiaal-kontekstuele faktore mense se welstand beïnvloed, is volgens Ryan en Deci (2017) van spesifieke belang in hierdie teorie. Die SDT postuleer dat mense se welstand bepaal word deur die mate waartoe hulle basiese sielkundige behoeftes bevredig word (Ryan & Deci, 2017). Volgens Ryan (2009) postuleer die SDT basiese en universele sielkundige behoeftes van outonomie, bemeestering en verwantskap wat, indien dit bevredig word, noodsaaklik is vir menslike welstand. Die bevrediging van hierdie basiese behoeftes verteenwoordig volgens Nielsen et al. (2017) 'n belangrike voorspeller van uitkomst soos werksbevrediging en dan gevolglik 'n werknemer se optimale funksionering. Dié teorie word in breë trekke as teoretiese raamwerk van hierdie studie bespreek. Daar word ook vewys na hoe die teorie van toepassing is op die motivering van onderwysers. Soos reeds hierbo genoem is, is die bevrediging van die basiese behoeftes van onderwysers aan outonomie, bemeestering en verwantskap 'n belangrike aanduiding van hoe suksesvol en gelukkig hulle as onderwysers in 'n skool sal funksioneer.

Die SDT van Ryan en Deci (2017) fokus op die basiese sielkundige behoeftes van outonomie, bevoegdheid en verwantskap en die noodsaaklike rol van hierdie aspekte met betrekking tot self-gedetermineerde motivering, welstand en groei. Volgens Legault (2017) beskryf die SDT die kritiese impak van die sosiale en kulturele konteks op die fasilitering of die ondermyning van mense se basiese sielkundige behoeftes, waargenome ervaring van selfbesturing, prestasie en welstand. In 'n werksomgewing (skool) is werknemers (onderwysers) volgens die SDT meestal tevrede met hulle werksomstandighede as die werksplek dit bied wat die beste pas by hulle persoonlike behoeftes (Trépanier et al., 2015). Ryan en Deci (2017) argumenteer dat die SDT in wetenskap en toegepaste ondersoek primêr gemoeid is met die sosiale omstandighede wat mense laat floreer of nie. Gepaardgaande hiermee noem Gomez-Baya en Lucia-Casademunt (2018) dat individue wat voel dat hulle basiese behoeftes in die werksplek bevredig word, meer tevrede is met hulle werksomstandighede asook hoër vlakke van sielkundige en fisiese welstand ervaar. Aan die ander kant het studies van Olafsen et al. (2017) gevind dat, wanneer die drie genoemde basiese sielkundige behoeftes nie bevredig word nie, daar bewyse is van hoër vlakke

van werkspanning en emosionele uitputting in die werksplek. Die teorie ondersoek dus sosiale, kulturele en biologiese omstandighede wat die aangebore menslike vermoë vir sielkundige groei en welstand bevorder of belemmer (Ryan & Deci, 2017).

Ryan en Deci (2017) verwys daarna dat die SDT 'n praktiese sowel as 'n kritiese aanslag het. Aan die een kant is dit prakties, aangesien dit verwys na hoe kenmerke van sekere kontekste motiverings en bevredigings bevorder of ondermyn. Aan die ander kant is die SDT ook krities van aard, aangesien die teorie sosiale kontekste ondersoek en vergelyk om te kyk hoe dit die mens laat floreer of beperk (Ryan & Deci, 2017). Die SDT is gebaseer op die fundamentele aanname dat individue aktiewe organismes is met 'n geneigdheid tot sielkundige groei en ontwikkeling (Ryan, 2009). Legault (2017) noem dat mense daarna streef om hulself te ontwikkel en te verstaan deur middel van die integrasie van nuwe ervarings. Dit kan bewerkstellig word deur hulle behoeftes, drange en belangstellings uit te bou en om dit met mekaar en die buite-wêreld te verbind (Legault, 2017). Soos hierbo genoem het die SDT 'n organismiese en empiriese benadering. Volgens Ryan en Deci (2017) benader die SDT dus sielkundige groei en welstand as 'n lewenswetenskap. Volgens Roth (2014) postuleer die SDT dat mense toegerus is met 'n aangebore geneigdheid om sake te ondersoek, kennis bymekaar te maak en nuwe vaardighede te ontwikkel. Die aanname van die SDT is dus dat die mens ontwikkel het om nuuskierig, aktief en ten diepste sosiale wesens te wees (Ryan & Deci, 2017).

Hierdie menslike ontwikkeling word gekenmerk deur betrokkenheid, die opneem van inligting, die regulering van gedrag en die wil om deel te vorm van sosiale groepe (Ryan & Deci, 2017). Daar kan dus geargumenteer word dat sodanige ontwikkeling 'n intrinsieke geneigdheid is. Volgens Ryan en Deci (2017) het die mens dus 'n intrinsieke neiging om ondersoek in te stel na sake en begrip te verkry oor hulle. Hierdie geneigdheid van 'n mens kan volgens Ryan en Deci (2017) geassosieer word met intrinsieke motivering (sien Figuur 1). Soos reeds genoem is (§2.4), vorm intrinsieke motivering 'n integrale deel van die SDT. Daar is ook volgens Ryan en Deci (2017) 'n geneigdheid by die mens om sosiale norme en regulasies deur internalisering en integrering op te neem (assimilasie), soos dit skematies aangedui word in Figuur 1. As mense dit waarmee hulle identifiseer kan integreer of assimileer (Figuur 1), tree hulle op deur geïntegreerde regulering, wat beskou word as die mees volwasse en vrywillige vorm van ekstrinsieke motivering (Deci et al., 2017). Die belangrike fokus van die SDT is dus om ondersoek in te stel na die omstandighede waaronder bogenoemde twee ontwikkelingsneigings in die grootste moontlike mate kan plaasvind.

Die SDT erken dat bogenoemde geneigdheid van mense om inherente aktiewe, nuuskierige organismes te wees, nie altyd outomaties plaasvind nie en dat mense wel passief en

teenproduktief kan wees (Deci & Ryan, 2000a). Volgens Ryan (2009) kan die natuurlike geneigdheid tot groei nie net as vanselfsprekend aangeneem word nie, en dat die geneigdheid tot groei nie in alle omstandighede floreer nie. Ryan (2009) noem dat hierdie natuurlike geneigdheid tot groei afhanklik is van spesifieke ondersteuning in 'n individu se sosiale omgewing. Navorsers van die SDT verwys daarna dat kontekstuele faktore motivering ondersteunend of belemmerend kan wees (Roth, 2014). So byvoorbeeld noem Roth (2014) dat skoolhoofde inisiatiewe kan daarstel wat die verwagting by onderwysers kan skep om aan aktiwiteite deel te neem wat nie werklik interessant of genotvol is nie. Volgens Roth (2014) kan hierdie aktiwiteite se waarde aanvanklik nie vir onderwysers sin maak nie, terwyl kontekstuele faktore wel die internalisering en integrasie van hierdie aktiwiteite kan bevorder. Aan die ander kant argumenteer die SDT dat mense gekontroleerd kan voel en vervreem kan word van andere as hulle basiese sielkundige behoeftes aan outonomie, bevoegdheid en verwantskap ondermyn word deur 'n gebrekkige sosiale omgewing (Legault, 2017). Die bevrediging van die drie primêre sielkundige behoeftes is uiters belangrik vir outonome motivering (Ryan, 2009). Die SDT berus met ander woorde op die idee dat die individu deurlopend betrokke is in 'n dinamiese interaksie met die sosiale wêreld (Legault, 2017). Volgens Legault (2017) is daar op dieselfde tydstip dus 'n strewe na bevrediging van behoeftes en 'n reaksie op die voorwaardes van die omgewing wat behoeftes ondersteun of stuit. Volgens Deci en Ryan (2000b) bestaan daar 'n strewe onder mense om nuwe ondervindinge te integreer met dit wat hulle ervaar as in ooreenstemming met hulle selfbesef. Wanneer die drie primêre behoeftes ondersteun en bevredig word in mense se sosiale omgewings, ervaar hulle volgens Ryan (2009) groter welstand, selfmotivering en lewenskrag. As gevolg van hierdie interaksie tussen die mens en sy omgewing word mense betrokke, nuuskierig, verbonde en heel; of gedemotiveerd, oneffektief en afgetrokke (Legault, 2017). Ryan en Deci (2017) argumenteer dat die SDT dit as belangrik beskou dat hierdie geneigdheid tot intrinsieke motivering, internalisering en sosiale integrasie gegrond is op waarneembare bevredigings (sien figuur 1). Gevolglik postuleer die SDT dat die bevrediging van gevoelens van bevoegdheid, outonomie en verwantskap onafskeidbaar verbonde is aan die mens se ontwikkelingstendense (Ryan & Deci, 2017). Die bevrediging van hierdie gevoelens reflekteer die kern van menslike dryfkrag of dan motivering ten diepste (Ryan & Deci, 2017).

Navorsing in die SDT bevind volgens Ryan en Deci (2017) dat mense se nuuskierigheid, kreatiwiteit, produktiwiteit en meegevoel baie sterk na vore kom in sosiale kontekste wat die bogenoemde bevredigings sielkundig ondersteun. Ten opsigte van die skoolomgewing is die aanduiding dus dat, wanneer 'n gunstige, ondersteunende konteks geskep kan word, onderwysers se kreatiwiteit, nuuskierigheid, produktiwiteit en empatie bevorder sal word.

2.5.1 Die ses mini-teorieë van die SDT

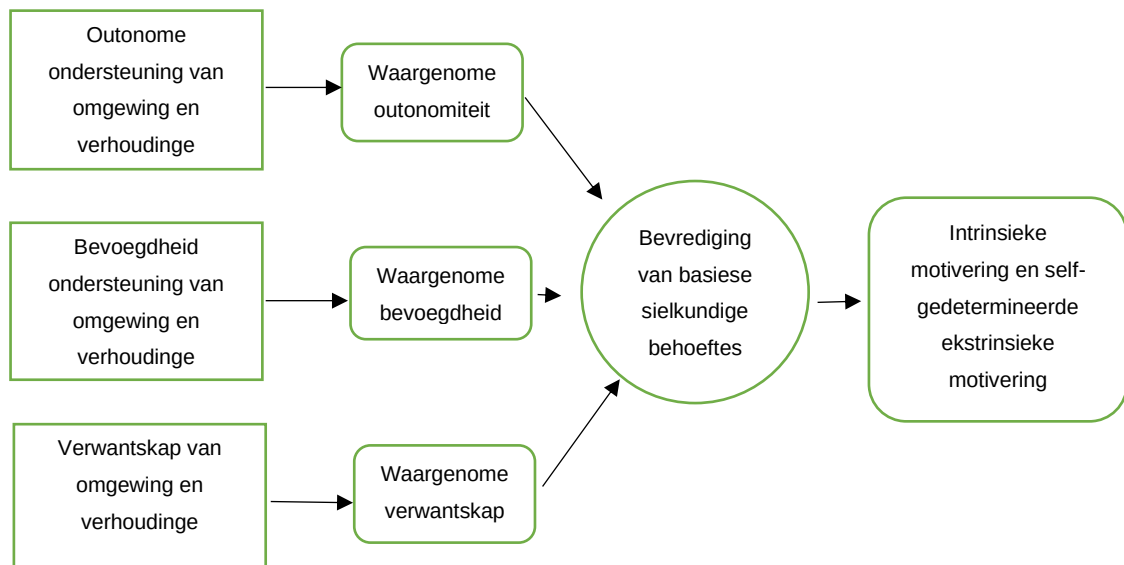
Volgens Legault (2017) word daar na die SDT verwys as 'n metateorie in die sin dat die teorie saamgestel is uit verskeie mini-teorieë wat saamsmelt om 'n omvattende begrip van menslike motivering en funksionering te bied. Die grondliggende komponente van die SDT bestaan uit ses mini-teorieë wat saamgesnoer is om 'n weergawe van menslike gedrag oor verskeie lewensdomeine te gee, insluitende werk (Fernet, 2013), verhoudings (La Guardia & Patrick, 2008), opvoeding (Reeve & Lee, 2014), godsdiens (Soenens et al., 2012), gesondheid (Russel & Bray, 2010), sport (Pelletier et al., 2001) en selfs stereotipering en vooroordeel (Legault et al., 2007).

Die kern van elk van die ses mini-teorieë van SDT berus op die gedagte van basiese sielkundige behoeftes (Legault, 2017). Volgens SDT (Ryan & Deci, 2017) strewe alle individue vir en het hulle 'n behoefte aan outonomie (die behoefte om vry en selfgerig te voel), bevoegdheid (die behoefte om effektief te voel) en verwantskap (die behoefte om verbonde te wees aan andere) ten einde te floreer en te groei.

Die eerste mini-teorie is dié van kognitiewe evaluasie en fokus op die faktore wat intrinsieke motivering onderlê met betrekking tot die invloed van waargenome outonomie en bevoegdheid (Legault, 2017). Die kognitiewe-evaluasie teorie word deur Ryan (2009) beskryf as 'n benadering wat gemoeid is met sosiale kontekste en interpersoonlike interaksie en hoe intrinsieke motivering hierdeur belemmer of bevorder word. Volgens Ryan en Deci (2017) beskryf hierdie mini-teorie die proses deur middel waarvan sosiale omgewings intrinsieke motivering beïnvloed.

Die tweede mini-teorie is dié van organismiese integrasie en fokus op ekstrasieke motivering en die wyse waarop dit geïnternaliseer kan word, soos dit aangedui word in figuur 1 (Legault, 2017). Ryan en Deci (2017) noem dat hierdie mini-teorie beskryf hoe ekstrasieke gemotiveerde gedrag outonoom word. Ten opsigte van hierdie studie is dié teorie van groot belang. Ryan (2009) noem dat dié teorie die proses van die internalisering van verskeie ekstrasieke motiverings aanspreek. Die fokus in hierdie teorie is op die kontinuum van internalisering. Volgens Ryan (2009) strek hierdie kontinuum van eksterne regulering tot interne projeksie tot identifikasie en uiteindelik tot integrasie (sien Figuur 1). Hierdie mini-teorie sal in 'n volgende afdeling verder bespreek word.

Die derde mini-teorie is dié van oorsaaklike oriëntasie wat persoonlikheidsingesteldheid beskryf rondom die outonomie, gekontroleerdheid of onpersoonlikheid van die individu se ingesteldheid (Legault, 2017). In hierdie mini-teorie is daar dus sprake van individuele persoonlikheidsverskille onder mense. Ryan en Deci (2017) noem dat hierdie persoonlikheidsverskille voorkom as ontwikkelingsuitkomst van 'n persoon se interaksie met die sosiale omgewing oor tyd heen.



Figuur 2 Die rol van behoeftebevrediging in motivering volgens die self-determinasie teorie (Legault, 2017)

Die vierde mini-teorie is dié van grondliggende sielkundige behoefte wat die rol van sodanige behoeftes bespreek ten opsigte van gesondheid en welstand (sien Figuur 2) en ook 'n oorsig bied oor die manier waarop sosiale omgewings mense se grondliggende sielkundige behoeftes kan verwaarloos, verhinder of bevredig (Legault, 2017). Ryan en Deci (2017) het hierdie mini-teorie ontwikkel toe dit al hoe meer duidelik geword het dat die drie grondliggende sielkundige behoefte bevredigings ook sielkundige gesondheid en welstand van mense beïnvloed. Die vyfde mini-teorie is dié wat fokus op doelwitinhoud teorie en hoe intrinsieke en ekstrinsieke doelwitte gesondheid en welstand beïnvloed (Legault, 2017). Doelwitte soos goeie verhoudings, persoonlike groei of die lewer van 'n bydrae tot 'n mens se eie gemeenskap is volgens Ryan (2009) bevorderlik vir bevrediging van behoeftes wat op sy beurt welstand en gesondheid verbeter. Volgens Ryan en Deci (2017) het mense 'n verskeidenheid van blywende lewensdoelwitte wat empiries sowel as teoreties in die kategorieë van intrinsieke- en ekstrinsieke strewes val. Die sesde en laaste mini-teorie is dié van verhoudingsmotivering wat fokus op die behoefte aan ontwikkeling en instandhouding van hegte verhoudinge en waarna daar in Figuur 2 verwys word (Legault, 2017). Dié teorie bevestig navorsing wat aandui dat hoë-kwaliteit interpersoonlike verhoudinge afhang van die individu se vermoë om positiewe terugvoer en respek vir outonomie te kan ervaar (Ryan & Deci, 2017).

2.5.2 Die SDT se sielkundige fokus

Ryan en Deci (2017) is van mening dat die mees praktiese en nuttige teorieë van menslike gedrag 'n sielkundige fokus het. Die SDT is dan volgens Ryan en Deci (2017) 'n sielkundige teorie wat gemoeid is met menslike gedrag as 'n funksie van die onbewuste en bewuste motiewe wat hierdie

gedrag organiseer. Hierdie motiewe neem dikwels die vorm aan van begeertes, vrese, waardes en doelwitte (Ryan & Deci, 2017). Ryan en Deci (2017) postuleer dat die waargenome bevrediging van hierdie motiewe en die waargenome verbeelde koste verbonde daaraan uiteindelik optrede voortdryf. Gevolglik is 'n begrip van die dinamieka onderliggend aan hierdie sielkundige fenomene die mees praktiese metode waarvolgens gedragsveranderinge nagespeur kan word (Ryan & Deci, 2017). So byvoorbeeld is dit volgens Ryan en Deci (2017) die gevoel dat 'n mens gekontroleer word wat mense se inisiatief sal ondermyn; die gevoel van verwerping as gevolg van 'n belediging wat aanleiding gee tot agressie; die gevoel van die bemeestering wat genot bring.

Die geldigheid van die SDT is deur navorsers in verskeie areas waargeneem waar mense se sielkundige behoeftes getoets is as die grondslag vir persoonlike groei, integrasie, sosiale ontwikkeling en welstand (Deci & Ryan, 2008; Milyavskaya & Koestner, 2011; Milyavskaya et al., 2013). Die SDT word ondersteun deur meer as vier dekades se navorsing en volgens Legault (2017) kan die sukses van die teorie toegeskryf word aan die teorie se graad van omvattendheid en toetsbaarheid. Met ander woorde, die SDT bied 'n duidelike, gedetailleerde, dinamiese en verifieerbare proposisie wat van toepassing is op behoeftes en motivering dwarsdeur lewensterreine wat klaskamers, organisasies, families, spanne, klinieke en kulture insluit (Legault, 2017). Die SDT het ook aandag begin geniet op die vlak van die werking van die brein, waar daar gewys is daarop dat outonome/ intrinsieke motivering gekarteer word in ooreenstemming met duidelike neurofisiologiese strukture en funksies (Legault & Inzlicht, 2013; Marsden et al., 2014).

Volgens Legault (2017) onderstreep SDT die idee dat mense se verhoudinge en sosiale konteks hulle fundamentele menslike behoeftes aan outonomie, bevoegdheid en verwantskap moet behels en ondersteun. Legault (2017) postuleer dat, wanneer mense blootgestel word aan en betrokke raak by geleenthede wat persoonlike inisiatief en selfbepaling toelaat, sowel as optimale aansporing en positiewe sosiale interaksies, sal outonome motivering floreer en mense sal heel moontlik geïnteresseerd en betrokke voel. In 'n onderwysopset is dit dus belangrik dat kontekstuele ondersteuning vir onderwysers se behoefte aan bevoegdheid, verwantskap en outonomie motivering kan verhoog; in teenstelling hiermee, kan die gebrek aan ondersteuning hiervan 'n baie nadelige effek hê op motivering (Roth, 2014).

Figuur 2 dui die belangrike rol van verhoudinge en sosiale kontekste aan rondom die bevrediging van die fundamentele behoeftes aan outonomie, bevoegdheid en verwantskap aan (Legault, 2017). Die gepaardgaande effek van die bevrediging van hierdie basiese sielkundige behoeftes op die intrinsieke en outonome vorme van ekstrasieke motivering word ook deur Figuur 2 uitgebeeld (Legault, 2017).

Vir die leier of bestuurder (skoolhoof) is dit volgens Ryan en Deci (2017) dus nie moontlik om gedrag te beïnvloed deur die direkte manipulerings van genetika of brein- of motoriese funksies nie. Gedrag word makliker verander deur 'n beroep te doen op 'n mens se motiewe, doelwitte en verwagtinge (Ryan & Deci, 2017). Hierdie beroep kan volgens Ryan en Deci (2017) gemaak word deur aanpassings te maak aan die eienskappe van die sosiale omgewing waarbinne gedrag openbaar word (sien Figuur 2).

Hierdie gedagte sluit aan by die aanname dat motivering op 'n ekstrasieke wyse bevorder kan word. By implikasie kan die skoolhoof dus deur die aanpassing van 'n onderwysers se sosiale omgewing gedragsveranderinge by onderwysers motiveer (sien Figuur 2). Hoewel dit dan dui op ekstrasieke motivering, is daar dan hier sprake van geïnternaliseerde motivering. Gevolglik sluit die vlak van navorsing wat moet plaasvind om motivering en gedrag te verstaan sielkundige prosesse binne die mens in, asook die veranderlikes in sosiale kontekste wat hierdie prosesse wakker maak of verhoed (Ryan & Deci, 2017). Legault (2017) argumenteer dat die toekoms van SDT sal berus op die teorie se toepasbaarheid tot die praktyk van motivering van die self en andere deur middel van die implementering van die basiese elemente van SDT. Deur middel van die toepassing van SDT kan ouers, onderwysers, afrigters en bestuurders help om individue se kreatiwiteit, betekenis en genot te verhoog (Legault, 2017).

2.6 Outonome motivering

In die SDT is outonome motivering 'n belangrike konsep (Sien Figuur 1). Volgens Roth (2014) ervaar mense, as hulle outonoom gemotiveerd is, dat die oorsprong van hulle gedrag vanuit hulle eie dryfkrag en oortuiging kom. In teenstelling hiermee beskou hulle hulleself as onderdanig aan kragte wat deur ander ingestel is wanneer hulle gekontroleerd gemotiveerd is soos pionne op 'n skaakbord (Roth, 2014).

Volgens Deci et al. (2017) word outonome motivering gekenmerk deur mense wat betrokke is in 'n aktiwiteit met volle begrip van gewilligheid, vrywilligheid en keuse. In baie gevalle is outonome geregleerde aktiwiteite intrinsiek gemotiveerd (Deci et al., 2017). Deci et al. (2017) argumenteer verder dat ekstrasieke-gemotiveerde aktiwiteite onder die regte omstandighede ook outonoom gemotiveerd kan wees. Hierdie argument is van belang ten opsigte van hierdie studie. Die skoolhoof se rol as leier en bestuurder van onderwysers word gesien as 'n eksterne faktor. Die studie ondersoek dus wat die skoolhoof as leier kan doen om gewenste gedrag by onderwysers te internaliseer en sodoende outonome motivering by hulle te bevorder.

Roth (2014) noem dat outonome motivering dui op gedrag wat uitgevoer word met die gevoel van vrywilligheid en keuse. Outonome motivering sluit volgens Roth (2014) drie subsoorte in:

geïdentifiseer, geïntegreer en intrinsiek. Tydens geïdentifiseerde regulering het mense alreeds geïdentifiseer met die belangrikheid wat die aktiwiteit volgens hulle dra en dan voer hulle die handeling uit op 'n redelik outonome wyse (Roth, 2014). Ten opsigte van geïntegreerde regulering word die aktiwiteit ervaar as diep geïnternaliseer en outonoom, aangesien dit opgeneem word as deel van ander aspekte van die self (Roth, 2014). Met intrinsieke regulering voer mense 'n aktiwiteit uit omdat dit inherent interessant is en gevolglik is internalisering nie nodig nie (Roth, 2014). Roth (2014) argumenteer dat outonome motivering onderwysers karakteriseer wat moeite investeer as gevolg van belangstelling, genot of die waarde wat hulle toewys aan die moeite wat aangegaan word. As individue die waarde en doel van hulle beroepe verstaan en eienaarskap en outonomie ervaar, en as hulle daarby duidelike terugvoer en ondersteuning kry, is hulle volgens Deci et al. (2017) geneig om meer outonoom gemotiveerd te word, betroubaar beter te presteer, beter te leer en beter aangepas te wees.

Dit is belangrik vir die skoolhoof om te verstaan hoe hierdie ekstrasieke faktore aangeneem of opgeneem en dan uiteindelik geïnternaliseer word indien hy of sy die onderwysers volhoubaar wil motiveer. Die mini-teorie oor organismiese integrasie in die SDT word vervolgens bespreek as 'n benadering wat ondersoek instel na die internalisering van ekstrasieke motiverings.

2.7 Die Organismiese Integrasie Teorie

Die tweede mini-teorie van die SDT is die organismiese-integrasie teorie. Dié teorie speel 'n belangrike rol in hierdie studie, aangesien dit fokus op ekstrasieke motivering en die wyse waarop dit geïnternaliseer kan word (sien Ryan 2009). Ryan en Deci (2017) noem dat hierdie mini-teorie beskryf hoe ekstrasiek-gemotiveerde gedrag outonoom word.

Die konsepte van "internalisering" en "integrasie" is van belang volgens dié teorie (Ryan & Deci, 2017). Volgens Ryan en Deci (2017) kan hierdie twee konsepte vier soorte motiveringsregulerings tot gevolg hê, naamlik ekstern, intern geprojekteer, geïdentifiseer en geïntegreer. Hierdie subsoorte van ekstrasieke motivering kan volgens Legault (2017) op 'n kontinuum van internalisering geplaas word (sien Figuur 1). Die belangrike afleiding ten opsigte van hierdie studie is dat sommige ekstrasieke motiverings heeltemal van eksterne aard is, terwyl ander wel hoogs intern en self-gedetermineerd kan wees (Ryan, 2009). 'n Volgende belangrike aanname van dié teorie is dat internalisering en integrasie bevorder word deur kontekstuele ondersteuning van outonomie, bemeestering en verwantskap (Ryan, 2009). Soos reeds genoem is (§2.5), is die bevrediging van die basiese sielkundige behoeftes aan outonomie, bemeestering en verwantskap van groot belang wanneer dit gaan oor menslike welstand. Volgens Legault (2017) postuleer die organismiese-integrasie teorie dat, wanneer die omgewing mense se behoefte aan outonomie, bemeestering en verwantskap bevredig, daar 'n groter geneigdheid sal

wees om hulle ervarings te integreer deur middel van internalisering. Ryan en Deci (2017) noem dat mense sekere ekstrasieke gemotiveerde gedrag sal openbaar as daar vir hulle waarde gesetel is in die openbaring van hierdie gedrag. Ryan (2009) verwys ook daarna dat individue meer geneig is daarna om gedrag te internaliseer as hulle 'n keuse in die uitvoer daarvan beleef en 'n verbintenis het met die mense wat dit oordra.

Legault (2017) sluit hierby aan deur te noem dat die organismiese-integrasie teorie postuleer dat die regulering van gedrag in 'n groter mate geïnternaliseer sal word na mate die individu outonoom en bevoeg voel met betrekking tot die openbaring van die gedrag. Verwantskap is ook volgens Legault (2017) belangrik wanneer internalisering ter sprake kom, aangesien individue geneig is om gedrag te internaliseer wat deur diegene wat naby hulle is na waarde geag word. Dié twee aannames is van belang vir die skoolhoof wanneer sy of haar rol in die motivering van onderwysers ter sprake kom. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat indien die skoolhoof 'n omgewing kan skep waarbinne onderwysers outonoom en bevoeg voel, asook 'n opregte verwantskap met die skoolhoof ervaar, hulle sekere gedrag sal internaliseer. Navorsing van Ryan en Deci (2017) wys daarop dat, wanneer mense optree vanuit geïnternaliseerde motiverings soos identifikasie en integrasie, hulle in die eerste plek meer betroubaar betrokke word in aktiwiteite en dit meer effektief uitvoer en, in die tweede plek, groter sielkundige gesondheid en welstand sal ervaar.

Volgens Ryan en Deci (2017) ondersoek die organismiese-integrasie teorie dus hoe mense outonoom gemotiveer kan word deur ekstrasieke-gemotiveerde gedrag en hoe sosiale agente hierdie outonome betrokkenheid kan fasiliteer of ondermyn. Ten opsigte van hierdie studie is dit belangrik om weer te bevestig dat die skoolhoof met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers gesien kan word as 'n sosiale agent wat ekstrasieke-gemotiveerde gedrag onder onderwysers kan ondersteun of ondermyn. Die rol van die skoolhoof sal in 'n volgende gedeelte meer breedvoerig bespreek word. Die belangrike konsep van "internalisering" rondom die assimilasie van ekstrasieke faktore en die uiteindelijke bevordering van outonome gedrag word vervolgens van nader beskou.

2.8 Die konsep van internalisering in die SDT

Soos reeds genoem is (§1.5.3), kan motivering beskryf word as 'n dryfkrag wat 'n persoon aanspoor om sekere gedrag te toon indien hierdie gedrag sou lei tot 'n gewenste uitkoms. Daar is ook reeds verwys na die onderskeid tussen intrinsieke en ekstrasieke motivering.

Volgens Eyal en Roth (2011) behels intrinsieke motivering die uitvoer van 'n aktiwiteit omdat die aktiwiteit op sigself interessant is. In teenstelling hiermee, behels ekstrasieke motivering die

uitvoer van 'n aktiwiteit omdat dit lei tot 'n duidelik-onderskeibare gevolg (Eyal & Roth, 2011). Daar kan dus afgelei word dat aktiwiteite wat oninteressant is ekstrasieke gevolge gaan benodig om 'n persoon te motiveer om dit te doen (Eyal & Roth, 2011). Die SDT postuleer dat ekstrasiek-gemotiveerde gedrag meer outonoom kan word in die mate waartoe die gedrag selfgereguleer word en die waarde van die gedrag geïnternaliseer word (Ryan & Deci, 2017).

Ekstrasieke motivering behels verskeie soorte aansporing en met die oog daarop om hierdie soorte in die SDT te onderskei, het Ryan en Deci (2017) die konsep van "internalisering" toegepas. Internalisering word gedefinieer as die proses wat binne 'n persoon plaasvind rondom die aanneem van waardes, oortuiginge of gedragsregulering van eksterne bronne en die integrering hiervan met die persoon se eie waardes, oortuiginge en gedrag (Ryan et al., 1985). Ten opsigte van internalisering, onderskei die SDT tussen verskillende vorme daarvan met betrekking tot die vlak waartoe gedrag geïnternaliseer is en die vlak van outonomie in die geopenbaarde gedrag (Roth et al., 2006). As die motivering vir 'n aktiwiteit nie geïnternaliseer is nie, verwys Eyal en Roth (2011) na eksterne regulering. Die gedrag word dus as gekontroleerd beskou. As die motivering vir 'n aktiwiteit egter wel geïnternaliseer word, kan daar verwys word na drie tipes internalisering, naamlik intern geprojekteer, geïdentifiseer gereguleer en geïntegreerd gereguleer (Ryan & Deci, 2017). Volgens Legault (2017) val hierdie soorte ekstrasieke motivering op 'n kontinuum van internalisering (sien Figuur 1).

Internalisering word ook deur Ryan en Deci (2017) beskryf as 'n interne sielkundige proses wat ooreenstem met 'n eksterne-waarneembare interpersoonlike en kulturele proses van sosialisering. Deur middel van sosialisering dra 'n sosiale gemeenskap gedragsregulasies, waardes en gesindhede oor aan mense wat lede is van hierdie gemeenskap (Ryan & Deci, 2017). Legault (2017) noem dat, indien die sosiale omgewing mense se grondliggende sielkundige behoeftes bevredig, hulle geneig sal wees om hulle ervarings te integreer deur middel van internalisering. Ryan en Deci (2017) beklemtoon dat effektiewe sosialisering en internalisering vereis dat sosiale lering goed gevestig is in die verstand, waardes en motiverings van mense. Hierdie vereiste sosialiseringsgedrag moet ook onafhanklik van eksterne beheermaatreëls plaasvind (Ryan & Deci, 2017) en dit is belangrik met betrekking tot die skoolhoof se rol rondom outonome motivering van onderwysers. Aangesien die skoolhoof se rol rondom die motivering van onderwysers ekstrasiek van aard is, is die internalisering van spesifieke waardes, gedrag en gesindhede 'n kernkonsep wanneer 'n begrip van hoe onderwysers gemotiveer kan word, ter sprake kom.

'n Verdere afleiding wat gemaak kan word is dat die konsep van sosialisering en die gepaardgaande internalisering daarop dui dat die proses in groepsverband plaasvind.

Internalisering ondersteun dus die samewerking en funksionering van groepe (soos onderwysers in 'n skoolopset) waar dit die voordele van aanpassing op 'n individuele- en groepsvlak bevorder (Boehm, 2012; Ryan & Hawley, 2016). Ryan en Deci (2017) stem hier ooreen met Rogoff (2003), wat argumenteer dat alle individue ontwikkel as lede van spesifieke sosiale gemeenskappe. Ryan en Deci (2017) argumenteer verder dat hierdie ontwikkeling van mense afhang van hoe die sosiale gemeenskappe die ontwikkeling ondersteun en sielkundige behoeftes bevredig word.

'n Volgende belangrike gedagte is die rol wat verwantskap speel rondom internalisering. Volgens Legault (2017) sal individue aanvanklik geneig wees om gedrag te internaliseer waaraan mense na aan hulle waarde heg. So byvoorbeeld sal 'n seun wat groot bewondering het vir sy pa en agterkom dat sy pa groot waarde heg aan gereelde oefening, geneig wees om die gedrag te internaliseer. Soos hierbo genoem word internalisering gedefinieer as 'n proses wat gekenmerk word deur die aanvaarding van waardes, oortuiginge of gedragsregulerings vanuit eksterne bronne en die omskakeling hiervan sodat dit pas by 'n mens se eie waardes, oortuiginge en gedragsregulerings. Met ander woorde, mense moet dus die persoonlike belangrikheid van die waardes, oortuiginge en gedrag verstaan en dit dan koördineer met hulle eie. Ryan en Deci (2017) noem dat hierdie omskakeling beteken dat die waardes, gedrag, gesindhede en emosies aktief en ten diepste geïnternaliseer word. Vir die internalisering om ten volle geïntegreer te wees, moet daar volgens Legault (2017) 'n ervaring van outonomie ten opsigte van die uitvoer van aktiwiteite wees. Om die voorbeeld hierbo te gebruik: die seun sal uiteindelik op sy eie gemotiveerd moet wees om te oefen. Dan behoort hierdie geïnternaliseerde gedrag volhoubaar te wees.

Met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers is die konsep van internalisering as deel van die organismiese-intergrasie mini-teorie in die SDT belangrik vir die skoolhoof ten opsigte van sy rol in die motivering van onderwysers. Soos reeds genoem is, is die aanname dat die skoolhoof ten opsigte van sy of haar rol rondom die motivering van onderwysers heel moontlik ekstrinsiek van aard. Gevolglik sal 'n begrip van internalisering die skoolhoof kan help om sy of haar onderwysers te motiveer. Verder is die mate waarin die skoolhoof die sosiale omgewing kan skep en verwantskap kan bevorder in 'n skoolomgewing bepalend ten opsigte van die mate waartoe onderwysers sekere gedrag, oortuiginge en gesindhede gaan internaliseer.

Daar is in die voorafgaande gedeeltes verwys na die konsepte van ekstrinsieke motivering, outonome motivering en internalisering. Hoe hierdie konsepte aaneen skakel is ook deur middel van 'n bespreking van die organismiese-integrasie mini-teorie van die SDT aangetoon. Die toepassing van hierdie begrippe op die onderwys sal in die volgende afdeling bespreek word.

2.9 Toepassing van SDT in die onderwys

Pelletier et al. (2002) was van die eerste navorsers wat studies gedoen het waarin onderwysers se vlakke van motivering vir hulle werk ondersoek is. Navorsing deur Roth et al. (2006) dui aan dat, indien onderwysers outonoom gemotiveerd is, heel moontlik omdat hulle groter bevrediging in hulle beroep ervaar, sal hulle die leerlinge hulle ook ervaar as meer outonoom-ondersteunend. Kenners van die SDT dui volgens Roth (2014) aan dat kontekstuele faktore verskillende aansporings tot die gee van onderwys onder onderwysers kan bevorder of belemmer. Volgens Deci en Ryan (2000a) en Van Den Broeck et al. (2008) is eienskappe van sosiale kontekste uiters belangrik wanneer die uiteindelijke groei, integrasie en gesondheid van mense ter sprake kom. Gevolglik bevind Kyriacou en Kunc (2007) dat die toetrede tot die onderwys van nuwe onderwysers met outonome motivering nie waarborg dat hulle gaan floreer of hierdie motivering in stand sal kan hou nie. Dit is dus belangrik om te noem dat kontekstuele ondersteuning van onderwysers se behoefte aan outonomie, bevoegdheid en verwantskap heel moontlik hulle motivering sal bevorder en, in teenstelling hiermee, dat 'n gebrek aan ondersteuning 'n negatiewe effek sal hê op hulle motivering (Roth, 2014). So noem Deci en Ryan (2008) dat ondersteuning vir outonomie in hulle werksomgewing onderwysers toelaat om te werk in ooreenstemming met hulle persoonlike en professionele oortuiging. Hierdie belyning laat onderwysers toe om op 'n aktiewe manier eksterne verwagtinge te integreer en om dit om te skakel na interne regulerings van hulle eie (Deci & Ryan, 2008). Die optimale klaskamersituasie kom volgens Deci en Ryan (2017) voor wanneer onderwysers outonoom gemotiveer is om te onderrig en hulle leerlinge outonoom gemotiveer is om te leer. Daar is egter 'n aantal faktore wat onderwysers se behoeftebevrediging en outonome motivering belemmer, met die gevolg dat hulle meer gekontroleer is en dat hulle leerlinge dan minder outonoom gemotiveer is (Ryan & Deci, 2017).

Die eerste studies wat ondersoek ingestel het na dit wat onderwysers se outonome motivering voorafgaan, is gedoen deur Pelletier et al. (2002). Die navorsing het gekyk na drie soorte kontekstuele druksituasies soos dit deur onderwysers ervaar is (Pelletier et al., 2002). In die eerste plek is daar druk as gevolg van die kurrikulum en om te presteer volgens sekere standaarde; tweedens ten opsigte van dissipline in die klas en laastens om in te pas by ander kollegas se klasgeestyle (Pelletier et al., 2002).

Een van die faktore is volgens Ryan en Deci (2017) uitkomsgebaseerde druk, wat ook aanspreeklikheid genoem kan word. In navorsing oor die effek van druk op onderwysers, postuleer Pelletier et al. (2002) dat onderwysers druk ervaar van bo (byvoorbeeld rondom standaarde van aanspreeklikheid) en ook druk van onder (byvoorbeeld leerlinge wat swak aandag gee en onbetrokke is). Die navorsingsresultate dui daarop dat die druk van bo en onder

'n negatiewe invloed op onderwysers se outonome motivering het; en op sy beurt het dit 'n effek op die voorsiening van outonome ondersteuning aan leerlinge (Pelletier et al., 2002).

Verwante navorsing van Fernet et al. (2012a) toon dat 'n toename in swak gedrag van leerlinge ervaar beteken dat onderwysers minder outonoom gemotiveerd sal wees vir onderwys. Hierdie lae outonome motivering lei weer tot 'n gevoel van laer bevoegdheid wat weer lei tot emosionele uitputting en 'n verlaagde sin van persoonlike vervulling (Fernet et al., 2012b). Bartholomew et al. (2014) dui daarop dat die ervaring van beroepsdruk onder onderwysers gepaard gaan met tekens van uitbranding in verhouding tot die frustrasie ten opsigte van die bevrediging van grondliggende sielkundige behoeftes.

Taylor et al. (2008) bou voort op studies van Pelletier et al. (2002) en definieer werksdruk as die ervaring dat tyd beperk is, dat daar 'n verpligting is om in te val by eise van gesagsfigure en ander onderwysers en die assesserings wat gekoppel is aan leerlinge se akademiese prestasies. 'n Negatiewe faktor is dus die benadering tot skoolhervorming wat gebaseer is op druk en aanspreeklikheid ten opsigte van akademiese uitslae (Ryan & Deci, 2017). Volgens Ryan en Deci (2017) is die siening van administrateurs dat aanspreeklikheid wat gebaseer is op toetsuitslae onderwysers sal motiveer om beter opvoeding vir hulle leerlinge te gee. Hout en Elliott (2011) bevind dat prestasie-toetse nie 'n genoegsame evaluasie bied van leerlinge se werklike leer nie en dat die druk om te presteer onderwysers dwing om meer eng te fokus op leermateriaal. Dit blyk dus dat daar in wese geen positiewe effek is van hierdie benadering wat gekenmerk word deur die verbetering van uitslae nie. Die groot klem op toetse en eksamens lei tot onderwys wat afgespits is op toetsing, oordrewe spanning en die verdringing van intrinsieke motivering om te leer onder leerlinge (Sun et al., 2013).

Hierdie navorsing bevestig oorwegend dat onderwysers bevrediging van hulle grondliggende sielkundige behoeftes nodig het en wanneer hierdie behoeftes nie bevredig word nie, as gevolg van belemmerende faktore, sal onderwysers meer gekontroleerd optree en meer uitbranding ervaar (Ryan & Deci, 2017). Die navorsing dui aan dat 'n meer suksesvolle aanslag kan wees om sosiale kontekste in skole te skep wat outonome betrokkeheid ondersteun (Ryan & Deci, 2017). Ryan en Deci (2017) het deelgeneem aan 'n eksterne evaluasie van skoolhervormings van die mees uitdagende en swak presterende skooldistrikte in Amerika. Die intervensie in hierdie skole het gefokus op die opleiding en ondersteuning van onderwysers wat gemeet is teenoor skole wat 'n meer gekontroleerde aanslag het (Early et al., 2016). Die intervensie was gefokus deur middel van 'n SDT lens om 'n meer betrokke klaskameratmosfeer te skep (Early et al., 2016).

Ander navorsers het 'n meer breedvoerige SDT-gebaseerde hervormingsbenadering geïmplementeer (Ryan & Deci, 2017), wat die volgende behels het: dat die skooladministrateurs en

onderwysers ingelig is oor die basiese beginsels van SDT; die graad van onderwysers en leerlinge se behoeftebevrediging is gemeet; gesprekke is gehou oor basiese sielkundige behoeftes en die belangrikheid daarvan om hulle te bevredig; elke skool het 'n unieke plan ontwikkel in samewerking met die navorsers (Assor et al., 2009; Feinberg et al., 2007). In 'n finale stap is daar aan die onderwysers ondersteuning gebied deur die navorsers met betrekking tot hulle grondliggende behoeftes rondom die implimentering van hulle planne (Ryan & Deci, 2017). In 'n daaropvolgende evaluering van hierdie hervormingsprojek, is daar oor 'n tydperk van drie jaar 'n groot verbetering gemaak rondom die ervaring van onderwysers en leerlinge in die skole deur te fokus op hulle behoeftebevrediging (Ryan & Deci, 2017).

Opsommenderwys kan daar genoem word dat die toepassing van SDT-beginsels in die onderwys fokus op die bevrediging van die grondliggende sielkundige behoeftes van onderwysers en leerlinge, sodat skole plekke kan wees waar alle rolspelers meer outonoom gemotiveer kan wees (Ryan & Deci, 2017). Hierdie bevordering van outonome motivering het ook nie net leerkwaliteit verhoog nie, maar ook die sielkundige welstand van onderwysers en leerlinge verbeter (Ryan & Deci, 2017).

2.9.1 Prosesse wat 'n invloed kan hê op onderwysers se outonome motivering

Een van die faktore wat wel volgens die SDT 'n rol speel in die outonome motivering van individue is wanneer hulle voel dat hulle ondersteun word deur ander mense in dieselfde werkskonteks rondom hulle behoefte aan outonomie (Deci & Ryan, 2000a). Hierdie behoefte word volgens Roth et al. (2007) ondersteun as daar deur andere in die sosiale omgewing begrip getoon word vir die individu se gevoelens en perspektiewe. Skoolhoofde kan dus onderwysers se outonome motivering bevorder deur hulle te ondersteun. Hierdie ondersteuning kan gebied word deur die skoolhoof se aanmoediging dat onderwysers deelneem aan belangrike besluite, die delegering van gesag aan die onderwysers en deur 'n poging aan te wend om elke onderwyser se behoeftes te verstaan (Roth et al., 2007). Hierdie ondersteuning van 'n skoolhoof kan gesien word as die skep van 'n kultuur en struktuur binne in die skool wat die onderwyser se gevoel van verwantskap, bemeestering en bevoegdheid ondersteun (Assor & Oplatka, 2003).

Die afleiding kan derhalwe gemaak word dat kontekstuele ondersteuning van die drie basiese sielkundige behoeftes van onderwysers bevorderlik is vir outonome motivering. Ten opsigte van bevoegdheid noem Deci en Ryan (2000b) dat mense meer geneig is om betrokke te raak by aktiwiteite as hulle bevoeg voel ten opsigte van die uitvoering daarvan. Ondersteuning van bevoegdheid word dikwels gedefinieer as die voorsiening van struktuur (Roth, 2014). Volgens Grolnick et al. (1997) verwys hierdie voorsiening van struktuur na riglyne vir gedrag, kommunikasie oor dit wat verwag word, verduideliking van gevolge en die terugvoer van inligting.

Ter ondersteuning hiervan het 'n studie van Fernet et al. (2013) bevind dat dubbelsinningheid in werksopdragte onderwysers se ervaring van persoonlike vervulling verminder omdat dit hulle ervaring van bevoegdheid verminder. Die afleiding kan hier gemaak word dat, wanneer onderwysers onseker is oor wat van hulle verwag word, dit hulle bevoegdheid in die uitvoer van hulle take negatief sal beïnvloed. Aan die ander kant kan aangeneem word dat, indien onderwysers wel duidelike riglyne van bestuur en leierskap ontvang, dit hulle bevoegdheid sal bevorder as hulle voldoen aan die verwagtinge. Volgens Roth et al. (2007) word 'n ervaring van outonome motivering onder onderwysers bevorder wanneer 'n ontwikkelingsproses van persoonlike integrasie en die ontwikkeling van identiteit geskied. Nog 'n manier om onderwysers se ervaring van outonome motivering te bevorder is dus om hulle persoonlike en professionele ontwikkeling te fasiliteer (Assor & Oplatka, 2003). So het Feinberg et al. (2005) bevind dat onderwysers gewillig sal wees om deel te wees van 'n hervormingsproses by die skool as daar vir hulle 'n geleentheid sou wees om persoonlik en professioneel te ontwikkel.

Outonome motivering van onderwysers kan ook net floreer teen die agtergrond van 'n verwantskap met andere (Grolnic et al., 1997). Verwantskap word deur Deci en Ryan (2000a) gedefinieer as 'n gevoel van betrokkenheid en 'n konneksie met andere. Vir onderwysers beteken dit om deel te voel van die groep kollegas en om 'n werklike betrokkenheid by hulle te ervaar. Ondersteuning vanuit die omgewing ten opsigte van verwantskap of dan interpersoonlike betrokkenheid behels die voorsiening van warmte, sorg en 'n werklike belangstelling in andere se aktiwiteite (Roth, 2014). As onderwysers 'n warm, sorgsame en belangstellende omgewing tussen kollegas onderling ervaar kan daar dus aangeneem word dat dit bevorderlik sal wees vir hulle gevoel van verwantskap. Uiteindelik sal hierdie bevordering van 'n gevoel van verwantskap lei tot 'n verhoogde gevoel van outonome motivering onder die onderwysers.

Ten slotte is die konsepte van internalisering en integrasie, soos dit in afdelings hierbo bespreek is, belangrik vir onderwysers met betrekking tot hulle ervaring van outonome motivering. Volgens Roth (2014) is die ervaring van outonome motivering hoog as mense voel dat hulle gedrag ooreenkom met hulle waardes, belangstellings en behoeftes. Mense moet dus die betekenis van gedrag verstaan en dit deel van hulleself kan maak sodat die gedrag integreer met hulle bestaande doelwitte en waardes (Roth, 2014). Vir onderwysers is ondersteuning in hulle omgewing belangrik wanneer dit gaan oor outonome motivering. Hierdie ondersteuning met betrekking tot outonome motivering laat onderwysers toe om op te tree in ooreenstemming met hulle persoonlike oortuiginge en hulle professionele siening en om aktief eksterne verwagtinge en regulerings te integreer met hulle eie (Deci & Ryan, 2008; Deci & Ryan, 2000b). Vervolgens gaan daar in meer detail ondersoek ingestel word na die rol van die skoolhoof rondom die outonome motivering van onderwysers.

