

**'n Edusemiotiese benadering tot multimodale poësie-onderrig vir
Afrikaans**

deur

Kruger Uys

Voorgelê ter vervulling van die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

In die Fakulteit Opvoedkunde

aan die

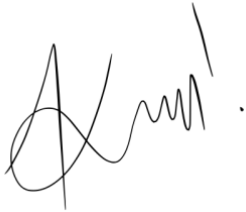
UNIVERSITEIT VAN PRETORIA

Studieleier: Dr. L.J. van der Merwe

NOVEMBER 2023

Verklaring

Ek, Kruger Uys, U13020367, verklaar dat hierdie MEd-verhandeling, 'n **Edusemiotiese benadering tot multimodale poësie-onderrig vir Afrikaans** my eie, oorspronklike werk is en nog nie voorheen, gedeeltelik of in die geheel, voorgelê is vir die toekenning van enige graad nie. Elke betekenisvolle bydrae tot en aanhaling in die proefskrif, uit die werk of werke van ander persone, word erken met die nodige bronverwysings soos vereis deur die Universiteit van Pretoria.



Declaration

I, Kruger Uys, U13020367, state that this MEd dissertation, 'n **Edusemiotiese benadering tot multimodale poësie-onderrig vir Afrikaans** is my own original work and has never been submitted for any other qualification. Where other people's work has been used (either from a printed source, internet, or any other source), this has been properly acknowledged and referenced in accordance with the requirements of the University of Pretoria.



Etieseklaringsertifikaat



Make today matter
www.up.ac.za

FACULTY OF EDUCATION
Ethics Committee

RESEARCH ETHICS COMMITTEE

CLEARANCE CERTIFICATE

CLEARANCE NUMBER: **EDU072/23**

DEGREE AND PROJECT

MEd
'n Edusemiotiese benadering tot multimodale
poësieonderrig vir Afrikaans (An Edusemiotic
approach to multimodal poetry teaching for
Afrikaans)

INVESTIGATOR

Mr Kruger Uys

DEPARTMENT

Humanities Education

APPROVAL TO COMMENCE STUDY

09 June 2023

DATE OF CLEARANCE CERTIFICATE

05 September 2023

CHAIRPERSON OF ETHICS COMMITTEE: Prof Funke Omidire

CC

Mr Simon Jiane
Dr. L. van der Merwe

This Ethics Clearance Certificate should be read in conjunction with the Integrated Declaration Form (D08) which specifies details regarding:

- Compliance with approved research protocol,
- No significant changes,
- Informed consent/assent,
- Adverse experience or undue risk,
- Registered title, and
- Data storage requirements.

Fakulteit Opvoedkunde
Lefapha la Thuto

I am not yet so lost in lexicography, as to forget that words are the daughters of the earth and that things are the sons of the heaven. Language is only the instrument of science, and words are but the signs of ideas: I wish, however, that the instruments might be less apt to decay, and that signs might be permanent, like the things which they denote.

Samuel Johnson

Everything is a sign – still, nothing is a sign unless it is interpreted.

Ina Semetsky

Erkennings

Ek wil my opregte dank uitspreek aan almal wat bygedra het tot die voltooiing van hierdie studie:

- My studieleier, Dr. Linette van der Merwe. Jou kundigheid, toewyding en konsekwente terugvoer was instrumenteel in die verfyn van die omvang en inhoud van hierdie studie. Ek is diep dankbaar vir jou mentorskap deur hierdie proses.
- Prof. Johan Wassermann, Departemenshoof van Geesteswetenskaplike Opvoedkunde.
- Aan my ouers, Francois en Herminé, vir julle belangstelling, julle volgehoue ondersteuning en aanmoediging. Dankie dat julle altyd in my glo, my ondersteun en my bystaan om te volhard in alles wat ek aanpak.
- Ouma Marie, wat van kleins af 'n liefde vir poësie by my gekweek het.
- Me. Chrisna Nel – baie dankie vir die noukeurige taalversorging van hierdie dokument.
- Ek wil ook my dank uitspreek teenoor my saamploegvriende vir hul aanmoediging en morele ondersteuning gedurende hierdie reis. Julle teenwoordigheid het 'n broodnodige gevoel van kameraadskap verskaf en het die uitdagings meer draaglik gemaak.

Ek is innig dankbaar vir al die individue wat my akademiese reis beïnvloed het. Die besprekings, terugvoer en aanmoediging was invloedryk in die vorming van my gedagtes en idees. Hierdie verhandeling is 'n bewys van die samewerkingspogings van baie individue, en ek is dankbaar vir die ondersteuning en bydraes van elkeen van hulle.

Opsomming

Poësie-analise speel 'n noodsaaklike rol in die bevordering van kritiese denke, literêre waardering en taalvaardighede onder leerders. Hierdie studie stel 'n innoverende multimodale onderrigbenadering voor, wat tradisionele teksanalise van gedigte en multimodale edusemiotiese analise van geanimeerde poësiefilms kombineer met die doel om 'n metodologiese raamwerk voor te stel, waardeur poësiebegrippe en -elemente saam met die visuele en klankelemente in geanimeerde poësiefilms omvattend togelg kan word.

Tradisionele teksanalise behels *close reading*, taalkundige ondersoek, en tematiese verkenning om poësiebegrippe te identifiseer, te bespreek en toe te pas. Gekombineer met 'n multimodale edusemiotiese analise van die semiotiese tekens en kodes teenwoordig in die geanimeerde poësiefilms, ontstaan nuwe perspektiewe wat die interpretasie van poësie verryk. Voorts versterk die voorgestelde geïntegreerde benadering, soos voorgeskryf deur die KABV, die holistiese begrip van poësieterminologie en -elemente, asook komplekse taalkundige en visuele patrone wat visuele geletterdheid, verfynde data-interpretasievaardighede, en leerderbetrokkenheid in die poësieklas bevorder.

Hierdie studie beoog om 'n bydrae te lewer tot die bestaande Afrikaanse poësiekurrikulum en taalonderwysers toe te rus om poësiewaardering, kritiese denke en kreatiwiteit by leerders in die voortdurend veranderende landskap van onderwys aan te spoor.

Sleuteltermes: edusemiotiek, multimodaliteit, poësieonderrig, geanimeerde poësiefilms

Abstract

Poetry analysis plays a vital role in promoting critical thinking, literary appreciation, and language skills among learners. This study proposes an innovative multimodal teaching approach that combines traditional textual analysis of poems with multimodal educational semiotic analysis of animated poetry films. The aim is to present a methodological framework through which poetry concepts and elements, along with the visual and auditory components in animated poetry films, can be comprehensively illuminated.

Traditional textual analysis involves close reading, linguistic examination, and thematic exploration to identify, discuss, and apply poetry concepts. When combined with a multimodal edusemiotic analysis of the semiotic signs and codes present in animated poetry films, new perspectives emerge that enrich the interpretation of poetry. Furthermore, the proposed integrated approach, as prescribed by CAPS, enhances a holistic understanding of poetry terminology and elements, as well as complex linguistic and visual patterns that promote visual literacy, refined data interpretation skills, and learner engagement in the poetry classroom.

This study aims to contribute to the existing Afrikaans poetry curriculum and equip language educators to cultivate poetry appreciation, critical thinking, and creativity among learners in the ever-evolving landscape of education.

Key terms: edusemiotics, multimodality, poetry education, animated poetry films

Redigering

25 November 2023

Vir wie dit mag aangaan

Hiermee bevestig ek dat ek Kruger Uys se MEd-verhandeling, 'n **Edusemiotiese benadering tot multimodale poësie-onderdig vir Afrikaans**, geredigeer het.



Chrisna Nel

Tel: 083 460 6017

E-pos: chrisna7@gmail.com

Lys van afkortings

DBO	Departement van Basiese Onderwys
KABV	Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaringsdokument
NLG	New London Group
OOH	Oop Opvoedkundige Hulpbronne
SPO	Sone van Proksimale Ontwikkeling

Inhoudsopgawe

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN AGTERGROND	1
1.1 AGTERGROND EN KONTEKS	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	5
1.3 RASIONAAL EN MOTIVERING	6
1.4 DOELWITTE VAN NAVORSING	8
1.5 DOEL VAN NAVORSING	8
1.5.1 OMVATTENDE BEGRIIP VAN POËSIE	9
1.5.2 BETREK DIVERSE LEERSTYLE.....	9
1.5.3 ONTWIKKELING VAN KRITIESE DENKVAARDIGHEDE.....	9
1.5.4 KWEK VAN 21STE-EEUSE VAARDIGHEDE.....	10
1.5.5 INNOVERENDE PEDAGOGIESE STRATEGIEË.....	10
1.5.6 KULTURELE WAARDERING EN INKLUSIWITEIT	10
1.6 NAVORSINGSVRAE	11
1.6.1 HOOFVRAAG.....	11
1.6.2 SUBVRAAG	11
1.7 SLEUTELTEORETIESE KONSEPTE	11
1.7.1 INTERDISCIPLINÊRE BENADERING.....	12
1.7.2 TRADISIONELE TEKSANALISE.....	12
1.7.3 MULTIMODALE ANALISES	13
1.7.4 PEDAGOGIESE IMPLIKASIES	13
1.7.5 21STE-EEUSE VAARDIGHEDE	15
1.7.6 KULTURWAARDERING	18
1.8 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID	19
1.8.1 GELOOFWAARDIGHEID	19
1.8.2 OORDRAAGBAARHEID	19
1.8.3 BETROUBAARHEID	20
1.8.4 BEVESTIGBAARHEID	20
1.9 VOORUITSKOUING VAN HOOFSTUKKE	20
1.10 SAMEVATTING	21
HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG	24
2.1 INLEIDING	24

2.2 SEMIOTIEK	24
2.2.1 DIE TERM <i>TEKS</i>	28
2.3 SOSIALE SEMIOTIEK	29
2.3.1 MULTIMODALITEIT	30
2.3.2 'N TEORETIESE RAAMWERK VIR MULTIMODALITEIT	36
2.4 EDUSEMIOTIEK	38
2.4.1 VYGOTSKY SE SOSIALE LEERTEORIE	44
2.4.2 TRANSMEDIASIE.....	46
2.5 LETTERKUNDEONDERRIG IN SUID-AFRIKA	48
2.5.1 HISTORIESE OORSIG.....	48
2.5.2 FILM AS INSTRUMENT.....	50
2.5.3 DIE KABV-DOKUMENT	54
2.6 SAMEVATTING	60
<u>HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -METODE.....</u>	62
3.1 INLEIDING.....	62
3.2 INTERPRETIVISTIESE PARADIGMA.....	63
3.2.1 INTERPRETIVISME	63
3.2.2 VERTOLKENDE NAVORSING	65
3.2.3 KONSTRUKTIVISME	65
3.3 BENADERING TOT DIE STUDIE	66
3.4 NAVORSINGSONTWERP	68
3.4.1 VISUELE METODOLOGIE, MULTIMODALITEIT EN EDUSEMIOTIEK.....	68
3.4.2 DISKOERSANALISE	69
3.4.3 MULTIMODALE EDUSEMIOTIESE DISKOERSANALISE.....	70
3.5 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE EN -PROSESSE	73
3.5.1 MULTIMODALE EDUSEMIOTIESE DISKOERSANALISE	73
3.6 SAMEVATTING	75
<u>HOOFSTUK 4: DATA-INSAMELING EN -ANALISE.....</u>	77
4.1 INLEIDING.....	77
4.2 METODE.....	78
4.3 ANALISE VAN GEDIGTE.....	79
4.3.1 "MY MAMMA IS BOSSIES" – JEANNE GOOSEN	79
4.3.2 "DIE SKEDEL LAG AL HUIL DIE GESIG" – WILMA STOCKENSTRÖM.....	93

4.3.3	BUSRIT IN DIE AAND – ELISABETH EYBERS	106
4.3.4	'N GEWONE BLOU MAANDAGOGGEND – RONELDA KAMFER	118
4.4	SAMEVATTENDE BEVINDINGE	130
4.4.1	DIE KRAG VAN TRADISIONELE TEKSANALISE.....	132
4.4.2	DIE BOEIENDE AARD VAN VISUELE VOORSTELLINGS	134
4.4.3	OMHELPS DIE SINERGIE: VERENIG TEKS EN BEELD	136
4.5	SAMEVATTING	137
<u>HOOFSTUK 5: TEN SLOTTE.....</u>		138
5.1	INLEIDING.....	138
5.2	BEVINDINGE	138
5.2.1	VERBETERDE BETROKKENHEID	139
5.2.2	VISUELE GELETTERDHEID	139
5.2.3	TOEGANKLIKHEID EN INKLUSIWITEIT	140
5.2.4	KOMPLEKSITEIT EN DIEPTE	140
5.2.5	KULTURELE KONTEKS	140
5.2.6	INTERDISSIPLINÊRE LEER.....	141
5.2.7	21STE-EEUSE VAARDIGHEDE	141
5.2.8	DIGITALE GELETTERDHEID	141
5.2.9	AKTIEWE LEER.....	142
5.3	SINERGISTIESE BENADERING: OP PAD NA OMVATTENDE INTERPRETASIES.....	143
5.4	IMPLIKASIES VIR POËSIE-ANALISE: VERFYNING VAN METODOLOGIEË.....	143
5.5	INTERDISSIPLINÊRE VERBANDE: OORBRUG DIE GAPING	143
5.6	PEDAGOGIESE TOEPASSINGS: VERBETERING VAN ONDERRIG EN LEER ..	144
5.6.1	MULTIMODALE LEER: BETREK VEELVULDIGE SINTUIE.....	145
5.6.2	KWEEK VAN KRITIESE DENKE: ONTLEDING EN EVALUERING VAN POËSIE	145
5.6.3	VISUELE GELETTERDHEID: INTERPRETEER EN SKEP VISUELE VOORSTELLINGS.....	145
5.6.4	METAKOGNISIE EN REFLEKSIE: TREK SINVOLLE VERBANDE	145
5.6.5	SAMEWERKENDE LEER: DEEL INTERPRETASIES EN INSIGTE	146
5.6.6	TEGNOLOGIE-VERBETERDE LEER: DIGITALE GEREEDSKAP EN HULPBRONNE	146
5.3	BEPERKINGE	147
5.7	MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING	148
5.5	SAMEVATTING	150
	BRONNELYS.....	154

Lys van figure

Figuur 2.1	Pragmatiese en semiotiese triadiese model	25
Figuur 2.2	Multimodale kernelemente	33
Figuur 2.3	Transmediasie: die transformasie van modusse	47
Figuur 3.1	Transmediasie deur middel van edusemiotiese hulpbronne...	69
Figuur 4.1	Analise metode	78
Figuur 4.2	Uittreksel uit die inligtingsblad van Filmverse 2	82
Figuur 4.3	Uittreksel uit die inligtingsblad van Filmverse 1	96
Figuur 4.4	Uittreksel uit die inligtingsblad van Filmverse 2	109
Figuur 4.5	Uittreksel uit die inligtingsblad van Filmverse 1	121

Lys van tabelle

Tabel 2.1	Betekenismodusse	31
Tabel 2.2	'n Prosesbenadering tot letterkundeonderrig	57
Tabel 3.1	Capita selecta-gedigte uit <i>Filmverse 1</i> (2014) en <i>Filmverse 2</i> (2016)	74
Tabel 4.1	Semiotiese analise van “My mamma is bossies” (<i>Filmverse 2</i> , 2016)	83
Tabel 4.2	Semiotiese analise van “Die skedel lag al huil die gesig” (<i>Filmverse 1</i> , 2014)	97
Tabel 4.3	Semiotiese analise van “Busrit in die aand” (<i>Filmverse 2</i> , 2016)	110
Tabel 4.4	Semiotiese analise van “’n Gewone blou Maandagoggend” (<i>Filmverse 1</i> , 2014)	122

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN AGTERGROND

1.1 AGTERGROND EN KONTEKS

Die Departement van Basiese Onderwys (DBO) voer aan dat die belangrikste rede vir die lees van letterkunde in die klaskamer is om by leerders 'n sensitiwiteit te wek vir taal wat meer verfynd, letterkundig, simbolies en betekenisvol gebruik word (DBO, 2011:12). Tog weerspieël studies oor die lees en onderrig van letterkunde 'n besorgdheid oor die afname van belangrikheid van letterkunde- en letterkundeonderrig in skoolkurrikulums (Dressman, 2014). Felski (2008) en Nussbaum (2016) skryf dié probleem toe aan rasionalistiese en ultraïstiese sienings en argumenteer dat letterkunde in die 21ste eeu nie 'n merkwaardige of meetbare invloed op die welstand van die samelewing het nie. Shoemaker en Reese (2014) beklemtoon die negatiewe invloed van digitale media en die uitwerking daarvan op tradisionele letterkundeonderrig. Kucirkova et al. (2017) is egter van mening dat die potensiaal van digitale media, en die positiewe invloed wat dit op letterkundeonderrig kan hê, ontgin moet word aangesien die hedendaagse medialandskap met kontemporêre letterkunde verband hou.

Poësie, as 'n vorm van literêre uitdrukking, boei lesers met ryk taalgebruik, artistieke middels en diepliggende temas. Die ontleding van gedigte is 'n noodsaaklike komponent van letterkundeonderrig, wat kritiese denke, taalvaardigheid en kulturele waardering onder leerders bevorder. Tradisionele teksanalise is lank reeds die grondslag van poësie-analise, wat geleerdes in staat stel om in taalkundige nuanses te delf en poësie-elemente te interpreteer. In onlangse jare het multimodale analise, aangedryf deur vooruitgang in tegnologie, na vore gekom as 'n innoverende instrument om strukturele patrone te ontbloot en 'n breër gehoor te betrek. Hierdie studie het ten doel om die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analise in poësie-analise te ondersoek, met die doel om hul onderskeie bydraes en potensiële sinergieë te identifiseer. Deur 'n interdisiplinêre benadering te omhels, poog hierdie navorsing om die begrip en interpretasie van poësie te verbeter, deur die gaping tussen tradisionele literêre analise en kontemporêre datavisualiserings-tegnieke te oorbrug.

Die invloed van visuele media op kontemporêre kultuur is beduidend en dra grotendeels by tot die vereistes van multigeletterdhede in die 21ste eeu. Engelbrecht en Hugo (2019:2) beweer dat een van die grootste uitdagings in opvoedkunde hedendaags die transformasie vanaf monogeletterdheid na multigeletterdheid is. Die samelewing van vandag is hoogs visueel aangelê. Leerders moet daartoe in staat wees om inligting vanaf verskillende bronne te kombineer en te assimileer. Hierdie bronne sluit onder andere geskrewe, gesproke en visuele inligting in. Jewitt (2008) benadruk die feit dat tegnologie lees- en skryfmetodes, sowel as ander kommunikatiewe en interpretatiewe vaardighede, beïnvloed. Digitale tegnologie het dit moontlik gemaak om beelde te skep en te deel, maar die omvangryke aard van visuele media beteken nie outomaties dat individue dit krities kan beskou, gebruik en vervaardig nie. Vaardighede soos dié is noodsaaklik vir die bekwame betrokkenheid in die hoogs visueel georiënteerde samelewing en moet aangeleer word sodat kennis en leer nie net taalgebaseerde – en kognitiewe vaardighede is nie, maar multimodale en sosiale prosesse. Jordaan (2023) voer verder aan dat digitale geletterdheid, datageletterdheid, kritiese denke, sosiale vaardighede, kreatiwiteit en nuuskierigheid noodsaaklike merkers is vir vaardighede vir die toekoms.

Die effektiewe gebruik van tegnologie het dus 'n belangrike vaardigheid geword en kan gesien word as 'n merker van geletterdheid in die 21ste eeu. Gedurende die afgelope twee dekades het die begrip “geletterdheid” aansienlik verskuif vanaf konvensionele monomodale gedrukte tekste, tot 'n uitgebreide gevoel van lees en skryf wat verskeie vorme wat verskillende modusse kombineer. Genis (2019:29) beklemtoon die belang van hierdie multimodale benadering tot geletterdheid en voer aan dat onder andere visuele, ouditiewe, taktiele en verteenwoordigende modusse belangrik is vir holistiese leer om plaas te vind. Smidt (2011:659) omskryf die belang van geletterdheid nie net as 'n manier om die wêreld vir insig te open nie, maar om dit te rekonstrueer. Volgens Smidt (2011:659) kan geletterdheid beskou word as die vermoë om verskillende vorme van tekste te vind, te interpreteer, te gebruik en te skep vir verskeie behoeftes en doeleindes. Die afgelope dekade is mediatekste meer algemeen aanvaar, hoofsaaklik weens die direkte invloed van digitale media. Harari (2019:261) voer aan dat dit belangrik is om visuele media en die invloed daarvan op kontemporêre kulture in ag te neem tydens die leerproses. Dit hou direk verband met

multimodale benadering tot geletterdheid. Hierdie inklusiewe siening van geletterdheid reflekteer die toenemende sosiale en kulturele belang van digitale media asook die voortgesette poging om te verseker dat die skoolkurrikulum relevant bly in die veranderende praktyke buite skoolverband.

Tradisioneel het die geskrewe teks die opvoedkundige landskap oorheers, terwyl visuele, dramatiese of musikale modusse hoofsaaklik 'n estetiese rol vervul het (Kress, 2008). In die afgelope vyftien jaar was daar egter 'n aansienlike inisiatief in opvoedkundige navorsing om die siening van geletterdheid en betekenisgeving uit te brei na 'n verskeidenheid kommunikasiemodusse (Mills, 2010:247).

Multimodale edusemiotiese poësie-onderrig is 'n ontluikende veld wat elemente van multimodale kommunikasie, opvoedkundige teorie en semiotiek kombineer om die kruising tussen poësie en onderrig te verken. Hierdie interdisciplinêre benadering beklemtoon die gebruik van verskeie maniere van kommunikasie, soos visueel, auditief en tasbaar, om die leer en begrip van poësie te verbeter (Clark & Wallace, 2015). Poësie, as 'n vorm van literêre uitdrukking, is tradisioneel onderrig deur die ontleding van geskrewe tekste. Hierdie eng benadering slaag egter dikwels nie daarin om leerders te betrek wat dalk met tradisionele geletterdheidsvaardighede sukkel of wat dalk verskillende leerstyle het nie. Multimodale edusemiotiese poësie-onderrig poog om hierdie beperkings aan te spreek deur verskeie modaliteite van kommunikasie te inkorporeer om 'n meer inklusiewe en interaktiewe leerervaring te skep.

Op die terrein van multimodale edusemiotiese poësie-onderrig, speel die konsep van semiotiek 'n deurslaggewende rol. Semiotiek is die studie van tekens en simbole en hoe hulle betekenis skep (Hall, 2012). Deur die verskillende tekensisteme te ontleed wat in poësie teenwoordig is, insluitend visuele, auditiewe en linguïstiese tekens, kan leerders 'n dieper begrip van die poëtiese teks en die bedoelde betekenis daarvan ontwikkel (Deely & Semetsky, 2016).

Een voorbeeld van multimodale edusemiotiese poësie-onderrig is die gebruik van visuele voorstellings in poësie. Visuele tekens, soos beelde, illustrasies of selfs tipografie, kan die algehele betekenis en impak van 'n gedig verbeter (Höglund, 2017).

Deur hierdie visuele tekens te analiseer, kan leerders verborge lae van betekenis ontbloot en die verhouding tussen teks en beeld verken. Nog 'n aspek van multimodale edusemiotiese poësie-onderrig is die inkorporering van ouditiewe elemente (Gönen, 2018). Poësie is inherent musikaal, en deur die ritme, rym en klankpatrone wat in 'n gedig teenwoordig is, te verken, kan leerders 'n dieper waardering vir die artistieke kwaliteite daarvan ontwikkel. Daarbenewens voer Finnegan (2018) aan dat die gebruik van oudio-opnames of uitvoerings 'n gedig lewe kan gee, wat leerders in staat stel om die mondelinge tradisie van poësie eerstehands te ervaar.

Filmverse (2023), 'n digkuns-animasieprojek van die ATKV, in samewerking met die kunstenaar Diek Grobler, bied 'n unieke bydrae tot die multimodale aard van poësie. In hierdie projek is Afrikaanse gedigte deur animasiekunstenaars geanimeer. *Filmverse* (2023) voer aan dat “[d]ie oogmerk met dié projek is om 'n forum te skep vir onafhanklike animasie in Suid-Afrika; om Afrikaanse poësie meer sigbaar en toeganklik te maak; en om animasiefilms van internasionale gehalte te maak.”

Benewens die multimodale aspekte, beklemtoon die veld van edusemiotiese poësie-onderrig ook die belangrikheid van kritiese denke en refleksie. Leerders word aangemoedig om gedigte vanuit verskeie perspektiewe te ontleed en te interpreteer, met inagneming van die kulturele, historiese en sosiale kontekste waarin dit geskep is. Hierdie kritiese benadering bevorder 'n dieper begrip van die krag van taal en die maniere waarop poësie ons persepsies van die wêreld kan vorm en uitdaag. Dit is belangrik om daarop te let dat multimodale edusemiotiese poësie-onderrig nie as 'n plaasvervanger vir tradisionele literêre analise gesien moet word nie. Dit moet eerder gesien word as 'n komplementêre benadering wat die wyses waarop poësie-onderrig en verstaan kan word, uitbrei. Deur verskillende maniere van kommunikasie te inkorporeer, kan leerders 'n meer holistiese en genuanseerde waardering vir poësie ontwikkel.

Multimodale edusemiotiese poësie-onderrig is 'n dinamiese en innoverende veld wat poog om die manier waarop poësie onderrig en ervaar word in die klaskamer te transformeer (Flood, 2023). Deur verskeie kommunikasiemetodes in te sluit, soos visueel, ouditief en tasbaar, kan leerders op 'n dieper vlak by poësie betrokke raak en 'n meer omvattende begrip van die betekenis en impak daarvan ontwikkel. Hierdie

interdissiplinêre benadering verbeter nie net leerders se geletterdheidsvaardighede nie, maar bevorder ook kreatiwiteit, kritiese denke en kulturele bewustheid. Soos die veld aanhou ontwikkel, hou dit groot potensiaal in om poësie-onderrig te revolusioneer en leerders te bemagtig om aktiewe deelnemers aan die wêreld van letterkunde te word. Miller (2010) voer aan dat die voortgesette betrokkenheid en belangstelling in letterkunde van die jeug die uiteindelijke doel voor oë moet wees.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die probleem wat in hierdie studie aangespreek word, lê in die bestaande uitdagings wat onderwysers in die gesig staar om leerders by poësie-analise te betrek (Sigvardsson, 2020). Die kurrikulum beklemtoon die belangrikheid daarvan om selfbewustheid en empatie te bevorder en leerders aan te moedig om hul eie interpretasies en unieke stemme te ontwikkel. Nietemin, ondanks die jarelange praktyk daarvan, bly poësie-onderrig 'n uitdagende taak vir baie onderwysers. Terwyl poësie-analise 'n fundamentele aspek van letterkundeonderrig is, kan leerders die tradisionele teksanalise-benadering ontmoedigend en onaantreklik vind (Ghazali et al., 2009). Die proses van *close reading*¹ en om linguistiese nuanses te ondersoek, kan intimiderend voorkom, veral vir leerders wat nog nie vertrou het in hul taalvaardigheid of literêre ontledingsvaardighede nie. Gevolglik kan sommige leerders wegstroom daarvan om die kompleksiteite van poëtiese uitdrukking te verken, en die geleentheid mis om 'n dieper begrip en waardering vir poësie te ontwikkel.

Aan die ander kant het die opkoms van multimodale analise in onlangse jare nuwe moontlikhede geopen om leerders deur datavisualisering en grafiese elemente te betrek. Alhoewel hierdie visuele benaderings visueel boeiend is en strukturele patrone, temas en boodskappe kan ontbloot, is dit moontlik dat hulle nie die linguistiese subtiliteite en artistieke diepte wat in poësie teenwoordig is, ten volle vasvang nie.

Die probleem lê dus in die behoefte aan 'n omvattende benadering wat die sterk punte van beide tradisionele teksanalise en kontemporêre multimodale analise omhels. 'n

¹ Daar word ook na *close reading* as "stiplees" verwys in sommige bronne.

Geïntegreerde benadering wat linguïstiese ondersoek en visuele verkenning insluit, kan voorsiening maak vir diverse leerstyle, wat 'n dieper en meer genuanseerde begrip van poësie-elemente, temas en artistieke elemente bevorder. Om hierdie probleem aan te spreek, is noodsaaklik om die doeltreffendheid van poësie-analise in letterkunde-onderwys te verbeter, om boeiende leerervarings te skep wat by leerders aanklank vind, terwyl 'n liefde vir die poësie as subgenre van die letterkunde gekweek word.

Die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analise kan die gaping tussen die twee benaderings oorbrug, wat leerders 'n meer holistiese begrip van poësie bied. Sulke integrasie het die potensiaal om 'n dinamiese en inklusiewe leeromgewing te skep, wat leerders aanmoedig om poësie deur verskeie perspektiewe te verken. Deur hierdie probleem aan te spreek, kan onderwysers leerders se kritiese denke, kreatiwiteit en kulturele begrip kweek terwyl hulle hul waardering vir die skoonheid en kompleksiteit van poëtiese uitdrukking koester. Uiteindelik is die vind van 'n balans tussen teksanalise en die gebruik van visuele voorstellings noodsaaklik om die doeltreffendheid van poësie-analise in letterkundeonderrig te optimaliseer en 'n lewenslange liefde vir poësie onder leerders te inspireer.

1.3 RASIONAAL EN MOTIVERING

Die navorsingsbelang vir hierdie studie reflekteer 'n behoefte om die navorsingsgebaseerde platform vir multimodale ontwerp met betrekking tot letterkunde-onderwys en -opleiding te versterk. Hierdie studie beoog om by te dra tot die groter gesprek oor die rasionaal vir die onderrig van letterkunde en die regverdiging van letterkundeonderrig.

Die gebruik van verskillende wyses van voorstelling in poësie kan die lesers se interpretasie van 'n gedig grootliks beïnvloed (Wolosky, 2008). Verskillende wyses van voorstelling, soos visuele beelde, klank en beweging, kan verskillende betekenis skep en verskillende emosies by die leser ontlok.

Die gebruik van visuele beelde in 'n gedig kan byvoorbeeld help om atmosfeer te skep en die milieu in te kleur, en kan ook help om die emosies en gevoelens van die spreker of karakters in die gedig oor te dra. Klank, soos die gebruik van rym en metrum, kan 'n musikale kwaliteit in die gedig skep, wat kan help om die gedig se emosionele toon oor te dra. Net so kan die gebruik van beweging 'n gevoel van aksie en dinamika in die gedig skep, wat kan help om die gevoelens van die spreker of karakters oor te dra. Die gebruik van verskillende maniere van transponering kan ook bydra tot die skepping van verskillende betekenislae, wat die leser in staat stel om die gedig op verskeie maniere te interpreteer.

Die gebruik van verskillende maniere van voorstelling kan ook die manier waarop die gedig gelees en uitgevoer word, beïnvloed. Byvoorbeeld, 'n gedig wat klankeffekte of visuele beelde insluit, kan gelees of uitgevoer word op 'n manier wat daardie elemente beklemtoon, wat die manier kan beïnvloed waarop die gedig deur die leser verstaan en ervaar word.

Die rasionaal vir die studie lê dus in die ontwikkelende landskap van letterkundeonderrig en die behoefte om voorsiening te maak vir die diverse leervoorkeure en leerstyle van hedendaagse leerders. Aangesien tradisionele metodes van teksanalise lank reeds die hoeksteen van letterkundeonderrig is, erken die studie die potensiaal om hierdie metodes te verbeter deur 'n integrasie van multimodale analyses. Hierdie integrasie spruit voort uit die erkenning dat moderne leerders toenemend in 'n multimodale en tegnologies-gedrewe omgewing gedompel word, waar visuele elemente en digitale hulpmiddels 'n beduidende rol in kommunikasie en leer speel. Deur die sinergie tussen tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese analise te ondersoek, beoog die studie om die groeiende vraag na innoverende pedagogiese benaderings aan te spreek wat aanklank vind by die 21ste-eeuse leerder.

Verder strek die rasionaal tot die verryking van poësie-analise self. Alhoewel tradisionele teksanalise doeltreffend bewys is om taaluanses en poësie-elemente te ontrafel, kan dit soms te kort skiet in die vaslegging van breër strukturele patrone, temas en boodskappe wat in gedigte voorkom. Die integrasie van multimodale analyses bied 'n komplementêre manier om hierdie groter patrone en verwantskappe

te ontbloot, en bied sodoende 'n meer holistiese begrip van poësie. Hierdie rasionaal is gegrond in die oortuiging dat 'n omvattende verkenning van poësie, een wat beide tekstuele en visuele dimensies omhels, die potensiaal het om akademië en leerders se waardering vir die kunstigheid en kompleksiteit van poëtiese uitdrukking te verdiep.

1.4 DOELWITTE VAN NAVORSING

Hierdie navorsing het ten doel om die potensiële sinergieë tussen tradisionele teksanalise en multimodale analises in poësie-onderrig te ondersoek. Deur hierdie benaderings te integreer, poog die studie om die volgende doelwitte te bereik:

1. Om te verstaan hoe tradisionele teksanalise die linguistiese kompleksiteite en tematiese uitdrukkings in geselekteerde gedigte onthul.
2. Om te verken hoe multimodale analises strukturele patrone, temas en boodskappe in geselekteerde gedigte openbaar.
3. Om die sterkpunte en beperkings van elke metodologie te identifiseer om die artistieke elemente en narratiewe dieptes van poësie te ontbloot.
4. Om die pedagogiese implikasies van die integrasie van beide metodologieë in letterkunde-onderrig te bepaal.
5. Om die waardering vir poëtiese kunstenaarskap te verhoog en kritiese denkvaardighede onder leerders te ontwikkel deur die geïntegreerde benadering.

1.5 DOEL VAN NAVORSING

Die doel van hierdie navorsing is om 'n geïntegreerde benadering tot poësie-analise wat tradisionele teksanalise met kontemporêre multimodale analises kombineer, te verken en te bepleit. Deur die potensiële sinergieë tussen hierdie twee benaderings te ondersoek, beoog die studie om die begrip en interpretasie van poësie te verryk, terwyl die uitdagings wat in letterkunde-onderrig in die gesig gestaar word, aangespreek word.

1.5.1 Omvattende begrip van poësie

Die navorsing poog om 'n omvattende begrip van poësie te verskaf deur die sterkpunte van tradisionele teksanalise en multimodale analises te kombineer. Deur linguistiese ondersoek en visuele verkenning te integreer, kan leerders moontlik 'n multidimensionele perspektief van poësie verkry, wat beide die linguistiese nuanses en breër tematiese patrone wat in die gedigte voorkom, ontbloom. Hierdie geïntegreerde benadering kan leerders moontlik in staat stel om betrokke te raak by die artistieke elemente en betekenis in poësie, wat 'n diepgaande waardering vir die rykdom van poëtiese uitdrukking mag kweek.

1.5.2 Betrek diverse leerstyle

Met die erkenning dat leerders uiteenlopende voorkeure en leerstyle het, het die navorsing ten doel om 'n inklusiewe leeromgewing te ontwerp wat in die behoeftes van alle leerders voorsien. Deur teksanalise en edusemiotiese analise te integreer en 'n edusemiotiese raamwerk te verken, kan onderwysers poog om diverse leerervarings te bied wat aanklank vind by visuele leerders, data-georiënteerde leerders en diegene wat tradisionele teksanalise verkies. Die aanvaarding van verskillende maniere van analise verhoog moontlik leerdersbetrokkenheid en deelname aan poësie-analise.

1.5.3 Ontwikkeling van kritiese denkvaardighede

Deur die geïntegreerde benadering word leerders aangemoedig om krities en analities te dink. Die tradisionele teksanalise vereis dat leerders taal en poësie-elemente ondersoek, en vaardighede in *close reading*, afleidings en interpretasie bevorder. Aan die ander kant vra multimodale analises vir data-interpretasie, patroonherkenning en kreatiewe sintese. Deur by beide benaderings betrokke te raak, ontwikkel leerders moontlik 'n reeks kritiese denkvaardighede, wat hul vermoë verbeter om letterkunde effektief te ontleed en ingeligte interpretasies te maak.

1.5.4 Kweek van 21ste-eeuse vaardighede

Die navorsing beklemtoon die integrasie van kontemporêre metodologieë om noodsaaklike 21ste-eeuse vaardighede te bevorder. Multimodale analises moedig leerders aan om betrokke te raak by geanimeerde poësiefilms, wat moontlik visuele geletterdheid en digitale bevoegdheid kan bevorder. Die geïntegreerde benadering poog dus om leerders toe te rus met oordraagbare vaardighede soos kreatiwiteit, tegnologiese vaardigheid en data-analise, wat hulle voorberei vir die uitdagings van die moderne wêreld.

1.5.5 Innoverende pedagogiese strategieë

Deur te pleit vir die integrasie van teksanalise en multimodale edusemiotiese analise in die kurrikulum, het die navorsing ten doel om innoverende pedagogiese strategieë te inspireer. Onderwysers kan 'n verskeidenheid onderrigmetodes verken wat tradisionele en kontemporêre tegnieke meng om dinamiese en boeiende leerervarings te skep. Hierdie integrasie moedig onderwysers aan om te eksperimenteer met datavisualisering, multimedia-aanbiedings en interaktiewe besprekings, wat kreatiwiteit en pedagogiese innovasie bevorder.

1.5.6 Kulturele waardering en inklusiwiteit

Deur diverse poësie te analiseer en veelvuldige perspektiewe te omhels, moedig hierdie navorsing kulturele waardering en inklusiwiteit aan. Die geïntegreerde benadering erken die belangrikheid van kulturele kontekste in poësie, wat leerders in staat stel om die wisselwerking tussen taal, kultuur en artistieke uitdrukking te verken. Dit kweek moontlik 'n dieper waardering vir verskillende literêre tradisies en bevorder interkulturele begrip onder leerders.

Die doel van hierdie navorsing is om te pleit vir die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analises in poësie-analise. Deur hierdie benaderings te kombineer, beoog die studie om 'n omvattende begrip van poësie te bevorder, diverse leerstyle te betrek, kritiese denkvaardighede te ontwikkel, 21ste-eeuse bevoegdhede

te kweek, innoverende pedagogiese strategieë te inspireer, en kulturele waardering en inklusiwiteit te bevorder (Flood, 2023). Die aanvaarding van hierdie geïntegreerde benadering het die potensiaal om poësie-analise in letterkunde-onderwys te verbeter, 'n lewendige en verrykende leerervaring vir leerders te skep, terwyl hulle hul waardering vir die kunstenaarskap van poësie koester.

1.6 NAVORSINGSVRAE

1.6.1 Hoofvraag

Hoe kan 'n edusemiotiese benadering die multimodale onderrig van poësie verryk?

1.6.2 Subvraag

Hoe kan multimodale onderrig van poësie die begrip en interpretasie van poësie in letterkundeonderwys verbeter?

1.7 SLEUTELTEORETIESE KONSEPTE

Die **interdisiplinêre benadering** (Clark & Wallace, 2015) is noodsaaklik om insigte en metodes uit verskeie akademiese dissiplines te integreer en 'n omvattende begrip van poësie te bevorder. Dit maak gebruik van kennis en metodologieë uit letterkunde, linguistiek, multimodaliteit en taalmetodologie om poësie te analiseer en te ontleed. Die studie het ten doel om poësie deur 'n holistiese lens te verstaan.

Tradisionele teksanalise behels 'n grondige ontleding van geskrewe tekste en fokus op die linguistiese nuanses, poësie-elemente en tematiese uitdrukkings in letterkunde (Habib, 2007). Dit stel navorsers in staat om die gebruik van taal en poëtiese vakmanskap te ontdek en die betekenislae van die gedig te openbaar.

Multimodale analises maak gebruik van datavisualiseringstegnieke en grafiese elemente om inligting te analiseer (Prosser, 2011). Hierdie metode word in die studie

aangewend om strukturele patrone, temas, boodskappe, en artistieke elemente in die geselekteerde gedigte te onthul. Dit verbeter die leerders se begrip en interpretasie van poësie deur die gebruik van visuele benaderings.

Die **pedagogiese implikasies** van die studie behels die ontwerp van innoverende onderrigstrategieë wat beide teksanalise en multimodale analyses in letterkundeonderrig integreer. Hierdie implikasies sluit in die skep van 'n inklusiewe leeromgewing, die ontwikkeling van kritiese denkvaardighede, die bevordering van visuele geletterdheid en data-interpretasie, die aanmoediging van kreatiwiteit en artistieke uitdrukking, die bevordering van tegnologie-verbeterde leer, die kweek van 21ste-eeuse vaardighede en die bevordering van kulturele waardering.

Vervolgens word hierdie sleutelkonsepte bespreek met die doel om poësie-analise en letterkundeonderrig te bevorder deur 'n geïntegreerde en holistiese benadering wat leerders toerus met waardevolle vaardighede en 'n dieper begrip van poësie.

1.7.1 Interdissiplinêre benadering

Die sleutelteoretiese konsep van 'n interdissiplinêre benadering verwys na die integrasie van insigte en metodes uit veelvuldige akademiese dissiplines (Clark & Wallace, 2015). In hierdie studie kombineer 'n interdissiplinêre benadering kennis en metodologieë uit letterkunde, linguistiek, datavisualisering en onderwys. Deur uit diverse velde te put, poog die navorsing om poësie-analise en pedagogiese praktyke te verryk, en bied 'n omvattende begrip van poësie deur 'n holistiese lens.

1.7.2 Tradisionele teksanalise

Tradisionele teksanalise is 'n grondliggende konsep in literêre kritiek, wat *close reading* en linguistiese ondersoek van geskrewe tekste behels (Habib, 2007). In die konteks van hierdie studie fokus tradisionele teksanalise op die ontleding van die linguistiese nuanses, poësie-elemente en tematiese uitdrukkings binne die geselekteerde gedigte. Dit laat navorsers toe om die ingewikkelde gebruik van taal en

poëtiese vakmanskap te ontrafel, wat die digter se kunssinnigheid en bedoelde betekenis openbaar (Walsh, 2009).

