

DIE PLEK VAN TRANSKULTURELE KINDERPRENTEBOEKE IN SUID-AFRIKA

Mieke van der Merwe

Pectora valent cultus recti

Geïntegreerde studie ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad
Magister in Visuele Kunste by die Departement van Visuele Kunste (Illustrasie)
aan die Universiteit van Stellenbosch

STUDIELEIER: PROF. KEITH DIETRICH

Maart 2016

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

MIEKE VAN DER MERWE

Maart 2016

OPSOMMING

Hierdie verhandeling is 'n kritiese analise, vanuit my uitgangspunt as illustreerder, oor die rol wat transkulturele kinderprenteboeke in 'n kontemporêre Suid-Afrika speel. Kinderprenteboeke het die vermoë om kinders se siening van die wêreld te vorm en hulle visueel en intellektueel te stimuleer. Dit kan hulle ook blootstel aan nuwe dinge en hul verbeelding prikkel om sodoende 'n leeskuil te ontwikkel. Tog word die waarde van hierdie medium in Suid-Afrika geringgeskat. Die meeste kinderboeke word uitgegee vir opvoedkundige doeleindes; daarby is die koste van boeke baie hoog, wat bydra tot die land se swak leeskuil. Boeke word ook grootliks in Afrikaans en Engels uitgegee, met slegs enkele voorbeelde wat 'n hibriede Suid-Afrikaanse samelewing uitbeeld. My uitgangspunt vir hierdie studie is om 'n bewusheid te skep van die voordele wat transkulturele kinderprenteboeke kan hê op kinders se kulturele identiteit, visuele geletterdheid, asook hul siening van ander kulture. Die navorsing fokus bykomend op die verskil tussen multikulturalisme en transkulturalisme en waarom transkulturele kinderprenteboeke 'n beter medium is vir kinders binne 'n Suid-Afrikaanse konteks. Om hierdie doelwit te bereik, ondersoek ek die plek wat kinderprenteboeke vanaf 1900 tot en met vandag in Suid-Afrika ingeneem het. Die wyse waarop kultuur visueel in hierdie boeke uitgebeeld word, asook die invloed daarvan op kinders, beklemtoon die behoefte aan transkulturele kinderprenteboeke. Om te kan begryp oor watter eienskappe 'n transkulturele kinderboek moet beskik, word die inhoud en samestelling ondersoek. Ten slotte implementeer ek hierdie bevindinge deur my eie boek, *Thandi goes to Cape Town*, te skep. Ek lees hierdie boek voor aan 'n laerskoolklas om dié prakties-geleide navorsing in praktyk toe te pas. Ná die voorlesing toon die kinders se positiewe reaksie dat transkulturele kinderprenteboeke wel 'n baie positiewe invloed op kinders kan hê, wat die belangrikheid van verdere studie in hierdie veld herbevestig.

SUMMARY

This thesis is a critical analysis on the role of trans-cultural children's picture books in contemporary South Africa, done from my perspective as illustrator. Children's picture books have the inherent possibility to form children's vision of the world, as well as stimulate them visually and intellectually. These books may also expose children to new knowledge and experiences that may stimulate their imagination and promote a culture of reading. However, the value of this medium remains underestimated and underutilized in South Africa. Most children's books are published for educational purposes. The high cost of books also contributes to the unsatisfactory reading culture. Books are still published largely in Afrikaans and English, with only a small number portraying a hybrid South African community. My approach with this study is to create consciousness for the advantages transcultural children's picture books could have towards children's cultural identity, visual literacy, as well as their opinion of other cultures. The research also compares multicultural with transcultural children's books and why the later is more appropriate in a South African society. To achieve this goal, I have investigated the place of children's picture books in South Africa, since 1904 until the present. The way in which cultures are portrayed visually in these books, as well as the effect thereof on children, emphasises the need for transcultural children's picture books. In order to comprehend the characteristics of a transcultural children's picture book, the content and composition of such a book is investigated. Finally, I have implemented my conclusions by creating my own book, *Thandi goes to Cape Town*. I have read this book to a primary school class to apply this practice-led research practically. After this reading, the children's positive response has indicated that transcultural children's picture books can influence children positively, confirming the importance of further investigation in this field

BEDANKINGS

Ek wil graag die volgende mense bedank vir hul bedrae tot hierdie tesis:

Eerstens wil ek my studie leier, Professor Keith Dietrich, bedank vir sy insig, leiding en raad tydens die afloop van hierdie studie. Ek is ook bankbaar vir sy geduld, goeie kritiek en aanmoedig die afgelope twee jaar. Ek wil graag NRF (National Research Fund) bedank vir my studie beurs, want daar sonder sou hierdie tesis nie moontlik gewees het nie. Ek wil ook bedankings teenoor Nal'ibali uitspreek vir die geleentheid wat ek gegun is om vryskutwerk vir hulle veldtog te doen om sodoende lees in Suid-Afrika te bevorder, asook vir die plasing van my illustrasies in die Sunday Express en die Storystar-onderhoud. My dank aan Marvin Park Primêr vir die geleentheid om Thandi goes to Cape Town, aan leerders te kon voorlees. Ek wil ook vir Gerda-Mari Beeton, bedank vir haar bystand en hulp tydens die voorlesing. Bykomende dank aan al die leerders wat met soveel entoesiasme deelgeneem tydens die voorlesing van die boek, asook hulle pragtige tekeninge van Thandi en Jaydine. Baie dankie aan my ma wat as model gedien het vir die vrou in my boek, asook vir haar opinie en bystand. Dankie aan Marcel en die res van my gesin vir hul motivering en ondersteuning. Ek wil ook die Hemelse Vader bedank vir al die deure wat Hy vir my oopgemaak het; dat Hy my hand vasgehou het en uithou vermoë gegee het wanneer ek wou moed opgee.

LYS VAN ILLUSTRASIES

Fig 1. Percy FitzPatrick, *Jock of the Bushveld* (1909). Boekomslag.
(FitzPatrick 1909).

Fig 2. Erskine Clarke, *Chatterbox* (1904). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Clarke 1904: 80).

Fig 3. Erskine Clarke, *Chatterbox* (1904). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Clarke 1904: 20).

Fig 4. Erskine Clarke, *Chatterbox* (1904). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Clarke 1904: 112).

Fig 5. *Pears' Soap*-advertensie in *McClure Magazine* (1899). Advertensie.
(McClintock 1994: 129).

Fig. 6 Jeannie Boggie, *Humorous Rhodesioan Glimpses* (1951) Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boggie 1951: 27).

Fig 7. Boerneef, *Pensie* (1938). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1938: 4).

Fig 8. Boerneef, *Pensie* (1938). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1938: 60).

Fig 9. Boerneef, *Pensie* (1938). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1938: 86).

Fig 10. Boerneef, *Pensie* (1938). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1938: 35).

Fig 11. Boerneef, *Van my kinderdag* (1939). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1939: 8).

Fig 12. Boerneef, *Vlettervlie en Koesnaatjie en ander verhale* (1938) Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1942: 37).

Fig 13. J. J. Blom, *Die Boggies van Bosberg* (1927). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Blom 1927: 34).

Fig 14. Oom Izak, *Klonkie Kandas* (1947). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Oom Izak 1947: 27).

Fig 15. F.W. Boonzaier, *Versies vir vabondjies* (1940). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boonzaier 1940: 50).

Fig 16. Winckler, *Kolman* (1981). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Winckler 1981: 14).

Fig 17. Tienie Holloway, *Doempie Domkop: Kleuterversies* (1949). Kinderprenteboek-illustrasie
(Holloway 1949: 7).

Fig 18. Sylva, Moerdyk, *Daardie drietal; versies vir die skoolseuns* (1929). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Töttemeyer 1984: 120a).

Fig 19. Reviva Schermbrucker, *Charlie se huis* (1989). Kinderprenteboek-illustrasie. (Schermbrucker 1989: sp.).

Fig 20. Reviva Schermbrucker, *Charlie se huis* (1989). Kinderprenteboek-illustrasie. (Schermbrucker 1989: sp.).

Fig 21. Reviva Schermbrucker, *Charlie se huis* (1989). Kinderprenteboek-illustrasie. (Schermbrucker 1989: sp.).

Fig 22. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).

Fig 23. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).

Fig 24. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).

Fig 25. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).

Fig 26. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).

Fig 27. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).

Fig 28. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).

Fig 29. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).

Fig 30. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Boekomslag. (Grobbelaar 2011).

Fig 31. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobbelaar 2011: 96-97).

Fig 32. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobbelaar 2011: sp)

Fig 33. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobbelaar 2011: sp).

Fig 34. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobbelaar 2011 : 46).

Fig 35. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobler 1997: sp.).

Fig 36. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobler 1997: sp.).

Fig 37. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobler 1997: sp.).

Fig 38. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobler 1997: sp.).

- Fig 39. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobler 1997: sp.).
- Fig 40. Sindiwe Magona, *Die heel héél lekkerste kos!* (2006). Kinderprenteboek-illustrasie. (Magona 2006: sp.).
- Fig 41. Sindiwe Magona, *Die heel héél lekkerste kos!* (2006). Kinderprenteboek-illustrasie. (Magona 2006: sp.).
- Fig 42. Sindiwe Magona, *Die heel héél lekkerste kos!* (2006). Kinderprenteboek-illustrasie. (Magona 2006: sp.).
- Fig 43. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 4-6).
- Fig 44. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 22-23).
- Fig 45. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 24-25).
- Fig 46. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek illustrasie. (Mennen 2011: 30-31).
- Fig 47. Debora Savage, *Vlug van Houtbaai af* (1991). Kinderprenteboek-illustrasie. (Savage 1991: sp.).
- Fig 48. Debora Savage, *Vlug van Houtbaai af* (1991). Kinderprenteboek-illustrasie. (Savage 1991: sp.).
- Fig 49. Debora Savage, *Vlug van Houtbaai af* (1991). Kinderprenteboek-illustrasie. (Savage 1991: sp.).
- Fig 50. Debora Savage, *Vlug van Houtbaai af* (1991). Kinderprenteboek-illustrasie. (Savage 1991: sp.).
- Fig 51. Johan Anker, *Huis, Paleis* (1998). Kinderprenteboek-illustrasie. (Anker 1998: 10-11).
- Fig 52. Johan Anker, *Huis, Paleis* (1998). Kinderprenteboek-illustrasie. (Anker 1998: 14-15).
- Fig 53. Johan Anker, *Huis, Paleis* (1998). Kinderprenteboek illustrasie. (Anker 1998: 2-3).
- Fig 54. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (van der Merwe 2015: sp.).
- Fig 55. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (van der Merwe 2015: sp.).
- Fig 56. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (van der Merwe 2015: sp.).
- Fig 57. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (van der Merwe 2015: sp.).
- Fig 58. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 20-21).

- Fig 59. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 18-19).
- Fig 60. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 12-13).
- Fig 61. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 10-11).
- Fig 62. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).
- Fig 63. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).
- Fig 64. Mieke van der Merwe, *Nal'ibali, Reading for enjoyment campaign* (2014). Digitale kinderprenteboek-illustrasie. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/the-rain-bird/> [13 Oktober 2015] (Bloch 2014)
- Fig 65. Mieke van der Merwe, *The rain bird* (2014). Digitale kinderprenteboek-illustrasie. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/the-rain-bird/> [13 Oktober 2015] (Bloch 2014)
- Fig 66. Mieke van der Merwe, *The smell thief* (2014). Digitale kinderprenteboek-illustrasie. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/the-fish/> [13 Oktober 2015] (Bloch 2014)
- Fig 67. Mieke van der Merwe, *Squirrel and the sun* (2014). Digitale kinderprenteboek illustrasie. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/squirrel-and-the-sun/> [13 Oktober 2015] (Bloch 2014)
- Fig 68. Mieke van der Merwe, *Hare and hedgehog* (2015). *Nal'ibali - It starts with a story; Sunday Express* koerantbylae. (Ridge 2015: 14).
- Fig 69. Mieke van der Merwe, *UMvundla kunye nencanda* (2015). *Nal'ibali - It starts with a story; Sunday Express* koerantbylae. (Ridge 2015: 15).
- Fig 70. Nal'ibali reading-for-enjoyment, *The week in pictures; CapeTowner* (2014). Koerantberig. (The week in pictures 2014: 8)
- Fig 71. Mieke van der Merwe, *Nal'ibali reading chairs* (2014). *Nal'ibali reading* Storie-stoele. (Foto: Mieke van der Merwe).
- Fig 72. Mieke van der Merwe, *Nal'ibali reading chairs* (2014). *Nal'ibali reading* Storie-stoele. (Foto: Mieke van der Merwe).
- Fig 73. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).
- Fig 74. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).
- Fig 75. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).
- Fig 76. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).

Fig 77. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).

Fig 78. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).

Fig 79. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).

Fig 80. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).

Fig 81. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town voorlesing by Melvin Park Primêr* (2015). (Foto: Mieke van der Merwe).

Fig 82. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 83. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 84. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 85. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 86. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 87. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 88. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 89. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 90. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 91. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 92. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 93. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 94. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 95. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 96. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

Fig 97. Mieke van der Merwe, *Story stars* (2014). , *Nal'ibali - It starts with a story; Sunday Express koerantbylae*. (Story stars 2014).

Fig 98. Mieke van der Merwe, *Oliver Twist wrapping paper, Exclusive Books* (2014). Geskenkpapier.

Fig 99. Mieke van der Merwe, *Oliver Twist, Exclusive Books* (2014). Skryfbehoeftes.

Fig 100. Mieke van der Merwe, *King lion's presents* (2015). Digitale illustrasie. Design Indaba expo.

INHOUDSOPGAWE

<i>Verklaring</i>	i
<i>Opsomming</i>	ii
<i>Summary</i>	iii
<i>Bedankings</i>	iv
<i>Lys van illustrasies</i>	v

INLEIDING

Probleemstelling	1
Teoretiese raamwerk	4
Oorsig van literatuur	5
Doelstellings en doelwitte	9
Hoofstukke	9
Definisies- <i>Kinderprenteboeke</i>	11
- <i>Transkulturalisme vs. multikulturalisme</i>	12
- <i>Ras vs. kultuur</i>	12
- <i>Realiteit vs. fantasie</i>	13
- <i>Hibriede ruimtes</i>	13
- <i>Lees vir plesier</i>	13

HOOFSTUK 1

DIE ROL VAN SUID-AFRIKAANSE PRENTEBOEKE:

<i>Tydens koloniale oorheersing en die Apartheidsera</i>	14
Ideologieë in kinderprenteboeke voor 1994	15
Die plek van kinderprenteboeke tydens koloniale oorheersing	18
Die plek van kinderprenteboeke tydens Apartheid	20
- <i>Visuele uitbeeldings wat Apartheidsideologieë bevorder</i>	21
- <i>'n Transkulturele voorbeeld</i>	24
- <i>Die effek wat negatiewe kulturele uitbeeldings in kinderprenteboeke tydens Apartheid op jong kinders gehad het</i>	25

<i>In 'n post-Apartheid Suid-Afrika</i>	27
Probleme in hedendaagse kinderprenteboeke	27
'n Transkulturele voorbeeld	31
<i>'n Vergelyking tussen Suid-Afrikaanse kinderprenteboeke voor en ná 1994 ten opsigte van kulturele uitbeeldings</i>	32
Minderwaardigheid	32
Veralgemening van kultuur	33
Modernistiese essensialisme	33
Die rol van die kerk	34
Witmense as verlossers, opvoeders en heersers	35
Kulturele ongelykheid	36

HOOFSTUK 2

<i>Die invloed van transkulturele kinderprenteboeke op kinders se ontwikkeling</i>	37
Kulturele identiteitsvorming en die wyse waarop ander kulture beskou word	37
Kritiese en visuele geletterdheid: Die rol wat onderwysers en ouers speel om kinders daaraan bloot te stel	40
Die vorming van 'n leeskuiluur en lees vir plesier	44

HOOFSTUK 3

<i>Die elemente van 'n transkulturele kinderprenteboek:</i>	48
Multikulturalisme teenoor transkulturalisme	49
Modaliteit	50
Semiotiek	52
Die verhouding tussen beeld en teks	55
Toonsetting	57
Karakters	58
Die plek van transkulturele kinderprenteboeke as nuwe mediavorms	59

HOOFSTUK 4

<i>Reflektering op Thandi goes to Cape Town</i>	62
Visuele samestelling	62
Woord en beeld	63
Hibriede ruimtes	67
Terugvoering	69
Ander werk	71

HOOFSTUK 5

<i>Gevolgtrekking</i>	74
Bevindinge	74
Leemtes in die studie	78
Aanbevelings	78

ILLUSRASIES

APPENDUM A

BRONNELYS

INLEIDING

All of the difficulties people of other cultures have with pictures that successfully represent reality for Europeans and Americans finally boil down to this key fact: while physiology tells us that our eyes all show us the same world in the same way, our culture and our history force us to interpret the eye's images in different ways and thus see different worlds (Nodelman 1988: 16).

In 2010 het ek vir my voorgraadse teoretiese ondersoek 'n vergelykende studie gedoen tussen Suid-Afrikaanse kinderboeke voor- en ná Apartheid ten opsigte van rassestereotipes wat in illustrasies voorkom. In dié studie het ek boeke uit beide tydperke gedekonstrueer en vergelyk, sodat ek kon vasstel hoe kinderprenteboeke in Suid-Afrika ontwikkel het en wat die huidige stand daarvan is. Deur my analise het ek gemerk dat kinderboeke voor 1994 sekere kulture op 'n negatiewe wyse uitgebeeld het. Dit het kinders se persepsie oor kulture in Suid-Afrika beïnvloed en hulle oortuig van sekere rassestereotipes. Hierdie tipe illustrasies het nie net verkeerde sienswyses oor etnisiteit by kinders gekweek nie, maar ook skeiding tussen kulture veroorsaak. Ek het ook gevind dat kinderprenteboeke vanuit hierdie era meer stereotiperende illustrasies van etnisiteit bevat het, maar dat dit steeds in hedendaagse boeke te vinde is. Bloedweinig prenteboeke word uitgegee met karakters vanuit verskillende kulture wat op 'n gelyke vlak in 'n Suid-Afrikaanse milieu uitgebeeld word. Die meeste kinderprenteboeke beeld slegs karakters vanuit een kultuur uit en die verhaal word dikwels deur iemand geskryf wat nie hierdie kultuur deel nie. Die enkele beskikbare transkulturele prenteboeke, wat later in die studie bespreek word, kan daarop dui dat kulturele-ongelykheid steeds 'n probleem in hedendaagse kinderprenteboeke is.

Deur my analise het ek ook gevind dat die huidige regering nie besef watter belangrike rol kinderprenteboeke speel nie en dat daar baie min aandag aan die druk en verspreiding van boeke gegee word. Dit word dikwels as 'n byproduk tot 'n kind se opvoeding geag en nie as 'n medium wat waarde tot 'n kind se ontwikkeling kan voeg nie. Alhoewel baie mense die belangrikheid van kinderprenteboek geringskat, is dit 'n belangrike medium wat verdere studie benodig omdat dit die norme en waardes van 'n samelewing weerspieël. Daar is ook baie min navorsing wat handel oor kinderprenteboeke binne 'n Suid-Afrikaanse konteks. Dit het my laat besef dat daar 'n leemte is vir verdere studie en dat 'n ondersoek in hierdie veld van groot waarde kan wees.

Probleemstelling

As iemand vandag 'n boekwinkel of biblioteek in Suid-Afrika binnestap, is die rakke vol pragtige Afrikaanse of Engelse kinderprenteboeke wat handel oor 'n geïdealiseerde¹ wit² samelewing. Baie min prenteboeke is beskikbaar in inheemse³ tale, wat die land se ryk multikulturele sosiale omgewing uitbeeld. Hierdie leemte kan 'n aanduiding wees dat twintig jaar van demokrasie nie 'n groot effek op die transformasie van kinderprenteboeke in Suid-Afrika gehad het nie. Die meeste kinderboeke in Suid-Afrika word in Afrikaans en Engels uitgegee omdat boeke in inheemse tale nie goed verkoop nie. Miemie du Plessis, bestuurder van kinder- en jeugboeke by Lapa Uitgewers, het hierdie kwessie tydens 'n epos-gesprek⁴ ondersteun. Sy is van mening dat die tekort aan boeke deur swart skrywers en illustreerders wat outentieke verhale uitbeeld, 'n groot oorsaak is. Du Plessis beskryf dit as volg:

Ek weet nie regtig waarom...boeke nie verkoop nie, maar ek 'n teorie daaroor. Ek was voorheen 'n bibliotekaris by Gauteng Provinsiale Biblioteekdiens en het toe die idee gekry dat die swart bibliotekarisse 'fed up' was met al die verhale deur wit, Afrikaanse skrywers wat bloot vertaal word, en in daardie jare was daar ook baie Europese prenteboeke wat bloot na Xhosa of Zoeloe vertaal is. Hulle het gesmag na boeke deur swart skrywers en illustreerders wat oorspronklik geskryf was in die moedertaal van die betrokke skrywers. Gcina Mhlope se boeke was byvoorbeeld altyd baie gewild. Die boeke wat ons in ander landstale uitgegee het, was ongelukkig ook altyd vertalings uit Afrikaans, en alhoewel die temas myns insiens relevant was, kon die feit dat dit vertalings was wel 'n rol gespeel het daarin dat dit nie verkoop het nie. Ons vertaal egter steeds van tyd tot tyd boeke waarvan ons dink die stories en temas ander gemeenskappe se leesbehoefes kan bevredig maar dan skenk ons die hele oplaag aan Biblionef. Ons het nie baie boeke vertaal nie – seker so agt in die vyftien jaar wat ek hier werksaam is (Du Plessis 2015).

In Suid-Afrika lees baie min kinders vir plesier en veroorsaak dit dat die land 'n baie swak leeskuiluur het. 'n Bykomende probleem wat hiertoe bydra is Suid-Afrika se korrupte opvoedkundestelsel wat nie die belangrikheid van lees vir kinders in skole aanleer nie. Brenda Modisaotsile beskryf hierdie probleme in *The Failing standard of basic education in South Africa* (2012), as volg:

[O]ver the past five years the country has seen a doubling of the education budget...but still the system has failed to reverse unacceptably low exam results or to improve the standard of teaching. The quality of education remains very poor, and... classrooms are still overcrowded...The dropout rate is very high, and literacy and numeracy levels are low. Other challenges include: poor teacher training; unskilled teachers; lack of commitment to teach by teachers; poor support for learners at home; and a shortage of resources in education despite the large budgetary commitments by government (2012: 2).

¹ 'Geïdealiseerd wit samelewing', verwys hier na boeke wat slegs perfekte wit gelukkige gesinne uitbeeld wat nie 'n ware weerspieëling van 'n Suid-Afrikaanse samelewing is nie.

² Vir hierdie tesis word die terme 'wit' en 'swart' gebruik om na voorheen benadeeldes (swartmense) en dié wat voordeel uit Apartheid getrek het (witmense) te verwys. 'Wit' sluit Engels, Afrikaans, Joods en ander Kaukasiëse inwoners van Suid-Afrika in, terwyl 'swart' na Xhosa, Zulu, Pedi, Sesotho, ensovoorts verwys. In die tesis word die term 'bruinmense' ook gebruik wat die Bruin-, Kaapse Maleier- en Indiër-kultuur insluit. Ek is bewus daarvan dat hierdie skryfwyse 'n vorm van klassifikasie van kultuur is; dit word in dié studie só aangewend vir leesdoeleindes.

³ Inheemse tale verwys in hierdie navorsingsartikel na Xhosa, Zulu, Sesotho, Pedi en ander Afrika-tale. Alhoewel Afrikaans ook 'n inheemse taal is, word dit nie by die lys gevoeg nie.

⁴ Vind die volle onderhoud aan die einde van hierdie tesis onder die Appendix.

In Suid-Afrika word die meeste kinderboeke uitgegee vir onderrigdoeleindes wat aanleiding gee dat kinders lees met skool assosieer eerder as 'n ontspanningsaktiwiteit. Baie van hierdie boeke is ook swak saamgestel en die verhale handel oor onderwerpe soos VIGS of aborsie, wat nie kinders se verbeelding prikkel nie. Talle boeke word ook van die buiteland af ingevoer en beeld 'n onbekende omgewing uit waarmee lesers nie kan assosieer nie. In Suid-Afrika is dit ook duur om boeke uit te gee wat veroorsaak dat vele gesinne nie boeke kan bekostig nie. Baie min skole in Suid-Afrika het biblioteke wat kinders se toegang tot boeke verder beperk. Genevieve Hart beweer in *Searching for new library models: Two South African case studies of service to youth* (2012), dat minder as 10% van Suid-Afrika se skole 'n biblioteek in 'n werkende toestand het (2012: 4). Kinders wat nie toegang tot boeke het nie, het 'n akademiese agterstand wanneer hulle skool toe gaan, omdat hulle met ander leerders moet meeding wat wel blootstelling aan boeke gehad het.

'n Addisionele faktor wat bydra tot probleme in moderne kinderprenteboeke is die klein aantal boeke wat verskillende kulture van Suid-Afrika uitbeeld, alhoewel die land uit 'n transkulturele samelewing bestaan. Hierdie gebrek beklemtoon die eensydige uitbeelding van Suid-Afrikaanse kulture in prenteboeke en dat 'n veroordelende houding steeds in boeke bestaan. In baie prenteboeke, wat oor swart en bruin kulture handel, word karakters as behoeftig uitgebeeld wat moontlik 'n verkeerde indruk by jong lesers kan skep. Illustrasies van hierdie aard kan ook gevolglik ou Apartheid stereotipes versterk, omdat lesers vanuit ander etniese groepe dalk simpatie en 'n gevoel van verantwoordings teenoor die karakters kan voel. Nog 'n probleem met kinderprenteboeke in Suid-Afrika is dat boeke wat wel verskillende etnisiteite uitbeeld, dikwels die fokus plaas op dit wat kulture van mekaar skei, eerder as die faktore wat dit saamsnoer. Boeke wat hierdie tipe sienswyses aanhang, is daarom multikultureel eerder as transkultureel. Multikulturele kinderprenteboeke is egter problematies vir 'n samelewing soos Suid-Afrika. Omdat die land se kulture so vervleg is en mekaar beïnvloed, kan kulture nie as losstaande entiteite gesien word nie. Daarom word daar spesifiek in hierdie tesis gefokus op transkulturele-, eerder as multikulturele prenteboeke en hoe dit kinders beïnvloed. In hierdie tesis word die probleme in moderne kinderprenteboeke en die wyse waarop kultuur uitgebeeld word, ondersoek en watter effek dit het op kinders se kulturele-identiteit, visuele en kritiese geletterdheid en die wyse waarop hul ander kulture beskou. Om hierdie bogenoemde probleme te analiseer het ek die volgende vrae gevra en in my tesis beantwoord:

Hoe kan transkulturele kinderprenteboeke in Suid-Afrika kinders se persepsies oor ander kulture positief beïnvloed? Kan transkulturele kinderprenteboeke kinders motiveer om te lees vir ontspanning en hul visuele geletterdheid verbeter? Oor watter eienskappe, in terme van vorm, inhoud en konteks, moet transkulturele kinderboeke moontlik beskik, sodat dit nie ou stereotipes her-implementeer nie? Watter veranderinge behoort in die onderwysstelsel en regering plaas te vind sodat transkulturele kinderprenteboeke meer beskikbaar in Suid-Afrika kan wees? Watter rol speel ouers en onderwysers om kinders te motiveer om te lees?

Teoretiese raamwerk

Suid-Afrika bestaan uit 'n ryk verskeidenheid kulture wat mekaar beïnvloed en hierdie vermenging word in die tesis binne die konteks van kinderprentebouke ondersoek. Om hierdie oorkruising beter te begryp, raadpleeg ek Homi Bhabha se boek, *The location of culture* (1994), wat handel oor hibriditeit, tussenruimtes en kulture. 'Hibriditeit' speel ook 'n belangrike rol in die hervorming van Suid-Afrika omdat daar soveel hibriede etniese groepe bestaan wat tydens Apartheid onwelkom⁵ was. Marwan Kraidy is van mening dat hibriditeit hierdie groepe kan bemagtig en hy beskryf dit in sy boek *Hybridity or the cultural logic of globalization* (2005), as volg:

If culture represents the meanings, ways of action, and ways to evaluate the value of actions in a society, and if cultural hybridity entails a change in those meanings and actions, then attention ought to be paid to hybridity's ability or inability to empower social groups to have influence over the course of their lives (2005: 151).

Transkulturele kinderprentebouke behoort alle kulture te laat tuis voel en word 'hibriditeit' daarom in my kinderboek *Thandi goes to Cape Town*, geïmplementeer. Hibriditeitsteorieë word ook gebruik in die bespreking van hibriede ruimtes in die derde en vierde hoofstuk van die tesis, asook op watter wyse dit in transkulturele kinderprentebouke toegepas kan word.

In die tesis analiseer ek kinderprentebouke wat tydens Apartheid uitgee is, asook hedendaagse voorbeelde deur postmoderne-, poststrukuralistiese- en kritiese diskoersanalise⁶ te gebruik. Ben Agger beskryf poststrukuralisme in sy boek, *Socio(onto)logy, a disciplinary reading* (1989), as volg: "[P]ostrukturalism reconstructs the process of meaning in a way that gives fuller weight to the pre-given meanings imbedded not only in particular words [or pictures] but in the relations of words [or pictures]...to each other" (1992: 93). Kinderbouke is tydens Apartheid gebruik as 'n middel om ideologieë oor spesifieke etniese groepe aan kinders oor te dra. Dekonstruksie vanuit 'n poststrukuralistiese oogpunt kan daarom onderliggende en diep gegronde betekenis, wat in die inhoud van prentebouke versteek lê, ontsluit. Kinderprentebouke voor 1994 word vanuit 'n postkoloniale oogpunt beskou, wanneer kolonialistiese ideologieë, wat in kinderprentebouke voorkom, gedekonstrueer word. Bill Ashcroft, Gareth Griffiths en Helen Tiffin verduidelik die postkoloniale teorie in hulle artikel, *Postmodernism and post-colonialism* (1995):

'Post-colonial' as we define it does not mean 'post-independence', or 'after colonialism', for this would be to falsely ascribe an end to the colonial process. Post-colonialism, rather, begins from the very first moment of colonial contact. It is the discourse of oppositionality which colonialism brings into being (1995: 17).

Soos in die aanhaling gemerk kan word, is Postkoloniale teorie 'n dekonstruksie van koloniale

⁵ Tydens Apartheid was dit onwettig vir mense van verskillende kultuurgroepe om 'n liefdesverhouding aan te knoop. Kinders wat gebore is vanuit 'n 'gemengde' verhouding is dikwels verwerp omdat hulle nêrens ingepas het nie.

⁶ Blommaert en Bulcaen verduidelik kritiese diskoersanalise in hulle artikel *Linguistics and communicative practices - Critical discourse analysis* (2000): "[C]ritical discourse analysis (CDA)...concerns itself with relations of power and inequality in language. CDA explicitly intends to incorporate social-theoretical insights into discourse analysis and advocates social commitment and interventionism in research" (2000: 47).

sienswyses en is hierdie benadering belangrik vir hierdie studie, omdat dit steeds in Suid-Afrikaanse kinderprenteboeke sigbaar is.

In die tweede hoofstuk ondersoek ek die bydrae wat onderwysers en ouers kan maak deur kinders aan kritiese geletterdheid bloot te stel, sodat kinders prenteboeke meer krities kan lees. Dit vereis van leerders om dieper na die teks te kyk om sodoende die onderliggende sosiale en kulturele nuanses te vind wat in die teks verskuil lê. In *Text, lies & videotape: Stories about life, literacy and sharing* (1995), beweer Patrick Shannon dat kritiese geletterdheid die grense van geletterdheid verskuif, omdat lesers nie bloot die verhaal moet begryp nie, maar hulle dit ook moet verstaan binne hul eie geskiedenis en sosiale struktuur (1995: 83).