2.10 Die rol van die skoolleier (skoolhoof) in outonome motivering van onderwysers

Volgens Ryan en Deci (2017) voorspel die SDT dat outonome vorme van motivering geassosieer word met hoër kwaliteit van betrokkenheid en welstand van werknemers in 'n werksopset. Vir die skoolhoof as leier en bestuurder van onderwysers is dit dus van kritiese belang om sy of haar rol in die outonome motivering van onderwysers te verstaan. Verder is dit ook vir die skoolhoof belangrik om die outonome motivering van onderwysers te bevorder en dan veral rondom maniere van weet hoe dit gedoen kan word.

Hoë outonome motivering voorspel hoë werksprestasie en welstand van werknemers, al is daar sommige kontrolerende motiewe teenwoordig (Moran et al., 2012). Ryan en Deci (2017) noem dat werksmotivering altyd 'n komplekse samestelling is van interne en eksterne motiverings. Tog is dit uiters noodsaaklik vir hoë-kwaliteit betrokkenheid en prestasie in die werksplek om outonome motivering deel te maak van die samestelling van motiverings (Ryan & Deci, 2017). 'n Studie van die motivering van onderwysers in Gambia toon byvoorbeeld dat, wanneer toesighouers meer ondersteunend was ten opsigte van onderwysers se grondliggende sielkundige behoeftes, onderwysers meer outonoom gemotiveerd was om hulle werk te doen (Levesque et al., 2004). Nie et al. (2015) het soortgelyke resultate gevind deur middel van 'n studie oor onderwysers se motivering in Chinese regeringskole. Hierdie en soortgelyke studies beklemtoon dat outonomie voordelig is in verskillende werks- en kulturele omgewings en dat dit die basis vorm van bestuurs- en praktiese funksionering in werksomgewings (Ryan & Deci, 2017).

In teenstelling hiermee, kan oormatige druk en 'n gebrek aan ondersteuning van bestuurders lei tot laer outonomie en swakker aanpassing in die werksomgewing (Ryan & Deci, 2017). In 'n studie waarby meer as agt honderd onderwysers betrokke was, het Fernet et al. (2012) bevind dat onderwysers wat groter druk by die skool ervaar tekens getoon het van verlaagde outonome motivering wat weer gelei het tot emosionele uitputting. In 'n daaropvolgende verruiming van hierdie studies het Trépanier et al. (2013b) die effek van sielkundige viktimisasie, byvoorbeeld wanneer daar op 'n mens geskree word of wanneer daar aggressief deur bestuurders gemoniteer word, onder verpleegsters ondersoek. Daar is bevind dat die verpleegsters wat blootgestel is aan sulke gedrag minder outonoom opgetree het en meer gekontroleerde-gemotiveerde gedrag getoon het (Trépanier et al., 2013b). In 'n verwante studie is daar bevind dat boelie-gedrag in die werksituasie gelei het tot groter uitbranding en laer betrokkenheid van werknemers (Trépanier et al., 2013a). Die belangrikheid van hierdie bevindings is dat hulle beklemtoon hoe krities belangrik dit is vir bestuurders om ondersteunend te wees ten opsigte van werknemers se outonome

motivering in hoë-druk omgewings (Ryan & Deci, 2017). Dit beklemtoon ook dat bestuurders nie neerhalend of afbrekend moet optree teenoor werknemers nie (Ryan & Deci, 2017).

Hierdie navorsing en bevindinge het 'n aansienlike implikasies vir skoolhoofde rondom die hantering en motivering van onderwysers. Die afleiding kan gemaak word dat skoolhoofde wat onderwysers sielkundig afbreek, nie ondersteun nie en aggresiewe kontroles toepas, geneig is om onderwysers emosioneel uit te put en te ontnem van outonome motivering en algemene welstand.

2.11 Die rol van die skoolhoof se leierskapstyl in die outonome motivering van onderwysers

In die afdeling hierbo wat fokus op die toepassing van die SDT in die onderwys is daar verwys na die invloed van kontekstuele faktore op outonome motivering. Daar is ook verwys na die skoolhoof se rol met betrekking tot die skepping van 'n kultuur wat bevorderlik is vir outonome motivering van onderwysers. Daar is studies geloods om die kontekstele faktore wat onderwysers se outonome motivering bevorder, te ondersoek. Hierdie studies het volgens Roth (2014) dikwels gefokus op die skoolhoof se leierskapstyl. Oor die afgelope drie dekades het daar volgens Roth (2014) 'n prominente leierskapsmodel ontwikkel. Ten opsigte van hierdie model het Bass en Avolio (1994) die onderskeid getref tussen transformerende en transaksionele leierskapstyle. Eersgenoemde word gesien as die outonoom-ondersteunende leierskapstyl (Gagné & Deci, 2005; Sheldon et al., 2003). In teenstelling hiermee word die transaksionele leierskapstyl gesien as kontrolerend, terwyl dit werknemers se self-determinasie belemmer (Gagné & Deci, 2005; Sheldon et al., 2003). Transaksionele leiers plaas volgens Roth (2014) klem op ekstrasieke belonings en daar is streng monitering en kontrole van werksaktiwiteite. Gevolglik ervaar werknemers 'n sterk gevoel dat hulle gedwing word om op 'n sekere maniere op te tree (Roth, 2014). In die geval van transaksionele leierskap is daar dus weining sprake van self-determinasie en outonome motivering.

Eyal en Roth (2011) het empiriese data ingesamel in 'n studie waarby 122 onderwysers betrek is om bogenoemde leierskapstyle te ondersoek. Die ondersoek het bevind dat transformerende leierskap positief korreleer met outonome motivering en dat daar 'n negatiewe korrelasie is tussen transaksionele leierskap en outonome motivering (Roth, 2014). Die afleiding kan volgens Roth (2014) gemaak word dat skoolhoofde se leierskapstyl 'n uiters belangrike rol speel in die soort motivering van onderwysers en, daarmee gepaardgaande, weer eens hulle welstand.

2.12 Die skoolhoof as Transformerende leier in die outonome motivering van onderwysers

Hetland et al. (2011) het bevind dat transformerende leierskap wel werknemers se basiese behoeftebevrediging bevorder. Transformerende leierskap het dan gevolglik ook werknemers se outonome motivering om te werk bevorder (Conchie, 2013; Graves et al., 2013; Wang & Gagné, 2013). Studies het ook getoon dat transformerende leierskap se verhouding tot werksbetrokkenheid, toewyding tot werk en werksbevrediging bemiddel word deur die bevrediging van grondliggende sielkundige behoeftes (Gözükara & Simsek, 2015; Kovjanic et al., 2012). Bono en Judge (2003) het bevind dat die werknemers van transformerende leiers meer toegewyd was aan die organisasie. Hierdie werknemers was ook meer geneig om outonome werksdoelwitte aan te pak en hulle het groter werksbevrediging getoon (Bono & Judge, 2003). Trépanier et al. (2012) het aangetoon dat transformerende leiers self 'n behoefte het aan bevrediging van hulle grondliggende behoeftes en dat die leiers wat wel daarin slaag om hulle behoeftes te bevredig geneig is tot 'n transformerende benadering.

Hierdie gegewe is vir die skoolhoof van belang rondom sy of haar uiteindelijke leierskapstyl en die bestuur van onderwysers. Die aanduidings is daar dat 'n transformerende styl baie meer bevorderlik is vir die ondersteuning van die outonome motivering van onderwysers. Alhoewel die skoolhoof se rol en invloed (soos reeds aangedui is) grootliks ekstrasiek is, kan die transformerende leierskapstyl 'n wesenlike invloed hê op onderwysers se motivering. Verder kan daar ook afgelei word dat die skoolhoof met 'n transformerende leierskapstyl self 'n groot rol in sy of haar eie ontwikkeling kan speel. As die skoolhoof bewus is van sy of haar grondliggende sielkundige behoeftes en hoe om hulle te bevredig, kan dit die skoolhoof se transformerende styl en aanslag verder bevorder.

Eyal en Roth (2011) noem dat 'n oorsig oor studies van transformerende leierskap bevind het dat dit onder sekere omstandighede die grootste invloed op onderwysers se motivering gehad het. As die skoolhoof 'n duidelike visie ontwikkel het, die skool se doelwitte duidelik gestel word en die onderwysers gesamentlik inkoop op gewenste uitkomst, het transformerende leierskap 'n wesenlike invloed gehad op onderwysers se motivering (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood, 1994; Leithwood et al., 1999a; Leithwood et al., 1999b; Leithwood & Steinbach, 1991). Studies oor die omvang van transformerende leierskap, insluitende visie, intellektuele stimulering en inagneming van die individu het bevind dat hierdie soort leierskap 'n direkte invloed het op die mate van onderwysers se motivering (Geijsel et al., 2003; Leithwood & Jantzi, 2005).

Onder hierdie eienskappe is die skep van visie volgens navorsers heel moontlik die aspek van transformerende leierskap wat die grootste potensiaal het om onderwysers se motivering te beïnvloed (Eyal & Roth, 2011). Hierdie ontwikkeling van 'n visie het potensiaal, aangesien dit persoonlike doelwitte vir 'n onderwysers skep sowel as 'n begeerte om verandering in die toekoms te wil hê (Eyal & Roth, 2011). Hierdie visie moet volgens Geijsel et al. (2003) baie duidelik wees en kort- sowel as langtermyn doelwitte insluit. Barnett en McCormick (2003) brei hierop uit deur te noem dat die onderwysers deur middel van hierdie duidelike visie gemotiveer en geïnspireer moet word om hulle eie belange op te offer tot voordeel van die skool. Dit is ook belangrik dat hierdie visie 'n weerspieëling moet wees van die behoeftes en belange van die breër skoolgemeenskap en dit moet realisties wees (Barnett & McCormick, 2003).

Die in agneming van die individu sluit volgens Geijsel et al. (2003) in dat die leier (skoolhoof) onderwysers ondersteun rondom hulle persoonlike en professionele ontwikkeling. Daar is bevind dat hierdie in agneming van die onderwyser 'n ervaring van bevoegdheid en selfdoeltreffendheid en gevolglik motivering bevorder het (Geijsel et al., 2003). Intellektuele stimulasie word deur Yukl (1999) omskryf as die aanmoediging van onderwysers om tradisionele oortuiginge te bevraagteken en om anders te kyk na probleme in 'n poging om innoverende oplossings hiervoor te genereer. As onderwysers intellektueel deur hulle transformerende leier gestimuleer word, het studies van Geijsel et al. (2003) bevind, sal dit onderwysers beskerm teen negatiewe oortuiginge ten opsigte van verandering en hulle motiveer om hierdie veranderinge meer geredelik te aanvaar. Dit wil dus voorkom asof transformerende leierskap onderwysers kan motiveer om 'n gesamentlike visie te implimenteer en hulle ondersteun ten opsigte van hulle behoefte aan outonomie deur middel van die aanmoediging van individuele strewes en die voorsiening van koers gebaseer op hulle behoeftes (Barnett & McCormick, 2003).

2.13 Opsomming

In hierdie hoofstuk is die aard van outonome motivering van laerskoolonderwysers en die rol van die skoolhoof in die bevordering daarvan bespreek. Eerstens was daar 'n bespreking van die belangrike konsepte van motivering, skoolleierskap, intrinsieke motivering en ekstrasieke motivering. Tweedens is daar aandag bestee aan twee motiveringsteorieë wat agtergrond en ondersteuning bied vir hierdie belangrike elemente. Die twee motiveringsteorieë wat bespreek is, was Herzberg se twee-faktor teorie en die verwagting-waarde teorie. Die SDT, wat die basis en teoretiese raamwerk van die studie vorm en bou op die voorgenoemde teorieë, is derdens bespreek. Vanuit hierdie bespreking het daar 'n kort verduideliking gespruit van die ses mini-teorieë waaruit die SDT saamgestel is. Vierdens is die belangrike konsep van outonome motivering in die SDT verduidelik. Een van die mini-teorieë van die SDT is dié van organismiese

integrasie. Hierdie teorie is verder verduidelik, aangesien dit fokus op ekstrinsieke motivering en hoe dit geïnternaliseer kan word, terwyl laasgenoemde van kardinale belang is in die skoolkonteks. Vanuit hierdie bespreking het die verduideliking van die belangrike konsep van internalisering in die SDT gevolg wat, op sy beurt, gevolg is met 'n verduideliking van die toepassing van SDT in die onderwys. Met die oog op hierdie gedeelte is daar 'n bespreking van prosesse wat 'n invloed kan hê op onderwysers se outonome motivering aangebied. Die hoofstuk is afgesluit met 'n bespreking van die rol van die skoolleier wanneer dit by motivering kom. Met betrekking tot hierdie gedeelte is die rol van die skoolhoof in die outonome motivering van onderwysers bespreek en daar is ook aandag bestee aan die rol van die skoolhoof se leierskapstyl rondom die outonome motivering van onderwysers. Laastens is daar 'n bespreking gegee van die skoolhoof as transformerende leier wanneer dit gaan oor die outonome motivering van onderwysers. In die volgende hoofstuk word aandag gegee aan die navorsingsontwerp en metodologie van die studie.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE

3.1 Inleiding

In Hoofstuk 2 is die aard van outonome motivering van laerskoolonderwysers en die skoolhoof se rol in die bevordering daarvan bespreek. Die doel van die huidige hoofstuk is om die navorsingsontwerp en die navorsingsmetodologie wat in die navorsing gevolg is, te verduidelik. In die eerste plek word die navorsingsparadigma onder die loep geneem. Daarna word die navorsingsontwerp, populasie en steekproef, metode van data-insameling en metode van data-analise bespreek. Die hoofstuk word afgesluit met 'n verduideliking van die vertrouenswaardigheid en etiese oorwegings van die studie.

Kwalitatiewe navorsing is as die metodologie deur die navorser gekies in 'n poging om beskrywende data binne 'n bepaalde konteks in te samel. Die uiteindelijke doel is om meer begrip te kry van sekere kontekste en dit wat onderliggend is aan onderwysers en skoolhoofde se gedrag. Gevolglik is daar gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude met skoolhoofde en twee onderwysers van dieselfde skool by hulle skool.

3.2 Navorsingsparadigma

Die kwalitatiewe navorsing is vanuit 'n interpretivistiese paradigma benader. Volgens Nieuwenhuis (2010) is die uiteindelijke doel van interpretivistiese navorsing om 'n perspektief te gee van 'n situasie en om die situasie te analiseer deur middel van studie om insig te bied oor die manier waarop 'n spesifieke groep mense sin maak van hulle situasie of die fenomene waarmee hulle te doen het. In die geval van hierdie studie was hierdie fokus geplaas op die belewenis van laerskoolonderwysers en skoolhoofde in terme van hulle outonome motivering en die rol wat die skoolhoof speel in die bevordering daarvan. Die interpretivistiese navorsing begin met die aanname dat toegang tot die realiteit slegs moontlik is deur middel van sosiale konstrakte soos taal, bewustheid en gedeelde bedoelings (Nieuwenhuis, 2010). Merriam en Tisdell (2016) verwys ook daarna dat interpretivistiese navorsing aanneem dat die werklikheid deur sosiale konstruksies gevorm word. Daar is gevolglik nie een enkele waarneembare realiteit nie. Nieuwenhuis (2010) noem hierbenewens dat interpretivistiese studies oor die algemeen poog om begrip te bekom van 'n fenomeen deur middel van die betekenis wat mense daaraan toewys. Die interpretivistiese benadering het die navorser in hierdie studie toegelaat om die fenomeen van outonome motivering van laerskoolonderwyser en die skoolhoof se rol in die bevordering daarvan te ondersoek en dit te interpreteer deur middel van die persepsies en ervaringe van die deelnemers. Die hoofdoel van hierdie benadering was vir die navorser om insig en diepgaande inligting te

verkry rakende die onderwerp van studie en om die subjektiewe belewenis en bedoelings wat agter die sosiale optrede lê, te verduidelik. In hierdie opsig is die gebruik van onderhoude as 'n metode van data-insameling ook gepas. Die navorser kon dus deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude toegang kry tot die leefwêreld van die laerskoolonderwysers en die skoolhoofde. Sodoende kon die navorser inligting insamel oor hoe die onderwysers en skoolhoofde outonome motivering verstaan en wat die rol van die skoolhoof in die bevordering daarvan is. Creswell (2014) verwys daarna dat interpretivisme fokus op 'n wêreldsiening deur middel waarvan individue probeer om die wêreld waarin hulle leef en werk te verstaan, en dat hulle subjektiewe betekenis ontwikkel van hulle ondervindinge. Dit is dan juis hierdie verskillende, subjektiewe en komplekse sienings van die deelnemers wat die navorser van hierdie studie waargeneem en ondersoek het.

3.3 Navorsingsbenadering en Navorsingsontwerp

Die navorser het gebruik gemaak van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering vir die doeleinde van hierdie studie. Kwalitatiewe navorsing word dikwels beskryf as navorsing wat poog om ryk beskrywende data met betrekking tot 'n spesifieke fenomeen of konteks in te samel met die oog daarop om groter begrip te kry van wat bestudeer word (Nieuwenhuis, 2010). Die navorser het in hierdie studie ryk, beskrywende data rakende outonome motivering van onderwysers asook skoolhoofde en hulle rol in die bevordering van outonome motivering ingesamel. As 'n benadering is kwalitatiewe navorsing gemoeid met 'n begrip van die prosesse en die sosiale en kulturele kontekste wat onderliggend is aan verskeie gedragspatrone, en dit is meestal gefokus op die "hoekom" vrae van navorsing (Nieuwenhuis, 2010). Kwalitatiewe navorsing word deur Denzin en Lincoln (2013) gedefinieer as 'n geleë aktiwiteit wat die waarnemer in die wêreld plaas. Die navorser wil deur middel van hierdie studie verstaan wat die rol van die skoolhoof met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers is. In hierdie studie het dit beteken dat die navorser verskeie skole moet besoek om die deelnemers te ontmoet. Denzin en Lincoln (2013) noem dat kwalitatiewe navorsers aspekte in hulle natuurlike omgewing bestudeer, terwyl daar gepoog word om sin te maak, of fenomene te interpreteer, in terme van die betekenis wat mense daaraan gee.

Hierdie studie het 'n fenomenologiese navorsingsontwerp gevolg. Volgens Patton (2015) is fenomenologiese navorsing gebaseer op die aanname dat daar 'n essensie met betrekking tot gedeelde ervarings is. Hierdie essensie is die kernbetekenis wat gemeenskaplik verstaan word deur middel van 'n fenomeen wat algemeen ervaar word (Patton, 2015). Patton (2015) brei hierop uit deur te noem dat verskillende mense se ervarings gegroepeer, geanaliseer en vergelyk word om die essensie van die fenomeen te identifiseer. Fenomenologie as 'n strategie van ondersoek

het die navorser met betrekking tot hierdie studie gehelp om te verstaan hoe skoolhoofde en onderwysers outonome motivering ervaar. Gevolglik het dit sin gemaak dat die navorser onderhoude met die deelnemers op 'n semi-gestruktureerde wyse, binne in hulle eie skoolopset, hou. Sodoende kon die skoolhoofde en onderwysers se persepsies van outonome motivering met betrekking tot hulle spesifieke omgewing ondersoek word.

3.4 Populasie en steekproef

Die studie is gedoen in die Kaapse Wynlanddistrik van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD). Die Kaapse Wynlanddistrik bestaan uit tien kringe. In hierdie distrik is kring agt die afgelope paar jaar een van die beste presterende kringe in die WKOD. In hierdie kring is daar 'n kombinasie van voormalige model-C skole en voorheen-benadeelde skole. Die aanname van die navorser is dat daar goeie praktyke ten opsigte van onderwyser motivering en effektiewe leierskap in hierdie skole moet plaasvind om volhoubare prestasie te verseker. Gevolglik is hierdie skole gekies met die skoolhoof en twee onderwysers uit elke skool as deelnemers om die ervaring van oënskynlike beste praktyk te ondersoek.

Volgens Nieuwenhuis (2010) is 'n steekproef die proses wat gebruik word met betrekking tot die keuse van die deelnemers aan 'n studie. Die navorser het op 'n doelgerigte manier 'n steekproef gedoen deur vier skole in die Kaapse Wynland Distrik van die WKOD te selekteer. Die spesifieke doel is om die skoolhoof se rol met betrekking tot die outonome motivering van laerskoolonderwysers te ondersoek. Die teikengroep vir hierdie studie is dus laerskole. Volgens Patton (2015) is doelgerigte steekproefneming gebaseer op die aanname dat die navorser wil ontdek, verstaan en insig wil verkry, en gevolglik 'n steekproef maak waaruit die meeste geleer kan word. Patton (2015) redeneer dat die logika en voordeel van doelgerigte steekproefneming verkry word uit die beklemtoning van 'n diepgaande begrip van spesifieke gevalle wat inligtingryk is. Volgens LeCompte en Schensul (2010) moet daar 'n kriteria-gebaseerde seleksie gedoen word waar die navorser eers moet besluit watter eienskappe belangrik is vir die studie en op grond daarvan deelnemers vind wat voldoen aan die kriteria. In die geval van hierdie studie is vier skole geselekteer (twee voormalige Model-C skole en twee voorheen-benadeelde skole). Dan is die skoolhoof en twee onderwysers uit elke skool geselekteer. Daar is met ander woorde twee steekproewe gedoen. In die eerste plek is die skole geselekteer. Die kriteria vir die seleksie van die skole was dat hulle op akademiese gebied 'n bo-gemiddelde slaagsyfer moet handhaaf. Die betrokke distrik se kringkantoor is geskakel vir inligting en hulp met betrekking tot die seleksie van die vier skole. Die geselekteerde skole is laerskole. In die tweede plek is die deelnemers geselekteer. Die vier skole se skoolhoofde is geselekteer as deelnemers. Die kriteria vir die seleksie van die onderwysers was dat dit verkieslik een persoon uit die grondslagfase moet wees

en een persoon uit die intermediêre-/ senior-fase. Die een onderwyser moet ten minste sewe jaar ondervinding van die onderwys hê en die ander moet meer as vyftien jaar ondervinding daarvan hê. Daar is in totaal twaalf onderhoude met die geselekteerde deelnemers gevoer.

3.5 Metode van data-insameling

Die navorser het semi-gestruktureerde onderhoude met betrekking tot hierdie studie gebruik as 'n metode van data-insameling. Kwalitatiewe data kan bestaan uit die direkte aanhalings van mense oor hulle ondervindinge, opinies, gevoelens en die kennis wat deur middel van onderhoude bekom is (Patton, 2015). Nieuwenhuis (2010) beskryf 'n onderhoud as 'n tweerigting gesprek waar die ondervraer vrae stel aan die deelnemer om data in te samel en so meer te leer oor die deelnemer se idees, oortuiginge, sienings, opinies en gedrag. 'n Onderhoud word ook deur Brinkmann en Kvale (2015) beskryf as 'n gesprek met 'n struktuur en 'n spesifieke doel. Die doel van kwalitatiewe onderhoude is om die wêreld te sien deur die oë van die deelnemer om sodoende ryk, beskrywende data in te samel wat sal help om begrip te verleen aan die deelnemer se samestelling van kennis en sosiale realiteit (Nieuwenhuis, 2010).

Die soort kwalitatiewe onderhoud wat in hierdie studie gebruik is, was semi-gestruktureerd. Volgens Merriam en Tisdell (2016) word die semi-gestruktureerde onderhoud so opgestel dat daar 'n stel vooropgestelde vrae of sake is wat ondersoek moet word, maar dat dié formaat die navorser toelaat om te reageer op die situasie en die wêreldsiening van die respondent wat te voorskyn kom en te reageer op nuwe idees oor die tema. Met ander woorde, die navorser moet aandag gee aan die deelnemer se terugvoering en reaksie sodat die navorser nuwe moontlikhede van navraag kan identifiseer wat direk verband hou met die fenomeen wat bestudeer word en wat dan verder ondersoek kan word. Gevolglik is daar individuele semi-gestruktureerde onderhoude met die skoolhoof en twee onderwysers gevoer met betrekking tot elke geselekteerde skool oor hulle belewenis van outonome motivering en hulle persepsie van die skoolhoof se rol ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers.

Die navorser het gebruik gemaak van 'n onderhoudskedule. Volgens McLeod (2014) is 'n onderhoudskedule 'n stel vooraf-geformuleerde vrae wat opgestel is om die ondervraer te lei tydens die onderhoud. Dieselfde vrae is in dieselfde volgorde aan alle deelnemers gevra.

Aangesien die navorser tydens hierdie studie gebruik gemaak het van semi-gestruktureerde vrae het die skedule gedien as 'n riglyn, maar die vrae was oop-eindigend, wat die ondervraer toegelaat het om te kan aanpas na aanleiding van die deelnemer se reaksie, en dit het die geleentheid gebied om dieper ondersoek in te stel op grond van die reaksies van die deelnemers (sien McLeod, 2014). Volgens Nieuwenhuis (2010) kan die doel en instruksies van die onderhoud

ook ingesluit word by die onderhoudskedule (sien Bylae A vir die onderhoudskedule). Die navorser het veldnotas in 'n joernaal neergeskryf tydens die onderhoude. Die onderhoude is ook opgeneem op die stemopnemer van 'n selfoon.

3.6 Metode van data-analise

Kwalitatiewe data-analise is die proses wat sin maak uit en betekenis gee aan die data wat ingesamel is en dit behels konsolidering, vermindering en die interpretasie van dit wat mense gesê en die navorser waargeneem het (Merriam & Tisdell, 2016). Volgens Nieuwenhuis (2010) word dit optimaal bereik deur middel van 'n induktiewe analise van kwalitatiewe data, waar die kerndoel is om navorsingsbevindinge toe te laat om na vore te kom vanuit die gereelde, dominante of insiggewende temas wat inherent was aan die rou data en sonder die beperkinge van 'n meer gestruktureerde teoretiese oriëntasie. Wanneer kwalitatiewe data geanaliseer word, word analise en interpretasie vervleg en dikwels geïntegreer met die data-insamelingsproses (Leedy & Ormrod, 2013).

Aangesien die navorser gebruik gemaak het van semi-gestruktureerde onderhoude as metode van data-insameling, is daar van inhoudsanalise as metode van data-analise gebruik gemaak. Inhoudsanalise is 'n sistematiese benadering tot kwalitatiewe data-analise wat opsomming van die boodskap se inhoud behels (Neuendorf, 2002). Volgens Nieuwenhuis (2010) is inhoudsanalise 'n proses waar daar vanuit verskillende hoeke na rou data gekyk word om sekere sleutels in die teks te identifiseer wat die navorser sal help om die rou data te interpreteer en verstaan. Daar is met ander woorde gesoek na ooreenkomste en verskille met betrekking tot die data wat ingesamel is deur middel van die onderhoude om die teorie te bevestig of weerlê.

Volgens Nieuwenhuis (2010) bestaan inhoudsanalise uit die volgende stappe: die eerste behels die beskrywing van die populasie van die steekproef en die deelnemers. Daarna organiseer die navorser die data, waarna dit getranskribeer word as teks. Nadat die data as teks gesorteer en vasgelê is, raak die navorser vertrou daarmee, wat behels het dat hy of sy die data oor en oor lees en dan indrukke daarvan neerskryf in 'n refleksiejoernaal. Nadat die data gestoor is en kopieë daarvan gemaak is, word dit gekodeer. Kodering behels die noukeurige deurlees van die getranskribeerde data en verdeling in betekenisvolle analitiese eenhede. Kodering word deur Nieuwenhuis (2010) gedefinieer as die merk van segmente van data met simbole, beskrywende woorde of unieke identifiseerbare name. Hierdie stappe is tydens hierdie studie gevolg, en daar is van oop kodering gebruik gemaak wat die navorser in staat gestel het om vinnig teks en data uit te haal wat geassosieer word met 'n tematiese idee, sodat die gesorteerde gedeeltes as 'n geheel ondersoek kan word en daar ook vergelykings gemaak kan word. Nieuwenhuis (2010)

beveel ook aan dat die navorser 'n meesterlys van die kodes wat ontwikkel is en gebruik word, byhou (sien Bylae B vir 'n uittreksel as voorbeeld van data-analise).

3.7 Vertrouenswaardigheid

Levitt et al. (2016) beskryf vertrouenswaardigheid as 'n term wat gebruik word met betrekking tot alle kwalitatiewe tradisies en kennisleer as aanduiding van die evaluering van die betroubaarheid van navorsing en of die aannames wat gemaak is, geloofwaardig is. Die term vertrouenswaardigheid beskryf die mate waarin navorsers oortuig is dat 'n navorsingstudie wel insiggewende ervarings en prosesse vasvang (Levitt et al., 2016). Levitt et al. (2016) gebruik die term "integriteit" om die metodologiese basis van hierdie oortuiging te spesifiseer. Integriteit word bewerkstellig as die navorsingsontwerp en-prosedures die navorsingsdoelwitte ondersteun en ook die navorser se benadering tot die ondersoek respekteer en aangepas word rondom die fundamentele karaktereenskappe van die onderwerp (Levitt et al., 2016). Volgens Levitt et al. (2016) word integriteit bereik deur middel van twee kernprosesse: die eerste is die getrouheid aan die onderwerp, wat deur hulle omskryf word as 'n intieme verbintenis wat navorsers verkry met die fenomeen wat bestudeer word. Die tweede is die gebruikswaarde met betrekking tot die bereiking van doelwitte en dit verwys na die effektiwiteit van die navorsingsontwerp en metodes en die sinergie wat die navorsing kenmerk ten opsigte van die bereiking van doelwitte asook die beantwoording van vrae (Levitt et al., 2016). Die volgende riglyne en prosesse is gebruik om vertrouenswaardigheid te verhoog in ooreenstemming met Nieuwenhuis (2010):

- Die navorser het gebruik gemaak van 'n onderhoudskedule en 'n stemopnemer.
- Daar is van verskillende deelnemers in die skoolopset gebruik gemaak as data-bronne.
- Die rou data is geverifieer deur transkripsies en veldnotas aan die deelnemers voor te lê, sodat hulle dit kon verifieer en feitelike foute kan korrigeer. Die deelnemers kon ook verifieer of die navorsers se interpretasie van wat gesê is, korrek was.
- Die navorser het 'n joernaal bygehou van besluite wat tydens die navorsingsproses geneem is, veral rondom die data-insameling en analiseprosesse.
- Daar is van verskeie kodes met betrekking tot die kodering van data gebruik gemaak en daar is gelet op die konsekwente toepassing van kodes.
- Die navorser het van ander rolspelers gebruik maak om kommentaar oor die verslag van die navorsing te lewer nadat hulle dit bestudeer het. Deelnemers, deskundiges en

buitestaanders het geleentheid gekry om aanvanklike dokumente tot en met data-interpretasies en bevindinge te verifieer.

- Die navorser het die konteks van die studie aan deelnemers vooraf verduidelik en self gepoog om nie te veralgemeen nie, aangesien 'n kwalitatiewe benadering poog om begrip te verleen aan die deelnemer se perspektief.
- Laastens is die beperkinge van die navorsing vooraf deurgegee, sodat die leser beter sou kan verstaan hoe die navorser by die gevolgtrekkings uitgekom het.

3.8 Etiese oorwegings

Die navorser het begin deur etiese goedkeuring by die etiekkomitee van die Noord-Wes Universiteit te verkry. Merriam en Tisdell (2016) noem dat werklike etiese praktyk gegrond is op die navorser se eie waardes en etiek. Volgens Tracy (2013) kan etiese kwessies bestaan ten opsigte van prosedures soos riglyne wat voorgeskryf word deur 'n organisasie se etiekkomitee of die konteks van die navorsing. Tracy (2013) verwys ook na 'n verhoudingsetiek, waar die navorser bewus is van sy of haar rol en die impak daarvan op verhoudings en om deelnemers te hanteer as heel mense in plaas van slegs objekte waaruit 'n goeie storie geforseer word. 'n Essensiële etiese aspek is die kwessie van vertroulikheid van die uitslae en bevindings van die navorsing en die beskerming van die deelnemers se identiteit (Nieuwenhuis, 2010). Volgens Nieuwenhuis (2010) kan dit toestemmingsbriewe en die verkryging van toestemming om onderhoude te voer insluit.

Die navorser het heel eerste skriftelike toestemming verkry van die volgende instansies:

- Die Etiekkomitee van die Noord-Wes Universiteit se fakulteit van Opvoedkunde. Sien bylae C.
- Die Wes-Kaapse onderwysdepartement, veral die betrokke kringkantoor, kring agt, van die Kaapse Wynland Streek waarbinne die geselekteerde skole val. Sien bylae D.
- Die beheerliggaamvoorsitters van die geselekteerde skole. Sien bylae E.
- Die skoolhoofde van die geselekteerde skole. Sien bylae F.
- Die onderwysers van die geselekteerde skole het ingeligte toestemming gegee. Sien bylae G.

Ten opsigte van die onderhoudsproses was die volgende etiese oorwegings van toepassing:

- Daar is 'n brief aan al die deelnemers gestuur waarin hulle ingeligte toestemming gegee het om deel te wees van die projek. Die deelnemers is deur middel van 'n onafhanklike persoon genader, waarna die navorser die bogenoemde brief per e-pos aan hulle gestuur het.
- Die deelnemers was ingelig dat hulle deelname vrywillig sou wees.
- Die deelnemers is voor die tyd ingelig oor die doel en aard van die navorsing, asook die prosedures wat gevolg sou word, en dat hul ter enige tyd gedurende die navorsing sou kon onttrek indien hul dit so sou verkies. Daar is ook duidelik aan die deelnemers gekommunikeer dat dit nie vir hulle nodig sou wees om redes te verskaf as hulle sou wou onttrek aan die studie nie en dat dit nie teen hulle gehou sou word nie.
- Die deelnemers se identiteit en privaatheid is en word ten alle tye beskerm.
- Die data wat ingesamel is, is en word vertroulik hanteer en veilig bewaar. Dit gaan vir 'n periode van vyf jaar gestoor word met die afloop van die projek. Toegang tot die data word beveilig deur gebruik te maak van 'n wagwoord op die rekenaar waar die data gestoor word.
- Die deelnemers het ook die geleentheid gekry om die data en bevindinge te bestudeer.

3.9 Opsomming

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp en metodologie van die studie bespreek. Die navorser het 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gevolg wat vanuit 'n interpretivistiese paradigma benader is. Daar is gebruik gemaak van 'n doelgerigte steekproef om die skole en deelnemers te identifiseer. Die metode van data-insameling was die semi-gestruktureerde onderhoud. Nadat hierdie onderhoude getranskribeer is, is daar van inhoudsanalise as metode van data-analise gebruik gemaak. Die vertrouenswaardigheid van die studie is vervolgens verduidelik en riglyne en prosesse wat gebruik is om vertrouenswaardigheid te verhoog, is deurgegee. Laastens is die hoofstuk afgesluit met 'n verduideliking van die etiese oorwegings wat in ag geneem is en wat van toepassing was met betrekking tot die studie. In die volgende hoofstuk word die analise en resultate van die data wat ingesamel is deur die navorser voorgelê.

HOOFSTUK 4

DATA-ANALISE EN BESPREKING VAN RESULTATE

4.1 Inleiding

In Hoofstuk 3 is die navorsingsontwerp en metodologie van die studie verduidelik en bespreek na aanleiding van die navorsingsvrae soos hulle uiteengesit is in Hoofstuk 1. In hierdie hoofstuk word die analise en resultate van die data wat ingesamel is deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude, deur die navorser voorgelê. Die data het temas gegenereer wat deur die navorser geïdentifiseer is. Hierdie temas word vervolgens voorgehou as antwoorde op die gestelde navorsingsvrae.

4.2 Proses van data-analise

Die doel van hierdie studie was om insig te kry oor die belewenis en persepsie van onderwysers en skoolhoofde in laerskole rondom die skoolhoof se rol ten opsigte van die bevordering van die outonome motivering van onderwysers. Die navorsingsvrae is saamgestel om die aard van outonome motivering en die faktore wat daarin 'n rol speel, te ondersoek. Sleutelaspekte is die skoolhoof en onderwysers se persepsie van die skoolhoof se rol. Die data is ingesamel deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers en skoolhoofde. Hierdie onderhoude as die metode waarmee data ingesamel is en die uiteindelijke analise daarvan het 'n aantal stappe ingesluit. Elk hiervan word vervolgens kortliks belig.

Heel eerste is daar 'n beskrywing van die deelnemers gemaak. Die onderhoude is opgeneem met 'n stemopnemer van die navorser se selfoon. Hierdie opnames is daarna woord vir woord getranskribeer. Tydens die onderhoude is daar ook notas geneem in 'n joernaal. Nadat al die onderhoude getranskribeer is, het die navorser dit oor en oor gelees en indrukke, veral ten opsigte van ooreenkomste en verskille, neergeskryf. Daarna het die navorser die data gekodeer. Die kodering het behels dat die transkripsies van die onderhoude deurgelees is en dan in analitiese eenhede verdeel is. Hierdie segmente of eenhede is gemerk met beskrywende woorde en unieke identifiseerbare temas. Laastens is daar assosiasies met tematiese idees gemaak.

Daar word onderskeid getref tussen die deelnemers op die volgende manier met betrekking tot die doeleinde van bespreking in Hoofstuk 4, soos dit gereflekteer word in Tabel 4.1. hieronder:

Tabel 4. 1 Opsomming van deelnemers

IF – O1	Intermediêre fase onderwyser – vroulik Meer as twintig jaar ondervinding	Mediumgrootte laerskool vir seuns en dogters in welvarende area
GF – O2	Grondslagfase departementshoof – vroulik Meer as dertig jaar ondervinding	Mediumgrootte laerskool vir seuns en dogters in welvarende area
SH 1 – O3	Skoolhoof – manlik Meer as twintig jaar ondervinding in onderwys Skoolhoof vir vyf jaar en nuut aangestel by huidige skool	Mediumgrootte laerskool vir seuns en dogters in welvarende area
GF – O4	Grondslagfase onderwyser – vroulik Meer as twintig jaar ondervinding	Mediumgrootte laerskool vir seuns in welvarende area
IT – O5	Inligtingstegnologie onderwyser en bestuurder van rekenaarsentrum – vroulik Meer as dertig jaar ondervinding	Mediumgrootte laerskool vir seuns in welvarende area
SH 2 – O6	Skoolhoof – manlik Meer as twintig jaar ondervinding in onderwys Skoolhoof vir 10 jaar by huidige skool	Mediumgrootte laerskool vir seuns in welvarende area
GF – O7	Intermediêrefase departementshoof – vroulik Meer as twintig jaar ondervinding	Mediumgrootte laerskool vir seuns en dogters in hulpbehoewende area
LO – O8	Leerondersteuningonderwyser – vroulik Sewe jaar ondervinding	Mediumgrootte laerskool vir seuns en dogters in hulpbehoewende area
SH 3 – O9	Skoolhoof – manlik Meer as dertig jaar ondervinding in die onderwys Skoolhoof vir vyf jaar by huidige skool	Mediumgrootte laerskool vir seuns en dogters in hulpbehoewende area
GF – O10	Grondslagfase departementshoof – vroulik Meer as twintig jaar ondervinding in die onderwys	Mediumgrootte laerskool vir seuns en dogters in hulpbehoewende area

IF/SF – O11	Intermediêre- en seniorfase onderwyser - manlik Deel van bestuursplan van skool Sewe jaar ondervinding	Mediumgrootte laerskool vir seuns en dogters in hulpbehoewende area
SH 4 – O12	Skoolhoof – manlik Meer as veertig jaar ondervinding in die onderwys Skoolhoof vir meer as tien jaar by huidige skool	Mediumgrootte laerskool vir seuns en dogters in hulpbehoewende area

Die resultate van die data-analise en hoe dit verband hou met relevante bestaande literatuur, asook hoe dit verband hou met die navorsingsvrae, word vervolgens kortliks voorgehou.

4.3 Bespreking van geïdentifiseerde temas

Die volgende navorsingsdoelwitte het die analise van data in hoofstuk 4 gerig:

- Om te bepaal wat die skoolhoofde se persepsie is van hulle rol ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers.
- Om te bepaal wat onderwysers in 'n laerskool se belewenis is van die rol van die skoolhoof ten opsigte van hulle outonome motivering.

Die temas en kategorieë wat gegenereer is deur middel van die data-analise oor skoolhoofde se terugvoer van hulle belewenis van hulle rol rondom die outonome motivering word saamgevat in tabel 4.2 hieronder:

Tabel 4. 2 Uiteensetting van temas en kategorieë van skoolhoofde se persepsies

Navorsingsvrae	Skoolhoofde se persepsie van hulle rol in die outonome motivering van onderwysers
Tema 1 Kategorieë	Ideale beïnvloeder • Voorbeeld en modeleerder van gedrag • Visionêre strategie en rasionaal van skool • Skep van struktuur • Skep van kultuur • Tree op volgens skool se waardes

	• Toeken van verantwoordelikhede en pligte
Tema 2 Kategorieë	Intellektuele aanspoorder • Fasiliteer geleenthede tot groei • Fasiliteer kreatiewe denke • Daag uit om krities te dink • Geleentheid vir eie keuse en inisiatief
Tema 3 Kategorieë	Versorger • Omgee en ondersteun • Inagneming van individu • Toeganklike oopdeur verhouding
Tema 4 Kategorieë	Besielende aanmoediger • Behoort aan omgewing, familiegevoel • Passievol en entoesiasies • Ondersteun spanwerk en spangees • Gee erkenning

Vervolgens word die navorsingsdoelwit oor skoolhoofde se persepsie van hulle rol met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers en die temas wat daaruit na vore gekom het, bespreek.

4.3.1 Skoolhoofde se persepsie van hulle rol in die outonome motivering van onderwysers

Die data het dit duidelik gemaak dat skoolhoofde 'n persepsie het van sekere rolle of funksies wat hulle moet vervul. Hierdie sienings van skoolhoofde bepaal hulle persepsie van hulle sukses rondom die outonome motivering van onderwysers. Die volgende temas en ondersteunende kategorieë word voorgehou om hierdie persepsies van skoolhoofde te belig.

4.3.1.1 Skoolhoof se rol as ideale beïnvloeder

Een van die eerste temas wat na vore gekom het, is die skoolhoof se siening van sy of haar rol as leier wat inwerk of dan 'n invloed het op die gedrag van die onderwyser. Hierdie siening sluit aan by dit waarna reeds verwys is ten opsigte van 'n skoolleier se verantwoordelikheid ten opsigte van die beïnvloeding van onderwysers se motiewe. Vervolgens dan die kategorieë wat by hierdie tema van die skoolhoof as beïnvloeder hoort.

- **Voorbeeld en modelleerder van gedrag**

Dit is duidelik uit die response van die skoolhoofde dat hulle voorbeeld, of dan die modelering van spesifieke gedrag, volgens hulle 'n groot rol speel ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers. Volgens die skoolhoofde het hulle definitief 'n invloed op onderwysers se motivering geniet. Die skoolhoofde het gevoel dat hulle die voorbeeld moet stel. Die volgende aanhaling van een van die skoolhoofde verwys duidelik na hierdie rol wat skoolhoofde vir hulleself sien:

SH 1-O3: Ek meen jy moet in die eerste plek moet jy die regte voorbeeld stel vir jou personeel.

Dit wil voorkom asof die skoolhoofde se persepsie is dat hulle selfgemotiveerd moet wees en so moet optree dat personeel 'n voorbeeld het om na te streef. Eyal en Roth (2011) argumenteer dat daar wel ekstrinsieke motiverings is wat geïnternaliseer kan word en wat kan lei tot motivering wat wel volhoubaar is. Hierdie aanname sluit aan by die moontlike rol van die skoolhoof ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers. Soos reeds genoem is (§1.2), is die rol van die skoolhoof met betrekking tot die motivering van onderwysers heel moontlik meer ekstrinsiek van aard. Ryan en Deci het gevolglik 'n tweede subteorie in die SDT ontwikkel om ekstrinsiek-gemotiveerde gedrag aan te spreek. Hierdie teorie staan bekend as die "organismiese-integrasie teorie" (Schunk et al., 2014).

Dié teorie fokus op ekstrinsieke motivering en die wyse waarop dit geïnternaliseer kan word. Ryan en Deci (2017) noem dat hierdie mini-teorie beskryf hoe ekstrinsieke gemotiveerde gedrag outonoom word. Ryan (2009) noem dat die organismiese integrasie teorie die proses van die internalisering van verskeie ekstrinsieke motiverings aanspreek. Die een skoolhoof verwoord 'n soortgelyke insig wanneer hy of sy praat van die belang daarvan om self van die werk te doen en te lei deur middel van 'n voorbeeld.

SH 1-O3: Is belangrik as jy ongemotiveerd of goed half doen dan gaan hulle dit ook half doen. ... jy moet 'n benchmark daar stel wat ook vir hulle ook iets is wat hulle kan nastreef. ... Jy moet self werk. Jy moet maar self in die oggend daar wees saam met die res van die mense. Hulle moet sien jy tel ook 'n papier op. 'n Mens moenie net verwag dat ander mense goed moet doen nie, die voorbeeld stel.

Navorsing noem ook dat, indien skoolhoofde onderwysers kan voorsien van 'n werksomgewing wat outonome motivering ondersteun, dit hulle kan help om hulle missie in onderwys te vind en betekenis te gee aan hulle rol daarin (Eyal & Roth, 2011). Die siening onder van die skoolhoofde was dat hulle deur middel van hulle voorbeeld en gedrag vir onderwysers 'n omgewing kan skep wat hulle outonome motivering sou bevorder. Die een skoolhoof het daarna verwys as 'n besef

dat hy nog steeds besig was om te groei en te ontwikkel en dat hierdie proses aansluit by goed wat hy intern glo. Volgens hom dra dit dan ook oor aan die res van die personeel, soos dit vervat word in die volgende respons:

SH 4-O12: En dit is steek aan by die personeel byvoorbeeld. En dit is wat 'n mens wil hê uiteindelik, dat hulle ook voel maar dit wat meneer doen en sê sluit aan by dit wat ek ook persoonlik voel is reg. En die pad wat ons moet loop, daarom sal ek inkoop.

Eyal en Roth (2011) bevestig dat skoolhoofde 'n rol kan speel om 'n gunstige omgewing te skep waarin onderwysers hulle betrokkenheid by 'n verskeidenheid onderwysake as interessant en betekenisvol sal sien. Die een skoolhoof het hierna verwys as gedrag wat jy modeleer as die onderwysers jou nie dophou nie. Hierdie skoolhoof het die siening gehuldig dat 'n hoof altyd bewus moes wees van sy of haar soort leierskap en om vir onderwyser te wys hoe jy vir hulle 'n voorbeeld kan wees waarna hulle kan opkyk.

Die volgende aanhaling van hierdie skoolhoof sluit aan by hierdie idee dat skoolhoofde vir onderwysers gedrag moet modeleer en sodoende hulle motivering op 'n indirekte manier beïnvloed:

SH 4-O12: So dis wat jy modeleer en wat jy doen terwyl ander mense nie sien nie. En miskien is dit wat hulle sê, bly die persoon wat meneer is. ... Want jy moet goed verander, jy moet mense kan verander. Nie by wyse van dwang nie, maar om te wys hoe jy vir hulle goed voor te leef byvoorbeeld.

Een van die skoolhoofde het die skool se persoonlikheid, identiteit en kultuur as 'n verlengstuk gesien van die skoolhoof se persoonlikheid:

SH 2-O6: En 'n skool se persoonlikheid is maar eintlik net 'n verlengstuk van die skoolhoof se persoonlikheid nê.

Vir die leier of bestuurder (skoolhoof) is dit volgens Ryan en Deci (2017) dus nie moontlik om gedrag te beïnvloed deur die direkte manipulerings van genetika, brein- of motorfunksies nie. Gedrag word makliker verander deur 'n beroep te doen op 'n mens se motiewe, doelwitte en verwagtinge (Ryan & Deci, 2017). Hierdie beroep kan volgens Ryan en Deci (2017) gemaak word deur aanpassings te maak aan die eienskappe van die sosiale omgewing waarbinne gedrag openbaar word. Bogenoemde sluit aan by die aanname dat motivering op 'n ekstrasieke wyse bevorder kan word. By implikasie kan die skoolhoof deur die aanpassing van 'n onderwysers se sosiale omgewing gedragsveranderinge by onderwysers motiveer. Hoewel dit dan dui op ekstrasieke motivering is daar hier sprake van geïnternaliseerde motivering (§2.8).

- **Visionêre strategie en rasionaal vir skool**

‘n Volgende kategorie van hierdie tema wat na vore gekom het, is die skoolhoof se rol as ‘n leier wat strategies dink. Saam met hierdie strategiese denke is die skoolhoof se vermoë om ‘n visie vir die skool en sy onderwysers te gee. Volgens Clarke (2012) behels skoolhoofde se rol om almal wat betrokke is by ‘n skool te motiveer en te inspireer deur hulle te help om die waarde en voordele van die visie vir die skool te verstaan. Hierdie visie moet duidelik gekommunikeer word en daar moet toewyding van die onderwysers en uiteindelik die res van die skoolgemeenskap wees ten opsigte daarvan. Onderstaande aanhaling verwoord hierdie siening van een van die skoolhoofde:

SH 1-O3: ek dink wat jy moet doen is jy moet jou visie met almal deel dat hulle kan inkoop in dit in. So almal moet verstaan waarom dit gaan.