1.7.3 Multimodale analises

Volgens Prosser (2011), sluit visuele metodologieë datavisualiseringstegnieke en grafiese elemente in om inligting in 'n visuele formaat aan te bied. In die konteks van hierdie studie word visuele betekenis skepping aangewend om strukturele patrone, temas, boodskappe en artistieke elemente wat in die geselekteerde gedigte voorkom, te openbaar. Deur visuele benaderings aan te neem, kan leerders datatendense en -verbindings meer effektief waarneem, wat hul begrip en interpretasie van poësie verbeter.

1.7.4 Pedagogiese implikasies

Die konsep van pedagogiese implikasies verwys na die praktiese gevolge en toepassings van navorsingsbevindinge in opvoedkundige kontekste (Kivunja, 2015). In hierdie studie ondersoek die navorsing die pedagogiese implikasies van die integrasie van beide teksanalise en multimodale edusemiotiese analise in letterkundeonderrig. Hierdie implikasies behels die ontwerp van innoverende onderrigstrategieë, die omhelsing van diverse leerervarings, en die koestering van leerders se kritiese denke, kreatiwiteit en kulturele waardering.

Die pedagogiese implikasies van die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analises in poësie-analise is verreikend en hou beduidende potensiaal in vir die verbetering van letterkundeonderrig. Deur 'n geïntegreerde benadering te omhels, kan onderwysers dinamiese en inklusiewe leerervarings skep wat 'n dieper begrip en waardering vir poësie onder leerders bevorder (Clark & Wallace, 2015). Vervolgens, die belangrikste pedagogiese implikasies van hierdie studie:

Inklusiewe leeromgewing

'n Geïntegreerde benadering maak voorsiening vir diverse leerstyle en -voorkeure, om te verseker dat alle leerders aktief aan poësie-analise kan deelneem (Flood, 2023). Multimodale analises maak 'n indruk op visueel georiënteerde leerders, terwyl tradisionele teksanalise leerders betrek wat uitblink in linguistiese en literêre analise. Hierdie inklusiwiteit bevorder 'n boeiende leeromgewing waar leerders bemagtig voel om poësie te verken deur verskeie perspektiewe en maniere van analise.

Ontwikkeling van kritiese denkvaardighede

Die integrasie van beide teksanalise en multimodale edusemiotiese analise moedig leerders aan om krities en analities te dink. Tradisionele teksanalise vereis *close reading*, afleiding en interpretasie van poësie-elemente, wat leerders se vermoë bevorder om literêre nuanses te onderskei. Aan die ander kant vereis multimodale analises data-interpretasie, patroonherkenning en kreatiewe sintese, wat leerders se analitiese vaardighede verder as linguistiese analise kweek. Hierdie geïntegreerde benadering slyp leerders se kritiese denkvermoëns, wat hulle in staat stel om ingeligte en deurdagte interpretasies van poësie te maak (O'Halloran et al., 2015).

Verbetering van visuele geletterdheid en data-interpretasie

Multimodale analises vereis begrip en interpretasie van datavisualisering, wat leerders se visuele geletterdheid en data-interpretasievaardighede verbeter. Om betrokke te raak by grafieke, kaarte en datavisualiserings stel leerders in staat om betekenis uit visuele voorstellings effektief te verkry, wat hulle voorberei om komplekse inligting in verskeie kontekste buite letterkunde te analiseer en te interpreteer (Vieira et al., 2018).

Tegnologie-verbeterde leer

Die gebruik van multimodale analises behels dikwels digitale hulpbronne en tegnologie. Deur tegnologie in poësie-analise te integreer, stel onderwysers leerders bekend aan digitale geletterdheid en effektiewe gebruik van digitale hulpmiddels

(Flood, 2023). Hierdie tegnologie-verbeterde leerervarings berei leerders voor vir die tegnologie-gedrewe wêreld en rus hulle toe met vaardighede wat relevant is vir hul toekomstige akademiese en professionele pogings.

Bevordering van kulturele waardering en inklusiwiteit

Deur diverse poësie te analiseer en veelvuldige perspektiewe te omhels, bevorder die geïntegreerde benadering kulturele waardering en inklusiwiteit. Leerders word aangemoedig om die wisselwerking tussen taal, kultuur en artistieke uitdrukking in poësie vanuit verskillende kulturele agtergronde te ondersoek, wat interkulturele begrip en sensitiwiteit vir diverse literêre tradisies bevorder.

Innoverende onderrigstrategieë

Die aanvaarding van 'n geïntegreerde benadering openbaar moontlikhede vir innoverende onderrigstrategieë in poësie-analise. Onderwysers kan lesse ontwerp wat *close reading* met datavisualiseringsoefeninge, samewerkende besprekings en multimedia-aanbiedings kombineer. Dit bevorder 'n boeiende en verrykende leerervaring wat nuuskierigheid en dieper verkenning van poësie inspireer (Hlabisa, 2020).

1.7.5 21ste-eeuse vaardighede

21ste-eeuse vaardighede sluit vaardighede in wat nodig is vir sukses in die moderne wêreld. Volgens Jordaan (2023) sluit hierdie vaardighede kritiese denke, kreatiwiteit, kommunikasie, samewerking en tegnologiese vaardigheid in. Hierdie studie poog om die belangrikheid van die ontwikkeling van 21ste-eeuse vaardighede by leerders deur die geïntegreerde benadering te beklemtoon, wat hulle voorberei om 'n vinnig veranderende en tegnologie-gedrewe globale landskap te navigeer.

Harari (2019) verwys na 21ste-eeuse vaardighede as 'n stel vaardighede en kwaliteite wat as noodsaaklik beskou moet word vir individue om te floreer in die vinnig

ontwikkende en onderling gekoppelde wêreld van die 21ste eeu. Soos tradisionele onderwysmodelle aangepas het by die eise van die digitale era en 'n geglobaliseerde samelewing, is daar 'n groeiende erkenning van die behoefte om leerders toe te rus met 'n diverse reeks vaardighede buite akademiese kennis. Hierdie vaardighede is noodsaaklik vir sukses in die moderne werkplek, effektiewe kommunikasie en aktiewe deelname in burgerlike en sosiale kontekste. Vervolgens, die sleutelkomponente van 21ste-eeuse vaardighede:

Kritiese denke en probleemoplossing

Kritiese denke behels die objektiewe ontleding van inligting en die evaluering van bewyse om ingeligte besluite te neem (O'Halloran et al., 2015). Dit behels verder ook die vermoë om probleme te identifiseer, oplossings voor te stel en betrokke te raak by kreatiewe probleemoplossing. In die 21ste eeu word individue dikwels gekonfronteer met komplekse en veelvlakkige uitdagings wat analitiese denke en innoverende benaderings vereis om oplossings te vind.

Kreatiwiteit en innovasie

Kreatiwiteit behels om verbeeldingryk te dink, oorspronklike idees te genereer en take op nuwe maniere te benader (Harari, 2019). Dit bevorder innovasie en dryf vordering oor verskeie velde. In die 21ste eeu word kreatiwiteit waardeur vir sy rol in die dryf van tegnologiese vooruitgang en artistieke uitdrukkings.

Kommunikasie en samewerking

Effektiewe kommunikasie behels die vermoë om idees duidelik en bondig uit te druk, asook om aktief en empaties te luister (Brown, 2014). Samewerking behels om doeltreffend met ander te werk, diverse perspektiewe te respekteer en by te dra tot groeppogings. In 'n wêreld wat toenemend met mekaar verbind is, is sterk kommunikasie- en samewerkingsvaardighede noodsaaklik vir spanwerk en produktiewe verhoudings.

Inligtingsgeletterdheid

Volgens Bothma et al. (2017) verwys inligtingsgeletterdheid na die vermoë om inligting uit verskeie bronne krities te bekom, te evalueer en te gebruik. In die digitale era, met 'n oorweldigende oorfloed van inligting, moet individue oordeelkundige verbruikers van inligting wees, om geloofwaardige bronne van verkeerde inligting te onderskei.

Mediageletterdheid

Mediageletterdheid behels, volgens Share (2015), die vermoë om mediaboodskappe en inhoud krities te ontleed en te interpreteer. In die era van massamedia en sosiale netwerke moet individue in staat wees om die betroubaarheid van inligting wat in mediaplatforms aangebied word, te assesser en bewus te wees van potensiële vooroordele en agendas.

Tegnologiese vaardigheid

Tegnologiese vaardigheid verwys na die vermoë om digitale gereedskap en tegnologie effektief te gebruik vir kommunikasie, probleemoplossing en produktiwiteit (Selwyn & Husen, 2010). In die 21ste eeu is tegnologie deurdringend, en individue moet vaardig wees om digitale omgewings te navigeer en tegnologie te benut om hul werk en leer te verbeter.

Buigsaamheid en aanpasbaarheid

Buigsaamheid behels om oop te wees vir verandering, aanpasbaar te wees by nuwe omstandighede en in staat te wees om aan te pas by ontwikkelende situasies (Harari, 2019). Gegewe die vinnige pas van verandering in die 21ste eeu, moet individue buigsaamheid omhels en voortdurend hul vaardighede bywerk om relevant te bly in die arbeidsmag en die samelewing.

Kulturele bewustheid en globale burgerskap

Kulturele bewustheid behels die begrip en waardering van diverse kulture, perspektiewe en wêreldbeskouings (Gibson et al., 2008). Wêreldburgerskap beklemtoon die erkenning van 'n mens se plek in 'n globale gemeenskap en die erkenning van die onderlinge verband van globale kwessies. Hierdie vaardighede is deurslaggewend vir die bevordering van empatie, verdraagsaamheid en respek vir kulturele diversiteit, wat noodsaaklike eienskappe in 'n geglobaliseerde wêreld is.

Leierskap en sosiale verantwoordelikheid

Leierskap behels die inspirasie en leiding van ander na 'n gemeenskaplike visie en gedeelde doelwitte (Jordaan, 2023). Sosiale verantwoordelikheid behels egter die erkenning van 'n mens se impak op die samelewing en die strewe om positiewe bydraes tot die gemeenskap en die wêreld te maak. In die 21ste eeu is individue wat oor leierskap en sosiale verantwoordelikhedsvaardighede beskik, beter toegerus om positiewe verandering te bewerkstellig en by te dra tot die welstand van ander.

21ste-eeuse vaardighede is 'n veelsydige stel vaardighede wat verder gaan as tradisionele akademiese kennis. Dit sluit kritiese denke, kreatiwiteit, kommunikasie, samewerking, inligtinggeletterdheid, mediageletterdheid, tegnologiese vaardigheid, buigsaamheid, inisiatief, kulturele bewustheid en sosiale verantwoordelikheid in. Beklemtoning en ontwikkeling van hierdie vaardighede in opvoedkundige omgewings is noodsaaklik om individue toe te rus om die kompleksiteit van die moderne wêreld te navigeer, lewenslange leer te omhels en sinvol tot die samelewing by te dra.

1.7.6 Kultuurwaardering

Die konsep van kulturele waardering verwys na die erkenning en begrip van diverse kulturele uitdrukkings, perspektiewe en tradisies (Gay, 2013). In hierdie studie word kulturele waardering uitgelig deur gedigte uit verskillende kulturele agtergronde te ontleed, wat 'n waardering vir die wisselwerking tussen kultuur, taal en poëtiese vorme kweek. Dit moedig leerders aan om poësie met sensitiwiteit vir kulturele nuanses te

benader en om die rykdom van menslike uitdrukking oor verskeie literêre tradisies heen te waardeer.

Deur hierdie sleutelteoretiese konsepte toe te lig, lê die studie die grondslag vir sy ondersoek na die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analises in poësie-analise. 'n Interdissiplinêre benadering bemagtig navorsers om poësie deur uiteenlopende lense te verken, terwyl tradisionele teksanalise en multimodale analises komplementêre maniere bied om poësie te verstaan en te interpreteer. Die pedagogiese implikasies beklemtoon die toepassing van navorsingsbevindinge in opvoedkundige omgewings, wat onderwysers lei in die ontwerp van dinamiese en inklusiewe leerervarings. Die omhelsing van 21ste-eeuse vaardighede en kulturele waardering versterk verder die relevansie en betekenis van poësie-analise om leerders voor te berei vir die kompleksiteit van 'n geglobaliseerde wêreld. Uiteindelik dra hierdie sleutelteoretiese konsepte by tot die navorsing se doel om poësie-analise en letterkundeonderrig te bevorder deur 'n geïntegreerde en holistiese benadering.

1.8 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID

Betroubaarheid verwys na die manier waarop data gesorteer en geklassifiseer word, en veral of dit verbale of tekstuele data is (Peräkylä, 1993:51-56). Volgens Miles en Huberman (1993:33), is geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid die kriteria waaraan geldigheid gemeet kan word:

1.8.1 Geloofwaardigheid

Dit verwys na faktore soos die betekenis van uitslae vir die deelnemers en lesers (Nieuwenhuis, 2019a).

1.8.2 Oordraagbaarheid

Oordraagbaarheid verwys na die mate waarin die resultate in ander kontekste veralgemeen kan word (Nieuwenhuis, 2019a).

1.8.3 Betroubaarheid

Dit verwys na die stabiliteit en konsekwentheid van die navorsingsproses en metodes met die verloop van tyd en beïnvloed die mate van beheer in 'n studie (Nieuwenhuis, 2019a).

1.8.4 Bevestigbaarheid

Bevestigbaarheid verwys na die objektiwiteit van die data en die afwesigheid van navorsingsfoute (Nieuwenhuis, 2019a). Data moet ook veilig bewaar word volgens die betrokke universiteit se riglyne en beskikbaar gestel word indien ander navorsers dit verder wil analiseer.

1.9 VOORUITSKOUIING VAN HOOFSTUKKE

Hoofstuk 2 delf in 'n indiepte-verkenning van literatuur wat verband hou met die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analises in poësie-analise. Die hoofstuk begin met 'n oorsig van semantiek, wat die rol daarvan in die verstaan van linguistiese verwikkeldheid binne poësie beklemtoon. Dit delf dan in sosiale semantiek, en beklemtoon die toepassing daarvan in die ontsyfering van die sosio-kulturele dimensies van poëtiese uitdrukking. Edusemiotiek word vervolgens ondersoek, wat lig werp op die teoretiese raamwerk en die potensiële toepassings daarvan in letterkundeonderrig. Die literatuuroorsig sluit af met 'n verkenning van die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum, wat die belyning daarvan met kontemporêre pedagogiese benaderings en die integrasie van multimodale strategieë beoordeel.

Hoofstuk 3 bied 'n omvattende weergawe van die metodologiese ontwerp wat in hierdie studie aangewend is. Dit lig die gekose navorsingsparadigma toe en regverdig die keuse van 'n multimodale edusemiotiese diskoersanalise as die metodologie. Die hoofstuk verskaf 'n verduideliking van die multimodale benadering, wat die teoretiese onderbou daarvan uiteensit en die stap-vir-stap-proses van die uitvoer van die analise uiteensit.

Hoofstuk 4 vorm die kern van die navorsing, waar die geselekteerde gedigte met behulp van die geïntegreerde benadering geanaliseer word. Vier gedigte (*My mamma is bossies*, Jeanne Goosen (2007); *Die skedel lag al huil die gesig*, Wilma Stockenström (1976); *Busrit in die aand*, Elisabeth Eybers (1939) en *'n Gewone blou Maandagoggend*, Ronelda Kamfer (2009)) word noukeurig ontleed deur beide tradisionele teksanalise en multimodale analises te gebruik. Die hoofstuk ondersoek die linguistiese nuanses, poësie-elemente en tematiese uitdrukkings binne die gedigte deur die lens van tradisionele teksanalise. Terselfdertyd word multimodale analises gebruik om strukturele patrone, temas, boodskappe en kulturele simbole wat in die poësie ingebed is, te onthul. Hierdie jukstaposisie van analitiese metodes maak voorsiening vir 'n omvattende verkenning van die gedigte se artistieke en semantiese dimensies.

In *Hoofstuk 5* word die bevindinge en insigte wat uit die geïntegreerde analise verkry is, saamgevat. Dit verskaf 'n sintese van die resultate verkry uit die teks- en visuele ontledings, en beklemtoon die sterk punte en beperkings van elke metodologie. Die hoofstuk besin krities oor die pedagogiese implikasies van die studie se uitkomst, met die klem op hul potensiaal om letterkundeonderrig te hervorm en 21ste-eeuse vaardighede onder leerders te bevorder. Die breër bydraes van die navorsing tot die velde van letterkundeonderrig, multimodale analise en kulturele waardering word beklemtoon. Die hoofstuk sluit af deur aanbevelings vir toekomstige navorsers te bied en te pleit vir die voortgesette verkenning van innoverende pedagogiese benaderings wat die begrip en waardering van poësie in kontemporêre opvoedkundige kontekste verbeter.

1.10 SAMEVATTING

Die studie se rasionaal word onderlê deur die belangrikheid van 21ste-eeuse vaardigheidsontwikkeling. Soos onderwys aanpas by die eise van 'n vinnig veranderende wêreld, is dit uiters belangrik om leerders toe te rus met kritiese denke, visuele geletterdheid en tegnologiese vaardigheid. Die integrasie van multimodale analises kweek hierdie noodsaaklike vaardighede, wat leerders voorberei om dataryke omgewings te navigeer en effektief te kommunikeer in 'n toenemend visuele en

digitale samelewing. Deur munt te slaan uit die sterkpunte van beide teks- en visuele benaderings, strook die studie met die breër doel van onderwys – om leerders te bemagtig met die vaardighede wat hulle nodig het om suksesvol te wees in 'n komplekse en onderling gekoppelde globale konteks.

Hierdie navorsing poog om die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analises in poësie-analise te verken vanuit 'n multimodale edusemiotiese perspektief. Deur die semiotiese aard van poësie in ag te neem, wat linguistiese tekens, metafore, visuele beelde en emosionele simbole kombineer om betekenis oor te dra, poog die studie om die wisselwerking van verskillende tekens en modaliteite wat die poëtiese ervaring vorm, te ontrafel. Boonop gee die navorsing erkenning aan die voorkeure van hedendaagse leerders, wat dikwels multimodale neigings toon en staatmaak op visuele voorstellings, digitale media en interaktiewe inhoud in hul daaglikse lewens. Deur multimodale analises in poësie-analise te inkorporeer, poog die studie om hierdie leerders meer effektief te betrek, wat die leerervaring meer boeiend en betekenisvol maak.

Die edusemiotiese en multimodale siening poog om kreatiewe uitdrukking, wat leerders in staat stel om innoverende maniere te verken om poësie te verstaan en te interpreteer, te bevorder. Deur tradisionele teksanalise met visuele metafore, grafiese voorstellings en multimedieprojekte te kombineer, word leerders moontlik bemagtig om poësie buite tradisionele teksgrense te herverbeeld, wat kreatiwiteit en oorspronklikheid in hul interpretasies kan bevorder. Verder erken die navorsing die estetiese aantrekkingskrag van verskillende semiotiese hulpbronne in leer en kommunikasie. Visuele datavisualisering en multimedia-aanbiedings bied moontlike geleenthede om die estetiese elemente van poësie te ontbloot wat dalk nie volledig deur teksanalise alleen vasgevang word nie. Hierdie benaderings kan patrone openbaar wat emosionele reaksies ontlok, wat 'n dieper begrip bied van die gedig se artistieke impak op die leser.

Kulturele semiotiek word ook in die studie erken, aangesien dit beklemtoon hoe simbole en tekens kulturele betekenis en kontekste dra. Die integrasie van beide teks- en visuele ontledings poog om die kulturele nuanses wat in poësie uit diverse literêre tradisies ingebed is, te waardeer. Multimodale analises maak die verkenning

van kulturele simbole en beelde moontlik, wat 'n dieper waardering vir die kulturele rykdom van poësie bevorder. As gevolg hiervan, brei die navorsing literêre interpretasies verder as linguistiese analise uit, en moedig navorsers en leerders aan om die interkonneksies tussen taal, visuele elemente en kulturele konteks in poësie te oorweeg. Hierdie holistiese benadering bied 'n meer diepgaande begrip van poëtiese kunstenaarskap en literêre uitdrukking.

Die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analises in poësie-analise strook met 'n edusemiotiese en multimodale perspektief, wat letterkundeonderrig verryk met innoverende en inklusiewe benaderings. Die studie erken die krag van diverse semiotiese hulpbronne in die vorming van die poëtiese ervaring en benadruk die belangrikheid van die omhelsing van verskeie maniere van voorstelling om 'n dieper en meer betekenisvolle betrokkenheid by poësie te bevorder. Deur beide tradisionele en kontemporêre metodes te omhels, dra die navorsing by tot die bevordering van letterkundeonderrig, en bied dinamiese en boeiende strategieë wat aanklank vind by hedendaagse leerders, terwyl die rykdom van poëtiese kunstenaarskap bewaar word.

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Hierdie literatuuoroorsig verken die sinvolle integrasie van semiotiese en multimodale benaderings binne die konteks van poësie-onderrig vir Afrikaans Huistaal, wat 'n edusemiotiese perspektief insluit. Hierdie tematiese benadering bied 'n kritiese lens om die poëtiese ervaring te ontrafel deur die wisselwerking van diverse tekens en modaliteite wat daartoe bydra om betekenis oor te dra. Hierdie navorsing erken die voorkeure van hedendaagse leerders wat dikwels 'n voorkeur het vir multimodale uitdrukkingsvorme, insluitend visuele beelde en digitale media. Die studie poog om hierdie voorkeure te benut, wat lei tot 'n meer betekenisvolle en boeiende leerervaring.

Die literatuur wat hier bespreek word, bevorder ook kreatiewe denke en die herontdekking van poësie deur die integrasie van tradisionele teksanalise met visuele metafore, grafiese voorstellings, en multimediasprojekte soos poësiefilm. Hierdeur word leerders bemagtig om poësie buite die grense van tradisionele tekste te verstaan en te interpreteer, wat 'n dieper vlak van kreatiwiteit en oorspronklikheid in hul interpretasies aanmoedig. Die estetiese dimensie van poësie word verder ondersoek deur middel van visuele datavisualisering en multimedia-aanbiedings, wat die artistieke impak van poësie op die leser ontsluit.

Hierdie hoofstuk gaan in vier afdelings verdeel word. Eerstens gaan gefokus word op die studieveld van semiotiek, vervolgens gaan 'n oorsig van sosiale semiotiek en edusemiotiek gegee word, en laastens gaan daar gefokus word op die wyse waarop letterkundeonderrig in Suid-Afrikaanse publieke skole plaasvind.

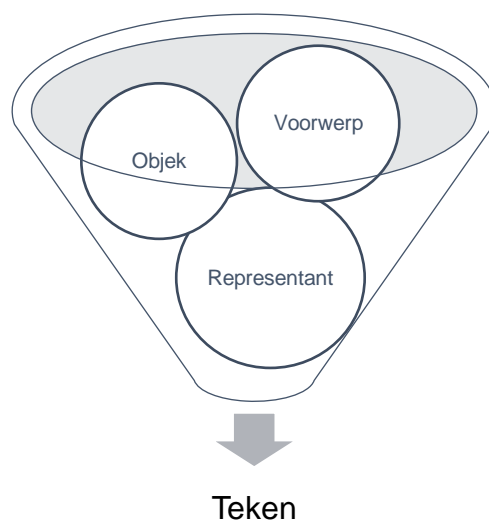
2.2 SEMIOTIEK

Semiotiek, ook bekend as semiotiese studies of semiologie, is die studieveld wat fokus op tekens en simbole en hoe hulle betekenis skep en oordra (Reyburn, 2013). Dit ondersoek die prosesse van betekenis, interpretasie en kommunikasie in verskeie kontekste, soos taal, kuns, kultuur en die samelewing (Hall, 2012). Hall (2012) voer

aan dat semiotiek ontstaan het uit die werk van akademici soos Ferdinand de Saussure en Charles Sanders Peirce, wat sleutelteorieë en konsepte in die laat 19de en vroeë 20ste eeu ontwikkel het.

Ferdinand de Saussure, 'n Switserse taalkundige, word dikwels as die grondlegger van moderne semiotiek beskou (Reyburn, 2013). De Saussure het 'n strukturalistiese benadering tot taal voorgestel en die konsep van die betekenaar en die betekende bekendgestel. Volgens De Saussure is 'n betekenaar 'n waarneembare vorm, soos 'n woord of beeld, terwyl die betekende die verstandelike konsep of betekenis is wat met daardie vorm geassosieer word. Voorts beklemtoon De Saussure die arbitrêre aard van tekens en veral dat die verhouding tussen betekenaars en betekendes deur sosiale konvensies bepaal word (Hall, 2012:21).

Charles Sanders Peirce, 'n Amerikaanse filosoof en logikus, het die veld van semiotiek uitgebrei met sy pragmatiese en semiotiese triadiese model (Hall, 2012:22). Peirce (1903) het voorgestel dat tekens uit drie komponente bestaan: die representant (die teken self), die objek (die voorwerp of konsep wat voorgestel word), en die interpretant (die verstaan of interpretasie van die teken) (Kilstrup, 2015). Peirce (1903) het tekens verder in drie kategorieë geklassifiseer: ikone (tekens wat soos hul voorwerpe lyk), indekse (tekens wat 'n oorsaaklike of aaneenlopende verwantskap met hul voorwerpe het) en simbole (tekens met 'n arbitrêre of konvensionele verband met hul voorwerpe).



Figuur 2.1 Pragmatiese en semiotiese triadiese model (Kilstrup, 2015)

Roland Barthes, 'n Franse literêre teoretikus en semiotikus, het die semiotiek verder ontwikkel deur tekens in kulturele en sosiale kontekste te ondersoek (Reyburn, 2013). Barthes het die waarde van kulturele kodes en die rol wat ideologie in die vervaardiging en interpretasie van tekens speel, beklemtoon (Dorfling, 2013). Verder het Barthes die konsepte van denotasie (die letterlike, beskrywende betekenis van 'n teken) en konnotasie (die kulturele en simboliese betekenisinterpretasies wat met 'n teken geassosieer word) ondersoek (Sui & Fan, 2015) en die komplekse betekenislae wat in tekens en tekste ingebed is, uitgelig.

Gouws en Snyman (1994) beskryf hierdie begrippe soos volg:

Teken, objek en betekenis

- a) 'n Teken is 'n basiese eenheid van analise in semiotiek, wat verwys na enigiets wat betekenis dra.
- b) Die objek is die fisiese of sensoriese vorm van die teken, soos 'n woord, beeld of klank.
- c) Die betekende is die verstandelike konsep of betekenis wat met die betekenaar geassosieer word. Die betekenaar en die betekende vorm saam die teken.

Ikoon, indeks en simbool

Volgens Van der Merwe en Viljoen (1998), het Charles Sanders Peirce tekens in drie kategorieë geklassifiseer op grond van hul verhouding met hul voorwerpe.

- a) 'n Ikoon is 'n teken wat 'n ooreenkoms of ooreenkoms met sy voorwerp het. Byvoorbeeld, 'n portretskildery is 'n ikoniese teken van 'n persoon.
- b) 'n Indeks is 'n teken wat 'n direkte verband of oorsaaklike verband met sy voorwerp het. Rook is 'n indeksikale teken van vuur.
- c) 'n Simbool is 'n teken wat 'n arbitrêre of konvensionele verhouding met sy voorwerp het. Woorde is simboliese tekens, aangesien die verband tussen die woord en die konsep wat dit verteenwoordig op kulturele konvensies gebaseer is.

Denotasie en konnotasie

Denotasie verwys na die letterlike, beskrywende betekenis van 'n teken, onafhanklik van kulturele of persoonlike assosiasies (Reyburn, 2013). Dit verteenwoordig die basiese, algemeen aanvaarde betekenis van 'n teken (Sui & Fan, 2015).

Konnotasie verwys na die bykomende betekenis en assosiasies wat 'n teken verder as sy letterlike betekenis dra (Reyburn, 2013). Konnotasies is kultureel en kontekstueel gekonstrueer en kan tussen individue of groepe verskil (Sui & Fan, 2015).

Intertekstualiteit

Intertekstualiteit verwys na die interkonneksie en verwysing van tekste binne ander tekste (Du Plessis, 2013). Dit beklemtoon hoe betekenis gevorm word deur die verhouding tussen verskillende tekste, waar een teks na 'n ander teks verwys, aanhaal, parodieer of herkontekstualiseer (Van der Merwe & Viljoen, 1998). Intertekstualiteit erken dat tekste nie geïsoleer is nie, maar deel is van 'n breër netwerk van betekenis en verwysings.

Semiotiek speel 'n deurslaggewende rol in die verstaan van kommunikasie en betekenis oor verskeie domeine heen (Kress, 2010). Semiotiek verskaf gereedskap en raamwerke vir die ontleding en interpretasie van tekens, simbole en tekste. Dit help om die betekenislae en simboliek wat in kommunikasie teenwoordig is, te ontbloot en maak 'n dieper begrip van boodskappe en kulturele uitdrukkings moontlik (Reyburn, 2013). Semiotiek help om te verken hoe tekens en simbole binne spesifieke kulturele kontekste ingebed is. Dit maak die ondersoek van kulturele kodes, ideologieë en sosiale norme, wat kommunikasie en betekenisgewing binne 'n bepaalde samelewing of gemeenskap vorm, moontlik (Kress, 2010).

In vandag se digitale era vind kommunikasie plaas deur verskeie modusse, insluitend taal, beelde, gebare en klanke (Snyder, 2005). Semiotiek bied 'n holistiese benadering tot die ontleding en begrip van multimodale kommunikasie, met inagneming van die wisselwerking tussen verskillende tekensisteme en hul betekenis.

Semiotiek is veral relevant in die ontleding van visuele media, soos advertensies, films en kunswerke. Volgens Kress (2010), help dit om visuele tekens, komposisie en estetika te dissekter, en openbaar die beoogde boodskappe, kulturele verwysings en sosiale implikasies wat in visuele kultuur ingebed is. Semiotiek help met kruiskulturele kommunikasie en begrip. Deur te ondersoek hoe tekens en simbole oor verskillende kulture verskil, bevorder dit bewustheid en waardering van kulturele diversiteit, terwyl dit ook potensiële waninterpretasies of konflikte wat uit kulturele verskille kan ontstaan, uitlig.

Semiotiek moedig kritiese denke en bevraagtekening van dominante betekenis en magstrukture aan (West, 2019). Dit maak die ontleding van ideologie, subteks en verborge agendas in kommunikasie moontlik, en bevorder 'n meer genuanseerde begrip van hoe betekenis gekonstrueer word.

2.2.1 Die term *teks*

Deur die geskiedenis van formele onderrig was boeke 'n sentrale hulpmiddel vir onderwysers om kennis oor te dra en leerders te betrek. Met die koms van digitale tegnologie het die definisie van 'n "teks" egter verder as tradisionele gedrukte materiaal uitgebrei (Carstens et al., 2022). Film, as 'n kragtige visuele medium, het na vore getree as 'n waardevolle hulpbron wat op 'n soortgelyke wyse as boeke gebruik kan word om 'n wye reeks vakke te onderrig en geletterdheidsvaardighede te bevorder.

Die definisie van 'n *teks* moet egter breed en toekomsgebaseerd wees. Die Skotse kurrikulumdokument, *Curriculum for Excellence* (The Scottish Government, s.a.) bied 'n breedvoerige definisie van hierdie term: "A text is the medium through which ideas, experiences, opinions and information can be communicated."

Die skrywers van dié dokument (The Scottish Government, s.a.) beklemtoon dat vandag se leerders baie soorte tekste sal teëkom. In die lig hiervan is 'n nuwe kurrikulum vir taalvaardighede nodig, 'n program wat erken dat die vaardighede wat

kinders en jongmense moet aanleer om hierdie tekste te lees, verskil van die vaardighede wat hulle nodig het om prosa te lees. Verder bied die dokument 'n breedvoerige lys van tekste wat leerders in die 21ste eeu kan teëkom; romans, kortverhale, toneelstukke, gedigte, verwysingstekste, die gesproke taal, kaarte, grafieke en roosters, advertensies, promosiepamflette, strokiesprente, koerante en tydskrifte, CV's, briewe en e-posse, rolprente, speletjies en TV-programme, etikette, tekens en plakkate, resepte, handleidings, resensies en instruksies vir sosiale netwerke, webwerwe en teksboodskappe.

Die lys van tekste wat ingesluit word, is besonder indrukwekkend; nie net fliëks nie, maar ook speletjies, nie net advertensies nie, maar ook plakkers op produkte. Dit stem natuurlik ooreen met die definisie van "teks": 'n teks is die medium waardeur idees, ervarings, opinies en inligting gekommunikeer kan word (The Scottish Government, s.a.).

2.3 SOSIALE SEMIOTIEK

Volgens Van Leeuwen (2005), rus sosiale semiotiek op die skouers van die Paris School of Semiotics en die werk van Roland Barthes in die laat 1960's. Sosiale semiotiek is 'n tak van semiotiek wat fokus op die studie van tekens en betekenis skeppende praktyke in sosiale en kulturele kontekste (Van Leeuwen, 2005). Dit ondersoek hoe tekens en semiotiese hulpbronne gebruik word om sosiale betekenis, ideologieë en magsverhoudings te konstrueer en oor te dra. Sosiale semiotiek erken dat kommunikasie en betekenis sosiaal en kultureel geleë is, en dit ondersoek die maniere waarop tekens en simbole vorm en gevorm word deur sosiale interaksies en kulturele norme (Halliday, 1978). Deur te fokus op die sosiale en kulturele dimensies van semiotiek, verskaf sosiale semiotiek insigte in hoe tekens en betekenisgewende praktyke bydra tot die konstruksie van sosiale werklikheid en sosiale interaksies en magsdinamika beïnvloed. Dit bied 'n raamwerk vir die ontleding van die komplekse wisselwerking tussen tekens, die samelewing en kultuur, en dit verbeter ons begrip van kommunikasie en betekenis in sosiale kontekste.

2.3.1 Multimodaliteit

O'Halloran en Smith (2010:1) merk op dat wisselwerking tussen dissiplines in die 21ste eeu toeneem en dat interdissiplinêre – en transdissiplinêre – samewerking al hoe meer die kern van navorsing en sosiale uitdagings is. Jewitt (2013:141) sluit hierby aan en definieer multimodaliteit as “an inter-disciplinary approach that understands communication and representation to be more than about language”. Volgens Jewitt (2013:141) neem multimodaliteit veral die veranderinge en ontwikkelinge binne nuwe media en tegnologie in ag. Jewitt (2013:142) is verder van mening dat multimodale benaderings oor konsepte, metodes en raamwerke beskik vir die insameling en analise van visuele, ouditiwe, beliggaamde en ruimtelike aspekte se wisselwerking binne verskeie kontekste en die onderlinge verhoudinge wat daaruit ontstaan. Hiermee gepaardgaande is die nouer verbintenis tussen die teorie en praktyk van die multimodale fenomeen, in so 'n mate dat multimodaliteit eerder as toepassing in die plek van teorie beskou word (Jewitt, 2009:2).

Multimodaliteit word deur Kress en Van Leeuwen (2001:20) gedefinieer as “[t]he use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event.” Verbale (geskrewe, gesproke tekste) en nieverbale (klank, gebare, beweging, beelde, ens.) modusse word gelyktydig geproduseer deur middel van digitale toerusting soos selfone en rekenaars. Kress en Van Leeuwen (1996, 2001, 2006), Jewitt (2009) en O'Halloran en Smith (2010) se navorsing in die veld van multimodale studies binne die sosiale semiotiese tradisie vorm die kern van multimodaliteit.

Multimodale geletterdheid verwys gevolglik in die breë na betekenisgewing wat plaasvind deur middel van die lees van, kyk na, begrip van, reaksie op, produksie van en interaksie veral met multimedia en digitale tekste (Kress, 2003, 2010; Jewitt & Kress, 2010; Kress & Van Leeuwen, 2001, 2005; Walsh, 2009). Nuwe vaardighede vir lees, die soeke na en vind van inligting, verandering van en reproduksie van inligting in die toenemend, interaktiewe digitale multimodale media-omgewing word van hedendaagse leerders vereis.

Bezemer en Jewitt (2010:180-197) argumenteer dat multimodaliteit sentraal staan rondom die proses van betekenisgewing deur die maak van keuses binne 'n netwerk

van alternatiewe, waar 'n spesifieke modus (betekenispotensiaal) bo 'n ander verkies word. Van der Merwe (2022) voer ook aan dat sosiale semiotiek gefokus is op vasgelegde, georganiseerde stelle van bronne/modusse waarmee betekenisgewing binne die gedeelde kultuur van 'n gemeenskap(pe) plaasvind. Multimodaliteit, aan die ander kant, beoog om die proses van betekenisgewing te ondersoek deur die ondersoek van die verskeie gekose modusse.

Volgens Van der Merwe (2022) verwys 'n modus na 'n sosiaal georganiseerde stel semiotiese hulpbronne. Bezemer en Kress (2008:171) definieer 'n modus as 'n sosiaal en kultureel gevormde bron vir betekenis skepping. Van der Merwe (2019:70) voer aan dat effektiewe kommunikasie daagliks gepaardgaan met 'n reeks van gebare, gesigsuitdrukkings, aanrakings en ander klanke, sonder dat die ontvanger van die boodskap sukkel om die betekenis te verstaan. Die New London Group (1996) en Cope en Kalantzis (2000) identifiseer sewe modusse wat gebruik kan word tydens só kommunikasie-episode:

Tabel 2.1 Betekenismodusse (NLG, 1996; Cope & Kalantzis, 2000)

Betekenismodus	Oordrag van een betekenis na 'n ander	Oordrag van betekenis na self
Geskrewe taal	Geskrewe tekste	Lees van handgeskrewe, gedrukte of digitale media
Gesproke taal	Uitvoerende of opgeneemde gesproke taal	Luister na gesproke taal of opnames daarvan
Visuele tekste	Die skep van stil of bewegende illustrasies	Observeer stil of bewegende illustrasies
Oudiotekste	Skep van musiek of klank	Luister na musiek of klanke
Tasbaarheid	Aanraking van ander, manipulerings van voorwerpe, smaak en reuk	Voel, ruik en proe met eie fisiese sensoriese ervarings
Gebare	Skep van gesigsuitdrukkings of gebare	Interpreteer gebare of gesigsuitdrukkings
Ruimte	Persoonlike ruimte, argitektuur of landskap	Beleef die uitleg van persoonlike ruimtes, argitektuur of landskappe

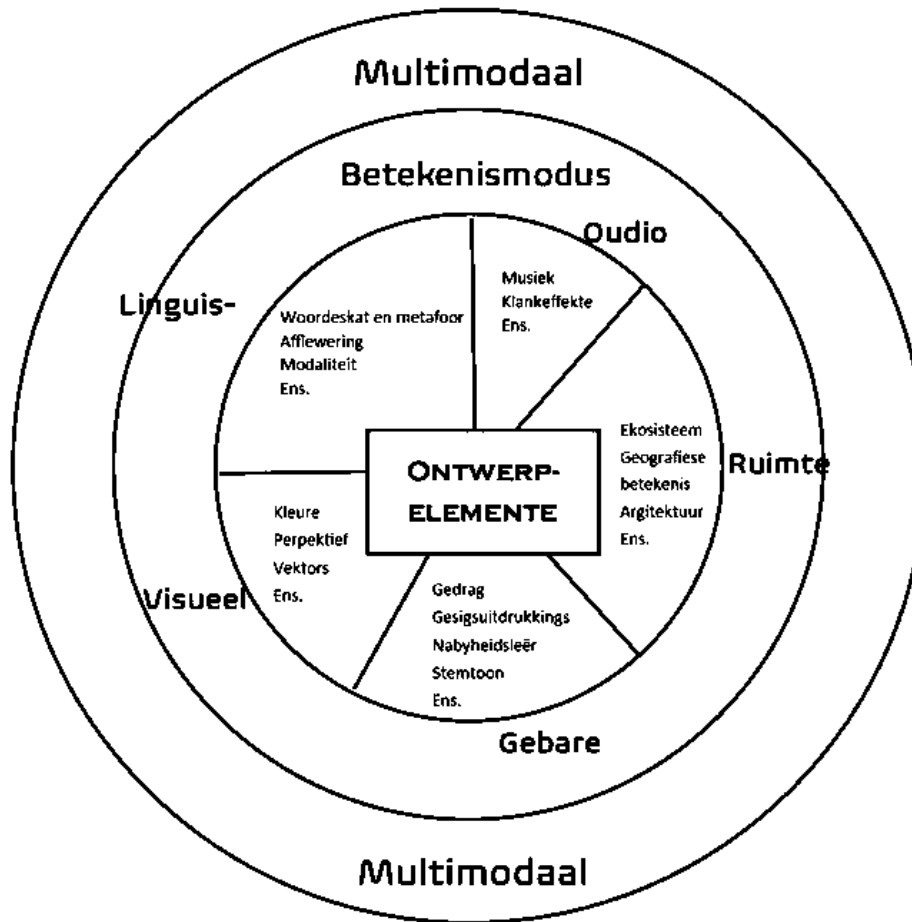
'n Sosio-semiotiese aanslag tot multimodaliteit fokus dus op die analisering en identifisering van prosesse wat gebruik word om betekenis te skep binne verskillende

kontekste deur gebruik te maak van verskillende modusse (Jewitt & Kress, 2010:343). Jewitt, Bezemer en O'Halloran (2016) beklemtoon die belang van multimodale geletterdheid en die gelyktydige gebruik van verskillende modusse aangesien meer mense toegang het tot digitale tegnologie.

Die New London Group (2000) identifiseer vier komponente van die multigeletterdheidsraamwerk:

1. **Gesitueerde praktyk:** Geletterdheidspraktyke is altyd in spesifieke sosiale en kulturele kontekste geleë, en word gevorm deur die doelwitte en betekenis wat met daardie kontekste geassosieer word.
2. **Openbare onderrig:** Leerders benodig eksplisiete onderrig in die vaardighede en kennis wat vir verskillende geletterdheidspraktyke vereis word, sowel as geleenthede om daardie vaardighede in outentieke kontekste toe te pas.
3. **Kritiese raamwerk:** Geletterdheidspraktyke word altyd betwis, en leerders moet in staat wees om die sosiale, kulturele en ideologiese dimensies van verskillende geletterdheidspraktyke krities te ontleed.
4. **Getransformeerde praktyk:** Leerders moet bemagtig word om hul geletterdheidsvaardighede op nuwe en kreatiewe maniere te gebruik, en om deel te neem aan die voortdurende ontwikkeling van nuwe geletterdheidspraktyke.

