

Onderwysermotivering as 'n verweefdheid van sosiale kapitaal met onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë

Hettie van der Merwe

Hettie van der Merwe, Departement van Skoolleierskap en Skoolbestuur, Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

Hierdie artikel fokus op hoe die faktore wat aan onderwysermotivering ten grondslag lê, as 'n verweefdheid van sosiale kapitaal met onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë verstaan kan word. 'n Kwalitatiewe gevallestudie-onderzoek is gedoen, gebaseer op individuele onderhoude wat met 12 onderwysers van vier openbare laerskole in Gauteng, KwaZulu-Natal, Noordwes en Limpopo gevoer is. Die geselekteerde skole is op grond van goeie akademiese leerlingprestasie gekies met die aanname dat goeie prestasie 'n goed-funksionerende skool met 'n toegewyde leerkragskorps verteenwoordig. As motivering vir die onderwysberoep het deelnemers die faktore van roepingsbewustheid, finansiële vergoeding, werkverrigting, werksekerheid, die fisiese werksomgewing, en werksverhoudinge met rolspelers as die mees dominante geïdentifiseer. Hierdie motiveringsfaktore is deur die teoretiese lens van sosiale kapitaal soos deur Bourdieu en Putnam ontwikkel, onderwyserdoelwitte soos deur Deemer en Butler beskryf, en die toepaslike motiveringsteorieë van Maslow, McGregor, Herzberg, Thomas en Velthouse, en Vroom ontleed. Dit het geblyk dat onderwysermotivering, soos gerig deur behoeftebevrediging en roepingsbewustheid, as 'n verweefdheid van habitus (konteks) met bemeesterings- en verhoudingsdoelwitte manifesteer ten einde groepsgebonde samewerking vir groepsgebonde voordeel te bewerkstellig. Die bevindinge dra by tot die diskoers oor die wat en die waarom van onderwysermotivering.

Trefwoorde: bemeesteringsdoelwit; gedeelde welstand; habitus; motiveringsteorieë; onderwyserdoelwitte; onderwysermotivering; roepingsbewustheid; sosiale kapitaal; verhoudingsdoelwit; vermoëbevestigingsdoelwit

Abstract

Teacher motivation as the intertwining of social capital, teacher goals and applicable motivational theories

This article focuses on teacher motivation as an intertwining of social capital, teacher goals and applicable motivational theories. A qualitative investigation was undertaken based on individual interviews with 12 teachers from four public primary schools in Gauteng, KwaZulu-Natal, Limpopo and North-West. The schools were selected according to the criterion of good academic performance. This criterion was motivated by the fact that learners' own ability and the influence of parents as primary educators of their children are complemented by dedicated teachers as a contributing factor to good academic performance.

Teachers identified the main factors for teacher motivation as those related to a vocational calling, financial compensation, work performance, job security, the physical work environment and working relationships with stakeholders. These factors were jointly interpreted through the theoretical lens of social capital as developed by Bourdieu and Putnam, teacher goals as described by Butler and Deemer, and the motivational theories of Maslow, McGregor, Herzberg, Thomas and Velthouse, and Vroom. It became clear that teacher motivation is concurrently directed by a satisfying of needs and a vocational calling that manifests as an interweaving of habitus with mastery and relationship goals in order to arrange for group-related cooperation that engenders group-related benefits.

The acquiring of social capital takes place through the interactive functioning between the individual and society. Societal functioning, in turn, is realised through activity in multiple social spaces (Bourdieu 1984). Within each social space, such as education, social relationships are focused on constructive interaction between the individuals working in that space to ensure mutually acceptable performance. This performance is motivated by specific actions to serve as guidelines for successful outcomes. Bourdieu (1992) explains that these guidelines are developed through interactive influence and conditioning that contribute to a uniformity of thoughts and actions. With regard to education as social space, uniformity relates, for example, to always acting in the best interest of the child. The uniformity of thoughts and actions as arranged through network-related influence and conditioning represents habitus (Bourdieu 1984; Putnam 1995). In order to arrange habitus in the classroom, teachers fulfil a directional role as social agents to organise social interaction that is focused on successful learning. In this regard teachers' performance is directed by teacher goals (Butler 2012). The combination of goal-directed teacher behaviour and the responses of pupils to this behaviour embody habitus as social interaction within the classroom as social space. This social interaction is based on social capital as the economic, cultural and symbolic qualities of teachers and pupils to which they are exposed and on which they exert influence. It inspires continued beneficial performance.

Teacher goals, which serve as motivation strategies that define and evaluate success and that organise and regulate performance, relate to a mastery goal, an ability goal, a goal of hiding inability and a goal of avoiding work (Deemer 2004). The interpersonal nature of teaching represents a fifth goal, namely a relational goal (Butler 2012). These different teaching goals transform into different approaches to teaching, resulting in different learning outcomes. A mastery goal prompts the approach of defining and evaluating competence relative to task demands, thereby motivating teachers to construe difficulty as diagnostic of further learning for improved mastery. The result is that pupils are prompted to contribute conscientiously to their own development by engaging in deep learning. An ability goal or the hiding of inability

orients the teacher to define and evaluate competence relative to that of colleagues and to attribute outcomes to ability. The implication for learning is that a norm assessment approach is applied to evaluating pupil performance relative to that of the whole group with a competition element attached to outcomes. A work avoidance goal is associated with low levels of self-efficacy resulting in an approach of “I cannot, therefore I do not want to”. The influence on learning is that pupils are not exposed to challenging assignments which results in the obtaining of knowledge and skills at a superficial level. Teachers’ genuine care for pupils facilitates a relational goal which embodies socio-emotional support that involves acknowledging pupil effort and progress and viewing pupil mistakes as integral to learning. Socio-emotional support ensures pupil well-being, which interactively engenders teacher satisfaction.

Motivation influences the quality of performance and outcomes by initiating and maintaining goal-directed behaviour through the sustaining of interest in the task itself and satisfaction in the carrying out of that task. Motivated performance is then realised through the inherent pleasure of carrying out a task while being focused on meeting deadlines for task completion. This implies a concurrent functioning of intrinsic and extrinsic motivation of which a balance is considered ideal for optimal performance. For this article the motivational theories of Maslow, McGregor, Herzberg, Thomas and Velthouse, and Vroom were considered. Maslow’s (1970) theory of hierarchical needs holds that individuals are motivated by the simultaneous presence of competitive salaries and comfortable physical work environments, stability and security, a sense of belonging, a sense of status, and the opportunity for self-realisation. For the teaching profession, Maslow’s theory implies that a safe teaching environment where effort is intrinsically and extrinsically acknowledged and where personal relationships contribute to a feeling of belonging, teachers are motivated to self-realisation.

As an antithesis to McGregor’s (1966) theory X about the apathetic employee, his theory Y characterises the employee as a motivated individual with the potential to develop professionally, be accountable and be willing to calibrate personal and organisational goals. Depending on teacher goals with related performance, a teacher’s identification with theory X or Y is a personal matter.

Herzberg (1974) emphasises the prominence of work satisfaction inherent to carrying out tasks and being acknowledged for effort. When work environment conditions (hygiene or health factors) are at stake, such as, for example, work security or an inadequate physical work environment, these hygiene factors inhibit optimal performance.

Thomas and Velthouse (1990) explain motivation as relating to individuals’ assessment of their own performance with regard to impact, competence, meaningfulness and choice. Accordingly, teachers are motivated knowing that their self-efficacious inputs as directed by their own choice for excellence and creativity result in successful learning and the improved well-being of their pupils.

Vroom (1964) understands motivation as consisting of the components of valence, expectancy and force. Where valence relates to the affective orientations towards specific outcomes, expectancy represents the belief that a particular act will be followed by a particular outcome. The combination of valence and expectancy determines the force with which a task is executed. Vroom’s theory implies that teacher performance is motivated by teachers’ inherent orientation to guide pupils qualitatively to responsible adulthood, expecting that empathetically dedicated teaching will facilitate such outcomes.

By considering the reviewed literature and the factors teacher participants identified as underlying their motivated performance, teacher motivation manifested as an intertwinement of social capital, teacher goals and applicable motivational theories. Acting as social agents within the classroom as social space, teachers are intrinsically motivated to self-realisation through creative work performance as inspired by a relational and mastery goal to arrange for habitus as collective benefit. The six factors that participants expressed as relating to motivation were: (i) being a teacher to the core, (ii) assessing financial compensation as a relative matter, (iii) task performance based on intrinsically motivated inputs and outputs, (iv) the physical classroom environment as a subtle space for success, (v) work security interpreted as consistent actions, and (vi) constructive work relationships with stakeholders as indicative of general well-being.

Teachers' vocational calling realises an intertwinement of the relational goal of caring for pupils and the need to share social capital relating to what is right, good and beautiful. Teachers want to share this social capital that they were exposed to as pupils with their own pupils for the sake of collective benefit. Financial compensation as a basic need is realised relative to the need for self-realisation as experienced when engaged with pupils. Self-realisation then neutralises the negative influence of unequal salaries as a hygiene/health factor. Task performance is inspired concurrently by mastery and relational goals and the need to consult with experts in order to improve habitus as a collective benefit. Consulting experts is also intrinsically motivational to facilitate subject content creatively for improved learning. Excessive administration is identified as a pertinent handicap to facilitating curriculum content effectively, serving thus as a pertinent demotivating factor for teachers.

The lack of sufficient financial resources resulting in deficiencies in the physical classroom environment forces teachers who are directed by mastery and relational goals to take the initiative for fixing infrastructure and purchasing didactic materials. This initiative is also motivated by the desire to make subject content interesting and creative to ensure successful learning. Work security is interpreted as arrangements that are consistent and that relate to the demand for decision-making to be prolonged. The influence of continuous change to the curriculum affects uniformity of actions to such an extent that teachers are not able to master curriculum implementation successfully. Positive relationships with stakeholders symbolises the interweaving of a relational goal with the need to belong in order to enjoy social capital as a shared commodity. Habitus as group-related cooperation for the sake of group-related benefit manifests in constructive work relationships with colleagues, pupils, parents and the school principal that contribute to collective prosperity and general well-being. Salient components of general well-being that underlie teacher motivation include respect for each other and for time, understanding of each other's position within a complex social system, support to pupils who struggle to progress, and constant encouragement from the school principal.

The empirical investigation was focused on participants who are motivated to teach with dedication. I suggest that the research be extended to include a cross-section of teachers for a holistic understanding of teacher motivation as an intertwinement of the different nuances of social capital, teacher goals and applicable motivational theories.

Keywords: ability-affirming goal; calling; collective benefit; habitus; mastery goal; motivational theories; relational goal; social capital; teacher goals; teacher motivation

1. Inleiding

Dit is so dat 'n passiewolle ingesteldheid jeens die onderrigtaak, saam met deeglike vakkennis en goeie voorbereiding, deel van die wese of uitdrukking van elke suksesvolle onderwyser uitmaak. Dit is verder so dat 'n bekwame en besielde onderwyser se invloed op suksesvolle leer baie meer prominent is as die modernste skoolgebou of die mees gesofistikeerde skoolkurrikulum (Muijs en Reynold 2005; Swanepoel 2009). Motivering het 'n positiewe invloed op onderwysers se beleving van lewensgehalte en op hoe hul leerlinge lewensgehalte beleef (Atkinson 2000; Griffin 2010). Die rede hiervoor is dat die besielende wyse waarop kennis en vaardighede oorgedra word, leerlinge se betekenisgewing positief beïnvloed, wat weer wisselwerkend onderwysermotivering tot gevolg het. Met inagneming van die invloed van 'n gemotiveerde onderwyser op suksesvolle leer word daar in hierdie artikel gefokus op die faktore wat aan onderwysmotivering ten grondslag lê. My aanname is dat die elemente van onderwysermotivering as 'n verweefdheid van sosiale kapitaal, onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë realiseer. Die belangrike rol wat onderwysers in die proses van onderrig en leer vervul, regverdig die volgehoue bestudering van onderwysermotivering soos wat dit aan die hand van verskillende faktore manifesteer.

