

Onderwyserpersepsies rakende leerdermotivering na afloop van 'n Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram

Oelofse V



orcid.org 0000-0002-6312-7800

Verhandeling aanvaar ter nakoming vir die graad *Magister
Educationis* in *Liggaamlike Opvoeding* aan die Noordwes-
Universiteit

Studieleier:	Dr N van der Merwe
Mede-studieleier:	Prof D du Toit
Hulp-studieleier:	Mr FJVZ Willemse

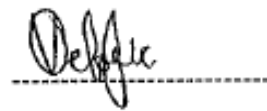
Gradeplegtigheid: Mei 2020

Student number: 22292063

VERKLARING

Ek, Vasti Oelofse, verklaar dat hierdie studie: Onderwyserpersepsies rakende leerdermotivering na afloop van 'n Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram, my eie werk is, behalwe die aangehaalde bronne.

Hierdie studie is vir die graad *Magister Educationis* in Liggaamlike Opvoeding, ingedien by die Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit, en is nie vantevore deur my of enige ander persoon vir 'n graad by 'n alternatiewe instelling ingedien nie.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'V. Oelofse', is written over a horizontal dashed line.

V. Oelofse

STUDENTENOMMER: 22292063

DATUM: 25 November 2019

Voorwoord

Ek wil met die suksesvolle voltooiing van hierdie studie erkenning en dank gee aan die volgende persone sonder wie se raad, hulp en ondersteuning hierdie studie nie moontlik sou wees nie:

- My Hemelse Vader deur wie ek tot alles in staat is.
- Doktor Niekie van der Merwe van die Vakgroep Bewegingskunde, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, wat as my studieleier opgetree het waarsonder ek nie die studie sou kon voltooi nie.
- Professor Dorita du Toit van die Vakgroep Bewegingskunde, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, wat as my mede-studieleier opgetree het.
- Mnr Francois Willemse van die Vakgroep Bewegingskunde, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus, was as my hulp-studieleier opgetree het.
- Mevrou Hester van der Walt, Vertaler en Taalversorger vanaf HesCom Communication Services, Pretoria.
- My ouers, Lawren en Mariëtha Oelofse, vir hul volgehoue liefde, ondersteuning en motivering.

Opsomming

Indien professionele ontwikkeling fokus op die pedagogie en onderrigstrategieë wat ontwerp is om leerderprestasie en akademiese groei te verbeter, hoe word vakinhoudsgebiede wat nie onderhewig is aan evalueringstoetse nie, byvoorbeeld Liggaamlike Opvoeding, beïnvloed? In Suid-Afrika is daar dikwels 'n tekort aan onderwysers met die nodige kundigheid en ervaring om 'n kwaliteitsprogram in Liggaamlike Opvoedingsprogram te kan aanbied. Hierdie gebrek aan kundigheid en ervaring veroorsaak dat onderwysers angstig raak in hierdie vakgebied en aan hulself begin twyfel, wat een van die redes is waarom daar dikwels lae kwaliteit Liggaamlike Opvoeding in skole aangebied word, wat weer aanleiding gee tot lae vlakke van leerdermotivering in die Liggaamlike Opvoedingklas. Dit is noodsaaklik dat alle onderwysers, voordiens- sowel as indiens-, kwaliteitsprogramopleiding ontvang om hulle beter voor te berei en die kundigheid en ervaring op te doen om kwaliteitsonderrig te kan aanbied, om sodoende die nuwe generasie leerders met unieke behoeftes en belangstellings te kan hanteer.

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is in hierdie studie gebruik. Die navorsing het gefokus op die persepsies van onderwysers in Liggaamlike Opvoeding ten opsigte van leerders se motivering na afloop van die indiensopleidingsprogram. Hierdie studie is ook teoreties begroot vanuit die Selfdeterminasieteorie (SDT) van Deci en Ryan (2000; 2012). Die SDT is gebaseer op die beginsel dat motivering vanuit die self voortspruit en nie vanaf begeertes vir eksterne belonings soos vergoeding en prestasie nie. Die SDT toon aan dat mense drie hoofsielkundige behoeftes openbaar, naamlik behoeftes aan bevoegdheid, verwantskap en outonomie, en dat die bevrediging van hierdie behoeftes lei tot verhoogde intrinsieke motivering om met 'n taak vol te hou.

Daar het vier temas na vore gekom in die data-analise van die eerste (op die laaste dag van die opleidingsprogram) en die tweede (ses weke na afloop van die opleidingsprogram) stel onderhoude wat met die deelnemers gevoer is. Hierdie temas het faktore behels wat 'n rol gespeel het ten opsigte van leerdermotivering voor en ná die indiensopleidingsprogram, volgens die opinies van die deelnemers. Die vier temas was: onderwyseropleiding; leerdergenot; struikelblokke en fisieke en motoriese fiksheidstoetse.

Die bevindings dui daarop dat die motiveringsvlakke van die deelnemers se leerders aanvanklik, voordat die deelnemers terug na hulle skole toe is, laag was as gevolg van onderwysers wat nie opgelei was vir Liggaamlike Opvoeding nie en vervelige en onaangename lesse aangebied het. Leerders, veral ouer leerders en ouer meisies, was volgens die deelnemers ook nie gemotiveerd om deel te neem nie, as gevolg van 'n tekort aan apparate en fasiliteite, en die lae status van Liggaamlike Opvoeding. Die deelnemers was

positief dat die nuwe kennis, idees en onderrigstrategieë wat hulle in die opleidingsprogram ontvang het, hulle leerders se motiveringsvlakke sou bevorder.

Na afloop van die ses weke ná die opleidingsprogram het die deelnemers aangedui dat die opleiding wat hulle ontvang het in die improvisasie van apparate, nuwe idees, beter beplanning en onderrigstrategieë volgens die SDT, hulle beter in staat gestel het om die uitdagings te oorkom in die onderrig van Liggaamlike Opvoeding en dat hulle leerders se motiveringsvlakke verhoog het. Die fisieke en motoriese fiksheidstoetse wat met die leerders uitgevoer is, het ook 'n positiewe effek op leerdermotivering gehad, aangesien die meeste van die leerders dit geniet het, mekaar uitgedaag het en geoefen het om beter as hul medeleerders te presteer. Dit het ook geblyk dat die deelnemers se psigologiese behoeftes aangespreek was en dat hulle meer positief was na afloop van die ses weke ná die indiensopleidingsprogram. Uit die deelnemers se response in die tweede stel onderhoude het dit geblyk dat hulle meer gemotiveerd en positief was om Liggaamlike Opvoeding aan te bied en dat hulle nie meer so bang vir mislukking was nie. Met betrekking tot leerdermotivering was daar steeds 'n paar uitdagings vir die deelnemers, soos dit uit hulle response in die tweede stel onderhoude geblyk het. Groot klasse, min of geen fasiliteite of apparate, en onopgeleide Liggaamlike Opvoeding-onderwysers was van die uitdagings wat dit nog steeds moeilik gemaak het om leerders te motiveer. Oor die algemeen was die deelnemers se terugvoer na afloop van die indiensopleidingsprogram, asook na afloop van die ses-weke tydperk daarna, agter sterk positief, en hulle het dit aanbeveel vir ander Liggaamlike Opvoeding-onderwysers.

Uit die bevindinge kan daar dus afgelei word dat die indiensopleidingsprogram 'n positiewe effek met betrekking tot leerdermotivering gehad het en insiggewend was vir al die deelnemers, deur hulle toe te rus met nuwe inligting, kennis, idees en aktiwiteite vir hul eie onderrig. Daar was ook volgens die deelnemers 'n sterk positiewe reaksie ten opsigte van die leerders se motiveringsvlakke, op die improvisering van hulpbronne wat deur van die deelnemers dadelik in hulle skole geïmplementeer is ná die indiensopleidingsprogram.

Sleutelwoorde: Liggaamlike Opvoeding, leerdermotivering, indiensopleidingsprogram, onderwyserpersepsies, Selfdeterminasieteorie.

Abstract

If professional development focuses on the pedagogy and teaching strategies designed to improve learner performance and academic growth, how are subject content areas which are not subject to evaluation tests, such as Physical Education, affected? In South Africa, there is often a shortage of teachers with the necessary expertise and experience to be able to offer a quality Physical Education programme. This lack of expertise and experience causes teachers to become anxious in this field and begin to doubt themselves, which is one of the reasons why low quality Physical Education is often offered in schools, which in turn gives rise to low levels of learner motivation in the Physical Education class. It is imperative that all teachers, pre-service as well as in-service, receive quality programme training to prepare them better and to gain the expertise and experience to provide quality education, in order to cope with the new generation of learners with unique needs and interests.

A qualitative research design was used in this study. The research focused on the perceptions of Physical Education teachers regarding learners' motivation after completing the in-service training programme. This study was also theoretically grounded in the Self-determination Theory (SDT) of Deci and Ryan (2000; 2012). The SDT is based on the principle that motivation stems from the self and not from desires for external rewards such as compensation and performance. The SDT shows that people reveal three main psychological needs, namely needs for competence, relatedness and autonomy, and that the satisfaction of these needs lead to improved intrinsic motivation to continue with a task.

Four themes emerged in the data analysis of the first (on the last day of the training programme) and second set (six week safter the training programme) of interviews conducted with the participants. These themes included factors that played a role in learner motivation before and after the in-service training program, according to participants' opinions. The four themes were: teacher training; learner enjoyment, barriers in Physical Education and physical and motor fitness tests.

The findings indicate that, initially, in the opinions of the participants before they returned to their schools, the motivation levels of the participants' learners were low due to teachers that were untrained for Physical Education and who presented boring and unpleasant lessons. Learners, especially older learners and females, were also not motivated to participate due to a shortage of apparatus and facilities, and the low status of Physical Education. The participants were positive that the new knowledge, ideas and teaching strategies that they received in the training programme, would enhance their learners' motivation levels.

With the completion of the six weeks after the training programme, the participants indicated that the training that they had received in the improvisation of apparatus, new ideas, better planning and teaching strategies according to the SDT, enabled them to manage the challenges in the teaching of Physical Education better, and that their learners' motivation levels improved. The physical and motor fitness tests that were conducted with the learners, also had a positive effect on learner motivation, as most of the learners enjoyed doing the tests, challenging each other and training to perform better than their co-learners. It also seemed that the participants' psychological needs were addressed and that they were more positive after the six weeks. From the participants' responses it also seemed that they were more motivated and positive to teach Physical Education and that they were not as fearful of failing as in the past. Regarding learner motivation, a few challenges still remained for the participants, as was apparent from their responses in the second set of interviews. Large classes, few or no facilities or apparatus, and untrained Physical Education teachers were some of the challenges that still made it difficult to motivate learners. However, in general the participants' feedback after the training programme as well as six weeks after, were strongly positive, and they recommended it with regard to other Physical Education teachers.

From the findings, it can thus be deduced that the in-service training programme had a positive effect on learner motivation and was informative to all participants, by equipping them with new information, knowledge, ideas and activities for their own teaching. According to the participants, there was also a strong positive response regarding the learners' motivation levels, to the improvisation of resources that were immediately implemented by the participants in their schools after the in-service training programme.

Key words: Physical Education, learner motivation, in-service training program, teacher perceptions, Self-Determination Theory.

Inhoudsopgawe

Plegtige verklaring en toestemming om in te dien.....	i
Verklaring van eie werk.....	ii
Voorwoord.....	iii
Opsomming.....	iv
Abstract.....	vi
Inhoudsopgawe.....	viii
Lys van tabelle.....	xiv
Lys van figure.....	xv
Hoofstuk 1: Inleiding, probleemstelling en doelstellings.....	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Terminologie en konseptuele raamwerk.....	2
1.2.1 Liggaamlike Opvoeding.....	2
1.2.2 Indiensopleiding van onderwysers.....	4
1.2.3 Motivering.....	4
1.2.4 Selfdeterminasieteorie.....	6
1.2.5 Sport.....	6
1.3 Probleemstelling.....	7
1.3.1 Die stand van Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks.....	7
1.3.2 Die huidige situasie in Suid-Afrika ten opsigte van Liggaamlike Opvoeding...	9
1.3.3 Onderwysers se persepsies oor Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks.....	11
1.3.4 Onderwysers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrika.....	12
1.3.5 Redes hoekom leerders aan Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteite deelneem.....	14
1.3.6 Selfdeterminasieteorie.....	15
1.3.7 Professionele opleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers.....	17
1.4 Metodologie.....	19
1.4.1 Navorsingsvrae.....	19
1.4.2 Doelstellings.....	19
1.4.3 Agtergrond van die studie.....	19

1.4.4	Navorsingsontwerp en teoretiese raamwerk.....	20
1.4.5	Deelnemers.....	21
1.4.6	Data-insameling.....	22
1.4.6.1	Individuele onderhoude.....	22
1.4.6.2	Vraelyste.....	23
1.4.6.3	Die Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram.....	23
1.4.6.3.1	Onderrigstrategieë om bevoegdheidsondersteuning te bevorder.....	23
1.4.6.3.2	Onderrigstrategieë om verwantskap-ondersteuning te bevorder.....	24
1.4.6.3.3	Onderrigstrategieë om outonomie-ondersteuning te bevorder.....	24
1.5	Etiese kwessies.....	24
1.6	Interpretasie van data en data-analise.....	25
1.7	Geldigheid en betroubaarheid.....	25
1.8	Bydrae van die studie.....	26
1.9	Hoofstukindeling.....	26
1.9.1	Hoofstuk 1: Inleiding en probleemstelling.....	26
1.9.2	Hoofstuk 2: Die stand van Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks.....	26
1.9.3	Hoofstuk 3: Onderwysers en leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding.....	26
1.9.4	Hoofstuk 4: Indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers....	26
1.9.5	Hoofstuk 5: Metodologie.....	27
1.9.6	Hoofstuk 6: Bevindinge.....	27
1.9.7	Hoofstuk 7: Gevolgtrekkings en aanbevelings.....	27
1.9.8	Bronnelys.....	27
Hoofstuk 2:	Die stand van Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks en in Suid-Afrika.....	28
2.1	Inleiding.....	28
2.2	Die stand en status van Liggaamlike Opvoeding in enkele ontwikkelde en ontwikkelende lande.....	30
2.2.1	Australië.....	30
2.2.2	Noorweë, Palestina en Chili.....	31
2.2.3	Verenigde State van Amerika (VSA) en Kanada.....	32

2.2.4	Finland.....	34
2.3	Die stand en status van Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrika.....	34
Hoofstuk 3: Onderwysers en leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding...		38
3.1	Inleiding.....	38
3.2	Intrinsieke en ekstrasieke beloning.....	38
3.3	Faktore wat 'n rol speel in leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding.....	40
3.3.1	Sosiale interaksie.....	40
3.3.2	Pret.....	41
3.3.3	Kompetisie.....	42
3.3.4	Motoriese en fisieke bevoegdheid.....	43
3.3.5	Persoonlike relevante leer.....	44
3.4	Persepsies van Liggaamlike Opvoeding-onderwysers met betrekking tot hulle vak.....	44
3.5	Opsomming.....	46
Hoofstuk 4: Indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoeding-onderwysers.....		47
4.1	Inleiding.....	47
4.2	Navorsing oor indiensopleiding van Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in die konteks van ander lande.....	47
4.3	Navorsing oor indiensopleiding van Liggaamlike Opvoeding-onderwysers in Suid-Afrika.....	50
4.4	Die Selfdeterminasie-teorie in indiensopleidingsprogramme vir Liggaamlike Opvoeding-onderwysers.....	52
4.5	Onderrigstrategieë in indiens-opleidingprogramme.....	54
4.6	Opsomming.....	56
Hoofstuk 5 Metodologie.....		58
5.1	Inleiding.....	58
5.2	Agtergrond van die studie.....	58
5.3	Navorsingsontwerp.....	58
5.4	Teoretiese begroning en paradigma.....	59
5.5	Deelnemers.....	60
5.6	Data-insameling.....	61

5.6.1	Individuele onderhoude.....	61
5.6.2	Vraelyste.....	62
5.7	Die Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram.....	62
5.7.1	Onderrigstrategieë om bevoegdheidsondersteuning te bevorder.....	63
5.7.2	Onderrigstrategieë om verwantskap-ondersteuning te bevorder.....	63
5.7.3	Onderrigstrategieë om outonomie-ondersteuning te bevorder.....	63
5.8	Etiese kwessies.....	64
5.9	Ingeligte toestemming.....	64
5.10	Toestemming vir navorsing.....	65
5.11	Interpretasie van data en data-analise.....	65
5.12	Geldigheid en betroubaarheid.....	65
Hoofstuk 6:	Bevindings.....	66
6.1	Inleiding.....	66
6.2	Temas wat in die data-analise geïdentifiseer is.....	66
6.2.1	Onderwysersopleiding.....	68
6.2.1.1	Agtergrondkennis.....	68
6.2.1.2	Idees vir bewegingsaktiwiteite.....	69
6.2.1.3	Hulpbronne.....	70
6.2.1.4	Onderwysermotivering.....	71
6.2.1.5	Die tema van onderwysersopleiding in die konteks van die SDT.....	71
6.2.2	Leerdergenot.....	72
6.2.2.1	Die waarde van Liggaamlike Opvoeding.....	72
6.2.2.2	Vervelige en onaangename lesse.....	74
6.2.2.3	Ouderdom en geslag.....	75
6.2.2.4	Die tema van leerdergenot in die konteks van die SDT.....	75
6.2.3	Struikelblokke.....	76
6.2.3.1	Apparate en fasiliteite.....	76
6.2.3.2	Groot klasse.....	76
6.2.3.3	Diversiteit.....	77
6.2.3.4	Die tema van struikelblokke in die konteks van die SDT.....	77
6.2.4	Die fisieke en motoriese fiksheidstoetse.....	78

6.2.4.1	Uitdaging.....	78
6.2.4.2	Selfkennis.....	79
6.2.4.3	Die tema van die fisieke en motoriese fiksheidstoetse in die konteks van die SDT.....	79
6.3	Opsomming.....	79
Hoofstuk 7:	Gevolgtrekkings en aanbevelings.....	81
7.1	Inleiding.....	81
7.2	Samevatting.....	81
7.3	Gevolgtrekkings.....	84
7.4	Aanbevelings.....	85
7.4.1	Aanbevelings ten opsigte van die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding...	85
7.4.2	Aanbevelings ten opsigte van die opleiding van Liggaamlike Opvoeding-onderwysers.....	86
7.4.3	Aanbevelings vir verdere navorsing.....	87
7.5	Ten slotte.....	88
Bronnelys		89
Addendum A:	Deelnemer inligtingsbrief en ingeligte toestemmingsvorm.....	101
Addendum B:	Geselekteerde deelnemer inligtingsbrief en ingeligte.....	106
	toestemmingsvorm	
Addendum C:	Individuele onderhoudskedule (onderwysers – laaste dag van die opleidingsprogram).....	111
Addendum D:	Individuele onderhoudskedule (onderwysers – na afloop van die implementerings-tydsperiode).....	112
Addendum E:	Basislyn vraelys.....	114
Addendum F:	Vraelys op die laaste dag van die opleidingsprogram.....	120
Addendum G:	Die Liggaamlike Opvoeding indiens-opleidingsprogram.....	127
Addendum H:	Deelnemer inligtingsbrief en ingeligte toestemmingsvorm vir skoolhoofde.....	139
Addendum I:	Deelnemer inligtingsbrief en ingeligte toestemmingsvorm vir beheerliggame.....	144
Addendum J:	Aansoek om toestemming vir die uitvoering van die navorsing.....	148
Addendum K:	Kodering van onderhoude.....	149

Addendum L:	Etiese klaring.....	155
Addendum M:	Verklaring van taalversorger.....	156

Lys van tabelle

Tabel 5.1:	Agtergrond-inligting van die deelnemers in die studie.....	61
Tabel 6.1:	Temas soos geïdentifiseer na aanleiding van die eerste en tweede stel onderhoude.....	67

Lys van figure

Figuur 1:	Die grondslag van volhoubare outonome (intrinsieke) motivering.....	16
Figuur 6.1:	Temas en subkategorieë met betrekking tot leerdermotivering.....	67

Hoofstuk 1:

Inleiding, probleemstelling en doelstellings

1.1 Inleiding

Indien professionele ontwikkeling fokus op die pedagogie en onderrigstrategieë wat ontwerp is om leerderprestasie en akademiese groei te verbeter, hoe beïnvloed dit vakinhoudsgebiede wat nie onderhewig is aan evalueringstoetse nie, byvoorbeeld Liggaamlike Opvoeding? Meer spesifiek, watter soort professionele ontwikkeling is beskikbaar vir die opleiding en ontwikkeling van onderwysers in Liggaamlike Opvoeding (Sears *et al.*, 2014:25)?

Navorsing oor die waarde van onderwysersopleiding dateer al van 1938, toe Dawson (1938:735) die voortdurende verwerwing van nuwe kennis op die gebied van Liggaamlike Opvoeding beklemtoon het. Hy beklemtoon ook dat navorsing oor onderwys asook onderwys- en opleidingspraktyk nou verwant is. Dawson (1938:735) het dus reeds agt dekades gelede aanbeveel dat die voorsiening van die beste moontlike indiensopleiding van onderwysers 'n nasionale prioriteit behoort te wees.

Daar is dikwels 'n tekort aan onderwysers met die nodige kundigheid en ervaring om 'n kwaliteitsprogram in Liggaamlike Opvoeding te kan aanbied (Diaz-Cueto *et al.*, 2010:395). Die gebrek aan kundigheid en ervaring veroorsaak dat onderwysers angstig raak oor hierdie vakgebied en aan hulself begin twyfel (Diaz-Cueto *et al.*, 2010:395). Volgens dié outeurs is dit waarskynlik een van die redes waarom Liggaamlike Opvoeding in 'n groot aantal skole swak of selfs glad nie aangebied word nie. Volgens Diaz-Cueto *et al.* (2010:395) is dit noodsaaklik dat alle onderwysers goeie voordiens- en indiensprogramopleiding ontvang om hulle beter toe te rus met die kundigheid en ervaring om kwaliteitsonderrig aan die nuwe generasie leerders met hulle unieke behoeftes en belangstellings te bied. Hierdie behoeftes en belangstellings speel veral 'n rol in een van die algemene probleme vir onderwysers wat Liggaamlike Opvoeding as vak aanbied, naamlik dat leerders nie gemotiveerd is om deel te neem aan Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit nie (Agbuga *et al.*, 2016:143; Cardon *et al.*, 2009:149).

Navorsing oor die persepsies van Liggaamlike Opvoedingonderwysers oor die aspekte van die vak wat hulle leerders enersyds motiveer en andersyds negatief beïnvloed, is uiters belangrik. Die resultate van sulke navorsing kan heel moontlik oplossings en aanbevelings oplewer vir onderwysers wat tans klasgee in Liggaamlike Opvoeding, sowel as die ontwikkelaars en aanbieders van voordiens- en indiensprogramme vir sulke onderwysers.

Hierdie studie het dus gefokus op die persepsies van onderwysers oor die motivering van leerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas.

1.2 Terminologie en konseptuele raamwerk

Dié afdeling bied verklarings vir die terme wat in hierdie studie gebruik word.

1.2.1 Liggaamlike Opvoeding

'n Vroeë definisie van Liggaamlike Opvoeding lui as volg:

“That phase of the total process of education that is concerned with the development and utilization of the individual's voluntary, purposeful, movement capabilities, and with directly related mental, emotional and social responses. Stable behaviour modifications in the individual result from these movement-centred responses and thus the individual learns through physical education” (Nixon & Jewett, 1980:27).

Nixon en Jewett (1980:27) voer dus in hierdie definisie aan dat 'n skoolprogram vir Liggaamlike Opvoeding 'n gespesialiseerde leeromgewing moet skep vir die stimulering van fisieke, sosiale, emosionele en intellektuele ontwikkeling. “Physical education is an integral phase of the total institutional academic curriculum” (Nixon & Jewett, 1980:27).

'n Meer onlangse definisie van Liggaamlike Opvoeding lui soos volg (Greenwood Dictionary of Education, 2011:352): “Traditional physical education instruction is focused on the development of skill and technique, sometimes called the skill-drill approach. Students learn skills before strategies and tactics and apply that knowledge in game play at the end of a unit of instruction”.

Liggaamlike Opvoeding is een van die uitkomstes van die vak Lewensoriëntering in Suid-Afrika. Lewensoriëntering word vir leerders aangebied tot Graad 12. Van Graad R tot 6 staan dit bekend as Lewensvaardighede (DBO, 2011:6), en in Graad 7 tot 12 heet dit Lewensoriëntering. Dit word soos volg in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) gedefinieer:

Lewensoriëntering is sentraal tot die holistiese ontwikkeling van leerders. Dit is gemoeid met leerders se vaardighede, kennis en waardes oor die sosiale, persoonlike, intellektuele, emosionele en liggaamlike groei, asook met die verband tussen hierdie fasette. Lewensoriëntering gee leiding aan leerders en berei hulle voor op die lewende en al sy moontlikhede. Lewensoriëntering rus leerders spesifiek toe vir 'n suksesvolle en sinvolle lewe in 'n snelveranderende samelewing (DBO, 2011:8).

’n Verdere doel van Lewensoriëntering is ook om leerders te bekwaam met sekere karaktereenskappe en algemene vaardighede vir die toekoms, byvoorbeeld selfvertroue, kommunikasie, kreatiwiteit, kritiese denke, etiese waardering en goeie waardes en houdings.

Die doel van Liggaamlike Opvoeding as ’n uitkoms van Lewensoriëntering volgens die KABV (DBO, 2011:8) is om leerders se fisieke gesondheid en begrip van beweging te ontwikkel. Dit motiveer leerders om aan verskillende fisieke aktiwiteite en sportsoorte deel te neem wat hulle motiveer om ’n fisiek gesonde lewenswyse te handhaaf (DBO, 2011:29).

Uit bogenoemde definisies kan Liggaamlike Opvoeding dus beskryf word as die aanbieding van ’n wye verskeidenheid fisieke aktiwiteite aan leerders en die bewusmaking van die belangrikheid van ’n fisiek aktiewe lewenstyl van ’n jong ouderdom af met die doel om goeie motoriese en kognitiewe vaardighede te ontwikkel. Liggaamlike Opvoeding behels volgens die DBO (2011:30) ’n teoretiese en ’n praktiese komponent, hoewel daar sterk gefokus word op die praktiese komponent.

Teoretiese komponent:

Die teoretiese komponent word in die klas aangebied, of saam met aktiwiteite tydens ’n praktiese les, en verduidelik vir leerders hoekom oefening en beweging belangrik is (DBO, 2011:30). Hierdie teoretiese kennis beskryf die voordele van fisieke aktiwiteit, byvoorbeeld soepelheid, motoriese vaardighede, sosiale vaardighede, kognitiewe ontwikkeling, spierontwikkeling, uithouvermoë, kragbou, fiksheid en die vermindering van lewenstylsiektes deur middel van oefening (DBO, 2011:30). Hierdie teoretiese kennis sluit ook aan by die inhoud van die Lewensoriëntering-onderwerpe, naamlik ontwikkeling van die self in die gemeenskap, sosiale en omgewingsverantwoordelikheid en dit wat belangrik is vir ’n gesonde liggaam, byvoorbeeld watter tipes kosse ’n gesonde liggaam nodig het.

Praktiese komponent:

Die praktiese komponent behels gereelde fisieke aktiwiteite waaraan leerders deelneem. Dit behoort verdere deelname aan fisieke aktiwiteit en sport aan te moedig, wat genotvol kan wees en selfvertroue bou. Leerders word prakties en individueel geassesseer op die vaardigheidsvlak waarop hulle kan presteer. Elke individu moet die geleentheid gegun word om tot sy/haar optimale potensiaal in die praktiese komponent te ontwikkel. Die uitvoering van bewegings behoort nie mededinging tussen die leerders aan te moedig nie; leerders moet eerder teen hulself kompeteer (DBO, 2011:29).

Liggaamlike Opvoeding val dus saam met die ander doelstellings vir Lewensoriëntering volgens die KABV, naamlik om leerders leiding te gee sodat hulle fisiek, intellektueel,

persoonlik, emosioneel en sosiaal hulle hoogste peil kan bereik (DBO, 2011:29). Die algehele doel van Lewensoriëntering volgens die KABV is dus om leerders se vaardighede vir die samelewing te ontwikkel sodat hulle ekonomies verantwoordelik sal optree en sinvol op uitdagings en struikelblokke sal reageer. Dit leer leerders voorts om volgens hulle grondwetlike regte op te tree, hulself en hulle medemens te respekteer en eties korrek teenoor ander persone op te tree. 'n Verdere doelstelling is om leerders in te lig oor hulle gesondheid, omgewing, vakkeuses, studierigtings en loopbaangeleenthede en om verantwoordelike keuses te maak rakende bogenoemde aspekte. Lewensoriëntering, wat Liggaamlike Opvoeding en lewensvaardighede insluit, behoort leerders ook te bemagtig met die nodige kennis om deel te neem aan bewegings en liggaamlike aktiwiteite wat hulle fisieke ontwikkeling bevorder (DBO, 2011:9).

In teenstelling met pouses by die skool waarin kinders die vryheid het om te speel, behoort Liggaamlike Opvoedingsperiodes volgens opvoedkundige doelwitte gestruktureer te word (McKenzie & Kahan, 2008:172). Dit sluit in die bevordering van 'n fisiek aktiewe lewenstyl en die ontwikkeling van fisieke fiksheid. Leerders moet kennis verwerf oor hoe die menslike liggaam beweeg en die geskiedenis, taktiek en wetenskaplike beginsels van speletjies, sport en dans. Die oorkoepelende doelwit is om leerders se sosiale, emosionele en fisieke vaardighede te ontwikkel (McKenzie & Kahan, 2008:172).

Liggaamlike Opvoeding behels dus veel meer as net die speel vir genot; dit is van kardinale belang vir die holistiese ontwikkeling van die leerder.

1.2.2 Indiensopleiding van onderwysers

Indiensopleiding van onderwysers behels die verdere opleiding van praktiserende onderwysers wat gewoonlik reeds hulle onderwyskwalifikasie verwerf het en reeds onderrig gee in die skool (Cheon *et al.*, 2012:366). Hierdie tipe opleiding word ook voortgesette professionele ontwikkeling (VPO) genoem (Sears *et al.*, 2014:26).

1.2.3 Motivering

'n Primêre doelwit van Liggaamlike Opvoeding is om leerders só te ontwikkel dat hulle lewenslank aan fisieke aktiwiteite sal deelneem. Motivering is krities om betrokkenheid by fisieke aktiwiteit te vestig (Perlman, 2015:204). Die English Oxford Living Dictionary (2018) definieer "motivering" as 'n rede om op 'n bepaalde manier op te tree of jouself te gedra, en die begeerte of bereidwilligheid om iets te doen (entoesiasme). Die Business Dictionary (2018) omskryf motivering weer as die interne en eksterne faktore wat begeertes en energie in mense stimuleer om deurlopend geïnteresseerd in en toegewyd te wees aan 'n loopbaan of 'n sekere

rol of om 'n poging aan te wend om 'n doel te bereik. Motivering kom uit die interaksie van beide bewuste en onbewuste faktore soos (1) die intensiteit van die begeerte of behoefte, (2) die aansporing of beloningwaarde van die doel, en (3) die verwagtinge van die individu. Hierdie faktore is die redes waarom 'n mens op 'n sekere manier optree. 'n Voorbeeld is 'n student wat ekstra tyd bestee vir 'n toets omdat hy of sy beter klaspunte wil hê (Business Dictionary, 2018). Liggaamlike Opvoeding as skoolvak ondergaan tans 'n langverdiende kurrikulêre hervorming. Dit bevorder die ontwikkeling van 'n gesonde lewenstyl by leerders deur opvoedkundige en dissiplinêre kennis oor te dra (Chen & Ennis, 2004:329). Om 'n gesonde lewenstyl by leerders te kweek, kan egter afhang van hulle motivering en belewenis wanneer hulle aan Liggaamlike Opvoeding deelneem (Chen & Ennis, 2004:329). Deur Liggaamlike Opvoeding 'n opvoedkundige ervaring vir leerders te maak, word dit deel van die lewenspad wat lei na 'n gesonde, aktiewe lewenstyl (Chen & Ennis, 2004:329). As die wyse waarop leerders deelneem 'n aanduiding van hulle motivering is, is dit duidelik dat leerders dikwels 'n gebrek aan motivering ten opsigte van Liggaamlike Opvoeding het (Chen & Ennis, 2004:330). Sonder die nodige motiveringstrategieë kan dit gevolglik vir onderwysers moeilik wees om studente sover te kry om 'n fisiek aktiewe leefstyl te ontwikkel (Chen & Ennis, 2004:330).

Vanuit 'n sielkundige oogpunt speel die aanvanklike motivering vir 'n individuele aktiwiteit die sleutelrol in die kontinuïteit van die gedrag (Yong & Dong, 2017:199). Binne die vakgebied van sielkunde word motivering dikwels toegepas om betrokkenheid van individue en deelnemers aan te moedig (Yong & Dong, 2017:199). Daarom word die motivering van leerders om aan Liggaamlike Opvoeding deel te neem, as bepalend vir hulle betrokkenheid en leerervarings beskou. Volgens Yong & Dong (2017:200) onderskei die literatuur twee tipes motivering, naamlik ekstrasieke en intrinsieke motivering.

Ekstrasieke motivering verwys na die motivering van 'n individu wat weens die gebrek aan persoonlike belangstelling nie aan 'n aktiwiteit deelneem nie, maar wat beïnvloed word deur ekstrasieke aansporings of optredes om straf te vermy (Yong & Dong, 2017:200). Volgens Compton (2005:34) oorreed ekstrasieke motivering ons om op te tree om eksterne belonings te verkry, soos status, lof, geld of ander lokmiddels wat van buite af kom. Prestasiebelonings, byvoorbeeld pryse en ererolborde, is lankal deel van skole se erkenningsmetodes en is tipies 'n vorm van ekstrasieke motivering om leer by leerders te motiveer of te versterk (Edward *et al.*, 2001:1).

Intrinsieke motivering word deur verskeie navorsers as noodsaaklik beskou vir leerdermotivering en deelname aan Liggaamlike Opvoeding (Compton, 2005:34; Chen & Ennis, 2004:331; Yong & Dong, 2017:203). Intrinsieke motivering verwys na 'n individuele

deelname aan 'n aktiwiteit gegrond op persoonlike gewilligheid en die ervaring van genot en bevrediging deur die aktiwiteit. Compton (200:34) voer aan dat intrinsieke motivering van toepassing is wanneer ons om ons eie ontwil aan enige aktiwiteit deelneem, ongeag enige eksterne beloning. Intrinsieke motivering word gevestig wanneer leerders nuwe kennis oor liggaamlike opvoeding verwerf of nuwe aktiwiteite leer en hulle deelname as prettig en bevredigend beleef (Yong & Dong, 2017:203). Volgens Chen en Ennis (2004:331) toon navorsing oor onderrigmotivering dat die bemeestering van 'n aktiwiteit belangriker is as prestasie. Die bemeestering van 'n aktiwiteit aan die einde van 'n Liggaamlike Opvoeding periode is meer geneig om 'n leerder intrinsiek te motiveer as prestasie. Navorsing oor Liggaamlike Opvoeding dui verder daarop dat doelgerigte oriëntasie en die bemeestering van 'n taak/atiwiteit intrinsieke motivering voorspel (Chen & Ennis, 2004:331).

Daar is verskillende teorieë oor die faktore wat met menslike motivering verband hou. In hierdie navorsing word daar gebruik gemaak van die Selfdeterminasieteorie.

1.2.4 Die Selfdeterminasieteorie

Die Selfdeterminasieteorie (SDT) (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2012) handel oor intrinsieke motivering. Volgens die SDT is die mate van intrinsieke motivering in 'n taak die gevolg van die bevrediging van die drie basiese psigologiese behoeftes, naamlik outonomie (om 'n stem te hê, om keuses te kan maak en om eienaarskap van sy of haar gedrag te neem), bevoegdheid (om aktiwiteite suksesvol uit te voer) en verwantskap (om te voel dat 'n persoon aan 'n groep behoort) (Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2012). Hierdie teorie word in meer besonderhede onder punt 1.3.6 bespreek om die belangrikheid wat motivering in die rol van deelname speel, beter te verstaan.

1.2.5 Sport

Alhoewel sport 'n onderafdeling van die vakinhoud van Liggaamlike Opvoeding is, word sport en Liggaamlike Opvoeding dikwels met mekaar verwar. Sport en Liggaamlike Opvoeding het verskillende uitkomste, doelwitte, onderrig- en leerstrategieë en opvoedkundige funksies (Chen & Ennis, 2004:330). Chen en Ennis (2004:330) beskryf sport as 'n georganiseerde fisieke aktiwiteit waarvan die doel is om leerders aan formele kompetisies tussen skole en sportareas te laat deelneem. Liggaamlike Opvoeding, aan die ander kant, is 'n vak wat ontwerp is om leerders fisiek op te voed deur inligting te verskaf en hulle van fisieke aktiwiteite te leer (Chen & Ennis, 2004:330). In sport is die doelwit om 'n sekere motoriese vaardigheid deur afrigting te bemeester met die oog op kompetisie, terwyl daar in Liggaamlike Opvoeding

daarna gestreef word om die leerder sekere motoriese konsepte, gedragsbestuurstrategieë en motoriese vaardighede te leer (Chen & Ennis, 2004:330).

1.3. Probleemstelling

As agtergrond vir hierdie studie volg 'n bondige bespreking van die situasie ten opsigte van Liggaamlike Opvoeding as vak in 'n internasionale konteks en in Suid-Afrika, leerders se redes vir deelname aan Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit, onderwysers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding as vak, en onderwysersopleiding in Liggaamlike Opvoeding.

1.3.1 Die stand van Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks

Liggaamlike Opvoeding fokus wêreldwyd op die holistiese ontwikkeling van die kind, wat beteken dat dit nie net oor die begrip en uitvoer van fisieke aktiwiteite gaan nie (Melnychuk *et al.*, 2011:152). Dit sluit ook 'n kind se kennis en begrip in van hoekom fisieke aktiwiteite belangrik is en die gevolglike voordele daarvan, sowel as die ontwikkeling van houdings en gewoontes om hierdie vaardighede gereeld te beoefen (Melnychuk *et al.*, 2011:152). Die Verenigde Nasies se Kultuur en Onderwys-Organisasie (UNESCO) het in November 2010 'n konsensus verklaring uitgereik waarin hulle die 1978 verklaring dat Liggaamlike Opvoeding die basiese reg van elke kind en jongmens is, bevestig (ICSSPE, 2010:1). Hierdie siening word ondersteun deur die neiging dat Liggaamlike Opvoeding internasionaal oor die laaste drie eeue van tradisionele militaristiese gimnastiek ontwikkel het in spesifieke spesialisvelde wat op fisieke fiksheid, sport en gesondheid fokus (Van der Merwe, 2011:261).

Weens kommer oor openbare gesondheid in die Verenigde State van Amerika (VSA), is nuwe Liggaamlike Opvoedingsprogramme oor die laaste dekade op nasionale vlak ontwikkel en bestaande programme aangepas en verbeter (Van der Merwe, 2011:29). 'n Voorbeeld van so 'n program is dié van die National Association of Sport and Physical Education (NASPE) in die VSA (NASPE & AHA, 2010:4). Hierdie program se doel is om onderwysers en sportafrigters met die nodige vaardighede toe te rus om veilige en gehalteprogramme vir sport en Liggaamlike Opvoeding te kan aanbied. NASPE stel voor dat kinders tussen vyf en 12 jaar elke dag 'n minimum van 60 minute fisiek aktief moet wees en lang periodes van onaktiwiteit moet vermy (NASPE & AHA, 2010:4). Volgens NASPE se riglyne moet laerskole verder elke week 150 minute en hoërskole 225 minute per week aan onderrig in Liggaamlike Opvoeding afstaan (NASPE & AHA, 2010:4). Volgens Diaz-Cueto *et al.* (2010:381) is dit dikwels vir onderwysers 'n groot uitdaging om 'n nuwe program te ontwikkel wat leerders se aandag vir die volle periode al behou en daarom vrees onderwysers dat hulle beheer oor die groep sal verloor. Verder beweer Diaz-Cueto *et al.* (2010:392) dat onderwysers dikwels bang is vir

leerders se reaksies op nuwe en gevorderde programme vir Liggaamlike Opvoeding. Braga en Liversedge (2017:27) meld in 'n studie van 13 Liggaamlike Opvoedingsonderwysers (11 vroue en twee mans) in Kalifornië dat die onderwysers gekla het dat die beplanning vir nuwe programme baie werk is, dat hulle dit as irriterend en 'n gejaag ondervind, en dat die beplanning te veel tyd neem. Eerder as om vaardighede in isolasie te onderrig, moet leerders onderrig word in speletjies wat kenmerkend die tradisionele vaardighede toepas, en moet onderwysers besluitneming en taktiese ervarings gekombineer met vaardigheidsontwikkeling onderrig wat leerders in hulle alledaagse lewe kan toepas (Diaz-Cueto *et al.*, 2010:379). Die min tyd wat aan Liggaamlike Opvoeding in die VSA en verskeie ander lande afgestaan word, is strydig met die waarde wat vakonderwysers aan fisieke aktiwiteite by leerders heg. Jenny (2015:16), 'n Amerikaanse sportafriër, merk op: "I questioned whether academic skills are so much more important than physical skills." Skole onderrig leerders oor die belangrikheid van fisieke aktiwiteite en lig hulle in oor die gevare wat kan ontstaan as mens nie aktief is en gesond lewe nie, maar tog staan hulle min tyd af aan Liggaamlike Opvoeding. "Education should not just be a one-dimensional academic approach. Growth and learning in the physical, social, and emotional domains are every bit as important as in the mental realm" (Jenny, 2015:16).

In 'n studie by 72 laerskole in Nieu-Suid Wallis in Australië, het onderwysers erken dat hulle Liggaamlike Opvoedingsklasse verkort of weglaat as gevolg van te min tyd vir ander vakke of 'n oorvol kurrikulum (Morgan & Hansen, 2008:382). Hulle glo ook die tekort aan begrotings, ondersteuning en hulpbronne speel 'n groot rol in die Liggaamlike Opvoedingprogram (Morgan & Hansen, 2008:382).

Ná die Olimpiese Spele in Beijing in 2008, speel die Chinese regeringsagentskap belas met die algemene administrasie van sport 'n belangrike rol in die ontwikkeling en bevordering van Liggaamlike Opvoeding van laerskool- tot kollegevlak (Tsai & Zhou, 2017:327). Ná die Olimpiese Spele het die Chinese regering 'n geleentheid gesien om die land se entoesiasme vir sport te bevorder. Die regering borg sportaktiwiteite en bevorder Liggaamlike Opvoeding om sodoende die jonger geslag, die gemeenskap en gesinne se belangstelling in sport te beïnvloed (Tsai & Zhou, 2017:327). Tydens die fase van hervorming en oopmaak vir nuwe ontwikkelings, het die Chinese regering beklemtoon dat die standaard van leerders se gesondheid verhoog moet word, leerders se ontwikkeling bevorder moet word en seker gemaak moet word dat leerders lewenslange leer sal verwerf (Tsai & Zhou, 2017:334). Alhoewel die Chinese regering Liggaamlike Opvoeding en buitemuurse sportaktiwiteite ondersteun, is kritici dit egter eens dat Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteite vir die

Chinese samelwing bevorder moet word en nie om meer goue medaljes te verower by die Olimpiese Spele nie (Tsai & Zhou, 2017:336).

