

Wanneer poësie meer as woorde word: 'n edusemiotiese onderrigbenadering

Kruger Uys en Linette van der Merwe

Kruger Uys en Linette van der Merwe, Geesteswetenskaplike Opvoeding, Universiteit van Pretoria

Opsomming

Die opkoms van edusemiotiek as 'n interdisiplinêre veld bied 'n nuwe raamwerk om poësie-onderrig te benader in 'n tydperk waar onderwyspraktyke en leerervarings ingrypend verander. Hierdie artikel ondersoek die teoretiese grondslae van edusemiotiek en die toepassing daarvan binne poësieonderrig, met spesifieke klem op multimodale leer en betekenisvorming. 'n Omvattende literatuurstudie toon hoe edusemiotiek tradisionele teksgebaseerde benaderings uitdaag deur tekens en simbole – insluitend visuele, ouditiewe en tasbare modaliteite – sentraal in die leerproses te stel. Sodoende word leerders se multimodale geletterdheid ontwikkel en die onderrig van poësie verryk deur verskeie kommunikasiewyses te integreer.

Die studie belig voorts die waarde van poësie as 'n veelvlakkige literêre vorm wat by uitstek geskik is vir 'n edusemiotiese benadering. Daar word gedemonstreer hoe die integrasie van tegnologie en verskeie mediasoorte, soos klankopnames, visuele beelde en digitale interaktiwiteit, die leerervaring kan verdiep. Die bydraes en beperkings van edusemiotiek word krities geëvalueer. Die benadering bevorder kreatiwiteit, kritiese denke en kulturele bewussyn. Daar word egter ook erkenning gegee aan bestaande pedagogiese teorieë wat soortgelyke elemente insluit, asook aan praktiese uitdagings verbonde aan die implementering sonder voldoende empiriese bewysgrond. Die artikel vergelyk edusemiotiek met onder meer konstruktivistiese, lesergerigte en krities-pedagogiese raamwerke om die uniekheid en oorvleueling daarvan te begryp. Ten slotte word aanbeveel dat toekomstige navorsing gefokus moet wees op die empiriese toetsing van edusemiotiese strategieë en die ontwikkeling van assesseringsmetodes wat reg laat geskied aan multimodale en semiotiese leeruitkomst. Die bevinding is dat edusemiotiek 'n omvattende, vernuwende perspektief bied wat potensieel die poësieklaskamer kan herontwerp tot voordeel van die hedendaagse leerder en 'n veranderende samelewing.

Trefwoorde: edusemiotiek; letterkundeonderrigmetodologie; multimodale geletterdheid; poësie-onderrig; tekensemiotiek

Abstract

When poetry becomes more than words: an edusemiotic teaching approach

The emergence of edusemiotics as an interdisciplinary field offers a framework for rethinking poetry teaching in contemporary classrooms, where digital media and multimodal literacies increasingly shape learning experiences. This article explores the theoretical foundations of edusemiotics and its application in poetry education, highlighting its potential to enrich meaning-making by integrating varied sign systems. Drawing on a literature review, the study situates edusemiotics within broader educational debates and critically evaluates its contributions and limitations.

Traditional approaches to literature education have long emphasised close reading and the textual analysis of canonical works, grounded in modernist epistemologies that privilege objectivity and measurable outcomes. Yet, in a digital and technologically driven society, knowledge acquisition increasingly occurs across multiple modes – textual, visual, auditory, and interactive. Within the South African context, where the CAPS curriculum underscores the importance of literature for cultural and linguistic literacy, the reduced emphasis on literature favouring STEM subjects has raised concerns among educators. Calls for novel pedagogies to reassert the relevance of literature have converged with the broader movement towards multimodal literacy. Against this backdrop, edusemiotics emerges as a timely and valuable framework, emphasising the interpretive, contextual, and semiotic processes at the heart of learning.

Poetry is uniquely positioned for an edusemiotic pedagogy due to its form, sound, and imagery density. While conventional teaching has relied on textual analysis, poetry also thrives in performance, music, visual representation, and digital adaptation. Multimodal approaches – such as integrating sound recordings, visual art, or film animation, as in the Filmverse project in South Africa – allow learners to encounter poems as layered semiotic events. Such strategies make poetry more accessible, stimulate critical thinking, and foster empathy by inviting learners to engage with multiple interpretations. Therefore, poetry becomes an object of analysis and a lived experience shaped by diverse sign systems.

Edusemiotics combines semiotics – the study of signs and meaning processes – with pedagogy. Its intellectual lineage draws from Charles Sanders Peirce's typology of signs, Ferdinand de Saussure's structuralist linguistics, and later developments in cultural semiotics by Barthes and Eco. In education, edusemiotics resonates with constructivism, critical pedagogy, and reader-response theory, but distinguishes itself by openly foregrounding signs as the medium of learning. Learning, from this perspective, is not merely the transfer of content but an active process of semiosis in which learners interpret and negotiate meaning across multiple symbolic forms. A key principle is acknowledging that classrooms are inherently multimodal environments where words, images, gestures, and spatial arrangements communicate. Edusemiotics encourages teachers to design learning experiences that harness this semiotic diversity. This means integrating auditory, visual, and kinaesthetic activities alongside textual analysis for poetry education. The interpretive act becomes collaborative and dynamic, with learners constructing meaning through interaction with diverse semiotic signals.

The article details how edusemiotics can be operationalised in poetry classrooms through specific strategies such as using recordings and oral performances to foreground rhythm, tone, and emotion; employing images, colours, and animations to visualise metaphors and symbols; encouraging learners to create multimodal responses such as drawings, collages, or digital videos; and incorporating peer assessment and self-reflection when evaluating multimodal projects. Such practices enhance comprehension and cater to varied learning styles, making poetry education more inclusive. Integrating multimodal elements aligns with the real-world communicative practices of learners, who already navigate complex networks of textual and visual signs in their daily lives.

While edusemiotically informed pedagogy enriches classroom practice, it also raises questions about assessment. Traditional written tests fail to capture the richness of multimodal engagement, and new rubrics must account for representation, interaction, and composition across modes. The article draws on recent scholarship to suggest frameworks for evaluating multimodal outputs, while also noting the difficulties of maintaining fairness and reliability. Peer and self-assessment are highlighted as complementary strategies that foster reflective learning and promote a culture of active participation.

The article positions edusemiotics in dialogue with other educational theories. Its emphasis on learner-centred interpretation echoes constructivism and reader-response criticism, while its attention to ideology and cultural context aligns with critical pedagogy. Yet, edusemiotics contributes a distinctive focus on signs as the organising principle of learning. The approach encourages educators to see classrooms as semiotic ecosystems where meaning is continuously created and negotiated.

Edusemiotics holds promise for revitalising poetry education by bridging the gap between traditional literary study and learners' multimodal realities. It promotes creativity, critical thinking, and cultural awareness, offering a holistic pedagogy that prepares students for participation in a sign-saturated world. However, the article acknowledges limitations, particularly the lack of robust empirical evidence for edusemiotic strategies and the practical implementation challenges in resource-constrained schools. Future research should empirically test edusemiotic interventions, refine assessment models, and explore professional development for teachers in multimodal and semiotic pedagogies.

The article aims to demonstrate that edusemiotics provides a comprehensive and innovative perspective for reimagining poetry teaching – positioning signs and symbols at the centre of learning challenges, text-based methods open space for multimodal exploration. Poetry classrooms informed by edusemiotics can become spaces of creative engagement where learners read poems and experience, interpret, and transform them through diverse modes of meaning-making. Though still developing, the framework offers potential to reshape literature education in intellectually rigorous, culturally relevant, and pedagogically inclusive ways.

Keywords: edusemiotics; literary teaching methodology; multimodal literacy; poetry teaching; sign semiosis

1. Inleiding

In die hedendaagse opvoedkundige landskap, waar digitale media en selfs kunsmatige intelligensie-tegnologieë 'n ingrypende invloed op onderrig en leer uitoefen, ontstaan nuwe inter-dissiplinêre navorsingsvelde wat daarop gemik is om tradisionele benaderings te herevalueer. Een so 'n veld is edusemiotiek, wat dien as 'n teoretiese raamwerk vir die herbesinning van konvensionele onderrigmetodes en leerpraktyke in die literêre vakgebied. Edusemiotiek kombineer die teorieë en konsepte van semiotiek – die studie van tekens en simbole – met opvoedkundige praktyke om betekenisvorming en kennisoordrag in onderwys beter te begryp. Met ander woorde, edusemiotiek analiseer hoe tekens en simbole sin dra en oorgedra word in klaskamer-kontekste en bied 'n holistiese manier om leer as 'n betekenis skeppingsproses te verstaan.

Tradisionele letterkundeonderrig was hoofsaaklik gebaseer op geskrewe tekste en die noukeurige analise daarvan – dikwels met 'n fokus op stiplees en teksinterne interpretasie van kanonieke werke. Hierdie benadering is gevestig in 'n modernistiese onderwysparadigma wat kennis beskou as 'n objektiewe, meetbare entiteit en is histories beïnvloed deur die Cartesiaanse denke en wetenskaplike metodologie, waarvolgens leer as 'n rasonale oordrag van feite gesien is. Die opkoms van digitale media en die gepaardgaande klem op die noodsaak vir visuele en multimodale geletterdheid het die beperkings van tradisionele onderrigmetodologieë blootgelê. Kennisverwerwing vind nou deur veelvuldige modusse plaas – onder meer in kombinasies van teks, beeld, klank, interaktiewe digitale media en verbale onderrig. Dit lei daartoe dat 'n teks-gebaseerde onderrigbenadering nie meer as die alfa en omega van letterkundeonderrig beskou kan word nie.

Die behoefte aan nuwe onderrigmetodes wat die komplekse aard van betekenisvorming in 'n diverse, tegnologies-gedrewe samelewing erken, het tot die ontwikkeling van edusemiotiek as 'n waardevolle raamwerk vir onderwysinnovasie gelei. Edusemiotiek verskuif die klem na die subjektiewe, ervaringsgerigte en kontekstuele aspekte van leer en propageer 'n meer holistiese, ervaringsgebaseerde benadering tot opvoeding wat rekening hou met die uiteenlopende teken-sisteme – insluitend visuele, auditiewe, linguistiese en tasbare vorme – wat deel uitmaak van die leerproses (Semetsky 2017). In hierdie benadering word die interafhanklikheid van leer en semiose (betekenis skepping) beklemtoon, en word onderwysers aangemoedig om bewus te wees van die subtiele semiotiese werkwyses wat voortdurend in hul klaskamers plaasvind (Semetsky 2018). Die onderliggende veronderstelling is dat leer nie net die oordrag van inhoud behels nie, maar 'n kommunikasiemetode is waarin leerders aktief tekens interpreteer en daarmee sin maak van die wêreld.

Letterkunde as skoolvak – en veral die onderrig van poësie – bied 'n ideale terrein om 'n edusemiotiese benadering te ondersoek en toe te pas. Poësie, met sy unieke kombinasie van vorm, klank en betekenis, vereis immers 'n onderrigstrategie wat verder strek as die analise van die geskrewe teks in isolasie; dit moet ook die breër kulturele kontekste, klankryke en visuele modusse van betekenis oordrag in ag neem (Tochon 2013). Hierdie artikel is 'n konseptuele studie wat ten doel het om die ontstaan en potensiaal van edusemiotiek vir poësieonderrig te verken, en die teoretiese én praktiese waarde daarvan in die klaskamer aan te dui. Deur middel van 'n literatuurondersoek as primêre metode word bestaande navorsing oor edusemiotiek gesintetiseer om 'n nuwe perspektief op die onderrig van poësie voor te hou. Die bedoeling is om 'n deeglike oorsig te bied van hoe 'n edusemiotiese onderrigbenadering die leerervaring in die poësieklas kan verryk, en terselfdertyd 'n kritiese beskouing te lewer van die bydraes, beperkings en toekomstige moontlikhede van hierdie benadering.

2. Agtergrond en konteks

Letterkundeonderrig het oor dekades heen 'n sentrale rol in die ontwikkeling van kulturele en linguistiese geletterdheid gespeel. In Suid-Afrika beklemtoon die Departement van Basiese Onderwys (DBO) ook die belang van letterkunde as 'n integrale deel van die kurrikulum, met die oogmerk om by leerders 'n fyngevoeligheid vir taal en betekenis te kweek. Die DBO se Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir Afrikaans Huistaal (DBO 2011) stel dit duidelik dat letterkundeonderrig nie net 'n voertuig is vir taalkennis nie, maar ook 'n medium waardeur leerders bewus gemaak word van die simboliese en betekenisvolle gebruik van taal. Literêre tekste het die potensiaal om leerders te help om komplekse idees en kulturele nuanses te verwerk en om empatie en morele insig te ontwikkel.