Onderwysermotivering, wat as positiewe denke en gedrag deur die onderwyser voorgehou en gemobiliseer word, geskied ten spyte van 'n wêreldwye geringskatting van die omvang van onderwyser wees, volgehoue samelewingsdruk op skoolprestasie, en die voortdurende uitdaging van verandering ter wille van verbetering (Betoret 2006; Tucker 2010; Yong en Yue 2007). Binne die Suid-Afrikaanse konteks van ingrypende sosiopolitieke veranderinge en die eis van maatskaplike rekonstruksie realiseer onderwysermotivering in 'n omgewing van akute armoede, gesinsverbrokkeling en hoë vlakke van misdaad (Berkhout 2007; Bloch 2009; Olivier en Venter 2003). Saam met die eise verbonde aan die uitdagings om optimale leer binne 'n multikulturele skoolkonteks te bewerkstellig, asook die volgehoue rasionalisasie met betrekking tot personeelvermindering en herontplooiing, word Suid-Afrikaanse onderwysers reeds twee dekades lank met voortdurende kurrikulumveranderinge gekonfronteer (HNKV 2002; KABV 2011; NKV 2008). Hoewel dit logies is dat sodanige omstandighede onderwysers ontreddeerd kan laat voel, bly leerkragte gemotiveerd vir hul onderrigtaak. Die vraag is wat die faktore is wat onderwysers tot volgehoue beroepsbeoefening motiveer.

Baie studies is al gedoen oor onderwysermotivering en oor die faktore wat aan onderwysmotivering ten grondslag lê (Atkinson 2000; Butler 2012; Deemer 2004; De Jesus en Lens 2005; Wolters en Daugherty 2007). Die motivering van onderwysers soos wat dit by doeltreffende skole binne 'n professionele leergemeenskapkultuur plaasvind, is ook reeds goed nagevors (Brunello en Rocco 2008; Ciani, Summers en Easter 2008; Conley 2012; Vescio, Ross en Adams 2008). Binne die Suid-Afrikaanse konteks is onderwysermotiveringstudies die afgelope paar jaar veral gefokus op die invloed van sosiopolitieke veranderinge op onderwysermoreel (Carl 2005; Shalem en Hoadley 2009; Swanepoel 2009). As 'n bydrae tot die omvattende diskoers oor onderwysermotivering is die doel van hierdie artikel om die faktore wat aan onderwysermotivering ten grondslag lê, te identifiseer soos wat hierdie faktore as 'n verweefdheid van sosiale kapitaal, onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë manifesteer. Sosiale kapitaal, onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë word daarom as teoretiese lens gebruik waardeur onderwysermotivering beskou word ten einde dit te verstaan.

2. Teoretiese raamwerk

'n Bespreking van sosiale kapitaal, onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë word hier onder aangebied.

2.1 Sosiale kapitaal en onderwysermotivering

Die verwerwing van sosiale kapitaal vind plaas vanweë die interafhanklike funksionering van die individu en die samelewing (Bourdieu 1984). Hiervolgens word die individu aan samelewingsinvloede blootgestel, terwyl die individu self ook 'n invloed op die samelewing uitoefen. Putnam (1995) beklemtoon hierdie wisselwerkende beïnvloeding as konstruktiewe interaksie wat deur netwerke gereël word. Met betrekking tot onderwysermotivering geld kollegiale netwerke byvoorbeeld baie sterk in die mate dat dit bydra tot die onderwyser se professionele ontwikkeling en tot die daaglikse emosionele ondersteuning van die onderwyser.

Samelewingsfunksionering word gekenmerk deur 'n verskeidenheid betreklik outonome funksioneringsruimtes, byvoorbeeld die ruimte van die mediese beroepe, die joernalistiek en die onderwys. Samelewingfunksioneringsruimtes kan ook groepe individue insluit, byvoorbeeld volke, kulture en sosiale klasse (Bourdieu 1993). Binne elke sosiale ruimte geld sosiale verhoudinge wat gefokus is op konstruktiewe interaksie tussen die individue wat binne daardie ruimte ter wille van suksesvolle werkverrigting werksaam is. Bourdieu (1984) verduidelik dat hierdie interaksie gemotiveer word deur spesifieke handeling wat as riglyne vir suksesvolle werkverrigting dien. Die riglyne vir medewerkers (rolspelers) binne dieselfde sosiale ruimte beïnvloed elke individu in so 'n mate dat dit tot toenemende eenvormigheid lei. Hierdie eenvormigheid realiseer as 'n geneigdheid tot dieselfde denke en gedrag vanweë blootstelling en beïnvloeding wat met kondisionering gelyk staan (Bourdieu 1984). Die blootstelling en beïnvloeding word aan die hand van norme en waardes voltrek waarvoor medewerkers eenstemmigheid bereik en waardeur hulle tot volgehoue eenstemmige werkverrigting gekondisioneer word. Met betrekking tot die onderwys as sosiale ruimte en onderwysers as medewerkers binne hierdie ruimte lewer elke onderwyser 'n bydrae en word hy of sy terselfdertyd blootgestel aan denke en gedrag wat met aanvaarbare en suksesvolle werkverrigting geassosieer word. Oor hierdie denke en gedrag, byvoorbeeld dat daar altyd in die beste belang van die leerling opgetree moet word, heers eenstemmigheid. Vanweë hierdie eenstemmigheid realiseer onderwysermotivering daarin dat onderwysers deur blootstelling en beïnvloeding mekaar en leerlinge tot volgehoue werkverrigting aanspoor en kondisioneer.

Funksionering binne die spesifieke sosiale ruimte volgens eenvormige riglyne verteenwoordig 'n sekere habitus. Bourdieu (1984) verduidelik *habitus* as werkverrigting binne 'n sosiale ruimte. Habitus ontwikkel deur netwerkverwante interaksies tussen medewerkers wat gegrond is op eenvormige norme en waardes wat tot eenvormige denke en gedrag lei. Die totstandkoming van habitus deur blootstelling en beïnvloeding lei tot die ontwikkeling van sosiale vertrouwe wat realiseer in groepsgebonde samewerking ter wille van groepsgebonde voordeel (Putnam 1995). 'n Belangrike element van habitus is die individu wat deel word van die groep. Hierdie integrasie vind in so 'n mate plaas dat die individu se denke en gedrag van "ek" na "ons" verbreed, wat weer samehorigheid en gedeelde voorspoed meebring (Putnam 1995; Woolcock 1998). Die gedagte van eendrag maak mag kan byvoorbeeld met gedeelde voorspoed in verband gebring word.

Ten opsigte van die onderwys as sosiale ruimte realiseer samehorigheid met die gepaardgaande denke en gedrag aan die hand van blootstelling en beïnvloeding tussen onderwysers en leerlinge met groepsgebonde voordeel ter wille van groepsgebonde welstand as doel. Hierdie groepsgebonde welstand versinnebeeld sosiale kapitaal as sosiale besit wat tot wedersydse kennis en ervaring bydra en wat eensgesindheid en samewerking binne dieselfde sosiale ruimte tot gevolg het. Sosiale kapitaal verteenwoordig die totaal van alle werklike en virtuele hulpbronne wat binne die spesifieke sosiale ruimte tot die beskikking van individue is (Bourdieu 1984; Putnam 1995). Dit verwys ook na die ervarings en besit van individue en groepe soos hierdie ervarings en besit deur blootstelling en beïnvloeding gereël word (Bourdieu 1993). Sosiale kapitaal omsluit dan alle vorme van geakkumuleerde arbeid in materiële of vergestalte vorm wat die gevolg is van sosiale interaksie (Bourdieu 1993; Putnam 1995). As geakkumuleerde arbeid verteenwoordig sosialekapitaalhelpbronne alle emosionele, kognitiewe, geestelike, fisiese, finansiële en verhoudingsgeoriënteerde hulp wat in mindere of meerdere mate tot die beskikking van elke medewerker binne dieselfde sosiale ruimte is (Kamper 2008; Spies en Fataar 2014). Met betrekking tot onderwysermotivering funksioneer sosialekapitaalhelpbronne as motiveringstimuli in die mate waarin hierdie hulpbronne binne die spesifieke skoolkonteks as sosiale ruimte beskikbaar is.

Die werksmotivering van onderwysers is nou verwant aan hul rol as rigtinggewende medewerkers van sosiale interaksie binne die klaskamer as sosiale ruimte (Bourdieu 1984; Putnam 1995). As rigtinggewende medewerkers skep onderwysers 'n sosiale ruimte waarbinne leer suksesvol plaasvind. Om dit te bewerkstellig, word onderwysers se denke en gedrag deur onderwyserdoelwitte gerig (Butler 2012). Die kombinasie van doelwitgedrewe onderwysergedrag en die reaksie van leerlinge hierop versinnebeeld habitus as sosiale interaksie binne die klaskamer as sosiale ruimte (Bourdieu 1984). Hierdie sosiale interaksie, gerugsteun deur sosiale kapitaal as die ekonomiese, kulturele en simboliese kwaliteite waaroor die onderwyser en leerlinge beskik en waaraan hulle blootgestel word en invloed op uitoefen, dien as motivering vir volgehoue werkverrigting (Bourdieu 1993; Putnam 1995).

2.2 Onderwyserdoelwitte en onderwysermotivering

Die klaskamer as onderrig-en-leer-leefruimte versinnebeeld 'n ruimte vir werkverrigting. Hierdie werkverrigtingsruimte word gerig deur onderwysers se verskillende interpretasies van klaskamersukses en die verskillende doelwitte wat hulle vir hulself voorhou ten einde daardie sukses te bereik en te handhaaf. Onderwyserdoelwitte figureer dan as motiveringstrategieë wat sukses definieer en evalueer en wat werkverrigting organiseer en reguleer (De Jesus en Lens 2005).

Met inagneming van die wye verskeidenheid gedokumenteerde moontlikhede en die nuanseverskille met betrekking tot dieselfde moontlikheid word onderwyserdoelwitte in vier kategorieë gegroepeer. Hierdie kategorieë verteenwoordig die vier moontlikhede van (i) hoe om professionele bekwaamheid te bekom en te verbeter, (ii) hoe om vermoë te bevestig, (iii) hoe om onvermoë te verberg, en (iv) hoe om minimale werkverrigting te handhaaf (Boekaerts 2010; Butler 2007; Deemer 2004; Molden en Dweck 2000). Aan die hand van hierdie kategorisering verteenwoordig onderwysermotivering die doelwitte van bemeestering, die bevestiging van vermoë, die verberging van onvermoë, en werksontduiking. Die interpersoonlike aard van onderwyserskap laat ruimte vir die identifisering van 'n verhoudingsdoelwit as 'n outonome vyfde onderwyserdoelwit gemotiveer deur onderwysers se morele behoefte aan omgee vir kinders (Butler 2012; Sergiovanni 1992).

'n Bepaalde onderwyserdoelwit realiseer in 'n spesifieke benadering tot die beroep wat tot 'n sekere oriëntering met betrekking tot onderrig en leer aanleiding gee (Conley 2012). Die doelwit van bemeestering inisier byvoorbeeld die benadering van 'n definiëring en evaluering van bevoegdheid relatief tot die eise van die spesifieke taak om die onderwyser te oriënteer met betrekking tot die insette wat benodig word ten einde bevredigende uitkomst te bereik. Onderwysers wat hierdeur gerig word, is georiënteer om uitdagende take met 'n hoë moeilikheidsgraad as 'n geleentheid te beskou om met behulp van 'n hoë leerkurwe tot verdere bemeestering te vorder (Butler 2007; Deemer 2004). Sodanige onderwysers wend hulle tot die verkryging van toepaslike inligting en raadpleeg deskundiges.

Die doelwit van die bevestiging van vermoë of die verberging van onvermoë verteenwoordig 'n oriëntasie van definiëring en evaluering van die eie vermoë relatief tot die vermoë van kollegas en die direkte korrelering van vermoë met uitsette (Kocabas 2009). Waar onderwysers met 'n bemeesteringsdoelwit hulle met behulp van verbeterde kennis tot die uitvoer van 'n taak met 'n hoë moeilikheidsgraad oriënteer, volstaan onderwysers wat deur 'n vermoëdoelwit gerig word, met die oriëntasie van vermoë as rigtinggewer vir taakvoltooiing (Butler 2007). Vir sulke onderwysers bepaal vermoë die uitkomst wat bereik word, met die gevolg dat take met 'n hoë moeilikheidsgraad deur die persepsie van gegewe vermoë, al dan nie, moontlik gemaak of geïnhibeer word. Onderwysers met 'n vermoë-oriëntasie is geneig om nie kundiges te raadpleeg nie, vanweë 'n teësin dat hul onkundigheid moontlik openbaar gemaak kan word. Midgley, Kaplan en Middleton (2001) bevestig egter dat 'n vermoë-oriëntasie, ten spyte van die negatiewe konnotasie van die verskuiling van onvermoë, ook wel raakpunte met 'n bemeesteringsoriëntasie vertoon in die sin van georiënteerd wees tot verbeterde vermoë ter wille van gevorderde bekwaamheid. Mededinging figureer egter as 'n nuanseverskil tussen bekwaamheid verwerf deur 'n bemeesteringsdoelwit en bekwaamheid verwerf deur 'n vermoëdoelwit. Waar meer kennis ter wille van beter bemeestering as individuele verryking geïnterpreteer word, figureer beter bekwaamheid, soos deur 'n vermoëdoelwit geïnspireer, as bevestiging van 'n "beter as die res"-persepsie (Ciani e.a. 2008).