In die derde hoofstuk van die tesis word die elemente van 'n transkulturele kinderprenteboek geanaliseer en word die verhouding tussen woord en beeld semioties gedekonstrueer. Perry Nodelman skryf in sy boek *Words about pictures* (1988), dat prenteboeke nie soos ander kunsvorme bloot visuele uitbeeldings gebruik om die leser kreatief te stimuleer of hul estetiese sintuie te verskerp nie, maar dit help ook om die storie te vertel. Die prente in prenteboeke dien dus as 'n middel om inligting te kommunikeer, asook 'n dieper betekenis aan die teks te verleen (1988: vii-ix). Dit is daarom belangrik om te begryp watter inligting deur die teks aan die leser weergegee word, omdat kinderprenteboek-skrywers en -illustreerders dikwels onbewus is dat hulle ideologieë in hulle werk oordra. Semiotiek is ook belangrik binne 'n Suid-Afrikaanse konteks omdat kulture simbole en visuele uitbeeldings verskillend lees; dus behoort kinderprenteboek-illustreerders en -skrywers kennis daarvan te dra.

Oorsig van die literatuur

Vir hierdie navorsingsprojek word talle geskrewe bronne geraadpleeg in die vorm van joernaalartikels, navorsingsartikels, gepubliseerde boeke en akademiese webtuistes. In my tesis word na die volgende kernbronne verwys om beter te kan begryp watter rol transkulturele kinderprenteboeke in Suid-Afrika speel:

Perry Nodelman is bekend vir sy baanbrekerswerk in die veld van kinderprenteboeke asook die rol wat teks en beeld daarin speel. Sy boek *Words about pictures* (1988), dien as 'n teoretiese basis vir die tweede hoofstuk van hierdie studie wat handel oor die inhoud van transkulturele kinderprenteboeke. In *Words about pictures* (1988), ondersoek Nodelman semiotiek en die wyse waarop verskillende kulture kodes en simbole gebruik om inligting te kommunikeer. Hierdie teorie is van toepassing op dié studie omdat Suid-Afrika uit soveel diverse kulture bestaan en dus, soos vroeër genoem, verskillende simbole en kodes in kinderprenteboeke benodig om tot alle kulture te spreek. Dit is veral belangrik in transkulturele kinderboeke, omdat dit juis die fokus op inklusiwiteit plaas en daarom alle lesers laat tuis voel. Nodelman is ook van mening dat kinderprenteboeke uit 2 fasette bestaan, naamlik die geskrewe en die visuele komponent. Volgens Nodelman kan hierdie twee fasette nie as losstaande entiteite geanaliseer word nie, maar as 'n

eenheid om sodoende die verskille en ooreenkomste te kan merk en hoe dit met mekaar in wisselwerking tree.

Soos die werk van Perry Nodelman, handel die navorsingsveld van Theo van Leeuwen en Gunter Kress oor semiotiek en die verhouding tussen illustrasies en teks. Vir hierdie studie word hul boek *Reading images: The grammar of visual design* (1996), geraadpleeg om hierdie veld verder te ondersoek. In die boek word die manier waarop verskillende kulturele simbole in die media lees en watter rol 'n persoon se visuele geletterdheid speel, behandel. Van Leeuwen en Kress is van mening dat mense 'n tipe visuele grammatika gebruik om illustrasies te lees. Hierdie navorsing word gebruik om tot 'n beter insig te kom hoe dit op Suid-Afrika van toepassing is. In ons land is kinderboekskrywers en -illustreerders nie altyd bewus van hierdie visuele grammatika en kulturele simbole nie en skep daarom kinderboeke waarby kinders van alle kulture dikwels nie aanklank vind nie. Hierdie navorsing beklemtoon ook hoe belangrik dit vir skole is om kinders in visuele geletterdheid te onderrig, omdat dit hulle begrip sal verbeter. Sarah Stein beklemtoon hierdie kwessie in haar artikel *Visuality and the image* (1998), as volg: "To make the 'reading' of visual signs conscious and formalized, [one has] to bring about visual literacy in cultures where the presence of visually displayed information through a complex mix of written, imagistic, and graphic texts far exceeds the training most people have to interpret and reproduce them" (1998: 170).

Maria Nikolajeva en Carole Scott se *How picture books work* (2001), bestudeer die samestelling van 'n prenteboek om vir die leser 'n beter prentjie te gee hoe dit funksioneer. Verskillende komponente soos 'toonsetting', 'karakterisering', 'narratiewe beskouing' word in *How picture books work* (2001), bespreek en dien as 'n kernbron vir die tweede hoofstuk van hierdie tesis. Nikolajeva en Scott sien ook kinderprenteboeke as 'n medium om kinders voor te berei vir ander literêre mediums waarmee hulle later in aanraking mag kom. Hierdie bevindinge dra by tot my tweede hoofstuk, wat handel oor die rol wat transkulturele kinderprenteboeke in jong lesers se lewens speel.

Gillian Klein se werk *Reading into racism – bias in children's literature and learning material* (1985), word gebruik in die analise van kinderprenteboeke in die eerste hoofstuk van die tesis. Klein se navorsing handel oor die manier waarop partydigheid en rassisme in kinderboeke voorkom, asook rasse-uitsluiting en eksklusiwiteit. Skrywers wat kinderboeke skep oor kulture waarvan hulle nie werklik kennis dra nie – en wat van hul eie kultuur verskil – word ook bespreek.

When white authors set out to create black characters for whom they and their audience are intended to feel sympathy, they might judge them by white standards...[T]hey often present them as victims, but victims of a system which is never questioned because, in the author's subjective view, the prevailing system is unquestionably acceptable (Klein 1985: 2).

In *Reading into racism – bias in children's literature and learning material* (1985), word die verskillende modelle wat tydens Apartheid gebruik is om rasse op 'n 'grappige' manier uit te

beeld, soos byvoorbeeld as ‘kannibale’ en ‘golliwogs’, bespreek. Die wyse waarop indoktrinasie gebruik word as ‘n middel om ideologie oor te dra en andersheid van rasse te beklemtoon, word ook in hierdie bron behandel. *Reading into racism – bias in children’s literature and learning material*, word verder geraadpleeg wanneer kinderboeke wat ná Apartheid gepubliseer is, geanaliseer word.

Yulisa Amadu Maddy en Donnarae McCann se boek *Apartheid and racism in South African children’s literature* (2001), gee ‘n oorsig van kinderprenteboeke tussen 1985-1995 gedurende die tyd van Nelson Mandela se vrylating. In hierdie bron word verduidelik hoe die Apartheidsregering in beheer was van onderwys en opvoeding en daarom kon bepaal het wat vir kinders geleer moes word. Dit het ook die manier waarop boeke geskryf en geïllustreer moes word, beïnvloed. *Apartheid and racism in South African children’s literature*, dien as ‘n belangrike bron in my analise van kinderprenteboeke voor en ná 1994.

Die navorsing van David Cate, wat handel oor Frantz Fanon se boek *Black skin white mask, Fanon*⁷ (1970), is ‘n belangrike bron vir die tesis om agtergrond te gee oor hoe koloniale sienswyses tydens Apartheid oorgedra is. Die bron toon die wyse waarop swartmense die optrede van witmense mimiek het om hul aanvaarding te wen. In *Fanon*, word die minderwaardigheidskompleks van swartmense, as gevolg van visuele uitbeeldings, bespreek. Dit dra ook by tot die eerste en tweede hoofstuk van die tesis.

Ander navorsingsartikels wat ook binne die veld van kinderprenteboeke val, wat in hierdie tesis bespreek word, is die volgende magister-tesisse: Janita Steenkamp, *Die plek van die inheemse kinderboek in post-Apartheid Suid-Afrika, met spesiale verwysing na die Nama-taal* (2011); *Tall enough?* (2007) geskryf deur Hannah Morris; *The production and use of wordless picturebooks in parent-child reading: an exploratory study within a South African context* (2012) deur Adrie le Roux; *National identity in South African children’s literature* (2010) deur Jessica Bennett en *The little chicken went to Africa* (2009) geskryf deur Shelly Johnson. In hierdie tesisse word verskeie aspekte van kinderprenteboeke binne die Suid-Afrikaanse konteks bespreek wat vir my ‘n beter agtergrond gegee het oor watter rol dit binne die samelewing speel. Soos uit hierdie voorbeelde gemerk kan word, is daar nog nie veel navorsing gedoen oor transkulturele kinderprenteboeke en transkulturele ruimtes nie. Daarom sal dié studie nuwe inligting weergee wat nog nie voorheen binne ‘n Suid-Afrikaanse konteks nagevors is nie.

Doktorale tesisse wat in hierdie navorsing geraadpleeg word, is die werk van Daphne Ntuli, *From oral performance to picturebooks: a perspective on Zulu children’s literature* (2011), en *The racial element in Afrikaans children’s and youth literature* (1984), geskryf deur Andree-Jean Töttemeyer. Ntuli se navorsing handel oor die verskuiwing van mondelingse storievertelling na

⁷ *Fanon* in hierdie konteks verwys na die boek en nie na die outeur nie

kinderprenteboeke in die Zulu-kultuur. Hierdie navorsing is veral belangrik in terme van semiotiek en hoe inheemse kulture stories deur middel van storievertelling eerder as prente ervaar het, asook die gevolge wat dit het op die manier hoe kinders vandag beelde lees en ervaar. Andree-Jean Töttemeyer se doktorsale tesis, *The racial element in Afrikaans children's and youth literature* (1984), ondersoek ras-uitbeeldings in Afrikaanse kinderboeke gedurende die Apartheidsjare. Hierdie bron bespreek ook die wortels van rassistiese mites en hoe dit in kinderboeke gebruik is as 'n instrument om waardes oor te dra. Die psige van die Afrikaner gedurende Apartheid en die wyse waarop die Apartheidsregering kinders deur middel van kinderprenteboeke ideologies beïnvloed het, word ook in sy tesis bespreek. Volgens Töttemeyer het die Afrikaner vasgeklou aan hierdie ideologieë en was dit vir hulle moeilik om te erken dat hulle verkeerd was. "A prejudice, unlike a simple misconception, is actively resistant to all evidence that would unseat it. We tend to grow emotional when a prejudice is threatened with contradiction" (Allport aangehaal in Töttemeyer 1984: 2). Die uitwerking van hierdie visuele uitbeeldings op swartmense word ook in sy tesis bespreek en dien as 'n kernbron vir Hoofstuk 1 van hierdie tesis.

Alhoewel daar reeds navorsing in die veld van kinderprenteboeke binne Suid-Afrika gedoen is, handel die meeste van hierdie navorsing oor die statistiek en logistieke probleme wat verhinder dat kinderboeke in Afrikatale gepubliseer word. Die studies gee ook redes waarom kinders in Suid-Afrika nie 'n leeskultuur ontwikkel nie (Morris 2007; Steenkamp 2011; Ntuli 2011). Hierdie tekste maak dit duidelik dat daar wel 'n groot aanvraag is vir kinderboeke in kinders se moedertaal. Dit beklemtoon ook hoe hierdie leemte kinders se leesvermoë en onderrig negatief beïnvloed. Die bogenoemde bronne dui daarop dat die uitgewersbedryf nie ten gunste daarvan is om kinderboeke uit te gee wat nie in Afrikaans of Engels is nie, omdat dit nie so winsgewend is nie. Hierdie tesisse ondersoek grootliks die taal- en leesaspek van kinderboeke. Min van hierdie navorsingsprojekte fokus op die illustrasies in Suid-Afrikaanse prenteboeke. Om op hierdie reeds bestaande kennis te bou, ondersoek ek die uitwerking wat uitbeeldings op kinders se persepsie van kultuur het en hoe beelde gebruik kan word om positiewe gesindhede teenoor ander kulture te kweek. Vele van hierdie tesisse fokus ook op die verskillende elemente van 'n kinderprenteboek (Morris 2007; Johnson 2009; Steenkamp 2011; Le Roux 2012) en watter komponente benodig word om dit saam te stel. Tog is daar 'n leemte aangaande hoe hierdie elemente op transkulturele kinderprenteboeke van toepassing is; daarom word dit in die tesis bespreek. Van die bogenoemde tesisse behandel kinderprenteboeke wat self deur die skrywer geskep is, maar word dit nie in praktyk getoets nie. Om hierdie rede het ek besluit om *Thandi goes to Cape Town*, aan laerskoolkinders voor te lees om te sien hoe hulle op die karakters reageer en of hulle aanklank vind by die storie. Dit dra ook by tot die prakties-geleide navorsing van hierdie studie.

Doelstellings en doelwitte

In hierdie tesis ondersoek ek die probleme met visuele uitbeeldings in moderne boeke sodat dit moontlik illustreerders en skrywers kan bewus maak van tekortkominge. Dit kan moontlik lei dat

slaggate in toekomstige boeke vermy kan word. Deur hierdie tesis wil ek graag aan die lesers beklemtoon watter invloed transkulturele illustrasies op kinders se siening van ander kulture het en watter rol onderwysers en volwassenes speel om hierdie sienswyse te bewerkstellig. Tot watter mate volwassenes in kinders se lewe bydra tot die vorming van 'n leeskultuur, word ook in hierdie navorsing ondersoek. Hierdie artikel kan verder dien as 'n model om transkulturele kinderboeke beter te kan begryp, asook watter komponente noodsaaklik is in die samestelling daarvan. Die studie kan moontlik illustreerders en kinderboekskrywers bewus maak van hulle eie kulturele stand, hoe hulle dit oordra in hulle kinderprenteboeke en op watter wyse hulle hierdie mag kan gebruik om kinders positief te beïnvloed.

My doelwit met hierdie studie is om die leser bewus te maak van die probleme en gapings in prenteboeke deur dit te dekonstrueer. Deur die voorvereistes waaraan 'n transkulturele kinderprenteboek behoort te voldoen te stipuleer, wil ek die leser bewus maak van die visuele elemente wat benodig word om dit te kan uitvoer. Bevindinge oor visuele geletterdheid en hoe kinders van verskillende kulture visuele tekens lees, kan moontlik ouers en volwassenes bewus maak hoe belangrik dit is om boeke saam met kinders te lees. 'n Verdere doel vir hierdie studie is dat ouers en ander volwassenes sal beseef watter rol hulle speel om 'n leeskultuur by kinders te skep en dat dit nie onbereikbaar is nie. Deur die studie wil ek illustreerders en kinderprenteboekskrywers inspireer om transkulturele kinderprenteboeke te skep en hulle ook bewus maak watter positiewe bydrae hibriede ruimtes kan hê op kinders se siening van kultuur. Dit is ook 'n doelwit van hierdie studie dat kinders wat *Thandi goes to Cape Town* lees, dit sal geniet, daarmee kan assosieer en dat dit hulle visueel en intellektueel sal stimuleer.

In hierdie tesis wil ek demonstree dat transkulturele kinderprenteboeke kinders kan motiveer om te lees, hul siening van kulture en verskillende kulturele gebruike kan verbeter asook hul kulturele-identiteitsvorming positief beïnvloed.

Hoofstukke

In die eerste hoofstuk van hierdie tesis ondersoek ek die rol wat kinderprenteboeke in Suid-Afrika gespeel het voor Apartheid, asook in post-Apartheid Suid Afrika. Ek begin deur kinderboeke voor 1994 te ontleed asook die wyse waarop dit kinders se persepsie oor kultuur gevorm het. Apartheidsideologieë in kinderprenteboeke word ondersoek en watter stereotipes in boeke voorgekom het. Hierna bespreek ek kinderboeke wat tydens die koloniale oorheersing uitgegee is en watter tipe mites oor kultuur in illustrasies voorgekom het. Ek bespreek ook voorbeelde van kinderprenteboeke wat voor en gedurende Apartheid uitgegee is en op watter wyse kolonialistiese sienswyses steeds in illustrasies sigbaar was. Daar word na voorbeelde verwys van 1930-1950 asook boeke wat net voor die beëindiging van Apartheid uitgegee is. Hierdie voorbeelde strek van kinderprenteboeke waarin swart karakters baie negatief uitgebeeld is, tot 'n transkulturele voorbeeld asook 'n verhaal waarin die hoofkarakter 'n swart seuntjie is. Daarna analiseer ek die effek wat hierdie illustrasies op kinders gehad het en op watter wyse dit hul

persepsie oor etnisiteit gevorm het. Ek analyseer ook die Bantoe-onderwysstelsel en hoe dit bygedra het tot 'n swak selfbeeld onder swart kinders.

Hierop volg 'n bespreking van kinderprenteboeke wat ná 1994 gepubliseer is asook die wyse waarop moderne kinderboeke steeds ou Apartheidsmites uitbeeld. Probleme binne die kinderboekbedryf word bespreek, asook die eensydige tentoonstelling van kulture in moderne kinderprenteboeke. Wit skrywers wat 'n swart stem in hedendaagse boeke skep, word ook bespreek. Hierna volg 'n dekonstruksie van moderne kinderboeke om aan die lig te bring watter rol teks en illustrasie afsonderlik speel in die bevordering van ou sienswyses. 'n voorbeeld wat wel 'n transkulturele Suid-Afrika ná 1994 uitbeeld word bykomend geanaliseer. Daarna volg 'n vergelyking tussen 'n kinderboek voor 1994, *Pensie* (Boerneef 1938), en 'n voorbeeld ná 1994, *Huis, Paleis* (Anker 1998), in terme van kulturele uitbeeldings, om die ooreenkomste en verskille tussen die tydperke te bepaal. Voorbeelde van minderwaardigheid, die veralgemening van kultuur, modernistiese essensialisme, die rol van die kerk, witmense as verlossers, opvoeders en heersers, asook kulturele ongelykheid wat in hierdie twee boeke voorkom, word bespreek. Hierna word 'n gevolgtrekking oor die vergelyking gemaak en watter probleme steeds in kinderprenteboeke bestaan.

In die tweede hoofstuk van die tesis bespreek ek die invloed wat transkulturele kinderprenteboeke op kinders se ontwikkeling kan hê, asook die manier waarop hulle hul kulturele identiteit vorm. Die effek wat transkulturele illustrasies het op die wyse waarop kinders persepsie oor kultuur vorm, word ondersoek. Hedendaagse prenteboeke, asook my eie kinderboek *Thandi goes to Cape Town*, word as verwysings in hierdie argument gebruik. Ek ondersoek hierna die wyse waarop transkulturele kinderprenteboeke kinders kan motiveer om te lees vir plesier en hoe dit kan bydra tot 'n verbeterde leeskultuur. Die rol wat ouers en onderwysers behoort te speel om kinders aan kritiese en visuele geletterdheid bloot te stel, word ondersoek. Ek bespreek hierna watter positiewe gevolge dit vir lesers kan inhou om prenteboeke beter te verstaan. Die wyse waarop verskillende kulture visuele uitbeeldings lees en hoe visuele geletterdheid hiertoe bydra, word ondersoek. Ek bespreek hoe belangrik dit is vir illustreerders en kinderprentboek-skrywers om bewus hiervan te wees, asook op watter wyse hulle dit in hul werk kan implementeer.

Die derde hoofstuk van die studie handel oor die elemente waaruit 'n transkulturele kinderprentboek bestaan. Hier bespreek ek die voorvereistes waaraan dit behoort te voldoen om kultuur suksesvol uit te beeld. In dié hoofstuk analyseer ek ook die werk van Perry Nodelman, *Words about pictures*; Nikolajeva en Scott, *How picture books work*; David Lewis, *Reading contemporary picture books: Picturing text* en Theo van Leeuwen en Gunter Kress, *Reading images: The grammar of visual design*, as 'n teoretiese basis vir my gevolgtrekkings. Die hoofstuk word ingelei deur transkulturalisme en multikulturalisme te vergelyk om sodoende die ooreenkomste en verskille tussen die terme te beklemtoon. Ek ondersoek hierna die verskillende komponente waaruit transkulturele kinderprenteboeke bestaan. Eerstens bespreek ek die toonsetting asook die wyse waarop 'n bekende omgewing kinders kan help om met die storie te identifiseer. Karakterisering en die manier waarop dit kinders se persepsie oor etnisiteit en

kultuur positief kan beïnvloed, word ook ondersoek. Die semiotiek en die verhouding tussen beeld en teks in transkulturele kinderprenteboeke word geanaliseer om sodoende tot 'n beter begrip te kan kom oor watter onderliggende boodskappe in boeke versteek lê. Nuwe mediaplatforms, soos *blogs*, e-boeke en webtuistes, wat die lees van kinderprenteboeke bevorder, word bykomend in hierdie hoofstuk ondersoek. Ek bespreek dit ook binne 'n Suid-Afrikaanse konteks deur *Nal'ibali, reading for enjoyment* as voorbeeld te gebruik.

In die vierde hoofstuk van die tesis bespreek ek die skeppingsproses van my transkulturele prenteboek, *Thandi goes to Cape Town*. Die bevindinge van die eerste drie hoofstukke dien as fondament vir my storie en die wyse waarop ek dit toegepas het, word bespreek. Ek verduidelik bykomend die visuele samestelling van my boek en waarom dit as 'n transkulturele kinderprenteboek gesien kan word. Ek analiseer die rol wat teks en illustrasies in my prenteboek speel, asook die manier waarop dit kinders se verbeelding kan prikkel. Die term 'hibriede ruimtes' word ondersoek en hoe dit op transkulturele kinderprenteboeke, asook my eie boek, van toepassing is. Ek bespreek ook die wyse waarop ek my boek in die praktyk getoets het deur dit vir graad 3-leerders van Marvin Park Primêre Skool in Macassar voor te lees. Vrae wat tydens hierdie voorlesing gevra is, asook die terugvoer, word hierna gestel. Die prentjies wat die leerders van *Thandi goes to Cape Town* ná die voorlesing geteken het, word ook geanaliseer. Ek bespreek bykomend ander projekte wat ek tydens my magister-studies aangepak het om lees in Suid-Afrika te bevorder. Voorbeelde hiervan sluit werk in vir *Nal'ibali, Design Indaba* en *Exclusive Books*.

In die vyfde hoofstuk word die bevindinge, wat vanuit die tesis na vore gekom het, bespreek. Ek stel ook die tekortkominge in die studie en gee voorstelle vir verdere navorsingsmoontlikhede. Aanbevelings oor die maak en uitgee van transkulturele kinderprenteboeke word vir toekomstige kinderprenteboek-skrywers en -illustreerders gegee.

DEFINISIES

Kinderprenteboeke: Alhoewel daar vele verskillende kinderboeke bestaan, soos alfabetboeke, telboeke, konsepboeke, woordlose kinderboeke en storieboeke, sal daar in hierdie tesis spesifiek gekyk word na kinderprenteboeke wat geskryf is vir kinders van die ouderdom 4-12 jaar. Kinderprenteboeke het 'n groot inpak op kinders se visuele geletterdheid en vorming van sienswyses en is daarom 'n ideale medium vir hierdie studie. In die ondersoek word die woord 'teks' gebruik en verwys dit, in die konteks van hierdie navorsing, na die linguistiek en geskrewe komponent in kinderprenteboeke.

Transkulturalisme vs. multikulturalisme: Vir die doel van hierdie studie word daar op transkulturalisme eerder as multikulturalisme gefokus. Guy Scarpetta beskryf transkulturalisme in *L'impurité* (1989): "Impurity is the order of the day. The we and you, include also the he and the she of all linguistic groups, of all nationalities, of all the sexes. We are of all the cultures."

Each person is a mosaic” (aangehaal in Cuccioletta 2002: 3). Multikulturalisme beeld hierteenoor verskillende kulture uit, maar dit plaas die fokus op elke kultuur, wat as losstaande entiteite, afsonderlik funksioneer. Jessica Benette skryf in haar magister-tesis *National identity in South African Children’s Literature* (2010), dat multikulturalisme fokus op ‘ons’ kultuur teenoor ‘hulle’ kultuur deur na Carol Fox se artikel *Conflicting fictions: National identity in English children’s literature about war* (2001), te verwys. Dit beklemtoon ook hoe kulture van mekaar verskil, eerder as die gemeenskaplike faktore wat dit saamsnoer (2010: 35). Farrukh Dhondy beskryf multikulturalisme in sy artikel, *Many fountains, common thirsts: Towards multiculturalism* (1995): “[Multiculturalism] is essentially an act of committed judgement, one frame of reference looking at another and having to come to terms with it” (1995: 6). Multikulturalisme gee dus nie erkenning aan die vloeibaarheid en oorvleueling van kulture nie. Dit is egter problematies omdat kulturele bakens nie werklik in Suid-Afrika bestaan nie; alle kulture vorm en beïnvloed mekaar. Kerry Freedman beweer in haar boek *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art* (2003), dat ‘n kultuurgroep, subkultuur of gemeenskap nie uit bepaalde karakter eienskappe bestaan nie en dus nie as suiwer of afsonderlik waargeneem kan word nie (2003: 36). Transkulturalisme word dus vir hierdie ondersoek gebruik omdat dit ‘n Suid-Afrikaanse samelewing weerspieël.

Ras vs. etnisiteit: Sneja Gunew verduidelik in haar artikel *Postcolonialism and multiculturalism: Between race and ethnicity* (1997), dat die lyn tussen ras en etnisiteit soms vaag voorkom. In haar artikel verduidelik sy dat ‘etnisiteit’, oorspronklik geskep is om die historiese rassistiese konnotasie tot ras te vermy en het mense die geleentheid gegee om te kies aan watter kultuurgroep hulle wil behoort en mee wil assosieer. Hierdie keuse tot ‘n etniese groep hou verband met kultuur, soos watter geloof, taal, rituele, tradisies en waardes aangehang word. ‘Ras’ word hierteenoor geassosieer met fisiese verskille tussen mense, soos byvoorbeeld velkleur, en hierdie eienskappe is sogenaamde biologiese gegewens. Dit beteken dat mense nie ‘n keuse het aan watter groep hulle behoort nie en dat dit onveranderlik is. Ras kan daarom terugverwys na ‘wetenskaplike rassisme’⁸ omdat mense geklassifiseer word op grond van fisiologiese eienskappe (1997: 29). Ek is dus bewus dat beide ‘etnisiteit’ en ‘ras’ gekonstrueerde konsepte is om mense te groepeer, of sodat mense hulself met ‘n groep kan identifiseer. Gunew bespreek die verskil tussen ras en etnisiteit as volg:

If one were to attempt to continue to differentiate race and ethnicity it could be suggested that while race is structured by the desire to be considered human, ethnicity is structured by a concomitant desire for citizenship... This does not constitute an absolute difference but one of emphasis (1997: 30).

Vir hierdie tesis word daar egter vir navorsingsdoeleindes onderskeid tussen etnisiteite getref, as gevolg van Suid-Afrika se geskiedenis ten opsigte van segregasie en rassiesekeiding. Tydens Apartheid het sekere etniese groepe voordeel getrek teenoor ander groepe wat ingeperkte regte gehad het. Hierdie skeiding het negatiewe gevolge vir die land ingehou en die invloed daarvan is

⁸ Wetenskaplike rassisme verwys na die wyse waarop ras tydens die koloniale era as ‘wetenskaplik’ gegroepeer was alhoewel daar geen gegronde wetenskaplike bewyse daarvoor was nie.

steeds in die hedendaagse Suid-Afrikaanse samelewing sigbaar. In die tesis word die gevolge van Apartheid op kinderprenteboeke ondersoek en word die terme ‘swart’, ‘wit’ en ‘bruin’ gebruik om tussen bevoorreedes en benadeeldes te kan onderskei. Wanneer na ‘swartmense’ verwys word sluit dit o.a. die Xhosa-, Zulu-, Pedi- en Sesotho-kulture in. In die tesis word die term ‘bruinmense’ ook gebruik wat die Bruin-, Kaapse Maleier- en Indiër-kultuur insluit. As daar na ‘witmense’ in die tesis verwys word, sluit dit Engels- en Afrikaanssprekendes in. Die terme ‘wit’, ‘swart’ en ‘bruin’ word gebruik om na ’n verskeidenheid etnisiteite binne ’n groep te verwys en ek is bewus dat dit nie die ideale aanspreekvorm is nie. Omdat Suid-Afrika uit soveel verskillende kulture bestaan, is dit moeilik om elke etnisiteit te noem wanneer dit in die navorsing bespreek word. Hierdie terme word dus gebruik vir skryfdoeleindes om die leesproses van hierdie tesis te vergemaklik. In hierdie ondersoek sal die term ‘etnisiteit’ sover moontlik gebruik word om die her-implementering van rassestereotipes deur middel van taal te vermy.

Realiteit vs. fantasie: Kinderprenteboeke kan realistiese- of fantasieverhale vertolk. Vir hierdie studie word daar egter net op voorbeelde gefokus wat binne ’n realistiese milieu afspeel. Die rede hiervoor is dat die toonsetting binne ’n plaaslike konteks belangrik is in die samestelling van transkulturele kinderprenteboeke. Hierdie boeke behoort kinders ook bewus te maak van kultuur en die ruimtes waarbinne dit bestaan; dit is moeilik haalbaar as ’n verhaal in ’n fantasietoonsetting afspeel.

Hibriede ruimtes: Hibriede ruimtes verwys na openbare areas, of soos Homi Bhabha dit as ‘tussenruimtes’ beskryf. Hierdie ruimtes is toeganklik vir alle kulture van Suid-Afrika. Dit is ook ruimtes waar kulture oorvleuel en saam funksioneer om nuwe kulture te vorm. In die vierde hoofstuk van hierdie tesis word verder op hierdie term uitgebrei.

Lees vir plesier: In Suid-Afrika is daar ’n groot aantal opvoedkundige kinderboeke beskikbaar, maar slegs ’n handjie vol boeke wat lees vir plesier aanmoedig, word uitgegee. Hierdie leemte veroorsaak dat talle kinders in Suid-Afrika sonder ’n leeskultuur grootword. In die studie word daar aan hierdie gaping in die mark aandag gegee om sodoende die druk van boeke wat lees vir plesier bevorder, te verbeter.

HOOFSTUK 1

DIE ROL VAN SUID-AFRIKAANSE PRENTEBOEKE TYDENS

KOLONIALE OORHEERSING EN DIE APARTHEIDSERA

Knowledge of the truth does not always help change emotional attitudes that draw their real strength from the subconscious or from factors beside the real issue. Knowledge of the truth can, however, prevent rationalisations or reprehensible acts or behaviour prompted by feelings that men will not easily allow openly (Unesco aangehaal in Töttemeyer 1984: vii).

Mense is dikwels onbewus van die gewig wat kinderprenteboeke dra in die vorming van kinders se wêreld. Deur illustrasies en teks kan die outeur kinders se sienswyses positief of negatief beïnvloed. Hierdie mag, wat in die hande van die kinderboekbedryf lê, is nie altyd positief in Suid-Afrika aangewend nie. Soos in die inleiding genoem, het ek deur my voorgraadse studie bevind dat kinderprenteboeke voor 1994 kinders deur middel van illustrasies geïndoktrineer het om sekere Apartheidsideologieë te glo. Ek het ook bevind dat hierdie Apartheidsienswyses steeds in moderne kinderprenteboeke te vinde is, wat probleme inhou vir kinders se persepsies oor etnisiteit, kultuur en taal. Om agtergrond te gee waarom daar 'n behoefte vir meer transkulturele kinderprenteboeke in Suid-Afrika is, word kinderprenteboeke voor en ná 1994 ondersoek. In hierdie hoofstuk word prenteboeke van 1909 tot 2015 bespreek. Omdat hierdie tydperk oor meer as 'n honderd jaar strek, word slegs 'n paar voorbeelde ondersoek. Die analise skraap dus op die oppervlakte en sal 'n meer in-diepte studie met meer voorbeelde gedoen moet word om die plek van kinderprenteboeke in Suid-Afrika akkuraat te illustreer. Hierdie voorbeelde is ook hoofsaaklik boeke wat in Afrikaans uitgegee is omdat dit, soos later bespreek word, die beste verkope in Suid-Afrika voor 1994 gehad het. Voorbeelde van Afrikaanse boeke wat na Apartheid uitgegee is, word gebruik sodat 'n beter vergelyking tussen die tydperke getref kan word.