Ten spyte van so 'n erkennende beleid is daar toenemende kommer onder opvoedkundiges oor 'n afnemende prominentheid van letterkunde in die moderne skoolkurrikulum. Die hedendaagse klem op sogenaamde STEM-vakke (wetenskap, tegnologie, ingenieurswese en wiskunde) as opvoedkundige prioriteite is dikwels ten koste van die geesteswetenskappe en letterkunde. Soos Nussbaum (2010) waarsku, kan 'n samelewing wat die humaniora afskeep, uiteindelik kritiese denkvermoë en empatiese begrip by leerders inboet. Felski (2008) beklemtoon eweneens hoe belangrik die ervaringswaarde van literêre lees vir persoonlike en kulturele ontwikkeling is. Ironies genoeg vind hierdie verskuiwing weg van literatuur plaas juis terwyl die wêreld rondom ons meer as ooit tevore deur tekens, stories en mediadiskoerse gevorm word.

In reaksie op die verminderde tyd en aandag wat letterkunde in die KABV-kurrikulum ontvang, pleit opvoedkundiges vir vernuwende benaderings wat die tersaaklikheid en impak van letterkundeonderrig kan herbevestig (Nkabinde 2024). Hier kom die konsep van multimodale geletterdheid na vore. Leerders van die 21ste eeu word buite die skool aan 'n verskeidenheid teksvorme blootgestel: van gedrukte boeke en gedigte tot interaktiewe digitale verhale, sosialemedia-inhoud en visuele narratiewe. Die tradisionele literatuurklas, wat tot gedrukte tekste en monomodale onderrig beperk is, spreek al minder tot hierdie realiteit. Daar is 'n groeiende besef dat letterkundeonderrig moet aanpas om die multimodale leefwêreld van leerders te akkommodeer en om hulle toe te rus met die vermoë om nie net woorde nie, maar ook beelde, klanke en ander semiotiese stelsels te interpreteer.

Teen hierdie agtergrond verteenwoordig edusemiotiek 'n poging om die kloof tussen die rykdom van literêre tekste en die diversiteit van moderne kommunikasievorme te oorbrug. Dit poog om letterkundeonderrig te herbedink as 'n praktyk waar ou en nuwe media mekaar ontmoet, en waar tradisionele literêre analise hand aan hand gaan met kreatiewe, leerdergesentreerde betekenisvorming. Hierdie benadering strook ook met breër bewegings in die opvoedkunde wat konstruktiewe leer (konstruktivisme) beklemtoon – met ander woorde, dat leerders kennis aktief konstrueer eerder as om dit passief te ontvang (Steffe en Gale 2009). Die letterkundeklas is dus nie bloot 'n plek waar 'n onderwyser die “korrekte” interpretasie van 'n gedig aan leerders oordra nie, maar eerder 'n ruimte van dialoog waar leerders self betekenis skep deur interaksie met 'n teks en die verskillende tekens en simbole wat dit bevat.

3. Die rol van poësie in letterkundeonderrig

Poësie beklee 'n besondere plek in die letterkundekurrikulum vanweë die genre se vermoë om komplekse denkvaardighede, emosionele reaksie en kulturele waardes by leerders aan te wakker (Höglund 2017). Gedigte word deur woordeconomie, ritme, rym, klankstrukture en beeldspraak gekenmerk – eienskappe wat poësie 'n kragtige hulpmiddel maak om 'n taalbesef en verbeelding te ontwikkel. Juis omdat poësie so gekonsentreerd en meerduidig is, vereis dit van leerders om “tussen die reëls” te lees en op die fynste nuanses van taal te let. Vir jonger leerders wie se taalvaardighede en abstrakte denke aan die slyp is, kan gereelde blootstelling aan gedigte help om 'n fyn aanvoeling vir woorde en betekenis te ontwikkel.

Tradisioneel is die onderrig van poësie grootliks benader as die ontleding van 'n geskrewe teks – dikwels deur stiplees- (“close reading”) tegnieke. Leerders word geleer om die gedig stip te lees, aandag te gee aan literêre tegnieke soos metafoor, klanknabootsing, rym en metrum, en om die intrinsieke betekenis van die teks uit te pluus. Die doel van poësieonderrig is dan om leerders toe te rus met analitiese vaardighede om hierdie betekenis te ontrafel en te interpreteer. Hierdie metode het ongetwyfeld waarde: Dit ontwikkel streng teksontledingsvaardighede en 'n waardering vir die tekstuur van taal.

Soos die wêreld egter ontwikkel en/of verander, word die eendimensionele benadering tot poësieonderrig al meer bevraagteken en aangepas (Cabasan 2017). Poësie leef nie net op die gedrukte bladsy nie; dit leef ook in voordrag, in musiek, in prenteboeke en op digitale platforms. Multimodale benaderings tot poësieonderrig het ontstaan, waar tegnologie en uiteenlopende media benut word om nuwe betekenislae in gedigte te ontsluit en 'n wyer gehoor te betrek (Höglund 2017). 'n Onderwyser kan byvoorbeeld deur digitale middels klankopnames van 'n gedig speel sodat leerders die ritme en intonasie daarvan kan hoor. Deur te luister na die manier waarop 'n gedig voorgedra word, word elemente soos toon en emosie oorgedra, wat dalk nie onmiddellik sigbaar is in die blote teks nie. Net so kan visuele hulpmiddels – prente, kleursimbole of animasie – gebruik word om die beeldspraak en simboliek in 'n gedig uit te lig. Deur hierdie veelvuldige benaderings ervaar leerders die gedig op verskillende vlakke en met meer sintuie, wat tot 'n ryker begrip lei (Uys 2023).

Multimodale geletterdheid speel dus 'n belangrike rol in die modernisering van poësieonderrig. In 'n samelewing waar leerders se inligtingsbronne strek van tradisionele gedrukte tekste tot flitsende digitale inhoud, moet onderwysers leer om dié verskillende modes te integreer (Genis 2019; Jewitt 2008b). Poësie, met sy inherente betekenisveelvlakkigheid, bied 'n ideale weg om hierdie integrasie te bewerkstellig. 'n Multigeletterdheidsbenadering (New London Group, vgl. Jewitt 2008b) dui daarop dat leerders in staat moet wees om betekenis te haal uit én te skep met 'n verskeidenheid tekste en tekens. In die poësieklas beteken dit dat 'n leerder nie net die geskrewe woorde moet kan interpreteer nie, maar ook moet verstaan hoe woorde met visuele beelde (bv. 'n illustrasie by 'n gedig), met klank (soos musiek of ritmiese begeleiding), en selfs met gebare of spasie (soos in 'n voordrag) saámwerk. Wanneer leerders leer om hierdie interaksie tussen teks, beeld en klank raak te sien, word hul analitiese en sintetiserende vaardighede ontwikkel (Ahn en Minuk 2024; Xerri 2012).

'n Verdere rede waarom poësie besonder geskik is vir 'n edusemiotiese benadering, is die manier waarop dit kritiese denke kan stimuleer. 'n Goed gekose gedig daag leerders uit om lae van betekenis te ontsyfer, om implisiete temas of gevoelstonele op te spoor, en om alternatiewe interpretasies te oorweeg. In die proses moet hulle oor die oppervlakkige betekenis van woorde

uitstyg en reflekteer op hóekom die digter spesifieke beelde of woorde gekies het, en watter effek dit op die leser het. So 'n oefening ontwikkel nie net taalvaardighede nie, maar bevorder ook 'n sinvolle begrip van die menslike ervaring (Xerri 2012). Navorsing dui daarop dat die analise en bespreking van poësie leerders se emosionele intelligensie kan voed; deur hul inlewing in verskillende stemme en perspektiewe wat 'n gedig bied, ontwikkel hulle empatie (Ahn en Minuk 2024).

Boonop maak die integrasie van multimodale elemente die leer van poësie vir 'n wye spektrum leerders meer toeganklik (Rajendra en Kaur 2022). Nie alle leerders reageer ewe entoesiasties op 'n blote geskrewe teks nie; party is meer visueel of ouditief georiënteerd. Deur byvoorbeeld prente te gebruik om die metafore van 'n gedig uit te beeld, of musiek om 'n atmosfeer te skep, kan 'n onderwyser leerders betrek wat andersins onbetrokke sou bly. Sulke benaderings gee ook ruimte vir kreatiwiteit en persoonlike interpretasie. In plaas daarvan dat daar net één “regte antwoord” is op die vraag oor 'n gedig se betekenis, kan leerders uitgenooi word om hul eie simboliese voorstellings van 'n gedig te maak – hetsy deur tekeninge, 'n collage of selfs 'n kort video. Volgens Sigvardsson (2019) leer leerders juis deur hierdie soort kreatiewe metodes om die wêreld op nuwe maniere te interpreteer. Hulle ontdek dat taal en betekenis nie vas en staties is nie, maar vormbaar en interpreteerbaar. Die resultaat is dat poësie in die klaskamer nie net 'n akademiese oefening bly nie, maar 'n lewende, transformerende ervaring wat help om die verhouding tussen taal, kultuur en werklikheid te verstaan (Schaefer 2015). Wanneer tradisionele teksanalise met moderne, multimodale strategieë gekombineer word, vind leerders aanklank by poësie op 'n verstandelike sowel as 'n emosionele vlak. Dit stel hulle in staat om 'n persoonlike verbintenis met die teks te vorm en om hul eie unieke interpretasies en reaksies te ontwikkel – uiteindelik tog die doel van literatuuronderrig (Sigvardsson 2019).

4. Edusemiotiek as teoretiese raamwerk

Die artikulasie van edusemiotiek as 'n navorsingsraamwerk posisioneer hierdie benadering as grondslag vir innoverende letterkundeonderrig in die 21ste eeu. Edusemiotiek bied 'n nuwe perspektief op onderwys wat daarop gemik is om tradisionele onderrig- en leerpraktieke te heroorweeg en te verbreed (Semetsky 2018). As 'n interdisiplinêre veld kombineer edusemiotiek die teorie en praktyk van semiotiek – die studie van tekens en betekenisprosesse – met opvoedkundige beginsels om 'n breë raamwerk vir betekenisvorming en kennisoordrag te skep. In teenstelling met konvensionele onderwysparadigmas wat kennis as 'n vaste objektiwiteit hanteer en hoofsaaklik op skriftelike en verbale kommunikasie steun, lê edusemiotiek klem op die subjektiewe belewenis van leer en die rol van diverse tekensisteme in daardie proses (Semetsky 2017). Dit daag derhalwe die idee uit dat kennis net deur formele, teksgebaseerde metodes oorgedra kan word, en wys daarop dat leer eerder 'n dinamiese werkwyse van betekenis skepping is.

Een van die kernkenmerke van edusemiotiek is die erkenning dat kennisoordrag in die klaskamer deur 'n wye spektrum van tekens en simbole bemiddel word (Semetsky 2018). Waar tradisionele modelle dalk slegs die gesproke of geskrewe woord as betekenisdraer sien, betoog edusemiotiek dat beelde, klanke, gebare en selfs ruimtelike rangskikkings ook as 'n vorm van taal optree. Die edusemiotiese benadering moedig dus 'n multimodale onderrigstyl aan. Dit impliseer byvoorbeeld dat 'n onderwyser in 'n letterkundeles sowel visuele hulpmiddels (soos foto's of sketse) as ouditiewe elemente (soos musiek, klanke of stemtoon) en kinestetiese

aktiwiteite (soos rolspel of beweging) kan integreer om literêre konsepte oor te dra. Die onderliggende idee is dat kennis nie net deur woorde nie, maar deur 'n komplekse netwerk van tekens gevorm en gekommunikeer word (Olteanu 2016; Semetsky 2017). Hierdie besef lei tot 'n meerlaagse siening van die klaskamer: Dit is tegelyk 'n taalgemeenskap, 'n visuele ruimte, 'n klankomgewing en 'n sosiale ruimte, en al hierdie lae beïnvloed hoe leerders die lesmateriaal ervaar en verstaan.

In tradisionele onderwys is daar dikwels 'n oorbeklemtoning van objektiewe kennis en gestandaardiseerde uitkomst (Felski 2008). Assessering is geneig om te fokus op wat leerders onthou of begryp het volgens voorafbepaalde maatstawwe, eerder as op *hoe* hulle sin maak en interpreteer. Edusemiotiek bied 'n alternatief deur te fokus op die betekenisvolle en simboliese aard van leer. Kennis word hier beskou as iets wat voortdurend geskep en waarmee onderhandel word. Volgens Semetsky (2018) en Danesi (2010) ondersteun edusemiotiek die idee dat leer 'n deurlopende werkwyse is waarin die leerder nie net feite opneem nie, maar nuwe inligting sinvol integreer met sy/haar eie konteks, voorkennis en kulturele raamwerk. In plaas daarvan om kennis te sien as 'n afgehandelde produk wat lineêr van onderwyser na leerder vloei, beskou edusemiotiek dit as 'n wisselwerking: Die leerder aktiveer tekens ('n woord, 'n beeld, 'n klank) en heg daaraan betekenis, dikwels op wyses wat uniek is aan daardie leerder se agtergrond en ervaring.