Die New London Group (2000:26) beskryf multimodale geletterdheid deur middel van die volgende grafiese voorstelling en maak gebruik van ontwerpelemente om na verskeie betekenismodusse te verwys. Hierdie modusse sluit linguistiese ontwerp, visuele ontwerp, oudio-ontwerp, nie-verbale ontwerp (gebare ens.), ruimtelike ontwerp, en multimodale ontwerp in. Multimodale ontwerp dien as die allesomvattende element wat al die ander modusse en elemente insluit, met inagneming van die inter- en intraverhoudinge tussen die ander modusse (Van der Merwe, 2022).



Figuur 2.2 Multimodale kernelemente (Van der Merwe, 2022)

O'Halloran en Lim (2011:14-21) som dit soos volg op: "Multimodal literacy explores the design of discourse by investigating the contributions of different semiotic resources (for example, language, gesture, images) co-deployed across various modalities (for example, visual, aural, somatic) as well as their interaction and integration in constructing a coherent text."

Sosiale semiotiek het beduidende implikasies vir onderwys aangesien dit die rol van tekens, simbole en betekenisgewing in die onderrig- en leerproses beklemtoon (Kress, 2011). Die integrasie van sosiale semiotiek in die onderwys bied 'n ryk en nuwe perspektief op die leerproses. Hierdie benadering beklemtoon die uiters belangrike rol van diverse semiotiese hulpbronne in die opvoedkundige omgewing en dit het 'n diepgaande invloed op verskeie aspekte van onderrig en leer. Deur die insluiting van visuele, verbale en materiële vorme van kommunikasie, kan sosiale semiotiek leerders

help om kritiese denkvaardighede, mediageletterdheid, taalbegrip en visuele geletterdheid te ontwikkel. Kress (2011) voer aan dat hierdie benadering die potensiaal het om 'n impak te hê op die manier waarop leerders die wêreld verstaan en dit kan hul vermoë om die semiotiese landskappe wat hulle in 'n komplekse samelewing teëkom, te verbeter. In hierdie opsig is die integrasie van sosiale semiotiek 'n kragtige hulpmiddel vir onderwysers om leerders toe te rus met 'n ryk en holistiese begrip van kommunikasie, betekenisgewing en kulturele bewustheid. Vervolgens word verkenning van die verskeie dimensies van sosiale semiotiek in die onderwys bespreek.

Multimodale leer

Sosiale semiotiek beklemtoon die belangrikheid van verskeie maniere van kommunikasie, soos beelde, gebare en tekste, in die leerproses. Dit moedig onderwysers aan om diverse semiotiese hulpbronne in te sluit om voorsiening te maak vir verskillende leerstyle, en leerders se begrip en betrokkenheid te verbeter (Bezemer & Kress, 2015). Die gebruik van visuele hulpmiddels, video's of interaktiewe multimedia in lesse kan byvoorbeeld betekenisgewing en kennisverwerking vergemaklik (Halwani, 2017).

Kritiese lees- en mediageletterdheid

Sosiale semiotiek rus leerders toe met die gereedskap om tekste, insluitend mediatekste, krities te analiseer en te interpreteer (Li, 2018). Dit help hulle om die komplekse betekenislae wat in tekste ingebed is, soos advertensies, nuusartikels of rolprente, te verstaan en hoe hierdie betekenis gekonstrueer en beïnvloed word deur sosiale, kulturele en ideologiese faktore (Bezemer & Cowan, 2022). Li (2018) is van mening dat onderwysers moet erken dat mediageletterdheid nie net gebruik word om leerders te leer om tekste te lees en te verstaan nie, maar ook om dit in breër sosiale, kulturele en politieke kontekste te plaas. Volgens Skaar (2009), kan leerders die boodskappe en ideologieë wat deur verskillende vorme van media oorgedra word, navigeer en bevraagteken deur hulle mediageletterdhedsvaardighede te ontwikkel.

Taal- en diskoersanalise

Sosiale semiotiek moedig die ontleding van taal en diskoers in opvoedkundige omgewings aan. Kress (2011) voer aan dat onderwysers die maniere waarop taal gebruik word om magdinamika, sosiale identiteite en kulturele waardes binne opvoedkundige kontekste oor te dra, kan verken. Deur die diskoerse wat in handboeke, klaskamerbesprekings en opvoedkundige beleide voorkom, te ondersoek, kan leerders 'n kritiese begrip verkry van hoe taal opvoedkundige praktyke en samelewingsnorme vorm (Andersen et al., 2015).

Visuele en materiële kultuur

Sosiale semiotiek beklemtoon die belangrikheid van visuele en materiële kultuur in onderwys (Feng & O'Halloran, 2012). Koleini (2012) voer aan dat visuele kultuurstudies twee beginselkwessies behels: visuele voorwerpe en die manier waarop ons daarna kyk. Verder voer Koleini (2012) aan dat materiële kultuur 'n term is wat alle mensgemaakte vorms, voorwerpe en uitdrukkings wat in die verlede en in ons hedendaagse wêreld gemanifesteer en baseer is, in betekenis beskryf. Onderwysers kan die ontleding van visuele tekens, simbole en artefakte in die kurrikulum inkorporeer. Deur visuele voorstellings, kunswerke of kulturele artefakte te bestudeer, kan leerders visuele geletterdheidsvaardighede ontwikkel en verken hoe visuele elemente bydra tot betekenisgewing en kulturele begrip (Yuemei Huang & Springerlink, 2019).

Ontwerp van onderrigmateriaal

Sosiale semiotiek bied insigte in die ontwerp van onderrigmateriaal en leeromgewings. Onderwysers kan beginsels van semiotiese analise toepas om visueel boeiende en betekenisvolle materiaal te skep wat leer fasiliteer. Volgens Onyekaba (2019), kan oorweging van die gebruik van gepaste kleure, tipografie, uitleg en beeldmateriaal, begrip, betrokkenheid en kennisbehoud verbeter.

Deur sosiale semiotiek in die onderwys te integreer, ontwikkel leerders kritiese denkvaardighede, mediageletterdheid, kulturele bewustheid en 'n begrip van die komplekse maniere waarop tekens en simbole betekenis en kommunikasie vorm (O'Halloran et al., 2015). Dit verbeter hul vermoë om die semiotiese landskappe wat hulle teëkom in verskeie opvoedkundige kontekste te interpreteer en te navigeer (Djonov & Van Leeuwen, 2018).

2.3.2 'n Teoretiese raamwerk vir multimodaliteit

Jewitt (2009:14) is ten gunste daarvan dat multimodale studies op drie teoretiese aannames berus.

Multimodaliteit neem eerstens aan dat kommunikasie altyd deur meer as een modus uitgedruk word. Die benadering fokus op 'n holistiese analise en beskrywing van betekenisgewing deur die verskeie kanale wat gebruik word, insluitend visuele, gesproke, geskrewe, gebare, en gesigsuitdrukkings binne die konteks van betekenisgewing. Daar word ook aandag gegee aan die spesifieke kontekste waarbinne kommunikasie plaasvind en hoe hierdie kontekstuele veranderlikes 'n rol speel in die konstruksie van betekenis.

In die tweede plek beweer Jewitt (2009:14) dat multimodaliteit veronderstel dat hulpbronne sosiaal aangepas is met die verloop van tyd om gemeenskaplike betekenis (sosiaal, individueel, affektief) te skep. Daar word na hierdie georganiseerde stel semiotiese hulpbronne verwys as modusse.

Verder beklemtoon Jewitt (2009:14) dat “[i]n order for something to ‘be a mode’ there needs to be a shared cultural sense within a community of a set of resources and how these can be organized to realize meaning.” Laastens is betekenisgewing onderhewig aan die keuse en samestelling van modusse, veral ten opsigte van die interaksie tussen die modusse.

Jewitt (2009:14) stel dat alle kommunikasiehandelinge deur middel van norme en waardes gevorm word tydens betekenisgewing en dat dit deur die sosiale konteks en

mense se belangstellings en motivering beïnvloed word. O'Halloran en Lim (2011) is verder van mening dat op grond van die navorsing van Kress (2003, 2010), Jewitt en Kress (2010), Kress & Van Leeuwen. (2001, 2005) en Walsh (2009) daar afgelei kan word dat multimodale geletterdheid twee dimensies het, naamlik die dimensie van mediageletterdheid en die dimensie van multisemiotiese ervaring.

Die eerste dimensie van multimodale geletterdheid het betrekking op mediageletterdheid en die noodsaaklike vaardighede/geletterdheid wat vereis word om multimodale tekste te skep/ produseer en die multimodale tekste te interpreteer. Multimodale geletterdheid erken die belang van al die semiotiese bronne en modaliteite in die proses van betekenisgewing. Elke semiotiese bron en hulle bydrae tot die multimodale diskoers word in ag geneem. O'Halloran en Smith (2010) merk op dat verskillende semiotiese bronne elkeen, individueel en gesamentlik, hulle eie eise en beperkinge stel wat die aard van die multimodale teks toenemend kompliseer en groter uitdagings aan die ontvanger/s van hierdie boodskappe stel. Die multimodaalgeletterde student/leerder moet gevolglik voortdurend sensitief wees vir die betekenispotensiaalmoontlikhede tydens die skep/ontwerp, produksie en reproduksie van multimodale tekste sodat hulle nie net ingeligte gebruikers/verbruikers kan wees nie, maar ook vaardige produseerders van multimodale tekste.

Die tweede dimensie wat O'Halloran en Lim (2011) onderskei, is die multisemiotiese ervaring wat erkenning gee dat die ervaring van onderrig en leer intrinsiek multimodaal van aard is. Hulle beklemtoon dat alle interaksie multimodaal is en dat kommunikasie meer as net dit is wat ons sê en hoor, maar ook wat ons waarneem deur gesigsuitdrukkinge, gebare, bewegings, stemintonasie, ensovoorts. Die onderrigervaring is dus onderhewig aan die onderwyser se multimodale repertorium en die korrekte toepassing van multimodale tekste in die klaskamer kan lei tot meer effektiewe onderrig en leer (Lim et al., 2012).

Toegang tot digitale tegnologie het tradisionele kommunikasie aansienlik verander. Kitskommunikasie vind plaas deur middel van die kombinasie van teks, foto's, klank- en/of video-opnames via selfone, rekenaars, tablette en ander multimedia toestelle. Kress en Van Leeuwen (2001:1) beklemtoon dat daar 'n beduidende verskuiwing

plaasgevind het in die 20ste eeu van monomodale na multimodale semiotiese navorsing, weens die behoefte daaraan om grense te verskuif binne dissiplines, met die doel om 'n teoretiese kompas daar te stel wat van toepassing kan wees op alle semiotiese modusse.

2.4 EDUSEMIOTIEK

Semetsky (2018) voer aan dat die vroeë wortels van wat later as “edusemiotiek” bekend sou word, herlei kan word na spesifieke uitgawes van *Educational Philosophy and Theory* in 2004 en 2005, sowel as *Studies in Philosophy of Education* in 2007. Voor die formele totstandkoming van edusemiotiek, het 'n groep wat hoofsaaklik uit Europese opvoedkundenavorsers bestaan het, informeel aanlyn onder die naam “Network for Semiotics and Education” saamgekom. Hierdie groep het befondsing ontvang van die *Philosophy of Education Society of Great Britain* vir twee internasionale navorsingseminare wat in 2011 aan die Universiteit van Cergy in Parys, en in 2012 aan die Universiteit van Bath gehou is. Artikels wat uit hierdie seminare voortgespruit het, is gepubliseer in twee spesiale uitgawes van die *Journal of Philosophy of Education* (Deely & Semetsky, 2016).

Die term “edusemiotiek” is deur Marcel Danesi, die redakteur van die tydskrif *Semiotica*, gemunt as 'n subtitel vir sy voorwoord in die omvattende werk getiteld “Semiotics Education Experience” (Semetsky, 2010). In Oktober 2013 is 'n paneelbespreking, getiteld “Edusemiotik: Research on transformance education”, op die jaarlikse konferensie van die *Semiotic Society of America* in Dayton, Ohio, aangebied. In November 2014 het 'n simposium oor edusemiotiek plaasgevind tydens die jaarlikse vergadering van die *Philosophy of Education Society of Australasia* in Hamilton, Nieu-Seeland.

Danesi (2010) het opgemerk dat daar tradisioneel op sielkunde vertrou is in opvoedkundige navorsing om onderrig meer verenigbaar met leer en prestasie te maak. Die verskuiwing na filosofie, moontlik gemaak deur edusemiotiek, beklemtoon epistemologie, ontologie, etiek en eksistensiële vrae oor betekenis; areas wat dikwels in opvoedkundige navorsing oor die hoof gesien word, maar as waardevol en

noodsaaklik beskou word. Onlangse navorsing, soos saamgevat in werke soos “Edusemiotics: Semiotic philosophy as educational foundation” (Semetsky & Stables, 2014) en “Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities” (Semetsky & Stables, 2014), ontwikkel hierdie kritiese en kreatiewe benadering verder. Hierdie benadering het erkenning ontvang toe die mede-outeurswerk “Edusemiotics: Semiotic philosophy as educational foundation” die PESA-boekprys ontvang het tydens die PESA jaarlikse konferensie in Melbourne, Australië, in Desember 2015. Uit bogenoemde studies kan ’n definisie vir edusemiotiek as volg geformuleer word: Edusemiotiek is ’n interdisiplinêre veld wat die studie van die semiotiese prosesse en betekenis in die opvoedkunde ondersoek. Dit fokus op die manier waarop tekens, simbole, taal en ander semiotiese sisteme gebruik word om kennis oor te dra, leer te fasiliteer, en opvoedkundige ervarings te verstaan. Edusemiotiek ondersoek dus hoe semiotiek (die proses van betekenis skepping deur middel van tekens) toegepas word in opvoedkundige kontekste.

Edusemiotiek daag die huidige stand van opvoedkunde uit, wat steeds beïnvloed word deur paradigmas uit die verlede soos Cartesiese substansiële dualisme, analitiese filosofie van taal, en die wetenskaplike, objektiewe metode van moderniteit as die enigste grondslag vir opvoedkundige navorsing wat dikwels menslike subjektiwiteit met sy uiteenlopende ervarings en doelstellings ignoreer (Deely & Semetsky, 2016). Volgens Semetsky (2018), het edusemiotiek die doel om alternatiewe navorsingsmetodologieë in onderwys te verken, insluitend maar nie beperk tot fenomenologie en hermeneutiek nie, met ’n toekomsgerigte taak om aanbevelings gebaseer op sy fundamentele beginsels aan te bied. Met die klem op die belangrikheid van ‘die beeldhouwerk van ’n ware edusemiotiek vir die toekoms’ (Danesi, 2010), het Danesi (2010) gesê dat “until recently, the idea of amalgamating signs with learning theory and education to establish a new branch, which can be called edusemiotics, has never really crystallised, even though the great Russian psychologist Lev S. Vygotsky had remarked ... that ... human beings actively remember with the help of signs”.

Volgens Semetsky (2010), het edusemiotiek, as ’n opvoedkundige filosofie, verskeie kenmerke. Eerstens gee dit voorkeur aan die proses eerder as die produk en erken dit die belang van aanhoudende opvoedkundige prosesse eerder as om slegs

meetbare uitkomst te fokus. Verder daag edusemiotiek die beginsel van nie-teënspraak en die logika van die uitgeslote middel uit, nie net in teorie as 'n subtak van semiotiek nie, maar ideaal gesproke ook in die praktyk as 'n opvoedkundige filosofie (Deely & Semetsky, 2016). Semetsky (2010) voer verder aan dat klem op interpretasies geplaas word wat verder gaan as bloot feitelike bewyse. Dit behels 'n breë konsep van taal as dinamiese struktuur wat verband hou met tekensisteme, linguistiese voorstellings, beliggaamde kognisie, en die belangrikheid van lewenslange selfvorming, wat implikasies het vir opvoeding regdeur 'n persoon se lewensloop.

Historiese grondslae

Om die wortels van edusemiotiek te verstaan, moet daar gewend word tot die werke van invloedryke denkers deur die geskiedenis. Een so 'n figuur is Augustinus van Hippo, wat die fundamentele rol van tekens in die leerproses erken het. In sy boek *On Christian Doctrine* het Augustinus (397 AD) beklemtoon hoe tekens ons begrip van die wêreld rondom ons vergemaklik. Hierdie vroeë erkenning van die verband tussen tekens en kennis het die grondslag gelê vir toekomstige ontwikkelings in semiotiek en onderwys.

Nog 'n belangrike historiese voorganger is Charles Sanders Peirce, 'n Amerikaanse filosoof en logikus. Peirce se kategorieëse semiotiese filosofie bied 'n raamwerk vir die konseptualisering van opvoedkundige dinamika. Sy triadiese model van tekens (Semetsky, 2014), wat die teken, objek en interpretant insluit, bied insigte in die prosesse van betekenisgewing en kommunikasie in die onderwys. Peirce se bydraes tot semiotiek het 'n groot impak op die ontwikkeling van edusemiotiek gehad. Peirce het intelligensie as wetenskaplik gedefinieer as 'dit tekens kan gebruik en 'in staat kan wees om deur ervaring te leer' (Semetsky, 2014). Leer deur, en uit, ervaring brei die mure van die tradisionele klaskamer uit en maak dit oop vir die groter, sosiale – en natuurlike wêreld.

Die fundamentele beginsels van edusemiotiek

Edusemiotiek word gekenmerk deur 'n nie-dualistiese oriëntasie, wat die Cartesiaanse dualisme uitdaag wat opvoedkundige filosofie lank beïnvloed het (Semetsky, 2014). In plaas daarvan om onderwys as 'n gefragmenteerde proses te beskou, poog edusemiotiek om kennis en aksie te verenig deur middel van semiotiese betrokkenheid (Semetsky & Stables, 2014). Hierdie holistiese benadering tot onderwys word gelei deur die volgende fundamentele beginsels (Semetsky, 2014):

i. Die ikonisiteitsbeginsel

Een sleutelbeginsel van edusemiotiek is die ikonisiteitshipotese, wat die belangrikheid van ikonisiteit in die leerproses bevestig. Ikonisiteit verwys na die ooreenkoms of ooreenkoms tussen 'n teken en sy voorwerp (Kirsner, 1985). Volgens edusemiotiek vind betekenisvolle leer plaas wanneer tekens 'n ooreenkoms het met die konsepte of idees wat hulle verteenwoordig. Deur ikoniese tekens te gebruik, kan onderwysers leerders se begrip en betrokkenheid by die onderrigepisode verbeter (Loncke et al., 2006).

ii. Die beginsel van supra-subjektiewe verhouding

Edusemiotiek beklemtoon ook die beginsel van supra-subjektiewe verhouding, wat die belangrikheid van interpersoonlike verbindings in die leerproses erken (Campbell, 2017). Onderwys is nie net 'n individuele strewe nie, maar 'n sosiale en relasionele een. Die interaksies tussen onderwysers en leerders, sowel as tussen eweknieë, speel 'n deurslaggewende rol in die skep van 'n betekenisvolle opvoedkundige ervaring. Deur supra-subjektiewe verhoudings te bevorder, bevorder edusemiotiek samewerkende leeromgewings wat dialoog, empatie en gedeelde betekenisgewing aanmoedig (Campbell, 2018).

iii. Die natuurlikeleervloeibeginsel

Nog 'n beginsel van edusemiotiek is die natuurlikeleervloeibeginsel, wat die organiese en vloeibare aard van die leerproses beklemtoon (Olteanu & Campbell, 2018). Onderwys moet in lyn wees met die natuurlike neigings en belangstellings van

leerders, sodat hulle kennis kan verken en konstrueer op 'n manier wat resoneer met hul individuele ervarings (Campbell, 2018). Deur die natuurlike leervloei te omhels, bevorder edusemiotiek intrinsieke motivering en outonomie, wat dieper en meer betekenisvolle leerervarings fasiliteer (Olteanu et al., 2016).

iv. Die kontinuïteitsbeginsel

Volgens Campbell (2018), is die kontinuïteitsbeginsel 'n sentrale beginsel van edusemiotiek, wat die onderlinge verbondenheid van kennis oor dissiplines en kontekste heen beklemtoon. Krug en Cohen-Evron (2000) voer aan dat onderrig nie in aparte vakke of gefragmenteerde studieareas opgedeel moet word nie. In plaas daarvan, moet onderrig die kontinuïteit van kennis omhels, met erkenning van die interdisiplinêre aard van leer. Deur 'n holistiese begrip van die wêreld te bevorder, bevorder edusemiotiek die integrasie van kennis en moedig leerders aan om verbindings tussen verskillende kennisdomeine te maak (Campbell, 2018).

Edusemiotika en biosemiotika

In onlangse jare is edusemiotiek belyn met biosemiotiek, 'n veld wat die semiotiese prosesse onderliggend aan lewende sisteme ondersoek. Campbell (2017) voer aan dat hierdie belyning spruit uit die erkenning dat as lewensprosesse deur semiotiese betrokkenheid gedefinieer kan word, die leerproses ook kan. Deur gebruik te maak van die beginsels van biosemiotiek, poog edusemiotiek om leer en lewe gelyktydig te verstaan, vanuit die perspektief van betekenis.

Volgens Campbell en Olteanu (2023), is leer, sowel as om multimodaal te wees, fundamenteel beliggaamd en ekologies. Ons sintuigorgane is ons eerste en primêre toegangspunt tot die wêreld, altyd in oefening deur kontak met ander wesens. Een sleutelbegrip wat na vore gekom het uit die kruising van edusemiotiek en biosemiotiek, is die ekologiese konsep van *umwelt* (Semetsky & Stables, 2014). Die *umwelt* verwys na die wêreld van betekenis en sensoriese betrokkenheid waarin 'n organisme gedompel is (Sebeok, 1991). Deur die *umwelt* te verken, kan edusemiotiek lig werp op die unieke perspektiewe en ervarings van leerders, met inagneming van hul kulturele, sosiale en omgewingskontekste (Olteanu, 2016). Hierdie ekologiese

perspektief stel onderwysers in staat om leerervarings te ontwerp wat betekenisvol en relevant is vir leerders se lewens.

Die edusemiotiese wending

Semetsky (2014) se edusemiotiese perspektief bied 'n verenigende paradigma vir onderwys, wat filosofie, semiotiek en opvoedkundige teorie integreer. Die edusemiotiese wending verwys na 'n beduidende verskuiwing in opvoedkundige teorie en praktyk na 'n semiotiese perspektief, en beklemtoon die rol van tekens, simbole en betekenis skeppende prosesse in die onderwys. Hierdie wending dui daarop dat leer nie net gaan oor die verkryging van feite of kennis nie, maar ook om te verstaan hoe betekenis gekonstrueer word deur verskeie simbole en tekens (Semetsky, 2014). Dit erken dat onderwys 'n komplekse proses is waar kommunikasie, voorstelling en interpretasie belangrike rolle speel. In wese, moedig die edusemiotiese wending onderwysers aan om die semiotiese dimensies van onderrig en leer te verken om leerders se begrip en betrokkenheid by die leerinhoud te verbeter.

Volgens Semetsky (2014), het hierdie benadering kurrikulumontwerp, pedagogiese strategieë en opvoedkundige tegnologie beïnvloed, aangesien dit die belangrikheid van die bevordering van leerders se semiotiese bevoegdheid en kritiese denkvaardighede beklemtoon. In wese daag die edusemiotiese wending tradisionele sienings van onderwys uit en moedig 'n dieper verkenning aan van hoe betekenis geskep en gekommunikeer word in opvoedkundige omgewings. Dit daag die reduksionistiese siening van onderwys as 'n blote toepassing van semiotiek uit en plaas die semiotiek as die grondslag vir opvoedkundige filosofie en praktyk.

Edusemiotiek verteenwoordig 'n dinamiese en interdisiplinêre benadering tot onderwys (Semetsky, 2018). Deur semiotiek, opvoedkundige teorie en filosofie te integreer, bied dit insigte in die prosesse van betekenisgewing, kommunikasie en leer. Die beginsels van edusemiotiek, soos die ikonisiteitshiptese, die beginsel van supra-subjektiewe verhoudinge, die natuurlikeleervloeibeginsel en die kontinuïteitsbeginsel, verskaf 'n raamwerk vir holistiese en transformerende onderwys. Deur edusemiotiek te belyn met biosemiotiek en die verkenning van die *umwelt*, omhels edusemiotiek die

ekologiese dimensies van leer (Semetsky, 2017). Deur die edusemiotiese wending te omhels, kan onderwysers betekenisvolle en inklusiewe leerervarings skep wat leerders bemagtig om die kompleksiteit van die wêreld te navigeer (Semetsky, 2014).

Die werk van Lev Vygotsky, 'n sielkundige en opvoedkundige teoretikus, kan effektief verbind word met edusemiotiese beginsels. Vygotsky (1978) se sosiokulturele teorie van leer beklemtoon die belangrikheid van sosiale interaksie en kulturele instrumente in die ontwikkeling van kognisie.

Hierdie perspektief strook met edusemiotiese beginsels deur te erken dat betekenisgewing in onderwys diep beïnvloed word deur sosiale en kulturele kontekste. Vygotsky se konsep van die “sone van proksimale ontwikkeling” (SPO) beklemtoon die belangrikheid daarvan om leerders te voorsien van steierondersteuning om take net buite hul huidige vlak van bevoegdheid te navigeer (Vygotsky, 1978). In 'n edusemiotiese konteks kan hierdie ondersteuning gesien word as die bemiddeling van semiotiese hulpbronne, soos taal, tekens en simbole, om leerders te help om betekenis te verstaan en te konstrueer.

Deur Vygotsky se insigte oor sosiale interaksie en kognitiewe ontwikkeling met edusemiotiese beginsels te kombineer, kan onderwysers 'n ryker begrip bevorder van hoe semiotiese prosesse en sosiokulturele faktore vervleg om die leerervaring te vorm.

2.4.1 Vygotsky se sosiale leerteorie

Vygotsky se sosiokulturele teorie (Vygotsky, 1978) bied 'n raamwerk wat die sosiale en kulturele aspekte van menslike ontwikkeling en leer beklemtoon. Volgens Vygotsky (1978), verkry individue kennis en ontwikkel kognitiewe vermoëns deur hul interaksies met ander en hul kulturele omgewing. Hier is 'n paar sleutelkomponente van Vygotsky se teorie en hoe dit verband hou met multimodale edusemiotiese onderrig:

Sone van proksimale ontwikkeling (SPO)

Vygotsky (1978) het die konsep van die sone van proksimale ontwikkeling (SPO) bekendgestel, wat verwys na die gaping tussen 'n leerder se werklike ontwikkelingsvlak en hul potensiële ontwikkelingsvlak met die hulp van 'n meer kundige ander. Volgens die SPO (Vygotsky, 1978) kan leerders take verrig en probleme oplos met leiding en ondersteuning. Hierdie idee strook met multimodale edusemiotiese onderrig, waar onderwysers multimodale leeromgewings skep wat steierwerk en ondersteuning bied om leerders by te staan om beter te presteer.

Sosiale interaksie

Vygotsky (1978) het die rol van sosiale interaksie in leer beklemtoon. Hy het geglo dat leer plaasvind deur samewerking, bespreking en interaksie met ander. In multimodale edusemiotiese onderrig word sosiale interaksie aangemoedig deur aktiwiteite wat groepwerk, portuursamewerking en besprekings behels (Semetsky & Stables, 2014). Deur by sosiale interaksies betrokke te raak, het leerders die geleentheid om idees uit te ruil, betekenis te beding en kennis saam te bou.

Kulturele hulpmiddels

Vygotsky (1978) het die belangrikheid van kulturele hulpmiddels, soos taal, tekens en simbole, in kognitiewe ontwikkeling beklemtoon. Hierdie instrumente bemiddel individue se denk- en kommunikasieprosesse. In multimodale onderrig erken onderwysers die belangrikheid van verskillende semiotiese hulpbronne, insluitend verbale taal, geskrewe teks, beelde en gebare (Danielsson, 2016). Deur diverse kulturele instrumente in die leerproses in te sluit, kan leerders verskeie maniere van voorstelling en betekenisgewing verken, wat hul begrip en kommunikasievaardighede verbeter.

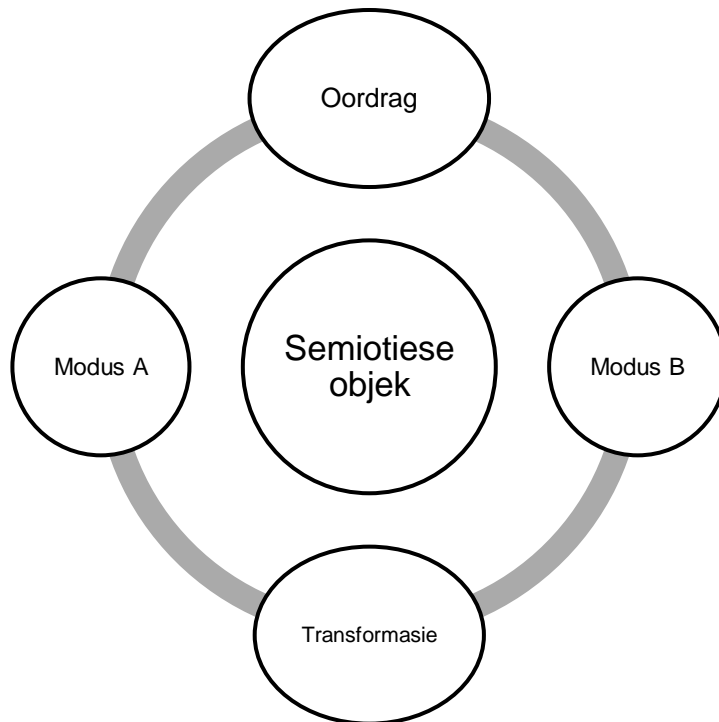
Semiotiese bemiddeling

Vygotsky (1978) stel verder voor dat leer en ontwikkeling deur semiotiese sisteme bemiddel word. Leerders word aangemoedig om aktief deel te neem aan die interpretasie van inligting deur verskeie maniere van voorstelling, soos visuele beelde, grafieke, diagramme, en geskrewe teks te benut. Hierdie betrokkenheid bevorder die konstruksie van sinvolle kennis uit hierdie diverse inligtingsbronne (Semetsky, 2014).

Vygotsky (1978) se teorie van sosiokulturele ontwikkeling verskaf die grondslag vir multimodale edusemiotiese onderrig deur die belangrikheid van sosiale interaksie, kulturele instrumente en semiotiese bemiddeling in leer te beklemtoon (Olteanu et al., 2016). Deur hierdie beginsels in te sluit, kan onderwysers leeromgewings skep wat samewerking bevorder, steierwerk verskaf en leerders by uiteenlopende wyses van verteenwoordiging betrek, wat lei tot verbeterde leeruitkomst en 'n dieper begrip van die onderwerp.

2.4.2 Transmediasie

Transmediasie (transduksie) verwys na die proses waartydens betekenis van een modus (bv. geskrewe taal) na 'n ander (bv. 'n animasie) transponeer (Kress, 2010:125). 'n Transmediasieproses bied die geleentheid om sleuteltemas en idees uit een teks te verken deur 'n nuwe teks te skep waarin die temas uitgelig word. Ranker (2018:338) voer aan dat transmediasie 'n proses is wat gekenmerk word deur die voortdurende verandering van veronderstelde kennis in reaksie op die voordele en beperkings van spesifieke modusse. Kress (2010:129) is van mening dat enige transmediasieproses onderhewig is aan die transformasie van die semiotiese objek en dat die ontologiese aard van die teks/objek onderhewig is aan verandering. Kress (2008) stel die proses as volg voor:



Figuur 2.3 Transmediasie: die transformasie van modusse

Multimodale transmediasie in 'n letterkundeklaskamer verwys na die gebruik van verskeie kommunikasiemetodes, soos teks, beelde, oudio, video en digitale tegnologie, om leerders te betrek by die verkenning en ontleding van literêre tekste. Dit behels die integrasie van veelvuldige mediavorme en moedig leerders aan om aktief deel te neem aan die skepping en interpretasie van letterkunde. Mills (2011) beweer dat die doel van die inkorporering van produkte van multimodale transmediasie in 'n letterkundeklaskamer is om leerders se begrip, kritiese denkvaardighede, kreatiwiteit en digitale geletterdheid te verbeter.

Smith et al. (2021) voer aan dat die doel van multimodale transmediasie-produkte in 'n letterkundeklaskamer is om begrip te verbeter, kritiese denke en kreatiwiteit te bevorder, samewerking en kommunikasievaardighede te bevorder, digitale geletterdheid te ontwikkel, kulturele begrip aan te moedig, en letterkunde boeiend en relevant vir leerders te maak. Deur verskeie mediavorme in te sluit, kan onderwysers 'n dinamiese leeromgewing skep wat aktiewe deelname, kreatiwiteit en dieper betrokkenheid by literêre tekste aanmoedig (Di Cesare & Rowsell, 2018).

2.5 LETTERKUNDEONDERRIG IN SUID-AFRIKA

Om werklik die betekenis en doeltreffendheid van vandag se kurrikulum en assesseringsdokumente in die konteks van letterkundeonderrig te begryp, is dit noodsaaklik om eers die evolusie van letterkundepraktyke te ondersoek. Die studie van letterkunde het met die verloop van tyd beduidende transformasies ondergaan, wat ontwikkel het van tradisionele metodes soos *close reading* na 'n breër reeks benaderings en interdisiplinêre perspektiewe. Terwyl *close reading* 'n fundamentele praktyk bly, het kontemporêre literatuurwetenskap uitgebrei om diverse teoretiese raamwerke, kultuuranalise, digitale geesteswetenskappe en 'n groter fokus op inklusiwiteit en diverse stemme in te sluit (Burdick, 2016).

Verskuiwings en modernisering in literatuurwetenskap het die manier waarop letterkunde onderrig en geassesseer word in opvoedkundige omgewings gevorm en verander. Deur die historiese ontwikkeling van literatuurteorie te verstaan, kan onderwysers en beleidmakers meer ingeligte besluite neem oor kurrikulum- en assesseringsontwerp, om te verseker dat dit ooreenstem met die ontwikkelende behoeftes en doelwitte van letterkundeonderrig in die 21ste eeu.

2.5.1 Historiese oorsig

Close reading, ook bekend as “New Critics”, was 'n algemene benadering tot die studie van literatuur dwarsdeur die 20ste eeu (Habib, 2007). Dit het noukeurige ontleding van literêre tekste behels met die klem op die ondersoek van taal, vorm, struktuur en literêre elemente. *Close reading* was gemik daarop om die kompleksiteite en subtiliteite van 'n teks te ontbloot deur 'n noukeurige ondersoek van die interne elemente daarvan (Habib, 2007). Hierdie metode het voorsiening gemaak vir diepgaande betrokkenheid by die teks en het 'n grondslag gelê vir die verstaan van literêre tegnieke en die skrywer se handewerk.

Die studie van letterkunde het aansienlik ontwikkel met verloop van tyd. Van *close reading* as 'n grondslaggewende praktyk tot interdisiplinêre benaderings, kulturele analise, digitale geesteswetenskappe en inklusiwiteit; kontemporêre literatuurstudies

het nuwe metodologieë en perspektiewe omarm. Terwyl *close reading* belangrik bly, verken akademië nou letterkunde binne sy sosiale, historiese en kulturele kontekste. Die veld gaan voort om aan te pas en uit te brei, wat die veranderende landskap van letterkunde weerspieël en die betekenis daarvan om die kompleksiteit van die menslike ervaring te verstaan.

Volgens Moran (2010), het die veld van literatuurwetenskap in onlangse jare al hoe meer interdisiplinêr geword, wat perspektiewe vanuit ander dissiplines soos filosofie, sielkunde, sosiologie en geskiedenis integreer. Hierdie interdisiplinêre benadering erken dat letterkunde nie in isolasie bestaan nie, maar dat dit in verband gebring moet word met breër sosiale en kulturele kontekste (Moran, 2010). Deur insigte uit ander dissiplines in te sluit, kan geleerdes 'n dieper begrip kry van die komplekse wisselwerking tussen letterkunde, samelewing en menslike ervaring.

'n Belangrike ontwikkeling in letterkundenavorsing is die opkoms van digitale geesteswetenskappe (Kopec, 2016). Digitale geesteswetenskappe verwys na 'n interdisiplinêre veld wat die gebruik van digitale hulpmiddels kombineer met die studie van geesteswetenskaplike dissiplines, soos literatuur, geskiedenis, kuns, linguïstiek, filosofie en meer (Burdick, 2016). Burdick (2016) voer aan dat dit die toepassing van tegnologie op die verkenning, ontleding en interpretasie van kulturele en historiese artefakte, sowel as die studie van menslike kultuur en samelewing omhels. Met die koms van tegnologie en digitale hulpmiddels kan skoliere tekste op nuwe en innoverende maniere ontleed. Digitale geesteswetenskappe behels die toepassing van berekeningsmetodes, data-analise en digitale platforms om letterkunde te bestudeer. Hierdie benadering maak grootskaalse ontleding van tekste, die skepping van digitale argiewe en die verkenning van interaktiewe ervarings met literêre werke moontlik. Digitale geesteswetenskappe het toegang tot literêre tekste uitgebrei, samewerkende navorsing vergemaklik en nuwe maniere van interpretasie en betrokkenheid by letterkunde bevorder (Kopec, 2016).

Kontemporêre literatuurnavorsing lê sterk klem op inklusiwiteit, diversiteit en verteenwoordiging (Brown, 2020). Akademië erken nou die belangrikheid daarvan om letterkunde vanuit uiteenlopende perspektiewe te bestudeer en onderverteenvoorgedde stemme te bevorder. Hierdie verskuiwing na inklusiwiteit poog

om tradisionele kanons uit te daag en die reeks tekste en skrywers wat bestudeer is, uit te brei. Deur 'n breër reeks stemme te omhels, poog literêre studies om die diverse ervarings van die mensdom te weerspieël en 'n meer inklusiewe en regverdigte begrip van letterkunde aan te moedig (Burdick, 2016).

2.5.2 Film as instrument

In die geskiedenis van film was die bekendstelling van klank in 1929 'n belangrike mylpaal (Dakic, 2009). Voor hierdie revolusionêre ontwikkeling het films egter uitsluitlik op visuele storieverteltegnieke staatgemaak om gehore te boei en vertellings oor te dra. Hierdie visuele taal het die grondslag van film gevorm en is steeds 'n kragtige medium van kommunikasie (Flood, 2023).

Flood (2023) trek verder 'n parallel met ons interaksies met babas. Babas, totdat hulle ongeveer 18 maande oud is, is nog nie in staat om woorde te gebruik om te kommunikeer nie. Tog is ons betrokke by hulle deur gebaretaal, klanke en toon. Hierdie nie-verbale leidrade dien as 'n manier om boodskappe oor te dra, emosies uit te druk en verbindings te vestig. Net so funksioneer films op 'n visuele vlak, wat emosies oproep, ons verbeelding aanwakker en ons in staat stel om empatie te hê met die karakters en stories wat op die skerm aangebied word.

Dit is opmerklik dat visuele beelde nog altyd 'n universele taal gehad het (Jewitt, 2013). Ongeag kulturele of taalkundige verskille, het 'n kragtige beeld die potensiaal om grense te oorskry en soortgelyke emosionele reaksies by kykers uit verskeie agtergronde te ontlok. Ten spyte van die inherente universaliteit van visuele kommunikasie, het woorde egter eeue lank die opvoedkundige landskap oorheers (Kress, 2008). Hierdie oorheersing kan toegeskryf word aan 'n verskeidenheid faktore, insluitend regstelsels, samelewingsmagstrukture en die behoefte aan gestandaardiseerde onderwys (Flood, 2023).

Nietemin was daar 'n merkbare verskuiwing na 'n multimodale benadering tot kommunikasie in die afgelope dekades (New London Group, 2000). Die digitale era het die manier waarop ons kommunikeer, toegang tot inligting verkry en leer verander.

Volgens Höglund (2017), word tradisionele opvoedkundige modelle uitgedaag en herdefinieer, met inagneming van die impak van nuwe media en tegnologie. Liu en Elms (2019) is van mening dat in die moderne era van onderwys vereis leerders toenemend innemende, pasgemaakte multimedia-inhoud. Hierdie studie en praktiese sessies in klaskamers het toenemend die voordele getoon om bewegende beelde by onderwys in te sluit.

Bewegende beelde bied 'n unieke manier vir hoërordedenke, analise en begrip (Gerjets & Hesse, 2004). Dit kan leerders motiveer om te skryf, aangesien die visuele stimuli verbeeldingryke reaksies uitlok en kreatiewe uitdrukking inspireer. Die dinamiese aard van film betrek leerders op verskeie vlakke, wat dieper begrip bevorder en verbande tussen konsepte fasiliteer (Flood, 2023). Daarbenewens het films die vermoë om komplekse idees, historiese gebeure en kulturele nuanses op 'n bondige en visueel oortuigende wyse te kommunikeer.

Die alomteenwoordigheid van selfone, tablette en ander toestelle wat met skerms en videokameras toegerus is, het die oorheersing van bewegende beelde as 'n primêre vorm van kommunikasie verder versnel. In vandag se wêreld het byna almal 'n doeltreffende instrument om visuele inhoud vas te lê en te deel (Liu & Elms, 2019). Sosialemediaplatforms, soos YouTube, het die idee van “verfilm net” en video's met 'n wêreldwye gehoor gewild gemaak (Holt, 2016).

Om die taal van film te “lees”, beteken om sy visuele leidrade, simbole en narratiewe elemente te verstaan. Dit behels die ontleding van die gebruik van beligting, kleur, komposisie en redigerings tegnieke om die beoogde betekenis agter die beelde te dekodeer. Volgens Dakic (2009), kan ons ons waardering en betrokkenheid by hierdie kragtige kunsvorm verdiep deur ons geletterdheid uit te brei om die taal van film te omvat.

Die historiese betekenis van visuele storievertelling in rolprente kan nie oorbeklemtoon word nie. Rolprente was nog altyd 'n kragtige kommunikasiemiddel wat gehore betrek het deur die universele taal van beelde. Die digitale era het die prominensie van bewegende beelde as 'n dominante vorm van kommunikasie verder beklemtoon, met skerms en videokameras wat alomteenwoordig geword het. Soos die wêreld verander,

is daar 'n groeiende behoefte om ons geletterdheid uit te brei om die taal van film te omvat, beide in terme van begrip en skeep (Holt, 2016). Deur filmklanke te omhels en individue te bemagtig om filmgeletterd te word, kan die potensiaal van visuele storievertelling benut word om onderwys te verbeter, kritiese denke te bevorder en kreatiwiteit in die digitale era te bevorder.