Eerstens word kinderprenteboeke voor 1994 geanaliseer en gedekonstrueer om tot 'n beter begrip te kom oor die wyse waarop Apartheidsideologieë aan kinders oorgedra was. Deur hierdie bevindinge wil ek ook die lesers van die tesis bewus maak van die probleme wat steeds in kinderboeke bestaan, as gevolg van hierdie sienswyses. Ek bespreek ook visuele voorbeelde wat tydens die koloniale era in die media verskyn het en kinderprenteboeke wat in 1940-1950 uitgegee is, asook net voor die beëindiging van Apartheid. Die negatiewe gevolge, wat hierdie beeld op kinders se siening van kultuur gehad het, word ook bespreek. Daarna volg 'n ondersoek van hedendaagse kinderboeke en die plek wat dit vandag in die Suid-Afrikaanse samelewing inneem, asook die subtiele wyse waarop kinders steeds van kulturele rangorde oortuig word. Ek bespreek verder voorbeelde van kinderprenteboeke wat wel vorme van transkulturalisme toon, asook boeke wat steeds negatiewe sienswyses bevorder. Hierna volg 'n vergelyking tussen kinderprenteboeke voor en ná 1994 in Suid-Afrika. Ek analiseer ook die ooreenkoms en verskille tussen die twee tydperke ten opsigte van minderwaardigheid, veralgemening van kultuur, modernistiese essensialisme, die rol van die kerk, witmense as verlossers, opvoeders en heersers asook kulturele ongelykheid. Hierdie vergelyking lig die ooreenkomste tussen die tydperke uit en watter veranderinge wel binne die kinderboekbedryf aangebring is ná Apartheid. Ná die

vergelyking bespreek ek ook my bevindinge en waarom daar 'n behoefte is vir meer transkulturele kinderprenteboeke in Suid-Afrika.

Ideologieë in kinderprenteboeke voor 1994

Apartheid, wat beteken om apart van mekaar te leef, is 'n ideologie wat in 1948 deur die Nasionale Party in Suid-Afrika deur wetgewing vasgelê is. Die doel van Apartheid was om segregasie ten opsigte van ras in die land toe te pas, sodat etniese groepe afsonderlik van mekaar kon ontwikkel. Apartheid het ook hoofsaaklik die belange van witmense bevorder en hoë vlakke van rassisme, diskriminasie en ongelykheid is in Suid-Afrika toegepas. Omdat Apartheid deur die staat ontwerp is, moes die regering maniere vind om Suid-Afrikaanse burgers te oortuig van hulle gekonstrueerde waarheid. Die owerheid het daarom probeer om mense te oorreed dat Apartheid goed, natuurlik en noodsaaklik was, alhoewel alle kulture in Suid-Afrika nie dieselfde voordele gehad het nie. Kinderprenteboeke was een van die mediums waarmee die Apartheidsregering kinders se persepsies gereguleer het om die Apartheidsideologie as die waarheid te aanvaar.

Om ideologieë te verstaan, soos dié wat in Apartheid gebruik is, behoort 'n mens al die fasette wat 'n rol speel in ag neem en kan dit nie as losstaande konsepte ondersoek word nie. Stuart Hall beskryf ideologieë in sy artikel *The whites of their eyes – Racist ideologies* (1995), as: “[I]deologies do not consist of isolated and separate concepts, but in the articulation of different elements into a distinctive set or chain of meanings” (1995: 18). Ideologieë bestaan dus binne 'n raamwerk of diskoers wat uit vele betekenisse bestaan wat mekaar beïnvloed. Volgens Hall weerspieël mense se lewenswyse watter ideologieë hulle koester, asook hul sienswyse ten opsigte van sosiale klas (1995: 19). Ania Loomba verduidelik dit in haar boek *Colonialism/Postcolonialism* (2005): “Ideologies may express the interests of social groups, but they work through and upon individual people or ‘subjects’... subjectivity, or personhood... is itself formed in and through ideology” (2005: 32). Ideologieë skep dus verskillende vorme van sosiale bewustheid, eerder as wat dit deur sosiale bewustheid geskep word. Mense dink die manier waarop hulle na die wêreld kyk, is natuurlik en ingebore, maar in werklikheid word hul persepsies van die wêreld deur ideologieë gevorm. Volgens Hall is mense dikwels onbewus van hierdie ideologieë, soos etniese diskriminasie, en sien hulle hul persepsie oor ander kulture as ingebore (1995: 19).

Andree-Jean Töttemeyer skryf in sy doktorsale tesis, *The racial element in Afrikaans children's and youth literature* (1984), dat mense egter nie altyd naïef onbewus is daarvan dat ideologieë die waarheid verbloem nie. Wanneer mense wel kennis dra van onwaarhede wat in ideologieë versteek lê, kan dit as 'n blatante leuen, eerder as 'n self-illusie, beskou word (1984: v). Loomba ondersteun hierdie teorie deur haar stelling: “[I]deology is not a failure to perceive reality, for reality... itself is ideological, disguising its essential features in a realm of false appearance” (2005: 28). Die Apartheidsideologie is 'n goeie voorbeeld hiervan, omdat die regering bruin- en swartmense se regte ingeperk het, terwyl hulle duidelik daarvan bewus was. Tog het die regering

dit as goed en eg aan Suid-Afrika voorgelou. Die Apartheidsregering het ook met alle mag hierdie ideologie probeer beskerm omdat dit, volgens Loomba, vir mense 'n veilige hawe bied (2005: 27).

Kerry Freedman skryf in *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art* (2003), dat sosiale omstandighede, soos waardes, politieke beleide en tegnologiese vooruitgang, die veranderlikheid of standvastigheid van ideologieë bepaal (2003: 3). Die regering moes daarom perfekte omstandighede skep sodat die Apartheidsideologie kon floreer al was dit ten koste van ander se regte. Apartheid het ook vir mense sekuriteit gebied omdat dit 'n manier was om hul wêreldbeskouing te regverdig. Dit was daarom vir mense angswekkend om die leuens te erken, want erkenning daarvan sou hul persepsies omverwerp. Gordon Willard Allport se woorde beskryf hierdie konsep: "A prejudice, unlike a simple misconception, is actively resistant to all evidence that would unseat it. We tend to grow emotional when a prejudice is threatened with contradiction" (aangehaal in Töttemeyer 1984: 2).

Die Apartheidsregering het ook hierdie gekonstrueerde ideologieë aangaande ras gebruik om mag op 'n subtiele wyse aan Suid-Afrikaanse burgers oor te dra. Michel Foucault beskryf die mag van ideologieë as hy sê: "[P]ower is exercised by means of discourse rather than simply by force" (aangehaal in Nederveen Pieterse 1992: 227). Ideologieë kan dus sonder geweld diskoerse as die waarheid aan kinders oordra. Die Apartheidsregering het besef dat kinderprenteboeke die ideale medium hiervoor was, omdat kinders op 'n naïewe wyse hierdie verhale as die waarheid lees. Volgens Töttemeyer het jong kinders ook nog nie opinies of rasonele denke van hul eie ontwikkel nie, wat hiertoe bydra (1984: vi). Hy verduidelik ook verder dat mense dikwels onbewus is van hierdie ideologieë wat in kinderprenteboeke verskyn, omdat dit so deel is van daardie samelewing se sienswyses. Wanneer 'n kinderprenteboek vanuit 'n spesifieke tydperk dus gedekonstrueer word, kan dit aandui watter waardes, mites, diskoerse en illusies gedurende die tyd aangehang is (1984: 30).

Ideologieë is ook deur middel van stereotipes oorgedra wat sekere veralgemeende eienskappe op 'n hele kultuurgroep toegepas het. Andree-Jean Töttemeyer skryf in *The racial element in Afrikaans children's and youth literature* (1984), dat die woord 'stereotype' oorspronklik in die drukkersbedryf gebruik was. 'n 'Stereotipe' was 'n plaat afgietsel van letters wat duisende kopieë, wat soos die oorspronklike lyk, kon druk. Volgens Töttemeyer hou hierdie meganiese repetisie ook verband met die woord se figuurlike semantiese betekenis (1984: 13).

Voor 1994 het verskeie stereotipes in kinderprenteboeke voorgekom in die wyse waarop kultuur uitgebeeld is. 'n Voorbeeld hiervan was swart wat as negatief teenoor wit as positief geplaas is. Volgens Töttemeyer is hierdie teenstelling baie duidelik in taal sigbaar met woorde in Engels soos: "black eye" (blou oog), "black-hearted" (kwaadwillige hart), "black market" (onwettige mark), "black sheep" ('n verwerpte persoon), "black arts" (satanisme/ toewery) ensovoorts. In Afrikaans kom woorde voor soos: "swartgallig" (pessimisties), "swartsmeer" (belaster), "swart kyk" (ontevrede kyk) en so meer (1984: 16). Deur taal word swart ook met donker, morbied en

boos geassosieer teenoor wit wat as skoon en heilig gesien word. Töttemeyer is van mening dat hierdie binêre opposisies deur mense tydens die Middeleeue verder ontwikkel is deur voorbeelde uit die Bybel te gebruik. Hy verduidelik dit as volg: “In mediaeval times, the notion developed that Ham, the son of Noah, is the father of the black race which had been cursed, even though the Bible text makes no mention of race.” (1984: 17). Töttemeyer beweer dat hierdie verkeerde aannames in 400 n.C. die eerste keer in die Talmud manuskrip voorgekom het. Hy verduidelik bykomend dat hierdie idee eers werklik tydens die 17de eeu pos gevat het deur die kolonialiste wat slawerny daardeur geregverdig het (1984: 17).

Blackness became related to heathenism and the devil and therefore, evil. The killing of such ‘demonic devils’ by colonists would then appear almost praiseworthy, the enslavement of thousands ‘who have been ordained by God to be servants for ever’ would seem perfectly in order by that ‘logic’ (Töttemeyer 1984: 17).

Mense het dus gevoel hulle doen ‘n goeie daad omdat die Bybel dit kwansuis geregverdig het. Töttemeyer verduidelik verder in *The racial element in Afrikaans children’s and youth literature*, dat swartmense die eerste keer deur Gaius Plinius, ‘n Romeise skrywer as inwoners van die land van die ‘More’ in litterêre teks beskryf was. Swartmense is as halfmens-halfdier uitgebeeld sonder koppe met hulle oë en monde op hul borskas, terwyl hulle hande vier voet loop (1984: 19). Hierdie uitbeeldings het dus moontlik vir Eurpoers die idee gegee dat swartmense dierlik en barbaars is. Ander faktore wat volgens Töttemeyer bygedra het tot hierdie barbaarse sienswyses is die fiktiewe reisverhale deur John Mandeville tydens die 14de eeu wat swartmense as fabelagtige kreature uitgebeeld het. J. B. Basedow se reeks boeke *Elementarwerk* (1719), wat die swartmense as “Hottentotte” en kanabalisties tentoongestel het, is ook ‘n voorbeeld hiervan (1984: 19). Hierdie sienswyse het latere visuele beelde beïnvloed en voorbeelde daarvan is duidelik in illustrasies voor 1994 sigbaar. Töttemeyer is bykomend van mening dat swartmense gedurende die 18de eeu as die ‘bon savage’⁹ en ‘noble savage’ uitgebeeld is. Dit het egter gedurende die 19de eeu nie meer in volwasse literatuur voorgekom nie, maar dit was steeds in kinderboeke sigbaar (1984: 20). Kent Redford verwys in *The ecologically noble savage* (1991) na vroeë kroniekskrywers wat die ‘noble savage’ as volg beskryf het:

[T]he land belonged to all, just like the sun and water. Mine and thine, the seeds of all evils, do not exist for those people... They live in a golden age,... in open gardens, without laws or books, without judges, and they naturally follow goodness (1991: 46).

Hierdie mite dat swartmense barbaars, dierlik, wild en ongetem is, het dus ‘n lang geskiedenis en is dit so deel van die samelewing dat dit volgens Töttemeyer selfs in taal vasgelê is. Dit veroorsaak dat kinders nie stereotipes raaksien nie omdat taal so integrale deel van ‘n mens is.

Die plek van kinderprenteboeke tydens koloniale oorheersing

⁹ Die woord ‘savage’ word in die Pharos Engels-Afrikaanse Woordeboek beskryf as: ‘byt’, ‘verskeur’, ‘wilde/barbaarse staat’, ‘woestheid’, ‘wreedheid’, ‘onbeheertheid’ en ‘ruheid’. Hierdie beskrywing illustreer die negatiewe konnotasie wat aan swartmense gekoppel was.

Colonial power produces the colonized as a fixed reality which is at once an “other” and yet entirely knowable and visible. It resembles a form of narrative in which the productivity and circulation of subjects and signs are bound in reformed and recognizable totality. It employs a system of representation, a regime of truth that is structurally similar to realism (Bhabha 1994: 76).

In *International companion encyclopedia of children's literature* (2004), beskryf Peter Hunt dat die eerste kinderboeke in Suid-Afrika, soos in ander Britse kolonies, vanaf Brittanje ingevoer is. Percy FitzPatrick was die eerste Suid-Afrikaner om ‘n kinderboek te gepubliseer. *Jock of the Bushveld* (1909) (fig. 1), is in Engeland gedruk (2004: 660). Mense het literatuur as eg en waar gesien en persone aan bewind kon dit gebruik om lesers van sekere ideologieë te oortuig. Kennis is daarom nie bloot versprei om Europese literêre konvensies aan Suid-Afrikaanse burgers oor te dra nie, maar ook om sekere kolonialistiese waardes in die samelewing te vestig. Omdat sendelinge na Suid-Afrika gekom het om die Woord te verkondig, is hierdie waardes, soos vroeër bespreek, as Godgegewe aan lesers voorgehou. Vorme van diskriminasie is ook volop gedurende hierdie tydperk in literatuur aangetref en sendelinge en burgers van ‘n Europese herkoms is as verhewe uitgebeeld.

Chatterbox (Clarke 1904), wat in Engeland vir Britse kinders in Suid-Afrika uitgee is, beeld hierdie verhewe stand in sommige illustrasies uit, waar wit karakters outokraties bo-oor swart karakters uittroon (sien fig. 2 en 3). In fig. 2 en 3 word die swart karakters as bukkend, verleë en onderdanig uitgebeeld en skep dit die gevoel van minderwaardigheid teenoor die wit karakters. Die mite dat witmense as ‘heldsfigure’ teen swart ‘barbare’ veg, word ook in die boek uitgebeeld (sien fig. 4). In fig. 4 staan die wit man wat sy gesin beskerm met ‘n geweer gemik na die swart karakters. Dit is duidelik in die illustrasie sigbaar dat daar ‘n onderskeid tussen die kulture getref word en die wit karakter, in ‘n pak, met ‘n geweer, kan moontlik geassosieer word met tegnologie, mag en outoriteit. Hierteenoor word die swart karakters verskrik, sonder skoene met ‘n swaard/panga uitgebeeld, wat kan verwys na hul primitiewe aard en dat hulle benede witmense is.

Nog ‘n voorbeeld, waar daar ‘n duidelike skeidslyn tussen kulture getrek word, is ‘n *Pear's Soap*-advertensie wat tydens die Anglo-Boereoorlog in *McClure's Magazine* (1899) verskyn het (sien fig. 5). Die bewoording van die advertensie lui as volg:

The first step towards lightening the white man's burden is through teaching the virtues of cleanliness. Pears' Soap is a potent factor in brightening the dark corners of the earth as civilization advances, while amongst the cultured of all nations it holds the highest place...it is the ideal toilet soap (McClintock 1994: 129).

In die illustrasie word ‘n Britse vlootadmiraal in ‘n spierwit uniform uitgebeeld waar hy sy hande in sy kajuit was. In *Soft-soaping empire: Commodity racism and imperial advertising* (1994), beweer Anne McClintock dat die admiraal in die illustrasie op ‘n reis is, vasberade om sy ryk in Afrika te gaan verbreed. In die badkamer word daar ‘n venster uitgebeeld waardeur die admiraal kan kyk na die swart karakter op die strand, wat die koloniale moondhede se toesighouding oor die sosiale stand van die gekolonialiseerdes simboliseer (1994: 128). Die admiraal kyk ook toe

hoe die *Pears' Soap* aan die swart karakter oorhandiging word, wat moontlik kan dui dat hy nie sy eie hande wil 'vuil' hê nie en dit daarom vanuit sy veilige kajuit dophou. Die seep in die illustrasie verwys na die reinigingsproses waardeur swartmense moet gaan om hulself skoon te was van hul sondes en barbaarsheid. Dit kan ook terug verwys na die ou Bybelse mite dat Ham die vervloekte volk is. McClintock beweer dat die venster ook 'n spieël kan verteenwoordig waarin die admiraal bewus word van sy eie 'wit' suiwerheid en dat hy 'n verantwoordelikheid het om die Afrikane van hul sondes te bevry. Die gloeilamp in die badkamer kan moontlik verwys na tegnologie en Christenskap wat aan Afrika gebring moet word (1994: 128-129). Deur die bewoording van die advertensie kan 'n mens ook aflei dat die witmense se las nie net na sy vuil hande verwys nie, maar ook na sy plig om Afrika van hulle kultuur skoon te was. Die woorde "dark corners" kan ook verwys na binêre opposisies wat donker as sleg teenoor wit as goed bestempel. Afrika word dus as donker en onbekend gesien wat reiniging deur die sendelinge en koloniale moondhede benodig. Die teks beskryf ook Engeland as: "While amongst the cultured of all nations it holds the highest place", wat kan dui op hul verhewe opinie as 'n staat teenoor die res van die wêreld. McClintock is van mening dat die seep nie net Afrika moreel moet was nie, maar ook geestelik en beskryf dit as volg: "Soap was credited not only with bringing moral and economic salvation to the lives of Britain's 'great unwashed', but also with magically embodying the spiritual ingredient of the imperial mission itself" (1994: 134).

In fig. 5 word die swartman, half naak, as verleë en behoeftig uitgebeeld waar hy kniel met oop arms teenoor die wit pastoor, wat ten volle geklee, die seep aan hom oorhandig. Hierdie beeld beklemtoon die swartman se lae posie as barbaar teenoor die geleerde pastoor wat hom van sy sondes kom bevry. Beverly Naidoo beskryf die manier waarop swartmense tydens koloniale oorheersing uitgebeeld is in haar artikel *Challenging ways of seeing?* (1994), as volg: "When black people appeared in [books], they were usually portrayed as savages, servants or comic buffoons" (2007: 18). Die koloniale moondhede wou ook deur literatuur en indoktrinering, Afrikane stroop van hulle kultuur en hulle verwesters, soos gesien kan word in fig. 5 waar hulle Afrika kom skoon was van hul identiteit. Sam Mbure ondersteun hierdie stelling in sy artikel *African children's literature or literature for African children?* (1997):

In the first place this colonial literature took away the African identity in a child. Apart from the colour of his skin, everything else was westernized. He/she acquired other names such as Peter or Mary or David or Jane. He/she admired Tarzan, Robin Hood, etc. and wanted to behave like them. He/she wanted to be every hero he came across in the English classics. Secondly, the colonizers killed indigenous oral literature and traditions. They discarded them as primitive (aangehaal in Bennett 2010: 44).

In *Fanon* (1970), verduidelik David Caste dat swartmense die gedrag van koloniale moondhede wou naboots omdat kinderboeke en literatuur verwestering aangemoedig het. Swartmense wou erkenning kry deur Westerse kultuur, leefstyl en kleredrag aan te neem as hul eie (1970: 11) Volgens Loomba, verduidelik Franz Fanon, in *Black skin, white masks*, dat swartmense die uniekheid van hul kulture moes prysgee om aanvaarding van witmense te ontvang. Dit het 'n negatiewe beeld by swartmense geskep omtrent hul eie kultuur (2005: 26). Franz Fanon verduidelik dit verder:

[T]he black man only claims an identity through approval from the world of whites, which creates a destabilizing double-consciousness. Only the mastery of white colonial discourse affords escape but simultaneously necessitates the death and burial of [the colonized country's] local cultural originality (aangehaal in Goldsmith 2005: 110).

Die plek van kinderprenteboeke tydens Apartheid

[Stereotyping is] the attribution of supposed characteristics of the whole group to all its individual members. [It] has the effect of exaggerating the uniformity within a group, and its distinction from others (Milner aangehaal in Klein 1985: 34).

Hunt beweer dat nadat die Afrikaners ná die Tweede Wêreldoorlog aan bewind gekom het en Afrikaans as een van die amptelike landstale verklaar het, 'n nuwe mark ontstaan het vir kinderboeke in Afrikaans wat só suksesvol was dat dit boeke in ander tale oorskry het (2004: 660). Afrikaanse kinderboeke het dus grootliks die mark voor en tydens Apartheid oorheers en daarom word Afrikaanse voorbeelde van boeke in hierdie tesis gebruik. Gedurende Apartheid het kinderprenteboeke 'n belangrike rol gespeel, omdat die regering dit as 'n medium gebruik het om kinders se persepsies oor etnisiteit, klas en kultuur te vorm. Volgens Töttemeyer bevat kinderprenteboeke wat gedurende die laat 1920's tot 1950's gedruk is, die meeste Apartheidsideologie (1984: 50). 'n Reeks kinderboeke deur Boerneef is voorbeelde hiervan: *Pensie* (1938) (fig. 7-10), *Van my kinderdag* (1939) (fig. 11) en *Vlettervlie en Koesnaatjie en ander verhale* (1942: 37) (fig. 12), asook *Die Boggies van Bosberg* (Blom 1927) (fig. 13) geskryf deur J. J. Blom.

Töttemeyer is van mening dat die kolonialistiese mite dat die 'wit held' teen die 'swart barbaar' veg, steeds tydens hierdie tydperk voorgekom het (1984: 50). Fig. 13 is 'n voorbeeld hiervan waar wit Afrikaners geïdealiseer word. Verhale het, volgens Töttemeyer, ook 'n baie eensydige siening gelewer oor hoe konflik binne die samelewing bestaan en die rol van die 'witmens' is geromantiseer (1984: 51). Dit is in fig. 8 en 9 sigbaar waar die Britse Polisie *Pensie* se wangedrag aanspreek en as outoriteit bo *Pensie* uittroon. Witmense¹⁰ het hul tradisies en kultuur as verhewe bo die van swart- en bruinmense gesien en hierdie sienswyse kan as Etnosentrisme beskryf kan word. Töttemeyer haal Summer aan, oor die betekenis van Etnosentrisme: "[Ethnocentrism is] a view...in which one's own group is the centre of everything, and all others are scaled and rated with reference to it" (1984: 11). Hierdie tipe uitbeeldings het daartoe gelei dat jong lesers 'n wanpersepsie oor kulturele rangorde gevorm het.

Visuele uitbeeldings wat Apartheidsideologieë bevorder

Advocacy is pleading for and promoting a specific cause, or upholding a particular point of view or course of action as being valid and right. It goes beyond passive acceptance or agreement to an active lending of support. When ideologies

¹⁰ Hier word na Afrikaans- en Engelssprekendes verwys.

are advocated in literature for children, authors are usually conscious of the values they are promoting (Sutherland 1985: 2).

Gedurende Apartheid is spesifieke visuele kodes in kinderprenteboeke gebruik om die beeld van etniese ongelykheid by kinders as die norm te vestig. Een so 'n voorbeeld, volgens Töttemeyer, was die sosiale afstand wat tussen karakters van verskillende kulturele agtergronde behou is (1984: 52). Wanneer swart en wit karakters wel saam in kinderprenteboeke verskyn het, was die wit karakter in meeste gevalle in die hoofrol. Karakters van verskillende kulture is ook selde as vriende of vennote uitgebeeld; fig. 9 en 14 is visuele voorbeelde hiervan. Baie verhale het ook teen swart karakters gediskrimineer en is hulle, volgens Töttemeyer, uitgebeeld met oorbeklemtoonde en vergrote gelaatstrekke, soos gesien kan word in fig. 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 en 16. Swartmense is ook dikwels as verwilderd of onnosel uitgebeeld, wat moontlik die indruk by lesers geskep het dat alle swartmense dom is (sien fig. 12). Baie kinderprenteboeke het ook die illusie geskep dat dit in swartmense se natuur is om lui, onverantwoordelik, oneerlik en immoreel te wees en dat God hulle so geskape het (1984: 52). Die koloniale moondhede en die Apartheidsregering het ook swartmense as 'n kollektiewe eenheid gesien, eerder as om hulle as individue te erken. "They forgot to ask my name [a]nd called me Negro" (Dumas aangehaal in Klein 1985: 57). Unieke karaktertrekke is ook vereenvoudig en oorbeklemtoon in kinderprenteboeke en het bygedra tot swartmense se negatiewe siening oor hulself. Andree-Jean Töttemeyer beskryf hierdie oorveralgemeende karaktertrekke in *The racial element in Afrikaans children's and youth literature* (1984), as volg:

Racism is a belief in the hereditary superiority of one's own social group and the hereditary inferiority of other social groups of which differing biological features such as skin colour is visible. Cultural differences are then attributed to biological factors, in that forms of behaviour, habits and customs are considered to be inborn rather than learned (1984: 8).

Jan Nederveen Pieterse beweer in *White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture* (1992), dat klassifikasie in Apartheid gebruik is om kulture te groepeer. Die regering het dit ook tot hul voordeel gebruik deur sekere unieke kulturele eienskappe te ignoreer sodat etnisiteit tot 'universele' karaktertrekke vereenvoudig kon word (1992: 225). Kulture is ook nie op 'n gelyke vlak geklassifiseer nie en witmense is gesien as die dominante en oorheersende etnisiteit teenoor bruin- en swartmense. Om hierdie gevoel van dominansie te versterk het die Apartheidsregering negatiewe mites oor swartmense geïmplementeer. 'n Voorbeeld hiervan, soos vroeër in die *Pears' Soap* advertensie gemerk is, is die mite dat swart kinders nie skoon is nie en dat dit moeilik is om vuil merke op hulle donker vel te sien. In die boek *Doempie Domkop: Kleuterversies* (Holloway 1949), word hierdie mite geïllustreer in die versie, *Die kaffertjie* (fig. 17). In die vers vertel die swart karakter hoe ma's van wit kinders dadelik kan opmerk wanneer kinders vuil is, omdat 'n mens maklik vuil merke op hul wit vel kan raaksien. "En as jou vel so wit is (Dis wat Umtwana sê) dan sien jou mamma gou-gou as die vuilgoed lê" (Holloway 1949: 73). Hierdie woorde deur Umtwana kan moontlik op die karakter se minderwaardigheidskompleks dui deur sy onderliggende begeerte om so wit en skoon te wees soos die wit kinders in die versie.

Die ou mite dat swartmense barbaars en onbeskaaf is, soos vroeër in die hoofstuk bespreek is, het steeds in vele kinderboek-illustrasies gedurende Apartheid verskyn. Die versie *Ou aia Lissie* (fig. 15), in *Versies vir vabondjies* (Boonzaier 1940: 50), is 'n voorbeeld hiervan waar die vrou, Lissie, 'n bont akkedissie heel insluk, "Pens, pootjies en kop". Die wyse waarop sy die akkedis eet is kru, amper dierlik, geïllustreer en haar tande word baie prominent uitgebeeld. Die feit dat sy sê: "Dit smaak soos 'n vissie" kan ook moontlik daarop dui dat sy dit as alledaags en algemeen sien en dat die akkedis, rou, vir haar soos 'n gewone vis proe. In die versie word sy ook as "meid¹¹" aangespreek wat toon dat sy vir familie gewerk het. Die leser mag as gevolg daarvan haar moontlik as ondergeskik ag. In die versie *Klonkie alleen* (fig. 14), wat in *Klonkie Kandas* verskyn (Oom Izak 1947: 27), word hierdie illusie verder beklemtoon deur die kontras uit te beeld tussen die twee karakters wat vanuit verskillende kultuurgroepe afkomstig is. Die wit kind word as netjies geklee op pad skool toe uitgebeeld, teenoor die swart karakter wat amper naak moet agterbly, omdat hy nie saam skool toe mag gaan nie. In hierdie illustrasie verteenwoordig die wit karakter moontlik kennis en vooruitgang in teenstelling met die swart karakter wat onbeskaafd en stagnerend uitgebeeld word. *Klonkie alleen* (fig. 14), is ook 'n voorbeeld van binêre opposisies wat dikwels gedurende Apartheid as 'n middel in kinderprenteboeke gebruik is om rasserangorde te vestig.

Vele illustrasies het gedurende Apartheid met die kultuur van swartmense gespot. Töttemeyer is van mening dat kinderboeke dikwels die idee aan lesers gegee het dat die stereotipering van swartmense humoristies is. Hierdie humor word ook as 'n medium gebruik om wit kinders superieur te laat voel teenoor swart karakters (1984: 52). *Daardie drietal; Versies vir skoolseuns* (Moerdyk 1940) (sien fig. 18) is 'n voorbeeld hiervan; 'n swart vrou word uitgebeeld wat vir 'n seuntjie skrik omdat sy dink hy is 'n spook. Die seun het egter net in meel gerol en hy is nie werklik 'n spook nie. Hierdie illustrasie maak staat op die mite dat swartmense bygelowig is en nie slim genoeg is om te kan sien dat dit nie werklik 'n spook is nie. In die verhaal word die seun ook op sy naam, Gabbis, genoem teenoor die vrou wat as "meid" aangespreek word. Hierdie tipe versies skep 'n negatiewe beeld van swartmense en dit kan lei tot 'n minderwaardigheidskompleks wanneer swart kinders dit lees. Swart kinders het ook nie net 'n swak siening oor hul eie kultuur gevorm as gevolg van een prentjie nie, maar dit was die konstante herbevestiging deur die visuele media in Suid-Afrika gedurende daardie tyd. Kenneth Clark verduidelik swart kinders se gevoel van verwerping as volg:

Children who are consistently rejected understandably begin to question and doubt whether they, their family, and their group really deserve any more respect from the larger society than they receive. These doubts become the seeds of a pernicious self- and group-hatred (aangehaal in MacCann 2005: 185-186)

¹¹ Die term 'meid' is afkomstig van Nederlands en het na maagde of bediende verwys. Latere jare is dit ook gebruik as 'n woord om meisies te beskryf. Alhoewel die term moontlik nie tydens hierdie tydperk as negatief gesien was nie, kan dit in hierdie konteks so beskou word omdat daar met die swart vrou, wat vir die familie werk, in die versie gespot word.

Die mite dat alle swart- en bruinmense arm is, het ook volop in kinderprenteboeke voor 1994 voorgekom en karakters is, volgens Töttemeyer, as swart plaaswerkers in flenter klere uitgebeeld (1984: 52). Fig. 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 en 17 is voorbeelde hiervan. In fig. 9 word die kontras tussen ryk en arm beklemtoon deur die witmens wat in 'n wit pak staan teenoor Pensie in 'n donker pak wat stukkend is op die elmboog, uit te beeld. Pensie kom ook baie verskonend voor teenoor die wit karakter wat met sy hande in sy sakke beheer neem van die situasie.

Die bogenoemde illustrasies is voorbeelde van kinderprenteboeke wat tydens die begin van Apartheid uitgegee is en dateer vanaf 1940 tot 1950. Die wyse waarop hierdie ideologieë oorgedra word, is baie aggressief en blatant. Later jare, voor die beëindiging van Apartheid, het hierdie rassistiese uitbeeldings nie meer so duidelik in kinderprenteboeke voorgekom nie, maar daar is steeds tussen etniese groepe gediskrimineer. *Kolman* (fig. 16) (Winckler 1981: 14) is 'n voorbeeld hiervan waar swart karakters slegs op een bladsy van die boek voorkom, wanneer Kolman, die wit hoofkarakter, verby hulle in die straat stap. In die illustrasie word die swart karakters uitgebeeld waar hulle besig is met handearbeid en een van die karakters rook pyp alhoewel hulle net kinders is. Hierteenoor stap Kolman gemaklik en rustig verby besig om 'n roomys te eet terwyl die swart karakters toekyk. Die kontras tussen die kulture is duidelik sigbaar in die illustrasie en die karakters word nie op 'n gelyke vlak uitgebeeld nie. Die illustrasie skep ook moontlik die beeld dat swartmense moet werk en handearbeid moet verrig terwyl witmense ontspan en toekyk.