Navorsing verwys ook daarna dat, as die skoolhoof ‘n duidelike visie ontwikkel het, die skool se doelwitte duidelik gestel word en die onderwysers gesamentlik “inkoop op” gewenste uitkomst, dat dit dan so is dat leierskap ‘n wesenlike invloed gehad het op hulle motivering (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood, 1994; Leithwood et al., 1999a; Leithwood et al., 1999b; Leithwood & Steinbach, 1991). Hierdie ontwikkeling van ‘n visie het potensiaal, aangesien dit persoonlike doelwitte vir onderwysers skep sowel as ‘n begeerte om in die toekoms verandering te wil hê (Eyal & Roth, 2010). Een van die skoolhoofde verwoord sy uitdaging en poging om onderwysers deel te maak van die proses van doelwitte skep en ‘n visie vir die skool soos volg:

SH 2-O6: So, toe ek hier begin het, het ek met ‘n baie klein groepie mense gesit as ons ons strategiese beplanning doen vir die jaar wat voorlê nê. En met lees van goed en eie ervaring het ek agtergekom my uitdagings is hoe kan ek meer mense betrokke maak by die inisiële fase van om te ontwikkel.

Barnett en McCormick (2003) noem dat die onderwysers deur ‘n duidelike visie gemotiveer en geïnspireer moet word om hulle eie belange op te offer tot voordeel van die skool. Een van die skoolhoofde verwys daarna dat die visie vir die skool moet aanluit by wat ‘n onderwyser se visie vir homself of haarself is. Hierdie skoolhoof se siening sluit aan by die tema van ‘n skoolhoof se rol om onderwysers te beïnvloed en outonoom te motiveer. Die aanhaling hieronder dui op ‘n persepsie dat die skool en die skoolhoof se visie moet inskakel by die onderwysers se persoonlike strewe:

SH 4-O12: En as ‘n mens net ‘n deel wil doen dan sluit jy aan by die groter visie van waarvoor ons hier is... Maar ek dink die belangrike vir my nog altyd is die blote feit dat as onderwyser moet

ek 'n visie hê vir myself ook. En as dit aansluit by wat ek sien gebeur wat die hoof doen, wat die skool doen... dit help vir my om 'n doel na te strew.

Dit is ook belangrik dat hierdie visie 'n weerspieëling moet wees van die behoeftes en belange van die breër skoolgemeenskap en dat hulle realisties is (Barnett & McCormick, 2003). Vervolgens een van die skoolhoofde se response rondom hierdie siening en sy persepsie oor sy rol met betrekking tot die skep van visie en die uiteindelijke effek daarvan op onderwysers se motivering:

SH 2-O6: So daai, op hierdie stadium is dit 'n ding wat my positief beïnvloed omdat dit 'n klomp ouens is wat die saak verstaan en verstaan waarheen ons oppad is en dit ondersteun.

Hieruit blyk dit dat skoolhoofde die belangrikheid van die skep van 'n visie verstaan. Daar is ook aanduidings dat die skoolhoofde dit belangrik ag dat 'n onderwyser oor 'n visie vir homself of haarself moet beskik. Die persepsie is daar dat, as die visie aansluit by wat die hoof uitleef en wat die skool doen, dit die onderwyser met sy of haar motivering en doel sal help. Die volgende respons van een van die skoolhoofde dui op hierdie groter besef en begrip van hierdie belangrike rol wat 'n skoolhoof speel ten opsigte van die skep van visie en die uiteindelijke effek op die onderwysers se motivering:

SH 4-O12: Dat 'n mens het doelwitte vir jouself en ek praat nou van myself, en dan ook vir die onderwyser. En as 'n mens sien daar is goed wat aansluit by daai doelwitte, wat ek seker moet sê is intrinsiek, wat aansluit daarby byvoorbeeld dan word jy daardeur gemotiveer... Die visie vir die skool. En as die visie van die skool aansluit by dit wat ek voel self vir my lewe het.

Hiervolgens het 'n skoolhoof en onderwysers doelwitte vir hulleself en as daardie doelwitte aansluit by dit wat in skool gebeur, word skoolhoofde en onderwysers gemotiveer. Vir hom gaan dit oor selfverwesenliking. As 'n mens 'n visie vir jouself het en dit sluit aan by die visie vir die skool versterk dit selfverwesenliking. Hierdie rol van die skoolhoof, naamlik om 'n visie of rasionaal vir sy of haar skool te skep, kan gesien word as 'n belangrike rol van die skoolhoof as ideale beïnvloeder. Deur middel van die vervulling van hierdie ontstaan die moontlikheid dat skoolhoofde onderwysers se outonome motivering kan bevorder.

- **Skep struktuur**

'n Volgende kategorie wat hoort by die tema van die skoolhoof as ideale beïnvloeder is die skep van strukture in 'n skool. Dit word bevestig deur die volgende aanhaling uit die respons van een van die skoolhoofde:

SH 1-O3: Daar moet 'n gestruktureerde manier wees van hoe goed gedoen word.

Dit wil blyk asof skoolhoofde van mening is dat hierdie skep van strukture 'n invloed het op die outonome motivering van onderwysers. Die ervaring van skoolhoofde het nie duidelike ondersteunende inligting vanuit akademiese literatuur nie, aangesien dit moontlik nuut is. Hierdie invloed kan negatief of positief ervaar word. Die een skoolhoof se terugvoer hieronder dui daarop dat hy van mening is dat daar struktuur moet wees, maar binne die struktuur moet onderwysers die vrymoedigheid hê om hulle eie strukture te kan skep. Die skoolhoof gebruik die voorbeeld van die sportdepartement as 'n struktuur binne sy skool ter verduideliking.

SH 2-O6: En mense het die vrymoedigheid om te sê maar wat van dit en wat van dat. Dit help om daai outonomie te bevorder. Of ek sal vir die sportdepartement gaan sê, ...ons moet gaan seker maak dat daar genoeg wedstryde is vir elke sportgroep of wat ookal. Die indeling van die afrigters moet gemaak word... Dit doen ek al die laaste klompie jare, ek sit nie my hand aan 'n indeling van afrigters nie. En dit help, want in die begin het ek dit alles self gedoen. En op die ou eind van die dag dan het daai selfde hoof vir my gesê, maar hoekom maak jy my die hoof maar jy neem eintlik maar self die besluite.

Die skoolhoof se taak om binne 'n bepaalde struktuur onderwysers te kan motiveer is ook van belang. Soos gesien kan word uit die laaste gedeelte van die aanhaling hierbo, gaan dit oor die onderwysers wat verantwoordelikheid neem en in 'n mate die persepsie het dat hulle outonoom optree. Die persepsie is daar dat hierdie gestruktureerde aanslag die onderwysers se produktiwiteit en gevoel van bevoegdheid kan fasiliteer. Literatuur noem inderdaad dat ondersteuning van bevoegdheid dikwels gedefinieer word as die voorsiening van struktuur (Roth, 2014). Volgens Grolnick et al. (1997) verwys hierdie voorsiening van struktuur na riglyne vir gedrag, kommunikasie van wat verwag word, verduideliking van gevolge en die voorsiening van terugvoer van inligting. Onderstaande respons van 'n skoolhoof oor kommunikasie en terugvoer met sy sportkantoor en onderwysers beeld hierdie saak uit:

SH 2-O6: Ek sal sê, gaan deel al die afrigters in sê nou maar vir die rugbyhoof, deel al die vir die kriekethoof, vir die hokkiehoof, en as jy klaar is kom sit by my en vertel vir my hoe het jy gedink.

Dit wil voorkom asof dié skoolhoof van mening is dat, indien onderwysers wel duidelike riglyne van bestuur en leierskap kry, dit hulle bevoegdheid en uiteindelijke outonome motivering sal bevorder. Gevolglik het die skoolhoof die verantwoordelikheid om die struktuur van die skool, binne in 'n groter sisteem van die onderwysdepartement op so 'n manier te verpak dat dit vir onderwysers sinvol sal wees. Die onderstaande aanhaling sluit hierby aan: dit behels 'n skoolhoof se siening oor 'n skool se voldoening aan departementele riglyne en kontroles:

SH 1-O3: ...dit wat die WKOD vereis, die strukture wat hulle in plek is. So jy het ook maar reëls en riglyne wat jy moet nakom. En daarom moet jou personeel dit ook nakom. Maar ek dink partykeer dink ons met alle respek verder as die WKOD, ek dink ons is partykeer vinniger as dit wat die WKOD verwag. So ja, omdat daar 'n struktuur is waar binne jy moet werk, is daar nie baie scope, groot scope om toe te laat dat jy veel van keuses het nie, jou personeel gaan ook nie veel van 'n keuse hê nie.

Die afleiding kan gemaak word dat 'n skoolhoof hierdie beperkinge van struktuur wat deur die Ondewysdepartement op skole geplaas word, tot voordeel van sy skool en onderwysers wil hanteer. Hierdie skoolhoof se terugvoer verwoord dit soos volg:

SH 4-O12: Waar ons dinge moet doen omdat die regering of die departement wil 'n groter houvas hê op die skole en daai compliance. So menere ons sal moet comply. En ons gaan maar met mekaar ooreen kom. En dit is goed vir die inrigting uit die aard van die saak.

Daar kan afgelei word dat hierdie skoolhoof onderwysers gemotiveerd wil hou deur te voldoen aan vereistes en deur daarop ooreen te kom tot voordeel van die skool en uit die aard van die saak die skool se onderwysers.

Die skep van struktuur kan egter ook as negatief en demotiverend ervaar word, veral as dit rigied en kontrolerend van aard is. Behalwe dat die kontrolerende strukture onderwysers se outonome motivering kan benadeel, het dit ook 'n negatiewe impak op die skoolhoof se eie motivering. Die ervaring van skoolhoofde het nie duidelike ondersteunende inligting vanuit akademiese literatuur nie, aangesien dit moontlik nuut is. Een van die skoolhoofde verwys daarna dat dit negatief en demotiverend is as die onderwysdepartement verdere kontroles, en dan per implikasie struktuur, inbring. Hy brei verder daarop uit deur te noem dat hy nie hou van "admin" nie en dat die voltooiing van administratiewe opnames vir hom 'n irritasie is, soos dit weerspieël word in die onderstaande respons:

SH 2-O 6: Ons het mos nou al die jaar bietjie begin ervaar waar hulle meer checks en balances doen. Dit irriteer my. Ek is glad nie 'n checks en balances mens nie. Ek is nie 'n admin mens nie. So, as sodra ouens vir my die heelyd begin sê luister ou vul gou vir my hierdie lysie in, vul gou gou daai ding in, dan raak ek ongelooftlik geïrriteerd.

Buiten die departement van onderwys se invloed op 'n skool se strukture, is die skoolhoof se rol rondom die hantering van die vereiste struktuur binne sy of haar skool van groot belang. Fernet et al. (2013) het bevind dat dubbelsinnige werksopdragte onderwysers se ervaring van persoonlike vervulling verminder omdat dit hulle gevoel van bevoegdheid verminder. Die afleiding kan hier gemaak word dat, as onderwysers onseker is oor wat van hulle verwag word, dit hulle

bevoegdheid rondom die uitvoer van hulle take negatief beïnvloed. Al die bogenoemde positiewe en negatiewe verwysings na struktuur bevestig 'n skoolhoof se belangrike rol as beïnvloeder van die skep van struktuur binne sy of haar skool.

- **Skep kultuur**

Buiten vir die skep van struktuur as 'n rol van 'n skoolhoof, blyk dit ook belangrik vir te wees om 'n spesifieke kultuur by skole te skep. Die skep van 'n spesifieke kultuur word deur die skoolhoofde as 'n belangrike eskterne faktor rondom die bevordering van onderwysers se outome motivering gesien. Hierdie siening word ondersteun deur navorsing wat daarna verwys dat, indien skoolhoofde onderwysers kan voorsien van 'n werksomgewing wat outonome motivering ondersteun, dit hulle kan help om hulle missie in die onderwys te vind en betekenis te gee aan hulle rol in die onderwys (Eyal & Roth, 2011). Die volgende respons van 'n skoolhoof dui daarop dat hy hierdie siening oor die belangrike rol van 'n skoolhoof ten opsigte daarvan om 'n positiewe werksomgewing of dan kultuur by die skool te skep, wel verstaan:

SH 2-O6: ... ek het 'n helse verantwoordelikheid om seker te maak dat daai kultuur instand gehou word. Dis my job.

Die skoolhoof se respons hieronder beskryf hierdie spesifieke kultuur by sy skool as 'n verlengstuk van sy eie persoonlikheid:

SH 2-O6: En 'n skool se persoonlikheid is maar eintlik net 'n verlengstuk van die skoolhoof se persoonlikheid nê... Reg, en daai wat jy daar kry is eintlik maar 'n persoonlikheid wat veroorsaak word deur die hoof van die skool. So as die moraal van die personeel laag is kan net ek daarvoor verantwoordelikheid neem. En andersom ook sê ek met die grootste nederigheid.

Dit wil dus voorkom asof dié skoolhoof van mening is dat sy rol ten opsigte van die die skep van 'n kultuur of dan 'n positiewe werksomgewing 'n groot invloed het op onderwysers se motivering of "moraal," soos hy daarna verwys.

Eyal en Roth (2011) sluit hierby aan deur daarna te verwys dat skoolhoofde 'n rol kan speel rondom die skep van 'n gunstige omgewing waarin onderwysers hulle betrokkenheid by 'n verskeidenheid onderwysake as interessant en betekenisvol kan sien. Inisiatiewe van die skoolhoof kan volgens Roth (2014) by onderwysers sodanige verwagtinge skep dat hulle aktiwiteite wat nie inherent interessant of genotvol is nie, sal uitvoer. Hierdie inisiatiewe van die skoolhoof en sy of haar rol in die skep van 'n gunstige kultuur in sy of haar skool waar deelname en vertroue aangemoedig word, kan in die volgende response gesien word:

SH 1-O3: Ek dink deelnemende bestuur, en dit is nogal een van my sterkpunte... So, maar deelnemende bestuur, jy moet mense bemagtig om goed te doen. Want as mense sien jy vertrou hulle, vertrou hulle jou ook.

SH 2-O6: Ek volg 'n inklusiewe benadering... En met lees van goed en eie ervaring het ek agtergekom my uitdagings is hoe kan ek meer mense betrokke maak by die inisiële fase van om te ontwikkel.

Die kultuur wat 'n skoolhoof probeer skep word uiteindelik oorgedra aan die res van die skoolgemeenskap. As 'n sosiale gemeenskap kan die skool dus 'n groot kultuurvormende effek hê. Navorsing noem dat 'n sosiale gemeenskap deur middel van sosialisering gedragsregulasies, waardes en gesindhede oordra aan mense wat lede is van hierdie gemeenskap (Ryan & Deci, 2017). Hierdie invloed van 'n skoolhoof deur middel van die skep van kultuur by sy of haar skool en die oordra van die kultuur aan die res van skoolgemeenskap word soos volg beskryf deur een van die skoolhoofde:

SH 3-O9: So ek, my motivering teenoor my personeel dra by tot die positiwiteit by die skool. En my motivering gaan nie net oor die upliftment van my personeel nie, dat die gemoedere net tot hulle strek nie. Die positief wat ek na hulle toe gee om hulle te uplift moet uitbrei na die kind toe daar in die bank in. En dan brei dit verder uit na my gemeenskap toe.

Studies oor die motivering van onderwysers in Gambia het aangetoon dat, indien skoolhoofde meer ondersteunend was teenoor onderwysers se grondliggende sielkundige behoeftes, die onderwysers meer outonoom gemotiveerd was om hulle werk te doen (Levesque et al., 2004). Dit wil voorkom asof die rol van 'n skoolhoof rondom die skep van 'n spesifieke kultuur by sy of haar skool onderwysers kan ondersteun met betrekking tot hulle grondliggende behoeftes en dat dit heel moontlik onderwysers se outonome motivering kan bevorder.

- **Tree op volgens skool se waardes**

'n Volgende kategorie wat uit die data-analise na vore gekom het, is die skoolhoof se rol in die vestiging van die skool se waardes en die invloed daarvan op onderwysers se outonome motivering. Volgens Roth (2014) is die ervaring van outonome motivering hoog as mense voel dat hulle gedrag ooreenkom met hulle waardes, belangstellings en behoeftes. Met ander woorde, mense moet die betekenis van gedrag verstaan en dit deel van hulleself kan maak sodat hierdie gedrag geïntegreer kan word met hulle bestaande doelwitte en waardes (Roth, 2014). Dit wil voorkom asof die skoolhoofde 'n rol kan speel om onderwysers se outonome motivering te bevorder deur gedrag te openbaar wat aansluit by aanvaarbare waardes. Die volgende respons

van 'n skoolhoof verwoord sy siening oor 'n skoolhoof se rol rondom die uitleef van waardes en die effek daarvan op onderwysers se motivering:

SH 1-O3: Maar die waardes wat jy dan nou uitleef as die meerderheid van die personeel dit saam met jou kan ondersteun, dan sal dit goed gaan. En dit kan definitief bydra tot motivering.

Hierdie skoolhoof is ook van mening dat, indien die meerderheid personeel se waardes met die skoolhoof se waardes strook, dat dit kan bydra tot onderwysers se motivering. Daar is 'n aanduiding dat skoolhoofde 'n omgewing moet skep of ondersteuning moet gee wat onderwysers se persoonlike waardes asook die skool se waardesisteem moet belyn. Hierdie ondersteunende omgewing vir outonome motivering laat onderwysers toe om op te tree in ooreenstemming met hulle persoonlike oortuiginge en hulle professionele siening, terwyl dit die integrasie van eksterne verwagtinge en regulerings met hulle eie verwagting en regulerings kan fasiliteer (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000). Die onderstaande respons bevat een skoolhoof se siening oor hierdie belyning van waardes:

SH 2-O6: En hopenlik is my stel waardes so belyn wat hierdie gemeenskap wil hê van hierdie kinders dat dit goed is vir die gemeenskap.

Volgens een skoolhoof sal 'n gedeelde waardestelsels gekenmerk word deur klemverskille. Volgens hierdie hoof gaan jonger personeel se waardes verskil van ouer personeel se waardes. Die skoolhoof is ook van mening dat waardes oor tyd aangeleer word. Die respons hieronder toon dit soos volg aan:

SH 1-O3: Ek dink die meeste van ons het 'n gedeelde waardestelsel. Ek dink nie almal het dieselfde klem op waardes nie, want mense a.g.v. hulle individualiteit lê klem op verskillende goed. Ek dink ons uitdaging is die jonger personeel en veral om hulle te bestuur, omdat hulle waardes is nie altyd dit wat jy uit jou ervaring opgebou het nie.

Hierdie skoolhoof reken ook dat respek 'n belangrike waarde is en dat jong mense dit nie altyd huldig nie. Die skoolhoof noem ook dat personeel in die verlede bang was vir die skoolhoof. Die implikasie is dan dat onderwysers in die verlede "gemotiveer" is deur vrees. Volgens hom is jong mense deesdae nie meer bang vir die skoolhoof nie, maar hy beskou dit as 'n goeie ding dat hulle nie vanuit dwang of gekontroleerd optree nie. Die volgende aanhaling verduidelik hierdie siening:

SH 1O3: Respek sal definitief een wees, seker waarskynlik die maklikste een ook. En ek dink dit kan ook miskien my antwoord motiveer in 'n mate. Die jonger mense het nie dieselfde respek as wat ons het nie. Hulle dink anders oor goed. Hulle sal met mense wat ouer is, hulle sal nie altyd

op 'n respekvolle manier praat nie. Vandag se jong mense is nie bang vir die hoof nie. Wat ook 'n goeie ding is, ek dink die ou bedeling wat jy bang is vir die hoof is nie 'n goeie ding gewees nie.

Om aan te sluit by hierdie ou bedeling se persepsie van 'n skoolhoof wat met vrees leiding geneem het, is 'n volgende skoolhoof se siening dat klem op waardes as baie outokraties ervaar kan word. Die betrokke skoolhoof noem ook dat die waardestelsel van 'n skoolhoof belyn moet wees met wat die gemeenskap vir kinders wil hê. Hy noem ook dat, indien die onderwysers nie gemotiveerd is om in te koop in hierdie stel waardes nie, die skool nie optimaal kan funksioneer nie. Gevolglik sy respons as verduideliking:

SH 2-O6: En hopenlik is my stel waardes so belyn wat hierdie gemeenskap wil hê van hierdie kinders dat dit goed is vir die gemeenskap. So as iemand hier gaan inkom en daai stel waardes is nie 100% belyn met wat ek dink waarin hierdie skool moet gaan nie. Dan gaan dit nie werk vir my nie.

Hierdie skoolhoof lê klem op drie waardes: sterk werksetiek, nederigheid en hoe jy jou handhaaf tussen ander en verkillende mense. Vir dié skoolhoof is hierdie waardes ononderhandelbaar en absoluut nodig vir die volhoubare sukses van sy skool. Die afleiding kan dus gemaak word dat daar baie min geleentheid is vir die outonome motivering van onderwysers. Dit wil voorkom asof dié skoolhoof die persepsie het dat hy onafhanklik van sy onderwysers die waardes van die skool handhaaf. Dit suggereer dat daar in hierdie geval min sprake kan wees van 'n ondersteunende omgewing waar onderwysers kan optree in ooreenstemming met hulle persoonlike oortuigings, terwyl hulle die eksterne verwagting van die skoolhoof dan aktief sou integreer. Die volgende aanhaling bied verdere insae rondom sy opinie:

SH 2-O6: Mense wat hier wil begin moet altyd 'n baie sterk werksetiek hê, die hungryness wat ek van gepraat het. 'n Ding wat vir my ononderhandelbaar is, is nederigheid... En ouens hierso wat dit nie kan handhaaf nie, hulle maak dit eenvoudig net nie.

'n Volgende skoolhoof se siening is dat sy waardes deel is van die skool se waardes. Dié skoolhoof voel dat waardes soos respek by die skoolhoof begin, maar daarna die onderwyser, kind en gemeenskap insluit. Die skoolhoof verwoord dit soos volg:

SH 3-O9: D.w.s as ek nou 'n voorbeeld moet vat, as ons die waarde respek moet doen. D.w.s. dit is nie net ek wat respek moet toon nie, dis die onderwyser wat die respek moet toon, dis die kind wat respek moet toon, dis die gemeenskap wat respek moet betoon. D.w.s dit brei wyer en wyer en wyer uit. So die waarde is nie beperk tot die skool nie.

Daar is ook een van die skoolhoofde wat gepoog het om universele waardes by sy skool te bevorder deur insluitend te wees rondom sy benadering tot die uitleef van waardes. Vir hom gaan dit oor algemeen-aanvaarde waardes. Hy verwys byvoorbeeld na gedrag, respek, stiptelikheid, integriteit en vertroue. Sy persepsie is dat die skoolhoof se uitleef van waardes soos integriteit, vertroue en empatie 'n invloed sal hê op die motivering van die onderwysers by die skool. Dié skoolhoof verwoord sy siening soos volg:

SH 4-O12: Daar is, dan sê ek vir hulle altyd Bybelse waardes gemeet teenoor die wat jy moet doen as algemene waardes. Algemeen aanvaarde waardes. Jy moet 'n mens se liggaam respekteer byvoorbeeld. So daar is 'n klomp stiptelikheid en alle klomp goeters is deel daarvan om integriteit aan die dag te lê. So mense kan sê, nee man dis hierdie skool, want die onderwysers is mense wie jy kan vertrou. Dis 'n onderwyser wat omgee vir die kinders, wat empatie toon. Dis soos dit is. So dis outomaties. En ek hou daarvan baie keer, die outomatisering daarvan.

Die verwysing na die outomatisering van waardegedrewe gedrag is van belang vir hierdie studie. Dit wil voorkom asof die skoolhoof sy rol as leier ten opsigte van die outonome motivering van sy onderwysers verstaan ten opsigte van sy eie optrede rondom die uitleef van waardes wat aanvaarbaar is vir sy skool en die skoolgemeenskap. Dit sluit aan by die tema van die skoolhoof se siening van sy rol as beïnvloeder.

- **Toeken van verantwoordelikhede en pligte**

Van die skoolhoofde dui aan dat een van hulle take as beïnvloeder die toewys van pligte aan hulle onderwysers is. Volgens Ryan (2009) postuleer die SDT grondliggende en universele sielkundige behoeftes van outonomie, bemeestering en verwantskap waarvan die bevrediging noodsaaklik is vir menslike welstand. Die bevrediging van hierdie grondliggende behoeftes verteenwoordig volgens Nielsen et al. (2017) 'n belangrike voorspeller van uitkomst soos werksbevrediging en gevolglik 'n werknemer se optimale funksionering. Ten opsigte hiervan kan aangeneem word dat een van die belangrike sielkundige behoeftes van onderwysers bemeestering sal wees. Dit impliseer dat, indien die skoolhoof opdragte en pligte aan sy of haar onderwysers gee wat hulle bevoeg laat voel, hulle welstand bevorder sal word. Die onderstaande respons verwys soos volg daarna:

SH 3-O9: Soos ek gepraat het van die opdragte die pligte wat ek vir hulle gee. So, as ek nou byvoorbeeld iets in die lyn van maatskap nê, dan gaan ek my opvoeder met die maatskaplike kennis. En wat, daai persoon gaan vir my die opdrag as koördineerder deurdra. Sodat daai

persoon beseft hy is bevoeg genoeg om dit waarvoor hy geleer het, dit waarvoor hy streef kan uitleef. Hy leef sy liefde dan outomaties uit.

Die aanduiding is dan daar dat, indien onderwysers hierdie pligte wat aan hulle toegewys is, bemeester, dit hulle outonome motivering behoort te bevorder. So gee die skoolhoof byvoorbeeld opdragte wat pas by dit waarvoor 'n onderwyser geleer of gestudeer het. Die opdragte sluit dus aan by die onderwyser se sterk punte en dit waarna hy of sy streef om te kan uitleef. Die persepsie by bogenoemde skoolhoof is dat die onderwyser dan outomaties hulle liefde sal uitleef of ten opsigte van die studie die onderwyser se outonome motivering bevorder.

'n Volgende skoolhoof noem weer dat hy moet kyk wat 'n onderwyser kan doen om hulle bevoegdheid te bepaal en dan te benut. Met die oog hierop moet die skoolhoof vir onderwysers sekere werk en opdragte gee. Hierdie opdragte moet in 'n mate uitdagend wees, maar van so 'n aard dat die onderwyser dit wel kan baasraak. Die opdragte en take moet volgens hierdie skoolhoof progressief meer uitdagend raak. Die onderstaande aanhaling ter verduideliking:

SH 4-O12: Ja ek dink dit is mos meer waar bevoeg ten opsigte van, ek kan dit doen. Iemand het dit genoem van die hekkie, as jy nie daaroor kan gaan nie, maar geleidelik gaan ek oor gaan, byvoorbeeld. So ek dink in daai opsig as mens ook vir hulle goed gee, werk gee, opdragte gee.

In die literatuur word daar ook verwys na hierdie benadering. As skoolhoofde dus vir onderwysers die omgewing skep en per implikasie die gepaste take en pligte toewys, kan die onderwysers se ervaring van selfbestuur en tevredenheid met hulle werksomstandighede bevorder word. Volgens Legault (2017) beskryf SDT die impak van die sosiale en kulturele konteks op hetsy die fasilitering of die ondermyning van mense se grondliggende sielkundige behoeftes, waargenome ervaring van selfbestuur, prestasie en welstand. In 'n werksomgewing (skool) is werknemers (onderwysers) volgens die SDT meestal tevrede met hulle werksomstandighede as die werksplek dit vir hulle bied wat die beste by hulle persoonlike behoeftes pas (Trépanier et al., 2015).

Die tema van die skoolhoof se rol rondom die intellektuele aanmoediging van onderwysers word vervolgens bespreek.

4.3.1.2 Skoolhoof se rol as intellektuele aanspoorder

Waar die tema hierbo afgestem is op die skoolhoof se rol as beïnvloeder, handel hierdie tema oor die skoolhoof se rol as intellektuele aanspoorder. Dit wil voorkom asof die skoolhoofde van mening is dat hulle 'n rol te speel het rondom die aanmoediging van onderwysers se professionele en persoonlike ontwikkeling, veral ten opsigte van onderwysers se verstandelike groei en vooruitgang. Die aanname word gemaak dat skoolhoofde die siening het dat, indien hulle

onderwysers op intellektuele vlak kan aanmoedig, onderwysers se outonome motivering bevorder word. Vervolgens word die verskillende kategorieë wat met betrekking tot hierdie tema na vore gekom het, bespreek.

- **Fasiliteer geleenthede vir groei en ontwikkeling**

'n Eerste kategorie wat na vore gekom het, is die verwysing na onderwysers se behoefte aan persoonlike en professionele groei en ontwikkeling. Die siening van skoolhoofde is dat hulle 'n verantwoordelikheid het om vir onderwysers geleenthede te skep sodat hulle kan ontwikkel. Die literatuur verwys ook daarna dat die fasilitering van bevordering van onderwysers se persoonlike en professionele ontwikkeling hulle outonome motivering bevorder (Assor & Oplatka, 2003). Die volgende respons vewys na een skoolhoof se siening oor sy verantwoordelikheid teenoor onderwysers se ontwikkeling deur middel van die skep van geleenthede:

SH 2-O6: Ja definitief, jy kan hulle bevoeg laat voel. Die manier hoe jy hulle bevoeg kan laat voel is, bevoegdheid gaan mos oor per definisie of jy iets kan doen, dis wat dit is nê. So hoe voel enige mens of hy iets kan doen, jy moet blootgestel word daaraan. So jy moet die ou die geleentheid gee om iets te kan doen.

Navorsers verwys hierna as die in agneming van die individu. Die inagneming van die individu sluit volgens Geijsel et al. (2003) in dat die leier sy onderwysers ondersteun met betrekking tot hulle persoonlike en professionele ontwikkeling. Navorsing bevind dat hierdie inagneming van die onderwyser 'n ervaring van bevoegdheid en selfdoeltreffendheid en gevolglik motivering bevorder het (Geijsel et al., 2003). Die volgende respons van 'n skoolhoof verwoord dit so:

SH 2-O6: En om ander mense dan saam met dit te ontwikkel, verstaan jy, want dis 'n hele, dis mos nie 'n one man show nie. So as jy sien hulle ontwikkel in die hele proses waar jy besig is om die organisasie te ontwikkel, dan voel jy mos okay daar is iets bereik.

Van die ander skoolhoofde se response dui daarop dat hulle hierdie gee van geleenthede en die bevordering van onderwysers se motivering sien as bemagtiging. Die volgende respons dien as verwysing hierna:

SH 1-O3: Dan moet jy ander mense ook bemagtig... Maar jy moet ook jou jong mense betrek by sulke geleenthede om hulle te bemagtig, om seker te maak dat hulle groei.

Die onderstaande aanhaling van een van die skoolhoofde sluit ook aan by hierdie gedagte van bemagtiging van onderwysers deur middel van die gee van geleenthede. Dié skoolhoof verwys ook daarna dat hierdie aanmoedigende rol wat hy speel gelei het tot een van die onderwysers wat

besluit het om verder te studeer. Die aanduiding is daar dat die skoolhoof se fokus van lewenslange leer en ontwikkeling die onderwyser se outonome motivering bevorder het. Die aanhaling beskryf die skoolhoof se siening soos volg:

SH 3-O9: Dit gaan oor bemagtiging. Jy moet mense bemagtig want hulle moet, jy kan nie net stagneer nie. Ek het my graad R-juffroujie nou so ver gekry, sy het enroll vir haar BEd, ingeskryf.

Hierdie tema van 'n skoolhoof se rol om onderwysers intellektueel aan te spoor sluit ook aan by 'n groter doel, naamlik om uiteindelik ook die skool te hervorm en ontwikkel. So het Feinberg et al. (2005) bevind dat onderwysers gewillig sal wees om deel te wees van 'n hervormingsproses by die skool as daar vir hulle 'n geleentheid is om persoonlik en professioneel te ontwikkel. Die onderstaande aanhaling verwoord een van die skoolhoofde se siening oor hierdie groter doel:

SH 4-O12: Ons is hier om mekaar op te lig, op te hef, mekaar beter mense te maak. So dit gaan nie net oor die skool nie, dit gaan 'n trappie hoër. Nou moet ons transformeer byvoorbeeld.

Uit bogenoemde response kan afgelei word dat die skoolhoofde die persepsie het dat hulle definitief onderwysers bevoeg kan laat voel. Dit gaan vir die skoolhoofde daaroor of die onderwysers voel dat hulle iets suksesvol kan doen. Die skoolhoof moet volgens die response geleenthede gee vir onderwysers om te groei en 'n ontwikkel. Hierdie geleenthede is nie net goed vir die skool se ontwikkeling nie, maar ook vir die bevordering van onderwysers se outonome motivering.

- **Fasiliteer kreatiewe denke**

Met betrekking tot die tema van die skoolhoof se rol as die intellektuele aanspoorder het die kategorie van 'n skoolhoof se rol met betrekking tot die fasilitering van kreatiewe denke by onderwysers na vore gekom. Dit blyk dat die skoolhoofde die siening het dat hulle 'n rol te speel het om onderwysers aan te moedig om meer kreatief te dink. Die aanname word gemaak dat skoolhoofde hulle rol sien as dié van 'n leier wat dit vir die onderwysers makliker moet maak om hulle kreatiwiteit te ontwikkel. Die uiteindelijke doel is dat die skoolhoof sy of haar onderwysers motiveer om te vorder. Hierdie belewenis van onderwysers sal hulle dan hopelik aanspoor om outonoom gemotiveerd te wees om kreatief te ontwikkel. Die een skoolhoof sien dit selfs as 'n uitdaging, soos in die volgende respons gesien kan word:

SH 2-O6: Want ek soek nie 'n klomp mense wat saam stem nie. Ek soek 'n klomp mense wat bereid is om robuus te debatteer nê.

Om hierby aan te sluit, is daar 'n al groter wordende deel van literatuur wat daarop dui dat leiers die potensiaal het om kreatiwiteit en leer te fasiliteer by individue (Elkins & Keller, 2003; Yukl, 2010). In hierdie opsig moedig die bogenoemde skoolhoof nuwe idees en denke aan. Die volgende respons verduidelik sy aanslag:

SH 2-O6: ... as jy wil hê mense moet ontwikkel dan moet jy hulle eenvoudig net, dan moet jy eenvoudig vir hulle 'n taak gee en sê gou hierso, dis joune. Daai is joune, hardloop daarmee.

'n Volgende skoolhoof verwoord dit weer as 'n geleentheid wat hy vir sy onderwysers bied om self met nuwe inisiatiewe vorendag te kom. Sy respons lê ook klem op die skoolhoof se rol as fasiliteerder met 'n luisteringesteldheid, soos afgelei kan word uit die onderstaande aanhaling:

SH 3-O9: Luister wat die persoon sê, gee die persoon die geleentheid om self die oplossing te kry sodat hy vorder.

Daar is ook een van die skoolhoofde wat daarna vewys dat hy met leiding en 'n mate van vryheid binne 'n bepaalde raamwerk, sy onderwysers aanmoedig om meer kreatief te wees. Dié skoolhoof noem dat hy ervaar hoe dit die onderwysers trots maak en dat hulle goed "baie netjies" doen. Vervolgens dan hierdie skoolhoof se belewenis met 'n praktiese voorbeeld van sy invloed op onderwysers se motivering om kreatief te ontwikkel:

SH 4-O12: As die juffrou sê die ander departementshoof vir die grondslagfase, daar is twee by ons, by die afwesigheid, dan sê ek juffrou dit is die raamwerk, maar hier is 'n paar punte hier is 'n klomp goed. Dan kom daai juffrou terug met 'n klomp interessante dinge wat sy nou self het. So hulle voel trots op wat hulle gedoen het. En ek dink dit is belangrik as hulle ook daai soort van kreatiwiteit aan die dag kan lê.

Dit kom dus voor dat die skoolhoofde hulle rol as intellektuele aanspoorder deur klem te plaas op kreatiewe denke as belangrik sien. Die aanname kan ook gemaak word dat daar ten opsigte van hierdie aanslag van skoolhoofde wel outonome motivering van onderwysers plaasvind. Die ervaring van skoolhoofde het nie duidelike ondersteunende inligting vanuit akademiese literatuur nie, aangesien dit moontlik nuut is. Dit word bevestig in die verwysings na die gee van nuwe idees, 'n gevoel van trots by onderwysers en die ervaring dat onderwysers met nuwe oplossings vorendag kom.

- **Daag uit om krities te dink**

'n Volgende kategorie wat uit die skoolhoofde se response afgelei kan word, is die skoolhoofde se rol met betrekking tot die uitdaging van hulle onderwysers ten opsigte daarvan om in 'n groter

mate krities te dink. Die skoolhoof hieronder het dit aanvanklik moeilik gevind en hy wou steeds beheer hê hieroor, maar uiteindelik het hy sy onderwyser al hoe meer begin uitdaag. Sy respons verduidelik dit soos volg:

SH 2-O6: Om vir hulle te gaan sê reg hier is die probleem, reg skets die probleem en sê ek het nie die antwoord vir hierdie probleem nie.

Intellektuele stimulasie word deur Yukl (1999) omskryf as die aanmoediging van onderwysers om tradisionele oortuiginge te bevraagteken en om anders te kyk na probleme in 'n poging om innoverende oplossings hiervoor te genereer. Hierdie intellektuele aansporing om te bevraagteken begin volgens die begenoemde hoof net deur vir sy onderwysers die vrymoedigheid te help gee om te help dink aan oplossings. Volgens hom bevorder dit die outonomie van onderwysers. Sy respons verwys soos volg daarna:

SH 2-O6: Ek dink net die uitnodiging nê, om te sê help my dink. En mense het die vrymoedigheid om te sê maar wat van dit en wat van dat. Dit help om daai outonomie te bevorder.

Hierdie skoolhoof gaan selfs verder deur vryheid van denke te promoveer by sy skool. Hy moedig onderwysers aan om die status quo uit te daag. Dit wil voorkom asof hy homself uitdaag om ook meer divers en krities te dink. Sy aanhaling hieronder verduidelik dit op die volgende manier:

SH 2-O6: ... ek wil baie graag hê daar moet vryheid van denke wees nê. Mense moet nooit geïnhibeer voel deur hoe hulle mag dink nie, deur dit wat hulle mag try nie. Maar dit is ook eintlik maar 'n persoonlikheids ding. Ek wil ook hê dat die skool divers moet wees. Want diversiteit in die skool maak dit vir ons moontlik om almal bietjie gechallenge te word nê.

Literatuur sluit hierby aan: Leithwood et al. (2008) meld dat skoolleiers se bydrae belangrik is met betrekking tot die onderwysers se gewilligheid om te leer en om deurlopend opgradering van hulle kennis oor die verskeie aspekte van hulle daaglikse praktyk na te streef. Die ervaring van die spesifieke skoolhoof is dat hierdie vrymoedigheid en gewilligheid wat hy probeer bevorder by sy skool, nie altyd maklik is nie. Dit wil voorkom asof dit die onderwysers aanmoedig of dan motiveer om verskillende opinies te hê. Volgens dié skoolhoof is dit egter goed vir die skool en die mense, want in sy woorde hou dit almal "op hulle tone":

SH 2-O6: ... hier is definitief 'n hele klomp personeellede wat nie dink soos wat ek dink nie. Maar ek dink dit is goed om hulle hier te hê, want dit maak ons omgewing divers. En dit hou my op my tone en ek hoop dit hou ander mense ook op hulle tone.

Die afleiding kan gemaak word dat skoolhoofde wel 'n rol het om te speel ten opsigte van die fasilitering van onderwysers se kreatiewe denke. Boonop het die skep van hierdie vrymoedigheid en aanmoediging om intellektueel te ontwikkel heel moontlik 'n positiewe effek op onderwysers se outonome motivering.

- **Gee van eie keuse en toelaat van inisiatief**

'n Volgende kategorie wat aansluit by die tema van intellektuele aansporing is die skoolhoofde se siening dat hulle die onderwysers moet toelaat om hulle eie keuses te maak. Die onderstaande response van een van die skoolhoofde beeld dit soos volg uit:

SH 3-O9: Hulle eie keuses, ja... Toe het hulle nou inisiatief geneem, hulle vat die boek en hulle word die karakters, die opvoeders... dat hulle het hulle eie keuse gemaak. Dit was nie uit opdrag vanuit die kantoor uit nie.

SH 3-O9: Hulle kon hulle eie inisiatief gebruik.

Die een skoolhoof se siening is veral gefokus op die onderwysers se vryheid van keuse as dit kom by hulle akademiese sterkpunte. Hy beskryf dit soos volg:

SH 4-O12: Ja, die eie keuses veral wat die akademie betref in die skool. 'n Mens gee maar vir hulle kans om te sê wat is my sterkpunte... So die vakkeuses vir eers...

Dit wil voorkom asof hierdie aanmoediging van vryheid van keuse bevorderlik kan wees vir onderwysers se outonome motivering. Hierdie siening word bevestig in die literatuur waar die SDT (Ryan & Deci, 2017) noem dat alle individue streef na en 'n behoefte het aan outonomie (die behoefte om vry en selfgerig te voel en te wees), om uiteindelik te floreer en te groei. Al die skoolhoofde handhaaf egter nie hierdie siening nie. Van die skoolhoofde sien hulle rol nog steeds as sodanig dat hulle die finale besluit het. Dit is asof dié skoolhoofde bereid is om te luister of om 'n geleentheid te gee vir onderwysers om hulle opinies te bied, maar dan nie verder vryheid van keuse toelaat nie. Die een skoolhoof weeg sy besluite op teenoor sy persepsie van die mate van risiko verbonde aan die vryheid wat hy vir onderwysers gee. Die skoolhoofde se response hieronder verduidelik dit soos volg:

SH 1-O3: So, ja ek sal luister na keuses, maar ek sal dit nie altyd vir hulle gee nie.

SH 2-O6: Dit is jou keuse, jy kan na my luister of jy hoef nie na my te luister nie. Maar saam met jou keuse moet jy ook die gevolge vat wat daarmee saam kom, reg. So ek is nie eng in daai opsig nie. Daar is sekere, daar is definitief sekere plekke wat ek dink, as ek sien die risiko is te groot

dan sal ek nie 'n keuse gee nie... . Of die risiko is laag genoeg dat jy maar die fout kan maak en die gevolg daarvan kan dra en dit gaan jou nie breek nie.

Hier is daar dus min sprake van outonome optrede of motivering van onderwysers. Dit is in teendeel baie kontrolerend van aard. Die volgende skoolhoof probeer so min of meer om 'n middeweg vind deur vir onderwysers 'n raamwerk en leiding te gee en dan daarbinne vir hulle 'n groter mate van vryheid te skep. Hy verwoord sy siening op die volgende manier:

SH 4-O12: En dan ook self as iemand nou kom met 'n voorstel, meneer kan ons nie dit doen nie, veral 'n mens wil nie altyd afskiet wat hulle wil doen nie. Ek het hier 'n juffrou wat vir hoeveel jaar al die kultuuraand gereël het. Waarin hulle sterk is byvoorbeeld, en is suksesvol byvoorbeeld, baie suksesvol. Maar hulle is passievol daaroor en wil dit graag doen. En dan gee mens aan haar die vryheid om dit te doen, binne die raamwerk van wat ons vir onself gesê het. So ek dink miskien, weer die belangstelling. Mens gaan tap maar daarby in, sodat mense darem vryheid van keuse het.

Hierdie skoolhoof verwys na dit waarin die onderwysers belangstel, waarvoor die onderwysers 'n passie het en wat hulle graag wil doen. Volgens hom is hierdie passie en belangstelling bepalend vir sy besluit rondom sy insiklikheid vir 'n vrye keuse al dan nie. Legault (2017) bevestig dat, indien mense blootgestel word aan en betrokke raak by geleenthede wat persoonlike inisiatief en selfbepaling toelaat, gepaardgaande met optimale aansporing en positiewe sosiale interaksies, outonome motivering sal floreer; hulle sal heel moontlik geïnteresseerd en betrokke voel. Die aanname kan gevolglik gemaak word dat onderwysers wat hou van wat hulle doen en toegelaat word om eie keuses te maak se outonome motivering bevorder sal word.

4.3.1.3 Skoolhoof se rol as versorger

Die tema van die skoolhoof as iemand wat sorg vir sy of haar onderwysers word volgende bespreek. Hierdie pastorale sorg, belangstelling en ondersteunende rol van 'n skoolhoof kan bepaalde positiewe gedrag by onderwysers aanwakker. Volgens Deci en Ryan (2000) kan onderwysers motivering ontleen vir bogenoemde gedrag vanuit 'n verhouding met die skoolhoof of 'n sosiale agent wat gesien word as liefdevol, sorgsaam en gebonde. Die onderstaande kategorieë, waarvan elk hierdie tema ondersteun, het na vore gekom en word vervolgens bespreek.

- **Omgee en ondersteun**

Die eerste kategorie wat uit die data-analise na vore kom, is die skoolhoof se rol as iemand wat vir sy of haar onderwysers omgee en hulle ondersteun. Dit wil voorkom asof die een skoolhoof

spesifiek hierdie omgeerol van 'n skoolhoof en die belangrikheid daarvan vir onderwysers insien. Die siening word deur studies van onderwysers in China bevestig (Nie et al., 2015), asook in Gambië (Levesque et al., 2004), waar gevind is dat, indien onderwysers hulle leiers as ondersteunend ten opsigte van hulle grondliggende behoeftes ervaar, die onderwysers hoër vlakke van outonome motivering toon en ook groter bevrediging in hulle beroepe en lewens ervaar. Hierdie ondersteunende en omgee-verhouding van 'n skoolhoof teenoor sy of haar onderwysers word soos volg deur een deelnemer beskryf:

SH 4-O12: Miskien omgee nê, as 'n mens nou een van die redes kon gee. Ek dink omgee vir wat jy doen, omgee vir die kinders en die mense wat, en dis nie 'n omgee wat iewers gesê het maar ek moet dit nou doen, omgee omdat ek die hoof is byvoorbeeld nie.

Op grond van die terugvoer van deelnemers kan die afleiding gemaak word dat daar dikwels druk en spanningsvolle situasies binne 'n skoolomgewing kan ontstaan. 'n Studie van meer as agt honderd onderwysers bevestig dit: Fernet et al. (2012) het bevind dat onderwysers wat groter druk by die skool ervaar tekens getoon het van verlaagde outonome motivering, wat op sy beurt gelei het tot emosionele uitputting. Die aanhaling van die skoolhoof hieronder dui daarop dat hy hierdie rol van 'n skoolhoof om vir onderwysers om te gee en hulle te ondersteun ook so sien:

SH 2-06: So as die moraal van die personeel laag is kan net ek daarvoor verantwoordelikheid neem... Maar dis hoekom ek net nou maar vir jou die storie vertel het van my in die Covid-19 tyd so ontstel het. Want as ek loop op die skoolgrond en ek sien 'n klomp personeellede wat vir my nie 'n goeie plek lyk nie, dan is ek kwaad vir myself. Want dan het ek dit op 'n manier veroorsaak. Dan moet ek dit reg maak.

Hierdie respons verwys ook vlugtig na moeilike, stressvolle tye wat iets soos die Covid-19 pandemie veroorsaak het en die demotiverende effek daarvan op onderwysers. Die aanduiding is daar dat ondersteunende verhoudings bevorderlik kan wees vir onderwysers se outonome motivering. Die een skoolhoof omskryf hierdie verhouding van omgee en ondersteuning as onderwysers wat lief is vir mekaar. Hy moedig dit aan en word deel van die onderwysers se whatsapp-groepe, soos in die aanhaling hieronder gesien kan word:

SH 3-O9: Ek kyk mos sommer so op die whatsapp hoe kom die gesiggies deur en hartjies en voorkop soentjies. Dit wil sê, hulle is lief vir mekaar al stry en baklei hulle soms hier by die skool. Hulle is lief vir mekaar. En hulle gee erkenning vir mekaar met dit wat hulle op whatsapp doen.

Die volgende skoolhoof sien sy rol as 'n leier wat omgee vir onderwysers as iets wat selfs nog groter in omvang is. Hy sien dit as een van sy lewensdoelwitte. Die volgende aanhaling bevestig hierdie persepsie:

SH 4-O12: En dit is waarvoor ek hier op die aarde geplaas is byvoorbeeld. Nie terwille van myself nie, terwille van my medemens... Ons is hier om mekaar op te lig, op te hef, mekaar beter mense te maak.