Flood (2023) is van mening dat die gebruik van film in die onderwys verder gaan as blote vermaak. Dit kan effektief aangewend word om begrip, karakterstudie, plotanalise, morele waardes, kulturele diversiteit, grammatika en storievertelling te onderrig. Net soos leerders die temas, motiewe en karakters in 'n roman ontleed, kan hulle ook betrokke raak by kritiese ontleding van films, die verwickeldheid van die narratief verken, karaktermotiverings ontleed en onderliggende boodskappe ontsyfer. Hy voer verder aan dat om film as 'n teks te bestudeer, ontwikkel leerders hul vermoë om visuele storieverteltegnieke te ontleed en te interpreteer, en hul begripsvaardighede in 'n multimodale konteks te slyp.

Die gebruik van film in die onderwys strek verder as tradisionele vakgrense. Luan et al. (2022) voer aan dat dit die potensiaal het om interdisiplinêre leer te bevorder deur verskeie studierigtings te verbind. Film bied ook unieke geleenthede om vakke buite taalkuns te verken. Wiskundekonsepte kan byvoorbeeld effektief gedemonstreer word deur visuele voorstellings, animasie en werklike toepassings in films (Eremenko, 2023). Net so kan moderne tale versterk word deur leerders bloot te stel aan outentieke dialoog, kulturele kontekste en linguistiese nuanses wat in buitelandse rolprente uitgebeeld word. Wetenskaponderwerpe kan, volgens Eremenko (2023), tot lewe gebring word deur innemende dokumentêre films en visualiserings, wat 'n dieper begrip van wetenskaplike beginsels en verskynsels bevorder. Kuns en tegnologie kan ook met film geïntegreer word, wat leerders in staat stel om visuele estetika, kinematografietegniese, digitale redigering en spesiale effekte te verken.

Film kan ook 'n katalisator wees vir die bevordering van kulturele diversiteit en die bevordering van empatie. Carter en Barnstone-Clark (2022) voer aan dat deur blootstelling aan rolprente uit verskillende kulture en perspektiewe kry leerders insigte in die werklike ervarings van individue uit diverse agtergronde. Hierdie blootstelling verhoog hul bewustheid en waardering van verskillende kulture, wat inklusiwiteit en

verdraagsaamheid aanmoedig. Dit bied ook geleentede vir besprekings oor sosiale kwessies, etiek en morele waardes wat in films uitgebeeld word, wat leerders help om 'n gevoel van empatie en kritiese denke te ontwikkel (Carter & Barnstone-Clark, 2022).

Verder maak die gebruik van digitale tegnologie groter toeganklikheid en buigsaamheid in die inkorporering van films in die leeromgewing moontlik (Muthmainnah et al., 2022). Met die wydverspreide beskikbaarheid van stroomplatforms, aanlyn databasisse en opvoedkundige hulpbronne, kan onderwysers maklik toegang kry tot 'n groot verskeidenheid films wat geskik is vir verskillende ouderdomsgroepe en opvoedkundige doelwitte. Daarbenewens kan leerders self aktief betrokke raak by die skep van hul eie films, deur digitale gereedskap en sagteware te gebruik om hul storievertelling en tegniese vaardighede te ontwikkel (Höglund, 2017).

Dit is egter belangrik om die integrasie van film in die onderwys met deeglike beplanning en oorweging te benader. Onderwysers moet films kies wat ooreenstem met die kurrikulumdoelwitte, ouderdomstoepaslikheid en opvoedkundige uitkomst. Dit is van kardinale belang om leiding te verskaf en sinvolle besprekings rondom die rolprente te fasiliteer om te verseker dat leerders waardevolle insigte onttrek en kritiese denkvaardighede ontwikkel.

Die ontwikkelende digitale landskap het die definisie van 'n "teks" in die onderwys uitgebrei, deur film in te sluit as 'n kragtige medium vir onderrig en die bevordering van geletterdheidsvaardighede. Film kan effektief begrip, karakterstudie, plotanalise, morele waardes, kulturele diversiteit, grammatika en storievertelling leer (Flood, 2023).

Aangesien letterkundeonderrig ontwikkel en aangepas het om 'n breër spektrum van metodologieë en perspektiewe te omvat, is dit van kardinale belang om te ondersoek hoe hierdie veranderinge in opvoedkundige kurrikulums geïnkorporeer is. Vervolgens word aandag gevestig op die Suid-Afrikaanse kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaringdokument (KABV) se riglyne in terme van poësie-onderrig en visuele kultuurstudies. Hierdie afdeling sal ondersoek hoe die KABV, in sy verbintenis tot die verskaffing van 'n omvattende en kontemporêre onderrig, aansluit

by die ontwikkelende landskap van literatuurwetenskap deur die verkenning van poësie en visuele kultuur binne hul wyer sosiale, historiese en kulturele omgewing. Hierdie ontleding dien as 'n voorbeeld van hoe onderwysstelsels kan reageer op die dinamiese aard van letterkunde, wat uiteindelik leerders se begrip van die veelvlakkige menslike ervaring verryk.

2.5.3 Die KABV-dokument

Die KABV-dokument (DBO, 2011:11) voer aan dat die benadering tot taalonderrig teksgebaseerd, kommunikatief, geïntegreerd en prosesgeoriënteerd behoort te wees en dat “[d]ie teksgebaseerde en kommunikatiewe benaderings beide [...] afhanklik (is) van die voortdurende gebruik en produksie van tekste.”

Om hierdie stelling te verstaan, moet die sleutelkonsepte wat daarin opgesluit lê eers verken word.

Volgens Cloete en Engelbrecht (2014:253), verwys die teksgebaseerde benadering na 'n benadering tot taalonderrig wat daarop fokus om werklike tekste, soos geskrewe gedeeltes, artikels, stories of dialoë, as die sentrale materiaal vir taalonderrig te gebruik. Dit beklemtoon die aanleer van taal in die konteks van werklike geskrewe of gesproke inhoud eerder as geïsoleerde woordeskat of grammatikareëls. Marais et al. (2012) is dit eens dat dié benadering leerders in staat stel om vaardige en kritiese lesers, skrywers, ontwerpers en kykers van tekste te word.

'n Kommunikatiewe benadering beklemtoon die belangrikheid van die gebruik van taal vir kommunikasiedoeleindes. Volgens Marais et al. (2012) behels die kommunikatiewe benadering die ontwikkeling van die leerder se vermoë om deur middel van die taal te kan kommunikeer. Dit moedig leerders aan om die taal in werklike situasies te gebruik, en fokus op praktiese taalvaardighede soos praat, luister, lees en skryf binne betekenisvolle kontekste.

'n Geïntegreerde benadering in taalonderrig beteken dat verskeie taalvaardighede (bv. luister, praat, lees, skryf) met mekaar verbind en onderrig word op 'n manier wat die

natuurlike gebruik daarvan in werklike situasies weerspieël (Cloete & Engelbrecht, 2014:254). Dit het ten doel om die gaping tussen hierdie vaardighede te oorbrug, met die erkenning dat hulle onderling verwant is en nie in isolasie geleer moet word nie.

'n Prosesgeoriënteerde benadering beklemtoon die reis van leer eerder as net die eindresultaat. In die konteks van letterkundeonderrig beteken dit om te fokus op die stappe en strategieë wat leerders gebruik om hul letterkunde te verstaan, te produseer en te verbeter. Dit moedig refleksie, hersiening en 'n diepgaande begrip van die leerepisode aan (Cloete & Engelbrecht, 2014:239).

Die deurlopende gebruik en produksie van tekste dui daarop dat beide die teksgebaseerde en kommunikatiewe benaderings tot taalonderrig staatmaak op 'n deurlopende en konsekwente omgang met tekste, hetsy geskrewe of gesproke. Leerders word aangemoedig om nie net tekste te verbruik nie, maar ook om dit aktief te produseer as deel van hul taalleerproses.

Samevattend pleit die stelling vir 'n taalonderrigbenadering wat om die gebruik van werklike tekste wentel, effektiewe kommunikasie beklemtoon, verskeie taalvaardighede integreer, die leerproses prioritiseer en deurlopende betrokkenheid by tekste as 'n manier van taalverwerwing en -ontwikkeling bevorder.

Onderrig van poësie

Wanneer poëtiese tekste bestudeer word, moet die boodskap wat die skrywer aan die leser oordra, ondersteun, bevestig en verklaar word. "Figuurlike taalgebruik, hoe sinne en versreëls en die gedig as 'n eenheid aangebied word; die keuse van beelde, ritme, tempo en klank; en die emosies wat beelde op werk" (DBO, 2011:26) kan gebruik word om boodskappe te illustreer. Volgens Cloete en Engelbrecht (2014), is poësie een van die genres wat ongemotiveerde lesers kan oorreed om te lees en speel dit 'n kardinale rol in die ontwikkeling van leerders se verbeelding en kreatiwiteit.

Die KABV (DBO, 2011:26) vereis dat leerders kennis dra rakend die volgende met betrekking tot poësie-onderrig:

- Letterlike betekenis
- Figuurlike betekenis
- Stemming
- Tema en boodskap
- Beeldspraak
- Stylfigure, woordkeuses (diksie), toon, retoriek, emosionele reaksies, versreëls, woorde, strofes, puntuasie, refrein, herhaling, tipografie, enjambement, en klankeffekte (alliterasie en assonansie, rym, ritme en klanknabootsing)

Volgens Marais et al. (2012) is dit die verantwoordelikheid van die DBO om skole te voorsien van goed opgeleide onderwysers om leerders te onderrig en genoegsame en goeie gehalte hulpmiddels aan skole te bied om onderwysers en leerders te ondersteun. In die konteks van die kurrikulumbelidsdokument, wanneer dit by poësielesse kom, is daar 'n merkbare afwesigheid van 'n spesifieke, stap-vir-stap-benadering of voorgeskrewe metodes vir die onderrig van poësie. In plaas daarvan, verskaf die dokumente algemene doelwitte, uitkomst en inhoud wat tydens poësie-onderrig gedek moet word. Hulle skets egter nie eksplisiet 'n enkele metodologie wat onderwysers moet volg nie.

Hierdie afwesigheid van 'n voorgeskrewe metodologie kan doelbewus wees, wat onderwysers die buigsaamheid gee om hul benadering aan te pas op grond van faktore soos die leerders se ouderdom, vermoëns, belangstellings en die algehele leeromgewing. Dit erken dat poësie 'n diverse en ekspressiewe kunsvorm is, en verskillende leerders kan op verskeie maniere daarmee verbind.

Gevolglik kan hierdie vryheid beide bemagtigend en uitdagend vir onderwysers wees. Aan die een kant laat dit onderwysers toe om hul kreatiwiteit, kundigheid en persoonlike onderrigstyle te benut om lesse te ontwerp wat by hul leerders aanklank vind. Dit bewerkstellig geleentheid vir innoverende en boeiende onderrigstrategieë wat poësie lewendig kan maak in die klaskamer.

Aan die ander kant, kan die gebrek aan 'n duidelike metodologie sommige onderwysers ook onseker of oorweldig laat voel, veral as hulle nuut is met die onderrig

van poësie. Sonder spesifieke riglyne kan sommige onderwysers sukkel om effektiewe benaderings, hulpbronne en beste praktyke vir die onderrig van poësie effektief te identifiseer. Uiteindelik bemagtig die afwesigheid van 'n rigiede metodologie onderwysers om aan te pas en te eksperimenteer, wat voorsiening maak vir die unieke behoeftes en belangstellings van hul leerders.

Cloete en Engelbrecht (2014) verskaf 'n moontlike model vir die prosesbenadering tot letterkundeonderrig:

Tabel 2.2 'n Prosesbenadering tot letterkundeonderrig (Cloete & Engelbrecht, 2014)

'n Prosesbenadering tot letterkundeonderrig
<p>Fase 1: (Die eerste deel van die leesproses)</p> <p>Vorbereiding vir die lees van die teks, die lees van die teks en die leerder se eerste, unieke reaksie op die teks. Hierdie fase is gerig op die ontwikkeling van die leerder se gevoel oor literêre leesstof en later op die oefening van die verbalisering van die leerder se reaksie op die teks.</p> <p>Hierdie individuele reaksie op die teks word later deur groepsbesprekings verder ontwikkel, wat 'n tweede respons (sonder dat die onderwyser nog enige ander siening aan leerders voorhou as die enigste of regte siening) tot gevolg het.</p>
<p>Fase 2:</p> <p>Die ontwikkeling en toepassing van teksanalitiese vaardighede word in hierdie fase ontwikkel.</p> <p>Die leerder word gelei om verskillende tekstuele leidrade te interpreteer en krities te beoordeel. Dit ontwikkel 'n ingeligte reaksie en lei tot literêre waardering van die teks.</p>
<p>Fase 3:</p> <p>Die derde fase bevat die proses waarin hoër denkvlakke gebruik word soos toepassing, verbandlegging, vergelyking, waardering en evaluering.</p> <p>In hierdie fase word die literêre werk geplaas binne 'n groter interaktiewe verband: geheelsiening, universaliteit, etiese en morele waardes, verband met ander tekste, die skrywer, ander lesers en die kulturele werklikheid.</p>

Hierdie benadering maak dit moontlik vir leerders om deur middel van beplande aktiwiteite, sistematies hul gevoelens en gedagtes te kan verbaliseer en verduidelik. Cloete en Engelbrecht (2014) is verder van mening dat hierdie model die ontwikkeling

van die kognitiewe en affektiewe reaksies in reaksie op 'n literêre teks bevorder. Volgens Booyse et al. (2023) omvat die kognitiewe domein vaardighede soos “onthou, verstaan, toepas, analiseer, evalueer en skep”, terwyl affektiewe gedrag “ontvang, reageer, waarde heg, organiseer en karaktervorming” insluit.

Onderrig van visuele geletterdheid

Volgens Cloete en Engelbrecht (2014:253) sal leerders nie sin van die werklikheid kan maak as hulle nie die vermoë het om te kan struktureer wat hulle sien nie. Verder word visuele geletterdheid gedefinieer as “die vermoë om die eienskappe van visuele taal te verstaan, maar ook om dit te kan gebruik” (Cloete & Engelbrecht, 2014).

Die KABV (DBO, 2011:24) verskaf die volgende riglyne met betrekking tot die onderrig van visuele geletterdheid:

- Oorredingstegnieke: Oorredings-, gevoels- en manipulerende taal, en partydigheid
- Hoe taal en beelde waardes en houdings weerspieël en vorm; beelde en taal wat seksisties, rassisties en diskriminerend teen ouderdom is of wat staatmaak op die versterking van stereotipes, veral in advertensies
- Impak van die gebruik van lettertipe en -grootte, opskrifte en onderskrifte
- Ontleed, interpreteer, evalueer en reageer op 'n verskeidenheid spotprente/ strokiesprente

Die huidige kurrikulum beklemtoon egter hoofsaaklik 'n beperkte aspek van visuele geletterdheid, en dit is noodsaaklik dat proaktiewe stappe geneem moet word om die inkorporering daarvan in die kurrikulum uit te brei.

Freedman en Stuhr (2004) beweer dat visuelekultuuronderrig egter 'n deurslaggewende rol in die taalklaskamer speel deur die taalleerervaring te verryk en 'n dieper begrip van kultuur en kommunikasie onder leerders te bevorder. Blootstelling aan visuele artefakte soos kuns, advertensies, fliëks en foto's bied aan leerders waardevolle insigte in die kultuur wat die taal vorm wat hulle bestudeer. Volgens Kelly en Kortegast (2023), strek hierdie kulturele bewustheid verder as blote

taalvaardigheid; dit rus leerders toe met die vermoë om sosiale kontekste te navigeer en effektief te kommunikeer met sensitiwiteit vir kulturele nuanses. Verder bied visuele materiaal waardevolle kontekste vir taalleer wat leerders in staat stel om taalgebruik in outentieke situasies waar te neem (Abuzahra et al., 2016). Hierdie kontekstuele leer maak taalverwerwing meer betekenisvol, aangesien dit demonstreer hoe taal in praktiese, alledaagse scenario's gebruik word. Daarbenewens betrek visuele kultuuronderrig veelvuldige sintuie en maniere van kommunikasie, wat voorsiening maak vir diverse leerstyle en taalleer meer inklusief maak (Kelly & Kortegast, 2023). Uiteindelik bevorder dit kulturele bevoegdheid, kritiese denkvaardighede, woordeskatverryking en motivering, terwyl leerders blootgestel word aan globale perspektiewe, wat hul vermoë verbeter om effektief te kommunikeer in 'n toenemend multimodale en geglobaliseerde wêreld.

Die KABV fokus hoofsaaklik op tradisionele tekstuele geletterdheid, wat 'n aansienlike gedeelte van visuele geletterdheid relatief onontgin laat. In 'n era waar visuele kommunikasie toenemend in ons daaglikse lewens deur middel van beelde, video's en multimedia voorkom, behoort die onderwysstelsel te ontwikkel om hierdie werklikheid te weerspieël (McKenna et al., 2013). Tog voer die dokument aan dat "(v)ir baie leerders is die skerm, en nie die gedrukte bladsy nie, die bron van die meeste inligting. Visuele geletterdheid is 'n belangrike aspek en die rekenaarskerm is 'n ryk bron van inligting. Ondersoek hoe belangrik uitleg in 'n gewilde webtuiste is; hoe adverteerders mense se aandag verkry; die belangrike rol wat beweging en kleur speel om die gebruiker te oorreed om ander webtuistes te gaan opsoek" (DBO, 2011:24).

Visuele geletterdheid behels die vermoë om visuele inhoud effektief te interpreteer en te skep, wat dit 'n deurslaggewende vaardigheid vir die 21ste eeu maak (Abuzahra et al., 2016). Dit behels nie net die verstaan van die betekenis en konteks van beelde nie, maar ook die vermoë om visuele boodskappe krities te analiseer en idees visueel oor te dra. Deur visuele geletterdheid 'n meer prominente plek in die kurrikulum te gee, word leerders bemagtig om bedrewe te word om in 'n visueel gedrewe wêreld te kommunikeer (Eilam, 2012). Hierdie verskuiwing erken die belangrikheid van visuele media, bevorder mediageletterdheid en rus leerders toe met die gereedskap wat hulle nodig het om betrokke te raak by, en betekenisvol by te dra tot 'n toenemend beeldryke

samelewing. Daar is dus 'n dringende behoefte aan 'n meer omvattende inkorporering van visuele geletterdheid binne die kurrikulum om leerders voor te berei vir die uitdagings en geleenthede van die moderne wêreld.

2.6 SAMEVATTING

Hierdie literatuuroorsig bied 'n omvattende perspektief op die bestaande kennis binne die veld van semiotiek, sosiale semiotiek asook die moontlike impak wat dit op die huidige letterkundekurrikulum kan hê. Dit stel die navorser in staat om die navorsingsvrae te konseptualiseer, gapings in die bestaande literatuur te identifiseer, konsepte te definieer en argumentasie te versterk.

In die loop van hierdie literatuurstudie is die relevante literatuur oor semiotiek en die onderwys van poësie krities ondersoek, en is daar bevind dat daar 'n leemte bestaan wat hierdie navorsing beoog om aan te spreek. Die teorieë en konsepte wat nodig is vir 'n edusemiotiese benadering tot multimodale poësie-onderrig in die konteks van Afrikaans verken, is geïdentifiseer.

Semiotiek, as 'n grondliggende dissipline, verskaf 'n teoretiese raamwerk en analitiese instrumente vir die studie van tekens, simbole en betekenis oor verskeie kontekste. Dit fokus op die ondersoek van hoe tekens en simbole funksioneer en interaksie het om betekenis te skep. Semiotiek bestudeer die verskillende vorme van tekens, insluitend taal, beelde, klank en ander semiotiese hulpbronne, en ondersoek hoe hierdie tekens gekonstrueer, gebruik en geïnterpreteer word.

Sosiale semiotiek bou voort op die beginsels van semiotiek en beklemtoon die sosiale en kulturele dimensies van kommunikasie. Dit ondersoek hoe tekens en simbole gekonstrueer en geïnterpreteer word binne spesifieke sosiale kontekste en kulturele raamwerke. Sosiale semiotiek fokus op die interaksie tussen tekens en die sosiale praktyke en ideologiese magstrukture wat die betekenisgewing beïnvloed. Dit ondersoek die rol van tekens in die konstruksie van sosiale identiteite, sosiale hiërargieë en kulturele waardes. Sosiale semiotiek help ons om bewus te wees van

hoe betekenis en interpretasie beïnvloed word deur die sosiale kontekste waarbinne kommunikasie plaasvind.

Multimodaliteit is 'n belangrike konsep wat ons begrip van kommunikasie uitbrei deur die erkenning van die verskillende modusse van kommunikasie, soos taal, beeld, klank, ruimte en beweging. Dit verwys na die interaksie en integrasie van verskillende semiotiese hulpbronne in kommunikasieprosesse. Multimodale kommunikasie speel 'n prominente rol in die hedendaagse konteks, veral in die digitale era, waar visuele, ouditiwe en ruimtelike elemente 'n belangrike rol speel. Die bestudering van multimodaliteit maak dit moontlik om die kompleksiteit en diepte van betekenisgewing in verskeie semiotiese modaliteite te verstaan.

Edusemiotiek fokus spesifiek op die toepassing van semiotiek in opvoedkunde. Dit ondersoek hoe semiotiese analise gebruik kan word om opvoedkundige praktyke, materiaal en prosesse te ontleed en te verbeter. Edusemiotiek fokus op hoe tekens en simbole binne die opvoedkundige konteks funksioneer en die betekenisgewing van leerervarings beïnvloed. Dit bevorder kritiese denke, kulturele bewustheid en multimodale geletterdheid by leerders, wat leerders toerus met die nodige vaardighede om betekenisvol te kan kommunikeer en betekenis te skep in 'n kontemporêre en digitaal-georiënteerde wêreld.

Grondige kennis van semiotiek, sosiale semiotiek, multimodaliteit en edusemiotiek in die opvoedkundige kurrikulum kan moontlik bydra tot 'n dieper begrip van betekenisgewing, kommunikasie en leer. Dit kan onderwysers en leerders bemagtig om krities te dink, sosiale en kulturele bewustheid te ontwikkel, en om effektief te kommunikeer deur verskeie semiotiese modaliteite. Sodoende neem leerders aktief deel aan betekenisvolle leerervarings en ontwikkel hulle vaardighede wat relevant is vir die hedendaagse wêreld.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE EN -METODE

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die oorwegings van die keuse van metodologie en navorsingsmetodes bespreek. Aanvanklik word die ontologiese en epistemologiese veronderstellings van die studie bespreek, waarna die oorwegings vir die gebruik van multimodale en edusemiotiese metodologie beskryf gaan word.

Metodologie verwys na die keuses wat gemaak word aangaande sake om te studeer, metodes van data-insameling en prosedures van data-ontleding in die beplanning en uitvoering van 'n navorsingstudie (Silverman, 2020:53). Die keuse van metodes gaan nie net oor watter gereedskap en instrumente die beste sal werk om die empiriese materiaal te versamel nie; maar weerspieël ook die benadering wat die navorser tot die doel van navorsing bring (Jansen, 2019). Jansen (2019) voer verder aan dat die spesifieke keuses van metodologie gegrond is op ontologiese en epistemologiese oorwegings, wat impliseer dat afhange van vanuit watter perspektief 'n verskynsel beskou word, verskillende bevindinge geïllustreer en verken kan word.

Hierdie studie word geïnterpreteer binne 'n interpretivistiese paradigma. Interpretatiewe navorsing sal geskied op grond van 'n indiepte-analise van die geselekteerde gedigte. Verder pas hierdie studie nie 'n benadering toe wat begin met 'n vorige hipotese wat getoets en bewys moet word nie, maar met 'n analise van gedigte wat oop is vir ontdekking en interpretasie. Hierdie studie is gebaseer op die veronderstelling dat dit nie metodologies moontlik is om visuele beelde deur middel van poësiefilms realisties uit te beeld nie, en dat realiteit op verskillende maniere opgebou kan word (Nieuwenhuis, 2019b). Junjie en Yingxin (2022) voer aan dat vanuit hierdie perspektief daar geen definitiewe waarhede nie is, slegs aspekte wat die begrip van die wêreld verbreed en verdiep. Aangesien daar geen riglyne is wat waarborg dat daar geen ware betekenis is nie, of dat die betekenis nie met verloop van tyd verander sal word nie, moet navorsing vir hierdie studie vanuit 'n interpretivistiese oogpunt vertolk word. Die interpretasies wat gemaak sal word, word egter gebaseer op teoretiese begrondings.

Vir hierdie navorsing was die ontwikkeling van 'n nuwe metodologie noodsaaklik, wat gelei het tot die formulering van die multimodale edusemiotiese diskoersanalise. Gewortel in die grondliggende werke van Kress (2003, 2008, 2010, 2011), Kress en Van Leeuwen (2001, 2006) en Semetsky (2014, 2017), is hierdie benadering spesifiek aangepas om die ingewikkelde wisselwerking van semiotiese elemente binne die gebied van poësie-onderrig vir Afrikaanse leerders te verken.

Vervolgens word die interpretivistiese paradigma bespreek. Daarna volg 'n oorsig van die benadering tot hierdie studie en die navorsingsontwerp. Laastens word daar aandag geskenk aan die data-insamelingstegnieke en -prosesse wat gevolg gaan word.

3.2 INTERPRETIVISTIESE PARADIGMA

3.2.1 Interpretivisme

In 'n oorsig van interpretivisme, voer Jansen (2019) aan dat dit gewortel is in die oortuiging dat sosiale werklikheid gekonstrueer word deur die subjektiewe interpretasies en betekenis wat individue en groepe aan hul ervarings toeskryf. Navorsers wat 'n interpretivistiese perspektief aanneem, poog om hierdie subjektiewe perspektiewe te verstaan en te interpreteer deur die sosiale en kulturele kontekste waarin hulle na vore kom, te ondersoek.

Een van die sleutelaspekte van interpretivisme is die erkenning dat taal, simbole en kulturele norme 'n belangrike rol speel in die vorming van sosiale verskynsels (Ryan, 2018). Hierdie kulturele faktore beïnvloed hoe individue die wêreld rondom hulle waarneem en interpreteer. Nieuwenhuis (2019b) voer aan dat navorsers wat 'n interpretivistiese benadering gebruik dikwels op die bestudering van taalgebruik, simboliese voorstellings en kulturele praktyke fokus om insig te verkry in die betekenis wat mense aan hul ervarings heg.

In teenstelling met kwantitatiewe navorsing, wat dikwels daarop gemik is om veralgemeenbare reëls of oorsaaklike verbande vas te stel, beklemtoon

interpretivistiese navorsing die verkenning van spesifieke gevalle en die ontwikkeling van ryk, beskrywende narratiewe (Junjie & Yingxin, 2022). Kwalitatiewe navorsingsmetodes, soos interpretivisme en simboliese interaksionisme, word algemeen toegepas, aangesien dit navorsers in staat stel om in die kompleksiteit van individuele ervarings te delf, en die veelvuldige perspektiewe en interpretasies wat binne 'n bepaalde sosiale konteks bestaan, te ontbloot (Nieuwenhuis, 2019b). Engelbrecht (2016) stel voor dat teksanalise navorsers verder in staat stel om geskrewe of aangetekende materiaal, soos dokumente, tekste of media, te ontleed om onderliggende betekenis en diskoerse te ontbloot.

Nieuwenhuis (2019a) beklemtoon egter 'n belangrike konsep in interpretivisme – refleksiwiteit, wat die subjektiwiteit van die navorser erken en die potensiële invloed van hul eie agtergrond, vooroordele en waardes op die navorsingsproses en -uitkomst uitdaag. Navorsers word aangemoedig om oor hul eie posisionaliteit te besin en betrokke te raak by selfrefleksie om potensiële vooroordele te minimaliseer en die uitkomst van hul interpretasies te verbeter (Ryan, 2018).

Interpretivisme beklemtoon ook die belangrikheid daarvan om die spesifieke kulturele, historiese en sosiale kontekste waarin individue en groepe funksioneer, in ag te neem (Pervin & Mokhtar, 2022). Die betekenis en interpretasies wat mense aan hul ervarings toeken, word deur hierdie kontekstuele faktore gevorm, en om dit te verstaan, vereis 'n diepgaande waardering van die kulturele nuanses en historiese invloede wat hierdie perspektiewe inlig (Denzin & Lincoln, 2011).

Die interpretivistiese benadering bied 'n ryk en genuanseerde begrip van sosiale verskynsels deur die subjektiewe betekenis en interpretasies wat individue en groepe aan hul ervarings toeskryf. Deur die sosiale en kulturele kontekste waarin hierdie betekenis gekonstrueer word, te verken, kan navorsers insigte kry in die kompleksiteit van menslike gedrag en die dinamiese aard van sosiale werklikheid.

3.2.2 Vertolkende navorsing

Hierdie studie sal as vertolkende navorsing beskou word, ontologies voortvloeiend uit die veronderstelling dat betekenis voortdurend geskep word en dat dit nie in alle opsigte moontlik is om te bestudeer nie (Nieuwenhuis, 2019b). Die benadering wat in hierdie studie geneem sal word, verwerp nie die idee van 'n wesenlike wêreld nie, en gaan nie na die uiterste van relativisme in 'n radikale sosiale-konstruksionistiese siening nie, maar aanvaar 'n wêreld en dinge in die wêreld wat onafhanklik van ons bewussyn bestaan, en stem saam met die siening wat die voortbestaan van voorwerpe erken (Bryman, 2004).

Crotty (1998:11) verduidelik egter dat die bestaan van 'n wêreld sonder verstand denkbaar is; betekenis sonder verstand is nie. In hierdie studie is die belangstelling in die betekenis en konstruksies van die wêreld, en hoe die werklikheid opgebou word deur die multimodale poësiefilms en die invloed wat dit kan hê op die breër letterkundekurrikulum.

3.2.3 Konstruktivisme

Die epistemologiese grondslag van die studie is dus gegrond op konstruktivisme ten einde menslike metodes te ondersoek – konsepte wat slegs deur die navorser verstaan kan word om 'n soortgelyke proses aan te neem. Crotty (1998) beskou konstruktivisme as 'n epistemologie langs objektivisme en subjektivisme. Uit hierdie perspektief is daar geen objektiewe waarheid wat wag vir ons om ontdek te word nie; betekenis word individueel en sosiaal gemaak. Mazzotti (2018) voer aan dat betekenis tot stand kom deur individue se betrokkenheid by die realiteite in die wêreld; daarom word betekenis nie ontdek nie, maar gekonstrueer.

'n Konstruktivistiese siening erken 'n verskeidenheid van “maniere om te weet” (Kress, 2008). Mense skep betekenis op verskillende maniere, selfs in verhouding tot dieselfde verskynsel, en betekenis word nie afsonderlik binne die individue ontwikkel nie, maar in interaksie met ander objekte (Crotty, 1998:9). Dit beteken dat kennis nie

objektief is nie, maar opgebou word deur interaksies en wisselwerking (Bryman, 2004:17).

Hierdie studie beoog nie dat die ontleding van die geanimeerde poësiefilms, wat betekenis bepaal deur die gebruik van semiotiese hulpbronne, dit moontlik maak om te sê wat dit presies beteken nie, maar dat dit moontlik is om hierdie betekenis te omskryf. Gevolglik is dit nie moontlik om iets te sê oor wat die semiotiese hulpbronne eintlik beteken nie, maar die betekenis wat hulle in hierdie spesifieke geval toelaat vir kykers om te skep. Die fokus is op die poësiefilms se betekenispotensiaal.

3.3 BENADERING TOT DIE STUDIE

Die teoretiese benadering van multimodaliteit sal die metodologiese benadering van hierdie studie lei. Daar is talle maniere om letterkunde te omskryf en daarop te reageer, maar as gevolg van die betekenis en invloed van visuele kultuur vandag het daar 'n besondere belangstelling by die navorser met betrekking tot die visuele respons op letterkunde in hierdie studie ontstaan.

Alhoewel geanimeerde poësiefilms beskou word as 'n hoofsaaklik visuele medium, is dit meer as beeld en bevat dit ook musiek, klankeffekte en gesproke taal wat geanimeerde poësiefilms as multimodale produkte definieer. Gevolglik dien multimodaliteit nie net as 'n agtergrond nie, maar ook as 'n belangrike metodologiese benadering vir hierdie studie, vanweë die betekenis en potensiaal wat dit aan alle vorme van verteenwoordiging en kommunikasie in betekenisvorming verleen (Burn, 2008:81).

Die edusemiotiese benadering tot navorsingsontwerp omvat die beginsels en metodologieë van multimodaliteit en edusemiotiek, wat die toepassing van semiotiese teorie op opvoedkundige navorsing moontlik maak (Semetsky, 2017). Dit behels die gebruik van semiotiese raamwerke en konsepte om opvoedkundige verskynsels te ondersoek, opvoedkundige diskoers te ontleed en die prosesse van onderrig en leer te verstaan. Uit die literatuuroorsig in Hoofstuk 2 het die volgende sleuteloorgewings

by die toepassing van die **edusemiotiese benadering** tot navorsingsontwerp ontstaan:

1. Semiotiese perspektief: Die edusemiotiese benadering beklemtoon die ontleding van tekens, simbole en betekenisgewende prosesse in opvoedkundige kontekste (Hoffmann, 2018). Hierdie navorsing neem 'n semiotiese perspektief aan om te ondersoek hoe opvoedkundige praktyke, materiaal en interaksies kommunikeer en betekenis aan leerders oordra.

2. Multimodaliteit: Edusemiotiese navorsingsontwerp erken die multimodale aard van opvoedkundige diskoers. Dit behels die ontleding van verskeie maniere van kommunikasie, soos taal, beeldmateriaal, gebare en klanke, en hul wisselwerking in die opvoedkundige omgewing (Semetsky, 2018). Hierdie navorsing poog om te ondersoek hoe hierdie modusse bydra tot die konstruksie van betekenis en die ontwikkeling van kennis.

3. Kontekstuele begrip: 'n Edusemiotiese navorsingsontwerp oorweeg die sosiokulturele en historiese kontekste waarin opvoedkundige praktyke voorkom. Navorsers ontleed hoe kulturele norme, waardes en ideologieë opvoedkundige diskoers vorm en die interpretasie en produksie van tekens en simbole in die opvoedkundige konteks beïnvloed (Semetsky, 2018).

4. Refleksiwiteit: Edusemiotiese navorsingsontwerp beklemtoon die navorser se refleksiwiteit en erken hul rol in die navorsingsproses (Semetsky, 2017). Navorsers besin oor hul eie perspektiewe, vooroordele en posisies, en hoe dit die interpretasie van data en bevindinge kan beïnvloed. Hulle ondersoek hul eie aannames krities en is betrokke by selfrefleksie deur die hele navorsingsproses.

Deur die beginsels van edusemiotiek in navorsingsontwerp te inkorporeer, bied die edusemiotiese benadering 'n unieke perspektief op opvoedkundige verskynsels. Dit stel navorsers in staat om in die kompleksiteit van opvoedkundige diskoers te delf, die rol van tekens en simbole in betekenisgewing te ontleed en die sosiokulturele invloede op opvoedkundige praktyke te verstaan.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

3.4.1 Visuele metodologie, multimodaliteit en edusemiotiek

Visuele metodologie is 'n breë en vinnig ontwikkelende navorsingsgebied met filosofiese grondbeginsels in verskeie terreine. Oor die afgelope drie dekades het kwalitatiewe navorsers begin om beelde te gebruik om 'n groter begrip van menslike betekenis en kondisie te ontwikkel, insluitende vorms van films, foto's, tekeninge, spotprente, graffiti, kaarte en simbole (Mitchell, 2008). Hierdie media bied navorsers nie net 'n ander tipe data nie, maar ook 'n alternatiewe manier om betekenis skepping en kommunikasie waar te neem (Prosser, 1998).

Visuele navorsing fokus hoofsaaklik op die waarneming van wat sigbaar is (Prosser, 2012). Menslike persepsie, wat beide aangebore en aangeleerde aspekte insluit, speel 'n deurslaggewende rol in hoe individue "sien". Volgens Prosser (2012), word hierdie persepsie gevorm deur fisiologiese faktore, kulturele invloede en historiese konteks, soortgelyk aan hoe ander sintuiglike ervarings beïnvloed word. Denzin en Lincoln (2011) voer aan dat visuele navorsers gewoonlik die term "sigbaar" gebruik om beelde en natuurlike gebeurtenisse wat visueel waargeneem kan word, te beskryf, en plaas klem op die fisiologiese aspekte terwyl hulle hul inherente betekenis verontagsaam (Reid, 2013).

Nietemin strek die konsep van "visueel" verder as die blote beeld of voorwerp self en verken die terrein van persepsie en die betekenis wat daaraan toegeskryf word (Kress, 2011). In 'n oorsig van huidige tendense in visuele navorsing, beskryf Prosser (2011) vier verskillende areas wat in visuele navorsing ontwikkel word: voorstellings van visuele navorsing, tegnologie en visuele metodes, opleiding in visuele metodes en deelnemende visuele metodes.

In hierdie hoofstuk sal visuele metodologie multimodaal en edusemioties toegepas word om geanimeerde poësiefilms, geïnspireer deur gedigte, te analiseer. Soos hierbo beklemtoon, word die video-opnames nie as objektief beskou of as instrument om die waarheid vas te lê nie, maar as datamateriaal wat gegenereer word om insig te verkry

in betekenisgeving tydens die transmediasieproses.² Die transmediasie wat deur middel van edusemiotiese hulpbronne plaasvind, word in die volgende figuur beskryf:



Figuur 3.1 Transmediasie deur middel van edusemiotiese hulpbronne

Multimodaliteit word metodologies toegepas as 'n sentrale deel van die navorsingsontwerp om erkenning te gee aan die betekenis(se) wat met behulp van 'n verskeidenheid modusse aan die poësiefilm geheg word. 'n Multimodale analitiese raamwerk word in die vooruitsig gestel om vier poësiefilms te analiseer.

3.4.2 Diskoersanalise

Diskoersanalise is 'n navorsingsbenadering wat fokus op die bestudering van die maniere waarop taal in sosiale interaksies gebruik word en hoe dit betekenis, magsverhoudings en sosiale identiteite vorm (Engelbrecht, 2016). Volgens Kress (2011), behels dit die ondersoek van gesproke of geskrewe tekste, gesprekke, onderhoude, media of enige ander vorm van kommunikasie om die onderliggende strukture, ideologieë en diskursiewe praktyke te ontbloot wat bydra tot die konstruksie van sosiale werklikheid. Diskoersontleders ondersoek die linguistiese kenmerke, soos woordeskat, grammatika en retoriese middele, asook die breër sosiokulturele konteks, waarin die diskoers plaasvind (Engelbrecht, 2016). Deur patrone van taalgebruik, diskursiewe strategieë en die verspreiding van mag en kennis te analiseer, poog diskoersanalise om te openbaar hoe diskoerse sosiale norme, waardes en ideologieë vorm en weerspieël, en hoe dit sosiale verhoudings en identiteite beïnvloed. Dit bied 'n hulpmiddel om te verstaan hoe taal bydra tot die konstruksie van sosiale betekenis en die reproduksie van sosiale strukture en kan in verskeie velde toegepas word, insluitend sosiologie, linguistiek, antropologie en mediastudies.

² Sien Hoofstuk 2, afdeling 2.4.2.

In hierdie studie het tradisionele diskoersanalise aansienlike aanpassing nodig gehad om by die unieke navorsingsvereistes te pas. Terwyl diskoersanalise waardevol is vir die bestudering van taal en kommunikasie, het die spesifieke konteks van hierdie navorsing 'n pasgemaakte benadering vereis weens komplekse data, diskoersverwikkelinge en spesifieke navorsingsvrae. Multimodale edusemiotiese diskoersanalise is as 'n integrale komponent van die navorsingsmetodologie ingesluit. 'n Multimodale edusemiotiese diskoersanalise kombineer verskeie elemente, soos tekstuele, visuele en ouditiewe modusse, binne die konteks van opvoedkundige en akademiese diskoers. Deur hierdie omvattende benadering te gebruik, kan die studie 'n meer holistiese begrip verkry van die komplekse wisselwerking tussen verskillende maniere van kommunikasie en die impak daarvan op opvoedkundige omgewings. Hierdie metode maak voorsiening vir 'n dieper verkenning van nie net die linguïstiese aspekte nie, maar ook die visuele en oudio-komponente wat opvoedkundige diskoers vorm. Deur multimodale edusemiotiese diskoersanalise in te sluit, kan die studie ryker insigte opspoor en 'n meer genuanseerde perspektief op die onderwerp bied, wat bydra tot 'n meer omvattende en ingeligte navorsingsuitkoms.

3.4.3 Multimodale edusemiotiese diskoersanalise

Vir hierdie navorsing was die ontwikkeling van 'n nuwe metodologie noodsaaklik, wat gelei het tot die formulering van die multimodale edusemiotiese diskoersanalise. Gegrand op die navorsing van Kress (2003, 2008, 2010, 2011), Kress en Van Leeuwen (2001, 2006) en Semetsky (2014, 2017), is hierdie benadering aangepas om die ingewikkelde wisselwerking van semiotiese elemente binne die gebied van poësie-onderdig vir Afrikaansleerders te verken. Deur op hierdie navorsing te steun, poog hierdie studie om uit te brei op hul teorieë en metodologieë, en lei hierdie studie moontlik tot die totstandkoming van 'n unieke analitiese raamwerk wat in staat is om die komplekse samesmelting van linguïstiese, visuele en kulturele simbole, inherent aan poësie, te ontleed. 'n Multimodale edusemiotiese diskoersanalise kan vir die doel van hierdie navorsing soos volg gedefinieer word:

Multimodaal:

Hierdie deel van die term dui op die gebruik van verskeie modusse van uitdrukking of modaliteite binne kommunikasie (Bezemer & Kress, 2015). Modaliteite sluit visuele, verbale, kinestetiese en ander uitdrukkingsmetodes in. In die onderwyskonteks sou dit dus verwys na die gebruik van verskeie kommunikasievorme soos teks, beelde, klank, en beweging in die onderwysproses self.