Onderwyserdoelwitte met gepaardgaande benaderings en oriëntasies tot onderrig is baie nou verweef met persepsies oor selfdoeltreffendheid. 'n Lae vlak van selfdoeltreffendheid gee aanleiding tot 'n pessimistiese geringskatting van die eie vermoë (Bandura 1997), wat 'n werkontduikingsdoelwit met 'n gepaardgaande "ek kan nie, daarom wil ek nie"-benadering vergestalt. Hierteenoor fasiliteer positiewe persepsies oor selfdoeltreffendheid en 'n "ek kan, daarom wil ek"-benadering kognitiewe prosesse en werkverrigting op alle terreine van persoonsfunksionering (Betoret 2006; Schwarzer en Hallum 2008). Een hiervan is selfbeheersing as die kognitiewe proses van vrywillige, maar gerigte regulering van persepsies en motoriese prosesse, wat die vermoë tot volgehoue aandag ter wille van goeie besluitneming, en die inhibering van impulsiewe gedrag ter wille van gesonde werksverhoudinge, inisier (Van der Linden, Keijsers, Eling en Van Schaijk 2005).

'n Verhoudingsdoelwit word gerig deur ware omgee vir elke individuele leerling. Butler (2012) beklemtoon dat hierdie omgee vir die individuele kind 'n lewensbenadering veronderstel van 'n simpatieke oor vir leerlinge se probleme met die opregte voorneme om sosio-emosionele hulp te verleen wat verbeterde lewensgehalte vir leerlinge sal bewerkstellig. Wanneer onderwysers dan besef dat hulle daadwerklike insette tot verbeterde lewensgehalte vir hul leerlinge aanleiding gee, dra hierdie wete wisselwerkend by tot verbeterde lewensgehalte vir die onderwysers self (Butler 2012).

'n Belangrike faset van onderwyserdoelwitte binne die konteks van professionele ontwikkeling is die verskil in die interpretasie van professionele hulp soos gerig deur die spesifieke onderwyserdoelwit (Butler 2007). Onderwysers wat deur 'n bemeesterings- en verhoudingsdoelwit gemotiveer word, beskou professionele hulp en advies as waardevol ter wille van verbeterde kennis en begrip. Soos reeds aangedui interpreteer onderwysers wat deur 'n vermoëdoelwit gerig word, professionele hulp en advies as 'n bedreiging. Vir onderwysers gerig deur 'n werkontduikingsdoelwit vanweë lae selfdoeltreffendheid, figureer hulp en advies as 'n verligting omdat die eise aan eie insette in 'n mate daardeur geneutraliseer word.

Bepaalde onderwyserdoelwitte realiseer in spesifieke leeruitkomste vir leerlinge. Onderwysers wat deur 'n bemeesteringsdoelwit gerig word, beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan dat leerlinge toegewyd tot hul eie vordering moet bydra ten einde verbeterde kennis en begrip te bekom deur die bemeestering van diepgaande vakinhoud (Ciani e.a. 2008). Leerkrigte wat gerig word deur die strewe na uitnemende vermoëns, of deur die vrees vir mislukking, beklemtoon 'n normassesseringsbenadering van leerlingprestasie relatief tot dié van die hele groep, wat tot wedywering tussen leerlinge lei. Die doelwit van werkontduiking manifesteer in 'n lae leerverwagting, wat gepaard gaan met klaskameraktiwiteit wat nie uitdagend is nie en gevolglik beperkte geleenthede vir diepgaande leer bied. Sinvolle huiswerkopdragte vir selfleer word byvoorbeeld deur 'n werkontduikingsdoelwit tot die minimum beperk, aangesien huiswerk die eis aan die onderwyser stel van bekwame monitering en evaluering (Butler 2007; Retelsdorf en Günther 2011). Onderwysers wat deur 'n verhoudingsdoelwit gemotiveer word, fokus op die sosio-emosionele onderskraging van hul leerlinge en die erkenning van leerlinginsette en die akkommodering van foute maak as deel van die leerproses (Butler 2012). Vir leerlinge verseker so 'n verhoudingsdoelwit die gevoel van omgee en sekuriteit binne die klaskamerleefruimte.

2.3 Die konsep van motivering

Gemotiveerdheid verseker individuele werkverrigting deur doelwitgerigte gedrag te inisieer en in stand te hou (Mathe, Pavie en O'Keeffe 2011). Gemotiveerdheid figureer daarom as 'n brandstofinspuiting wat die gehalte van werkverrigting bepaal. As aansporende krag verseker motivering doelwitbereiking deur die individu se aandag op taakvervulling gefokus te hou (Schacter, Gilbert en Wegner 2011). Ten einde gemotiveerdheid egter deurlopend 'n aansporing te maak, is 'n intrinsieke belangstelling in die aktiwiteit self en die spontane put van bevrediging uit die uitvoer van die taak vanselfsprekend. Teen hierdie agtergrond funksioneer motiveringsteorieë om die energie en rigting van gedrag te verklaar deurdat energie met die krag en standhoudendheid van gedrag gekonnoteer word en rigting met die doelgerigte fokus op spesifieke uitkomste (Reeve 2009).

Grondliggend aan die energie en rigting van gemotiveerde gedrag is die komponente van wil, instink en dryfkrag, wat van individu tot individu en van konteks tot konteks verskil en as intrinsieke en/of ekstrinsieke gerigtheid gerealiseer word. Wanneer die gedrag self as beloning dien, geld intrinsieke motivering soos geïnspireer deur die inherent persoonlike faktore van behoefte, belangstelling en nuuskierigheid (Woolfolk 2007). Intrinsieke motivering manifesteer dan as die spontane wil om uitdagings die hoof te bied in die navolg van persoonlike belangstellings, met as dryfkrag die wete dat uitkomste afhang van eie insette, wat aan die verlangde kennis en vaardighede moet voldoen (Deci en Ryan 2000). Intrinsieke gemotiveerdheid stel die individu in staat om te volhard ter wille van

doelwitbereiking, waarvan die uitkomste selfverwesenliking, verhoogde vlakke van selfdoeltreffendheid en verbeterde interpersoonlike verhoudings is (Kasser en Ryan 2001).

Hierteenoor realiseer ekstrinsieke motivering as 'n eksterne verhouding tussen gedrag en die gevolge van gedrag deurdat die wil tot taakvervulling deur die dryfkrag van strafvermyding en eksterne beloning aangevuur word. Die individu word nie noodwendig deur die taak self gerig nie, maar deur die beloning van taakafhandeling (Pugach 2008; Woolfolk 2007). Bronne van ekstrinsieke motivering wat gedrag inisier en in stand hou, omsluit sake soos beloofde belonings, lof, kritiese terugvoer, en spertye vir taakafhandeling. Ekstrinsieke en intrinsieke motivering word gelyklopend voltrek. Die intrinsieke motivering vir 'n taak realiseer byvoorbeeld gelykwerkend met die ekstrinsieke eis van voltooiing van die taak volgens spertydaanduidings (Mathe e.a. 2011). Die gevolg is dat die regte balans tussen intrinsieke en ekstrinsieke gemotiveerdheid tot optimale werkverrigting lei.

2.4 Motiveringsteorieë van toepassing op die onderwysberoep

Aangesien motivering die soort en gehalte van handeling bepaal, en aangesien elke individu as moontlikheid uniek tot die studie van motivering bydra, is vele motiveringsteorieë ontwikkel wat voortdurend aan herinterpretasie en verfyning blootgestel word. Vir die doel van hierdie studie is die fokus op die motiveringsteorieë van Maslow, McGregor, Herzberg, Thomas en Velthouse, en Vroom.

Soos vir alle beroepsvelde, is Maslow se teorie van hiërargiese vlakke van behoeftebevrediging ook vir die onderwysberoep relevant. Omdat behoeftes progressief bevredig word, is die aanname dat indien 'n behoefte op 'n sekere vlak nie bevredig word nie, dit daartoe kan lei dat die individu op die vervulling van daardie spesifieke behoefte bly fikseer. Maslow (1970) beklemtoon dat 'n individu se totale lewensuitkyk deur so 'n fiksasie bepaal word, byvoorbeeld dat utopie vir die persoon wat honger ly, uitsluitlik 'n plek van genoeg kos versinnebeeld. Individuele fiksasie beïnvloed ook die normale progressie van behoeftes, soos dat die behoefte aan kreatiewe selfverwesenliking vir byvoorbeeld die kunstenaar belangriker as basiese behoeftebevrediging geag kan word (Maslow 1970).

Vir die onderwysberoep verteenwoordig die hiërargiese vlakke van behoeftebevrediging die gelyktydige voorsiening van mededingende salarisse en gerieflike fisiese werksomgewings, stabiliteit en sekerheid, 'n omgewing van behoort, 'n besef van eiewaarde en die geleentheid tot selfverwesenliking (Mathe e.a. 2011). Wat finansiële vergoeding betref, en binne die konteks van openbare skole, is samelewings se nasionale onderwysdepartemente gewoonlik vir onderwysersalarisse verantwoordelik. Steyn en Van Niekerk (2008) beklemtoon dat die rol van skoolhoofde van staatskole beperk is tot die tref van spesiale reëlins wanneer verdragings met die betaling van individuele onderwysers se salarisse ondervind word. Volgens die wetlike bevoegdhede van skoolbeheerliggame van Suid-Afrikaanse skole is hierdie beheerliggame by magte om addisionele onderwyserposte te skep en te finansier ten einde onderwysvoorsiening binne konteks te verbeter of te handhaaf (RSA 1996).

Die behoefte aan stabiliteit en sekerheid binne die werkplek omsluit fisiese veiligheid en werksekerheid wat deur werkskontinuiteit, effektiewe kommunikasie en beskerming teen emosionele en fisiese geweld gereël word (Mathe e.a. 2011). Binne skoolkonteks dien die formulering en kommunikasie van beleidsdokumente om verwagtinge en effektiewe werkverrigting te kommunikeer. Reëls en regulasies oor byvoorbeeld stiptheid met

sperdatums en spertye, die neem van verlof, en die gebruik van geskikte kommunikasiekanale deur onderwysers, leerlinge en ouers dra tot effektiewe en stabiele werkverrigting by, wat gemotiveerde taakverrigting inspireer (Boekaerts 2010). Die behoefte daaraan om tot 'n groep te behoort en met die groepsidentiteit te identifiseer, hang af van sinvolle interaksie wat op funksionele interaktiewe kommunikasie gegrond is. In hierdie verband gee leierskap die toon aan deur groepsidentiteit te koester en interaksie tussen rolspelers te bevorder (Mathe e.a. 2011). Binne die konteks van aanvaarbare gedrag wat met norme en waardes ooreenstem (Putnam 1995), funksioneer terugvoer van die groep vir die onderwyser as waardevolle bevestiging van 'n groepsbewussyn.

'n Besef van eiewaarde is nou gekoppel aan die behoefte om as waardevol en gerespekteerd geëvalueer te word, wat as motivering vir toegewyde en selfgerigte werkverrigting dien (Schwarzer en Hallum 2008). Onderwysers se behoefte aan erkenning, met die intrinsieke wete dat persoonlike insette 'n verskil maak, is eie aan menswees. 'n Bevestiging van eiewaarde word voltrek aan die hand van sake soos posbenaminge, formele toekennings, en erkenning in die vorm van gepaste, tydige en spesifieke terugvoer oor prestasie (Mathe e.a. 2011). Die hoogste vlak van behoeftebevrediging verteenwoordig selfverwesening as die inherente strewe van die individu na die optimale verwesening van potensiaal, binne die konteks van om alles te wees waartoe die individu in staat is (Boekaerts 2010). Die behoefte aan selfverwesening is nou verweef met eienaarskap neem vir die uitvoer van take en die suksesvolle hantering van uitdagende projekte. Aangesien selfverwesening deur geleenthede vir kreatiwiteit en verdere opleiding gestimuleer word, floreer selfdoeltreffende onderwysers op verrykende opleidingsgeleenthede en mede-eienaarskap van kritieke besluitneming (Klassen en Usher 2010). Vir Steyn en Van Niekerk (2008) is selfverwesening binne skoolverband ten nouste verweef met teëwerk van verveling deur van werkrotasie gebruik te maak. Met inagneming van die vyf vlakke van behoeftebevrediging kan samevattend opgemerk word dat 'n veilige werksomgewing met intrinsieke en ekstrasieke erkenning en geborge persoonlike verhoudings die onderwyser tot optimale selfverwesening inspireer.