Edusemiotiek beklemtoon ook doelbewus die gebruik van 'n verskeidenheid kommunikasie-modusse in die klaskamer (Semetsky 2017). In die onderrig van letterkunde en spesifiek poësie, beteken dit dat 'n gedig nie uitsluitlik deur stillees en skriftelike ontleding benader hoef te word nie. Intendeel, edusemiotiek sal voorstaan dat 'n gedig hardop voorgelees word (om die ouditiewe tekens – soos klankkleur en ritme – oor te dra), dat visuele kuns of selfs toneelspel betrek word (om visuele en fisieke tekens in die interpretasie te bring), en dat leerders aangemoedig word om hul persoonlike belewenisse in verband te bring met die simboliek van die teks. 'n Eenvoudige voorbeeld is om leerders te laat teken wat hulle in hul verbeelding “sien” wanneer hulle 'n gedig lees; só word hul visuele tekentaal aktief by die interpretasie betrek. Hierdie kombinasie van tradisionele teksontleding met multimodale analise stel leerders in staat om 'n dieper begrip van 'n poësieteks te ontwikkel (Uys 2023). Deur byvoorbeeld eers die teks self te ontleed en daarna 'n pasgemaakte illustrasie of musiekstuk daarmee te verbind, word beide linker- én regterbrein-vaardighede geaktiveer – die logiese sowel as die kreatiewe denke – wat tot 'n meer volledige verstaan kan lei.

Deur die lens van edusemiotiek kan onderwysers die onderrig van poësie en letterkunde opnuut bedink. In plaas daarvan dat die gedrukte gedig as die enigste betekenisdraer beskou word, word dit gesien as een knooppunt in 'n netwerk van tekens. Die betekenis van 'n gedig ontstaan dan nie net uit die woorde op die bladsy nie, maar ook uit die interaksie van die gedig met die leser (die resepsie daarvan), met die kulturele konteks waarbinne dit gelees word en met enige bykomende modale toevoegings (soos visuele of ouditiewe interpretasies). So 'n perspektief maak die interpretasieproses ryker: 'n Gedig kan anders “praat” wanneer dit hardop gelees word teenoor wanneer dit stil gelees word; dit kan ander resonansies vir 'n leser uit 'n ander kulturele agtergrond hê; dit kan nuut geïnterpreteer word as dit saam met 'n skildery of musiekstuk aangebied word. Edusemiotiek voorsien die teoretiese rasionaal agter hierdie intuïesies – dit verskaf die vakterminologie en konsepte om te verduidelik wáárom dit waardevol is om soveel verskillende tekens by die leerproses in te trek.

In breë trekke bied edusemiotiek 'n raamwerk om te verstaan hoe betekenis en kennis in 'n komplekse, diverse wêreld geskep word. Dit daag nie net tradisionele benaderings tot onderwys uit nie, maar bied ook 'n meer inklusiewe en holistiese perspektief op opvoeding wat die interafhanklikheid van kulturele, linguistiese en semiotiese modusse verreken. Soos onderwysers en navorsers die potensiaal van edusemiotiek begin erken, kan hierdie veld 'n rol speel in die transformasie van onderwyspraktyke – sodat leerders voorberei word om kritiese en bewuste deelnemers in 'n wêreld vol komplekse tekens en simbole te word.

4.1 Historiese invloede en filosofiese grondslag

Edusemiotiek het nie spontaan in 'n vakuum ontstaan nie, maar put uit 'n lang tradisie van denke oor tekens, taal en betekenis. Enkele sleutelmomente en invloede in die geskiedenis het gelei tot die vorming van edusemiotiek as 'n formele studieveld:

Semiotiek as beginpunt: Die wortels van edusemiotiek lê in klassieke semiotiek. Charles Sanders Peirce se werk aan die begin van die 20ste eeu was baanbrekend in die definisie van verskillende tekensoorte en hul funksionering. Peirce (1903) het byvoorbeeld onderskei tussen 'n ikoon, 'n indeks en 'n simbool – maniere waarop 'n teken na betekenis verwys. 'n Icoon verwys deur ooreenkomst (bv. 'n prentjie van 'n boom lyk soos 'n boom), 'n indeks deur direkte verwysing of aanduiding (rook is 'n teken van vuur) en 'n simbool deur arbitrêre konvensie (die woord “boom” verwys slegs volgens taalreëls na die plant). Hierdie ontleding het getoon dat betekenisvorming nie 'n eenvoudige manier is om iets 'n naam te gee nie, maar 'n interpretasieproses wat konteks en denke vereis. Peirce se raamwerk vorm die grondslag waarop latere denkers sou bou om te verklaar hoe leerders tekens interpreteer en kennis opbou. Die idee dat leer self gesien kan word as 'n manier om tekens te interpreteer, is direk hieraan verbonde.

Strukturalisme en taal as tekenstelsel: Ferdinand de Saussure, 'n Switserse linguïst, het in die vroeë 20ste eeu voortgebou op Peirce (1903) se semiotiese beginsels en taal beskou as 'n stelsel van onderling verwante tekens (De Saussure, aangehaal in Danesi 2022). De Saussure onderskei tussen die *signifiant* (tekenvorm, bv. 'n klank of geskrewe woord) en die *signifié* (betekenisinhoud). Voorts wys hy daarop dat die verband tussen die *signifiant* en die *signifié* arbitrêr van aard is en betekenis nie inherent in woorde self opgesluit lê nie, maar deur konteks waarbinne die woorde voortkom. Hierdie insig – dat konteks betekenis bepaal – sou later die basis vorm vir die edusemiotiek se uitgangspunt dat leer in konteks plaasvind en dat die betekenis van 'n konsep bepaal word deur die verhouding waarin dit tot ander konsepte in 'n leerder se kennisstruktuur en verwysingsraamwerk staan. De Saussure (in Danesi 2022) se werk lê 'n aanvangsgrondslag wat erken dat betekenis dinamies en afhanklik is van interpretasie binne 'n stelsel.

Kulturele semiotiek: In die 1960's en 1970's het denkers soos Roland Barthes en Umberto Eco die toepassingsveld van semiotiek verbreed deur te wys hoe tekens binne kulturele en sosiale praktyke funksioneer. Barthes (1964) het byvoorbeeld beroemde ontledings van advertensies en popkultuur gedoen om aan te toon hoe selfs alledaagse beelde met kulturele betekenis en mites gelaai is. Vir die opvoedkunde was hierdie insig deurslaggewend: Dit impliseer dat die tekens waarmee leerders in 'n klaskamer te doen kry ('n prentjie in 'n les, 'n historiese narratief, ens.) nooit neutraal is nie, maar altyd kultureel gekodeer. Eco (1976) het ook benadruk dat interpretasie 'n aktiewe proses is waarin die leser/gebruiker van tekens hipotetiese betekenis genereer en toets. Die nalatenskap hiervan vir edusemiotiek is 'n bewustheid dat die klaskamer 'n kulturele ruimte is en dat onderrig moet rekening hou met die veelvuldige interpretasies wat uit verskillende kulturele agtergronde kan voortspruit (Semetsky 2017). Dit beklemtoon edusemiotiek se klem op inklusiwiteit en diversiteit in betekenisvorming.

Reaksie teen positivistiese opvoeding: Parallel met bogenoemde ontwikkelinge in die semiotiek, het opvoedkundige teoretici in die middel tot laat 20ste eeu teen tradisionele, positivistiese onderwysideale begin reageer. Teen die 1970's het idees van konstruktivisme – die siening dat leerders aktief kennis konstrueer eerder as om dit passief te ontvang – veld gewen (Steffe en Gale 2009). Opvoedkundige navorsers het die beperkings van benaderings wat die leerder as 'n "leë houer" beskou wat net gevul moet word, uitgewys (Check en Schutt 2012; Cohen, Manion en Morrison 2017). Hier sluit edusemiotiek natuurlik aan: Dit bied 'n formele semiotiese verklaring vir *hoekom* konstruktivistiese leer werk – as leer inderdaad 'n semiotiese proses is, maak dit sin dat leerders self betekenis moet bou (met tekens werk) eerder as om net feite te absorbeer. Hierdie kritiese ommeswaai in opvoedkunde het ruimte vir interdisiplinêre idees geskep, en so is semiotiek geleidelik binne die opvoedkunde ingetrek om meer dinamiese, nielineêre modelle van leer te ondersteun.

Formele ontstaan van edusemiotiek: Edusemiotiek as benoemde studieveld het eers in die vroeë 21ste eeu deur die werk van Inna Semetsky en Andrew Stables gestalte gekry. Hul publikasies in die 2000's en 2010's het die term *edusemiotiek* gevestig en uitgebou. Semetsky en Stables se boek *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges / practical opportunities* (2014) was 'n sleutelwerk wat die filosofiese grondslag van edusemiotiek uiteensit en praktiese voorbeelde gee van hoe semiotiese beginsels in die klaskamer toegepas kan word. Hierdie bydrae het geloofwaardigheid aan edusemiotiek as 'n lewensvatbare benadering gegee – nie net 'n teoretiese nuwigheid nie, maar iets met praktiese implikasies vir onderrigstrategieë. Sedertdien het edusemiotiek 'n eie navorsingsgemeenskap begin vorm, met internasionale netwerke (soos die International Network for Semiotics and Education in Europe) wat navorsers en praktisyns byeenbring (Semetsky 2018).

Reeds vóór die term edusemiotiek gemunt is, was daar praktiese pedagogiese innovasies wat dié idees vooruitgehoop het. Laat in die 20ste eeu het onderwysers begin eksperimenteer met multimodale onderrigstrategieë – selfs al is dit nie so genoem nie. Voorbeelde sluit in die gebruik van fotoverhale in geletterdheidsklasse, of die integrasie van drama en kuns in taal-onderrig. Sulke eksperimente het bewys dat leerders by diverse media in die klaskamer baat vind (De Saint-Georges en Weber 2013). Hierdie praktykgebaseerde innovasies het as't ware die voorhoede gevorm waarvoor edusemiotiek later 'n teoretiese grondslag sou bied. In 2001 het Gunther Kress en Theo van Leeuwen byvoorbeeld in *Multimodal discourse* geargumenteer dat alle kommunikasie – ook literêre tekste – in 'n sekere sin multimodaal is en dat betekenis uit die wisselspel van verskillende tekens kom (Kress 2003; Kress en Van Leeuwen 2001). Dit is direk van toepassing op letterkundeonderrig en voorspel baie van die edusemiotiese argumente dat ons nie net op woorde moet fokus nie, maar op hoe woorde, klanke en beelde in betekenisgewing saamwerk.

Soos die veld ontwikkel het, is edusemiotiek ook geïnstitusioneel. Gesamentlike publikasies, temakonferensies en internasionale samewerking het gevolg, wat gehelp het om edusemiotiek as 'n internasionale gesprek te vestig (Semetsky 2018). 'n Invloedryke bundel, *Edusemiotics: Semiotic philosophy as educational foundation*, deur Stables en Semetsky (2014) het die veld se status verder verhoog. Al is edusemiotiek nog jonk, word dit nou as 'n eiesoortige bydrae tot opvoedingsfilosofie en -teorie erken.

Edusemiotiek het begin rekening hou met nuwe digitale tegnologieë en hoe dit die aard van tekens en leer beïnvloed. Semetsky (2015) het byvoorbeeld aandag geskenk aan digitale tekens en simbole in virtuele leeromgewings. Onderwysers gebruik toenemend e-leerplatforms, virtuele

realiteit (VR), toegevoegde werklikheid (TW) en – meer onlangs – KI-hulpmiddels in hul klasse. Gevolglik vra edusemiotiek: Hoe verander die semiotiese dinamiek as 'n leerder deur 'n avatar of leerrobot met inhoud omgaan? Hoe vorm digitale simbole en ikone (soos rekenaarskerm-ikone of emoji-taal op sosiale media) deel van 'n jongmens se geletterdheid? Die veld toon aanpasbaarheid deur hierdie vrae te integreer sodat dit in 'n tyd van vinnige tegnologiese verandering tersaaklik bly (Semetsky 2014; 2018). Hierdeur brei edusemiotiek sy reikwydte uit na post-digitale geletterdheid (Campbell en Olteanu 2023) en verseker dat die raamwerk van tekens ook in virtuele en KI-omgewings toegepas kan word.