'n Beweging wat in die laaste tien jaar in verskeie lande momentum gekry het, is die Active Healthy Kids-beweging. Dit behels navorsing en aanbevelings ten opsigte van die stand van fisieke aktiwiteit van kinders in 'n land, insluitende in die beoefening van Liggaamlike Opvoeding as 'n skoolvak (Nardo *et al.*, 2016:107). Die nasionale regering in Ghana beplan om leerders se deelname aan Liggaamlike Opvoeding te monitor met behulp van die *Active Healthy Kids Ghana*-verslag. Die verslag gee terugvoering oor fisieke aktiwiteitsvlakke en Liggaamlike Opvoeding regoor die land en plaas sodoende die kollig op gebiede waar deelname aan fisieke aktiwiteite min is (Ocansey *et al.*, 2016:165). In 2015 is die Active Healthy Kids Hong Kong-komitee in China gestig nadat dit bekend gemaak is dat leerders en jongmense nie voldoen aan die Liggaamlike Opvoedingstandaarde nie en dat leerders te veel skermtyd aan televisie, selfone, tablette en rekenaars wy (Huang *et al.*, 2016:169). Volgens die 2016-verslag van die Active Healthy Kids Global Alliance is die vlakke van aktiewe deelname in Liggaamlike Opvoeding in Brasilië laag en word aanbeveel dat Liggaamlike Opvoedingsklasse regoor die land meer prominensie moet kry. Brasilië wil gevolglik programme ontwikkel wat al die leerders en jeug landwyd kan bereik, veral die leerders in lae-inkomste-omgewings wat nie geld het of strukture het waar hulle kan oefen nie (Nardo *et al.*, 2016:107).

Vandag se Liggaamlike Opvoedingsonderwysers het internasionaal te kampe met die uitdaging om te voldoen aan die behoeftes van 'n nuwe generasie leerders wat nog nooit sonder 'n rekenaar, videospelletjie, selfoon of internettoegang moes klaarkom nie – 'n uitdaging wat die omvang van onderwys dramaties verander het (Krause *et al.*, 2017:165). In die tydperk waarin ons vandag lewe, is daar min leerders wat nie blootgestel word aan elektroniese media soos televisies, rekenaars, selfone en tablette nie. Volgens Goodwin (2012:21) is die onderwyser nie meer die middelpunt van die leerproses nie, want leerders het 24 uur per dag toegang tot tegnologiese leerervarings. Dus word dit al hoe moeiliker vir onderwysers om leerders te motiveer om fisiek aktief te wees, of hulle sover te kry om deel te neem aan buitemuurse aktiwiteite (Goodwin, 2012:21).

1.3.2 Die huidige situasie in Suid-Afrika ten opsigte van Liggaamlike Opvoeding

Die afwesigheid van Liggaamlike Opvoeding in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum voor die herimplementering daarvan in die afgelope jare, het kommer laat ontstaan oor die lae fisieke aktiwiteitsvlakke van kinders en adolessente in Suid-Afrika (Tian *et al.*, 2015:35). Kurrikulumhervorming in Suid-Afrika het in 1997 begin. Liggaamlike Opvoeding was voorheen 'n alleenstaande skoolvak en is nou slegs een van die vyf uitkomstes van Lewensvaardighede

en een van die ses in Lewensorientering (DBO, 2011:10; Van Deventer & Van Niekerk, 2009:147).

Stroebe *et al.* (2016:225) voer aan dat dit duidelik is dat die veranderinge aan die kurrikulum vir Liggaamlike Opvoeding vanaf 1994 tot op hede 'n verreikende uitwerking op die toestand en status van die vak gehad het. Daarom moet die huidige plan (Stroebe *et al.*, 2016:225) om Liggaamlike Opvoeding weer as 'n alleenstaande vak in die kurrikulum (soos voor 1994) in te stel, nie geringgeskat word nie. Die laer status van Liggaamlike Opvoeding word ook toegeskryf aan die onkunde van onderwysers se kollegas en ouers oor hoe belangrik die vak is vir akademiese prestasie in ander vakke (Du Toit *et al.*, 2007:248).

'n Probleem wat dikwels voorkom, volgens Du Toit *et al.* (2007:248), is die nie-eksamenstatus van Liggaamlike Opvoeding. As gevolg hiervan word die vak geminag in vergelyking met akademiese vakke (Du Toit *et al.*, 2007:248). In hierdie verband beveel Van Deventer en Van Niekerk (2009:160) aan dat meer tyd op die skoolrooster aan die ander onderwerpe van Lewensorientering en aan Liggaamlike Opvoeding toegeken moet word.

Volgens Van der Merwe (2011:10) is dit belangrik om na die moontlike bydrae van Liggaamlike Opvoeding tot gesondheid, sport en die ekonomie in Suid-Afrika te kyk. Aspekte soos obesiteit, die land se produktiwiteit, die ekonomie, die gesondheid van landsburgers en internasionale sportprestasies kan direk beïnvloed word deur gehalteaanbieding van Liggaamlike Opvoeding. Die uitdagings wat die vak in die gesig staar, is kommerwekkend. Daar is onder andere 'n tekort aan hulpbronne soos apparate en fasiliteite, onderwysers wat nie opgelei is nie, beperkte tydstoekenning, die lae status van die vak, en groot en diverse klasse (Du Toit *et al.*, 2007:250; Edginton *et al.*, 2014:31; Van Deventer, 2011:154). Van Deventer en Van Niekerk (2009:160) wys daarop dat onderwysers bestaande sportfasiliteite by skole meer produktief kan gebruik deur koppe bymekaar te sit en oop areas, speelareas, sportgronde en dies meer innoverend te gebruik. Om sportfasiliteite wat by skole beskikbaar is, nog meer effektief te gebruik, moet Liggaamlike Opvoedingsonderwysers opgelei word om die basiese bewegingsvaardighede wat vir sport nodig is, te onderrig (Van Deventer & Van Niekerk, 2009:160).

Die resultate van 'n verdere studie deur Van Deventer onder Lewensorientering-onderwysers van 146 laerskole (Oos-Kaap=40; Vrystaat=56; en Noordwes=50) wys dat die skole 'n tekort aan onderwysers gehad het wat in Liggaamlike Opvoeding gekwalifiseer was (Van Deventer, 2011:834). Dit impliseer dat 'n groot aantal leerders op laerskool nie aan die voordele van Liggaamlike Opvoeding blootgestel word nie. Die studie het aan die lig gebring dat die meeste laerskole in hierdie steekproef geen gehalte- Liggaamlike Opvoeding aanbied nie (Van

Deventer, 2011:835). Verder, alhoewel die helfte van die tyd van Lewensoriëntering opsy gesit moet word vir Liggaamlike Opvoeding as vak, is dit nie voldoende volgens internasionale standaarde vir gereelde fisieke aktiwiteit nie. In Suid-Afrika is Liggaamlike Opvoeding daarom by 'n kritieke kruispad, want soos in die meeste dele van die wêreld volg Suid-Afrika ook 'n afwaartse benadering tot sport. Daar is dus min beleggings op grondvlak (Van Deventer, 2011:836). As die Suid-Afrikaanse regering ernstig is oor die totale welsyn van die samelewing, oor sosiale transformasie en deelname aan fisieke aktiwiteit en sport op verskillende vlakke en as lewenslange aktiwiteite, is nuwe denkwyses en optrede nodig, aldus Van Deventer (2011:836).

Die situasie met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrika en verskeie ander lande laat veel te wense oor en die vak staan heelwat uitdagings in die gesig. Hierdie stand van sake beïnvloed dikwels die persepsies van onderwysers wat die vak aanbied, en gevolglik leerdermotivering (Van der Westhuizen, 2017:87). Navorsing oor die persepsies van Liggaamlike Opvoeding van onderwysers in Suid-Afrika en ander lande sal vervolgens bespreek word.

1.3.3 Onderwysers se persepsies oor Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks

Liggaamlike Opvoeding se doel is om leerders se kennis en vaardighede te ontwikkel vir lewenslange deelname aan fisieke aktiwiteite. Navorsing in Australië toon dat die vak se onderwysers van mening is dat dit 'n besondere uitdaging is om leerders te motiveer om aan Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteite deel te neem (Bennie *et al.*, 2016:302). Aan die ander kant is daar groeiende insig in die belangrikheid van gereelde fisieke aktiwiteit. Dit kan een van die redes wees waarom ouers, onderwysers en kinders toenemend positiewe persepsies en houdings teenoor Liggaamlike Opvoeding as deel van die skoolkurrikulum het (Graham, 2008:242). Onderwysers se persepsie van die belangrikheid van Liggaamlike Opvoeding hang grootliks af van hulle algemene begrip van die skoolkurrikulum, die mate van sosiale en politieke druk op kinders om suksesvol te wees in akademiese toetse, en die beskikbare tyd in 'n skooldag vir al die verpligte vakke (Graham, 2008:424). Graham (2008:243) kom in 'n studie onder onderwysers in die VSA tot die gevolgtrekking dat wanneer opnames, onderhoude en vraelyste gebruik word tydens navorsing om die persepsies van onderwysers van Liggaamlike Opvoeding te bepaal, die antwoorde afhang van wat die deelnemers as die doel van Liggaamlike Opvoeding beskou.

Die gebrek aan ondersteuning kan onderwysers in Liggaamlike Opvoeding laat glo dat hulle net 'n soort georganiseerde kindersorg doen en sodoende ander onderwysers 'n ruskans gee,

terwyl die doel eerder is om leerders aan te moedig tot verkennende, sosiale en kinestetiese onderwys wat noodsaaklik is vir die groei van jong adolessente (Sears *et al.*, 2014:26). Dit kom algemeen voor dat Liggaamlike Opvoedingsonderwysers self hulle vak as waardevol ag maar dat die vak as minderwaardig gesien word deur ander onderwysers en die gemeenskap, volgens studies in Swede (Ferry, 2018: 358), die VSA (Richards *et al.*, 2018:445), Brasilië (Dos Santos Frere, 2018:440) en Taiwan (Lai *et al.*, 2018:350). Die minderwaardige status van die vak lei dan ook dikwels tot lae motiveringsvlakke van leerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas (Ferry, 2018: 358; Richards *et al.*, 2018:445). Sommige onderwysers en skoolhoofde beskou byvoorbeeld Liggaamlike Opvoeding as die tydperk in die dag wat afgeronde beplanningstyd vir klaskameronderwysers bied (Graham, 2008:242). Ander beskou Liggaamlike Opvoeding as 'n ruskans van akademiese werkroetines wat kinders toelaat om “stoom af te blaas” voordat hulle terugkeer na die klaskamer (Graham, 2008:242).

Uit die bostaande bespreking kan ons aflei dat dit belangrik is om onderwysers se persepsies te ondersoek in 'n internasionale en plaaslike konteks om vas te stel of daar ooreenkomste is tussen wat hierdie onderwysers as struikelblokke beskou, wat leerders motiveer en nie motiveer nie en wat die onderwysers motiveer en nie motiveer nie en of ons daaruit kan leer.

1.3.4 Onderwysers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrika

Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in Suid Afrika is dikwels onvoldoende of selfs glad nie opgelei nie en weet nie wat van hulle verwag word in die vak nie (Van Deventer, 2009:139; Van Deventer, 2011:154). Uys *et al.* (2016:268) merk op: “More than 50% of teachers claimed their main role during play was to make sure that no one gets hurt, and that no fighting takes place”. Die feit dat die meeste skole nie opgeleide Liggaamlike Opvoedingsonderwysers het nie, hou implikasies in vir hierdie vakgebied, onder andere vir die motivering, groei en ontwikkeling van leerders (Van Deventer, 2009:139; Van Deventer, 2011:154).

In 'n studie in die Wes-Kaap wat 248 skole betrek het om vas te stel wat onderwysers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding is, wys Van Deventer (2009:137) daarop dat die meeste van die Liggaamlike Opvoedingsonderwysers gemeld het dat gebrekkige fasiliteite en toerusting 'n groot probleem is in die aanbieding van die vak, en dat dit daartoe lei dat onderwysers minder gemotiveerd voel. In nog 'n studie onder 18 Liggaamlike Opvoedingsonderwysers aan hoërskole – twee uit elke provinsie – rapporteer Du Toit *et al.* (2007:248) dat die respondente 'n tekort aan fasiliteite, apparate en finansiële hulpbronne as 'n groot probleem beskryf wat meer in benadeelde gemeenskappe voorkom, en lei tot negatiewe persepsies ten opsigte van die vak. Een van die deelnemers in Du Toit *et al.* (2007:247) se studie het opgemerk: “Liggaamlike Opvoeding is daar om leerders uit die

moeilikheid uit te hou” – ’n verklaring wat volgens dié navorsers in die konteks van die hoë misdadaasyfer onder die jeug in Suid-Afrika verstaan moet word. Hierdie onderwysers het dus geglo dat as leerders gemotiveer word om fisiek aktief te wees tydens en na skool, word hulle van die strate af gehou en sodoende ook uit die moeilikheid (Du Toit *et al.*, 2007:248).

Onderwysers is egter oor die algemeen positief oor die waarde van Liggaamlike Opvoeding en om leerders aktief te kry. In ’n studie deur Van Deventer (2008:133) by 124 hoërskole in die Wes-Kaap, waar daar deur oop vrae aan Liggaamlike Opvoedingsonderwysers gevra is of die onderwysers gedink het dat daar ’n verband was tussen die aanbieding van gereelde Liggaamlike Opvoedingsklasse tydens formele skooltyd en sportprestasie in die algemeen onder leerders, was die reaksies positief ten opsigte van die opvoedkundige waarde van gereelde deelname aan fisieke aktiwiteit, sport en rekreasie (Van Deventer, 2008:141). Alhoewel dié terugvoering oorweldigend positief was, moet dit beklemtoon word dat die meerderheid van die respondente nie gekwalifiseerde Liggaamlike Opvoedingsonderwysers was nie. Hulle het wel die deelname aan sport beklemtoon en nie om te wen of te presteer nie (Van Deventer, 2008:141). Verder het die deelnemers in Van Deventer (2008:135) se studie beweer dat leerders nie die belangrikheid van Liggaamlike Opvoeding ervaar of kan ervaar nie, omdat skole te min waarde daaraan heg en dan algemene onderwysers aanstel, wat nie gemotiveer is om betrokke te raak by Liggaamlike Opvoeding nie. Hierdie onderwysers het ook gesê dat Liggaamlike Opvoeding as ’n minderwaardige vak beskou word en dat onderwysers nog nie die groter prentjie sien nie (Van Deventer, 2008:136). In die studie van Du Toit *et al.* (2007:247) waaraan onderwysers uit elke provinsie in Suid-Afrika deelgeneem het, het die deelnemers ook die waarde van die vak besef, maar verskeie hindernisse tot kwaliteitsonderrig in Liggaamlike Opvoeding geïdentifiseer, onder andere dat hulle leerders nie besef dat dit belangrik is nie.

Die bogenoemde positiewe persepsies van die waarde van die vak van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers stem ooreen met dié van onderwysers in ’n indiensopleidingsprogram in Liggaamlike Opvoeding volgens ’n studie deur Van der Westhuizen (2017:88). Hierdie onderwysers was egter ook van mening dat een van die grootste struikelblokke in hulle pad om kwaliteit- Liggaamlike Opvoeding aan te bied, die lae motiveringsvlakke van leerders in Liggaamlike Opvoedingsklasse was (Van der Westhuizen, 2017:89).

Bo en behalwe die persepsies van onderwysers met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding wat leerdermotivering kan benadeel, is daar ook ander faktore wat ’n invloed kan hê op leerders se algemene motivering om aan Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteite deel te neem. Enkele van hierdie redes wat in die literatuur onderskei word, word voorts bespreek.

1.3.5 Redes hoekom leerders aan Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteite deelneem

Wat prikkel mense se belangstelling om aan fisieke aktiwiteite deel te neem? Dit hang volgens Roure en Pasco (2018:4) af van wat met “belangstelling” bedoel word. Volgens Hidi (soos aangehaal deur Roure & Pasco, 2018:4) word “belangstelling” gedefinieer as ’n unieke motiveringsveranderlike sowel as ’n sielkundige toestand wat ontstaan tydens interaksies tussen persone en hulle voorwerpe van belang, en word belangstelling gekenmerk deur verhoogde aandag, konsentrasie en invloed. Volgens Roure en Pasco (2018:4) toon navorsing dat belangstelling na vore kom deur interaksie met jou persoonlike omgewing. Navorsers voer aan dat individue twee vorme van belangstelling ervaar tydens deelname aan fisieke aktiwiteite, naamlik individuele en “situasionele” (volgens omstandigheid) belangstelling. Individuele belangstelling verwys na individue se sielkundige ingesteldheid wat hulle persoonlike voorkeure na ’n bepaalde aktiwiteit lei, en word oor tyd ontwikkel deur ’n mens se konstante en konsekwente interaksie met sekere aktiwiteite in ’n bepaalde omgewing (Roure & Pasco, 2018:4). Daarenteen ontstaan situasionele belangstelling uit leerders se herkenning van die eienskappe wat ’n spesifieke leertaak aantreklik maak (Roure & Pasco, 2018:4). Volgens Roure en Pasco (2018:4) beweer opvoedkundige navorsers dat situasionele belangstelling in daaglikse onderrig-leer-omstandighede ’n groter potensiaal vir motivering het as individuele belangstelling, omdat onderwysers situasionele belangstelling in leertake kan verbeter deur die komponente te manipuleer. Leerders kan situasioneel belangstel wanneer hulle aan ’n taak deelneem as hulle dit ervaar as ’n nuwe taak wat hulle uitdaag en aandag en konsentrasie verg, wat hulle toelaat om die omgewing te verken en onmiddellike genot kan bied (Roure & Pasco, 2018:4). Situasionele belangstelling versterk sodoende leerders se motivering om aan Liggaamlike Opvoeding deel te neem. Die navorsing van Roure en Pasco (2018:3), Beni *et al.* (2017:291) en Xiang *et al.* (2017:340) toon dat sulke aktiwiteite dadelik pret en interessante uitdagings aan leerders bied. In ’n uitgebreide literatuuroorsig van 50 studies oor die leerderdeelname aan Liggaamlike Opvoeding som Beni *et al.* (2017:307) die motiverende faktore op as sosiale interaksie, pret, uitdagings, motoriese bekwaamheid en persoonlik relevante leer.

Die bogenoemde faktore sluit ook aan by die redes hoekom leerders in hulle vrye tyd aan fisieke aktiwiteite deelneem. In ’n studie van sestig 15- tot 17-jarige tieners in die Wes-Kaap het Malan en Van Deventer (2013:942) bevind dat jong mense hoofsaaklik aan fisieke aktiwiteit deelneem om “in” te wees by hulle portuurgroep, om fisiek goed te lyk, en om gesondheidsredes. Hierdie bevinding word ondersteun deur die resultate van die studies van Vera *et al.* (2010:280) by Spaanse 10- tot 12-jarige kinders, en dié van King *et al.* (2013:142)

by middelskoolleerders in die VSA, naamlik dat hierdie leerders aan fisieke aktiwiteite deelneem ter wille van hulle gesondheid, sosiale interaksie en omdat hulle voel dat hulle oor die nodige vaardighede beskik.

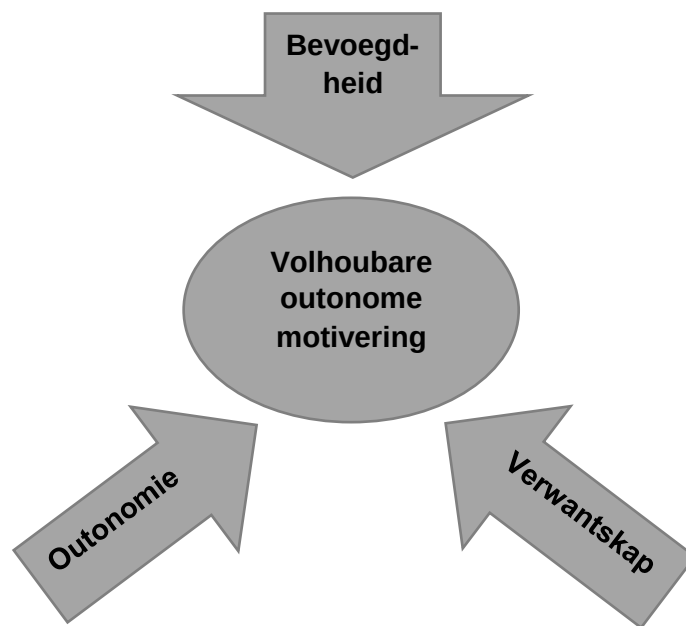
Uit die bogenoemde bespreking is dit duidelik dat die hoofredes vir gereelde en positiewe deelname aan Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteite opgesom kan word as sosiale interaksie, pret en gesondheid, en vaardigheid. Verskeie navorsers (Curren & Standage, 2017:262; Ferriz *et al.*, 2015:580; McDavid *et al.*, 2014:471; Richards & Levesque-Bristol, 2014:43) plaas hierdie redes in die raamwerk van SDT, wat in kort voorstel dat leerders gemotiveer word om aan fisieke aktiwiteit deel te neem wanneer hulle basiese psigologiese behoeftes bevredig word (Deci & Ryan, 2000:232). SDT word vervolgens in groter diepte bespreek.

1.3.6 Die Selfdeterminasieteorie

Die SDT is 'n bekende begrip by bestuurders en akademici en is onderliggend aan die kernbeginsels van volhoubare motivering in organisasies (Stone *et al.*, 2009:75). Dit is heelwat in onlangse navorsing gebruik om insig in leerders se motivering, deelname en betrokkenheid in Liggaamlike Opvoeding te verkry (Xiang *et al.*, 2017:340). Dié teorie is gegrond op die beginsel dat motivering vanuit die self kom, nie vanuit 'n begeerte vir eksterne belonings soos geld of akademiese punte nie (Stone *et al.*, 2009:75).

Volgens die SDT het mense drie hoof- sielkundige behoeftes, naamlik die behoefte aan bevoegdheid, verwantskap en outonomie (Deci & Ryan, 2000; 2012). Bevoegdheid is die oortuiging dat 'n mens die vermoë het om belangrike uitkomst te beïnvloed (Deci & Ryan, 2000). Verwantskap is die ervaring van bevredigende en ondersteunende sosiale verhoudings en outonomie bied die ervaring van optrede met 'n gepaardgaande gevoel van keuse en bekwaamheid (Deci & Ryan, 2000; Stone *et al.*, 2009:77; Xiang *et al.*, 2017:341). Outonomie verwys nie na onafhanklikheid nie, want mense kan wel van ander afhanklik wees terwyl hulle outonoom optree (Stone *et al.*, 2009:77). Wanneer hulle vanuit intrinsieke motivering in 'n taak optree, ervaar mense dat hulle 'n keuse het en ten volle kan goedkeur wat hulle doen, en dat hulle nie beheer of verplig voel deur magte van buite nie (Stone *et al.*, 2009:77; Xiang *et al.*, 2017:341). Deur die menslike behoeftes vir bevoegdheid, verwantskap en outonomie te bevredig, word volhoubare motivering geskep, ook in Liggaamlike Opvoedingsklasse (Xiang *et al.*, 2017:341). Volhoubare motivering word teoreties “outonomie” genoem omdat dit uit die gevoel van “selfwees” kom en gepaard gaan met gevoelens van gewilligheid en betrokkenheid (Stone *et al.*, 2009:77). Daarom sal onderwysers wat hierdie kernbehoefte ondersteun en bevredig, sien hoedat hulle leerders se motivering om deel te neem, verbeter (Stone *et al.*,

2009:77; Xiang *et al.*, 2017:341). Die grondslag van outonome of intrinsieke motivering volgens Stone *et al.* (2009:76), word voorgestel in Figuur 1.



Figuur 1: Die grondslag van volhoubare outonome (intrinsieke) motivering (Stone *et al.*, 2009:78)

Hoe die omgewing gestruktureer is, kan verder mense se motivering, houdings, persepsies en gevoelens wat uiteindelik hulle gedrag vorm, beïnvloed (Griffin *et al.*, 2017:594). Wanneer 'n onderwyser 'n klaskameromgewing bied waarin leerders kan kies hoe hulle leer, 'n konneksie voel met ander, en toepaslik uitgedaag word, is hulle meer geneig om outonomie, verwantskap en bevoegdheid te beleef. Indien hierdie drie elemente teenwoordig is, kan die leerder vir meer intrinsieke redes gemotiveer word (Griffin *et al.*, 2017:593).

Volgens die SDT kan ander faktore van buite ook motivering beïnvloed. Wanneer druk byvoorbeeld deur ouers, vriende of ander op 'n leerder uitgeoefen word om deel te neem aan 'n aktiwiteit, word die leerder ook gemotiveer, maar deur eksterne faktore (Griffin *et al.*, 2017:594). In hierdie situasie voel die individu nie meer selfgedetermineerd in sy of haar interpretasie van die omgewing nie. Diegene wat minder selfgedetermineerd voel, is minder geneig om terug te keer na die aktiwiteit en/of om nuwe, soortgelyke aktiwiteite te probeer (Griffin *et al.*, 2017:594). 'n Leerder kan gemotiveer word deur 'n beloning, wat nog 'n voorbeeld is van 'n eksterne faktor. Met hierdie inligting in gedagte, is dit belangrik dat onderwysers die omgewing ondersoek wanneer hulle leerders onderrig in Liggaamlike Opvoeding (Griffin *et al.*, 2017:594). Hoe 'n onderwyser die opset konstrueer, kan beïnvloed hoe die leerder waarneem, vertolk en optree. Die struktuur van die omgewing kan selfs 'n lewenslange effek op die individu hê (Griffin *et al.*, 2017:595).

Volgens die SDT is die vervulling van die behoefte aan bevoegdheid, verwantskap en outonomie dus die grondslag van outonome motivering.

Onderwysers moet gevolglik professionele ontwikkeling en opvoedkundige onderrig ontvang om hulle leerstrategieë meer te rig op die bevrediging van leerders se behoeftes aan outonomie, verwantskap en bevoegdheid in hulle Liggaamlike Opvoedingsklasse. Hulle moet ook in spanne werk om die gehalte van onderwys te verbeter en administrateurs moet leer hoe om onderwysers se outonomie te ondersteun sodat hulle op hulle beurt die outonomie van leerders kan ondersteun (Stone *et al.*, 2009:87). In die lig hiervan sal daar vervolgens na navorsing oor indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in Suid-Afrika en internasionaal gekyk word.

1.3.7 Indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers

Perlman (2015:206) het 'n studie gedoen in die Midde-Weste van die VSA oor die effek van 'n werkwinkel vir onderwysers oor outonomie-ondersteunende onderrig op die ervarings van leerders in hulle Liggaamlike Opvoedingsklas ondersoek het (2015:207). Perlman (2015:211) se bevindings het bevestig dat outonomie-ondersteunende onderrig in Liggaamlike Opvoeding geldig is en dat onderwysers wat meer ondersteunend was, se leerders positiewe ervarings beleef het (Perlman, 2015:211). Leerders wat juis nie gemotiveerd was nie, se vlakke van motivering en verwantskap was hoër tydens klasse wat outonomie ondersteun het (Perlman, 2015:211). Mercier *et al.* (2016:179) het 'n studie gemaak van 149 Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in hoërskole in 47 skooldistrikte in die VSA. Hulle het die onderwysers opgelei om leerders te ondersteun om hoër vlakke van outonomie te behaal deur die leerders te leer om hulle eie fisieke fiksheid te ontleed en hulle eie fiksheidplan op te stel. Die resultate van die studie toon dat die onderwysers en leerders meer positief ingestel was op fiksheidstoetse in Liggaamlike Opvoeding ná die program (Mercier *et al.*, 2016:188). Tessier *et al.* (2010:242) het Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in Frankryk in vier sessies opgelei om leerders se psigologiese behoeftes te ondersteun binne die raamwerk van die SDT. Die bevindings het getoon dat die onderwysers hulle onderrigstyle in die ondersteuning van al drie behoeftes verbeter het en dat hulle leerders positief gereageer het op die bevrediging van hulle behoeftes en hulle deelname in die klas (Tessier *et al.*, 2010:242). In 'n meer uitgebreide studie het 21 Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in Seoel, Suid-Korea, in drie sessies oor 'n tydperk van vyf maande deelgeneem aan 'n opleidingsprogram oor outonomie-ondersteuning. Cheon *et al.* (2012:376) het bevind dat die program 'n positiewe uitwerking gehad het op al die motiveringsaspekte wat gemeet is. 'n Opvolgstudie het getoon dat die uitwerking van die program 'n jaar later steeds sigbaar was (Cheon & Reeve, 2013:508).

Navorsing in Suid-Afrika toon dat daar 'n behoefte aan verdere opleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers is. In Van Deventer (2008:136) se studie in die Wes-Kaap by 124 hoërskole het die data getoon dat 86% van die onderwysers wat Lewensoriëntering en Liggaamlike Opvoeding aangebied het, nie gekwalifiseerde Liggaamlike Opvoedingsonderwysers was nie. Wanneer onderwysers in situasies geplaas word waarin hulle van hulle gebrek aan kennis bewus word of buite hulle vakgebied beland, veroorsaak dit stres (Van Deventer, 2008:136). Leerders bevraagteken ook die waarde wat aan Liggaamlike Opvoeding geheg word wanneer dit deur ongekwalfiseerde onderwysers aangebied word of wanneer die vakonderrig van jaar tot jaar van een onderwyser na 'n ander een oorgedra word (Van Deventer, 2008:135). In reaksie op 'n vraag of onderwysers van Liggaamlike Opvoeding belangstel in 'n werkswinkel om meer te leer oor die onlangse ontwikkelinge op die vakgebied, het 90% van die respondente positief gereageer (Van Deventer, 2008:140). In nog 'n studie deur Van Deventer (2011:835) onder Lewensoriëntering-onderwysers by 146 laerskole (Oos-Kaap=40; Vrystaat=56; en Noordwes=50) het dit geblyk dat die meeste Lewensoriëntering-onderwysers werksinkels wil bywoon oor onderwerpe soos aanbiedingsvaardighede, programbeplanning en idees oor hoe om die inhoud van Liggaamlike Opvoeding aan te bied. Volgens Van Deventer (2011:836) behoort kundiges by hoëronderriginstellings by indiensopleidingswerksinkels betrek te word en kan hierdie werksinkels as kortkursusse gestruktureer word.

Slegs een studie oor die effek van so 'n Suid-Afrikaanse opleidingsprogram kon in die literatuur gevind word, naamlik 'n beskrywing van 'n vyfdaagse kortkursus vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers wat deur die Noordwes-Universiteit aangebied is in 2017 (Van der Westhuizen, 2017:56). Hoewel hierdie kortkursus binne die raamwerk van SDT aangebied is en 'n positiewe effek op die deelnemers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding gehad het (Van der Westhuizen, 2018:56), het die studie nie gefokus op die opleiding van onderwysers met die oog op die ondersteuning en verbetering van leerdermotivering nie.

Dit is duidelik uit die voorafgaande bespreking dat leerders se motivering om aan Liggaamlike Opvoeding deel te neem, deur verskeie faktore beïnvloed kan word, en dat onderwysers opleiding behoort te ontvang wat hierdie motivering bevorder om die uitkomst van Liggaamlike Opvoeding te bereik. Geen studies kon opgespoor word wat die effek van 'n Suid-Afrikaanse Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram op die motivering van leerders van die betrokke onderwysers ondersoek het nie. Hierdie studie fokus dus op die effek van 'n indiensopleidingsprogram op leerdermotivering in die Liggaamlike Opvoedingsklas, gegrond op die persepsies van die deelnemende onderwysers.

1.4 Metodologie

1.4.1 Navorsingsvrae

Die primêre navorsingsvraag wat uit die voorafgaande bespreking ontstaan, is:

Wat is die effek van 'n indiensopleidingsprogram vir Liggaamlike Opvoeding op onderwyserpersepsies rakende leerdermotivering?

Ten einde hierdie navorsingsvraag te beantwoord, moet die volgende subvraag beantwoord word:

1.4.1.1 Wat is onderwysers se persepsies van die huidige motiveringsvlakke van leerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas?

1.4.2 Doelstellings

Die primêre doelstelling van die studie is:

Om die effek van 'n indiensopleidingsprogram vir Liggaamlike Opvoeding op onderwyserpersepsies rakende leerdermotivering in die Liggaamlike Opvoedingsklas te ondersoek.

'n Subdoelstelling van die studie is:

1.4.2.1 Om onderwysers se persepsies van die huidige motiveringsvlakke van leerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas te ondersoek.

1.4.3 Agtergrond van die studie

Hierdie navorsingstudie vorm deel van 'n groter projek met die titel *Effects of an in-service teacher training and support programme on the perceptions of Physical Education teachers and learners, and specific physical parameters of learners*, wat reeds deur die navorsingskomitee van die Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek) Fokusarea van die Noordwes-Universiteit (NWU) goedgekeur is. Die projek het uit twee fases bestaan, naamlik 'n loodsstudie in fase 1 gedurende die eerste jaar, en 'n volledige studie in fase 2 in die tweede jaar van die projek. Beide fase 1 en fase 2 het gepaard gegaan met 'n indiensopleidingsprogram (kortkursus) vir onderwysers in Liggaamlike Opvoeding, wat in 2015 deur die Institusionele Komitee vir Akademiese Standaard (IKAS) en die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SACE) goedgekeur is. Na afloop van elke kortkursus word 'n ondersteuningsprogram ook aangebied wat kommunikasie deur middel van 'n e-platform,

telefoonoproep en e-posse, asook besoeke aan geselekteerde deelnemende onderwysers se skole insluit. Die huidige studie het gefokus op die tweede indiensopleidingsprogram gedurende die tweede jaar (fase 2), wat 'n vyfdaekortkursus in Liggaamlike Opvoeding behels het, en wat aangebied is deur die vakgroep Bewegingsonderwys in die Fakulteit Opvoedkunde van die NWU.

1.4.4 Navorsingsontwerp en teoretiese raamwerk

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is in hierdie studie gebruik, tesame met beperkte kwantitatiewe data om die kwalitatiewe data te ondersteun. Soortgelyke navorsingsontwerpe is in studies van Van der Westhuizen (2017) en Van der Merwe (2011) gebruik. Volgens Polkinghorne (soos aangehaal deur Maree *et al.*, 2016:53) is die onderskeidende eienskappe van kwalitatiewe navorsing dat dit navorsing is wat staatmaak op taalkundige data (woorde) eerder as numeriese data, en betekenisgebaseerde eerder as statistiese vorme van dataontleding. Al die kwalitatiewe navorsing is in 'n natuurlike vorm, byvoorbeeld die deelnemer se natuurlike respons of antwoord op 'n vraag of onderhoud (Maree *et al.*, 2016:53). Kwalitatiewe navorsing fokus dus op gebiede waar interaksie ontstaan; met ander woorde, die sosiale lewe eerder as statistieke word onder die loep geneem (Maree *et al.*, 2016:53). Die navorsing het gefokus op die persepsies van onderwysers in Liggaamlike Opvoeding ten opsigte van leerders se motivering na afloop van 'n indiensopleidingsprogram. Die feit dat die respondente uit verskillende agtergronde en situasies afkomstig was, het 'n dieper perspektief aan die navorsing verleen. In hierdie studie het dit gegaan oor die gehalte van die antwoorde wat hierdie groep onderwysers verskaf het en nie oor die getal vraelyste wat voltooi is nie. Die studie is dus benader vanuit 'n interpretivistiese paradigma. Volgens Maree *et al.* (2016:60) beklemtoon interpretivisme die vermoë van die individu om betekenis te konstrueer. Om die geheelprentjie te verstaan, was dit nodig om die kleiner faktore, soos in die volgende paragraaf bespreek, wat bogenoemde vermoë van die individu beïnvloed het te ondersoek (Maree *et al.*, 2016:60).

'n Interpretivistiese perspektief is voorts gebaseer op die volgende aannames: die menslike lewe kan slegs van binne verstaan word; die sosiale lewe is 'n eiesoortige menslike produk; die menslike verstand is die doelbewuste bron of oorsprong van betekenis; menslike gedrag word beïnvloed deur kennis van die sosiale wêreld; en die sosiale wêreld "bestaan" nie onafhanklik van menslike kennis nie (Maree *et al.*, 2016:61; Thanh & Thanh, 2015:24). Die uiteindelijke doel van interpretivistiese navorsing is om 'n situasie in oënskyn te neem en dit te ontleed om insig te bekom in die wyse waarop 'n bepaalde groep mense sin maak van die situasie wat hulle ervaar het (Maree *et al.*, 2016:62; Thanh & Thanh, 2015:24).

1.4.5 Deelnemers

Die opleidingsprogram is geadverteer deur die Kortleerprogramkantoor (KLP) van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit.

Ses Liggaamlike Opvoedingsonderwysers is doelgerig gekies uit die deelnemers wat ingeskryf het vir die Liggaamlike Opvoedingsopleidingsprogram wat deur die Noordwes-Universiteit aangebied word. Hierdie ses onderwysers is gekies volgens die volgende insluitingskriteria:

- onderwysers met geen formele Liggaamlike Opvoedingsonderwyseropleiding buiten die provinsiale regering se opleiding in Lewensoriëntering nie;
- onderwysers uit verskillende gebiede van Noordwes;
- onderwysers wat, indien moontlik, vanaf skole uit verskillende sosio-ekonomiese agtergronde kom;
- onderwysers wat bereid was om aan die navorsingsprojek deel te neem; en
- onderwysers wat die ingeligtetoestemmingsvorms onderteken het.

Onderwysers wat vir die Liggaamlike Opvoedingsopleidingsprogram ingeskryf was, is uitgesluit as deelnemers aan die navorsingsprojek, indien:

- hulle ander formele Liggaamlike Opvoeding-onderwysopleiding buiten die provinsiale regering se opleiding in Lewensoriëntering gehad het;
- hulle nie bereid was om aan die navorsingsprojek deel te neem nie en nie die ingeligtetoestemmingsvorms onderteken het nie.

'n Pamflet is per e-pos aan al die laerskole en hoërskole in Noordwes gestuur waarin alle Liggaamlike Opvoedingsonderwysers na hierdie opleidingsprogram genooi is. Die getal is tot 'n maksimum van 20 onderwysers beperk en die eerste 20 aansoeke is aanvaar. Al die onderwysers wat aansoek gedoen het, het 'n elektroniese inskrywingsvorm ontvang, sowel as inligting oor die navorsingsprojek en 'n vorm vir ingeligte toestemming (addendum A). Alle onderwysers wat aan die opleidingsprogram deelgeneem het, is gevra om die ingeligtetoestemmingsvorm op die eerste dag van die opleidingsprogram in te vul. Daardeur het hulle toestemming gegee dat hulle antwoorde in die vraelyste as data vir die navorsingsprojek gebruik mag word. Die ses onderwysers wat doelgerig gekies is volgens die kriteria hierbo, het 'n bykomende ingeligtetoestemmingsvorm ingevul (addendum B) om toestemming te gee dat onderhoude met hulle gevoer kan word.

Die data van die vraelyste (antwoorde op oop-einde vrae) wat alle deelnemers aan die opleidingsprogram op die eerste en laaste dag van die kursus voltooi het, is gebruik om die kwalitatiewe data wat uit die onderhoude van die steekproef van ses onderwysers versamel is, te ondersteun.

1.4.6 Data-insameling

1.4.6.1 Individuele onderhoude

Op die laaste dag van die opleidingsprogram het die navorser semi-gestruktureerde individuele onderhoude met die ses geselekteerde onderwysers gevoer met behulp van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule (addendum C). Die navorser het gebruik gemaak van semi-gestruktureerde onderhoude sodat die onderhoud oop was vir 'n gesprek en meer vloeibaar kon wees (Maree *et al.*, 2016:93). Die vrae in hierdie onderhoude het die volgende aspekte ondersoek: die onderwysers se persepsies en houdings ten opsigte van hulle leerders se motivering in die Liggaamlike Opvoedingsklas; hulle ervarings tydens die opleidingsprogram; hulle persepsies en selfvertroue om Liggaamlike Opvoeding só te onderrig dat dit leerdermotivering bevorder; en hoe die opleidingsprogram hierdie persepsies beïnvloed het. Vrae in die onderhoudskedule sluit in: “Hoe sien jy die motivering van jou leerders ten opsigte van Liggaamlike Opvoeding?”; “Hoe het jy die Liggaamlike Opvoedingsopleidingsprogram ervaar?”; “Na jou mening, watter sessies van die opleidingsprogram was die nuttigste vir jou eie onderrig van Liggaamlike Opvoeding om leerdermotivering te bevorder?”; en “Hoe het die opleidingsprogram jou vermoë en motivering om Liggaamlike Opvoeding te onderrig ten einde leerdermotivering te bevorder, beïnvloed?”

Ses weke ná die opleidingsprogram, wat ingepas het by die oorblywende tyd op die skoolrooster, is daar weer onderhoude met die ses deelnemers gevoer om die effek van die opleidingsprogram op hulle leerders se motivering te ondersoek. Die tydperk van ses weke was verder gebaseer op literatuur, waar positiewe resultate met betrekking tot leerdermotivering behaal is na afloop van ses weke of minder ná onderwyseropleidingsprogramme (Hastie *et al.*, 2013:42; Tessier *et al.*, 2010:244; ANON, 2011:164).

Vrae in die onderhoudskedule van hierdie tweede stel onderhoude (addendum D), het ingesluit: “In hoe 'n mate het jy die onderrigstrategieë vir die bevordering van leerdermotivering wat tydens die opleidingsprogram aangebied is, toegepas in jou Liggaamlike Opvoedingsklas?”; “Watter onderrigstrategieë vir die bevordering van leerdermotivering, soos in die opleidingsprogram aangebied is, het in jou ervaring die beste effek gehad op

leerdermotivering?"; en "Wat motiveer leerders om positief en voluit aan Liggaamlike Opvoeding deel te neem in jou klasse?"

1.4.6.2 Vraelyste

Al die deelnemers het op die eerste en laaste dag van die opleidingsprogram 'n evalueringsvraelys (addendum E en F) ontvang. Die doel van die vraelys op die eerste dag (addendum E) was om basislyninligting te verkry en het uit drie afdelings bestaan. Die eerste afdeling het vrae bevat oor die agtergrondinligting van al die deelnemers. Die tweede afdeling het vrae bevat oor die gebruik van kurrikulumdokumente en basiese kennis van die beleid en inhoud ten opsigte van Liggaamlike Opvoeding. Die derde afdeling het oop vrae bevat oor die deelnemers se persepsies van leerdermotivering in hulle Liggaamlike Opvoedingsklas. Op die laaste dag van die opleidingsprogram het die deelnemers 'n vraelys (addendum F) ontvang wat uit oop vrae bestaan het oor die persepsies van die onderwysers met betrekking tot die mate waarin die opleidingsprogram hulle toegerus het om leerdermotivering te bevorder in die Liggaamlike Opvoedingsklas. Bogenoemde vraelyste sluit kwantitatiewe vrae sowel as kwalitatiewe oop-einde vrae in. Hierdie studie fokus slegs op die kwalitatiewe oop-einde vrae van die vraelys wat op die laaste dag van die in diens-opleidingsprogram voltooi is.