Edusemioties:

Hierdie gedeelte van die term verwys na die studie van tekens en betekenis in 'n opvoedkundige konteks (Semetsky, 2017). Dit fokus op hoe tekens en simbole binne die onderwys gebruik word om kennis oor te dra en betekenis te genereer.

Diskoersanalise:

Diskoersanalise ondersoek die manier waarop taal en kommunikasie gebruik word om betekenis binne 'n spesifieke konteks te konstrueer (Engelbrecht, 2016). Dit kan kyk na die gebruik van taal, insluitend die rol van sosiale, kulturele en ander kontekstuele faktore in die konstruksie van betekenis.

“Multimodale edusemiotiese diskoersanalise” is dus 'n benadering waarin ondersoek gedoen word na die wyse waarop verskeie uitdrukkingsmetodes (modaliteite), tekens, en taal binne 'n opvoedkundige konteks gebruik word om betekenis te konstrueer. Hierdie benadering kan insig bied in die dinamika van leer, onderrig en kommunikasie binne die opvoedkundige omgewing.

Multimodale edusemiotiese diskoersanalise dien as die spilpunt van die navorsing, wat 'n verbeterde begrip van die veelvlakkige semiotiese aard van poësie en die pedagogiese implikasies daarvan vir kontemporêre leerders moontlik maak. In teenstelling met tradisionele diskoersanalise, verteenwoordig die ontwikkeling van multimodale edusemiotiese diskoersanalise 'n beduidende vertrekpunt en uitbreiding in metodologiese benaderings vir die studie van poësie-onderrig. Tradisionele diskoersanalise fokus hoofsaaklik op die ontleding van geskrewe of gesproke taal binne 'n taalkonteks (Engelbrecht, 2016). Dit verwaarloos dikwels die multimodale aspekte van kommunikasie, soos visuele elemente, en is geneig om die breër

semiotiese landskap wat die interpretasie van poësie verryk, oor die hoof te sien (Newfield & D'abdon, 2015).

Die multimodale edusemiotiese diskoersanalise erken die beperkings van tradisionele diskoersanalise wanneer dit op geanimeerde poësiefilms toegepas word. Dit erken dat poësie 'n unieke semiotiese uitdrukkingsvorm is wat linguistiese tekens met visuele beelde, metafore en kulturele simbole kombineer om betekenis oor te dra. Daarom is dit noodsaaklik om 'n metodologie te ontwikkel wat hierdie ingewikkelde wisselwerking van semiotiese elemente kan vasvang en ontleed. Deur insigte uit Kress (2003, 2008, 2010, 2011), Kress en Van Leeuwen (2001, 2006) en Semetsky (2014, 2017) se werk te integreer, oorskry die nuutgeskepte metodologie die grense van tradisionele diskoersanalise, en bied 'n meer omvattende raamwerk om die komplekse betekenislae in poësie te verstaan.

Die multimodale edusemiotiese diskoersanalise benadering erken nie net die belangrikheid van linguistiese elemente nie, maar plaas ook 'n beduidende klem op visuele semiotiek. Gevolglik behoort dit navorsers in staat te stel om poësie op 'n holistiese wyse te verken, met inagneming van die uiteenlopende reeks modusse en kontekste wat tot die kollektiewe betekenis bydra. In wese kan 'n multimodale edusemiotiese diskoersanalise die gaping tussen tradisionele diskoersanalise en die veelvlakkige aard van poësie oorbrug, wat nuwe wyses vir navorsing en pedagogie op die gebied van Afrikaanse poësie-onderrig daar kan stel.

Die praktiese uitvoering van hierdie metodologie word in die volgende afdeling ondersoek. Hierdie bespreking sal 'n uiteensetting gee van die stappe wat betrokke is by die toepassing van die raamwerk op die ontleding van Afrikaanse poësie binne 'n opvoedkundige konteks. Deur in die praktiese aspekte van die implementering daarvan te delf, beoog hierdie navorsing om aan lesers 'n duidelike en omvattende begrip te bied van hoe hierdie benadering effektief aangewend kan word om die ryk semiotiese tapisserie, wat poësie kenmerk, te interpreteer. Sodoende word die pedagogiese potensiaal ondersoek om poësie-onderrig vir hedendaagse leerders te verbeter.

3.5 DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE EN -PROSESSE

3.5.1 Multimodale edusemiotiese diskoersanalise

'n Multimodale edusemiotiese diskoersanalise word gebruik om geanimeerde poësiefilms te ontleed, wat poësie met visuele en ouditiewe elemente kombineer om 'n multimodale kunsvorm te skep. Die stappe in die proses sluit in, maar is nie beperk tot die volgende nie:

- a) Identifiseer die diskursiewe praktyke: Die eerste stap is om die spesifieke poësiefilm te identifiseer wat ontleed gaan word. Dit kan die oorweging van die temas, styl en estetiese eienskappe van die poësiefilm insluit.
- b) Onderneem 'n *close reading*-analise van elke gedig.
- c) Identifiseer die verskillende kommunikasiemodusse³ wat in die poësiefilm gebruik word, insluitend taal, beelde, klanke en gebare.
- d) Ontleed die tekens en betekenis: Die maniere waarop verskillende modusse van kommunikasie gebruik word om betekenis te konstrueer en boodskappe oor te dra, word ontleed. Hoe wissel die visuele en ouditiewe elemente byvoorbeeld met die poësie om betekenis te skep? Hoe word die verskillende maniere van kommunikasie gebruik om emosie op te wek of 'n bepaalde estetiese ervaring te skep?
- e) Ontleed die kontekste: Oorweeg die breër sosiale, kulturele en ideologiese kontekste waarin die poësiefilm geïntegreer is. Dit kan die oorweging van die historiese en kulturele invloede op die poësiefilm insluit, sowel as die politieke en sosiale kontekste waarin dit vervaardig is.
- f) Identifiseer die verhoudings: Identifiseer die verhoudings wat in die poësiefilm ingebed is. Hoe word verskillende groepe byvoorbeeld in die poësiefilm voorgestel? Hoe word verhoudings tussen verskillende groepe deur die poësiefilm versterk of uitgedaag?
- g) Identifiseer potensiële veranderinge: identifiseer laastens potensiële veranderinge of alternatiewe diskursiewe praktyke wat meer regverdig en inklusiewe voorstellings in geanimeerde poësiefilm kan bevorder. Dit kan insluit die oorweging

³ Sien Hoofstuk 2, afdeling 2.3.1.

van hoe verskillende maniere van kommunikasie gebruik kan word om bestaande magsverhoudings uit te daag, en meer diverse en inklusiewe voorstellings van kennis en betekenis te bevorder.

Die volgende vier voorgeskrewe gedigte binne die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) is geselekteer vir ontleding in hierdie studie (opgeneem in *Filmverse 1* (2014) en *Filmverse 2* (2016)):

Tabel 3.1 *Capita selecta*-gedigte uit **Filmverse 1** (2014) en **Filmverse 2** (2016)

Gedig	Skrywer	Animasiekunstenaar	QR-kode na die geanimeerde poësiefilm
<i>My mamma is bossies</i>	Jeanne Goosen	Naomi van Niekerk	 Filmverse (2023)
<i>Die skedel lag al huil die gesig</i>	Wilma Stockenström	Crowter Lindeque	 Filmverse (2023)

<i>Busrit in die aand</i>	Elisabeth Eybers	Arnaud van Vliet	 Filmverse (2023)
<i>'n Gewone blou Maandagoggend</i>	Ronelda Kamfer	Naomie van Niekerk en Arnaud van Vliet	 Filmverse (2023)

3.6 SAMEVATTING

Ten slotte het die metodologie-hoofstuk 'n omvattende oorsig van die multimodale edusemiotiese navorsingsbenadering verskaf, wat die belangrikheid daarvan in die verstaan van die komplekse aard van opvoedkundige diskoers beklemtoon. Deur te fokus op die ontleding van verskeie maniere van kommunikasie en betekenisgewing, bied hierdie benadering 'n begrip van hoe diverse vorme van voorstelling in wisselwerking tree en bydra tot kenniskonstruksie in opvoedkundige omgewings. Die hoofstuk het die belangrikheid beklemtoon om sosiale, kulturele en pedagogiese kontekste in ag te neem in die ontleding van multimodale interaksies met die geselekteerde gedigte wat ontleed gaan word.

'n Multimodale edusemiotiese diskoersanalise se fokus gaan val op die analise van die poësie binne opvoedkundige kontekste, veral met betrekking tot die gebruik van veelvuldige wyses van kommunikasie en betekenisgewing soos taal, beeldmateriaal,

gebare en artefakte. Hierdie benadering erken dat onderwys diverse voorstellings en kommunikasie buite tradisionele tekste behels, en poog om te verstaan hoe hierdie verskillende modusse in wisselwerking tree en bydra tot die konstruksie van kennis en begrip. Multimodale edusemiotiese diskoersanalise gaan ondersoek instel hoe betekenis geproduseer, onderhandel en deur verskeie modaliteite oorgedra word, met die fokus op sosiale, kulturele en pedagogiese kontekste waarbinne hierdie betekenis gekommunikeer word. Deur die wisselwerking tussen modusse te analiseer, behoort dit insigte te verskaf in hoe leerders en onderwysers betrokke raak by verskillende vorme van voorstelling, en hoe betekenis gekonstrueer word deur multimodale praktyke in opvoedkundige omgewings. Hierdie benadering is veral relevant in die verstaan van kontemporêre opvoedkundige praktyke wat digitale tegnologieë, visuele media en ander nieverbale kommunikasiemiddele behels, wat 'n omvattende begrip van die kompleksiteit van opvoedkundige diskoers kan bied.

In die volgende hoofstuk sal hierdie konsepte toegepas word in die konteks van data-insameling en analise, waarby die praktiese toepassing van die multimodale edusemiotiese diskoersanalise binne die raamwerk van poësie-onderrig vir Afrikaans in die onderwysomgewing ondersoek sal word. Hierdie volgende fase van die navorsing beloof 'n diepgaande blik op die toepassing van hierdie metodologie op die vier geselekteerde gedigte en sal dit die navorser in staat stel om insigte te verkry wat kan bydra tot die verbetering van poësie-onderrig en die interpretasie van poësie in die konteks van hedendaagse leerders.

HOOFSTUK 4: DATA-INSAMELING EN -ANALISE

4.1 INLEIDING

Poësie, met sy ryk tapisserie van woorde en emosies, fassineer lesers lank reeds en daag akademië uit om die verborge betekenis en artistieke elemente te ontsluit. Die KABV (DBO, 2011:12) beklemtoon dat “*poësie* onderrig moet word en nie *gedigte* nie”. Voorts lê die KABV (DBO, 2011:12) klem daarop dat die onderwyser “soveel as moontlik gedigte in die klas moet lees” en leerders aanspoor om self gedigte in die klas te skryf.

Die tradisionele praktyk van teksanalise⁴ is lank reeds beskou as die grondslag van literatuurwetenskap, wat ’n sistematiese raamwerk verskaf vir die dekonstruering van poësie. Deur *close reading* word elke gedig noukeurig ondersoek, en die stilistiese elemente en ander poësie-elemente wat die struktuur vorm, ontleed. Hierdie analitiese benadering poog om die digter se beoogde boodskap te onthul, emosies op te wek en die wisselwerking van taal en verbeelding te belig wat die werk met literêre betekenis deurdrenk.

Hierdie hoofstuk verken die gebied van data-insameling en -analise, met die fokus op vier gedigte. Die primêre doel van die data-insameling en -analise is om die doeltreffendheid van tradisionele teksanalisemetodes, soos voorgeskryf deur die KABV (DBO, 2011), met die innoverende geanimeerde poësiefilms te integreer om die begrip en identifisering van poësie-elemente binne die vier gekose gedigte te integreer.

Onlangse wetenskap het die opkoms van data-visualisering gesien as ’n transformerende instrument in poësie-analise. Deur die oorspronklike, geskrewe oorteks in visuele vorme, soos die geanimeerde poësiefilms wat in hierdie studie nagevors word, te transponeer, bied hierdie benadering ’n vars perspektief op die poësie as ’n monomodale kunsgenre. In die geanimeerde poësiefilms kom strukturele patrone, temas, boodskappe en herhalende motiewe moontlik na vore met verbeterde

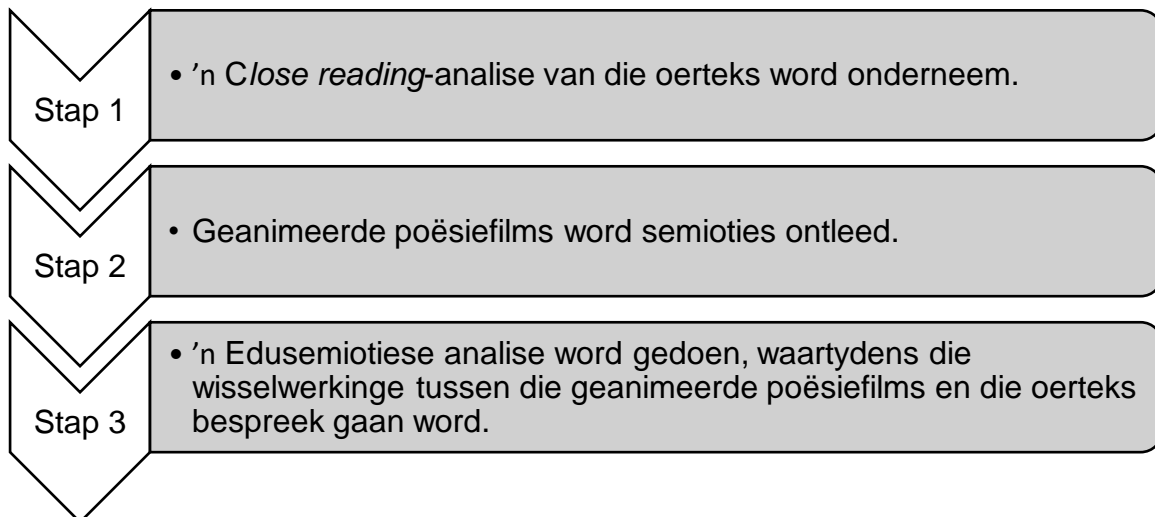
⁴ Hoofstuk 1, afdeling 1.7.2

duidelikheid, wat 'n dieper begrip van die onderliggende artistieke konstrukte wat in die gedigte ingebed is, teweegbring.

Deur die unieke insigte wat elke metodologie bied, te onderskei en hul potensiële sinergieë te onthul, poog hierdie hoofstuk om 'n konvergensie tussen tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese analise deur middel van 'n poësiefilm te bied. Die vier geselekteerde gedigte (“My mamma is bossies”, Jeanne Goosen (2007); “Die skedel lag al huil die gesig”, Wilma Stockenström (1976); “Busrit in die aand”, Elisabeth Eybers (1939) en “'n Gewone blou Maandagoggend”, Ronelda Kamfer (2009)) sal ondersoek word deur beide metodes te gebruik, wat poog om die poëtiese verwikkeldheid en tematiese onderbou te ontgin.

4.2 METODE

Die metode wat tydens die volgende analise gebruik gaan word, is gegrond op die metodologie⁵ wat beskryf is. 'n Multimodale edusemiotiese diskoersanalise word gebruik om die geanimeerde poësiefilms te ontleed, wat poësie met visuele en ouditiwe elemente kombineer:



Figuur 4.1 Analisemetode

⁵ Hoofstuk 3, afdeling 3.4

4.3 ANALISE VAN GEDIGTE

4.3.1 “My Mamma is bossies” – Jeanne Goosen

MY MAMMA IS BOSSIES – JEANNE GOOSEN

1. My mamma is bossies
2. uit haar een oog huil sy Puccini
3. uit die ander oog betig sy my
4. Snags kweel sy: Bedaar, my kind, bedaar
5. môre kry jy van soetpap en melk

6. My mamma is bossies
7. la sona molto felice, sing sy
8. en pak haar kaarte uit
9. Hoe mooi is sy nie
10. sy met haar hare soos pruimedante
11. my bossiema met haar taai drome
12. en onverwagte uitgelatenheid.

13. My mamma is bossies
14. Sy is dood nou
15. ingeweef in die familietapisserie
16. Sy jaag haar ganse strandlangs
17. met 'n dun swepie aan
18. Sy draai om, sien my
19. my agterstevoorkind, sê sy
20. mag dit goed gaan met jou

Uit: *Elders aan diens*, 2007

Teksanalise (close reading)

Die gedig “My mamma is bossies” deur Jean Goosen is ’n emosionele beskrywing van die spreker se ma en die impak wat sy op hom/haar gehad het. Janse van Rensburg (2015:132) verwys na die gedig as een waarin “die tipiese Jeanne Goosen aan die woord” is. Met haar voorliefde om oor haar naaste familie te skryf, en verwysings na veral klassieke operamusiek te gebruik, skets sy die beeld sonder enige sentimentaliteit (Janse van Rensburg, 2015:132).

Goosen is bekend as joernalis, roman- en kortverhaalskrywer, digter en dramaturg en word as een van Afrikaans se veelsydigste skrywers beskou (Steyn-Bezuidenhout, 2020). Sy verwerf bekendheid vir haar roman *Ons is nie almal so nie* (1990). Sy publiseer in 1971 haar eerste digbundel getiteld *’n Uil vlieg weg*, waarna die bundels *Orrelpunte* (1975) en *Elders aan diens* (2007) onder andere verskyn.

Die gedig begin met ’n herhaling van die titel (reël 1). Volgens Janse van Rensburg (2015:133) is dit ’n idioom vir “mal wees”. Tog kan hierdie stelling as hiperbolies beskou word, aangesien die spreker se ma waarskynlik net eksentriek was. Die beeldspraak in die reëls “uit haar een oog huil sy Puccini / uit die ander oog betig sy my” (reëls 2 en 3) verskaf ’n sterk gevoel van kontras en teenstrydigheid. Dit toon aan dat die ma ’n emosionele mens is wat beide vreugde en pyn kon ervaar. Die verwysing na Puccini, ’n bekende operakomponis, dui op die ma se emosionele diepte en die intensiteit van haar gevoelens, asook haar twee persoonlikheidsaspekte – die dromer en die realis (Janse van Rensburg, 2015:132).

Die volgende reëls, “Snags kweel sy: Bedaar, my kind, bedaar / môre kry jy van soetpap en melk” (reëls 4 en 5), toon die besorgde aard van die ma en verwys intertekstueel na die bekende Afrikaanse wiegeliedjie, *Pikanienie-wiegelied* (Spiethoff, 1936). Sy bied troos en belowe om vir die spreker te sorg, selfs in tye van hartseer. Dit beklemtoon die sterk band en emosionele verhouding tussen die ma en die spreker. Die inhoud van die gedig sluit direk aan by die interteks, aangesien die wiegeliedjie ook elemente van vertroosting bevat.

Strofe 3 beskryf die ma se uiterlike voorkoms en persoonlikheid. Uiterlik word sy beskryf as 'n pragtige vrou deur die vergelyking “met hare soos pruimedante” (reël 10). Hierdie sinestetiese beeld van die ma se voorkoms beklemtoon haar fisieke aantreklikheid en verskaf die beeld dat haar hare swart, gekrul en styf teen haar kop kartel. Die beskrywing van haar as “my bossiesma met haar taai drome en onverwagte uitgelatenheid” in reël 11 toon aan dat sy 'n sterk en vasberade persoonlikheid het, maar tog ook 'n speelse kant het. Dit gee 'n volledige beeld van die komplekse aard van die ma se persoonlikheid.

Die gedig neem 'n hartseer wending in reël 15 wanneer die spreker verklaar dat sy/haar ma dood is en in die “familietapisserie” geweef is. Hierdie metafoor beskryf die ma as 'n onuitwisbare deel van die spreker se lewe en geskiedenis. Die verwysing na die “ganse strandlangs aanjaag” (reël 16) en die swepie dui op die ma se energie en teenwoordigheid by die spreker, selfs na haar dood.

Die gedig sluit af met die ma se wens dat alles goed mag gaan met die spreker. Dit beklemtoon die liefde en omgee wat die ma vir hom/haar het en die voortgesette beskerming en welsyn van die spreker.

Goosen skets 'n intieme en emosionele portret van die ma in hierdie gedig. Dit dui die veelvuldige fasette van haar persoonlikheid aan – van haar emosionele tere sensitiwiteit tot haar sterkheid en lewenslus. Die gedig roep 'n gevoel van liefde, verlies en die voortdurende impak van 'n moederfiguur by die spreker se lewe op.

Semiotiese analise

In die volgende analise word die visuele aspekte van 'n poësiefilm deur Naomi van Niekerk ondersoek, waar die verhouding tussen taal, klank, beeld en emosie die fokus sal wees. Deur die samevloei van woorde en visuele elemente binne die raamwerk van hierdie geanimeerde poësiefilm te ontleed, sal daar gepoog word om die lae van betekenis, emosie en narratiewe te ontrafel.



My mamma is bossies Jeanne Goosen 01

'n Animasiefilm deur Naomi van Niekerk



Naomi van Niekerk kom uit 'n teateragtergrond, maar het in Frankryk by die nasionale marionette-skool 'n liefde vir tekenboeke en animasie ontdek. Benewens haar animasiefilm vir die 2014 *Filmverse*, Ronelda Kamfer se 'n *Gewone blou Maandagoggend*, wat roem op die Annecy-animasiefees ingeoes het, is sy landwyd aan't toer met multimedia-vertonings onder die vaandel van Dryfsand-produksies.

Van Niekerk werk met sand-animasie. Dit behels dat sy beelde met sand teken op 'n ligboks en dit dan raampie vir raampie verander om beweging te skep. Sy werk meestal teen tien raampies per sekonde.

"Ek het die Goosen-gedig gekies omdat ek belangstel in temas rondom familie en die persoonlike sfeer. Die medium wat ek gebruik is ten volle handgemaak met die minimum rekenaartegnologie."

Oor haar tegniek sê Van Niekerk: "Uiteraard kan 'n mens die animeerder se teenwoordigheid voel, by tye te veel as die kamera die ligtafel stamp en die beeld effe spring - maar hierdie imperfeksies pas by Goosen se vertelling oor haar ma wat in sommige opsigte ook nie perfek was nie.



"Omdat die ma-karakter gereeld na Puccini luister het ek "O mio babbino caro" uit *Gianni Schicchi* gebruik. Dit lewer 'n groot bydra tot die emosie en toon van die prent."

Gedig uit: *Versindaba 2007* (Protea, 2007); **Stem:** Elize Cawood;
Klank: Arnaud van Vliet; **Konsep/ontwerp/animasie:** Naomi van Niekerk


9


Figuur 4.2 Uittreksel uit die inligtingsblad van *Filmverse 2* (2016:9)

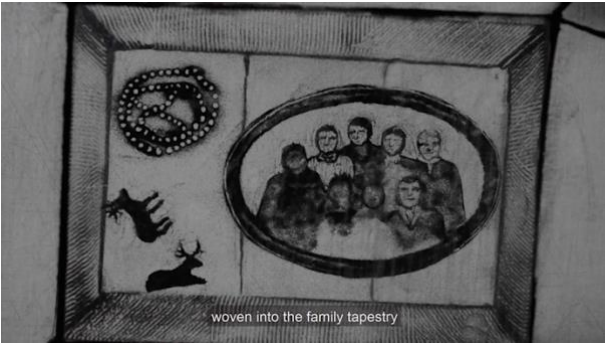
Tabel 4.1 Semiotiese analise van “My mamma is bossies” (*Flimverse 2*, 2016)


Versreël	Filmanimasieskermgreep	Denotasie	Konnotasie	Verband met oerteks
<p>2. uit haar een oog huil sy Puccini</p> <p>3. uit die ander oog betig sy my</p>	<p>00:54</p>  <p>01:00</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vrou met toe oë • Traan wat uit die hoek van haar oog biggel • Donker hare, ingedraai met haarkrullers 	<ul style="list-style-type: none"> • Dit is 'n emosionele uitdrukking van 'n gewone, alledaagse vrou. • Haar toe oë is 'n bewys dat sy haarself in die musiek inleef. • Die musiek laat haar moontlik huil. • Die haarkrullers in haar hare dui daarop dat sy haarself goed versorg. 	<p>Figuurlike betekenis</p> <p>Beeldspraak: Metafoor</p> <p>Dualiteit van die ma se persoonlikheid word visueel uitgebeeld.</p>

		<p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none">• Puccini-aria: O mio babbino caro <p>“O mio babbino caro” is ’n sopraanaria van die opera <i>Gianni Schicchi</i> deur Giacomo Puccini tot ’n libretto deur Giovacchino Forzano. Dit word deur Laretta gesing nadat spanning tussen haar pa Schicchi en die familie van Rinuccio, die seun vir wie sy lief is, ’n breekpunt bereik het wat dreig om haar van Rinuccio te skei.</p>	<p>Emosiebelaaide aria laat die vrou huil soos die karakter in die opera.</p>	<p>Sluit direk aan by die teks in die gedig.</p>
--	--	---	---	--

<p>9. Hoe mooi is sy nie 10. sy met haar hare soos pruimedante</p>	<p>01:39</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vrou wat by 'n tafel sit • Voor haar lê speelkaarte uitepak. • Daar is verskeie breekware op die tafel • Sy teug aan 'n sigaret 	<ul style="list-style-type: none"> • Sy neem 'n blaaskans • Sy speel "Solitaire" • Teetyd of selfs middagete • Die sigaret beklemtoon die ontspanne atmosfeer wat visueel geskets word 	<p>Visueel word dit duidelik dat die spreker moontlik agter haar ma staan.</p> <p>Die gevoel van verwondering en bewondering word oorgedra in hierdie toneel.</p>
<p>11. my bossiema met haar taai drome</p>	<p>01:52</p>	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vrouefiguur wat dans • In haar hande is twee 	<p>'n Uitbarsting van vreugde en geluk word hier beklemtoon deur die gebruik van</p>	<p>Taai drome verwys metafories na dit wat sy droom nie maklik/sommer sal realiseer nie. Tog leef</p>

<p>12. en onverwagte uitgelatenheid.</p>		<p>voorwerpe wat soos 'n dirigent se batonstok lyk.</p>	<p>'n figuur wat spontaan dans. Die figuur is in beheer van haar eie lewe.</p>	<p>sy dit uit in die privaatheid van haar "binnekamer".</p>
<p>14. Sy is dood nou 15. ingeweef in die familietapisserie</p>		<p>Ouditief: <ul style="list-style-type: none"> Die Puccini-aria bereik 'n klimaks <p>Die lirieke "Babbo, pietà, pietà" word vertaal as "Vader, wees genadig, wees genadig"</p> </p>	<p>Totale oorgawe aan die musiek. Die vrou pleit by implikasie om genade.</p>	<p>Die dood van die ma word 'n realiteit in hierdie skermgreep.</p>

	<p>02:09</p>  <p>woven into the family tapestry</p>	<p>kartondoos gebêre.</p>		
		<p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geluid van die boks wat toegevou word 	<ul style="list-style-type: none"> • Kan dui op 'n hoofstuk wat afgesluit word. • Die finaliteit van die dood. 	<p>Die tema van verganklikheid wat in die gedig teenwoordig is, word hier uitgebeeld.</p>
<p>20. mag dit goed gaan met jou</p>	<p>02:37</p>	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n Figuur van 'n vrou wat 	<ul style="list-style-type: none"> • Die ma verlaat hierdie lewe 	<p>'n Nostalgieuse terugflits van die spreker se ma</p>

		<p>moontlik op die strand stap</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die figuur word al hoe dowwer sigbaar 	<ul style="list-style-type: none"> • Dui op die dood van die ma 	<p>versterk die stemming van die gedig.</p> <p>'n Sombere gevoel word geskep wanneer die figuur onduideliker word en uiteindelik verdwyn.</p> <p>Die spreker vind berusting.</p>
		<p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die geluid van wind wat waai • Kabbelende seewater en branders 	<p>Die wind wat waai, skep 'n onrustige atmosfeer, maar die kalm klanke van die water en branders bring berusting.</p>	

Edusemiotiese samevatting

Versreëls 2 en 3: *uit haar een oog huil sy Puccini / uit die ander oog betig sy my*

Die tema van dualiteit word hier geïllustreer. Dualiteit verwys na die teenwoordigheid van twee teenoorstaande of uiteenlopende aspekte binne een entiteit of persoon.

Dit is 'n emosionele en sentimentele uitdrukking wat spesifiek verwys na Puccini, 'n Italiaanse komponis van opera. Opera word gewoonlik gekenmerk deur intense emosionele uitdrukkings, soos liefde, verdriet en passie. Hierdie aspek van die vers verwys na 'n diep, gevoelvolle emosionele kant van die persoon. Die animasie maak gebruik van sterk visuele tekens, soos die traan wat stadig uit die ma se oog biggel om hierdie teerheid visueel uit te beeld. In kontras met die teerheid, fokus reël 2 op die fermheid van die ma. Dit staan in skerp teenstelling met die vorige versreël. Die visuele beeld van die vrou met krullers in haar hare beeld hier 'n sterk vrou uit, wat haarself goed versorg. Hier word die term "betig" gebruik, wat die aard van die inhoud van die tweede oog verduidelik. Betigting is 'n uitdrukking van berisping of teregwysing.

Hierdie teenoorstaande aspekte van emosionele uitdrukking (huil oor Puccini) en kritiese oordeel (betigting) verteenwoordig 'n dubbele aard in die persoon se emosionele reaksies. Dit plaas die fokus op innerlike konflik of spanning tussen twee teenoorstaande emosionele reaksies wat in die persoon voorkom. Hierdie dualiteit skep 'n dieper en meer komplekse beeld van die karakter se emosionele en psigologiese toestand.

Die KABV (DBO, 2011) beklemtoon die verkenning van verskeie temas en emosies deur poësie. Die tema van dualiteit, soos gesien in hierdie versreëls, bied 'n geleentheid vir leerders om die kompleksiteit van menslike emosies te bespreek, met die klem op die dubbele aard van gevoelens en ervarings.

Die verwysing na Puccini, 'n Italiaanse komponis van opera, bring 'n element van kulturele en artistieke blootstelling in wat ooreenstem met die KABV (DBO, 2011) se doel om leerders se kulturele horisonne te verbreed.

Onderwysers kan hierdie gedig gebruik om leerders te leer oor die konsep van dualiteit in poësie en hoe dit gebruik kan word om komplekse emosies oor te dra en aan te spreek. Leerders kan ook die gebruik van kulturele verwysings ondersoek om hul begrip van poësie te verryk.

Versreëls 9 en 10: *Hoe mooi is sy nie / sy met haar hare soos pruimedante*

Hier word die ma se skoonheid aangedui. Die gebruik van die uitroep “Hoe mooi is sy nie” (reël 9) versterk die idee dat die ma buitengewoon mooi is en dat hierdie skoonheid opmerklik is. Dit skep 'n gevoel van verwondering en bewondering.

Die digter maak 'n direkte vergelyking tussen die ma se hare en pruimedante. Hierdie vergelyking het ten doel om die aandag te vestig op die kleur en tekstuur van die persoon se hare. Die gebruik van die uitdrukking “soos pruimedante” skep 'n visuele beeld van die ronde vorm en moontlik die donker kleur van die hare, wat soortgelyk aan die voorkoms van pruimedante kan wees. Die metaforiese gegewe in die gedig word deur Van Niekerk (*Filmverse 2*, 2016) letterlik uitgebeeld in die animasie. Swart hare in krullers lyk soos pruimedante.

Die KABV (DBO, 2011) moedig leerders aan om die gebruik van beskrywende taal en metafore in poësie te waardeer. In hierdie reëls kan die metafoer van die ma se hare wat “soos pruimedante” is, ondersoek word om leerders te leer oor die krag van figuurlike taal en hoe dit lewendige beeldspraak kan oproep.

Onderwysers kan hierdie deel van die gedig gebruik om leerders bekend te stel aan die gebruik van metafore en vergelykings in poësie, om hulle te help verstaan hoe hierdie literêre elemente sintuiglike ervarings in gedigte skep.

Versreëls 11 en 12: *my bossiema met haar taai drome / en onverwagte uitgelatenheid*

'n Beeld word geskep van drome wat volhardend en vasberade is, soos iets wat nie maklik breek nie. Dit versterk die idee dat die ma drome het en nie gou deur die uitdagings van die lewe ondergekry word nie. Die onverwagte aard van die ma se uitbarstings van vreugde en geluk word verder beklemtoon deur die gebruik van 'n figuur wat spontaan dans. Dit skep 'n gevoel van spontaneïteit en verrassing, en dui op 'n speelse en lewenslustige kant van die ma.

Die KABV (DBO, 2011) bevorder die verkenning van emosies en die gebruik van aanskoulike en onkonvensionele taal om dit oor te dra. Hierdie reëls bied 'n geleentheid om die voorstelling van emosies en die gebruik van onverwagte woordkeuses te bespreek met betrekking tot die visuele uitbeelding.

Onderwysers kan hierdie deel van die gedig gebruik om leerders te leer oor emosionele uitdrukking in poësie. Hulle kan ondersoek hoe digters unieke en kreatiewe taal gebruik om gevoelens en emosies effektief oor te dra.

Versreëls 14 en 15: *Sy is dood nou / ingeweef in die familietapisserie*

Hierdie gedeelte is direk en ondubbelsinnig. Dit kommunikeer die basiese feit dat die persoon dood is. Dit fokus op die finaliteit van die persoon se lewe en die emosionele gewaarwording van verlies. Die persoon se dood word vergelyk met die konsep van 'n "familietapisserie". 'n Tapisserie is 'n dekoratiewe weefwerk met 'n ingewikkelde ontwerp wat dikwels 'n narratief vertel. Deur te sê dat die persoon "ingeweef" is, word 'n beeld van interkonneksie en betrokkenheid geskep, asof die persoon deel geword het van die geskiedenis en die struktuur van die familie.

Dit is 'n baie kragtige en simboliese manier om die idee van dood en herinnering oor te dra. Die gebruik van die metafoer skep 'n dieper begrip van die impak van die persoon se dood op die familie en die gevoel van 'n bestendige verbintenis, selfs in die afwesigheid. Die tapisserie verteenwoordig die rykdom van lewenservaringe en herinneringe wat die persoon agterlaat en wat 'n integrale deel van die

familiegeskiedenis word. Hier word dit ook visueel sigbaar dat die oorlede ma se kosbare besittings in 'n boks weggepak word, wat die tema van verganklikheid uitbrei.

Die KABV (DBO, 2011) moedig leerders aan om komplekse temas soos lewe en dood deur poësie te verken. Hierdie gedeelte van die gedig bied 'n platform om te bespreek hoe digters met temas van sterflikheid en geheue omgaan.

Onderwysers kan hierdie deel van die gedig gebruik om besprekings oor die dieper temas in poësie te fasiliteer. Hulle kan leerders help om na te dink oor hoe digters metafore en simboliek gebruik om diepgaande idees oor te dra.

Versreëls 19 en 20: *my agterstevoorkind sê sy / mag dit goed gaan met jou*

Die laaste toneel in die film bied 'n nostalgiese terugflits van die ma. Die sombere stemming word ondersteun deur die visuele uitbeelding van die figuur wat al hoe dowwer word.

In die KABV (DBO, 2011) word leerders aangemoedig om betrokke te raak by die emosionele impak van poësie en die kulturele aspekte van taal. Hierdie einde kan gebruik word om die emosies wat deur poësie ontlok word en die rol van kultuur in kreatiewe uitdrukking te bespreek.

Onderwysers kan hierdie gevolgtrekking gebruik om die emosionele resonansie van poësie te bespreek, en hoe digters uit hul kulturele agtergronde put om betekenisvolle en evokatiewe verse te skep.

Hierdie analise van die gedig maak 'n verkenning van die verskillende dimensies daarvan, insluitend taal, beeldspraak en emosies, moontlik. Hierdie aspekte strook met die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se doelwitte om taalvaardighede, kulturele bewustheid en 'n waardering vir die artistieke en emosionele elemente van poësie te ontwikkel.

4.3.2 “Die skedel lag al huil die gesig” – Wilma Stockenström

DIE SKEDEL LAG AL HUIL DIE GESIG – Wilma Stockenström

1. Eendag sal ek, weet ek, die dood
2. met laggende skedel trotseer. Minstens
3. my sin vir humor sal ek behou. Maar
4. of ek soos oorlee mevrou Ples en soos
5. die bloubok van my geboorteland
6. ook 'n glaskas in 'n museum sal haal?
7. 'n Seldsame dier is die mens nou nie juis.

8. Tog, hoe slim tog is ons met ons
9. innerlike uurwerkvernuf, hoe sterk
10. die groot swaaiende hyskraangebare
11. waarmee ons wolkekrabbers reghoekig
12. neerplak in woon- en sakekomplekse.
13. Merkwaardig ons grabbelende navorsing
14. dwarsdeur dolomiet om ons arms diep
15. soos skagte te sink en die grys erts
16. te gryp en op te trek, te vergruis en te
17. veredel tot staaf op staaf korfagtig
18. gepakte kluipe van belegging. A ja,
19. wonderbaarlik ons vermoë om weggooisand
20. tot vuurstof te verryk wat as ons wou
21. alles onherhaalbaar in allerlaaste oplaaiing
22. woes skoon kan laat ontbrand.

23. Ek sê mos die skedel lag
24. al huil en huil die gesig.

Uit: *Van vergetelheid en van glans*, 1976

Teksanalise (close reading)

Die afgelope vyf dekades verryk Wilma Johanna Stockenström die Afrikaanse letterkunde met haar satiriese, hardnekkige en deernisvolle stem. Saam met Elisabeth Eybers, Sheila Cussons, Ina Rousseau en Antjie Krog bly sy een van die belangrikste vroueskrywers in Afrikaans (Kannemeyer, 1998).

Sy is gebore op 7 Augustus 1933 in Napier in die Overberg-distrik, waar sy ook in 1949 hoërskool voltooi het. Sy studeer aan die Universiteit van Stellenbosch en behaal 'n BA (Drama) in 1952. Sy het as radio-omroeper in Kaapstad gewerk vir 'n jaar voordat sy in 1954 na Pretoria verhuis het waar sy met Ants Kirsipuu, 'n Estlander van geboorte en 'n taalfilosoof van beroep, getrou het.

Die gedig “Die skedel lag al huil die gesig”, uit die bundel *Van vergetelheid en van glans* (1976), is 'n refleksie oor die mens se vermoëns en 'n prentjie van die menslike eksistensie – een van die deurlopende temas in Stockenström se oeuvre (Kannemeyer, 1998).

Die gedig begin met die spreker se beskouing van die dood en die ironiese stelling dat hy/sy dit eendag sal trotseer met 'n laggende skedel (reël 2). Hierdie beeld skep 'n gevoel van dapperheid en die vermoë om met die dood te spot. Die sin vir humor word genoem as iets wat die spreker sal behou selfs in die aangesig van die dood.

Die volgende reëls stel egter vrae oor die nalatenskap van die spreker. Sal hy/sy soos die bekende fossielfiguur, mevrou Ples ('n paleontologiese uitgraving wat roem aan professor R. Broom besorg het), en die uitgestorwe bloubok in 'n glaskas in 'n museum beland? (reëls 4, 5 en 6). Hierdie vraag toon 'n bewustheid van die verganklikheid van die menslike bestaan en die vraag of sy/haar eie lewe en prestasies 'n blywende impak sal hê.

Daar word ook ironies aangedui dat die mens nie werklik 'n seldsame dier is nie (reël 7). Dit dui op die besef dat die mens nie uniek of eksklusief is nie, maar deel is van 'n breër natuurlike orde.

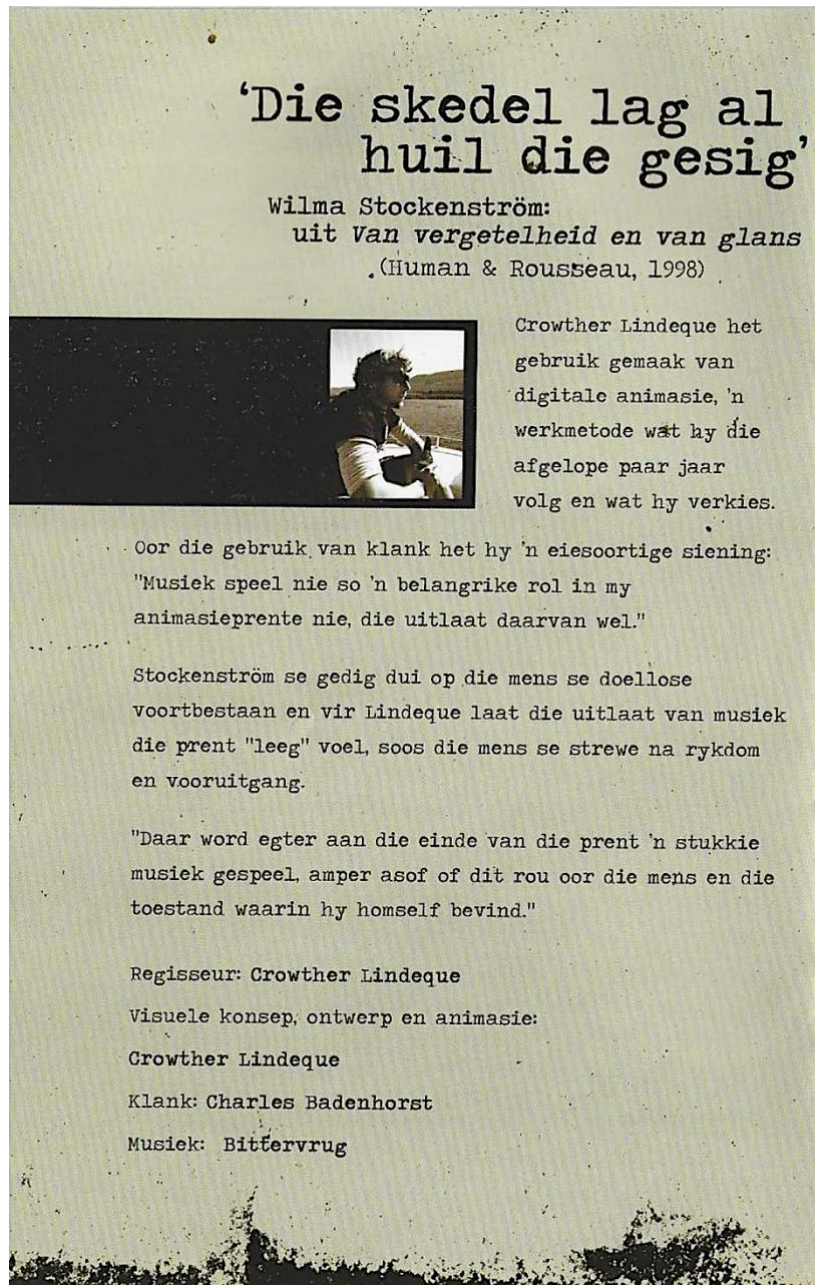
Die volgende strofe skets 'n prentjie van die mens se tegnologiese vooruitgang en vernuf. Kannemeyer (1998) verwys na hierdie strofe as “by wyse van onmiddellike kontras word die mens in sy hiperaktiwiteit en altyd durende werksaamhede in 'n lang uitgerekte tweede strofe uitgebeeld, 'n strofe waarin die sintaktiese patroon ingespan word om hierdie energieke dier wat die mens wesenlik is, in al sy belaglikheid voor te stel”. Dit beskryf ons vermoë om wolkekrabbers op te rig, navorsing te doen en waardevolle hulpbronne te ontgin en te benut. Die gedig beklemtoon die kennis en sterkte van die menslike vernuf en ons vermoë om dinge te verander en te skep, maar waarsku in reël 22 ook teen die gevare wat dit mag inhou.