Samevattend is edusemiotiek die produk van dekades se idee-ontwikkeling en praktiese innovasie. Dit is diep gewortel in die studie van tekens en simbole, en staan op die skouers van verskeie bewegings: vanaf Peirce en De Saussure se vroeë semiotiek, deur strukturalisme en kultuurteorie, tot by konstruktivistiese en krities-pedagogiese opvoedkunde. Deur hierdie geskiedkundige invloede saam te snoer, het edusemiotiek 'n raamwerk geskep om hedendaagse onderwys te herinterpreteer en te hervorm. Dit bied 'n manier om die komplekse dinamiek van leer te verstaan – 'n dinamiek wat nie net afhanklik is van handboeke en inhoudsoordrag nie, maar ook van kulturele en sosiale prosesse wat betekenis vorm.

Verder verwerp edusemiotiek die ou skeiding tussen sogenaamd subjektiewe en objektiewe kenprosesse. Tradisionele onderwysnavorsing het dikwels probeer om streng objektief en meetbaar na die voorbeeld van die natuurwetenskappe te wees. Edusemiotiek plaas daarenteen die fokus op menslike subjektiwiteit – op die ryk skakerings van ervaring en op die ingewikkelde maniere waarop betekenis in opvoedkundige praktyke gevorm en geïnterpreteer word (Semetsky 2017). In plaas van 'n lineêre oorsaak-gevolg-model van leer, sien edusemiotiek leer as 'n web van invloede: Die leerder, die onderwyser, die inhoud, die media van oordrag, die kulturele agtergrond – almal speel 'n rol in hoe betekenis gegenereer word. Hierdie benadering dien as 'n alternatief vir tradisionele onderwysparadigmas wat 'n oordrewe klem op toetsbare uitkomst plaas. Edusemiotiek nooi ons uit om die klas in sy lewendige geheel waar te neem: as 'n plek waar betekenis voortdurend in reaksie op veranderende kontekste en interaksies gevorm, hervorm en onderhandel word (Deely en Semetsky 2016).

In 'n wêreld wat al hoe meer gediversifiseer is in terme van taal, kultuur en leerstyle, bied edusemiotiek 'n nuttige raamwerk om daardie diversiteit te bemiddel. Onderwysers word uitgedaag om leer as 'n veelvlakkige proses te sien. Dit behels nie net die oordra van vasstaande feite nie, maar ook om leerders aan te moedig tot kreatiewe en kritiese betrokkenheid by inhoud, sodat hulle self medeskeppers van betekenis word. Hierdie perspektief maak dit moontlik om opvoedkundige praktyke te ontwikkel wat sensitief is vir die uiteenlopende ervarings en betekeniswyses in 'n multikulturele klaskamer.

4.2 Oorsig van bestaande navorsing

Aangesien edusemiotiek 'n relatief jong vakgebied is, is die korpus van bestaande navorsing nog besig om uit te brei. Nietemin bestaan daar reeds belangrike bydraes wat ons begrip van edusemiotiek se ontwikkeling en toepassings vorm. Hier onder volg 'n kort chronologiese oorsig van enkele sleutelpublikasies en bevindinge in die veld:

Merchant (2007) – “Writing the future in the digital age” (artikel in *Literacy*): Hierdie studie, hoewel reeds meer as 'n dekade oud, beklemtoon hoe digitale tekste nuwe vorme van literêre uitdrukking meebring. Merchant wys daarop dat leerders nie meer net passiewe lesers van

tekste is nie, maar ook mediaskeppers. In die digitale era skep jongmense nuwe tekste deur woorde, beelde en klank te kombineer (dink aan die maak van 'n aanlyn storie of video). Hierdie aktiwiteite toon die natuurlike multimodale potensiaal van leerders – iets wat edusemiotiek aanmoedig om eksplisiet in die les in te span. Vir poësieonderrig beteken dit dat leerders aangemoedig kan word om hul eie multimodale interpretasies van gedigte te skep, byvoorbeeld deur visuele kuns, musiek of digitale aanbiedings te gebruik. Dit verryk die leerervaring en maak poësie meer toeganklik en tersaaklik vir die digitale generasie.

Jewitt (2008a, 2008b) – Carey Jewitt se werk oor multimodale geletterdheid ondersoek hoe onderwysers praktiese maniere kan vind om multimodaliteit te integreer. In 'n literatuuroorsig (2008a) wys sy op die toenemende belang van die visuele in leer en kreatiwiteit, en in *Multimodal literacy* (2008b) benadruk sy dat jongmense al hoe meer visuele en digitale tekens gebruik om te leer. Sy stel strategieë voor soos om leerders projekte te laat skep wat teks en beeld kombineer. Hierdie navorsing ondersteun edusemiotiek se uitgangspunt dat 'n kombinasie van tekens leerders se begrip verdiep en by hul leefwêreld aansluit. In die konteks van poësieonderrig kan dit die gebruik van visuele hulpmiddels, soos illustrasies, video's of selfs die skep van visuele gedigte, insluit om leerders se begrip en waardering van poësie te verbeter. Dit bied 'n praktiese raamwerk vir die implementering van multimodale benaderings in die klaskamer.

Stables (2012) – *Be(com)ing human: Semiosis and the myth of reason*: Hoewel hierdie boek meer filosofies van aard is, bevat dit insigte oor poësie as 'n semiotiese domein. Stables betoog dat poësie 'n unieke ruimte bied vir die uitbreiding van *semiose* – dit wil sê, wanneer ons 'n gedig lees en interpreteer, neem ons deel aan een van die mees verfynde vorme van betekenis-skepping, aangesien poësie dikwels opsetlik talige grense en gewone betekenis-skemas oorskry. Hierdie perspektief is van kardinale belang vir poësieonderrig, aangesien dit die onderwyser aanmoedig om leerders te lei in die aktiewe proses van betekenisvorming rondom poëtiese tekste, eerder as om slegs 'n enkele, voorgeskrewe interpretasie aan te bied. Dit beklemtoon die kreatiewe en dinamiese aard van poësie-interpretasie binne 'n edusemiotiese raamwerk.

Semetsky en Stables (2014) – *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges / practical opportunities*: Hierdie werk het edusemiotiek gevestig as 'n lewensvatbare teoretiese raamwerk vir onderwys. Dit wys die beperkings van tradisionele dualistiese denke uit en argumenteer dat 'n tekengebaseerde pedagogie nuwe geleenthede skep om leer te verstaan. Semetsky en Stables verbind eksplisiet Peirce se semiotiese konsepte met onderrigpraktyke, en toon hoe byvoorbeeld die idee van die interpretant (die betekenisreaksie wat 'n leerder aan 'n teken koppel) nuttig is om die manier van leer te ontsyfer. 'n Belangrike bydrae van hierdie teks was om te beklemtoon dat edusemiotiek nie net 'n filosofiese bespiegeling is nie, maar ook praktiese implikasies vir klaskameraktiwiteite het. Dit is veral tersaaklik vir die onderrig van poësie, aangesien poësie dikwels op veelvuldige interpretasies staatmaak en die interpretant-konsep help om die dinamiese aard van betekenisvorming te verstaan. Hierdie werk lê die grondslag vir die argument dat 'n semiotiese benadering poësieonderrig kan verryk deur die fokus na die interaksie tussen die leerder en die poëtiese teken te skuif.

Bateman (2014) – *Text and image: A critical introduction to the visual/verbal divide*: Bateman bied 'n kritiese blik op die uitdaging om visuele en verbale inligting te integreer, veral ten opsigte van beoordeling. Hy wys op praktiese kwessies: As 'n leerder byvoorbeeld 'n plakkaat maak met teks én beeld, hoe beoordeel 'n mens dit regverdig? Hierdie vraag is direk tersaaklik vir edusemiotiek, want dit raak die implementering: 'n Edusemiotiese les kan wonderlik wees, maar die onderwyser moet steeds leerderprestaties oor verskillende modaliteite kan meet. Dit is 'n belang-

rike oorweging vir die ontwikkeling van assesseringstrategieë binne 'n edusemiotiese raamwerk, veral wanneer leerders multimodale projekte as deel van hul poësie-interpretasie skep. Die uitdaging lê daarin om 'n billike en omvattende beoordeling te verseker wat die verskillende semiotiese modusse in ag neem.

Semetsky (2015) – *Edusemiotics: An introduction*: In hierdie inleidende teks som Semetsky die kernidees van edusemiotiek op vir 'n breër leserspubliek. Sy beklemtoon hoe semiotiek die manier van leer beïnvloed deur te wys op die verskeidenheid maniere waarop leerders tekens gebruik om kennis op te bou. Haar bespreking van visuele tekens en beelde is van besondere belang vir letterkundeonderrig. Sy illustreer dit onkonvensioneel met Tarot-kaarte om te wys hoe beelde komplekse betekenisse dra en as leerinstrument kan dien (vgl. Semetsky 2013). Dit spreek tot letterkunde omdat gedigte eweneens vol beelde is wat nie net letterlik verstaan moet word nie. Die insluiting van visuele elemente in poësieonderrig, soos voorgestel deur Semetsky, kan leerders help om die dieper lae van betekenis in gedigte te ontsluit en hul interpretasievaardighede te verbeter. Dit ondersteun die idee dat multimodale benaderings noodsaaklik is vir 'n omvattende begrip van poësie.

Sigvardsson (2019) – “Don’t fear poetry! Secondary teachers’ key strategies for engaging pupils with poetic texts” (*Scandinavian Journal of Educational Research*): Hierdie empiriese studie in 'n Skandinawiese konteks verskaf insig in suksesvolle praktyke om leerders by poësie te betrek. Sigvardsson bevind dat onderwysers hul leerders se betrokkenheid verhoog het deur strategieë soos hardop voorlees, musiekintegrasie en om aanknopingspunte met leerders se eie lewe te vind. Interessant genoeg resoneer hierdie bevindinge sterk met edusemiotiek se aanbevelings – dit toon dat goeie poësieonderrigpraktyk dikwels reeds semioties georiënteerd is, al word dit nie noodwendig so genoem nie. Dit bevestig die waarde van 'n multimodale benadering in poësieonderrig en bied praktiese voorbeelde van hoe onderwysers edusemiotiese beginsels kan toepas om leerders se betrokkenheid te verhoog.

Flood (2023) – “Why films work” (aanlyn artikel): Flood bespreek die impak van visuele storievertelling (soos film) op leerders se betrokkenheid. Dit is vir poësieonderrig tersaaklik, aangesien projekte soos Filmverse (ATKV 2014; 2016; 2023) – waar Afrikaanse gedigte deur animasie verbeeld word – presies op hierdie kruispunt van film en gedig lê. Flood se insigte help ons verstaan hoe 'n visuele medium soos 'n kortfilm 'n gedig se betekenis kan versterk of verander, en waarom dit leerders se aandag so effektief vang. Ter plaatse bevestig terugvoer oor Filmverse dat sulke verbeeldingryke integrasie leerders se verstaan en waardering van poësie kan verdiep, veral vir dié wat sukkel om 'n gedig in isolasie te interpreteer. Dit dien as 'n sterk argument vir die insluiting van film en ander visuele media in poësieonderrig binne 'n edusemiotiese raamwerk, aangesien dit die leerervaring verryk en leerders se begrip van komplekse poëtiese tekens verdiep.

Saamgevat wys die bestaande literatuur dat daar 'n bewustheid is van die noodsaaklikheid om tradisionele onderwysparadigmas te herbedink. Edusemiotiek word in die literatuur aangebied as een van die modelle wat kan help om onderwys te vernuwe deur die integrasie van diverse tekensisteme. Navorsers in hierdie veld pleit dikwels vir die heropleiding van onderwysers en die bevordering van kulturele en sosiale bewussyn deur 'n edusemiotiese lens (Semetsky 2017; Shoemaker en Reese 2014). Dit beteken dat letterkundeonderrig 'n platform kan word vir meer as net estetiese waardering. Dit kan ook leerders sensitief maak vir kulturele diversiteit en hulle leer om krities oor die wêreld na te dink. Die literatuurstudie bevestig dus die tersaaklikheid en potensiaal van edusemiotiek as 'n raamwerk vir die verryking van poësieonderrig.