Charlie se huis (Schembrucker 1989) (fig. 19) is 'n voorbeeld tydens Apartheid waar 'n swart karakter die hoofrol speel. Die verhaal handel oor Charlie wat saam met sy ouma en ma in Guguletu woon en hoe Charlie 'n modderhuis bou nadat dit gereën het. Alhoewel dit merkwaardig is dat 'n boek wat oor swart kulture handel tydens Apartheid uitgegee is, is daar steeds probleme in die illustrasies en teks wat moontlik stereotipiese sienswyses by lesers kan kweek. Die boek is in Afrikaans¹² uitgegee, wat impliseer dat die lesers meestal wit sal wees en daarom swartmense se kultuur volgens die boek sal beoordeel. In fig. 19 word Charlie se huis uitgebeeld en beskryf die teks die toonsetting as volg: "In die agterplaas van 'n huis in Guguletu staan 'n huisie van sinkplate en ou pale, met twee klein venstertjies en net een deur" (1989: sp.). Wat problematies is van hierdie toonsetting, is die manier waarop die taal beklemtoon dat Charlie in armoede¹³ lewe. Dit kan ook moontlik terug verwys na visuele uitbeeldings wat in kinderprenteboeke voorgekom het tussen 1920-1950, waar swart karakters as armoedig uitgebeeld is. In fig. 19 word hulle huis as verkleiningsvorm 'huisie' aangespreek en is dit in die agterplaas van 'n ander 'huis'. Ander beskrywende naamwoorde soos 'ou pale' en 'klein venstertjies' en 'net een deur' dui ook aan dat hulle in moeilike lewensomstandighede woon. In die verhaal kan daar 'n vergelyking getrek word tussen die huis waarin hy woon en sy 'droom' huis wat hy in die modder bou na die reën (fig. 20). In fig. 20 word Charlie se modderhuis beskryf met 'gróót'

¹² In Suid-Afrika is baie bruinmense ook Afrikaanssprekend maar word in hierdie konteks slegs na witmense verwys.

¹³ Armoede word negatief in hierdie konteks gesien omdat die boek in Afrikaans uitgegee is en die leser van die boek daarom moontlik wit is. Dit kan daarom vir die leser die indruk skep dat alle swartmense arm is, want geen ander kulture behalwe swartmense word in die verhaal uitgebeeld nie.

kamers, met aksenttekens op die o's wat grootte beklemtoon. Dit is dus in kontras met sy eie huis wat in die teks as 'n 'huisie' beskryf word. In fig. 21 word Charlie se eie slaapkamer in die moderhuis uitgebeeld en beskryf die teks dit as: "'n Slaapkamer net vir hom alleen" wat moontlik kan toon dat hy nie in werklikheid sy eie kamer het nie. Daar is dus 'n duidelike verskil tussen sy werklike huis en die een wat hy as sy 'droom'-huis bou. In Suid-Afrika is armoede egter 'n realiteit en word daar dikwels in die samelewing 'n onderskeid getref teenoor etnisiteit sowel as klas. Hierdie uitbeelding kan moontlik vir die leser aandui dat Charlie nie gelukkig is met sy huidige ekonomiese toestand nie omdat soveel klem in die taalgebruik geplaas word oor watter tipe huis hy graag sou wou hê. Lesers van hierdie boek is ook moontlik van 'n meer welgestelde klas omdat boeke duur is en sal die leser dalk vir Charlie jammer kry en nie as hulle gelyke sien nie.

'n Transkulturele voorbeeld

Die dag van die reënboog (Craft 1988), is 'n voorbeeld van 'n transkulturele kinderprenteboek wat voor 1994 uitgegee is. Die verhaal handel oor drie storielyne waar die verskillende partye 'n item verloor. In die verhaal word eerstens die storielyn van Mevrou Farah Patel en haar dogter Vasanti vertel wat van 'n meisie wat van Indiese kultuur afkomstig is. Terwyl hulle in die warm stad stap skeur Mevrou Farah se inkopiesak en laat val Vasanti haar blinknuwe boek in die proses (sien fig. 22). Hierna word Eugène, 'n bruin seun, uitgebeeld waar hy 'n presentjie vir sy meisie, Rochelle, laat val in die straat terwyl hy rolskaats ry (sien fig. 23). Volgende word Joe Papadopoulos¹⁴ en sy vrou Lena uitgebeeld, waar hulle mekaar by die bushalte afsien. Terwyl hulle mekaar groet, waai Joe se 'Knoffel en Boontjies met Vis'-wenresep uit sy vrou se handsak (sien fig. 24). Al drie partye is baie ontsteld oor hul verlore besittings. In die verhaal begin dit reën en vorm daar 'n reënboog met 'n punt waar "dinge teruggetoor" word (sien fig. 25). Hier vind al drie karakters hulle verlore goedere en beskryf die teks dit as volg: "Dis towerwêreld by reënboogpunt. Wat verloor is word gevind: resep, present, 'n nuwe boek. Dis nêr die plek om te gaan soek" (Craft 1988 sp.) (fig. 26). Op die laaste bladsy sluit die boek af met: "Dit word nag in die stad, woel of krioel. Die reënboog se punt is vir *almal* bedoel" (Craft 1988 sp.) (fig. 27).

Die verhaal kan as 'n transkulturele kinderprenteboek bestempel word omdat karakters van verskillende kulture natuurlik saambeweeg, sodat die leser nie werklik bewus word dat hulle van diverse etniese groepe afkomstig is nie. Die karakters word ook in 'n openbare hibriede ruimte uitgebeeld waar verskillende kulture saambeweeg en oorvleuel. Die toonsetting speel in Kaapstad af. Alhoewel dit nie in die teks genoem word nie, kan 'n mens dit in die illustrasies sien. Voorbeelde hiervan is fig. 28 waar 'n CA-nommerplaat in die hoek van die illustrasie gesien kan word, asook in fig. 29 waar die volgende bushalte as Mowbray aangetoon is. Die simboliek in die verhaal kan verwys na die toestand van Suid-Afrika tydens 1988. Gedurende hierdie tyd is Apartheid steeds in Suid-Afrika toegepas en is die reënboog 'n teken van hoe die land as 'n

¹⁴ Joe Papadopoulos is moontlik van Griekse herkoms, omdat dit 'n baie algemene Griekse van is en hy bykomend 'n Griekse restaurant besit.

reënboognasie moontlik kan lyk. Deurgaans in die verhaal is dit baie warm, wat kan dit verwys na buitelandse druk wat op daardie stadium op Suid-Afrika toegepas is. Die reën en die reënboog wat daarop volg, kan moontlik uitbeeld dat die land se sondes afgewas kan word en dat daar 'n reënboog van geluk aan die ander kant kan lê. In die verhaal het die reënboog die krag om 'dinge terug te toor' (sien fig. 25) en kan dit aandui dat Suid-Afrika weer dinge kan herstel deur hervorming. In fig. 27 kan die woord *almal*, wat in kursief geskryf is, ook moontlik daarop dui dat die reënboognasie almal insluit en dat die land vir alle burgers bedoel is. *Die dag van die reënboog* (Craft 1988), speel af binne 'n transkulturalistiese toonsetting en skep dit 'n gevoel van insluiting en 'almal behoort' aan die leser. Dit is ook daarom 'n goeie voorbeeld waarna illustreerders en kinderprenteboek-skrywers kan verwys wanneer hulle poog om 'n transkulturele kinderprenteboek te skep.

Die effek wat negatiewe kulturele uitbeeldings in kinderprenteboeke tydens Apartheid op kinders gehad het

Ethnic prejudice is an antipathy based upon a faulty and inflexible generalization. It may be felt or expressed. It may be directed toward a group as a whole, or toward an individual because he is a member of that group (Allport aangehaal in Töttemeyer 1984: 1).

Blootstelling aan kinderboeke speel 'n belangrike rol in kinders se ontwikkeling. Alhoewel Suid-Afrika al 21 jaar demokraties is, is kinderprenteboeke steeds nie vrylik beskikbaar aan alle Suid-Afrikaanse burgers nie. Donald Fry skryf in sy boek *Children talk about books: Seeing themselves as readers* (1985), dat kinders wat hulself as lesers sien, daarvan bewus word dat hulle onafhanklik en selfstandig is teenoor ongeletterde kinders (1985: 94). Gedurende Apartheid het hierdie bewuswording skeiding tussen kulture gebring omdat wit kinders op 'n vroeër ouderdom as swart- en bruin kinders aan gestruktureerde onderwys blootgestel is. Dit het veroorsaak dat wit kinders hulself as superieur geag het.

Die instelling van Bantoe-onderwys gedurende 1954 het hierdie skeiding tussen etnisiteite verder vergroot. Zandile P. Nkabinde beweer in haar boek *An analysis of educational challenges in the new South Africa* (1997), dat Bantoe-onderwys 'n gevoel van minderwaardigheid by swart kinders geskep het, omdat die vlak van onderrig nie so hoog was soos dié van wit skole nie. Hulle het 'n 'spesiale' kurrikulum gevolg wat gepas moes wees vir swartmense. Sy is bykomend van mening dat hierdie onderwys swart kinders moes oplei om passief te wees en nie vrae te vra nie. Die regering het ook geglo dat sendingskole se kurrikulum voor 1954 te hoë verwagtinge by swart kinders geskep het omtrent werksgeleenthede in Suid-Afrika, wat nie met die werklikheid rekening gehou het nie. Nkabinde beweer ook dat hierdie onderrig, volgens die regering, swart kinders van hulle gemeenskappe geskei. Hulle moes daarom 'n nuwe tipe onderwys ontvang wat by hulle sou pas (1997: 6-7). Nkabinde verduidelik hierdie inperking van regte verder as sy sê: "[T]he training of black youths was not geared towards benefiting humankind but restricted their own human background" (1997: 8). In 1974 is wetgewing ingestel wat vereis het dat alle leerders onderrig in Afrikaans en Engels moet ontvang, wat gelei het tot die Soweto-onrus in 1976.

Alhoewel Bantoe-onderwys teruggetrek is, is daar steeds segregasie in skole toegepas en dit het negatiewe gevolge op swart kinders gehad.

Voor 1994 was handboeke en kinderprenteboeke in skole ook vol Apartheidsideologieë om sodoende studente se sienswyses oor kultuur te vorm. Dit het daarom so deel geword van mense in Suid-Afrika se persepsies van die werklikheid, dat skrywers en illustreerders dit as die waarheid aanvaar het. Töttemeyer beskryf dit as volg: “[R]acist attitudes have been internalised by authors to the extent that they are not even aware of it, being products of a society where racism is the accepted norm” (1984: iv). Min mense het hierdie sienswyses bevraagteken en dit daarom onbewustelik in kinderprenteboeke verskyn, omdat illustreerders en outeurs dit as normaal en alledaags gesien het. Robert Sutherland verduidelik hierdie passiewe houding wat illustreerders en outeurs aangeneem het in sy artikel *Hidden persuaders: Political ideologies in literature for children* (1985):

The politics of assent...is an author's passive, unquestioning acceptance and internalization of an established ideology, which is then transmitted in the author's writing in an unconscious manner. The ideology subscribed to is a set of values and beliefs widely held in the society at large which reflects the society's assumptions about what the world is...Most readers (sharing this ideology with the author) will not recognize its presence in the work, for the work will reflect back their own assumptions about what the world is and simply reinforce them in the beliefs (1985: 3).

Skrywers en illustreerders het dikwels verhale geskep wat handel oor ‘n veralgemeende gemeenskap en hul het geen melding van swart karakters gemaak nie. Dit het veroorsaak dat swart kinders moontlik uitgesluit gevoel het, omdat hulle nie karakters vanuit hul kultuur in stories gesien het nie. Nathanson-Moog verduidelik die uitsluiting van kulture in kinderprenteboeke as volg:

When members of a particular ethnic group never see anyone who really looks like them in [books], they develop a sense of being non-persons in the larger society. In their neighbourhoods they may be the greatest, but when it comes to participating in the images and symbols of success and happiness held up as cultural standards by [books], their origin is nowhere to be seen...They simply don't exist (aangehaal in Nederveen Pieterse 1992: 106).

Deur kinderprenteboeke voor 1994 te analiseer het ek bewus geword van ideologieë wat in kinderprenteboeke versteek lê en dat dit nuwe lesers se siening maklik kan beïnvloed. Ek het ook gevind dat mense in magsposisies ideologieë, soos dié wat tydens die koloniale oorheersing en Apartheid geïmplementeer is, met geweld sal beskerm omdat dit vir hulle sekuriteit bied. Hulle sal dit ook ten alle koste doen, al beteken dit om ander se regte in te perk. Deur my analise het ek gevind dat die koloniale moondhede en die sendelinge ‘n groot rol gespeel het om sienswyses te kweek wat die boustene van Apartheid was en dat visuele uitbeeldings gedurende dié tydperk teen kulture gediskrimineer het. Ek het ook gevind dat die Apartheidsregering, soos die koloniale moondhede, mites gebruik het om kinders van sekere rassestereotipes te oortuig en dat hierdie illustrasies die manier waarop kinders kulture beskou negatief beïnvloed het. In die ondersoek het ek bykomend bevind hoe visuele uitbeeldings vanaf die koloniale era tot voor 1994 minder diskriminasie teen kulture getoon het. Tog het hierdie illustrasies die fundamente gelê vir

negatiewe sienswyses wat vandag steeds in kinderprenteboeke sigbaar is. Ek het ook gevind dat daar wel gedurende hierdie tyd 'n transkulturele kinderprenteboek gedruk is; dit was egter die enigste geval wat ek kon vind. Dit kan moontlik daarop dui dat dit die uitsondering op die reël is en nie die algemene norm nie.

DIE ROL VAN SUID-AFRIKAANSE PRENTEBOEKE IN POST-APARTHEID SUID-AFRIKA

If colonialism survives in the fiction...It could also be argued that colonial blindness is still with us in the criticism of children's literature (Hunt en Sands aangehaal in MacCann 2005: 204).

In hedendaagse kinderprenteboeke is diskriminasie teen kulture nie meer so duidelik sigbaar soos voor 1994 nie, maar te min boeke weerspieël die land se transkulturele samelewing. Baie boeke bevorder steeds veralgemeende uitbeeldings van kulture en dit is bloot minder opmerklik as tydens Apartheid. Hierop volg 'n ondersoek van kinderprenteboeke wat na 1994 uitgegee is om te vas te stel watter posisie dit binne 'n Suid-Afrikaanse konteks inneem. Ek analiseer boeke wat ou sienswyses bevat, sowel as 'n transkulturele voorbeeld wat eenheid tussen kulture uitbeeld.

Probleme in hedendaagse kinderprenteboeke

Die probleme in kinderprenteboeke vandag kan aan vele faktore toegeskryf word en is daar nie net een hoof bepalende faktor wat dit veroorsaak het nie. Suid-Afrika se geskiedenis, die kinderboekbedryf, illustreerders en skrywers, sowel as die regering, dra hiertoe by. Hedendaagse kinderprenteboeke wat ou sienswyses bevat, hou egter negatiewe gevolge in vir kinders wat dit lees; Stuart Hall beskryf dit in *The whites of their eyes – Racist ideologies* (1995):

These...[pictures] may have faded. But their traces are still to be observed, reworked in many of the modern and up-date images. And though they may appear to carry a different meaning, they are often still constructed on a very ancient grammar (Hall 1995: 22).

'n Bykomende faktor wat bydra tot hierdie probleme is dat kinderboeke wat tydens Apartheid uitgegee is, en Apartheidsideologieë weerspieël het, steeds in druk is. *Die groot Afrikaanse heldeboek* (Grobbelaar 2011), wat Afrikaanse heldeverhale illustreer, is 'n voorbeeld hiervan (sien fig. 30). In die boek word ou sienswyses geïmplementeer deur 'grand narratives' aan die leser voor te hou, soos die Afrikanerheld wat veg teenoor die swart barbaar (fig. 31-33). In dié kinderboek word daar ook taal gebruik wat negatiewe rassistiese konnotasies bevat, soos in die verhaal van Shaka (sien fig. 34). In fig. 34 word Shaka beskryf as: "...ongetwyfeld een van die grootste militêre leiers en staatsmanne wat Swart Afrika nog opgelewer het" (Grobbelaar 2011:

46). Die sinsnede ‘Swart Afrika’ is problematies omdat dit moontlik kan terugverwys na kolonialistiese denkwyses, soos dié wat gesien kan word in die *Pears’ Soap*-advertensie van 1899 (sien fig. 5). In die verhaal word ‘n “wit bul”, wat “koning van die trop is” met “singende spiere”, uitgebeeld waar ‘n “glimswart mamba”, met ‘n “gevrkte tong”, “koue oë” en “giftande” hom byt. Hierdie omskrywing is problematies omdat ‘swart’ vroeër in die teks gebruik is om Afrika te beskryf. Dit gee dus moontlik vir die leser die idee dat swart negatief is omdat die swart mamba as die verraaier in die verhaal uitgebeeld word. Hierdie illustrasie, wat swart teenoor wit uitbeeld, kan verwys na binêre opposisies en is daar ‘n ooreenkomste tussen fig. 34 en fig. 5. Dit is daarom problematies dat die boek in sy 8ste druk is, omdat dit kan impliseer dat dit ‘n goeie verkoper was en ‘n groot gehoor bereik het.

In post-Apartheid Suid-Afrika is daar minder swart as wit skrywers. In *Apartheid and racism in South African children’s literature* (2001), skryf Donnarae MacCann en Yulisa Maddy dat wit skrywers dikwels voel hulle moet instaan vir swartmense se kultuur, omdat daar nie soveel swart skrywers is nie, deur ‘n swart stem te skeep (2001: 19). Hierdie boeke word ook meestal in Afrikaans en Engels uitgegee, wat beteken dat die lesers en die karakters wat in die verhaal uitgebeeld word se kulture moontlik nie ooreenstem nie. Volgens MacCann en Maddy beeld hierdie verhale dikwels temas uit soos neerbuigendheid en voogdskap, wat ‘n gevoel van verantwoording by wit lesers kweek vir die welstand van swartmense (2001: xvi).

[T]he tone for white, liberal literature; an attitude that favoured non-revolutionary progress and reform for blacks. This implied a freedom of any individual to act or express himself in a manner of his own choosing, as long as this did not overtly challenge the white, civilised power structure. Liberalism in literature proved then, as it did later, to be writing by concerned white citizens read by other, sympathetic white citizens, about their moral, social and political responsibility towards blacks. There was concern spiced with trusteeship and more than a sprinkling of condescension. Although critical of racial discrimination, it saw the need for benevolent guardianship and understanding from a removed level (Rive aangehaal in MacCann en Maddy 2002: xv).

Visuele uitbeeldings wat swartmense as behoeftig illustreer, is problematies omdat dit moontlik kan insinueer dat bruin- en swartmense nie op dieselfde sosiale en ekonomiese vlak as wit lesers¹⁵ is nie. Dit kan ook terugverwys na ou kolonialistiese en Apartheidsienswyses wat karakters in flenter klere en as armoedig uitgebeeld het. Hedendaagse voorbeelde hiervan is *Musa se reis* (Grobler 1997) (fig. 35-39), *Die heel, heel lekkerste kos!* (Magona 2006) (fig. 40-42) en *Soos ‘n wens so groot* (Mennen 2011) (fig. 43-46).

Musa se reis (Grobler 1997), handel oor ‘n swart seuntjie, Musa, wat op ‘n reistog gaan om ‘n present vir sy ma se verjaarsdag te soek. Alhoewel dit ‘n mooi verhaal uitbeeld, word daar te veel klem geplaas op wat Musa nie het nie en watter produkte ‘beter’ sal wees. Dit skeep moontlik die illusie by die leser dat Musa nie te vrede is met sy ekonomiese klas nie. Fig. 35 is ‘n voorbeeld hiervan, waar Musa sê: “‘n Huis van bakstene sal beter wees as ons sinkhuisie”. Musa se eie huis word as ‘n verkleiningsvorm ‘huisie’ in die teks gebruik teenoor ‘n ‘beter’ baksteen ‘huis’. In die

¹⁵ Hier kan aangeneem word dat wit lesers uit gegoede huise kom omdat hulle kinderprenteboeke, wat duur is, kan bekostig. Hierteenoor kan welvarende swart en bruin lesers moontlik skaam voel vir hulle kultuur, omdat karakters as armoedig uitgebeeld word.

volgende illustrasie (fig. 36) sê Musa: “Ek vat een vir Mama. Nou sal sy melk hê om soggens oor ons pap te gooi”. Hier kom dit voor asof Musa nie voorheen melk gehad het om oor sy pap te gooi nie, maar dat hy nou sal kan. In fig. 37 word Musa se ontbyt verder beskryf: “Dan sal ons soggens eiers ook kan eet” en in fig. 38 as: “dan het ons lekker spek om saam met ons eiers te eet”. Die beskrywing kan moontlik vir die leser die idee gee dat Musa gewoonlik net pap¹⁶ eet vir ontbyt, maar nou ná die reistog ook melk, eiers en spek sal hê. Dit kan die ook die beeld skep dat ‘n Westerse, *English breakfast*, die ideale ontbyt is om te eet. Aan die einde van die verhaal besef Musa dat hy net gedroom het en sê sy ma vir hom: “Ek het nie soveel goed nodig nie. Die beste present vir my is ‘n pragtige seun soos jy” (Grobler 1997: sp.) (fig. 39). Alhoewel dit ‘n goeie einde tot die verhaal is, kan dit steeds vir die leser die klem plaas op alles wat hulle nie het nie. Dit kan lei tot kinders wat vanuit ‘n meer gegoede klas afkomstig is jammer voel vir Musa omdat hy nie alles het wat hy graag sou wou hê nie.

In *Die heel, heel lekkerste kos!* (Magona 2006), vertel die verhaal van hoe Siziwe na haar boeties en sussies moet omsien terwyl haar ouers weg is van die huis (fig. 40). “Mama is land toe, na Oupa wat baie, baie siek is. En Tata is op die see uit” (Magona 2006: 2). Dié aand word die kinders baie honger, maar is daar niks om te eet nie: “Sal ek hulle sê dat ons niks het om te eet nie?” dink Siziwe. “Dat daar nie ‘n sent in my beursie is nie en dat daar nie ‘n kans is dat Mama Mananla kan help nie? Sal ek dit vir hulle sê?” (fig. 41). Siziwe maak ‘n plan om water te kook en te maak asof sy kos maak (fig. 42). Terwyl haar boeties en sussies wag vir die kos om gaar te word, raak hulle aan die slaap sonder om aandete te kry. Hierdie verhaal loop ook die gevaar om simpatie en bejammering by die leser te ontlok omdat die kinders, sonder ouertoesig, honger moet gaan slaap. Die karakters kom ook armoedig voor omdat daar nie genoeg geld is om kos mee te koop nie.

Soos ‘n wens so groot (Mennen 2011), vertel die verhaal van Rashied wat graag iets ronds wil hê (fig. 43). In die verhaal noem Rashied ronde objekte op soos die maan, die son en Robbeneiland en besluit hy wil ‘n sokkerbal hê (fig. 44). In fig. 44 vra Rashied se oupa vir hom: “Ek weet wat jy die graagste wil hê, Rashied,” sê Oupa. “Jy wil ‘n nuwe bal hê, nè?” Rashied knik. “Eendag sal jy jou bal kry, Rashied,” sê Oupa (Mennen 2011: 22-23). Die aanhaling deur die oupa toon Rashied se behoefte om ‘nuwe’ sokkerbal te hê; tog kan hy nie een kry nie. Dit kan vir die leser impliseer dat hulle dalk nie genoeg geld het om een te kan bekostig nie, wat klem kan lê op hul ekonomiese klas. By die huis gee die oupa egter sy ou sokkerbal vir Rashied (sien fig. 45). Die bal lyk volgens die teks “soos ‘n ou dikbruin flenterlap”. “Flenterlap” kan dus as oud en verflenter voorkom teenoor die nuwe bal wat Rashied eintlik wil hê. Fig. 46 vertel hoe Rashied droom om eendag in Groenpunt-stadion te speel: “Soms maak Rashied sy oë toe en verbeel hom dat hy net so oor die mure van hulle klein agterplaas kan seil tot binne-in die wye oop stadion waar sy spanmaats wag met ‘n regte groot sokkerbal, **splinternuut!**” (Mennen 2011: 29-31). Deur hierdie aanhaling word ‘n mens weer bewus hoe graag Rashied ‘n ‘nuwe’ sokkerbal wil hê, omdat

¹⁶ ‘n Groot deel van ons land se bevolking het slegs pap om te eet en dit is die realiteit. In hierdie konteks word slegs pap vir ontbyt nie as bevredigend gesien nie omdat Musa droom om ander kos saam met sy pap te eet. Dit kan moontlik die idee by die leser skep dat dit beter is om ander kos saam met jou pap te eet en dat ‘n hoër ekonomiese klas meer waarde tot ‘n mens se lewe kan voeg.

die woord ‘splinternuut’ in vetgedrukte letters geskryf is. Rashied beskryf ook die sokkerbal as ‘n ‘regte’ een, wat moontlik aan die leser impliseer dat hy nie voel die een wat hy van sy oupa present gekry het die regte soort is nie. Soos ‘n wens so groot (2011), is ook deur ‘n wit outeur, Ingrid Mennen, geskryf. Gillian Klein beweer in *Reading into racism - Bias in children’s literature and learning material* (1985), dat boeke wat deur ‘n outeur geskryf is wat nie die kultuur van die karakters deel nie, problematies is en beskryf dit as volg:

When white authors set out to create black characters for whom they and their audience are intended to feel sympathy, they might judge them by white standards...[T]hey often present them as victims, but victims of a system which is never questioned because, in the author’s subjective view, the prevailing system is unquestionably acceptable (1985: 2).

MacCann en Maddy is van mening dat wit skrywers nie altyd ‘n begrip het oor swartmense se ware leefstyl en kultuur nie, omdat hulle nog nie by die tafels gesit het van dié waaroor hul stories handel nie. Hulle word bedien by ‘n tafel deur die mense waaroor hulle skryf, maar hulle wil nie self in hulle skoene staan nie (2005: 20).

The issue is not simply that black people may be inhibited in their communications to a white [writer] or that these communications will be passed through a white cultural filter, but there are dimensions to black experience invisible to the white [writer] who possesses neither the language nor the cultural equipment either to elicit or understand that experience (Rhodes aangehaal in Blair 1998: 98).

Wanneer die agtergrond van ‘n skrywer ooreenstem met die kultuur wat in die verhaal uitgebeeld word, behoort die verhaal meer geloofwaardig voor te kom omdat die skrywer vanuit ‘n persoonlike ervaring skryf. Sulke kinderboeke sal ook meer sensitief wees vir kulturele nuanses omdat die skrywer die tradisies deel. Daar is egter ‘n tekort aan swart- en bruin skrywers en illustreerders in Suid-Afrika. Die rede hiervoor is dat swart- en bruin skrywers en illustreerders soms vanuit moeilike omstandighede kom en moet kompeteer met hooggeskoolde wit kinderboekekeppers. Daar is ook min universiteite en universiteite van tegnologie in Suid-Afrika wat programme aanbied wat studente in kinderboek-illustrasies oplei. Om die probleem aan te spreek, moet die regering en die kinderboekbedryf die belangrikheid van skrywers en illustreerders se kulturele agtergronde besef en ruimtes skep waar meer bruin- en swartmense opleiding kan ontvang. Rudine Sims beskryf hierdie rol wat die regering en die kinderboekbedryf moet speel in *Shadow and substance: Afro-American experience in contemporary children’s fiction* (1982):

At issue is not simply “racial background,” but cultural affinity, sensitivity, and sensibility...The irony is that as long as people in positions of relative power in the world of children’s literature – publishers, librarians, educators – insist that the background of the author does not matter, the opportunities for black writers will remain limited since they will have to compete with established non-black writers...whose opportunities to develop their talents as writers have been greater (Sims 1982: 13-14).

Hierdie voorbeelde wat sekere kulture as behoeftig uitbeeld sou nie problematies gewees het as dit slegs een of twee boeke voorgekom het nie. Daar is egter talle voorbeelde hiervan wat moontlik die indruk by lesers kan skep dat dit die algemene reël is. Die taalgebruik in hierdie

boeke skep ook die indruk dat dit negatief is om arm te wees en dat die karakters graag meer sou wou hê. Dit kan moontlik skeiding bring tussen lesers wat van 'n hoër ekonomiese klas afkomstig is omdat hulle jammer voel vir behoeftige karakters van 'n minder goeie klas.

'n Transkulturele voorbeeld

Tydens die navorsingsproses het ek op *Vlug van Houtbaai af* (Savage 1991), afgekom wat 'n transkulturele Suid-Afrika weerspieël. In die verhaal is Cardo, 'n bruin seuntjie, en Craig, 'n wit seuntjie, maats en word die verhouding as natuurlik en eg uitgebeeld. In fig. 47 word verskillende kulture saam op gelyke vlak uitgebeeld tydens 'n visvangtoernooi en skep die toonsetting 'n gevoel van hibriditeit omdat kulture oorvleuel. In die storie vind Cardo en Craig 'n Arktiese sterretjie in 'n stuk plastiek verstrengel en neem hulle die voël na *World of Birds*-natuurlewereservaat (sien fig. 48). Die leser word daarom bewus dat die boek in 'n Suid-Afrikaanse konteks afspeel en kan dit lesers iets nuuts leer oor Houtbaai en die visserman-kultuur van die dorp. Karakters van verskillende kultuurgroepe word ook deurgaans as vriende en vennote uitgebeeld en dit kan vir die leser 'n gevoel van eenheid skep. 'n Voorbeeld hiervan kan in fig. 49 gesien word waar Cardo se oupa sy arm om beide sy kleinseun en Craig plaas. Dit kan ook in fig. 50 gesien word wanneer hulle die voëltjie laat gaan en een van Cardo se ooms sy hand op Craig se skouer plaas. Dit skep ook moontlik die indruk dat die karakters mekaar aanvaar en lief het. Hierdie kinderboek is 'n goeie transkulturele voorbeeld, omdat die verhaal die fokus plaas op dit wat kulture saamsnoer, eerder as die verskille.

Deur hierdie analise het ek bevind dat kinderprenteboeke wat ná die beëindiging van Apartheid uitgegee is, nie soveel diskriminasie toon soos voor 1994 nie. Tog word daar steeds te veel klem gelê op multikulturele kinderprenteboeke wat slegs een etnisiteit uitbeeld. Die kultuur wat in hierdie boeke uitgebeeld word stem ook dikwels nie ooreen met dié van skrywer van die boek s'n nie. Dit kan moontlik lei tot stereotipiese illustrasies in moderne prenteboeke. Ek het bykomend gevind dat die algemeenste voorbeeld hiervan is dat sekere kulture as agterlik en behoeftig uitgebeeld word. Hierdie illustrasies plaas ook dus die fokus op verskil tussen ekonomiese klasse wat nie werklik bydra tot 'n gevoel van eenheid in Suid-Afrika nie. In hierdie ondersoek het ek ook gevind dat daar wel boeke is wat 'n transkulturele omgewing uitbeeld en 'n gevoel van eenheid onder kulture bevorder. Ek het egter slegs een so voorbeeld gevind, wat daarop kan dui dat daar 'n groot gaping in die mark is vir hierdie tipe kinderprenteboeke. Dit is verder kommerwekkend omdat dit moontlik kan beteken dat min kinders aan transkulturele kinderprenteboeke blootgestel word.

'N VERGELYKING TUSSEN SUID-AFRIKAANSE KINDERPRENTEBOEKE VOOR EN NÁ 1994 TEN OPSIGTE VAN KULTURELE UITBEELDINGS.