Die laaste twee reëls van die gedig bring egter 'n skerp kontras tussen die uiterlike uiting en die innerlike emosies van die mens. Die spreker herhaal dat die skedel lag, maar die gesig huil. Kannemeyer (1998) voer aan dat “[d]ie grimmige humor en ironie hiermee 'n laaste slotakkoord [bereik], ook deur die toespeling op die uitdrukking: Wie die laaste lag, lag die lekkerste.” Hierdie beeld verwoord 'n spanning tussen die uiterlike vertoon van vreugde of sterkte en die innerlike gevoelens van hartseer of pyn. Die gedig sluit af met 'n sikliese slot, wat aansluit by die titel van die gedig. Dit dui op die mens se komplekse aard en die potensiaal vir teenstrydighede in ons emosionele wêreld.

Hierdie gedig verken die idee van die mens se vermoëns, nalatenskap en emosionele realiteit. Kannemeyer (1998) voer aan dat hierdie beelde in werklikheid die mens “pateties en droewig” laat verskyn ten spyte van sy voortdurende ywer. Daarom dat die gesig aan die slot ‘huil en huil’ (reël 24). Dit roep vrae op oor die betekenis van ons bestaan, ons prestasies en ons uiteindelijke plek in die wêreld.


Semiotiese analise

Vervolgens word die poësiefilm van Crowther Lindeque geanaliseer.






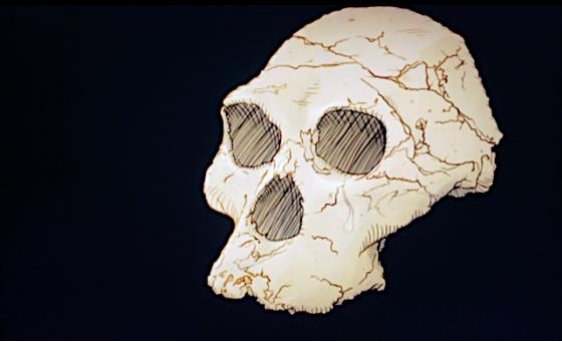
Figuur 4.3 Uittreksel uit die inligtingsblad van *Filmverse* 1 (2014:14)

Tabel 4.2 Semiotiese analise van “Die skedel lag al huil die gesig” (Flimverse 1, 2014)

Versreël	Filmanimasieskermgreep	Denotasie	Konnotasie	Verband met oerteks
<p>1. Eendag sal ek, weet ek, die dood</p> <p>2. met laggende skedel trotseer. Minstens</p> <p>3. my sin vir humor sal ek behou. Maar</p>	<p>00:28</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n Vrouefiguur met 'n sakhorlosie wat sy soos 'n halssnoer om haar nek dra. Sy staar voor haar uit. • Horlosie is geposisioneer waar die hart is. <p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geluid van 'n horlosie wat vinnig tik 	<p>Sakhorlosie dui tydsverloop aan</p> <p>Die hart klop soos 'n horlosie</p> <p>'n Angstige en dringende atmosfeer word geskep.</p>	<p>Stemming</p> <p>Tema</p> <p>'n Voorneme om die dood met 'n sin van onverskrokkenheid te konfronteer.</p> <p>Die eentonige, herhalende klank van 'n tikkende horlosie skep die gevoel dat menslike bestaan niks meer is as 'n reeks siklusse wat herhaal word nie.</p>

<p>4. of ek soos oorlee mevrou Ples en soos</p> <p>5. die bloubok van my geboorteland</p> <p>6. ook 'n glaskas in 'n museum sal haal?</p> <p>7. 'n Seldsame dier is die mens nou nie juis.</p>	<p>00:38</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vrouefiguur staan in 'n uitstalruimte wat soos 'n museum lyk • Sy staan voor 'n glaskas met 'n kopbeen op 'n podium. Neffens haar is daar 'n bok in die glaskas 	<p>Hierdie objekte is van belang, aangesien dit in glaskaste in 'n museum bewaar word.</p>	<p>Stem ooreen met die inhoud van die gedig. Belangrike objekte, soos die gebeentes van mevrou Ples en uitgestorwe diere, word in museums uitgestal en bewaar, sodat mense dit kan besigtig.</p> <p>Dra by tot die mens se soeke na waarde en identiteit in die verganklike wêreld</p>
--	--	--	--	--

<p>15. soos skagte te sink en die grys erts 16. te gryp en op te trek, te vergruis en te</p>	<p>01:08</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die binnekant van 'n mynskag • Werkers wat met pikke erts uit klip haal 	<p>Letterlike betekenis</p>	<p>Stem ooreen met die inhoud van die gedig</p>
<p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipiese klanke van pikke wat kap en mynboutoerusting 	<p>Posisioneer hierdie gedeelte binne in 'n mynskag Dui op arbeidsintensiewe werk</p>			
<p>17. veredel tot staaf op staaf korfagtig 18. gepakte kluisse van belegging. A ja,</p>	<p>01:23</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Goudstawe wat in die formasie van 'n byekorf gepak is 	<p>Welvaart Rykdom</p>	<p>Stem ooreen met die inhoud van die gedig</p>

<p>23. Ek sê mos die skedel lag</p>	<p>01:47</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vrou wat na haar refleksie in die glasvenster staar 	<p>Selfrefleksie</p> <p>Ironies – die masker van wat die mense voorhou aan ander, stem nie ooreen met die werklikheid nie</p>	<p>Tema van die oerteks (verganklikheid) word hier beklemtoon.</p> <p>Die dood lag altyd die laaste</p>
<p>24. al huil en huil die gesig.</p>	<p>01:57</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n Kopbeen <p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die geluid van sirenes 	<ul style="list-style-type: none"> • Kopbeen dui moontlik op 'n waarskuwingsteken • Dood • Die geluid van sirenes skep 'n dringende atmosfeer 	<p>Die emosionele impak van die verganklikheid word versterk en die dieper gevoelens van hartseer en aanvaarding van die eindigheid word beklemtoon.</p>

Edusemiotiese analise

Versreëls 1 tot 3: *Eendag sal ek, weet ek, die dood / met laggende skedel trotseer. Minstens / my sin vir humor sal ek behou. Maar*

Hier word 'n bewuste aanvaarding van die dood uitgedruk, waar die spreker weet dat die dood onvermydelik is en uiteindelik sal kom. Dit kan visueel vergelyk word met die bewustheid van 'n horlosie wat onverbiddelik voortgaan met tik, ongeag van wat ons doen. Hierdie versreëls toon 'n bepaalde opstandigheid teenoor die dood. Die beeld van 'n "laggende skedel" dui op 'n gevoel van moed en uitdaging teenoor die dood. Dit kan geïnterpreteer word as 'n voorneme om die dood met 'n sin van onverskrokkenheid en selfs ironie te konfronteer. Die verwysing na "minstens" dui op die persoon se voorneme om ten minste die dood met 'n gees van weerstand aan te pak.

Wanneer hierdie betekenis gekoppel word aan die visuele beeld van 'n horlosie wat vinnig tik, kan ons dink aan die onverbiddelike gang van die tyd, soos aangedui deur die tik van 'n horlosie. Die beweging van die horlosie se wyser dui op die voortgaande verloop van die lewe en uiteindelik die dood. Hierdie visuele beeld versterk die tema van die gedig, wat handel oor die bewuswording van die eindigheid van die lewe. Die beeld van 'n horlosie wat vinnig tik, benadruk die onomkeerbaarheid van die tyd en die onvermydelikheid van die dood, wat die tema van die gedig verder versterk.

Die gedig se verkenning van die aanvaarding van die dood en om dit met humor te konfronteer, kan gebruik word om leerders te leer oor die diepte en kompleksiteit van menslike emosies en die gebruik van humor as 'n hanteringsmeganisme in poësie. Dit strook met die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se doelwit om leerders aan te moedig om die emosionele lae van gedigte te ontleed en te waardeer.

Onderwysers kan leerders betrek by besprekings oor die aanvaarding van sterflikheid en die rol van humor in die hantering van eksistensiële vrae. Hulle kan die krag van taal in die uitdrukking van diep emosies en filosofiese konsepte ondersoek, sowel as die impak van humor in poësie as 'n manier om uitdagende temas aan te spreek.

Versreëls 4 tot 6: *of ek soos oorlee mevrou Ples en soos / die bloubok van my geboorteland / ook 'n glaskas in 'n museum sal haal?*

Hier word 'n vergelyking getrek tussen die spreker en “oorlee mevrou Ples”, wat 'n bekende vroeë menslike voorsaak is. Hierdie vergelyking dui op die vraag of die persoon se lewe uiteindelik histories belangrik sal word, soos die uitgestorwe voorsate wat in museums bewaar word. Hierdie idee van die persoon wat as 'n historiese figuur in die toekoms onthou word, kan vergelyk word met die manier waarop diere in museums bewaar word.

Hierdie deel van die gedig skep 'n verdere vergelyking tussen die spreker en die “bloubok”, wat 'n uitgestorwe soogdier is. Dit dui op die idee van verlies en die vraag of die persoon se unieke identiteit en ervarings uiteindelik vergeet sal word, soos die uitgestorwe diere van die verlede.

Die vergelyking tussen die spreker, “mev. Ples”, en die “blou bok”, sowel as die kwessie van “onthou word in die geskiedenis”, bied 'n geleentheid om leerders te leer oor die gebruik van metaforiese taal en simboliek in poësie. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om figuurlike taal in gedigte te verstaan.

Onderwysers kan hierdie reëls gebruik om leerders bekend te stel aan metaforiese taal en die rol daarvan in die skep van ryk en simboliese beelde. Hulle kan besprekings fasiliteer oor die begeerte na historiese erkenning en die verbygaande aard van menslike bestaan soos uitgebeeld in die gedig.

Versreëls 7: *'n Seldsame dier is die mens nou nie juis.*

Hierdie versreël lewer kritiese kommentaar oor die mens se geneigdheid om hulself belangrik en selfs soms seldsaam te ag. Hierdie “seldsaamheid” is dalk nie so groot as wat ons dink nie. Dit kan ook verwys na die mens se neiging om homself te idealiseer as iets besonder, terwyl daar dalk min uniekheid is in die groter konteks van die geskiedenis van die aarde.

Wanneer ons hierdie betekenis koppel aan die visuele beeld van 'n vrou wat in 'n museum na artefakte in glaskaste kyk, kan ons dink aan die manier waarop diere wat uitgestorwe is of bedreig word, bewaar word as historiese en biologiese voorwerpe van belangstelling. Die vrou wat na hierdie diere kyk, reflekteer moontlik oor die broosheid van die lewe en die impak van uitwissing en verandering. Hierdie visuele beeld versterk die tema van die verse, wat handel oor die verganklikheid van die menslike bestaan en die vraag of ons uiteindelik as historiese kuriositeite in museums sal eindig.

Die kritiese kommentaar in versreël 7 oor menslike skaarsheid en selfbelang moedig leerders aan om krities te dink en verskillende perspektiewe in poësie te oorweeg. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doel om kritiese denke en refleksie by leerders te bevorder.

Onderwysers kan hierdie vers gebruik om besprekings oor menslike selfpersepsie en die potensiaal vir selfbelangrikheid te stimuleer, terwyl die breër konteks van menslike bestaan in ag geneem word. Leerders kan verken hoe digters konvensionele wysheid en samelewingsoortuigings in hul werke uitdaag.

Versreëls 15 en 16: *soos skagte te sink en die grys erts / te gryp en op te trek, te vergruis en te*

Hier word die verskeie fases van die mynbouproses beskryf, vanaf die gronduitgrawing in skagte en die grys erts wat opgehys word, tot die vergruising van die erts vir verdere prosessering.

Die beskrywing van die mynproses en die transformasie van minerale kan gekoppel word aan die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se fokus op beeldspraak en beskrywende taal in poësie. Dit bied 'n werklike konteks vir die bespreking van temas van arbeid, rykdom en nywerheid.

Onderwysers kan hierdie reëls gebruik om leerders te leer oor die gebruik van beskrywende taal en beelde in poësie. Hulle kan besprekings oor die tematiese verbande tussen arbeid, rykdom en die menslike dryfkrag na welvaart aanmoedig.

Versreëls 17 en 18: *veredel tot staaf op staaf korfagtig / gepakte kluipe van belegging.*

A ja,

Hierdie versreëls fokus op die veredeling van die gewonne minerale tot 'n hoërwaardige vorm, naamlik “staaf op staaf korfagtig gepakte kluipe van belegging”. Hierdie beeld kan geassosieer word met die idee van die uiteindelijke produksie van waardevolle produkte, soos goudstawe, wat as geldeenheid gebruik kan word. Die term “korfagtig gepakte kluipe” kan die idee van rykdom, sekuriteit en veiligheid oproep.

Hierdie verse en die visuele beeld van mynwerkers wat die minerale ontgin en dit verwerk, is verbind deur die tema van harde arbeid, ontginning en die verwerking van waardevolle hulpbronne. Die idee van 'n kamer volgepak met goudstawe skep 'n sterk visuele voorstelling van die uiteindelijke beloning en waarde wat uit hierdie arbeid voortvloei, soms ten koste van die arbeiders. Die beeld van goudstawe, wat as simbool van rykdom en waarde dien, versterk die tema van finansiële welvaart en belegging wat die mensdom geneig is om na te jaag.

Die beskrywing van raffinerings van minerale en die idee van waardevolle produkte kan gebruik word om te verken hoe beeldspraak en simboliek in poësie aangewend word. Die beeldspraak van “staaf op kroeg korfagtig gepakte kluipe van belegging” sluit aan by die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om simboliek en metafoor in poësie te waardeer.

Onderwysers kan hierdie verse gebruik om te illustreer hoe digters simboliek gebruik om rykdom en voorspoed voor te stel. Leerders kan die simboliek van goudstawe en die gepaardgaande konsepte van rykdom en sekuriteit ontleed.

Versreëls 23: *Ek sê mos die skedel lag*

Hierdie versreël dui op die idee dat die persoon 'n soort van onverskrokkenheid of spot hou teenoor die onvermydelike dood. Dit kan geïnterpreteer word as 'n reaksie op die verloop van tyd en die besef van die naderende einde, maar tog is daar 'n element van ironie of berusting.

Versreël 24: *al huil en huil die gesig.*

Hierdie versreël illustreer die teenoorgestelde reaksie, waar die persoon se gesig “huil en huil”. Hierdie beeld versterk die emosionele impak van die verganklikheid en die dieper gevoelens van hartseer en aanvaarding van die eindigheid.

Wanneer ons hierdie betekenis koppel aan die visuele beeld van ’n horlosie waarvan die tyd uitloop, kan ons dink aan die onontkombare verloop van die tyd en die toenemende bewustheid van die naderende einde. Die klank van sirenes in die agtergrond kan die gevoel van ’n dringende situasie of verandering versterk, wat saamval met die besef van die verganklikheid van die lewe en die wisselende emosionele reaksies daarop. Die beeld van ’n horlosie waarvan die tyd uitloop, en die klank van sirenes wat in die agtergrond loei, versterk die tema van verganklikheid, die dualiteit van menslike reaksies op die verloop van tyd, en die uiteindelijke aanvaarding van die mens se eindigheid.

Die kontrasterende emosies van die laggende skedel en die huilende gesig bied ’n geleentheid om in die kompleksiteit van menslike emosies in poësie te delf. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om die emosionele diepte van gedigte te verstaan en te waardeer.

Onderwysers kan hierdie verse gebruik om besprekings oor die tweeledige aard van menslike reaksies op sterflikheid en die rol van ironie en gelatenheid te bevorder. Leerders kan verken hoe digters komplekse emosies en filosofiese idees deur kontrasterende beelde en emosies in hul werk oordra.

Hierdie edusemiotiese analise van die gedig dien as ’n middel om die teks met die KABV-kurrikulumuitkomst (DBO, 2011) vir poësie-onderrig te verbind. Dit bevorder kritiese denke, emosionele verkenning en ’n waardering vir die uiteenlopende maniere waarop poësie diepgaande temas en emosies kan oordra.

4.3.3 Busrit in die aand – Elisabeth Eybers

BUSRIT IN DIE AAND – Elisabeth Eybers

1. Elk langs sy yl weerkaatsing in die ruit
2. sit hulle suf, met monde moeg gesluit,
3. die werkers van die stad wat huis toe gaan

4. Skaduwee-skimme gly verby ... Dis laat
5. en lang ligvaandels wapper oor die straat
6. soos oor 'n dam die blinkpad na die maan.

7. Ons ploeg deur stormsee met ons kaperskuit:
8. die stuurman aan die wiel, die passasiers die buit
9. wat ons as slawe huis toe bring vanaand ...

10. Die vaartuig waggel afdraand, om die draai,
11. met skril gekners en skommelende swaai,
12. en hyg en skok en snork en swoeg opdraand

13. terwyl ons, soos twee kinders opgetoë,
14. mekaar toelag met glinsterende oë ...
15. Asof hul jammerlik hul lot kan raai

16. sit hulle suf, met monde moeg gesluit,
17. elk langs sy yl weerkaatsing in die ruit,
18. die werkers van die stad wat huis toe gaan.

Uit: *Die stil avontuur*, 1939

Teksanalise (close reading)

Eybers waag haar hand op 14 aan haar eerste gedig. Na haar loopbaan in joernalistiek verhuis sy na haar egskeiding na Amsterdam, waar sy vir sowat 40 jaar tot haar dood in 2007 gewoon het. Vier universiteite ken eredoktorsgrade aan haar toe en sy ontvang in 1999 Die Orde vir Voortreflike Diens. Uit haar pen verskyn 27 digbundels, asook verskeie kortverhale. Haar oeuvre is met twaalf pryse, insluitend twee Hertzogpryse, gekroon.

Volgens Vosloo (2015:43) is hierdie gedig “’n skets in digvorm”. Die gedig beskryf die ervaring van die stadswerkers wat na hul huise toe gaan na ’n lang dag se werk. Die gedig open met die prentjie van die werkers wat langs hul eie weerkaatsings in die ruit sit (reël 1). Dit skep ’n gevoel van individuele isolasie en afsondering, terwyl hulle saam reis. Versreël 2 beklemtoon die gevoel van uitputting en verveling wat die werkers ervaar. Hulle sit suf, met geslote monde, wat dui op hul fisieke en emosionele moegheid. Die derde versreël identifiseer die werkers as diegene van die stad wat huis toe gaan na ’n dag se dodelike werks- en stadsroetine. Dit bring ’n gevoel van gemeenskap en die gedeelde ervaring van hierdie stadswerkers na vore.

In die tweede strofe kom dit na vore dat dit laat is en dat die “skaduwee-skimme” verby gly (reël 5). Die straatligte wat die pad verhelder, word hier vergelyk met wapperende vlae. Dit dui op die einde van die dag en die afsluiting van die werkers se werkaktiwiteite. Die beeld wat geskep word in versreël 6, verskaf ’n gevoel van verhewenheid en drome, en dui op die moontlikheid van iets groters en verder weg.

Die volgende drie strofes gebruik die metafoer van ’n kaperskuit (reël 7) om die ervaring van die werkers te beskryf. Die werkers word gesien as passasiers wat deur die stormsee van die lewe ploeg, terwyl die stuurman aan die roer is en die passasiers die “buit” is wat hulle na hul huise toe bring. Hierdie slawebeeld (reël 9) skep ’n sin van uitbuiting, onderdrukking en die onvermydelike taak om elke dag te werk vir ’n lewensonderhoud. Versreëls 10 tot 12 beskryf die beweging van die vaartuig.

In strofe 5 word die sombere toonaard van die gedig in kontras geplaas met twee verliefde passasiers. Alles wat hulle waarneem, is vrolik. Vosloo (2015) voer aan dat

hierdie twee jong mense in 'n droomwêreld vasgevang is terwyl hulle mekaar “toelag met glinsterende oë” (reël 14). Hierdie beeld dui op 'n oomblik van verligting en vreugde te midde van hul uitdagings en die swaarte van hul lot as deel van die werkersklas.

Die gedig eindig met die herhaling van die beskrywing van die werkers. Hierdie herhaling beklemtoon die monotonie en herhalende aard van hul daaglikse lewe.

Die gedig skep 'n prentjie van die stadswerkers se ervaring, hul fisieke en emosionele uitputting, en die monotone ritme van hul daaglikse bestaan. Dit beklemtoon egter ook die moontlikheid van drome en verligting te midde van hul uitdagings.


Semiotiese analise

In die volgende analise sal die visuele aspekte van die poësiefilm deur Arnaud van Vliet ondersoek word. Hierdie ondersoek sal fokus op die wyse waarop taal en beeld saamsmelt om 'n dieper sin van emosie en betekenis te skep. Hierdie verkenning bied die geleentheid om die impak van visuele elemente op die gedig te verstaan.



Busrit in die aand Elisabeth Eybers 04

'n Animasiefilm deur Arnaud van Vliet



Arnaud van Vliet is 'n musikant, kitaarspeler en komponis wat die musiek geskryf het vir Naomi van Niekerk se bekroonde animasiefilm na die gedig 'n *Gewone blou Maandagoggend* van Ronelda Kamfer. *Busrit in die aand* is Van Vliet se eerste animasiefilm.

"Ek teken met houtskoolpotlode op papier en gebruik 'n kombinasie van sel- en stopraam-animasietegnieke. Elke raampie in die prent word met die hand op papier geteken en dan word daar 'n foto daarvan geneem. Daarna word die foto's vinnig agtereenvolgend gespeel om beweging te bewerkstellig. Verskillende tekeninge word bymekaar gevoeg op verskillende lae om voor- en agtergronde te skep."

Volgens Van Vliet het die sterk visuele en klankbeelde in die gedig onmiddellik tot hom gespreek en was sy uitgangspunt om met groot omsigtigheid op 'n visuele manier "by die gedig by te skryf" - op só 'n manier dat die beelde en klank nie interpretasie inperk nie, maar die kyker hopelik inlei na 'n dieper begrip en waardering van die gedig.

Gedig uit: *Die stil avontuur* (Van Schaik, 1939); **Voorlesing:** Lochner de Kock;
Oorspronklike musiek en klankontwerp: Arnaud van Vliet;
Konsep/ontwerp/animasie: Arnaud van Vliet;
Redigering: Gustaf Tempelhoff, **Regie:** Arnaud van Vliet


15

Figuur 4.4 Uittreksel uit die inligtingsblad van *Filmverse 2* (2016:15)

Tabel 4.3 Semiotiese analise van “Busrit in die aand” (*Flimverse 2*, 2016)

Versreël	Filmanimasieskermgreep	Denotasie	Konnotasie	Verband met oerteks
<p>1. Elk langs sy yl weerkaatsing in die ruit</p>	<p>00:28</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n Vrou met 'n weemoedige gesigsuitdrukking • Sy staar dromerig na haar eie weerkaatsing in 'n venster 	<p>Die gesigsuitdrukking kan aandui dat die vrou moeg/ moedeloos is</p> <p>Kan ook dui op selfrefleksie</p>	<p>Die stemming van hierdie gedeelte stem ooreen met dié van die oerteks.</p>
		<p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geluide van stadsverkeer • Die gedreun van die bus se enjin 	<p>Posisioneer die ruimte as iewers in die stad</p> <p>Die geluid van die bus se enjin kan beweging voorstel</p>	

<p>2. sit hulle suf, met monde moeg gesluit, 3. die werkers van die stad wat huis toe gaan</p>	<p>00:33</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die beeld van 'n man wat na sy eie weerkaatsing in 'n venster staar 	<p>Mag dui op introspeksie en 'n gevoel van moegheid.</p>	<p>Die gemoedstoestand van die werkers in die bus word hier uitgebeeld</p>
<p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die gedreun van die bus se enjin 	<p>Die eentonige klank skep 'n gevoel van dringendheid</p>			
<p>4. Skaduwee- skimme gly verby ... Dis laat 5. en lang ligvaandels wapper oor die straat</p>	<p>00:52</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> Straatligte waarby die bus verby ry 	<p>Dui daarop dat dit reeds donker is buite</p> <p>Die idee van "lig" kan dui op 'n baken van hoop</p>	<p>Sluit aan by die letterlike betekenis van die gedig.</p> <p>Die werkers is uitgeput, aangesien hulle eers ná donker op pad huis toe is.</p>

<p>7. Ons ploeg deur stormsee met ons kaperskuit: 8. die stuurman aan die wiel, die passasiers die buit</p>	<p>01:04</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n Persoon se linkerhand op die stuurwiel van 'n voertuig <p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onstuimige see 	<p>Dui daarop dat die persoon in beheer is van waarheen hierdie voertuig op pad is</p> <p>Die geluid van 'n onstuimige see skep 'n gevoel van beweging, krag en uitdagende omstandighede</p>	<p>Hou verband met die inhoud van die oerteks</p> <p>Dra by tot die beklemtoning van die passasiers se gemoedstoestand</p>

<p>9. wat ons as slawe huis toe bring vanaand ...</p>				<p>Dit word duidelik dat die bus metafories vergelyk word met 'n seerowerskuit</p>
<p>13. terwyl ons, soos twee kinders opgetoë, 14. mekaar toelag met glinsterende oë ...</p>	<p>01:28</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die beeld van 'n man en 'n vrou wat na mekaar kyk en effens glimlag 	<p>Die glimlag kan geïnterpreteer word as 'n uiting van liefde en aanvaarding</p>	<p>Sluit aan by die inhoud van die gedig. Die twee verliefdes deel 'n oomblik waarin hulle vergeet van die werklikheid</p>
		<p>Ouditief:</p> <ul style="list-style-type: none"> Algemene busgeluide 	<p>Dui op beweging en vooruitgang</p>	<p>Onheilspellende vooruitskouing dat hulle nie van die werklikheid kan ontsnap nie</p>

Edusemiotiese analise

Versreël 1: *Elk langs sy yl weerkaatsing in die ruit*

Hier word die beeld van mense wat hul weerkaatsing in 'n venster sien, gebruik om die alledaagse ritme van mense, wat huis toe gaan, te beskryf. Hierdie versreël kan verbind word met die beeld van 'n vrou wat alleen na haar weerkaatsing in 'n venster staar, moontlik dromerig of nadenkend.

Die gedig se gebruik van alledaagse tonele en refleksies in vensters kan gebruik word om leerders te leer oor die krag van waarneming in poësie. Dit strook met die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om hul vermoë te ontwikkel om die wêreld rondom hulle waar te neem en te beskryf.

Onderwysers kan leerders aanmoedig om hul omgewing waar te neem en te besin oor die gewone oomblikke van die lewe, soos uitgebeeld in die gedig. Dit kan lei tot besprekings oor hoe digters alledaagse tonele gebruik om dieper emosies en gedagtes oor te dra.

Versreëls 2 en 3: *sit hulle suf, met monde moeg gesluit, / die werkers van die stad wat huis toe gaan*

Hier word die uitputting en vermoeidheid van die werkers beklemtoon, asook hul gebrek aan emosionele reaksie. Hierdie versreël kan verband hou met die beeld van die man wat na sy weerkaatsing in 'n venster staar, wat dui op introspeksie en 'n gevoel van moegheid na 'n lang dag. Hierdie versreël fokus op die beskrywing van die werkers wat na 'n dag van werk huis toe gaan. Hierdie beskrywing kan aansluit by die beelde van beide die vrou en die man, wat albei 'n persoonlike oomblik van refleksie beleef terwyl hulle na hul weerkaatsings kyk. Die visuele beelde van die vrou en die man wat na hul weerkaatsings in vensters staar, versterk die temas van introspeksie, vermoeidheid en die refleksie oor die alledaagse lewe. Dit skep 'n individuele dimensie tot die algemene tafereel van mense wat huis toe gaan. Die herhaling van die tema van weerkaatsing en die implikasie van innerlike refleksie verbind die verse en die visuele beelde en dra by tot die algehele atmosfeer van die gedig.

Die beskrywing van moeë werkers wat huis toe gaan, bied 'n geleentheid om die tema van arbeid in poësie te verken. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om die voorstelling van werk en die impak daarvan op individue te verstaan.

Onderwysers kan hierdie reëls gebruik om leerders bekend te stel aan die uitbeelding van arbeid en uitputting in poësie. Hulle kan besprekings bevorder oor die emosionele en fisiese tol van werk en hoe digters taal gebruik om hierdie ervarings oor te dra.

Versreëls 4 tot 6: *Skaduwee-skimme gly verby ... Dis laat / en lang ligvaandels wapper oor die straat / soos oor 'n dam die blinkpad na die maan.*

Hierdie beeld vergelyk die ligstrale met 'n "blinkpad" wat na die maan lei. Dit skep die idee van 'n spoor van lig wat 'n pad na iets hoër of meer onbereikbaars wys. Hierdie vergelyking dui op die verheffende en droom-geïnspireerde aard van die ligstrale. Die visuele beeld van straatligte wat verby flits, versterk die tema van beweging en verandering. Die ligvaandels wat oor die straat wapper, kan 'n gevoel van energie en aktiwiteit skep, terwyl die vergelyking met die "blinkpad na die maan" die idee van strewe na iets hoër of diepere drome suggereer. Die visuele beeld van straatligte wat verby flits, gee 'n visuele dimensie aan die beskrywings in die gedig en dra by tot die opbou van die atmosfeer en die visuele rykdom van die gedig. Dit wek 'n sin van beweging en lewendigheid by die leser op.

Die beeld van lig wat oor die straat fladder en die vergelyking met 'n pad na die maan kan gekoppel word aan die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se fokus op simboliek en metafoer in poësie. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doel om leerders te help om simboliek in gedigte te waardeer.

Onderwysers kan hierdie reëls gebruik om leerders te leer oor simboliek en metafoer in poësie. Hulle kan besprekings oor die simboliese betekenis van lig en die idee van 'n reis na iets hoër of onbereikbaar fasiliteer.

Versreëls 7 tot 9: *Ons ploeg deur stormsee met ons kaperskuit: / die stuurman aan die wiel, die passasiers die buit / wat ons as slawe huis toe bring vanaand ...*

Die beeld van 'n skuit wat deur 'n stormsee vaar, roep 'n beeld op van onstuimigheid en uitdagende see-toestande. Metafories word die bus vergelyk met 'n skip. Hierdie reis huis toe kan geassosieer word met avontuur en risiko. Hierdie versreël beskryf die uiteindelijke doel van die reis, naamlik om 'n buit of opbrengs huis toe te bring. Die term "slawe" kan 'n metafoer wees vir die arbeid en uitputting wat die passasiers daagliks by hul werksplekke ervaar. Die klank van 'n onstuimige see skep 'n gevoel van beweging, krag en uitdagende omstandighede. Dit skep die gevoel van die skuit wat deur die golwe ploeg om die onvoorspelbare aard van die seetoestande te weerstaan.

Die metafoer van die bus as 'n boot en die verwysing na passasiers as "slawe" bied 'n geleentheid om leerders te leer oor uitgebreide metafore in poësie. Dit strook met die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om figuurlike taal te verstaan en te waardeer.

Onderwysers kan hierdie vers gebruik om uitgebreide metafore in poësie te verken en wys hoe digters dit gebruik om komplekse idees oor te dra. Leerders kan die metaforiese verband tussen die busrit en ervarings van die passasiers bespreek, asook die implikasies daarvan om na passasiers as "slawe" te verwys.

Versreëls 13 en 14: *terwyl ons, soos twee kinders opgetoë, / mekaar toelag met glinsterende oë ...*

Hier word die beeld van twee mense geskets wat soos kinders vol onskuld en opgewondenheid is. Hierdie beeld skep 'n kammervrye gevoel van en vreugde in die oomblik. Hierdie versreël beskryf die oomblik wanneer die man en vrou na mekaar kyk en glimlag. Die "glinsterende oë" dui op 'n vonkelende en positiewe emosionele toestand, en die glimlag kan geïnterpreteer word as 'n uiting van liefde en aanvaarding.

Die beeld van 'n man en vrou wat na mekaar kyk en glimlag, skep 'n intieme en warm atmosfeer. Dit illustreer die emosionele verbintenis en diepe gevoelens tussen die twee mense, en die vergelyking met kinders suggereer die onskuldige en spontane aard van die oomblik. Die “glinsterende oë” en die glimlag voeg 'n menslike en emosionele dimensie by tot die beskrywing van die liefdevolle oomblik.

Die beskrywing van die man en vrou as verheugde kinders wat vir mekaar lag, bied 'n geleentheid om die uitbeelding van emosies in poësie te verken. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om die uitdrukking van emosies deur taal te verstaan.

Onderwysers kan hierdie reëls gebruik om te illustreer hoe digters emosies en verhoudings deur middel van lewendige beskrywings oordra. Leerders kan die emosies van vreugde en liefde in die gedig bespreek en hoe die beeldspraak van “glinsterende oë” en lag diepte byvoeg tot die uitbeelding van die oomblik.

Samevattend verbind hierdie edusemiotiese analise van die gedig die teks met die KABV-kurrikulumuitkomst (DBO, 2011) vir poësie-onderrig. Dit moedig leerders aan om hul omgewing waar te neem, die uitbeelding van arbeid en emosies in poësie te waardeer, en die gebruik van simboliek en uitgebreide metafore te verstaan om diepgaande temas en ervarings oor te dra.

4.3.4 'n Gewone blou Maandagoggend – Ronelda Kamfer

'N GEWONE BLOU MAANDAGOGGEND – Ronelda Kamfer

1. dit was 'n gewone blou Maandagoggend
2. êrens het 'n ma haar kind se lyk gaan uitken
3. ek het my gewas, tande geborsel en my bio-taak afgehandel
4. op die yskas was 'n briefie van my ma
5. wat vra dat ek tog nie die breyani so sterk moet maak vanaand nie

6. my sussie het haar sokkies gesoek en by halfag het ek die voordeur gesluit
7. en die sleutel op die ou plek gaan wegsteek
8. by die huiswinkel het ek twee los sigarette gekoop
9. en in my sokkie weggesteek
10. op die hoek van Wildflower- en Rosestraat
11. het 'n meisie saam met haar toekomstige moordenaars gejoke
12. in my kop het Dylan Thomas geskreue
13. do not go gentle into that good night, rage, rage against the dying of the light
14. in die voorligtingklas het my hoogswanger beste vriendin begin bloei
15. buite in die straat was daar 'n paar gunshots

16. by eerste pouse was daar 'n lyk in Skoolstraat
17. 'n miskraam in my klas
18. 'n uitstel op die bio-taak
19. en 'n vrou wat gillend in die straat afhardloop
20. en vir die Here vra
21. “waar was Josef toe Jesus gekruisig is?”

Uit: *Noudat slapende honde*, 2008

Teksanalise (close reading)

Ronelda S. Kamfer is in 1981 in Blackheath gebore en het grootgeword in Grabouw, by haar grootouers wat plaaswerkers op 'n vrugteplaas was. Op tienjarige ouderdom het sy saam met haar ouers Eersterivier (Kaapse Vlakte) toe verhuis, waar sy kennis gemaak het met die plaaslike bendekultuur. Haar debuutbundel, *Noudat slapende honde*, verskyn in 2008 en sy ontvang saam met Loftus Marais die Eugène Marais-prys daarvoor.

Volgens Scholtz en Vorster (2017), werp Kamfer lig op die lewensomstandighede van bruin Afrikaners, maar ook op rasgebaseerde skeidingslyne. Haar verse word gekenmerk deur die ongekunsteldheid daarvan. Vermeulen (2018) verwys na Kamfer se gedig as “verse wat as alledaagse waarnemings geskryf is.”

Die gedig beskryf 'n blou Maandagoggend wat begin as 'n gewone dag, maar gevul word met tragiese en ontwrigtende gebeure. Versreël 1 is 'n herhaling van die titel van die gedig. Dit skep 'n prentjie van 'n alledaagse begin van die dag. Die Maandag is egter “blou”, wat kontrasteer met die alledaagse en gee te kenne dat die dag nie voorspoedig gaan verloop nie. Die eerste strofe beskryf 'n normale oggendroetine van die spreker, waar hy/sy was en tande geborsel het en 'n briefie van sy/haar ma op die yskas gekry het.

Die tweede strofe verander die toon van die gedig. Dit beskryf hoe die spreker sigarette koop en dit in sy/haar sokkie wegsteek. Dit dui op 'n verbode of geheime aksie wat geneem word, wat 'n gevoel van spanning of onrus kan skep.

Die derde strofe beskryf 'n ontmoeting op die hoek van Wildflower- en Rosestraat waar 'n meisie saam met haar toekomstige moordenaars *gejoke* het. Dit skep 'n sin van dreigende gevaar en onveiligheid in die omgewing en suggereer dat die spreker waarskynlik in 'n misdadige, arm buurt woon.

Die vierde strofe bring 'n aanhaling van 'n versreël van Dylan Thomas se gedig “Do not go gentle into that good night”. Hier word daar 'n oproep tot weerstand teen die verganklikheid en die dood uitgedruk. Dit dui op die spreker se emosionele intensiteit

en sy/haar stryd teen die donker realiteite van die wêreld. Visagie (2019) wys die kontras in hierdie strofe uit en voer aan dat die spreker juis nie hier weerstand bied teen haar toekomstige moordenaars nie, maar met hulle *gejoke* het. Die spreker is dus lewenswys genoeg om te besef in watter vorme die dood moontlik voorlê.

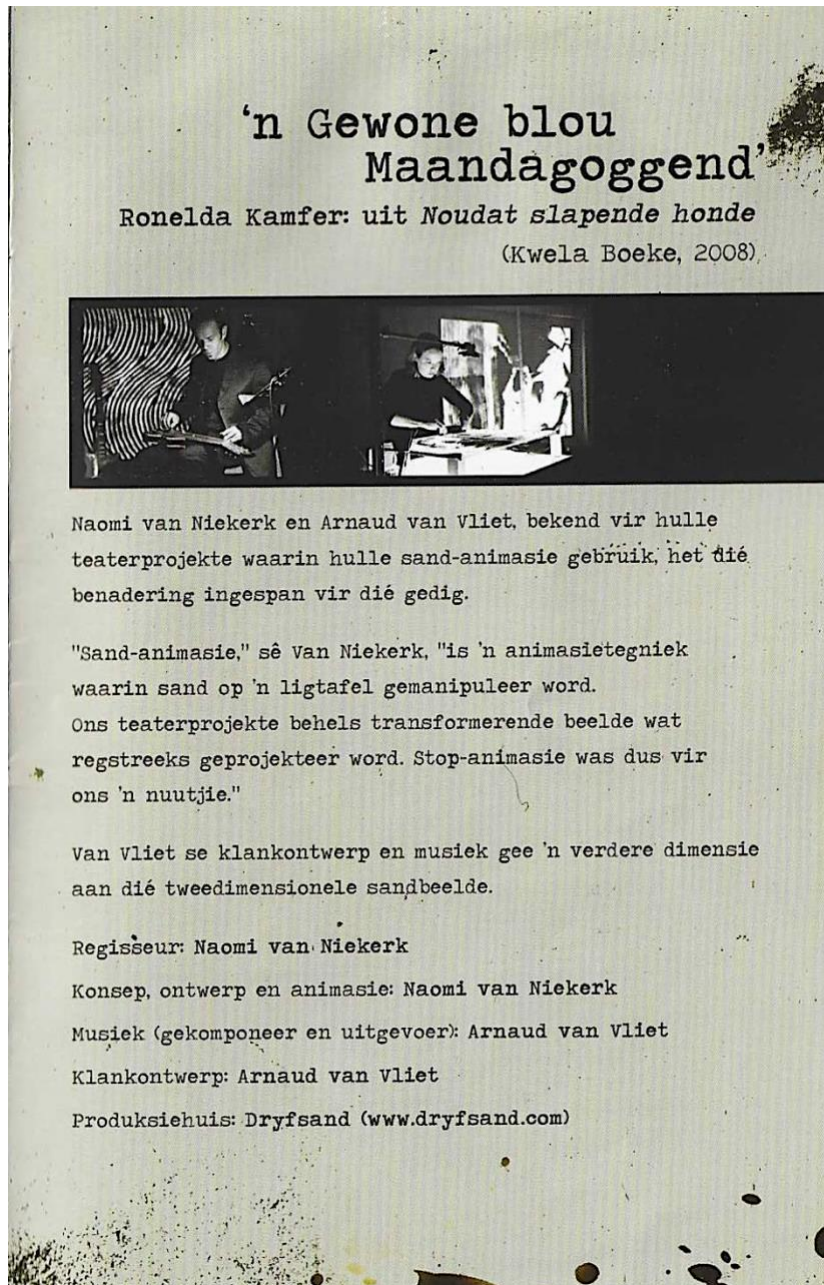
Die vyfde strofe bring 'n reeks gebeure wat plaasvind by die skool van die spreker na vore. Dit sluit in 'n lyk in Skoolstraat, 'n miskraam in sy/haar klas, 'n uitstel op 'n biologie-taak en 'n vrou wat gillend in die straat hardloop en vir die Here vra waar Josef was toe Jesus gekruisig is. Hierdie gebeure skep 'n beeld van dood, verlies en verwarring en dit word in kontras geplaas met die vraag oor Josef wat verwys na 'n Bybelse figuur en die gevoel van 'n geloofskrisis of verwarring. Die feit dat haar vriendin juis in die voorligtingsklas begin bloei, dui die vervalle morele omgewing aan.