As teenpool van McGregor (1966) se teorie X oor die individu as apatiese werknemer, verteenwoordig sy teorie Y die gemotiveerde werknemer met die potensiaal vir professionele ontwikkeling, die vermoë om aanspreeklikheid te aanvaar, en die bereidwilligheid om persoonlike en organisatoriese doelwitte te kalibreer. Afhangende van onderwyserdoelwitte en gepaardgaande werkverrigting, bepaal onderwysers self hulle vereenselwiging met McGregor se teorie X of Y. In aansluiting by McGregor se siening van werknemersgemotiveerdheid, wat sodanig kan verskil dat dit teenoorstaande pole verteenwoordig, fokus Herzberg (1974) uitsluitlik op die gemotiveerde werknemer en op die faktore wat werksmotivering bepaal. Met sy tweefaktor-motiveringsteorie beklemtoon Herzberg die prominensie van werksbevrediging wat inherent tot taakvervulling is met gepaardgaande prestasie, erkenning vir taakvervulling, individuele groei, en eienaarskap neem vir taakvervulling. Hierteenoor figureer werksomgewingsfaktore, wat Herzberg higiënefaktore noem, as ondergeskikte motiveringsfaktore in die sin dat redelike salarisse, goeie persoonlike verhoudings en ideale fisiese werksomstandighede as motiveringstimuli nie dieselfde gewig dra as inherente bevrediging by die uitvoer van die taak self nie. In die onderwysberoep beteken dit dat die waarneem van suksesvolle leer vanweë doeltreffende onderrig vir die onderwyser van meer waarde is as 'n goedtoegeruste klaskamer in 'n moderne skoolgebou. Higiënefaktore (omgewingsfaktore) is egter baie belangrik in die sin dat 'n bedreiging van werksekerheid, of 'n ontoereikende fisiese werksomgewing,

onderwysers in so 'n mate inhibeer dat hulle nie daartoe in staat is om op persoonlike ontwikkeling te fokus of op erkenning en prestasie te reageer nie (Mathe e.a. 2011).

Thomas en Velthouse (1990) se kognitiewe model van intrinsieke motivering is nou verwant aan die teorie van Herzberg oor taakvervulling as die belangrikste motiveringstimulus vir werkverrigting. Die kognitiewe motiveringsteorie van Thomas en Velthouse berus op die bemagtiging van werknemers deur die stimulus van toewyding, uitdaging en vernuwing. Daarvolgens word aanvaar dat motivering intrinsiek voltrek word aan die hand van die selfassessering van taakverrigting soos wat hierdie taakverrigting verband hou met die uitkomste van 'n taak, die bevoegdheid om die taak te verrig, die sinvolheid van die taak, en die mate van keuse met taakverrigting (Thomas en Velthouse 1990). Onderwysers word dan gemotiveer deur die wete dat hul selfdoeltreffende insette, soos gerig deur hul eie keuse vir uitnemendheid en kreatiwiteit, 'n positiewe uitwerking op leer en op die lewens van hul leerlinge het.

In aansluiting hierby identifiseer Vroom (1964) met sy verwagtingsteorie die drie komponente van valensie, verwagting en krag as toonaangewers van die gehalte van taakverrigting. Waar valensie op die affektiewe oriëntasie teenoor die uitkomste van 'n spesifieke taak dui, verteenwoordig verwagting die werknemer se veronderstelling dat 'n spesifieke inset 'n spesifieke uitkoms tot gevolg sal hê. Die kombinasie van valensie en verwagting bepaal dan die krag, geïnterpreteer as energie, waarmee 'n taak verrig word. Vir die onderwysberoep beteken dit dat werkverrigting gerig word deur die onderwyser se inherente oriëntasie om leerlinge kwalitatief tot sinvolle volwassenheid te begelei, met die verwagting dat empaties toegewyde onderrig sodanige uitkomste tot gevolg sal hê.

Hierdie literatuur oor sosiale kapitaal, onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë is in ag geneem in 'n empiriese ondersoek na die aard van onderwysermotivering soos dit binne konteks in die onderwysberoep vergestalt word.

3. Navorsingsontwerp vir die empiriese ondersoek

Om te verstaan hoe die faktore wat aan onderwysermotivering ten grondslag lê, as 'n verweefdheid van sosiale kapitaal, onderwyserdoelwitte en motiveringsteorieë manifesteer, was my empiriese ondersoek op 'n interpretivistiese paradigma met individuele onderhoude geskoei. Volgens Henning, Van Rensburg en Smit (2004) en Denzin en Lincoln (2011) se mening oor die doel en funksie van 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering is die kwalitatiewegevallestudie-genre gekies vir 'n diepgaande begrip van die motiveringsituasie by diegene daarby betrokke en die betekenis wat hulle uit hul situasie put. Aangesien my belangstelling gerig was op die proses van onderwysermotivering en die faktore onderliggend daaraan, en met inagneming van Johnson en Christensen (2004) se beskrywing van data-insameling ter wille van 'n beter begrip van die proses wat bestudeer word, het ek my navorsing op 'n ryk beskrywing van die kontekstuele funksionering van onderwysermotivering gebaseer.

Gemotiveer deur gerief en toeganklikheid (Cohen, Manion en Morrison 2011) en die doelgerigte seleksie van deelnemers (Toma 2011), is vier staatslaerskole as navorsingsterreine geselekteer, een elk in Gauteng, Noordwes, KwaZulu-Natal en Limpopo.

Die doelgerigte seleksie het berus op die feit dat al vier skole minstens 75% behaal het in die jaarlikse nasionale assesseringstoetse van 2013 soos deur die Departement van Basiese Onderwys gereël. Hoewel die vermoë van leerlinge en die invloed van ouers as die primêre opvoeders van hul kinders beduidend is vir leerlingprestasie, is aangeneem dat goeie akademiese leerlingprestasie ook wel 'n aanduiding is van 'n skool wat goed funksioneer met 'n toegewyde leerkragskorps. Drie onderwysers van elk van die vier skole is vir individuele onderhoudvoering geselekteer. 'n Eerste maatstaf vir deelnemerseleksie was dat die geselekteerde onderwysers vir die tydperk 2012 en 2013 deel van die skool se personeel moes gewees het. Die deelnemers moes dus onderwysers by die betrokke skole gewees het vir die jaar waarvan die assesseringstoetsuitslae in ag geneem is, en ook vir die voorafgaande jaar. Hierdie reëling het verseker dat die deelnemers wel die onderwysers was wat verantwoordelik was vir die onderrig en leer wat met die nasionale assesseringstoetse van 2013 geëvalueer is. Die onderwyserdeelnemers is in samewerking met die skoolhoofde van die betrokke skole gekies; die maatstaf was die positiewe gesindheid wat die deelnemers openbaar soos vergestalt in hul uitnemende werkverrigting. Deelnemers se jare diens by die geselekteerde skole het gewissel van 6 tot 23 jaar. Rasverteenvoording in die deelnemersgroep van 12 het wit, Indiër en swart ingesluit; twee van die deelnemers was mans.

Ooreenkomstig die aanbevelings van Toma (2011) oor deeglikheid in navorsingsbedrywighede is triangulasie bewerkstellig deurdat die antwoorde van die verskillende deelnemers op dieselfde vraagstelling naas mekaar oorweeg is. Deur verdere vraagstelling ter wille van meer helderheid, wat deur intensiewe betrokkenheid bewerkstellig is (elke onderhoud het ongeveer 'n uur geduur), kon tussen vae en spesifieke stellings onderskei word. Die data van die 12 individuele onderhoude, wat die verskillende deelnemers uit verskillende kontekste en met verskillende interpretasies van die werklikheid verteenwoordig, het reëlmatighede en herhalende patrone aan die lig gebring. Hierdie reëlmatighede as konteksryke bevindings kon op toepaslike wyse met literatuurbevindings in verband gebring word. Al 12 onderhoude is deur dieselfde oop vraag gerig, naamlik wat die faktore is wat aan die onderwysermotivering ten grondslag lê.

Kwalitatiewe inhoudsontleding het tot gevolg gehad dat ek alle perspektiewe en aangeleenthede wat deur die data gegenereer is, in die finale verslag kon opneem. Die inhoudsontledingstrategie het behels dat ek die elektroniese opnames van die onderhoude self getranskribeer het as 'n eerste verdieping in die data en as 'n eerste kennisname van moontlike reëlmatighede en opvallende patrone. Daarna het ek elke onderhoud herhaaldelik geles ten einde so 'n volledige geheelbeeld as moontlik van die inhoudelike te verkry en om aan die hand van reël-vir-reël-kodering elemente te identifiseer wat betekenisvol sou kon bydra tot 'n antwoord op die navorsingsvraag (Henning e.a. 2004). Ten slotte het ek die gedekodeerde data geïnterpreteer deur verbandhoudende elemente en patrone saam te kategoriseer as afsonderlike temas. Hierdie temas verteenwoordig die faktore wat aan onderwysermotivering ten grondslag lê.

Guba se model van betroubaarheid, soos deur Toma (2011) bespreek, is deurgaans in ag geneem. Daarvolgens is die outentiekheid van die navorsingsbevindings aan die hand van vier oorwegings verantwoordbaar verseker. Datakontrolering deur die deelnemers self het die waarheidswaarde van die bevindings bevestig. Dit is bewerkstellig deur aan elke deelnemer die getranskribeerde teks van die onderhoud te verskaf ten einde die korrektheid van wat tydens die onderhoudvoering gekommunikeer is, te bevestig. Met behulp van 'n papierspoor

is die ingesamelde en ontlede data geberg ten einde as bewys te dien van die navorsing wat gedoen is. Die toepaslikheid van die bevindings vir ooreenstemmende situasies, met inbegrip van die oordeel van navorsers in die ooreenstemmende situasies, is as moontlikheid voorsien. Sodanige toepaslikheid hou verband daarmee dat ander navorsers wat onderwysermotivering bestudeer, raakpunte met die faktore wat onderwysermotivering bepaal soos in hierdie studie geïdentifiseer, binne hul bepaalde studiekontekste sou kon erken. As 'n bestudeerde realiteit het die subjektiewe, maar wesenlike aard van die bevindings toenemend ontvou.

Etiese klaring van die toepaslike owerhede het die voldoening aan die oorkoepelende beginsels van akademiese integriteit, eerlikheid en respek vir almal en alles in die vooruitsig gestel. Met behulp van ingeligte toestemming is verseker dat deelnemers volledig oor die navorsing en die rede vir hulle deelname ingelig is. Toestemming is vooraf van elke deelnemer verkry om 'n elektroniese opname van die onderhoud te maak. Elke getranskribeerde onderhoud is aan die betrokke deelnemer gestuur om die akkuraatheid van die data te bevestig. Deelnemers se voorkeur is in ag geneem met die vasstelling van 'n datum, plek en tyd vir onderhoudvoering. Vanweë leerkragte se besige werksprogram is groot sorg gedra om vir elke onderhoud stiptelik te wees en om nie op die normale skoolprogram inbreuk te maak nie. Deelnemers se anonimiteit en die vertroulikheid van hul bydraes is deurgaans verseker.

4. Navorsingbevindings

Die faktore wat onderwysermotivering ten grondslag lê, word onder ses temas bespreek. Hierdie temas, wat verband hou met die vraag wat met die onderhoudvoering gevra is, getuig van die verweefdheid van sosiale kapitaal, onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë as grondliggend aan die faktore wat onderwysers motiveer. Die temas wat vervolgens bespreek word, sluit die volgende in: (i) onderwyser wees as roeping, (ii) finansiële vergoeding, (iii) taakverrigting, (iv) die fisiese klaskameromgewing, (v) werksekerheid, en (vi) werksverhoudinge met rolspelers. My bespreking van die temas word deur woordelike aanhalings uit die onderhoude gerugsteun. Ter wille van vertroulikheid en outentieke verteenwoordiging onderskei ek die onderwyserdeelnemers as O1, O2 en so meer.