Soos bogenoemd gevind is, is daar steeds Apartheidsienswyses in hedendaagse kinderprenteboeke sigbaar. Om hierdie ideologieë aan die lig te bring word ‘n kinderboek voor en na 1994 met mekaar te vergelyk deur op spesifieke temas te fokus. Dit beklemtoon ook die behoefte vir transkulturele kinderprenteboeke, asook watter areas en denkwyses spesifiek aandag benodig in die stryd vir verbeterde kinderprenteboeke. Die voorbeelde, *Pensie* (Boerneef¹⁷ 1938) en *Huis, Paleis* (Anker 1998), is spesifiek gekies omdat beide boeke skeiding tussen kulture asook ekonomiese klas beklemtoon. *Pensie* (Boerneef 1938), handel oor ‘n boer wat sy jong swart werker, Pensie, probeer leer “om ‘n beter ‘hotnot’ te wees” (Boerneef 1938: 13). Die verhaal *Huis, Paleis* (Anker 1998) vertel hoe ‘n wit gesin na hulle vakansiehuis ry en op pad verby ‘n plakkerskamp ry. In albei boeke is die kontras tussen kulture duidelik sigbaar. Dit is egter slegs twee voorbeelde en my bevindinge is nie noodwendig op alle kinderprenteboeke van toepassing nie. Om ‘n werklike akkurate steekproef te kan bepaal, moet meer voorbeelde geanaliseer word; dit is dus ‘n onderwerp wat verdere navorsing benodig.

Minderwaardigheid

Soos vroeër genoem, is Fanon van mening dat dit moeilik vir ‘n swart persoon was tydens die koloniale era om positief oor homself/haarself te voel omdat ‘swart wees’ as negatief en sleg beskou was (1995: 325). In *Fanon* (1970), verduidelik David Cauter dat Fanon, soos menige swart Suid-Afrikaners gedurende die Apartheidsera, bewus was dat mense hom steeds as 'n 'negro' sien. Alhoewel Fanon hoë kwalifikasies gehad het, was hy steeds as minderwaardig beskou (1970: 9). ‘n Voorbeeld van hierdie sienswyse verskyn in *Pensie* wanneer die boer met Pensie raas as hy hom op ‘n leuen betrap deur te sê: “Skaam jy jou nie, Pensie? Ek praat met jou, die nôi praat met jou, en jou pa ook. Wanneer sal jy dan eendag regkom?” (Boerneef 1938: 16). In die verhaal word Pensie herhaaldelik uitgevang waar hy jok en kan dit vir die leser voorkom asof dit deel is van sy natuur. Die boer se woorde: “Skaam jy jou nie, Pensie?” kan dus voorkom asof hy vir Pensie vra of hy nie skaam is vir sy natuur nie. Dit skep ‘n negatiewe beeld by lesers oor swartmense, asook ‘n verwronge beeld oor ingebore karaktertrekke. Minderwaardigheid is hierteenoor nie so sigbaar in *Huis, Paleis* (Anker 1998) nie, maar is daar tog ‘n skeiding tussen kulture vanuit verskillende ekonomiese klasse in die boek. In die verhaal woon die swart karakters in huise wat gebou is van “hout, sink en die sakke” (Anker 1998: 10) (fig. 51) teenoor die wit gesin wat meer as een dubbelverdiepinghuis het (sien fig. 52 en 53). Die skeiding tussen arm en ryk is dus in die verhaal sigbaar.

Nederveen Pieterse is van mening dat Amerikaanse strokiesprente, wat tydens die tydperk toe diskriminasie tussen kulture in die media volop was, swartmense klassifiseer as ‘frightened darkies’, ‘shoeshine boys’, ‘railway porters’ en ‘watermelon-stealers’ (1992: 170). In *Pensie* (1938) kan een van hierdie Amerikaanse stereotipes gemerk word waar Pensie ‘n waatlemoen

¹⁷ I.W. van der Merwe het onder die skuilnaam van Boerneef geskryf

steel (sien fig. 10). Negatiewe naamgewing wat rassisme bevorder kom ook in *Pensie* (Boerneef 1938) voor, soos byvoorbeeld ‘klein kroeskop Hottentotjie’ (1938: 1), ‘pitkoppies’ (1938: 15), ‘jong’ (1938: 89), ‘Oubaas’ (1938: 1) en ‘basie’ (1938: 16). Hierdie naamgewing het moontlik gelei tot ‘n minderwaardigheidskompleks by swartmense omdat hulle nie waardig genoeg geag was om op hulle volle name aangespreek te word nie. “Julle moenie dink dat Pensie ‘n lelike naam is nie. Nee, my goeiste, dis sommer ‘n eksie-perfeksie windmaker naam vir ‘n klein kroeskop-Hottentotjie” (Boerneef 1938: 1). Hierteenoor word naamgewing nie in *Huis, Paleis* (1998), gebruik nie en word die plakkerskamp as positief in die teks uitgebeeld: “Leon en Hein verkyk hulle aan die helder kleure van die huise langs die pad...Hulle sien hoe lekker die kinders speel” (Anker 1998: 10) (fig. 52). Dit kan bewys dat swartmense nie meer so negatief geag word soos voor 1994 nie, maar karakters word steeds op verskillende ekonomiese vlakke, verwyderd van mekaar, uitgebeeld. Die boek kan ook as ‘n multikulturele voorbeeld bestempel word omdat daar wel erkenning van ander kulture gegee word. Tog word kulture as apart uitgebeeld en kan die ‘ons’ teenoor ‘hulle’-sienswyse duidelik in die verhaal gemerk word.

Veralgemening van kultuur

Andree-Jean Töttemeyer skryf in , *The racial element in Afrikaans children’s and youth literature* (1984), dat swartmense voor 1994 dikwels met groot lippe, kroes hare, wit tande en ‘n groot plat neus in kinderboeke uitgebeeld was (1984: 26). In *Pensie* (Boerneef 1938), is dit ook duidelik sigbaar omdat swart karakters met oordrewe gelaatstrekke en verflenterde klere uitgebeeld word (sien fig. 7-10). Hierdie illustrasies maak ook staat op die mite dat alle swartmense dieselfde lyk en arm is omdat hulle stukkende klere dra en eenders uitgebeeld word. Veralgemening van kultuur kom baie subtiel in *Huis, Paleis* (Akker 1998), voor. In die verhaal word die swart karakters as donker gesiglose spikkels, sonder enige gelaatstrekke, uitgebeeld teenoor die wit karakters wat in volle detail in die res van die verhaal verskyn.

Modernistiese essensialisme

MacCann en Maddy is van mening dat die modernistiese siening oor essensialisme ‘n groot bydrae lewer tot etniese-stereotipes wat in kinderprenteboek-illustrasies voorkom. Essensialisme beteken dat mense beskik oor “ingebore, onveranderde karaktereienskappe wat gegrond is in die gene en kultuur van daardie nasie” (2002: 3). Nederveen Pieterse beskryf dit ook as: “[B]lacks were considered creatures of ‘brute naturalness’, who had to learn to control their drives and lusts, had to learn through punishment, and had to be disciplined” (1992: 167).

Hierdie ‘wetenskaplike’ bewyse kan gesien word in die stories van *Pensie* (Boerneef 1938). Soos vroeër genoem, word *Pensie* as iemand uitgebeeld wat konstant jok en dit word as deel van sy ‘ingebore natuur’ gesien waarvan hy nie kan ontsnap nie.

Pensie het van kleins af die gewoonte gehad om dinge soms 'n bietjie anders te sê as wat dit werklik was. Party mense het gemeen dat hy danig baie kon jok...Dis net jammer dat hy so baie kan lieg. Ek het my al boeglam gepraat. Ek het hom al geklop. Die oubaas het al gepraat en partykeers amper geklop. Maar dis nou net verniet. Die pitkop wil maar nie luister nie (Boerneef 1938: 2).

In *Huis, Paleis* (Akker 1998), is essensialisme minder sigbaar, maar kan die leser moontlik die stereotipe glo dat swartmense oor die algemeen op 'n laer ekonomiese vlak is teenoor witmense, omdat hulle in plakkerskampe (fig. 12) woon teenoor die wit gesin wat in dubbelverdieping-baksteenhuise (fig. 15) bly.

Die rol van die kerk

Gedurende Apartheid het die kerk 'n groot rol gespeel om Apartheidsdiskoerse te regverdig. Volgens Loomba het wit werkgewers Christenskap gebruik as 'n middel om mense van ander kulture uit te buit. Hulle het swart werkers dikwels oortuig dat hulle in die hemel beloon sou word vir hul harde werk. Loomba is ook van mening dat as werkers hierdie uitbuiting en kapitalisme sou teenstaan, sou dit beteken dat hulle nie net hulle wit werkgewer se woord minag nie, maar ook in opstand kom teen 'God'. Hierdeur het wit werkgewers hul optrede geregverdig en dit as 'Christenskap' onderskryf (2005: 27). Die rol van die kerk is duidelik sigbaar in die verhaal van, *Pensie* (Boerneef 1938), omdat dit afspeel in 'n sendinghuis en geassosieer word met die kerk. In die boek word vertel hoe Pensie katkisasieklasse bywoon, maar nie al die groot name van die Bybel kan onthou nie. "Ek is nou in katkisasieklasse...van die volkies het dit maar opdraand, veral dié van hulle wat nie kan lees nie. En Pensie is een van hulle. Hy is nie dom nie, maar hy kry dit vreeslik swaar met al die baie nuwe dinge wat hy moet onthou" (Boerneef 1938: 84).

Alhoewel die teks sê dat Pensie nie dom is nie, kan dit steeds vir die leser voorkom asof hy stadig van begrip is omdat hy sukkel om die dinge van die Bybel te verstaan. Die invloed van die kerk kom nie duidelik in *Huis, Paleis* (Anker 1998) voor nie. MacCann en Maddy skryf in *Apartheid and racism in South African children's literature* (2001), dat die Nederduitse Gereformeerde Kerk 'n invloed op segregasie in Suid-Afrika tydens Apartheid gehad het. Volgens hulle was dit God se voorskrif dat kulture geskei moes word (2002: 5). In *Huis, Paleis* (Anker 1998), is swart karakters se woonbuurt afsonderlik van die wit karakters s'n en word daar geen melding gemaak van kulture wat saam as 'n gemeenskaplike volk woon nie, wat hierna kan verwys.

Witmense as verlossers, opvoeders en heersers

Gedurende die koloniale era en Apartheid het die mite wat 'die witmens se las' uitbeeld, volop in

kinderprenteboeke en die media verskyn. Die *Pears' Soap*-advertensie (1899) (fig. 5), wat vroeër in die hoofstuk bespreek is, is 'n voorbeeld hiervan. Chinua Achebe skryf in *Colonialist criticism* (1995), dat dit die 'witmens' se plig was om kennis, geletterdheid en beskawing aan swartmense te kom bring. Gedurende die koloniale bewind was Europa van mening dat hul die barbaarse inboorlinge van Afrika kom red het deur beskaafdheid aan hulle te bring (1995: 57). Volgens Nederveen Pieterse het die koloniale moondhede hulself as deel van 'n meer 'volwasse' kontinent gesien, wat die 'jong' en 'onvolwasse' Afrika moes kom 'lei' en 'tem' het deur kolonialisme (1992: 71).

Töttemeyer is van mening dat witmense gedurende Apartheid die 'moeilike' en 'nederige' taak op hulself moes neem om die 'hulpelose' swartmense te help (1984: 26). Dit het 'n negatiewe effek op swart kinders gehad, omdat dit die persepsie geskep het dat hulle niks sonder witmense kon verrig nie en dat hulle van nature hulpeloos en afhanklik is. Hierdie denkwysse kom in *Pensie* (Boerneef 1938), voor waar die baas die verantwoordelikheid op hom neem om Pensie te leer om op te hou jok. "Baas moet liever 'n platstring vat. Hy slaan seerder as 'n strop." "Pensie, ek wil nie vir jou slaan nie. Dink jy dis vir my lekker? Dink jy dis vir my lekker as jy so jok?...Sal jy my nou vas belowe om nooit weer leuens te vertel nie?" (Boerneef 1938: 12-13). Later in die verhaal begin Pensie ook katkisasieklasse bywoon wat deur die baas gegee word. Hier leer Pensie goeie waardes aan en dit word in die verhaal beklemtoon: "Naand, my basie! Maar ek het regtig min tyd. Netnou begine ons leste, en ek wil tog nie laat wees nie. Meneer het ons baie gevermaan om nie laat te wees nie" (1938: 86). Die diskoers rakende 'witmense se las' is nie in *Huis, Paleis* (Anker 1998), sigbaar nie. Soos vroeër in die hoofstuk genoem, kom dit egter wel voor in boeke wat ná 1994 geskryf is deur wit skrywers en uitgewers wat die 'las' op hulle neem om swartmense se stories te vertel.

'Witmense as heersers' word ook in vele kinderboeke voor 1994 geïllustreer waar swart karakters as werkers vir wit karakters uitgebeeld word. "[T]he black is not only 'the Other' to the white man, he is also a slave to the master" (Caute 1970: 17). *Pensie* (Boerneef 1938), is 'n goeie voorbeeld hiervan omdat alle witmense, klein of groot, deur swartmense as baas aangespreek word. Dit gee die leser ook die idee dat swartmense onderdanig is teenoor witmense. "[A] white skin is associated with power, status, wealth, superiority... this association [is not only] symbolic: it is rooted in the social structure" (Caute 1970: 10). Hierteenoor is dit nie so blatant in *Huis, Paleis* (Anker 1998), sigbaar nie. Tog word 'n wit vel in die verhaal geassosieer met status en rykdom¹⁸ omdat die wit gesin dit kan bekostig om twee huise te besit en vakansie te hou, teenoor swart karakters wat in die plakkerskampe bly (sien fig. 52).

Kulturele ongelykheid

¹⁸ Baie swartmense in Suid-Afrika is egter welvarend, maar *Huis, Paleis* (1998) beeld swartmense slegs binne een ekonomiese klas uit.

Soos vroeër genoem, is kulturele ongelykheid ‘n tema wat baie sterk in kinderboeke voor- en ná Apartheid voorkom. Volgens Töttemeyer was die Afrikaner-leefstyl tydens Apartheid as die norm gesien waarteen alle kulture gemeet is. As enige kultuur hiervan sou afwyk, is dit as ‘anders’ geag (1984: 8). Hierdie andersheid word uitgebeeld in kinderboeke waar ‘n “vriendskap tussen wit en swart baie selde ‘n vriendskap van gelykheid is” (Nederveen Pieterse 1992: 167). Dit is in beide kinderboeke, *Pensie* (Boerneef 1938) en *Huis, Paleis* (Anker 1998), sigbaar. In *Huis, Paleis* (Anker 1998), word die kinders se ruim dubbelverdiepinghuis met ‘n groot grasperk uitgebeeld (fig. 53), asook hul vakansiehuis by die see (fig. 52). In kontras hiermee word ‘n plakkerskamp in fig. 51 uitgebeeld met huise wat sink, hout en sakke gemaak is, waar die swart karakters woon. Tussen hierdie illustrasies kan die leser ‘n duidelike ekonomiese verskil sien tussen verskillende kulture se huislike omstandighede. Die wit karakters word ook uitgebeeld waar hulle op pad is om te gaan ontspan en pret te hê by hulle vakansiehuis teenoor die swart kinders wat in die straat speel vir genot. Dit beklemtoon verder hoe verwyderd die verskillende karakters se wêreld van mekaar is. In ooreenstemming hiermee word andersheid ook in *Pensie* (Boerneef 1938), beklemtoon. In fig. 10 word *Pensie* en sy pa in flenter klere uitgebeeld teenoor die wit karakters wat in netjiese klere en ‘n militêre drag bo hulle uittroon. *Pensie* word ook op ‘n onderdanige wyse uitgebeeld teenoor die outoritêre houding van die konstabel. Deur dié uitbeeldings kan die leser aflei dat die wit karakters in fig. 10 in magposisies staan teenoor *Pensie* en sy pa wat as werkers uitgebeeld word.

Gevolgtrekking

Deur kinderprenteboeke voor en na 1994 te analiseer, het ek bevind dat kulturele rangorde nie meer so aggressief in hedendaagse kinderprenteboeke voorkom soos voor Apartheid nie. Tog is dit steeds subtiel in moderne boeke te vinde en word die klem dikwels op skeiding tussen ekonomiese klasse uitgebeeld. In hierdie boeke word swartmense dikwels geassosieer met ‘n laer klas teenoor wit karakters wat vanuit ‘n meer welgestelde huishouding kom. Dit veroorsaak dat daar steeds onderskeid tussen kulture getref word en die klem word geplaas op dit wat kulture van mekaar skei. Hierdie analise, soos vroeër genoem, verteenwoordig ‘n baie klein persentasie van boeke wat tydens 1904-2015 uitgegee is. Verdere studie in die veld kan daarom van waarde wees om ‘n meer akkurate bevinding te gee. Daar is dus ‘n groot leemte in die mark vir transkulturele kinderprenteboeke wat eenheid tussen kulture uitbeeld. In die tweede hoofstuk sal hierdie probleem verder ondersoek word deur te analiseer watter effek transkulturele uitbeeldings op kinders kan hê om ‘n gevoel van eenheid tussen kulture te skep. Die wyse waarop dit ‘n postiewe bydrae kan maak tot lesers se siening van kultuur word ook bespreek.

HOOFSTUK 2

DIE INVOED VAN TRANSKULTRUELE KINDERPRENTEBOEKE OP KINDERS SE ONTWIKKELING

An important educational aspect of visual culture is its effect on identity...Education is a process of identity formation because we change as we learn; our learning changes our subjective selves. The creation of self is based on the subject being invested with certain characteristics through symbolic representation. The effects of images shape an individual's self-concept, even in ways they shape the notion of individualism (Freedman 2003: 2).

Kinderprenteboeke is een van die eerste literêre mediums waarmee kinders in aanraking kom; daarom het dit 'n geweldige impak op hulle siening van die wêreld. Dit beïnvloed ook die manier waarop kinders hulself, hul kultuur en die ruimte waarin hulle beweeg beskou. Kinderprenteboeke het ook die moontlikheid om by te dra tot die vorming van kinders se visuele geletterdheid, kritiese geletterdheid sowel as kulturele identiteit. In hierdie hoofstuk word daar eerstens gefokus op die invloed wat transkulturele kinderprenteboeke kan hê op kinders se kulturele identiteitsvorming en die wyse waarop ander kulture beskou word. Ek bespreek verder tot watter mate ouers, onderwysers en die media hiertoe bydra. Hierna word 'n eksperiment, wat David Milner in *Children and race identity* (1994), ten opsigte van multikulturele leer materiaal toegepas het, bespreek. Die rol wat illustrasies in kinderprenteboeke speel word ook geanaliseer en hoe dit kan bydra tot kinders se selfbeeld. Die verskil tussen rasse-identiteit en kulturele identiteit word geanaliseer, asook watter invloed dit op kinders se siening van self het. Hierop volg 'n ondersoek oor die rol wat onderwysers en ouers speel in kinders se blootstelling aan kinderprenteboeke. Kritiese geletterdheid en hoe dit kinders in staat stel om boeke meer beoordeelend te lees, word hierna bespreek. Maniere wat ouers en onderwysers kan gebruik om kinders daaraan bloot te stel, word ook ondersoek. Hierna word visuele geletterdheid ontleed asook hoe dit kinders help om kinderprenteboeke beter te verstaan. Ek analiseer hierna visuele kodes en hoe kinders dit verskillend lees afhangend van hul visuele blootstelling. Die wyse waarop onderwysers transkulturele leer materiaal met hul leerders kan behandel, word ook ondersoek. Hierna word die leeskultuur binne Suid-Afrika bespreek, asook die faktore wat daartoe bydra dat kinders nie meer lees nie. Maniere hoe ouers en onderwysers kinders se liefde vir lees kan verbeter word ondersoek. Hierop volg 'n samevatting van die hoofstuk se bevindinge.

Kulturele identiteitsvorming en die wyse waarop

ander kulture beskou word

Ouers, onderwysers en die media het 'n groot invloed op kinders se kulturele identiteit en hoe hulle ander kulture sien. Volgens David Milner begin kinders al op die ouderdom van 3 jaar 'n kulturele identiteit te vorm en verskille tussen kulture opmerk. Ouers en volwassenes, wat kinders grootmaak, speel 'n bepalende rol of persepsies teenoor ander kulture as positief of negatief ervaar sal word (1994: 9). Kinders heg baie waarde aan gesagsfigure se opinies en daarom behoort ouers bewus wees watter waardes hulle aan kinders oordra. Milner beskryf die rol van ouers verder: "The parents... literally define, in both senses of the word, the child's world. How they see the world both physically and socially, is for the child how 'we' see the world" (1994: 9). Ouers en onderwysers het daarom 'n verantwoordelikheid om kinders aan die regte tipe visuele uitbeeldings bloot te stel.

Hierdie visuele blootstelling is dus baie belangrik en Milner het in sy boek *Children and race identity* (1994), 'n eksperiment gedoen om die invloed daarvan te bepaal. Hy het sy studie begin deur laerskoolklasse se siening oor kulture te toets. Ses van die klasse is daarna vir 10 maande aan multikulturele leer materiaal¹⁹ blootgestel en al die klasse is daarna weer getoets. Klasse wat nie hierdie blootstelling ontvang het nie, se siening teenoor kulture het dieselfde gebly. Hierteenoor het kinders wat wel met multikulturele leer materiaal in aanraking gekom het, 'n groot verandering in hul sienswyse getoon. Ná die eksperiment het wit kinders minderheidsgroepe op 'n meer positiewe wyse gesien. Swart- en bruin leerders kon na die afloop van die studie beter met hul eie kulture identifiseer en het 'n hoër selfbeeld getoon (1994: 9). Die eksperiment dui aan dat dit moontlik is vir kinders om hul persepsie oor kulture te verander wanneer hulle blootstelling aan leer materiaal ontvang wat verskillende kulture positief uitbeeld. Skole en die regering behoort daarom bewus te wees hiervan, omdat dit 'n verandering in die mense van Suid Afrika se sienswyses kan bring.

Omdat hierdie visuele blootstelling so 'n groot rol in kinders se ontwikkeling speel, is dit belangrik dat die karakters en toonsetting in kinderprenteboeke korrek uitgebeeld word. Kerry Freedman beweer in haar boek *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art* (2003), dat lesers met die karakters in kinderprenteboeke vereenselwig (2003: 2-3). As karakters se kulture dus stereotipies uitgebeeld word, mag lesers dalk die verkeerde indruk kry. Volgens Milner heg kinders baie waarde aan illustrasies in kinderprenteboeke en vorm dit hul wêreldsiening (1994: 9). Kinders kan dus moontlik illustrasies as die waarheid lees. Wanneer ou sienswyses, soos in die eerste hoofstuk bespreek, in hedendaagse kinderprenteboeke voorkom, kan kinders daarom 'n verwronge beeld oor Suid-Afrika vorm. Voorbeelde hiervan is *Musa se reis* (Grobler 1997), *Die heel héél lekkerste kos!* (Magona 2006), *Soos 'n wens so groot* (Mennen 2011) en *Huis, Paleis* (Anker 1998). Soos vroeër genoem, beeld hierdie boeke swart en bruin karakters op 'n laer ekonomiese vlak uit en word die klem dikwels geplaas op wat karakters nie

¹⁹ Milner het in sy studie op multikulturele leer materiaal gefokus wat verskil van transkulturele materiale wat in hierdie tesis ondersoek word. Hierdie studie word bespreek om aan die lig te bring hoe leer materiaal kinders se persepsie oor ander kulture kan beïnvloed.

het nie. Dit kan veroorsaak dat wit lesers dit as die algemene reël aanvaar en daarom moontlik die persepsie vorm dat dit op alle bruin- en swartmense van toepassing is.

Alhoewel kinders as gevolg van illustrasies veralgemeende persepsies oor kultuur kan vorm, skryf Stuart Hall in sy artikel *New ethnicities* (1996), dat kultuur nie vereenvoudig kan word nie. Volgens hom moet dit binne die konteks, waarin dit bestaan, gelees word en beskryf dit as volg: “[E]thnicity acknowledges the place of history, language and culture in the construction of subjectivity and identity, as well as the fact that all discourse is placed, positioned, situated and all knowledge is contextual” (1996: 443). Etnisiteit²⁰, anders as ras, kan nie tot spesifieke eienskappe vereenvoudig word nie. Hall is van mening dat dit daarom belangrik is dat kinders nie hul identiteit rondom ras bou nie, omdat dit nie werklik bestaan nie. Hy beskryf dit as volg:

[T]he recognition of the extraordinary diversity of subject positions, social experiences and cultural identities which compose the category ‘black’; that is, the recognition that ‘black’ is essentially a politically and culturally constructed category, which cannot be grounded in a set of fixed trans-cultural or transcendental racial categories and which therefore has no guarantees in nature (1996: 443).

Omdat ras dus ‘n konsep is wat deur die samelewing gekonstrueer is om mense te klassifiseer, kan eienskappe wat aan mense toegeskryf is, as onwaar gesien word. In Suid-Afrika is rasse-identiteit nie meer so prominent soos tydens Apartheid nie, maar dit is steeds sigbaar. Ander faktore soos sosiale en ekonomiese klas, wat in die eerste hoofstuk bespreek is, kan ook in kinderboeke skeiding tussen Suid-Afrikaners bring. Dit kan bykomend die vorming van hul identiteit en selfbeeld beïnvloed. Skeiding tussen klas is, soos vroeër bespreek, in *Huis, Paleis* (Anker 1998) sigbaar (sien fig. 51-53). Dit kan moontlik veroorsaak dat kinders wat van ‘n hoër ekonomiese klas afkomstig is, neerkyk op ander wat nie so welvarend is nie.

Hierdie skeiding is egter problematies omdat dit nie ‘n gevoel van eenheid aan die leser voorhou nie. In *Media, youth, violence and identity in South Africa: A theoretical approach* (2008), skryf Abebe Zegeye dat daar ‘n verband is tussen ‘n persoon se persoonlike identiteit en die identiteit van die groep waaraan hul behoort (2008: 18). Dit is daarom van belang dat kinders deel voel van die groter groep en behoort kinderprenteboeke aanvaarding tussen kulture te bevorder. Zegeye verduidelik dit verder: “Concept of identity has become the primary medium for understanding the relationships between the personal (subjective) and the social, the individual and the group, the cultural and the political, and the group and the state” (2008: 18). Voor 1994 was daar egter nie ‘n gemeenskaplike gevoel van eenheid in Suid-Afrika geskep nie, omdat die regering kulture van mekaar geskei het. Dit het veroorsaak dat Suid-Afrikaners kulture as losstaande groepe gesien het wat apart funksioneer. Om hierdie ou denkwyses op ‘n positiewe manier te verander moet daar ‘n oorbruggende gevoel van eenheid in Suid-Afrika geskep word, wat tóg die uniekheid van elke kultuur vier. Adrian Hadland beskryf die vorming van identiteit in ‘n post-

²⁰ Gunew is van mening dat etnisiteit, soos in die inleidende hoofstuk bespreek is, vir mense die keuse bied om te kies aan watter kultuurgroep, geloof of taal hulle wil behoort. Hierteenoor word ras gesien as iets ingebore en word dit gekoppel aan mense se velkleur en fisiologiese eienskappe (1997: 29).

Apartheid Suid-Afrika in sy boek *Power, politics and identity in South African media* (2008), as volg:

Since 1994 South Africa has experienced a significant transformation of its political and media landscapes. Not surprisingly, these transformations have impacted on both collective and individual identities of South Africans. On the one hand, those identities that had emerged and grown under Apartheid were destabilized by post-1994 hegemonic shifts. On the other hand, the reconfiguration of the country's socio-political and media landscape create the conditions for – and promote – the emergence of new individual and collective identities. A complex process of identity construction, deconstruction and reconstruction has effectively characterised post-Apartheid South Africa (2008: 9).

Transkulturele kinderprenteboeke kan moontlik hierdie probleme oplos deur eenheid en aanvaarding tussen kulture uit te beeld, soos in die boek *Vlug van Houtbaai af* (Savage 1991) (sien fig. 47-50). Die uitbeelding van hibriede ruimtes kan ook help om skeiding tussen ekonomiese klasse te oorbrug, omdat dit 'n area is wat aan alle kulture behoort, ryk of arm. Hierdie boeke moet ook nie klem lê op ras nie, maar eerder op kultuur en die wyse waarop kulture iets in gemeen het. Voorbeelde van transkulturele kinderprenteboeke wat hierdie sienswyses bevorder, is egter yl gesaai en daar is 'n behoefte daaraan in Suid-Afrika. Transkulturele kinderprenteboeke het dus die potensiaal om kinders se sienswyses positief te beïnvloed oor hul kultuur en die kulture van Suid-Afrika, maar dan moet ouers, onderwysers en die regering hulle deel doen sodat daar 'n werklike verandering kan plaasvind. In die volgende afdeling van die hoofstuk word hierdie rol verder bespreek.

Kritiese en visuele geletterdheid: Die rol wat onderwysers en ouers speel om kinders daaraan bloot te stel

[Literacy is] learning to effectively, efficiently, and simultaneously control the linguistic, cognitive, sociocultural and developmental dimensions of written language (Kucer 2009: 5).

Soos in die bogenoemde afdeling bespreek is, kan jong lesers stereotipiese illustrasies as die waarheid lees wat sodoende hul persepsies oor kultuur vorm. Maria Fraga skryf in haar magister-tesis *How would a service-learning project about diversity impact students' acceptance of differences?* (2012), dat baie kinders nie hul sienswyse oor kultuur bevraagteken nie, omdat hulle nog nooit bewus gemaak is om daaroor te dink nie (2012: 42). Daarom aanvaar kinders dat hul persepsies die waarheid is en moet hulle geleer word om krities oor hul eie sienswyses te dink; dus behoort onderwysers en ouers kinderprenteboeke saam met kinders te lees om hulle daaraan bloot te stel. Volwassenes behoort ook vir kinders te leer om illustrasies in kinderprenteboeke beoordelend te analiseer, sodat hulle nie alles bloot as waar aanvaar nie. Om hierdie probleem te oorbrug, kan onderwysers en ouers kinders aan kritiese geletterdheid blootstel. Patrick Shannon beskryf dit in *Text, lies, & videotape: Stories about life, literacy, and learning* (1995), as volg:

[Critical literacy] pushes the definition of literacy beyond the traditional decoding or encoding of words in order to

reproduce the meaning of the text and society until it becomes a means for understanding one's own history and culture and their connection to current social structure... (1995: 83).