Hierdie skoolhoof brei uit op bogenoemde siening deur te noem dat hy sy rol sien as 'n vertroueling wat empatie het vir onderwysers. Hierdie empatiese ingesteldheid van die hoof het ook volgens hom 'n invloed op die outonome motivering van onderwysers, aangesien dit hulle inspireer om ook empaties te wees. Die onderstaande aanhaling verduidelik dit soos volg:

SH 4-O12: Maar hulle sal kan sê, daar is iets in my wat sê maar dit is my doel in die lewe, dit is die doel wat ek wil bereik. En die man help my daarmee. En hoe help hy? En dan kan hulle nou seker sê, hy help met deur wat jy aanpak, sy manier van 'n ding doen dalk met empatie, met kundigheid. Empatie met ons en omdat hy empatie het is dit een van my uitkomstes dat ek wil graag 'n empatiese persoon wees. En daarom is dit 'n faktor, 'n ingredient in sy mondering wat vir my motiveer. Maar dit is deel van my outonoomse motivering en niemand het vir my gesê ek moet empatie hê nie.

Die teenoorgestelde blyk egter ook waar te wees. As onderwysers nie hierdie omgee en ondersteuning ervaar nie en as die skoolhoof sy of haar druk afwentel na hulle deur middel van neerhalende gedrag, kan dit onderwysers demotiveer. Met die uitbreiding van die bogenoemde studies het Trépanier et al. (2013b) die effek van sielkundige viktimisasie, dit wil sê, wanneer daar byvoorbeeld op jou geskree word of wanneer bestuurders sake aggressief moniteer, onder verpleegsters ondersoek. Daar is bevind dat die verpleegsters wat blootgestel is aan sulke gedrag minder outonoom opgetree het en meer gekontroleerde gemotiveerde gedrag getoon het (Trépanier et al., 2013b). Op grond van die terugvoer van die skoolhoofde hieronder kan gesê word dat hulle hierdie verantwoordelikheid teenoor onderwysers en die negatiewe effek op hulle outonome motivering verstaan, maar dat hulle dikwels sukkel om dit uit te leef:

SH 1-O3: So, ek dink my vinnige geaardheid en my manier dat ek partykeer te reguit is kan mense partykeer demotiveer.

SH 2-O6: Maar as ek kwaad is kan ek nie vir daai gedeelte wag nie. Dan reageer ek terwyl jy praat. So dis iets waaraan ek moet werk. Dit is mos so. Ek kan mos nie, ek moet mos die waarheid praat. Daai is iets waaraan ek moet werk. Ek sal moet leer om stil te bly, hulle noem dit mos 'n manier van konsultasie. Luister wat die persoon sê, gee die persoon die geleentheid om self die oplossing te kry sodat hy vorder.

Dit sluit aan by die literatuur waar navorsers die skoolhoof se ondersteuning sien as aanmoediging sodat onderwysers deelneem aan belangrike besluite, die delegering van gesag

aan die onderwysers en die aanwend van 'n poging om elke onderwyser se behoeftes te verstaan (Roth et al., 2007). Vir onderwysers blyk hierdie omgee vir en ondersteuning in hulle omgewing belangrik te wees ten opsigte van outonome motivering. Navorsing toon inderdaad dat hierdie ondersteuning met betrekking tot outonome motivering onderwysers toelaat om op te tree in ooreenstemming met hulle persoonlike oortuiginge en hulle professionele siening, asook om aktief eksterne verwagtinge en regulerings te integreer met hulle eie verwagting en regulerings (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000). Die aanhaling van een van die skoolhoofde hieronder bevestig die effek van sy ondersteuning van op die gedrag van onderwysers. Die skoolhoof verwys na die "outomatisering" van gedrag:

SH 4-O12: Daarom sal onderwysers moeite maak, die ekstra myl stap byvoorbeeld. En dit is nie bevraagteken nie, dis net 'n kwessie van dis wat ek moet doen. Dis soos dit is. So dis outomaties. En ek hou daarvan baie keer, die outomatisering daarvan.

Dit wil voorkom asof die skoolhoofde ervaar dat hulle 'n omgeerol het waarvolgens hulle hulle onderwyser vaderlik of moederlik versorg. Soos dit bevestig word deur die SDT, het hierdie ondersteuning heel moontlik 'n belangrike invloed op die outonome motivering van onderwysers.

- **Inagneming van die individu**

'n Volgende kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof se rol as 'n versorger is die skoolhoofde se persepsie dat hulle die individuele behoeftes van onderwysers in ag moet neem. Die volgende respons van een van die skoolhoofde dui op hierdie siening:

SH 1-O3: ... want mense a.g.v. hulle individualiteit lê klem op verskillende goed. En mense dink anders.

Volgens die SDT is die bevrediging van primêre sielkundige behoeftes uiters belangrik vir outonome motivering (Ryan, 2009). Die SDT rus met ander woorde op die gedagte dat die individu deurlopend betrokke is in 'n dinamiese interaksie met die sosiale wêreld (Legault, 2017). Dit wil dus voorkom asof literatuur ook hierdie grondliggende sielkundige behoeftes van die individu se belangrikheid rondom outonome motivering bevestig. Die aanname word gemaak dat skoolhoofde ook die persepsie het dat dinamiese interaksie met onderwysers van belang is. Die volgende aanhaling van een van die skoolhoofde dui daarop dat hy sy rol sien as 'n leier wat elkeen van die onderwysers in ag neem:

SH 3-O9: En as soos die gelykenis sê, as een skapie verloor en ek het nege en negentig in die kraal, moet ek my een skapie gaan soek. Sorg dat ek weer honderd in die kraal het.

Hierdie individuele inagneming van die skoolhoof van elkeen van die onderwysers en dan spesifiek rondom dit wat hulle motiveer, kom ook na vore in die volgende respons van een van die skoolhoofde:

SH 4-O12: So in 'n mate sien jy dan ook en jy probeer uitvis what makes you tick. Dat ons mos kan vasstel wat motiveer jou, wat is dit vir jou.

'n Volgende skoolhoof sien hierdie inagneming en aandag aan onderwysers se individuele behoeftes as 'n proses wat daarop gemik is om uit te vind wat hulle sterkpunte is, en hulle geleidelik hieraan bloot te stel. Hy verwoord dit soos volg:

SH 2-O6: So jy moet die ou die geleentheid gee om iets te kan doen. Ek dink die fyn trick is, watter geleenthede gee jy sodat daai ou nie oorweldig voel as hy dit miskien glad nie kan doen nie. Daai dink ek is die fyn spel, waaraan stel jy hom bloot oor tyd. Sodat hy stelselmatig sal groei.

Navorsing bevestig ook die aanname dat onderwysers sal groei en floreer as daar aan hulle grondliggende behoeftes voorsien word. Dit wil voorkom asof hierdie persoonlike, individuele inagneming van 'n skoolhoof die motivering van onderwysers kan fasiliteer. Literatuur noem dat, wanneer die drie primêre behoeftes ondersteun en bevredig word binne mense se sosiale omgewings, hulle groter welstand, selfmotivering en lewenskrag ondervind (Ryan, 2009). Een van die skoolhoofde noem dat hy besef dat, indien hy nie luister na die onderwysers en nie hulle persoonlike behoeftes in ag neem nie, dit 'n negatiewe effek het op hulle. Hy beskryf sy onvermoë om soms hieraan te voldoen op die volgende manier:

SH 3-O9: Maar as ek kwaad is kan ek nie vir daai gedeelte wag nie. Dan reageer ek terwyl jy praat. So dis iets waaraan ek moet werk. Dit is mos so. Ek kan mos nie, ek moet mos die waarheid praat. Daai is iets waaraan ek moet werk. Ek sal moet leer om stil te bly,...

Volgens Legault (2017) is daar tegelykertyd 'n strewe na bevrediging van behoeftes en ook 'n reaksie op die voorwaardes van die omgewing wat behoeftes ondersteun of stuit. Navorsing rondom die SDT bevind volgens Ryan en Deci (2017) dat sosiale kontekste wat bogenoemde bevredigings sielkundig ondersteun, mense se nuuskierigheid, kreatiwiteit, produktiwiteit en meegevoel baie sterk wys. Die volgende respons van een van die skoolhoofde wys op 'n eenvoudige manier hoe sy bereidwilligheid om die onderwysers in ag te neem, positief ervaar kan word:

SH 4-O12: Ek sal help waar ek kan i.t.v. dalk skryf of help met assessering, want ek hou daarvan om te gaan goedjies soek. Want hulle vra maar altyd vir my as hulle vasdraai dan sê ek, maar ek sal iets kry vir julle.

Ten opsigte van 'n skoolopset is daar dus aanduiders dat, indien daar 'n gunstige, ondersteunende konteks geskep kan word waar onderwysers voel hulle word individueel geag, dit hulle outonome motivering sal bevorder.

- **Toeganklike oopdeur verhouding**

'n Volgende kategorie wat aansluit by hierdie tema van die skoolhoof se rol as persoonlike versorger is sy toeganklikheid. Die skoolhoof hieronder se respons dui op sy siening van sy rol as iemand wat openlik genader kan word deur die onderwysers. Hy gaan selfs verder en noem dit as iets wat deel is van sy menswees:

SH 4-O12: Maar bly die mens wat meneer is. En ek weet wat hulle bedoel daarmee. Die toeganklike mens, die persoon wat as ek in die nood is, kan ek gaan kom. So bly daai soort mens.

As die onderwysers ervaar dat die skoolhoof vir hulle tyd maak en oop is vir 'n gesprek, is die aanduidings dat die onderwysers se outonome motivering hierdeur ondersteun word. Die volgende respons dui op die een skoolhoof se siening oor hierdie oopdeur verhouding:

SH 3-O9: Hulle weet hulle kan enige tyd met my kom praat. En as ek fouteer, daai deur staan oop, hy kom in en hy kom sê meneer I think you were at fault. Dit is so, jy kan die saak so hanteer het dat ons 'n beter uitkoms gehad het... Man soos ek vir jou sê ek het 'n open door policy. So, dis natuurlik nou my bestuurstyl, d.w.s. dit sluit aan by 'n demokratiese bestuurstyl, elkeen se opinie geld.

Die volgende aanhaling van 'n skoolhoof brei verder uit op hierdie versorgende rol van die skoolhoof deur te verwys na die aspekte van vertroulikheid en hulp wat die skoolhoof op hierdie manier aanbied. Dié skoolhoof sien sy rol as dié van 'n klankbord:

SH 4-O12: . En dis wat ek wil doen, ek sê dit vir hulle, moenie vir my agter die deur soek nie, ek staan nie daar nie. So wat ons met mekaar doen is openlik en jy kan na my toe kom. Jy kan persoonlikste soort goed ook met my kom gesels, ek bedoel dit is vertroulik byvoorbeeld. Want ek mag miskien vir jou help in daai opsig. Mag vir my ook help in 'n groot mate, as 'n klankbord.

Hierdie openlike interaksie en geleentheid vir onderwysers om die skoolhoof in hulle vertroue te neem het die potensiaal om onderwysers se outonome motivering te bevorder. Die spesifieke skoolhoof verwys ook na sy rol as iemand wat met integriteit en lojaliteit teenoor sy onderwysers moet optree. Sy gevoel is dat hierdie openlike belangstelling en lojaliteit teenoor die onderwysers uiteindelik lei tot 'n gevoel van geborgenheid onder hulle. Hierdie gevoel van veilig wees, soos hy dit verwoord, kan geïnterpreteer word as 'n bevordering van onderwysers se outonome motivering,

aangesien dit aansluit by die SDT rondom die belangrikheid van hegte verhoudings. Die sesde mini-teorie van die SDT is die verhoudingsmotivering teorie wat gefokus is op die behoefte aan ontwikkeling en instandhouding van hegte verhoudinge (Legault, 2017). Dié teorie ondersteun navorsing dat hoë kwaliteit interpersoonlike verhoudinge afhang van die individu se vermoë om positiewe terugvoer en respek rondom outonomie te kan ervaar (Ryan & Deci, 2017). Die volgende aanhaling verwys na die spesifieke skoolhoof se besef van die belangrikheid van 'n hoë kwaliteit verhouding met die onderwysers:

SH 4-O12: Ek dink ons interaksie, die openlike interaksie, laat ek dit so stel. Openlike interaksie, ek gebruik altyd hierdie term met hulle... So ek dink ten opsigte van die openlikheid. En ek wil glo ek het 'n, is iemand van integriteit. Hulle het geweet ons kan hom vertrou, hy is lojaal en hy sal nie my goed laat uitlap byvoorbeeld nie. So ek dink daai goed laat hulle veilig voel ook.

Hieruit blyk dat skoolhoofde in hierdie kategorie dit eens is dat hulle gesonde verhoudinge met die onderwysers moet bou. Te same met die terugvoer in die ander kategorieë met betrekking tot die skoolhoof se rol as persoonlike versorger, word daar ook aangetoon dat hierdie rol van die skoolhoof as sosiale agent op verskillende maniere wel 'n aansienlike invloed geniet ten opsigte van die outonome motivering van hulle onderwysers.

4.3.1.4 Skoolhoof se rol as besielende aanmoediger

Die terugvoer dui ook op die tema van die skoolhoof as besielende aanmoediger en die gevolglike rol ten opsigte van die outonome motivering van hulle onderwysers. Hierdie eksterne invloed moet volgens hulle inspirerend van aard wees. Soos reeds genoem is (§1.2), is die skoolhoof se invloed op onderwysers se motivering van ekstrasieke aard. Daar is dus die idee dat 'n skoolhoof inspraak moet gee in onderwysers se lewe. Vervolgens word die kategorieë met betrekking tot die skoolhoof as 'n besielende aanmoediger bespreek.

- **Skep omgewing van behoort-aan en familiegevoel**

Die skep van 'n spesifieke kultuur in en die gee van 'n unieke karakter aan die skool, wat met betrekking tot 'n vorige tema bespreek is, vereis in 'n mate dat hierdie omgewing 'n plek is waar onderwysers tuis voel. Die siening is dat onderwysers en dan eintlik die breër skoolgemeenskap die behoefte het om te behoort aan die gegewe organisasie. Hierdie behoefte aan behoort-aan word deur die volgende respons verduidelik:

SH 1-O3: Daar moet 'n groepsidentiteit wees anders gaan jou skool in elk geval nêrens heen nie. So jy moet identifiseer met dit wat by jou skool aangaan. Jy moet, dink jy as bestuur en

skoolbestuur saam met jou beheerliggaam moet gaan vind wat is die identiteit van jou skool. So, groepsidentiteit is belangrik, jy moet dit definitief by jou skool hê.

So verwys literatuur daarna dat outonome motivering van onderwysers ook net kan floreer teen die agtergrond van 'n verwantskap met andere (Grolnic et al., 1997). Verwantskap word deur Ryan en Deci (2000) gedefinieer as 'n gevoel van behoort-aan en 'n konneksie met andere. Vir onderwysers beteken dit dus om deel te voel van hulle kollegas en om 'n werklike betrokkenheid met hulle te ervaar. Ondersteuning vanuit die omgewing vir verwantskap of dan interpersoonlike betrokkenheid, behels die voorsiening van warmte, sorg en 'n werklike belangstelling in andere se aktiwiteite (Roth, 2014). As onderwysers dus 'n warm, sorgsame en belangstellende omgewing tussen hulle kollegas ervaar, kan daar dus aangeneem word dat dit bevorderlik sal wees vir hulle gevoel van verwantskap. Uiteindelik sal hierdie bevordering van 'n gevoel van verwantskap lei tot 'n verhoogde gevoel van outonome motivering by onderwysers. Die belangrikheid van hierdie behoefte aan verwantskap en die gevoel van behoort-aan iets word in die volgende respons van een van die skoolhoofde vervat:

SH 2-O6: So ek was self in hoërskool (X). Nou hoërskool (X) het ook 'n groepsidentiteit. Soos wat hoërskool (Y) het soos wat Klein (X) het, jy weet waarvan ek praat. So ek het iets daar beleef as 'n kind nê, toe ek op die ou end besluit ek wil onderwyser raak. Dit is so half, dit sit so half in jou onderbewuste. Toe ek begin skool gee het, ek het dit besef toe ek weer hier kom. Het ek dit die heelyd weer gesoek nê. En ek was by oulike skole wat wel daai groepsidentiteite gehad het, maar nie soos ek dit geken het nie.

Buiten daarvoor dat die groepsidentiteit en verwantskap vir bogenoemde skoolhoof persoonlik van belang is, besef hy ook die belangrikheid daarvan vir die res van die skoolgemeenskap. Hy verwoord hierdie belangrikheid soos volg:

SH 2-O6: Hulle moet voel hier behoort hulle aan iets wat daar nie iewers anders is nie.. Dan stuur hulle daai boodskap oor na die kinders toe om te sê luister jy behoort aan iets baie spesiaals. En 'n skool is baie keer die enigste plek waar hulle sien hoe lyk 'n gesonde familie nê.

Dit is duidelik dat hierdie skoolhoof se perspiegeling van 'n familiegevoel en verwantskap by die skool een van die groot redes is vir hulle sukses. Hierdie verwantskap of gevoel van behoort-aan word verder gesien in die opneem of dan aanneem van sekere gedrag. Dit is asof dit intrinsiek deel raak van die individu. 'n Volgende respons van een van die skoolhoofde dui op hierdie gevoel van sinergie en die uiteindelijke sukses van die skool:

SH 3-O9: Dit is en daar is dae waar ons net as 'n eenheid move. Daar is nie een wat links of regs is nie, dit is almal stap 'n straight and narrow line. En dit kom van gesamentlike besluite.

Volgens Legault (2017) is verwantskap belangrik ten opsigte van internalisering, aangesien individue geneig is om gedrag te internaliseer wat deur diegene na aan hulle na waarde geag word. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat, indien die skoolhoof 'n omgewing kan skep waarbinne onderwysers outonoom en bevoeg voel asook 'n opregte verwantskap met die skoolhoof ervaar, behoort hulle sekere gedrag te internaliseer. Die volgende respons van een van die skoolhoofde dui daarop dat hy die siening van hierdie krag van verwantskap verstaan:

SH 4-O12: Ek voel ek wil geborge wees, daai kind moet geborge wees en daarom meneer doen ek dit so... En die groep kan my sterker maak. Die groep dinamiek, dink ek, kan aanhelp dat ek self byvoorbeeld ook nog verder groei. Dat ons dieselfde goed deel. Dit maak my meer vol selfvertroue byvoorbeeld om sterker te groei. Ek dink dit gaan oor selfgroei en ek het mense nodig, almal het.

Hierdie skoolhoof se siening van die gevoel van behoort-aan is volgens hom ook iets dinamies wat lei tot persoonlike en professionele groei. Hy sien dit as iets wat almal sterker maak. Daar kan gevolglik die afleiding gemaak word dat hierdie skep van 'n omgewing waar onderwysers verwantskap beleef, vir die skoolhoofde van groot belang is met betrekking tot die aanmoediging van onderwysers en uiteindelik hulle outonome motivering.

- **Passievol en entoesiasies**

'n Volgende kategorie wat na vore gekom het, is die skoolhoofde se siening dat hulle self ook passievol moet wees en entoesiasme vir hulle beroep, skool, leerlinge en onderwysers moet toon. Die onderstaande aanhaling van een van die skoolhoofde verwys selfs daarna dat hy nie kan bekostig om nie gemotiveerd te wees nie:

SH 1-O3: Goed, ek dink ek is baie gemotiveerd op hierdie stadium, omdat dit mos nou 'n nuwe uitdaging is. Ja, so ek dink my motiveringsvlakke is hoog. En ook, ek dink ook dis omdat dis die tipe skool waarin ek is, kan jy nie bekostig om nie gemotiveerd te wees nie.

Die volgende skoolhoof se siening is dat sy passie gekoppel is aan sy dryfkrag om te wil verbeter en die uitvloeisel van hierdie passie op andere en die sukses van sy skool. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie passie en entoesiasme van die skoolhoof 'n rol kan speel om die onderwysers te motiveer om ook passievol te wees. Ten opsigte van die SDT, is hier sprake van 'n verwantskap wat onderwysers ervaar, aangesien hulle die gemodelleerde gedrag van die skoolhoof in 'n mate integreer in hulle eie optrede. Die literatuur hieroor dui ook op die bevordering van hierdie internalisering van gedrag op die outonome motivering van onderwysers. Volgens Legault (2017) sal individue aanvanklik geneig wees om gedrag te internaliseer waaraan mense na aan hulle waarde heg. So byvoorbeeld sal 'n seun wat groot bewondering het vir sy pa, en wat

agterkom dat sy pa groot waarde heg aan gereelde oefening, geneig wees om dieselfde gedrag te internaliseer. Soos reeds genoem is (§2.8), word internalisering gedefinieer as 'n proses van die aanneem van waardes, oortuiging of gedragsregulerings vanuit eksterne bronne en die omskakeling hiervan om te pas met 'n mens se eie waardes, oortuiging en gedragsregulerings. Met ander woorde, mense moet die persoonlike belangrikheid van die bogenoemde waardes, oortuiging en gedrag verstaan en dit dan koördineer met hulle eie. Ryan en Deci (2017) noem dat hierdie omskakeling beteken dat die waardes, gedrag, gesindhede en emosies aktief en ten diepste geïnternaliseer word. Vir die internalisering om ten volle plaas te vind, moet daar volgens Legault (2017) 'n ervaring van outonomieit rondom die uitvoer van aktiwiteite wees. Om die voorbeeld hierbo weer te gebruik: dit beteken dat die seun uiteindelik uit sy eie gemotiveer moet wees om te oefen. Dan behoort hierdie geïnternaliseerde gedrag volhoubaar te wees. Die aanhaling hieronder dui op die betrokke skoolhoof se siening dat hy met passie die skool se etos omarm:

SH 2-O6: .. solank daar iets is wat my aan die gang hou, iets wat my laat wonder oor hoe gaan ons die ding uitfigure kry nê. Dan is ek ongelooflik gemotiveerd... Die eerste saalbyeenkoms wat ek hier gehad het, en ek sien hoe die seuns met passie sing en so aan nê. Toe is daai ding weer terug nê. So ek embrace dit verstaan jy.

Hierdie motivering of dryfkrag om in die onderwys te wees, word deur die volgende twee response uitgebeeld. Dit is asof die skoolhoofde dit sien as 'n integrale deel van die redes waarom hulle doen wat hulle doen:

SH 3-O9: ... ons het 'n passie vir die beroep. Dis hoekom ons onderwysers geword het.

SH 4-O12: Op die oomblik is ek taamlik passievol daaroor. En ek sal dit bly tot die dag wat ek klaar maak... En daarom sê mens vir jouself en dit wat ek het, daaroor is mens passievol. Dis nie oordadig passievol nie, maar dis omdat 'n mens vir daai kinders byvoorbeeld omgee... So, ek is nog passievol oor die onderwys. Regtig nog passievol, te midde van 'n klomp goed.

Die afleiding kan gemaak word dat hierdie passie en entoesiasme oor hulle beroep vir skoolhoofde ononderhandelbaar is. Gevolglik kan aangeneem word dat die skoolhoofde voel dit moet deel wees van die benadering van elkeen in die skool: die kinders en die onderwysers. Dit is asof hulle dit verwag van die onderwysers ook en dit sien as 'n belangrike element ten opsigte van die sukses van die skool. Die een skoolhoof verwys daarna as iets wat "die skool maak wat dit is." Die aanname word dan gemaak dat skoolhoofde voel dat hulle hierdie passie kan oordra aan die onderwysers en dat hulle sodoende 'n rol speel met betrekking tot die onderwysers se motivering.

- **Ondersteun spangees en spanwerk**

Otonome motivering van onderwysers kan ook net floreer wanneer 'n verwantskap met andere bestaan (Grolnic et al., 1997). Hierdie behoefte aan verwantskap word deur die volgende skoolhoof soos volg beskryf:

SH 1-O3: Ek dink as daar groepsidentiteit is dan gaan mens min of meer dieselfde optree. Mense gaan gemeenskaplike doelwitte nastreef. Mense gaan weet waarna hulle streef. Ek dink dit het 'n samebindende faktor, dit is amper soos die gom in iets wat iets sal bymekaar hou. So as jy nie 'n groepsidentiteit het nie, in my opinie, dan gaan jy 'n klomp los eenhede hê wat onafhanklik van mekaar werk.

Die volgende respons van een van die skoolhoofde bevestig die siening dat skoolhoofde 'n belangrike rol speel ten opsigte van spanwerk en samewerking. Die spesifieke skoolhoof verwys daarna dat hierdie gevoel van verwantskap bevorderlik is vir onderwysers se outonome motivering. Hy verwoord dit as "werksetiek" wat outomaties voorkom. Vervolgens die skoolhoof se terugvoer:

SH 2-O6: Hulle moet voel hier behoort hulle aan iets wat daar nie iewers anders is nie. As jy daai sterk behoort aan gevoel het, dan kom die werksetiek amper outomaties voor.

Die aanname word ook gemaak dat hierdie groepsidentiteit en verwantskap van onderwysers bepalend is vir die sukses van die skool. Die volgende aanhaling van een van die skoolhoofde dui daarop dat hy homself ook sien as deel van hierdie span. Dit wil dus voorkom asof die skoolhoof sy rol as besielende aanmoediger sien met betrekking tot die verdere rol, dié van 'n leier van sy span en wat moet sorg dat hulle as 'n "eenheid" beweeg. Hy verwoord dit soos volg:

SH 3-O9: As ek eenkant gaan wees en my personeel is eenkant dan kan jy maar vir seker wees nêrens gaan ek sukses behaal nie. Ons sal as 'n eenheid moet beweeg.

'n Laaste aanhaling wat by hierdie kategorie hoort, verwys na die positiewe effek wat hierdie dinamieka in die groep skep. Die skoolhoof verwys na die bevordering van groei en ontwikkeling en dat 'n mens andere nodig het om te kan groei. Daar is ook 'n direkte verwysing na die invloed van hierdie spanwerk op self-determinasie. Die respons hieronder verduidelik die skoolhoof se belewenis soos volg:

SH 4-12: ... maar dan ook dieselfde uitkomst dieselfde doelwitte byvoorbeeld. So die groep te identifiseer, want dit moet in 'n span kan saamwerk wat dieselfde waardes het as wat ek deel. En die groep kan my sterker maak. Die groep dinamiek, dink ek, kan aanhelp dat ek self byvoorbeeld

ook nog verder groei. Dat ons dieselfde goed deel. Dit maak my meer vol selfvertroue byvoorbeeld om sterker te groei. Ek dink dit gaan oor selfgroei en ek het mense nodig, almal het.

Die afleiding kan gemaak word dat die skoolhoofde hulle rol as besielende aanmoediger sien in terme van hulle rol as 'n leier van die span onderwysers. Hierdie spanwerk blyk 'n belangrike element te wees rondom die vorming van 'n verwantskap waar onderwysers en skoolhoofde deel voel van die groep. Soos reeds genoem is (§2.5), is hierdie ervaring van verwantskap ten opsigte van die SDT bevorderlik vir die outonome motivering van onderwysers.

- **Gee van erkenning**

'n Laaste kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as besielende aanmoediger, is die skoolhoofde se ervaring dat hulle vir die onderwysers erkenning moet gee. In die twee-faktor teorie van Herzberg word onderskei tussen higiëne-faktore en motiveerders. Motiveerders is daardie faktore wat gevoelens van bevrediging by die werk veroorsaak (Haque et al., 2014). Motiveerders hou dus die moontlikheid in daarvan om werknemers te motiveer. Binne die twee-faktor teorie word motiveerders beskryf as 'n gevoel van prestasie, erkenning, waardering, onafhanklike besluitneming, die werk self, verantwoordelikheid wat verkry word vanuit die werk, bevorderingsgeleenthede en persoonlike ontwikkeling (Brooks, 2006; Eren, 2004; Koçel, 2010; Sağlam, 2007; Özkalp & Kirel, 2005). Herzberg en sy kollegas (1959) het bevind dat die voorkoms van hierdie faktore werknemers motiveer, aangesien hulle elemente is wat 'n gevoel van sukses en werksbevrediging skep (Eren, 2004; Koçel, 2010; Özkalp & Kirel, 2005). Die onderstaande aanhaling van een van die skoolhoofde verwys na hierdie skoolhoof se ervaring van erkenning aan sy onderwysers. Hy verwoord dit soos volg:

SH 1-O3: ... as iemand iets goed doen moet jy vir hom dankie sê. Jy moet prys. Daar waar daar wat jy kan prys of wat jy vir iemand kan laat goed voel oor dit wat hulle gedoen het. En ek dink 'n mens moet dit ook nie altyd net in jou kantoor maak nie, partykeer ook bietjie aan die klok ook hang of so... sê vir hulle dankie voor die ander mense en hulle helpers. En krediet gee waar daar krediet gegee moet word.

Die repons van 'n volgende skoolhoof verwys ook na sy siening oor die belangrikheid van erkenning aan onderwysers en wat hulle doen. Hierdie skoolhoof noem dat hierdie erkenning wat hy gee, lei tot wedersydse respek. Die aanhalings hieronder bevestig hierdie skoolhoof se siening oor erkenning:

SH 3-O9: Ek glo daaraan, gee erkenning vir dit wat 'n persoon doen. So jy moet altyd prys in bybring, sodat die persoon nie voel hy het verniet gewerk nie.

SH 3-O9: So ek moet ten minste, ek moet erkenning gee vir dit wat hulle doen So en dit gee dan die wedersydse respek vir mekaar.

Dit wil voorkom asof erkenning 'n belangrike element is ten opsigte van die skoolhoof se rol as besielende aanmoediger. Die aanname is dat skoolhoofde die belewenis het dat, indien hulle vir die onderwysers erkenning gee, dit hulle sal motiveer om te verbeter. Die afleiding kan ook gemaak word dat die skoolhoofde van mening is dat hierdie erkenning sal lei tot 'n gevoel by onderwysers dat hulle nie verniet werk nie en dat hulle waardeur word. Soos genoem is, is erkenning heel moontlik 'n belangrike faktor rondom die bevordering van onderwysers se outonome motivering.

Die temas en kategorieë wat gespruit het uit die data-analise van onderwysers se terugvoer oor hulle belewenis van die skoolhoof se rol ten opsigte van outonome motivering word saamgevat in tabel 4.3 hieronder:

Tabel 4.3 Uiteensetting van temas en kategorieë van onderwysers se persepsies

Navorsingsvrae	Onderwysers in 'n laerskool se belewenis van die rol van die skoolhoof in hulle outonome motivering
Tema 1 Kategorieë	Skoolhoof as leier • Kundigheid • Gee visie • Gee struktuur • Balans in leierskapstyl • Vertrou onderwysers • Toewyding (<i>Commitment</i>) • Rolmodel en voorbeeld • Professionele optrede • Spanwerk
Tema 2 Kategorieë	Skoolhoof as vader-figuur • Opregte belangstelling • Pastorale ingesteldheid • Ondersteunend
Tema 3	Skoolhoof as kommunikeerder • Gee erkenning

Kategorieë	• Oopdeur-beleid • Gee duidelike opdragte en verwagtinge • Opbouende terugvoer
Tema 4	Skoolhoof as mentor
Kategorieë	• Blootstelling en geleenthede vir opleiding en ontwikkeling • Laat onderwyses bevoeg voel • Laat eie keuses toe • Ondersteun eie inisiatief

Vervolgens word die navorsingsdoelwit rondom onderwysers se belewenis van die rol van die skoolhoof met betrekking tot hulle outonome motivering en die temas wat daaruit na vore kom, bespreek.

4.3.2 Onderwysers in 'n laerskool se belewenis van die rol van die skoolhoof in hulle outonome motivering

Na 'n analise van die data het dit geblyk dat onderwysers ook 'n belewenis het ten opsigte van die skoolhoof se rol met betrekking tot hulle outonome motivering. Hierdie persepsies het heel moontlik 'n groot impak op hulle motivering as onderwysers. Die volgende temas en ondersteunende kategorieë word voorgehou om hierdie belewenis van onderwysers te belig.

4.3.2.1 Skoolhoof as leier

Een van die heel eerste rolle van 'n skoolhoof wat onderwysers beleef, is sy of haar rol as leier van die skool en sy mense. Gevolglik is dit die eerste tema wat bespreek gaan word. Die konsep van 'n skoolleier is veelvlakkig. Die onderwysers se belewenis van die skoolhoof se rol as leier word met betrekking tot elk van die onderstaande kategorieë kortliks bespreek.

- **Kundigheid**

In die eerste plek dui die terugvoer van onderwysers daarop dat hulle die siening het dat 'n skoolhoof self 'n kundige persoon moet wees. Dit is asof die onderwysers gemotiveer word deur 'n bekwame leier as skoolhoof. Een van die deelnemers verwys selfs daarna dat, buiten die effek van 'n bevoegde skoolhoof op hulle eie gevoel van bevoegdheid, dit haar ook veilig laat voel. Die onderstaande respons verduidelik dit soos volg:

IF:O1: Uit ervaring dink ek tog dat hy, my hoofde my bevoeg laat voel het, maar die groot ding is ook mens kan agterkom as jou hoof weet waarvan hy praat... gaan eintlik daaroor dat as hulle

ook bevoeg is dan laat hulle jou ook bevoeg en veilig voel. Maar dit laat voel jou veilig en dit is nogal 'n groot ding.

'n Volgende deelnemer vergelyk weer haar huidige skoolhoof met voriges. Gegewe die administratiewe verwagtinge van die WKOD en die Nasionale Onderwysdepartement, noem hierdie deelnemer dat die skoolhoof kundig moet wees ten opsigte van van voldoening aan die departemente se administratiewe eise. Volgens haar, soos hieronder gesien kan word, is die skoolhoof se dryfkrag om dinge reg te doen 'n inspirasie:

GF-O2: . Maar hier kom weer een... dissipline, netheid maar meer met 'n dryf vir admin wat moet gedoen word, passie, as daai boom môre moet afgesaag word moet hy nie nog volgende week daar staan nie. As die departement sê hulle soek daai vorms, dis vir hom, jy moet nie 'n dag laat wees nie.

'n Volgende deelnemer verwys na die skoolhoof se bevoegdheid ten opsigte van kennis en die vermoë om probleme te kan oplos. Soos hieronder gesien kan word, word daar verwys na die skoolhoof se insig as kundige leier:

GF-O2: Maar hy moet ook die bevoegdheid hê as dit nie reg is nie om te kan weet wat waar verkeerd is.

Ryan en Deci (2017) noem dat mense sekere ekstrinsieke gemotiveerde gedrag sal aanneem as daar vir hulle waarde hierin opgesluit lê. Ryan (2009) verwys ook daarna dat individue meer geneig is om gedrag te internaliseer as hulle 'n keuse beleef rondom die uitvoer daarvan en 'n konneksie het met die mense wat dit oordra. Dit wil voorkom asof onderwysers die gedrag van die skoolhoof sal internaliseer as daar vir hulle waarde opgesluit lê in die aanneming van hierdie gedrag. Die literatuur verwys ook na die konneksie of verbintenis wat daar moet wees met die mense wat die gedrag oordra, soos dit reeds hier aangetoon is. Dit blyk dat die skoolhoof hierdie persoon vir die onderwysers kan wees, mits sy of haar optrede vir onderwysers waardevol is en daar 'n konneksie is tussen hulle en die skoolhoof.

Die afleiding kan dus gemaak word dat 'n skoolhoof wel 'n belangrike rol speel as kundige leier vir onderwysers. Die onderwysers sien 'n kundige en bevoegde leier as iemand wat hulle self bevoeg en veilig laat voel. Soos reeds genoem is (§2.5), is die persepsie van bevoegdheid 'n belangrike element ten opsigte van die outonome motivering van mense.

- **Gee visie**

‘n Volgende kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as leier is die verwysing van deelnemers na die skoolhoof se rol as ‘n leier wat visie gee. Een van die deelnemers beskryf dit as ‘n leier wat ‘n doel vir homself, die skool en die personeel moet hê. Die volgende aanhaling verwoord dit so:

IF-O1: Nee ek dink ‘n skoolhoof moet definitief ‘n doel, hy as sulks ook hê. En ook met sy personeel. En dan, jy weet waarna toe jy mik. Maar ‘n skoolhoof moet definitief ‘n doel hê en dit is nogal goed om partykeer met mekaar jou doel te deel. Want dan bly jy half op die pad, jy is verantwoordelik vir daai doel om dit na te streef.

Daar is ook ‘n verwysing in hierdie respons na die duidelike doel wat ‘n skoolhoof kan gee, en dat dit ‘n besliste invloed het op onderwysers se motivering. Die deelnemer noem byvoorbeeld ‘n verantwoordelikheid en interne “goed” wat by hierdie gee van visie aanklank vind. Hierdie vermoë of rol van ‘n skoolhoof wat vir die onderwysers en skool ‘n visie moet gee word bevestig deur die volgende twee deelnemers se response hieronder:

GF-O2: So, wat ek geleer het by skoolhoofde is hulle sien ook voor uit. Hulle het een of ander visie.

GF-O10: Dat jy darem weet waarna jy toe werk. Dat jy, dat ons almal tot dieselfde punt wil beweeg.

Hierdie rol, dié van die visionêre leier, is belangrik vir die daarstelling van ‘n gemeenskaplike doel en die uiteindelijke motivering van onderwysers. Die skep van visie met die oog daarop om onderwysers te motiveer om ‘n gesamentlike doelwit na te streef, moet egter nie net by woorde en planne bly nie. Dit wil voorkom asof onderwysers aanklank vind by ‘n baie duidelike en spesifieke doelwit of doelwitte wat inpas by dit wat hulle ook nastreef. Een van die deelnemers verwys byvoorbeeld na die sukses van die skool en fokus op akademie:

IF-O1: Ek bedoel enige skoolhoof wil hê, sy doelwit gaan tog wees dat sy skool suksesvol sal wees op akademiese gebied dan ook nê.

‘n Volgende deelnemer beskryf dit weer as iets konkreet wat nagestreef kan word en nie slegs bly by “leë beloftes” nie, soos dit aangedui word deur hierdie respons:

GF-O2: Skoolhoof moet ‘n visie hê, maar hy moenie leë beloftes maak nie.

Navorsing bevestig hierdie belangrike rol van die skoolhoof as 'n leier wat vir die onderwysers en die skool 'n duidelike visie daarstel. Die literatuur verwys daarna dat, indien die skoolhoof 'n duidelike visie ontwikkel het, die skool se doelwitte duidelik gestel word en die onderwysers gesamentlik inkoop op gewenste uitkomste, terwyl hierdie transformerende leierskap 'n wesenlike invloed het op onderwysers se motivering (Hallinger & Heck, 1998; Leithwood, 1994; Leithwood et al., 1999a; Leithwood et al., 1999b; Leithwood & Steinbach, 1991).

Dit blyk dus dat die motivering onder onderwysers groter sal wees as die skoolhoof sy rol as visionêre leier nakom, en met integriteit en duidelikheid hierdie visie vir die skool aan die onderwysers oordra.

- **Gee struktuur**

Die terugvoer suggereer dat dit vir onderwysers belangrik is dat die skoolhoof 'n duidelike struktuur en funksionele stelsels daar moet stel en instand moet hou. Hierdie rol van die skoolhoof as die skepper van struktuur bevorder heel moontlik onderwysers se motivering. Die een deelnemer verwys daarna dat hierdie struktuur haar pas. Sy beskryf dit soos volg:

IF-O1: Kyk, gelukkig hou ek van struktuur. So in 'n mate pas dit my goed in die onderwys, dat daar 'n sekere struktuur is.

Hierdie skep van struktuur kan verder uitgebrei om die voorsiening van bronne en goeie stelsels in te sluit. Vir die onderstaande deelnemer is dit iets wat haar definitief motiveer en sy verwys daarna dat dit vir haar werk:

IT-O5: Goed toegerus en goeie bronne. Baie goeie bronne en baie goeie stelsels by die skool. Dit werk vir my. En daar is baie goeie stelsels.

Hierdie rol van 'n skoolhoof, naamlik om struktuur te gee, is ook waarneembaar rondom die onderwysers se ervaring van detailfunksies by 'n skool. Die skoolhoof se strewe om selfs die regte vergaderingsprosedures oor te dra, dui op sy leiersrol rondom die skep van struktuur. Die volgende response verwoord dit so:

IF/SF-O11: En dit is iets wat die hoof probeer, ek kan sien hy probeer baie oordra. So as ons 'n vergadering hou byvoorbeeld, dis 'n agenda, alles is gedoen soos dit moet wees, want anders raak jy gou vasgevang in die verkeerde selfde tipe patroon, verkeerde tipe.

Soos reeds genoem is (§2.5), is bevoegdheid 'n kernelement van die SDT. Ryan en Deci (2000) noem dat mense in 'n groter mate geneig is om betrokke te raak by aktiwiteite as hulle bevoeg

voel ten opsigte van die uitvoering daarvan. Ondersteuning van bevoegdheid word in die literatuur dikwels gedefinieer as die voorsiening van struktuur (Roth, 2014).

Dit blyk dat die rol van 'n skoolhoof ten opsigte daarvan om vir die onderwysers struktuur te skep, heel moontlik kan bydra tot hulle outonome motivering.

- **Balans in leierskapstyl**

'n Volgende kategorie wat deur van die deelnemers aangeraak word, is die skoolhoof se leierskapstyl en dan veral die rol wat hy of sy speel ten opsigte daarvan om 'n balans te kan handhaaf met betrekking tot hulle benadering tot sake en mense. Die aanduiding is dat onderwysers gemotiveer word deur 'n skoolhoof wat sy styl kan aanpas by die situasie en omstandighede. Die rol van 'n skoolhoof as leier wat die vermoë het om 'n balans ten opsigte van sy or haar leierskapstyl te kan hou, word soos volg beskryf deur een van die deelnemers:

IF-O1: Wel definitief 'n demokratiese styl, maar ook partykeer outokraties. Want partykeer as mens te demokraties is probeer mens almal tevrede stel en dan het mens partykeer hierdie urelange vergaderings en niks kom tot niks nie. So dan voel ek nou so half daai mengsel dan.

Hierdie balans wat 'n skoolhoof volgens die deelnemers moet hê, is volgens een van die deelnemers van 'n fyn aard, waar die skoolhoof grense daarstel en dan binne hierdie grense sekere optredes toelaat. Die deelnemer beskryf dit soos volg:

GF-O4: So dit is beslis nou nie 'n outokratiese styl nie, nê. Maar dit kan ook nie 'n hoof wees wat net laat gaan nie. Nê wat laissez faire, wat is daai? So, dit is 'n fyn balans van iemand wat vir jou riglyne gee en dan vir jou toelaat om te doen binne in die perke.

Hierdie persepsie van onderwysers oor die balans van die leierskapstyl word ook gesien met betrekking tot die skep van 'n bekende struktuur. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie struktuur onderwysers veilig laat voel en die motivering gee om binne hierdie raamwerk met vryheid en outonomie te kan optree. Die een deelnemer se respons hieronder verwys spesifiek na so 'n struktuur:

IT-O5: Dit moet demokraties wees met 'n struktuur. 'n Hierargie.

Dit verg die handhawing deur die skoolhoof van 'n fyn balans tussen beheer, kontrole en 'n meer toegewende styl. As hierdie grense, struktuur of hierargiese aanslag te streng is, ervaar onderwysers dit as kontrollerend en demotiverend. Die afleiding word deur onderwysers gemaak dat die skoolhoof hulle in so 'n opset nie vertrou nie en dit het 'n beperkende effek in plaas daarvan

dat dit motivering bevorder. Die onderstaande terugvoer van een van die onderwysers dui op die negatiewe invloed wat veroorsaak word wanneer die skoolhoof te veel in beheer wil wees:

IT-O5: Soms is hy 'n control freak. Hy is baie, hy gaan nog 'n hartaanval kry. Hy gaan 'n hartaanval kry soos wat hy in beheer van als wil wees. Toe het hy op 'n stadion afgeskaal, nê. So hy het gesukkel. Hy het gesukkel, maar hy het besef hy moet afskaal. Hy moet mense vertrou en nie oor alles beheer wil hê nie.

Hierdie verwysing of ervaring van onderwysers na outokratiese en demokratiese leierskapstyle van die skoolhoof kan vergelyk word met 'n transaksionele teenoor 'n transformerende leierskapstyl (§2.11 & §2.12). Laasgenoemde word gesien as die meer outonoom-ondersteunende styl (Gagné & Deci, 2005; Sheldon et al., 2003). In teenstelling hiermee word die transaksionele leierskapstyl gesien as kontrolerend, terwyl dit werknemers se self-determinasie belemmer (Gagné & Deci, 2005; Sheldon et al., 2003). Transaksionele leiers plaas volgens Roth (2014) klem op ekstrasieke belonings wat gepaard gaan met streng monitering en kontrole van werksaktiwiteite. Gevolglik ervaar werknemers 'n gevoel dat hulle gedwing word om op 'n sekere manier op te tree (Roth, 2014). In die geval van transaksionele leierskap is daar dus weining sprake van self-determinasie en outonome motivering.

Daar kan afgelei word dat die skoolhoof se rol as leier 'n komplekse uitdaging is ten opsigte van sy of haar leierskapstyl. Die deelnemers verwys na 'n fyn balans tussen 'n meer deelnemende en toegewende aanslag van die skoolhoof en 'n meer kontrolerende, rigiede, gestruktureerde aanslag. Dit wil ook voorkom asof hierdie leierskapsrol van die skoolhoof en dan spesifiek hoe hy of sy dit oordra aan die onderwysers 'n invloed kan hê op hulle outonome motivering.

- **Vertrou onderwysers**

'n Volgende kategorie met betrekking tot hierdie tema is die onderwysers se belewenis van die skoolhoof as leier se rol en aanslag met betrekking tot vertroue in hulle. Die aanname is dat hierdie waarneming van onderwysers dat die skoolhoof hulle vertrou 'n invloed het op hulle motivering. Soos hieronder gesien kan word in die twee response van onderwysers, word dit ervaar as 'n leier wat in jou glo:

IF-O1: Ek dink nogal, jy kan sien as 'n hoof jou vertrou en in jou glo.

IT-O5: Watter gedrag van die skoolhoof? Dit is seker net om vertroue in jou te hê laat jy dit doen.

Die afleiding kan ook gemaak word dat hierdie vertroue wat die skoolhoof in die onderwysers toon 'n gevoel van waardering en erkenning onder hulle wek. Hierdie waardering het heel moontlik

'n positiewe en bevorderlike effek op onderwysers se motivering. Die volgende respons verwoord dit so:

GF-O10: ... as daar vertroue in jou geplaas word om sekere dinge aan te pak. Dan voel jy ook jy word waardeer, dat jy raak gesien word.

Daar is ook een van die deelnemers wat aangedui het dat verskillende skoolhoofde oor tyd 'n invloed gehad het deur middel van hulle aanslag op en vertroue in die betrokke onderwyser se doen en late. Die onderwyser verwys daarna dat hierdie aanslag van die skoolhoofde as leiers wat haar vertrou het, haar gemotiveer het om haarself te wees en haar taak met selfvertroue te kon verrig. Sy verwoord haar respons soos volg:

GF-O4: My eerste hoof was dit dat ek gevoel het hy my toegelaat om te doen wat ek doen... So, hy het my vertrou sonder dat hy my geken het. En daarom kon ek myself wees en myself bewys want ek het gevoel, half op 'n manier maar ek is in beheer. Waar by my middelste hoof, het ek geweet hy vertrou my om dit te doen omdat hy weet ek kan dit doen. En daarom kon ek vertroue voel in hom, wedersydse vertroue, om aan te pak dit wat ek wil aanpak.

Gevolgtrek kan die afleiding gemaak word dat die onderwysers die ervaring van vertroue in hulle as belangrik ag. Die onderwysers se terugvoer dui daarop dat hierdie vertrouensverhouding wat vloei vanuit die skoolhoof as leier se interaksie met hulle, 'n positiewe en bevorderlike effek het op hulle outonome motivering.

- **Toewyding (Commitment)**

'n Volgende kategorie wat gegenereer word deur die data-analise is die deelnemers se verwysing na die skoolhoof se rol as 'n leier wat absoluut toegewy is aan die skool. Die afleiding kan gemaak word dat die onderwysers gemotiveer word deur 'n opregte en passievolle betrokke skoolhoof. Die onderstaande aanhaling verwys na hierdie passie en liefde van die skoolhoof:

IF-O1: Ja kyk in die eerste plek 'n skoolhoof moet ook vir die liefde van die saak in daai posisie wees. Regtig waar, hy moet regtig 'n onderwyspassie hê. So hy moet 'n liefde vir die saak hê.