5. Die rol van tekens en simbole in letterkundeonderrig

Edusemiotiek stel voor dat tekens en simbole die kern van enige leerervaring vorm – en dit is veral waar in letterkundeonderrig (Semetsky 2018). Van die oomblik dat ’n leerder met ’n teks werk – hetsy ’n gedig, ’n roman of selfs ’n filmteks – is hy of sy besig om tekens te ontsyfer. Taal self is immers ’n stelsel van tekens, en literêre taal is dikwels besonder ryk aan meervoudige betekenisse, ironieë en metafore (Olteanu 2016). Daarbenewens word letterkunde nooit in ’n vakuum gelees nie. Elke teks is ook ’n kulturele artefak, vol verwysings en konnotasies wat die leerder moet interpreteer. Die edusemiotiese benadering tot letterkundeonderrig bied ’n raamwerk om hierdie komplekse interaksie tussen teken (bv. ’n woord of beeld), kulturele konteks en leerderinterpretasie te verstaan (Olteanu 2016). Wanneer ’n leerder byvoorbeeld ’n simbool in ’n gedig moet verklaar – sê die duif as simbool van vrede – word verskeie semiotiese lae na vore gebring: die konkrete beeld van ’n voël, die Bybelse of mitologiese assosiasies met duiwe, die persoonlike ervarings wat die leerder met voëls mag hê, ensovoorts. ’n Edusemiotiese onderwyser sal bewus wees van hierdie lae, en gerigte vrae vra wat leerders lei om op verskillende vlakke te interpreteer.

Volgens Semetsky (2017) definieer semiotiek in sy eenvoudigste terme die studie van tekens – hoe hulle funksioneer, hoe hulle gebruik word, hoe hulle betekenis dra. In die klaskamer is byna álles wat oorgedra word, op een of ander manier ’n teken: die gesproke woorde van die onderwyser, die geskrewe teks in die handboek, die prent op die muur, selfs die houding en gebare van die onderwyser.

Edusemiotiek neem hierdie feit as vertrekpunt en vra: Hoe beïnvloed die verskeidenheid tekens wat in die klaskamer rondgaan, die leerder se ervaring en begrip? (Semetsky 2018).

Dit is belangrik om te weet dat edusemiotiek nie net let op die formele tekens (soos die woorde op ’n blad) nie, maar ook op kulturele en sosiale tekens. Byvoorbeeld in ’n Suid-Afrikaanse letterkunde klas kan die bespreking van ’n verhaal of gedig tekens omvat wat na tradisies, gebruike of historiese gebeure verwys wat vir party leerders bekend is en vir ander nie. Wanneer hierdie kulturele tekens uitgelig en bespreek word, help ’n onderwyser die leerders om ’n breër konteks te bou en bevorder hy/sy ook kulturele bewussyn (Deely en Semetsky 2016). Letterkundeonderrig word sodoende terselfdertyd ’n les in kultuur: deur tekste leer leerders oor ander se wêreld en simboliek, wat hul eie begrip van die wêreld verruim. Soos leerders tekens uit verskillende kulturele kontekste interpreteer, leer hulle nie net oor die literêre inhoud self nie, maar ook oor die breër betekenis daarvan en oor die verskeidenheid perspektiewe wat bestaan. Dit dra by tot ’n kritiese en reflektiewe ingesteldheid, aangesien hulle bewus raak daarvan dat tekens (en dus idees) op verskillende maniere gelees kan word (Tochon 2013).

’n Praktiese voorbeeld: Stel jou voor ’n gedig bevat die beeld van ’n ossewa. Vir sommige leerders is dit net ’n ou wa; vir ander roep dit beelde op van Voortrekkers; vir nóg ander dalk bloot die idee van reis. Deur in die klas te praat oor watter simboolwaarde die ossewa het, begin leerders sien hoe één teken verskillende lae het. Juis hierdie gesprek oor simbole dra, volgens ’n edusemiotiese benadering, by tot die manier van leer – dit maak leerders metabewus van hoe hulle tot betekenis kom. Newman en Ogle (2019) bespreek byvoorbeeld hoe om kurrikula te ontwerp met visuele simbole wat konseptuele “padkaarte” vir leerders skep. Dit is gebaseer op dieselfde beginsel: dat ’n visuele simbool ’n komplekse begrip tot sy essensie kan distilleer en as ankerpunt vir onthou en verstaan kan dien.

Verder kan die gebruik van visuele simbole in die klas – dink aan diagramme, grafieke of brein-kaarte – komplekse idees vereenvoudig en leerders se begrip daarvan verbeter (Newman en Ogle 2019). Dit is niks vreemd in 'n wiskunde- of wetenskapklas om met visuele tekens te werk nie (bv. diagramme in biologie), maar in 'n literatuurklas kan dit ewe nuttig wees. 'n Onderwyser kan byvoorbeeld 'n storie se struktuur teken (bv. 'n boog om die klimaks uit te beeld), of karakters verbind met lyne om verhoudings te toon. Sulke visuele, semiotiese hulpmiddels kan kragtige instrumente wees om literêre begrippe meer tasbaar te maak vir leerders wat moontlik sukkel met 'n uitsluitlik teksgebaseerde benadering.

Tochon (2013) voer aan dat semiotiese metodes sowel leerders as navorsers in staat stel om die fundamentele menslike proses van kennisvorming op transformerende wyses te benader. Met “semiotiese kartering” bedoel hy dat ons die sleutelkonsepte en insigte in die hart van die onderrig- en leerproses kan karteer deur die tekens wat betrokke is te identifiseer en hul onderlinge verband na te spoor. In 'n letterkundeles kan dit prakties beteken om te vra: Wát is die sleuteltekens in hierdie gedig? (Bv. nag, son, drome.) Hóé hou hulle met mekaar en met die temas verband? Sulke kartering maak iets wat andersins onbewustelik gebeur eksplisiet.

In terme van kurrikulumontwerp en lesbeplanning impliseer 'n edusemiotiese benadering dat 'n onderwyser deeglik sal besin oor watter tekens hy of sy in 'n les inbring. Dit sluit in woorde-skat, beelde, klankfragmente, voorbeelde en selfs die fisiese reëlins van die klaskamer. Alles dra immers 'n boodskap oor. Die rol van tekens en simbole in opvoeding is dus nie beperk tot die lesmateriaal nie, maar omvat die hele leerervaring. Edusemiotiek posisioneer die onderwyser as 'n ontwerper van leerervarings wat semiotiese elemente doelbewus kan inspan om leer te bevorder. Soos reeds genoem, om byvoorbeeld 'n gedig te onderrig deur dit eers net te lees ('n taalteken), dan te speel as 'n lied ('n musikale teken) en dan te wys as 'n illustrasie ('n visuele teken), is om drie verskillende semiotiese poorte tot dieselfde betekenisruimte vir leerders oop te sluit.

6. Toepassing in die opvoedkunde: multimodale praktyk en beoordeling

Om edusemiotiek se teoretiese insigte suksesvol in die klaskamer te implementeer, moet daar ook oor konkrete strategieë nagedink word. Soos reeds uitgewys, is een van die effektiëste maniere om 'n edusemiotiese benadering toe te pas die integrasie van multimodale leeraktiwiteite wat verskillende tekensisteme kombineer (Campbell en Olteanu 2023). In die poësieklas kan dit byvoorbeeld behels:

Klank: Speel 'n klankopname van 'n gedig voor of ná dit gelees word om leerders se aandag op ritme en intonasie te vestig. Die ouditiewe modus beklemtoon die musikaliteit en emosie van die gedig op 'n manier wat 'n stil teks nie kan nie.

Beeld: Gebruik 'n visuele kunswerk of illustrasie wat met die tematiek of toneel van die gedig verband hou. As 'n gedig byvoorbeeld handel oor herfs, kan 'n skildery van 'n herfslandskap gewys word. Dit help leerders om die atmosfeer en simboliek visueel te ervaar.

Video/animasie: Sluit 'n eenvoudige animasie of videofragment in wat die gedig se inhoud of stemming uitbeeld. Selfs iets soos bewegende teks wat verskyn en verdwyn volgens die tempo van 'n voordrag kan die emosionele impak van 'n gedig versterk.

'n Uitstekende voorbeeld van so 'n multimodale benadering is die Filmverse-projek (ATKV 2014; 2016; 2023), waarin Afrikaanse gedigte deur professionele animasiekunstenaars geanimeer is. Leerders wat na 'n Filmverse-gedig kyk, ontvang die poësie deur visuele én ouditiwe kanale. Die beeldmateriaal kan bydra dat hulle sekere simboliek beter verstaan, terwyl die audio-aspek (veral as dit 'n voorlesing deur die digter self of deur 'n akteur is) 'n vlak van verstaan toevoeg wat stillees nie sou verskaf het nie. Terugvoer rondom Filmverse toon dat sulke kreatiewe integrasie leerders se begrip en waardering van poëtiese tekste kan verdiep, veral vir dié wat sukkel om teks in isolasie te interpreteer.

Terwyl ons op die leeraktiwiteite self fokus, moet ons ook leeruitkomst en beoordeling (assessering) herbedink om by 'n edusemiotiese, multimodale benadering te pas. Tradisionele assesseringsmetodes – skriftelike toetse of opstelle – meet hoofsaaklik leerders se vermoë om in woorde en sinne (die linguistiese modus) te reageer. Dit is egter nie voldoende om die volle rykdom van 'n multimodale leerervaring vas te vang nie (Vincent 2006). As 'n leerder byvoorbeeld 'n kreatiewe video as interpretasie van 'n gedig gemaak het, of aan 'n dramatiese uitbeelding daarvan deelgeneem het, moet die onderwyser kan evalueer wát en hóéveel die leerder daaruit geleer het. Daarom is dit noodsaaklik om nuwe assesseringsmetodes te ontwikkel wat rekening hou met die diverse maniere waarop leerders betekenis skep en kommunikeer (Ørevik 2023).

Volgens Ørevik (2023) behoort assesseringskriteria vir sulke take op multimodale, sosiaal-semiotiese teorie gegrond te wees. Prakties beteken dit dat wanneer 'n onderwyser 'n leerder se multimodale teks (bv. 'n plakkaat of 'n digitale storie) assesseer, daar na aspekte soos die volgende gekyk moet word: Hoe goed het die leerder die verskillende modusse geïntegreer? Pas die prente en woorde bymekaar en versterk hulle mekaar? Het die leerder kommunikatiewe veelsydigheid bewys – kon hy/sy byvoorbeeld 'n gevoel sowel in beeld as in teks oordra? Sulke kriteria lyk duidelik anders as die maatstawwe vir 'n tradisionele opstel. Dit beklemtoon byvoorbeeld aspekte soos representasie (hoe idees voorgestel word), interaksie (hoe die werk met 'n kyker/luisteraar kommunikeer) en komposisie (hoe die elemente saamwerk) in 'n multimodale teks (Ørevik 2023).

'n Verdere uitdaging met die beoordeling van multimodale werk is dat dit dikwels vereis dat die onderwyser 'n mate van subjektiewe oordeel moet vel, wat egter steeds sistematies en regverdig moet wees (Greenstein 2012). 'n Onderwyser moet byvoorbeeld kan motiveer hoekom een leerder se poësieplakkaat 80% werd is en 'n ander s'n 60%. Om dit te vergemaklik, kan gedetailleerde rubrieke vir verskillende soorte take ontwikkel word. 'n Rubriek vir 'n videopoësie-projek kan byvoorbeeld kriteria insluit soos die kreatiewe gebruik van visuele elemente, die gepastheid van musiek of klank by die tema, die duidelikheid van die leerder se interpretasie, en natuurlik ook die begrip van die gedig wat daaruit spreek. Hoewel hierdie aspekte moeiliker is om te kwantifiseer, help 'n rubriek om dit so deursigtig moontlik te maak sodat leerders kan verstaan wat van hulle verwag word.

Daar is ook maniere om die assessering meer deelnemergerig te maak. Portuurevaluering ("peer assessment") en selfevaluering kan ingebou word (Ørevik 2023). Nadat elke leerder hul multimodale projek aangebied het, kan klasmaats byvoorbeeld 'n eenvoudige terugvoerblad invul met vrae soos: "Watter deel van die aanbieding het vir jou die meeste beteken?" of "Watter voorstel het jy om die boodskap nóg duideliker te maak?". So 'n werkwyse dwing alle leerders om krities na tekens en betekenis te kyk – 'n leerproses op sigself – en gee die onderwyser ook insig in hoe die groep as geheel die kreatiewe werk interpreteer. Ørevik (2023) se studie dui daarop dat 'n kombinasie van portuurevaluering en onderwyserbeoordeling kan lei tot ryk gesprekke oor betekenis en waardering van mekaar se pogings. Dit bevorder 'n inklusiewe, reflektiewe leeromgewing waar leerders aktief betrokke is by die beoordelingsproses en nie net passiewe ontvangers van 'n punt is nie.