Stacia Stribling beweer in haar artikel *Using critical literacy practices in the classroom* (2008), dat kinders wat teks krities lees nie slegs die inhoud verstaan nie, maar ook begryp hoe die teks hulle as individue en hul posisie binne die samelewing beïnvloed (2008: 35). Freedman brei uit op hierdie punt as hy skryf: “[Through critical literacy,] participants not only make judgments and reflect on their positions, but realize that the discourse of their positions, the critique, the curriculum, the field, and so on, create the milieu of possibility” (2003: 6). Dit is dus belangrik vir kinders van Suid-Afrika om hierdie geletterdheid te ontwikkel, omdat daar soveel boeke in sirkulasie is wat nie die regte sienswyse bevat nie. Wanneer volwassenes boeke krities saam met kinders lees, sal dit hulle leer om tussen goeie en slegte sienswyses te kan onderskei. In *Critically reading texts: What students do and how teachers can help* (2008), is Leigh Hall en Susan Piazza van mening dat kritiese geletterdheid leerders ook kan help om diskoerse rakende etnisiteit, geslag en outoriteit te identifiseer, asook watter sosiale en kulturele invloed dit op hulle het (2008: s.p). In *Teaching comprehension and critical literacy: Investigating guided reading in three primary classrooms* (2008), is Annie Fisher van mening dat onderwysers en ouers leerders bewus moet maak dat hulle in staat is om ‘n teks vanuit hul persoonlike sosio-kulturele perspektief te ontleed. Leerders moet dus nie bang wees om hul eie siening en ervaring te gebruik om die teks te verstaan nie (2008: 20). Onderwyser behoort daarom leerders aan te moedig om hul eie opinies oor onderwerpe soos kultuur, etnisiteit, geslag, taal en outoriteit te opper. Leerders moet ook vrae kan vra as daar aspekte is waarmee hulle nie saamstem nie. Nancy Shanklin skryf in *Using critical literacy to engage learners: What new teachers can do* (2009), dat kritiese geletterdheid kinders toelaat om in die skoene van iemand anders te staan en die wêreld vanuit ‘n nuwe perspektief te sien. Dit kan leerders bykomend help om hulle eie persepsies, asook die geldigheid daarvan, toe te pas (2009: 44). Kritiese geletterdheid is ook belangrik wanneer kinders transkulturele kinderprenteboeke lees, omdat hulle dit sal kan verstaan binne hul eie kulturele konteks. Kinders sal ook beter met karakters van ander kulture in die boek kan vereenselwig. Wanneer volwassenes dus kinderprenteboeke saam met kinders lees, die verhaal verduidelik en konsepte bespreek, leer kinders hoe om dit selfstandig toe te pas sodat hul dit op ‘n ouer ouderdom onafhanklik kan implementeer.

Kinders se visuele geletterdheid speel ook ‘n groot rol wanneer hulle prenteboeke lees. Hoe meer visuele blootstelling kinders ontvang, hoe beter sal hulle ‘n kinderprenteboek kan verstaan. Volgens Freedman kan kinders wat visueel geletterd is, meer krities na die illustrasies kyk om te sien wat onder die oppervlakte verskuil is. Kinders met hierdie vaardigheid begin ook om te begryp watter rol visuele uitbeeldings in die vorming van die Suid-Afrikaanse samelewing, kultuur en persoonlike identiteit speel (2003: xi). Giorgis et al. beskryf dit in hul artikel *Visual literacy* (1999):

Visual literacy is the ability to construct meaning from visual images. Children encounter visual images in their daily lives and must constantly use and interpret these images as well as analyse and think critically about the significance of what they are seeing (1999: 146).

Freedman is van mening dat die aanleer van visuele geletterdheid al hoe meer 'n noodsaaklikheid word vir menslike ontwikkeling. Hy beskryf dit as volg: “[Visual literacy]... was once considered an elite and isolated form of human production [and] is becoming increasingly realized as a part of daily life” (2003: xii). Jane Doonan beweer in *Close encounters of a pictorial kind* (1992), dat kinderprenteboeke kinders kan help om hierdie estetiese aanvoeling te verbeter, omdat dit dikwels nuwe idees oor hoe die wêreld uitgebeeld kan word, illustreer. Illustrasies prikkel kinders se verbeelding sodat hulle leer om inligting op 'n speelse, interaktiewe wyse te verstaan (1992: 7). Die illustreerder en kinderboekskrywer, Shaun Tan, verduidelik in sy artikel *Picture books: Who are they for?* (2008), die speelse wyse waarop kinders in wisselwerking met die teks in kinderprenteboeke tree:

The other kind of visual literacy... is one that works through playful questioning, enigma and questioning and absurdity... this can be read as the world of imagination and open-ended meaning: playful, chaotic, purposeless, and with much greater promise of aesthetic and intellectual freedom... for me, a successful picture book is one in which everything is presented to the reader as a speculative proposition, wrapped in invisible question marks, as if to say ‘what do you make of this’ (2008: 5-6).

Kinders is daarom aktief betrokke by die ontleding van illustrasies in kinderprenteboeke, alhoewel hulle dikwels nie self die storie lees nie. Margaret Mackey beskryf hierdie interaksie tussen die leser en die illustrasies in *Literacies across media* (2002), as volg: “[A] playful process of negotiation, imagination, orchestration, interpretation and experimentation, using visual strategies of noticing, searching, exploring, hypothesizing, comparing, labelling and strategizing. Anything but passive” (aangehaal in Salisbury en Styles 2012: 79). Hierteenoor sukkel kinders wat min blootstelling aan kinderprenteboeke kry soms om al die visuele kodes te kan verstaan. Doonan verduidelik dit as sy sê: “Every experienced reader is confident with written material, but how pictorial art communicates is, for many, unfamiliar territory. While this does not affect our delight in picture books, it certainly limits our understanding of them” (1992: 7).

Gunter Kress en Theo van Leeuwen skryf in hul boek *In Reading Images: The grammar of visual design* (1996), dat visuele grammatika, soos linguistieke grammatika, uit komponente bestaan wat saam die storie vorm. Op skool leer kinders hoe om te skryf en te lees, maar daar word nie dieselfde hoeveelheid aandag gegee aan die lees van visuele kodes nie. Jong kinders gebruik aanvanklik tekeninge om mee te kommunikeer, maar dit verval sodra kinders meer skryfvaardig word. Hierdie tekeninge word ook selde gekritiseer of gekorrigeer, omdat dit as 'n vorm van selfuitdrukking gesien word en nie as 'n geldige manier van kommunikasie nie (1996: 1, 15). Dit veroorsaak dat kinders nooit formeel geskool word hoe om visuele simbole te gebruik of te lees nie. Rudolf Arnheim verduidelik die leemte vir visuele geletterdheid in skole in *Visual thinking* (1979):

Today, the prejudicial discrimination between perception and thinking is still with us. We shall find it in examples from philosophy and psychology. Our entire educational system continues to be based on the study of words and numbers. In kindergarten, to be sure, our youngsters learn by seeing and handling handsome shapes, and invent their own shapes on paper and in clay by thinking through perceiving. But with the first grade of elementary school the senses begin to lose educational status. More and more the arts are considered as a training in agreeable skills, as entertainment and mental release (aangehaal in Salisbury en Styles 2012: 56).

Omdat moderne media grootliks uit beelde en visuele kodes bestaan, is dit egter problematies dat daar so min aandag aan die aanleer van visuele geletterdheid gegee word. Hierdie gebrek aan visuele onderrig veroorsaak dat kinders in Suid-Afrika nie altyd versteekte ideologieë en simbole raaksien nie en daarom, soos vroeër genoem, inligting bloot as die waarheid aanvaar.

Freedman is van mening dat die konteks waarbinne visuele simbole soos kinderprenteboeke gelees word, afhang van die leser se persoonlike agtergrond, blootstelling en *imagic stores*.²¹ Hierdie *imagic stores* speel ook 'n integrale rol in hoe visuele geletterdheid vir kinders aangeleer word (2003: 50). Wanneer onderwysers of ouers kinderprenteboeke met kinders behandel moet hulle bewus wees dat geen twee kinders die wêreld op dieselfde manier sal sien nie. Elke leerder sal verskillende assosiasies met illustrasies maak en die volwassene kan nie net aanneem dat kinders dit verstaan nie. Volgens Kress en Van Leeuwen is visuele ontwerp en visuele kodes nie iets wat universeel verteenwoordigend is nie en interpreteer verskillende kulture visuele uitbeeldings verskillend (1996: 2). Michael Halliday, 'n Australiese taalkenner asook die skepper van die *system functional linguistic model of language*, beskryf dit verder:

[Visual] grammar goes beyond formal rules of correctness. It is a means of representing patterns of experience... It enables human beings to build a mental picture of reality, to make sense of their experience of what goes on around them and inside them (aangehaal in Kress en Van Leeuwen 1996: 2).

Volgens Hall en Piazza moet onderwysers ook bewus wees van hul eie waardesisteem en wêreldbeskouing, omdat dit maklik aan kinders oorgedra kan word deur die tipe boeke wat hulle met leerders behandel (2008: 37). Dianne Hofmeyr verduidelik hierdie rol wat volwassenes speel in haar artikel *Dreams of dreams* (1993), wat in *Towards more understanding: The making and sharing of children's literature in Southern Africa* (Cilliers 1993), gepubliseer is, as volg:

In early childhood the world presents itself to us as it is. Then our parents, teachers, or other well-meaning adults hypnotise us to 'see' the world in a way they believe is right. They label and give voices to ideas and events until we can't hear it saying other things to us. We lose our sense of wonder (1993: 31).

Soos aan die begin van die hoofstuk genoem, sien kinders die wêreld op die manier waarop onderwysers en ouers dit aan hulle voorhou. As volwassenes dus 'n omgewing skep waar verskillende kulture in 'n positiewe lig gesien word, sal kinders ook hierdie wêreldbeskouing aanneem. Daarom is dit volwassenes se verantwoordelikheid om kinders aan transkulturele kinderboeke bloot te stel. Emily Conley skryf in haar magister-verhandeling, *Representation of*

²¹ The *imagic store* is the collection of allusive images that people hold in memory... Our *imagic stores* not only enables us to understand references to images; it also enables us to build on past knowledge and create new images and objects (Freedman 2003: 50).

race in children's picture books and how students respond to them (2011), dat onderwysers kinders se reaksie teenoor ander kulture moet toets wanneer hulle transkulturele leermateriaal met hulle behandel. Dit sal aan die lig bring watter leerders teenstrydige sienswyses teenoor ander kulture aanhang (2011: 4). Onderwysers sal hierdeur beter kan begryp watter kwessies aandag nodig het en sensitief hanteer moet word. Beverly Naidoo skryf in haar artikel *Challenging ways of seeing* (1994), dat onderwysers 'n ondersteunende omgewing vir leerders moet skep sodat hulle met vrymoedigheid hul eie persepsies kan ondersoek (1994: 18). Volgens Fraga sal onderwysers altyd diversiteit ten opsigte van etnisiteit, kultuur en geloof in hul klaskamers aantref en moet daarom maniere vind om verskille in 'n opbouende lig te plaas. Baie kinders is ook nog nooit aan hierdie tipe sienswyses blootgestel nie en dit is soms vir onderwysers 'n moeilike taak om te behartig. Tog hou dit baie voordele vir kinders in en ontwikkel leerders respek vir ander se karaktertrekke, hulle belangstellings, herkoms en kultuur. Hierdie vaardighede stel kinders ook in staat om die wêreld vanuit 'n nuwe oogpunt waar te neem sonder om hul eie kultuur as verhewe te ag (2012: 14-15).

Uit hierdie bevindinge word dit duidelik watter belangrike rol onderwysers en ouers speel om kinders se persepsies oor kultuur positief te beïnvloed. Kinders se wêreldbeskouing gaan nie oornag verander nie; dus moet alle betrokke partye hul deel doen sodat hervorming kan plaasvind.

Die vorming van 'n leeskuiluur en lees vir plesier

It has been suggested that literature is elitist, that the book is just another weapon in the arsenal of cultural subjugation of oral cultures, that the book has been an instrument of colonialism and exploitation. I must disagree... literature is demotic – it is of the people because it comes from our common humanity and, even at its simplest, can be profound. Every book is a world and every shared book is a world shared, and shared worlds are vital for building relationships (Le Roux 1993: 213).

Kinderprenteboeke is 'n medium wat kinders se verbeelding aanwakker, hulle aan nuwe wêreldde blootstel en op 'n vermaaklike wyse hul literêre vaardighede verskerp. In Suid-Afrika het talle kinders nie toegang tot kinderprenteboeke wat vir lees as 'n ontspanningsaktiwiteit gepubliseer is nie, wat veroorsaak dat baie sonder 'n leeskuiluur grootword. Boeke wat wel vir plesier gedruk word, is gewoonlik duur en word dit slegs in Afrikaans of Engels uitgegee. Barbara Lehman brei verder uit op dié probleem in haar artikel *Children's literature and national identity in the new South Africa* (2006):

[T]he reality is that economic advancement is aided by knowledge of English. Books are relatively expensive and even viewed as a luxury in South Africa, hence access is often restricted to readers who can afford them. The so-called culture of reading can sometimes seem to be limited to a particular class with the resources (and time) to be included. This affects who writes children's books, who the audience for those books is, and therefore, what is written about and in what language (aangehaal in Benette 2010: 55).

Oupa Lehulere verduidelik in *A reading culture in crisis* (2010), dat die meeste kinderprenteboeke in Suid-Afrika duur is, omdat dit uitgewers van winste verseker. Wanneer kinderprenteboeke daarteenoor in groot hoeveelhede teen 'n lae koste uitgegee word, loop uitgewers die risiko om 'n verlies te ly (2010: 2). 'n Groot deel van die land se bevolking kan nie boeke bekostig nie, wat bydra tot Suid-Afrika se swak leeskuiluur. Kinders wat hierteenoor vanuit 'n welgestelde huishouding kom, het dikwels meer blootstelling aan kinderprenteboeke. Dit veroorsaak skeiding tussen ekonomiese klasse omdat kinders vanuit welvarende gesinne 'n voorsprong het teenoor armer kinders.

Volgens Oupa Lehulere word min boeke in Suid-Afrika in inheemse tale uitgegee en dié wat wel gedruk word sukkel met verkope (2010: 2). Dit is problematies omdat kinders prenteboeke in hul eerste taal beter verstaan. In die *Raamwerk vir die Nasionale Taalbeleid* (2002), skryf Ben Ngubane oor die voordele wat boeke in kinders se moedertaal inhou as volg:

The writing and publication of children's books in our indigenous languages would drastically improve reading skills. It is a well-known fact that children, especially those of a young age, fare best when using learning materials that are presented in a language that they can easily access. An increase in available titles in the various languages would also contribute to children's cultural enrichment and psychological intellectual development (2002: 118).

Die meeste kinderprenteboeke in Suid-Afrika word uitgegee as leermateriaal en voorgeskrewe handboeke in skole. Hierdie boeke is nie noodwendig lekker om te lees nie en daarom assosieer baie leerders lees bloot as opvoedkundig. Volgens Nadine Gordimer kan alle boeke nie vir leerdoeleindes gedruk word nie en het kinders blootstelling aan boeke nodig wat lees vir plesier bevorder. Sy beskryf dit as volg:

Without the opportunity and encouragement to read for pleasure rather than as a school task, South Africa's children will never become fully literate, but will grow up to join the vast section of our adult population shackled in illiteracy within our new found freedom (aangehaal in Land 2006: 117).

Jessica Bennette verwys in haar magister-tesis *National identity in South African children's literature* (2010), na 'n studie wat deur die *Annual book publishing industry survey report*, gedoen is. Hierdie studie het bevind dat 76,45% van fiksie- en nie-fiksieboeke in Suid-Afrika van ander lande ingevoer word. Hierteenoor word slegs 14,91% van kinderboeke wat vir plesier gelees word, plaaslik vervaardig. In teenstelling met hierdie statistiek is bevind dat kinderboeke wat in Suid-Afrika as onderrigmateriaal uitgegee word 66,61% van die totaal uitmaak teenoor 14,6% van boeke wat ingevoer word (2010: 58). Hierdie bevindinge toon dat die regering nie lees vir plesier as 'n prioriteit sien nie en bloot fokus op die druk van handboeke. In *The state of book development in South Africa* (2003) beweer Sandra Land dat skole kinderprenteboeke as 'n luuksheid en mors van geld sien, eerder as 'n noodsaaklikheid, wat bydra tot die probleem. Skole is ook nie bewus dat leerders eers lees moet geniet voordat hulle handboeke ten volle sal kan verstaan nie (2003: 117). Caroline Bloch ondersteun hierdie stelling in *Enabling biliteracy among young people in Southern Africa: Realities, visions, and strategies*: "Finding 'print rich' classrooms [with Afrikaans, English and indigenous language books] across sub-Saharan Africa

is still a ‘rarity’” (2004: 13). Suid-Afrika se onderwysstelsel dra ook by tot ‘n swak leeskultuur as gevolg van korrupsie en onopgeleide onderwysers wat ongeletterde leerders tot gevolg het. Brenda Matshidiso Modisaotsile, wat haar internskap as navorser by die *African Institute of South Africa* doen, skryf in *The failing standard of basic education in South Africa* (2012), dat ‘n studie deur die *Annual National Assessments (ANAs)* bevind het dat slegs 35% van graad 3 tot 6 leerders in Suid-Afrika geletterd is. Hierdie hoë vlakke van ongeletterdheid hou probleme vir die land in en Modisaotsile verduidelik dit as volg:

It is accepted that literate and educated people are better situated to obtain decent formal employment and to create job opportunities for themselves and others...Without secure foundations of literacy and numeracy, our learners will never obtain the high- level skills needed by a nation to address poverty and inequality for development and growth (2012: 2).

Zandile Nkabindi skryf in haar boek *An analysis of educational challenges in the new South Africa* (1977), dat voorheen benadeelde gemeenskappe self ook inisiatief moet neem om ‘n leeskultuur te bevorder, omdat die regering en buite-organisasies net soveel kan doen. Gemeenskappe moet ook die wil hê om te verander, want sonder die regte gesindheid kan hervorming nie plaasvind nie (1977: xii).

Marina le Roux skryf in haar artikel *Books – Band-aids or blessings?* (1993), dat ouers en onderwysers die gaping tussen kinders en kinderprentebouke kan oorbrug wanneer hulle aspekte van die boek verduidelik wat kinders dalk nie verstaan nie (1993: 212). Kinders geniet ook die sosiale aspek wanneer bouke aan hulle voorgelees word. Volgens Nikolajeva en Scott is dit ook goed wanneer kinders en volwassenes kinderbouke saam lees omdat hulle verskillende aspekte van die verhaal kan uitlig. Kinders sal versteekte elemente of onderliggende storielyne in die verhaal raaksien, terwyl ouers kinders bystaan om die storielyn beter te verstaan (2006: 21). In *Reading contemporary picturebooks: Picturing text* (2001), beskryf David Lewis watter bydrae ouers kan maak deur vir kinders voor te lees:

Children do not automatically understand why pictures are sequenced in the way that they are...[P]icture sequences do not of themselves suggest particular narratives and the ability to invest represented objects and events with narrative meaning must be learned (2005: 78).

Volgens Lewis is daar nie ‘n spesifieke stel reëls wat kinders kan aanleer sodat hulle kinderprentebouke kan verstaan nie, maar is dit ‘n proses van speel en leer. Kinders geniet lawwe rimpies en humor in kinderprentebouke en dit help kinders om lees meer te geniet (2005: 79). Lewis verduidelik hierdie leerproses verder: “Play is what children do, not because they are in a state of innocence, but because they are perpetually learning, perpetually becoming, and the best picture book makers are their allies in this” (2005: 81).

Audrey Hitchcock beweer in *Hooking nine-to-twelve-year-olds on to books* (1993), dat kinders nie vir ewig opwindend en speelse interaksie ervaar wanneer hulle kinderprentebouke lees nie en dit moet konstant aangemoedig word. Hierdie bewusmaking verg dikwels energie en inspanning van volwassenes en dit is nie altyd ‘n maklike taak om te verrig nie (1993: 213). In *Creating a*

reading tradition (1993), skryf David Brindley dat ouers hierdie gesindheid kan aanwakker deur saam met kinders biblioteek toe te gaan (1993: 110). Volwassenes behoort vir kinders stories uit te kies wat hulle sal geniet en nie net 'n opvoedkundige boodskap oordra nie. Ouers en onderwysers moet ook self 'n liefde vir lees ontwikkel sodat hulle dit effektief aan kinders kan oordra.

Deur hierdie bevindinge word dit duidelik dat die vorming van 'n leeskuiluur baie voordele vir ons land en jeug kan inhou. Kinders wat lees, vorder beter op skool, het 'n beter begrip van literatuur en ontwikkel nuwe denkpatrone. Lees stimuleer kinders se verbeelding en stel hulle bloot aan nuwe wêreldes en plekke. In Suid-Afrika moet daar egter strukture gevestig word, sodat kinders 'n liefde vir lees kan ontwikkel. Alle betrokke partye sal ook 'n poging moet aanwend sodat 'n leeskuiluur volgehou kan word.

Gevolgtrekking

In hierdie hoofstuk is bevind dat volwassenes 'n belangrike rol speel in die manier waarop kinders die wêreld sien. Ouers bepaal hoe ander kulture beskou word, watter boeke kinders lees, asook hoeveel blootstelling hulle aan boeke verkry. Volwassenes is die tussengangers tussen kinders en kinderboeke en die land se swak leeskuiluur kan nie verbeter tensy hulle hand bysit nie. Ek het verder gevind dat kinders illustrasies in kinderprenteboeke as die waarheid lees. Transkulturele voorbeelde kan daarom lesers se persepsies oor verskillende kulture positief beïnvloed. Dit kan ook kinders se siening oor hul eie kuituur verbeter en hulle laat deel voel van die geheel. Deur die ondersoek het ek verder bevind dat kinders in Suid-Afrika moet leer om boeke krities te lees sodat hulle verskuilde diskoerse kan opmerk. Visuele geletterdheid speel ook 'n belangrike rol wanneer kinders kinderprenteboeke lees, omdat dit sal bepaal hoe goed hulle die verhaal verstaan. Ek het ook bevind dat ouers kinders kan help om hul visuele geletterdheid te verbeter deur boeke saam met kinders te lees. In die hoofstuk het dit ook aan die lig gekom dat skole nie soveel aandag gee aan die aanleer van visuele geletterdheid soos aan lees en skryf nie. Dit lei daartoe dat kinders nooit werklik formeel geleer word om simbole te lees en te kommunikeer nie. Ek het verder bevind dat Suid-Afrika nie 'n goeie leeskuiluur het nie en dat dit negatiewe gevolge vir kinders se ontwikkeling inhou. Die regering moet ook meer aandag daaraan skenk dat boeke vir lees as plesier gedruk word en modelle moet gevestig word om lees te bevorder.

HOOFSTUK 3

DIE ELEMENTE VAN 'N TRANSKULTURELE KINDERPRENTEBOEK:

[P]icture books help us to comprehend the world around us and to decipher pictorial representations of its many denizens. With a minimum of text and matching images, they draw us into a parallel realm – and give us the tools to make sense of the one we are in...they represent the essence of communication (Heillige en Klaten 2012: 3).

In hoofstuk 2 is bevind watter belangrike invloed kinderprenteboeke op kinders se siening van die wêreld asook kultuur kan hê. Kinders lees illustrasies as die waarheid en stereotipiese uitbeeldings sal deel vorm van hul persepsies; daarom is dit belangrik dat kinderprenteboeke die regte sienswyses aan kinders voorhou, sodat hulle ander kulture, hul eie identiteit en die samelewing waaraan hul behoort as positief sal ag. Om hierdie rede word die samestelling en formaat waaruit 'n transkulturele kinderprenteboek behoort te bestaan ondersoek. Die bevindinge dien as teoretiese grondslag vir my kinderprenteboek *Thandi goes to Cape Town*, en dit word deurgaans as deel van my prakties-geleide navorsing bespreek. In die hoofstuk word daar ook na ander Suid-Afrikaanse transkulturele kinderprenteboeke verwys, soos *Soos 'n wens so groot* (Mennen 2011), *Die dag van die reënboog* (Craft 1988) en *Vlug van Houtbaai af* (Savage 1991). Die rol wat illustrasie binne kinderprenteboeke speel, word ondersoek en semioties gedekonstrueer om die verwantskap tussen die beeld en teks te ontsyfer.

Om transkulturele kinderprenteboeke binne konteks te plaas word 'n vergelyking tussen transkulturalisme en multikulturalisme getref. Die term 'kultuur' word ook geanaliseer. Dit skep die raamwerk waarbinne die res van die hoofstuk verstaan moet word. Clare Painter, JR Martin en Len Unsworth skryf in hulle boek *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books* (2013), dat die illustrasies in kinderprenteboeke nie bloot as kunswerke gesien kan word nie. 'n Mens behoort ook die visuele besluitneming en die manier waarop die strukturele en geskrewe komponente saamwerk, in ag te neem (2013: 2). Om hierdie rede ondersoek ek die rol wat modaliteit in transkulturele kinderprenteboeke speel en die wyse waarop kinderprenteboekskrywers se wêreldbeskouing in hul werk voorkom. Semiotiek binne kinderprenteboeke en die manier hoe verskillende kulture visuele uitbeeldings lees en verstaan, word ook geanaliseer. Hierna bespreek ek die verhouding tussen illustrasies en teks in kinderprenteboeke en watter rol elkeen speel. Die toonsetting in transkulturele kinderprenteboeke word geanaliseer, asook die belangrikheid van bekende ruimtes en hibriede areas in illustrasies. Ek gebruik bogenoemde Suid-Afrikaanse voorbeelde van kinderprenteboeke om my argument verder te ondersteun. Die rol wat karakters in transkulturele kinderprenteboeke speel en hoe kinders met hulle vereenselwig, word ook bespreek.

Hierna stel ek ondersoek in oor die plek van kinderprenteboeke in nuwe mediavorms, soos digitaal of e-boeke, asook die wyse waarop dit boeke in die toekoms mag beïnvloed. Ek verwys ook na 'n Suid-Afrikaanse liefdadigheidsorganisasie *Nal'ibali, reading for enjoyment campaign*, wat die verspreiding van hierdie tipe boeke bevorder.

Multikulturalisme teenoor transkulturalisme

Do cultures actually exist as separate, pure, defensible entities? Is not *mélange*, adulteration, impurity, pick'n'mix at the heart of the idea of the modern, and hasn't it been that way for most of this all-shook-up century? Doesn't the idea of pure cultures, in urgent need of being kept free from alien contamination, lead us inexorably toward apartheid, toward ethnic cleansing, toward the gas chamber? (Rushdie aangehaal in Kraidy 2005: 75).

Transkulturalisme en multikulturalisme is twee perspektiewe waaruit kultuur beskou kan word. Dit benader ook die uitbeelding van kultuur in kinderprenteboeke op verskillende wyses. Om egter die verskil tussen 'trans' en 'multi' te kan begryp moet die term 'kultuur' verstaan word. In *From culturalism to transculturalism* (2002), beskryf Jeff Lewis kultuur as volg: "Culture is an assemblage of imaginings and meanings that may be consonant, disjunctive, overlapping, contentious, continuous, or discontinuous. These assemblages may operate through a wide variety of human social groupings and social practices" (2002: 23). Volgens Lewis is kultuur 'n mensgemaakte konsep wat geskep is sodat gemeenskappe kan vorm en met mekaar kan kommunikeer. 'n Samelewing en gemeenskap is 'n samestelling van mense teenoor kultuur wat uit 'imaginings'²² en betekenis bestaan. Hy beskryf dit verder: "Culture begins with an imagining of the world about us...[it is] formed in discourse, language, symbols, signs and texts" (2002: 22). Kultuur is dus iets wat gekonstrueer is deur 'n groep mense wat 'n liefde of voorkeur deel vir 'n gemeenskaplike faktor wat hulle as 'n eenheid saamsnoer. Lewis beskryf die aard van kultuur as: "[C]ulture is always transitional, transformative, open and unstable" (2002: 23). Kultuur kan daarom nie, soos tydens Apartheid, vereenvoudig word tot konkrete vaste eienskappe nie. Dit is vloeibaar, vervormbaar en veranderlik. Lewis is ook van mening dat kulture uit sosiale groepe en praktyke bestaan soos 'n familie-kultuur, 'n nasionale kultuur, 'n etniese kultuur, 'n wêreldkultuur, 'n werkskultuur, 'n geloofskultuur, 'n rugbykultuur, 'n tegnologiese kultuur, 'n universiteitskultuur, 'n *gay*-kultuur, ensovoorts (2002: 23). Elke persoon se kulturele samestelling is uniek, omdat hulle 'n keuse het aan watter groep hul wil behoort; daarom sal almal se gemeenskappe verskil. As kultuur in hierdie lig verstaan word, kan dit nie as losstaande of afsonderlik gesien word nie omdat mense kulture kruis, vermeng en verbind na hulle voorkeur.

Volgens die *Pharos Verklarende Afrikaanse Woordeboek*, word 'multi' as 'vele', 'talle' en 'veelvoudig' beskryf en die woord 'trans' word verduidelik as 'n 'verhoudingswoord' en 'n 'samestelling'. Die woord 'multi'-kultureel beteken dus vele, talle of veelvoudige gemeenskappe.

²² Die woord 'imaginings' word in die *Phrase Dictionary* as 'dwase verbeelding' vertaal. Die Afrikaanse benaming het dus nie presies dieselfde betekenis as in Engels nie. Die Engelse woord 'imaginings' word daarom gebruik om die konteks van die oorspronklike teks beter te verstaan.

‘Trans’-kultureel hierteenoor beteken die samestelling en verhouding tussen kulture. In *Transcultural identities in contemporary literature* (2013), beskryf Irene Gilsenan Nordin, Julie Hansen en Carmen Zamorano Llena die verskil tussen multikulturalisme en transkulturalisme:

[M]ulticulturalism and interculturalism...have been used to describe the multiplicity of forms of cultural life that coexist with a specific society. However...both fail to [define] culture as a unified entity and are therefore unable to address problems and challenges that arise in pluricultural societies. By contrast, the concept of transculturality fosters an inclusive, rather than exclusive, understanding of culture as characterized by differences; it emphasizes the need for groups to identify common ground among cultures, and the need for the individual to acknowledge the foreign within oneself in order to be able to comprehend others (2013: x).

Multikulturalisme gee dus erkenning dat verskillende kulture bestaan, maar dit funksioneer afsonderlik van mekaar. Transkulturalisme hou, in teenstelling hiermee, verband met die bogenoemde bevinding dat kultuur vloeibaar en veranderlik is en dat kulture gemeenskaplike faktore in gemeen het. Lewis beskryf bykomend: “Transculturalism...recognizes the implausibility of a durable knowledge and the impossibility of truth beyond the moment” (2002: 26). In Suid-Afrika is ‘n transkulturalistiese uitkyk belangrik, aangesien geen kulture ‘n absolute waarheid kan voorhou soos die Apartheidsregering dit gedoen het nie. Alle kulture koester egter ‘n ‘waarheid’, maar transkulturalisme gee erkenning dat hierdie waarheid moontlik nie gelykstaande is aan realiteit nie. ‘n Kultuurgroep mag dalk nou iets as waar verstaan en in die toekoms dit as ‘n leuen beskou. Dit dra by, soos vroeër genoem, tot transkulturalisme se veranderlike aard. Transkulturalisme is belangrik in die konteks van kinderprenteboeke omdat dit kinders van die bogenoemde eienskappe leer. Dit kan kinders ook aan nuwe kulture blootstel om sodoende hul wêreldvisie te verbreed. In *Transcultural identities in contemporary literature* (2013), beweer Irene Gilsenan Nordin, Julie Hansen en Carmen Zamorano Llena dat die blote lees van ‘n boek wat ander kulture bevat, ‘n transkulturele ervaring kan wees en verduidelik dit as volg:

The very act of reading literary texts is potentially a transcultural experience, in that it invites the reader to identify with the perspectives of fictional characters from unfamiliar geographical locations, as well as from a variety of cultural and social backgrounds (2013: x).

Kinderprenteboeke wat vanuit ‘n transkulturele oogpunt geskep word, beeld ook eenheid, samesyn, aanvaarding en inklusiwiteit uit. Dit is daarom ideaal binne ‘n Suid-Afrikaanse konteks wat uit soveel verskillende kulture bestaan en ‘n geskiedenis van segregasie en kulturele skeiding moet oorbrug. Hierdie hoofstuk, asook die res van die tesis, sal vanuit hierdie oogpunt benader word.

Modaliteit

Whether a representation is judged credible or not is not necessarily a matter of absolute truth. What one social group considers credible may not be considered credible by another. This is why we see modality as interactive, rather than ideational, as social, rather than as a matter of some independently given value. Modality both realises and produces social affinity, through aligning the viewer with certain forms of representation, namely those with which the artist aligns himself or herself, and not with others. Modality realizes that ‘we’ consider true or untrue, real or not real (Kress en Van Leeuwen 1996: 176).