Hierdie passie vir 'n saak word deur een van die deelnemers gesien as 'n liefde, in die eerste plek, vir kinders. Die aanname word gemaak dat hierdie altruïstiese optrede en leierskap van 'n skoolhoof resoneer en aanklank vind by dit wat onderwysers intern en outonoom motiveer om in die eerste plek onderwysers te word. Die volgende respons bied hiervan 'n voorbeeld:

LO-O8: ... my prinsipaal sê hy is lief vir kinders, hy doen regtig, hy is lief vir hulle op 'n baie persoonlike vlak in terme van sosio-ekonomiese status.

Die skoolhoof se rol as toegewyde leier word deur die deelnemers ervaar as 'n leier wat die middelpunt en kern van die skool vorm. Die skoolhoof se dryfkrag en selfgemotiveerde optrede het 'n besliste invloed op onderwysers se vlakke van motivering. Die een deelnemer beskryf hierdie invloed of dryfkrag van die skoolhoof as iets wat haar motiveer. Sy verwys daarna dat sy nie gemotiveer kan wees as die skoolhoof nie hierdie outonome motivering vertoon nie. Sy verwoord dit as 'n dryfkrag binne haar om die skoolhoof tevrede te stel. Die onderstaande terugvoer verduidelik die deelnemer se ervaring soos volg:

GF-O4: Ek dink die skoolhoof is die spil waarom dit draai. As die skoolhoof nie 'n persoon is wat self vir hom motivering kan toepas nie, dan kan ek nie dit op die ander mense afdwing nie. So, beslis, ek dink ook enige hoof moet daai motivering kan oordra aan jou, sonder dat jy eers besef hy doen dit. Dit moet 'n tasbare motivering wees of motiveringshouding wees wat jy kan voel sonder dat jy eintlik hoef te weet.

Hierdie deelnemer neem hierdie ervaring van haar selfs verder en verwys na die skoolhoof se waardes wat bely is met hare. Sy noem ook dat die skoolhoof se totale inkoop in en uitleef van die waardes van die skool haar motiveer. Sy verwys hierna as “fantasties.” Soos hieronder gesien kan word, is dit vir hierdie deelnemer 'n ervaring van 'n skoolhoof wat so toegewy is aan die skool dat sy dit beskryf as “emosioneel gevestig” in die skool. Die respons hieronder verduidelik dit op die volgende manier:

GF-O4: Ek dink die skoolhoof se waardes is 110% in ooreenstemming met my waardes, indien nie meer nie. Want dit wat hy sê is dit wat hy leef. So dis nie net 'n gevoel van om 'n beeld uit te straal van waardes nie, hy leef dit uit... om te sien hoe hy die skool net sy eie gemaak het is fantasies... maar hy is so emosioneel gevestig in die skool dat as iets vir hom mooi is, dan loop die trane... Dis totaal en al 'n inkoop in die waardes.

Hierdie toewyding en passie van die skoolhoof kan egter ook druk plaas op onderwysers. Soos reeds genoem is (§1.2), is die skoolhoof se invloed op die motivering van onderwysers van 'n eksterne aard. Vir die onderwyser om hierdeur outonoom gemotiveer te word, is die aanname dat die onderwyser die gedrag kan integreer met betrekking tot hulle manier van optrede. Die organismiese integrasie teorie van die SDT verwys juis hierna. Die onderstaande aanhaling dui dan op 'n moontlike oordrewe aanslag wat potensieël kontrolerend van aard kan wees:

IT-O5: ... hy is baie erg daaroor dat jy moet energiek wees en altyd, jy mag nie jou passie verloor nie. Jy mag nie jou passie verloor nie, want dan moet jy maar loop. Dan hoort jy nie hier nie. Jy moet inklim. Jy kan nie hierna toe kom en nie energie hê vir die werk nie.

Soos reeds genoem (§2.5.1) word die SDT verdeel in ses mini-teorieë. Die vyfde mini-teorie is die doelwit inhoud teorie wat fokus op hoe intrinsieke en ekstrasieke doelwitte gesondheid en welstand beïnvloed (Legault, 2017). Doelwitte soos goeie verhoudings, persoonlike groei of om 'n bydrae te lewer tot 'n mens se eie gemeenskap is volgens Ryan (2009) bevorderlik vir bevrediging van behoeftes, wat weereens welstand en gesondheid verbeter. As die skoolhoof deur middel van sy toewyding 'n bydrae lewer tot goeie verhoudinge, persoonlike groei en die bevordering van die gemeenskap (skool), kan dit onderwysers se self-determinasie ondersteun.

Dit beteken dat die skoolhoof beslis 'n rol te speel het as toegewyde leier. As die skoolhoof hierdie rol met opregtheid, passie en balans uitleef kan dit die outonome motivering van onderwysers beïnvloed.

- **Rolmodel en voorbeeld**

Die beeld van 'n skoolhoof wat 'n leier is waarvoor onderwysers respek het, blyk 'n volgende kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as leier te wees. Die deelnemers se terugvoer verwys na hierdie rol van die skoolhoof wat lei deur sy voorbeeld en dat die onderwysers hom of haar sien as 'n rolmodel. Die onderwysers verwoord hulle reaksie op die skoolhoof as rolmodel wat hulle kan respekteer, as dat hulle hom vertrou. Die onderstaande response dui op dié onderwysers se behoefte aan 'n skoolhoof wat hulle kan respekteer:

IF-O1: Want ja, ek is nog half oudtyds, ek wil my hoof respekteer. Maar heeltemal vertrou, verstaan jy.

IT-O5: Verseker, die skoolhoof tans, verseker. Want dan het ek meer respek vir hom. Seker meer respek en ek gee net vir hom die authority. En ek vertrou hom meer.

Daar is ook aanduidings dat hierdie beeld van die skoolhoof as rolmodel vir onderwysers gestalte kry in 'n fokus op aspekte soos netheid en dissipline. Die afleiding kan gemaak word dat die onderwysers trots is op hulle skoolhoof en gemotiveer word deur sy of haar voorbeeld. Die volgende aanhaling verduidelik dit so:

GF-O2: Ek het een gehad wat dissipline en netheid is tops. Ek het gedink daar kan nie iemand beter wees as hy nie. Toe kom die volgende een en vir hom was weer dissipline, netheid maar daai mens-mens kom weer by.

Hierdie selfde deelnemer brei ook uit op haar behoefte aan 'n skoolhoof vir wie sy respek het deur spesifiek te verwys na sy beeld as rolmodel. Sy noem dat dit vir haar belangrik is dat hy moet kan optree en die beeld hê van hulle rolmodel. Verder verwys sy daarna dat indien die skoolhoof sy

of haar rol as voorbeeld uitleef dat dit oorspoel en 'n invloed het op die hele skoolopset. Die volgende aanhaling verduidelik die deelnemer se ervaring en siening:

GF-O2: Jy het respek vir jou skoolhoof. Hy moet mooi aangetrek wees en hy moet netjies aangetrek wees. Hy moet skoongeskeer wees, sy hare. Ja, hy is 'n rolmodel. Hy is 'n rolmodel vir die kinders en dit is vir my belangrik... 'n skoolhoof, as hy netjies is, is sy skool netjies.

Die beeld wat 'n skoolhoof dus volgens hierdie terugvoer uitstraal is vir onderwysers belangrik aangesien hulle die skoolhoof as 'n rolmodel en voorbeeld sien. Hierdie rol van 'n skoolhoof kan moontlik 'n rol speel ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers. Hulle neem hierdie rolmodel waar en as hulle hulle daarmee kan vereenselwig, wil dit voorkom asof dit verwantskap aanwakker. Soos reeds genoem is (§2.5), is die bevrediging van die individu se behoefte aan verwantskap volgens die SDT 'n belangrike aanduiding van die bevordering van outonome motivering.

- **Professionele optrede**

Buiten die voorbeeld en beeld van 'n navolgbare skoolhoof as leier, blyk die professionele optrede en gedrag van 'n skoolhoof vir onderwysers van belang te wees. Die een deelnemer noem dat die professionele optrede van die skoolhoof die kern is van die redes wat aanleiding gee tot 'n sekere manier van optrede by 'n skool. Hierdie deelnemer verwys ook na gedrag, kommunikasie en selfs kleredrag as merkers van professionele optrede van die skoolhoof. Die deelnemer verwoord dit soos volg:

IF/SF-O11: So, maar alles is gesentreer rondom professionaliteit. Want dit is hoekom ons hierso is. So dit, want dit is iets wat nou deur moet kom met jou gedrag met ander kollegas. Hoe jy aangetrek is as jy by die skool is. Jou manier van praat met jou kollegas.

'n Volgende deelnemer sluit hierby aan deur te let op die belang van kommunikasie met betrekking tot die professionele optrede van die skoolhoof. Die afleiding word ook gemaak dat hierdie optrede 'n invloed het op die mate van respek wat die onderwyser vir die skoolhoof het. In die aanhaling hieronder verduidelik die deelnemer hoe dit ook bepalend is rondom die wyse waarop sy haar werk wil doen:

GF-O4: Ek dink professionele optrede speel daar 'n groot rol, en wie jy is en met wie jy praat. So, as dit my hoof is, het ek nog steeds die respek vir hom om te kan sê luister dis graag wat ek wil doen, of dit is die lyn waarin ek beweeg.

Roth (2014) noem dat outonome motivering drie sub-soorte insluit: geïdentifiseerd, geïntigreerd en intrinsiek. In die geval van geïdentifiseerde regulering het mense alreeds die belangrikheid van 'n aktiwiteit bepaal op grond waarvan hulle die handeling uitvoer op 'n redelike outonome wyse (Roth, 2014). Ryan en Deci (2017) noem dat mense sekere ekstrasieke gemotiveerde gedrag sal aanneem as daar vir hulle waarde opgesluit is daarin. Die afleiding kan gemaak word dat onderwysers hierdie professionele optrede van die skoolhoof na waarde ag. Indien die skoolhoof professioneel optree, het onderwysers respek vir hom of haar. Ryan (2009) noem dat individue in 'n groter mate geneig is om gedrag te internaliseer as hulle 'n keuse beleef rondom die uitvoering daarvan en 'n konneksie het met die mense wat dit oordra. Met betrekking tot hierdie konneksie wat onderwysers maak met die skoolhoof omdat hulle respek het vir sy of haar professionele optrede, word hulle heel moontlik gemotiveer om die gedrag te internaliseer.

Van die deelnemers noem dat professionele optrede sigbaar word in 'n skoolhoof wat 'n stabiele en gematigde aanslag het. Die wil voorkom asof wisselvallige en onprofessionele optrede van die skoolhoof demotiverend kan wees. Van die deelnemers noem dat hulle begrip het dat die skoolhoof ook net 'n mens is met sy of haar eie persoonlike uitdagings, maar dat hy of sy ten spyte daarvan nog steeds professioneel moet bly optree. In die aanhalings hieronder verwoord die deelnemers dit soos volg:

IF-O1: Ek verwag nie die onmoontlike van 'n hoof nie. Maar jy moenie jou persoonlike probleme daar kom, met 'n lang gesig nie... Maar ongelukkig in die posisie wat 'n mens is, moet 'n hoof eintlik altyd professioneel kan optree. Hy moet daai professionaliteit kan behou, dat hy nie spanning wat hy beleef op jou oordra nie.

GF-O2: Hy moet nie een dag vriendelik en een dag kwaai wees nie. Hy moet stabiel wees.

IT-O5: . As 'n skoolhoof moodswings het ontstel dit vir my baie.

Die volgende deelnemer verwys na die skoolhoof wat soms wisselvallig optree. Die deelnemer se waarneming en siening is dat dit voel asof onderwysers onregverdig en onprofessioneel behandel word. Die aanname is dat dié soort gedrag van die skoolhoof 'n negatiewe invloed het op die outonome motivering van onderwysers. Oorweeg die respons hieronder te verduideliking hiervan:

GF-O4: So, daar is baie keer gedrag van inkonsekwente optrede. Wat 'n mens laat voel, mens wil dieselfde, ek dink almal van ons wil regverdig behandel word. So of dit doelbewuste onregverdige behandeling is, of inkonsekwentheid is.

As professionele leier speel die skoolhoof heel moontlik 'n rol rondom die bevordering of, soos aangedui is, die beperking van onderwysers se outonome motivering. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat, indien die skoolhoof deur middel van sy of haar professionele optrede 'n omgewing kan skep waarbinne onderwysers outonoom en bevoeg voel, asook 'n opregte verwantskap met hulle vorm, dat sekere gedrag deur onderwysers geïnternaliseer behoort te word. Die ervaring van skoolhoofde het nie duidelike ondersteunende inligting vanuit akademiese literatuur nie, aangesien dit moontlik nuut is.

- **Spanwerk**

'n Laaste kategorie wat na vore kom met betrekking tot die tema van die skoolhoof se rol as leier, is sy of haar rol as aanvoerder van die span onderwysers. Dit kom voor dat hierdie rol van die skoolhoof, naamlik om die onderwysers in 'n span saam te snoer en dan as leier van hierdie span op te tree, vir die onderwysers van belang is. Die aanduiding is dat die onderwysers hierdie eenheidsgevoel en spanwerk met 'n sterk spanleier as bevorderlik vir hulle motivering sien. Die een deelnemer beskryf dit selfs asof dit die "goed-voel" hormone binne hulle aktiveer. Haar respons hieronder verduidelik dit soos volg:

IF-O1: 'n Mens het 'n sterk samehorigheidsgevoel en nou skielik soos ek sê ek dink daai mis ons. Daai samehorigheidsgevoel dan, dit is half 'n daai feel good hormone is daar, dan is jy saam positief oor jou werk of jou skool.

Hierdie eenheidsgevoel of gevoel van spanwerk wat die onderwyser se positiewe gesindheid beïnvloed, word beskryf in die SDT waar daar verwys word na die belangrikheid van verwantskap as 'n faktor ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers. Die volgende deelnemer sê dat dit nie 'n gedwonge ervaring is nie, maar dat almal gemotiveerd is om saam te werk. Soos hieronder gesien kan word, dui die terugvoer daarop dat hierdie spangevoel van groot belang is:

GF-O4: En saam gemotiveerd moet voel, jy moenie gedwonge voel om iets te doen nie, dit moet vir jou lekker wees. Want baie keer kom jy in elk geval agter as jy of 'n vrees of 'n gevoel het jy is nie regtig lus vir 'n ding nie, as jy gedoen het, is dit daarna vir jou lekker. En as jy die resultaat kry dan voel jy goed. So ek dink daai spangevoel is vir my van kardinale belang.

'n Volgende deelnemer verwys weer na die positiewe atmosfeer wat geskep word as daar spanwerk en samewerking is. Sy beskryf dit so:

GF-O10: So dis lekker dis nou weer spanwerk waar 'n mens saam kan werk, en mense goed oor die weg kom met mekaar.

Die belangrikheid van verwantskap en onderwysers se ervaring dat hulle behoort aan iets word ook deur van die deelnemers beskryf as 'n familiegevoel. Dit wil voorkom asof onderwysers graag wil assosieer en deel voel van die mense by die skool. Hierdie behoefte van behoort-aan en die uiteindelijke ervaring van 'n familiegevoel het heel moontlik 'n aansienlike invloed op onderwysers se outonome motivering. Die volgende twee aanhalings toon die belangrikheid van hierdie belewenis van 'n groot gesin of familie-ervaring. In die eerste aanhaling noem die deelnemer dat die verwantskap wat die onderwysers beleef ook bevorderlik is vir die strewe na 'n gemeenskaplike doel. Vervolgens dan die twee aanhalings, ter verduideliking hiervan:

GF-O4: Dit voel dat ek hoort iewers. Dit laat my voel soos daai familie gevoel is. Jy weet dit is jou, dis jou plek jou veilige hawe. Al stem 'n mens nie ooreen met almal altyd nie. Maar daar is een gemeenskaplike doel of een gemeenskaplike ding en dit is jou familie wat jy hier voel, omdat ons almal dieselfde nastreef.

GF-O7: So ver ja, ja en kan so sê, want hy wil hê wat ek wil hê, die vooruitgang van ons skool, samewerking van ons personeel en nie net personeel nie, met die admin staff met die cleaners. Ons moet amper as 'n groot gesin fungeer.

Die afleiding kan gemaak word dat die onderwysers beslis die skoolhoof as integrale deel van hierdie span sien. Dit wil voorkom asof die onderwysers die skoolhoof wil beleef as 'n spanleier wat tussen hulle beweeg en graag deel wil wees van die span. Die aanname is dat die skoolhoof in 'n groot mate die drywer of energie van hierdie eenheid moet wees. Die volgende drie aanhalings verwoord hierdie siening van onderwysers soos volg:

IF-O2: Hy moet nie net as daar fout is na my klas toe kom nie. Hy moet beweeg tussen die klasse... Ja hy moet tussen ons wees, heeltyd. Hy moenie in sy kantoor sit heeldag nie.

GF-O7: En dit is hoe meneer is, almal deel van alles.

LO-O8: Eenheid is 'n groot ding, want dit is wat my prinsipaal se leuse is: "Kollegas, kan ons asseblief as 'n eenheid beweeg; Kollegas, kan ons asseblief as 'n eenheid begin dink; Kan julle mekaar professioneel liefhê?"

Ten slotte het een van die deelnemers ook die waarneming gemaak dat hierdie spanwerk van uiterste belang is. Volgens hierdie deelnemer is hierdie spanwerk nodig wanneer dit daaroor gaan dat die waardes van die skool uitgeleef word. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie fokus op samewerking en 'n gemeenskaplike doel 'n aansienlike effek het op die positiewe kultuur by 'n skool. Die deelnemer se aanhaling hieronder verwoord dit soos volg:

IT-O5: Dis van kardinale waarde, want dit is van uiterste waarde. Want 'n span moet saamwerk om daai waardes te implimenteer.

Die SDT verwys daarna dat die bevrediging van gevoelens van bevoegdheid, outonomie en verwantskap onafskeidbaar verbonde is aan die mens se ontwikkelingsneigings (Ryan & Deci, 2017). Die bevrediging van hierdie gevoelens reflekteer ten diepste die kern van menslike dryfkrag of dan motivering (Ryan & Deci, 2017). Verwantskap is ook volgens Legault (2017) belangrik met betrekking tot internalisering, aangesien individue geneig is om gedrag te internaliseer wat deur diegene na aan hulle na waarde geag word. Internalisering ondersteun dus die samewerking en funksionering van groepe (soos onderwysers in 'n skoolopset) waar dit die voordele van aanpassing op 'n individuele- en groeps-vlak bevorder (Boehm, 2012; Ryan & Hawley, 2016).

Die afleiding kan uit die response hierbo gemaak word dat die gevoel van verwantskap en deelwees van asook die gevoel van behoort-aan vir onderwysers van aansienlike belang is. Soos reeds genoem is (§2.5), vorm verwantskap 'n groot deel van die SDT. Die aanname kan gevolglik gemaak word dat die skoolhoof as leier van die span onderwysers beslis 'n rol speel ten opsigte van die bevordering van hulle outonome motivering deur middel van die skep van 'n samehorigheids- of spangevoel.

4.3.2.2 Skoolhoof as vader/moeder-figuur

'n Volgende tema wat deur die terugvoer van die deelnemers gegenereer is, is die onderwysers se ervaring en siening van die skoolhoof as 'n vader- of moederfiguur. Hierdie aanslag of rol van 'n skoolhoof blyk bevorderlik te wees vir die onderwysers se outonome motivering. Met betrekking tot hierdie tema word die kategorieë vervolgens kortliks bespreek.

- **Opregte belangstelling**

In die eerste plek wil dit voorkom dat die onderwysers 'n behoefte het aan 'n skoolhoof wat opreg in hulle doen en late belangstel. Hierdie belangstelling word deur die onderwysers ervaar as behorende tot 'n leier wat vir hulle omgee. Die vaderlike of moederlike aanslag van 'n skoolhoof wat regtig belangstel in die onderwysers word gesien as 'n mensgeoriënteerde houding. Die aanname is dat daar op 'n persoonlike vlak, en nie net op 'n professionele vlak nie, aandag gegee word aan die onderwysers se behoeftes en dit wat hulle gelukkig en ongelukkig kan maak. Die volgende respons van een van die deelnemers beskryf dit so:

GF-O2: Ek dink jy is nie 'n goeie skoolhoof as jy nie weet maar daai een se dogter het getrou nie. So 'n skoolhoof moet wake-up wees oor sulke goed. As sy mense gelukkig is, as hulle gelukkig is sal hy gelukkig wees. So, daai mens-mens is vir my baie belangrik.

Die opregte persoonlike belangstelling van die skoolhoof in die lewens en ervaring van die onderwysers word ook bevestig deur die volgende twee aanhalings. Die tweede aanhaling verwys ook daarna dat so 'n aanslag motivering bevorder. Die deelnemer verwys daarna as 'n skoolhoof wat verstaan en dan 'n plan kan maak wanneer 'n krisis hom voordoet. En hierdie belangstelling en houding het by implikasie 'n positiewe effek op haar en bring heel moontlik vir haar gerustheid mee. Die twee deelnemers se terugvoer dan hieronder:

IF-O1: En partykeer net vir jou vra hoe gaan dit met jou? Want soos ek sê, ons almal sit maar gesig op dat dit altyd goed gaan, maar regtig daai belangstelling.

GF-O2: Hy moet positief wees en hy moet sy mense ook positief hou. Dis ook belangrik hy moet weet, as ek vandag sê my kind is siek dan moet hy vir my kan sê goed juffrou ons maak 'n plan.

'n Volgende waarneming is die onderwysers se behoefte aan 'n skoolhoof wat nie net belangstel as daar probleme voorkom nie. Die afleiding kan gemaak word dat die onderwysers gemotiveer word deur 'n skoolhoof wat belangstel in dit wat vir hulle ook belangrik is. Die opregte belangstelling van 'n skoolhoof strek dus wyd en sluit onderwysers se belangstellings en passies in. In die tweede aanhaling hieronder verwys die deelnemer na die skoolhoof se belangstelling in die kennis wat sy het. Die implikasie is dat hierdie spesifieke onderwysers gemotiveer word deur hierdie opregte belangstelling in dit wat vir haar ook belangrik is. Vervolgens die twee deelnemers se terugvoer hieronder, ter verduideliking:

GF-O7: ... hy probeer altyd in ons belange wees, nê. Waarin ons belangstel, hy sal altyd daarna luister. En hy wil altyd deel wees van ons ervaringe.

LO-O8: ... hy is baie geïntereseerd met die tipe kennis wat ek het.

'n Laaste waarneming met betrekking tot hierdie kategorie is dat onderwysers ook gemotiveer word in die mate waartoe die skoolhoof situasies saam met hulle beleef. Die afleiding kan gemaak word dat daar by die onderwysers 'n soeke is na opregtheid en die outentiekheid van die mate van belangstelling wat die hoof toon. Dit wil voorkom asof die onderwysers se ervaring van die aard van die belangstelling belangriker is as die skoolhoof nie net kennis neem nie, maar ook die emosies en ervaring saam met hulle beleef. Die volgende respons dui op die belang van hierdie opregtheid waar die deelnemer verwys na die skoolhoof wat saam met haar bly is:

IF-O1: Dat jy later regtig na jou hoof toe kan gaan met jou hartsere wat in jou lewe is. Met jou blydsappe in jou lewe. Ook net jou joy dat 'n hoof saam met jou kan bly wees.

Navorsing oor die SDT bevestig dat ondersteuning vanuit die omgewing vir 'n verwantskap of dan interpersoonlike betrokkenheid, behels dat daar die voorsiening van warmte, sorg en 'n werklike belangstelling in andere se aktiwiteite sal wees (Roth, 2014).

Dit wil voorkom asof hierdie opregte belangstelling van 'n skoolhoof in die onderwysers as belangrik geag word deur die deelnemers. Die aanname kan gemaak word dat hierdie opregte belangstelling en dan selfs die mate van meelewing van 'n skoolhoof in die lewens van die onderwysers heel moontlik bevorderlik kan wees vir hulle outonome motivering.

- **Pastorale ingesteldheid**

'n Volgende kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as vader- of moederfiguur is dié van sy of haar pastorale rol. Dit wil voorkom asof die onderwysers 'n behoefte het aan 'n skoolhoof wat meer is as net 'n leier. Die afleiding kan gemaak word dat die onderwysers gemotiveer word deur 'n pa- of ma-figuur wat optree as hulle leier. Die eerste aanhaling van een van die deelnemers hieronder verwys juis na hierdie "vaderlike of moederlike begeleiding:"

IF-O1: En ons is al almal oor die vingers getik en as jong onderwysers het ons elke jaar by meneer kom sit. Hy het ook vir jou gesê, dit was vir my ongelooflik waardevol. En dit was nie op 'n lelike manier nie, dit was 'n vaderlike begeleiding.

Buiten hierdie verwysing na 'n vader- of moederfiguur is daar ook die konnotasie van 'n geestelike leier. Die aanname kan gemaak word dat die onderwysers outonoom gemotiveer word deur die rol van die skoolhoof as hulle pa of ma, maar 'n pa of ma wat op geestelike vlak ook vir hulle leiding gee. Die volgende twee aanhalings verwys na hierdie belewenis van die deelnemers van hulle skoolhoof as 'n geestelike of dan pastorale leier:

GF-O4: Die grootste een daarvan is beslis godsdienst. Jy kan dit sien en jy kan dit voel, jy kan alles is die Christelike waardes wat oorkom.

GF-O2: Ek voel ook, skoolhoof is vir my baie soos 'n dominee. Ek het die vergelyking gemaak. 'n Dominee. Hy moet altyd positief wees. Hoe kan hy sy gemeentede lei, maar hy is 'n negatiewe leier?... So, hy moet weet wanneer om 'n pa-figuur te wees... Hy moet 'n Christen wees. Hy moet sy skool, hy moet lief wees vir sy werk. Hy moenie 'n bestuurder wees nie, hy moet 'n mens-mens wees. Hy moet 'n mens-mens wees wat sy personeel ken en sy kinders ken.

Een van die deelnemers noem die behoefte daaraan om regverdig en met respek behandel te word. Die onderwyser dui op die skoolhoof se manier en aanslag wanneer daar met haar gepraat word, veral as sy moontlik gefouteer het. Die afleiding is dat, wanneer die skoolhoof 'n onderwyser op 'n vaderlike of moederlike manier tereg wys, dit respek en groei onder die onderwysers bevorder. Die aanhaling hieronder beskryf dit soos volg:

GF-O2: Dit was in my jonger dae gewees waar ek voel ek is onregverdig behandel. En dit maak my briesend, onregverdigheid. En jy is uitgetrap en die manier wat met my gepraat is. Praat met my soos 'n pa, want ons het respek vir mekaar... So hy moet 'n pa-figuur wees,...

Hierdie siening van onderwysers dat hulle skoolhoofde hulle moet ondersteun soos 'n vader- of moederfiguur word ook in navorsing gevind. So byvoorbeeld is bevind dat onderwysers in Gambia in 'n groter mate gemotiveer was om hulle werk te doen wanneer toesighouers in 'n groter mate ondersteunend was ten opsigte van onderwysers se grondliggende sielkundige behoeftes (Levesque et al., 2004).

Die afleiding kan dus gemaak word dat die rol van die skoolhoof as pastorale leier vir die onderwysers beslis van belang is. Die aanduidings is ook dat hierdie tipe ingesteldheid bevorderlik is vir die outonome motivering van onderwysers.

- **Ondersteunend**

'n Laaste kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as vaderlike- of moederlike-leier wat deur die deelnemers aangetoon word, is die skoolhoof se rol as 'n ondersteunende vader-of moederfiguur. Die deelnemers verwys na hierdie rol as 'n ervaring dat die skoolhoof met sorg teenoor die onderwysers optree. Die volgende aanhaling van een van die deelnemers verwys spesifiek na hierdie ervaring dat die skoolhoof wat met sorg opvolg en ondersteun. Sy verwoord haar ervaring soos volg:

IF-O1: Ek dink as iemand, jy gaan tog agterkom stel iemand belang of is iemand nou nuuskierig om te sien gaan jy dit maak of nie... Jy gaan ook agterkom wanneer dit nou regtig met sorg is, kan ek jou help met iets of is dit so half ja ek het gedink jy sal dit nie kan doen nie.

Hierdie ondersteunende rol van die skoolhoof as vader- of moederfiguur vir onderwysers word ook deur die onderwysers ervaar as 'n lojaliteit teenoor hulle. Die leiding en raad wat die skoolhoof as vader- of moederfiguur verskaf, word ook as ondersteuning en bystand gesien. Hieronder is twee aanhalings van twee van deelnemers wat hierdie lojaliteit en advies bevestig:

GF-O4: En dan sou 'n mens hoop lojaliteit, jy voel dit. Ek dink daar is waar 'n mens partykeer kan voel is, ek weet hy is lojaal, want hy sal altyd vir jou eerste opkom voor ouers of iemand. Hy sal by jou punt staan en dan sal hy dalk nou afwyk as die teen bewys daar is.

LO-O8: ... die hulp wat jy kry, die bystand wat jy kry, die advies wat jy kry.

Dit wil ook voorkom asof hierdie ondersteunende rol van die skoolhoof as vader- of moederfiguur 'n wesenslike invloed het op die bevordering van onderwysers se outonome motivering. Die onderstaande aanhaling van een van die deelnemers verwys spesifiek daarna hoeveel hierdie ondersteuning van die skoolhoof haar motiveer. Sy verwoord dit soos volg:

GF-O7: Ja, hy ondersteun mens baie en hy motiveer vir my verskriklik baie.

Navorsing noem dat kontekstuele ondersteuning van onderwysers se behoefte aan outonomie, bevoegdheid en verwantskap heel moontlik hulle motivering sal bevorder en in teenstelling hiermee sal 'n gebrek aan ondersteuning 'n negatiewe effek hê op hulle motivering (Roth, 2014). Deci et al. (2017) se navorsing bevestig bogenoemde dat, indien individue die waarde en doel van hulle beroepe verstaan, eienaarskap en outonomie ervaar en as hulle duidelike terugvoer en ondersteuning kry, is hulle geneig om meer outonoom gemotiveerd te word, betroubaar beter te presteer, beter te leer en beter aangepas te wees.

Die aanname kan gemaak word dat die skoolhoof se rol as vader- of moederfiguur beslis van belang is vir onderwysers. Dit wil voorkom asof hierdie ondersteunende element en sorgsame aanslag onderwysers se outonome motivering kan bevorder. Die afleiding kan gemaak word dat die onderwysers die skoolhoof nie net as 'n leier sien nie, maar ook as 'n pa of 'n ma wat vir hulle moet ondersteun en moet bystaan. Vervolgens gaan die tema van die skoolhoof se rol as kommunikeerder bespreek word.

4.3.2.3 Skoolhoof as kommunikeerder

Die tema van 'n skoolhoof as 'n leier en die deelnemers se terugvoer wat dui op 'n behoefte aan 'n skoolhoof wat effektief met die onderwysers kan kommunikeer word in die volgende afdeling ondersoek. Hierdie rol van die skoolhoof as effektiewe kommunikeerder word deur die deelnemers op verskillende manier ervaar. Vervolgens word die kategorieë met betrekking tot dit bespreek.

- **Gee erkenning**

'n Eerste kategorie met betrekking tot die skoolhoof as kommunikeerder wat na vore kom, is die onderwysers se behoefte aan en verwysing na die belangrikheid daarvan dat hy of sy waardering

toon teenoor die onderwysers. Dit wil voorkom asof die deelnemers graag wil hoor dat hulle goeie werk doen of dat hulle moeite waardeur word. Hierdie erkenning van die skoolhoof as kommunikeerder hoef nie net mondelings plaas te vind nie; een deelnemer verwys selfs na 'n skriftelike bewys van waardering. Die terugvoer hieronder bevestig hierdie deelnemer se behoefte aan erkenning soos volg:

IF-O1: Mens kom dit tog agter dat hy vertrouwe het en ons soek almal partykeer daai krediet... Ek dink definitief vertrouwe en mens wil maar partykeer daar die pat op die skouer hê, alle mense wil partykeer hoor jy doen dit goed. Daardie briefie op die tafel die rose op die tafel.

'n Ander deelnemer verwys na hierdie soort kommunikasie as 'n dankie-sê. Die afleiding kan gemaak word dat 'n skoolhoof se dankbaarheid vir 'n onderwyser se werk 'n positiewe effek op sy of haar moraal kan hê en dan heel moontlik op hulle outonome motivering. Hierdie behoefte aan bedanking word in die volgende respons aangetoon:

GF-O2: Bedank jou. 'n Skoolhoof moet sy personeel baie bedank,... Een keer 'n maand, maak 'n ding daarvan om vir jou personeel iets positiefs te sê.

Die positiewe effek op onderwysers as die skoolhoof vir hulle erkenning gee, word deur die een deelnemer beskryf as iets wat jou laat voel dat jy waarde het. Die onderwyser verwys ook daarna dat dit werklik seer maak as die skoolhoof nie vir jou daardie erkenning of dankie gee nie. Die gebrek aan erkenning laat hierdie deelnemer dus nutteloos voel. Die implikasie daarvan is dat, indien die skoolhoof nie sy of haar erkenning uitspreek teenoor onderwysers nie, dit beslis demotiverend van aard kan wees. Vervolgens dié deelnemer se respons as verduideliking hiervan:

GF-O4: Ek dink ook partykeer erkenning is iets wat vir jou laat voel, kyk hulle dit mis... Ek dink net die feit dat 'n mens nie dieselfde erkenning voel of jy voel jy kry nie die erkenning, jy kry nie dalk daai dankie waar jy weet die persoon waardeur jou maar jy kry dit nooit nie, want die persoon sê dit nie te veel nie... Maar dit maak nog steeds seer.

As onderwysers egter wel hierdie erkenning kry, is dit vir hulle van waarde, en die afleiding kan gemaak word dat dit bevorderlik is vir hulle moraal en outonome motivering. Die volgende aanhaling van een van die deelnemers verwys na hierdie positiewe invloed wat 'n skoolhoof se erkenning het en dan selfs as die onderwyser dit soms nie verwag nie. Sy verwoord hierdie goed voel soos volg:

IT-O5: En, maar dit is tog ook partykeer lekker om erkenning te kry. En as jy dan, jy verwag dit nie, maar as hy dit dan nog vir jou erkenning ook gee. Jy doen dit vir jouself, maar dit is partykeer ook net lekker om net so bietjie erkenning te kry.

Ter afsluiting van die bespreking oor hierdie kategorie lui een van die deelnemers se response op die vraag oor die skoolhoof se invloed op haar outonome motivering soos volg:

LO-O8: Ek is opsoek na net dit: "Baie dankie, juffrou, jy't baie goeie werk gedoen." Dit is al, meneer, dit is al... dit is net daardie persoonlike beloning wat mondelings kom. Dis my motivering om daaglike skool toe te kom en om my beste, nie net vir die prinsipaal maar vir my klas, vir die skool, vir die gemeenskap te wil gee.

Ryan en Deci (2017) verwys ook daarna dat, indien mense voel hulle word gekontroleer, dit hulle inisiatief ondermyn. Verder dui literatuur daarop dat, indien mense die gevoel van verwerping as gevolg van 'n belediging ervaar, dit aanleiding sal gee tot aggressie (Ryan & Deci, 2017). Literatuur dui egter ook daarop dat, indien mense die teenoorgestelde, met ander woorde, erkenning ervaar, dit sal lei tot die gevoel van die bemeestering van iets wat genot meebring (Ryan & Deci, 2017).

Die deelnemer wat hierbo aangehaal is, verwys 'n paar keer daarna dat dit amper al is wat sy nodig het van die skoolhoof, soos sy dit gepas noem: "daardie persoonlike beloning wat mondelings kom." Die deelnemer verwys ook daarna dat hierdie kommunikasie van die skoolhoof aan haar motivering bied om elke dag haar beste vir die skoolhoof, die kinders, die skool en die breër skoolgemeenskap te doen. Die afleiding kan dus gemaak word dat hierdie erkenning beslis 'n invloed het en wel die outonome motivering van onderwysers kan bevorder.

- **Oopdeurbeleid**

'n Tweede kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as kommunikeerder wat na vore kom, is die skoolhoof se bereidwilligheid om tyd af te staan aan die onderwysers. Die deelnemers verwys daarna as 'n openheid, 'n geleentheid tot kommunikasie of dan 'n oopdeurbeleid. Die eerste aanhaling hieronder verwys na een van die deelnemers se ervaring van hierdie oopdeurbeleid as 'n voorreg. Die respons verwoord dit soos volg:

IF-O1: En nou maar die voorreg dat 'n mens 'n oopdeurbeleid het.

'n Volgende deelnemer se terugvoer hieronder bevestig hierdie siening dat die skoolhoof toeganklik moet wees vir die onderwysers. Die onderwyser verwys daarna dat dit haar "seer maak" as sy uitgesluit word en as die skoolhoof se deur nie oop staan vir haar nie. Die afleiding

kan gemaak word dat, indien 'n hoof nie openlik beskikbaar is vir kommunikasie nie, onderwysers dit moontlik as demotiverend kan ervaar. Die volgende aanhaling is hiervan 'n verduideliking:

GF-O2: So as daar iets besluit word of iets kom hulle gou agter maar wag hierdie kantoordeur is gedurig toe... Dit maak my seer. Ek wil nie uitgesluit wees nie.

Dit wil dus voorkom dat die onderwysers gemotiveer word deur 'n toeganklike benadering in die geval van die skoolhoof. Dit blyk dat die onderwysers graag hulle opinies vrylik wil kan gee en dat hulle dit ervaar as 'n aanvaarding van hulleself en hulle sienings. Die deelnemer hieronder se respons verduidelik dit soos volg:

GF-O4: Vir my, moet dit 'n persoon wees wat oop is om verskillende sienings raak te sien... Maar ook met die siening dat ek kan my mening sê, sonder dat ek voel ek gaan net afgekap word of dit gaan teen my gehou word.

Die aanname is dat die onderwysers hierdie oopdeurbeleid as positief ervaar en dat hulle daardeur outonoom gemotiveer word. Hierdie uitnodiging is soos 'n bemagtiging van die onderwysers en 'n bevestig daarvan dat hulle opinies ook na waarde geag word. Die volgende twee aanhalings dui op hierdie ervaring van twee van die deelnemers:

GF-O7: Soos hy nou sê, oop deur kom na hom toe en praat daaroor. Ja juffrou kom ons probeer dit, mens weet nooit of dit gaan werk nie. En dit is wonderlik.

LO-O8: En dan sal hy altyd sê: "Kom sien my, maak 'n afspraak, kom ons praat daaroor." So daardie opdeur-beleid...

'n Laaste aanhaling van een van die deelnemers sien hierdie oopdeurbeleid van die skoolhoof as 'n geleentheid tot kommunikasie. Dit sluit aan by die tema van die skoolhoof as kommunikeerder wat vir die onderwysers die ruimte en kans gee om met hom of haar te kom praat. Die afleiding kan ook gemaak word dat dit dui op 'n opregte belangstelling waarna daar reeds in 'n vorige afdeling verwys is. Die aanhaling van die deelnemer hieronder noem ook hierdie vrymoedigheid en 'n openlikheid van die onderwyser teenoor sy leier ten opsigte van goed wat hom selfs "ongelukkig" maak. Sy respons hieronder verwys na die vertrouensverhouding na aanleiding van goeie kommunikasie soos volg:

IF/SF-O11: En ek dink meneer gee vir jou daai spasie en daai ruimte om te kan praat oor dit is wat vir my ongelukkig maak... So ek dink daai tipe kommunikasie is iets wat die hoof gebruik. So hy gee vir jou daai geleentheid.

Een van die faktore wat wel volgens die SDT 'n rol speel ten opsigte van die outonome motivering van individue is wanneer hulle voel dat hulle binne hulle werkskonteks deur ander mense wat deel is van daardie konteks ondersteun word met betrekking tot hulle behoefte aan outonomie, (Deci & Ryan, 2000). Hierdie behoefte word volgens Roth et al. (2007) gefasiliteer wanneer daar deur ander in die sosiale omgewing begrip getoon word vir die individu se gevoelens en perspektiewe.

In hierdie kategorie word die rol van die skoolhoof as 'n kommunikeerder dus afgestem op die skoolhoof se toeganklikheid. Dit wil voorkom dat 'n oopdeurstyl van kommunikasie positief ervaar word deur onderwysers. Gevolglik die afleiding dat hierdie geleentheid en ruimte wat vir onderwysers geskep word om te kan kommunikeer met die skoolhoof, bevorderlik is vir hulle outonome motivering.

- **Gee duidelike opdragte en verwagtinge**

Die volgende kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as kommunikeerder wat bespreek gaan word, is die onderwysers se ervaring dat 'n skoolhoof sy of haar verwagtinge en opdragte duidelik kommunikeer. Een van die eerste response op hierdie aspek fokus op 'n skoolhoof wat die groep aanspreek in stede van die individu. Dit wil voorkom asof hierdie aanslag demotiverend vir onderwysers kan wees. Dit is asof die deelnemer skuldig voel as die groep aangespreek word, sonder dat daar na 'n spesifieke persoon of situasie verwys word. Die deelnemer se respons dui dit soos volg aan:

IF-O1: Ek dink definitief as almal oor dieselfde kam geskeer word en sê nou maar 'n probleem word herhaaldelik aangespreek. Al is jy heeltyd nog onskuldig in daardie probleem, dan hoor jy dit elke keer...

Die afleiding kan gemaak word dat daar 'n behoefte by onderwysers bestaan vir eerlikheid en duidelikheid rondom hoe daar met hulle gekommunikeer word. Die volgende respons van een van die deelnemers verwys dan spesifiek na eerlikheid van kommunikasie:

GF-O2: So, moenie my uitsluit nie en wees eerlik met my.

Hierdie eerlikheid, opregtheid en die skoolhoof se vermoë om duidelik met die onderwysers te kan kommunikeer, gee vir die onderwysers sekerheid oor wat van hulle verwag word. Dit wil voorkom asof dié duidelike kommunikasie van die skoolhoof bydra tot die outonome motivering van die onderwysers. Die twee response hieronder noem dat die deelnemers daarvan hou as die skoolhoof so met hulle praat en dat dit voordelig is vir beplanning. Die tweede respons noem ook

dat die skoolhoof tyd spandeer het daaraan om aan die onderwyser te verduidelik wat verwag word. Vervolgens dan die twee response as bevestiging hiervan:

IT-O5: En ek weet presies waar ek staan, jy weet wat van jou verwag word. En alles is vooruit beplan. Ek hou daarvan, alles is, jy weet wat vir jou voorlê. Ja, dit werk vir my en jy kan jou goed daarvolgens beplan.

LO-O8: Maar met verloop van tyd sou hy my laat sit en dinge aan my verduidelik.

Die belangrikheid van duidelike kommunikasie oor opdragte en verwagtinge skep heel moontlik ook 'n atmosfeer van vertroue. Dit wil voorkom asof die onderwysers veiliger voel as die skoolhoof so met hulle kommunikeer en dat hulle nie daarvan hou om oningelig te wees nie. Die repons hieronder noem inderdaad die belangrikheid van kommunikaie vir hierdie deelnemer. Die deelnemer se ervaring van onsekerheid en die moontlike demotiverende effek wat volg wanneer die skoolhoof nie inligting duidelik deurgee nie kom ook na vore. Die deelnemer verwoord haar ervaring soos volg:

GF-O10: Een spesifieke ding is kommunikasie. As daar nie, as alle inligting nie altyd deurgegee word nie. En dat 'n mens hier op 'n stadium en dan word jy nou bietjie op 'n spot gesit miskien, omdat hier gebeur nou iets en dan was jy nou nie bewus daarvan nie... En dat 'n mens ook bietjie meer spesifiek weet wat van jou verwag word.

Navorsing bevestig dat, indien individue die waarde en doel van hulle beroepe verstaan, hulle eienaarskap en outonomie ervaar en, indien hulle duidelike terugvoer en ondersteuning kry, hulle volgens Deci et al. (2017) geneig sal wees daartoe om meer outonoom gemotiveer te word, op 'n betroubare grondslag beter te presteer, beter te leer en beter aangepas te wees.

Die skoolhoof as kommunikeer wat duidelik opdragte gee en duidelik aan die onderwysers oordra wat van hulle verwag word, blyk 'n belangrike aspek te wees vir die onderwysers. Die afleiding kan ook gemaak word dat hierdie goeie kommunikasie van die skoolhoof bevorderlik is vir onderwysers se outonome motivering, aangesien die onderwysers veilig, bevoeg en voorbereid voel as dit die geval is.

- **Opbouende terugvoer**

'n Laaste kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as kommunikeerder is die deelnemers se verwysing na die skoolhoof wat vir hulle opbouende terugvoer gee. Dit wil voorkom asof hierdie opbouende wyse waarop die skoolhoof kommunikeer deur die onderwysers as positief ervaar word. Die een deelnemer verwys daarna dat die skoolhoof "mooi moet praat met

sy mense.” Die onderwyser noem ook dat die skoolhoof deur middel van hierdie manier van kommunikasie ‘n invloed het op hoe die onderwysers oor hulleself voel. As die skoolhoof positiewe en opbouende terugvoer gee, laat dit onderwyser verstaan wat van hulle verwag word. Die onderstaande aanhaling verduidelik dit soos volg:

GF-O2: ... hy moet luister, kommunikeer en mooi praat met sy mense. Sag, hoe jy ‘n rapport skryf, positief, en as daai juffrou uitstap sien weer iets mooi. Iets positiefs oor haar, laat voel jy dit wat jy doen is jy goed in.

Hierdie opbouende terugvoer waarna die deelnemer verwys, word gesien as die skoolhoof wat leiding gee en geloof het in die onderwysers se bevoegdheid. Die aanname is dat dit bevorderlik is vir die onderwysers se motivering en veral die onderwysers se ingestelheid teenoor die aanpak van toekomstige uitdagings. Hierdie manier van kommunikasie word deur die volgende respons aangetoon:

GF-O2: Dan is daar vooraf beplan hy met jou en dan gee jy jou idees, hy gee jou leiding, nou laat glo hy jou. Maar daai agterna, ok dis miskien is ‘n tyd probleem om ‘n postmortem te doen en hoe kan ek dit nog beter doen.

Die volgende aanhaling van hierdie deelnemer verwys ook na hierdie belangrike behoefte van onderwysers om opbouende terugvoer te kry. Die aanslag van die skoolhoof tesame met die verduideliking bevestig volgens die deelnemer se respons hieronder die belangrikheid van kommunikasie vir onderwysers se motivering. Vervolgens die aanhaling:

GF-O2: Dit kom weer terug na kommunikasie. Sê vir my hoekom het ek dit nie gedoen nie en hoekom het hy die werk, praat. Praat, jy sal altyd verstaan, ek dink enige mens sal verstaan as jy die rede het. Ook op die manier hoe jy dit vir my gaan sê.

Dit blyk ook belangrik te wees vir die volgende deelnemer dat die skoolhoof opbouend moet wees wanneer hy of sy terugvoer gee. Sodoende verstaan die onderwyser beter en is hy of sy meer gewillig om te wil verbeter in die toekoms. Hierdie opbouende kommunikasie wat lei tot ‘n gemotiveerde onderwyser wat wil verbeter word deur die volgende aanhaling aangetoon:

IF/SF-O11: En meneer sal ook altyd, ek dink hy maak ook seker dat ‘n mens daai kan verstaan dit was verkeerd. Maar dan moet jy ook verbeter die volgende keer as ‘n mens dit probeer doen.

Die sesde mini-teorie in die SDT is die verhoudingsmotivering teorie wat fokus op die behoefte aan ontwikkeling en instandhouding van hegte verhoudinge (Legault, 2017). Dié teorie ondersteun navorsing dat hoë kwaliteit interpersoonlike verhoudinge afhang van die individu se

vermoë om positiewe terugvoer en respek vir outonomieit te kan ervaar (Ryan & Deci, 2017). Volgens Grolnick et al. (1997) verwys die voorsiening van struktuur na riglyne vir gedrag, kommunikasie rondom wat verwag word, verduideliking van gevolge en die voorsiening van terugvoer van inligting. Ter ondersteuning hiervan het Fernet et al. (2013) bevind dat dubbelsinningheid in werksopdragte onderwysers se ervaring van persoonlike vervulling verminder het omdat dit hulle ervaring van bevoegdheid verminder het.

Dit wil voorkom asof die skoolhoof se rol as kommunikeerder soos dit uiteengesit word in die bogenoemde kategorieë vir onderwysers van groot belang is. Die skoolhoof se vermoë om en aanslag wanneer dit daaroor gaan om die onderwysers gewaardeer te laat voel en toeganklik te wees met betrekking tot kommunikasie met die onderwysers speel 'n beduidende rol. Die afleiding kan gemaak word dat goeie, duidelike en opbouende kommunikasie van die skoolhoof beslis bevorderlik is vir onderwysers se motivering. Die ervaring van skoolhoofde het nie duidelike ondersteunende inligting vanuit akademiese literatuur nie, aangesien dit moontlik nuut is.