Die gedig skep 'n prentjie van 'n oggend wat begin as 'n gewone dag, maar egter gevul word met tragiese en verwarrende gebeure. Dit fokus op die donker kant van die menslike ervaring en die onvoorspelbaarheid van die lewe. Die gebruik van aanhalings, beelde en die skakeling tussen persoonlike ervarings en breër sosiale kwessies skep 'n gevoel van intensiteit en verlore onskuld.

Alhoewel die gedig 'n sin van ontwrigting en onrus skep, is daar ook 'n onderliggende verbindingsdraad van menslike emosies en die vermoë om deur die moeilike tye te navigeer. Die verwysing na die ma se briefie, die heimlike aankoop van sigarette en die aanhaling van Dylan Thomas dui op die individuele strewe na betekenis en uitdrukking binne 'n komplekse en dikwels verwarrende wêreld. Dit bied 'n blik op die mens se soeke na identiteit, sin en verligting, selfs in die aangesig van tragiese gebeure en die onverwagte wendinge van die lewe. In die geheel skep die gedig 'n sin van onrus, onsekerheid en onverwagte gebeure wat die spreker se persoonlike ervarings en breër vraagstukke van die menslike bestaan weerspieël. Dit moedig die leser aan om na te dink oor die onvoorspelbaarheid van die lewe en die vermoë om betekenis en verligting te vind te midde van die uitdagings en hartseer.



Semiotiese analise


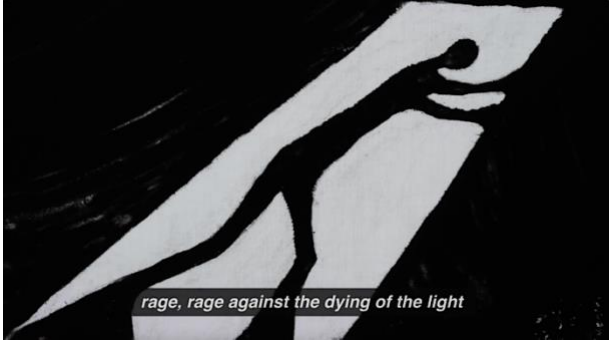
In die laaste visuele analise van die poësiefilm deur Naomi van Niekerk, sal die fokus op die kragtige invloed van visuele beelde op die stemming en atmosfeer van die gedig wees. Hierdie analise sal die unieke samevloei van taal en beeld ondersoek en hoe dit saamwerk om 'n emosionele en visuele landskap te skep wat die kyker diep raak.




Figuur 4.5 Uittreksel uit die inligtingsblad van *Filmverse 1* (2014:17)

Tabel 4.4 Semiotiese analise van “’n Gewone blou Maandagoggend” (*Flimverse 1*, 2014)

Versreël	Filmanimasieskermgreep	Denotasie	Konnotasie	Verband met oerteks
<p>1. dit was ’n gewone blou Maandagoggend</p>	<p>00:06</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> Wasgoed wat op ’n wasgoeddraad hang 	<p>’n Normale, alledaagse toneel skep ’n gevoel van normaliteit.</p>	<p>Sluit aan by die normatiewe gevoel wat deur die titel van die gedig geskets word</p>
<p>2. êrens het ’n ma haar kind se lyk gaan uitken</p>	<p>00:54</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die beeld van ’n vrou wat haar trane met ’n sakdoek afvee 	<p>Treur / hartseer</p>	<p>Lei die kontras met die alledaagse in en dui op die rou emosie van ’n ma wat oor die afsterwe van haar kind treur.</p>

<p>10. op die hoek van Wildflower- en Rosestraat 11. het 'n meisie saam met haar toekomstige moordenaars gejoke</p>	<p>01:37</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algemene handelaarswinkel 	<p>'n Gewone woonbuurt word geïllustreer</p>	<p>Kontrasteer met die gebeure wat in die woonbuurt plaasvind.</p> <p>Fokus op die dualiteit van menslike interaksies en die moontlike ironie in die lewe, terwyl dit steeds veranker is in 'n herkenbare en alledaagse konteks.</p>
<p>12. in my kop het Dylan Thomas geskreue 13. do not go gentle into that good night, rage, rage against the dying of the light</p>	<p>01:53</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n lang, slanke figuur poog om 'n gaping wat toegaan te probeer oophou 	<p>'n Visuele metafoor as poging om dood of verlies te weerstaan.</p>	<p>Dit fokus op die temas van stryd, verlies en menslike weerstand in die gedig en voeg 'n emosionele en menslike dimensie by tot die beskrywing van die situasie.</p>

<p>15. buite in die straat was daar 'n paar gunshots</p> <p>16. by eerste pouse was daar 'n lyk in Skoolstraat</p> <p>17. 'n miskraam in my klas</p> <p>18. 'n uitstel op die bio-taak</p> <p>19. en 'n vrou wat gillend in die straat afhardloop</p>	<p>02:15</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 'n Trui wat verlate wegwapper in die wind • Moontlik 'n skooltrui • Dakke van geboue 	<p>Kan dui op 'n gevoel van verwesendheid</p>	<p>Sluit aan by die inhoud van die gedig.</p> <p>Die tema van verlies word hier visueel voorgestel</p>
---	---	--	---	--

<p>20. en vir die Here vra</p> <p>21. “waar was Josef toe Jesus gekruisig is?”</p>	<p>02:36</p> 	<p>Visueel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trui wat al hoe verder wegwaai en uiteindelik die vorm van 'n engel aanneem 	<p>'n Visuele metafoor vir verganklikheid en transformasie</p> <p>Engele word gewoonlik as 'n figuur van hoop en bevryding beskou</p>	<p>Die skooltrui wat die vorm van 'n engel aanneem, voeg 'n spirituele betekenis by die gedig by.</p>
--	---	---	---	---

Edusemiotiese analise

Versreël 1: *dit was 'n gewone blou Maandagoggend*

Hier word die alledaagse begin van 'n dag beskryf. Die visuele beeld van wasgoed op 'n draad dra by tot 'n normale, alledaagse toneel en skep 'n gevoel van normaliteit.

Die gedig se beskrywing van 'n gewone Maandagoggend kan gebruik word om leerders te leer oor die krag van alledaagse waarnemings in poësie. Dit strook met die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se doelwit om leerders se vaardighede te ontwikkel om die wêreld rondom hulle waar te neem en te beskryf.

Onderwysers kan leerders aanmoedig om aandag te gee aan die besonderhede van hul daaglikse lewens en te verken hoe digters hierdie besonderhede gebruik om betekenisvolle en herkenbare gedigte te skep. Leerders kan gelei word om skoonheid en betekenis in die gewone te vind.

Versreël 2: *êrens het 'n ma haar kind se lyk gaan uitken*

Die daaglikse gang van die lewe versterk in hierdie versreël die kontrasterende rou emosie van 'n vrou wat treur oor die verlies van haar kind.

Die kontras tussen die alledaagse toneel van wasgoed op 'n lyn en 'n ma wat haar kind se liggaam identifiseer, bied 'n geleentheid om die voorstelling van emosies in poësie te verken. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om die uitdrukking van emosies deur taal te verstaan.

Onderwysers kan hierdie reëls gebruik om te illustreer hoe digters emosies en kontraste in hul gedigte oordra. Leerders kan die emosionele impak van die kontrasterende beelde bespreek en hoe die digter taal gebruik om empatie en refleksie te wek.

Versreëls 10 en 11: *op die hoek van Wildflower- en Rosestraat / het 'n meisie saam met haar toekomstige moordenaars gejoke*

Hier word die spesifieke ligging van die toneel beskryf. Hierdie versreël kan verband hou met die beeld van 'n algemene handelaar, wat tipies op 'n hoek van strate in 'n woonbuurt geleë is. Weereens word die skerp kontras geskep met alledaagse beelde. Die spaza-winkel en roomyskarretjie se deuntjie, teenoor die onderliggende donker tema van moord. Dit fokus op die dualiteit van menslike interaksies en die moontlike ironie in die lewe, terwyl dit steeds veranker is in 'n herkenbare en alledaagse konteks.

Die beskrywing van 'n meisie wat met haar toekomstige moordenaars grappe maak en die onderliggende donker tema van moord kan gebruik word om leerders te leer van ironie en die jukstaposisie van kontrasterende elemente in poësie. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doel om leerders te help om figuurlike taal en ironie in gedigte te waardeer.

Onderwysers kan hierdie reëls gebruik om leerders bekend te stel aan ironie in poësie en bespreek hoe digters ironie gebruik om dieper betekenis oor te dra. Leerders kan die spanning tussen die meisie se onskuld en die donker realiteit van haar situasie ondersoek.

Versreëls 12 en 13: *in my kop het Dylan Thomas geskreeu / do not go gentle into that good night, rage, rage against the dying of the light*

Hier word die idee voorgestel dat die spreker die woorde van Dylan Thomas in sy of haar gedagtes hoor. Dit kan verband hou met die visuele beeld van 'n figuur wat iets probeer afweer. Hierdie aanhaling druk die oproep van Dylan Thomas uit om nie gelate te aanvaar dat die lig van die lewe verdoof nie, maar om terug te veg en weerstand te bied. Hierdie konsep kan geassosieer word met die visuele beeld van 'n figuur wat 'n deur probeer ophou, dalk as 'n simboliese poging om die dood of verlies te weerstaan. Die visuele beeld van 'n figuur wat probeer om 'n deur oop te hou, maar nie daarin slaag nie, kan die betekenis van die verse aanvul. Dit toon 'n mens of figuur in 'n stryd om aan iets vas te klou, dalk as 'n metafoor vir die stryd teen die verloop van tyd, die dood of verlies.

Die verbinding tussen die verse en die visuele beeld skep spanning tussen die oproep tot weerstand en die moontlikheid van mislukking of onvermydelike verandering. Dit fokus op die temas van stryd, verlies en menslike weerstand en voeg 'n emosionele en menslike dimensie by tot die beskrywing van die situasie.

Die insluiting van Dylan Thomas se aanhaling “do not go gentle into that good night” en die visuele stryd om 'n deur oop te hou, kan gekoppel word aan die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se fokus op intertekstualiteit in poësie. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om woordspeling en verwysings in gedigte te herken.

Onderwysers kan hierdie reëls gebruik om leerders te leer oor intertekstualiteit en hoe digters na ander werke of aanhalings kan verwys om die betekenis van hul gedigte te ondersteun. Leerders kan die betekenis van Dylan Thomas se woorde in die konteks van die gedig ondersoek.

Versreëls 15 tot 19: *buite in die straat was daar 'n paar gunshots / by eerste pouse was daar 'n lyk in Skoolstraat / 'n miskraam in my klas / 'n uitstel op die bio-taak / en 'n vrou wat gillend in die straat afhardloop*

Hier word 'n skokkende gebeurtenis beskryf, naamlik die klanke van skote. Hierdie beeld skep 'n gevoel onheil en gevaar.

In reël 16 word 'n lyk in die skoolomgewing ontdek. Hierdie versreël dui op die ernstige aard van die situasie. Die verlate skooltrui kan simbolies wees aan die vorm van 'n mens wat in die straat dood lê. Versreël 17 verwys na 'n tragiese gebeurtenis van 'n miskraam in die klas. Dit dui op die emosionele intensiteit van die situasie. In versreël 18 word daar op 'n praktiese uitdaging gedui, naamlik 'n uitgestelde taak.

Die beskrywing van skokkende gebeure, soos gewerskote, 'n liggaam in Skoolstraat, 'n miskraam, en 'n vrou wat gillend in die straat afhardloop, kan gebruik word om leerders te leer oor die uitbeelding van dramatiese gebeure in poësie. Dit strook met

die KABV (DBO, 2011) se doel om leerders te help verstaan hoe digters betekenisvolle gebeurtenisse en emosies in hul gedigte uitbeeld.

Onderwysers kan hierdie reëls gebruik om te verken hoe digters die intensiteit van gebeure en emosies in hul gedigte oordra. Leerders kan die gebruik van aanskoulike en dramatiese taal om impak te skep en die leser te betrek, bespreek.

Versreëls 20 en 21: *en vir die Here vra / “waar was Josef toe Jesus gekruisig is?”*

Hierdie versreëls verwys na 'n gebed en 'n vraag aan God oor die rol van Josef by die kruisiging van Jesus. Dit toon die emosionele en spirituele verwarring van die spreker. Die visuele beeld van 'n skooltrui wat in die wind wegwaai en uiteindelik verander in 'n figuur wat soos 'n engel lyk en tussen die sterre verdwyn, kan die betekenis van die verse aanvul. Die beeld van die skooltrui wat wegwaai, kan 'n simbool wees van verganklikheid en transformasie, terwyl die figuur wat soos 'n engel lyk, 'n element van hoop en spirituele betekenis kan toevoeg. Die verdwyning tussen die sterre kan 'n gevoel van verhewenheid en opheffing uitdruk.

Die verbinding tussen die verse en die visuele beeld skep 'n spanningsvolle balans tussen traumatiese gebeure, emosionele verwarring en die moontlikheid van transendensie of transformasie. Dit fokus op die emosionele en spirituele aspekte van die gebeure terwyl dit 'n breër konteks van betekenis en spirituele ondersoek insluit.

Die verwysing na Josef en Jesus in die konteks van 'n gebed en geestelike vraagstelling kan gebruik word om leerders te leer oor die verkenning van religieuse en filosofiese temas in poësie. Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om die diepte en kompleksiteit van temas in gedigte te waardeer.

Onderwysers kan hierdie verse gebruik om te bespreek hoe digters religieuse en filosofiese vrae in hul werk aanpak. Leerders kan die temas van geloof, twyfel en geestelike selfondersoek in poësie verken.

Samevattend verbind hierdie edusemiotiese analise van die gedig die teks met die KABV-kurrikulumuitkomst (DBO, 2011) vir poësie-onderrig. Dit moedig leerders aan

om hul omgewing waar te neem, die uitbeelding van emosies in poësie te waardeer, ironie en intertekstualiteit te verstaan, en dramatiese en religieuse temas in gedigte te verken.

4.4 SAMEVATTENDE BEVINDINGE

Die vier gekose gedigte (“My mamma is bossies”, Jeanne Goosen (2007); “Die skedel lag al huil die gesig”, Wilma Stockenström (1976); “Busrit in die aand”, Elisabeth Eybers (1939) en “’n Gewone blou Maandagoggend”, Ronelda Kamfer (2009)) bied gesamentlik ’n ryk tapisserie van opvoedkundige konsepte binne die raamwerk van poësie-onderrig:

In al vier gedigte is daar ’n duidelike klem op die verkenning van verskeie temas, emosies en idees deur middel van poësie – beide in die oorteks en die geanimeerde poësiefilm. Elke gedig delf in verskillende aspekte van die menslike ervaring, insluitend dualiteit (“My mamma is bossies”, Jeanne Goosen (2007)), aanvaarding van die dood (“Die skedel lag al huil die gesig”, Wilma Stockenström (1976)), waarnemings van die alledaagse lewe (“Busrit in die aand”, Elisabeth Eybers (1939)) en die jukstaposisie van kontrasterende elemente (“’n Gewone blou Maandagoggend”, Ronelda Kamfer (2009)). Dit strook met die KABV (DBO, 2011) se doelwitte om leerders aan te moedig om die emosionele en tematiese lae van gedigte te ontleed en te waardeer.

Die gedigte maak op groot skaal gebruik van beskrywende taal, metafore, vergelykings en figuurlike taal soos uitgebreide metafore, oftewel verskeie metafore of vergelykings wat op mekaar voortbou en in mekaar invloei (Cloete, 1992). Hierdie literêre begrippe is waardevolle hulpmiddels om lewendige beelde en komplekse emosies oor te dra. Onderwysers kan hierdie gedigte gebruik om leerders te leer oor die krag van figuurlike taal en hoe dit sintuiglik-ryke ervarings in poësie kan oproep, in ooreenstemming met die KABV-kurrikulumuitkomst (DBO, 2011).

Die verwysing na die komponis, Puccini, in “My mamma is bossies” (Goosen) en die verkenning van kulturele en artistieke elemente, beklemtoon die belangrikheid van die

verruiming van leerders se kulturele horisonne. Hierdie blootstelling strook met die KABV (DBO, 2011) se doelwit om kulturele bewustheid en begrip van poësie se kulturele en artistieke dimensies te verbeter.

Die gedigte beklemtoon die belangrikheid van alledaagse waarnemings en oomblikke in poësie – die wasgoeddraad wat uitgebeeld word in die poësiefilm van “’n Gewone blou Maandagoggend” (Kamfer, 2009) en die ervarings van die passasiers in “Busrit in die aand” (Eybers, 1939) strook met die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) se doelwit om leerders te help om hul waarnemings- en beskrywingsvaardighede te ontwikkel, en om skoonheid en betekenis in die gewone te vind.

Die gedigte pak komplekse temas soos lewe en dood, selfbelang, arbeid, rykdom en geestelike ondersoek aan. Hierdie temas bied aan leerders ’n geleentheid om betrokke te raak by diepgaande en filosofiese idees. Onderwysers kan hierdie gedigte gebruik om besprekings oor hierdie temas te bevorder, wat in ooreenstemming is met die KABV (DBO, 2011) se doelwit om leerders aan te moedig om die diepte en kompleksiteit van temas in gedigte te waardeer.

Ironie en die jukstaposisie van kontrasterende elemente speel ’n beduidende rol in byvoorbeeld Kamfer (2009) se gedig, wat lae betekenis en diepte byvoeg. Onderwysers kan hierdie gedig gebruik om leerders bekend te stel aan ironie in poësie en hoe digters dit gebruik om dieper betekenis oor te dra, en sodoende die KABV (DBO, 2011) se doelwit aan te spreek om leerders te help om figuurlike taal en ironie in gedigte te waardeer.

Die gedigte moedig interpretasie en kritiese denke aan deur oop vrae, uitdagings vir konvensionele wysheid en verkenning van kontrasterende emosies aan te bied. Dit strook met die KABV (DBO, 2012) se doelwit om kritiese denke en refleksie by leerders te bevorder.

Elke gedig delf in die emosionele diepte van menslike ervarings, wat wissel van dualiteit, aanvaarding van sterflikheid, tot vreugde, liefde en die jukstaposisie van vreugde en hartseer. Onderwysers kan hierdie gedigte gebruik om leerders te help om die emosionele dimensies van poësie te verstaan en te waardeer.

Hierdie vier gedigte se oertekste gekombineer met die geanimeerde poësiefilms bied gesamentlik 'n omvattende platform vir poësie-onderrig, wat sleutelopvoedkundige konsepte soos tematiese verkenning, taal- en figuurlike middele, kulturele blootstelling, waarneming, verkenning van komplekse temas, ironie, kritiese denke en emosionele verkenning aanspreek. Hierdie konsepte strook met die doelwitte en uitkomst van die KABV-kurrikulum (DBO, 2011) vir poësie-onderrig, en bied 'n ryk en diverse grondslag vir leerders om die kuns en diepte van poësie te waardeer.

Vervolgens word die krag van tradisionele teksanalise, die aanloklikheid van visuele voorstellings en die omhelsing van die sinergie tussen die verskillende modusse bespreek.

4.4.1 Die krag van tradisionele teksanalise

Die belangrikheid van tradisionele teksanalise in die verkenning van poësie kan nie oorbeklemtoon word nie. Hierdie eertydse benadering het geslagte lank gedien as die grondslag vir die begrip van poësie-elemente, strukture en style. Deur *close reading* toe te pas, is elke gedig noukeurig ondersoek en verborge betekenis, poësie-elemente en stilistiese keuses opgegrawe wat die algehele impak van die werke gevorm het.

In Kamfer (2009) se gedig, waar die spreker verwys na 'n meisie wat met haar toekomstige moordenaars grap, word die krag van kontras en ironie duidelik. Hier kan 'n tradisionele teksanalise fokus op die gebruik van teenstellings tussen die vrolike toneel van 'n meisie wat grap en die ernstige aanduiding dat hierdie mense haar toekomstige moordenaars is. Die ironie van 'n oggendpraatjie met moordenaars is duidelik, en 'n teksanalise kan hierdie teenstellings ontleed om 'n dieper begrip van die gedig se betekenis en impak te bevorder.

Onthulling van poëtiese elemente

In die ondersoek van die geselekteerde gedigte is verskeie poësie-elemente geïdentifiseer, insluitend die metafoor, vergelyking, stemming en boodskappe. Deur die lens van teksanalise het ons verstaan hoe hierdie literêre elemente bygedra het tot die gedigte se estetiese aantrekkingskrag en die digters se moontlike bedoelings oorgedra het. Die ontleding van hierdie middels het nie net die waardering vir die kunstenaarskap van die digters verdiep nie, maar het ook insig verskaf in die kreatiewe prosesse wat die vervaardiging van hierdie literêre werke onderlê.

In Stockenström (1976) se gedig word 'n metafoor en beeldspraak gebruik om 'n beeld van mynbou-aktiwiteit te skep (reëls 15-17). Die gebruik van die metaforiese taal, soos “skagte te sink” en “grys erts / te gryp”, bied die beskrywing van 'n poëtiese dimensie. Die herhalende ritme van die woorde skep 'n klankpatroon en ritme wat 'n estetiese element aan die gedig toevoeg. Hierdie taalgebruik dra by tot die poëtiese gehalte van die gedig deur die vermoë van die digter om 'n beeldryke en klankryke versekering te skep. Leerders kan hierdie poëtiese elemente analiseer en interpreteer om 'n dieper begrip van die literêre waarde van die gedig te kry.

Verkenning van temas

Behalwe vir poësie-elemente, het tradisionele teksanalise die navorser in staat gestel om die onderliggende temas wat in die gedigte ingewef is, te ontrafel. Temas soos liefde, verlies, natuur en identiteit het na vore gekom deur die *close reading*-proses, wat die emotiewe landskappe wat deur die digters geskilder is, onthul. Daar is waargeneem hoe die kombinasie van taal en poësie-elemente 'n tapisserie van emosies en refleksies oorgedra het wat op 'n universele vlak by lesers aanklank gevind het.

In Eybers (1939) se gedig word daar gedui op 'n tydelike oomblik van vreugde tussen die twee mense, strofe 5 suggereer ook 'n sekere afstand of onderskeid. Daar is 'n tydelike aard tot die vreugdevolle oomblik. Dit kan impliseer dat daar 'n onderliggende tema van verganklikheid of afstandigheid in die interaksie tussen die twee individue

is. Hierdie strofe kan dus 'n tema van tydelikheid en die tye wat verbygaan, aandui, wat kan bydra tot 'n dieper begrip van die emosionele toon van die gedig. Leerders kan hierdie temas identifiseer en ontleed deur tradisionele literêre analisevaardighede toe te pas.

4.4.2 Die boeiende aard van visuele voorstellings

Terwyl die navorsing die gebied van geanimeerde poësiefilms aangedurf het, is die transformerende potensiaal van data-visualisering in poësie-analise erken. In die lig van die oorwegend visuele wêreld waarin leerders vandag leef, bied die visuele voorstelling van voorgeskrewe gedigte, soos in die geval van die geanimeerde poësiefilms, 'n alternatiewe manier om poësie te analiseer. Deur tekstuele data in grafiese vorms om te skakel, kon ons die gedigte vanuit 'n breër perspektief waarneem, deur ingewikkelde patrone en tematiese verwantskappe vas te vang wat minder sigbaar was in tradisionele teksanalise.

In die geanimeerde poësiefilm van Kamfer (2009) se gedig, word die beeld gebruik van 'n skooltrui wat wegwaai en uiteindelik verander in 'n figuur wat lyk soos 'n engel en verdwyn tussen die sterre. Hierdie beeld voeg 'n visuele dimensie by die gedig. Die beeld is nie net 'n beskrywing nie, maar 'n verbeeldingryke transformasie van 'n alledaagse voorwerp na 'n simboliese en bykans sprokiesagtige entiteit. Hierdie visuele beeld skep 'n sin van magiese realisme en transendensie, wat die leeservaring verder kan verdiep en leerders se verbeelding kan prikkel. Leerders kan hierdie beeld ontleed en bespreek hoe dit die temas en emosies van die gedig versterk deur 'n unieke visuele ervaring te bied.

Ontdekking van strukturele elemente: 'n nuwe dimensie van analise

Die visuele voorstelling van gedigte het die navorser toegelaat om hul strukture op 'n visueel oortuigende wyse te waardeer. Deur die gebruik van hierdie beelde is die gedigte se onderliggende argitektoniese raamwerke onthul, wat 'n vars perspektief op hul organisasie en ritmiese vloei verskaf het.

In Kamfer (2009) se gedig bied versreëls 10 en 11 'n sterk strukturele element wat die leser dwing om na te dink oor die ironie en die teenstrydigheid van die situasie. Die geografiese spesifisiteit van “Wildflower en Rosestraat” en die skakeling van 'n meisie wat grap met haar toekomstige moordenaars, skep intense spanning en teenstrydigheid in die struktuur van die gedig. Hierdie strukturele keuse deur die digter fokus die leser se aandag op die ironie van 'n alledaagse toneel waarin gevaar skuil. Dit illustreer hoe die ontleding van die struktuur van 'n gedig 'n nuwe laag van betekenis en interpretasie kan ontsluit en moedig leerders aan om bedag te wees op die wyse waarop idees en beelde binne die gedig georganiseer word. Hierdie ontleding van strukturele elemente dra by tot 'n verdiepte begrip van die poësie en dra by tot die literêre analisevaardighede van leerders.

Onthulling van temas en boodskappe: 'n ander lens oor temas

Die toepassing van data-visualisering het ook lig gewerp op temas en boodskappe binne die gedigte. Deur verwante woorde en konsepte deur middel van visuele voorstelling te groepeer, het die navorser insigte verkry in hoe die digters hul tematiese uitdrukkings gemaak het. Hierdie holistiese siening van temas het ons begrip van die gedigte se oorkoepelende boodskappe verryk en kykers se verbintenis met hul emosionele diepte verder versterk.

In die slotversreëls (reëls 23-24) van Stockenström se gedig (1976) word die tema van teenstrydigheid onthul. Die tema van teenstrydigheid in die menslike ervaring word beklemtoon deur die teenstrydigheid tussen die lag van die skedel en die huil van die gesig. Hierdie teenstrydige gevoelens wat deur die skedel en die gesig uitgedruk word, onthul die kompleksiteit van emosionele ervarings en die dualiteit van menslike emosies. Hierdie ontleding van temas en boodskappe moedig leerders aan om die digkuns op 'n dieper vlak te verstaan deur aandag te gee aan die wyse waarop teenstrydige temas binne die gedig onthul word. Dit bied ook 'n geleentheid vir die bespreking van emosionele kompleksiteit en die verskeidenheid van menslike ervarings. Hierdie aspek van poësie-analise bevorder empatie en kritiese denke onder leerders.

4.4.3 Omhels die sinergie: verenig teks en beeld

Die jukstaposisie van tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese analise het die potensiaal vir sinergie in poësie-analise geopenbaar. Die kombinasie van hierdie twee metodes het 'n meer omvattende en meeslepende ervaring van die gedigte gebied, wat die beperkings van elke individuele benadering oorskry. Die tradisionele teksanalise het diepte, akkuraatheid en literêre konteks gebring, terwyl multimodale edusemiotiese analise breedte, toeganklikheid en estetiese aantrekkingskrag bygevoeg het. Die studie toon dat teks- en visuele analise mekaar kan aanvul in hul strewe om poësie te verstaan. Die tradisionele benadering vestig aandag op linguistiese nuanses, woordspel en figuurlike taal, terwyl 'n multimodale edusemiotiese benadering die strukturele en tematiese aspekte na vore gebring het, wat 'n vars lens oor interpretasie bied. Die samevoeging van hierdie insigte het 'n meer volledige beeld van die gedigte en die bedoelings agter die skepping daarvan geskep.

Reëls 15 tot 19 in Kamfer se gedig (2009) illustreer die sinergie tussen teks en beeld. Die teks self skep 'n sterk visuele beeld van chaotiese en dramatiese gebeure op straat, insluitend skote, 'n liggaam, 'n miskraam en 'n vrou wat skree. Hierdie visuele toneel word gekombineer met die teks om 'n indringende en blywende indruk van die situasie te skep. Leerders kan hierdie sinergie ervaar deur die sterk verbinding tussen die beskrywende woorde en die visuele beelde wat hulle oproep. Hierdie integrasie van teks en beeld versterk die emosionele impak van die gedig en moedig leerders aan om poësie te ervaar as 'n holistiese uitdrukking van emosies en ervarings. Dit stimuleer ook die ontwikkeling van visuele geletterdheid en die vermoë om die samevloeiing van woorde en beelde in poësie te waardeer.

Die integrasie van multimodale edusemiotiese analise in poësie-analise hou ook die belofte in om 'n breër gehoor te betrek. Soos die gewildheid van bewegende beelde toeneem in die digitale era, word die aantrekkingskrag daarvan op individue met verskillende leervoerkeure en belangstellings duidelik. Deur boeiende beeldmateriaal kan die verwickeldheid van poësie-elemente en tematiese verkenning aan lesers oorgedra word wat dalk nie tot tradisionele teksanalise aangetrokke was nie. Hierdie geïntegreerde benadering skakel direk met die KABV (DBO, 2011) se doelstelling dat die belangrikste rede vir die lees van letterkunde in die klaskamer is om by leerders 'n

sensitiwiteit te wek vir taal wat meer verfynd, letterkundig, simbolies en betekenisvol gebruik kan word.

4.5 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk dra by tot die breër diskoers oor poësie-analise, en bied nuwe invalshoeke vir ondersoek en begrip. Uiteindelik streef hierdie multimodale edusemiotiese analise daarna om die harmonieuse integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analise te integreer, wat die veld van literatuurwetenskap kan verryk en gevolglik 'n meer omvattende en genuanseerde interpretasie van poësie vir Afrikaans Huistaal-leerders in die 21ste eeu moontlik maak.

Die studie van poësie is 'n deurlopend dinamiese proses om die kompleksiteite van taal, emosies en artistieke uitdrukking te verstaan. In hierdie hoofstuk het ons 'n reis aangepak om twee kenmerkende metodologieë vir poësie-analise te integreer: tradisionele teksanalise en 'n edusemiotiese multimodale analise. Deur beide benaderings op vier geselekteerde gedigte toe te pas, is daar gemik om die poësie-elemente, temas en onderliggende betekenis op te spoor, terwyl die potensiële voordele van die integrasie van hierdie twee metodes binne die raamwerk van die KABV (DBO, 2011) ondersoek is.

HOOFSTUK 5: TEN SLOTTE

5.1 INLEIDING

Hierdie omvattende studie het ondersoek ingestel in die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analise met betrekking tot die ontleding van poësie en geanimeerde poësiefilms, en die onderskeie bydraes en potensiële sinergieë in verhouding met die KABV (DBO, 2011) ontbloom. Deur 'n vergelykende ondersoek van vier geselekteerde gedigte ("My mamma is bossies", Jeanne Goosen (2007); "Die skedel lag al huil die gesig", Wilma Stockenström (1976); "Busrit in die aand", Elisabeth Eybers (1939) en "'n Gewone blou Maandagoggend", Ronelda Kamfer (2009)), is die voordele van tradisionele teksanalise in die ontrafeling van poësie-elemente, temas en artistieke elemente onderskei, terwyl die unieke voordele van multimodale analise ook ondersoek is om strukturele patrone te ontbloom en 'n breër gehoor te betrek. Die integrasie van hierdie metodologieë bevorder 'n meer omvattende begrip en interpretasie van poësie, wat die beperkings van elke individuele benadering oorskry. Hierdie hoofstuk poog om die navorsingsvrae⁶ van hierdie studie te beantwoord.

5.2 BEVINDINGE

Tydens die verkenning van poësie-onderrig, is die innoverende en dinamiese benadering van die integrasie van teksanalise met multimodale geanimeerde filmverwerkings ontgin, met die fokus op vier verskillende gedigte wat vir Afrikaans Huistaal voorgeskryf is. Hierdie opsomming van bevindinge benadruk die waarde en impak van hierdie kontemporêre opvoedkundige metode, en beklemtoon hoe dit leerderbetrokkenheid, visuele en digitale geletterdheid, inklusiwiteit en 'n dieper begrip van poësie in die konteks van die 21ste-eeuse klaskamer bevorder.

⁶ Hoofstuk 1, afdeling 1.6

5.2.1 Verbeterde betrokkenheid

Die edusemiotiese perspektief beklemtoon die aktiewe betrokkenheid van leerders by die konstruksie van betekenis (Semetsky, 2017). Leerders interpreteer, ontleed en evalueer tekens en simbole aktief, wat kritiese denke en meta-kognitiewe bewustheid bevorder. In die integrasie van teksanalise en multimodale analises, neem leerders deel aan semiotiese prosesse, soos die ontleding van linguistiese en visuele tekens, herkenning van patrone, maak verbindings en onderhandeling oor betekenis met ander. Hierdie aktiewe betrokkenheid en onderhandeling van betekenis verdiep leerders se begrip van poësie en stel hulle in staat om ingeligte interpretasies te maak. Die edusemiotiese perspektief erken die betekenis van semiotiese prosesse in die aanleer en interpretasie van poësie.

Die multimodale geanimeerde filmverwerking van “My mamma is bossies” (Goosen, 2007), met sy integrasie van teks, beelde en klank, dien om leerders te boei deur hulle in die komplekse tema van dualiteit te verdiep. Die geanimeerde poësiefilms verhoog betrokkenheid, betrek leerders in die verkenning van menslike emosies, bied kulturele blootstelling deur verwysings na Puccini, en identifiseer figuurlike taalgebruik wat gebruik word om lewendige beelde op te roep. Die geanimeerde poësiefilms dien nie net as ’n bron van vermaak nie, maar verhoog ook leerderbetrokkenheid deur leerders aktief te betrek in die ondersoek van menslike emosies. Dit strook met die 21ste-eeuse klaskamer se vraag na multigeletterdheid.

5.2.2 Visuele geletterdheid

In “Die skedel lag al huil die gesig” (Stockenström, 1976), bied die animasiefilmverwerking aan leerders ’n visuele konteks om die metaforiese taal en simboliek in die gedig te interpreteer. Hierdie benadering bevorder visuele geletterdheid deur leerders toe te laat om te analiseer hoe die visuele elemente, soos byvoorbeeld die tikkende horlosie om die vrou se nek, bydra tot die gedig se tema oor verganklikheid, en diepte tot die analise verleen, wat ’n dieper begrip van figuurlike taal en die verbygaande aard van menslike bestaan aanmoedig.

5.2.3 Toeganklikheid en inklusiwiteit

Die multimodale animasiefilmverwerking van “Busrit in die aand” (Eybers, 1939) wat alledaagse tonele en emosionele oomblikke beskryf, akkommodeer uiteenlopende leerstyle en vermoëns. Leerders kan betrokke raak by die teks, deur middel van visuele elemente en ouditiewe komponente, op ’n wyse wat by hul voorkeure pas. Hierdie inklusiewe benadering verseker dat poësie-onderrig vir almal toeganklik is.

5.2.4 Kompleksiteit en diepte

“n Gewone blou Maandagoggend” (Kamfer, 2009) met sy skokkende en dramatiese gebeure, kry bykomende kompleksiteit deur die gebruik van die multimodale animasiefilm. Dit stel leerders in staat om te verken hoe visuele en ouditiewe elemente die emosionele impak van die gedig versterk. Hierdie benadering bevorder ’n dieper begrip van hoe digters intensiteit en komplekse emosies in hul werk oordra, wat leerders se waardering vir die diepte van poësie verhoog.

5.2.5 Kulturele konteks

Die edusemiotiese perspektief erken die invloed van kulturele konteks op die interpretasie van tekens en simbole (Semetsky, 2017). Poësie is diep ingebed in kulturele tradisies, en die betekenis daarvan verskil dikwels oor verskillende kulturele kontekste (Finnegan, 2018). Die integrasie van metodologieë in poësie-analise stel leerders in staat om diverse poëtiese uitdrukkings en interpretasies te verken, wat ’n dieper waardering vir kulturele nuanses en semiotiese diversiteit bevorder. Die edusemiotiese perspektief moedig leerders aan om die kulturele en kontekstuele dimensies van poësie te herken en te interpreteer, wat hulle in staat stel om op ’n kultureel sensitiewe en inklusiewe wyse met poësie om te gaan.

In “My mamma is bossies” (Goosen, 2007) is die verwysing na Puccini ’n voorbeeld van hoe die gebruik van kulturele en artistieke elemente die leerders se begrip van poësie verryk. Multimodale animasiefilms kan kulturele verwysings en artistieke

elemente insluit, kulturele bewustheid bevorder en leerders se horisonne uitbrei, wat noodsaaklik is in die geglobaliseerde wêreld van die 21ste eeu.

5.2.6 Interdissiplinêre leer

Multimodale geanimeerde poësiefilms kombineer kreatiewe taal met die visuele kunste en klankontwerp. Die interdissiplinêre multimodale eindproduk moedig leerders aan om oor verskillende domeine te dink, om hulle voor te berei vir die eise van die 21ste eeu waar probleemoplossing dikwels kruisdissiplinêre denke vereis.

5.2.7 21ste-eeuse vaardighede

Kritiese denke, kommunikasie, samewerking, kreatiwiteit en visuelegeletterdheidsvaardighede is noodsaaklike vaardighede in verskeie akademiese en professionele domeine. Die integrasie van teksanalise en multimodale edusemiotiese analise kweek hierdie vaardighede en berei leerders voor vir die uitdagings en eise van die 21ste-eeuse arbeidsmag, waar effektiewe kommunikasie, inligtingverwerking en visuele interpretasievaardighede hoog op prys gestel word.

Die integrasie van teksanalise en multimodale geanimeerde poësiefilm moedig die ontwikkeling van 21ste-eeuse vaardighede aan. Leerders ontleed nie net poësie nie, maar sintetiseer ook verskeie media-elemente kreatief om hul interpretasies oor te dra. Hierdie benadering bevorder vaardighede soos kritiese denke, kreatiwiteit, samewerking en kommunikasie, wat hoogs relevant is in die 21ste eeu.

5.2.8 Digitale geletterdheid

Deur tegnologie en multimedia-instrumente in die klaskamer te gebruik, verbeter leerders hul digitale geletterdheidsvaardighede. Die gebruik van multimodale animasiefilms maak leerders vertrouwd met die digitale landskap, wat hulle toerus om effektief te navigeer en te kommunikeer in 'n tegnologiegedrewe samelewing.

5.2.9 Aktiewe leer

Die ontleding van multimodale geanimeerde poësiefilm moedig aktiewe leer aan. Leerders word aktiewe deelnemers aan die skepping en interpretasie van poësie, wat 'n gevoel van eienaarskap en kreatiwiteit in hul leerproses bevorder. Hierdie benadering transformeer leerders van passiewe lesers na aktiewe skeppers en vertolkers van poësie, wat ooreenstem met moderne pedagogiese benaderings wat leerdersbetrokkenheid beklemtoon.

Die gebruik van geanimeerde poësiefilms in die 21ste-eeuse klaskamer verryk dus die opvoedkundige ervaring deur betrokkenheid te verbeter, visuele en digitale geletterdheid te bevorder, diverse leerstyle te akkommodeer en kritiese denke, kreatiwiteit en kulturele bewustheid aan te moedig. Dit bemagtig leerders met die vaardighede wat hulle nodig het om die diepte en kompleksiteit van poësie in 'n toenemend onderlingverbinde en multimediarieke wêreld te waardeer.

Tradisionele teksanalise, as die hoeksteen van poësie-analise, speel 'n belangrike rol in die ontsyfering van die ingewikkelde elemente wat in gedigte ingebed is. Dit fasiliteer *close reading*, wat onderwysers en leerders in staat stel om poësie-elemente te identifiseer en te interpreteer, tematiese uitdrukkings te begryp en die digter se artistieke bedoelings te onthul. Deur te fokus op linguistiese nuanses, ritme en beelde, verskaf tradisionele teksanalise 'n diep en genuanseerde begrip van poësie.

Geanimeerde poësiefilms, aan die ander kant, bied 'n vars lens waardeur poësie verken kan word. Die gebruik van geanimeerde poësiefilms, maak voorsiening vir die identifisering van strukturele patrone, temas, boodskappe en onderlinge verbande wat dalk nie onmiddellik deur tradisionele teksanalise alleen sigbaar is nie. Dit verbeter visuele geletterdheid, bevorder data-interpretasievaardighede en betrek 'n breër gehoor deur visueel boeiende en toeganklike aanbiedings.

5.3 SINERGISTIESE BENADERING: OP PAD NA OMVATTENDE INTERPRETASIES

Die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese diskoersanalises in poësie-analise hou belofte in om die veld te bevorder. Die kombinasie van die diepte van tradisionele teksanalise met die breedte van 'n multimodale edusemiotiese analise, lei tot 'n meer omvattende begrip van poësie. Hierdie benadering stel leerders en onderwysers in staat om die veelvlakkige betekenislae te verken, die artistieke keuses wat die digter gemaak het, te ontsyfer en insigte te verkry in die tematiese diepte en strukturele verwickeldheid wat die gedigte onderlê.

5.4 IMPLIKASIES VIR POËSIE-ANALISE: VERFYNING VAN METODOLOGIEË

Die bevindinge van hierdie studie dui op die behoefte aan verdere verkenning en verfyning van metodologieë in poësie-analise en -onderrig. Navorsers kan dieper in die spesifieke tegnieke van tradisionele teksanalise en multimodale analise delf, variasies en aanpassings ondersoek wat hul doeltreffendheid in die identifisering van poësie-elemente, die ontrafeling van tematiese konstrunkte en die verbetering van interpretasie optimaliseer. Deur hierdie geïntegreerde metodologie te verfyn, kan akademië nuwe wyses ontsluit om poësie as geskrewe kunsvorm te verstaan en te waardeer.

5.5 INTERDISSIPLINÊRE VERBANDE: OORBRUG DIE GAPING

Die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese analises nooi ook interdisiplinêre verbintenisse uit met velde soos kognitiewe wetenskap, linguistiek, digitale geesteswetenskappe en semiotiek. Sulke interdisiplinêre samewerking kan die studie van poësie-analise verryk deur insigte te verskaf in die kognitiewe prosesse betrokke by die interpretasie en waardering van poësie. Deur dissiplinêre grense te oorbrug, kan navorsers hul begrip van hoe betekenisgewing in die konteks van poësie plaasvind, verdiep en innoverende analitiese raamwerke ontwikkel.