Modaliteit is die manier waarop mense die wêreld sien en ervaar. ‘n Persoon se kultuur, verwysingsraamwerk, blootstelling en opvoeding is alles faktore wat hierdie sienswyse sal bepaal. Mense se persepsie oor realiteit verskil van persoon tot persoon en van kultuur tot kultuur; ‘n mens sal nooit twee mense vind wat die wêreld op presies dieselfde manier sien nie. Omdat hierdie wêreldbeskouing so deel is van ‘n mens se identiteit, word dit dikwels onbewustelik deur volwassenes aan kinders oorgedra. Kinderprenteboeke, soos in die tweede hoofstuk genoem, weerspieël dikwels die waardes van die illustreerders en skrywers wat die kinderprenteboeke skep. Theo van Leeuwen en Gunter Kress verduidelik modaliteit in hulle boek *Reading images: The grammar of visual design* (1996), deur te sê: “The term modality...refers to the truth value or credibility of statements about the world” (1996: 160). In Suid-Afrika, soos in die eerste hoofstuk bevind is, is daar mense wat steeds ‘n verwronge beeld van die werklikheid het omdat hulle hul persepsies op Apartheidsideologieë baseer. Kinderprenteboek-skrywers en -illustreerders behoort daarom hul siening teenoor etnisiteit en kultuur te ondersoek, sodat wanpersepsies nie in boeke oorgedra word nie.

[M]odality is ‘interpersonal’ rather than ‘ideational’. It does not express absolute truths or falsehoods; it produces shared truths aligning readers or listeners with some statements and distancing them from others. It serves to create an imaginary ‘we’ (Kress en Van Leeuwen 1996: 160).

Hierdie aanhaling bevestig dat dit belangrik is vir skrywers en illustreerders van transkulturele kinderprenteboeke om werk te skep wat ‘n gemeenskaplike ‘ons’ vorm eerder as ‘n ‘ek’ en ‘n ‘jy’ of ‘n ‘my kultuur’ en ‘n ‘jou kultuur’. Outeurs en illustreerders kan daarom nooit absolute ‘waarhede’²³ in hul kinderprenteboeke weergee nie, omdat hulle kulturele agtergrond en waardes altyd ‘n invloed sal hê. Om hierdie rede behoort transkulturele kinderprenteboeke eerder ‘waarhede’ te bevat waarmee almal kan assosieer en identifiseer. Kress en Van Leeuwen verduidelik hoe mense die ‘waarheid’ sien:

A social semiotic theory of truth cannot claim to establish the absolute truth or untruth of representations. It can only show whether a given ‘proposition’ is represented as true or not. From the point of view of social semiotics, truth is a construct of semiotics, and such the truth of a particular social group, arising from the values and beliefs of that group (1996: 159).

²³ ‘Waarheid’ in hierdie konteks verwys na ‘n gekonstrueerde siening wat van mens tot mens en van kultuur tot kultuur verskil.

Die ‘realiteit’²⁴ in Suid-Afrika het oor die afgelope 21 jaar baie verander en daarom is modaliteit ‘n belangrik aspek van moderne transkulturele kinderprenteboeke. Tydens Apartheid en die koloniale era is swart karakters as ondergeskik teenoor wit karakters uitgebeeld en het etniese-stereotipes dikwels in kinderprenteboeke verskyn. Voorbeelde hiervan, soos in die eerste hoofstuk bespreek, is *Pensie* (Boerneef 1938) (fig. 8-10), *Klonkie Kandas* (Oom Izak 1947) (fig. 14) en *Die kaffertjie* (fig. 17). Na die beëindiging van Apartheid verander hierdie sosiale rangorde en is alle burgers volgens wet gelyk. Alhoewel die grondwet die terme van rasseseëiding verander het, is sommige van hierdie denkwyses steeds mense se realiteit. In *Reading images: The grammar of visual design* (1996), verduidelik Theo van Leeuwen en Gunter Kress die manier waarop hierdie realiteit in kinderprenteboeke kan voorkom as volg:

[W]e see representation as a process in which the makers of signs, whether child or adult, to make a representation of some object or entity, whether physical or semiotic, and in which their interest in the object, at the point of making the representation, is a complex one, arising out of the cultural, social and psychological history of the sign-maker, and focused by the specific context in which the sign is produced (1996: 6).

Suid-Afrika se nuwe realiteit word dikwels nie in kinderboeke weerspieël nie. Fig. 51-53 (Anker 1998) is ‘n voorbeeld hiervan omdat die fokus op kulture wat apart woon geplaas word, soos tydens Apartheid, eerder as om klem te lê hoe hulle saam as ‘n eenheid funksioneer. Vele hedendaagse kinderboeke, soos in die eerste en tweede hoofstuk bespreek, plaas die klem op skeiding tussen ekonomiese klasse. Voorbeelde hiervan is *Musa se reis* (Grobler 1997) (fig. 35-39), *Die heel, héél lekkerste kos!* (Magona 2006) (fig. 40-42) en *Soos ‘n wens so groot* (Mennen 2011) (fig. 43-46). Tog is daar wel kinderprenteboeke wat verskillende kulture en ekonomiese klasse binne ‘n Suid-Afrikaanse omgewing uitbeeld. Dit skep ‘n meer egte beeld van hoe Suid-Afrika lyk en karakters word op ‘n gelyke vlak uitgebeeld. Kinderboeke deur Ruth Craft (fig. 22-29) en Debora Savage (fig. 47-50) is voorbeelde hiervan. Ek kon egter slegs twee voorbeelde vind en is daar dus ‘n ernstige tekort aan transkulturele kinderprenteboeke in Suid-Afrika.

Semiotiek

Daniel Chandler skryf in sy boek *Semiotics: The basics* (2004), dat semiotiek ‘n studie van tekens is. Hierdie teorie sluit alledaagse tekens in, soos padtekens, sterretekens en winkelnamborde, asook visuele simbole soos tekeninge, kunswerke en fotografie. Meer abstrakte tekens soos lyftaal, woorde en klanke vorm ook deel van hierdie studie (2004: 1-2). In *Semiotics: The basics* (2004), verduidelik Chandler ook Chales Sanders Peirce se teorie oor 3 moontlike verhoudings tussen tekens en ‘n objek naamlik simbool, ikoon en indeks (2004: 36). Simbole is tekens wat nie visueel die objek verteenwoordig nie, maar simbolies daarna verwys. Taal is ‘n voorbeeld hiervan omdat letters geen verwantskap tot die fisiese objek het nie maar steeds dit simboliseer. Simbole maak ook staat op die sosiale konvensie tussen die objek en die teken. ‘n Sosiale gebaar wat ‘n voorbeel is hiervan is ‘n kopknik wat in sekere gemeenskappe as ja geles word. Chandler

²⁴ Realiteit verwys hier na die omstandighede waarin seker kulture moes lewe as gevolg van wette wat tydens Apartheid in Suid-Afrika in werking was.

beskryf simbole as volg: “[Symbol is] a mode in which the signifier does not resemble the signified but which is fundamentally arbitrary or purely conventional – so that the relationship must be learned: e.g. language in general, numbers, morse code, traffic lights, national flags” (2004: 36-37). Ikone hierteenoor is wanneer daar ‘n verwantskap tussen die teken en die objek is. ‘n Voorbeeld hiervan is illustrasies in prentboeke of padkaart, omdat dit die fisiese objek visueel uitbeeld. Ikone word deur Chandler beskryf as: “[A] mode in which the signifier is perceived as resembling or imitating the signified (recognizably looking, sounding, feeling, tasting or smelling like it) – being similar in possessing some of its qualities” (2004: 37). Die derde voorbeeld, indeks of indiseë, toon ‘n fisiese verwantskap tussen die teken en die objek het. Volgens Chandler is ‘n foto ‘n voorbeeld hiervan omdat die beeld ‘n aanwysing is van die reaksie wat lig op die fotopapier het (2004: 39). Hy beskryf aanwysings verder: “[Index is] a mode in which the signifier is not arbitrary but is directly connected in some way to the signified – the link can be observed or inferred: e.g. ‘natural signs’ (smoke and thunder), medical symptoms, measuring instruments, ‘signals’ (a knock on a door), pointers, recordings [and] personal ‘trademarks’ (handwriting) (2004: 37).

In kinderprentboeke kom simbole en ikone meestal voor omdat dit ‘n samestelling is van teks en illustrasies. Hierdie tekens is op ‘n baie komplekse wyse in prentboeke vervleg en daarom is dit soms moeilik om al die inligting van ‘n kinderprentboek te begryp. Volgens Lewis kan semiotiek as ‘n tipe visuele grammatika²⁵ gesien word wat lesers gebruik om illustrasies en teks, asook hul verhouding met mekaar, te ontsyfer (2001: 116). Nodelman ondersteun hierdie stelling: “[Semiotics] suggests the possibility of an underlying visual communication that is something like a grammar – something like the system of relationships and contexts that makes verbal communication possible” (1988: ix). Lewis is van mening dat semiotiek ontstaan deur die sosiale interaksie tussen die illustreerder, die visuele beeld en die leser. Eerstens rangskik die outeur en illustreerder die visuele uitbeeldings en teks in kinderprentboeke vanuit hul persoonlike sienswyse. Daarna word hierdie tekens vanuit die leser se eie verwysingsraamwerk gelees, wat nuwe betekenis aan die inhoud gee (2001: 120). Visuele uitbeeldings word verskillend deur elke leser geïnterpreteer omdat almal nie vanuit dieselfde agtergrond kom nie. Semiotiek is dus nie staties nie, omdat hierdie wisselwerking tussen die leser, die kinderprentboek en die maker daarvan vloeibaar is.

In Suid-Afrika is daar spesifieke maniere waarop simbole en ikone uitgebeeld word. Kinderboek-illustreerders en uitgewers behoort hiervan bewus wees, sodat hul teikenmark die uitbeeldings sal kan verstaan en daarmee kan assosieer. Simbole en ikone wat eie is aan Suid-Afrika word ook dikwels onbewustelik deur burgers gelees, maar lesers van ander lande sal nie altyd die inhoud daarvan ten volle begryp nie; dus behoort meer kinderprentboeke deur Suid-Afrikaanse illustreerders en skrywers uitgegee te word, omdat hulle die land se samelewing beter verstaan. In *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art* (2003), beskryf Kerry Freedman visuele uitbeeldings binne kultuur as volg:

²⁵ Hoe hoër kinders se visuele geletterdheidsvlak is, hoe beter sal hulle visuele grammatika kan begryp.

Representations are pastiches...or cultural collages...They are made up of and refer to a combination of possible meanings, rather than a single, unified, intended meaning. A realm of meanings is interpreted and loosely attached to signs that people construct and informally teach each other in order to facilitate communication (2003: 13-14).

In *Words about pictures: The narrative art of children's picture books* (1988), skryf Perry Nodelman dat dit nie 'n gegewe is vir kinders om alle klaarblyklike realistiese illustrasies in kinderprenteboeke te verstaan nie; hierdie vaardigheid moet aangeleer word. Hy is ook van mening dat kinders prente met hul brein begryp eerder as met hul oë. Wanneer kinders dus illustrasies sien, beteken dit nie dat hulle die konteks daarvan snap nie (1998: 7, 8). Soos in die tweede hoofstuk bevind is, bepaal 'n kind se visuele geletterdheid tot watter mate hy/sy 'n kinderboek sal kan verstaan. Lesers se blootstelling en die omgewing waarbinne hulle grootword, is daarom 'n bepalende faktor vir hierdie ontwikkeling. Soos vroeër genoem, het 'n groot deel van die Suid-Afrikaanse bevolking nie vrylik toegang tot kinderboeke nie, wat hulle blootstelling beperk. Dit is ook problematies wanneer kinders met hierdie agterstand moet skool toe gaan, omdat hulle moet kompeteer met leerders wat wel blootstelling ontvang het. Wanneer onderwysers kinderprenteboeke in die klas behandel, sal sommige leerders 'n beter begrip hê van die verhaal as ander.

Freedman is van mening dat hierdie blootstelling ook 'n rol speel wanneer kinders nuwe objekte in kinderprenteboeke teëkom, omdat hulle simbole en ikone lees binne 'n konteks waarmee hul alreeds bekend is (2003: 5). In Suid-Afrika is dit problematies dat soveel kinderprenteboeke van Europa en Amerika ingevoer word, omdat kinders nie altyd met die vreemde milieu kan assosieer nie. Alhoewel sekere prenteboeke objekte uitbeeld waarmee kinders nie bekend is nie, kan 'n mens aanvaar dat die meeste kinders in Suid-Afrika alledaagse visuele uitbeeldings soos kledingstukke sal kan lees en begryp. Kinders sal egter 'klere' binne hul eie konteks lees en dit sal vir elke leser iets anders beteken omdat kinders se blootstelling en kultuur verskil. Tog sal lesers kan sien dat die karakters nie kaal is nie en dus die objekte aan die karakter se lyf lees as klere. Kinders is ook in staat om 'klere' te lees omdat dit iets is waarmee hul elke dag in aanraking kom. Wanneer 'n objek, soos byvoorbeeld 'n kangaroo, in 'n prenteboek verskyn, mag kinders dalk nie weet dit is nie, omdat kangaroes nie in Suid-Afrika voorkom nie. Kinders sal moontlik wel kan verstaan dat dit 'n dier is, omdat dit oë en 'n mond het en dat dit nie 'n mens is nie, want dit het 'n pels en 'n stert. Dus sal kinders hul voorafgaande kennis van hoe diere lyk gebruik om 'n kangaroo as 'n dier te lees. Hierdie beginsel kan ook in *Thandi goes to Cape Town*, van toepassing wees waar sekere objekte moontlik vir lesers onbekend mag wees soos die MyCiti bus (fig. 54). Lesers kan miskien die MyCiti bus as 'n bus lees, maar nie weet hoe die stelsel werk of dat dit net in Kaapstad en die omliggende voorstede ry nie. Dit is daarom belangrik dat volwassenes saam met kinders prenteboeke lees omdat hul vir kinders simbole en ikone kan verduidelik wat hul nie verstaan nie. Simbole en ikone in kinderboeke wat kenmerkend is van die ruimte wat uitgebeeld word, kan ook kinders iets nuuts leer van daardie area. In my boek word visuele tekens soos bote en snoek, in Kalkbaai (fig. 56) uitgebeeld wat vir die leser verduidelik dat dit 'n dorp is waar baie visgevang word. Nog 'n voorbeeld hiervan is fig. 62 waar die woord 'Adderleystraat' saam met blomme uitgebeeld word. Dit kan vir die leser leidrade gee dat 'n

mens moontlik blomme in Adderleystraat sal vind en maak hul die konneksie tussen die ikoon en die simbool in die illustrasie.

Ingrid Mennen se kinderprenteboek, *Soos 'n wens so groot* (2011), is 'n goeie voorbeeld waar Suid-Afrikaanse ikoniese landmerke in 'n verhaal voorkom. Die storie handel oor 'n seuntjie Rashied, en sy oupa wat Groenpuntstadion in Kaapstad besoek. Hier vertel Rashied se oupa vir hom hoe hy tydens Apartheid in die tronk was en op Robbeneiland sokker gespeel het (fig. 58). Deur die verhaal word tipiese Kaapse semiotiek uitgebeeld, soos die Groenpuntstadion (fig. 43, 46 en 58), Robbeneiland (fig. 43, 58 en 59), die Groenpunt-vuurtoring (fig. 43) en die Bo-Kaap (fig. 60). Hierdie ikone kan vir lesers wys hoe Kaapstad regtig lyk en kan kinders moontlik die landmerke van die boek herken as hulle werklik die area besoek. Ander boeke soos *Huis, Paleis* (Anker 1998) hierteenoor speel binne 'n Suid-Afrikaanse omgewing af, maar beeld die toonsetting veralgemeende ruimtes uit. Kinders sal dus in fig. 51 kan lees dat dit 'n plakkerskamp is, maar toon die teks of illustrasies nie uit watter plakkerskamp dit is nie. In fig. 52 kan kinders moontlik begryp dat die vakansiehuis bydie see is omdat dit so in die teks beskryf word, maar hulle weet nie in watter dorp dit geleë is nie. Wanneer illustreerders dus ikone, wat kenmerkend van 'n area is, in die illustrasies uitbeeld en in die teks na die omgewing verwys kan kinders nuwe informasie oor die ruimte aanleer. Kinders wat bekend is met die ruimte sal hierdie simbole en ikone herken en daarmee kan assosieer.

Semiotiek is daarom belangrik as 'n mens die inhoud van kinderprenteboeke beter wil verstaan, asook hoe verskillende kulture tekens lees. Kinders moet ook aan so veel as moontlik kinderprenteboeke blootgestel word, sodat hulle semiotiese verwysingsveld kan verbreed. Ek is bewus dat geen kinderprenteboek werklik geskep kan word waar kinders alles in die boek sal kan verstaan nie. Tog moet transkulturele kinderprenteboeke poog om lesers in die storie in te sluit asook om hul van nuwe kulture te leer.

Die verhouding tussen beeld en teks

The big truth about picture books...is that they are an interweaving of word and pictures. You don't have to tell the story in words. You can come out of the words and into the pictures and you get this nice kind of antiphonal fugue effect (Ahlberg aangehaal in Lewis 2001: 31).

In kinderprenteboeke is daar 'n interaksie tussen beeld en teks om saam betekenis te vorm. Roland Barthes beskryf in sy boek *Image, music, text* (1977), dat 'n mens slegs die volle inhoud van 'n teks kan begryp as al die aspekte daarvan in ag geneem word. Alle detail in die teks dra by tot die betekenis daarvan al lyk dit hoe onbelangrik. Die teks moet daarom as 'n geheel gelees word en kan die verskillende komponente nie as losstaande eenhede geïnterpreteer word nie (1977: 88). Hy verduidelik dit verder as hy sê: "Even where there is a detail to appear irretrievably insignificant, resistant to all functionality, it would nonetheless end up with precisely the meaning of absurdity or uselessness: everything has a meaning or nothing has" (1977: 88). In kinderprenteboeke is dit ook van toepassing omdat die teks en illustrasies nie van

mekaar geskei kan word nie. Volgens Lewis is kinderprenteboeke 'n tipe kosmos omdat dit uit soveel verskillende komponente bestaan wat saam 'n eenheid vorm. Elke bladsy in 'n kinderprenteboek het 'n unieke beeld-en-teks-verhouding en 'n mens kan daarom nie alles op dieselfde wyse dekonstrueer nie. Blaai moet dus apart ondersoek word om werklik die inhoud te kan verstaan (2001: 48).

Lewis is ook van mening dat kinderprenteboeke nie slegs geles word nie, maar dat daar 'n wisselwerking ontstaan tussen die lees van die teks en die ondersoek van illustrasies. In kinderprenteboeke word elke bladsy dikwels eers bestudeer voordat die volgende bladsy geblaa word. Baie kinderprenteboeke maak hiervan gebruik deur die leser uit te lok om die prentjies verder te analiseer (2001: 32). In fig. 61 is dit sigbaar waar Rashied se oupa vir hom vra: "Wat anders is rond?" en hy hom antwoord: "Die son is rond" (Mennen 2011: 10-11). In die illustrasie word daar ook ander ronde objekte uitgebeeld, soos 'n horlosie en 'n aardbol wat kinders kan vind. In fig. 61 word Nelson Mandela en Desmond Tutu wat hande vashou en 'n Suid-Afrikaanse vlag waai, langs 'n foto wat tydens die opstande teen Apartheid geneem is, uitgebeeld. Dit kan vrae by kinders uitlok oor Suid-Afrika se geskiedenis en vir volwassenes die geleentheid skep om meer oor die tydperk te vertel. Wanneer kinders hierdie bladsy lees, is daar dus 'n wisselwerking tussen die teks en die illustrasies. Nikolajeva en Scott verduidelik hierdie proses as volg:

Whichever we start with, the verbal or the visual, it creates expectations for the other, which in turn provides new experiences and new expectations. The reader turns from verbal to visual and back again, in an ever-expanding concatenation of understanding. Each new rereading of either words or pictures creates better prerequisites for an adequate interpretation of the whole (2001: 2).

Nikolajeva en Scott is van mening dat ouers en onderwysers soms illustrasies in prenteboeke as bloot dekoratief sien (2001: 2). Tog, as 'n mens na kinderprenteboeke kyk, besef mens dat die illustrasies 'n belangrike deel van die storielyn uitmaak en dat die leser nie die boek so goed daarsonder sou kon verstaan nie. Fig. 62 is 'n voorbeeld hiervan waar die teks nie sê waar Thandi se sak volgende gaan wees nie, maar die plek in die illustrasie uitgebeeld word. Die leser moet dus leidrade in die illustrasie raaksien om die raaisel oor Thandi se sak te kan ontsyfer. Kinders se interaksie om hierdie gapings in die verhaal te vul, word deur Nikolajeva en Scott verduidelik:

[In picture books] [b]oth words and images leave room for the readers/viewers to fill with their previous knowledge, experience, and expectations, and may find infinite possibilities for word-image interaction... Word and images can fill each other's gaps, wholly or partially. But they can also leave gaps for the reader/viewer to fill; both words and images can be evocative in their own ways and independent of each other (2001: 2).

Tog is Lewis van mening dat illustrasies nie soveel inligting oor die verhaal kan weergee soos die teks nie. Woorde spel presies uit wat in die verhaal gebeur teenoor prente wat deur elke leser verskillend geïnterpreteer word. Die teks gee ook betekenis en konteks aan die illustrasies en die skrywer het meer beheer oor hoe die beelde geïnterpreteer sal word (2001: 40). Volgens Lewis kan kinderprenteboek-skrywers en illustreerders die teks en illustrasies tot hul voordeel gebruik deur dit teen mekaar te laat afspeel (2005: 68). Die woorde en visuele uitbeeldings kan

verskillende stories vertel, sodat die leser self die totale verhaal moet ontsyfer. In *Thandi goes to Cape Town*, gebruik ek hierdie speling tussen woord en teks. In fig. 63 word die storielyn van Thandi en Jaydine se ontmoeting in die teks en voorgrond-illustrasies uitgebeeld. Daar is ook 'n tweede verhaal, wat in fig. 63 afspeel, van 'n vrou wat per ongeluk Thandi se sak neem in die agtergrond. Wanneer die leser beseft dat Thandi se rugsak weg is, kan hy/sy weer terugblaai om die raaisel op te los. Die verhouding tussen illustrasies en teks is daarom 'n goeie manier vir kinders om te leer hoe kinderprenteboeke werk en hulle intellektueel te stimuleer.

Toonsetting

Die toonsetting in kinderprenteboeke verwys na die geïllustreerde milieu waarin die verhaal afspeel. Dit skep ook die konteks waarbinne die leser die storie en karakters moet verstaan. In hierdie tesis word daar spesifiek gefokus op transkulturele kinderprenteboeke wat in 'n Suid-Afrikaanse omgewing afspeel. Voorbeelde hiervan is *Thandi goes to Cape Town*, *Die dag van die reënboog* (Craft 1988), *Vlug van Houtbaai af* (Savage 1991) en *Soos 'n wens, so groot* (Mennen 2011). In hierdie boeke speel die verhale in hibriede ruimtes af waar verskillende kulture van Suid-Afrika bymekaarkom en oorvleuel. Dit is ook areas waarbinne nuwe kulturele identiteite gevorm word. Homi Bhabha beskryf hibriede- of tussen-ruimtes in sy boek *The location of culture* (2004), as volg:

What is theoretically innovative, and politically crucial, is the need to think beyond narratives of originary and initial subjectivities and to focus on those moments or processes that are produced in the articulation of cultural differences. These 'in-between' spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular or communal – that initiate new signs of identify, and innovative sites of collaboration, and contestation, in the act of society itself (2004: 2).

Nikolajeva en Scott is van mening dat die toonsetting in kinderprenteboeke 'n belangrike rol speel wanneer dit 'n integrale deel van die storielyn uitmaak (2001: 69). *Thandi goes to Cape Town* is 'n voorbeeld hiervan, waar die Kaapse toonsetting selfs in die titel genoem word. Die toonsetting in boeke is soms vir lesers onbekend; dus behoort illustreerders bedag te wees hoe hulle die area illustreer. Vir party lesers sal dit die eerste kennismaking met die ruimte wees en behoort veralgemeende en stereotipiese simbole dus vermy word. In boeke soos *Charlie se huis* (Schernbrucker 1989), dra die toonsetting by tot konteks waarbinne die karakter gelees word. In fig. 19 word Charlie se huis as klein en verwaarloos in die teks en illustrasies uitgebeeld en neem die leser daarom aan dat Charlie arm is. Judith Inggs beskryf hoe 'n toonsetting kan bydra tot die verhaal in haar artikel *Space and race in contemporary South African English youth literature* (2004): “[T]he physical space in which the characters find themselves is fundamental to their image of self in relation to the environment and to others. The physical space in which they move is symbolic both of a common heritage and of the division still existing in society” (2004: 25).

Omdat die toonsetting 'n groot bydrae lewer tot 'n verhaal het ek gepoog om agtergrondstonele in *Thandi goes to Cape Town*, te gebruik wat werklik in Kaapstad bestaan. Deur die illustrasies wil ek vir lesers 'n indruk gee hoe Kaapse argitektuur en kultuur lyk, wanneer hulle deur die

prenteboek blaa. Kress en Van Leeuwen beskryf die rol wat 'n bekende milieu speel as volg: "The place of visual communication in a given society can only be understood in the context of, on the one hand, the range of forms or modes of public communication available in that society, and, on the other hand, their uses and valuations" (1996: 33) Ingrid Mennen se kinderprenteboek is ook 'n goeie voorbeeld waar die leser dadelik bewus word dat die verhaal in die Bo-Kaap en Groenpunt afspeel. *Die dag van die reënboog* (1988) gebruik hierteenoor meer subtiele leidrade om die leser bewus te maak dat die toonsetting in Kaapstad geïmposeer is deur die gebruik van 'n CA nommerplaat (fig. 25) en die Mowbraystasie-aanwysing (fig. 26) op die bus.

Volgens Nikolajeva en Scott kan die toonsetting in 'n kinderprenteboek ook 'n opvoedkundige doel dien om so kinders van nuwe plekke te leer (2001: 66). Hulle verduidelik dit verder: "The details of a setting can offer information about places...that go far beyond the young reader's experience, and do so in a subtle, nonintrusive way that provides an understanding of unfamiliar manners and morals and the cultural environment in which the action takes place" (2001: 63). Benette skryf in haar magister-tesis *National identity in South African children's literature* (2010), dat dit belangrik vir kinders is om te verstaan hoe ander kulture lewe, omdat dit hulle oë oopmaak vir 'n wêreld wat dalk nie vroeër vir hulle duidelik was nie (2010: 56). Ek het dit in my prenteboek toegepas deur Thandi te laat reis vanuit haar eie omgewing na 'n nuwe milieu. Dit stel die leser in staat om saam met Thandi, Kaapstad vir die eerste keer te beleef. Die verhaal beeld uit hoe positief Thandi Kaapstad ervaar alhoewel sy vanuit 'n totaal ander omgewing kom. Dit kan vir kinders wys dat reis en die verkenning van nuwe plekke opwindend kan wees. Die toonsetting in transkulturele kinderprenteboeke help dus om kinders se siening oor kultuur te diversifiseer. Dit skep ook 'n verstandhouding by kinders dat hul eie kultuur deel vorm van die geheel, en dat dit nie verhewe of losstaande funksioneer nie.

Karakters

Die karakters in kinderprenteboeke speel 'n belangrike rol in die manier waarop kinders met die storie assosieer en identifiseer. Soos in die tweede hoofstuk genoem, vereenselwig kinders hulle beter met karakters vanuit hul eie ouderdomsgroep omdat hulle hulself in die verhaal inleef. In *The Picture book comes of age* (1991), verduidelik Joseph Schwarcz en Chava Schwarcz dat karakters as unieke individue uitgebeeld behoort te word: "[C]haracterisation within a narrative should not only be lively but also display diversity. Characters that are presented in an idealised or stereotypical way tend to be two-dimensional and children struggle to empathise with them. Stories ... should present both the typical and the individual" (1991: 7, 11). Karakters met unieke persoonlikhede kan ook vir kinders toon dat ander kulture opwindend, interessant en positief kan wees. Nikolajeva en Scott is van mening dat die wyse waarop karakters uitgebeeld word, vir die leser kan aantoon wie 'n meer prominente rol in die verhaal speel, asook watter verhouding karakters met mekaar het (2001: 83, 105). In *Thandi goes to Cape Town* word Jaydine en Thandi as die twee hoofkarakters uitgebeeld (fig. 54). Hulle dra albei helder geel truië wat die leser help om die karakters deur die loop van die verhaal te volg.

Volgens Nikolajeva en Scott kan skrywers nie werklik in die psige van karakters delf nie omdat kinderprenteboeke 'n beperkte lengte het (2001: 82). Alhoewel ek met hierdie stelling saamstem, behoort kinderboek-illustreerders en -skrywers dit nie as 'n verskoning te gebruik om karakters met oppervlakkige persoonlikhede te skep nie. In transkulturele kinderprenteboeke behoort karakters van verskillende kulture natuurlik en gemaklik voor te kom. *Vlug van Houtbaai af* (1991) is 'n goeie Suid-Afrikaanse voorbeeld waar karakters van verskillende kulture as vriende uitgebeeld word. 'n Gevoel van aanvaarding is ook duidelik in die illustrasies (fig. 47-50) sigbaar.

Die plek van transkulturele kinderprenteboeke as nuwe mediavorms

Martin Salisbury en Morag Styles verduidelik in hulle boek, *Children's picture books: The art of visual storytelling* (2012), dat hedendaagse kinderprenteboeke moet kompeteer met tegnologiese vermaaklikhede soos videospelletjies, sosiale media en film (2012: 91). Kinders sal vandag eerder videospelletjies speel of televisie kyk as om 'n boek te lees. Hierdie probleem daag kinderprenteboek-illustreerders en -skrywers uit om nuwe maniere te vind om kinders te vermaak. Daarom verval die struktuur van tradisionele kinderprenteboeke dikwels om plek te maak vir nuwe vars benaderings, soos e-boeke. Franci Greyling skryf in haar artikel *Die baie lewens van Balkie: Tegnologie, kinderliteratuur, grense, hibriditeit* (2007), dat moderne tegnologie nuwe uitdrukkingsmoontlikhede skep en groot veranderinge meebring in die wyse waarop die samelewing funksioneer. Hierdie wysiging in denke kan ook in kinderliteratuur waargeneem word (2007: 145). Peter Hunt verduidelik in *Futures for children's literature: Evolution or radical break?* (2000), die manier waarop nuwe tegnologiese denkwyses kinderprenteboeke beïnvloed:

As electronic media increasingly dominate narratives for children, not merely the form or the content but the very nature of narrative is changing. Future narratives for the 'computer reader', using the Internet and multimedia may seem to be no more nor less than individual, unassessable chaos. But these readers still need to subsist in a linear educational system and teachers will have to negotiate the profound intellectual shift that the mediation between old and new narratives implies (2000: 111).

Volgens Hunt het onderwysers 'n moeilike taak om 'n middeweg te vind tussen ou vorme van kinderprenteboeke en nuwe media (2000: 112). Hedendaagse kinders is dikwels meer geletterd hoe om visuele kodes in videospelletjies en televisie te verstaan, as die lees van kinderprenteboeke. Hierdie visuele geletterdheid gaan egter dikwels in die klaskamer verlore, omdat dit nie in die kurrikulum ingesluit word nie. Onderwysers behoort dus leerders aan meer elektroniese kinderprenteboeke bloot te stel, omdat hulle moontlik meer gemaklik met die medium is. Margaret Mackey som hierdie situasie op:

Students who enter their secondary classrooms knowledgeable about the back-stories of many movies, familiar with the leisurely, non-linear appeal of *The Simpsons'* universe courtesy of handbooks and CD-ROMs, at ease with the circular and repetitive attraction of many different on-line forms of fiction, will often find their expertise is little valued in the academic forum (aangehaal in Hunt 2000: 113-114).