4.1 Onderwyser wees as roeping

In ooreenstemming met 'n verhoudingsdoelwit wat onderwysermotivering inspireer (Butler 2012), was dit uit die onderhoude duidelik dat deelnemers onderwyser wees as 'n roeping eerder as 'n beroep beskou vanweë die omgee vir kinders. Dit is as 'n gawe geïnterpreteer om kinders te onderrig met as dryfkrag die "liefde vir kinders" (O5) en die behoefte aan "jy wil regtig hier wees" (O2) vanweë die inherente "deernis teenoor 'n kind" (O7). Hierdie roepingsbewustheid figureer as fiksasie op behoeftebevrediging (Maslow 1970) in die sin dat onderwyser wees, ongeag markverwante finansiële vergoeding, 'n "absolute roeping [is] waar dit nie oor die geld gaan nie" (O2), maar oor die geleentheid tot selfverwesenliking. In hierdie verband het deelnemer O4 beklemtoon dat selfs wanneer sy uitdagings by die skool beleef, sy steeds oortuig bly dat sy "op die regte plek is ... die skool is waar ek wil wees ... dan besef ek nogtans dat onderwys my roeping is". Hierdie roepingsbewustheid word as habitus (Bourdieu 1984) geïnterpreteer, wat integraal tot die wese van die ware onderwyser

spreek en as deel van die innerlike self beleef word (“It is within you, the inner you, the kind of a person that you are, a born teacher, with those things in you”, O12).

Die geneentheid jeens die onderwysberoep blyk in baie gevalle ’n familietendens te wees. Hierdie geneentheid hou verband met die invloed waaraan die deelnemers in hul interaksie met hul familie as medewerkers binne dieselfde sosiale ruimte blootgestel is (Bourdieu 1984). Die interaksie met hul familie het hulle so oor die goeie kwaliteite verbonde aan onderwyser wees gekondisioneer dat daar by hulle eenstemmigheid was dat onderwys die regte beroepskeuse sou wees (Putnam 1995). Verskeie deelnemers het daarop gewys dat beide hul ouers onderwysers is, of dat hul ma, pa, broer of suster skoolhou. In sommige gevalle figureer onderwys as beroep reeds vir die derde en vierde generasie deurdat ’n ouma (O11) en ’n oupagrootjie (O7) onderwysers was. Deelnemers het ook die invloed van hul eie onderwysers as rolmodel wat hul keuse van die onderwysberoep geïnspireer het, voorgehou. Deelnemer O6 het byvoorbeeld gesê: “Jy het gesien wat die onderwysers doen en hoe hulle optree, en dit het jou lus gemaak om ook ’n onderwyser te word.” Vir deelnemer O12 het haar identifikasie met haar graad 2-onderwyseres daartoe gelei dat sy tydens spel haar juffrou geword het (“I would walk with my mom’s shoes imitating that woman with everything and hence it started there”). Hierdie aanvanklike fiksasie was so sterk dat sy nooit enige ander beroep oorweeg het nie.

In samehang met die aanname dat sosiale kapitaal groepsgebonde samewerking vir groepsgebonde voordeel bewerkstellig (Putnam 1995), word onderwyser wees as roeping sterk gemotiveer deur die behoefte daaraan om leerlinge te laat deel in eienskappe wat waardevol en standhoudend geag word. Dit hou ook verband met ’n bevestiging van die behoefte om met die groep te identifiseer (Maslow 1970). Deelnemers het verduidelik dat hulle as leerlinge die voorreg gehad het van blootstelling aan ’n waardestelsel van respek en volharding, wat hulle weer op hulle beurt aan hul leerlinge wil oordra (“We were taught respect, to value certain things, to work hard, and we are trying to teach the same thing to our learners”, O8). Hierdie blootstelling, wat leerlinge vir ’n volwassene-lewe van verantwoordelike produktiwiteit en bedagsaamheid moet toerus, wil deelnemers met hulle leerlinge deel ter wille van volhoubare simbiose. Daarom voel deelnemers hulle geroepe om opvoedende onderrig deel van doeltreffende onderrig te maak in so ’n mate dat “integriteit” (O1) daartoe lei dat die woorde “moenie papiere gooi nie, uit ’n kind se mond na ’n ander kind toe gaan” (O1). Deelnemers identifiseer hul geroepenheid vir die onderwysberoep ter wille van volhoubare simbiose ook as die kweek van menswaardige kommunikasie (“I use my please and my thank you and you use yours”, O9) en gedrag soos “jy kan mos nie daai kind so stamp nie” (O1).

By die beskouing agterna van roepingsbewustheid as faktor wat aan onderwysermotivering ten grondslag lê, het die verweefdheid van omgee vir die kind as onderwyserdoelwit en die inspirasie uit en deel van emosionele, kognitiewe en geestelike sosialekapitaalhelpbronne ter wille van groepsidentiteit duidelik na vore gekom. Onderwysers word geïnspireer om tot die onderwysberoep toe te tree deur hulle omgee vir kinders, deur ’n familiebekendheid met die beroep, en deur die behoefte om die regte, die goeie en die mooie waaraan hulle self as leerlinge blootgestel was, aan hulle leerlinge oor te dra.

4.2 Finansiële vergoeding

Uit die onderhoude met deelnemers het duidelik geblyk dat die relatiewiteit van finansiële vergoeding as motiveringstimulus nou saamhang met sosiale kapitaal as finansiële hulpbron. Dit hang ook saam met die interpretasie van finansiële vergoeding as behoeftebevrediging. In hierdie verband verteenwoordig selfverweseningliking die hoogste vlak van Maslow se behoeftebevredigingsteorie, terwyl finansiële oorlewing, in die mate dat hierdie oorlewing verband hou met genoeg kos en skuiling, die laagste vlak verteenwoordig (sien 2.4 hier bo). Dit blyk dat die finansiële vergoeding van onderwysers en die interpretasie daarvan, naamlik ondergeskik aan selfverweseningliking of bepalend vir oorlewing, teen die agtergrond van 'n spesifieke gesinsopset voltrek word. Afhangende van deelnemers se finansiële posisie, gekoppel aan gesinsreëlings, het hul sieninge oor die mededingendheid van onderwysersalarisse verskil. Vir diegene binne 'n gesinsopset waarin die onderwysersalaris 'n bydrae tot 'n huishouding met 'n gesamentlike inkomste lewer, word die vergoeding as voldoende beskou. In enkelouerhuishoudings word 'n onderwysersalaris geëvalueer as nie voldoende om in kinders se basiese onderwysbehoefes – wat hoër onderwys insluit – te voorsien nie. As enkelouer het deelnemer O7 byvoorbeeld beklemtoon dat sy nie finansiëel sterk genoeg was om haar kinders van 'n hoëronderwyskwalifikasie te voorsien nie. In haar eie woorde: “Ek sou nooit my kinders op my salaris alleen op universiteit kon hou nie” (O7). Relatief tot ander beroepe met dieselfde geskooldevlak en werkverrigting word onderwyser wees egter geïnterpreteer as ideaal weens die geleentheid om smiddae by die huis te wees “met my eie klein kindertjies” (O4). Met inagneming van higiënefaktore (Herzberg 1974) soos verlof, geïnterpreteer as skoolvakansies, en die voordele van pensioen en 'n mediese en 'n behuisingsubsidie, was deelnemer O6 van mening dat onderwysers “met die witbrood onder die arm kla” wanneer hulle die finansiële vergoeding as nie voldoende evalueer nie.

Die verskil in vergoedingspakkette van die staat teenoor dié wat privaat deur die betrokke skole se beheerliggame gereël word, is as faktor geïdentifiseer wat onderwysermotivering inhibeer. Gevolglik realiseer die tipe onderwyseraanstelling met die gepaardgaande vergoeding as prominente higiënefaktor (Herzberg 1974) wat inhiberend op onderwyserverwagtinge inwerk (Vroom 1964). Die beter salarispakket van 'n onderwysdepartementspos en die staat se versuim om addisionele poste te finansier wanneer leerdergetalle dit regverdig, het tot gevolg dat die noodsaaklikheid van beheerliggaamaanstellings as higiënefaktor demotiverend figureer. Waar deelnemer O11 haar “hele lewe lank in die onderwys is” en dieselfde kwalifikasies en taakoms krywing het as haar eweknie-kollegas wat deur die staat aangestel is, verdien haar kollegas beduidend meer as sy en het sy, “skuins voor aftrede”, geen pensioen nie. Hoewel dit vir deelnemer O3 nog nooit in die eerste plek oor finansiële vergoeding gegaan het nie, maar oor “die werk met kinders”, voel sy nogtans “bietjie verbitterd” dat sy met dieselfde insette en dieselfde roepingsbesef nie dieselfde finansiële erkenning kry nie. Vir 'n ander deelnemer in 'n beheerliggaampos oortref die bevrediging van haar “opvoedende onderrigtaak” (O10), wat sy as 'n roeping beleef, egter alle moontlike salarisontoeikendhede.

Wanneer finansiële vergoeding as onderwysermotiveerder agterna beskou word, is dit duidelik dat onderwysermotivering 'n interaktiewe verweefdheid van selfverweseningliking en basiese behoeftebevrediging veronderstel. Met inagneming van die ongelykheid van die tipe aanstelling en die gepaardgaande salaris, vergoed onderwysers se selfverweseninglikings-

behoefte van werk met kinders nogtans vir die negatiewe higiënefaktor en verskraalde verwagtings van verskillende tipes aanstellings.

4.3 Taakverrigting

Uit die onderhoude met die deelnemers het drie aspekte van motivering vir taakverrigting aan die lig gekom. Hierdie drie temas is (i) die uitwerking van administratiewe take op onderrig en leer, (ii) die belangrikheid van die buitekurrikulêre program, en (iii) die nuanses van personeelontwikkeling.

Die algemene gevoel onder deelnemers was dat die groot hoeveelheid administrasie waaraan hulle daagliks onderwerp word, remmend op hul motivering en werkverrigting inwerk. Hoewel deelnemers aangespoor word deur 'n bemeesteringsdoelwit (Deemer 2004) en 'n verhoudingsdoelwit (Butler 2012) om sosiale kapitaal as emosionele ondersteuning en kognitiewe besit vir hul leerlinge te fasiliteer (Bourdieu 1984; Kamper 2008), vind dit vanweë oormatige administratiewe verpligtinge nie genoegsaam plaas nie. Die gevolg is dat onderwysers gefrustreerd voel oor die feit dat wat hulle graag wil doen, naamlik onderrig (valensie) ter wille van leer (verwachting), vanweë dié groot hoeveelhede administratiewe werk nie volledig realiseer nie (krag) (Vroom 1964). Volgens deelnemer O5 word die onderwysberoep toenemend deur 'n "papierboerdery" gekonfronteer wat leystyd en kwalitatiewe interaksie met leerlinge kortwiek. Dringende administrasie het tot gevolg dat "[jy] tydens onderrigtyd besig is met papierwerk" (O5), wat daartoe lei dat die "beter goedjies vir my klas wat die leerders geniet" (O2), deur administratiewe omslagtigheid geïnhibeer word. Afgesien van 'n demoraliserende skuldgevoel omdat die "papierwerk tydens klastyd" (O5) gedoen word, ervaar deelnemers hul administratief-gelaaide onderrigtaak as verswelgend in die sin van "jy word absoluut ingeslurp, 24 uit 24 uur is jy besig met skoolwerk" (O6). Hierdie gevoel van verswelging wat deur administratiewe rompslomp teweeggebring word, verminder kwantitatiewe tyd saam met leerlinge as kwalitatiewe bedding waarin 'n vertrouensverhouding gekweek kan word ten einde leerprobleme te identifiseer. Die gevolg is dat "die kind absoluut eenkant toe gestoot word" (O2), wat, met inagneming van die feit dat "beide ouers dikwels werk" (O5), die empatiese onderwyser wat deur 'n verhoudingsdoelwit aangespoor word, met 'n skuldgevoel laat oor die gebrek aan optimale betrokkenheid by sy of haar leerlinge vir die hele duur van die skooldag.