In die praktyk vereis hierdie benadering dat onderwysers hul assesseringskultuur verskuif: weg van 'n fokus uitsluitlik op skriftelike, individugerigte prestasie na 'n erkenning van spanwerk, kreatiwiteit en kommunikatiewe veelsydigheid. Dit is 'n groot uitdaging. Soos Wyatt-Smith en Kimber (2009) uitwys, sal die ware waarde van multimodale tekswerk eers ten volle besef word wanneer ons assesseringspraktyke daarmee belyn. Solank onderwysers voel hulle *moet* uiteindelik net meet wat op papier geskryf is, sal hulle huiwerig wees om té ver weg van tradisionele opdragte te beweeg. Daarom lê 'n deel van die transformasie wat edusemiotiek voorstaan juis in die herbedinking van wat as waardevolle kennis en vaardigheid beskou word – en in die ontwikkeling van maniere om dit te evalueer. 'n Edusemiotiese onderrigpraktyk vra dus ook vir 'n edusemiotiese benadering tot assessering: een wat erken dat leeruitkomstes soms kwalitatief en kontekstueel is, maar wat nietemin maniere vind om dit billik en doelmatig te beoordeel (Greenstein 2012).

7. Die potensiaal van 'n multimodale edusemiotiese benadering

Deur multimodaliteit te omarm, bied 'n edusemiotiese benadering tot poësieonderrig 'n unieke, veelvlaklige metode om letterkunde in die klaskamer in die lewe te roep. In 'n era van toenemende digitale en visuele geletterdheid is so 'n geïntegreerde benadering nie bloot interessant nie, maar noodsaaklik om by vandag se leerders aan te sluit (Miller 2010). Wanneer onderwysers verskeie modusse van kommunikasie benut – visueel, ouditief, kinesteties – skep hulle 'n holistiese leerervaring wat aansluit by die uiteenlopende maniere waarop leerders inligting verwerk. 'n Leerder wat dalk nie dadelik die dieper bedoeling van 'n metafoor in 'n gedig verstaan nie, mag dit intuïtief begryp wanneer hy daardie metafoor in 'n filmgreep uitgebeeld sien of in 'n lied hoor. Sodoende lei die versmelting van modusse tot 'n ryker begrip van die literêre teks en tot 'n groter waardering vir die verskillende lae van betekenis wat deur tekens en simbole geskep word (Finnegan 2018; Gönen 2018).

Dit is belangrik om te benadruk dat hierdie benadering nie probeer om tradisionele geletterdheidsvaardighede te verdring nie, maar eerder om dit uit te brei en te versterk. Leerders leer steeds hoe om krities te lees en te interpreteer, maar doen dit nou oor 'n wyer spektrum van tekens. Navorsing toon inderdaad dat wanneer leerders geleentheid kry om kreatief en multimodaal op literatuur te reageer, dit hul verbale interpretasievaardighede ook kan verbeter omdat hulle die teks vanuit verskeie hoeke bestudeer het (Miller 2010). Verder kan so 'n benadering leerders se entoesiasme vir letterkunde 'n hupstoot gee. Waar letterkunde moontlik deur party gesien word as “moeilik” of “verouderd”, kan die integrasie van byvoorbeeld film, musiek en digitale media dit meer toeganklik en relevant laat voel. Deur byvoorbeeld 'n moderne lied aan 'n klassieke gedig met dieselfde tema te koppel, besef leerders die tydloosheid van literêre temas en raak hulle meer betrokke.

Die interdisiplinêre aard van hierdie benadering – wat kuns, musiek, tegnologie en taal kombineer – berei leerders ook voor om kreatief en krities buite die grense van net één vakgebied te dink (Miller 2010; Uys 2023). Dit bevorder kreatiwiteit deurdat leerders aangemoedig word om nuwe verbande te lê (bv. “Hoe kan ek hierdie gevoel in die gedig deur 'n tekening uitdruk?”). Dit bevorder kritiese denke, want om 'n gedig in 'n ander modus te vertaal, verg 'n diep begrip daarvan en 'n bewustheid van interpretasiekeuses. Dit bevorder kulturele bewussyn, want deur verskillende media leer leerders ook oor verskillende kulturele uitdrukkingswyses en sien hulle hoe universele idees verskillende vorme kan aanneem.

Samevattend hou 'n multimodale edusemiotiese benadering groot potensiaal in om poësie-onderrig te herontwerp en leerders te bemagtig om aktiewe deelnemers in die wêreld van letterkunde te word. Dit ruk die literêre teks uit die isolasie van die bladsy en plaas dit in 'n lewende netwerk van klank, beeld en ervaring. Die gevolg is dat leerders nie net gedigte lees nie, maar dit beleef. Soos elke opvoedkundige weet, is belewenis die grondslag van onthou en verstaan. 'n Gedig wat slegs analities ontleed is, mag dalk tot in die eksamen onthou word; 'n gedig wat gehoor, gesien én gevoel is, sal moontlik 'n leeftyd bybly.

8. Interdisiplinêre aansluiting en kritiese evaluering

Soos met enige nuwe benadering is dit belangrik om edusemiotiek nie in isolasie as 'n wonderkuur te beskou nie, maar om dit te vergelyk en in gesprek te plaas met ander pedagogiese en literêre teorieë. Hoewel edusemiotiek hom voordoen as 'n relatief unieke raamwerk, sluit dit by verskeie bestaande benaderings aan en deel dit gemeenskaplike doelwitte met ouer teorieë. 'n Kritiese evaluering bring hierdie oorvleuelings én die eiesoortige bydraes na vore, en identifiseer terselfdertyd ook die beperkings van edusemiotiek.

Eerstens moet erken word dat die kernidee van edusemiotiek – dat leerders aktief betekenis skep en dat meervoudige interpretasies moontlik en wenslik is – ooreenstem met reeds gevestigde teorieë. Konstruktivisme stel lankal dat kennis deur die leerder op grond van vorige kennis en ervaring gekonstrueer word (Steffe en Gale 2009). In die praktyk van 'n literatuurklas het baie bekwame onderwysers nog altyd probeer om leerders eers *self* te laat interpreteer voordat 'n “antwoord” gegee word, juis om daardie konstruktiewe proses te respekteer. Edusemiotiek bied 'n nuwe terminologie en filosofiese raamwerk wat hierdie praktyk kan ondersteun en verfyn deur spesifiek op die teken-aspek daarvan te fokus. Dit is dus nie so dat letterkunde-onderwysers nog nooit daaraan gedink het om leerders self te laat sin maak nie – intendeel, dit is goeie pedagogie wat al lank gepropageer word.

Verder het resepsieteorie (leserresponskritiek) reeds in die 1970's beklemtoon dat die leser 'n *medeskepper* van betekenis is. Teoretici soos Wolfgang Iser en Hans Robert Jauss het daarop gewys dat 'n teks eers in die leser se verbeelding en begrip voltooi word, en dat verskillende lesers tot uiteenlopende interpretasies kom op grond van hul voorafkennis en verwagtingshorison. Hierdie idee is byna 'n literêre formulering van wat edusemiotiek in opvoedkundige terme stel. In die poësieklas was daar nog altyd ruimte (in 'n goeie klas altans) vir debat: “Wat beteken hierdie reël vir jou? Stem jy saam met jou klasmaat se interpretasie?” Dit is in wese 'n resepsiegeoriënteerde oefening en kan gesien word as deel van 'n edusemiotiese konteks wat erken dat meervoudige betekenisuitkomstie nie net moontlik is nie, maar pedagogies waardevol. Edusemiotiek voeg daarby dat ons die vorme waardeur hierdie interpretasies uitgedruk word, kan diversifiseer. Die kerngedagte dat interpretasie subjektief en leserafhanklik is, is egter nie nuut nie.

Wanneer ons kyk na kritiese pedagogiek en kritiese geletterdheid, sien ons ook raakpunte. Kritiese pedagogiek (dink aan Paulo Freire se invloed) moedig onderwysers aan om leerders te help om die onderliggende ideologieë en magsverhoudings in tekste en praktyke te ontbloot. In 'n letterkunde-klas beteken dit byvoorbeeld om te vra: “Wie se stem kom na vore in hierdie gedig, en wie s'n nie? Watter wêreldbeskouing word veronderstel?” Edusemiotiek, met sy klem op kulturele en sosiale kontekste van betekenis, ondersteun hierdie soort vrae. Dit beskou tekens nie

as neutraal nie, maar as draers van kulturele waardes en aannames (vgl. Barthes 1964). 'n Krities-semiotiese aktiwiteit in die klaskamer kan wees om die verskil te bespreek tussen hoe 'n sekere simbool (soos 'n landsvlag in 'n gedig) verskillende emosies by verskillende gemeenskappe ontlok. Sodoende sluit edusemiotiese praktyke aan by kritiese geletterdheid se doel om leerders bewus te maak van magsdinamieke en verskuilde betekenis. Dit is egter belangrik om te erken dat hierdie denkrigting lank vóór edusemiotiek se opkoms reeds in literatuuronderrig bestaan het, byvoorbeeld in die werk van Behari (1997), wat spesifiek praat van literatuuronderrig vir transformasie deur 'n krities-pedagogiese lens. Edusemiotiek se bydrae is eerder dat dit 'n meer omvattende raamwerk bied waarin sulke praktyke ingebed kan word. Deur tekens te ontleed, kry kritiese denke 'n stewiger struktuur.

Nog 'n verwante veld is die kognitiewe benaderings tot literatuur, insluitend kognitiewe linguistiek en kognitiewe poëtika. Hier val die fokus op hoe die menslike brein en denke literêre verskynsels verwerk, byvoorbeeld hoe metafore begrip struktureer (vgl. Lakoff en Johnson 1980) of hoe storieverwerking geheue beïnvloed. Edusemiotiek en kognitiewe benaderings deel die uitgangspunt dat betekenis nie objektief in die teks lê en wag nie, maar in die interaksie tussen teks en die denkende leser gevorm word. Kognitiewe navorsing gebruik egter die taal van sielkunde en neurowetenskap, terwyl edusemiotiek die taal van tekens en filosofiese semiose gebruik. Sommige kritici mag dus vra: Lewer edusemiotiek iets nuuts hier, of herbenoem dit bloot bestaande verskynsels met ander jargon? 'n Kognitiewe stelselbenadering sou byvoorbeeld kon stel: leer is 'n funksie van 'n kognitiewe stelsel wat stimuli (tekens) verwerk en daaruit patrone vorm (kennis). Dit klink baie soos wat edusemiotiek beweer – net in ander terme. Die waarde van edusemiotiek lê waarskynlik daarin dat dit hierdie idees nader aan die praktiese vlak van die onderwyser bring, deur 'n taal te bied wat aansluit by alledaagse klaskamerervarings ('n konsep soos “tekens” wat 'n onderwyser maklik kan identifiseer, eerder as byvoorbeeld “kognitiewe skemas” wat meer abstrak is).

Met bogenoemde oorvleuelings in ag genome, kan ons uitlig wat edusemiotiek wél onderskeidend maak. Eerstens is dit die eksplisiete integrasie van al hierdie elemente in één raamwerk: dit kombineer kognitiewe, konstruktivistiese, kritiese en multimodale insigte onder die sambreel van semiotiek. Dit help om silo's tussen verskillende onderrigbenaderings af te breek. 'n Onderwyser hoef nie te kies of hy nou “'n bietjie konstruktivisties” of “'n bietjie krities” of “'n bietjie technologies” wil wees nie. Deur 'n edusemiotiese lens kan hy al hierdie dimensies gelyktydig belig, aangesien hy bloot dink in terme van tekens en interpretasieprosesse. Tweedens plaas edusemiotiek 'n sterk fokus op tekenbewustheid by beide onderwyser en leerder. Dit is nie net 'n vertrekpunt nie, maar ook 'n doelwit: dat leerders uiteindelik self bewus word van hoe hulle betekenis vorm en deur watter tekens hulle beïnvloed word. In dié opsig bring dit iets by wat nie altyd in tradisionele benaderings prominent was nie. 'n Kognitiewe of selfs 'n konstruktivistiese benadering mag byvoorbeeld die werkwyse verstaan, maar is nie noodwendig daarop gemik om die leerder ekspressief vaardig te maak in verskeie teken-sisteme nie. Edusemiotiek stel dit juis ten doel – dit wil leerders toerus om self meervoudige tekens te gebruik om sin te maak en uitdrukking te gee.