5.6 PEDAGOGIESE TOEPASSINGS: VERBETERING VAN ONDERRIG EN LEER

Die integrasie van die voorgestelde geïntegreerde metodologieë in poësie-analise het beduidende implikasies vir pedagogie en onderrig. Toekomstige studies kan fokus op die toepassing van geïntegreerde metodologieë in opvoedkundige omgewings, en ondersoek hoe hierdie gekombineerde benadering onderrig en leer van poësie-analise verbeter, voorsiening maak vir diverse leerstyle en die ontwikkeling van 21ste-eeuse vaardighede bevorder. Deur beide tradisionele en visuele metodes in te sluit, kan onderwysers dinamiese en boeiende leerervarings skep wat kritiese denke, kreatiwiteit, visuele geletterdheid en interpretasievaardighede onder leerders kweek.

Deur leerders by 'n multimodale leeromgewing te betrek, kritiese denke, visuele geletterdheid, metakognisie, samewerkende leer en tegnologie-verbeterde leer te bevorder, kan onderwysers dinamiese en boeiende poësie-analise-ervarings skep. Boonop beklemtoon die aanvaarding van 'n edusemiotiese perspektief die belangrikheid van semiotiese prosesse in opvoeding en betekenisgewing. Hierdie pedagogiese benaderings bemagtig leerders met die nodige vaardighede en bevoegdhede om in die 21ste-eeuse wêreld te floreer. Toekomstige navorsing kan die doeltreffendheid van hierdie pedagogiese toepassings verder ondersoek sowel as om hul impak daarvan op leerders se betrokkenheid, begrip en vaardigheidsontwikkeling in poësie-analise.

Die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analises in poësie-analise bied opwindende pedagogiese moontlikhede vir die verbetering van onderrig- en leerervarings. Hierdie afdeling ondersoek die pedagogiese toepassings van hierdie geïntegreerde metodologieë, met die klem op die belangrikheid van 'n multimodale en edusemiotiese benadering in die bevordering van betekenisvolle betrokkenheid, kritiese denke en 21ste-eeuse vaardigheidsontwikkeling onder leerders. Hierdie benadering tot letterkundeonderwys kan lei tot:

5.6.1 Multimodale leer: betrek veelvuldige sintuie

Die integrasie van teksanalise en edusemiotiese multimodale analise maak voorsiening vir die diverse leerstyle en voorkeure van leerders deur verskeie sintuie te betrek. Die kombinasie van *close reading* met multimodale edusemiotiese analises, maak 'n beroep op visuele en ruimtelike leerders, wat hulle in staat stel om verbande tussen tekstuele elemente en visuele patrone te maak. Deur verskeie modaliteite te betrek, skep onderwysers ryk en multisensoriese leeromgewings wat dieper begrip en behoud van poëtiese konsepte fasiliteer.

5.6.2 Kweek van kritiese denke: ontleding en evaluering van poësie

Die integrasie van metodologieë moedig leerders aan om krities oor poësie te dink. Tradisionele teksanalise spoor leerders aan om poësie-elemente, struktuur en temas noukeurig te ondersoek, wat analitiese vaardighede en die vermoë om betekenislae te onderskei, bevorder. Multimodale edusemiotiese analise vul dit aan deur leerders aan te moedig om datavisualiserings te analiseer en te evalueer, wat hulle in staat stel om patrone te identifiseer, gevolgtrekkings te maak en ingeligte interpretasies te maak. Deur by hierdie kritiese denkprosesse betrokke te raak, ontwikkel leerders hoërordedenkvaardighede wat buite die studie van poësie toegepas kan word.

5.6.3 Visuele geletterdheid: interpreteer en skep visuele voorstellings

Multimodale analises in poësie-analise dra by tot die ontwikkeling van visuele geletterdheidsvaardighede onder leerders. Deur visuele voorstellings te interpreteer, verkry leerders kommunikatiewe vaardighede deur middel van visuele middele. Hulle leer om visuele data te ontleed, betekenis uit verskillende modusse te onderskei en verbande te maak tussen visuele elemente en poëtiese konsepte.

5.6.4 Metakognisie en refleksie: trek sinvolle verbande

Die edusemiotiese perspektief beklemtoon die belangrikheid van semiotiese refleksie en metakognisie in leer. Leerders is betrokke by metakognitiewe prosesse terwyl hulle

oor hul eie interpretasies reflekteer. Deur semiotiese refleksie en metakognisie word leerders meer bewus van hul denkprosesse, verdiep hul begrip van poësie, en verfyn hul interpretasievaardighede. Die edusemiotiese perspektief beklemtoon die rol van metakognitiewe bewustheid en refleksie in die verbetering van leeruitkomste in poësie-analise.

Die integrasie van metodologieë moedig metakognitiewe prosesse aan deur leerders aan te spoor om oor hul leerervarings te besin. Soos leerders betrokke raak by tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese aktiwiteite, word hulle aangemoedig om hul denkprosesse te artikuleer, verskillende analitiese benaderings te vergelyk en te besin oor die verbande wat hulle tussen tekstuele elemente en visuele voorstellings maak. Hierdie metakognitiewe betrokkenheid bevorder selfbewustheid, verdiep letterkundige begrip en bevorder hoër vlakke van betekenisgewing.

5.6.5 Samewerkende leer: deel interpretasies en insigte

Die integrasie van metodologieë leen hom tot samewerkende leeromgewings. Leerders kan deelneem aan groepbesprekings en hul interpretasies, insigte en visuele voorstellings van die gedigte deel. Deur perspektiewe uit te ruil en aan konstruktiewe dialoë deel te neem, kry leerders blootstelling aan uiteenlopende interpretasies en verbeter hulle hul kritiese denkvaardighede. Samewerkende leer koester ook kommunikasievaardighede, spanwerk en respekvolle betrokkenheid by verskillende standpunte, wat leerders voorberei vir samewerkende pogings in die professionele wêreld.

5.6.6 Tegnologie-verbeterde leer: digitale gereedskap en hulpbronne

Die integrasie van metodologieë is goed geskik vir tegnologie-verbeterde leeromgewings. Digitale gereedskap en hulpbronne, soos interaktiewe visualiserings, aanlyn samewerkende platforms en multimedia-aanbiedings, kan die leerervaring aanvul. Deur middel van digitale platforms kan leerders 'n wyer reeks gedigte verken, toegang tot aanlyn databasisse verkry en betrokke raak by interaktiewe aktiwiteite wat

teksanalise en multimodale edusemiotiese analise vergemaklik. Tegnologie-verbeterde leer bied geleentheid vir leerders om op innoverende en boeiende maniere met poësie om te gaan, wat die beperkings van tradisionele klaskamerhulpbronne oorskry.

5.3 BEPERKINGE

'n Multimodale edusemiotiese diskoersontledingstudie oor multimodale geanimeerde poësiefilms het die potensiaal vir verskeie beperkings.

Subjektiviteit in analise: Die interpretasie van multimodale tekste, soos geanimeerde poësiefilms, kan subjektief wees. Verskillende ontleders kan dieselfde elemente verskillend interpreteer. Hierdie subjektiviteit kan die konsekwentheid en betroubaarheid van die analise beïnvloed.

Beperkte veralgemeenbaarheid: Bevindinge van 'n enkele studie is dalk nie veralgemeenbaar na 'n breër populasie of ander kontekste nie. Die spesifieke geanimeerde poësiefilms wat ontleed word, kan unieke eienskappe hê wat nie verteenwoordigend is van die hele genre nie.

Kompleksiteit van multimodale analise: Multimodale analise behels dikwels die oorweging van verskeie semiotiese modusse, soos visuele, ouditiewe en linguïstiese elemente. Die kompleksiteit van die ontleding van verskeie modusse gelyktydig kan uitdagings vir navorsers inhou.

Taal- en kulturele vooroordeel: Multimodale edusemiotiese diskoersanalise kan soms deur die taal- en kulturele agtergrond van die ontleders beïnvloed word. Dit kan vooroordele in die interpretasie van elemente in die geanimeerde poësiefilms inbring.

Gebrek aan longitudinale perspektief: 'n Enkele analise kan nie vasvang hoe die betekenis en impak van geanimeerde poësiefilms oor tyd verander of hoe verskillende kykers dit in verskillende stadiums van hul lewens kan interpreteer nie.

Dinamiese aard van multimedia: Geanimeerde poësiefilms kan dinamies wees en oop vir verskillende interpretasies, afhangende van die tempo, ritme en wisselwerking van verskillende elemente. 'n Statiese analise kan hierdie dinamiese eienskappe nie ten volle vang nie.

5.7 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING

Verdere navorsing in die veld van multimodale edusemiotiese diskoersanalise van geanimeerde poësiefilms kan bydra tot 'n dieper begrip van hoe hierdie komplekse multimodale tekste in opvoedkundige kontekste funksioneer. Vervolgens, 'n paar moontlike navorsingsrigtings en aanbevelings vir toekomstige studies.

Longitudinale studies: Ondersoek hoe die impak van geanimeerde poësiefilms op 21ste-eeuse vaardighede met verloop van tyd ontwikkel. Longitudinale studies kan die ontwikkeling van vaardighede by leerders wat oor etlike jare aan sulke films blootgestel is, volg om te bepaal of daar blywende effekte is.

Vergelykende studies: Vergelyk die doeltreffendheid van die gebruik van geanimeerde poësiefilms met ander multimodale of tradisionele onderrigmetodes. Dit kan help om vas te stel of geanimeerde poësiefilms unieke voordele bied en of ander metodes ewe of meer effektief is.

Diverse bevolkings: Brei die navorsing uit om diverse bevolkings in te sluit, soos leerders van verskillende ouderdomsgroepe, kulturele agtergronde en leervermoëns. Om te verstaan hoe geanimeerde poësiefilms verskeie groepe beïnvloed, kan insigte in hul universaliteit of spesifisiteit verskaf.

Veranderlikheid van die multimodale tekste: Verken die uitwerking van verskillende style en tipes geanimeerde poësiefilms op vaardigheidsontwikkeling. Veranderlikheid in animasiestyle, poëtiese temas en linguïstiese kompleksiteit kan 'n impak hê op hoe leerders met die materiaal omgaan.

Onderwyseropleiding: Onderzoek die impak van opleiding van onderwysers om geanimeerde poësiefilms in hul onderrigmetodes in te sluit. Om te verstaan hoe onderwysers hierdie hulpbronne die beste kan benut, is noodsaaklik vir suksesvolle implementering in die klaskamer.

Transdissiplinêre benaderings: Werk saam met kundiges in linguistiek, semiotiek, sielkunde en onderwys om 'n omvattende begrip van die veelvlakkige aspekte van geanimeerde poësiefilms as opvoedkundige hulpmiddels te ontwikkel.

Navorsing met gemengde metodes: Kombineer kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsmetodes om 'n meer omvattende siening van die impak van geanimeerde poësiefilms te kry. Dit kan beide die kwantitatiewe assessering van vaardigheidsontwikkeling en die kwalitatiewe ondersoek van die leerderservaring behels.

Interdissiplinêre raamwerke: Oorweeg die gebruik van interdissiplinêre raamwerke wat elemente van kognitiewe wetenskap, mediastudies en pedagogiese teorie insluit om 'n holistiese perspektief op die impak van geanimeerde poësiefilms in die onderwys te verskaf.

Ontwikkeling van oop opvoedkundige hulpbronne (OOH): Ontwikkel OOH-materiaal wat geanimeerde poësiefilms gebruik om 21ste-eeuse vaardighede te verbeter. Dit kan onderwysers voorsien van bruikbare hulpbronne vir hul klaskamers.

Beleid- en kurrikulumintegrasie: Onderzoek hoe geanimeerde poësiefilms geïntegreer kan word in opvoedkundige beleide en kurrikulums, en die potensiële struikelblokke vir sodanige integrasie.

Resepsiestudies: Gevallestudies om leerders se resepsie van die voorgestelde geïntegreerde benadering te ondersoek en in welke mate so 'n benadering suksesvol toegepas kan word in die poësieklaskamer.

5.5 SAMEVATTING

Die gevolgtrekkings van die studie dui aan dat die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese analises in poësie-analise 'n waardevolle en inklusiewe benadering bied. Dit verbeter navorsers en leerders se begrip van poësie, kweek kritiese denke, bevorder kulturele waardering en rus leerders toe met noodsaaklike vaardighede vir die 21ste eeu. Die studie beklemtoon die potensiaal om 'n interdissiplinêre benadering tot letterkunde-analise te omhels, wat 'n dieper en meer betekenisvolle verkenning van poësie in die konteks van moderne onderwys bevorder.

Om hierdie studieveld te bevorder, kan toekomstige navorsing fokus op die verfyning van metodologieë, die ondersoek van interdissiplinêre verbande, die ondersoek van pedagogiese toepassings, die ondersoek van diverse poëtiese tradisies en die ontwikkeling van tegnologiese hulpmiddels. Deur die sinergistiese integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese analise te omhels, kan onderwysers nuwe dimensies van betekenis ontsluit, wat die blywende betekenis van poësie in ons ontwikkelende literêre landskap laat voortduur.

Die ontleding van tekens, simbole en poësie-elemente binne gedigte stel leerders in staat om 'n dieper waardering vir die kunstenaarskap en vakmanskap van poësie te ontwikkel. Deur semiotiese analise kan leerders delf in die onderliggende betekenis en konnotasies wat met die woorde, metafore, beelde en ander poëtiese elemente geassosieer word. Hulle leer om die ingewikkelde wisselwerking van tekens en simbole te herken, en kry 'n ryker begrip van hoe digters hul boodskappe oordra en emosies oproep deur linguistiese en poëtiese tegnieke.

Intertekstualiteit en woordspeling, twee konsepte wat in semiotiek beklemtoon word, bied aan leerders 'n dieper insig in die onderlinge verband van tekste en die breër kulturele en literêre konteks van poësie. Deur te ondersoek hoe digters na ander werke, geskiedkundige gebeurtenisse of kulturele artefakte verwys, kan leerders betrokke raak by intertekstuele analise, wat lae van betekenis ontbloot wat uit gedeelde kulturele kennis en vorige literêre werke spruit. Hierdie verkenning stel hulle in staat om die rykdom van poësie te waardeer as 'n kulturele produk wat put uit 'n groot tapisserie van gedeelde ervarings en tradisies.

Benewens linguistiese analise, moedig semiotiek ook die oorweging van visuele en ruimtelike elemente in poësie aan. Visuele aspekte dra by tot die estetiese en ritmiese kwaliteite van gedigte. Leerders kan analiseer hoe hierdie visuele keuses die interpretasie en aflewering van die gedig beïnvloed, hul interpretasievaardighede verbeter en hul betrokkenheid by die visuele aspekte van poëtiese taal verdiep.

Kultuuranalise is nog 'n waardevolle aspek van semiotiek in poësie-onderrig. Dit spoor leerders aan om te verken hoe poësie sosiale norme, identiteite en ideologieë weerspieël en uitdaag. Deur die kulturele simbole, diskoerse en historiese kontekste wat in gedigte ingebed is, te ondersoek, kry leerders 'n dieper begrip van die sosiale en kulturele kragte wat poëtiese uitdrukking vorm. Hierdie analise moedig kritiese denke aan, aangesien leerders die maniere ondersoek waarop digters hulself posisioneer in verhouding tot samelewingsnorme en hoe gedigte bestaande magstrukture en ideologieë kan uitdaag of versterk.

Verder rus die integrasie van semiotiek in die kurrikulum leerders toe met kritiese denkvaardighede, mediageletterdheid en multimodale geletterdheid wat noodsaaklik is in die navigasie van die kommunikasielandskap van die 21ste eeu. Deur betrokke te raak by verskeie maniere van kommunikasie, insluitend linguistiese, visuele en ouditiewe, ontwikkel leerders multimodale geletterdheidsvaardighede, wat hulle in staat stel om diverse semiotiese hulpbronne te interpreteer en betekenis te skep. Hulle leer om mediaboodskappe krities te ontleed en te interpreteer, met erkenning van die oordedende tegnieke en ideologiese onderbou binne poësie en ander vorme van kommunikasie.

Insigte in die semiotiek, sosiale semiotiek, multimodaliteit en edusemiotiek het onskatbare bydraes tot hierdie studie gelewer. Die voorgestelde geïntegreerde benadering kan moontlik leerders se begrip en waardering van poëtiese taal verdiep, kritiese betrokkenheid by kulturele en intertekstuele aspekte aanmoedig, interpretatiewe en analitiese vaardighede bevorder en leerders bemagtig om deur die diverse kommunikasielandskap van die 21ste eeu te navigeer. Deur hierdie teoretiese raamwerke en analitiese instrumente in die kurrikulum in te sluit, kan onderwysers leerders voorsien van 'n omvattende en verrykende poësie-onderrigservaring.

Hierdie studie werp lig op die potensiaal van die integrasie van tradisionele teksanalise en multimodale analises in die analise van poësie. Die konvergensie van hierdie benaderings bevorder 'n meer omvattende begrip van poësie, wat onderwysers in staat kan stel om in die dieptes van poëtiese kunstenaarskap te delf terwyl hulle 'n breër gehoor betrek.

Die geïntegreerde benadering wat tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese analises kombineer, bied 'n meer omvattende begrip van poësie. Deur betrokke te raak by linguistiese verwickeldheid en visuele patrone, kry navorsers 'n dieper waardering vir die poëtiese kunstenaarskap en die veelvuldige betekenislae wat in die geselekteerde gedigte aanwesig is.

Daar is gevind dat tradisionele teksanalise en multimodale edusemiotiese analises komplementêr eerder as mededingende benaderings is. Terwyl teksanalise in die linguistiese nuanses en poësie-elemente delf, onthul multimodale edusemiotiese analises strukturele patrone, temas en boodskappe. Die kombinasie van hierdie metodologieë verryk die verkenning van poësie, wat navorsers in staat stel om die wisselwerking tussen vorm en inhoud te waardeer.

Die studie beklemtoon die potensiaal van die geïntegreerde benadering in letterkundeonderrig. Onderwysers kan innoverende pedagogiese strategieë ontwerp wat voorsiening maak vir diverse leerstyle, wat kritiese denke en kreatiwiteit onder leerders bevorder. Die inkorporering van multimodale transponerings van voorgeskrewe tekste verhoog leerdersbetrokkenheid en bevorder 'n dieper waardering vir die estetiese aspekte van poësie.

Die aanvaarding van die geïntegreerde benadering kan bydra tot die ontwikkeling van noodsaaklike 21ste-eeuse vaardighede onder leerders. Deur visuele interpretasie en data-analise verbeter leerders hul visuele geletterdheid en data-interpretasievermoëns, wat hulle voorberei vir 'n tegnologie-gedrewe wêreld. Die integrasie van kreatiwiteit en tegnologie in poësie-analise koester leerders se kreatiwiteit en rus hulle toe met oordraagbare vaardighede wat in verskeie dissiplines van toepassing is.

Die studie beklemtoon die belangrikheid van kulturele waardering in poësie-analise. Die ontleding van gedigte uit diverse kulturele agtergronde bevorder interkulturele begrip en kweek respek vir verskillende literêre tradisies. Die voorgestelde geïntegreerde benadering omhels veelvuldige perspektiewe, wat poësie-analise meer inklusief maak en die diversiteit van menslike uitdrukking weerspieël.

Die integrasie van beide metodologieë bemagtig leerders om poësie-analise met selfvertroue en nuuskierigheid te benader. Deur poësie deur linguistiese, visuele en artistieke lense te verken, voel leerders meer betrokke en entoesiasties oor poësie, wat bydra tot 'n positiewe leerervaring.

Die studie dra verder by tot die veld van letterkundenavorsing, deur die waarde van die kombinasie van tradisionele en kontemporêre metodologieë te demonstreer. Die bevindinge verskaf 'n grondslag vir toekomstige navorsing wat ander genres en subgenres van letterkunde sou kon ondersoek en sodoende die toepassing van geïntegreerde benaderings in literêre analise verder ontgin en verfyn.

BRONNELYS

- Abuzahra, N., Farrah, M. A., & Zalloum, S. (2016). Using cartoon in language classroom from a constructivist point of view. *SSRN Electronic Journal*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2822995>
- Alharahsheh, H. H., & Pius, A. (2020). A review of key paradigms: Positivism vs interpretivism. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(3), 39-43.
- Andersen, T.H., Boeriis, M., Maagerø, E., & Tonnessen, E. S. (2015). *Social semiotics*. Routledge.
- Bezemer, J., & Cowan, K. (2022). Exploring reading in social semiotics: Theory and methods. In *Reading*. Routledge.
- Bezemer, J., & Jewitt, C. (2010). Multimodal analysis: key issues. In L. Ligosseliti (Red.), *Research methods in linguistics*. Continuum.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts. *Written Communication*, 25(2), 166–195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2015). *Multimodality, learning and communication*. Routledge.
- Booyse, C., Du Plessis, E., & Maphalala, M. (2023). *Kurrikulumstudies in konteks*. Van Schaik.
- Bothma, T., Cosijn, E., Fourie, I., & Penzhorn, C. (2017). *Navigating information literacy: your information society survival toolkit*. Pearson South Africa.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson.
- Brown, J. D. (2020). Towards an “inclusive, fluid diversity in Caribbean writing”: The West Indian scholar and her quarrel with literary criticism. *Journal of West Indian Literature*, 28(1), 46–51. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/towards-inclusive-fluid-diversity-caribbean/docview/2478620151/se-2>
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Burdick, A. (2016). *Digital humanities*. Mit Press.

- Burn, A. (2008). The case of rebellion: Researching multimodal texts. In J. Choiro, M. Knoble, C. Lankshear, & D. J. Leu (Red.), *Handbook of research on new literacies*. Routledge.
- Campbell, C. (2017). Learning that reflects the living: Aligning anticipation and edusemiotics. *Public Journal of Semiotics*, 8(1), 1-25.
<https://doi.org/10.37693/pjos.2017.8.16686>
- Campbell, C. (2018). Educating Semiosis: Foundational Concepts for an Ecological Edusemiotic. *Studies in Philosophy and Education*, 38(3), 291-317.
<https://doi.org/10.1007/s11217-018-9617-4>
- Campbell, C., & Olteanu, A. (2023). The challenge of postdigital literacy: Extending multimodality and social semiotics for a new age. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00414-8>
- Carstens, W. A. M., Fouché, N., Pienaar, M., & Beyer, H. (2022). Tekslinguistiek. In W. A. M. Carstens & T. J. van Dyk (Red.), *Toegepaste taalkunde in Afrikaans*. Van Schaik.
- Carter, H., & Barnstone-Clark, Z. (2022). Teaching empathy through documentary films. *Childhood Education*, 98(4), 62-67.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2022.2108297>
- Clark, S. G., & Wallace, R. L. (2015). Integration and interdisciplinarity: Concepts, frameworks, and education. *Policy Sciences*, 48(2), 233-255.
- Cloete, D., & Engelbrecht, A. (Red.). (2014). *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril*. Oxford University Press.
- Cloete, T. T. (1992). *Literêre terme en teorieë*. Haum-literêr.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage Publications.
- Dakic, V. (2009). Sound design for film and television. *Technical University of Berlin*.

- Danesi, M. (2010). Foreword: Edusemiotics. In I. Semetsky (Red.), *Semiotics education experience*. Sense Publishers.
- Danielsson, K. (2016). Modes and meaning in the classroom – the role of different semiotic resources to convey meaning in science classrooms. *Linguistics and Education*, 35, 88-99. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.005>
- Deely, J., & Semetsky, I. (2016). Semiotics, edusemiotics and the culture of education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 207-219.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (6th ed.). SAGE.
- Departement van Basiese Onderwys (DBO). (2011). *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV): Afrikaans Huistaal Graad 10-12*. www.thutong.doe.gov.za
- Di Cesare, D. M., & Rowsell, J. (2018). Multimodal literacies. In M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer.
- Djonov, E., & Van Leeuwen, T. (2018). Social media as semiotic technology and social practice: The case of researchgate's design and its potential to transform social practice. *Social Semiotics*, 28(5), 641-664.
- Dorfling, A. (2013). Representation and making meaning. In J. Reid (Red.), *Looking at media: An introduction to visual studies*. Pearson.
- Dressman, M. (2014). The paradox of poetry education. In *The Routledge international handbook of the arts and education* (pp. 203-211). Routledge.
- Du Plessis, R. (2013). Representation, language and discourse. In J. Reid (Red.), *Looking at media: An introduction to visual studies*. Pearson.
- Eilam, B. (2012). *Teaching, learning, and visual literacy*. Cambridge University Press.
- Engelbrecht, A. (2016). Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en -analise. In I. Joubert, C. Hartell, & K. Lombard (Red.), *Navorsing: 'n gids vir beginnervorsers*. Van Schaik.

- Engelbrecht, A., & Hugo, A. J. (2019). Introduction and orientation. In A. Engelbrecht & G. Genis (Red.), *Multiliteracies in education*. Van Schaik.
- Eremenko, E. (2023). My experience of producing mathematical films. In A. M. Hartkopf & E. Henning (Red.), *Handbook of Mathematical Science Communication* (pp. 231-246). World Scientific.
https://doi.org/10.1142/9789811253072_0013
- Eybers, E. (1939). *Die stil avontuur*. Van Schaik.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell Publishing.
- Feng, D., & O'Halloran, K. L. (2012). Representing emotive meaning in visual images: A social semiotic approach. *Journal of Pragmatics*, 44(14), 2067-2084. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.10.003>
- Filmverse*. (2023). ATKV. <https://atkv.org.za/neem-deel/taalprojekte/filmverse/>
- Filmverse 1*. (2014). ATKV.
- Filmverse 2*. (2016). ATKV.
- Finnegan, R. (2018). *Oral poetry: Its nature, significance and social context*. Stock Publishers.
- Flood, T. (2023). *Why films work | floodfilm*. Flood Film.
<https://www.floodfilm.com/training/why-films-work/>
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Red.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 815-828). Routledge.
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70.
- Genis, G. (2019). Multiliteracies as a post-graduate module. In A. Engelbrecht & G. Genis (Red.), *Multiliteracies in education* (pp. 23-34). Van Schaik.
- Gerjets, P. H., & Hesse, F. W. (2004). When are powerful learning environments effective? The role of learner activities and of students' conceptions of educational technology. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 445-465. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.011>

- Ghazali, S. N., Setia, R., Muthusamy, C., & Jusoff, K. (2009). ESL students' attitude towards texts and teaching methods used in literature classes. *English Language Teaching*, 2(4), 51-56.
- Gibson, K. L., Rimmington, G. M., & Landwehr-Brown, M. (2008). Developing global awareness and responsible world citizenship with global learning. *Roeper Review*, 30(1), 11-23.
- Gönen, S. K. (2018). Implementing poetry in the language class: A poetry-teaching framework for prospective English language teachers. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(5), 28.
- Goosen, J. (2007). *Elders aan diens*. Genugtig! Uitgewers.
- Gouws, T., & Snyman, M. (1994). *Om beter te kan sien: 'n gids tot visuele geletterdheid*. Ukelele-uitgewers.
- Habib, R. (2007). *A history of literary criticism: From Plato to the present*. John Wiley & Sons.
- Hall, S. (2012). *This means this, this means that: A user's guide to semiotics* (2nd ed.). Laurence King Publishing.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halwani, N. (2017). Visual aids and multimedia in second language acquisition. *English Language Teaching*, 10(6), 53.
- Harari, Y. N. (2019). *21 lessons for the 21st century*. Jonathan Cape.
- Hassan, R. H. (2023). Educational vlogs: A systematic review. *SAGE Open*, 13(1), 215824402311524. <https://doi.org/10.1177/21582440231152403>
- Hirsch, S., & Macleroy, V. (2019). The art of belonging: Exploring the effects on the English classroom when poetry meets multilingual digital storytelling. *English in Education*, 54(1), 41-57.
- Hlabisa, M. V. (2020). *Exploring strategies of teaching poetry to English second language (ESL) learners in grade 12*. [Gepubliseerder PhD-verhandeling, Universiteit van KwaZulu-Natal].

- Hoffmann, M. H. G. (2018). Argument mapping software: Semiotic foundations. In M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer.
- Höglund, H. (2017). *Video poetry: Negotiating literary interpretations: Students' multimodal designing in response to literature*. Åbo Akademi University Press.
- Holt, D. (2016). Branding in the age of social media. *Harvard Business Review*, 94(3), 40-55.
- Janse van Rensburg, C. (2015). *Om die aarde aan te haal en ander gedigte*. Pearson.
- Jansen, J. D. (2019). What is a research question and why is it important? In K. Maree (Red.), *First steps in research*. Van Schaik.
- Jewitt, C. (2008). *The visual in learning and creativity: A review of the literature*. Arts Council.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
- Jewitt, C. (2013). Multimodality and digital technologies in the classroom. In I. de Saint-Georges & J. Weber (Red.), *Multilingualism and multimodality*. Brill.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. L. (2016). *Introducing multimodality*. Routledge.
- Jewitt, C., & Kress, G. R. (2010). *Multimodal literacy*. New York, Ny Lang.
- Jordaan, D. (2023). *Werkloosheid onder die jeug in Suid-Afrika* [Webinaar]. In gesprek met die Akademie.
- Junjie, M., & Yingxin, M. (2022). The discussions of positivism and interpretivism. *Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(1), 10-14.
- Kamfer, R. S. (2009). *Noudat slapende honde*. Kwela Boeke.
- Kannemeyer, J. C. (1998). Die mens tussen vergetelheid en glans. *Ons Erfdeel*, 1(1998).
- Kelly, B. T., & Kortegast, C. A. (Red.). (2023). *Engaging images for research, pedagogy, and practice*. Taylor & Francis.

- Kilstrup, M. (2015). Naturalizing semiotics: The triadic sign of Charles Sanders Peirce as a systems property. *Progress in Biophysics and Molecular Biology*, 119(3), 563-575.
- Kirsner, R. S. (1985). Iconicity and grammatical meaning. Iconicity in syntax. In J. Haiman (Red.), *Iconicity in syntax*. John Benjamins Publishing Company.
- Kivunja, C. (2015). Exploring the pedagogical meaning and implications of the 4cs “super skills” for the 21st century through bruner’s 5E lenses of knowledge construction to improve pedagogies of the new learning paradigm. *Creative Education*, 06(02), 224-239.
- Koleini, M. (2012). *Visual culture and material culture: A comparison in art education*.
- Kopec, A. (2016). The Digital Humanities, Inc.: Literary criticism and the fate of a profession. *Publications of the Modern Language Association of America*, 131(2), 324-339. <https://doi.org/10.1632/pmla.2016.131.2.324>
- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kress, G. R. (2008). “Literacy” in a Multimodal environment of communication. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Red.), *The handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 91-100). Taylor & Francis Group.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. R. (2011). Discourse analysis and education: A multimodal social semiotic approach. In R. Rogers (Red.), *An introduction to critical discourse analysis in education* (pp. 205-226). Routledge.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design* (1st ed.). Routledge.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold; New York.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Krug, D. H., & Cohen-Evron, N. (2000). Curriculum integration positions and practices in art education. *Studies in Art Education, 41*(3), 258. <https://doi.org/10.2307/1320380>
- Kucirkova, N., Littleton, K., & Kyparissiadis, A. (2017). The influence of children's gender and age on children's use of digital media at home. *British Journal of Educational Technology, 49*(3), 545-559. <https://doi.org/10.1111/bjet.12543>
- Lecompte, M. D., Preissle, J., Tesch, R., & Judith Preissle Goetz. (2008). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Emerald Group Pub.
- Li, D. (2018). Critical media literacy: A social semiotic analysis and multimodal discourse of corpocracy. *International Journal of Education & the Arts, 19*(16).
- Lim, F. V., O'Halloran, K. L., & Podlasov, A. (2012). Spatial pedagogy: Mapping meanings in the use of classroom space. *Cambridge Journal of Education, 42*(2), 235-251. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2012.676629>
- Liu, C., & Elms, P. (2019). Animating student engagement: The impacts of cartoon instructional videos on learning experience. *Research in Learning Technology, 27*(0). <https://doi.org/10.25304/rlt.v27.2124>
- Lomas, T., & Ivtzan, I. (2015). Second wave positive psychology: Exploring the positive–negative dialectics of wellbeing. *Journal of Happiness Studies, 17*(4), 1753-1768. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9668-y>
- Loncke, F. T., Campbell, J., England, A. M., & Haley, T. (2006). Multimodality: A basis for augmentative and alternative communication–psycholinguistic, cognitive, and clinical/educational aspects. *Disability and Rehabilitation, 28*(3), 169-174.
- Luan, L., Liu, W., Zhang, R., & Shu Fen Hu. (2022). Introducing cognitive psychology in film studies: Redefining affordance. *International Journal of Education and Humanities, 2*(3), 70-78. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v2i3.350>

- Marais, E., Nel, C., & du Toit, C. (2012). Die ontwikkeling van hulpmiddels vir die onderrig van kinder- en jeugliteratuur in Afrikaans huistaal vir die grondslag- en intermediêre fase. *Mousaion*, 32(4), 29-54.
- Mazzotti, T. B. (2018). Constructivism. In M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer.
- McKenna, M. C., Labbo, L. D., Kieffer, R. D., & Reinking, D. (2013). *International handbook of literacy and technology*. Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1993). Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. In A. Peräkylä (Red.), *Reliability and validity in research based on tapes and transcripts*. SAGE.
- Miller, S. M. (2010). Transmediating with multimodal literacies: Adolescent literature learning through digital video composing. In P. J. Dunston & L. B. Gambrell (Red.), *The 60th Literacy Research Association Yearbook*. Literacy Research Association.
- Mills, K. (2011). "I'm making it different to the book": Transmediation in young children's multimodal and digital texts. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(3), 56-65. <https://doi.org/10.1177/1836939111103600308>
- Mills, K. A. (2010). A review of the "digital turn" in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- Mitchell, C. (2008). Getting the picture and changing the picture: Visual methodologies and educational research in South Africa. *South African Journal of Education*, 28(3), 365-383.
- Moran, J. (2010). *Interdisciplinarity*. Routledge.
- Muthmainnah, Obaid, A. J., Al.Mahdawi, R. S., & Khalaf, H. A. (2022). Adoption Social Media- Movie Based Learning Project (SMMBL) to engage students' online environment. *Educational Administration: Theory and Practice*, 28(01), 22–36. <https://doi.org/10.17762/kuey.v28i01.321>

- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). Routledge.
- Newfield, D., & D'abdon, R. (2015). Reconceptualising poetry as a multimodal genre. *TESOL Quarterly*, 49(3), 510-532.
- Nieuwenhuis, J. (2019a). Analysing qualitative data. In K. Maree (Ed.), *First steps in research*. Van Schaik.
- Nieuwenhuis, J. (2019b). Introduction to qualitative research. In K. Maree (Ed.), *First steps in research*. Van Schaik.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- O'Halloran, K. L., & Lim, F. V. (2011). Dimensions of multimodal literacy. *Knowledge about Reading*, 10(1), 14-21.
- O'Halloran, K. L., Tan, S., & E, M. (2015). Multimodal analysis for critical thinking. *Learning, Media and Technology*, 42(2), 147-170.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2016.1101003>
- O'Halloran, K., & Smith, B. A. (2010). *Multimodal studies: Exploring issues and domains*. Routledge.
- Olteanu, A. (2016). Review of edusemiotics. *Social Semiotics*, 26(5), 582-586.
<https://doi.org/10.1080/10350330.2016.1153259>
- Olteanu, A., & Campbell, C. (2018). A short introduction to edusemiotics. *Chinese Semiotic Studies*, 14(2), 245-260. <https://doi.org/10.1515/css-2018-0015>
- Olteanu, A., Kambouri, M., & Stables, A. (2016). Predicating from an early age: Edusemiotics and the potential of children's preconceptions. *Studies in Philosophy and Education*, 35(6), 621-640. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9526-3>

- Onyekaba, C. (2019). *A framework for mapping multimedia to educational concepts* [Unpublished doctoral dissertation: Staffordshire University].
<http://eprints.staffs.ac.uk/7659/>
- Peirce, C. S. (2016). Ikon, index, symbol (1903). In B. Schneider, C. Ernst, & W. J (Red.), *Diagrammatik-Reader: Grundlegende Texte aus Theorie und Geschichte* (pp. 55-57). De Gruyter.
- Peräkylä, A. (Red.). (1993). *Reliability and validity in research based on tapes and transcripts*. SAGE.
- Pervin, N., & Mokhtar, M. (2022). The interpretivist research paradigm: A subjective notion of a social context. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(2).
<https://doi.org/10.6007/ijarped/v11-i2/12938>
- Prosser, J. (1998). *Image-based research* (pp. 1-5). Falmer Press.
- Prosser, J. (2011). Visual methodology. Toward a more seeing research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research*. SAGE Publications.
- Prosser, J. (2012). Visual methodologies: Toward a more seeing research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and interpreting qualitative data* (pp. 177-212). SAGE.
- Ranker, J. (2018). The sliding of the signified: multimodal sign operations in a youth-created experimental digital video. *Visual Communication*, 17(3), 337-362.
<https://doi.org/10.1177/1470357218763333>
- Reid, J. (2013). *Looking at media: An introduction to visual studies*. Pearson.
- Reyburn, D. (2013). Visual semiotics. In J. Reid (Red.), *Looking at media: An introduction to visual studies*. Pearson.
- Ryan, G. (2018). Introduction to positivism, interpretivism and critical theory. *Nurse Researcher*, 25(4), 41-49.
- Salmose, N., & Elleström, L. (Red.). (2019). *Transmediations*. Routledge.

- Scholtz, P., & Vorster, E. (2017). *Verse in my inboks : 'n Poësie-handleiding vir Afrikaans huistaal. Graad 12*. Vivlia Publishers.
- Sebeok, T. A. (1991). *A sign is just a sign*. Indiana University Press.
- Selwyn, N., & Husen, O. (2010). The educational benefits of technological competence: An investigation of students' perceptions. *Evaluation & Research in Education*, 23(2), 137-141.
- Semetsky, I. (2010). *Semiotics education experience*. Sense Publishers.
- Semetsky, I. (2014). Taking the edusemiotic turn: A body~mind approach to education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(3), 490-506.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12082>
- Semetsky, I. (Red.). (2017). *Edusemiotics - A handbook*. Springer.
- Semetsky, I. (2018). Edusemiotics to date, an introduction of. In M. A. Peters (Red.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Springer.
- Semetsky, I., & Stables, A. (2014). *Pedagogy and edusemiotics theoretical challenges/practical opportunities*. Rotterdam Sensepublishers.
- Share, J. (2015). *Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media*. Peter Lang.
- Shoemaker, P. J., & Reese, S. D. (2014). *Mediating the message in the 21st century: A media sociology perspective*. Routledge.
- Sigvardsson, A. (2020). Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for engaging pupils with poetic texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 953-966. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data*. Sage Pub.
- Skaar, H. (2009). In defence of writing: A social semiotic perspective on digital media, literacy and learning. *Literacy*, 43(1), 36-42.
<https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00502.x>
- Smidt, J. (2011). Finding voices in a changing world: Standard language education as a site for developing critical literacies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 655-669. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594608>

- Smith, B. E., Amgott, N., & Malova, I. (2021). "It made me think in a different way": Bilingual students' perspectives on multimodal composing in the English language arts classroom. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3064>
- Snyder, I. (2005). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. Routledge.
- Spiethoff, W. (1936). *Tien Afrikaanse kinderliedjies*. J. L. van Schaik.
- Steyn-Bezuidenhout, C. (2020). Jeanne Goosen sterf op 81. *Maroela Media*.
- Stockenström, W. (1976). *Van vergetelheid en van glans*. Human & Rousseau.
- Sui, Y., & Fan, M. (2015). Reinterpreting some key concepts in Barthes theory. *Journal of Media and Communication Studies*, 7(3), 59-66. <https://doi.org/10.5897/jmcs2014.0412>
- Terblanche, E. (2020, October 28). *Jeanne Goosen (1938-2020)*. LitNet. <https://www.litnet.co.za/jeanne-goosen-1938/>
- The Scottish Government. (s.a.). *Curriculum for excellence*. Curriculum for excellence. <https://education.gov.scot/media/wpsnsgv/all-experiencesoutcomes18.pdf>
- Van der Merwe, C. N., & Viljoen, H. (1998). *Alkant Olifant: 'n inleiding tot die literatuurwetenskap*. Van Schaik Publishers.
- Van der Merwe, L. J. (2019). Multimodal literacies. In A. Engelbrecht & G. Genis (Red.), *Multiliteracies in education*. Van Schaik.
- Van der Merwe, L. J. (2022). *'n Kognitief-semiotiese verkenning van multimodale metafore in Filmverse I en II* [Gepubliseerde PhD-verhandeling, Universiteit van Pretoria].
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Vermeulen, D. (2018). *'n Ondersoek na Ronelda Kamfer se poësie aan die hand van Bell Hooks se filosofie oor ras en taal* [Gepubliseerde MA-verhandeling, Stellenbosch Universiteit].
- Vieira, C., Parsons, P., & Byrd, V. (2018). Visual learning analytics of educational data: A systematic literature review and research agenda. *Computers & Education*, 122, 119-135.

- Visagie, A. (2019). *Ronelda Kamfer - 'n Gewone Blou Maandagoggend Aantekeninge*. Scribd.
<https://www.scribd.com/document/409999476/Ronelda-Kamfer-n-Gewone-Blou-Maandagoggend-Aantekeninge>
- Vosloo, R. (2015). *Verskuns vir huistaal*. Macmillan.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, M. (2009). Pedagogic potentials for multimodal literacy. In W. H. L. Tan & R. Suramanian (Red.), *Handbook on research on New Media Literacy*. Hershey.
- West, D. E. (2019). The dialogic nature of semiotic tools in facilitating conscious thought: Peirce's and Vygotskii's models. In Á. Nepomuceno-Fernández, A. Magnani, F. J. Salguero--Lammilar, C. Barés-Gómez, & M. Fontaine (Red.), *Model-based reasoning in science and technology: Inferential models for logic, language, cognition and computation* (pp. 193-216). Springer International Publishing.
- Wolosky, S. (2008). *The art of poetry: How to read a poem*. Oxford University Press.
- Yuemei Huang, & Springerlink (Online Service). (2019). *Multimodal communication: A social semiotic approach to text and image in print and digital media*. Springer International Publishing.