Gerigtheid deur 'n bemeesteringsdoelwit, wat die noodsaaklikheid van agtergrondkennis oor elke individuele leerling insluit, beklemtoon vir onderwysers die belangrikheid van die niekurrikulêre skoolprogram. Die deelnemers was dit eens dat die niekurrikulêre program eweneens noodsaaklik is vir die holistiese vorming van die leerling en dat niekurrikulêre betrokkenheid daarom "deel van die pakket van onderwyser wees is" (O11). Die feit dat die niekurrikulêre program die leerkrag in staat stel om "die kind op 'n ander vlak [te] leer ken [want] jy sien 'n ander kant van 'n kind op die sportveld raak" (O2), dien as motivering vir roepingsbewuste onderwysers wat deur selfverwesening met hul onderrigtaak gerig word (Maslow 1970), om by die buitemuurse program betrokke te wees. Ter wille van doelgerigte betrokkenheid en wedersydse motivering wat verhoed dat die aktiwiteit in 'n "gepoer-poer" (O10) verval waartydens die leerlinge niks leer nie en belangstelling verloor, is dit belangrik dat onderwysers bekwaam vir die toegewyste niekurrikulêre aktiwiteit moet wees. As eerste maatstaf vir gemotiveerde betrokkenheid sou kon geld dat "die onderwyser die aktiwiteit self op skool [moes] gedoen het" (O10). Aangesien skole in die Suid-Afrikaanse-samelewings-

konteks getransformeer is, hang wedersydse motivering nou saam met die noodsaaklikheid van 'n niekurrikulêre program wat by die belangstelling van die veranderde leerlingkorps pas, want “jy kan nie meer rugby aanbied, wanneer 99% van die seuns eerder sokker wil speel nie” (O6). Die inkorporering van sokker by 'n rugbykultuur verteenwoordig dan 'n verbreding van habitusvorming vir die onderwyser wat deur 'n omgee vir leerlingbehoefes gerig word.

Wat personeelontwikkeling betref, was dit duidelik dat onderwysers sterk deur 'n bemeesteringsdoelwit (Deemer 2004) gerig word. Dit was ook duidelik dat onderwysers se gemotiveerdheid vir hul onderrigtaak intrinsiek van aard is en nou saamhang met die mate waarin hulle hulself as bevoeg evalueer om die regte vakinhoud kreatief oor te dra sodat hulle leerlinge suksesvol kan leer (Thomas en Velhouse 1990). Die algemene gevoel onder die deelnemers was dat die evalueringstelsel vir onderwysers (IQMS, oftewel Integrated Quality Management System) nie “innerlike aanmoediging” (O10) verteenwoordig nie, want “geen vorm wat jy moet invul, moedig jou inherent aan nie” (O6). Vir baie deelnemers was dit “skokkend dat onderwysers se tyd so gemors word” (O4), aangesien “IQMS net vir die ‘show’ is” (O7), want “jy jok in elk geval so op daardie vorm net om dit gedoen te kry” (O5). Die feit dat die nasionale en provinsiale onderwysdepartemente ook nie saamstem oor die vereistes vir onderwyserevaluering nie, dra tot onderwysers se frustrasie met die akkuraatheid van werksprestasiemeting by. Van die deelnemers was egter van mening dat die maatstawwe van die stelsel van onderwyserevaluering as 'n herinnering aan daaglikse selfevaluering kan dien ten einde volgehoue goeie werkverrigting te handhaaf.

'n Bemeesteringsdoelwit (Butler 2007) verg netwerkverwante betrokkenheid wat groepsgebonde samewerking vir groepsgebonde voordeel inspireer (Bourdieu 1994; Putnam 1995). Deelnemers was dit eens dat inherente aanmoediging – in die sin van “jou werk is jou trots” (O2) – deur die benadering van “kers opsteek by mekaar” (O7) aangevuur word ter wille van verbeterde bemeesting. Om by mekaar te leer beteken “om nie kleinserig te wees nie, om die ‘guts’ te openbaar van daar is slimmer ouens as jy” (O1) wie se kennis in ag geneem en aangewend kan word tot voordeel van verbeterde onderrig en leer vir almal. Hiermee het deelnemer O12 akkoord gegaan, en beaam dat kleinserigheid te bowe gekom word deur die eie trots te sluk en die raad van beter presteerders in te win wanneer eie werkverrigting deur normassessering as ontoereikend geëvalueer word (“I must live in the world of comparison, I must swallow my pride, I must ask what is it that you are doing that I can maybe apply to my teaching”, O12).

Ten opsigte van taakverrigting en onderwysers se motivering vir die onderwysberoep het dit geblyk dat onderwysers veral deur 'n bemeesteringsdoelwit gerig word om elke individuele leerling tot optimale ontwikkeling te onderskraag. Spesifiek met betrekking tot 'n bemeesteringsdoelwit is daar 'n behoefte aan die raadpleeg van deskundige onderwysers ten einde habitus as gesamentlike welstand te bewerkstellig. Intrinsieke motivering wat deur 'n opregte omgee vir elke leerling en eerlike selfassessering teweeggebring word, word egter deur administratiewe rompslomp en die oppervlakkige hantering van amptelike personeelassessering gekortwiek.

4.4 Fisiese klaskameromgewing

Hoewel nie dominant as motiveringsfaktor nie, geld die fisiese klaskameromgewing as belangrike higiënefaktor (Herzberg 1974) wat suksesvolle onderrig en leer subtiel stimuleer.

Soos in enige ander beroep word ook onderwysers se taak deur 'n goedgeoeruste werksomgewing besiel, want 'n klaskameromgewing met gepaste onderwys hulpmiddele motiveer die onderwyser tot kreatiewe lesaanbiedinge (Thomas en Velthouse 1990). Sosiale kapitaal as voldoende finansiële hulpbronne, soos beskikbaar by finansiële vermoënde skole, is as 'n ondersteuning vir onderrig en leer genoeg, want “as jy by 'n ryk skool werk, is dit lekker, alles werk, jou hulpmiddels word voorsien” (O7). Deelnemers was daarom erkentlik teenoor skole waar “beheerliggame goed vir die onderwysers sorg” (O1) deur konstruktiewe fondsinsamelings waarna fondse aan onderrig en leer toegewys word. Deelnemers het egter beklemtoon dat “niks, behalwe verwaarlosing, ... vanself [kom] nie” (O1) en dat welvarende skole hard werk om hul standaard van onderwysvoorsiening te handhaaf.

By gebrek aan genoegsame finansiële hulpbronne en geïnspireer deur kreatiwiteit en 'n bemeesteringsdoelwit van uitnemende werkverrigting binne die spesifieke konteks (Butler 2012; Thomas en Velthouse 1990), neem deelnemers die inisiatief vir die verkryging van onderwys hulpmiddele en die instandhouding van hul fisiese klaskamers. Eerder as om met die tekorte en gebreke saam te leef, finansier deelnemers dikwels apparaat en hulpmiddele uit hul eie salarisse ter wille van 'n kreatiewe omgewing wat bevorderlik is vir leer. Sodanige benadering bevestig onderwysermotivering as 'n nuwe korrelasie met McGregor (1966) se teorie Y van verantwoordelikheid neem vir die kalibrering van individuele en organisatoriese doelwitte. In hierdie verband het deelnemer O7 beklemtoon: “As jy aktiwiteit wil aanbied wat funksioneel en genotvol is, moet jy self daarvoor betaal.” Wat die fisiese klaskamerstruktuur betref, is verantwoordelikheid vir byvoorbeeld die finansiering van nuwe vloerlyste en aansteekborde geneem “nadat termiete die oues beskadig het” (O6). Die lekkende dak en plafon van deelnemer O5 se klaskamer is op haar inisiatief en met haar finansiering herstel. In beide gevalle was die skoolbestuur se verweer dat die Departement van Onderwys verantwoordelik vir die finansiering van instandhoudingskoste is, “maar die Departement doen dit nie” (O5). Die gevolg is dat gemotiveerde onderwysers die herstel van fasiliteitsgebreke wat hulle “die heelyd irriteer” (O6) op hulself neem ter wille van 'n besielende omgewing vir onderrig en leer.

By terugskouing op die fisiese klaskameromgewing as motiveringsfaktor vir onderwysers is dit duidelik dat die gebrek aan sosiale kapitaal, geïnterpreteer as finansiële hulpbronne, as higiënefaktor remmend op werkverrigting en onderwysermotivering inwerk. Geïnspireer deur 'n bemeesteringsdoelwit van kreatiewe onderrig en 'n omgee vir leerlinge, neem gemotiveerde onderwysers die inisiatief vir die herstel van fisiese struktuurgebreke en die aanvul van onderrighulpmiddeltekorte ten einde onderrig en leer interessant te laat plaasvind.

4.5 Werksekerheid

Uit die onderhoude met deelnemers het drie temas na vore gekom as faktore wat aan werksekerheid verwant is en onderwysermotivering inhibeer of bevorder. Hierdie faktore behels onderwyseraanstellings, skoolbeleid, en die aanbod van die gesentraliseerde kurrikulum.

Met inagneming van Maslow (1970) se tweede vlak van behoeftebevrediging, naamlik sekerheid, en Herzberg (1974) se higiënefaktore as sekondêre, maar subtiele motiveringsfaktore, was 'n teenpoolsituasie betreffende onderwyseraanstellings duidelik. Onderwysers met permanente aanstellings van die onderwysdepartement ervaar algehele werksekerheid, terwyl dié met tydelike aanstellings geen werksekerheid geniet nie. Dit was

daarom vir deelnemer O4 gerusstelend dat haar werkgever, die betrokke onderwysdepartement, haar as 'n permanent aangestelde onderwyser nie sommer net “kan laat gaan nie”, mits sy “binne die raamwerk bly van wat [ek] mag doen”. Hierteenoor moes deelnemer O7, wat vir vyf jaar tydelik aangestel was, elke Desember hoor dat daar nie noodwendig 'n aanstelling vir haar vir die volgende skooljaar was nie. 'n Permanente aanstelling het egter alle werksonsekerheid uit die weg geruim en gepaardgaande gemotiveerdheid gebring, want “noudat ek permanent is, het ek weer emosionele petrol vir my roeping” (O7) en “ek hou ontspanne en besield skool as 'n permanente onderwyser” (O2).

Aangespoor deur 'n bemeesteringsdoelwit (Butler 2007) en binne die konteks van habitusfunksionering (Bourdieu 1993), is kennis van die verskillende skoolbeleide as bemagtigend en rigtinggewend vir korrekte optrede genoem. Hierdie kennis dien ook as intrinsieke motivering om eienaarskap van onderrig te neem by wyse van uitdagende en kreatiewe besluitneming ter wille van interessante lesaanbieding (Thomas en Velthouse 1990). Dit is egter so dat die gerustheid wat met kennis van die uiteengesette beleid gepaardgaan, rekening moet hou met die feit dat “die kind ... nie 'n beleid [is] nie ... kinders hou nie by die riglyne nie” (O10). Dit het ook duidelik uit die onderhoude geblyk dat skoolbeleid nie noodwendig altyd konsekwent toegepas word nie, in die sin dat nie alle leerlinge wat oortree, dieselfde hanteer word nie; sommige leerlinge word “jammer gekry en oor die hoof gesien, weens hulle omstandighede” (O3). Die gevolg is onsekerheid oor leerlingdissipline, wat onderwysermotivering inhibeer. Die behoefte aan 'n “gereelde deurgee van beleid aan onderwysers en ouers” (O5) ter wille van die inskerping van en gemeenskaplike ooreenstemming oor skoolsake en skoolhandelinge is as funksioneel noodsaaklik beklemtoon. Ter wille van sekerheid en finaliteit oor beleid, byvoorbeeld die gedragskode vir leerlinge, funksioneer ouerhandtekening as kenniserkenning (“parents have signed for it so the parents are also expected to explain it to the children what is expected of them at school”, O9). Sodanige reëlings gee die onderwysers 'n gevoel van geborgenheid sodat hulle selfversekerd kan optree in die uitvoering van hul daaglikse onderrigtake.