Wat die beperkings van edusemiotiek betref, is daar 'n paar belangrike punte wat genoem moet word. Soos blyk uit die voorafgaande bespreking, is daar die gevaar om dit as 'n splinternuwe “wondermiddel” voor te hou, terwyl baie van sy elemente reeds lank in praktyk aangewend word. Dit kan by onderwysers wat reeds jare met metafore, beelde en klank in hul poësieklasse werk, die indruk wek dat edusemiotiek niks nuuts bied nie – “ons doen mos al lank hierdie dinge”. Om die geloofwaardigheid van die benadering te verhoog, moet voorstanders – soos

gedoen in hierdie artikel – erken dat edusemiotiek op bestaande praktyke en teorieë voortbou. Dit is nie 'n totale wegbreek van die verlede nie, maar eerder 'n saambring en uitbreiding daarvan. Baie Afrikaans Huistaal- en Afrikaans Addisionele Taal-onderwysers het byvoorbeeld al lank multikulturele poësiebundels, liedtekste en visuele media in hul lesse gebruik; edusemiotiek verskaf vir hulle 'n teoretiese bevestiging dat hierdie praktyke wel waardevol is en nie bloot tydverdryf nie.

Nog 'n beperking is die gebrek aan empiriese bewyse tot op hede. Die meeste aannames oor edusemiotiek se voordele is gebaseer op teoretiese redenasie en kwalitatiewe waarnemings (bv. Semetsky en Stables 2014, terwyl daar steeds sistematiese navorsing wat die ervarings van leerders en onderwysers in verskillende kontekste vergelyk, ontbreek. Om daadwerklik van 'n transformasie in poësieonderrig te kan praat, sal empiriese navorsing nodig wees om te wys dat leerders in edusemioties geïnspireerde klasse in sekere opsigte betekenisvol beter vaar (of minstens anders, in die rigting wat ons voorveronderstel, byvoorbeeld meer kreatiwiteit of dieper begrip). Tot dusver is edusemiotiek se effek op leerderprestasie hoofsaaklik 'n goed gemotiveerde aanname, maar nie gekwantifiseer nie. Daarom moet ons versigtig wees om die benadering sonder voldoende data te idealiseer. In hierdie artikel praat ons byvoorbeeld doelbewus van “potensiaal” en “kan” en vermy stellings soos “het bewys om te transformeer”. Hierdie nuansering is bedoel om nie sterker aansprake te maak as wat huidige data toelaat nie.

Die praktiese uitvoerbaarheid van 'n edusemiotiese benadering moet ook realisties beskou word. Hoe inspirerend dit ook al klink om 'n klaskamer vol projekte, musiek, films en gedigte voor te stel, moet onderwysers binne tydsbeperkings, kurrikulumdruk en eksamenvereistes werk. Om ál hierdie multimodale aktiwiteite te implementeer verg tyd – tyd wat dalk weggeneem word van ander inhoud wat ook onderrig moet word. Daar is ook die logistieke kwessie: Nie alle skole beskik oor die tegnologie of hulpmiddels om byvoorbeeld video's te maak of selfs gereeld klankfragmente te speel nie. In meer afgeleë of benadeelde skole mag die idee van hoë-tegnologie-multimodaliteit onrealisties wees. Dit beteken nie edusemiotiek is onvanpas in sulke omgewings nie, maar dit vra vir kreatiwiteit binne beperkings: In plaas van byvoorbeeld 'n rekenaaranimasie kan leerders in groepe 'n toneel uitbeeld; in plaas van internetbronne kan die onderwyser eenvoudige prente uit tydskrifte gebruik. Die beginsel bly dieselfde – om verskillende tekensisteme in te span – maar die vorm moet by die konteks aangepas word.

Ten slotte verg 'n tekengebaseerde benadering soos edusemiotiek ook 'n sekere vlak van abstraksie en refleksie by die onderwyser wat nie almal dadelik sal aanhang nie. Dit vereis indringende nadenke oor aspekte wat ons soms as vanselfsprekend neem. Byvoorbeeld “Watter onderliggende metafoor vir leer dryf my onderrigstyl?” of “Watter boodskap stuur dit as ek slegs sekere soorte gedigte kies en nie ander nie?” Hierdie reflektiwiteit is natuurlik presies wat edusemiotiek wil aanmoedig – dit wil hê onderwysers moet selfkrities na hul praktyk deur 'n semiotiese bril kyk. Vir 'n onderwyser wat gewoond is aan 'n beproefde roetine kan dit egter intimiderend voel om skielik soveel vlakke van besef by te bring. Opleiding en professionele ontwikkeling sal noodsaaklik wees om onderwysers gemaklik te maak met die begrippe en metodes van edusemiotiek.

Samevattend toon die kritiese evaluering dat edusemiotiek 'n sterk, omvattende raamwerk is wat groot belofte inhou, maar wat ook deel is van 'n groter prentjie en sekere voorwaardes benodig om tot sy reg te kom. Dit bou voort op – en harmoniseer met – ander pedagogiese benaderings soos konstruktivisme, resepsieteorie en kritiese geletterdheid; dit gee onderwysers 'n nuttige taal en struktuur om reeds goeie praktyke verder uit te bou; dit vereis egter dat ons

bewus bly van bestaande praktyke (sodat ons nie die wiel probeer herontwerp nie), dat ons soveel moontlik empiriese ondersteuning werf om sy voordele te staaf, en dat ons sistemiese ondersteuning skep om die praktiese uitdagings te oorkom.

9. Toekomstige navorsing

Omdat edusemiotiek relatief nuut is, is daar 'n wye veld oop vir toekomstige navorsing om die teoretiese aannames te toets en die benadering te verfyn. 'n Belangrike volgende stap is die empiriese evaluering van edusemiotiese onderrig teenoor tradisionele metodes (Semetsky 2017). Byvoorbeeld toekomstige empiriese studies kan ontwerp word waar een groep leerders poësie hoofsaaklik volgens 'n teksgebaseerde metode geleer word en 'n vergelykbare groep met 'n volwaardige edusemiotiese, multimodale metode. Dan kan hul uitkomst – hetsy in begripstoets, kreatiewe toepassing of houding teenoor poësie – vergelyk word. Sulke studies, veral as dit herhaal en in meta-analises saamgevat word, kan sterk data lewer oor in watter mate edusemiotiek werklik 'n verskil maak. Dit kan ook help identifiseer waarin die verskil lê: Moontlik is daar nie 'n groot verskil in feitelike begripseil nie, maar wel in byvoorbeeld entoesiasme of selfvertroue in interpretasie. Dalk toon dit verbetering in kritiese denkvaardigheid, maar nie noodwendig in eksamengemiddeldes nie. Hierdie nuanse sal belangrik wees vir die regverdiging en verdere verfyning van die benadering.

Verder kan longitudinale studies insiggewend wees. Hoe lyk die effek van 'n edusemiotiese benadering oor 'n langer termyn? As 'n leerder vanaf graad 8 tot 10 konsekwent in 'n multimodale, tekengerigte literatuurklas is, is daar teen graad 10 merkbare verskille in hoe hy/sy dink of leer, in vergelyking met leerders uit 'n tradisionele agtergrond? Miskien ontwikkel sulke leerders 'n groter veerkragtigheid teenoor moeilike tekste, of 'n groter geneigdheid om kreatief te reageer. Longitudinale ontleding kan ook wys of daar enige nadelige terugslag is – dalk sukkel leerders wat gewoond is aan vrye interpretasie teen die einde van matriek met gestruktureerde eksamen vrae. Indien wel, kan die benadering aangepas word om daardie gaping aan te spreek.

Kwalitatiewe navorsing is ewe belangrik. Onderhoude en waarnemings kan gebruik word om die ervarings en persepsies van leerders en onderwysers wat hierdie benadering volg, te verstaan. Hoe voel leerders oor die integrasie van multimodale werk? Vind hulle dit stimulerend of oorweldigend? Watter tipe leerder blom in so 'n omgewing en watter tipe sukkel steeds? Dan van die onderwyser se kant: Hoe vergelyk die beplanning en uitvoering van 'n edusemiotiese les met dié van 'n gewone les in terme van tyd en moeite? Sulke kwalitatiewe data gee die verhaal agter die syfers en help moontlike hindernisse identifiseer wat navorsers van buite dalk nie sou raaksien nie.

Nog 'n min ondersoekte rigting is hoe edusemiotiek in verskillende kulturele en linguistiese kontekste toegepas kan word. In 'n multikulturele land soos Suid-Afrika is dit byvoorbeeld waardevol om te weet: Werk die edusemiotiese benadering ewe goed in 'n Afrikaans Huistaalklas en in 'n Afrikaans Addisionele Taal-klas? Hoe kan dit aangepas word sodat dit kultureel relevant is vir uiteenlopende leerdergroepe? Dit roep ook internasionale vrae op oor kulturele aanpassing: Sou 'n edusemiotiese benadering in byvoorbeeld 'n Japannese poësieklas soortgelyke voordele en uitdagings hê? Om dit te ondersoek, kan interkulturele vergelykingstudies gedoen word, byvoorbeeld 'n projek waar skole in verskillende lande dieselfde basiese

edusemiotiese lesplan implementeer en bevindings vergelyk. Dit sal nie net die universaliteit van die konsep toets nie, maar ook nuwe idees genereer – dalk ontwikkel onderwysers in een kultuur ’n vindingryke strategie wat ander kan oorneem.

Die rol van tegnologie verdien ook spesiale aandag in toekomstige navorsing oor edusemiotiek. Hier is reeds melding gemaak van VR en TW as nuwe fronte. ’n VR-ervaring sou byvoorbeeld leerders volledig kon omring in ’n gedig se wêreld – stel jou voor ’n VR-program wat ’n leerder toelaat om in ’n 3D-ruimte rond te loop wat Dante se *Inferno* uitbeeld terwyl fragmente van die teks oral sigbaar en hoorbaar is.

Dit klink futuristies, maar is tegnies al haalbaar. Navorsing sal moet bepaal wat die leerwaarde van sulke omvattende ervarings is: Bevorder dit leer of word aandag afgelei? Is dit net ’n nuwigheid, of gee dit werklik dieper insigte? Aan die ander kant is daar die opkoms van generatiewe kunsmatige intelligensie (KI), soos oudiovisuele modelle en natuurlik taalmodelle soos ChatGPT, wat reeds in ander velde bespreek word. Hoe kan dit in ’n edusemiotiese klaskamer ingespan of beperk word? Sou ’n onderwyser byvoorbeeld ’n KI-instrument kon gebruik om te demonstreer hoe ’n rekenaar ’n gedig “lees” en dit dan vergelyk met hoe ’n mens dit lees? Dit kan leerders help verstaan wat mense se interpretasies uniek maak. Aan die ander kant is daar die vraag of KI dalk die interpretasiewerk vir leerders kan doen en hul kreatiwiteit kan stuit. Regeringsverslae soos dié van die VSA se Departement van Onderwys (2023) waarsku dat menslike onderrig steeds onvervangbaar is ten spyte van sulke tegnologie. Soos Christman (2025) dit stel: Die vrees dat nuwe tegnologie (hoe oorbeklemtoon ook al) die onderwyser gaan uitfaseer, is ’n ou refrein – maar goeie onderrig vereis die menslike element van empatie, evaluering en aanpassing wat masjiene nie kan naboots nie. Edusemiotiek, met sy menssentriese klem op ervarings en interpretasie, sal waarskynlik ook moet uitspel hoe dit met KI en ander gevorderde tegnologieë in die toekomstige klaskamer saamleef.

Die ideale scenario is dat toekomstige navorsing ’n holistiese prentjie sal skep van wáár en hóé edusemiotiek die grootste impak het. Dalk sal bevind word dat dit veral vrugbaar is in taal- en literatuuronderrig (waar betekenis dikwels multifokaal is), maar minder noodsaaklik in byvoorbeeld wiskundeonderrig (waar ’n teken soos “+” min ruimte vir interpretasie laat). Dalk sal dit veld wen in vroeë kinderonderrig, waar spel en multimodale leer van nature reeds plaasvind, maar moeiliker blyk in ouer, eksamengerigte grade. Hierdie soort insigte sal help om die benadering verder te verfyn en doelgerig in te span waar dit die meeste waarde toevoeg.

10. Ten slotte

Uit hierdie konseptuele literatuurondersoek blyk dit duidelik dat edusemiotiek beduidende potensiaal het om die onderrig van poësie (én letterkunde in die breë) te verryk en te hernu. Deur ’n interdisiplinêre benadering te volg wat tradisionele teksanalise met multimodale en semiotiese strategieë kombineer, bied hierdie raamwerk nuwe insigte in hoe betekenis in die klaskamer gegenereer en begryp word. Die edusemiotiese onderrigbenadering stel nie net ’n ryker begrip van literêre tekste in die vooruitsig nie, maar bied ook praktiese riglyne vir die integrasie van verskillende tekensisteme in hedendaagse onderrigpraktyke.