1.4.6.3 Die Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram

Die Liggaamlike Opvoedingsopleidingsprogram (addendum G) het eerstens die teoretiese agtergrond met betrekking tot die plek en waarde van Liggaamlike Opvoeding behandel en daarna die inhoud, aanbieding en assessering van praktiese aktiwiteite in die drie bewegingstemas (fisieke fiksheid, sport en spele, en rekreasie-bewegingsaktiwiteite) en hulle onderafdelings soos in die Liggaamlike Opvoedingskurrikulum in die KABV uiteengesit (DBO, 2011:11). Ten slotte is die beplanning en aanbieding van Liggaamlike Opvoedingslesse en die maak van geïmproviseerde apparate behandel. Die opleiding in elkeen van hierdie praktiese onderafdelings en in die beplanning en aanbieding van Liggaamlike Opvoeding het deurgaans onderrigstrategieë ingesluit om verwantskap, bevoegdheid en outonomie by leerders te ondersteun. Die onderrigstrategieë word vervolgens bespreek.

1.4.6.3.1 Onderrigstrategieë om bevoegdheidsondersteuning te bevorder

Leerders is meer gemotiveerd om aan aktiwiteite deel te neem as hulle doelwitte/uitkoms bereikbaar is. Portuurleer of samewerking met ander help leerders om inligting/aktiwiteite te leer en te verstaan en meer insig te verkry as wat hulle op hulle eie sou kry, en dit het 'n positiewe uitwerking op prestasie (Ulstaad *et al.*, 2018:498). Onderwysers moet dus bereikbare maar uitdagende take aan leerders gee, onmiddellike terugvoering verskaf na/tydens

aktiwiteite en uitdagings aanpas by leerders se vaardighede om optimale motivering te bereik (Ha *et al.*, 2018:6).

1.4.6.3.2 Onderrigstrategieë om verwantskap-ondersteuning te bevorder

Leerders hou daarvan om erkenning, omgee en waardering van hulle onderwysers en portuurs te ervaar (Ha *et al.*, 2018:6). Daarom was dit belangrik om dié onderwysers te leer om ondersteunend en positief te wees tydens aktiwiteite en te wys dat hulle omgee. Onderrigstrategieë om die behoefte aan verwantskap te ondersteun, sluit ook groepsaktiwiteite in wat gevoelens van inklusiwiteit, integrasie, vertroue en respek by leerders wek (Sanchez-Olivia *et al.*, 2017:2).

1.4.6.3.3 Onderrigstrategieë om outonomie-ondersteuning te bevorder

'n Onderrigstrategie om outonomie-ondersteuning te bevorder, is dat onderwysers leerders betekenisvolle opsies gee waarvan hulle dan 'n aktiwiteit kan kies, sodat die leerders voel asof hulle self die aktiwiteit gekies het. Outonomie-ondersteuning behels ook om vir die leerders praktiese instruksies te gee met redes hoekom dit belangrik is (Ha *et al.*, 2018:6), om aandag te gee aan leerders se belangstellings en voorkeure en om hulle aan te moedig om beheer te neem oor hulle eie gedrag deur hulle toe te laat om besluite en verantwoordelikheid te neem in Liggaamlike Opvoedingsaktiwiteite (Sanchez-Olivia *et al.*, 2017:2).

1.5 Etiese kwessies

Die deelnemers het vorms voltooi voordat die vraelyste uitgedeel is, waarin hulle ingeligte toestemming gegee het dat die data in hierdie verslag gebruik mag word. Die gestruktureerde vraelyste is almal anoniem voltooi en ingehandig vir dataontleding.

Die groter projek was voorheen aan die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit voorgelê en goedgekeur. Die huidige studie was 'n klein byvoegsel tot die groter projek, wat ook aan die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde voorgelê is vir goedkeuring (NWU-00787-18-A2).

Volgens Maree *et al.* (2016:44) is dit belangrik om die etiese oorwegings van die navorsing in ag te neem. Dit is eties noodsaaklik om deelnemers se identiteit te beskerm. Dit sluit in, die verkryging van briewe vir toestemming, die verkryging van toestemming om onderhoude te onderneem en die onderneming om oudiobande te vernietig na afloop van vyf jaar ná die studie (Maree *et al.*, 2016:44). Dit was ook belangrik dat die navorser haarself vertrou maak met die etiese beleid van die betrokke instansie wat toesig hou oor die navorsing en/of die navorsing finansier (Maree *et al.*, 2016:44).

Onderwysers wat aan die onderhoude deelgeneem het, is verseker dat hulle anonimiteit in die rapportering van die navorsingsresultate beskerm sal word. Deelnemers se anonimiteit is byvoorbeeld verseker deur slegs na anonieme deelnemers in die navorsingsverslag te verwys. Deelnemers is ook meegedeel dat hulle enige tyd kon onttrek. Na afloop van die projek word alle kopieë met data gestoor vir vyf jaar in 'n geslote stoorkamer en net die projekteier het toegang.

1.6 Interpretasie van data en data-analise

Inhoudsontleding van die data uit die onderhoude en die oop vrae van die vraelyste het plaasgevind volgens die riglyne van inhoudsanalise (Boudah, 2011:230; Maree *et al.*, 2016:111), dit wil sê die inhoud is van algemene na meer spesifieke inhoud gefiltreer. Stemler (soos aangehaal deur Maree *et al.*, 2016:111) beskryf inhoudsanalise as 'n sistematiese, herhalende tegniek om 'n klomp woorde uit 'n teks na minder inhoudskategorieë te verminder, gebaseer op eksplisiete koderingsreëls. Kodering is die proses om noukeurig, reël vir reël, deur getranskribeerde data te lees en dit in betekenisvolle analitiese eenhede te verdeel (Boudah, 2011:230; Maree *et al.*, 2016:116). Kodering word dus gedefinieer as die identifisering van segmente van data met simbole, beskrywende woorde of unieke name (Maree *et al.*, 2016:116). Temas is geïdentifiseer en gekategoriseer onder elke vraag soos beantwoord deur die onderwysers. 'n Deduktiewe benadering is gebruik, dus is daar gewerk van meer algemene na meer spesifieke resultate (Boudah, 2011:231; Maree *et al.*, 2016:55).

Die kwantitatiewe data van die vraelyste is met behulp van die Statistica-rekenaarprogram vir Windows (StatSoft, 2015) ontleed, om beskrywende statistiek van gemiddeldes, minimum- en maksimumwaardes en standaardafwykings te verkry.

1.7 Geldigheid en betroubaarheid

Betroubaarheid is belangrik in kwalitatiewe navorsing. Die beoordeling van betroubaarheid was die toets van die navorser se data-analise, bevindings en gevolgtrekkings. Gevolglik moes die navorser prosedures gebruik wat die betroubaarheid van die data in gedagte gehou het (Maree *et al.*, 2016:123). Om die geldigheid van die data vanuit die onderhoude te verbeter, het die navorser in hierdie studie die getranskribeerde data aan die deelnemers voorgelê om te bevestig dat dit die waarheid was, en ook die opnames aan 'n onafhanklike navorser voorgelê wat die transkripsies gekontroleer het. Met die oog op betroubaarheid is triangulering van die kwalitatiewe data toegepas deur die antwoorde in die onderhoude te vergelyk met die antwoorde op die oop-einde vrae in die vraelyste, soos reeds in ander studies in die literatuur gedoen is (Van der Merwe, 2011:11; Van der Westhuizen, 2017:22; Levitan *et*

al., 2018:250; Farias *et al.*, 2018:91; Yaghi, 2017:243; Bacon *et al.*, 2017:667; Ciptaningtyas *et al.*, 2018:1).

1.8 Bydrae van die studie

Ten slotte blyk dit dat goedbeplande opleiding van gehalte-onderwysers, 'n belangrike rol gespeel het in die aanpak van die probleme en uitdagings wat gepaard gaan met die herinstelling van Liggaamlike Opvoeding in die Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulum (Du Toit *et al.*, 2007:252). In opleiding van gehalte-onderwysers behoort onderrigstrategieë om leerdermotivering te bevorder, ingesluit word.

Uit die voorlopige literatuurstudie het dit geblyk dat deurlopende ontwikkeling en ondersteuning vir opleiding in Liggaamlike Opvoeding belangrik is, en dat daar 'n behoefte in Suid-Afrika is vir indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers. Voorts word daar aanbeveel dat 'n meer omvattende kurrikulum so wel as opvolgondersteuning ingesluit word in hierdie aanvanklike opleiding. Die evaluering van die effektiwiteit van bogenoemde gehalte opleiding behoort te verseker dat toekomstige kursusse optimaal aangebied word en dat hierdie kursusse kan bydra tot die lewering van gehalte- Liggaamlike Opvoedingsprogramme wat leerdermotivering kan bevorder.

Om te verseker dat hierdie opleiding effektief aangebied word, moes die persepsies van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers oor die huidige leerdermotivering in die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding eers ondersoek word. Hierdie studie fokus daarom op die persepsies van leerdermotivering van 'n groep Liggaamlike Opvoedingsonderwysers wat die opleidingsprogram vir Liggaamlike Opvoeding gaan bywoon, en ook die persepsies van die effek van die opleidingsprogram op leerdermotivering in die Liggaamlike Opvoedingsklas.

1.9 Hoofstukindeling

Die struktuur van die verhandeling lyk soos volg:

1.9.1 Hoofstuk 1: Inleiding, probleemstelling en doelstellings

1.9.2 Hoofstuk 2: Die stand van Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks

1.9.3 Hoofstuk 3: Onderwysers en leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding

1.9.4 Hoofstuk 4: Indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers

- 1.9.5 Hoofstuk 5: Metodologie**
- 1.9.6 Hoofstuk 6: Bevindinge**
- 1.9.7 Hoofstuk 7: Gevolgtrekkings en aanbevelings**
- 1.9.8 Bronnelys**

In hoofstuk 2 word die literatuur oor die stand van Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks en in Suid-Afrika, bespreek.

Hoofstuk 2:

Die stand van Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks en in Suid-Afrika

2.1 Inleiding

Aangesien fisieke aktiwiteits- en onaktiwiteitspatrone tydens die kinderjare en adolessensie tot in volwassenheid oorgedra kan word, is dit belangrik om adolessente se aktiwiteitsvlakke te verhoog en te onderhou (Ha *et al.*, 2018:2).

Die meeste kinders het in die vroeë kinderjare reeds 'n interne drang om rudimentêre fisieke vaardighede te bemeester en die liggaam se potensiaal vir beweging te bereik (Stork & Sanders, 2008:197), en hierdie drang moet versterk word sodat dit bydra tot die kind se intrinsieke motivering tot fisieke aktiwiteit. Alhoewel jong kinders beweging gebruik om gevoelens uit te druk, voorwerpe te manipuleer en meer oor hul omgewing te leer, geniet hulle ook fisieke prestasie en om te beweeg (Stork & Sanders, 2008:197). Volgens Stork en Sanders (2008:198) het fisieke aktiwiteit drie primêre doeleindes: (a) stimulerende fisiologiese ontwikkeling, (b) die skep van funksionele motoriese vermoëns, en (c) die organisering van die brein vir kognitiewe prosessering in al drie leerareas (fisiek, sosiaal-emosioneel en kognitief). Fisieke aktiwiteit stimuleer groei deur beenspieroontwikkeling te ondersteun, en optimale vlakke van fisieke aktiwiteit is verder noodsaaklik vir ontwikkeling van die kognitiewe, fisieke, sosiale en emosionele welsyn van kinders en jeugdiges (Stork & Sanders, 2008:199). Gereelde deelname aan fisieke aktiwiteit gedurende die kinderjare kan dus die grondslag lê vir talle voordele vir 'n persoon se gesondheid. Volgens Christodoulos *et al.* (2005:367) het studies aan die lig gebring dat fisieke aktiwiteit onder leerders afneem wanneer hulle ouer word, en dat hulle nie aktief genoeg is om optimale gesondheid te bevorder nie. Jong mense se fisieke aktiwiteitsvlakke is dikwels laer as wat aanbeveel word vir goeie gesondheid (Verstraete *et al.*, 2006:477). Daar word al hoe meer ingesien hoe belangrik fisieke oefening is vir kinders en jeugdiges vir die primêre voorkoming van vetsug en sekere nie-oordraagbare siektes later in hul lewe (Uys *et al.*, 2016:265).

Uit die bogenoemde is dit dus duidelik dat fisieke aktiwiteit en oefening noodsaaklik is vir normale groei, ontwikkeling en gesondheid. Liggaamlike Opvoeding is 'n platform vir fisieke aktiwiteit en vir die ontwikkeling van sosiale kapitaal, sosiale samehorigheid en inklusiwiteit, asook die bevordering van geslagsgelykheid (Uys *et al.*, 2016:265). Gesondheidsorganisasies

beskou die geleentheid vir kinders om aan sport, Liggaamlike Opvoeding of spel deel te neem, as die hoogste bereikbare gesondheidsstandaard, en dit word erken as 'n fundamentele mensereg (Uys *et al.*, 2016:265).

Leerders moet verder op die meeste dae van die week vir minstens 60 minute aan fisieke aktiwiteite van matige tot hoë intensiteit deelneem om gesondheidsvoordele daaruit te put (Verstraete *et al.*, 2006:477). Liggaamlike Opvoeding in die skoolomgewing is ideaal vir die bevordering van fisieke aktiwiteite aangesien alle kinders bereik kan word (Verstraete *et al.*, 2006:477). Skole kan geleenthede bied om fisiek aktief te wees tydens Liggaamlike Opvoeding, pouses en voor en na skool. Leerders wat in Liggaamlike Opvoeding onderrig word oor die gesondheidsvoordele van fisieke aktiwiteit, kan hul ouers ook inlig oor die belangrikheid van lewenslange fisieke aktiwiteit en wys hoedat aktiewe betrokkenheid in die gemeenskap tot die ontwikkeling van 'n aktiewe en gesonde lewenstyl kan bydra (Verstraete *et al.*, 2006:477).

Onderwysers in Suid-Afrika verstaan lank reeds dat fisieke ontwikkeling belangrik is en moedig daaglikse oefening aan. Skole stel egter soms 'n onderwyser in die omliggende omgewing, of een wat 'n vry periode het, as 'n Liggaamlike Opvoedingsonderwyser aan, eerder as 'n spesialis op die gebied (Van Deventer, 2008:135). Nie alle skole in die VSA vereis dat Liggaamlike Opvoeding deur 'n spesialis aangebied moet word of dat onderwysers in die vak die nodige opleiding moet hê nie (Stork & Sanders, 2008:200).

Die term Liggaamlike Opvoeding behels die deelname aan en opleiding van individue op die gebied van sport en spele, dans en oefenaktiwiteite. Aktiwiteite word beïnvloed deur etnisiteit en kulturele tradisies (Gerber *et al.*, 2008:152). Hoewel deelname wêreldwyd van een geslag aan die volgende oorgedra is, is Liggaamlike Opvoeding eers in die twintigste eeu algemeen ingestel as deel van die skoolkurrikulum, met voorsiening vir oefening, betrokkenheid by fisieke, aktiewe speel en formele onderrig in motoriese vaardighede (Gerber *et al.*, 2008:152). Belangstelling in en motivering vir Liggaamlike Opvoeding word ook beïnvloed deur die sosiale en kulturele omgewing waarin 'n leerder grootword (Chen & Wang, 2017:320).

Liggaamlike Opvoeding word beskou as 'n belangrike komponent in die stryd teen 'n sittende leefstyl en die gevolglike epidemie van vetsug onder kinders (Trudeau & Shephard, 2008:265). In verskeie ontwikkelde lande word groot druk op regerings geplaas om die vak korrek te implementeer, asook om die gehalte van daaglikse Liggaamlike Opvoedingsonderrig vir alle jeugdiges te wettig en om deelname verpligtend te maak in alle skoolgrade (Trudeau & Shephard, 2008:265).

Vervolgens word die stand en status van Liggaamlike Opvoeding in enkele ontwikkelde en ontwikkelende lande in 'n internasionale konteks, ook in Suid-Afrika, bespreek.

2.2 Die stand en status van Liggaamlike Opvoeding in enkele ontwikkelde en ontwikkelende lande

2.2.1 Australië

Die deelname van kinders aan georganiseerde sportsoorte in Australië het die afgelope twee dekades aansienlik afgeneem, veral by leerders wat by meer as een sportsoort betrokke was (Dollman *et al.*, 2005:893). Die deelname van die 9–15-jaar-ouderdomsgroep het met 1,5% vir leerders met een sport, 3% vir leerders met twee sportsoorte en tot 4% vir leerders met drie sportsoorte per jaar gedaal (Dollman *et al.*, 2005:893). Dollman *et al.* (2005:893) bespiegel dat toegang tot geleenthede 'n belangrike faktor is by die waargenome dalings in Australië en dat die koste van uniforms en registrasie al hoe meer Australiese leerders van deelname weerhou. Die implementering van 'n gestruktureerde Liggaamlike Opvoedingsprogram in die Australiese skoolkurrikulum word gekortwiek deur 'n tekort aan kundigheid en voldoende klastyd (Dollman *et al.*, 2005:893). Reeds in 2005 is aanbeveel dat Suid-Australiese leerders elke week 100 minute van Liggaamlike Opvoeding moet ontvang in die verpligte jare van skoolopleiding (Dollman *et al.*, 2005:893). Volgens Dollman *et al.* (2005:893) was 87% van laerskole en 91% van hoërskole in Australië bewus van hierdie “100 minute”, maar net 45% van laerskole en 32% van hoërskole het voldoen aan die aanbeveling. 'n Meer onlangse studie deur Active Healthy Kids Australia (AHKA) beweer dat 18% van leerders tussen 12 en 17 jaar, 6% tot 22% van 15-17-jariges en 15% tot 41% van 5-17-jariges voldoen aan die vereiste om vir 60 minute per dag aan fisieke aktiwiteit deel te neem (Schrantz *et al.*, 2018:316).

Morgan en Hansen (2013:511) het in 'n studie by 189 onderwysers van 38 verskillende skole in Nieu-Suid-Wallis bevind dat die Liggaamlike Opvoedingsonderwysers die volgende uitdagings ervaar: hulle kon nie die vereiste ure van alle vakke inpas nie en dat Liggaamlike Opvoeding die eerste vak was wie se tyd verminder word; 'n tekort aan befondsing vir Liggaamlike Opvoeding was een van die grootste uitdagings; daar was nie genoeg ruimte en fasiliteite nie veral in stedelike gebiede waar geboue uitgebrei moet word as gevolg van leerderpopulasies wat toeneem; onderwysers se selfvertroue en entoesiasme vir die aanbieding van die vak was onvoldoende weens 'n gebrek aan die nodige opleiding; en medeonderwysers het Liggaamlike Opvoeding as speletjies of spansport beskou en nie op die ontwikkeling van leerders se vaardighede gefokus nie. Die Australiese raad op

gesondheid, Liggaamlike Opvoeding en rekreasie (ACHPER, 2019) is die voorste beroepsliggaam wat onderwysers en ander professionele persone wat op die gebied van gesondheid en Liggaamlike Opvoeding werk, verteenwoordig (ACHPER, 2019). Die doel van ACHPER is om aktiewe en gesonde lewens vir alle Australiërs te bevorder deur opvoeding en professionele praktyk (ACHPER, 2019). Hulle bied ook programme en dienste aan wat die voortgesette ontwikkeling van kennis, vaardighede en professionele praktyk by onderwysers ondersteun, en fokus hoofsaaklik op gesondheidsopvoeding, Liggaamlike Opvoeding en rekreasie (ACHPER, 2019).

2.2.2 Noorweë, Palestina en Chili

In Europa het Health Behavior in School-Aged Children, 'n studie onder ongeveer 1 500 leerders tussen die ouderdom van 11 en 15 jaar in 35 lande, aan die lig gebring dat slegs 34% van alle jong mense se fisieke aktiwiteit voldoen aan die vereiste van een uur of meer van aktiwiteite van 'n matige intensiteit vir vyf of meer dae per week (Verstraete *et al.*, 2006:477). Volgens Sundar *et al.* (2018:2) het 'n opname in Noorweë in 2015 onder kinders tussen die ouderdomme van 8 en 9 jaar getoon dat 17% van die meisies en 13% van die seuns oorgewig was en dat ongeveer 3% van die meisies en 2,3% van die seuns vetsugtig was.

In 'n studie in Palestina by leerders tussen die ouderdom van 12 en 18 jaar is bevind dat fisieke atiwiteitsvlakke onder adolessente laer is as gevolg van oorbevolking en 'n gebrek aan sportsentrums en fasiliteite in skole, omdat geografiese ruimte beperk is (Sabbah *et al.*, 2007:744). As gevolg van die oorbevolking en gebrek aan sportsentrums in Palestina, probeer veral seuns eerder akademies en met huiswerkopdragte presteer sodat hulle 'n beter toekoms met 'n hoër salaris kan verseker, in plaas daarvan om deel te neem aan Liggaamlike Opvoeding (Sabbah *et al.*, 2007:744).

Soortgelyke resultate is verkry in 'n studie deur Viciano *et al.* (2019:151) by vier munisipale skole in die streek Santiago in Chili, waar deelname aan Liggaamlike Opvoeding met ouderdom gedaal het, veral in lae-inkomstegemeenskappe. Volgens Tandon *et al.* (2012) (soos aangehaal deur Viciano *et al.*, 2019:151) is mediatouerusting makliker bekombaar as praktiese speeltoerusting soos fietse in dié gebiede. Hierdie resultate beklemtoon die noodsaaklikheid van die implementering van Liggaamlike Opvoedingsprogramme wat op sport en algemene fisieke aktiwiteite toegespits is, veral by Chileense adolessente wat in hierdie soort gemeenskappe woon (Viciano *et al.*, 2019:151). Die fisieke aktiwiteitsvlakke op Liggaamlike Opvoedingsdae in vergelyking met dae sonder Liggaamlike Opvoeding was verder statisties hoër, wat ook die belangrikheid van Liggaamlike Opvoedingsklasse en hul

bydrae tot die bereiking van die aanbevole daaglikse fisieke aktiwiteitsvlakke onder adolessente bevestig (Viciano *et al.*, 2019:151).

2.2.3 Die Verenigde State van Amerika en Kanada

Liggaamlike Opvoeding kry oor die algemeen nie positiewe terugvoering in die VSA en Kanada nie, aldus Graber *et al.* (2008:154). Hierdie navorsers wys daarop dat die lae status van Liggaamlike Opvoeding onder andere die gevolg is van die aanstelling van onderwysers in laerskole wat voorkeur gee aan sportafrigting eerder as aan Liggaamlike Opvoeding, of wat in diens “afgetree” het en vir ’n paar jaar die pas markeer tot hulle werklik uittree (Graber *et al.*, 2008:154). Hierdie probleemonderwysers skep die persepsies dat kurrikulumtyd in die skool beter bestee sal word aan akademiese vakke soos tale, wiskunde en wetenskap as aan Liggaamlike Opvoeding (Graber *et al.*, 2008:154). Sommige Amerikaanse state en Kanadese provinsies het wel reeds regulasies ingestel wat vereis dat meer kurrikulêre tyd aan Liggaamlike Opvoeding toegestaan word; openbare gesondheidsorganisasies monitor tans die deelname van die jeug in Liggaamlike Opvoeding. (Trudeau & Shephard, 2008:265). ’n 2018-verslag oor die fisieke aktiwiteit van kinders en jeugdiges beweer dat slegs 24% van Amerikaanse kinders en jeugdiges tussen ses en 17 jaar aan die nasionale aanbeveling van 60 minute se daaglikse fisieke aktiwiteit voldoen (Chen *et al.*, 2019:10). Liggaamlike Opvoeding in skole het die potensiaal om te sorg dat alle leerders se aantal minute van fisieke aktiwiteit vermeerder, maar volgens Chen *et al.* (2019:12) het ’n nasionale studie van 2017 getoon dat nie alle leerders ’n gelyke kans kry om onderrig in Liggaamlike Opvoeding onderrig te ontvang nie.

In sommige state van die VSA het skole se Liggaamlike Opvoedingsprogramme die belangrikste bron van fisieke aktiwiteit geword vir kinders en adolessente, veral vir arm kinders, aangesien sosio-ekonomiese status ’n belangrike aansporing vir fisieke aktiwiteit buite die klaskamer is. Leerders van lae-inkomstegesinne in stedelike gebiede het dikwels geen toegang tot fasiliteite buite die skool nie, en dit maak Liggaamlike Opvoeding hul enigste geleentheid om aan ’n verskeidenheid fisieke aktiwiteite deel te neem en vaardighede daarin te ontwikkel (Trudeau & Shephard, 2008:265).

In die laaste twee dekades het verhoë vir die vereiste insluiting van Liggaamlike Opvoeding in die skoolkurrikulum meestal betrekking gehad op kommer oor kinders se fisieke onaktiwiteit en die toename in die vetsugepidemie (Graber *et al.*, 2008:154). Die omgewing waarin Liggaamlike Opvoeding in die VSA en Kanada aangebied word, wissel aansienlik tussen skole (Graber *et al.*, 2008:156). Sommige skole beskik oor ’n aantreklike gimnasium met hout- of

ander vloere wat veilig is vir die verskeidenheid fisieke aktiwiteite wat in die kurrikulum van Liggaamlike Opvoeding aangebied kan word. Ander skole bied weer slegs toegang tot 'n gedeelte vertrek of kafeteria met matte of teëlvloere en lae plafonne wat baie fisieke aktiwiteite onmoontlik maak en wat met ander skoolaktiwiteite gedeel moet word (Graber *et al.*, 2008:156). Volgens Chase (2011:6) kan 'n gebrek aan spasie en toerusting nietemin nie 'n verskoning wees vir 'n gebrek aan Liggaamlike Opvoeding in die VSA nie. Chase (2011:6) voer verder aan dat goeie onderwysers 'n plan kan maak om spasie en toerusting te verkry om meer van die leerstof van Liggaamlike Opvoeding in te sluit. Die omgewing waarin skole hulle bevind, het egter 'n groot invloed op die fasiliteite, toerusting en begroting wat beskikbaar is (Chase, 2011:7). Kleiner dorpie se skole het nie altyd dieselfde fasiliteite as groter skole in stede tot hul beskikking nie. Klein skole se begroting vir toerusting is ook aansienlik kleiner as dié van skole in die stad, indien hulle enigsins 'n begroting het (Chase, 2011:6). Daarom is dit belangrik om onderwysers só op te lei dat hulle kan improviseer waar nodig. Volgens Chase (2011:9) kan skole in stedelike omgewings die plaaslike gemeenskap nader vir ondersteuning en toegang tot hulpbronne soos parke en atletiekgronde asook winkels wat fietse of atletiektoerusting verkoop.

Volgens die Amerikaanse vereniging vir sport en Liggaamlike Opvoeding (NASPE) en die Amerikaanse hartstigting, 2012 (soos aangehaal deur El-Sherif, 2014:9), het die persentasie van leerders wat deelneem aan Liggaamlike Opvoeding gedaal van 42% tot 28%, terwyl 14% van leerders gedurende die week aan geen fisieke aktiwiteite deelneem nie. NASPE, vandag bekend as die Society of Health and Physical Educators (SHAPE), het standaarde vir Liggaamlike Opvoeding vir leerders vanaf kleuterskole tot Graad 12 ontwikkel. Plaaslike skole en skole regoor die land gebruik die nasionale standaard en bestaande standaard, om raamwerke en kurrikulums te ontwikkel of te hersien (SHAPE, 2013). NASPE het die volgende vyf standaarde vir Liggaamlike Opvoeding ontwerp: 1) Die leerder toon vaardigheid in 'n verskeidenheid motoriese vaardighede en bewegingspatrone; 2) die leerder pas kennis van konsepte, beginsels, strategieë in verband met beweging en prestasie toe; 3) die leerder demonstreer die kennis en vaardighede om lewenslank fisieke aktiwiteit en fiksheid te bereik en te handhaaf; 4) leerders openbaar verantwoordelike persoonlike en sosiale gedrag wat hulself en ander respekteer; 5) die leerder erken die waarde van fisieke aktiwiteit vir gesondheid, genot, uitdaging, selfuitdrukking en/of sosiale interaksie (SHAPE, 2013).

2.2.4 Finland

Die Finse onderwysstelsel het onlangs positiewe aandag en wêreldwye belangstelling begin lok, hoofsaaklik omdat die Finse onderwysstelsel bo-aan geëindig het in die International Student Assessment (PISA), 'n wêreldwye studie van die skoolprestasie van 15-jarige leerders in lees, wetenskap en wiskunde oor die afgelope dekade. Daarteenoor het die VSA slegs middelmatig gepresteer (Yli-Piipari, 2014:468). Finse studente se prestasies het sedert 2000 bo-aan of byna heel bo-aan in elke PISA-opname geëindig, op dieselfde vlak as top-presterende leerders van Suid-Korea, Singapoer en meer onlangs Sjanghai in China (Yli-Piipari, 2014:468). Finland se sukses is interessant, want in vergelyking met die stereotipe van die Oos-Asiatiese model van lang ure van werk en memorisering, het Finland se skole korter skooldae, minder huiswerk en meer pousesres en word kinders meer by kreatiewe spel betrek (Yli-Piipari, 2014:468). Liggaamlike Opvoeding is sedert die middel van die 19de eeu 'n instelling in Finse skole en is 'n verpligte vak in die Finse basiese onderwys (Yli-Piipari, 2014:468). Daar word geglo dat Liggaamlike Opvoeding as 'n integrale deel van die Finse basiese onderwysstelsel bygedra het tot die suksesvolle opvoeding van jongmense (Yli-Piipari, 2014:469).

Liggaamlike Opvoeding is beskikbaar in alle Finse laerskole, en meer as 99% van die leerders voltooi verpligte basiese onderwys suksesvol. Yli-Piipari (2014:468) wys daarop dat elke leerder wat in Finse hoërskole ingeskryf is, deelneem aan weeklikse Liggaamlike Opvoeding, terwyl slegs 52% van hoërskoolleerders in die VSA aan weeklikse Liggaamlike Opvoeding deelneem. In Finland is die algemene lewenslange opvoedingsdoelwit van Liggaamlike Opvoeding om leerders se fisieke, psigologiese, sosiale en etiese groei en welsyn te bevorder en om hulle te lei tot lewenslange fisieke deelname (Yli-Piipari, 2014:471).

2.3 Die stand en status van Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrika

In die meeste skole in Suid-Afrika word die minste tyd aan Liggaamlike Opvoeding toegestaan, in vergelyking met ander vakke (Uys *et al.*, 2016:267). Volgens die voorskrifte vir Lewensoriëntering in die KABV (DBO, 2011:10), moet Lewensoriëntering twee keer 'n week aangebied word, waarvan een periode 'n teoretiese onderwerp in Lewensoriëntering en die ander een praktiese Liggaamlike Opvoeding behoort te wees. Die huidige wanpersepsie oor voldoende tyd op die skoolrooster vir Lewensoriëntering kan verder toegeskryf word aan die feit dat onderwysers onvoldoende kennis van Liggaamlike Opvoeding as vak het (Van Deventer, 2009:140). Volgens Van Deventer (2009:142) moet meer tyd per week toegestaan

word vir die leeruitkomste van Lewensoriëntering, want die leerders sal dan eers besef watter voordele gereelde oefening inhou.

Uys *et al.* (2016:268) beweer dat groepsdruk, fisieke selfdoeltreffendheid en fisieke bevoegdheid belangrike voorspellers van fisieke deelname aan aktiwiteite onder Suid-Afrikaanse laerskoolleerders is. Die sterkste aansporing is egter wanneer ouers saam met hulle kinders aan fisieke aktiwiteite deelneem, vervoer voorsien, of hulle ondersteun en motiveer, ook vir deelname aan Liggaamlike Opvoeding (Uys *et al.*, 2016:269). Een van die redes vir die gebrek van ouerondersteuning, spesifiek in die landelike gemeenskappe, is die kulturele persepsie dat sportdeelname nie ideaal is vir meisies nie omdat dit hulle weghou van hulle huishoudelike take (Uys *et al.*, 2016:269). Dit is verder volgens Uys *et al.* (2016:269) ook duidelik dat een van die uitdagings is dat ouers eenvoudig nie waarde heg aan sport, fisieke oefening en Liggaamlike Opvoeding nie. Daar is dus 'n behoefte aan gemeenskapsgebaseerde strategieë om geleenthede te skep vir fisieke aktiwiteite en speletjies om kinders en die jeug te betrek asook om motivering en ondersteuning van hul families en portuurgroepe vir Liggaamlike Opvoeding te bevorder (Uys *et al.*, 2016:269).

Uys *et al.* (2016:268) beweer verder dat wanneer kinders meer as vier ure per dag voor 'n TV-skerm sit, is die waarskynlikheid dat hulle oorgewig sal wees, twee keer so groot. Healthy Active Kids South Africa (HAKSA) se 2014-verslagskaart dui daarop dat hoogstens 50% van leerders aan die standaard vir daaglikse fisieke aktiwiteite voldoen, en dat tussen 30% en 60% van die leerders nie aan weeklikse Liggaamlike Opvoeding deelneem nie en gemiddeld sowat drie uur per dag voor 'n skerm deurbring (Uys *et al.*, 2016:265). 'n Studie in laerskole in die Wes-Kaap het bevind dat meer as 50% van die kinders daaglik drie of meer uur televisie gekyk het, en dat 31% van meisies en 25% van seuns op 'n gewone skooldag vyf uur of meer televisie gekyk het (Uys *et al.*, 2016:268).

Volgens die resultate van Amosun *et al.* (2007:256) se studie van 10 699 leerders in nege provinsies in Suid-Afrika is 'n tekort aan fasiliteite en toerusting een van die grootste struikelblokke in Liggaamlike Opvoeding. 'n Gebrek aan fasiliteite, sportgeriewe of klubs in of naby hulle woongebied en onvoldoende toegang tot fasiliteite en programme tel onder die algemene struikelblokke vir deelname aan fisieke aktiwiteite onder Suid-Afrikaanse kinders (Uys *et al.*, 2016:269). Bestaande fasiliteite word swak onderhou of staan in sommige verlate weens hulpbronnbeperkings (Uys *et al.*, 2016:269). "Out of the 24 365 schools in South Africa, 13 500 (54%) are registered to provide school sport" (Uys *et al.*, 2016:269).

Die grootste oorsaak van die gebrek aan ondersteuning vir Liggaamlike Opvoeding is egter die feit dat dit in 1994 as 'n alleenstaande vak uit die kurrikulum verwyder is. Die vak is later na die afskaffing van apartheid teruggebring as 'n onderafdeling van Lewensoriëntering weens die toename in gesondheidsrisiko's onder hedendaagse leerders (Du Toit *et al.*, 2007:241). Stroebel *et al.* (2016:215) wys daarop dat die regering, skole en die gemeenskap Liggaamlike Opvoeding tot vandag toe steeds swak ondersteun.

Van Deventer (2011:116) het 'n studie gedoen om laerskole se fasiliteite en toerusting vir Liggaamlike Opvoeding te ondersoek. In hierdie studie is 300 skole (laerskole $n=150$, en hoërskole $n=150$), wat ewekansig uit vier provinsies oor die land gekies is, betrek (Van Deventer, 2011:114). Volgens die resultate het meer as 58% van die skole uit die Oos-Kaap, Vrystaat en Wes-Kaap onderskeidelik aangedui dat hulle onvoldoende fasiliteite en toerusting vir die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding het, terwyl 47% van die skole in Noordwes 'n tekort aan fasiliteite en toerusting gehad het.

Jeugdiges (veral meisies) wil dikwels graag onderwysergeorganiseerde sportaktiwiteite vermy en aan volwasse sportsoorte/aktiwiteite deelneem waarin onderwysers hulle meer soos volwassenes behandel (Rainer *et al.*, 2015:248). Volgens Rainer *et al.* (2015:248) speel kleredrag, aktiwiteitskeuse, onderwysers, en breë sosiale diskoerse rondom geslag, etnisiteit en seksualiteit 'n groot rol in meisies se gedrag en deelname aan Liggaamlike Opvoeding. 'n Ander probleem, volgens Du Toit *et al.* (2007:248), is die nie-eksamenstatus van Liggaamlike Opvoeding. As gevolg van sy lae status in vergelyking met ander akademiese vakke delf Liggaamlike Opvoeding dikwels die onderspit (Du Toit *et al.*, 2007:248). Die laer status van Liggaamlike Opvoeding word ook toegeskryf aan die onkunde van kollegas en ouers oor hoe belangrik dit is vir akademiese prestasie in ander vakke (Du Toit *et al.*, 2007:248). Nog 'n probleem vir onderwysers in die kurrikulum, volgens Du Toit *et al.* (2007:249), is dat daar te min tyd en te veel leerders in klasse is om behoorlik reg te laat geskied aan die uitkomst van die Liggaamlike Opvoedingsafdeling van Lewensoriëntering (Du Toit *et al.*, 2007:249). Volgens Du Toit *et al.* (2007:249) is 'n algemene bekommernis van onderwysers van skole in bevoorreepte gemeenskappe, die kultureel diverse samestelling van klasse wat verskillende verwagtinge en voorkeure vir aktiwiteite in Liggaamlike Opvoeding inhou.

Liggaamlike Opvoeding in skole in Suid-Afrika ondervind dus soortgelyke probleme as in die res van die wêreld, onder andere swak opgeleide onderwysers, die lae status van die vak, dat dit nie 'n eksamenvak is nie, en 'n gebrek aan fasiliteite en apparate (Edginton *et al.* 2014:31; Van Der Merwe, 2011:28). Die opleiding van bestaande Liggaamlike Opvoedingsonderwysers is dus een van die uitdagings wat Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrikaanse skole in die gesig

staar. Optimale indiensopleiding vir onderwysers in Liggaamlike Opvoeding is dus noodsaaklik, en kan ook oplossings bied vir van die ander uitdagings soos 'n tekort aan apparate en die status van die vak. In die lig van hierdie bespreking van die noodsaaklikheid van opleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers word hulle indiensopleiding vervolgens verder bespreek.

Die Nasionale Navorsingsverslag "State and Status of Physical Education in Public Schools of South Africa" bevestig bogenoemde besprekings dat Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrikaanse staatskole voldoen nie aan die UNESCO vereistes nie (Burnett, 2018:54).

Hoofstuk 3:

Onderwysers en leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding

3.1 Inleiding

Die doel van Liggaamlike Opvoeding in skole is om leerders só te onderrig dat fisieke aktiwiteit 'n lewenslange gewoonte word (Chen & Gu, 2018:1). Die jeug se fisieke aktiwiteitsvlakke is egter besig om te verswak, wat dit des te meer noodsaaklik maak om 'n aktiewe lewenstyl te bevorder (Chen & Gu, 2018:1). Liggaamlike Opvoeding is dus nodig tydens die skooljare sodat leerders se kennis, vaardighede, houdings en gedrag saam tot 'n aktiewe lewenstyl kan ontwikkel (Chen & Gu, 2018:1). Gegewe die sterk verband tussen leerderbetrokkenheid en langtermyndeelname is dit belangrik om te verstaan hoekom leerders aan Liggaamlike Opvoeding wil deelneem of nie (Curran & Standage, 2017:265). Dit is nie net die onderwyser wat 'n leerder se sielkundige behoeftebevrediging in Liggaamlike Opvoeding kan beïnvloed nie. Interaksies met ouers, portuurgroepe en ander makrofaktore (byvoorbeeld sosiale norme, skoolwaardes en skoolorganisasies) het 'n invloed (Curran & Standage, 2017:265). Die verhouding tussen leerders en onderwysers is egter veral belangrik in die Liggaamlike Opvoedingskonteks (Curran & Standage, 2017:266).

Die verskil tussen intrinsieke en ekstrinsieke belonings in Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit, die faktore wat leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding beïnvloed, en navorsing oor die persepsies van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers word in Hoofstuk 3 bespreek.

3.2 Intrinsieke en ekstrinsieke beloning

Betekenisvolle Liggaamlike Opvoedingservarings word beïnvloed deur die waarde wat die leerder aan Liggaamlike opvoeding heg, sowel as die uitkomst wat die leerder vir homself of haarself geïdentifiseer het. Betekenisvolle ervarings in die Liggaamlike Opvoedingsklas hou dus verband met die spesifieke individu (Beni *et al.*, 2017:292). Diegene wat hulle tot lewenslange fisieke aktiwiteit verbind, is geneig om deel te neem ter wille van die intrinsieke motiveringsvoordele (soos persoonlike bevrediging, uitdaging, tevredenheid en vreugde) eerder as ekstrinsieke motiveringsvoordele (soos gewigsverlies, ekstra punte of die aansien van ander leerders) (Beni *et al.*, 2017:292). Belonings vir goeie prestasie beïnvloed intrinsieke

motivering óf positief óf negatief. Prestasiebelonings kan intrinsieke motivering handhaaf of bevorder indien dit vir die leerder 'n verrykende ervaring is en ook sy of haar bevoegdheid bevestig (Edward *et al.*, 2001:12).

Dit is dus belangriker om intrinsieke motivering te bevorder eerder as om leerders met belonings te motiveer om te leer, byvoorbeeld deur te begin by leerderperspektiewe oor hoe om leer meer effektief, interessant en uitdagend ten maak (Edward *et al.*, 2001:15). Ekstrinsieke beloning beïnvloed dus intrinsieke motivering (Edward *et al.*, 2001:15). Terwyl dit belangrik is om leerders met bevoegdheid (byvoorbeeld kennis en vaardighede) toe te rus, is dit ewe belangrik om 'n positiewe houding teenoor Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit by hulle te kweek, aangesien ons leerders in die rigting van lewenslange fisieke aktiwiteit wil stuur (Chen & Gu, 2018:2). Volgens Chen en Gu (2018:2) toon navorsing dat leerders se houding teenoor Liggaamlike Opvoeding meer negatief word met ouderdom, dat hulle ingesteldheid jeens fisieke aktiwiteit of fiksheidskennis afneem en dat hulle te veel sit. Chen en Wang (2017:316) noem verskillende aspekte wat hoërskoolleerders aangespoor het tot fisieke aktiwiteit, soos dat hulle dit geniet en dat dit vir hulle 'n uitdaging en nuwigheid was. Direkte genot blyk verder die enigste aspek te wees wat situasionele belangstelling laat ontstaan. In teenstelling met individuele belangstelling ontstaan situasionele belangstelling wanneer die eienskappe van 'n spesifieke leertaak dit vir leerders aantreklik maak (Roure & Pasco, 2018:4). Volgens Roure en Pasco (2018:4) beweer opvoedkundige navorsers dat situasionele belangstelling in daaglikse onderrig-leer-instellings meer potensiaal vir motivering bied as individuele belangstelling, omdat onderwysers situasionele belangstelling in leertake kan prikkel deur die komponente te manipuleer. Leerders kan situasioneel belangstel in 'n taak wanneer hulle dit ervaar as 'n nuwe, uitdagende taak wat hulle aandag en konsentrasie verg, hulle toelaat om die omgewing te verken en onmiddellike genot bied (Roure & Pasco, 2018:4). Dit is krities belangrik om daarop te let dat liggaamlike opvoeders situasionele belangstelling kan opwek deur kognitiewe elemente in Liggaamlike Opvoedingsaktiwiteite te beklemtoon (Chen & Wang, 2017:317). Liggaams- en breingroei, sensoriese vermoëns, motoriese vaardighede en gesondheid vorm alles deel van fisieke ontwikkeling (Papalia *et al.*, 2009:5). Leer, aandag, geheue, taal, denke, redenasie en kreatiwiteit verwys na aspekte van mense se kognitiewe ontwikkeling (Papalia *et al.*, 2009:6). Hoewel die fisieke en kognitiewe domein afsonderlik beskou word, beïnvloed elkeen volgens Papalia *et al.* (2009:6) die ander een.