'n Bemeesteringsdoelwit binne die konteks van habitusvorming (Deemer 2004; Bourdieu, 1993) en die invloed daarvan op onderwysermotivering het ook duidelik geblyk uit die toepassing van die skoolkurrikulum, wat die afgelope twee dekades gedurig verander het. Die deelnemers was dit eens dat die Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring-leerplan (KABV, oftewel CAPS) wat tans toegepas word, groter klarigheid verskaf oor wat onderrig moet word. Dit het die jare lange onsekerhede wat uit die gedurige kurrikulumveranderings voortgespruit het, en die gepaardgaande destabiliserende uitwerking daarvan op gemotiveerde onderrig, in 'n mate uit die weg geruim. Deelnemer O2 het beklemtoon dat daar nou sekerheid oor die leerplan is, want die temas wat onderrig moet word, “is duidelik in die KABV-dokumente”. Dit staan in positiewe teenstelling met die afgelope twee dekades se demoraliserende onstabiele van “die onderwysdepartement verander elke jaar hul voorskrifte ... jy kry jou goed reg, dan is dit al klaar weer verkeerd” (O3). Vir deelnemer O5 se ses jaar lange “gespook om my goed agtermekaar te kry om lekker vir die graaddies skool te hou” het die onderwysdepartement se riglyne wat “verander en verander”, in so 'n mate destabiliserend op haar roepingsbesef ingewerk dat sy uittrede oorweeg het. Dit was duidelik dat die valensie, verwagting en krag (Vroom 1964) waarmee deelnemer O5 haar onderrigtaak verrig het, in so 'n mate nadelig deur hierdie gedurige kurrikulumveranderings beïnvloed is dat sy haar nie meer as in beheer van die onderrigsituasie ervaar het nie. Wat onderwysermotivering en doelgerigte lesaanbieding ter wille van suksesvolle leer betref, was die deelnemers dit egter eens dat “met die KABV ... dit lekker [is] want jy weet presies wat

die kind wanneer moet kan doen en watter temas om te doen” (O2); dit is ’n inspirerende verbetering op die “vroeër [se] hier gevat en daar gelos”-benadering (O7) van die uitkomsgebaseerde leerplan.

Samevattend wat betref werksekerheid as onderwysermotiveerder, blyk dit dat konsekwentheid bepalend is. Binne die konteks van habitus waar die onderwyser as rigtinggewende medewerker suksesvolle werkverrigting bepaal, geld konsekwentheid met die formulering en toepassing van skoolbeleid en die skoolkurrikulum as belangrike motiveringstimulus. Wanneer hierdie formulering inkonsekwent is en toepassing aan gedurige verandering onderworpe is, soos in die geval van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum die afgelope twee dekades, word habitus sodanig geraak dat ’n bemeesteringsdoelwit vir onderwysers moeilik bereikbaar is. Die invloed hiervan op onderwysermotivering is negatief, wat deur die gebrek aan beroepsekerheid vererger word indien die aanstelling in ’n permanente pos agterweë bly.

4.6 Werksverhoudinge met rolspelers

Dit is in al die onderhoude sterk beklemtoon dat as ’n onderwyser deur ’n verhoudingsdoelwit gemotiveer word (Butler 2012), konstruktiewe, goeie verhoudinge met kollegas, leerlinge, ouers en die skoolhoof onlosmaaklik deel van geslaagde onderrig en leer en algemene heil is. Hierdie strewe na goeie verhoudinge met alle rolspelers sluit aan by die behoefte daaraan om tot ’n groep te behoort en met die groepsidentiteit te identifiseer (Maslow 1970). Grondliggend aan goeie betrekkinge binne die konteks van habitusvorming ter wille van groepsgebonde samewerking en voordeel (Bourdieu 1993; Putnam 1995), is respek, wat manifesteer as respek vir die self, vir mekaar, en vir die omgewing.

Goeie personeelbetrekkinge, met respek as rigtinggewende faktor, realiseer hierin: “[O]ns kan nie almal van almal hou nie, maar ons kan almal mekaar respekteer” (O2) in ’n benadering van “doen aan ander wat jy aan jouself gedoen wil hê” (O7). As belangrike komponent van respek, met gepaardgaande inagneming van mekaar, het deelnemers die respek vir tyd beklemtoon, wat verband hou met respek vir rolspelers se persoonlike tyd en die noodsaaklikheid van stiptelikheid met groepsaktiwiteite. Stiptelikheid is geëvalueer as ’n “eerste stap na waardegedrewe handeling [met] die kind as fokuspunt” (O1). Saam met stiptelikheid is ’n sterk gevoel van samehorige gebondenheid tussen personeel as kruks en dryfveer van uitnemendheid beklemtoon. Hierdie gebondenheid, wat oor ’n lang tydperk bewerkstellig word, manifesteer in ’n groepsbesef soos deur ’n hegte familie bewerkstellig, met die nodige emosionele sekerheid wat daarmee gepaardgaan (“A lot of teachers on staff have taught here for a long time, we are like a family because we are so close to one another; if anybody has a problem, the others are there to help”, O9). Saam met die emosionele sekerheid van samehorigheid funksioneer die inspirasie tot besielende optrede vanweë ’n verbintenis oor geslagte heen (“My father was a student, I was a student, my child is a student, it is a sense of belonging, so when I returned as a teacher I know I am in a situation which works for me, I want to give of my best” (O8).

Geleenthede vir interaksie tussen personeel is as belangrike komponent van groepsgebonde gemotiveerdheid geïdentifiseer. In hierdie verband het deelnemers op die waarde van betrokkenheid buite die klaskamer gewys, soos dat “onderwysers ... mekaar [leer] ken wanneer hulle saam sport afrig” (O5), of “saam terreindiens doen” (O7), of “saamwerk tydens skoolkonserte” (O4). Afgesien van hierdie binneskoolse interaksie buite die klaskamer

is die noodsaaklikheid van gereelde sosiale geleenthede genoem as konstruktiewe spanbougeleenthede vir personeel waartydens 'n verenigde-front-benadering vir gemotiveerde onderrig gekweek word. Verpligte “personeel-uitbreekgeleenthede, [soos] ons speel kegelbal en ons is in verskillende spanne” (O1), het tot gevolg dat “personeel mekaar op 'n ander vlak leer ken” (O3), wat samehorigheid verbeter. 'n Gevoel van samehorigheid kan ook simbolies uitgebeeld en versterk word, byvoorbeeld deur kleurkombinasies in kleredragreëlings. In hierdie verband het deelnemer O12 verduidelik dat hulle as personeel in die week só aantrek: “Monday we are all in black and white, Tuesday we are all in black and red, Wednesday we wear jeans with T-shirts, Thursday black and pink and Friday then it is our dress to kill day when everybody can wear whatever he likes.” Met hierdie kleurgefokuste kleredragreëling verstewig die onderwyserkorps hulle professionele groepsgebondenheid as 'n reëling van spanwerk ter wille van gemotiveerde dienslewering.

Teen die agtergrond van akute armoede, gesinsverbrotte en hoë vlakke van misdaad, wat toenemend 'n gegewe in die Suid-Afrikaanse konteks is, ervaar deelnemers dat leerlinge se gedrag agteruitgaan. Die gevolg is dat onderwysers se tyd so in beslag geneem word deur “‘stout’ kinders wat eintlik net aandag soek, omdat hulle nie aandag by die huis kry nie” (O5) dat optimale onderrigtyd 'n uitdaging word. Deelnemer O12 het verduidelik dat die reëling van 'n 15 minute lange eerste periode van strelende musiek elke dag konstruktief daartoe bydra om leerlinge te kalmeer en hul fokus gerig te kry vir die dag se skoolwerk (“You find that now that learner he came with stress from home and just with that little song and everything it has made his emotions at ease, now he can focus”, O12). Hiermee saam, en teen die agtergrond van baie enkelouergesinne met 'n afwesige vaderfiguur, is daar 'n groot behoefte daaraan dat die mansonderwyser “*in loco parentis* optree, nie net vir die hele klas nie, maar ook as pa vir daardie kind wat nie een het nie” (O1). Verder is die ekstra tyd ná skool ter wille van ondersteuning van leerlinge met ernstige leerprobleme 'n wesenlike aspek van die onderwyser se interaksie met leerlinge. (“We have children, their literacy levels, there are so many that are so bad because they were coming from totally impoverished situations, we assist them with extra reading after school” (O9). Hierdie ekstra aandag, geïnterpreteer as die energie van valensie, verwagting en krag (Vroom 1964) soos gerig deur “ek gee om vir die kind” (O5), vind neerslag in die erkentlikheid van 'n dankbare leerling wat spontaan aan deelnemer O2 verklaar: “I love you, Ma'am.” Vir die toegewyde leerkrag is selfverwesenliking dan daarin gesetel “om vir 'n swak enetjie 'n pad oop te maak” (O2).

Wat ouer-onderwyser-verhoudinge betref, het dit uit die onderhoude duidelik geblyk dat positiewe betrekkinge met ouers as motivering vir volgehoue werkverrigting dien. Die feit dat ouers tydens oueraande “dankie sê vir dit wat ek vir hulle kinders doen” (O7), figureer as sterk motivering vir volgehoue onderwyser wees. Ongeag die ongeletterdheid van baie ouers by deelnemer O8 se skool, maak die onderwyserkorps staat op die morele ondersteuning van ouers vir hulle kinders se gewenste gedrag (“The parents help us out, they are not literate, but we get their moral support for proper learner behaviour”). Nieteenstaande oorwegend goeie betrekkinge met ouers, het deelnemers ook op haakplekke gewys, soos dat sommige ouers die benadering het van “as my kind iets fout maak of iets verkeerd doen, is dit absoluut die juffrou se skuld” (O11). Dit is egter so dat onderwysers merendeels “gaan uitkry wat hulle insit” (O6) en daarom gedurig “bietjie selfondersoek moet doen” (O2), met die wete dat binne samelewingsverband “[is] die oë ... op jou gedraai” (O6) met die verwagting van empaties professionele verhoudinge met ouers en hulle kinders. Deel van hierdie empatiese professionalisme, teen die agtergrond van 'n transformerende samelewing is die vermoë om

kalmerend in te werk op die aggressie van ouers wat samelewingstoestande ervaar as “die regering is teen ons, alles is half teen ons en ons wil half êrens uitkom” (O1).

Deelnemers was dit eens dat die skoolhoof bepalend vir onderwysermotivering is deur ’n “oopdeurbeleid” (O4) te volg en te verseker dat hy of sy “aan jou kant [is] en hoor wat jy sê” (O10). Deelnemer O8 het beklemtoon dat hulle skoolhoof se toeganklikheid en onvoorwaardelike ondersteuning van werkbare voorstelle die personeel tot kreatiewe oorspronklikheid in belang van die kind aanspoor (Thomas en Velthouse 1990) (“She gives us that freedom to come up with our own ideas, explore different ways to benefit the children”). Met inagneming van empatie en die verwagting dat die skoolhoof daadwerklik sal optree as onderwysers probleme ondervind, is as funksionele strategie genoem dat die skoolhoof “in my klas [moet] kom sit van die oggend totdat die skool uitkom” (O3) om die klassituasie eerstehands te ervaar. Afgesien van konsekwente optrede vir ooreenstemmende situasies, en ter wille van konstruktiewe werkverrigting, is die noodsaaklikheid van skoolhoofde se goeie kennis van wetgewing rakende skole en van die gepaargaande departementele beleidsdokumente sterk beklemtoon. Wat onderwysermotivering betref, kan samevattend egter gesê word dat die deelnemers dit eens was dat, ongeag hoe bevorderlik omgewingsfaktore vir motivering kan wees, dit ’n intrinsiekgedrewe kwessie bly van “jou kop positief hou, positief dink, [want] negatiewiteit is ’n doodloopstraat” (O2).

’n Oorsig van werksverhoudinge met rolspelers as ’n faktor in onderwysermotivering maak dit duidelik dat sosiale kapitaal en die behoefte om met die groep te identifiseer dominant is. Die behoefte aan habitusbevestiging as groepsgebonde samewerking ter wille van groepsgebonde voordeel manifesteer in die beoefening van respek vir alles en almal ter wille van groepsgebonde welstand. As sosiale medewerkers binne die onderwyskonteks as outonome samelewingsruimte, is onderwysers se konstruktiewe werksverhoudinge met kollegas, leerlinge, ouers en die skoolhoof bepalend vir die integrasie van “ek” tot “ons” ten einde algemene heil en wedersydse voorspoed te bewerkstellig. Aspekte van algemene heil sluit in respek vir mekaar en vir tyd, begrip vir mekaar se posisionerings binne ’n ingewikkelde samelewingsopset, en konstruktiewe hulpverlening aan leerlinge met ’n akute gebrek aan vordering. Die reëling van algemene heil is sterk aangewese op die bydrae van die skoolhoof as dominante rolspeler in onderwysermotivering.