Spesifiek in die konteks van poësieonderrig toon die literatuur aan dat 'n multimodale, semiotiese benadering die potensiaal het om leerders se ervaring van gedigte te verdiep: verstandelik, sintuiglik én emosioneel. Dit brei die tradisionele benaderings uit deur byvoorbeeld klank en beeld as medeontsluiters van betekenis te erken. Sodoende word die leerder gehelp om nie net die letterlike inhoud van 'n gedig te verstaan nie, maar om die dieper vlakke van simboliek, toon en gevoel te belê. Die kompleksiteit van betekenisvorming – dat 'n gedig se betekenis kan wissel afhangende van hoe dit aangebied of gelees word – word nie as 'n probleem beskou nie, maar as 'n geleentheid vir meer intensiewe leer. Leerders raak vaardig daarin om tekens te dekodeer en ook self te kodeer (deur hul eie kreatiewe uitdrukkings), wat hulle voorberei om in 'n wêreld vol mediadiversiteit sin te maak en hul eie standpunt in te neem.

Onderwysers wat hierdie benadering inspan, kan moontlik bemagtig word om hul rol te herdefinieer van bloot kennisoordraers na fasiliteerders van ervarings en betekenisprosesse. 'n Onderwyser in 'n edusemiotiese klas is iemand wat bewus is van hoe kennis verbeeld en voorgestel word, en wat strategies kan besluit watter medium of teken die beste sal werk om 'n spesifieke konsep oor te dra. Só 'n onderwyser kan byvoorbeeld besef dat om 'n bepaalde emosie in 'n gedig oor te dra, 'n musiekstuk dalk treffender kan wees as nóg 'n paragraaf-verduideliking. Hierdie verfynde aanvoeling verhoog waarskynlik die doeltreffendheid van onderrig en kan moontlik die les vir leerders ook meer boeiend maak.

Terwyl edusemiotiek op teoretiese vlak 'n paradigmaverskuiwing in denke oor onderrig verteenwoordig, is dit op praktiese vlak in wese 'n uitbreiding van goeie, bestaande praktyke met nuwe hulpmiddels en klemverskuiwings. Dit erken die belang van kulturele en sosiale kontekste in leer en sluit aan by die behoefte om opvoeding meer inklusief te maak. Deur leerders toe te rus met die vaardighede om tekens in verskillende vorme te interpreteer, te dekodeer én selfs te herskep, word hulle bemagtig om aktiewe medebouers van hul kennis te wees. In plaas daarvan dat letterkunde voorgestel word as 'n statiese versameling gedigte en verhale wat bloot geanaliseer moet word, ervaar leerders dit as 'n lewendige dialoog tussen teks, interpreteerder en samelewing. Betekenis is nie iets wat vir altyd vasstaan nie, maar iets wat elke generasie en elke individu opnuut vorm.

Ons samelewing verander voortdurend – met nuwe maniere van kommunikasie, nuwe kulturele vermengings en nuwe tegnologiese uitdagings. Die onderwys moet dienoreenkomstig verander om tersaaklik en effektief te bly. Edusemiotiek bied, soos hier geargumenteer, 'n veelsydige én sterk teoretiese basis vir só 'n verandering in die domein van poësie- en letterkundeonderrig. Dit noop ons om anders te dink oor wat dit beteken om te leer en te onderrig – minder as 'n eenrigtingoordrag en meer as 'n gesamentlike konstruksie van betekenis. Hierdie metode berei leerders voor om nie net akademies beter te vaar nie, maar ook meer bewuste lesers, kritiese denkers en kreatiewe kommunikeerders in die breër samelewing te wees. Die hoop is dat toekomstige navorsing en voortdurende kurrikulum- en praktykontwikkeling die toepassing van edusemiotiek as 'n vertrekpunt vir die letterkundeonderrig verder sal slyp en ondersteun, sodat die werklike impak daarvan ten volle besef kan word. Op hierdie manier kan edusemiotiek inderdaad 'n waardevolle, selfstandige bydrae lewer tot die vernuwing van onderwys en die koestering van 'n nuwe generasie leerders wat tuis in die ryk wêreld van tekens en betekenis is.

Bibliografie

- Ahn, C. en A. Minuk. 2024. Poetry unveiled: Multimodality and aesthetic responses as a fresh approach to teaching and reading verse. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 68(5):506–11. <https://doi.org/10.1002/jaal.1381>.
- Barthes, R. 1964. Rhétorique de l'image ("Rhetoric of the image"). *Communications*, 4(1):40–51.
- Bateman, J.A. 2014. *Text and image: A critical introduction to the visual/verbal divide*. Londen/New York: Routledge.
- Behari, K. 1997. Literature education for transformation: A critical pedagogy for literature teaching. MEd-verhandelings, Universiteit van Kaapstad. <https://open.uct.ac.za/items/3a65c4c7-4752-4776-94e7-4e96c53ddcb1> (24 November 2025 geraadpleeg).
- Cabasan, H.C. 2017. Appreciating poetry: The teaching-learning analysis (ASSHIS-17). *Proceedings of the International Conference on Arts, Social Sciences, Humanities and Interdisciplinary Studies*. Manila, Filippyne.
- Campbell, C. en A. Olteanu. 2023. The challenge of postdigital literacy: Extending multimodality and social semiotics for a new age. *Postdigital Science and Education*, 5(2):572–94. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00414-8>.
- Check, J.W. en R.K. Schutt. 2012. *Research methods in education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Christman, P. 2025. Does teaching literature and writing have a future? *Plough Quarterly*, 42. <https://www.plough.com/en/topics/community/education/does-teaching-literature-and-writing-have-a-future> (10 Januarie 2025 geraadpleeg).
- Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2017. *Research methods in education*. 8ste uitgawe. New York, NY: Routledge.
- Danesi, M. 2010. Foreword: Edusemiotics. In Semetsky (red.) 2010.
- . 2022. Saussure's view of language as a system of arbitrary signs. *Language and Semiotic Studies*, 8(1):16–23.
- De Saint-Georges, I. en J. Weber (reds.). 2013. *Multilingualism and multimodality*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Deely, J.N. 2001. *Four ages of understanding: The first postmodern survey of philosophy from ancient times to the turn of the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Deely, J. en I. Semetsky. 2016. Semiotics, edusemiotics and the culture of education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3):207–19.
- Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011. *Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS): Afrikaans Huistaal Graad 10–12*. Pretoria: DBO. <https://www.education.gov.za> (5 September 2024 geraadpleeg).

- Dunston, P.J. en L.B. Gambrell (reds.). 2010. *60th Literacy Research Association yearbook*. Oak Creek, WI: Literacy Research Association.
- Eco, U. 1976. *A theory of semiotics*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Engelbrecht, A. en G. Genis (reds.). 2019. *Multiliteracies in education*. Pretoria: Van Schaik.
- Felski, R. 2008. *Uses of literature*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Filmverse 1. 2014. [DVD]. Johannesburg: ATKV.
- Filmverse 2. 2016. [DVD]. Johannesburg: ATKV.
- Filmverse. 2023. ATKV Taalprojekte – Filmverse. <https://atkv.org.za/neem-deel/taalprojekte/filmverse> (31 Oktober 2023 geraadpleeg).
- Finger, G. en M. Lee (reds.). 2009. *The 21st century: Beginning with schooling*. Melbourne: ACER Press.
- Finnegan, R. 2018. *Oral poetry: Its nature, significance and social context*. Eugene, OR: Wipf and Stock.
- Flood, J., S.B. Heath en D. Lapp (reds.). 2008. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Flood, T. 2023. Why films work. <https://www.floodfilm.com/training/why-films-work> (11 Julie 2023 geraadpleeg).
- Genis, G. 2019. Multiliteracies as a post-graduate module. In Engelbrecht en Genis (reds.) 2019.
- 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):28–38.
- Greenstein, L. 2012. *Assessing 21st century skills: A guide to evaluating mastery and authentic learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Höglund, H. 2017. *Video poetry: Negotiating literary interpretations – Students' multimodal designing in response to literature*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Jewitt, C. 2008a. *The visual in learning and creativity: A review of the literature*. Londen: Arts Council England.
- . 2008b. *Multimodal literacy*. New York, NY: Peter Lang.
- Kress, G.R. 2003. *Literacy in the new media age*. Londen/New York: Routledge.
- . 2008. Literacy in a multimodal environment of communication. In Flood, Heath en Lapp (reds.) 2008.

—. 2014. Learning, a semiotic view in the context of digital technologies. *World yearbook of education 2014: Digital learning*. New York, NY: Routledge.

Kress, G.R. en T. van Leeuwen. 2001. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londen: Arnold.

Lakoff, G. en M. Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Merchant, G. 2007. Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3):118–28.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00469.x>.

Miller, S.M. 2010. Transmediating with multimodal literacies: Adolescent literature learning through digital video composing. In Dunston en Gambrell (reds.) 2010.

Newman, M. en D. Ogle. 2019. *Visual literacy: Reading, thinking, and communicating with visuals*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Nkabinde, D.M. 2024. Critical pedagogy and the teaching of literature in grade 11 English home language in Pretoria. MEd-verhandelings, Universiteit van Johannesburg. <https://hdl.handle.net/10210/511711> (12 Februarie 2025 geraadpleeg).

Nussbaum, M.C. 2010. *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Olteanu, A. 2016. Review of *Edusemiotics: Semiotic philosophy as educational foundation*. *Social Semiotics*, 26(5):582–86. <https://doi.org/10.1080/10350330.2016.1153259>.

Ørevik, S. 2023. Assessing students' multimodal texts in the subject of English: Synthesising peers' and teachers' recognition of semiotic work. *Designs for Learning*, 15(1).
<https://doi.org/10.16993/dfl.216>.

Peirce, C.S. 2016 (1903). "Ikón, index, symbol". In Schneider, Ernst en Wöpking (reds.) 2016.

Peters, M.A. (red.). 2015. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapoer: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_21-1.

—. 2017. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*. Singapoer: Springer.

Rajendra, T.D. en S. Kaur. 2022. Print-based multimodal texts: Using illustrated poems for generating ideas and writing narratives. *Studies in English Language and Education*, 9(1):278–98. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i1.21830>.

Schaefer, H. 2015. Poetry in transmedial perspective: Rethinking intermedial literary studies in the digital age. *Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies*, 10(1):169–82.
<https://doi.org/10.1515/ausfm-2015-0033>.

Schneider, B., C. Ernst en J. Wöpking (reds.). 2016. *Diagrammatik-Reader: Grundlegende Texte aus Theorie und Geschichte*. Berlyn: De Gruyter.

- Semetsky, I. 2013. *The edusemiotics of images: Essays on the art~science of Tarot*. Rotterdam: Sense Publishers.
- . 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>.
- . 2015. Edusemiotics: An introduction. In Peters (red.) 2015.
- . 2018. Edusemiotics to date: An introduction. In Peters (red.) 2017.
- Semetsky, I. (red.). 2010. *Semiotics education experience*. Rotterdam: Sense Publishers.
- . 2017. *Edusemiotics: A handbook*. Singapoer: Springer.
- Semetsky, I. en A. Stables. 2014. *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges / practical opportunities*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Shoemaker, P.J. en S.D. Reese. 2014. *Mediating the message in the 21st century: A media sociology perspective*. New York, NY: Routledge.
- Sigvardsson, A. 2020 (2019 aanlyn). Don't fear poetry! Secondary teachers' key strategies for engaging pupils with poetic texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6):953–66. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650823>.
- Stables, A. 2012. *Be(com)ing human: Semiosis and the myth of reason*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Stables, A. en I. Semetsky. 2014. *Edusemiotics: Semiotic philosophy as educational foundation*. New York, NY: Routledge.
- Steffe, L.P. en J. Gale (reds.). 2009. *Constructivism in education*. New York, NY: Routledge.
- Tochon, F.C. 2013. *Signs and symbols in education: Educational functions of semiotics*. Milwaukee, WI: Deep University Press.
- Uys, K. 2023. 'n Edusemiotiese benadering tot multimodale poësieonderrig vir Afrikaans. MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria. <https://repository.up.ac.za/handle/2263/94574> (5 September 2024 geraadpleeg).
- Vincent, J. 2006. Children writing: Multimodality and assessment in the writing classroom. *Literacy*, 40(1):51–57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2006.00426.x>.
- VSA Departement van Onderwys. 2023. Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf> (19 April 2024 geraadpleeg).
- Wyatt-Smith, C. en K. Kimber. 2009. How shall we know them? Student assessment and digital futures. In Finger en Lee (reds.) 2009.
- Xerri, D. 2012. Poetry teaching and multimodality: Theory into practice. *Creative Education*, 3(4):507–12. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34077>.