3.3 Faktore wat 'n rol speel in leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding

Leerders se gedrag speel 'n groot rol in hulle uitvoering van en deelname aan aktiwiteite en oefening. Groepsdruk raak al hoe groter in skole en leerders beïnvloed mekaar vinnig (Rainer *et al.*, 2015:247). Op grond van 'n studie in Wallis onder 26 onderwysers om leerders meer aktief te kry deur 'n Liggaamlike Opvoedingsprogram te implementeer, merk Rainer *et al.* (2015:247) op dat leerders gereeld die inhoud en organisasie van die program gekritiseer het. Sulke negatieweheid kan die hele groep beïnvloed en veroorsaak dat leerders nie hul samewerking wil gee nie (Rainer *et al.*, 2015:247). Hoe individue oomblikke van persoonlike belang in Liggaamlike Opvoeding en jeugsport ervaar, verskil egter afhangende van waar hulle geleë is en wat aanvaar word in hul gemeenskappe. Dit word beïnvloed deur kulturele, politieke en ekonomiese omstandighede (Beni *et al.*, 2017:296). Volgens Mehmeti (2015:121) is Liggaamlike Opvoedingklas wat reg aangebied word, 'n uitstekende manier om angs by leerders te verminder en om hulle voor te berei vir die werk wat hulle die res van die dag moet doen.

Volgens Beni *et al.* (2017:297) lig verskeie studies vyf faktore uit wat 'n rol speel in leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding. Hierdie vyf faktore sal vervolgens bespreek word in die konteks van bevindings in ander studies.

3.3.1 Sosiale interaksie

Beni *et al.* (2017:297) het die rol van sosiale interaksie bestudeer onder 'n wye verskeidenheid mense wat betrokke is by Liggaamlike Opvoeding en jeugsport, byvoorbeeld vriende, portuurgroepe, onderwysers, afrigters en selfs familielede van ander deelnemers. Hulle studie beklemtoon dat dit belangrik is om die rol van alle verhoudings in die leerkonteks te ondersoek, nie net die rol van medeleerders of onderwysers/afrigters nie (Jakobsson, 2014; Jakobsson *et al.*, 2014). Uit Light *et al.* (2013:558) se navorsing onder 129 klubswemmers van Australië, Frankryk en Duitsland tussen die ouderdom van nege en 12 jaar blyk dit dat tussen 75% en 90% van die vraelysrespondente in elke land die sosiale dimensie van die swemklub as een van die primêre redes vir volgehoue deelname beskou. Terwyl sosiale interaksie dus leerders se betrokkenheid in Liggaamlike Opvoeding positief kan beïnvloed, wys verskeie studies egter ook op sosiale interaksie se negatiewe invloed, byvoorbeeld dat 'n kind 'n gevoel van isolasie tussen medeleerders kan beleef (Beni *et al.*, 2017:298). Onderwysers se optrede kan ook tot geslagsongelykheid lei deurdat dit (soms onbewustelik) idees oor manlike meerderwaardigheid en vroulike minderwaardigheid ondersteun (Beni *et al.*, 2017:298).

3.3.2 Pret

Verskeie leerders in Liggaamlike Opvoeding en jeugsport het “pret” as die kern van hul aktiwiteitservaringe beskryf in die oorsigstudie van Beni *et al.* (2017:299). In Hemming (2007:367) se gevallestudie in 'n Britse laerskool het leerders gesê dat om pret te hê, 'n sterker motivering was om deel te neem aan Liggaamlike Opvoeding as gesondheidsredes, en ook dat pret 'n algemene bydrae lewer tot betekenisvolle deelname aan Liggaamlike Opvoeding. Dismore en Bailey (2011:508) het onderhoude gevoer in Engeland met leerders tussen die ouderdom van sewe en 14 jaar, waaruit dit blyk dat pret vir leerders meer gaan oor die onderrig en uitdagings as die speel van speletjies. Die antwoorde op vrae in 'n studie in die VSA deur Rikard en Banville (2006:392) dui daarop dat die meeste leerders Liggaamlike Opvoeding as pret beskou, en dat leerders wat dit nie geniet nie, dit as vervelig ervaar. 'n 12-Weke webgebaseerde-intervensieprogram gebaseer op die SDT en motiverende onderhoudvoering, is deur Young & Active ontwikkel en tussen 2010 en 2013 as 'n beheerde proefloop in Noorweë getoets (Sundar *et al.*, 2018:2). Daar was klein verskille tussen die seuns en die meisies met betrekking tot watter sportsoorte hulle genoem het. Seuns het eerder deelgeneem aan sport wat hulle kon help om groter spiere te bou of fiksheid te verbeter. Verskeie van hulle het beaam wat hierdie seun sê: “Fisieke aktiwiteit is pret en dit gee jou groter spiere” (Sundar *et al.*, 2018:4). Die meisies het meer gepraat oor deelname in verskillende spansporte, en baie van hulle deel die volgende mening oor die sosiale aspekte: “Dit is makliker om saam met ander te oefen; om handbal te speel is baie sosiaal” (Sundar *et al.*, 2018:4). Daar was 'n noue verband tussen die bemeestering van 'n fisieke aktiwiteit en die feit dat die deelnemers dit as prettig beleef het. Verskeie meisies het soortgelyke menings gehad: “Ek hou van handbal omdat ek dink dit is pret, en dit is iets waarin ek goed is, en ek doen dit al lank” (Sundar *et al.*, 2018:5). Wanneer leerders gevoel het dat hulle goed was in 'n aktiwiteit, was dit makliker om dit net te geniet, te ontspan en pret te hê, volgens hierdie seun:

As ek ski, voel ek ek word so goed dat ek op 'n manier nie soveel hoef te konsentreer nie, dis nie moeilik nie, ek is net in die oomblik, so ek dink net nie aan iets anders soos skoolwerk wat ek moet onthou en sulke dinge nie, ek kan net ontspan en saam met vriende wees (Sundar *et al.*, 2018:5).

Ander leerders het gesê dat die enigste fisieke aktiwiteit waarvan hulle hou, maklike aktiwiteite is wat nie fisieke inspanning eis nie. Die leerders het gesê dat hulle nie daarvan hou om hulself te druk tydens 'n aktiwiteit/oefening nie: “Dit is jammer, maar ek kan nie sê dat ek harde fisieke aktiwiteite geniet nie, ek dink: o nee, nie weer nie ... en wanneer ons stop, is ek gelukkig” (Sundar *et al.*, 2018:5). Volgens Sundar *et al.* (2018:6) het vriendskap baie vir die leerders beteken in hierdie studie. Om tydens sport saam met vriende te wees, het sterk verband gehou

met hul siening dat die aktiwiteit lekker is. Die meeste van hulle het hul vriende tydens georganiseerde sport of ander georganiseerde aktiwiteite ontmoet. Meisies wat aan spansportsoorte deelgeneem het, het klem gelê op die spangees, die geleentheid om vriende te ontmoet en te gesels en om ander mense te leer ken. Dit feit dat hulle by vriende was wat hulle al lank ken, het hulle veilig laat voel en hulle vrees om foute te maak, besweer (Sundar *et al.*, 2018:6).

3.3.3 Kompetisie

Kompetisie kan op 'n positiewe en negatiewe wyse bydra tot leerders se ervarings in Liggaamlike Opvoeding en sport. 'n Hoërskoolstudent in Gibbons en Gaul (2004) se studie (soos aangehaal deur Beni *et al.*, 2017:301) het die volgende gesê van kompetisie in Liggaamlike Opvoeding: "Dit is mededingend in dié opsig dat ek elke keer weer daar wil wees, maar is dit nie dieselfde soort stresvolle mededingendheid as in spansport of tussen vriende nie." Beni *et al.* (2017:302) wys daarop dat alhoewel kompetisie vir sportdeelnemers as betekenisvol beskou kan word, dit nie altyd geld vir leerders in Liggaamlike Opvoeding nie. Onderwysers in Liggaamlike Opvoeding moet daarom versigtig beplan hoedat kompetisie in die klas geïntegreer word. Só het leerders in die studie van Beni *et al.* (2017:301) klem gelê op die uitdagings wat Liggaamlike Opvoeding bied tydens die *proses* van kompetisie eerder as die *uitslag* van die uitdaging (dus wen of verloor). Die leerders se sienings oor fisieke aktiwiteit hang ook daarvan af of hulle die aktiwiteite self gekies het (Sundar *et al.*, 2018:5). Sundar *et al.* (2018:5) beweer dat leerders wat gesê het dat hulle aan georganiseerde sport of oefening deelneem net omdat hul ouers of ander wou hê hulle moet, fisieke aktiwiteit minder as pret en meer as 'n las beskou het as die leerders wat kon deelneem aan fisieke aktiwiteite van hulle keuse (Sundar *et al.*, 2018:5). Toenemende kompetisie in sport met indelings in A- en B-spanne, waarin leerders wat vir 'n B-span gekies word en op die bank sit in plaas daarvan om deel te neem aan 'n wedstryd, is deur sommige as 'n rede gegee om hulle deelname aan die sport te beëindig. Dit het hulle ontoereikend laat voel en wanneer hulle op die bank moes sit, was die aktiwiteit vervelig en nie pret nie (Sundar *et al.*, 2018:5). Van die leerders het gesê hulle het probeer om 'n nuwe sportsoort te neem, maar het besluit om op te hou omdat hulle spanmaats beter was. Liggaamlike Opvoeding op skool is ook deur leerders beskou as te kompetierend en met te veel fokus op prestasie (Sundar *et al.*, 2018:5). 'n Paar meisies het gevalle beskryf waar hulle deur hul klasmaats bespot is omdat hulle nie 'n aktiwiteit kon bemeester nie. Ander het weer gesê dat hulle dink dat dit vir hulle moeiliker is om goeie punte in Liggaamlike Opvoeding te kry, omdat hulle oorgewig was en nie volgens die kriteria kon presteer nie (Sundar *et al.*, 2018:5).

3.3.4 Motoriese en fisieke bevoegdheid

Beni *et al.* (2017:302) se oorsigstudie het bevind dat leerders se ervarings in Liggaamlike Opvoeding meer positief is as hulle persepsies van hul eie motoriese bevoegdheid gunstig is. Erhorn (2014:50) het in 'n studie waarin laerskoolleerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas aan onderhoude deelgeneem het en in die klas waargeneem is, bevind dat lae motoriese vaardigheidsvlakke gepaard gegaan het met 'n gebrek aan genot en 'n onvermoë om bevredigend deel te neem. Motoriese bevoegdheid het bygedra tot leerders se betrokkenheid in speletjies, insig in hul prestasies in vergelyking met dié van ander leerders in die klas, lof vanaf die onderwyser en/of portuurgroep en negatiewe reaksies deur klasmaats (Erhorn, 2014:51). Watkins *et al.* (2019:30) voer aan dat genot, oortuigings en houdings sterk na vore gekom het in 'n studie in Melbourne van leerders tussen die ouderdom van 12 en 15 jaar. Leerders raak om verskillende redes betrokke in fisieke aktiwiteite, byvoorbeeld ter wille van hulle fisieke, sosiale en emosionele gesondheid en welstand. Hulle persepsies van hulle eie vermoëns in Liggaamlike Opvoeding en hulle persepsies van die waarde van Liggaamlike Opvoeding speel ook 'n rol (Watkins *et al.*, 2019:30).

'n Studie deur Chen en Gu (2018:2) in Iowa (VSA) van 343 leerders tussen die ouderdom van 11 en 14 jaar het die houdings en persepsies van hierdie leerders teenoor Liggaamlike Opvoeding ondersoek. Die resultate het getoon dat leerders wat kardiorespiratories fikser was, aansienlik hoër vlakke van fisieke aktiwiteit en fiksheidskennis, meer positiewe houdings en minder sedentêre gedrag getoon het as diegene wat kardiorespiratories minder fiks was (Chen & Gu, 2018:4). Die uitslae het verder aangedui dat geslag en graad, twee demografiese veranderlikes is wat sterk verband hou met fisieke aktiwiteit en kennis, houding en gedrag ten opsigte van fiksheid. Dié navorsers stel dus voor dat Liggaamlike Opvoedingsonderwysers strukture ontwikkel wat spesifiek gebaseer is op die behoeftes en fisieke aktiwiteitsvoorkeure van seuns en meisies op skool (Chen & Gu, 2018:4). Die outeurs voer ook aan dat fiksheidsaktiwiteite en -speletjies wat pas by die behoeftes en voorkeure van seuns en dogters van verskillende ouderdomme of grade, leerders sal motiveer om aktief aan die Liggaamlike Opvoedingsklas en buitemuurs deel te neem, wat uiteindelik fiksheid, 'n aktiewe lewenstyl en 'n positiewe houding met betrekking tot Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit sal bevorder (Chen & Gu, 2018:4).

3.3.5 Persoonlike relevante leer

In die oorsigstudie van Beni *et al.* (2017:303) is Liggaamlike Opvoeding en jeugsport is as meer betekenisvol geïdentifiseer wanneer leerders kon insien waarom wat hulle leer, belangrik is en die verband kon raaksien tussen hul huidige Liggaamlike Opvoedings- en sportervarings, en toekomstige aspekte van die daaglikse lewe buite die skool of gemeenskapsomgewing. Dit is daarom belangrik dat onderwysers die verband tussen leerders se ervarings in Liggaamlike Opvoeding en hul breër toekomstige deelname aan fisieke aktiwiteit uitwys en beklemtoon. In aansluiting hierby moet leerders se individuele vaardigheidsvlak of vlak van ondervinding in ag geneem word by die beplanning en onderrig van Liggaamlike Opvoeding (Beni *et al.*, 2017:303). Leerders met hoë vaardigheidsvlakke of wat meer ondervinding in 'n inhoudsgebied het, kan in groepe saamgevoeg word. Persoonlike, relevante leer deur middel van refleksie oor huidige en vorige ervarings help leerders om die waarde van Liggaamlike Opvoeding beter te verstaan. Dit kan 'n vertrekpunt bied vir volgehoue fisieke aktiwiteit (Beni *et al.*, 2017:303). Uys *et al.* (2016:268) beweer dat groepsdruk, fisieke selfdoeltreffendheid en fisieke bevoegdheid belangrike voorspellers van fisieke deelname aan aktiwiteite onder Suid-Afrikaanse senior laerskoolleerders is. Die sterkste voorspeller is egter wanneer ouers saam met hul kinders aan fisieke aktiwiteite deel neem, vervoer voorsien, of hulle ondersteun en motiveer (Uys *et al.*, 2016:269). Volgens Landsberg *et al.* (2016:140) moet leerders verstaan dat 'n gereelde, veilige oefenroetine in die vars lug en gesonde eetgewoontes nie net vir die liggaam voordelig is nie, maar ook gesonde voeding vir die verstand en die gees van die individu verskaf.

3.4 Persepsies van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers met betrekking tot hulle vak

Onderwysers se negatiewe ervarings van Liggaamlike Opvoeding lei dikwels tot negatiewe persepsies van die vak en veroorsaak dat hulle die beroep verlaat (Makela *et al.*, 2014:237). 'n Studie in Finland oor onderwysers se voornemens om die beroep te verlaat en die faktore wat hierdie voornemens beïnvloed het, het getoon dat uit 'n totaal van 808 Liggaamlike Opvoedingsonderwysers wat tussen 1980 en 2008 gegradueer het, 307 (39%) onderwysers van voorneme was om die beroep te verlaat weens faktore soos werksomstandighede, kollegas, administrasie, en leerders (Makela *et al.* 2014:238). Makela *et al.* (2014:235) wys in hierdie verband daarop dat onvoldoende ondersteuning van die skool se administrasie of kollegas die algemeenste rede is waarom onderwysers Liggaamlike Opvoeding as negatief ervaar en die beroep verlaat. Ander aspekte van die werksomgewing wat ook bydra tot Liggaamlike Opvoedingsonderwysers se negatiewe persepsies en voornemens om die

beroep te verlaat, is die gebrek aan professionele en persoonlike toesig, hoë werksladings, onvoldoende onderrigfasiliteite en toerusting, en die wangedrag van leerders (Makela *et al.*, 2014:235). Volgens Tian *et al.* (2015:41) kan hierdie uitdagings egter nie as 'n verskoning gebruik word Liggaamlike Opvoeding uit te skakel nie. Tian *et al.* (2015:41) se studie bespreek apparaat vir Liggaamlike Opvoeding wat uit afvalmateriaal gemaak is. Balle is byvoorbeeld gemaak van gefrommelde koerantpapier en maskeerband (Tian *et al.*, 2015:41). Van Deventer en Van Niekerk (2009:160) stel nog 'n oplossing voor, naamlik dat skole wat na aan mekaar geleë is in 'n spesifieke streek 'n groep vorm en kragte saamspan. Hierdie skole kan dan hulpbronne (byvoorbeeld sportgeriewe, toerusting en menslike hulpbronne) deel, en 'n gekwalifiseerde onderwyser kan dan die Liggaamlike Opvoeding by hierdie gegroepeerde skole aanbied.

Morgan en Hansen (2013:511-513) het in 'n studie van 189 onderwysers van 38 verskillende skole in Nieu-Suid-Wallis bevind dat die onderwysers die volgende uitdagings ervaar: dat hulle nie die vereiste ure van alle vakke kon inpas nie en dat Liggaamlike Opvoeding die eerste vak is waar tyd gesny word; dat 'n tekort aan befondsing om Liggaamlike Opvoeding te ondersteun een van die grootste uitdagings is; dat daar nie genoeg spasie en fasiliteite is nie, veral nie in stedelike gebiede waar geboue uitgebrei moet word omdat leerderpopulasies groter word nie; 'n tekort aan selfvertroue en entoesiasme van onderwysers om die vak aan te bied as gevolg van 'n gebrek van die nodige opleiding in die vakgebied; en dat medeonderwysers Liggaamlike Opvoeding as speletjies of spansport beskou en nie fokus op die ontwikkeling van die vaardighede van die leerder nie. 'n Aantal onderwysers in die studie van Faucette *et al.* (2002:287) het gesê dat lae vlakke van selfvertroue/kennis gelei het tot swak leerderbetrokkenheid en minder individuele onderrig/terugvoering vir leerders. Onderwysers in hierdie studie was verder minder entoesiasies oor 'n selfbestuurkurrikulum in Liggaamlike Opvoeding, maar het saamgestem dat 'n deurlopende ondersteunende professionele opleidingsprogram die onderwysers se Liggaamlike Opvoedingprogramme aansienlik sou kon verbeter (Faucette *et al.*, 2002:287).

Morgan en Bourke (2005:11) het in 'n studie van 485 indiens- en voordiensonderwysstudente in Nieu-Suid-Wallis bevind dat respondente 'n gebrek aan verskeidenheid in sportaktiwiteite en swak onderrig van motoriese vaardighede, as faktore in die ontwikkeling van hul onderrigvaardighede in Liggaamlike Opvoeding ervaar. Verder word daar ook beweer dat hul onderwysopleiding hulle taamlik ondoeltreffend voorberei het om Liggaamlike Opvoeding as vak aan te bied (Morgan & Bourke, 2005:11). Volgens Connolly (2014:24) het die feit dat Liggaamlike Opvoedingsonderwysers nie soos ander met die assessering van huiswerk, toetse en akademiese oefeninge belas word nie, tot die persepsie gelei dat Liggaamlike

Opvoedingsonderwysers slegs deeltydse onderwysers is. Daarom sukkel beginner-onderwysers in Liggaamlike Opvoeding dikwels om die stigma wat verband hou met die Liggaamlike Opvoedingkurrikulum en -onderrigpraktyke, af te skud (Connolly, 2014:24).

3.5 Opsomming

Samevattend kan dus gesê word dat intrinsieke en ekstrasieke belonings beide kan bydra tot leerdermotivering in Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit, afhangende van hoe elk toegepas word in die Liggaamlike Opvoedingklas. Intrinsieke beloning word egter aanbeveel in die literatuur, en in hierdie opsig speel die faktore wat leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding beïnvloed, 'n groot rol in hulle motivering om deel te neem. Hierdie faktore sluit sosiale interaksie, pret, kompetisie, fisieke en motoriese bevoegdheid, en persoonlike relevante leer in. Navorsing oor die persepsies van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers dui daarop dat die lae aansien en status van die vak, wat 'n gebrek aan apparate en fasiliteite, fondse en die ondersteuning van kollegas tot gevolg het, dikwels lei tot negatiewe persepsies van Liggaamlike Opvoeding. Die rol van onvoldoende opleiding in Liggaamlike Opvoeding word ook verder beklemtoon, wat dui op die noodsaaklikheid van indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers, wat vervolgens verder bespreek sal word in Hoofstuk 4.

Hoofstuk 4:

Indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers

4.1 Inleiding

Die literatuur, soos bespreek in Hoofstuk 2 en 3, toon dat onderwysers wat Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrikaanse skole aanbied, dikwels nie in die vak opgelei is nie, wat daartoe kan bydra dat onderwysers en leerders negatiewe persepsies van die vak het. Indiensopleiding word gevolglik in verskeie Suid-Afrikaanse studies as 'n behoefte van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers aangedui (Van Deventer, 2011:823; Stroebel *et al.*, 2016:215; Stroebel *et al.*, 2018:121). Hoofstuk 4 bespreek die literatuur oor indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in die konteks van ander lande en in Suid-Afrika, tesame met die onderrigstrategieë wat in sodanige studies gebruik is.

4.2 Navorsing oor indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in die konteks van ander lande

Die onderwyser wat Liggaamlike Opvoeding aanbied, se verantwoordelikheid is om 'n omgewing te skep met uitdagings en aktiwiteite wat leerders toelaat om fisieke vaardighede te ontwikkel en hul bewegingspotensiaal te bereik (Domville *et al.*, 2019:214; Stork & Sanders, 2008:202). Die beplande aktiwiteite moet leerders uitdaag om verskillende motoriese vaardighede te gebruik wat pas by 'n wye verskeidenheid vlakke van motivering, ervaring en inoefening (Domville *et al.*, 2019:214; Stork & Sanders, 2008:202). Volgens Durden-Myers en Keegan (2019:31) en Stork en Sanders (2008:202) behels van die belangrikste pedagogiese vaardighede van 'n Liggaamlike Opvoedingsonderwyser die vermoë om progressiewe aktiwiteite te beplan wat 'n hoë suksessyfer behaal terwyl dit steeds uitdagend is, fisieke en mondelinge instruksies effektief te gebruik om motoriese uitkomst te behaal, aktiwiteite te individualiseer om verskille in vermoë en belangstelling te akkommodeer, fisieke aktiwiteite duidelik en eenvoudig aan te bied sodat dit leerders toelaat om sleutelemente te begryp, en om 'n wye verskeidenheid strategieë te gebruik waardeur leerders besluite kan neem oor hul eie motoriese prestasies en bowenal die gevoel van sukses kan geniet.

Volgens Diaz-Cueto *et al.* (2010:381) kan swak reflektiewe interaksie tussen die onderwyser en die leerders met betrekking tot die kwaliteit en inhoud van die program een van die grootste struikelblokke wees wat deur indiensonderwysers ervaar word. Reflektiewe interaksie tussen

onderwysers en studente moet daarom deurlopend plaasvind deur gebruik te maak van vrae tussen die leerders en die onderwysers gedurende Liggaamlike Opvoeding, en hiervoor het onderwysers ondersteuning en opleiding van kenners op hierdie gebied nodig om te verseker dat hulle effektiewe programme kan aanbied en ontwikkel (Diaz-Cueto *et al.*, 2010:395). Dit is verder belangrik dat onderwysers presies weet watter tipe oefeninge en aktiwiteite aangebied moet word om spesifieke vaardighede van leerders te ontwikkel, en om leerderprobleme te kan identifiseer tydens hierdie oefeninge en aktiwiteite.

In lande soos Australië, die VSA en Engeland word laerskoolonderwysers beskou as “klasonderwysers” of “algemene” onderwysers, dus onderwysers wat ’n verskeidenheid vakke en programme moet kan aanbied en gewoonlik nie in-diepte-opleiding in verskillende programme ontvang nie (Domville *et al.*, 2019:208; Durden-Myers & Keegan, 2019:31). Soos individue wat gesertifiseer is om Liggaamlike Opvoeding in die hoërskool te onderrig, voltooi hierdie klasonderwysers ’n voorgraadse kurrikulum aan ’n kollege of universiteit, maar hulle ontvang minder of geen in-diepte-opleiding in al die eersgenoemde vaardighede nie (Domville *et al.*, 2019:208; Durden-Myers & Keegan, 2019:31; Graber *et al.*, 2008:153). Diaz-Cueto *et al.* (2010:395) wys daarop dat onderwysers wat ’n gebrek aan opleiding in Liggaamlike Opvoeding het, kan veroorsaak dat leerders hulself beseer tydens ’n oefening, en dat Liggaamlike Opvoeding vir leerders vervelig kan raak omdat onderwysers nie die nodige kennis het om nuwe aktiwiteite te skep en kreatief te dink oor nuwe idees nie. Daar is dus in dié lande kommer oor klaskameronderwysers se vermoë om al die bogenoemde vaardighede effektief te kan toepas in ’n Liggaamlike Opvoedingsklas, veral met betrekking tot die individualisering van aktiwiteite, die versekering van hoë vlakke van aktiewe deelname en die voorsiening van voldoende herhaling en terugvoering om vordering in leer te verseker, en daarom is indiensopleiding van hierdie onderwysers noodsaaklik (Morgan *et al.*, 2019:44; Stork & Sanders, 2008:203).

Ander aspekte wat volgens navorsers by indiensopleiding vir onderwysers in Liggaamlike Opvoeding ingesluit moet word, is strategieë vir die hantering van groot klasse en beperkte fasiliteite, en vir die verhoging van fisieke aktiwiteitsvlakke. Chase (2011:8) wys daarop dat professionele instellings wat indiensopleiding in Liggaamlike Opvoeding aan onderwysers verskaf, moet verstaan dat nie elke onderwyser in ’n “ideale” situasie geplaas sal word nie. Opleiding in die hantering van groot, diverse groepe leerders en effektiewe benutting van beperkte fasiliteite kan toekomstige opvoeders beslis beter help voorberei (Chase, 2011:8). In verskeie Europese lande neem oorgewig en vetsug onder leerders toe en hulle fisieke aktiwiteitsvlakke daal namate hulle ouer word; daarom is intervensies wat lewenslange aktiwiteit bevorder, insluitend die indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers,

noodsaaklik (Jing *et al.*, 2019:106; Verstraete *et al.*, 2006:478). Amerika is 'n stap voor Europa met die implementering van hierdie soort programme vir skole. Europese lande kan die VSA se programme egter volgens Verstraete *et al.* (2006:478) nie net so gebruik nie as gevolg van opvoedkundige en kulturele verskille, en daarom is dit belangrik om programme aan te pas vir spesifieke lande en hul onderwysers sodoende reg op te lei. 'n Program wat in die VSA ontwikkel en in verskeie state geïmplementeer is, is Sports, Play, and Active Recreation for Kids (SPARK) (Gill *et al.*, 2019:706; Verstraete *et al.*, 2006:478). Die SPARK-program is 'n nasionale gesondheidsgebaseerde intervensieprogram vir intensiewe indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers ingesluit het (Cardon *et al.*, 2009:149). In 'n oorsigstudie oor skoolintervensies om leerders se fisieke aktiwiteitsvlakke te verhoog, wys Lonsdale *et al.* (2013:154) daarop dat die indiensopleiding van onderwysers in die SPARK-program deur verskeie studies genoem word as een van die faktore wat 'n positiewe effek op leerders se fisieke aktiwiteitsvlakke en motivering vir fisieke aktiwiteit gehad het. In die studies van Verstraete *et al.* (2006:478) en Cardon *et al.* (2009:149) waarin die indiensopleidingkomponent van die SPARK-program vir laerskole in België aangepas en geïmplementeer is, is ook bevind dat die leerders se deelname aan Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit in hul vrye tyd toeneem het (Verstraete *et al.*, 2006:481), en dat die leerders self verklaar het dat hulle entoesiasme oor Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit toeneem het (Cardon *et al.*, 2009:149).

Lonsdale *et al.* (2013:155) kategoriseer skoolgebaseerde intervensies verder in twee breë tipes, naamlik intervensies wat fokus op onderwysers se opleiding in onderrigstrategieë, en dié wat fokus op onderwysers se opleiding met betrekking tot fiksheidsinkorporering. Onderrigstrategieë word in hierdie opsig gesien as metodes wat Liggaamlike Opvoedingsonderwysers gebruik om leerders se fisieke aktiwiteit van 'n matige tot 'n hoë intensiteit te optimaliseer deur middel van aktiwiteitskeuses, klasorganisasie en oefeninginstruksies. Fiksheidsinkorporering word gesien as strategieë wat deur onderwysers gebruik word om bestaande lesse aan te vul met addisionele en kreatiewe fisieke fiksheid-aktiwiteite (Ha *et al.*, 2018:2). Albei tipes intervensie het leerders se deelname aan fisieke aktiwiteite in die Liggaamlike Opvoedingklas en daarbuite laat toeneem, aldus Lonsdale *et al.* (2013:155). Een van die aanbevelings wat Lonsdale *et al.* (2013:159) na aanleiding van hulle oorsig van die 14 studies maak, is dat navorsers oor indiensopleiding vir leerdermotivering hulle studies behoort te baseer op die beginsels van SDT. Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, sê SDT dat leerders se psigologiese behoeftes van outonomie, bevoegdheid en verwantskap bevredig moet word om hulle intrinsieke motivering om met gedrag soos fisieke aktiwiteit vol te hou, te bevorder (Deci & Ryan, 2012).

4.3 Navorsing oor indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in Suid-Afrika

Suid-Afrikaanse onderwysers is dikwels nie opgelei nie en weet nie wat van hulle verwag word in Liggaamlike Opvoeding nie (Stroebe, 2018:32; Van Deventer, 2011:116). Volgens Uys *et al.* (2016:268) dink meer as 50% van onderwysers dat hulle hoofdoel tydens Liggaamlike Opvoeding is om seker te maak dat niemand seer kry nie en dat geen konflik ontstaan nie. Die feit dat die meeste skole nie opgeleide Liggaamlike Opvoedingsonderwysers het nie, hou sekere implikasies in vir hierdie vakgebied, onder andere vir die groei en ontwikkeling van leerders (Van Deventer, 2009:139). Van Deventer (2009:140) voeg by dat ongekwalifiseerde onderwysers dit moeilik vind om programme te implementeer vir assessering. Deur onderwysers in situasies te plaas waar hulle nie die nodige kundigheid het nie of hulself buite hul vakgebied bevind, word nie net stresvolle situasies vir die onderwysers geskep nie, maar dit laat ook 'n aantal vrae by die leerders ontstaan. Leerders kan die “onbevoegdheid” van die onderwysers aanvoel en wonder oor watter waarde geheg word aan Lewensoriëntering as die vak aangebied word deur “ongekwalifiseerde” onderwysers en van jaar tot jaar van een onderwyser na die ander verskuif word (Van Deventer, 2009:140).

In Van Deventer (2011:116) se studie by 300 skole in vier provinsies van Suid-Afrika, is ook bevind dat tussen 47% en 55% van Lewensoriënteringsonderwysers in die Oos-Kaap, Vrystaat en Wes-Kaap nie gekwalifiseerd was om Liggaamlike Opvoeding aan te bied nie, terwyl 34% van onderwysers in Noordwes nie gekwalifiseerd was nie. In Van Deventer en Van Niekerk (2009:150) se studie by 124 laerskole, is 50 Grondslagfase-onderwysers gevra of hulle gekwalifiseerd was om Liggaamlike Opvoeding te onderrig, en of hulle iemand van buite af betaal om gedurende skoolure te fasiliteer. In hierdie verband het 60% van die skole aangedui dat hulle nie gekwalifiseerde onderwysers gehad het om Liggaamlike Opvoeding te onderrig nie. Ten opsigte van buitepersone het 91% van die skole in die steekproef aangedui dat hulle nie van die dienste van sulke persone gebruik maak nie (Van Deventer & Van Niekerk, 2009:153). Hierdie situasie hou sekere implikasies in vir Liggaamlike Opvoeding, maar meer spesifiek vir die groei en ontwikkeling van leerders op laerskool (Van Deventer & Van Niekerk, 2009:153). Nadat 90% van die onderwysers in hierdie studie aangedui het dat hulle belangstel in 'n werkswinkel met opleiding in onlangse verwickelinge in Liggaamlike Opvoeding, beveel Van Deventer en Van Niekerk (2009:157) aan dat weeklange kortkursusse en landwyse seminare in Liggaamlike Opvoeding vir hierdie onderwysers aangebied moet word.

Stroebe (2018:32) beweer dat dit duidelik is dat die veranderinge aan die Lewensoriënteringkurrikulum vanaf 1994 tot op hede 'n verreikende uitwerking op die toestand en status van Liggaamlike Opvoeding gehad het. Daarom moet die huidige voorstel vir die herinvoering van Liggaamlike Opvoeding as 'n alleenstaande vak in die kurrikulum (soos voor 1994) nie ligtelik oorweeg word nie. As Liggaamlike Opvoeding die nodige tyd kry, en die kapasiteit van onderwysers om Liggaamlike Opvoeding aan te bied, verbeter, kan skole voorsien word van die noodsaaklike toerusting, en kan die grondslag gelê word vir 'n aansienlik gesonder bevolking (Stroebe, 2018:32).

Navorsing oor die effek van indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in Suid-Afrika is beperk. In een studie het Visagie (2016:65) 'n weeklange indiensopleidingprogram geëvalueer saam met die sportkoördineerders wat Liggaamlike Opvoeding in die Grondslagfase in die Koninklike Bafokeng skole in die Rustenburg-omgewing onderrig het. Haar gevolgtrekkings het ingesluit dat voortdurende indiensopleiding noodsaaklik is vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in die Grondslagfase in Suid-Afrika, en dat die toerusting van onderwysers met proefondervindelike pedagogiese inhoudskennis krities is. Sy het ook aanbeveel dat Liggaamlike Opvoedingsonderwysers deur indiensopleiding geleer moet word om by hulle spesifieke en unieke kontekste aan te pas (Visagie, 2016:68).

In 'n ander studie in Noordwes (Van der Westhuizen, 2017:12), is 'n kortkursus van vyf dae deur die Noordwes-Universiteit vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers aangebied. Na afloop van die kortkursus, waartydens die onderwysers teoretiese en praktiese opleiding ontvang het, het die deelnemers gerapporteer dat hulle kennis, bevoegdheid en motivering om Liggaamlike Opvoeding aan te bied, verbeter het (Van der Westhuizen, 2017:87). Die studie was gegrond op SDT (Deci & Ryan, 2012), en het daarom gepoog om in die teoretiese en praktiese opleiding te voldoen aan die behoeftes van die onderwysers, soos bepaal in 'n behoeftebepaling voor die aanvang van die kursus (Van der Westhuizen, 2017:85). Volgens dié navorser het hierdie benadering van die behoefte-ondersteuning van deelnemers grootliks bygedra tot die deelnemers se hoër vlakke van motivering en meer positiewe persepsies van Liggaamlike Opvoeding na afloop van die program (Van der Westhuizen, 2017:88).

Aan die hand van die bogenoemde literatuur word die gebruik van SDT in die konteks van die indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers vervolgens in meer besonderhede bespreek.

4.4 Die Selfdeterminasieteorie in indiensopleidingsprogramme vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers

Soos bespreek in Hoofstuk 1, postuleer die SDT dat die bevrediging van die drie fundamentele sielkundige behoeftes van mense noodsaaklik is vir outonome motivering, welstand en leer (Deci & Ryan, 2012:86). Die eerste behoefte is aan outonomie, wat die begeerte is om die vryheid van wil, selfregulering en keuse te ervaar. Die tweede behoefte is bevoegdheid, wat die begeerte is om effektief te wees in wat 'n mens doen, en interaksie met die omgewing te kan hê. Die derde behoefte is verwantskap, wat die begeerte is om veilig te wees en betekenisvol met individue of groepe verbind te word (Deci & Ryan, 2012:86).

Verskeie studies oor Liggaamlike Opvoedingsindiensopleiding wat SDT-beginsels geïnkorporeer het, word in die literatuur bespreek (Bennie *et al.*, 2018:308; Christodoulos *et al.*, 2005:368; Escriva-Boulley *et al.*, 2018:226). Christodoulos *et al.* (2005:367) het in Griekeland in die dorp Agios Stefanos 'n intervensieprogram geïmplementeer in een laerskool met 29 leerders en dit gemeet teenoor 'n ander laerskool sonder 'n intervensieprogram in dieselfde dorp. Onderwysers wat betrokke was by die program het vooraf 'n seminaar bygewoon, wat deur die plaaslike kantoor vir skoolgesondheidsopvoeding aangebied is (Christodoulos *et al.*, 2005:368). Die doel van die seminaar was om die onderwysers toe te rus met kennis oor die voordele van 'n kwaliteit- Liggaamlike Opvoedingprogram, tesame met onderrigmateriaal en -strategieë om leerders se fisieke aktiwiteitsvlakke en fisieke fiksheid te verhoog. Die positiewe veranderinge in die leerders se fisieke aktiwiteitgedrag en houdings na afloop van die intervensie was volgens Christodoulos *et al.* (2005:370) toe te skryf aan die leerders se verhoogde bewustheid van die gesondheidsvoordele van fisieke aktiwiteite en die beperkte aantal kompeterende aktiwiteite in die intervensieprogram. Christodoulos *et al.* (2005:370) wys daarop dat om leerders toe te laat om aan fisieke aktiwiteite deel te neem waarvoor hulle bevoeg voel, dit meer waarskynlik maak dat hulle sal deelneem. Christodoulos *et al.* (2005:370) se studie was het dus daarop gefokus om onderwysers deur indiensopleiding met onderrigstrategieë toe te rus om leerders sterker te motiveer om deel te neem aan Liggaamlike Opvoeding en dit te geniet. In die raamwerk van SDT het die onderwysers hulle nuutverworwe onderrigstrategieë gebruik om hulle leerders se behoeftes aan outonomie en bevoegdheid te ondersteun (Christodoulos *et al.*, 2005:370).

In Australië het Bennie *et al.* (2017:302) die effek van 'n indiensopleidingprogram op leerders se motivering en leer tydens Liggaamlike Opvoedingklasse ondersoek volgens die persepsies van die onderwysers. In hierdie studie is 13 onderwysers in vyf skole opgelei in die gebruik van motiveringstrategieë binne die raamwerk van SDT. Die motiveringstrategieë het ingesluit

dat die relevansie van die inhoud van elke Liggaamlike Opvoedingklas aan die leerders verduidelik word en dat hulle keuses kon maak met betrekking tot die aktiwiteite in die klas (Bennie *et al.*, 2018:306). Dié navorsers se slotsom was dat die leerders se fisieke aktiwiteitsvlakke, genot, motivering en leer na hulle onderwysers se mening verbeter het na afloop van die program (Bennie *et al.*, 2018:308).

In Frankryk het Escrive-Boulley *et al.* (2018:221) 'n indiensopleidingsprogram vir Liggaamlike Opvoeding gebaseer op die beginsels van SDT oor 'n tydperk van agt maande geïmplementeer by 15 laerskoolonderwysers en hulle 293 leerders. Die onderwysers het opleiding ontvang in behoefte-ondersteuningstrategieë om hulle leerders se motiveringsvlakke en fisieke aktiwiteitsvlakke te verhoog. Die resultate wat met behulp van observasies en pedometers bepaal is, toon dat die onderwysers hulle leerders se psigologiese behoeftes beter ondersteun het en dat die fisieke aktiwiteitsvlakke van die leerders binne en buite die Liggaamlike Opvoedingklas verhoog het (Escriva-Boulley *et al.*, 2018:226).

Een van die uitkomst van onderrigstrategieë wat toenemend in onlangse literatuur bespreek word, is outonomie-ondersteuning (Behzadnia *et al.*, 2018:10). Outonomie-ondersteuning is gebaseer op leerders se psigologiese behoefte aan outonomie binne die raamwerk van SDT. Die onderwyser skep geleenthede vir selfregulering, keuses en die neem van outonome besluite (Behzadnia *et al.*, 2018:10). Behzadnia *et al.* (2018:10) is van mening dat die proses waardeur leerders nuwe kennis en vaardighede verkry terwyl hulle goed voel en graag wil leer, een van die belangrikste opvoedkundige prosesse in die skool is. In hierdie opsig kan optimale onderrigmetodes, wat outonomie-ondersteunende gedrag insluit, 'n verskeidenheid positiewe uitkomst bevorder (Behzadnia *et al.*, 2018:10). Binne die raamwerk van SDT kan daar tussen outonome motivering en beheerde motivering (die onderwyser is in beheer van die leerder se aksies) onderskei word. Wanneer hulle outonoom gemotiveerd is, voel mense gewillig om op te tree omdat hulle die aktiwiteit of gedrag waarin hulle betrokke is, geniet of persoonlike waarde daaraan heg (Behzadnia *et al.*, 2018:11). In teenstelling hiermee, wanneer hulle motivering beheer word, tree hulle op met 'n gevoel van verpligting en eksterne druk (byvoorbeeld wanneer hulle gedrag deur belonings en straf beheer word, wat eksterne regulering behels) of interne bronne (byvoorbeeld skuld en selfbeeld) en voel hulle asof hulle die aktiwiteit of gedrag *moet* doen (Behzadnia *et al.*, 2018:11). Volgens SDT inspireer beide outonome en beheerde tipes motivering gedrag, maar die gehalte van die uitkomst van die twee tipes wissel. Navorsing (Bennie *et al.*, 2017:304; Christodoulos *et al.*, 2005:368; Escrive-Boulley *et al.*, 2018:226) toon dat outonome motivering, wat intrinsieke motivering behels (dus interne genot en belangstelling in en waardering vir die aktiwiteit self), groter sielkundige welsyn en beter prestasie bevorder by aktiwiteite op verskillende gebiede, insluitend

Liggaamlike Opvoeding. In teenstelling word beheerde motivering geassosieer met hoër vlakke van asosiale gedrag, swak welstand, negatiewe invloede op leerders in Liggaamlike Opvoeding en antisosiale morele houdings in sport (Behzadnia *et al.*, 2018:11). Wanneer mense se basiese sielkundige behoeftes bevredig word, sal hulle waarskynlik outonoom gemotiveerd wees en sal dit meer positiewe uitkomste tot gevolg hê, terwyl mense wie se behoeftes vrydel word, beheerde motivering en negatiewe uitkomste sal beleef (Behzadnia *et al.*, 2018:11).