4.3.2.4 Skoolhoof as mentor

'n Volgende tema wat vanuit die data-analise na vore kom, is die rol van die skoolhoof as mentor vir die onderwysers. Dit wil voorkom asof die onderwysers skoolhoofde sien en wil ervaar as 'n mentor vir hulle. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie rol van die skoolhoof bevorderlik is vir die professionele en persoonlike groei van onderwysers. Hierdie mentorskaprol van die skoolhoof kan in kategorieë onderverdeel word. Vervolgens word die kategorie van die skoolhoof se rol in die opleiding en ontwikkeling van die onderwysers bespreek.

- **Blootstelling en geleentheid vir opleiding en ontwikkeling**

Die eerste kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as 'n mentor wat deur die deelnemers aangedui is, is die skoolhoof se rol in die gee van geleentheid vir die onderwysers se ontwikkeling. Hierdie blootstelling en geleentheid vir opleiding en ontwikkeling het ook verskillende fasette. In die eerste plek is daar een van die deelnemers wat na hierdie rol van die skoolhoof verwys as die gee van "leiding." Dit wil voorkom asof dit 'n meer informele aanslag van die skoolhoof vereis, waar die skoolhoof leiding en advies gee. Die deelnemers se terugvoer hieronder verduidelik dit soos volg:

GF-O2: Of maak 'n slim plan en sê, wil jy nie daai juffrou bietjie leiding gee alhoewel jy nie weet of daai dit gaan beter doen nie. Maak 'n plan, gaan kyk hoe kan ek hierdie juffrou, hoe kan ek dit beter laat doen sonder dat die juffrou seerkry. Of sê vir haar neem die leiding met 'n jong juffrou. Lei haar op, ja maak planne moenie mense seermaak nie.

‘n Volgende deelnemer het weer ‘n meer formele ervaring van ‘n skoolhoof wat haar gemotiveer het om professioneel te ontwikkel. Hier is dus sprake van ‘n meer formele aanslag van die skoolhoof. Die deelnemer verwys spesifiek in haar terugvoer na die skoolhoof wat haar gemotiveer het om verder te studeer, asook die geleentheid wat sy gekry het om deel te wees van die skool se bestuurspan. Uit haar respons hieronder blyk duidelik dat sy ontwikkel en gegroei het. Sy verwoord dit soos volg:

GF-O7: En hy is die een wat my gemotiveer het om die BEd honneurs te gaan doen. En hy sal altyd probeer om die beste uit jou uit te bring. Soos met dit ook, ek was nie, ek het nie eintlik belang gestel om op die SMT te dien nie, maar hy was die een wat gesê het, kom jy is nog nie te oud om te leer nie... So as daar geleenthede kom dan gee hy vir my die geleentheid om verder betrokke te raak.

Die terugvoer van deelnemers dui verder daarop dat die skoolhoof wat geleenthede skep vir onderwysers se ontwikkeling ‘n effek het op hulle selfverwesenliking en dan heel moontlik hulle motivering. Die onderstaande respons van een van die deelnemers het dit ervaar as die skoolhoof wat haar die hele tyd uitgedaag het om te groei. Sy noem spesifiek dat hierdie rol van die skoolhoof haar intrinsieke motivering bevorder het. Die deelnemer se belewenis is dat die skoolhoof aan haar geleenthede gebied het om te groei en te ontwikkel omdat hy ‘n “soort potensiaal” in haar raaksien. Hierdie aanslag van die skoolhoof blyk bevorderlik te wees vir die spesifieke deelnemer se outonome motivering. Vervolgens die deelnemer se aanhaling ter verduideliking:

LO-O8: En ek dink dat dit daar is waar ek begin het om eintlik my selfbeskikking as ‘n onderwyser te sien, want hy sou my die hele tyd uitdaag, die hele tyd. So ek dink dit, dit is wat my persoonlike self vasberade intrinsiek motivering was, was die feit dat ek toegelaat is om te groei, om steeds uitgedaag te word,... Maar die feit dat my prinsipaal daardie soort potensiaal in my sien, om my te wil plaas op ‘n komitee, wat so vooruit ervare in die werksomgewing is, dit motiveer my weer intrinsiek.

Een van die deelnemers verwys ook daarna dat hy hierdie rol van die skoolhoof as mentor beleef as dié van ‘n leier wat ‘n verhouding bou en vir jou leiding gee, maar in so ‘n mate dat jy self verantwoordelikheid vir jou groei neem. Hierdie deelnemer ervaar die optrede as die gee van ruimte. Sy respons hieronder verduidelik sy ervaring soos volg:

IF/SF-O11: So ek dink in terme van dit is hy, het hy daai tipe verhouding saam met jou om vir jou te laat verstaan dit moet gedoen word, maar hy gaan nie vir jou heeltyd agtervolg en vra is dit

gedoen of so nie. So ek dink in terme van dit gee hy vir jou daai ruimte om jouself, want jy, hy vat jou tot op 'n punt dan moet jy die res self doen.

Roth et al. (2007) se werk onderskraag hierdie insigte: hulle noem dat 'n ervaring van outonome motivering onder onderwysers bevorder word as daar 'n ontwikkelingsproses is van persoonlike integrasie en die ontwikkeling van identiteit. Nog 'n manier om onderwysers se ervaring van outonome motivering te bevorder, is dus om persoonlike en professionele ontwikkeling te fasiliteer (Assor & Oplatka, 2003). So het Feinberg et al. (2005) bevind dat onderwysers gewillig sal wees om deel te wees van 'n hervormingsproses by die skool as daar vir hulle 'n geleentheid is om persoonlik en professioneel te ontwikkel.

Die afleiding kan gemaak word dat die skoolhoof se rol as mentor met betrekking tot die gee van geleenthede vir opleiding en ontwikkeling vir die onderwysers van belang is. Meer as net die gee van geleenthede, wil dit verder voorkom asof hierdie rol van die skoolhoof beslis ervaar word as bevorderlik vir onderwysers se outonome motivering.

- **Laat onderwysers bevoeg voel**

'n Volgende kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof se rol as mentor is dié wat daarop afgestem is om die onderwysers bevoeg te laat voel. Die afleiding word hier gemaak dat die skoolhoof onderwysers kan laat voel dat hulle in staat is om take te kan verrig. Hierdie gevoel van bevoegdheid wat onderwysers ervaar, sluit direk aan by die SDT se verwysing na onderwysers se bevordering van outonome motivering deur middel van 'n gevoel van bevoegdheid. Die eerste deelnemer hieronder se terugvoer dui daarop dat sy bevoegdheid ervaar omdat die skoolhoof nie inmeng met haar departement se werking nie. Die respons verwoord dit so:

GF-O2: Ek dink ek is so bevoorreg laat al my skoolhoofde grondslagfase nie ingemeng het nie. Ek weet nie of hulle my bevoeg sien nie, maar hulle het.

Die volgende deelnemer se terugvoer dui weer daarop dat sy werklik bevoeg voel. Vanuit haar respons kan afgelei word dat haar ervaring van bevoegdheid bepaal word deur die mate en vlak van verantwoordelike take en pligte wat die skoolhoof aan haar toevertrou. Die verwysing na die persepsie dat take op haar "vlak" is en soms bo haar "vlak" is, dui ook daarop dat die skoolhoof hierdie deelnemer vertrou. Dit laat die deelnemer waardevol en bevoeg voel. Soos hierbo genoem is, het dit 'n positiewe invloed op die deelnemer se motivering. Sy verwoord haar ervaring soos volg:

GF-04: OK, ek voel tans baie bevoeg in dit wat ek doen. Ek dink dit was my eie keuse om goed nie te doen nie. Maar ek weet my hoof het vertrou in my omdat hy vir my sekere toewys. So, die verpligtinge of die take wat ek kry of die verantwoordelikhede wat ek kry is goed wat op my vlak is, maar soms ook bo my vlak is wat ek mee vertrou word. So, dit laat mens voel iemand sien nou iets in jou raak, of dit, jy is nie so nutteloos soos jy soms dink nie.

‘n Volgende aanhaling van elk van twee ander deelnemers bevestig hierdie gevoel van ‘n skoolhoof wat die onderwysers as bevoeg sien deur verantwoordelikhede toe te ken en selfs dan “groot” verantwoordelikhede. Die tweede respons verwys selfs na die onderwysers se ervaring dat sy aanvanklik nie gedink het sy sal dit kan baasraak nie. Vervolgens die aanhalings as verduideliking:

IT-O5: Deur om vir my verantwoordelikhede te gee, groot verantwoordelikhede te gee.

GF-O7: Ja, soos die geleentheid wat hy my gegee het om op die bestuurspan te dien. En dan ook natuurlik mos nou om vir my take te gee wat ek nie gedink het ek sal kan doen nie.

Die volgende deelnemer se respons bevestig hierdie ervaring van die skoolhoof wat as mentor vertrou het in die onderwysers om situasies, en dan selfs moeilike situasies, te kan hanteer. In haar terugvoer hieronder verwys sy spesifiek na die hantering van personeelkonflik as voorbeeld:

GF-O10: O, soos die feit dat hy vir mens sekere take gee om te doen en dan nie heeltyd oor jou skouer loer om te sê, okay wat het nou gebeur en wat is dit nie... Om miskien soos sekere situasies te hanteer as daar nou iets opdaag. Of dan net sê, okay juffrou jy kan dit hanteer. Of as daar soos iets is tussen die personeel of ‘n konflikhantering of dit uit te sorteer.

Dit wil voorkom asof die deelnemers die aanslag en rol van die skoolhoof as werklik opbouend en bevorderlik vir hulle selfbeeld en motivering sien. Die volgende deelnemer verwoord dit as ‘n ervaring dat die skoolhoof haar nooit “minderwaardig” laat voel nie. Boonop ervaar hierdie deelnemer dit ook pertinent as bevorderlik vir haar passie en liefde om ‘n onderwysers te wees. Die implikasie is dus dat sy hierdie geleentheid werklik ervaar as bevorderlik vir haar outonome motivering. Sy verwoord dit op die volgende wyse:

LO-O8: En wat lekker is, is die feit dat ek nooit ‘n gevoel van minderwaardigheid gevoel het nie,... gaan terug na die spasio wat voorsien word vir jou om te groei en sodat jy in jou veld professioneel kan wees. Dit is waar my passie bly groei en my liefde vir, jy weet om ‘n opvoeder te wees.

Navorsing in die SDT noem ook dat die bevrediging van gevoelens van bevoegdheid, outonomie en verwantskap onafskeidbaar verbonde is aan die mens se ontwikkelingsneigings

(Ryan & Deci, 2017). Die bevrediging van hierdie gevoelens reflekteer ten diepste die kern van menslike dryfkrag of dan motivering (Ryan & Deci, 2017). Die implikasie is daar dat die skoolhoof op hierdie manier ook die onderwysers in ag moet neem. Die inagneming van die individu sluit volgens Geijsel et al. (2003) in dat die leier die onderwysers ondersteun met betrekking tot hulle persoonlike en professionele ontwikkeling. Daar is bevind dat hierdie inagneming van die onderwyser 'n ervaring van bevoegdheid en selfdoeltreffendheid en gevolglik motivering bevorder (Geijsel et al., 2003).

Die terugvoer hierbo dui op onderwysers se behoefte aan en ervaring van 'n skoolhoof wat werklik vir hulle bevoeg laat voel. Die afleiding word ook gemaak dat hierdie rol van die skoolhoof as mentor waar hy of sy werklik hulle onderwysers bevoeg laat voel, 'n wesenlike invloed het op onderwysers se outonome motivering.

- **Laat eie keuses toe**

Die data genereer 'n volgende kategorie met betrekking tot die skoolhoof se rol as mentor soos dit deur die deelnemers aangedui word. Dit wil voorkom asof die onderwysers 'n behoefte het aan 'n skoolhoof wat hulle toelaat om hulle eie keuses te maak. Die eerste aanhaling hieronder verwys dan spesifiek na een onderwyser se ervaring van vrye keuse, veral ten opsigte van dit wat sy in haar eie klas doen. Daar is ook verwysings na klasuitleg en die toepassing van dissipline in die klas. Soos hieronder waargeneem kan word, verwys die deelnemer ook na die vryheid van keuse, maar binne grense:

IF-O1: Ja, daar is definitief in 'n mens se klas... Ek dink as 'n mens 'n ding kan motiveer en sê hoekom en hy kan agterkom jy het dit nou al half beplan en goed deurdink. Dan het 'n mens baie vryheid rondom dit. Solank jy mos nou maar by die voorskrifte hou. En ek bedoel jou, in jou klas ook selfs, hoe jy jou klas rangskik of bestuur solank dit by jou skool se dissipline inpas en dat daar beheer is.

Die volgende twee aanhalings bevestig bogenoemde deelnemer se ervaring rondom die vryheid van keuses. Die aanduidings is dat die onderwysers voorstelle kan maak met betrekking tot die aktiwiteite in die skool waar hulle betrokke kan raak. Daar is ook 'n verwysing na die vryheid van keuse wat onderwysers verkry as hulle in 'n bestuursposisie is. In die literatuur verwys navorsers soos Deci en Ryan (2017) daarna dat die mees optimale klaskamersituasie ontstaan wanneer onderwysers outonoom gemotiveerd is om onderrig te gee en hulle leerlinge outonoom gemotiveerd is om te leer. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie vryheid van keuse bevorderlik is vir onderwysers se belewenis van outonome motivering. Vervolgens die aanhalings ter verduideliking:

GF-O2: Die onderwysers kan sê wat wil hy doen en nie... maar nou kry jy 'n keuse.

GF-O4: Ja, ek dink tog ons kry oorgenoeg kans om jou eie keuses te doen of uit te voer. Veral daar waar jy in bestuursposisies is. Waar jy moet goed ter tafel bring.

Die demotiverende effek op onderwysers wanneer 'n skoolhoof as mentor hulle nie toelaat om hulle eie keuses te maak nie, word ook deur een van die deelnemers aangeraak. In die respons hieronder verwys die deelnemer daarna dat sy afgestomp voel. Sy verwys ook daarna dat sy nie meer gemotiveerd sal wees om moeite te doen nie. Daar is ook 'n spesifieke verwysing na die ervaring van hierdie deelnemer dat haar vermoëns beperk word. Die afleiding kan gemaak word dat dit haar onbevoeg laat voel. Ten opsigte van die SDT is die ervaring van bevoegdheid reeds aangedui as 'n belangrike element van outonome motivering. Vervolgens die deelnemer se terugvoer:

GF-O4: Ja ek dink as die skoolhoof jou nie toelaat om jou eie keuses te doen nie, dan stomp hy jou af. Ek gaan nie verder dink nie, ek gaan nie meer doen nie, ek gaan nie ekstra insit nie. So jy beperk eintlik jou eie vermoëns, omdat jy voel dit is al wat hulle van my verwag.

In die volgende aanhaling van een van die deelnemers word daar ook melding gemaak van 'n skoolhoof wat ruimte gee vir onderwys om eie keuses te maak. Daar is 'n verwysing na die geleentheid wat onderwysers kry om outonome besluite te maak. Dit bevestig die aanname dat die gee van vrye keuses onderwysers se outonome motivering kan bevorder. Die deelnemer se respons is soos volg:

LO-O8: Maar hy gee vir jou daardie spasie weer. Daardie spasie om jou eie outonome besluit te maak.

Volgens die SDT (Ryan & Deci, 2017) strewe alle individue na en het hulle 'n behoefte aan outonomie (die behoefte om vry te voel en selfgerig), ten einde te floreer en te groei.

Dit wil voorkom asof die skoolhoof se rol as mentor en dan die gepaardgaande rol van die skep van ruimte vir onderwysers om hulle eie keuses te maak vir die deelnemers van belang is. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie rol van die skoolhoof 'n bevordelike invloed kan hê op onderwysers se belewenis van outonome motivering.

- **Ondersteun eie inisiatief**

'n Laaste kategorie met betrekking tot die tema van die skoolhoof as mentor sluit baie nou aan by die vorige kategorie van eie keuses vir onderwysers. Daar is egter 'n effense klemverskuiwing en gevolglik verwys die deelnemers na 'n ervaring waar hulle met nuwe inisiatiewe na vore mag

kom. Hierdie belewenis word deur die deelnemers ervaar as 'n skoolhoof wat vir hulle groter vryheid gee om met nuwe idees vorendag te kom. Die volgende twee aanhalings verwoord dit soos volg:

GF-O2: So, ek is baie bevoorreg my hoofde het my vrye teuels gegee...

GF-O4: Vir my voel dit ek moet effens buite die lyne kan beweeg, maar in 'n veilige raamwerk wat ek weet waar sekere goed neergesit of riglyne neergesit waarin ek veilig voel, maar daarna kan ek bietjie beweeg.

Die afleiding word gemaak dat die onderwyser dit beleef as dat hulle toegelaat word om dinge te doen. Dit is asof hulle deur die skoolhoof se rol as mentor toegelaat word en bemaagtig word om meer te waag. Die deelnemer hieronder se respons verwys ook na haar belewenis van drie verskillende skoolhoofde se aanslag ten opsigte van hierdie rol. Sy noem selfs dat die derde skoolhoof se aanslag haar inisiatief beperk het en dat sy selfs bang was om met nuwe inisiatiewe na vore te kom. Die deelnemer se respons hieronder ter verduideliking:

GF-O4: En hy het dalk ook vir my meer toegelaat om goed te doen... Waar my eerste hoof en my derde hoof dalk meer was soos in ek bring na die tafel wat hoof is en jy voer uit. Was my middelste hoof meer, wat bring jy vir my na die tafel en gaan met dit. En by my derde hoof nou weer voel ek... hy hou bietjie terug... Waar ek nou dalk te bang is om partykeer te waag.

Hierdie rol van die skoolhoof waarvolgens hy of sy die onderwysers toelaat om met nuwe idees en inisiatiewe te kom, blyk vir die onderwysers werklik 'n positiewe ervaring te wees. Die volgende twee deelnemers noem spesifiek dat dit "wonderlik" is en dat hulle hierdeur gemotiveer word. Die afleiding kan gemaak word dat dit selfs die onderwysers aanspoor om met nog meer nuwe idees na die tafel te kom. Die aanslag van die skoolhoof blyk dus bevorderlik te wees vir onderwysers se outonome motivering. Die response hieronder verwoord dit soos volg:

GF-O7: Hy gun vir ons daai geleentheid om dinge te doen, om te probeer op ons eie. En dit is wonderlik van hom, daai gedeelte.

GF-O7: Ek kry die kans, enige tyd. Hy sal my nooit afskiet met 'n ding nie. En hy motiveer my eintlik om te kom met nuwe idees vorendag,...

'n Laaste aanhaling van een van die deelnemers bevestig ook hierdie ervaring van onderwysers dat dit vir hulle belangrik is dat die skoolhoof hulle toelaat om inisiatief te neem. Daar is ook 'n verwysing na die ondersteuning wat hierdie onderwyser ervaar: hy noem dat die skoolhoof nog

steeds ingelig moet wees, maar dan word hy toegelaat om eie inisiatief te neem. Hy verwoord dit soos volg:

GF-O10: Jy word toegelaat om jou inisiatief te gebruik. Ja, so is nie asof jy nou elke keer moet toestemming vra of nie. Maar solank hy net kennis dra van wat waar gedoen was. Maar jy kan inisiatief gebruik om sekere goed aan te pak.

Legault (2017) ondersteun die siening dat, indien mense blootgestel word aan en betrokke raak by geleenthede wat persoonlike inisiatief en selfbepaling toelaat, sowel as optimale aansporing en positiewe sosiale interaksies, dit outonome motivering sal laat floreer; mense sal heel moontlik geïnteresseerd en betrokke voel. In die literatuur word intellektuele stimulasie deur Yukl (1999) omskryf as die aanmoediging van onderwysers om tradisionele oortuiginge te bevraagteken en om anders te kyk na probleme in 'n poging om innoverende oplossings hiervoor te genereer.

Die aanname kan gemaak word dat onderwysers outonoom gemotiveer word en die waagmoed vind om te groei en ontwikkel onder die leiding van 'n skoolhoof wat as mentor eie inisiatief toelaat.

4.4 Opsomming

Die navorser het in hierdie hoofstuk die data-analise en die bespreking van resultate voorgehou. Die doel van die hoofstuk was om sin te maak uit die data wat ingesamel is in 'n poging om die navorsingsvrae soos uiteengesit in hoofstuk 1, te beantwoord.

Ten opsigte van die navorsingsvrae is daar in die eerste plek ondersoek ingestel na die skoolhoofde se persepsie van hulle rol ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers. Die eerste hooftema wat hier na vore gekom het, was die skoolhoofde se persepsie van hulle rol as ideale beïnvloeder. 'n Volgende tema was die skoolhoofde wat hulleself gesien het in die rol van 'n intellektuele aanspoorder vir onderwysers. Hierna is die skoolhoofde se persepsie van hulle rol as 'n versorger van onderwysers bespreek as 'n tema. Hierdie gedeelte oor skoolhoofde se persepsie van hulle rol ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers is afgesluit met die tema van die skoolhoof as besielende aanmoediger.

In die tweede plek is daar ondersoek ingestel na die belewenis van onderwysers in 'n laerskool rondom die rol van die skoolhoof met betrekking tot hulle outonome motivering. Die eerste hooftema wat hier bespreek is, was die onderwysers se belewenis van die skoolhoof as leier. Vervolgens is die tema van die onderwysers se ervaring van die skoolhoof as vader/moeder-figuur bespreek. 'n Derde tema was die onderwysers se belewenis van die skoolhoof se rol as kommunikeerder. 'n Laaste tema met betrekking tot onderwysers se belewenis van die rol van die skoolhoof ten opsigte van hulle outonome motivering, was die skoolhoof se rol as mentor.

Die navorser het ook gepoog om die kategorieë wat onder bogenoemde temas uitval, te koppel met relevante bestaande literatuur en die teoretiese raamwerk wat reeds in die navorsing bespreek is. Hoofstuk 5 bied vervolgens 'n opsomming van die belangrikste bevindinge wat ten opsigte van die navorsingsdoelstellings gemaak is, asook 'n bespreking van die beperkinge van die studie en die moontlike aanbevelings vir verdere studie.

HOOFSTUK 5

OPSOMMING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Die data-analise en bespreking van resultate is in Hoofstuk 4 bespreek. In Hoofstuk 5 word daar 'n opsomming van die navorsing gegee. Daar word ook bevindinge en aanbevelings gemaak in ooreenstemming met die navorsingsdoelstellings van die studie. Hierdie bevindinge en aanbevelings word gekoppel aan die terugvoer van deelnemers sowel as die relevante bestaande literatuur rondom dié onderwerp. Laastens word verwys na die beperkinge van die studie en die hoofstuk word afgesluit met 'n samevatting van die moontlike implikasies daarvan.

5.2 Opsomming van die navorsing

Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n opsomming te gee van die belangrikste aspekte van die verskillende hoofstukke van die studie. Hoofstuk 1 begin met 'n inleiding tot die studie (§1) en konsepverklarings van die kernkonsepte van skoolleierskap, motivering en dan outonome motivering (§2). Vervolgens is die probleemstelling en rasionaal (§3) van die studie bespreek. Uit hierdie bespreking is die hoofnavorsingsvraag oor die rol wat die skoolhoof speel rondom die bevordering van onderwysers se outonome motivering in die laerskool afgelei. Daarna is die navorsingsdoel en navorsingsdoelstellings geformuleer (§4). Die teoretiese raamwerk van die studie wat hoofsaaklik deur die self-determinasie teorie (SDT) ondersteun word, is vervolgens kortliks bespreek (§5), waarna die navorsingsontwerp en metodologie (§6) beskryf is. Met betrekking tot die navorsingsontwerp en metodologie is die paradigma (§6.1), navorsingsontwerp (§6.2), populasie en steekproef (§6.3), metode van data-insameling (§6.4) en metode van data-analise (§6.5) verduidelik. Vervolgens is die vertrouenswaardigheid (§6.6) en die etiese oorwegings (§6.7) bespreek. Die hoofstuk is afgesluit met 'n verwysing na die moontlike bydrae van die studie (§6.8).

In Hoofstuk 2 is die SDT wat as die teoretiese raamwerk van die studie dien, bespreek. Die hoofstuk begin met 'n inleiding (§2.1) oor die aard van outonome motivering van onderwysers en die skoolhoof se rol met betrekking tot die bevordering daarvan. Motivering (§2.2) is ook kortliks in verband gebring met hierdie navorsingsdoelwit. Daarna is konsepverklarings (§2.2.1) aangebied vir motivering (§2.2.1.1), insluitende intrinsieke en ekstrasieke motivering (§2.2.1.2). Vervolgens is verskillende motiveringsteorieë (§2.3) bespreek, waarvan die eerste Herzberg se twee-faktor teorie (§2.3.1) is, ten opsigte waarvan higiëne-faktore en motiveerders kortliks bespreek is. Vervolgens is die verwagting-waarde teorie (§2.3.2) bespreek. Die verwagting-waarde model sluit as oorkoepelende konstruk teoretiese perspektiewe soos die SDT in. Die SDT

(§2.4) is dan vervolgens as die teoretiese raamwerk van die studie bespreek. Die SDT word as 'n metateorie gesien wat saamgestel is uit verskeie mini-teorieë. Die ses mini-teorieë van die SDT (§2.4.1) is gevolglik in hierdie afdeling bespreek. Hierdie bespreking is gevolg deur 'n verwysing na die SDT se sielkundige fokus (§2.4.2). 'n Belangrike konsep in die SDT is dié van outonome motivering. Aangesien dit so 'n belangrike en integrale deel van die studie gevorm het, is outonome motivering (§2.5) bespreek. Een van die SDT se mini-teorieë wat moontlik die kern vorm van wat 'n skoolhoof moet doen om sy of haar invloed as ekstrasieke motiveringsfaktor by onderwysers te internaliseer, is die organismiese-integrasie teorie (§2.6). Na die bespreking hiervan is die konsep van internalisering met betrekking tot die SDT bespreek (§2.7). Na die bespreking van die toepaslike teoretiese konsepte ten opsigte van SDT is daar gekyk na die toepassing van die laasgenoemde in die onderwys (2.8). In verband hiermee is daar ook gekyk na prosesse wat 'n invloed kan hê op onderwysers se outonome motivering (§2.8.1). 'n Laaste belangrike afdeling en konsep wat bespreek is, is die rol van die skoolleier met betrekking tot motivering (§2.9). Eerstens is daar 'n konsepverklaring gegee van die begrip "skoolleier" (§2.9.1), waarna daar gekyk is na die skoolhoof se rol as skoolleier met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers (§2.9.2). Hierdie rol is verder ondersoek en bespreek ten opsigte van die skoolhoof se leierskapstyl met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers (§2.9.3). Laastens is die gedagte aan die skoolhoof as transformerende leier met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers bespreek (§2.9.4). Hoofstuk 2 is afgesluit met 'n samevatting (§2.10) van dit wat bespreek is.

Hoofstuk 3 is afgestem op die navorsingsontwerp en metodologie wat in hierdie studie gebruik is. In die eerste plek is daar 'n bespreking van die navorsingsparadigma (§3.2). Hierdie bespreking dui aan dat daar van kwalitatiewe navorsing (§3.3) en 'n interpretivistiese perspektief gebruik gemaak is om ondersoek in te stel na die rol van die skoolhoof met betrekking tot die outonome motivering van laerskoolonderwysers (§3.2). Vervolgens is die populasie en steekproef vir die studie aangedui (§3.4) en daar is ook verduidelik dat daar 'n doelgerigte steekproefneming gemaak is om die deelnemers te selekteer. Die metode van data-insameling (§3.5) is onder hierdie afdeling verduidelik met duidelike verwysing daarna dat die navorser gebruik gemaak het van individuele semi-gestruktureerde onderhoude. Hierdie verduideliking van die metode van data-insameling is gevolg deur 'n verduideliking van die metode van data-analise (§3.6) waar die inhoudsanalise van kwalitatiewe data as metode bespreek is. Laastens is die vertrouenswaardigheid (§3.7) en die etiese oorwegings (§3.8) bespreek, waarna die hoofstuk met 'n opsommende gedeelte (§3.9) afgesluit is.

In Hoofstuk 4 is die analise en resultate van die data wat ingesamel is deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude bespreek. Daar is in die eerste plek na die proses van data-analise

(§4.2) gekyk. Onder hierdie afdeling is daar ook 'n opsomming van belangrike feite oor die deelnemers (Tabel 4.1) en dit is gevolg met 'n bespreking van die geïdentifiseerde temas (§4.3). Daar is ook 'n uiteensetting van temas en kategorieë van skoolhoofde se persepsies (tabel 4.2) onder hierdie afdeling gegee. Onder die bespreking van die navorsingsdoelwit van skoolhoofde se persepsie van hulle rol met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers is die volgende temas bespreek: skoolhoof se rol as ideale beïnvloeder (§4.3.1.1), skoolhoof se rol as intellektuele aanspoorder (§4.3.1.2), skoolhoof se rol as versorger (§4.3.1.3) en skoolhoof se rol as besielende aanmoediger (§4.3.4.4). Na die bespreking hiervan, is daar 'n uiteensetting van temas en kategorieë van onderwysers se persepsies (Tabel 4.3) aangebied. Dit het 'n bespreking van die navorsingsdoelwit van onderwysers in 'n laerskool se belewenis van die rol van die skoolhoof met betrekking tot hulle outonome motivering (§4.3.2) gegenereer. Ten opsigte van hierdie bespreking is die volgende temas bespreek: skoolhoof as leier (§4.3.2.1), skoolhoof as vader/ moeder-figuur (§4.3.2.2), skoolhoof as kommunikeerder (§4.3.2.3) en die skoolhoof as mentor (§4.3.2.4). Hoofstuk 4 is afgesluit met 'n opsomming (§4.4).

In Hoofstuk 5 is daar opgesom en die bevindinge en aanbevelings is bespreek. Die hoofstuk toon aan dat die bevindinge en aanbevelings skakel met en ondersteun word deur die literatuurstudie in Hoofstuk 2 en die data-analise van Hoofstuk 4. Vervolgens is aanbevelings gemaak wat uit hierdie bevindinge spruit. Die hoofstuk is afgesluit met 'n verwysing na die beperkinge van die studie en 'n slotsom.

5.3 Bevindinge van die navorsing

Die bevindinge van hierdie navorsing is gemaak op grond van die literatuurstudie sowel as die data-analise. In 'n poging om die hoofnavorsingsvraag (§3) te beantwoord word die bevindinge bespreek met betrekking tot die individuele navorsingsdoelwitte hieronder, soos hulle ook aangedui is in Hoofstuk 1.

5.3.1 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 1

Die eerste navorsingsdoelwit was om die aard van outonome motivering en die faktore wat 'n rol speel met betrekking tot hierdie soort motivering te ondersoek. Die literatuuroorsig gee aanleiding tot die volgende bevindinge:

5.3.1.1 Die aard van outonome motivering en faktore wat 'n rol speel

Outonome motivering word in die literatuur beskryf as intrinsiek van aard en as geïnternaliseerde ekstrasieke motivering wat individue aanspoor om uit vrye wil en eie keuse betrokke te raak by aktiwiteite (§2.5). Die verwysing na ekstrasieke motivering wat geïnternaliseer kan word, is 'n

belangrike faktor met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers (§2.5). Dit is van belang aangesien die skoolhoof se rol met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers ekstrasiek van aard is. 'n Begrip van die omstandighede waaronder die skoolhoof se gedrag as ekstrasieke faktor internalisering kan bevorder, kan onderwysers potensieel volhoubaar motiveer (§2.5). Die organismiese-integrasie teorie is 'n belangrike aspek van die SDT.

Die organismiese-integrasie teorie as mini-teorie van die SDT fokus op ekstrasieke motivering en die wyse waarop dit geïnternaliseer kan word. Met ander woorde, dié mini-teorie beskryf hoe ekstrasieke gemotiveerde gedrag outonoom word (§2.6). Die afleiding word gemaak rondom die literatuuroorsig dat, indien die skoolhoof 'n omgewing kan skep waarbinne onderwysers outonoom en bevoeg voel en kan verseker dat hulle 'n opregte verwantskap met die skoolhoof ervaar, behoort hulle sekere gedrag te internaliseer (§2.6). Internalisering is dus 'n belangrike faktor ten opsigte van die aard van outonome motivering. Internalisering word met betrekking tot die literatuur omskryf as 'n proses wat die aanneem van waardes en gedragsregulerings van eksterne bronne behels en die omskakeling daarvan om te pas by die individu se eie waardes en gedragsregulerings (§2.7). Aangesien die skoolhoof se rol met betrekking tot die motivering van onderwysers ekstrasiek van aard is, is die internalisering van spesifieke waardes, gedrag en gesindhede 'n kernsaak met betrekking tot begrip oor hoe onderwysers gemotiveer kan word (§2.7).

Kontekstuele ondersteuning van onderwysers se behoefte aan outonomie, bevoegdheid en verwantskap word deur die literatuur beklemtoon as faktore wat hulle motivering moontlik sal bevorder (§2.8). Die afleiding word vanuit die literatuuroorsig gemaak dat, indien onderwysers voel hulle kan outonoom optree en indien hulle bevoeg voel om hulle beroep te beoefen en as hulle 'n werklike konneksie met andere ervaar, sal dit hulle outonome motivering bevorder (§2.8.1)

Om aan te sluit by bogenoemde dui die literatuuroorsig daarop dat skoolhoofde onderwysers se outonome motivering kan bevorder deur hulle te ondersteun. Hierdie ondersteuning kan in die eerste plek volgens die literatuur wees om onderwysers se behoefte aan outonomie te ondersteun. So byvoorbeeld kan die skool eie keuses en inisiatief van onderwysers ondersteun (§2.8.1). In die tweede plek kan skoolhoofde onderwysers se behoefte aan bevoegdheid ondersteun deur byvoorbeeld vir hulle erkenning te gee en pligte aan hulle toe te vertrou (§2.8.1). Laastens kan skoolhoofde onderwysers se behoefte aan verwantskap ondersteun deur byvoorbeeld opreg in hulle doen en late belang te stel (§2.8.1). Daar is ook aanduidinge in die literatuur dat 'n skoolhoof met 'n transformerende leierskapstyl deur onderwysers gesien word as meer outonoom-ondersteunend (§2.9.4). In die literatuur word eienskappe soos visie,

intellektuele stimulering van onderwysers en die inagneming van individuele onderwysers as deel van 'n transformerende leierskapstyl gesien (§2.9.4).

5.3.2 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 2

Die tweede navorsingsdoelwit was om skoolhoofde se persepsie van hulle rol met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers te ondersoek. Die volgende bevindinge word hierrondom gemaak op grond van die data-analise:

5.3.2.1 Skoolhoof se rol as ideale beïnvloeder

In die eerste plek is daar gevind dat skoolhoofde voel dat hulle daarvoor verantwoordelik is om onderwysers se motiewe te beïnvloed (§4.3.1.1). Terugvoer van die skoolhoofde dui daarop dat hulle 'n voorbeeld vir die onderwysers moet stel. Hierdie voorbeeld of, soos dit ook genoem word, die modellering van spesifieke gedrag deur die skoolhoof, word deur hulle gesien as 'n aspek wat 'n definitiewe invloed het op onderwysers se motivering (§4.3.1.1). Soos reeds genoem is (§1.2), is die skoolhoof se invloed op onderwysers se motivering heel moontlik ekstrasiesiek van aard. Gevolglik is die wyse waarop hierdie motivering deur die onderwysers geïnternaliseer word ook van belang. Skoolhoofde huldig die siening dat hulle deur middel van hulle voorbeeld vir onderwysers 'n omgewing kan skep wat hulle outonome motivering sal bevorder (§4.3.1.1).

In die tweede plek voel skoolhoofde dat hulle as beïnvloeder onderwysers motiveer deur middel van die daarstelling van 'n duidelike visie vir die skool (§4.3.1.1). Die persepsie van die skoolhoofde is dat onderwysers gemotiveer en geïnspireer word om hulle eie belange tot voordeel van die skool op te offer indien daar 'n duidelike visie bestaan. Die skoolhoofde is ook van mening dat hierdie visie van die skool moet aansluit by dié van die onderwyser. Verder is daar gevind dat die skoolhoofde self 'n visie moet hê en dat hierdie visie uitgeleef moet word. Die skoolhoof moet sy eie visie kan koppel met dié van die skool en met die onderwysers se persoonlike visie, wat dan die onderwysers se outonome motivering bevorder (§4.3.1.1).

Derdens is gevind dat die skoolhoofde van mening is dat hulle deur die skep van strukture by die skool 'n rol kan speel ten opsigte van onderwysers se motivering (§4.3.1.1). Die skoolhoofde se persepsie is dat hulle gestruktureerde aanslag onderwysers se gevoel van bevoegdheid kan ondersteun en dat hulle deur middel van die skep van strukture 'n omgewing skep waarbinne onderwysers veilig voel en sekerheid ervaar. Hierdie gevoel van sekerheid ondersteun onderwysers se gevoel van bevoegdheid omdat hulle voorsien word van 'n duidelike raamwerk oor dit wat van hulle verwag word. Hierdie ruimte of vryheid in 'n breër struktuur word deur skoolhoofde gesien as bevorderlik vir die outonome motivering van onderwysers (§4.3.1.1).

Vierdens is gevind dat skoolhoofde voel dat hulle onderwysers se motivering kan bevorder deur 'n spesifieke kultuur by die skool te skep. Skoolhoofde sien hulle rol as dié van iemand wat verantwoordelik is vir die skep van 'n positiewe kultuur of dan werksomgewing waar onderwysers hulle betrokkenheid by die skool se aktiwiteite inherent interessant of genotvol vind (§4.3.1.1). Skoolhoofde voel dat hierdie skep van kultuur die moontlikheid daarstel dat onderwysers se grondliggende sielkundige behoeftes ondersteun sal wees, wat dan uiteindelik onderwysers se outonome motivering kan bevorder (§4.3.1.1).

Vyfdens kom dit voor of skoolhoofde 'n siening het dat, indien hulle optree volgens waardes wat versoenbaar is met die waardes van onderwysers, hulle wel die onderwysers se motivering kan beïnvloed (§4.3.1.1). Die afleiding word ook gemaak dat die skoolhoofde hulle eie waardesisteme as deel van die skool se waardestelsel sien. Die skoolhoofde is van mening dat, indien hulle hierdie waardes uitleef, daar 'n outomatiese reaksie van waardegedrewe gedrag by die onderwysers sal wees. Die implikasie is dus dat skoolhoofde voel hulle kan onderwysers se outonome motivering bevorder deur die algemeen-aanvaarde waardes van die skool uit te leef (§4.3.1.1).

'n Laaste aspek ten opsigte van die rol van die ideale beïnvloeder is dat skoolhoofde verantwoordelikhede en pligte toeken. Die skoolhoofde het aangedui dat, indien hulle verantwoordelikhede en pligte toeken wat versoenbaar is met die onderwyser se belangstellings en bevoegdhede, dit die onderwysers se outonome motivering sal bevorder (§4.3.1.1). Die siening van die skoolhoofde is dus dat hulle deur middel van hierdie toewysing van gepaste take en pligte aan onderwysers hulle ervaring van selfbestuur en die gevoel van bevoegdheid bevorder (§4.3.1.1).

5.3.2.2 Skoolhoof se rol as intellektuele aanspoorder

Skoolhoofde is van mening dat hulle 'n rol het om te speel met betrekking tot die aanmoediging van onderwysers op 'n intellektuele vlak. Die eerste aspek wat hier na vore gekom het, is dat hulle 'n verantwoordelikheid het om onderwysers se professionele en persoonlike ontwikkeling te bevorder (§4.3.1.2). Die afleiding kan gemaak word dat skoolhoofde wat fokus op onderwysers se lewenslange leer en ontwikkeling geleenthede skep sodat hulle outonome motivering bevorder word (§4.3.1.2).

Vanuit die onderhoude blyk dit dat skoolhoofde 'n rol te speel het rondom die fasilitering van kreatiewe denke onder onderwysers (§4.3.1.2). Skoolhoofde voel dat, indien hulle onderwysers aanmoedig om kreatief te dink, dit die onderwyser se ervaring van ontwikkeling bevorder. Die

implikasie is dat hierdie ervaring waar onderwysers beleef dat hulle groei en ontwikkel op 'n intellektuele vlak bydra tot hulle outonome motivering (§4.3.1.2).

Buiten vir die siening rondom kreatiwiteit, blyk dit dat skoolhoofde ook die persepsie het dat hulle die onderwysers moet uitdaag om meer krities te dink (§4.3.1.2). Hierdie intellektuele aansporing word deur die skoolhoofde gesien as 'n poging om onderwysers meer vrymoedigheid te gee om te help dink aan oplossings. Skoolhoofde voel dat, indien hulle die onderwysers aanmoedig en die vrymoedigheid gee om sake te bevraagteken, dit 'n positiewe effek sal hê op hul outonome motivering (§4.3.1.2).

Laastens is daar 'n aanduiding dat skoolhoofde voel dat hulle onderwysers intellektueel kan aanspoor deur vir hulle eie keuses en geleenthede tot eie inisiatief te gee (§4.3.1.2). Die skoolhoofde is egter nie almal gemaklik met die aanmoediging van vryheid van keuse nie. Daar is van die skoolhoofde wat van mening is dat hulle nog altyd die finale sê en beheer moet hê (§4.3.1.2). Die skoolhoofde het dan die persepsie dat hulle wel vir die onderwysers 'n vryheid van keuse kan gee, maar dit dan beperk tot die onderwyser se belangstelling en bevoegdheid, en dit alles binne 'n bepaalde raamwerk (§4.3.1.2).

5.3.2.3 Skoolhoof se rol as versorger

'n Volgende rol wat skoolhoofde aangedui het ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers is dié van 'n leier wat vir die onderwysers sorg (§4.3.1.3). Die skoolhoofde het 'n persepsie dat hulle vir onderwysers moet omgee en hulle moet ondersteun. Hierdie rol van die skoolhoof word gesien as dié van 'n versorger en vertroueling wat empatie het vir onderwysers (§4.3.1.3). Hierdie sorgsame en ondersteunende rol wat skoolhoofde vervul, kan 'n omgewing skep wat vir onderwysers se outonome motivering bevorderlik is (§4.3.1.3).

Die rol van die skoolhoof as 'n versorger veronderstel dat hulle die individu in ag neem (§4.3.1.3), dus moet onderwysers se individuele behoeftes in ag geneem word. As skoolhoofde die onderwysers op so 'n individuele manier ondersteun en in hulle belangstel, kan dit die onderwysers se outonome motivering bevorder (§4.3.1.3).

Laastens kan skoolhoofde 'n rol speel ten opsigte van onderwysers se outonome motivering deur openlike interaksie met hulle aan te moedig (§4.3.1.3). 'n Toeganklike, oop-deur verhouding skep 'n geleentheid om met integriteit en lojaliteit teenoor onderwysers op te tree. Hierdie openlike belangstelling en toeganklikheid van die skoolhoof lei volgens die skoolhoofde tot 'n gevoel van geborgenheid by die onderwysers (§4.3.1.3). Die instandhouding van hoë-kwaliteit en hegte verhoudinge tussen die skoolhoof en onderwysers word as bevorderlik vir die onderwysers se outonome motivering gesien.

5.3.2.4 Skoolhoof se rol as besielende aanmoediger

Die rol van die besielende aanmoediger word in die eerste plek deur skoolhoofde gesien as die daargestelling van 'n omgewing waarbinne onderwysers tuis voel (§4.3.1.4). Op sy beurt behels dit die skep van 'n omgewing waar onderwysers kan floreer as gevolg van 'n verwantskap met andere. Die skoolhoofde beskou dit as 'n groepsidentiteit of gemeenskaplike doel wat onderwysers laat voel hulle behoort aan iets sinvols (§4.3.1.4). Hierdie verwantskap blyk van waarde te wees met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers (§4.3.1.4).

Die skoolhoofde huldig die siening dat hulle passievol en entoesiasies moet wees om sodoende 'n besielende aanmoediger vir hulle onderwysers te wees (§4.3.1.4). Hierdie passie en energie van die skoolhoof word gesien as dryfveer om onderwysers ook energie en dryfkrag te gee. Die skoolhoofde voel dat hulle hierdie passie met ander woorde kan oordra aan onderwysers en sodoende 'n rol kan speel ten opsigte van die outonome motivering van onderwysers.

Die nastreef van 'n gemeenskaplike doel, waarna hierbo verwys word, word ook deur skoolhoofde gesien as 'n belangrike deel van die rol wat hulle het om spanwerk onder die onderwysers te bevorder (§4.3.1.4). Skoolhoofde sien hulle rol as dié van 'n besielende aanmoediger wat moet sorg dat personeel as 'n eenheid saamwerk (§4.3.1.4). Hierdie samewerking blyk 'n belangrike deel te wees van onderwysers se gevoel van verwantskap wat bepalend is in outonome motivering.

'n Laaste aspek wat skoolhoofde vir hulleself sien as besielende aanmoediger, is om erkenning te gee (§4.3.1.4). Die skoolhoofde is van mening dat hierdie erkenning of waardering wat van hulle kant af kom, 'n gevoel van sukses en werksbevreëdiging by onderwysers skep (§4.3.1.4).

5.3.3 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 3

Die derde navorsingsdoelwit was om onderwysers se belewenis van die skoolhoof se rol met betrekking tot hulle outonome motivering te ondersoek. Die data-analise het die volgende bevindinge daargestel:

5.3.3.1 Skoolhoof as leier

Daar is tydens die navorsing bevind dat onderwysers beleef dat die skoolhoof 'n rol speel as 'n leier vir die onderwysers (§4.3.2.1). Hierdie belewenis van onderwysers van die skoolhoof as 'n leier het volgens die terugvoer op verskillende vlakke 'n invloed op hulle outonome motivering. In die eerste plek wil dit voorkom asof die onderwysers gemotiveer word deur 'n bekwame leier wat met ander woorde self oor die nodige kundigheid beskik (§4.3.2.1). Die ervaring van die

deelnemers is dat 'n skoolhoof met gepaste kennis, vaardighede en vermoëns hulle beslis motiveer en inspireer (§4.3.2.1). Onderwysers is van mening dat 'n bevoegde skoolhoof 'n bevorderlike invloed het op hulle eie ervaring van bevoegdheid en dan uiteindelik rondom die bevordering van hulle outonome motivering (§4.3.2.1).

Behalwe vir die rol wat 'n skoolhoof as kundige leier speel, ervaar onderwysers die skoolhoof ook as 'n leier wat vir hulle en die skool 'n visie moet hê. Daar is gevind dat die onderwysers 'n belewenis het van 'n visioenêre leier wat bevorderlik is vir die skep van 'n gemeenskaplike doel en die uiteindelijke motivering van onderwysers (§4.3.2.1). Onderwysers beleef hierdie duidelike daarstelling van 'n visie as 'n geleentheid om in te koop in die doelwitte van die skool. Die geleentheid om deel te wees van en ingelig te wees oor die visie van die skool het dus 'n positiewe invloed op onderwysers se motivering (§4.3.2.1).

Derdens is daar gevind dat dit vir onderwysers belangrik is om te beleef dat die skoolhoof vir hulle 'n struktuur skep waarbinne hulle kan funksioneer (§4.3.2.1). Hierdie skep van struktuur word deur onderwysers ervaar as die ondersteuning van hulle bevoegdheid en dus as bevorderlik vir hulle outonome motivering (§4.3.2.1).

Vervolgens is daar gevind dat die onderwysers 'n belewenis het van die skoolhoof as 'n leier wat balans moet hê in sy of haar leierskapstyl (§4.3.2.1). Die onderwysers se ervaring is dat die skoolhoof 'n balans moet handhaaf tussen 'n demokratiese en outokratiese styl. Hulle beleef dit as 'n skoolhoof wat somtyds, soos wat omstandighede dit dikteer, meer kontrolerend en in beheer is, teenoor 'n meer toegewende aanslag (§4.3.2.1). Onderwysers ervaar hierdie vermoë van die skoolhoof om balans in sy of haar leierskapstyl te kan handhaaf as vryheid met duidelike grense. Daar is gevind dat hierdie raamwerk met ruimte by onderwysers 'n gevoel van veiligheid skep wat hulle bevoegdheid en outonome motivering bevorder (§4.3.2.1).

Onderwysers beleef ook die skoolhoof se rol as leier positief as hulle kan ervaar dat hy of sy hulle vertrou. Hierdie vertrouensverhouding word ervaar as bevorderlik vir onderwysers se outonome motivering (§4.3.2.1). Dit wil voorkom asof onderwysers hierdie vertrouwe in hulle as inspirasie sien met die oog daarop om take gemotiveerd en met selfvertroue te verrig (§4.3.2.1).