5. Gevolgtrekking

Die faktore onderliggend aan onderwysermotivering, soos deur die deelnemers geïdentifiseer, manifesteer as ’n verweefdheid van sosiale kapitaal en onderwyserdoelwitte teen die agtergrond van toepaslike motiveringsteorieë. As rigtinggewende medewerkers (rolspelers) binne die onderwysberoep as sosiale ruimte, met die intrinsieke behoefte aan selfverwesenliking deur kreatiewe taakvervulling, word onderwysers deur ’n verhoudings- en bemeesteringsdoelwit gerig ten einde habitus as gedeelde welstand te bewerkstellig (Bourdieu 1993; Butler 2012; Deemer 2004; Maslow 1970; Putnam 1995). Die ses faktore in onderwysermotivering wat deelnemers geïdentifiseer het, is: (i) onderwyser wees in murg en been, (ii) finansiële vergoeding as ’n relatiewe begrip, (iii) taakverrigting as intrinsiek gemotiveerde in- en uitsette, (iv) die fisiese klaskameromgewing as subtile ruimte vir sukses, (v) werksekerheid geïnterpreteer as konsekwente optrede, en (vi) konstruktiewe werksverhoudinge met rolspelers as toonaangewend vir algemene heil.

Die roepingsbewustheid van die onderwyser as faktor in motivering realiseer as 'n verweefdheid van die verhoudingsdoelwit van omgee vir die kind en die behoefte aan die fasilitering van die hulpbronne van emosionele, kognitiewe en geestelike sosiale kapitaal ten einde die regte, die goeie en die mooie wat deelnemers self as leerlinge beleef het, met hulle leerlinge te deel ter wille van groepsgebonde welstand. Finansiële vergoeding as basiese behoeftebevrediging wat onderwysermotivering ten grondslag lê, figureer relatief tot die behoefte aan selfverwesenliking soos ervaar binne die konteks van werk met kinders. Hierdie selfverwesenliking neutraliseer die negatiewe van ongelyke salarispakkette wat as higiënefaktor demotiverend op werkverrigting inwerk. Taakverrigting word deur die gelyktydige werking van 'n bemeesterings- en verhoudingsdoelwit geïnspireer en die behoefte aan raadpleging van deskundige onderwysers ten einde habitus as groepsgebonde welstand te bevorder. Raadpleging van deskundiges hou ook verband met 'n intrinsieke gemotiveerdheid om vakinhoud reg en kreatief oor te dra ter wille van suksesvolle leer. Administratiewe rompslomp, wat die optimale fasilitering van emosionele en kognitiewe sosialekapitaal hulpbronne kortwiek, figureer as demotiveerder van goeie taakverrigting.

Die fisiese klaskameromgewing as motiveringsfaktor, binne die konteks van 'n gebrek aan finansiële hulpbronne as sosiale kapitaal, noop onderwysers wat deur 'n bemeesterings- en verhoudingsdoelwit geïnspireer word, om self inisiatief vir die herstel van infrastruktuur en die aankoop van onderrighulpmiddele te neem. Hierdie eie inisiatief word ook gemotiveer deur die intrinsieke wil tot kreatiewe en suksesvolle taakvervulling binne 'n omgewing wat bevorderlik is vir onderrig en leer. Werksekerheid as konsekwente reëlins wat onderwysers motiveer, hou verband met die handhawing van habitus wat gekenmerk word deur besluitneming wat langdurig is ter wille van doelgerigte werkverrigting. Kurrikulumimplementering wat aan gedurige verandering onderworpe is, affekteer eenvormigheid in so 'n mate dat 'n bemeesteringsdoelwit vir onderwysers moeilik bereikbaar is. Goeie werksverhoudinge met rolspelers as 'n faktor in onderwysermotivering figureer as die verweefdheid van 'n verhoudingsdoelwit met die behoefte aan 'n gevoel van behoort, ten einde gedeelde sosiale kapitaal te geniet. Habitus as groepsgebonde samewerking ter wille van groepsgebonde voordeel manifesteer in konstruktiewe werksverhoudinge met kollegas, leerlinge, ouers en die skoolhoof ten einde wedersydse voorspoed en algemene heil te verseker. As belangrike komponente van algemene heil binne skoolkonteks geld respek vir mekaar en vir tyd, begrip vir mekaar se posisionering binne 'n ingewikkelde samelewingsopset, hulpverlening aan leerlinge wat nie vorder nie, en onderskraging deur die skoolleier.

Die bevindinge van hierdie navorsing dra by tot die diskoers oor onderwysermotivering deur die geïdentifiseerde faktore wat aan onderwysermotivering ten grondslag lê, as 'n verweefdheid van sosiale kapitaal met onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë te belig. Die empiriese ondersoek was gefokus op deelnemers wat as toegewyde onderwysers gemotiveerd skoolhou. Ek beveel aan dat die navorsing uitgebrei word na 'n meer verteenwoordigende deursnit van alle onderwysers ter wille van 'n meer holistiese begrip van onderwysermotivering soos wat hierdie motivering as 'n verweefdheid van die verskeie nuanses van sosiale kapitaal met onderwyserdoelwitte en toepaslike motiveringsteorieë manifesteer. Werksontduiking as onderwyserdoelwit het byvoorbeeld geblyk nie in hierdie studie relevant te wees nie. 'n Meer verteenwoordigende deursnit van alle onderwysers sou moontlik werksontduiking as onderwyserdoelwit aan die lig kon bring, asook die spesifieke redes daarvoor en moontlike oplossings vir die probleem.

Bibliografie

- Atkinson, E.S. 2000. An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1):45–57.
- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berkhout, S. 2007. Leadership in education transformation as reshaping the organisational discourse. *South African Journal of Education*, 27:407–19.
- Betoret, R.D. 2006. Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4):519–39.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix: What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Kaapstad: Tafelberg.
- Boekaerts, M. 2010. Motivation and self-regulation: Two close friends. In Urdan en Karabenick (reds.) 2010.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Londen: Routledge.
- . 1993. *The field of cultural production: Essays on art and literature*. New York: Columbia University Press.
- Brunello, G. en L. Rocco. 2008. Educational standards in private and public schools. *The Economic Journal*, 118:1866–87.
- Butler, R. 2007. Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2):241–52.
- . 2012. Striving to connect: Extending an achievement goal approach to teacher motivation to include relational goals for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 104(3):726–42.
- Carl, A. 2005. The “voice of the teacher” in curriculum development: A voice crying in the wilderness. *South African Journal of Education*, 25(4):223–8.
- Ciani, K.D., J.J. Summers en M.A. Easter. 2008. A “top-down” analysis of high school teacher motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 33:533–60.
- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2011. *Research methods in education*. 7de uitgawe. Londen: Routledge Falmer.
- Conley, A.M. 2012. Patterns of motivation beliefs: Combining achievement goal and expectancy-value perspectives. *Journal of Educational Psychology*, 104(1):32–47.

- Conrad, C.F. en R.C. Serlin (reds.). 2011. *The SAGE handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry*. 2de uitgawe. Los Angeles: SAGE Publications.
- Deci, E.L. en R.M. Ryan. 2000. The “what” and “why” of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11:227–68.
- Deemer, S.A. 2004. Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, 46(1):73–90.
- De Jesus, S.N. en W. Lens. 2005. An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1):119–34.
- Denzin, N.K. en Y.S. Lincoln (reds.). 2011. *The SAGE handbook of qualitative research*. 4de uitgawe. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Griffin, D.K. 2010. A survey of Bahamian and Jamaican teachers’ level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16:56–76.
- Henning, E., W. van Rensburg en B. Smit. 2004. *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Herzberg, F. 1974. *Work and the nature of man*. Londen: Crosby Lockwood Stables.
- HNKV (Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring). 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R–9 (skole). Pretoria: Departement van Onderwys.
- Johnson, B. en L. Christensen. 2004. *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. 2de uitgawe. Boston, MA: Pearson.
- KABV (Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring). 2011. Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring Graad 10–12. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.
- Kamper, G. 2008. A profile of effective leadership in some South African high-poverty schools. *South African Journal of Education*, 28(1):1–18.
- Kasser, T. en R.M. Ryan. 2001. Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In Schmuck en Sheldon (reds.) 2001.
- Klassen, R.M. en E.L. Usher. 2010. Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. In Urdan en Karabenick (reds.) 2010.
- Kocabas, I. 2009. The effects of sources of motivation on teachers’ motivation levels. *Education*, 129(4):724–33.
- Maslow, A.A.H. 1970. *Motivation and personality*. 2de uitgawe. New York: Harper & Row.

Mathe, H., X. Pavie en M. O’Keeffe. 2011. *Valuing people to create value: An innovative approach to leveraging motivation at work*. Singapoer: World Scientific Publishing Co. Pty. Ltd.

McGregor, D. 1966. The human side of enterprise. *Reflections*, 2(1):3–20.

Midgley, C., A. Kaplan en M. Middleton. 2001. Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93:77–86.

Molden, D.C. en C.S. Dweck. 2000. Meaning and motivation. In Sansone en Harackiewicz (reds.) 2000.

Muijs, D. en D. Reynold. 2005. *Effective teaching: Evidence and practice*. 2de uitgawe. Londen: SAGE Publications.

NKV (Nasionale Kurrikulumverklaring). 2008. Nasionale Kurrikulumverklaring Graad 10–12. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Olivier, M. en D. Venter. 2003. The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23(3):186–92.

Pugach, M.C. 2008. *Because teaching matters: An introduction to the profession*. 2de uitgawe. New York: Wiley & Sons.

Putnam, R.D. 1995. Bowling alone: America’s declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1):65–78.

Reeve, J. 2009. *Understanding Motivation and Emotion*. 5de uitgawe. New York: Wiley & Sons.

Retelsdorf, J. en C. Günther. 2011. Achievement goals for teaching and teachers’ reference norms: Relations with instructional practices. *Teaching and Teacher Education*, 27(7):1111–19.

RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996. South African Schools Act 84 of 1996. Pretoria: Staatsdrukker.

Sansone, C. en J.M. Harackiewicz (reds.). 2000. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.

Schacter, D.L., D.T. Gilbert en D.M. Wegner. 2011. *Psychology*. 2de uitgawe. New York: Worth Publishers.

Schmuck, P. en K.M. Sheldon. 2001. *Life goals and well-being: Toward a positive psychology of human striving*. Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Schwarzer, R. en S. Hallum. 2008. Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology: An international review*, 57:152–71.

Sergiovanni, T.J. 1992. *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shalem, Y. en U. Hoadley. 2009. The dual economy of schooling and teacher morale in South Africa. *International Studies in Sociology of Education*, 19(2):119–34.

Spies, J. en A. Fataar. 2014. Die verheve simboliese kapitaal van skoolhoofde op 'n plattelandse dorp. *LitNet Akademies*, 11(3):1–37.

Steyn, G.M. en E.J. van Niekerk. 2008. *Human resource management in education*. 2de uitgawe. Pretoria: Unisa Press.

Swanepoel, C. 2009. A comparison between the views of teachers in South Africa and six other countries on involvement in school change. *South African Journal of Education*, 29(4):461–74.

Thomas, K.W. en B.A. Velthouse. 1990. Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4):666–81.

Toma, J.D. 2011. Approaching rigour in applied qualitative research. In Conrad en Serlin (reds.) 2011.

Tucker, S. 2010. An investigation of the stresses, pressures and challenges faced by primary school head teachers in a context of organisational change in schools. *Journal of Social Work Practice*, 24(1):63–74.

Urdan T.C. en S.A. Karabenick (reds.). 2010. *The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*. Volume 16A. Londen: Emerald Group Publishing Limited.

—. *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement*. Volume 16B. Londen: Emerald Group Publishing Limited.

Van der Linden, D., G.P.J. Keijsers, P. Eling en R. van Schaijk. 2005. Work stress and attentional difficulties: An initial study on burnout and cognitive failures. *Work & Stress*, 19(1):23–36.

Vescio, V., D. Ross en A. Adams. 2008. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24:80–91.

Vroom, V.H. 1964. *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.

Wolters, C.A. en S.G. Daugherty. 2007. Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1):181–93.

Woolcock, M. 1998. Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27:151–208.

Woolfolk, A. 2007. *Educational Psychology*. Boston: Pearson.

Yong, Z. en Y. Yue. 2007. Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5):78–85.