Die onderskeid tussen behoeftebevrediging en behoefteverydeling is volgens Behzadnia *et al.* (2018:11) van belang omdat hierdie twee uiteenlopende ervarings met verskillende motiverings en uitkomste verband hou. Onderwysers moet dus opgelei word om studente se outonomie te ondersteun deur hulle keuses en opsies te bied, en hul perspektiewe in ag te neem. Cheon *et al.* (2016:217) het 'n longitudinale studie onder 19 onderwysers en 1 017 leerders onderneem en die effek ondersoek van 'n indiensopleidingprogram wat daarop gerig was om die onderwysers se outonomie-ondersteuning te verhoog en hulle beherende gedrag te verminder. Die studie het bevind dat die veranderinge in die leerders se betrokkenheid in en deelname aan Liggaamlike Opvoeding toegeskryf kon word aan die verhoogde behoeftebevrediging en verlaagde psigologiese behoeftefrustrasie wat die onderwysers na afloop van die SDT-opleidingsprogram gebied het (Cheon *et al.*, 2016:217). Die outeurs het ook aangedui dat ten minste twee onderwyseropleidingsessies in outonomie-ondersteuningstrategieë (ses weke uitmekaar) groter leerderbetrokkenheid en minder leerderafwykings kan oplewer (Cheon *et al.*, 2016:217).

Ketonen *et al.* (2017:10) ondersteun die toepassing van SDT-beginsels in die indiensopleiding van onderwysers, en dui daarop dat emosionele ervarings in opvoedkundige instellings 'n sterk invloed uitoefen op leerders se leer, prestasie, langtermyn- akademiese ontwikkeling en welsyn. Die toepassing van die STD-beginsel dat doelwitte vir intrinsieke redes nagestreef moet word, kan meer positiewe emosies opwek, as wanneer take deur eksterne druk gemotiveer word (Ketonen *et al.*, 2017:10).

Die beginsels en tipes onderrigstrategieë wat in indiensopleidingprogramme in navorsingstudies binne die raamwerk van SDT gebruik is, word vervolgens kortliks bespreek.

4.5 Onderrigstrategieë in indiensopleidingprogramme

Die pedagogiese ondersteuning van leerders se behoeftes kan 'n uitdagende taak vir onderwysers in geïnstitusionaliseerde onderwysinstellings wees, veral waar beheer en direkte

onderrig sentraal is in die leerproses (Sun & Chen, 2010:371). Die klaskameromgewing behoort sosiale interaksies en 'n samehorigheidsgevoel te bevorder om sodoende die behoefte aan verwantskap in die klas te bevredig (Sun & Chen, 2010:371). Sosiale interaksie en aanpassende gedragsontwikkeling behoort egter nie leerdoelwitte in die klas te wees nie. Leerders moet Intendeel eers die doelwitte wat in die kurrikulum omskryf is, bereik deur aktief kennis op te bou. Sosiale en kulturele faktore kan wel in onderrigstrategieë ingebou word om die internalisering van kennis en motivering te bevorder (Sun & Chen, 2010:380).

El-Sherif (2014:11) verduidelik vier stappe vir outonomie-ondersteuning waardeur onderwysers en administrateurs positiewe veranderinge kan implementeer om leerders te lok om deel te neem aan Liggaamlike Opvoeding. Eerstens moet bepaal word of leerderbehoefte en belange aangespreek word deur leerders se voorstelle en idees te lys. Tweedens moet bepaal word hoe lewensvatbaar die leerders se idees en voorstelle in die kurrikulum is. Derdens moet die kurrikulum verander word om aan die behoeftes en belange van die leerders te voldoen, terwyl geleenthede vir betekenisvolle en positiewe ervarings in Liggaamlike Opvoeding gebied word (El-Sherif, 2014:11). Ten slotte moet onderwysers geleenthede gebied word om te professioneel te ontwikkel. Hierdie strategie om leerders se behoeftes te bepaal en dan in die Liggaamlike Opvoedingprogram in te bou, word ook ondersteun in die bevindings van Van der Westhuizen (2017:65) en Cheon *et al.* (2016:217).

'n Ander outonomie-ondersteuningstrategie wat in verskeie studies (Cheon *et al.*, 2016:217; El-Sherif, 2014:8; Escriva-Boulley *et al.*, 2018:218; Ha *et al.*, 2018:5) 'n positiewe effek op leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding gehad het, was dat leerders 'n keuse tussen aktiwiteite gebied word. El-Sherif (2014:8) wys daarop dat wanneer leerders self die aktiwiteite gekies het, hulle meer geneig was om deel te neem aan Liggaamlike Opvoeding en die aktiwiteite meer betekenisvol was vanuit die leerders se perspektief. Uit El-Sherif *et al.* (2016:8) se studie het dit ook geblyk dat alhoewel die geleentheid gewaardeer het om 'n kategorie van 'n aktiwiteit te kies, hulle eenparig verklaar het dat hulle ook insette oor die aktiwiteitsaanbiedinge wou lewer. Volgens die leerders in hierdie studie het onderwysers gewoonlik aktiwiteite gekies wat gegrond was op dié onderwysers se individuele belange en voorkeure en nie die leerders se belange in ag geneem het nie (El-Sherif, 2014:9).

Die behoefte aan bevoegdheid word in Liggaamlike Opvoeding bevredig wanneer leerders nuwe vaardighede aanleer of inoefen, wanneer hulle die agtergrond, beginsels en doel van die vaardighede verstaan en wanneer hulle aktiwiteite met selfvertroue kan aanpak en sukses behaal (Aelterman *et al.*, 2016:64; Graber *et al.*, 2008:157). Onderwysers moet daarom gebruik maak van gepaste aanleerstappe in bewegings, aanpassings by leerders se

ontwikkelingsvlakke, en voldoende ondersteuning sodat leerders sukses behaal (Aelterman *et al.*, 2016:65). Onderwysers moet ook strategieë toepas waarin aktiwiteite in dele opgebreek word sodat leerders elke deel suksesvol kan voltooi, terwyl dit steeds uitdagend is (Aelterman *et al.*, 2016:64; Graber *et al.*, 2008:157). Instruksies moet effektief wees en fisiek gedemonstreer en mondeling oorgedra word om motoriese uitkomste te behaal, aktiwiteite moet by individue aangepas word om verskille in vermoë en belangstelling te akkommodeer, en fisieke aktiwiteite moet duidelik en eenvoudig aangebied word sodat dit leerders toelaat om sleutelemente te begryp (Aelterman *et al.*, 2016:64; Graber *et al.*, 2008:157). Onderwysers behoort verder 'n wye verskeidenheid strategieë te gebruik waardeur leerders besluite kan neem oor hul eie motoriese prestasies en bowenal die genot van sukses kan beleef (Aelterman *et al.*, 2016:64; Graber *et al.*, 2008:157).

Die behoefte aan verwantskap kan ondersteun word deur sinvol aan leerders te verduidelik wat die waarde en doel van aktiwiteite wat in Liggaamlike Opvoeding is, aangesien leerders graag wil verstaan hoe 'n aktiwiteit buite Liggaamlike Opvoeding voordele kan hê (Aelterman *et al.*, 2016:64; El-Sherif, 2014:9). Die bevindings van Cheon *et al.* (2016:217) en Ha *et al.* (2018:10) dui daarop dat leerders se behoefte aan verwantskap ook ondersteun word wanneer hulle aan groepsaktiwiteite kan deelneem. Graber *et al.* (2008:158) beklemtoon ook dat aktiwiteite afwisselend, kreatief en vars aangebied moet word. Die onderrigstrategieë vir Liggaamlike Opvoeding wat Christodoulos *et al.* (2005:370) in hulle studie in Griekeland ingesluit het met die oog op verwantskap, het kooperatiewe oftewel groepsaktiwiteite eerder as kompeterende aktiwiteite behels, tesame met prettige en fiksheidsgeoriënteerde speletjies en aktiwiteite. Die lesse in hierdie studie is só ontwerp dat leerders kon kies hoe moeilik 'n vaardigheid en oefening kon wees, en ouers se betrokkenheid is aangemoedig deur huiswerk wat tuis saam met leerders se gesin gedoen kon word (Christodoulos *et al.*, 2005:371).

4.6 Opsomming

Uit die bogenoemde literatuuroorsig is dit duidelik dat indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoeding in ander lande veral daarop gerig was om onderwysers toe te rus met onderrigstrategieë om leerders se fisieke aktiwiteitsvlakke en leervermoëns te verbeter. Navorsing toon verder dat verskeie indiensopleidingprogramme wat die beginsels van SDT aangewend het, veral die fisieke aktiwiteitsvlakke van leerders gunstig beïnvloed het. Die literatuur skryf dié verbetering in fisieke aktiwiteit word hoofsaaklik toe aan die feit dat die leerders se persepsies van fisieke aktiwiteit en Liggaamlike Opvoeding meer positief geword het en hulle motiveringsvlakke gestyg het. Onderrigstrategieë wat spesifiek hiertoe bygedra het, is die feit dat hulle kon kies oor die aktiwiteite wat hulle in Liggaamlike Opvoeding doen,

dit suksesvol kon uitvoer en aan nuwe en kreatiewe aktiwiteite en groepaktiwiteite kon deelneem.

Die metodologie van die huidige studie word in Hoofstuk 5 uiteengesit.

Hoofstuk 5:

Metodologie

5.1 Inleiding

Hoofstuk 5 bespreek die volledige navorsingsontwerp, teoretiese begronding en paradigma.

5.2 Agtergrond van die studie

Die navorsingstudie vorm deel van 'n groter projek met die titel “Effects of an in-service teacher training and support programme on the perceptions of Physical Education teachers and learners, and specific physical parameters of learners”, wat reeds deur die navorsingskomitee van die Fisieke Aktiwiteit, Sport en Rekreasie (FASRek) Fokusarea van die Noordwes-Universiteit (NWU) goedgekeur is. Die projek bestaan uit twee fases, naamlik 'n loodsstudie in Fase 1 gedurende die eerste jaar en 'n vollediger studie in Fase 2 in die tweede jaar van die projek. Beide Fase 1 en Fase 2 gaan gepaard met 'n Liggaamlike Opvoedingsindiensopleidingsprogram (kortkursus) vir onderwysers, wat in 2015 deur die Institusionele Komitee vir Akademiese Standaarde (IKAS) en die Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders (SARO) goedgekeur is. Na afloop van elke kortkursus word 'n ondersteuningsprogram ook aangebied. Dit behels kommunikasie deur middel van 'n e-platform, telefoonoproepe en e-posse, asook besoeke aan geselekteerde onderwysers se skole. Die huidige studie fokus op die kwalitatiewe gedeelte van die tweede indiensopleidingsprogram gedurende die tweede jaar (fase 2), wat 'n vyfdae-kortkursus in Liggaamlike Opvoeding behels het, en wat aangebied is deur die vakgroep Bewegingsonderwys in die Fakulteit Opvoedkunde van die NWU.

5.3 Navorsingsontwerp

'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is in hierdie studie gebruik. Die navorsing het gefokus op die persepsies van onderwysers in Liggaamlike Opvoeding ten opsigte van leerders se motivering na afloop van die indiensopleidingsprogram. Die feit dat hierdie onderwysers uit verskillende agtergronde en situasies afkomstig was, het 'n dieper perspektief aan hierdie navorsing verleen. In hierdie studie gaan dit dus oor die gehalte van die antwoorde wat hierdie groep onderwysers verskaf het en nie oor die aantal vraelyste wat voltooi is nie.

5.4 Teoretiese grondslag en paradigma

Soos bespreek in hoofstuk 1, 3 en 4, is die SDT een van die grondbeginsels van volhoubare motivering (Stone *et al.*, 2009:75). Volgens Xiang *et al.* (2017:340) is die SDT in heelwat onlangse navorsing gebruik om leerders se motivering en deelname aan Liggaamlike Opvoeding beter te probeer verstaan.

Die SDT is dus ook die teoretiese grondslag van hierdie studie.

Die SDT is gebaseer op die beginsel dat motivering uit die self voortspruit en nie uit 'n begeerte na eksterne belonings soos vergoeding en prestasie nie (Stone *et al.*, 2009:75). Die SDT toon aan dat mense drie hoof- sielkundige behoeftes openbaar, naamlik bevoegdheid, verwantskap en outonomie (Deci & Ryan, 2000, Deci & Ryan, 2012). Bevoegdheid word deur Deci en Ryan (2000) beskryf as die menslike vermoë om belangrike uitkomst te beïnvloed. Verwantskap daarenteen word beskryf as die menslike ervaring van bevredigende en ondersteunende sosiale verhoudings terwyl outonomie die ervaring van optrede met 'n gevoel van eie keuse en bekwaamheid is (Deci & Ryan, 2000, Deci & Ryan, 2012; Stone *et al.*, 2009:77; Xiang *et al.*, 2017:341). Onafhanklike optrede is nie hier ter sprake nie; mense kan outonoom optree, maar nog steeds van ander afhanklik wees (Stone *et al.*, 2009:77).

Wanneer 'n persoon intrinsiek gemotiveerd is tydens die uitvoering van 'n taak, ervaar die persoon normaalweg dat hy/sy 'n keuse het, ten volle goedkeur wat hy/sy doen asook dat hy/sy nie beheer word of verplig voel deur eksterne magte nie tydens die uitvoering van die taak (Stone *et al.*, 2009:77; Xiang *et al.*, 2017:341). Deur die bevrediging van die drie sielkundige menslike behoeftes, naamlik bevoegdheid, verwantskap en outonomie soos uiteengesit in SDT, word volhoubare motivering geskep, ook in Liggaamlike Opvoedingsklasse (Xiang *et al.*, 2017:341). Teoreties gesproke kan volhoubare motivering ook "outonomie" genoem word omdat volhoubare motivering voortspruit uit die gevoel van "selfwees" en ook gepaard gaan met 'n gevoel van gewilligheid en betrokkenheid wanneer 'n persoon 'n taak uitvoer (Stone *et al.*, 2009:77). Liggaamlike Opvoedingsonderwysers wat hierdie kernbehoefte in hul klasse ondersteun en bevredig, behoort dus 'n verbetering in motivering en deelname onder hulle leerders te ervaar (Stone *et al.*, 2009:77; Xiang *et al.*, 2017:341).

'n Goedgestruktureerde klaskameromgewing kan 'n invloed hê op mense se motivering, houding, persepsies en gevoelens, almal faktore wat bydra om gedrag te bepaal (Griffin *et al.*, 2017:594). Wanneer die Liggaamlike Opvoedingsonderwyser dus 'n klaskameromgewing skep waar die leerders keuses kan uitoefen en toepaslik uitgedaag word, behoort die leerders

'n groter gevoel van outonomie, verwantskap en bevoegdheid te ervaar. Hierdie drie sielkundige behoeftes gaan gepaard met die intrinsieke motivering van leerders (Griffin *et al.*, 2017:593).

Ander faktore buite die SDT kan ook motivering beïnvloed. Druk van af ouers of vriende om aan aktiwiteite deel te neem, vergoeding of die moontlikheid van erkenning vir prestasie is almal ekstrasieke motiveringsfaktore (Griffin *et al.*, 2017:594). Eksterne motivering kan bydra dat die individu sy/haar self-determinasie verloor en volgens Griffin *et al.* (2017:594) is individue wat nie meer selfgedetermineerd is nie, geneig om nie weer te wil deelneem aan bekende aktiwiteite of nuwe aktiwiteite nie. Liggaamlike Opvoedingsonderwysers behoort dus hul klasopset en aanbieding só te benader dat die leerders outonomie, verwantskap en bevoegdheid ervaar, wat die grondslag van die SDT is (Griffin *et al.*, 2017:594). Professionele opleiding soos aangebied in 'n kortkursus, kan Liggaamlike Opvoedingsonderwysers beter toerus met onderrig- en leerstrategieë vir hul klasse, wat kan bydra om outonomie, verwantskap en bevoegdheid onder leerders te bevorder. Outonomie onder leerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas kan dus die motivering en selfdeterminasie van die leerders verbeter (Stone *et al.*, 2009:87).

Die teoretiese begronding is ondersteun deur 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp en 'n interpretivistiese paradigma. Hierdie navorsing het gefokus op Liggaamlike Opvoedingsonderwysers se persepsies van leerders se motivering in die Liggaamlike Opvoedingsklas na afloop van 'n indiensopleidingsprogram. Die antwoorde oor die motivering en outonomie van die leerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas wat ontvang is van die diverse groep onderwysers, is kwalitatief ontleed en geïnterpreteer om te probeer verstaan hoe hierdie bepaalde groep individue sin maak van die situasie wat hulle ervaar het (Maree *et al.*, 2016:62; Thanh & Thanh, 2015:24).

5.5 Deelnemers

Ses Liggaamlike Opvoedingsonderwysers is doelgerig gekies uit die deelnemers wat ingeskryf het vir die Liggaamlike Opvoedingsopleidingsprogram wat deur die Noordwes-Universiteit aangebied is. Hierdie ses onderwysers is gekies volgens die volgende insluitingskriteria:

- onderwysers met geen formele Liggaamlike Opvoedingsonderwyseropleiding buiten die provinsiale regering se opleiding in Lewensoriëntering nie;
- onderwysers uit verskillende gebiede van die Noordwes-Provinsie;
- onderwysers wat vanaf skole uit verskillende sosio-ekonomiese agtergronde kom;

- onderwysers wat bereid was om aan die navorsingsprojek deel te neem; en
- onderwysers wat die ingeligtetoestemmingsvoms onderteken het.

Onderwysers wat in die Liggaamlike Opvoedingsopleidingsprogram ingeskryf was, is uitgesluit as deelnemers aan die navorsingsprojek indien:

- hulle ander formele Liggaamlike Opvoedingsonderwysersopleiding buiten die provinsiale regering se opleiding in Lewensorientering gehad het.
- hulle nie bereid was om aan die navorsingsprojek deel te neem nie en nie die ingeligtetoestemmingsvoms onderteken het nie.

Inligting oor die agtergrond van die deelnemers wat ingesluit is in die studie, word weergegee in tabel 5.1.

Tabel 5.1: Agtergrondinligting oor die deelnemers in die studie

Deel-nemer	Geslag	Ouder-dom (jare)	Ervaring in onderwys (jare)	Ervaring in Liggaamlike Opvoeding (jare)	Sosio-ekonomiese agtergrond van skool
1	Vroulik	30–39	1–5	1–5	Hoog
2	Manlik	20–29	1–5	1–5	Hoog
3	Manlik	30–39	6–10	6–10	Middel
4	Manlik	50–59	16–20	6–10	Laag
5	Manlik	40–49	11–15	1–5	Laag
6	Manlik	40–49	11–15	1–5	Laag

5.6 Data-insameling

5.6.1 Individuele onderhoude

Op die laaste dag van die opleidingsprogram het die navorser semigestruktureerde individuele onderhoude met die ses geselekteerde onderwysers gevoer, met behulp van 'n semigestruktureerde vraelys (addendum C). Die vrae in hierdie onderhoude het die volgende aspekte ondersoek: die onderwysers se persepsies en houdings ten opsigte van hulle leerders

se motivering in die Liggaamlike Opvoedingsklas; hul ervarings tydens die opleidingsprogram; hul persepsies en selfvertroue om Liggaamlike Opvoeding só te onderrig dat dit leerdermotivering bevorder; en die invloed van die opleidingsprogram op hierdie persepsies. Ses weke ná die opleidingsprogram, 'n tydperk wat by die oorblywende tyd in die skoolrooster ingepas het, is daar weer onderhoude met die ses deelnemers gevoer. In dié onderhoude is die effek van die opleidingsprogram op hulle leerders se motivering, volgens hulle persepsies, ondersoek.

5.6.2 Vraelyste

Al die deelnemers het op die eerste en laaste dag van die opleidingsprogram 'n evalueringsvraelys (addendum E en F) ontvang. Die doel van die vraelys op die eerste dag (addendum E) was om basislyninligting te bekom en het uit drie afdelings bestaan. Die eerste afdeling het vrae bevat oor die agtergrondinligting van al die deelnemers. Die tweede afdeling het vrae bevat oor die gebruik van kurrikulumdokumente en basiese kennis oor die beleid en vakinhoud van Liggaamlike Opvoeding. Die derde afdeling het oop-einde vrae bevat oor die deelnemers se persepsies van leerdermotivering in hulle Liggaamlike Opvoedingsklasse. Op die laaste dag van die opleidingsprogram het die deelnemers weer 'n vraelys (addendum F) ontvang, wat bestaan het uit oop-einde vrae oor die persepsies van die onderwysers met betrekking tot die mate waarin die opleidingsprogram hulle toegerus het om leerdermotivering te bevorder in die Liggaamlike Opvoedingsklas. Vir die doeleindes van hierdie studie is die antwoorde op die oop-einde vrae in die derde afdeling van die laaste dag se vraelys gebruik.

5.7 Die Liggaamlike Opvoedingsindiensopleidingsprogram

Die Liggaamlike Opvoedingsopleidingsprogram (addendum G) het eerstens teoretiese agtergrond oor die plek en waarde van Liggaamlike Opvoeding behandel, en daarna die inhoud, aanbieding en assessering van praktiese aktiwiteite in die drie bewegingstemas (fisieke fiksheid, sport en spele, en rekreasie-bewegingsaktiwiteite) en hulle onderafdelings soos in die Liggaamlike Opvoedingskurrikulum in die KABV uiteengesit (DBO, 2011:11). Ten slotte is die beplanning en aanbieding van Liggaamlike Opvoedingslesse en die maak van geïmproviseerde apparate behandel. Elkeen van hierdie praktiese onderafdelings en die afdeling oor die beplanning en aanbieding van Liggaamlike Opvoeding van die program het deurgaans onderrigstrategieë behandel om verwantskap, bevoegdheid en outonomie by leerders te ondersteun. Die program word vervolgens bespreek.

Die Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram het op 'n tipiese dag begin met teoriesessies oor die verskillende temas van die KABV, byvoorbeeld 'n bespreking van die

teorie en assessering van fisieke fiksheid. Na middagete het die deelnemers dan praktiese aktiwiteite behandel en aangebied volgens die tema van die oggend se bespreking.

5.7.1 Onderrigstrategieë om bevoegdheidsondersteuning te bevorder

Die rol van onderwysers in Liggaamlike Opvoeding sluit in om leerders se bevoegdheid in bewegings- en ander vaardighede te ontwikkel (Curran & Standage, 2017:266). Verwagtinge, belonings, doelwitte, hulp, ondersteuning en terugvoering word gewoonlik hiervoor gebruik (Curran & Standage, 2017:266). Die deelnemers aan die opleidingsprogram is opgelei in onderrigstrategieë wat bevoegdheidsondersteuning bevorder, insluitende strategieë om bereikbare maar uitdagende take aan leerders te gee, onmiddellike terugvoering te verskaf tydens of na aktiwiteite en om uitdagings aan te pas by leerders se vaardigheidsvlakke (Ha *et al.*, 2018:6). Die onderwysers is ook geleer hoe om aktiwiteite in dieselfde klas aan te pas vir leerders met hoër ontwikkelde vaardighede en leerders met swakker ontwikkelde vaardighede.

5.7.2 Onderrigstrategieë om verwantskapondersteuning te bevorder

Verwantskap is die begeerte om veilig te wees en betekenisvol met individue of groepe verbind te word (Deci & Ryan, 2000). Navorsing dui daarop dat emosionele ervarings in skole leerders se leer, prestasie en langtermyn- akademiese ontwikkeling sterk beïnvloed en deel vorm van hul welsyn (Ketonen *et al.*, 2017:10.) Daarom is dit belangrik om onderwysers te leer om ondersteunend en positief te wees tydens aktiwiteite, en te wys dat hulle omgee en dat leerders enige tyd welkom is om hulle te kom spreek. Onderrigstrategieë om die behoefte aan verwantskap te ondersteun, sluit verder genotvolle, uitdagende aktiwiteite in, asook groepsaktiwiteite in wat gevoelens van inklusiwiteit, integrasie, vertroue en respek by leerders wek. Portuuronderrig, waarin leerders mekaar onderrig en help, kweek ook vriendskappe en respek in die klas (Sanchez-Olivia *et al.*, 2017:2).

5.7.3 Onderrigstrategieë om outonomie-ondersteuning te bevorder

Onderwysers pas onderrigstrategieë om outonomie-ondersteuning te bevorder, byvoorbeeld toe deur leerders toe te laat om 'n betekenisvolle aktiwiteit te kies, sodat die leerders voel dat hulle deel was van die besluitneming oor die keuse van die aktiwiteite. Outonomie-ondersteuning behels ook om vir die leerders praktiese instruksies te gee met redes oor hoekom die aktiwiteit belangrik is en waarvoor dit in die toekoms waardevol sal wees (Ha *et al.*, 2018:6). Wanneer hulle outonomie-gemotiveerd is, voel mense gewillig en tree hulle doelbewus op omdat hulle die aktiwiteit of gedrag waarin hulle betrokke is, geniet of persoonlike waarde daaraan heg (Behzadnia *et al.*, 2018:11).

5.8 Etiese kwessies

Vraelyste is uitgedeel na die inleiding tot die indiensopleidingsprogram op die eerste dag, en weer op die laaste dag van die program, in 'n lesingsaal waar al die ingeskrewe onderwysers by lessenaars kon sit en die vraelyste voltooi. Die navorser was teenwoordig terwyl die deelnemers die vraelyste voltooi het om vrae te beantwoord of onduidelikhede oor die vrae wat in die vraelys te verduidelik.

Die individuele onderhoude is op die laaste dag van die indiensopleidingsprogram in die kantoor van die navorser gevoer, nadat die deelnemers ingeligte toestemming daarvoor gegee het. Die deelnemers is ook gevra om mondelinge toestemming te gee aan die begin van die onderhoud. Alle onderhoude is opgeneem.

Die individuele onderhoude na afloop van die ses weke ná die indiensopleidingsprogram is in 'n kantoor of in 'n leë klaskamer by die skool van die deelnemer gevoer. Die deelnemers is hier ook weer gevra om mondelinge toestemming te gee aan die begin van die onderhoud. Alle onderhoude is opgeneem.

Deelnemers is verseker van hul anonimiteit in die rapportering van die navorsingsresultate deurdat die navorsingsverslag slegs na anonieme deelnemers verwys. Die navorser het die deelnemers op hul gemak gestel en meegedeel dat hulle enige tyd kan onttrek. Na die afloop van die projek word alle kopieë met getranskriebeerde data gestoor in 'n geslote stoorkamer waar dit vir vyf jaar bewaar sal word en waartoe net die projekteier toegang het.

Die groter projek was voorgelê aan en goedgekeur deur die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit (EduREC). Die huidige studie het 'n klein byvoegsel in die groter projek behels, wat ook deur die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde goedgekeur is (NWU-00787-18-A2).

5.9 Ingeligte toestemming

Onderwysers wat aansoek gedoen het om vir die indiensopleidingsprogram te registreer, het saam met hul registrasievorm 'n brief ontvang waarin hulle oor die navorsingsprojek ingelig is, tesame met 'n ingeligtetoestemmingsvorm (addendum A), sodat hulle die inligting en die toestemmingsvorm in hul eie tyd kon deurgaan voordat hulle die oefenprogram bygewoon het.

Die verteenwoordiger van die NWU-kantoor van indiensopleidingsprogramme, wat as onafhanklike persoon opgetree het, het die navorsingsprojek op die eerste dag van die indiensopleidingsprogram verduidelik aan al die onderwysers wat by die opleidingsprogram ingeskryf was. Dié onafhanklike persoon het ook die geselekteerde onderwysers gevra om

die ingeligtetoestemmingsvorme in te vul wat die navorser toegelaat het om die vraelys te gebruik en onderhoude vir navorsingsdoeleindes te voer (addendum A).

5.10 Toestemming vir navorsing

Toestemming vir die navorsing is via e-pos van Noordwes se Departement van Onderwys gevra. Die navorser het die skoolhoof van elke deelnemende onderwyser besoek, die navorsingsprojek uiteensit en skoolhoofde gevra om skriftelike versoeke om toestemming te teken om die studie by hulle skool te laat doen (addendum H).

5.11 Interpretasie van data en data-analise

Inhoudsontleding van die data uit die onderhoude en die oop vrae van die vraelyste het plaasgevind deur die teks te verminder na inhoudskategorieë (Boudah, 2011:230; Maree *et al.*, 2016:116). Die eerste stap om die inhoud te ontleed was die datakodering van die getranskribeerde data. Dit behels om getranskribeerde data lyn vir lyn noukeurig deur te lees en dit in betekenisvolle analitiese eenhede te verdeel (Boudah, 2011:230; Maree *et al.*, 2016:116). Temas is daarna geïdentifiseer en gekategoriseer onder elke vraag soos beantwoord deur die onderwysers. Stemler (soos aangehaal deur Maree *et al.*, 2016:111) beskryf inhoudsanalise as 'n sistematiese, herhalende tegniek om heelwat woorde uit 'n teks na kleiner inhoudskategorieë te verminder, gebaseer op eksplisiete koderingsreëls.

5.12 Geldigheid en betroubaarheid

Geldigheid en betroubaarheid is op spesifieke maniere verseker. Met betrekking tot die onderhoude, om die geldigheid van die data te verbeter, het die navorser in die studie die getranskribeerde data aan die deelnemers voorgelê om te bevestig dat dit die waarheid was, en ook die opnames aan 'n onafhanklike navorser voorgelê wat die transkripsies gekontroleer het. Vir betroubaarheid is die kwalitatiewe data getrianguleer deur die antwoorde in die onderhoude te vergelyk met die antwoorde op die oop vrae in die vraelyste, soos reeds in ander studies in die literatuur gedoen is (Van der Merwe, 2011:11; Van der Westhuizen, 2017:22; Levitan *et al.*, 2018:250; Farias *et al.*, 2018:91; Yaghi, 2017:243; Bacon *et al.*, 2017:667; Ciptaningtyas *et al.*, 2018:1).

Die bevindings wat uit hierdie metodologie na vore gekom het, word vervolgens in hoofstuk 6 uiteengesit en bespreek.

Hoofstuk 6:

Bevindings

6.1 Inleiding

Die doel van kwalitatiewe navorsing is om optrede te verstaan of te verduidelik (Thomas *et al.*, 2005:348). Navorsing moet van hoë gehalte wees om kennis te produseer wat buite die navorsingsomgewing van toepassing is. Die sleutel tot 'n suksesvolle navorsingsprojek is om in die proses telkens weer na die navorsingsvrae, metodes en data terug te keer, wat lei tot nuwe idees, hersienings en verbeterings (Thomas *et al.*, 2005:348). Data moet ook vanuit verskillende hoeke ondersoek word om 'n omvattende benadering tot die navorsingsvraag te verseker (Thomas *et al.*, 2005:348).

Data-ontleding word gebruik om dieper betekenis in die data te soek. Dataontleding bestaan meestal uit die lees van transkripsies van onderhoude wat gevoer is met deelnemers en die kommentaar wat opgeneem is tydens die beantwoording van onderhoudsvrae (Mouton, 2011:63). Die data wat ingesamel is, is deur die navorser self ontleed. Nadat die transkripsies getranskribeer is, is dit ontleed deur dit in kleiner betekenisvolle dele in te deel. Die kodes is in ooreenstemmende groepe gedeel om eienskappe in 'n kategorie op te bou (Mouton, 2011:63).

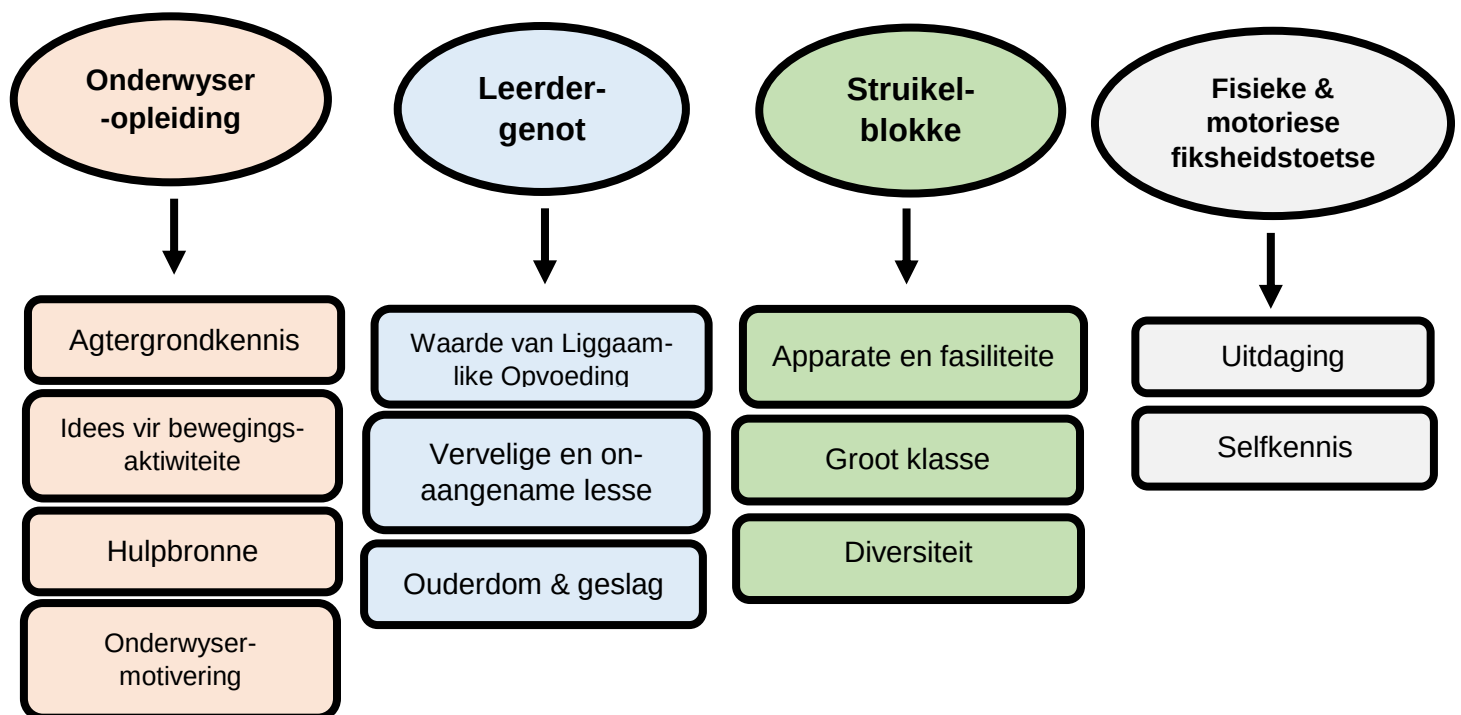
In hierdie hoofstuk bespreek die navorser die bevindings van die deelnemers se menings, persepsies, ervarings en oortuigings ten opsigte van leerdermotivering en die effek van die voorafgaande indiensopleidingsprogram. Dit is gegrond op die data wat deur middel van die individuele onderhoude op die laaste dag van die indiensopleidingsprogram en aan die einde van die periode van ses maande ná die program ingesamel is.

6.2 Temas wat in die dataontleding geïdentifiseer is

Vier temas is geïdentifiseer in die dataontleding van die eerste en die tweede stel onderhoude wat met die deelnemers gevoer is. Hierdie temas het faktore behels wat 'n rol gespeel het ten opsigte van leerdermotivering voor en ná die indiensopleidingsprogram, volgens die opinies van die deelnemers, en word weergegee in tabel 6.1.

Tabel 6.1: Temas geïdentifiseer na aanleiding van die eerste en tweede stel onderhoude

Temas
1. Onderwysersopleiding
2. Leerdergenot
3. Struikelblokke
4. Fisieke en motoriese fiksheidstoetse (net van toepassing op tweede stel onderhoude)



Figuur 6.1: Temas en subkategorieë met betrekking tot leerdermotivering

Figuur 6.1 toon die kategorieë wat onder die verskillende temas geïdentifiseer is. Die tema Onderwysersopleiding bevat die volgende kategorieë: agtergrondkennis, idees vir bewegingsaktiwiteite, hulpbronne en onderwysermotivering. Die tema Leerdergenot bevat die volgende kategorieë: die waarde van Liggaamlike Opvoeding, vervelige en onaangename aktiwiteite, en ouderdom en geslag. Die tema Struikelblokke val in die volgende kategorieë: apparate en fasiliteite, groot klasse en diversiteit. Die tema fisieke en motoriese fiksheidstoetse bevat die volgende kategorieë: uitdaging en selfkennis.

Die verskillende temas en kategorieë het telkens na vore gekom in die konteks van die motivering van die deelnemers se leerders aan die einde van die opleidingsprogram, en ook nadat hulle wat hulle by die opleidingsprogram geleer het, gaan toepas het (in die ses weke na afloop van die program). Hierdie temas en kategorieë word vervolgens in meer besonderhede bespreek, telkens in die konteks van die SDT.

6.2.1 Onderwysersopleiding

6.2.1.1 Agtergrondkennis

Na afloop van die eerste onderhoude het dit geblyk dat onderwysersopleiding 'n groot rol speel in leerdermotivering en dat daar volgens die deelnemers 'n ernstige tekort is aan onderwysersopleiding:

“Ons het nie genoeg mense wat vaardig is in Liggaamlike Opvoeding nie.”

Die deelnemers was dit eens dat onderwysers wat oor geen ervaring of agtergrond beskik om Liggaamlike Opvoeding aan te bied nie, dikwels bang is vir mislukking in die klas en dat hulle dan eerder geen moeite doen nie of geen belangstelling in sport of fisieke aktiwiteit toon nie. Een deelnemer het dit duidelik gestel:

“Vir my is die grootse struikelblok vrees.”

Die meeste van die deelnemers het opgemerk dat onderwysers wat Liggaamlike Opvoeding moet aanbied, kundig en ervare in die vak moet wees:

“As jy nie agtergrond in sport het nie kan dit 'n struikelblok wees.”

“Liggaamlike Opvoedingsonderwysers moet weet wat hulle doen.”

Aan die einde van die opleidingsprogram was al die deelnemers van mening dat al die inligting wat hulle ontvang het, bevorderlik vir leerdermotivering sou wees en dat alles wat hulle geleer het sou help. Die indiensopleidingsprogram het volgens die deelnemers goeie ondersteuning gebied en die onderrigstrategieë was goed deurgegee.

“Die kortkursus in konteks daarvan om my leerders te inspireer was baie goed, want daar is baie dinge wat ek nou weet, waarvan ek voorheen nie seker was nie, nou kan

ek dit probeer want sedert ek in die werkswinkel was is die dinge wat ek hier geleer het die belangrikste.”

Na afloop van die tweede stel onderhoude het die deelnemers meer selfwaardig en effektief gevoel noudat hulle meer inligting gehad het om klasse mee aan te bied. Deelnemers het ervaar dat hul eie onderrig verander het omdat daar nou beter strukture was waarvolgens hulle kon klasgee. Die meerderheid van die deelnemers het gesê dat hulle dit self nou meer geniet om Liggaamlike Opvoeding aan te bied en dat hulle meer vertrouwe het omdat hulle beter toegerus is met nuwe kennis:

“Ek ervaar minder probleme nou en is meer vol selfvertroue om met kinders te werk.”

Drie deelnemers het tydens die tweede onderhoude ook gesê dat hulle vlak van onderrig hoër was omdat hulle meer kennis het, dat hulle meer vrae van leerders kon beantwoord en inligting kon deurgee. As gevolg hiervan was die leerders se motivering en belangstelling in die klasse meer en was daar meer deelname aan aktiwiteite.

6.2.1.2 Idees vir bewegingsaktiwiteite

Al die deelnemers het tydens die eerste onderhoude genoem dat hulle die indiensopleidingsprogram as inspirerend en insiggewend ervaar het danksy die nuwe idees en nuwe aktiwiteite wat help om leerders te motiveer, aangesien dit op daardie stadium moeilik was om leerders te motiveer. Twee deelnemers het gesê:

“Dit is nie maklik om leerders te motiveer om Liggaamlike Opvoeding te doen nie, so jy moet met nuwe meganismes vorendag kom om hulle te motiveer.”

Tydens die tweede stel onderhoude het die kategorie van die voorsiening van nuwe, opwindende idees vir bewegingsaktiwiteite sterk na vore gekom in die konteks van verhoogde leerdermotivering. Twee deelnemers het dit só gestel:

“Ek wys vir hulle nuwe dinge en dan lewe hulle.”

“Na my kursus by die PUK was daar goed waaraan ek nooit gedink het nie en noudat ek nuwe idees het stel leerders meer belang.”

Verskeie van die deelnemers het verwys na die dans- en groepgimnastiekaktiwiteite wat 'n positiewe uitwerking op die motivering van hulle leerders gehad het. Volgens die deelnemers was die dans- en gimnastiekaktiwiteite nuut en opwindend vir die leerders, veral met betrekking tot die ouer meisies, hoewel dit vir sommige leerders vreemd was aan die begin.

“Die kinders was eers skaam vir die dans, maar op die ou einde het hulle dit die meeste geniet, veral die ‘girls’.”

6.2.1.3 Hulpbronne

Die opleiding oor die maak van hulpbronne uit afvalmateriaal, was 'n deel van die opleidingsprogram wat volgens die deelnemers tydens die eerste onderhoude 'n groot bydrae kon maak tot leerdermotivering, aangesien die tekort aan apparate 'n negatiewe invloed op hulle leerders se motivering gehad het:

“As daar meer apparate was sou dit help want dan sal baie leerders belang stel om deel te neem.”

“Ek dink nou dat ons die kortkursus gedoen het, is dit bewys dat mens nie spesiale toerusting nodig het nie jy moet net kreatief wees.”

“Jy moet improviseer met watter materiale daar ook al is om die program te implementeer.”

Hoe om apparate te maak en aan te pas vir leerders, het sterk na vore gekom in die tweede stel onderhoude. Oor die ses weke na afloop van die indiensopleidingsprogram het deelnemers die nuwe idees om hul eie hulpbronne te maak, toegepas en hierdie aspek het sterk na vore gekom in die deelnemers se opinies met betrekking tot die verhoogde motivering van hulle leerders, soos een van die deelnemers bevestig het:

“By die kortkursus het julle ons gewys hoe om met minimum hulpbronne te werk en ons van die universiteit se projekte gewys, so vandat ek terug is het ek probeer om dit te implementeer en dit het goed gewerk.”

Deelnemers het ook genoem hoe hul geleer het om hul onmiddellike omgewing as 'n hulpbron te gebruik, byvoorbeeld skoolgronde, velde, die buitelug of berge:

“Jy kan gebruik wat jy het, ek het die skool se gronde en trappe gebruik. Ons is gelukkig genoeg om in ’n natuurskoon gebied te woon so ek het die heuwels, berge en bome ook gebruik...”

“Solank as wat jy kan kreatief wees en jou eie toerusting ontwerp sal jy in staat wees om te kan onderrig.”

6.2.1.4 Onderwysermotivering

Motivering speel ’n groot rol in onderwysers se onderrig. Die navorser het probeer vasstel wat motiveer onderwysers om meer moeite met hul lesse en aanbieding in Liggaamlike Opvoeding te doen. Deelnemers het klem daarop gelê dat onderwysermotivering belangrik is vir die onderrig van Liggaamlike Opvoeding, aangesien dit lei tot beter leerdermotivering. Hoe gemotiveerd ’n onderwyser se leerders gaan wees, gaan ook afhang van die onderwyser se motivering en opleiding, soos ’n deelnemer gesê het:

“Dit gaan terug na die onderwyser toe, die persoon wat voor die leerders staan. Daardie persoon moet gemotiveerd en opgelei wees.”