In die sesde plek is daar gevind dat onderwysers die belewenis het van 'n skoolhoof wat toegewyd is tot die skool in sy rol as leier (§4.3.2.1). Hierdie toewyding word deur die onderwysers ervaar as 'n skoolhoof wat selfgemotiveerd en vol dryfkrag is (§4.3.2.1). Daar is ook gevind dat hierdie selfgemotiveerde optrede van die skoolhoof die onderwysers se motivering bevorder (§4.3.2.1).

'n Volgende aspek ten opsigte van hierdie rol van die skoolhoof as leier, is die onderwysers se belewenis van die skoolhoof as 'n rolmodel en voorbeeld (§4.3.2.1). Daar is gevind dat die

onderwysers respek en agting vir die skoolhoof wil hê (§4.3.2.1). Hierdie belewenis van respek vir die skoolhoof skep dan 'n trots by die onderwysers waar hulle graag geassosieer word met die skoolhoof as leier. Die afleiding word gemaak dat die trots en verwantskap wat die onderwysers beleef teenoor die skoolhoof as rolmodel, bevorderlik is vir hulle outonome motivering (§4.3.2.1).

Buiten vir die onderwysers se behoefte aan 'n skoolhoof op wie hulle trots kan wees, is daar ook gevind dat onderwysers professionele optrede van die skoolhoof verwag (§4.3.2.1). Die onderwysers ervaar hierdie professionele optrede van die skoolhoof as gedrag waarmee hulle kan vereenselwig. Daar is gevind dat, indien die onderwysers 'n verbintenis met die skoolhoof beleef vanweë sy of haar professionele optrede, hulle hierdie soort gedrag internaliseer. Die afleiding word dus gemaak dat, indien die onderwysers hierdie gedrag internaliseer, dit bevorderlik sal wees vir hulle outonome motivering (§4.3.2.1).

'n Laaste aspek ten opsigte van die rol van die skoolhoof as leier is die onderwysers se belewenis van die skoolhoof wat spanwerk bevorder (§4.3.2.1). Die onderwysers het aangedui dat hulle die skoolhoof se rol sien as dié van 'n leier wat die onderwysers as 'n span laat saamwerk (§4.3.2.1). Daar is gevind dat die onderwysers hierdie spanwerk as 'n eenheidsgevoel ervaar wat bevorderlik is vir hulle outonome motivering (§4.3.2.1). Die afleiding word gemaak dat die onderwysers beslis die skoolhoof se rol as leier belangrik ag wanneer die bevordering van hulle outonome motivering ter sprake kom.

5.3.3.2 Skoolhoof as vader/moeder-figuur (Pastorale versorger)

Daar is gevind dat onderwysers die siening huldig dat die skoolhoof 'n rol moet speel as vader-/moederfiguur vir hulle. In die eerste plek is daar gevind dat onderwysers die skoolhoof se opregte belangstelling in hulle sien as dié van 'n leier wat regtig vir hulle omgee (§4.3.2.2). Die afleiding word gemaak dat onderwysers hierdie opregte belangstelling beleef as 'n skoolhoof wat meeleving het met hulle en dat dit bevorderlik is vir hulle outonome motivering (§4.3.2.2).

'n Volgende aspek wat na vore gekom het uit die onderhoude, is onderwysers se siening dat die skoolhoof ook op 'n pastorale vlak 'n rol moet speel (§4.3.2.2). Daar word gevind dat die onderwysers hierdie pastorale rol van die skoolhoof ervaar as 'n skoolhoof wat soos 'n pa of ma op 'n geestelike vlak vir hulle ondersteun en leiding gee (§4.3.2.2). Daar kan afgelei word dat hierdie pastorale rol van die skoolhoof beslis belangrik is met betrekking to hulle outonome motivering.

'n Laaste aspek wat hier na vore gekom het, is die skoolhoof se rol as ondersteunende vader-/moederfiguur (§4.3.2.2). Daar is gevind dat onderwysers hierdie rol van die skoolhoof sien as dié van 'n leier wat met sorg opvolg en ondersteuning bied (§4.3.2.2). Hierdie siening van

onderwysers dui aan dat hulle die ondersteuning van die skoolhoof beleef as lojaliteit teenoor hulle en dan 'n opregte sorgsame gesindheid. Die aanduiding is daar dat, indien die onderwyser die skoolhoof beleef as 'n ondersteunende leier, dit by hulle 'n gevoel meebring van verwantskap en uiteindelik outonome motivering sal bevorder (§4.3.2.2).

5.3.3.3 Skoolhoof as kommunikeerder

'n Volgende rol wat onderwysers aan 'n skoolhoof toeken, is dié van die leier wat effektief met hulle kan kommunikeer (§4.3.2.3). Daar is in die eerste plek gevind dat onderwysers die siening handhaaf dat 'n skoolhoof sy of haar erkenning aan hulle moet kommunikeer (§4.3.2.3). Hierdie erkenning kan gesien word as 'n behoefte wat onderwysers het om te voel hulle kry krediet en die nodige waardering vir dit wat hulle doen. Die afleiding word gemaak dat onderwysers hierdie erkenning ervaar as 'n gevoel van bemeestering en dit lei weer tot 'n gevoel van bevrediging (§4.3.2.3). Daar is dus gevind dat hierdie ervaring van onderwysers dat hulle waardeer word wanneer die skoolhoof erkenning gee, 'n positiewe effek het op hulle moraal en uiteindelik op hulle outonome motivering (§4.3.2.3).

In die tweede plek is daar gevind dat onderwysers 'n oop-deur gesindheid van die skoolhoof wil ervaar. Hierdie openheid van die skoolhoof en die geleentheid wat daar vir onderwysers gegee word om met die skoolhoof te kommunikeer word gesien as 'n belangrike rol wat deur hom of haar gespeel word (§4.3.2.3). Indien onderwysers hierdie geleentheid tot kommunikasie geniet, word dit gesien as toeganklikheid van die skoolhoof en die skep van 'n ruimte om te kom praat (§4.3.2.3). Die aanduiding is daar dat hierdie oop-deur beleid van die skoolhoof as bevorderlik vir onderwysers se outonome motivering gesien en beleef word (§4.3.2.3).

In die derde plek is daar gevind dat onderwysers effektiewe kommunikasie van die skoolhoof sien as die gee van duidelike opdragte en verwagtinge (§4.3.2.3). Hierdie kommunikasierol van die skoolhoof as 'n leier wat duidelikheid aan die onderwysers deurgee gee vir die onderwysers 'n gevoel van sekerheid (§4.3.2.3). Die afleiding word dus gemaak dat hierdie gevoel van sekerheid onder onderwysers na aanleiding van duidelike kommunikasie bevorderlik is vir hulle gevoel van bevoegdheid en dan outonome motivering (§4.3.2.3).

'n Laaste aspek wat uit onderhoude met die onderwysers na vore gekom het, is die skoolhoof se rol met betrekking tot opbouende terugvoer (§4.3.2.3). Daar is gevind dat onderwysers goed voel oor hulleself as die skoolhoof op 'n opbouende manier met hulle praat en ook so aan hulle terugvoer gee (§4.3.2.3). Die aanduiding is daar dat hierdie soort terugvoer 'n positiewe invloed het op onderwysers se ingesteldheid en hulle gewilligheid om in die toekoms te verbeter. Daar is

dus gevind dat hierdie opbouende terugvoer as bevorderlik vir onderwysers se outonome motivering ervaar word (§4.3.2.3).

5.3.3.4 Skoolhoof as mentor

‘n Laaste rol van die skoolhoof wat vanuit die onderhoude na vore gekom het, is dié van die skoolhoof as mentor (§4.3.2.4). In die eerste plek is daar gevind dat die onderwysers hierdie rol van die skoolhoof sien as dié van ‘n leier wat vir hulle blootstelling en geleentheid vir opleiding en ontwikkeling bied (§4.3.2.4). Hierdie blootstelling van die skoolhoof word deur die onderwysers beleef op ‘n informele en ook ‘n meer formele manier. Die onderhoude dui aan dat daar skoolhoofde was wat bloot informeel leiding en advies gee (§4.3.2.4). En dan is daar ook gevind dat meer formele geleentheid ook aan onderwysers gebied is deur die skoolhoof rondom motivering om verder te studeer en deel te word van die skool se bestuurspan (§4.3.2.4). Die afleiding word gemaak dat hierdie fasilitering van onderwysers se professionele en persoonlike ontwikkeling onderwysers se outonome motivering bevorder (§4.3.2.4).

Tweedens is daar gevind dat onderwysers ‘n beskouing onderhou het dat die skoolhoof in sy of haar rol as mentor onderwysers bevoeg moet laat voel (§4.3.2.4). Met betrekking tot die onderhoude is gevind dat die onderwysers hierdie ervaring van bevoegdheid koppel aan die vlak van en mate waartoe die skoolhoof verantwoordelike take en pligte aan hulle toevertrou (§4.3.2.4). Die aanduiding is daar dat, indien onderwysers bevoeg voel as gevolg van hierdie mentorskap, hulle dit sal ervaar as dat die skoolhoof vertrou het in hulle vermoëns (§4.3.2.4). Die afleiding word dan gemaak dat onderwysers hierdie rol van die skoolhoof as opbouend en bevorderlik sien ten opsigte van hulle selfbeeld en uiteindelik hulle outonome motivering (§4.3.2.4).

In die derde plek is daar gevind dat onderwysers die belewenis het dat die skoolhoof as mentor hulle toelaat om hulle eie keuses te maak (§4.3.2.4). Die onderhoude dui aan dat hulle hierdie vryheid van keuse ervaar as die gee van ruimte om outonome besluite te maak (§4.3.2.4). Die aanname word dus gemaak dat hierdie gee van ruimte deur die skoolhoof as mentor vir die onderwysers ‘n ervaring fasiliteer van outonomie met betrekking tot die maak van besluite. Hierdie gevoel van die geleentheid om eie keuses te maak is dus bevorderlik vir onderwysers se outonome motivering (§4.3.2.4).

Laastens is daar gevind dat onderwysers die skoolhoof as mentor se rol ervaar as dié van ‘n leier wat hulle ondersteun om eie inisiatief te neem (§4.3.2.4). Die onderwysers ervaar hierdie geleentheid om met nuwe idees en inisiatiewe vorendag te kom as motivering om selfs met nog meer nuwe idees na vore te kom (§4.3.2.4). Hierdie rol van die skoolhoof as ‘n leier wat die

onderwysers aanmoedig en ondersteun om hulle eie inisiatief te gebruik, stimuleer die onderwysers om professioneel en persoonlik te ontwikkel (§4.3.2.4). Die afleiding word gemaak dat onderwysers onder die leiding van die skoolhoof as mentor outonoom gemotiveer word om waagmoed te hê en eie inisiatief te toon (§4.3.2.4).

5.3.4 Bevindinge met betrekking tot navorsingsdoelwit 4

Die vierde navorsingsdoelwit was om riglyne vir skoolhoofde te formuleer ter bevordering van hulle rol met betrekking tot die onderwysers se outonome motivering.

Die navorsing het bevind dat die skoolhoof se rol met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers eksentriek van aard is (§2.4.2). Daar is ook gevind dat, indien die skoolhoof aanpassings maak rondom die onderwysers se sosiale omgewing, hy of sy wel die onderwysers se motivering kan bevorder (§2.4.2). Hier is dus sprake van ekstrasieke motivering wat geïnternaliseer kan word onder die regte omstandighede (§2.5). Navorsing dui ook aan dat, indien die omgewing wat 'n skoolhoof skep onderwysers se behoefte aan outonomie, bemeestering en verwantskap bevredig, hulle in 'n groter mate daartoe geneig sal wees om hulle ervarings te internaliseer (§2.6). Teen hierdie agtergrond word die volgende riglyne vir skoolhoofde geformuleer:

Lei as rolmodel en deur voorbeeld

Skoolhoofde moet lei deur middel van hulle voorbeeld en gedrag modelleer wat vir onderwysers as inspirasie dien op grond daarvan dat hulle trots is op en respek het vir die skoolhoof (§4.3.1.1). Onderwysers wil hulle graag vereenselwig met 'n rolmodel en die bevrediging van hierdie behoefte is bevorderlik vir hulle outonome motivering (§4.3.2.1). Die stel van 'n voorbeeld kry gestalte in professionele optrede, toewyding, kundigheid en waardegedrewe optrede (§4.3.2.1).

Gee visie waarby onderwysers deelnemend betrek word

Onderwysers word outonoom gemotiveer deur 'n skoolhoof wat 'n duidelike visie het vir die skool (§4.3.2.1). As hierdie visie met integriteit oorgedra word en die onderwysers aanklank daarby vind omdat dié visie inpas by wat hulle ook nastreef, kan dit hulle outonome motivering beslis bevorder (§4.3.2.1).

Gee struktuur

In 'n dinamiese skoolopset het onderwysers die behoefte aan 'n stabiele en veilige omgewing. Onderwysers beleef hierdie funksionele omgewing as 'n skool met struktuur. As 'n skoolhoof 'n duidelike struktuur en funksionele stelsels kan skep en in stand hou, is dit bevorderlik vir

onderwysers se outonome motivering (§4.3.2.1). Die aanduidings is ook daar dat 'n funksionele struktuur onderwysers se ervaring van bevoegdheid en dus outonome motivering bevorder (§4.3.2.1).

Gee geleentheid vir groei en ontwikkeling

Skoolhoofde wat persoonlike en professionele ontwikkeling onder onderwysers fasiliteer bevorder hulle outonome motivering (§4.3.2.4). Indien skoolhoofde geleentheid gee hiervoor, ervaar onderwysers die skoolhoof as 'n mentor wat op informele en formele gebied vir hulle leiding, advies en ondersteuning gee om te groei en te ontwikkel (§4.3.2.4). Die rol van die skoolhoof in die intellektuele aansporing van onderwysers word gesien as die inagneming van die onderwyser en 'n bevestiging van die onderwyser se bevoegdheid (§4.3.1.2).

Stel opreg belang

Onderwysers het 'n grondliggende sielkundige behoefte aan 'n skoolhoof wat opreg belangstel in hulle doen en late (§4.3.2.2). Hierdie meelewing van die skoolhoof met sy of haar onderwysers se lewens word ervaar as interpersoonlike betrokkenheid en die voorsiening van 'n omgewing van werklike belangstelling (§4.3.2.2).

Gee pastorale sorg

Skoolhoofde moet meer wees as net 'n leier. Onderwysers het 'n behoefte aan pastorale sorg, of dan 'n vader-/ moederfiguur wat hulle begelei (§4.3.2.2). Dit behels dat 'n skoolhoof 'n warm, sorgsame omgewing vir onderwysers moet voorsien waar daar op 'n geestelike of pastorale vlak ook vir hulle leiding gegee word (§4.3.2.2).

Gee erkenning

Dit wil voorkom asof onderwysers 'n groot behoefte het aan erkenning. Dit is vir onderwysers belangrik dat 'n skoolhoof sy of haar waardering moet toon vir dit wat hulle doen (§4.3.2.3). Hierdie waardering en erkenning word deur onderwysers ervaar ten opsigte daarvan dat hulle waarde het, dat hulle nut het en dat hulle moeite raakgesien word (§4.3.2.3). Dit blyk dat die gee van erkenning 'n groot invloed het op die bevordering van onderwysers se outonome motivering (§4.3.2.3).

Wees toeganklik

Skoolhoofde met 'n luister-ingesteldheid en wat bereid is om tyd aan onderwysers af te staan, word as toeganklik ervaar (§4.3.2.3). Hierdie toeganklikheid en geleentheid vir kommunikasie

word deur onderwysers ervaar as 'n geleentheid om jou opinie te gee en 'n aanvaarding dat jou siening ook belangrik is (§4.3.2.3). Dié siening van onderwysers, dat hulle gehoor word, bevorder hulle gevoel van outonomie en bevoegdheid wat dan uiteindelik bevorderlik is vir hulle outonome motivering (§4.3.2.3).

Laat eie inisiatief toe

Onderwysers het 'n behoefte aan 'n interessante en stimulerende werksomgewing. Hulle ervaar die skoolhoof wat vir hulle geleentheid gee om met hulle eie inisiatief na vore te kom as 'n leier wat vir hulle vryheid gee in hulle beroep (§4.3.2.4). Hierdie geleentheid vir eie inisiatief spoor onderwysers aan om meer te waag en motiveer hulle dus om met nuwe idees na vore te kom (§4.3.2.4). Die blootstelling en geleentheid tot eie inisiatief word deur onderwysers ervaar as positiewe aansporing en 'n bevestiging van vertroue in hulle om innoverend te wees. As die skoolhoof eie inisiatief aanmoedig, het dit 'n positiewe effek op onderwysers se sosiale interaksie en uiteindelik hulle outonome motivering (§4.3.2.4).

Bevorder verwantskap

'n Laaste riglyn vir skoolhoofde rondom die bevordering van die outonome motivering van onderwysers, is die skep van 'n omgewing waarbinne onderwysers 'n gevoel van verwantskap ervaar. Dit is vir onderwysers belangrik om 'n groepsidentiteit en samehorigheidsgevoel by die skool te beleef (§4.3.2.1). Onderwysers beleef hierdie verwantskap as 'n spangevoel, waar die skoolhoof die leier van hulle span is. Hierdie spanwerk en eenheidsgevoel speel 'n integrale rol met betrekking tot die gevoel van onderwysers dat hulle behoort aan iets. As die skoolhoof 'n belewenis van verwantskap by onderwysers kan kweek en vestig, het dit 'n bevorderlike invloed op hulle outonome motivering (§4.3.2.1).

5.4 Aanbevelings

5.4.1 Aanbevelings aan die Departement van Basiese Onderwys

Aanbeveling 1

Na aanleiding van navorsing wat aandui dat daar in Suid-Afrika lae vlakke van motivering onder onderwysers is (§1.2), word aanbeveel dat die DBO skoolhoofde en onderwysers inlig oor die grondliggende beginsels van SDT en hoe dit die outonome motivering van onderwysers kan bevorder.

Motivering

Onderwysers en skoolhoofde word onder geweldig eksterne druk geplaas as gevolg van onsekerheid, kurrikulumveranderinge, die kompleksiteit van dit wat van 'n onderwysers verwag word, verskillende verhoudinge wat hulle moet bestuur, lae sosiale status, ensovoorts (§1.2). Hierdie eksterne druk het uit die aard van die saak 'n demotiverende effek op skoolhoofde en onderwysers se moraal. Aangesien die SDT fokus op selfgedetermineerde gedrag en die omstandighede wat dit bevorder (§2.4), kan dit dien as 'n belangrike gids om onderwysers se welstand en optimale werking te verstaan en moontlik te bevorder.

5.4.2 Aanbevelings aan skoolhoofde en beheerliggame

Aanbeveling 2

Daar word aanbeveel dat skoolhoofde die riglyne soos dit hierbo geformuleer is, bestudeer, en in hulle unieke konteks probeer toepas.

Motivering

Die riglyne wat deur die data-analise gegenereer is, kan dien as 'n raamwerk en rigtinggewende bloudruk met die oog daarop om met die komplekse konsep van outonome motivering van onderwysers om te gaan. Aangesien navorsing oor die outonome motivering van onderwysers binne 'n Suid-Afrikaanse konteks beperk is, kan die riglyne dien as 'n beginpunt.

Aanbeveling 3

Daar word aanbeveel dat skoolhoofde investeer in die ontwikkeling van hulle eie kundigheid en vaardighede ten opsigte van die verstaan van die aard en die bevordering van onderwysers se outonome motivering (§4.3.2.1). Skoolhoofde kan hulle kennis en vaardighede ontwikkel deur die self-determinasie van Ryan en Deci te bestudeer. Daar word aanbeveel dat skoolhoofde oplees of navorsing doen oor outonome motivering en die organismiese-integrasie teorie, asook die wyse waarop ekstrasiek-gemotiveerde gedrag geïnternaliseer kan word.

Motivering

Alvorens skoolhoofde die outonome motivering van onderwysers kan bevorder, sal hulle in die eerste plek moet aandag gee aan hulle eie begrip daarvan. Deur te lees, navorsing te doen of kursusse by te woon (indien beskikbaar) oor die SDT en spesifiek outonome motivering, kan skoolhoofde hulleself bemagtig om wesenlike verandering in hulle skole teweeg te bring.

Aanbeveling 4

Daar word aanbeveel dat skoolhoofde 'n voorbeeld en modelleerder van outonoom-gemotiveerde gedrag moet wees (§4.3.1.1). Skoolhoofde kan dien as hierdie voorbeeld deur meer outonoom ondersteunend te wees. Dit behels 'n balans van leierskapstyl, vertroue in onderwysers, toewyding, professionele optrede, opregte belangstelling, die gee van erkenning en opbouende terugvoer asook die mentorskap van onderwysers.

Motivering

As skoolhoofde vir onderwysers 'n rolmodel en voorbeeld is van iemand wat gemotiveerd is, passie het vir die onderwys en toegewyd is tot die skool, is die aanduidings daar dat dit wel onderwysers se outonome motivering kan bevorder (§4.3.2.1).

Aanbeveling 5

Bepaal die graad van onderwysers se behoeftebevrediging deur die mate waarin onderwysers outonomie, bemeestering en verwantskap in hulle skole ervaar, vas te stel (§2.4). Daar word aanbeveel dat skoolhoofde gebruik maak van vraelyste wat reeds opgestel is om bogenoemde te bewerkstellig: <https://selfdeterminationtheory.org/questionnaires-institutional/>. Twee van die vraelyste wat aanbeveel kan word, is in die eerste plek die Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scales (BPNSFS) en tweedens die vraelys oor Perceived Autonomy Support (PAS). In die gedeelte oor PAS is daar ook spesifiek die Work Climate Questionnaire (WCQ), wat van nut kan wees.

Motivering

Aangesien die SDT postuleer dat onderwysers se welstand bepaal word deur die mate waartoe hulle grondliggende sielkundige behoeftes bevredig word, sal dit belangrik wees om dit te meet (§2.4). Sodoende kan daar bepaal word wat die vlakke van motivering is en waar daar leemtes is in die grondliggende sielkundige behoeftes van die onderwysers (§2.8).

Aanbeveling 6

Die skoolhoof moet in sy of haar rol as kommunikeerder toeganklik wees vir onderwysers sodat 'n volledige en insiggewende begrip van onderwysers se behoeftes verky kan word (§4.3.2.3). Die geleentheid om te kommunikeer kan geskep word deur weeklikse afsprake met al die onderwysers te skeduleer. Tydens hierdie afsprake kan daar dan geleentheid wees vir die onderwysers om terugvoer te gee oor hulle algemene welstand en werksbevrediging, al dan nie.

Motivering

Onderwysers se outonome motivering sal heel moontlik bevorder word indien hulle ervaar dat die skoolhoof se deur vir hulle oopstaan en dat hulle met vrymoedigheid hulle behoeftes met hom of haar kan kom deel (§4.3.2.3). Indien die skoolhoof met betrekking tot sy of haar rol as versorger van die onderwysers hulle in so 'n mate in ag kan neem, sal hulle hom of haar al hoe meer vertrou (§4.3.2.3).

Aanbeveling 7

Met betrekking tot die proses van die bevordering van die outonome motivering van onderwysers word aanbeveel dat die skoolhoof optree as 'n intellektuele aanspoorder en mentor (§4.3.1.2 & §4.3.2.4). Die skoolhoof kan vir onderwysers die geleentheid bied om kreatief en krities te dink en om eie inisiatief en keuses uit te oefen (§4.3.2.4). Dit kan gedoen word deur maandelikse personeelwerksessies te skep waar onderwysers gesprek kan voer, idees kan aanbied en wissel en met voorstelle kom om onderwysers se werksbevrediging en algemene welstand te bevorder. Verder kan dit ook gedoen word deur onderwysers vir opleiding oor die SDT en outonome motivering te stuur, waarna hulle terugvoer moet gee by bogenoemde sessies.

Motivering

Met die oog daarop om onderwysers aan te spoor, sal die skoolhoof geleenthede vir hulle moet fasiliteer om te groei en te ontwikkel (§4.3.1.2). Hierdie blootstelling aan opleiding en ontwikkeling sal onderwysers se ervaring van bevoegdheid en uiteindelijke outonome motivering bevorder (§4.3.2.4).

Aanbeveling 8

Daar word aanbeveel dat die skoolhoof tydens die proses van die bevordering van die outonome motivering van onderwysers as pastorale versorger optree (§4.3.2.3). Dit kan gedoen word deur opregte belangstelling, omgee en ondersteuning te bied vir onderwysers deur op 'n weeklikse basis uit te reik of die geleentheid te skep vir interaksie (§4.3.2.2). Dit kan informeel geskied, byvoorbeeld deur net elke onderwyser te groet en te vra hoe dit gaan. Of dit kan meer formeel wees ten opsigte van 'n afspraak met die onderwyser vir 'n ondersteunende en belangstellende gesprek. Dit kan selfs geskied deur die onderwyser tuis of in die hospitaal te besoek indien daar 'n persoonlike krisis is.

Motivering

Aangesien hierdie heel moontlik 'n proses sal wees wat onderwysers tydelik uit hulle gemaksone gaan neem, gaan skoolhoofde pastorale ondersteuning moet bied (§4.3.2.2). Vanweë die fokus van die SDT sluit hierdie proses sielkundige prosesse binne 'n mens in met sosiale kontekste wat hierdie prosesse wakker maak of verhinder (Ryan & Deci, 2017). Aangesien dit ekstrinsieke motivering wat geïnternaliseer word behels, sal daar vir onderwysers 'n veilige en geborge omgewing geskep moet word waar die skoolhoof hulle met absolute integriteit moet ondersteun (§4.3.2.2)

Aanbeveling 9

Daar word aanbeveel dat die skoolhoof spanwerk en spangees bevorder met die oog daarop om 'n familiegevoel en die gevoel dat mens in die skool hoort, aan te moedig (§4.3.1.4). Dit kan bereik word deur duidelike spanne vir elke bestuursportefeulje in die skool saam te stel wat op 'n twee-weeklikse basis interaksie het. Hierdie interaksie kan gefasiliteer word deur middel van 'n vergadering waar mense persoonlik teenwoordig kan wees, of deur middel van digitale toepsassings soos Google, Chat en Zoom. Elkeen van hierdie spanne moet 'n verteenwoordiger of leier aanwys wat een tot twee maal per kwartaal terugvoer gee as deel van die uitgebreide skoolbestuurspan. Die gevoel van spanwerk, verwantskap en samewerking as 'n eenheid kan ook bevorder word deur eenvoudige middele soos om 'n uniforme drag vir onderwysers te skep en die dra daarvan aan te moedig. 'n Eenvoudige saak soos om aan die begin en einde van elke kwartaal sosiaal saam te verkeer as personeel kan ook spangees en verwantskap bevorder.

Motivering

Soos dit genoem is, is die rol van die skoolhoof en die implimentering van planne wat daarop gerig is om kontekstuele ondersteuning te bied, ekstrinsieke faktore. Soos aangedui kan ekstrinsieke faktore ook met betrekking tot die SDT geïnternaliseer word (§2.7). Sosialisering ondersteun die interne sielkundige proses van internalisering (§2.7). Die konsep van sosialisering en die gepaardgaande internalisering daarop dui dat die proses in groepsverband plaasvind. Internalisering ondersteun dus die samewerking en funksionering van groepe (soos onderwysers in 'n skoolopset) waar dit die voordele van aanpassing op 'n individuele- en groepvlak bevorder (Boehm, 2012; Ryan, & Hawley, 2016).

5.4.3 Aanbevelings vir toekomstige navorsing

Aanbeveling 10

Daar word aanbeveel dat die rol van die skool ten opsigte van die bevordering van die outonome motivering van ouers verder ondersoek moet word. In die webtuiste wat hier bo in aanbeveling 5 ter sprake kom, is daar nuttige inligting en reeds instrumente beskikbaar soos die Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). Die moontlikheid dat ouers saam met die skool werk om 'n outonoom-ondersteunende omgewing vir leerlinge te skep kan in 'n Suid-Afrikaanse konteks 'n belangrike rol speel. As onderwysers en ouers outonoom gemotiveer is, behoort dit 'n bevorderlike rol te speel ten opsigte van die outonome motivering van leerlinge.

Motivering

Die terugvoer van deelnemers veral ten opsigte van vraag drie van die onderhoudsvrae vir onderwysers en skoolhoofde, dui aan dat huislike omstandighede en ouerbetrokkenheid, of dan die gebrek daaraan, 'n groot rol speel ten opsigte van leerlinge se welstand en vordering. Volgens die SDT word verwantskap beliggaam in die ondersteuning wat die omgewing vir interpersoonlike betrokkenheid bied. Hierdie ondersteuning behels die voorsiening van warmte, sorg en 'n werklike belangstelling in ander se aktiwiteite (Roth, 2014). Die afleiding kan dus gemaak word dat, indien leerlinge die gevoel beleef van 'n groot familie wat in mekaar belangstel en mekaar versorg, dit hulle ervaring van verwantskap en uiteindelik outonome motivering sal bevorder. Hierdie familiegevoel strek dus moontlik wyer as net die skool en daarom is dit belangrik om die ouers as deel van die verwantskap te sien.

5.5 Beperkinge van die studie

Die doel van hierdie studie was om te bepaal wat die skoolhoof se rol met betrekking tot die bevordering van die outonome motivering van onderwysers in 'n laerskool is. Hierdie hoofdoel is onderverdeel volgens doelstellings, waar daar gepoog is om te bepaal wat die aard van outonome motivering is, wat skoolhoofde se persepsie oor hulle rol is, wat onderwysers se belewenis van die skoolhoof se rol is en die samestelling van moontlike riglyne. Tydens hierdie studie is daar onderhoude gevoer met vier skoolhoofde en agt onderwysers in die Kaapse Wynland distrik. Aangesien hierdie deelnemers slegs uit vier skole gekom het, kan die bevindinge nie veralgemeen en op toepassing van alle laerskole in Suid-Afrika gemaak word nie.

Daar was ook, as gevolg van die Covid-19 pandemie, spesifieke beperkinge en uitdagings ten opsigte van die versameling van data. Die onderhoude het in 'n groot mate in 2020 plaasgevind en skole moes hou by streng direkteure en protokol as gevolg van die pandemie. Skole was ook

vir 'n bepaalde tyd gesluit. Gevolglik was dit aanvanklik baie moeilik om die deelnemers in die hande te kry. Die een skool en skoolhoof wat deur die hulp van die kringbestuurder van die kringkantoor geïdentifiseer is, het geweier om deel te neem aan die studie. Gelukkig het 'n ander skoolhoof en sy onderwysers ingestem om in die plek van bogenoemde skool aan die studie deel te neem.

Aanvanklik sou die navorser gebruik maak van aanlyn-onderhoude op platforms soos Zoom om die beperkinge van Covid-19 aan te spreek. Al die skole het egter nie toegang tot hierdie fasiliteite gehad nie en data en swak internetkonneksies het dit uiters moeilik gemaak. Die navorser het toe besluit om die datums vir die onderhoude aan te skuif na 'n meer geskikte tyd, naamlik toe die inperking op vlak 2 was, waar persoonlike onderhoude kon plaasvind. Gelukkig het al die skoolhoofde en onderwysers ingestem om na die eerste golf van die pandemie persoonlike onderhoude toe te laat. Die een groot nadeel hier was uit die aard van die saak dat dit die studietydperk verleng het.

5.6 Gevolgtrekking

Hierdie navorsing het ondersoek ingestel na die rol van die skoolhoof ten opsigte van die outonome motivering van laerskoolonderwysers. Daar is aan die een kant die afleiding gemaak dat skoolhoofde 'n spesifieke persepsie het van hulle rol met betrekking tot die outonome motivering van onderwysers. Aan die ander kant kan daar afgelei word dat onderwysers weer 'n spesifieke belewenis het van die rol van die skoolhoof in hulle outonome motivering. Hierdie afleidings toon dat die persepsies van skoolhoofde en die belewenis van onderwysers in 'n mate ooreenstem. Dit wil voorkom asof skoolhoofde en onderwysers dit soms net verskillend verwoord. Die gevolgtrekking word gemaak dat skoolhoofde en onderwysers reken dat die skoolhoof wel die outonome motivering van onderwysers kan bevorder. Hierdie siening van die deelnemers korreleer met dit wat in die literatuur beskryf word. In dié opsig is dit belangrik om weer eens daarna te verwys dat die kernelemente van die SDT, naamlik outonomie, bemeestering en verwantskap deurlopend na vore kom. Die implikasie is dat, indien die skoolhoof sy rol verstaan rondom die skep van 'n omgewing waarbinne outonome motivering kan floreer, dit onderwysers se moraal en werksbevrediging behoort te verhoog. Alhoewel die studie beperkinge het en na spesifieke omgewings verwys, is daar genoeg uitgelig om toekomstige studies oor die bevordering van outonome motivering in 'n breër Suid-Afrikaanse onderwys konteks te onderneem.

BRONNELYS

Assor, A., & Oplatka, I. (2003). Towards a conceptual framework for understanding head's personal growth and development. *Journal of Educational Administration*, 41(5), 471-497.

Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Vision, relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.

Barron, K., Hulleman, C., S. (2014). Expectancy-Value-Cost Model of Motivation. In J. S. Eccles & K. Salmelo-Aro (Eds.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, (2nd ed.). *Motivational Psychology*. 33(4), 412-424.

<http://www.researchgate.net/publication/26596532>

Bartholomew, K., J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37(1), 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>.

Bass, B., M., & Avolio, B., J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bloch, G. (2009). *The toxic mix - what's wrong with SA's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg Publishers.

Boehm, C. (2012). *Moral origins: The evolution of virtue, altruism, and shame*. New York: Basic Books.

Bono, J., E., & Judge, T., A. (2003). Self-concordance at work: toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy Management Journal*, 46(5), 554-71.

Botha, R., J. (2013). The Need for Creative Leadership in South African Schools. *African Studies*, 72(2), 308-318.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Brooks, I. (2006). *Organizational behaviour*. London: Pearson Education Limited.

Burnes, B., & By, R., T. (2012). Ethics, leadership and change: The case for greater clarity. *Journal of Business Ethics*, 108(2), 239-252.

Butler, R. (2014). What teachers want to achieve and why it matters : an achievement goal approach to teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, H. M. G. Watt, (Eds.), *Teacher Motivation. Theory and Practice*. (pp. 20-35). New York: Routledge.

Chireshe, R. Makura, A. (2014). Educator motivation and morale in South Africa. In M., W., Legotlo (Ed.), *Challenges and Issues Facing the Education System in South Africa*, Africa Institute of South Africa (pp. 125-148).

<http://ebookcentral.proquest.com/lib/northwu-ebooks/detail.action?docID=1707229>

Clarke, A. (2012). *The Handbook of School Management* (2nd ed.). Cape Town: Kate McCallum.

Collie, R.J., & Martin, A.J. (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64(1),199-210.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.010>.

Collie, R., J., Shapka, J., D., Perry, N., E., & Martin, A., J. (2014). *Self-determination Theory and Teachers: Examining Well-being, Motivation, Job Satisfaction, and Organizational Commitment*. Manuscript submitted for publication.

Conchie, S., M. (2013). Transformational leadership, intrinsic motivation, and trust: a moderated-mediated model of workplace safety. *Journal of Occupational Health Psychology*,18(2), 198-210.

Creswell, J., W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (4th ed.). University of Nebraska, Lincoln.

De Cooman, R., Stynen, D., Van den Broeck, A., Sels, L., & De Witte, H. (2013). How job characteristics relate to need satisfaction and autonomous motivation: implications for work effort. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1342-1352.

deCharms, R. (1968). *Personal Causation: The internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.

Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000a). "Target article: the 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior", *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E., L., & Ryan, R. M. (2000b). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Deci, E., L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.

Deci, E., L., Olafsen, A., H., & Ryan, R., M. (2017). Self-determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43.

Denzin, N., K., & Lincoln, Y., S. (2013). *Collecting and interpreting qualitative materials* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.

Early, D., M., Berg, J., K., Alicea, S., Si, Y., Aber, J., L., Ryan, R., M., et al. (2016). The impact of every classroom, every day on high school student achievement: Results from a school-randomized trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 3-29.

Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-79.

Eliophotou-Menon, M., Ioannou, A. (2016). The link between transformational leadership and teacher's job satisfaction, commitment, motivation to learn, and trust in the leader. *Academy of Educational Leadership Journal*, 20(3), 12-22.

Elkins, T., & Keller, R., T. (2003). Leadership in research and development organizations: A literature review and conceptual framework. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5), 587-606.

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış*. Istanbul: Beta.

Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination Theory analysis. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.

Feinberg, O., Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). *SDT as a basis for a comprehensive school reform: Principles, description, and some outcomes of the community growth program*. Paper presented at the conference of the European Association for Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus.

Fernet, C. (2013). The role of work motivation in psychological health, *Canadian Psychology*, 54(1), 72-74.

Fernet, C., Austin, S., Trepanier, S. G., & Dussault, M. (2013). How do job characteristics contribute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence, and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123–137.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012a). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.

Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., Austin, S. (2012b). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: the role of perceived school environment and motivational factors. *Teach. Teach. Educ.*, 28(4), 514-525.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self- determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.

Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-56.

Gomez-Baya, D., & Lucia-Casademunt, A., M. (2018). A self-determination theory approach to health and well-being in the workplace: Results from the sixth European working conditions survey in Spain. *Journal of Applied Social Psychology*, 48(5), 269-283.

Gözükara, I., & Simsek, O., F. (2015). Linking transformational leadership to work engagement and the mediator effect of job autonomy: a study in a Turkish private non-profit university. *Procedia Social Behavior Science*, 195(3), 963-71.

Graves, L., M., Sarkis, J., & Zhu, Q. (2013). How transformational leadership and employee motivation combine to predict employee proenvironmental behaviors in China. *Journal of Environmental Psychology*, 35(1), 81-91.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory perspective. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.). *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*, pp. 135-161. New York: Wiley.

Gultig, J., (Ed.). (2010). *Being a Teacher in South Africa*. The SAIDE Teacher Educational Series. South African Institute for Distance Education.

Hallinger, P., & Heck, R., H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-91.

Han, J., Yin, H. (2016). Teacher Motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1-18. <https://doi:10.1080/2331186X.2016.1217819>

Haque, M., F., Haque, M., A., Islam, M., S. (2014). Motivational Theories - A Critical Analysis. *ASA University Review*, 8(1), 61-68.

Hetland, H., Hetland, J., Andreassen, C., S., Pallesen, S., & Notelaers, G. (2011). Leadership and fulfillment of the three basic psychological needs at work. *Career Development International*, 16(5), 507-23.

Heystek, J., Terhoven, R. (2014). Motivation as critical factor for teacher development in contextually challenging underperforming schools in South Africa, *Professional Development in Education*, 41(4), 624-639. <https://doi:10.1080/19415257.2014.940628>

Hout, M., & Elliot, S., W. (2011). *Incentives and test-based accountability in education*, Washington, DC: National Academy Press.

Kaplan, A. (2014). Theory and research on teachers' motivation : mapping an emerging conceptual terrain. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, H. M. G. Watt, (Eds.), *Teacher Motivation. Theory and Practice*. (pp. 52-66). New York: Routledge.

Klassen, R., M., Durksen, T. L., & Tze, V., M., C. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs : ready to move from theory to practice? In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, H. M. G. Watt, (Eds.), *Teacher Motivation. Theory and Practice*. (pp. 100-115). New York: Routledge.

Kovjanic, S., Schuh, S., C., Jonas, K., Quaquebeke, N., V., & Van Dick, R. (2012). How transformational leaders foster positive employee outcomes? A self-determination-based analysis of employees' needs as mediating links. *Journal Organizational Behavior*, 33(8), 1031-52.

Koçel, T. (2010). *İsletme yoneticiligi*. Istanbul: Beta.

Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1246–1257.

La Guardia, T., G., & Patrick, H. (2008). Self-Determination theory as a fundamental theory of close relationships, *Canadian Psychology*, 49(3), 201.

LeCompte, M., D., & Schensul, J., J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research: An introduction* (2nd ed.). Lanham and New York: AltaMira Press.

Leedy, P., D., & Ormrod, J., E. (2013). *Practical research: Planning and Design* (10th ed.). Boston, MA: Pearson.

Legault, L. (2017). Self-Determination Theory. In V., Zeigler-Hill, T., K., Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer International Publishing Cham. https://doi:10.1007/978-3-319-28099-8_1162-1

Legault, L. & Inzlicht, M. (2013). Self-determination, self-regulation and the brain: Autonomy improves performance by enhancing neuro-affective responsiveness to self-regulation failure, *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(1), 123–138.

Legault, L., Green-Demers, I., Grant, P., & Chang, J. (2007). On the self-regulation of implicit and explicit prejudice: A self-determination theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(5), 732-749.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.

Leithwood, K., & Steinbach, R. (1991). Indicators of transformational leadership in the everyday problem solving of schools administrators. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4(3), 221-44.

Leithwood, K., A., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times. Changing Education Series*. Open University Press. London.

Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: a critical challenge for leaders of restructuring schools. In Vandenberghe, R., Huberman, A., M. (Eds). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Cambridge University Press. Cambridge. pp. 85-114.

Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184-196. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.184>

Levesque, M., Blais, M., R., & Hess, U. (2004). Motivation, discretionary organisational attitudes and well-being in an African environment: When does duty call? *Canadian Journal of Behavioral Science/Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(4), 321-332.

Levitt, M., H., Motulsky, S., L., Wertz, F., J., Morrow, S., L., Ponterotto, J., G. (2016). Recommendations for Designing and Reviewing Qualitative Research in Psychology: Promoting Methodological Integrity. *Qualitative Psychology*, 4(1), 2-22.

Lumadi, R., I. (2017). Ensuring educational leadership in the creation and leadership of schools. *KOERS - Bulletin for Christian Scholarship*, 82(3), 55-60.

Marsden, K., E., Ma, W., J., Deci, E., L., Ryan, R., M., & Chiu, P., H., (2014). Diminished neural responses predict enhanced intrinsic motivation and sensitivity to external incentive, *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 15(2), 279-286.

McLeod, S., A., (2014, February 05). *The interview research method*. Simply Psychology.
<https://www.simplypsychology.org/interviews.html>

Merriam, S., B., Tisdell, E., J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. (4th ed.). Jossey-Bass.

Milyavskaya, M., & Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387-391.

Milyavskaya, M., Philippe, F., & Koestner, R. (2013). Psychological need satisfaction across levels of experience: The contribution of specific-level need satisfaction to general well-being. *Journal of Research in Personality*, 47(1), 41-51.

Monare, M. (2010). *Selfish power struggles standing black pupils*. Pretoria News, 10.

Moran, C., M., Diefendorff, J., M., Kim, T., Y., & Liu, Z., Q. (2012). A profile approach to selfdetermination theory motivations at work. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 354-363.

Morrison, A., R. (2013). Educational leadership and change: Structural challenges in the implementation of a shifting paradigm. *School Leadership and Management*, 33(4), 412-424.

Morrison, A., R. (2018). Beyond the status quo - setting the agenda for effective change: The role of leader within an international school environment. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 511-529.

Naong, M. N. (2011). Perceptions of the Dwindling Appeal of the Teaching Profession: A South African Case-study. *Journal of Social Sciences*, 28(3), 191-198.

Neuendorf, K., A. (2002). *The content analysis guidebook*. University of Michigan: Sage.

Nie, Y., Chua, B., L., Yeung, A., S., Ryan, R., M., Chan, W., Y. (2015). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: testing self-determination in a Chinese work organization. *International Journal of Psychology*, 50(4), 245-255.

Nielsen, K., Nielsen, M., B., Ogbonnaya, C., Käsälä, M., Saari, E., & Isaksson, K. (2017). Workplace resources to improve both employee well-being and performance: A systematic review and meta-analysis. *Work and Stress: An International Journal of Work, Health, & and Organization*, 31(2), 101-120.

Nieuwenhuis, J. (2010a). Analysing qualitative data. In K. Maree (Ed.), *First steps in Research*. (pp. 99-117). Pretoria. Van Schaik.

Nieuwenhuis, J. (2010b). Introducing qualitative research. In K. Maree (Ed.), *First steps in Research*. (pp. 47-66). Pretoria. Van Schaik.

Nieuwenhuis, J. (2010c). Qualitative research designs and data gathering techniques. In K. Maree (Ed.), *First steps in Research*. (pp. 70-92). Pretoria. Van Schaik.

Olafsen, A., H., Niemiec, C., P., Halvari, H., Deci, E., L., & Williams, G., C. (2017). On the dark side of work: A longitudinal analysis using self-determination theory. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26, 275-285.

Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2005). Örgütsel davranış. Eskisehir: *Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı*. Yayın No: 149.

Patton, M., Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Pelletier, L., G., Fortier, M., S., Vallerand, R., J., & Brière, N., M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279-306.

Pelletier, L., G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teacher's motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.

Pink, D., H. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.

Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106, 527-540.

Richardson, P., W., & Watt, H., M., G. (2014) Why people choose teaching as a career: an expectancy-value approach to understanding teacher motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, H. M. G. Watt, (Eds.), *Teacher Motivation. Theory and Practice*. (pp. 3-19). New York: Routledge.

Richardson, P., W., Karabenick, S., A., Watt, H., M., G. (Eds.). (2014). *Teacher Motivation. Theory and Practice*. New York: Routledge.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation. In P. W. Richardson, S. A. Karabenick, H. M. G. Watt, (Eds.), *Teacher Motivation. Theory and Practice*. (pp. 36-51). New York: Routledge.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2006). Assessing the experience of autonomy in new cultures and contexts, *Motivation and Emotion*, 30(4), 361-372.

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774.

Roth, G., Assor, A., Niemiec, C., P., Ryan, R., M., & Deci, E., L. (2009). The negative emotional and behavioral consequences of parental conditional regard: company positive conditional regard, negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Development Psychology*, 45, 1119-1142.

Russel, K., L., & Bray, S., R. (2010). Promoting self-determined motivation for exercise in cardiac rehabilitation: The role of autonomy support. *Rehabilitation Psychology*, 55(1), 74-80.

Ryan, R., M. (2009). *Self-determination Theory and Wellbeing. Wellbeing in Developing Countries*. Centre for Development Studies. University of Bath. Bath BA2 7AY, UK, www.welldev.org.uk.

Ryan, R., M., & Deci, E. L. (2000). Self- determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well- being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Ryan, R., M., & Hawley, P. (2016). Naturally good?: Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence. In K. W. Brown & M. Leary (Eds.), *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena* (pp. 205-222). New York: Oxford University Press.

Ryan, R., M., Connell, J., P., & Deci, E., L. (1985). A Motivational analysis of self-determination and self-regulation in Education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 13-54). Waltham, MA: Academic Press.

Ryan, R., M., Deci, E., L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation. Development, and Wellness*. New York: Guilford.

Sağlam, A., C. (2007). *Eğitim örgütlerinde kuramadan uygulamaya güdüleme [Motivation from Theory to Practice in Educational Organizations]*. Ankara: Nobel.

Salanova, A., & Kirmanen, S. (2010). *Employee Satisfaction and Work Motivation : Research in Prisma Mikkeli*, <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201003195785>.

Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education Theory, Research and Applications* (4th ed.). Harlow, Essex: Pearson.

Sheldon, K. M., Turban, D. B., Brown, K. G., Barrick, M. R., & Judge, T. A. (2003). Applying self-determination theory to organizational research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 22(1), 357–394.

Simkins, C., Rule, S., & Bernstein, A. (2007). *Doubling for growth: Addressing the maths and science challenge in South Africa's schools*. Johannesburg: CDE.

Soenens, B., Neyrinck, B., Vansteenkiste, M., Dezutter, J., Hutsebaut, D., & Duriez, B. (2012). How do perceptions of god as autonomy-supportive or controlling relate to individuals' social-cognitive processing of religious contents? The role of motives for religious behavior. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 22(1), 10–30.

Spaull, N. (2013a). Poverty & Privilege: Primary School Inequality in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 33(5), 436-447.

Spaull, N. (2013b). *South Africa's Education Crisis: The quality of education in South Africa 1994-2011*. Centre for Development & Enterprise, 1-65.

Sun, J., Dunne, M., P., Hou, X., Y., & Xu, A., Q. (2013). Educational stress among Chinese adolescents: Individual, family, school and peer influences. *Educational review*, 65(3), 284-302.

Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self- determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75–94.

Taylor, N. (2006). *Schools, skills and citizenship*. JET Bulletin, 15, 2-3.

Tracy, S., J. (2013). *Qualitative research methods*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell

Trépanier, S., G., Fernet, C., Austin, S. (2013a). The moderating role of autonomous motivation in the job demands-strain relation: a two sample study. *Motiv. Emotion*, 37(1), 93-105.

Trépanier, S., G., Fernet, C., Austin, S. (2013b). Workplace bullying and psychological health at work: the mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. *Work Stress*, 27(2), 123-140.