Een deelnemer het gesê dat as meer onderwysers ’n kursus soos die opleidingsprogram ondergaan, sal hulle meer gemotiveerd wees. Liggaamlike Opvoedingsonderwysers is minder gemotiveerd omdat hulle nie die regte opleiding of agtergrond het nie. Sommige deelnemers het ook beklemtoon dat onderwysers se motivering van binne af moet kom. Een deelnemer het daarop gewys dat onderwysers wat ’n passie vir sport het, meer gemotiveerd sal wees om Liggaamlike Opvoeding te onderrig en sport af te rig, soos hy self ook gevoel het:

“... as afrigter hou ek baie daarvan om met kinders te werk.”

6.2.1.5 Die tema van onderwysersopleiding in die konteks van die SDT

Die persepsies van die deelnemers in hierdie studie dat leerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas dikwels nie gemotiveerd tot deelname is nie as gevolg van onopgeleide onderwysers, word in perspektief gestel in die lig van die bevindings van Suid-Afrikaanse studies (Du Toit & Van der Merwe, 2019:15; Stroebel, 2018:121; Van Deventer, 2012:153) dat onderwysers dikwels nie opgelei is om die vak aan te bied nie. Hierdie studie se bevindings toon egter dat deelnemers na afloop van die opleidingsprogram gevoel het dat hulle nou genoeg agtergrondkennis en vaardighede het om beter en meer kreatiewe lesse aan te bied,

wat lei tot verhoogde leerdermotivering. Dit blyk dus dat die deelnemers in hierdie studie moontlik danksy groter kennis en vaardighede na afloop van die opleidingsprogram beter behoefte-ondersteuning aan hulle leerders kon verskaf, wat bygedra het tot hoër vlakke van motivering. Hierdie bevinding stem ooreen met dié van González-Cutre *et al.* (2014:379) in 'n studie met 47 leerders tussen die ouderdom van 11 en 12 jaar in Spanje, dat leerders die gevoel gekry het dat hulle onderwysers hulle outonomie beter ondersteun het nadat hulle opleiding ontvang het.

Dit blyk verder dat die opleiding wat in die program ontvang is oor idees om bewegingsaktiwiteite vir spesifieke ouderdomme en ontwikkelingsvlakke aan te bied, en hoe om beskikbare hulpbronne te gebruik en nuwes te maak, gelei het tot die bevrediging van die deelnemers se behoefte aan bevoegdheid omdat die deelnemers gevoel het hulle is toegerus met kennis en vaardighede. Dit het weer gelei tot meer gemotiveerde onderwysers om Liggaamlike Opvoeding aan te bied, wat kon bydra tot beter verhoudings met leerders, wat die gevoel van verwantskap van leerders in die klasomgewing kon verhoog (Domville *et al.*, 2019:217).

6.2.2 Leerdergenot

6.2.2.1 Die waarde van Liggaamlike Opvoeding

Die waarde van Liggaamlike Opvoeding as vak op sy eie en teenoor ander skoolvakke het sterk deurgekom in die response van alle deelnemers. Liggaamlike Opvoeding word volgens die deelnemers deur ander onderwysers beskou as die vak waarin hulle hul ander vakke se werk kan inhaal, of dit word nie as so belangrik soos Wiskunde of die taalvakke beskou nie. Die deelnemers was dit egter eens dat die vak belangrik is:

“Liggaamlike Opvoeding is net so belangrik soos wiskunde of enige van die taalvakke.”

Die deelnemers het saamgestem dat dit belangrik is vir die ontwikkeling en groei van die kind, dat dit leerders aktief hou en die weg baan vir 'n gesonde toekomstige lewenstyl. Twee deelnemers het die belangrikheid van Liggaamlike Opvoeding soos volg ondersteun:

“Dit is belangrik vir selfdissipline en selfsorg.”

“Wanneer ek dink aan die waarde daarvan is dit die belangrikste van die program vir ons kinders van vandag.”

Al die deelnemers was dit tydens die eerste stel onderhoude eens dat al die aktiwiteite wat tydens die indiensopleidingsprogram aangebied is, presies was wat hulle nodig gehad het om terug te neem skool toe. Dit was vir hulle belangrik dat onderwysers goed voorbereid en toegerus moet wees om aan leerders te verduidelik hoekom 'n aktiwiteit betekenisvol is. Aldus een deelnemer:

“Gee leerders 'n agtergrond van 'n sport, hulle is nie net daar om te sweet of so vinnig as moontlik te hardloop nie. Oefening kan kreatief en tot voordeel van jou gesondheid wees.”

In die onderhoudsvrae het die navorser ook probeer vasstel hoe die bewustheid van die waarde van Liggaamlike Opvoeding leerders volgens die deelnemers beïnvloed het om meer of minder gemotiveerd te wees om deel te neem in die Liggaamlike Opvoedingklasse. Verskeie deelnemers het tydens die eerste stel onderhoude genoem dat hulle leerders min motivering vir Liggaamlike Opvoeding gehad het, omdat hulle die vak as onbelangrik beskou het. Een deelnemer het dit só gestel:

“Dit is asof hulle minder geïnteresseerd is omdat die gewig vir PE baie laag is in vergelyking met die res van die vakke.”

In die tweede stel onderhoude was die deelnemers se opinies oor die waarde van Liggaamlike Opvoeding nog positief. Die deelnemers het Liggaamlike Opvoeding steeds as deel van die onderbou vir die groei en ontwikkeling van die kind beskou, en as belangrik vir die ontwikkeling van selfvertroue:

“Dit is baie belangrik vir die ontwikkeling en die groei van die leerder.”

“Liggaamlike Opvoeding is fundamenteel belangrik vir die fisieke ontwikkeling van jong mense, kinders en volwassenes oor gesondheidsfaktore ... opvoedkundige voordeel van die ontwikkeling van kognitief en ontwikkeling van IK.”

Die deelnemers het verder gemeld dat hulle in die ses weke na afloop van die opleidingsprogram meer klem op die waarde en doel van Liggaamlike Opvoeding in hulle klasse geplaas het, en die vak selfs by hulle hoofde en leerders se ouers bevorder het, en dat

die leerders se motivering daarom in die tydperk na die indiensopleidingsprogram verhoog het. Leerders was meer opgewonde om deel te neem aan Liggaamlike Opvoeding en hulle belangstelling het verhoog. Só het die meeste deelnemers gevoel na die periode na die indiensopleidingsprogram:

“Ek dink omdat hulle verstaan dat hulle gesonder gaan wees, en wakkerder in die klas, hulle is meer positief.”

“Die leerders se belange het toegeneem ... hulle vind die sessies baie opwindend en vermaaklik”.

6.2.2.2 Vervelige en onaangename lesse

Die effek van vervelige lesse en aktiwiteite op leerdermotivering het ook sterk na vore gekom in die eerste stel onderhoude. Enkele deelnemers het genoem dat leerders dikwels negatief was wanneer hulle fiksheidsaktiwiteite of dieselfde aktiwiteite oor en oor moes doen. Een deelnemer het na moedelse leerders verwys:

“Daai kinders het net nou-die-dag gekla dat hulle alweer dieselfde ding moes doen.”

Met die tweede stel onderhoude het dit geblyk dat omdat die deelnemers nou beter opgelei was en hulle lesse beter beplan en aangebied het, het die leerders se motivering toegeneem. Volgens die deelnemers was hulle lesse meer interessant en genotvol en het die leerders minder klasse gemis. Die deelnemers het ook gevoel dat wanneer hulle 'n groter passie vir fisieke aktiwiteite en sport getoon en saam met die leerders deelgeneem het, die leerders se motivering, belangstelling en deelname ook hoër was. Om die leerders te betrek as rolspelers en besluitnemers in die klas het ook 'n groot invloed gehad op leerdermotivering en deelname in die klas. Twee deelnemers het dit só gestel:

“Die betrokkenheid van leerders om 'n rol as rolspelers te hê is in terme van die les was 'n belangrike motiveerder.”

“Wanneer ek 'n klomp goed gee en hulle kan kies wat hulle wil doen, is hulle so opgewonde.”

Een deelnemer het voor sy klasse video's afgelaai en dit eers vir die leerders in die klas gewys voordat hulle uitgegaan en die les gaan doen het. Dit het ook die leerders se motivering en

deelname verhoog. 'n Ander deelnemer het verwys na leerders vanaf ander Liggaamlike Opvoedingklasse en grade wat hom smee om vir hulle Liggaamlike Opvoeding aan te bied want hy doen beter aktiwiteite en dit lyk na meer pret:

“Hulle sal heeltyd vir my vra wanneer ons buite toe gaan vir prakties.”

6.2.2.3 Ouderdom en geslag

Die deelnemers was tydens die eerste stel onderhoude van mening dat die ouderdomme en geslag van leerders 'n rol gespeel in hulle motivering om deel te neem in Liggaamlike Opvoedingslesse. Ouer leerders en meisies was minder gemotiveerd om deel te neem as jonger leerders en seuns:

“Grondslagfase werk en leer graag ... maar ek het gesien dat veral die Graad 11's en 12's min motivering het, veral die meisies.”

Tydens die tweede stel onderhoude was drie deelnemers dit eens dat hulle hoërskoolleerders, veral meisies, meer positief was wanneer hulle groepwerk moes doen. Tydens die groepwerk het die onderwysers die leerders aangemoedig om saam te werk en verantwoordelikhede te deel om die doel van die taak te bereik.

6.2.2.4 Die tema van leerdergenot in die konteks van die SDT

Dit blyk dat die leerders meer gemotiveerd was omdat die onderwysers heelwat meer agtergrondkennis aan hulle kon oordra, nuwe en lekker idees vir aktiwiteite gehad het, geïmproviseerde apparate gebruik het en self meer gemotiveerd was. Dit blyk ook uit die deelnemers se response dat omdat hulle meer agtergrond en kennis van die waarde van bewegingsaktiwiteite gehad het, hulle nou mooi aan hul leerders kon verduidelik waarom oefening belangrik is en hoekom sekere aktiwiteite geoefen moes word. Deur gedurig die waarde en doel van die fisieke aktiwiteite by hulle leerders te beklemtoon, het die onderwysers dus binne die raamwerk van die SDT die behoefte aan verwantskap ondersteun omdat die leerders toenemend aan aktiwiteite deelgeneem het ter wille van die gesondheids- en ander voordele. Danksy die deelnemers se groter kennis en selfvertroue kon hulle ook die skool, hoofde en ouers inlig oor hoekom dit noodsaaklik is vir kinders om van 'n vroeë ouderdom af deel te neem aan fisieke aktiwiteite. Dit kon moontlik bydra tot 'n verhoogde status van die vak onder dié rolspelers, en indirek tot groter motivering van leerders. Volgens González-Cutre *et al.* (2014:380) is dit in Liggaamlike Opvoedingsintervensies en leerders se vrye tyd

noodsaaklik om families te betrek by die bevordering van gesonde fisieke aktiwiteite. In Christodoulos *et al.* (2005:367) se intervensiestudie in Griekeland, omdat die gesin 'n belangrike rol speel in die vorming van kinders se houdings en gedrag, is ouerbetrokkenheid aangemoedig deur kinders huiswerk met gesinsaktiwiteite te gee en sodoende die ouers se persepsies oor die belangrikheid van Liggaamlike Opvoeding te versterk.

In die konteks van die SDT word leerders se behoefte vir outonomie verder bevredig as hulle voel hulle mag kies watter tipes aktiwiteite hulle moet doen, en wanneer hulle 'n verskeidenheid aktiwiteite het om uit te kies (Deci & Ryan, 2012:87). Hierdie stelling word ondersteun deur die resultate van verskeie intervensiestudies in Liggaamlike Opvoeding wat gebaseer was op outonomie-ondersteuning (Cheon *et al.*, 2016:217; Domville *et al.*, 2019:217; González-Cutre *et al.*, 2014:379), waar leerders se motivering verbeter het wanneer hulle 'n rol gespeel het in besluite oor aktiwiteite of temas in Liggaamlike Opvoeding. Aelterman *et al.* (2016:70) voer aan dat wanneer leerders voel dat hulle seggenskap het in die verloop van 'n les, identifiseer hulle met die aktiwiteite en is dan meer gemotiveerd. Dit wil ook voorkom uit die oorsigstudie van Vasconcellos *et al.* (2019:14) dat ouer meisies dit verkies om saam in groepe aan aktiwiteite deel te neem, wat dui op die bevrediging van hulle behoefte aan verwantskap en tot verhoogde motivering lei.

6.2.3 Struikelblokke

6.2.3.1 Apparate en fasiliteite

Die tekort aan apparate en fasiliteite is tydens die eerste stel onderhoude uitgewys as 'n struikelblok in die effektiewe implementering van Liggaamlike Opvoeding en as 'n faktor wat leerdermotivering negatief beïnvloed. Hoewel die deelnemers meer positief was oor die hantering van hierdie probleem na afloop van die ses weke ná die opleidingsprogram, het meer as die helfte steeds geglo dat dit 'n hindernis was.

6.2.3.2 Groot klasse

Sommige van die deelnemers het ook die uitdaging om met te groot klasse te werk, as 'n struikelblok gesien, aldus drie deelnemers:

“Dit is moeilik en vat baie van jou periode se tyd om groot groepe buite te kry en onder beheer te hou.”

“... nie genoeg mannekrag ... en ook die getalle van leerders wat ons het veral in die stadsgebied [township] ...”

“En ai hulle is so spelerig, as gevolg van die baie getalle is dit so moeilik om hulle te beheer en seker te maak elkeen van hulle neem regtig deel.”

Na afloop van die ses weke ná die indiensopleidingsprogram, was die groot klasse volgens 'n paar deelnemers steeds 'n hindernis ten opsigte van effektiewe onderrig en leerdermotivering. Vir twee van die bogenoemde deelnemers was dit steeds eens dat die groot klasse die interaksie tussen leerders en die onderwyser benadeel het.

6.2.3.3 Diversiteit

Diversiteit met betrekking tot tale, geslag en verskillende vaardigheidsvlakke het onderwysers se taak in Liggaamlike Opvoeding bemoeilik volgens 'n paar deelnemers. Twee deelnemers het opgemerk:

“Die leerders kan verskillende tale praat in een klas ... seuns en meisies tree verskillend op, dit maak dit moeilik.”

“Goeie en swak motoriese vaardighede in een klas en aktiewe deelname is 'n struikelblok.”

Van die deelnemers het gereken dat mede-onderwysers nie genoeg kreatiwiteit en selfvertroue gehad het om diverse klasse te hanteer nie omdat hulle nie die nodige onderwyseropleiding gehad het nie. Tydens die tweede stel onderhoude was die deelnemers meer positief oor die hantering van diverse klasse, maar het dit steeds as 'n struikelblok geïdentifiseer. Die deelnemers het gevoel dat hulle benadeel word en dat die Departement van Onderwys 'n poging moet aanwend om oorvol klasse se getalle te verminder.

6.2.3.4 Die tema van struikelblokke in die konteks van die SDT

Die bevindings toon dat, hoewel die deelnemers meer bevoeg gevoel het na afloop van die opleidingsprogram, hulle steeds faktore wat buite hulle beheer was, naamlik die tekort aan apparate, fasiliteite, groot klasse en diversiteit, as struikelblokke in die effektiewe implementering van Liggaamlike Opvoeding beskou het. Deur die lens van die SDT kon

hierdie struikelblokke lei daartoe dat die onderwysers se behoefte van bevoegdheid en outonomie nie bevredig word nie, wat weer kon bydra daartoe dat die leerders se behoefte aan outonomie, verwantskap en bevoegdheid nie bevredig is nie. Visagie (2016:120) en Van der Westhuizen (2017:77) beveel in hierdie verband aan dat Suid-Afrikaanse onderwysers indiensopleiding in Liggaamlike Opvoeding ontvang wat kennis, vaardighede en strategieë insluit om kreatiewe Liggaamlike Opvoeding aan te bied wanneer ruimte en toerusting onvoldoende is. Liggaamlike Opvoedingsonderwysers behoort ook opgelei te word om die psigologiese behoeftes van leerders te ondersteun, selfs in nie-ideale omgewings (Van der Westhuizen, 2017:78).

6.2.4 Die fisieke en motoriese fiksheidstoetse

6.2.4.1 Uitdaging

Die deelnemers het tydens die indiensopleidingsprogram voorligting ontvang oor die toetsing van hulle leerders se fisieke en motoriese fiksheid. As deel van die slaagvereistes van die indiensopleidingsprogram, moes die deelnemers die toetse met hulle leerders doen in die ses weke ná die indiensopleiding. Die bydrae van die fisieke en motoriese fiksheidstoetse tot leerdermotivering het as 'n tema na vore gekom in die ontleding van die data van die tweede stel onderhoude.

Meer as die helfte van die deelnemers het ervaar dat hulle leerders uitgesien het na en die toetse as 'n uitdaging beskou het. Die leerders wat uitgesien het na die toetse was meer geneig om mekaar aan te moedig en te motiveer. Hulle wou nog toetse doen en het mekaar uitgedaag, aldus een deelnemer:

“Hulle het baie uitgesien daarna en het op die dag hulself gedruk ... hulle wou nie hê hulle maats moet hul wen nie.”

Van die deelnemers het genoem dat hulle leerders danksy die toetse vir hulleself doelwitte gestel het om hul fiksheid te verbeter en meer gemotiveerd was om aan die fisieke aktiwiteite deel te neem, hoewel ander leerders dit weer as moeite beskou het. Deelnemers het ook vertel dat die toetse leerders gemotiveer het om aan te hou probeer en nie op te gee nie, al het hulle nie al die vaardighede bemeester nie. Een deelnemer het wel opgemerk dat die seuns meer gemotiveer is deur die toetse as die meisies:

“Meisies gee gouer op as die seuns, die seuns sien uit om teen mekaar te kompeteer.”

6.2.4.2 Selfkennis

Dit was volgens 'n paar deelnemers vir sommige leerders 'n reis van self-ontdekking om te sien hoe ver of hoe hoog hulle kan spring of op een been kan staan. Drie van die deelnemers het vertel dat heelparty van hulle leerders verbaas was oor hulle eie fiksheidsvlakke en vaardighede, en dat dit hulle gemotiveer het om hulself te druk om beter te presteer.

6.2.4.3 Die tema van die fisieke en motoriese fiksheidstoetse in die konteks van die SDT

Dit blyk uit die deelnemers se terugvoering op die fisieke en motoriese fiksheidstoetse dat die leerders die toetse uitdagend gevind het en dat dit hulle gemotiveer het om meer kennis op te doen oor die verskillende toetse en waartoe hulle in staat is. Binne die raamwerk van die SDT, is die leerders se verhoudings moontlik versterk deur mekaar uit te daag, wat moontlik hulle behoefte aan verwantskap ondersteun het. Die ervaring van die nuwe uitdagings van die toetse, en die nuwe selfkennis wat die leerders opgedoen het, het moontlik bygedra tot hul gevoel van bevoegdheid en daarom ook hulle intrinsieke motivering. Hierdie bevindings stem ooreen met dié van Vasconcellos *et al.* (2019:14), wat daarop dui dat die ondersteuning en kompetisie van portuurgroepe dikwels bydra tot die bevrediging van die behoefte aan verwantskap in Liggaamlike Opvoeding. González-Cutre *et al.* (2018:328) wys daarop dat kompeterende aktiwiteite só aangebied moet word dat leerders mekaar ondersteun en nie té kompetierend raak nie, sodat leerders se eiewaarde versterk word.

6.3 Opsomming

Uit die bogenoemde bevindinge kan afgelei word dat, volgens die persepsies van die deelnemers, die indiensopleidingsprogram 'n positiewe effek met betrekking tot leerdermotivering gehad het en insiggewend was vir al die deelnemers. Dit het hulle toegerus met nuwe inligting, kennis, idees en aktiwiteite vir hul eie onderrig. Die deelnemers het 'n sterk positiewe reaksie ten opsigte van die leerders se motiveringsvlakke beleef op die improvisering van hulpbronne wat van die deelnemers dadelik in hulle skole geïmplementeer het ná die indiensopleidingsprogram. Dit is verder duidelik uit die bevindings dat die deelnemers meen dat Liggaamlike Opvoeding, soos enige ander vak, altyd struikelblokke sal hê; daarom is dit belangrik vir hoërondewysinstansies om huidige en toekomstige

Liggaamlike Opvoedingsonderwysers met die nodige kennis, vaardighede en strategieë op te lei. Liggaamlike Opvoedingsonderwysers moet egter ander onderwysers, die Departement van Onderwys en ouers betrek en inlig oor die belangrikheid en die effek van Liggaamlike Opvoeding op leerders se groei en ontwikkeling.

Uit die indiensopleidingsprogram en die ses weke daarna kan dus afgelei word dat leerdermotivering na die deelnemers se mening verhoog danksy hulle opleiding en gevolglike hoër vlakke van selfvertroue en motivering.

In Hoofstuk 7 word die gevolgtrekkings en aanbevelings wat uit hierdie bevindings spruit, bespreek.

Hoofstuk 7:

Gevolgtrekkings en aanbevelings

7.1 Inleiding

Die doelstelling van hierdie studie was om die effek van 'n Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram op onderwyserpersepsies rakende leerdermotivering in die Liggaamlike Opvoedingklas te ondersoek. Hierdie hoofstuk bied 'n samevatting van die literatuur en die resultate en bespreek die gevolgtrekkings en aanbevelings wat uit hierdie studie gemaak kan word, en aanbevelings vir toekomstige studies.

7.2 Samevatting

In Hoofstuk 1 word die probleemstelling, doelstellings en die navorsingsontwerp uiteengesit, sowel as die struktuur van die verhandeling. Die probleemstelling word teen die agtergrond van literatuur oor hoofstukonderwysers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrika en die globale konteks, leerders se redes vir deelname aan fisieke aktiwiteit en Liggaamlike Opvoeding, die Selfdeterminasieteorie (SDT) en indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers gedoen. Die navorsingsvrae, doelstellings en metodologie, insluitend die navorsingsontwerp, teoretiese begronding, studiepopulasie, data-insameling, data-analise, etiese kwessies, inhoud van die indiensopleidingprogram en die struktuur van die verhandeling, word hierna kortliks uiteengesit.

Die stand van Liggaamlike Opvoeding in 'n internasionale konteks en in Suid-Afrika word in Hoofstuk 2 bespreek. Liggaamlike Opvoeding geniet 'n relatief hoë status in ontwikkelde lande soos byvoorbeeld die VSA, Kanada, Australië en Finland, hoewel dit daar nog steeds uitdagings en struikelblokke ervaar. Daarteenoor blyk dit dat Liggaamlike Opvoeding in ontwikkelende lande soos Chili, Suid-Afrika en Palestinië nie 'n gelykstaande status teenoor ander vakke in die kurrikulum het nie. Een van die redes vir hierdie lae status is dat Liggaamlike Opvoeding nie as 'n primêre akademiese vak beskou word nie en dat min tyd daarom daaraan toegestaan word.

In Hoofstuk 3 is die verskil tussen intrinsieke en ekstrasieke belonings in Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit, faktore wat leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding beïnvloed, en navorsing oor die persepsies van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers bespreek. Die literatuur toon dat intrinsieke motiveringsvoordele

(soos persoonlike satisfaksie, uitdaging, tevredenheid en vreugde) en belonings (soos dat die leerder dit as verrykend en as 'n bewys van sy bekwaamheid ervaar) sterker motivering is vir die deelname aan fisieke aktiwiteit as ekstrinsieke motiveringsvoordele (soos gewigsverlies, ekstra punte of aansien deur ander leerders). Die Liggaamlike Opvoedingsonderwyser kan in hierdie verband die situasie manipuleer om leerders te motiveer om deel te neem, deur nuwe, genotvolle en uitdagende aktiwiteite, geïntegreer met kognitiewe elemente, aan te bied. Die faktore wat die grootste rol speel in leerders se persepsies van Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit, bly volgens die literatuur sosiale interaksie, genot of pret, positiewe kompetisie, en die betekenis wat hulle uit deelname kry (insluitend fisieke en motoriese bevoegdheid, en persoonlike relevante leer). Navorsing oor Liggaamlike Opvoedingsonderwysers se persepsies van die vak toon dat onderwysers se ervarings, wat dikwels 'n gebrek aan ondersteuning in die skool, onvoldoende onderrigfasiliteite en toerusting, wangedrag van leerders, en onvoldoende opleiding insluit, hulle persepsies van Liggaamlike Opvoeding negatief kan beïnvloed. Liggaamlike Opvoedingsonderwysers wat negatief is teenoor die vak, beïnvloed weer leerders se persepsies en motivering negatief.

Literatuur oor indiensopleiding vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers in die konteks van ander lande sowel as Suid-Afrika, indiensopleiding binne die raamwerk van die SDT en onderrigstrategieë wat in hierdie studies gebruik is, word bespreek in Hoofstuk 4. Indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers word aanbeveel in lande soos Australië, die VSA en Engeland, veral vir laerskoolonderwysers, aangesien hierdie onderwysers nie dieselfde in-diepte-opleiding ontvang as hoërskoolonderwysers nie. In Suid-Afrika word indiensopleiding van onderwysers ook sterk aanbeveel, aangesien 'n groot persentasie van onderwysers wat Liggaamlike Opvoeding moet aanbied, nie opgelei is daarvoor nie. Gegewe die benaderings van effektiewe fisieke aktiwiteitsintervensies in die literatuur, kan dit vir skole, onderwysers en gesondheidsbesluitnemers gepas wees om leerders se deelname aan Liggaamlike Opvoeding en fisieke aktiwiteit in skole te bevorder deur middel van 'n holistiese skoolbenadering en deur die psigologiese behoeftebevrediging van leerders, soos voorgestel deur die SDT. Hoewel studies oor Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogramme in Suid-Afrika beperk is, is een studie gevind wat 'n positiewe effek op onderwysers se persepsies van die vak vermeld waar die beginsels van die SDT toegepas is (Van der Westhuizen, 2017:87). Die SDT, wat gegrond is op die veronderstelling dat outonomie-ondersteunende onderrig lei tot meer outonome of intrinsieke motivering (Ulstaad *et al.*, 2018:497), is in verskeie studies oor indiensopleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers geïmplementeer, waar die resultate wys dat die leerders se motiverings- en fisieke aktiwiteitsvlakke verhoog het. Die beginsels van onderrigstrategieë wat in hierdie studies gebruik is, sluit in dat leerders 'n keuse tussen aktiwiteite en

aanbiedingsmetodes gebied word, dat aktiwiteite só aangebied word dat leerders sukses kan behaal, en dat onderwysers koöperatiewe groepsaktiwiteite en nuwe, uitdagende aktiwiteite insluit.

Hoofstuk 5 bevat die metodologie van die studie in die konteks van 'n vyfdaagse Liggaamlike Opvoedingsindiensopleidingprogram. Die indiensopleidingprogram vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers het opleiding in die inhoud van verskillende Liggaamlike Opvoedingtemas, onderrigmetodes en assessering binne die SDT wat vanuit 'n interpretatiewe paradigma benader is. Die navorsingsontwerp het ingesluit dat kwalitatiewe data ingesamel is deur middel van semigestruktureerde individuele onderhoude en die beantwoording van oop-einde vrae deur ses doelgerig-gekoose deelnemers aan die indiensopleidingsprogram, aan die einde van en ses weke na afloop van die vyfdagprogram.. Data-ontleding het plaasgevind deur kodering waaruit verskillende temas en kategorieë ontstaan het. Tydens die navorsing het die navorser sorg gedra om alle moontlike etiese kwessies sinvol aan te spreek.

Die bevindinge van hierdie studie, en die bespreking daarvan, word volledig in Hoofstuk 6 aangebied. Die volgende temas het na vore gekom uit die deelnemers se response: onderwysersopleiding; leerdergenot; struikelblokke; en fisieke en motoriese fiksheidstoetse (net van toepassing op tweede stel onderhoude). Onder die verskillende temas is spesifieke kategorieë geïdentifiseer. Onderwysersopleiding sluit in agtergrondkennis, idees vir bewegingsaktiwiteite, hulpbronne en onderwysermotivering. Leerdergenot dek die waarde van Liggaamlike Opvoeding, vervelige en onaangename aktiwiteite, en ouderdom en geslag. Struikelblokke dek apparate en fasiliteite en groot klasse. Die tema van fisieke en motoriese fiksheidstoetse het uitdaging en selfkennis as kategorieë ingesluit. Die bevindings dui daarop dat die motiveringsvlakke van die deelnemers se leerders aanvanklik, voordat die deelnemers na hulle skole teruggekeer het, laag was as gevolg van onderwysers wat nie opgelei was vir Liggaamlike Opvoeding nie en vervelige en onaangename lesse aangebied het. Leerders, veral ouer leerders en ouer meisies, was volgens die deelnemers ook nie gemotiveerd om deel te neem nie weens 'n tekort aan apparate en fasiliteite en die lae status van Liggaamlike Opvoeding. Die deelnemers was positief dat die nuwe kennis, idees en onderrigstrategieë wat hulle in die opleidingsprogram ontvang het, hulle leerders se motiveringsvlakke sou bevorder.

Na afloop van die ses weke ná die opleidingsprogram het die deelnemers aangedui dat die opleiding wat hulle ontvang het in die improvisasie van apparate, nuwe idees, beter beplanning en onderrigstrategieë volgens die SDT hulle beter in staat gestel het om die uitdagings te oorkom in die onderrig van Liggaamlike Opvoeding en dat hulle leerders se

motiveringsvlakke verhoog het. Die fisieke en motoriese fiksheidstoetse wat met die leerders uitgevoer is, het ook 'n positiewe effek op leerdermotivering gehad, aangesien die meeste van die leerders dit geniet het, mekaar uitgedaag het en geoefen het om beter as hul medeleerders te presteer. Dit blyk ook dat die deelnemers se psigologiese behoeftes aangespreek is en dat hulle meer positief was na afloop van die ses weke ná die indiensopleidingsprogram. Uit die deelnemers se response in die tweede stel onderhoude het dit geblyk dat hulle meer gemotiveerd en positief was om Liggaamlike Opvoeding aan te bied en dat hulle nie meer so bang vir mislukking was nie. Met betrekking tot leerdermotivering was daar steeds 'n paar uitdagings vir die deelnemers, soos dit uit hulle response in die tweede stel onderhoude geblyk het. Groot klasse, min of geen fasiliteite of apparate, en onopgeleide Liggaamlike Opvoedingsonderwysers was van die uitdagings wat dit nog steeds moeilik gemaak het om leerders te motiveer. Die deelnemers se terugvoer na afloop van die indiensopleidingsprogram, asook die ses-weke-tydperk daarna, was dus sterk positief, en hulle het die indiensopleidingsprogram aanbeveel vir ander Liggaamlike Opvoedingsonderwysers.

7.3 Gevolgtrekkings

Met betrekking tot die doelstellings van hierdie studie kan die volgende gevolgtrekkings uit die bevindings gemaak word.

7.3.1 Die primêre doelstelling van die studie was:

Om die effek van 'n Liggaamlike Opvoedingsindiensopleidingsprogram op onderwyserpersepsies rakende leerdermotivering in die Liggaamlike Opvoedingsklas te ondersoek.

Die gevolgtrekking wat gemaak kan word ten opsigte van hierdie doelstelling, is dat die Liggaamlike Opvoeding indiensopleidingsprogram 'n sterk positiewe effek op onderwyserpersepsies rakende leerdermotivering in die Liggaamlike Opvoedingsklas, gehad het.

Na afloop van die indiens-opleidingsprogram het die onderwysers 'n meer positiewe uitkyk gehad oor leerdermotivering en het hulle na die afloop van die periode ná die opleidingsprogram beter ervarings gehad met die leerders omdat hulle meer kennis en nuwe idees gehad het om die Liggaamlike Opvoedingsklasse beter aan te bied en meer interessant te maak.

7.3.2 Die subdoelstelling van die studie was:

Om onderwysers se persepsies van die huidige motiveringsvlakke van leerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas te ondersoek.

Die gevolgtrekking wat gemaak kan word ten opsigte van hierdie subdoelstelling is dat die motiveringsvlakke van leerders in die Liggaamlike Opvoedingsklas, laag en negatief was volgens die persepsies van die onderwysers voordat hulle die kennis, vaardighede en strategieë wat hulle tydens die opleidingsprogram geleer het, gaan toepas het.

Volgens die onderwysers se persepsies was die leerders ongemotiveerd om aan Liggaamlike Opvoeding deel te neem as gevolg van faktore soos onopgeleide Liggaamlike Opvoedingsonderwysers, 'n tekort aan apparate en fasiliteite, vervelige klasse, oorvol klasse en diversiteit in klasse.

7.4 Aanbevelings

Gegronde op die bevindinge van hierdie studie kan die volgende aanbevelings ten opsigte van die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding, onderwysersopleiding in Liggaamlike Opvoeding en verdere navorsing gemaak word.

7.4.1 Aanbevelings ten opsigte van die aanbieding van Liggaamlike Opvoeding

7.4.1.1 Onderwysers moet leerders se behoefte aan outonomie ondersteun in hulle onderrig. Hiervoor moet onderwysers aktiwiteite ontwerp wat nie net fisieke betrokkenheid en genot vereis nie, maar ook hoër-orde- kognitiewe prosesse wat verkenning vereis. Onderwysers kan leerders meer outonomie gee deur hulle te betrek by besluite oor die tipes aktiwiteite wat hulle in die Liggaamlike Opvoedingsklas doen. Onderwysers kan ook vir leerders die vryheid gee om keuses te maak en die geleentheid om die manier waarop aktiwiteite uitgevoer word, te beïnvloed. Hierdeur sal hulle outonomie-behoefte bevredig word volgens die SDT en leerdergenot sal sterker word.

7.4.1.2 Ten einde leerders se behoefte aan bevoegdheid te ondersteun, moet onderwysers leeraktiwiteite skep wat uitdagend is. Hierdie aktiwiteite moet gedifferensieer word deur verskeie moeilikheidsvlakke en verskeie moontlikhede vir die leerder om te vorder en sukses te behaal. Deur leerders se verstandelike vermoëns uit te daag, sal hulle bereidwilligheid om die vak meer te verken, toeneem en hulle fisieke en motoriese vermoë sodoende verbeter. Die onderwysers behoort ook organisatoriese en improvisasie-strategieë toe te pas om leerders genoegsame geleentheid te gee om bewegingsvaardighede te leer en in te oefen. Improvisasie en die maak van eie

apparaat is noodsaaklik om alle leerders toe te laat om bewegings te herhaal en in te oefen.

7.4.1.3 Ten einde die behoefte aan verwantskap te bevredig, moet onderwysers nuwe en opwindende idees vir bewegingsaktiwiteite in die Liggaamlike Opvoedingklas aanbied, wat leerders uitdaag tot genotvolle aktiwiteite. Die aanbeveling is ook dat koöperatiewe groepwerk gebruik word, veral vir ouer leerders en ouer meisies.

7.4.1.4 Ten einde die psigologiese behoeftes van leerders optimaal te ondersteun en leerdermotivering te verhoog, behoort onderwysers eers 'n behoefte-opname te maak onder hulle leerders en dan daarvolgens hulle Liggaamlike Opvoedingprogram uit te werk.

7.4.2 Aanbevelings ten opsigte van die opleiding van Liggaamlike Opvoedingsonderwysers

Bo en behalwe die bogenoemde onderrigstrategieë vir behoefte-ondersteuning waarin Liggaamlike Opvoedingsonderwysers opgelei behoort te word, kan die volgende aanbevelings ten opsigte van onderwysersopleiding ook gemaak word.

7.4.2.1 Liggaamlike Opvoedingsonderwysers moet verder opgelei word om Liggaamlike Opvoeding met ander vakke te integreer en op hoogte te kan wees met die gebruik van die nuutste toerusting.

7.4.2.2 Om die diversiteit in probleme en eienskappe van die verskillende tipes Suid-Afrikaanse skoolgemeenskappe sowel as die uiteenlopende klassamestelling aan te spreek, moet onderwysstudente opgelei word om individueel die behoeftes van elke tipe gemeenskap en klas te bepaal en te akkommodeer.

7.4.2.3 Ten einde indiensopleiding effektief vir Liggaamlike Opvoedingsonderwysers aan te bied, moet onderwysers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding eers vasgestel word, en die opleiding daarby aangepas word. Terwyl Liggaamlike Opvoedingsonderwysers van die werklikheid van die skoollewe bewus gemaak word, moet hulle ook 'n gebalanseerde perspektief aangebied word van die vreugde van die onderrig van Liggaamlike Opvoeding, ten spyte van die uitdagings. Die doel moet wees om onderwysers voor te berei om uitdagings te oorkom, en nie 'n negatiewe beeld van

Liggaamlike Opvoeding te skets nie, sodat onderwysers nie hul loopbaankeuse bevraagteken nie.

7.4.2.4 Liggaamlike Opvoedingsonderwysers moet verder opgelei word om hoofde en bestuursliggame bewus te maak van die voordele van fisieke aktiwiteite vir leerders. In die opleidingsprogramme moet Liggaamlike Opvoedingsonderwysers ook opleiding ontvang om die vak en sy voordele te bemark onder ouers en hulle te betrek, sodat die bewuswording daarvan kan verhoog. Improvisering is verder belangrik – onderwysers moet leer hoe om uitdagings soos 'n gebrek aan apparate te oorkom deur hul eie apparate te maak uit materiaal wat die skool of omliggende besighede nie meer wil hê nie.

7.4.3 Aanbevelings vir verdere navorsing

7.4.3.1 Die aanbeveling kan gemaak word dat verdere navorsing gedoen word ten opsigte van wat positiewe Liggaamlike Opvoedingservarings tot gevolg het, deur faktore soos leerdergenot, diversiteit, leerderbetrokkenheid en goed opgeleide onderwysers verder te ondersoek met die oog op voldoende en deurlopende professionele ontwikkeling.

7.4.3.4 Op grond van die min navorsing wat nog in Suid-Afrika in hierdie verband gedoen is, kan verdere studies Suid-Afrikaanse skole en kurrikulums assessee om verskille in die kwaliteit en kwantiteit van Liggaamlike Opvoeding te identifiseer en gunstige en ongunstige ontwikkelings te dokumenteer. Verdere studies moet ook aangepak word om die mees voordelige onderrigstrategieë in Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrikaanse skole te bepaal om die mees positiewe response in leerders te aktiveer en hul bereidwilligheid om buite skooltyd aktief te wees, te verhoog.

7.4.3.5 Aangesien die huidige studie slegs in een provinsie en met een groep onderwysers gedoen is, kan die aanbeveling verder gemaak word dat toekomstige navorsing in Liggaamlike Opvoeding, indiensopleidingsprogramme in ander provinsies en met deelnemers uit ander gebiede ondersoek.

Die hoofdoel van opleiding in Liggaamlike Opvoeding moet wees om onderwysers te help om die nodige kennis, vaardighede en gesindheid te ontwikkel sodat effektiewe onderrig kan plaasvind. Die bevindinge van hierdie studie toon dat 'n indiensopleidingsprogram in Liggaamlike Opvoeding, gegrond op die SDT, onderwysers in staat kan stel om die behoeftes van leerders in hulle praktiese kontekste te bevredig, en sodoende hulle leerders se motivering ten opsigte van Liggaamlike Opvoeding, te verhoog. 'n Positiewe bydrae kan dus gemaak word tot die effektiewe aanbieding van Liggaamlike Opvoeding onder onderwysers in Suid-Afrika.

Ten slotte blyk dit dat goedbeplande opleiding van gehalte-onderwysers 'n kardinale rol sal speel in die aanspreek van die probleme en uitdagings wat gepaard gaan met die implementering van Liggaamlike Opvoeding in die Suid-Afrikaanse Nasionale Kurrikulum, en dat die verhoging van leerdermotivering in Liggaamlike Opvoeding in hierdie opsig 'n positiewe bydrae kan maak.

Bronnelys

ACHPER, 2019. *The Australian council for health, physical education and recreation Inc.*
<http://www.achper.org.au/aboutus/about-us> Date of access: 9 Aug. 2019.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H. Haerens, L. Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: the role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of sport and exercise*, 23:64-72.

Agbuga, B., Xiang, P., McBride, R.E. & Su, X. 2016. Student perceptions of instructional choices in middle school Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 35(2):138 -148.

Andrew, K., Richards, R., Gaudreault, K.L. & Templin, T.J. 2014. Understanding the realities of teaching: a seminar series focused on induction. *Journal of physical education, recreation & dance*, 85(9):28-35.

ANON. 2011. Effective teacher training for increasing student engagement and sense of relatedness in physical education. *Journal of sport and exercise psychology*, 33(1):164.

Bacon, C.W.B., Eppelheimer, B.L., Kasamatsu, T.M., Lam, K.C., Kenneth, C. & Nottingham, S.L. 2017. Athletic trainers' perceptions of and barriers to patient care documentation: a report from the athletic training practice-based research network. *Journal of athletic training*, 52(7):667–675.

Behzadnia, B., Adachi, P.J.C., Deci, E.L. & Mohammadzadeh, H. 2018. Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance and intentions to persist at physical activity: a self-determination theory approach. *Psychology of sport & exercise*, 39:10-19.

Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, D.N. 2017. Meaningful experiences in Physical Education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3): 291–312.

Bennie, A., Peralta, L., Gibbons, S., Lubans, D. & Rosenkrans, R. 2016. Physical education teachers' perceptions about the effectiveness and acceptability of strategies used to increase relevance and choice for students in physical education classes. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 45(3):302-319.

Boudah, D.J. 2011. Conducting educational research: guide to completing a major project. SAGE Publications, Thousand Oaks, California.

Braga, L. & Liversedge, P. 2017. Challenges and facilitators to the implementation of a sport education season: the voices of teacher candidates. *The physical educator*, 74:19-40.

Burnett, C. 2018. National research state and status of physical education in public schools of South Africa. South African university physical education association.

Business Dictionary. 2018. Motivation.

<http://www.businessdictionary.com/definition/motivation.html>. Date of access: 16 May 2018.

Cardon, G.M., Haerens, L.L., Verstraete, S. & De Bourdeaudhuij, I. 2009. Perceptions of a school-based self- management program promoting an active lifestyle among elementary schoolchildren, teachers, and parents. *Journal of teaching in physical education*, 28(2):141-154.

Chen, A. & Ennis, C.D. 2004. Goals, interests, and learning in physical education. *The journal of educational research*, 97(6):329-338.

Chen, S. & Gu, X. 2018. Effects of cardiorespiratory fitness and weight status on knowledge of physical activity and fitness, attitude toward physical education, and physical activity. *Biomed central public health*, 18:1-7.

Chen, B.H., Michael, S., Borgogna, B., Holmes, K., Hughes, K., Jew, L. & Juergens, M. 2019. Integrate Classroom Physical Activity in Schools. *Journal of physical education, recreation & dance*, 90(8):10-19.

Chen, A. & Wang, Y. 2017. The role of interest in physical education: a review of research evidence. *Journal of teaching in physical education*, 36(3):313-322.

Cheon, S.H., Reeve, J. & Moon, I.S. 2012. Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help Physical Education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of sport & exercise psychology*. 34: 365-396.

Cheon, S.H. & Reeve, J. 2013. Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of sport and exercise*, 14: 508-518.

Cheon, S.H., Reeve, J. & Yong-Gwan, S. 2016. A teacher-focused intervention to decrease pre students' amotivation by increasing need satisfaction and decreasing need frustration. *Journal of sport and exercise psychology*, 38(3):217-235.

Christodoulos, A.D., Douda, H.T., Polykratis, M. & Tokmakidis, S.P. 2005. Attitudes towards exercise and physical activity behaviours in Greek schoolchildren after a year long health education intervention. *Br. j sports med*, 40:367-371.

Ciptaningtyas, A., Pratiwi, H. & Mardiyana. 2018. The profile of students' self-regulated learning at vocational high school. *Journal of physics: conference series*, 1022(1):1-5.

Compton, W.C. 2005. Introduction to positive psychology. Wadsworth: Cengage Learning.

Connolly, G. 2014. Induction of beginning physical education teachers: surviving the early years. *GAHPERD journal*, 46(2):22-26.

Curren, T. & Standage, M. 2017. Psychological needs and the quality of student engagement in physical education: teachers as key facilitators. *Journal of teaching in physical education*, 36(3):262-276.

Dawson, V. 1938. Physical education. *The British medical journal*, 1(4030):734-736.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1):68-78.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation*. New York: Oxford University Press.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011. Graad 10-12. Lewensoriëntering kurrikulum en assesseringsbeleidverklaring (KABV). Pretoria: DBO.

Diaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L. & Castejón, F.J. 2010. Teaching games for understanding to in-service physical education teachers: rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of teaching in physical education*, 29:378-398.

Dismore, H. & Bailey, R. 2011. Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes. *Research papers in education*, 26:499–516.

Dollman, J., Norton, K. & Norton, L. 2005. Evidence for secular trends in children's physical activity behaviour. *Br. J sports med*, 39:892-897.

- Domville, M., Watson, P.M., Richardson, D. & Graves, L.E.F. 2019. Children's perceptions of factors that influence physical enjoyment: a qualitative investigation. *Journal physical education and sport pedagogy*, 24(3):207-219.
- Dos Santos Freire, E., Marques, B.G. & De Jesus, M.L. 2018. Teaching values in physical education classes: the perception of Brazilian teachers. *Sport, education and society*, 23(5): 449-461.
- Du Toit, D. & Van Der Merwe, N. 2019. Perceptions of different role-players regarding the implementation of Physical Education in schools in the North West Province. *African journal for physical activity and health sciences*, 25. Accepted 29 Oct. 2019. In publication.
- Du Toit, D., Van Der Merwe, N. & Rossouw, J.P. 2007. Return of physical education to the curriculum: problems and challenges facing schools in South African communities. *African journal for physical, health education, recreation and dance*, 13(3):241-253.
- Durden-Myers, E.J. & Keegan, S. 2019. Physical literacy and teacher professional development. *Journal of physical education, recreation & dance*, 90(5):30-35.
- Edginton, C.R. Chin, M.K. De Ridder J.H. Moss, S.J. 2014. The global forum for Physical Education pedagogy 2014 (GoFPEP 2014) - Physical Education and health: global perspective and best practice. *International journal of physical education*, 3:29-40.
- Edward, L.D., Koestner, R. & Ryan, R.M. 2001. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *Review of educational research*, 71(1):1-27.
- El-Sherif, J.L. 2014. Student voice: student choice and participation in physical education. *Strategies*, 27(5):8-11.
- English Oxford Living Dictionaries. 2018. Motivation.
<https://en.oxforddictionaries.com/definition/motivation> Datum van toegang: 16 May 2018.
- Erhorn, J. 2014. Physical education and the everyday movement of primary school children. *International sport studies*, 36(1):39-62.
- Escriva-Boulley, G., Tessier, D., Ntoumanis, N. & Sarrazin, P. 2018. Need-supportive professional development in elementary school physical education: effects of a cluster-randomized control trial on teachers' motivating style and student physical activity. *Sport, exercise, and performance psychology*, 7(2): 218-234.

- Farias, C., Mesquita, I., Hastie, P.A. & O'Donovan, T. 2018. Mediating peer teaching for learning games: an action research intervention across three consecutive sport Education seasons. *Research quarterly for exercise and sport*, 89(1):91-102.
- Faucette, N., Nugent, P., Sallis, J.F. & McKenzie, T.L. 2002. I'd rather chew on aluminum foil: overcoming classroom teachers' resistance to teaching physical education. *Journal of teaching in physical education*, 21(3):287-308.
- Ferriz, R., González-Cutre, D., Sisilia, A. & Hagger, M.S. 2015. Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: a self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 26(5):579-592.
- Ferry, M. 2018. Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: development during 2005–2016. *Physical education and sport pedagogy*, 23(4): 358-370,
- Gill, Monique; Roth, Sarah E.; Chan-Golston, Alec M.; Rice, Lindsay N.; Crespi, Catherine M.; Koniak-Griffin, Deborah; Cole, Brian L.; Prelip, Michael L. 2019. Evaluation of an intervention to increase physical activity in low-income, urban middle schools. *Journal of school health*, 89(9):705-714
- González-Cutre, D., Ferriz, R., Beltrán-Carrillo, V.J., Andrés-Fabra, J.A., Montero-Carretero, C., Cervelló, E. & Moreno-Murcia, J.A. 2014. Promotion of autonomy for participation in physical activity: a study based on the trans-contextual model of motivation. *Educational psychology*, 34(3):367-384.
- González-Cutre, D., Sierra, C., Beltrán-Carrillo, V.J., Peláez-Pérez, M. & Cervelló, E. 2016. A school-based motivational intervention to promote physical activity from a self-determination theory perspective. *Journal of educational research*, 111(3):320-330.
- Goodwin, K. 2012. Use of tablet technology in the classroom. (In State of New South Wales, Department of Education and Communities. Strathfield: NSW Curriculum and Learning Innovation Centre.
http://fad.telug.ca/teluqDownload.php?file=2013/11/iPad_Evaluation_Sydney_Region_v2.pdf
 Date of access: 8 Feb. 2017.
- Graber, K.C., Locke, L.F., Lambdin, D. & Solmon, M.A. 2008. The landscape of elementary school physical education. *The elementary school journal*, 108(3):151-159.

- Graham, G. 2008. Children's and adults' perceptions of elementary school physical education. *The elementary school journal*, 108(3):241-249).
- Griffin, K., Hart, M. & Wesley, C. 2017. Primal fitness curriculum: a self-determination perspective. *The physical educator*, 74(4):593-605.
- Ha, A.S., Lonsdale, C., Lubans, D.R. & Ng, J.Y.Y. 2018. Increasing students' physical activity during school physical education: rationale and protocol for the self-fit cluster randomized controlled trial. *Biomed central public health*, 18(1):1-12.
- Hastie, P.A., Rudisell, M.E. & Wardsworth, D.D. 2013. Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, education and society*, 18(1):38-56.
- Hemming, P. J. 2007. Renegotiating the primary school: children's emotional geographies of sport, exercise and active play. *Children's geographies*, 5:353–371.
- Huang, W.Y., Wong, S.H.S., Wong, M.C.S., Sit, C.H.P., Sum, R.K.W. & He, G. 2016. Results from Hong Kong's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of physical activity and health*, 13(2):169-175.
- ICSSPE (International Council of Sport Science and Physical Education). 2010. International position statement on physical education.
<https://www.icsspe.org/sites/default/files/International%20Position%20Statement%20on%20Physical%20Education.pdf> Date of access: 6 March 2020
- Jenny, S.E. 2015. Get me to the meet on time: challenges of high school coaching. *Journal of teaching, research, and media in kinesiology*, 4:15-18.
- Jing Jingjing, Cai Yujun, Li Kai, Chen Sitong, Liu Yang. 2019. Comparisons and implications of school physical education between Europe and China. *Journal of Shanghai physical education institute*, 43(3):106
- Ketonen, E.E., Dietrich, J., Moeller, J. & Salmela-Aro, K. 2017. The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: an experience sampling method approach. *Learning and instruction*, 53:10-20.
- Krause, J.M., Franks, H. & Lynch, B. 2017. Current technology trends and issues among health and physical education professionals. *The physical educator*, 74:164-180.

- Lai, H.R., Wu, D.M., Lee, P.H. & Jhang, Y.S. 2018. Health literacy teaching beliefs, attitudes, efficacy, and intentions of middleschool health and physical education teachers. *Journal of school health*, 88: 350-358.
- Landsberg, E., Krüger, D. & Swart, E., eds. 2016. Addressing barriers to learning: a South African perspective. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik.
- Levitan, M., Law, M.P., Ferron, R. & Lutz-Graul, K. 2018. Paramedics' perspectives on factors impacting on-scene times for trauma calls. *Prehospital and disaster medicine*, 33(3):250-255.
- Light, R.L., Harvey, S. & Memmert, D. 2013. Why children join and stay in sports clubs: case studies in Australian, French and German swimming clubs. *Sport education and society*, 18(4):550-566.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R.R., Peralta, L.R., Bennie, A. Fahey, P. & Lubans, D.R. 2013. A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to-vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56(2): 151-161.
- Makela, K., Hirvensalo, M. & Whipp, P.R. 2014. Should I stay or should I go? Physical education teachers' career intentions. *Research quarterly for exercise & sport*, 85(2):234.
- Malan, P.E. & Van Deventer, K.J. 2013. Perceived physical characteristics, personal and social reasons for adolescent sports participation among 15- and 17-year-old boys and girls in the Western Cape Province, South Africa. *African journal for physical, health education, recreation and dance*, 19(4:1): 937-953.
- Maree, K., Creswell, J.W., Ebersön, L., Eloff, I., Ferreira, R., Ivankova, N.V., Jansen, J.D., Nieuwenhuis, J., Pietersen, J. & Plano Clark, V.L. eds. 2016. First steps in research. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.
- McDavid, L., Cox, A.E. & McDonough, M.H. 2014. Need fulfillment and motivation in physical education predict trajectories of change in leisure-time physical activity in early adolescence. *Psychology of sport and exercise*, 15(5):471-480.
- McKenzi, T.L. & Kahan, D. 2008. Physical activity, public health, and elementary schools. *The elementary school journal*, 108(3):171-180.
- Mehmeti, I. 2015. Motivational level and participation barriers in school physical education among adolescents. *Sport mont*: 121-126.

Melnychuk, N., Robinson, D.B., Lu, C., Chorney, D. & Randall, L. 2011. Physical education teacher education (pete) in Canada. *Canadian journal of education*, 34(2):148-168.

Mercier, K., Phillips, S. & Silverman, S. 2016. High school physical education teachers' attitudes and use of fitness tests. *The high school journal*, 99(2):179-190.

Morgan, P.J. & Bourke, S. 2005. An investigation of preservice and primary school teachers' perspectives of pe teaching confidence and pe teacher education. *ACHPER healthy lifestyles journal*, 52(1):7-13.

Morgan, P.J. & Hansen, V. 2008. The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, education and society*, 13(4):373-391.

Morgan, P.J. & Hansen, V. 2013. Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(4):506-516.

Mouton, J. 2011. How to succeed in your master's and doctoral studies. Pretoria: Van Schaik.

Nardo, N., Silva, D.A.S.S., Ferrari, G.L.M., Petroski, E.L., Pacheco, R.L., Marthins, P.C., Oliveira, L.C., Araujo, T.L., Mendes, A.A., Lazzarin, S.P.B., Dos Santos, T.L.C. & Matsudo, V. 2016. Results from Brazil's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of physical activity and health*, 13(2):104-109.

National Association for Sport and Physical Education & American Heart Association. 2010. 2010 shape of the nation report: status of physical education in the USA. Reston: National Association for Sport and Physical Education.

Nixon, J.E. & Jewett, A.E. 1980. An introduction to physical education. 9th ed. Amerika: Sanders College.

Ocansey, R., Aryeetey, R., Sofo, S., Nazzar, A., Delali, M., Pambo, P., Nyawornota, V., Nartey, J. & Sarkwa, R. 2016. Results from Ghana's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of physical activity and health*, 13(2):165-168.

Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. 2009. Human Development. 11th ed. McGraw-Hill.

Perlman, D.J. 2015. Help motivate the amotivated by being a supportive teacher. *Physical education and sport pedagogy*, 20(2):204-214.

Rainer, P., Griffiths, R., Copley, B. & Jarvis, S. 2015. Barriers to delivering extracurricular school sport and physical activity in Wales: a qualitative study of 5x60 officers' views and perspectives. *Journal of physical activity and health*, 12:245-252.

Richards, K.A.R., Gaudreault, K.L., Starck, J.R. & Woods, A.M. 2018. Physical education teachers' perceptions of perceived mattering and marginalization. *Physical education and sport pedagogy*, 23(4): 445-459.

Richards, K. A. R. & Levesque-Bristol, C. 2014. Student learning and motivation in physical education. *Strategies*, 27(2):43-46.

Rikard, G. L. & Banville, D. 2006. High school student attitudes about physical education. *Sport Education & Society*, 11:385–400.

Roure, C. & Pasco, D. 2018. Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European physical education review*, 24(1):3-20.

Sabbah, H.A.I., Vereecken, C., Kolsteren, P., Abdeen, Z. & Maes, L. 2007. Food habits and physical activity patterns among Palestinian adolescents: findings from the national study of Palestinian schoolchildren. *Public health nutrition*, 10(7):739-746.

Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J.J., Leo, F.M., González-Ponce, I. & García-Calvo, T. 2017. Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *Plos one*, 12(12):1-17.

Schranz, N., Glennon, V., Evans, J., Gomersall, S., Hardy, L., Hesketh, K.D., Lubans, D., Ridgers, N.D., Straker, L., Stylianou, M., Tomkinson, G.R., Vella, S., Ziviani, J. & Olds, T. 2018. Results from Australia's 2018 report card on physical activity for children and youth. *Journal of physical activity and health*, 15(2):S315-S317

Sears, J.V., Edgington, W.D. & Hynes, J.W. 2014. The effect of professional development on physical education instruction in middle schools. *Middle school journal*, 45(5):25-31.

SHAPE America. 2013. National Standards for K-12 Physical Education. Society of Health and Physical Educators. <https://www.shapeamerica.org/standards/pe> Date of access: 15 Oct. 2019.

Statsoft, Inc. (2015). Statistica (data analysis software system), version 12. Hyperlink: [www.statsoft.com]. Date of access: 14 May 2018.

- Stone, D.N., Deci, E.L. & Ryan, R.M. 2009. Beyond talk: creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of general management*, 34(3):75-91.
- Stork, S. & Sanders, S.W. 2008. Physical education in early childhood. *The elementary school journal*, 108(3):197-206).
- Stroebe, L.C.E., Hay, J. & Bloemhoff, H.J. 2016. Physical education in South Africa: have we come full circle? *South African journal for research in sport, physical education and recreation*, 38(3):215-228.
- Stroebe, L.C.E., Hay, J. & Bloemhof, J. (2018). Challenges facing life skills and life orientation subject advisors in implementation of physical education. *South African journal for research in sport, physical education and recreation*, 40(3):121-136.
- Sun, H. & Chen, A. 2010. A pedagogical understanding of the self-determination theory in physical education. *Quest*, 62:364-384.
- Sundar, T.K.B., Løndal, K., Lagerlov, P., Galvin, K. & Helseth, S. 2018. Overweight adolescents' views on physical activity – experiences of participants in an internet-based intervention: a qualitative study. *Biomed central public health*, 18:1-10.
- Tessier, D., Sarrazin, P. & Ntoumanis, N. 2010. The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary educational psychology*, 35: 242–253.
- Thanh, N.C. & Thanh, T.T.L. 2015. The interconnection between interpretivist paradigm and qualitative methods in education. *American journal of educational science*, 1(2):24-27.
- The Greenwood dictionary of education. 2011. Santa Barbara, California: Greenwood.
- Thomas, J.R., Nelson, J.K. & Silverman, S.J. 2005. Research methods in physical activity. 5th ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tian, H., Du Toit, D. & Toriola, A.L. 2015. The effects of an enhanced quality physical education programme on the physical activity levels of grade 7 learners in Potchefstroom, South Africa. *Physical education and sport pedagogy*, 22(1):35-50.
- Trudeau, F. & Shephard, R.J. 2008. Is there a long-term health legacy of required physical education? *Sports med*, 38(4):265-270.

Tsai, C.T.L. & Zhou, L. 2017. The history of sports and physical education in China. *World leisure journal*, 59(4):326-337.

Ulstad, S.O., Halvari, H., Sorebo, O. & Deci, E.L. 2018. Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion and performance in physical education: a randomized controlled trial. *Motivation and emotion*, 42(4):497-512.

Uys, M., Basset, S., Draper, C.E., Micklesfield, L., Monyeki, A., de Villiers, A., Lambert, E.V. & HAKSA 2016 Writing Group. 2016. Results from South Africa's 2016 report card on physical activity for children and youth. *Journal of physical activity and health*, 13(2):265-273.

Van der Merwe, N. 2011. Evaluering van die herimplementering van Liggaamlike Opvoeding in Suid-Afrikaanse skole. Potchefstroom: NWU. (Proefskrif – PhD).

Van der Westhuizen, S. 2017. Effek van 'n indiens-onderwysersopleidingprogram op onderwysers se persepsies van Liggaamlike Opvoeding. Potchefstroom: NWU. (Verhandeling – M.Ed.).

Van Deventer, K.J. 2008. Perceptions of Life Orientation teachers regarding the implementation of the learning area in grades 8 and 9: a survey in selected Western Cape high schools. *South African journal for research in sport, physical education and recreation*, 30(2):131-146.

Van Deventer, K.J. 2009. Perspectives of teachers on the implementation of life orientation in grades R-11 from selected Western Cape schools. *South African journal of education*, 29:127-145.

Van Deventer, K.J. 2011. The state and status of physical education in selected primary schools in four South African provinces: a survey. *African journal for physical, health education, recreation and dance*, 17(4):823-840.

Van Deventer, K.J. (2012). School physical education in four South African provinces: a survey. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 34(1):153-166.

Van Deventer, K.J. & Van Niekerk, E. 2009. Life orientation in the foundation phase (grades R-3): a survey in selected Western Cape primary schools. *South African journal for research in sport, physical education and recreation*, 31(2):147-162.

Vasconcellos, D., Parker, P.D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K.B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R.M. & Lonsdale, C. 2019. Self-determination theory applied to physical education: a systematic review and met analysis. *Journal of educational psychology*. <http://dx.doi.org/10.1037/edu000042>. Date of access: 3 Nov. 2019.

Vera, J.G., Medina, M.M., Alvarez, J.C.P., Estrada, A.M. & Arrebola, I.A. 2010. Practice frequency and reasons for participation/no participation in physical activities of 10-12 years old schoolchildren from Melilla. *International journal of sport science*, VI(21): 280-296.

Verstraete, S.J.M., Cardon, G.M., De Clerq, D.L.R. & De Bourdeaudhuij, I.M.M. 2006. A comprehensive physical activity promotion programme at elementary school: the effects on physical activity, physical fitness and psychosocial correlates of physical activity. *Public health nutrition*, 10(5):477-484.

Viciano, J., Mayorga-Vega, D. & Parra-Saldias, M. 2019. Adolescents' physical activity levels on physical education and non-physical education days according to gender, age, and weight status. *European physical education review*, 25(1):143-155.

Visagie, D.A. 2016. The professional development of non-specialist physical education teachers in the foundation phase in the Royal Bafokeng Schools. University of Johannesburg, South Africa: Thesis: PhD.

Watkins, K., Hilland, T.A. & Brown, T.D. 2019. Perceived physical education ability and worth – an Australian case study. *Curriculum studies in health and physical education*, 10(1):18-33.

Xiang, P., Agbuga, B., Liu, J. & McBride, R.E. 2017. Relatedness need satisfaction, intrinsic motivation, and engagement in secondary school Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 36: 340 -352

Yaghi, A. 2017. Contextualizing transformational leadership in a non-western country. *International journal of public leadership*, 13(4):243-259.

Yang, C.B. & Dong, M.K. 2017. A study of the correlation between teachers' teaching styles and students' participation motivation in physical education. *Journal of Baltic science education*, 16(2):199-206.

Yli-Piipari, S. 2014. Physical education curriculum reform in Finland. *Quest*, 66(4):468-484.



Prof D du Toit
Subject Group Movement Education
School for Psycho-Social Education
Faculty of Education
Private Bag X6001, Potchefstroom campus
North-west University, Potchefstroom
South Africa 2520
Tel: 018 299 1716
Email: Dorita.DuToit@nwu.ac.za
Web: <http://www.nwu.ac.za>
10 July 2018

ADDENDUM A

PARTICIPANT INFORMATION LEAFLET AND CONSENT FORM FOR Teachers who participate in the PE teacher training short course and support programme

The effects of an in-service teacher education and support programme on Physical Education teachers
and their learners

REFERENCE NUMBERS:

PRINCIPAL INVESTIGATOR:

Dr. Niekie van der Merwe
Tel: 018 299 4545
niekie.vandermerwe@nwu.ac.za

PROJECT LEADER:

Prof Dorita du Toit

ADDRESS:

Movement Education
Building B6
North-West University
Potchefstroom 2520

CONTACT NUMBER:

018 299 1716 / 082 454 8437

Dear teacher

You are being invited to take part in this research project conducted in schools in the North-West Province. The project is managed by Prof Dorita du Toit, an associate professor at the North-West University.

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this project. Please ask the researcher any questions about any part of this project that you do not fully understand. It is very important that you are fully satisfied that you clearly understand what this research entails and how you could be involved. Please note that your participation should be **entirely voluntary** and that you are free to decline to participate. If you do decline, this will not affect you negatively in any way whatsoever. You are also free to withdraw from the study at any stage, even if you do agree to take part. Your involvement in the well-being initiative in your school will not be influenced by such a decision.

This study has been approved by the **Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University (NWU.....)** and will be conducted according to the ethical guidelines and principles of the international Declaration of Helsinki and the ethical guidelines of the National Health Research Ethics Council. The research ethics committee members or relevant authorities might therefore ask to inspect the research records.

What is this research all about?

The objective of the study is to determine the experiences of teachers in a Physical Education (PE) teacher training course and support programme, the effect of the programme on teachers' perceptions of learner motivation in PE and perceived teaching efficacy. In other words, whether a course in PE, and support after the course and support for six weeks, can improve your perceptions of PE, the perception of your learners' motivation levels and your effectiveness in teaching PE. To determine this, the following have to be done:

- Conducting an interview of 20-30 minutes with the teacher, in regard to his/her experiences of the PE training programme on the last day of the training programme, and again after a period of six weeks, regarding his/her opinion of PE and learner motivation in the PE class;
- Assessing the physical and motor fitness levels of learners during the four weeks after the course, by doing six fitness tests as part of the normal PE assessment which counts towards learners' Life Orientation mark on their report cards. The PE teacher will do the tests, which he/she has been trained for in the PE short course, as part of the normal PE assessment in the PE class, and as part of the portfolio which he/she has to submit after the four months to obtain the certificate and CPD points.

Why have you been invited to participate?

You have been invited to participate because 1) you are one of the participants in the PE teachers course and support programme 2) you have the ability to act as a representative of PE teacher trainees of one of the areas of the North-West Province 3) you have not had formal PE teacher training other than the provincial government's training in Life Orientation, 4) you will in any event conduct the fitness tests as part of the normal PE assessment of your learners which will count towards their Life Orientation mark on their report cards, and 5) you will be excluded if you are no longer a teacher at the school or if, for some personal or professional reason the school has to withdraw from the team.

What will your responsibilities be?

If you agree to participate in the research you will be expected to

- Complete the questionnaire evaluation on the PE teacher training programme before and on the last day of the course, as well as during the last week of the support programme;
- Attend and participate in two individual interviews of 20 to 30 minutes, with the researcher in September and November 2019;
- Allow the researcher to observe a PE lesson and the conducting of the fitness tests in a PE lesson Conduct the six fitness tests in which you have been trained during the PE short course, upon one class of learners in your scheduled PE periods....this should occur during the four weeks after the short course, as part of the required PE assessment within Life Orientation and as part of your portfolio for the attainment of your certificate and CPD points.

How will you benefit from taking part in this research?

The direct benefit for you as a participant in the research project is that you will receive comprehensive training and support in your presentation and assessment of PE at your school. You will also learn more about the physical and motor fitness levels of your learners. Furthermore, your enjoyment and opinions of PE will probably improve.

The indirect benefits are that your participation in this research project will contribute to improving the effectiveness of the PE teachers' course for future teachers to become better PE teachers, and to enhance the physical well-being of learners.

Are there risks involved in your taking part in this research?

You may feel slight discomfort when conducting the interview, when you are asked about your opinions and experiences of PE, and of the PE training course and support programme.

You may also feel overwhelmed by the challenges that you have to deal with in assessing your learners' fitness and presenting PE lessons differently from those which you have done before. We will therefore provide support to teachers in addressing the challenges that they face through an internet and e-mail support network, phone calls, a Whatsapp group and where possible, physical visits.

Who will have access to the data?

Due to the fact that the research is conducted in the school system we can only ensure partial anonymity, since people will know that you are involved in the research process. Your anonymity will, however, be protected when data is transcribed by adding a code to your name to ensure that no link can be made between your identity and what you said. This code will also be used when feedback is given in discussions, reports and journal articles on the research.

Confidentiality will be ensured by calling upon all participants to not discuss what has been said in the interviews by whomsoever and to not indicate any identifying data in the transcriptions and reports. A confidentiality agreement will also be signed by the person who will transcribe the data.

All the data that the researcher captures by means of the interview will be known only to the researcher and protected by a password known only to the said researcher. All the data that you as PE teacher capture through the tests will be known (with identification of participants) only to you and protected by a password known only to you. You as teacher will remove all forms of identification before sending the data to the principal investigator. Electronic copies of this data will be kept on the principal investigator's computer and hard copies of data will be locked in a safe in the office of the principal investigator while the research is in progress. On completion of the research the electronic data will be transferred to DVD and stored with all hard copies in a safe at the principal investigator's office for a period of 5 years.

How will you know about the findings?

We will send every teacher and school principal of the teacher who participated in the study, a report on the outcome of the research.

Is there anything else that you should know or do?

- You can contact Prof Dorita du Toit at 0824548437 to get more information.
- If you have complaints about the process you can contact the Health Research Ethics Committee at the North-West University at 018 299 2092.
- You will receive a copy of this information and consent form for your own records.

Declaration by participant

By signing below, I agree to take part in a research study entitled: **The effects of an in-service teacher education and support programme on Physical Education teachers and their learners.**

I declare that:

- I have read this information and consent form and it is written in a language with which I am fluent and comfortable.
- I have had a chance to ask questions of both the person obtaining consent, as well as the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is **voluntary** and I have not been pressurised to take part.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the study plan, as agreed to.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of participant

.....
Signature of witness

Declaration by person obtaining consent

I (*name*) declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of person obtaining consent

.....
Signature of witness

Declaration by researcher

I (*name*) declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of researcher

.....
Signature of witness



Prof D du Toit
Subject Group Movement Education
School for Psycho-Social Education
Faculty of Education
Private Bag X6001, Potchefstroom campus
North-west University, Potchefstroom
South Africa 2520
Tel: 018 299 1716
Email: Dorita.DuToit@nwu.ac.za
Web: <http://www.nwu.ac.za>
10 July 2018

ADDENDUM B

PARTICIPANT INFORMATION LEAFLET AND CONSENT FORM FOR Teachers who participate in the PE teacher training short course and support programme

The effects of an in-service teacher education and support programme on Physical Education teachers
and their learners

REFERENCE NUMBERS:

PRINCIPAL INVESTIGATOR:

Dr. Niekie van der Merwe
Tel: 018 299 4545
niekie.vandermerwe@nwu.ac.za

PROJECT LEADER:

Prof Dorita du Toit

ADDRESS:

Movement Education
Building B6
North-West University
Potchefstroom 2520

CONTACT NUMBER:

018 299 1716 / 082 454 8437

Dear teacher

You are being invited to take part in this research project conducted in schools in the North-West Province. The project is managed by Prof Dorita du Toit, an associate professor at the North-West University.

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this project. Please ask the researcher any questions about any part of this project that you do not fully understand. It is very important that you are fully satisfied that you clearly understand what this research entails and how you could be involved. Please note that your participation should be **entirely voluntary** and that you are free to decline to participate. If you do decline, this will not affect you negatively in any way whatsoever. You are also free to withdraw from the study at any stage, even if you do agree to take part. Your involvement in the well-being initiative in your school will not be influenced by such a decision.

This study has been approved by the **Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University (NWU.....)** and will be conducted according to the ethical guidelines and principles of the international Declaration of Helsinki and the ethical guidelines of the National Health Research Ethics Council. The research ethics committee members or relevant authorities might therefore ask to inspect the research records.

What is this research all about?

The objective of the study is to determine the experiences of teachers in a Physical Education (PE) teacher training course and support programme, the effect of the programme on teachers' perceptions of learner motivation in PE and perceived teaching efficacy. In other words, whether a course in PE, and support after the course and support for six weeks, can improve your perceptions of PE, the perception of your learners' motivation levels and your effectiveness in teaching PE. To determine this, the following have to be done:

- Conducting an interview of 20-30 minutes with the teacher, in regard to his/her experiences of the PE training programme on the last day of the training programme, and again after a period of six weeks, regarding his/her opinion of PE and learner motivation in the PE class;
- Assessing the physical and motor fitness levels of learners during the four weeks after the course, by doing six fitness tests as part of the normal PE assessment which counts towards learners' Life Orientation mark on their report cards. The PE teacher will do the tests, which he/she has been trained for in the PE short course, as part of the normal PE assessment in the PE class, and as part of the portfolio which he/she has to submit after the four months to obtain the certificate and CPD points.

Why have you been invited to participate?

You have been invited to participate because 1) you are one of the participants in the PE teachers course and support programme 2) you have the ability to act as a representative of PE teacher trainees of one of the areas of the North-West Province 3) you have not had formal PE teacher training other than the provincial government's training in Life Orientation, 4) you will in any event conduct the fitness tests as part of the normal PE assessment of your learners which will count towards their Life Orientation mark on their report cards, and 5) you will be excluded if you are no longer a teacher at the school or if, for some personal or professional reason the school has to withdraw from the team.

What will your responsibilities be?

If you agree to participate in the research you will be expected to

- Complete the questionnaire evaluation on the PE teacher training programme before and on the last day of the course, as well as during the last week of the support programme;
- Attend and participate in two individual interviews of 20 to 30 minutes, with the researcher in September and November 2019;
- Allow the researcher to observe a PE lesson and the conducting of the fitness tests in a PE lesson Conduct the six fitness tests in which you have been trained during the PE short course, upon one class of learners in your scheduled PE periods....this should occur during the four weeks after the short course, as part of the required PE assessment within Life Orientation and as part of your portfolio for the attainment of your certificate and CPD points.

How will you benefit from taking part in this research?

The direct benefit for you as a participant in the research project is that you will receive comprehensive training and support in your presentation and assessment of PE at your school. You will also learn more about the physical and motor fitness levels of your learners. Furthermore, your enjoyment and opinions of PE will probably improve.

The indirect benefits are that your participation in this research project will contribute to improving the effectiveness of the PE teachers' course for future teachers to become better PE teachers, and to enhance the physical well-being of learners.

Are there risks involved in your taking part in this research?

You may feel slight discomfort when conducting the interview, when you are asked about your opinions and experiences of PE, and of the PE training course and support programme.

You may also feel overwhelmed by the challenges that you have to deal with in assessing your learners' fitness and presenting PE lessons differently from those which you have done before. We will therefore provide support to teachers in addressing the challenges that they face through an internet and e-mail support network, phone calls, a Whatsapp group and where possible, physical visits.

Who will have access to the data?

Due to the fact that the research is conducted in the school system we can only ensure partial anonymity, since people will know that you are involved in the research process. Your anonymity will, however, be protected when data is transcribed by adding a code to your name to ensure that no link can be made between your identity and what you said. This code will also be used when feedback is given in discussions, reports and journal articles on the research.

Confidentiality will be ensured by calling upon all participants to not discuss what has been said in the interviews by whomsoever and to not indicate any identifying data in the transcriptions and reports. A confidentiality agreement will also be signed by the person who will transcribe the data.

All the data that the researcher captures by means of the interview will be known only to the researcher and protected by a password known only to the said researcher. All the data that you as PE teacher capture through the tests will be known (with identification of participants) only to you and protected by a password known only to you. You as teacher will remove all forms of identification before sending the data to the principal investigator. Electronic copies of this data will be kept on the principal investigator's computer and hard copies of data will be locked in a safe in the office of the principal investigator while the research is in progress. On completion of the research the electronic data will be transferred to DVD and stored with all hard copies in a safe at the principal investigator's office for a period of 5 years.

How will you know about the findings?

We will send every teacher and school principal of the teacher who participated in the study, a report on the outcome of the research.

Is there anything else that you should know or do?

- You can contact Prof Dorita du Toit at 0824548437 to get more information.
- If you have complaints about the process you can contact the Health Research Ethics Committee at the North-West University at 018 299 2092.
- You will receive a copy of this information and consent form for your own records.

Declaration by participant

By signing below, I agree to take part in a research study entitled: **The effects of an in-service teacher education and support programme on Physical Education teachers and their learners.**

I declare that:

- I have read this information and consent form and it is written in a language with which I am fluent and comfortable.
- I have had a chance to ask questions of both the person obtaining consent, as well as the researcher and all my questions have been adequately answered.
- I understand that taking part in this study is **voluntary** and I have not been pressurised to take part.
- I may choose to leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- I may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in my best interests, or if I do not follow the study plan, as agreed to.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of participant

.....
Signature of witness

Declaration by person obtaining consent

I (*name*) declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of person obtaining consent

.....
Signature of witness

Declaration by researcher

I (*name*) declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of researcher

.....
Signature of witness



Addendum C: Individual interview schedule (teachers on last day of short course)

Interview schedule

1. What is your opinion on the value of PE? Why?
2. What can you identify as barriers to learning skills in Physical Education lessons?
3. What can you identify as barriers to understanding concepts in Physical Education lessons? Please elaborate.
4. How does learner motivation affect your lesson planning?
5. How do you experience learner motivation towards Physical Education?
6. How do you experience teacher motivation towards Physical Education?
7. How did you experience the PE short course in the context of supporting learner motivation? Please elaborate.
8. In your opinion, which sessions of the short course were the most useful for your own teaching of PE in the context of supporting learner motivation? Why?
9. In your opinion, which aspects or sessions of the PE short course can be considered as not conducive to supporting learner motivation in PE? Why?
10. How has the short course affected your opinion of the value of PE for children?
11. Is it possible to teach skills and concepts and support learner motivation in Physical Education with no or minimum resources? How?
12. What can be done to promote learner motivation in Physical Education, in your opinion?



Addendum D: Individual interview schedule (teachers during last week of the time period after the training programme)

Interview schedule

1. What is your opinion on the value of PE? Why?
2. What can you identify as barriers to learning skills in PE lessons? Please elaborate.
3. What can you identify as barriers to understanding concepts in PE lessons? Please elaborate.
4. What did you do different to motivate learners in your lesson?
5. Did you experience change in the motivation levels of the learners? Please elaborate.
6. How did you experience teaching PE in the time period after the short course? Please elaborate.
7. In your opinion, which motivational teaching strategies that you learned in the short course were the most useful for your own teaching of PE? Why?
8. In your opinion, which aspects of the motivational teaching strategies that you learned were not conducive to supporting learner motivation in PE? Why?
9. How has the time period after the short course affected your opinion of the value of PE for children?"
10. After the time period since the short course, do you think that it is possible to teach skills and concepts and support learner motivation in PE with no or minimum resources? How?
11. Please describe the levels of motivation of learners in PE that you are involved with, in your experience during the time period after the short course.

12. What more can be done to promote learner motivation in PE, in your opinion?
13. What was your experience of learner motivation when testing the physical and motor fitness of your learners?

ADDENDUM E: Baseline questionnaire



QUESTIONNAIRE TO PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ATTENDING THE SHORT LEARNING PROGRAM FOR PHYSICAL EDUCATION (BASELINE)

Dear Colleague

Thank you in advance for spending time to complete this questionnaire. We are fully aware that you have a tight time schedule and thus appreciate your co-operation all the more. It will, however, not require more than 30 minutes to complete the questionnaire.

The aim of this questionnaire is to provide the facilitators with information regarding your perceptions of and attitudes towards Physical Education (PE), as well your knowledge of PE, so that the short learning programme can best address your needs. Your professional input in completing this questionnaire will definitely contribute to a better understanding of this specific matter. Such input could also eventually lead to results by which PE as part of Life Orientation can be successfully implemented and improved.

Kindly return the completed questionnaire to the facilitator/s of the short learning program (SLP) you attend.

The information you provide will be treated as strictly confidential and will be utilised for evaluation and improvement of the PE SLP, as well as research purposes. If you feel uncomfortable completing the questionnaire, you can withdraw and return the in-completed questionnaire to the facilitator/s. The SLP is approved and registered with the short learning program office of the NWU, Potchefstroom campus and permission has been granted to offer the program.

No answer is regarded as correct or incorrect; thus do not see this questionnaire as a test of any kind. Formulate your reply to the questions as honestly and well-consideredly as possible. In most cases you only are expected to insert a cross next to the answer you prefer.

Your co-operation and professional input will be highly appreciated.

Thank you again.

Physical Education Colleagues
North-West University
(Potchefstroom Campus)

Questionnaire no Province

--	--	--	--

INSTRUCTIONS

Complete each of the following questions by inserting an x in the relevant box

SECTION A: Background information

BIOGRAPHICAL DETAIL

1.	Age?	20-29	1
		30-39	2
		40-49	3
		50-59	4
		60+	5
2.	Number of years in the teaching profession? (Round off to the nearest whole number)	1-5 years	1
		6-10 years	2
		11-15 years	3
		16-20 years	4
		21 plus years	5
3.	Number of years teaching experience in PE as subject? (Round off to the nearest whole number)	1-5 jaar	1
		6-10 years	2
		11-15 years	3
		16-20 year	4
		21 plus years	5
4.	Your present post grade?	Subject Advisor	1
		Area Manager	2
		Regional Manager	3
		Other	4
5.	Your highest qualification in PE?	Gr. 11 and lower	1
		Gr. 12	2
		Physical Education I	3
		Physical Education II	4
		Physical Education III	5
		Honours degree	6
		Masters degree	7
		Doctoral degree	8
		No Phys Ed Training at all.	9

If you have no official qualification in Physical Education in question 6, please specify your subject and highest qualification in your specializing field. (e.g Honours degree in Learner Support, School Guidance etc.).

6.	Your highest professional/ educational/teaching- specific qualification?	Teachers Diploma/ Certificate	1
----	---	----------------------------------	---

		B degree and Teachers Diploma / Certificate (eg. B.A., H.E.D.)	2
		Degree in Education (eg. B.A.Ed., B.Ed.)	3

7.	A description of your area.	Urban	1
		Rural	2
		Not sure	3

8.	The largest number of learners you have in a PE class within Life Orientation in your area?	0-15	1
		16-30	2
		31-45	3
		46+	4

9.	The medium of instruction used for teaching PE within Life Orientation in your area?	Afrikaans only	1
		English only	2
		Alternating Afrikaans and English	3
		One of the other official languages	4

10. Did you receive training in PE AS PART OF Life Orientation during 2013-2017?

Yes	1
No	2
Not sure	3

11. If you indeed received training, by whom was it presented?

Department of Education	1
Teachers Society/ Union	2
University/Technicon/ College	3
Head of your area	4
Other	5
Not applicable	6
Do not know	7

12. If you indeed received training, what was the duration of your training?

A few hours	1
One day	2
Two days	3
More than two days	4
One week	5
More than a week	6

13. If you indeed received training, did it empower you professionally and adequately to implement PE as part of Life Orientation?

Yes	1
No	2
Not sure	3

Not applicable	4
----------------	---

14. If you indicated NO or NOT SURE as answer to question 21, which deficiencies/shortcomings became evident in the training? (Please fill in your comments in the space below).

15. Which aspects of Physical Education would you like to receive further training? (Please fill in your comments in the space below).

SECTION B

The following questions refer to the following document: **The National Curriculum Statement Assessment Statement (CAPS)** which concerns PE as part of Life Orientation. Indicate your answer by inserting an x in the box or your choice.

16. Are you familiar with the above-mentioned document under discussion?

Yes	No
1	2

17. Is this document available to all teachers in your area?

Yes	No
1	2

18. Do you personally have a copy of the document under discussion?

Yes	No	Only one of them
1	2	3

19. How would you describe your learners' levels of motivation to participate in PE?

Very motivated	Motivated	Not so motivated	Not motivated at all
1	2	3	4

20. The documents under discussion are:

	Yes 1	No 2	Not sure 3
Easy to understand.			
Clear in respect of the instructions how to implement the CAPS.			
Notably flexible; this aspect simplifies implementing the CAPS.			

21. Can you name some of the different themes or sections of PE?

22. Can you name different components of physical or motor fitness?

23. How would you assess physical fitness among your learners in the PE class?

SECTION C
QUESTIONS ON YOUR PERCEPTION OF PE IN GENERAL

The following items deal with your perceptions of and attitudes concerning PE and the teaching thereof
--

24. What is your viewpoint on the value of PE?

25. How would you describe your level of confidence and motivation in teaching PE?
Please motivate.

26. How would you describe your learners level of motivation to participate in PE?
Please motivate.

27. Please describe the barriers you experience when teaching PE and how it influences
learner motivation?

Thank you

ADDENDUM F: Questionnaire on last day of SLP



QUESTIONNAIRE TO PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ATTENDING THE SHORT LEARNING PROGRAMME FOR PHYSICAL EDUCATION (Day 5)

Dear Colleague

Thank you in advance for spending time to complete this questionnaire. We are fully aware that you have a tight time schedule and thus appreciate your co-operation all the more. It will, however, not require more than 30 minutes to complete the questionnaire.

The aim of this questionnaire is to provide the facilitators with information regarding your perceptions of, attitudes towards, and knowledge of Physical Education (PE) after the short learning programme (SLP), as well as your experience and judgement of the SLP, for the sake of quality ensurance and improvement of the short learning programme. Your professional input in completing this questionnaire will definitely contribute to a better understanding of this specific matter. Such input could also eventually lead to results by which PE as part of Life Orientation can be successfully implemented and improved.

Kindly return the completed questionnaire to the facilitator/s of the short learning program (SLP) you attend.

The information you provide will be treated as strictly confidential and will be utilised for evaluation and improvement of the PE SLP, as well as research purposes. If you feel uncomfortable completing the questionnaire, you can withdraw and return the in-completed questionnaire to the facilitator/s. The SLP is approved and registered with the short learning program office of the NWU, Potchefstroom campus and permission has been granted to offer the program.

No answer is regarded as correct or incorrect; thus do not see this questionnaire as a test of any kind. Formulate your reply to the questions as honestly and well-consideredly as possible. In most cases you only are expected to insert a cross next to the answer you prefer.

Your co-operation and professional input will be highly appreciated.

Thank you again.

Physical Education Colleagues
North-West University
(Potchefstroom Campus)

Questionnaire no Province

--	--	--	--

SECTION A

QUESTIONS ON YOUR PERCEPTION OF PE IN GENERAL

The following items deal with your **perceptions of** and **attitudes** concerning PE and the teaching thereof

1. What is your viewpoint on the value of PE?

2. How would you describe your level of confidence and motivation in teaching PE? Please motivate.

3. How would you describe your learners' level of motivation to participate in PE?

4. Please describe the barriers you experience when teaching PE and how it influences learner motivation?

SECTION B

EVALUATION OF THE PE SHORT LEARNING PROGRAM(SLP) SESSIONS

5. The following items deal with the contributions of the different sessions in the short learning programme(SLP) towards your effective presentation of and motivation of learners in PE. If Life Orientation teachers should be trained in PE in future, how do you rate the contribution to or importance regarding effective presentation of and learner motivation in PE, of the different training sessions on a scale from 1 to 4. Just insert an X in the relevant box. Write down any comments/suggestions on the different training sessions in the space provided.