Trépanier, S., G., Forest, J., Fernet, C., & Austin, S. (2015). On the psychological and motivational processes linking job characteristics to employee functioning: Insights from self-determination theory. *Work & Stress*, 29(3), 286-305.

Turabik, T., & Baskan, G., A. (2014). The Importance of Motivation Theories in Terms of Education Systems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186(1), 1055-1063.

Van Den Broeck, A., Vansteenkiste, M., & De Witte, H. (2008). Self-determination theory: A theoretical and empirical overview in occupational health psychology. In J. Houdmont & S. Leka (Eds.), *Occupational health psychology: European perspectives on research, education, and practice* (pp. 63–88). Nottingham: Nottingham University Press.

Vroom, V., H. (1964). *Work and motivation*. Hoboken, NJ: Wiley.

Wang, Z., & Gagné, M. (2013). A Chinese-Canadian cross-cultural investigation of transformational leadership, autonomous motivation, and collective value. *Journal of Leadership Organizational Studies*, 20(1), 134-142.

Watt, H., M., G., Richardson, P., W. (2008). Motivations, perceptions and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and instruction*, 18(5), 408-428.

Xaba, M. (2012). A qualitative analysis of facilities maintenance - a school governance function in South Africa, *South African Journal of Education*, 32 (2), 215-226.

Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

Yukl, G. (2010). *Leadership in organization* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

BYLAE A: ONDERHOUDSKEDULE

TITEL VAN STUDIE: Die rol van die skoolhoof in die bevordering van outonome motivering van laerskool onderwysers

Doel en instruksies:

Die doel van hierdie studie is om navorsing te doen oor die rol van die skoolhoof in die bevordering van outonome motivering van laerskool onderwysers. Die navorsing en bevindinge sal vervat word in my M.Ed. verhandeling. In die versoek wat aan u gerig is, het u skriftelike toestemming gegee om deel te neem aan die onderhoud. Die doel van die onderhoud is om jou opinie t.o.v. skoolhoofde se rol in die bevordering van outonome motivering van onderwysers te bekom. Die inligting wat ingesamel word sal slegs vir navorsingsdoeleindes wees en geen name van deelnemers of die betrokke skole sal bekend gemaak word in die verslag nie. Ek wil ook vriendelik versoek of ek 'n stemopname van die onderhoud met my selfoon kan maak. Dit sal my help in die transkribering van die onderhoud en die data-analise.

Het jy enige verdere vrae voordat ons begin met die onderhoud?

ONDERHOUDSVRAE VIR ONDERWYSERS:

1. Hoe gemotiveerd is jy as onderwyser vir jou werk? Hoekom sê jy so?
2. Watter faktore binne jouself (intrinsieke) dra by tot jou huidige motiveringsvlak as onderwyser?
3. Watter eksterne (ekstrinsieke) faktore dra by tot jou huidige motiveringsvlak as onderwyser?
4. Het die skoolhoof volgens jou 'n invloed op jou motivering as onderwyser? Indien wel hoe?
5. Is daar gedrag van die skoolhoof wat jou as onderwyser demotiveer? Indien wel, brei asseblief daarop uit.
6. Watter leierskapstyl van die skoolhoof dink jy is meer bevorderlik vir die interne en eksterne motivering (outonome motivering) van onderwysers sodat hulle volhoubaar sal werk uit vrye keuse?
7. Watter gedrag van die skoolhoof, indien enige laat jou outonoom en onafhanklik voel?
8. Laat die skoolhoof jou bevoeg voel? Indien wel, op watter manier?

8.1 As die skoolhoof jou nie bevoeg laat voel nie, op watter maniere laat hy/sy jou onbevoeg voel?

9. Laat die skoolhoof jou toe om jou eie keuses uit te voer? Indien wel gee voorbeelde.

9.1 As die skoolhoof jou nie toelaat om jou eie keuses uit te voer nie, op watter manier beperk hy/sy jou eie keuses?

10. Stem die waardes van die skoolhoof ooreen met jou persoonlike waardes? Hoe beïnvloed dit jou motivering?

11. Van watter waarde is 'n groepsidentiteit en gemeenskaplike doel onder die onderwysers vir jou motivering?

12. Sou jy sê dat 'n gemeenskaplike doel en groepsidentiteit ook belangrik is vir die skoolhoof, of dalk nie? Hoekom sê jy so?

ONDERHOUDSVRAE VIR SKOOLHOOF:

1. Hoe gemotiveerd is jy as 'n skoolhoof vir jou werk? Hoekom sê u so?
2. Watter faktore binne jouself (intrinsieke) dra by tot jou huidige motiveringsvlak as skoolhoof?
3. Watter eksterne (ekstrinsieke) faktore dra by tot jou huidige motiveringsvlak as skoolhoof?
4. Het jy as skoolhoof volgens jou 'n invloed op die motivering van onderwysers? Indien wel hoe?
5. Watter gedrag van jou as skoolhoof kan volgens jou onderwysers demotiveer?
6. Watter leierskapstyl van jou as skoolhoof dink jy is meer bevorderlik vir die interne en eksterne motivering (outonome motivering) van onderwysers sodat hulle volhoubaar sal werk uit vrye keuse?
7. Watter gedrag van jou as skoolhoof, indien enige laat onderwysers outonoom en onafhanklik voel?
8. Kan jy as skoolhoof onderwysers bevoeg laat voel? Indien wel, op watter manier?
9. Laat jy as skoolhoof jou onderwysers toe om hulle eie keuses uit te voer? Indien wel gee voorbeelde.

10. Stem jou waardes as skoolhoof ooreen met die persoonlike waardes van jou onderwysers? Hoe beïnvloed dit die onderwysers se motivering?
11. Van watter waarde is 'n groepsidentiteit en gemeenskaplike doel onder die onderwysers vir hulle motivering?
12. Sou jy sê dat 'n gemeenskaplike doel en groepsidentiteit ook belangrik is vir jou as skoolhoof, of dalk nie? Hoekom sê jy so?

BYLAE B: UITTREKSEL VAN TRANSKRIPSIE EN DATA-ANALISE AS VOORBEELD

Data analise IF-O1	Kode	Kategorie	Tema
DL: 4 Die volgende vraag is bietjie meer oor die skoolhoof. So, het die skoolhoof volgens jou 'n invloed op jou as onderwyser se motivering? EL: Wel nee, defnitief. Ek dink 'n mens leer jou hoofde ook maar later ken. Maar dit is vir my nogal belangrik dat 'n mens in die oggende, nou ook mos nie meer in kom en in ons klasse is nie. Maar in die oggende, jou eerste kontak met jou hoof, adjunk of departementshoof, is vir my nogal belangrik hoe hulle die oggend begin. Want almal wat daar sit het al verskillende belewenis tot hulle nou half agt in die personeelkamer sit. Party kom van die huis af, heel nag niks geslaap met kindertjies nie, of bekommerd oor jou studente-kind wat heelnag geleer het of wat ook al nê. So, dis nogal vir my belangrik dat 'n mens elke dag met 'n nuwe blaadjie moet begin. Ek verwag nie die onmoontlike van 'n hoof nie. Maar jy moenie jou persoonlike probleme daar kom, met 'n lang gesig nie. Dit klink verskiklik nê, maar met 'n bietjie humor kan jy almal net bymekaar kry of iets. En natuurlik nou die dat ons nou nog die geleentheid het om in die oggende met godsdienste te kan begin. So, daai is vir my 'n belangrik. En nou maar die voorreg dat 'n mens 'n oopdeur-beleid het. Dat jy later regtig na jou hoof toe kan gaan met jou hartsere wat in jou lewe is. Met jou blydskappe in jou lewe. Ook net jou joy dat 'n hoof saam met jou kan bly wees. Soos ek wil vandag sê my dogter is verloof, of meneer ek verwag maar moet	Hoof het defnitief 'n invloed Eerste indrukke van hoof skep atmosfeer in oggend Skoolhoof moet t.s.v. eie probleme nie sy emosie oordra op personeel nie Humor van hoof skep meer positiewe atmosfeer Godsdiensoopening Toeganklikheid van skoolhoof en verhouding waar personeel persoonlike hartseer en blydskap kan deel	Nie persoonlike probleme oordra Sin vir humor Toeganklik wees	Leier Komm. Vader/moeder Leier

nog vir niemand sê nie. Sulke klein goedjies. Want ja, ek is nog half oudtyds, ek wil my hoof respekteer. Maar heeltemal vertroue, verstaan jy. So ja dit is, maar ek dink dit speel 'n groot rol. DL: 5 Die volgende vraag, jy het nou mooi gesê van sekere goed wat 'n mens eintlik waardeer en wat jy verwag van 'n skoolhoof. Maar ons is ook maar gebroke mense so daar is die anderkant ook daar. So, is daar sekere gedrag van die skoolhoof wat jou as onderwyser demotiveer? EL: Ek dink definitief as almal oor dieselfde kam geskeer word en sê nou maar 'n probleem word herhaaldelik aangespreek. Al is jy heeltyd nog onskuldig in daardie probleem, dan hoor jy dit elke keer en elke keer, veral as mens sekere geaardhede het, dan hardloop jy hier in jou kop honderde kilometer. Was dit nou ek, het ek nou regtig nie my rekenaar afgesit of dit nie. So ek hou daarvan as hulle jy weet, direk dan nou vir mens roep of wat ook al sê. Dan dink ek ook dat, 'n skoolhoof is ook net 'n mens, maar ongelukkig is hy die bestuurder van 'n maatskappy en daarom moet hy nie sy persoonlike probleme skool toe bring nie. Ek verwag nie die onmenslike nie, my hoof mag ook siek voel party dae, hy mag ook party dae net bedinges wees of wat ook al. Maar ongelukkig in die posisie wat 'n mens is moet 'n hoof eintlik altyd professioneel kan optree. Hy moet daai professionaliteit kan behou, dat hy nie spanning wat hy beleef op jou oordra nie. Want ek dink nogal 'n mens tel maklik 'n hoof se spanning op, wat jy begrip mee het. Regtig 'n mens het begrip daarvoor. Maar jy kom dalk met 'n	Respek en vertroue inboesem Almal word in die algemeen aangespreek as net individue skuldig is Hoof moenie onprofessioneel optree en sy spanning oordra op personeel nie	Respek en vertroue inboesem Nie onderwysers in die algemeen aanspreek nie Professionele optrede teenoor onderwysers	Komm. Leier
--	---	--	---------------------------

joy in jou hart skool toe, en onmiddellik daai oggend tel jy daai spanning op. En dit speel tog 'n rol. DL: So dit is amper soos wat jy gesê het by die vorige antwoord van daardie eerste gewaarwording wat jy het in die oggend. EL: Jy weet net groet, dit klink nou baie laf nê, maar miskien is ek ook net outyds, maar groet. Dat jy vir iemand kan kyk en hom kan groet nê. Jy voel tog spesiaal as daai hoof vir jou sê: "Hi môre Sannie". En partykeer net vir jou vra hoe gaan dit met jou? Want soos ek sê, ons almal sit maar gesig op dat dit altyd goed gaan, maar regtig daai belangstelling. Nie sommer net 'ja goed dankie en met jou nie'. DL: So, om hierdie tipe van motivering van personeel te kan oorbring van 'n skoolhoof se kant af, is daar mos 'n tipe leierskapstyl wat verskil van mekaar. So, watter leierskapstyl van 'n skoolhoof, nou kan jy selfs bietjie meer in die algemeen dink met jou ervaring, is meer bevorderlik vir onderwysers sodat hulle motivering volhoubaar kan wees? EL: Wel definitief 'n demokratiese styl, maar ook partykeer outokraties. Want partykeer as mens te demokraties is probeer mens almal tevrede stel en dan het mens partykeer hierdie urelange vergaderings en niks kom tot niks nie. So dan voel ek nou so half daai mengsel dan. Partykeer moet die hoof kan sê: "Ek en die adjunkhoof en die departementshoofde gaan nou verder en ons neem	Kan demotiveer as hoof jou nie groet nie Hoof moet opreg belangstel in personeel Primêr 'n demokratiese en deelnemende styl, maar dan ook soms outokraties Daar moet 'n mengsel wees van twee style, balans	Vriendelik groet Opregte belangstelling Balans hou tussen demokraties en meer outokraties	Komm. Vader/moeder Leier
---	---	--	---

die besluit”, jy gaan nie almal tevrede stel nie. Maar obvously demokraties al is dit nie altyd die hele personeel wat in hierdie demokratiese besluit is nie. Afhangende van watter rigting ensovoorts. Maar dit is tog lekker, ‘n mens leer by mekaar, so om heelyd outokraties te wees gaan ook nie werk nie, want hoofde staan ook nie meer in klasse nie. So, jy moet half vir baie goed moet jy ‘n demokratiese besluit neem om almal se insae te kry. Maar soos ek sê, partykeer wil ek daardie outokratiese styl ook hê, want veral die jonger geslag onderwysers, hulle het baie te sê, baie hoekoms en waaroms en dit is reg ook so nê, maar partykeer is daar ‘n rede hoekom ‘n ding so moet wees en dit vat ure om dit te verduidelik. So partykeer voel dit net vir my ‘n hoof moet dan die outokratiese besluit neem. DL: In hierdie leierskapstyl van ‘n skoolhoof, daar is mos baie style, gaan dit nie soseer oor die termonologie nie, ek hoor oorhoofs wat jy vir my sê. Maar is daar ook iets in die manier hoe die styl oorgedra word? EL: Onthou ja, nee definitief jou manier. Ja kyk as ‘n mens nou daai gedragspersoonlikheid goed doen, party mense hoor die woorde en ander luister net na die manier wat dit gesê word. So dit is wat dit so moeilik maak, want party mense, die hoof sê dalk iets maar sy body language wys iets anders. En dit is nogal ‘n moeilike een daai. Maar definitief, dis soos hulle baie sê, dis nie wat jy sê nie dit is hoe jy dit sê. ‘n Mens kan baie kwaai wees met ‘n kind of ‘n hoof kan baie kwaai wees met ‘n onderwyser, maar as hy weet en jy weet jou hoof doen dit uit liefde. En ons is al almal oor die vingers getik en as	Almal se insae probeer kry, maar soms nodig om outokraties en beslissend op te tree Leierskapstyl word beïnvloed deur manier van dit oordra	Luister na insae en opinies	Komm. Vader/moeder
---	---	------------------------------------	----------------------------------

jong onderwysers het ons elke jaar by meneer kom sit. Hy het ook vir jou gesê, dit was vir my ongelooflik waardevol. En dit was nie op 'n lelike manier nie, dit was 'n vaderlike begeleiding. En daai goedjies verval later. So, dit gaan oor die manier. As jy met 'n kind raas en jy praat mooi met hom dan kry jy baie meer gedoen as wat jy op hom gil en skree en dit is omdat juffrou so sê. So dit speel 'n rol. DL: 6 Baie van die goed gebeur en jy het nou geraak hieraan, maar ek wil net so bietjie uitbrei op dit. Daar is sekere goed wat moet gebeur in 'n skool, sekere administratiewe goed. Daar is sekere goed waarvan 'n mens hou en sekere goed waarvan 'n mens nie hou nie. Maar daar is goed wat moet gebeur. So as jy van hierdie goed uit vrye keuse doen sonder dat jy gedwing word, watter tipe styl hou jy van waar jy weet jy het ook meer van 'n vrye keuse? EL: Kyk, gelukkig hou ek van struktuur. So in 'n mate pas dit my goed in die onderwys, dat daar 'n sekere struktuur is. Ek moet vir jou sê van die moets is die administrasie maar vir alle onderwysers deesdae 'n bietjie van 'n krisis. Maar ek sou dit nie noodwendig minder wou maak nie, ja seker bietjie minder. Maar ek sou wou hê dat as hulle iets nuuts vir ons gee of probeer dat dit deurdag is. Dat hulle wanneer dit op my afgedwing word of as dit nou 'n reël is, dat dit deurdink is, dat dit al geslaag het, dat dit werk, sodat ons nie daai proefkonyne is en heen en weer nie. So ek, soos ek sê, daai deel sal ek net anders wou hê. In basies alles. En dat 'n mens partykeer meer tyd sal hê.	Hoof moenie 'n lelike manier hê van oordra nie, meer vaderlike/ moederlike, pastorale aanslag Hou van struktuur in onderwys sonder te veel vrye keuse As iets nuuts deurgegee word/afgedwing word sonder keuse moet dit net deurdag wees	Pastorale aanslag en vaderlike / moederlike begeleiding Gee struktuur	Leier
--	---	---	--------------

Want al hierdie, dit is nou baie lekker om nie sport te hê nie. Maar as jy sport het kry jy nooit kans om met iemand te sit en praat en nuwe idees en gedagtes uit te ruil nie. En dan kan 'n mens ook beter aanpas, half op daai manier. DL: 7 Die volgende vraag is ook meer in die algemeen, jy hoef dit nie spesifiek op jou huidige skoolhoof van toepassing te maak nie. Watter gedrag van die skoolhoof, indien enige, laat jou in beheer (outonoom) voel dat jy eintlik uit vrye keuse dinge doen en dat jy onafhanklik voel? EL: Ek dink nogal, jy kan sien as 'n hoof jou vertrou en in jou glo. Mens kom dit tog agter dat hy vertrou het en ons soek almal partykeer daai krediet. Maar jy kan op 'n baie slim manier tog nog half steeds as hoof beheer hê deur te sê, juffrou jy reël dit of dat. Maar kom gesels net met my en vertel vir my en net deur daardie gesprek kan die hoof agterkom is jy nou al georganiseerd tot daar. Miskien is jy nog te jonk en onervare om te weet dit is wat jy met jou doen half. Ek dink definitief vertrou en mens wil maar partykeer daar die pat op die skouer hê, alle mense wil partykeer hoor jy doen dit goed. Daardie briefie op die tafel die rose op die tafel. DL: 8 Die volgende vraag is weer weg van die keuses af en meer oor bevoegdheid. So, laat die skoolhoof jou bevoeg voel om jou werk te kan doen en indien wel op watter manier?	As hoof jou vertrou met iets Erkenning as jy iets goed doen Erkenning kan verbaal wees of deur ander blyke van waardering	Vertrou onderwysers Gee erkenning	Leier Komm.
---	--	---	---------------------------

EL: Uit ervaring dink ek tog dat hy, my hoofde my bevoeg laat voel het, maar die groot ding is ook mens kan agterkom as jou hoof weet waarvan hy praat. Is jou hoof byvoorbeeld bewus van hoe werk die nie CAPS of nie. Of weet hy net die oorkoepelende. So hy laat my bevoeg voel as ek ook weet ons praat uit dieselfde mond uit of ons beredeneer 'n ding. Dan is dit nogal vir my lekker. Veral as ek nou dink aan toe CAPS verander het. Almal is in die duister, maar dan partykeer kom jy agter, ek sal nou nie sê iemand is heeltemal onbevoeg nie en dan word jy nou oor die vingers getik, maar dan is daai persoon nou eintlik verkeerd. Ons het dit agter gekom om te sê dat ons skoolhoof soek dit ook. So dit gaan eintlik daaroor dat as hulle ook bevoeg is dan laat hulle jou ook bevoeg en veilig voel. Dit is baie gevra van 'n hoof, hy kan ook nie orals nie. Maar dit laat voel jou veilig en dit is nogal 'n groot ding. DL: As die skoolhoof jou nie laat bevoeg voel nie, deur watter gedrag of op watter maniere laat hulle jou onbevoeg voel? EL: Sjoë, ja nou moet ek mooi dink. Ek dink as iemand, jy gaan tog agterkom stel iemand belang of is iemand nou nuuskierig om te sien gaan jy dit maak of nie. Ek dink jy het dadelik half 'n aanvoeling. As jou hoof sê nou maar by jou net instap by die rekenaarlokaal of wat. Kom loer hy om te kyk of jy dit kan doen of, dit klink nou verskriklik, kom hy ondersteun of wat ook al. So, jy lees, ek dink ons vrouens is baie fyn op 'n hoof se body language en nogal daai deel. Jy kan baie gou of mens kom dit agter, die meeste van ons kom dit agter. En as hulle nou byvoorbeeld heeltyd sal vra weet soos juffrou hoe ver is jy,	Laat jou bevoeg voel as hoof weet waarvan hy/sy praat As hoof bevoeg is laat dit jou ook bevoeg en veilig voel Bedoeling van hoof as hy/sy opvolg oor take	Skoolhoof moet self bevoeg wees Bevoegde skoolhoof	Leier Leier
---	---	--	---------------------------

kom jy reg, weet hoe en wat? Jy gaan ook agterkom wanneer dit nou regtig met sorg is, kan ek jou help met iets of is dit so half ja ek het gedink jy sal dit nie kan doen nie. Ek dink tog dit is 'n aanvoeling. Ek dink definitief, ek dink nie almal het dit nie. En ek dink 'n mens stap 'n pad. Want ek bedoel ons vorige hoof, ons kon net vir mekaar kyk dan weet jy. Of ek en hy kon ook net vir mekaar in die begin met grappies, hy vang almal uit maar jy weet onmiddellik dis 'n grap. So mens groei ook maar in mekaar. Dit vat tyd.	Is die opvolg met sorg of omdat hy/sy dink jy kan dit nie doen nie	Sorgsame opvolg en kontrole	Vader/moeder
---	---	------------------------------------	---------------------

BYLAE C: ETIEK GOEDKEURINGSBRIEF



17 June 2020

To Whom It May Concern

I hereby confirm that the ethics application, as stated below, is approved by the Ethics Committee of the Faculty of Education at the meeting on 11 June 2020.

Ethics number: NWU-01217-20-A2

Project head: Dr CP van der Vyver

Project team: SD le Roux (MEd student – 29813670)

Title: Die rol van die skoolhoof in die bevordering van outonome motivering van laerskoolonderwysers

Extended period: 11 June 2020 – 11 June 2021

Risk level: Low

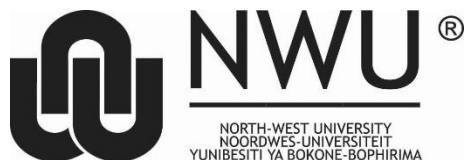
Should you have further enquiries in this regard, you are welcome to contact Prof Jako Olivier at 018 285 2078 or by email at Jako.Olivier@nwu.ac.za or Ms Ema Greyling at 018 299 4656 or by email at Ema.Greyling@nwu.ac.za.

Yours sincerely



Prof J Olivier
Chair Edu-REC

BYLAE D: TOESTEMMINGSGE BREF- KAAPSE WYNLAND DISTRIK



Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

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

Faculty of Education

EDU-LEAD

Tel: 018 2994587
Email: cp.vandervyver@nwu.ac.za

Circuit manager
CHIEF EDUCATION SPECIALIST (CES)
CIRCUIT MANAGER: CIRCUIT 8
Cape Winelands Education District
PAARL

Date 23 June 2020

PERMISSION TO DO RESEARCH IN THE CAPE WINELANDS DISTRICT

I hereby request your permission to do this research in the Cape Winelands District, which involves the principal and teachers of primary schools. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

The role of the principal in promoting the autonomous motivation of primary school teachers

ETHICS APPLICATION NUMBER

NWU-01217-20-A2

PROJECT SUPERVISOR: Dr CP van der Vyver
CO-SUPERVISOR:

ADDRESS: Building B11, G61 North-West University Potchefstroom Campus 2530
CONTACT NUMBER: 018 299 4587

MEMBER OF PROJECT TEAM MEd-Student: Mr Danie le Roux
ADDRESS: 16 Rupestris Street, PAARL, 7646
CONTACT NUMBER: 0827875566

FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018) 299 4656

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

What is this research about?

The aims of this research are:

- To determine the nature of autonomous motivation, as well as the factors that play a role in this type of motivation.
- To determine the perception of the principal of his/her role in the autonomous motivation of teachers.
- To determine the experience of teachers regarding the role of the principal in his/her autonomous motivation.
- To determine which guidelines can be formulated in order to support principals in the autonomous motivation of teachers.

Participants

- The principal and two teachers of the school.

What is expected of the participants?

It will be expected of you (the participant) to participate in an interview with the researcher. It will be expected of you to answer questions on your experience of autonomous motivation at your school.

Benefits to the participants

Unfortunately, there will be no direct benefit for you as a participant. You will, however, play an important role in providing relevant insight on the role of the principal in the autonomous motivation of teachers. These insights could be used to improve the autonomous motivation of teachers and to give guidelines to principals on how to support the autonomous motivation of teachers.

Risks involved for participants

There is no anticipated risk for you as a participant. Participation is completely voluntary. Participants are free to withdraw from the study at any time should they feel uncomfortable, without being penalised, or providing a reason for their withdrawal.

Confidentiality and protection of identity

The information that is being shared during the interview will be treated as confidential and will only be used for the purposes of this research. The identity of participants and participating schools will not be disclosed. All the data collected will be stored on a password protected computer for a period of 5 years after completion of the research.

Dissemination of findings

The findings of this research will be recorded in the M.Ed. dissertation of the researcher. The findings of this research will also be made available to the participants in the form of a short summary upon requests.

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



Yours sincerely

Danie le Roux
(Researcher)

DECLARATION BY CIRCUIT MANAGER:

By signing below, I agree to give permission for the research to take place with the identified participants in the study entitled:

The role of the principal in promoting the autonomous motivation of primary school teachers

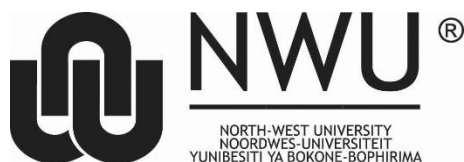
I declare that:

- I have read this information and consent form and understand what is expected of the participants 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 participants will not be pressurised to take part.
- Participants may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- Participants may be asked to leave the research process before it is completed, if the researcher feels it is in their best interests, or if they do not follow the research procedures, as agreed to.

Signed at (place)_____on (date) ____/____/20____

Signature of Circuit Manager

BYLAE E: WELWILLENDHEIDSBRIEF- BEHEERLIGGAAMVOORSITTER



The Chairperson
Name of school
Street name
PAARL

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

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

Faculty of Education

EDU-LEAD

Tel: 018 2994587
Email: cp.vandervyver@nwu.ac.za

Date 2 July 2020

GOODWILL PERMISSION: SCHOOL GOVERNING BODY

I hereby request your permission for the principal and two of the teachers to participate in this research, which involves the principal and teachers of primary schools. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

The role of the principal in promoting the autonomous motivation of primary school teachers

ETHICS APPLICATION NUMBER

NWU-01217-20-A2

PROJECT SUPERVISOR: Dr CP van der Vyver

CO-SUPERVISOR:

ADDRESS: Building B11, G61 North-West University Potchefstroom Campus 2530

CONTACT NUMBER: 018 299 4587

MEMBER OF PROJECT TEAM MEd-Student: Mr Danie le Roux

ADDRESS: 16 Rupestris Street, PAARL, 7646

CONTACT NUMBER: 0827875566

FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018) 299 4656

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

What is this research about?

The aims of this research are:

- To determine the nature of autonomous motivation, as well as the factors that play a role in this type of motivation.
- To determine the perception of the principal of his or her role in the autonomous motivation of teachers.
- To determine the experience of teachers regarding the role of the principal in his/her autonomous motivation.
- To determine which guidelines can be formulated in order to support principals in the autonomous motivation of teachers.

Participants

- The principal and two teachers of the school.

What is expected of the participants?

It will be expected of you (the participant) to participate in an interview with the researcher. It will be expected of you to answer questions on your experience of autonomous motivation at your school.

Benefits to the participants

Unfortunately, there will be no direct benefit for you as a participant. You will, however, play an important role in providing relevant insight on the role of the principal in the autonomous motivation of teachers. These insights could be used to improve the autonomous motivation of teachers and to give guidelines to principals on how to support the autonomous motivation of teachers.

Risks involved for participants

There is no anticipated risk for you as a participant. Participation is completely voluntary. Participants are free to withdraw from the study at any time should they feel uncomfortable, without being penalised, or providing a reason for their decision.

Confidentiality and protection of identity

The information that is being shared during the interview will be treated as confidential and will only be used for the purposes of this research. The identity of participants and participating schools will not be disclosed. All the data collected will be stored on a password protected computer for a period of 5 years after completion of the research.

Dissemination of findings

The findings of this research will be recorded in the M.Ed. dissertation of the researcher. The findings of this research will also be made available to the participants in the form of a short summary upon requests.

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

Yours sincerely



Danie le Roux
(Researcher)

DECLARATION BY SGB CHAIRPERSON:

By signing below, I agree to give permission for the research to take place with the identified participants in the study entitled:

The role of the principal in promoting the autonomous motivation of primary school teachers

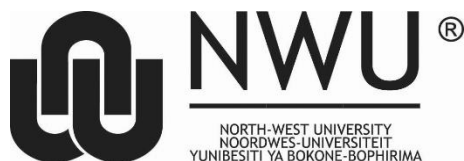
I declare that:

- I have read this information and consent form and understand what is expected of the participants 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 participants will not be pressurised to take part.
- Participants may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- Participants may be asked to leave the research process before it is completed, if the researcher feels it is in their best interests, or if they do not follow the research procedures, as agreed to.

Signed at (place) _____ on (date) ____/____/20____

Signature of SGB Chairperson

BYLAE F: TOESTEMMINGSBRIEF – SKOOLHOOF



Principal
Name of school
Street name
PAARL

Private Bag X6001, Potchefstroom
South Africa 2520

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

Faculty of Education

EDU-LEAD

Tel: 018 2994587
Email: cp.vandervyver@nwu.ac.za

Date 24 June 2020

PERMISSION LETTER: SCHOOL PRINCIPAL

I hereby request your permission for you as principal and two of the teachers to participate in this research, which involves the principal and teachers of primary schools. Prior to granting permission, please acquaint yourself with the information below.

The details of the research are as follows:

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

The role of the principal in promoting the autonomous motivation of primary school teachers

ETHICS APPLICATION NUMBER

NWU-01217-20-A2

PROJECT SUPERVISOR: Dr CP van der Vyver

CO-SUPERVISOR:

ADDRESS: Building B11, G61 North-West University Potchefstroom Campus 2530

CONTACT NUMBER: 018 299 4587

MEMBER OF PROJECT TEAM MEd-Student: Mr Danie le Roux

ADDRESS: 16 Rupestris Street, PAARL, 7646

CONTACT NUMBER: 0827875566

FACULTY OF EDUCATION RESEARCH ETHICS COMMITTEE

Contact person: Ms Erna Greyling, E-mail: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018) 299 4656

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

What is this research about?

The aims of this research are:

- To determine the nature of autonomous motivation, as well as the factors that play a role in this type of motivation.
- To determine the perception of the principal of his or her role in the autonomous motivation of teachers.
- To determine the experience of teachers regarding the role of the principal in his/her autonomous motivation.
- To determine which guidelines can be formulated in order to support principals in the autonomous motivation of teachers.

Participants

- The principal and two teachers of the school.

What is expected of the participants?

It will be expected of you (the participant) to participate in an interview with the researcher. It will be expected of you to answer questions on your experience of autonomous motivation at your school.

Benefits to the participants

Unfortunately, there will be no direct benefit for you as a participant. You will, however, play an important role in providing relevant insight on the role of the principal in the autonomous motivation of teachers. These insights could be used to improve the autonomous motivation of teachers and to give guidelines to principals on how to support the autonomous motivation of teachers.

Risks involved for participants

There is no anticipated risk for you as a participant. Participation is completely voluntary. Participants are free to withdraw from the study at any time should they feel uncomfortable, without being penalised, or providing a reason for their withdrawal.

Confidentiality and protection of identity

The information that is being shared during the interview will be treated as confidential and will only be used for the purposes of this research. The identity of participants and participating schools will not be disclosed. All the data collected will be stored on a password protected computer for a period of 5 years after completion of the research.

Dissemination of findings

The findings of this research will be recorded in the M.Ed. dissertation of the researcher. The findings of this research will also be made available to the participants in the form of a short summary upon requests.

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

Yours sincerely



Danie le Roux
(Researcher)

DECLARATION BY PRINCIPAL:

By signing below, I agree to give permission for the research to take place with the identified participants in the study entitled:

The role of the principal in promoting the autonomous motivation of primary school teachers

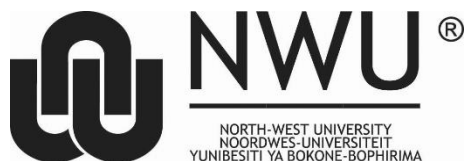
I declare that:

- I have read this information and consent form and understand what is expected of the participants 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 participants will not be pressurised to take part.
- Participants may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- Participants may be asked to leave the research process before it is completed, if the researcher feels it is in their best interests, or if they do not follow the research procedures, as agreed to.

Signed at (place)_____on (date) ____/____/20____

Signature of School Principal

BYLAE G: INGELIGTE TOESTEMMING - DEELNEMER



Deelnemer
Naam van skool
Naam van straat
PAARL

Privaatsak X6001, Potchefstroom
Suid Afrika 2520

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

Fakulteit van Opvoedkunde

EDU-LEAD

Tel: 018 2994587
E-pos: cp.vandervyver@nwu.ac.za

Datum 2 Julie 2020

DEELNEMER INLIGTING EN TOESTEMMINGSVORM

Hiermee versoek ek u toestemming om deel te neem aan hierdie navorsingstudie wat die skoolhoof en onderwysers van laerskole insluit. Vergewis uself asseblief van die inligting hieronder voordat u toestemming verleen.

Die besonderhede van die navorsingstudie is as volg:

TITEL VAN DIE NAVORSINGSPROJEK:

Die rol van die skoolhoof in die bevordering van outonome motivering van laerskool onderwysers

ETIEKAANSOEKNOMMER

NWU-01217-20-A2

STUDIELEIER: Dr CP van der Vyver

MEDE-STUDIELEIER:

ADRES: Gebou B11, G61 Noordwes-Universiteit Potchefstroom Kampus 2530

KONTAKNOMMER: 018 299 4587

LID VAN DIE PROJEKSPAN MEd-Student: Mnr Danie le Roux

ADRES: Rupestris Straat 16, PAARL, 7646

KONTAKNOMMER: 0827875566

FAKULTEIT VAN OPVOEDKUNDE NAVORSING ETIEKKOMITEE

Kontak persoon: Me Erna Greyling, E-pos: Erna.Greyling@nwu.ac.za, Tel. (018) 299 4656

Die studie is goedgekeur deur die Navorsing Etiekkomitee van die Opvoedkunde Fakulteit van die Noordwes-Universiteit en sal uitgevoer word volgens die etiese riglyne van hierdie komitee. Toestemming is ook gevra van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement sowel as die skoolhoof.

Waaroor handel die navorsing?

Die doelwitte van die navorsing is:

- Om te bepaal wat die aard van outonome motivering is en watter faktore 'n rol in hierdie tipe motivering speel.
- Om te bepaal wat skoolhoofde se persepsie van sy/haar rol in die outonome motivering van onderwysers is.
- Om te bepaal wat onderwysers se belewenis van die rol van die skoolhoof in sy/haar outonome motivering is.
- Om te bepaal watter riglyne geformuleer kan word om skoolhoofde te ondersteun in die outonome motivering van onderwysers.

Deelnemers

- Die skoolhoof en twee onderwysers van die skool.

Wat word verwag van die deelnemers?

Om individueel onderhoudsvrae in 'n semi-gestruktureerde onderhoud so eerlik as moontlik te beantwoord oor hulle ervaring van outonome motivering in hulle spesifieke laerskool.

Voordele vir die deelnemers

Aangesien die deelnemers slegs deel is van die onderhoude, is daar vir hulle geen direkte voordeel nie. Indirek kan skole bevoordeel word deurdat skoolhoofde groter begrip kan kry van hulle rol in die skep van 'n omgewing waarbinne outonome motivering kan gedy. Dit behoort onderwysers se moraal en werksbevreëdiging te verhoog. Daar kan ook riglyne geformuleer word om skoolhoofde te ondersteun in die outonome motivering van onderwysers.

Risiko's vir die deelnemers

Daar is geen vooruitgeskatte risiko's vir die deelnemers nie. Deelnemers is onder geen verpligtinge nie en kan die studie ter enige tyd verlaat sonder dat daar negatiewe gevolge vir hulle sal wees. Daar is geen finansiële vergoeding vir deelname aan die studie nie.

Vertroulikheid en beskerming van identiteit

Die inligting wat tydens die onderhoude gedeel word sal ten alle tye baie vertroulik hanteer word en geen een van die deelnemers se identiteite, of die deelnemende skool se identiteit sal bekend gemaak word nie. Alle verslae en die ingesamelde data sal op so 'n manier hanteer word dat deelnemers anoniem sal bly.

Beskikbaarstelling van bevindinge

Bevindinge van die studie sal vervat word in die M.Ed. verhandeling van die navorser. Hierdie bevindinge sal ook versprei word aan die Skoolhoofde van deelnemende skole, sowel as die onderwysers wat deelgeneem het, in 'n kort samevatting van die bevindinge.

Indien daar enige verdere vrae of inligting rakende jou betrokkenheid by die navorsing is, kan jy gerus die navorser kontak vir meer inligting.

Vriendelike groete

Danie le Roux
(Navorser)

VERKLARING VAN DIE DEELNEMER:

Deur die onderstaande te onderteken verklaar ek my
bereidwilligheid om deel te neem aan die navorsingstudie getiteld:

Die rol van die skoolhoof in die bevordering van outonome motivering van laerskool onderwysers

Ek verklaar dat:

- Ek het hierdie inligting en toestemmingsvorm gelees en ek verstaan wat van my verwag word in die navorsing.
- Ek het 'n geleentheid gehad om vrae te vra aan die navorser en al my vrae is voldoende beantwoord.
- Ek verstaan dat deelname aan hierdie studie vrywillig is en dat ek onder geen verpligting is om daaraan deel te neem nie.
- Ek kan kies om die studie te verlaat op enige gegewe tydstip en sal nie gepepenseer of bevooroordeel word op enige manier nie.
- Ek mag versoek word om die navorsingsproses te verlaat alvorens dit voltooi is, indien die navorser voel dat dit in my beste belang is, of as ek nie die navorsingsprosedures volg soos ooreengekom nie.

Geteken te (plek) _____ op (datum) ____/____/20____

Handtekening van deelnemer

Navorser

BYLAE H: UITTREKSEL VAN TRANSKRIPSIE VAN ONDERHOUD ENGELS GEHOU MET VERTALING IN AFRIKAANS AS VOORBEELD

Engels

6. Watter leierskapstyl van die skoolhoof dink jy is meer bevorderlik vir julle motivering?

LO-O8: The delegation of work. Definitely the delegation of work. For example, myself and this teacher that used to be by us, because of our background in social work and psychology, he used to put us in a comitee where she and I would run working with the stakeholders from outside but also with the children identified in our school. And then he would add on other teachers where he felt it has an interest in that kind of field. And he will ask you, you can go and sit there, if it doesn't lock you it is fine. So I really think that is the strongest point that I have experienced so far, is the delegation of my principle's choosing of where to place you. And this is my first year that I am on the school senior management team. I never in my entire life thought so, that I would be on my schools management team. Cause I didn't think of myself in that way. But the fact that my principle sees that kind of potential in me, to want to place me on a comitee that is so advancely experienced in the work environment, it motivates me again intrinsically. My selfdetermination to wanna know more, to wanna do more, to wanna inject all of that positivity that comes from our comitee into my school and into you know the smaller groups like our grondslagfase meetings, our school based support team meetings. So I think that makes you grow as a person, but he really does delegate so far for me really well. And he does give again that opportunity in a meeting, our staffroom meetings where you have the right to say, I am not happy with this right now. And then he will always say, come and see me, make an appointment lets talk about it. So that open door policy is not there just for bubblegum chappie looking on your page, it really is like that here.

7. Watter gedrag van die skoolhoof, indien enige, laat jou onafhanklik voel?

LO-O8: Definitely the choice making. Like I think, it is difficult, it actually is not difficult, I just can't put it into words. But he does give you that room again. That space to make your own outonomous decision. And again that foundation phase choice that we had to have, you know social distancing that is happening now, you have to practice social distancing at your school. I think we have such a big play area, you know in a vierkant, you know outside. And in a Covid time, he allowed the foundation phase teachers to come to him and say, sir this is what we want to do. Is it fine with you, we are going to do it in our language period, so we are not breaking any contact time. And he was okay with it, he didn't even ask any more questions. He basically trusted us. He trusted

us to go ahead and do it without breaking any rules of the school, breaking any rules of WCED. And it worked out perfectly, our children were happy, our teachers were happy. And our children learned better at the end of the day.

8. Laat die skoolhoof jou bevoeg voel, indien wel op watter manier?

LO-O8: You see if my school didn't let me feel confident, I wouldn't be sitting here in front of you. I wouldn't be able to talk what I am saying now. Because if you asked me this when at my previous three schools, I wouldn't have been able to. You know I must say that before I am an educated person first and I am proud of it, because I don't come from a very good background poverty wise. But I am very proud of the fact that I worked so hard. And when you have all this knowledge you so badly want to share it. You want to share it, you want to tell other people why can't we try it this way, why can't we try that? Where that I get that here, I get that. Being a young person on a school management team, I started to get that confidence and the guts to actually say why don't we try this. Why don't we not see if this works. And what is nice is the fact that I never felt a sense of inferiority sitting in a school management team meeting with people that have experience on twenty years plus. And they would respond to me and they would communicate with me as if I am already on that post level three/four level. So I definitely think the fact like I am going to say again, goes back to the space that is provided for you to grow and for you to be professional in your field. That is where my passion continues to grow and my love for, you know being an educator.

9. Laat die skoolhoof jou toe om jou eie keuses te maak?

LO-O8: He does, because of the type of class that I have. You see I have a learning support class, so it is completely different. But I think that is what makes our school so unique on this side of Paarl the East area. Where are the only inclusive school, full service school in the Paarl East area. So I think that because of that and the fact that my principal is also, I am sorry to say, but he is very intrigued with the type of knowledge that I have. It is not the same as an educator. Because before I studied education I studied psychology. So my way of thinking is not really the same as an educator. An educator thinks normal structure, you know a certain way of thinking. For me it is very more spontaneous. If it comes it comes, if it is about a child and I know I can help the school in this way, he and his SMT and his governing body allows it to happen. And if it doesn't work what I love is the one time it didn't work and what they said was it is okay. We are gonna learn from this and we are gonna go on again. It happens, they kept on telling me you are going fall a lot, it is okay. So I think the fact that they normalise that kind of behaviour, it does provide a stepping stone for me to want to continue. You know and not just stagnate here the whole time.

Afrikaans

Vraag 6:

Die delegering van werk. Beslis die delegering van werk. By voorbeeld, ek en hierdie onderwyser wat by ons was, omdat ons agtergrond in maatskaplike werk en sielkunde was, het hy vroeër ons in 'n komitee gesit waar sy en ek met die belanghebbendes van buite, maar ook met die kinders geïdentifiseer in ons skool bedrywig was. En dan sou hy ander onderwysers intrek waar hy gevoel het dit het 'n belangstelling in daardie tipe veld. En hy sal vir jou vra: "Jy kan daar gaan sit, as dit nie jou beperk nie, is dit reg." So ek dink dit is regtig die sterkste punt wat ek sover ervaar het, is die delegering van my prinsipaal se keuse, waar om jou te plaas. En dit is my eerste jaar dat ek op die skool se senior bestuursspan is. Ek het nooit in my lewe dink dat ek op my skool se bestuursspan kon wees nie. Want ek het nie oor myself op daardie manier gedink nie. Maar die feit dat my prinsipaal daardie soort potensiaal in my sien, om my te wil plaas op 'n komitee, wat so vooruit ervare in die werksomgewing is, dit motiveer my weer intrinsiek. My selfbeskikking om meer te wil weet, om meer te wil doen, om daardie positiwiteit, wat van die komitee afkomstig is, te wil inspuit in my skool en in, jy weet, die kleiner groepe soos ons grondslagfase vergaderings, ons skool gebaseerde ondersteuning spanvergaderings. So ek dink dit laat jou as 'n persoon groei, maar hy delegeer, sover ek weet, regtig baie goed. En hy gee weer daardie geleentheid in 'n vergadering, ons personeel vergaderings waar jy die reg het om te sê: "Ek is nie nou hiermee tevrede nie." En dan sal hy altyd sê: "Kom sien my, maak 'n afspraak, kom ons praat daaroor." So daardie opdeurbeleid is nie net daar vir kougom *Chappie* op jou bladsy nie, dit is regtig soos dit hier.

Vraag 7:

Beslis die maak van keuses. Soos ek dink, dit is moeilik, dit is eintlik nie moeilik nie, ek kan dit net nie verwoord nie. Maar hy gee vir jou daardie spasie weer. Daardie spasie om jou eie outonome besluit te maak. En weer daardie grondslagfase keuse wat ons moes hê, jy weet sosiale afstand wat nou aan die gang is, jy moet sosiale afstand beoefen by jou skool. Ek dink ons het so 'n groot speelterrein, jy weet in 'n vierkant, jy weet buite. En in 'n Covid tyd, het hy die grondslagfase onderwysers toegelaat om na om toe te gaan en te sê: "Meneer, dit is wat ons wil doen. Is dit reg met jou? Ons gaan dit in ons taalperiode doen, so ons onderbreuk nie kontaktyd nie." En hy was okay daarmee, hy het nie eers meer vrae gevra nie. Hy het ons basies vertrou. Hy het ons vertrou om daarmee voort te gaan sonder om enige skoolreëls te breek nie, of WKOD reëls te breek. En dit het perfek gewerk, ons kinders was tevrede, ons onderwysers was tevrede. En ons kinders het, aan die einde van die dag, beter geleer.

Vraag 8:

Ja. Jy sien, as my skool my nie vol vertrouwe laat voel nie, sou ek nie hier voor jou gesit het nie. Ek sou nou kon praat wat ek nou vir jou sê nie. Want as jy my dit gevra het toe ek by my vorige drie skole was, sou ek nie kon nie. Jy weet ek moet dit sê voor ek is eerstens 'n opgevoede persoon en ek is trots daarop, omdat ek nie van 'n baie goeie agtergrond, wat armoede betref, kom nie. Maar ek is baie trots op die feit dat ek so hard gewerk het. En wanneer jy al hierdie kennis het, wil jy dit graag deel. Jy wil dit deel, jy wil vir ander mense sê: "Hoekom kan ons nie hierdie manier probeer nie, hoekom kan ons nie daardie probeer nie?" Waar dat ek kry daardie hier, ek kry dit. Om 'n jong persoon op 'n skoolbestuurspan, ek het begin om daardie selfvertroue en die *guts* om eintlik te sê: "Hoekom probeer ons nie dit nie? Hoekom kyk ons nie of hierdie werk nie?" En wat lekker is, is die feit dat ek nooit 'n gevoel van minderwaardigheid gevoel het nie, terwyl ek in 'n skool se skoolbestuurspan vergadering met mense wat twintig jaar plus ervaring het. En hulle sou op my reageer en hulle sou met my kommunikeer asof ek reeds op daardie posvlak drie/posvlak vier was. So ek dink beslis die feit soos ek weereens gaan sê, gaan terug na die spasie wat voorsien word vir jou om te groei en sodat jy in jou veld professioneel kan wees. Dit is waar my passie bly groei en my liefde vir, jy weet om 'n opvoeder te wees.

Vraag 9:

Hy doen, omdat ek die tipe klas het wat ek het. Jy sien ek het 'n leerondersteuningsklas, so dit is absoluut verskillend. Maar ek dink dit is wat ons skool so uniek maak op hierdie kant van die Paarl, die Oos area. Ons is die enigste inklusiewe skool, voldiensskool in die Paarl-Oos area. So ek dink as gevolg daarvan en die feit dat my prinsipaal ook is, ek is jammer om te sê, maar hy is baie geïntereseerd met die tipe kennis wat ek het. Dit is nie dieselfde as 'n opvoeder nie. Deurdat ek voor ek opvoeding gestudeer het, ek sielkunde gestudeer het. So my denkwysie is nie regtig dieselfde as 'n opvoeder nie. 'n Opvoeder dink normale struktuur, jy weet 'n sekere denkwysie. Dit is vir my baie meer spontaan. As dit kom, kom dit, as dit oor 'n kind gaan en ek weet ek kan die skool op hierdie manier help, hy en sy SBS en sy beheerliggaam laat dit toe. En as dit nie werk nie, waarvan ek hou is die een keer wat dit nie gewerk het nie en wat hulle gesê het was dit is okay. Ons gaan hiervan leer en ons gaan weer voort. Dit gebeur, hulle het my bly vertel: "Jy gaan baie val, dit is okay." So ek dink dat die feit dat hulle daardie gedrag normaliseer, dit bied wel 'n trappie vir my om te wil aanhou. Jy weet en en nie net hier die hele tyd stagneer nie.