Session	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
a) Overview of movement sections				

Comments/Suggestions

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
b) Theoretical background				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
c) Equipment and facilities				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
d) Organisation and administration				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
e) Safety issues				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
f) Theory of games and sport				

Comments/Suggestions

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
g) Practical of games and sport				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
h) Teaching strategies for learner motivation in games and sport				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
h) Theory of recreational activities				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
i) Practical of Educational dance				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
j) Practical of Educational gymnastics				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
h) Teaching strategies for learner motivation in recreational movement activities				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
k) Practical of Physical fitness				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
h) Teaching strategies for learner motivation in physical fitness				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
l) Assessment of performance				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
m) Planning for Physical Education				
Comments/Suggestions				

<i>Session</i>	<i>Irrelevant</i>	<i>Relevant</i>	<i>Important</i>	<i>Crucial</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
n) Presenting a Phys Ed period				
Comments/Suggestions				

General Comments/Suggestions on the SLP:

Thank you



Short course

The presentation of Physical Education

Work programme

Dear participant,

This work programme is just a proposed guideline for the presentation of the workshop. The programme can be modified or adapted according to your needs or circumstances, considering factors like numbers of participants, the venue, fitness levels of participants, background knowledge of participants etc.

To use together with this programme, you will receive a DVD with video sections, a CD with music pieces for the dance and aerobics sections, as well as cards for the ice-breakers and picture cards for the partner activities and pyramids.

Day 1: Introduction, theoretical background

Session 1: Overview of the different movement sections of PE

1. Arrival and registration - 20 minutes
2. Introduction and welcome: – 30 minutes
3. Ice breaker and introduction:

Participants receive numbered cards, must find people with same numbers (3-6 cards have the same numbers, depending on the size of the whole workshop group), so that participants form groups. Groups have 5 minutes to confer and to appoint a person within the group to report back. Appointed persons then introduce the whole group (conveying the name, home town and area of service of each member of the group), and shortly describes the status of PE in the areas served by the group. The facilitator discusses the purpose, general programme and methods of the workshop; and motivates participants (emphasizing that PE is so important for learners' health and total development, that it is not that difficult to implement and that it can be really fun and uplifting for both learners and teachers).

- 30 minutes

4. Overview of different PE sections:

Participants are asked to open their manuals at Chapter 1. The facilitator points out the different names of the Learning Outcome (LO) of "Physical Education" across the different phases (Power Point presentation 1), but emphasizes that it is the same LO with the same content. Groups (the same groups formed in the ice-breaker above) are then asked to study the tables in Chapter 1 in the manual (assessment standards of PE) and to answer questions 3-8 pertaining to Chapter 1 in the workbook (10 minutes allowed for this). The facilitator puts each question on the screen and asks one group in turn to answer each question, then summarizes and discusses the answers on the Power Point presentation.

- 40 minutes

10:00-10:30: Tea break

Session 2: Theoretical background of physical activity and movement.

1. Physical activity and health:

Power point presentation, emphasizing the health benefits of physical activity for learners, and that, although the National Curriculum Statement only constitutes one PE period per week which isn't sufficient to improve physical fitness / health, the purpose of PE in schools should be to motivate learners to be physically active during the rest of the week and as a lifestyle after finishing school. (Open discussion)

- 40 minutes

2. Motor and sport skills:

Power Point presentation and screening of video / DVD (showing children of different developmental movement levels). Emphasize the fact that learners have to develop the fundamental skills properly to progress to sport skills (open discussion).

- 50 minutes

13:00-14:00: Lunch

Session 3: Equipment and facilities

1. Power Point presentation of a lesson with improvised facility and apparatus (– in the presentation first the activities learners are required to do in a specific lesson are shown, then the apparatus are added, all improvised).
2. Examples of improvised loose apparatus are presented *via* Power Point, then the facilitator shows participants the package of real examples of improvised apparatus.
3. Refer to questions 1-4 of Chapter 4 in the workbook, and ask for and discuss the possible answers to each question with the whole group.

- 30 minutes

Session 4: Organisation and administration

1. Discuss the content *via* the provided Power Point presentation.
2. Assign each group with one question from Chapter 4 in the workbook, which constitutes a problem case study typically found in PE in the new curriculum.
3. Ask groups to confer (10 minutes allowed) and present the question as well as their answer to the group. Discuss each answer together with the group.

- 60 minutes

15:30-16:00: Tea break

Session 5: Safety issues in the PE class room

1. Ask participants to confer in their groups and write down the answer to question 1 of Chapter 5 in the workbook.
2. Discuss safety issues using the Power Point presentation on Chapter 5.

- 45-60 minutes

Day 2: Games and sport

Session 1: Theory of games and sport activities

1. Ice breaker - Group forming activities. The facilitator asks participants to:
 - quickly put four hands / three heads / ten legs etc. together;
 - quickly stand with other who are wearing a blue / white / yellow shirt etc.
 - quickly form a shape (e.g. a triangle, square, circle etc.) with only the legs / arms / whole bodies of three other people.

The facilitator points out that these are only some of the methods to use to form groups quickly. The groups formed in the last activity above, are the groups for the next group activity.

- 20 minutes

2. Power Point presentation and open discussion with reference to theoretical components of games and sport activities.

- 60 minutes

3. When reaching the “Developmental factors to consider when presenting games and sport”, assign the developmental tables of one age group (point 6.2 in the manual) to each group. Ask groups to study the tables and compile a list of at least 5 guidelines with regard to suitable games for their assigned age group (question 2 from Chapter 6 in the work book).

- 20 minutes

4. Power Point presentation and open discussion on assessment of games and sport activities.

- 20 minutes

5. Teaching strategies to improve learner motivation in games and sport

- 60 minutes

10:00 – 10:30: Tea break

6. Participants watch live PE games-and-sport lesson or the provided video of a PE games-and-sport lesson, and assess sport skills performed by learners using the rubrics provided in the workbook. Discuss results.

-50 minutes

7. Practical: depending on the size of the total group, participants are asked to form groups of 2-3 for the practical activities. Each pair / group is assigned one category as specified in question 7 in Chapter 6 in the workbook. Groups have to present at least 3 games to the rest of the group, who will act as learners. Each group gets the opportunity to demonstrate and explain the game, and let the rest of the group do the game for a sufficient time as to understand and get the feel of the game (e.g. 5 minutes per game). Discuss after each group has gone (suitability for the assigned grades, ways to adapt the games for other grades, organizational requirements of each game etc.). Allow 60 minutes for groups to prepare and practise, with apparatus.

- preparation: 60 minutes

12:30 – 13:30 Lunch

8. Practical presentation of games and sport activities as in point 5 above.

- 100 minutes

15:30-16:00 Tea break

9. Practical presentation of games and sport activities continued.

- 50 minutes

Day 3: Recreational activities

Session 1: Theory of Recreational movement activities

1. Power Point presentation:

- different types of dance, theory of creative dance, basic teaching guidelines for each type of dance, dance lessons;
- different disciplines of gymnastics, gymnastics lessons;
- principles for hiking activities;
- principles for orienteering activities;
- other recreational activities;
- assessment of recreational activities.

(Open discussion)

- 50 minutes

2. Teaching strategies to improve learner motivation in recreational activities

- 60 minutes

Session 2: Educational dance

1. Creative dance

- Facilitator demonstrates the application of Table 1 under point 7.2.2 in the manual, to the basic locomotor skill of skipping.
- The facilitator asks the participants to move in rows from one side of the practical area to the other (choose a locomotor skill suitable for the specific group e.g. running, hopping, galloping etc.), each time applying one or more of the four factors of dance movement (time, power, space and continuity – see Table 1). Example: “Gallop to the other side, going fast and jerky” (time and continuity). “Now gallop back, going slowly, lightly and flowingly” (time, power, continuity) etc. Let participants do at least 4 such variations.
- Ask participants to work in groups. Each group must choose any locomotor skill and work out 4 variations of the movement, using Table 1 under point 7.2.2 in the manual, then connect the four variations, creating a dance sequence (allow 20 minutes for groups to prepare). Assign one of the groups (the group that is the least shy) one of the examples of depicting a scene or animal (question 2 from Chapter 7 in the workbook). The groups show their dance sequences to the rest of the group. Point out the four factors of dance movement in each demonstration, and discuss the one group who did question 2 in the workbook.
- As every group performs their sequence, the other groups have to use their assessment rubrics (refer to the workbook under Chapter 7) to assess the performance.

- 50 minutes

10:00-10:30: Tea break

2. Social and ballroom dance:

- The facilitator first demonstrates the correct starting stance (p. 100 in the manual).

- Lady participants are grouped on one side of the floor; men on the other (if the number of ladies and gentlemen are not equal, some ladies can represent the male partner). Following the demonstration of the facilitator, the basic “sokkie” steps are practiced separately. Participants then pair up and practice the steps together without music, then to music (provided on the CD).
- The same procedure as above, is followed with a ballroom dance (the tango or waltz work well for this type of activity) – refer to the reader for details and demonstrations of the basic steps.

- 50 minutes

3. Rhythmic movement with hand apparatus

- The facilitator demonstrates some of the basic dance skills as described under “Rhythmic movement with hand apparatus” in the manual. Participants watch the demonstration and try each skill themselves once.
- Participants work in groups of 4-8. Each group is assigned one apparatus (ball, hoop, ribbon or rope) as categorized in the manual. Groups study and practise 5-8 of these skills (allow 20 minutes for practice) and then demonstrate to the whole group.
- As every group performs their sequence, the other groups have to use their assessment rubrics (refer to the workbook under Chapter 7) to assess the performance.

[Note: Rope skipping as an independent gymnastics discipline (p. 105 in manual) will be dealt with in detail on day 4 as a Physical Fitness activity.]

- 50 minutes

4. Traditional dance (video)

- Show video of traditional dances (Hukilau, Tinikling, High Life, Haka etc.). Emphasize the possibilities of integrating these lessons with the LO Learning Outcome of Citizenship or Social Development (learners can learn more about other cultures), and making these lessons fun by letting learners dress the part etc. Discuss the assessment of traditional dances.

5. Show video of dance lesson and discuss.

- 20 minutes

13:00 – 14:00 Lunch

Session 3: Educational Gymnastics

1. Basic floor movements (Artistic gymnastics)

- Participants work in pairs. With each of the basic floor movements (forward roll, backward roll, headstand, handstand and cartwheel, as described in the manual), the facilitator demonstrates the correct technique, the learning steps and the supporting technique. Participants then do the learning steps of each movement as far as they are able, while their partners support them (all participants must at least do the physical support techniques).

- Discuss the assessment of basic gymnastic floor movements, referring to the assessment rubrics in the workbook (Chapter 7).

- 50 minutes

2. Partner activities and pyramids (Sports acrobatics)

- Facilitator points out safety guidelines (refer to manual) for partner activities and pyramids.
- Facilitator hands out picture cards of partner activities and pyramids (some participants work in pairs, others in 3's, 4's, and 5's). Participants have to figure out, plan and practise the activity on their card (allow 10 minutes for this), and then show it to the whole group.
- Participants work in groups of 14 – 17. Facilitator hands out picture cards of pyramids for 14-17 people. Participants have to figure out, plan and practise the activity on their card (allow 10 minutes for this), and then show it to the whole group (this is a good time to take photographs!).
- Discuss the assessment of partner activities and pyramids.

- 45 minutes

[Note: Sport Aerobics, which is an independent discipline of gymnastics, will be dealt with on day 4, as a Physical Fitness activity]

16:00 – 16:30 Tea break

3. Teambuilding activities

- Participants work in groups of 8-10. Present each group with a teambuilding challenge (see examples in workbook). Groups are allowed 15 minutes to work out the problem / complete the activity.
- The facilitator describes the challenge set to each group, and each group briefly describes or demonstrates how they solved the problem / completed the activity.
- Discuss the assessment of teambuilding activities.

- 30 minutes

4. Orienteering

- Set up apparatus as in the example of a map in question 6 of Chapter 7 in the workbook (can be indoors). Participants, in groups of 4-6, have to follow the trail as depicted on the map, in order to complete the fitness circuit. The activity can be done against time. Discuss other possibilities with group.
- Discuss the assessment of orienteering activities.

- 20 minutes

Day 4: Physical Fitness

Session 1: Theory of Physical Fitness

1. Power Point presentation on presenting physical fitness within PE Lessons; components of physical fitness (when discussing *body composition*, let participants calculate their own BMI); managing the assessment standards in Grade 10-12; examples of physical fitness activities (games, walking and running programme, circuits, aerobics, rope skipping); assessment in Physical Fitness (Open discussion).

- 50 minutes

2. Teaching strategies to improve learner motivation in physical fitness.

- 60 minutes

Session 2: Practical Physical Fitness

1. Cardio-respiratory games and activities

- Start off with the whole group doing the inner-outer circle game (manual p. 89).
- Groups study the manual (p. 89-90) and reader (Addendum C) for examples of cardio-respiratory games and activities. Each group has to prepare at least three activities (allow 10 minutes for this) and present the activities to the rest of the participants (the rest of the participants act as the learners). Also state whether the activity is most suitable for the Intermediate, Senior or FET phase.

- 50 minutes

10:00 – 10:30 Tea break

2. Aerobics (/ Sport aerobics)

- Participants line up in rows in the practical area. To lively 8-beat music (example provided on the CD), the facilitator demonstrates each of the basic aerobic steps (see reader, Addendum C, p. 459). The facilitator asks participants to repeat each step after it is shown (8 beats to each side), then connects two steps (8 beats each), three steps etc., until an aerobic sequence of the 5 basic steps is formed.
- When participants can do the sequence, vary the steps by applying the factors of space (e.g. do the march forward and backward, to the side, while turning round etc.) and time (e.g. do the kick on double or single beat), or adding sideways steps or loco-motor skills (e.g. gallop, skipping, hopping on one leg) in between.
- Discuss the assessment of performance in aerobics (refer to manual p.151).

- 50 minutes

3. Rope skipping (skills from the independent discipline of gymnastics)

- The facilitator demonstrates the basic rope skipping categories (*speed* and *freestyle*), items (*single rope*, *double dutch*, *wheels*, *traveller*) and skills (*double hit*, *criss-cross*, etc). Refer to the reader (Addendum C) p. 469.
- Participants try out the *speed* item individually. Then they form groups of 4, and try out *double dutch* jumping, *wheels* and *traveller*.

- 50 minutes

4. Flexibility

- Put pictures of stretching exercises (copy p. 391 to p.406 in the reader, Addendum C) against the walls of the practical area, placing muscle groups together. Participants work in groups of 2-6, moving from one stretching exercise to the next, letting one person in the group read the instructions of the exercise and the whole group doing each exercise for the full time (20 - 30 seconds).

- 30 minutes

13:00-14:00 Lunch

5. Strength and muscular endurance games and activities

- The facilitator demonstrates each basic exercise as demonstrated on p. 160 in the manual. After each exercise, participants do the exercise themselves.
- Participants work in groups of 2-6. Each group is assigned a muscle group. Each group then has to study and prepare the games and activities which develop one muscle group (question 3 in Chapter 8 in the workbook) in the table on p. 161 in the manual (allow 15 minutes for this preparation) and then show the activities to the rest of the participants.

- 60 minutes

Session 3: Assessment of performance in Physical Fitness

6. Assessment of performance in Physical Fitness activities

- Participants do the physical fitness tests, as set out in the manual on p. 166, using the rubric in question 5, Chapter 8 in the workbook to record their own results.

- 30 minutes

15:30 – 16:00 Tea break

6. Assessment of performance in Physical Fitness activities (continued)

- Participants do the physical fitness tests, as set out in the manual on p. 166, using the rubric in question 5, Chapter 8 in the workbook to record their own results.

- 40 minutes

7. Groups discuss question 7 from Chapter 8 in the workbook, and design an evaluation card for Grade 10-12 learners with which to monitor their own fitness and progress in a physical activity programme after school hours.

- 30 minutes

Day 5: Planning for Physical Education

Session 1: Presenting a Physical Education Period

1. Power Point presentation
2. Video of Physical Education lesson

- 60 minutes

3. Participants group according to the Phase they represent / serve (Foundation, Intermediate, Senior or FET). Groups have to design a PE lesson according to the themes chosen for them by the course presenter (i.e. games and sport / recreational – dance, physical fitness etc.), and must adapt the activities so that they are suitable for the Phase the group represents. Each participant in the group will present a part of the lesson, as appointed by the course presenters at the onset of the practical presentation. The lesson frameworks provided in the workbook (Chapter 9) can be used for the planning.

30 – 60 minutes

10:00-10:30: Tea break

Session 3: Practical presentation of self-designed lessons to other participants (formal assessment of presentation)

Groups present their lessons to other participants (who act as the learners), and are assessed by the course presenters.

- 120 minutes

13:00-14:00: Lunch

Session 3 continued.

- 60 minutes

Conclusion of workshop

1. Summary of workshop and looking to the future
2. Evaluation of workshop by participants
3. Test on theoretical knowledge

- 90 minutes

16:30: Tea; departure of participants



Prof D du Toit
Subject Group Movement Education
School for Psycho-Social Education
Faculty of Education
Private Bag X6001, Potchefstroom campus
North-west University, Potchefstroom
South Africa 2520
Tel: 018 299 1716
Email: Dorita.DuToit@nwu.ac.za
Web: <http://www.nwu.ac.za>

ADDENDUM H

PARTICIPANT INFORMATION LEAFLET AND PERMISSION FORM FOR

Principals of teachers from schools involved in the research project

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

The effects of an in-service teacher education and support programme on Physical Education teachers and their learners

REFERENCE NUMBERS:

PRINCIPAL INVESTIGATOR:

Dr. Niekie van der Merwe

Tel: 018 299 4545

niekie.vandermerwe@nwu.ac.za

PROJECT LEADER:

Prof Dorita du Toit

ADDRESS:

Movement Education

Building B6

North-West University

Potchefstroom 2520

CONTACT NUMBER:

018 299 1716 / 082 454 8437

Dear Principal,

One of your teachers is being invited to take part in this research project conducted in schools in the North-West Province. The project is managed by Prof Dorita du Toit, an associate professor at the North-West University.

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this project. Please ask the researcher any questions about any part of this project that you do not fully understand. It is very important that you are fully satisfied that you clearly understand what this research entails and how you could be involved. Please note that the participation of your teacher should be **entirely voluntary** and that you are free to decline for him or her to participate. If you do decline, this will not affect the teacher or your school negatively in any way whatsoever. Your teacher is also free to withdraw from the study at any point, even if he or she does agree to take part. Your involvement in the well-being initiative in your school will not be influenced by such a decision.

This study has been approved by the **Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University (NWU)** and will be conducted according to the ethical guidelines and principles of the international Declaration of Helsinki and the ethical guidelines of the National Health Research Ethics Council. The research ethics committee members or relevant authorities might therefore ask to inspect the research records.

What is this research all about?

The objective of the study is to determine the experiences of teachers in a Physical Education (PE) teacher training course at the North-West University, and the effect of the programme on teachers' perceptions of their learners' motivation in the PE classes at your school. In other words, whether a course in PE, which incorporates some teaching strategies to improve learners' motivation to participate in the PE class, can improve the motivation levels of learners according to the perceptions of the PE teacher in your school. To determine this, the following has to be done:

- Conducting an interview of 20-30 minutes with the teacher in his or her free time, regarding his/her experiences of the PE training programme at the end of the teacher training programme, and another interview at the end of four months after the training programme regarding his/her perceptions of the motivation levels of his or her learners in the PE class.

Why has your teacher been invited to participate and why is your permission required?

Your teacher has been invited to participate because he or she has enrolled for the teacher training programme and support programme presented by the North-West University, Potchefstroom, and your permission is required because you are the principal of the school where the teacher is teaching PE.

What will your permission entail?

Your permission for your teacher to participate in this research will involve the following:

- Allowing the PE teacher to attend the 5-day PE teacher training programme;
- Allowing the researcher to conduct two interviews of 20-30 minutes with the PE teacher in his or her own time, regarding his/her experiences of the PE training programme, and his/her opinions of his/her learners' motivation levels in PE after fourth months following the training programme;

How will you benefit from taking part in this research?

The direct benefit for your school is that the PE teacher will probably be more effective after the training programme, and that the learners will benefit from enhanced quality PE by being more motivated to participate in the PE classes. Furthermore, your PE teacher and your learners' attitudes and opinions of PE will certainly (?) improve.

The indirect benefits are that your teacher's participation in this research project will contribute to improving the effectiveness of the PE teachers' course for future teachers to become better PE teachers, and to enhance the physical well-being of learners.

Are there risks involved in your PE teacher taking part in this research?

The teacher may feel slight discomfort when conducting the interview, when he or she will be asked about his/her opinions and experiences of PE and the learners reactions during PE classes.

What will happen in the unlikely event of some form of discomfort occurring as a direct result of your PE teacher taking part in this research study?

Should your PE teacher have the need for further discussions after the interviews due to what has been said or done he or she or you should feel free to immediately notify the researcher. A meeting will then be arranged to discuss the discomfort and to work towards a solution. If you are not satisfied with the outcome of such a meeting the teacher will be free to withdraw from the research without any consequences.

Who will have access to the data?

Due to the fact that the research is conducted in the school system we can only ensure partial anonymity, since people will know that your teacher are involved in the research process. Your and your teacher's anonymity will however be protected when data is transcribed by adding a code to your teacher's name to ensure that no link can be made between your teacher's identity and what he or she said. This code will also be used when feedback is given in discussions, reports and journal articles on the research.

Confidentiality will be ensured by calling upon all participants not to discuss what has been said in the interviews by whomsoever and not to indicate any identifying data in the transcriptions and reports. A confidentiality agreement will also be signed by the person who will transcribe the data.

All the data that the researcher captures by means of the interviews will be known only to the researcher and protected by a password known only to the said researcher. Electronic copies of this data will be kept on the principal investigator's computer and hard copies of data will be locked in a safe in the office of the principal investigator while the research is in progress. On completion of the research the electronic data will be transferred to DVD and stored with all hard copies in a safe at the principal investigator's office for a period of 5 years.

How will you know about the findings?

We will send you and the teacher in your school who participated in the study, a report on the outcome of the research.

Is there anything else that you should know or do?

- You can contact Prof Dorita du Toit at 0824548437 to get more information.
- If you have complaints about the process you can contact the Health Research Ethics Committee at the North-West University at 018 299 2092.
- You will receive a copy of this information and permission form for your own records.

Declaration by participant

By signing below, I give permission that the teacher in my school, ..., may take part in a research study entitled: The effects of an in-service teacher education and support programme on Physical Education teachers and their learners

I declare that:

- I have read this information and permission form and it is written in a language with which I am fluent and comfortable.
- I have had a chance to ask questions to both the person obtaining permission, as and the researcher and all my questions have been adequately answered.

- I understand that taking part in this study is **voluntary** and neither myself nor my teacher has been pressurised to take part.
- I may choose to have my teacher leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- My teacher may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in his/her or the school's best interests, or if he/she does not follow the study plan, as agreed to.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of principal

.....
Signature of witness

Declaration by person obtaining permission

I (*name*) declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of person obtaining permission

.....
Signature of witness

Declaration by researcher

I (*name*) declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of researcher

.....
Signature of witness



Prof D du Toit
Subject Group Movement Education
School for Psycho-Social Education
Faculty of Education
Private Bag X6001, Potchefstroom campus
North-west University, Potchefstroom
South Africa 2520
Tel: 018 299 1716
Email: Dorita.DuToit@nwu.ac.za
Web: <http://www.nwu.ac.za>

ADDENDUM I

INFORMATION LEAFLET AND PERMISSION FORM FOR School Governing Body of teachers from schools involved in the research project

TITLE OF THE RESEARCH PROJECT:

The effects of an in-service teacher education and support programme on Physical Education teachers and their learners

REFERENCE NUMBERS:

PRINCIPAL INVESTIGATOR:

Dr. Niekie van der Merwe
Tel: 018 299 4545
niekie.vandermerwe@nwu.ac.za

PROJECT LEADER:

Prof Dorita du Toit

ADDRESS:

Movement Education
Building B6
North-West University
Potchefstroom 2520

CONTACT NUMBER:

018 299 1716 / 082 454 8437

Dear Chair of the Governing Body,

One of your teachers is being invited to take part in this research project conducted in schools in the North-West Province. The project is managed by Prof Dorita du Toit, an associate professor at the North-West University.

Please take some time to read the information presented here, which will explain the details of this project. Please ask the researcher any questions about any part of this project that you do not fully understand. It is very important that you are fully satisfied that you clearly understand what this research entails and how you could be involved. Please note that the participation of your teacher should be **entirely voluntary** and that you are free to decline for him or her to participate. If you do decline, this will not affect the teacher or your school negatively in any way whatsoever. Your teacher is also free to withdraw from the study at any point, even if he or she does agree to take part. Your involvement in the well-being initiative in your school will not be influenced by such a decision.

This study has been approved by the **Ethics Committee of the Faculty of Education of the North-West University (NWU)** and will be conducted according to the ethical guidelines and principles of the international Declaration of Helsinki and the ethical guidelines of the National Health Research Ethics Council. The research ethics committee members or relevant authorities might therefore ask to inspect the research records.

What is this research all about?

The objective of the study is to determine the experiences of teachers in a Physical Education (PE) teacher training course at the North-West University, and the effect of the programme on teachers' perceptions of their learners' motivation in the PE classes at your school. In other words, whether a course in PE, which incorporates some teaching strategies to improve learners' motivation to participate in the PE class, can improve the motivation levels of learners according to the perceptions of the PE teacher in your school. To determine this, the following has to be done:

- Conducting an interview of 20-30 minutes with the teacher in his or her free time, regarding his/her experiences of the PE training programme at the end of the teacher training programme, and another interview at the end of four months after the training programme regarding his/her perceptions of the motivation levels of his or her learners in the PE class.

Why has your teacher been invited to participate and why is your permission required?

Your teacher has been invited to participate because he or she has enrolled for the teacher training programme and support programme presented by the North-West University, Potchefstroom, and your permission is required because you are the principal of the school where the teacher is teaching PE.

What will your permission entail?

Your permission for your teacher to participate in this research will involve the following:

- Allowing the PE teacher to attend the 5-day PE teacher training programme;
- Allowing the researcher to conduct two interviews of 20-30 minutes with the PE teacher in his or her own time, regarding his/her experiences of the PE training programme, and his/her opinions of his/her learners' motivation levels in PE after fourth months following the training programme;

How will you benefit from taking part in this research?

The direct benefit for your school is that the PE teacher will probably be more effective after the training programme, and that the learners will benefit from enhanced quality PE by being more motivated to participate in the PE classes. Furthermore, your PE teacher and your learners' attitudes and opinions of PE will certainly (?) improve.

The indirect benefits are that your teacher's participation in this research project will contribute to improving the effectiveness of the PE teachers' course for future teachers to become better PE teachers, and to enhance the physical well-being of learners.

Are there risks involved in your PE teacher taking part in this research?

The teacher may feel slight discomfort when conducting the interview, when he or she will be asked about his/her opinions and experiences of PE and the learners reactions during PE classes.

What will happen in the unlikely event of some form of discomfort occurring as a direct result of your PE teacher taking part in this research study?

Should your PE teacher have the need for further discussions after the interviews due to what has been said or done he or she or you should feel free to immediately notify the researcher. A meeting will then be arranged to discuss the discomfort and to work towards a solution. If you are not satisfied with the outcome of such a meeting the teacher will be free to withdraw from the research without any consequences.

Who will have access to the data?

Due to the fact that the research is conducted in the school system we can only ensure partial anonymity, since people will know that your teacher are involved in the research process. Your and your teacher's anonymity will however be protected when data is transcribed by adding a code to your teacher's name to ensure that no link can be made between your teacher's identity and what he or she said. This code will also be used when feedback is given in discussions, reports and journal articles on the research.

Confidentiality will be ensured by calling upon all participants not to discuss what has been said in the interviews by whomsoever and not to indicate any identifying data in the transcriptions and reports. A confidentiality agreement will also be signed by the person who will transcribe the data.

All the data that the researcher captures by means of the interviews will be known only to the researcher and protected by a password known only to the said researcher. Electronic copies of this data will be kept on the principal investigator's computer and hard copies of data will be locked in a safe in the office of the principal investigator while the research is in progress. On completion of the research the electronic data will be transferred to DVD and stored with all hard copies in a safe at the principal investigator's office for a period of 5 years.

How will you know about the findings?

We will send you and the teacher in your school who participated in the study, a report on the outcome of the research.

Is there anything else that you should know or do?

- You can contact Prof Dorita du Toit at 0824548437 to get more information.
- If you have complaints about the process you can contact the Health Research Ethics Committee at the North-West University at 018 299 2092.
- You will receive a copy of this information and permission form for your own records.

Declaration by participant

By signing below, I, the chair representing the Governing Body, give permission that the teacher in our school, ..., may take part in a research study entitled: The effects of an in-service teacher education and support programme for Physical Education teachers and their learners

I declare that:

- I have read this information and permission form and it is written in a language with which I am fluent and comfortable.
- I have had a chance to ask questions of both the person obtaining permission, as well as the researcher and all my questions have been adequately answered.

- I understand that taking part in this study is **voluntary** and neither myself nor my teacher has been pressurised to take part.
- I may choose to have my teacher leave the study at any time and will not be penalised or prejudiced in any way.
- My teacher may be asked to leave the study before it has finished, if the researcher feels it is in his/her or the school's best interests, or if he/she does not follow the study plan, as agreed to.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of School Governing Body Member

.....
Signature of witness

Declaration by person obtaining permission

I (*name*) declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of person obtaining permission

.....
Signature of witness

Declaration by researcher

I (*name*) declare that:

- I explained the information in this document to
- I encouraged him/her to ask questions and took adequate time to answer them.
- I am satisfied that he/she adequately understands all aspects of the research, as discussed above
- I did/did not use an interpreter.

Signed at (*place*) on (*date*) 20....

.....
Signature of researcher

.....
Signature of witness



Ms S Semaswe
Head: Education
North West
Private Bag X2044
MMABATHO
2735

Private Bag X05, Noordbrug
South Africa 2522

Tel: 018 299-2000
Fax: 018 299-2999
Web: <http://www.nwu.ac.za>

School for Psycho-Social Education

Subject	Group	Movement	Education
Tel:	018	299	1716
Fax:	018	299	1716
Email:	dorita.dutoit@nwu.ac.za		

19 February 2019

Dear Ms S Semaswe

APPLICATION FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH

Please receive our application for your permission to administer the following research project in the North-West Province:

Title of research project: **The effects of an in-service teacher education and support programme on Physical Education teachers and their learners**

The objective of the study is to determine the experiences of teachers in a five-day Physical Education (PE) teacher training course at the North-West University, and the effect of the programme on teachers' perceptions of their learners' motivation in the PE classes at selected schools in the North-West Province. In other words, whether a course in PE, which incorporates some teaching strategies to improve learners' motivation to participate in the PE class, can improve the motivation levels of learners according to the perceptions of the PE teachers in the schools. To determine this, we would like to conduct individual interviews of 20-30 minutes with the participating teachers (i.e. teachers who enrolled for the PE teacher training course), in their free time, regarding their experiences of the PE training programme at the end of the teacher training programme, and another interview at the end of four months after the training programme regarding their perceptions of the motivation levels of their learners in the PE class.

The direct benefit for these schools is that the PE teachers will probably be more effective after the training programme, and that the learners will benefit from enhanced quality PE by being more motivated to participate in the PE classes. Furthermore, the PE teachers and their learners' attitudes and opinions of PE will probably improve.

The indirect benefits are that the teachers' participation in this research project will contribute to improving the effectiveness of the PE teachers' course for future teachers to become better PE teachers, and to enhance the physical well-being of learners.

There are no risks involved in this research, other than the teachers feeling some slight discomfort when conducting the interviews, when they will be asked about their opinions and experiences of PE and the learners' reactions during PE classes.

It would be greatly appreciated if you would grant us your permission to go ahead with this important research.

Yours sincerely

Prof Dorita du Toit
Associate Professor: Movement Education, Faculty of Education

Dr Niekie van der Merwe
Senior Lecturer: Movement Education, Faculty of Education

Addendum K: Kodering van onderhoude

Individual interview schedule (teachers on last day of short course)

PARTICIPANT 1

Onderhoud	Code	Category	Theme
Researcher: What is your opinion on the value of PE and why? Participant: I think physical education is just as important as maths or as any of the language subjects because it teaches children about the importance of outside play. How to keep themselves busy and how to be active because we need kids to be more active these days in my opinion. So this just inspires any coach or teacher or anybody in a teaching position, even the parent to just teach their kids to be active and not to be boring human beings, just to go outside and play and do something.	I think physical education is just as important as maths or as any of the language subjects	just as important	Status
Onderhoud	Code	Category	Theme
Researcher: Okay. Question 2, what can you identify as barriers to learning skills in PE lessons? Participant: Okay first of all injuries. If a child is injured, either permanent or temporary, it can be a barrier and it also can make a learner a little bit negative as well as the teacher or the coach. I think if you have PE in schools other teachers maybe influencing children as well to say, listen you can't do PE today because you have a sporting event this weekend so take it easy, so that can be a barrier because you don't have to make physical training that tough or strenuous or that intensive. And also children can	other teachers maybe influencing children as well to say, listen you can't do PE today because you have a sporting event this weekend so take it easy	Onopgeleide onderwysers	Onopgeleide onderwysers

be late for classes if they don't like physical education they can take too long getting out there and getting back into class because you can get into trouble with the other educators.			
Onderhoud	Code	Category	Theme
Researcher: 3. What can you identify as barriers to understanding concepts in PE lessons, please elaborate? Participant: Concepts, if you don't have a sporting background, if didn't do sports as an educator or as a young student or before you don't understand why, you won't be able to understand why and how to transfer you passion if you have done sports previously. So I think if you don't have a background in sports that can be a barrier. Also, as I've said if you don't have the basics knowledge of first aid and things like that, yeah it can be a barrier if somebody gets hurt or if you don't have the basic knowledge of using equipment properly and using things that you have it can be a barrier.	Concepts, if you don't have a sporting background, if didn't do sports as an educator or as a young student or before you don't understand why think if you don't have a background in sports that can be a barrier. Also, as I've said if you don't have the basics knowledge	Geen opleiding / ervaring	Onopgeleide onderwysers
Onderhoud	Code	Category	Theme
Researcher: Okay. Question 4, how does learner motivation effect your lesson planning? Participant: If you have learners that don't see the point in doing sports. If you have your cultural kids, your music kids, if they don't understand the purpose and you can't motivate them then they are not going to participate, they are not going to see the purpose of why should I participate in this class. I mean if you can motivate those children by means of saying, do you want to add to your distinctions like another subject like PE, you can get acceptance at universities and things like that. You can use that as a motivation to motivate those kids. And also	: If you have learners that don't see the point in doing sports. If you have your cultural kids, your music kids, if they don't understand the purpose . And also saying if they just have an interest in doing sports it's going to help them remember things better in their music lessons	Leerders is nie gemotiveerd nie Nie belangstelling	Leerdermotivering

saying if they just have an interest in doing sports it's going to help them remember things better in their music lessons because sports enhances your cognitive ability to remember things. So things like that.	because sports enhances		
Onderhoud	Code	Category	Theme
Researcher: 5. How do you experience learner motivation towards PE? Participant: At the moment, if I can use my school as an example, the younger kids are very motivated they like going outside, they have energy they like going outside they want to play, they want to do something. Your older learners like grade 10 to 12 they tend to be more interested in academics they don't necessary want to go outside anymore, especially grade 12, they are at this stage where they have being doing PE since they were grade 8 they don't want to, as I say, if you give them a choice they will chose to stay inside. So the younger they are the more enthusiastic they are about PE but the older they get the more, yeah I don't want to use the word lazy but yeah especially the girls.	the younger kids are very motivated they like going outside, they have energy they like going outside they want to play, they want to do something. Your older learners like grade 10 to 12 they tend to be more interested in academics they don't necessary want to go outside	Jonger leeders gemotiveerd Ouer leeders Minder	Leerdermotivering
Onderhoud	Code	Category	Theme
Researcher: 6. How do you experience teacher motivation towards PE? Participant: Yes, I think if you have more teachers going on a course like this then they will definitely motivated but if that teacher doesn't have the background in sport or sporting activities or if they don't have the passion for sport it's not going to come across to the learner as okay yeah the teacher are not very interested so why should we be. It is important that the teachers do attend a course like	Yes, I think if you have more teachers going on a course like this then they will definitely motivated . It is important that the teachers do attend a course like this or they have a passion for sport	Onderwysers meer gemotiveerd na kursus	Onderwyser opleiding

this or they have a passion for sport otherwise the kids do what the teachers do because they are the teachers. So if the teacher is not enthusiastic or they don't exercise two or three times a week so the learners are also not going to be interested, so it begins with the teacher that have to set an example.			
Onderhoud	Code	Category	Theme
Researcher: 7. How did you experience the PE short course in the context of supporting in learner motivation, please elaborate? Participant: Yeah the short course is definitely inspiring for me as well and in terms of motivating children sometimes becomes hard if you have a lot of classes in a week. And if you have learners that are not motivated it becomes harder but this course gave me more times as an educator on how to motivate children not by means of speaking but showing and the activities that you do that you don't necessarily have to present a physical lesson every time you can do something that contribute to the academics as well that can help them think a little bit.	Yeah the short course is definitely inspiring for me as well and in terms of motivating children as an educator on how to motivate children not by means of speaking but showing and the activities that you do that	Inspirasie en motivering Nuwe idees	Onderwyser motivering
Onderhoud	Code	Category	Theme
Researcher: 8. In your opinion which sessions of the short course was the most useful for your own teaching in PE in the context of supporting learner motivation? Participant: The games and sport was the most interesting to me and then I really like the park.. (unclear) session as well I think I'm definitely going to use that more and especially the yoga because I'm presenting PE to the girls in my school from grade 8 to 12 and it's difficult sometime with those grade 12	Participant: The games and sport was the most interesting to me and then I really like the park the yoga as well as aerobics a lot, so those where my favourites.	Nuwe idees, aktiwiteite	Agtergrond kennis

learners to go outside and do a physical lesson or do a creational session and they will definitely like the yoga as well as aerobics a lot, so those where my favourites.			
Researcher: Alright. Question 9, in your opinion which aspects of the sessions of the PE short course can be considered as not conducive to supporting learner motivation in PE and why? Participant: Not one, there's not one that I can think of, all of it is important. All of them, especially the assessment is very important so there's not one.	Not one, there's not one that I can think of	Niks onrelevant	kortkursus
Researcher: 10. How has the short course effected your opinion of the value of the PE for children? Participant: It definitely motivated me. As I've said sometimes you get, especially in Lesotho, your ideas are finished and your motivation because you're getting tired and also its towards the end of the year and its toward the exams. So definitely it helps me a lot even in the third term, your ideas are done your games are like, okay we've done this already so now it's time for some new ideas so you definitely, definitely motivated me more.	It definitely motivated me. So definitely it helps me	Motiveer onderwysers	Onderwyser motivering
Researcher: 11. Is it possible to teach skills and concept and support learner motivation in PE with no or minimum resources and how? Participant: Yes definitely. By means of helping or by showing me how to make, how to use what we have and how you can make things very easily and cheap and as I've said to use things that are laying around every day. So it definitely help me to see what else I can use or to use what I have.	Yes definitely. By means of helping or by showing me how to make, how to use what we have and how you can make things very easily and cheap	hulpbronne	struikelblokke

Researcher: 12. What can be done to promote learner motivation in PE in your opinion? Participant: I can definitely with all the activities that you showed us, it's a very broad subject that you, that I think most people or most schools just see PE as just sports, just fitness. Just a fitness period so this definitely expanded it and showed us how you can use all kinds of activities that it is a sport, that you can use it as a sport in school and also use as a physical education period. So I think definitely if you give the kids a background of sport it's not just a fitness sweating your lungs out and running as fast as you can. It can also be creative, it can be beneficial to your health. It can be beneficial in terms of if you've never done sport before you can do this kind of sport. All kind of interests that can be created from a learner, specially teachers. I think teachers nowadays see PE as sports, uhg no I don't have the background so I can't present it, I can't go and give a lesson to the kids because I haven't have the background for sports. So you, it helps but not only a sports person can do PE any child can do, any learner any educator can do PE.	schools just see PE as just sports, just fitness. Just a fitness period so this definitely expanded it and showed us how you can use all kinds of activities that it is a sport, that you can use it as a sport in school and also use as a physical education period. So I think definitely if you give the kids a background of sport it's not just a fitness sweating your lungs out and running as fast as you can. It can also be creative, it can be beneficial to your health no I don't have the background so I can't present it	Nie gelyke status Agtergrond kennis gee vir leerders Onderwysers geen agtergrond	Status Leerdermotivering Agtergrond kennis
---	--	---	---

Addendum L: Etiese klaring



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

Fakulteit Opvoedkunde / Faculty Education
Privaatsak / Private Bag X6001, Potchefstroom
Suid-Afrika / South Africa 2520
T: 018 299 4656
F: 086 661 8589
<http://www.nwu.ac.za>

14 March 2019

To Whom It May Concern

I hereby confirm that the ethics application, as stated below, is approved by the members of the Ethics Committee of the Faculty of Education and will be minuted at the Ethics Committee meeting on 5 April 2019.

Ethics number: NWU-00787-18-A2

Project head: Dr N van der Merwe

Project team: Ms V Oelofse

Title: Onderwyserpersepsies rakende leerdermotivering na afloop van 'n Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram

Period: 14 March 2019 – 30 December 2019

Risk level: Low

Should you have further enquiries in this regard, you are welcome to contact Prof Jako Olivier at 018 285 2078 or by email at Jako.Olivier@nwu.ac.za or Ms Erna Greyling at 018 299 4656 or by email at Erna.Greyling@nwu.ac.za .

Yours sincerely

Prof J Olivier

Chair Edu-REC

Addendum M: Verklaring van taalversorger



Translating, Writing, Editing

Hester van der Walt
HesCom Communication Services
Lewenslange lid: Professional Editors' Guild
+27 84 477 2000

hester@hescom.co.za
Daphneaan 633
Mountain View
0082

VERKLARING: TAALVERSORGING VAN MED

2019-11-27

Onderwyserpersepsies rakende leerdermotivering na afloop van 'n Liggaamlike Opvoeding-indiensopleidingsprogram

Deur VASTI OELOFSE

- Is nagegaan vir taalkorrektheid en spelling.
- Is nagegaan vir konsekwentheid (herhaling, lang sinne, logiese beredenering) en korrekte vakterminologie.

Die opsomming se inhoud en struktuur is onveranderd gelaat (aard van akademiese inhoud en beredenering in die vakgebied, struktuur van onderafdelings en opskrifte, ordening en balans van inhoud, verwysingstyl).

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Hester van der Walt".

HESTER VAN DER WALT



Lid: Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut
Lewenslange lid: Professional Editors' Guild

Lid nommer: Professional Editors' Guild VAN008