Eliza Dresang and Bowie Kotrla skryf in hul artikel *Radical change theory and synergistic reading for digital age youth* (2009), dat digitale kinderprenteboeke en nuwe mediavorms drie eienskappe reflekteer, naamlik interaktiwiteit, konnektiwiteit en toeganklikheid (2009: 94). Hierdie eienskappe voeg baie waarde toe tot kinders se leeservaring en dit kan kinders motiveer om meer te lees. In e-kinderprenteboeke kan 'n mens interaktiwiteit waarneem deur die ontwerp en uitleg daarvan. Met e-boeke het die ontwerper die vryheid om objekte te animeer en interaktiewe objekte te skep sodat die leser fisies betrokke word by die verhaal. Omdat daar meer ontwerpmoontlikhede vir boeke is, kan dit die leeservaring vir kinders meer opwindend maak. E-kinderboeke kan ook skakels na ander webblaaie soos Facebook, Twitter en Instagram bevat. Op hierdie webblaaie kan kinders en volwassenes moontlik met ander lesers gesels en kan daar ook toegang wees tot ekstra hulpbronne. Hierdie interaksie met ander lesers kan 'n gevoel van eenheid en gemeenskap skep. Dresang en Bowie is van mening dat media mense by mekaar kan bring en beskryf dit as volg: "Connectivity refers to the sense of community or construction of social worlds that emerge from changing perspectives and expanded associations in the real world or in literature" (2009: 94). E-kinderprenteboeke is ook baie meer toeganklik as normale boeke omdat 'n mens dit van die internet kan afgelaai waar 'n mens ook al is. Kinders kan dus nou toegang verkry tot boeke sonder dat hulle 'n biblioteek of boekwinkel moet besoek.

Alhoewel e-kinderboeke baie voordele inhou om 'n leeskuilteur te bevorder, is die tegnologie soms duur en het 'n groot deel van Suid-Afrika se bevolking nie toegang daartoe nie. Die Liefdadigheidsorganisasie, *Nal'ibali, Reading for enjoyment campaign*, het hierdie nood vir meer toeganklike e-boeke in Suid-Afrika geïdentifiseer en 'n platform daarvoor gestig. *Nal'ibali* is deel van *PRAESA (The Project for the Study of Alternative Education in South Africa)* en *Times Media*. Hulle doel is om 'n leeskuilteur te skep waar ouers en kinders saam kinderprenteboeke geniet as deel van hul daaglikse lewe. Op hulle webtuiste kan kinders en ouers verniet kinderboeke op hulle selfone aflaai deur middel van die *Mxit* platform (fig. 64). Hierdie stories is ook in verskeie amptelike landstale beskikbaar en kinders kan dus stories in hul eie moedertaal lees. *Nal'ibali* plaas ook stories in die Sondagkoerant, *Sunday Express*, waar kinders die koerant kan opvou om hul eie boekie te maak. Stories word ook op verskeie radiostasies uitgesaai waarna kinders saans kan luister. Gedurende my navorsing het ek vir *Nal'ibali* se webtuiste stories geïllustreer (sien fig. 65-67), asook vir die koerantbylae in die *Sunday Express* (fig. 68 en 69). Ek het ook vir *Nal'ibali* leesstoel (*reading-chairs*) geveer (fig. 70-72) wat tans in die sentrale biblioteek van Kaapstad uitgestal word. In die volgende hoofstuk sal meer hieroor uitgebrei word.

Gevolgtrekking

In my analise van 'n transkulturele kinderprenteboek het ek bevind dat alle aspekte van 'n boek in ag geneem moet word. Illustreerders en skrywers behoort ook bewus te wees van hul eie waardes en opinies omdat hulle kinderprenteboeke dit sal weerspieël. Deur die term 'kuilteur' te ondersoek het ek gevind dat, anders as ras, dit elke mens se persoonlike keuse is waaraan hy/sy wil behoort; dus is geen twee persone se samestelling van kulture dieselfde nie. Dit het aan die

lig gekom dat transkulturalisme Suid-Afrika beter beskryf as multikulturalisme. Transkulturalisme gee erkenning dat kulture mekaar beïnvloed en oorvleuel en dat mense 'n hibriede samestelling van invloede is. Multikulturalisme hierteenoor sien kulture as losstaande; dus funksioneer dit apart, wat nie met Suid-Afrika se samelewing ooreenstem nie. Ek het ook gevind dat daar 'n ooreenkoms is tussen visuele geletterdheid, wat in die tweede hoofstuk bespreek is, en hoe goed 'n kind die semiotiek in 'n kinderprenteboek sal kan verstaan. Hoe hoër 'n kind se vlak van visuele geletterdheid is, hoe beter sal hy/sy semiotiek en visuele uitbeeldings kan verstaan. Bykomend is bevind dat 'n kind se kulturele agtergrond en blootstelling sal bepaal hoe hy/sy illustrasies sal interpreteer asook simbole en ikone lees. Ouers en onderwysers behoort dit in ag neem wanneer hulle kinderprenteboeke saam met kinders behandel. Deur die verhouding tussen teks en beeld te ondersoek, het ek bevind dat dit nie afsonderlik gelees kan word nie en dat die twee komponente mekaar ondersteun. Dit kan ook spanning in die verhaal skep wanneer die beeld en teks verskillende boodskappe oordra, sodat kinders hul eie interpretasie moet gebruik. Dit het ook deur die navorsing duidelik geword dat transkulturele kinderprenteboeke inklusief van aard behoort te wees, sodat die leser deel voel van die verhaal. Om dit te kan vermag kan die verhaal in 'n hibriede ruimte afspeel waarbinne alle kulture beweeg en kruis. Verder is bevind dat deur tussen-ruimtes in kinderprenteboeke te gebruik, die moontlikheid van stereotipering verminder word, omdat die skrywer deel is van die area. Die wyse waarop illustreerders en skrywers karakters uitbeeld, behoort ook 'n gevoel van aanvaarding en inklusiwiteit by lesers wek. Bykomend is gevind dat e-boeke moontlik die leeskuil in Suid-Afrika kan verbeter omdat dit maklik bekombaar en interaktief is. Dit is egter baie duur en *Nal'ibali* het hierdie nood raakgesien en 'n platform geskep waar kinders stories in amptelike landstale gratis op hulle selfone kan laai.

HOOFSTUK 4

REFLEKTERING OP THANDI GOES TO CAPE TOWN

[The] reading [of a] picture book can encourage children to think deeply... picture books can provide a safe space in which children can explore emotional relationships, including some of the big issues of life – love, divorce, death, violence, bullying, environmental issues, and so on. There is no topic so taboo or taxing that it has not been tackled in a picture book. We need to value this extraordinary visual literature that gives so much pleasure to children, yet makes demands on, and contributes so positively to, their cognitive emotional, aesthetic and intellectual development (Salisbury en Styles 2012: 86).

In hierdie hoofstuk word my kinderprenteboek *Thandi goes to Cape Town*, bespreek, asook die wyse waarop ek dit saamgestel het deur middel van prakties-geleide navorsing. Eerstens word die elemente in my boek geanaliseer deur te fokus op die toonsetting, karakters, kleur en semiotiek. Ek ondersoek waarom dit belangrik is om ruimtes wat vir lesers bekend is in kinderprenteboeke te plaas en op watter manier dit kan bydra tot die intrige. Hierna word die wyse waarop my persoonlike interpretasie in my boek inspeel, bespreek. Die verskillende tipes illustrasies wat in kinderprenteboeke voorkom word ondersoek en hoe kinderprenteboek-illustreerders en -skrywers dit moontlik kan toe pas. Die wyse waarop ek my boek prakties saamgestel het, asook watter mediums ek gebruik het, word verder bespreek. Die rol wat hibriede ruimtes in die boek speel word ook ondersoek. Hierop volg 'n beskrywing van die voorlesing van my boek, vir 'n graad 3-klas by Marvin Park Primêr in Macassar. Die terugvoer wat ek van die kinders ontvang het word bespreek asook die leerders se tekeninge wat hulle van *Thandi goes to Cape Town*, gemaak het. Ekstra illustrasie werk vir *Nal'ibali*, die *Sunday Express* en ander projekte waarmee ek betrokke was, word ook bespreek en hoe dit 'n leeskultuur in Suid-Afrika kan bevorder.

Visuele samestelling

[The] need to give shape to experience – to make connections, to perceive patterns, to create relationships among people, things, feelings and events – and to express these connections to others, underlies all stories... (Hofmeyr 1993: 31).

Kinderprenteboeke is 'n wonderlike medium om kinders se ontwikkeling te bevorder, maar tog skryf David Lewis in *Reading contemporary picture books: Picturing text* (2001), dat kinders nie 'n ingebore vaardigheid het om dit te geniet nie. Kinders leer aan om genot uit kinderprenteboeke te put wanneer volwassenes boeke saam met hulle lees en dit met hulle bespreek. Vir baie jong lesers is kinderprenteboeke 'n vreemde, onbekende objek; daarom behoort skrywers en illustreerders dit in ag te neem wanneer hulle materiaal skep (2001: 77). Die visuele kodes en semiotiek in kinderprenteboeke waarmee kinders bekend is, soos in die derde hoofstuk bespreek, kan daarom as 'n middel dien om hierdie probleem te oorkom. As kinders simbole en ikone in boeke teëkom, wat binne hulle verwysingsraamwerk is, kan dit hul meer op hul gemak stel,

omdat hulle met die illustrasies kan identifiseer. In *Thandi goes to Cape Town*, het ek karakters in kenmerkende ruimtes in Kaapstad uitgebeeld sodat Suid-Afrikaanse lesers beter met die verhaal kan assosieer. Ek het tydens die maakproses myself afgevra: “Hoekom plaas ek hierdie objek hier? Watter boodskap dra ek oor deur hierdie visuele uitbeelding in die illustrasie te plaas? Sal kinders daarmee kan assosieer?”. Jane Doonan beskryf hierdie vrae in haar artikel *Close encounters of a pictorial kind* (1992): “[W]e need to look not just at what is being represented, but at everything that presents itself, grasping the ‘how’ as well as the ‘what’” (1992: 12). Met die samestelling van my boek wou ek nie bloot ‘n storie skryf en illustreer nie, maar werklik ‘n boek skep wat Kaapstad weerspieël. Ek het daarom vervoermiddels in die verhaal uitgebeeld wat eie aan Kaapstad is, soos die *MyCiti*- (fig. 54), *Interkaap*- (fig. 63) en *Explore Cape Town*- (fig. 73) busdienste asook die Kaapstad Metrotrein (fig. 56 en 74). Ek het ook ikoniese Kaapse landmerke in *Thandi goes to Cape Town* ingesluit, soos die Kompanjieskade (fig. 75), Kalkbaai (fig. 56), die blommemark in Adderleystraat (fig. 57) en die Bo-Kaap (fig. 76). Ek is bewus daarvan dat hierdie visuele samestelling van Kaapstad vanuit my eie verwysingsveld kom en daarom nie as die enigste waarheid gesien kan word nie. Dit is bloot die manier waarop ek Kaapstad sien en almal se weergawes hiervan sal verskil. My eie siening word egter steeds in my boek oorgedra en is ek daarom versigtig hoe kulture visueel in *Thandi goes to Cape Town*, uitgebeeld word. Robert Sutherland verduidelik hierdie invloed wat illustreerders en skrywers in kinderboeke het in *Hidden persuaders: Political ideologies in literature for children* (1985):

To publish books which express one’s ideology is in essence to promulgate one’s values. To promulgate one’s values by sending a potentially influential book into public arenas already bristling with divergent, competing, and sometimes violently opposed ideologies is a political act. Seen in this light, the author’s views are the author’s politics; the books expressing these views, when made accessible to the public, become purveyors of these politics, and potentially persuasive (1985: 1).

Kinderprenteboek-skrywers en -illustreerders moet egter nie wegstroom om boeke te skep omdat hulle bang is vir die oordra van hul waardes nie. Elke illustreerder en skrywer skep iets uniek en hoe groter die verskeidenheid van boeke is, hoe meer voorbeelde is beskikbaar vir ouers om van te kies.

Maria Nikolajeva en Carole Scott skryf in hulle boek *How picture books work* (2001), dat die toonsetting in kinderprenteboeke met ‘n teater of film vergelyk kan word, omdat dit rekwisiete en karakters gebruik (2001: 62). In my boek dien Thandi se rugsak, wat by die busstasie met ‘n ander passasier s’n omgeruil word (sien fig. 54 en 55), as die rekwisiet waaroor die verhaal handel. Dit is ook die rede waarom die karakters ‘n soektog deur Kaapstad aanpak waar hulle verskillende mense en kulture teëkom. Deur die rugsak deurlopend in die storielyn uit te beeld, word die leser gehelp om die verhaal makliker te volg. Nikolajeva en Scott is van mening dat, anders as film en teater, kinderprenteboeke negatiewe ruimtes²⁶ kan gebruik om vir lesers se oë ‘n ruskans te skep (2001: 62). Hierdie rusposes gebruik ek deurgaans in my boek deur komplekse en

²⁶ In hierdie konteks word die formele elemente van ‘n kinderboek bespreek en verwys die negatiewe ruimtes na die oop spasies binne die komposisie. Dus is dit nie ‘n fisiese negatiewe ruimte waar dit moontlik gevaarlik is nie.

minder komplekse komposisies te kombineer. In fig. 56, 74, 76 en 80 het ek kleur gebruik om 'n minder komplekse bladuitleg te skep deur sekere objekte te aksentueer teenoor 'n enkelkleurige agtergrond. Hierdie metode wys vir die leser op 'n kreatiewe manier watter beeld in die illustrasie belangrik is.

Nikolajeva en Scott beweer dat die toonsetting kan bydra tot die opbou van die intrige in boeke waar karakters uit hulle veilige omgewing gedryf word om nuwe ruimtes te verken (2001: 70). In *Thandi goes to Cape Town*, besoek Thandi en Jaydine onbekende areas; dit stel die leser in staat om saam met die karakters deur Kaapstad te reis en die ervarings en plekke te beleef. Wanneer die karakters verskillende landmerke in die storie teëkom, het ek gepoog om die leser aan die kultuur van die area bloot te stel. 'n Voorbeeld hiervan (sien fig. 74) beeld Jaydine²⁷ uit waar sy aan, haar niggie, Thandi die Kaapse manier om snoek te eet verduidelik wanneer hulle met die trein in Kalkbaai aankom. Op pad na die blommemark in Adderleystraat verduidelik Jaydine ook vir Thandi die geskiedenis van die Kaapse Klopse (sien fig. 73). Wanneer kinders hierdie illustrasies sien, kan dit verdere vrae oor Kaapstad by hulle ontlok, veral wanneer hulle die verhaal saam met 'n volwassene lees. Ouers en onderwysers kan dit ook as 'n beginpunt gebruik om meer te vertel oor hul eie kulturele ervarings van Kaapstad.

In my boek word die toonsetting uit verskillende oogpunte en ooghoogtes weergegee om 'n meer gevarieerde en interessante storie te skep. Voorbeelde hiervan is fig. 78 waar die karakters van onder geïllustreer word en fig. 55 wat die karakters van bo-af uitbeeld. In van die illustrasies word die karakters ook van nader geteken soos in fig. 54, 55 en 62 teenoor ander komposisies soos fig. 75 waar hulle in vollengte uitgebeeld word. Kress en Van Leeuwen is van mening dat daar 'n interaksie tussen die karakter en die leser ontstaan wanneer die karakter uitgebeeld word asof hy/sy direk vir die leser kyk. Wanneer die karakter hierteenoor weggedraai is, voel die leser meer gemaklik om die karakters te ontleed omdat hy/sy nie met die karakter se interaksie gekonfronteer word nie (1996: 41). Voorbeelde van karakters wat in my boek direk vir die leser kyk, is in fig. 57 en 79, asook waar hulle wegkyk in fig. 55 en 77.

In *The art of Maurice Sendak* (1980), wat handel oor die bekende Amerikaanse kinderboek-illustreerder se lewe, beskryf Selma Lanes, Robert Morton en Will Brown drie tipes illustrasies wat in kinderboeke voorkom, naamlik grafiese versiering, narratiewe illustrasie en interpreterende illustrasie. Grafiese versiering²⁸ word meestal gebruik vir dekoratiewe doeleindes en dra dit baie min by tot die betekenis van die teks. Narratiewe illustrasie hierteenoor is nie net vir versiering nie, maar die illustrasies beeld die geskrewe teks visueel uit. Interpreterende illustrasie, anders as die bogenoemde vorme, gee nuwe inligting weer wat nie in die teks beskryf word nie; dié visuele uitbeeldings gee 'n dieper dimensie aan die teks (1980: 47). Van hierdie drie vorme geniet kinders interpreterende illustrasie die meeste. Hendrik Hellige, Robert Klanten en Sonja Commentz skryf in hulle boek *Little big books: Illustration for children's picture books*

²⁷ Jaydine is deel van die Kaapse Maleier-kultuur en Thandi, wat haar niggie is, is 'n Xhosa. Hulle is dus familie, maar kom hulle vanuit verskillende kulture en Kaapstad is vir Thandi 'n nuwe belewenis.

²⁸ Grafiese versiering in hierdie konteks verwys na die Engelse woord 'phatic images' wat in semiotiek gebruik word.

(2012), dat kinders dit geniet om iets in die illustrasies op te spoor of leidrade te vind wat lei tot 'n oplossing in die verhaal (2012: 3). Interpreterende illustrasie is ook meer intellektueel stimulerend vir kinders en verg dus meer van hulle aandag en denkvermoë. In *Reading contemporary picture books* (2001), beweer David Lewis dat die teks in die meeste prentboeke staatmaak op illustrasies om aksies uit te beeld sodat dit nie weer in woorde hoef beskryf te word nie (2001: 26). In sommige interpreterende illustrasies word hierdie spanning tussen die beelde en teks so verbreed dat 'n mens nie die verhaal kan verstaan sonder om dit saam te lees nie. Dit skep ook meer vryheid vir die lesers om self die verhaal te interpreteer.

Met die samestelling van *Thandi goes to Cape Town*, het ek probeer om interpreterende illustrasie in my boek toe te pas deur kinders se verbeelding te prikkel oor waar Thandi se sak moontlik volgende mag wees. Hierdie soektog na haar rugsak word ook gebruik om 'n spanningselement in die verhaal te skep. Fig. 62 is 'n voorbeeld hiervan, waar Jaydine 'n visserman uitvra oor Thandi se vermiste rugsak. Op die dubbelbladsy het ek nie van geskrewe teks gebruik gemaak nie, maar voer die karakters 'n gesprek deur middel van illustrasies. Illustrasies is minder eksplisiet as woorde, wat veroorsaak dat kinders self moet ontsyfer waar Thandi se sak volgende mag wees. Dit maak ook lesers nuuskierig om uit te vind of hulle vooruitskatting korrek was. Beweging kom deurgaans in my boek voor en die karakters word konstant in aksie uitgebeeld terwyl hulle van een plek na die volgende een hardloop (sien fig. 76 en 78). Alhoewel tyd in my storielyn verloop, is kinderprentboeke volgens Lewis nie tydgebonde nie. Die leser kan enige tyd die boek neersit en dan later weer terugkeer om dit verder te lees (2005: 78). Vir my was dit daarom belangrik om 'n storie te skep wat kinders se aandag behou, sodat hulle die boek van voor tot agter wil klaar lees.

If words and images fill each other's gaps wholly, there is nothing left for the reader's imagination and the reader remains somewhat passive. The same is true if the gaps are identical in words and images (or if there are no gaps at all)...However, as soon as words and images provide alternative information or contradict each other in some way, we have a variety of readings and interpretations (Nikolajeva en Scott 2006: 17).

Semiotiek, soos in die derde hoofstuk bespreek, speel 'n belangrike rol in die samestelling van 'n kinderprentboek. Die wyse waarop simbole en ikone in 'n komposisie rangskik word kan 'n dramatiese effek aan die illustrasie gee, soos gesien kan word in fig. 74. Die vergrote gekleurde bord word die fokuspunt van die illustrasie teenoor die kleiner buitelyntekening van die Kaapse Metrotrein. Die proporsies van die elemente in die illustrasie is dus nie 'n akkurate weerspieëling van die objekte se werklike grootte nie en moet kinders daarom die illustrasie meer intellektueel ontleed. Die vergrote bord dui ook vir die leser aan watter deel van die komposisie die belangrikste is.

Nikolajeva en Scott is van mening dat die voorblad van die kinderprentboek bydra tot die eerste indruk wat 'n leser van die boek ontvang en dat dit dikwels vir die leser leidrade gee oor wat in die res van die storie verwag kan word. Die titel speel ook 'n belangrike rol in die wyse waarop die inhoud gelees gaan word (2006: 241). Die titel *Thandi goes to Cape Town*, help lesers

verstaan dat die storie handel oor Thandi wat Kaapstad besoek. Die boek se omslag bevat ook elemente wat later in die boek verskyn om lesers nuuskierig te maak oor wat in die verhaal gaan gebeur (sien fig 75). Lewis beweer dat lyn 'n belangrike element in kinderprenteboeke is, omdat dit animasie en ruimte aandui (2001: 102). In my boek gebruik ek lyn om sekere kenmerkende patrone op die karakters se klere en Thandi se rugsak aan te toon. Dit help kinders om makliker die ooreenkoms tussen verskillende dubbelbladsye raak te sien. Lyn word ook gebruik om skadu's te illustreer en gee dit die karakters 'n meer gewigtige gevoel, soos in fig. 76.

Zinihui Fang beweer in haar artikel, *Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for?* (1996), dat die kleurpalet die stemming en atmosfeer van 'n kinderprenteboek bepaal (1996: 132). In *Thandi goes to Cape Town*, het ek baie helder kleure gebruik om 'n vrolike en gelukkige atmosfeer te skep, om die leser sodoende 'n positiewe indruk van Kaapstad te gee. Die helder kleure is ook 'n figuurlike verwysing na die wye verskeidenheid kulture wat in die stad aangetref word. Volgens Lewis kan kleur ook gebruik word om klem te plaas op sekere elemente in die verhaal, soos die karakters se klere (2001: 105). In my boek het beide karakters, Jaydine en Thandi, helder geel truitjies aan sodat lesers hulle makliker kan uitken en herken. In sommige illustrasies word kleur meer verbeeldingryk as realisties aangewend, soos in, fig. 56, 74, 76 en 80. Fig. 56 bestaan byvoorbeeld hoofsaaklik uit 'n seegroen en swart buitelyn-illustrasie en enkele elemente, soos die Kaapstad Metrotrein, is met aksentkleure ingevul. Hierdie aksentkleure help die leser om te verstaan watter uitbeeldings in die illustrasie belangrik is. Die kleurgebruik is daarom nie 'n weerspieëling van die werklikheid nie en die leser word uitgedaag om die dubbelbladsy visueel te ontsyfer.

Die meeste van my kreatiewe besluite tydens die maak van my boek, het ek gebaseer op my bevindinge in die tweede en derde hoofstuk. Tog het van die visuele uitkomst spontaan tydens die maakproses geskied en was daar 'n konstante wisselwerking tussen my praktiese en teoretiese navorsing. Baie van die illustrasies in my boek het ek op die rekenaar met 'n tablet geteken. Dit het my meer kreatiewe vryheid gegee teenoor handgetekende illustrasies, omdat ek karakters kon vergroot of verklein en komposisies kon rondskuif. Ek het ook die illustrasies in *Photoshop* ingekleur deur verskillende tipes kwaste soos olie verf, waterverf of gekleurde potlode te gebruik. Deur hierdie tegnieke kon ek maklik kleure in die komposisies verander en ook deurgaans dieselfde kleurpalet gebruik, wat nie altyd so maklik is wanneer dit fisies geverf word nie.

Die karakters en toonsetting in *Thandi goes to Cape Town*, is meestal van foto's afgeteken eerder as om my verbeelding te gebruik. Ek het ook komposisies opgebou en illustrasies bygelas en weggevat soos die werk gevorder het, eerder as 'n vaste voorafbepaalde idee. Hierdie metode het negatiewe en positiewe uitkomst tot gevolg gehad. Die positiewe aspek daarvan was dat ek meer vryheid gehad het om verskillende samestellings uit te toets en dat ek kon eksperimenteer. Die negatiewe gevolg, hierteenoor, is dat dit baie langer geneem het, omdat ek dikwels 'n paar komposisies saamgestel het voordat ek tevrede was met die resultaat. In my boek het ek probeer om die illustrasies van bladsy tot bladsy te varieer sodat die storie vars en nuut bly. Tog is sommige elemente deurlopend gebruik sodat die leser maklik die storielyn kan volg. Dit was ook

vir my belangrik dat die storie outentiek voorkom; daarom het ek werklike mense gebruik om die karakters in die boek te vertolk. Ek het vir twee jaar weekliks vrywillige kunsklasse by 'n kindershuis gegee en twee van die kinders gebruik as die karakters van Thandi en Jaydine. Die dame wat per ongeluk Thandi se rugsak neem, is my ma. Terwyl ek hierdie karakters geteken het, het ek ook probeer om die persoonlikheid van die mense vas te vang om sodoende karakters meer natuurlik en lewendig uit te beeld.

Hibriede ruimtes

The dissolving of boundaries, the fragmentation of wholes, the flattening of differences between high and low...the cultural forms of the past become accessible and available to all (Lewis 2001: 90).

Hibriede ruimtes is plekke waar alles oorvleuel, vermeng en kruis. Dit is die area waar kultuurgrense oorbrug word om nuwe kulture te vorm. In *Building dwelling thinking* (1993), beskryf Martin Heidegger dit as: "A boundary is not that at which something stops but, as the Greeks recognized, the boundary is that from which something begins its presencing" (aangehaal in Bhabha 1994: 1). Gedurende Apartheid is grense volgens wetgewing binne Suid-Afrika bepaal, waar sekere kulture mag beweeg het en ander nie. Die grense het deel van die land se identiteit geword en die buiteland het Suid-Afrika daarmee geassosieer. Na die beëindiging van Apartheid is hierdie grense oopgestel en het nuwe 'tussen'-ruimtes ontstaan waar daar voorheen skeidings was en waar kulture begin oorvleuel het. Homi Bhabha teoretiseer hierdie tussenruimte in sy boek *The location of culture* (1994), en beskryf dit as volg:

[W]e find ourselves in the moment of transit where space and time cross to produce complex figures of difference and identity, past and present, inside and outside, inclusion and exclusion. For there is a sense of disorientation, a disturbance of direction, in the 'beyond': an exploratory, restless movement caught so well in the French rendition of the words *au-delà* – here and there, on all sides,...hither and thither, back and forth (1994: 2).

Avatar Brah en Annie Coombes skryf in *Hybridity and its discontents: Politics, science, culture* (2000), dat die term 'hibriditeit' oorspronklik in natuurwetenskappe gebruik is as twee plante gekruis word om 'n nuwe plant te vorm (2000: 1). Hierdie kruising kom ook voor wanneer hibriditeit binne 'n kulturele konteks geanaliseer word en hibriede ruimtes kan as 'n vermenging van kulture gesien word. Homi Bhabha beskryf tussenruimtes as volg: "This interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy" (1994: 5). Hibriede ruimtes is dus 'n ideale toonsetting vir transkulturele kinderprenteboeke omdat dit verskille aanvaar sonder om hiërargie tussen kulture toe te pas.

Hierteenoor gee sommige akademici soos Alan Sinfield, Antony Easthope en Sneja Gunew teenargumente vir die bestaan van hibriede ruimtes. In *Diaspora and hybridity: Queer identities and the ethnicity model* (1996), beskryf Sinfield dat dit moeilik is om 'n kultuur voor te stel wat nie hibried is nie omdat alle kulture in werklikheid wel so is (1996: 278). Easthope beweer daarom in *Bhabha, hybridity and identity* (1998), dat hibriditeit sy definisie verloor, want as alle

kulture hibried is, wat of wie is dus nie hibried nie. As alles daarom hibried is, kan die term gekanselleer word, omdat dit op almal van toepassing is (1988: 342). Ek is dus bewus daarvan dat geen ruimte werklik aan 'n spesifieke kultuur kan behoort nie, maar die term 'hibriede ruimtes' word in die tesis gebruik om na plekke te verwys waar kulture die meeste oorvleuel. In *Postcolonialism and multiculturalism: Between race and ethnicity* (1997), skryf Gunew dat die probleem met hibriditeit is dat dit staatmaak op die grense wat dit juis probeer oorbrug en verbloem (1997: 37). Hibriditeit bevestig dus dat daar wel grense bestaan, wat probleme vir die teorie inhou. Ek is bewus hiervan, maar omdat Suid-Afrika 'n geskiedenis het ten opsigte van kulturele grense wat oorbrug moet word, word die term 'hibriede ruimtes' in hierdie tesis gebruik. Hibriede ruimtes is ook baie toepaslik binne die konteks van Kaapstad wat in my boek uitgebeeld word, omdat die stad self uit soveel verskillende kulture bestaan. Kaapstad kan ook deur die geskiedenis gesien word as 'n hibriede stad omdat ingevoerde slawe, die Koisan en die koloniale moondhede saam binne die ruimte geleef het.

Transkulturele literatuur behoort kulture in hul volheid uitbeeld, asook die gemeenskaplike eienskappe van verskillende kulture wat oorvleuel. Soos vroeër bespreek kan kulture in Suid-Afrika nie as losstaande gesien word nie omdat verskillende kulture mekaar beïnvloed en mekaar se gebruike aanneem. Patricia Cianciolo verduidelik die gebruik van illustrasies in haar boek *Picture books for children* (1997) deur die volgende: "What is expected currently in literature is an honest presentation through an approach that values pluralism while not rejecting those traditions that comprise the various segments of the whole" (1997: 12). Terwyl ek *Thandi goes to Cape Town*, geskep het, was ek daarom bedag om 'n transkulturele kinderprenteboek te skep binne 'n hibriede ruimte eerder as 'n multikulturele kinderprenteboek wat kulture afsonderlik uitbeeld. In *Transcultural identities, in contemporary literature* (2013), beskryf Irene Nordin, Julie Hansen en Carmen Llena die verskil tussen multikulturalisme en transkulturalisme:

[M]ulticulturalism and interculturalism... have been used to describe the multiplicity of forms of cultural life that coexist with a specific society. However... both fail to overcome a Herderian understanding of culture as a unified entity and are therefore unable to address problems and challenges that arise in pluricultural societies. By contrast, the concept of transculturalism fosters an inclusive, rather than exclusive, understanding of culture as characterized by differences; it emphasizes the need for groups to identify common ground among cultures, and the need for the individual to acknowledge the foreign within oneself in order to be able to comprehend others (2013: x).

Daarom behoort kinderprenteboek-skrywers en -illustreerders, soos in Hoofstuk 1 genoem, versigtig te wees om kinderprenteboeke te skep wat nie oor hul eie kultuur handel nie, omdat hulle moontlik die gevaar kan loop om verkeerde aannames oor die kultuur uit te beeld. In *Reading images: The grammar of visual design* (1996), beskryf Theo van Leeuwen en Gunter Kress dit as volg: "[P]eople not only communicate and affirm as true values and beliefs of their group [but] [t]hey also accord degrees of truth or untruth to the values and beliefs of other groups" (1996: 160).

Om hierdie probleem te vermy het ek besluit om *Thandi goes to Cape Town*, binne 'n konteks te laat afspeel waaraan ek ook deel het en wat nie werklik eie is aan 'n spesifieke groep nie. Hierdie ruimtes wat in my boek uitgebeeld word, is dikwels openbare areas, soos die busstasie, blommemark en vismark. Omdat hierdie ruimtes met alle burgers gedeel word, sal lesers vanuit verskillende kulture simbole en kodes van hul eie kultuur in die storie kan herken. In die boek ervaar 'n mens hoe Thandi, wat uit die Oos-Kaap afkomstig is, hierdie ruimtes vir die eerste keer beleef en kyk die leser met nuwe oë na plekke wat dalk vir 'n Kapenaar as alleedaags voorkom. Nuwe simbole en ikone kan kinders ook aanmoedig om meer oor kulture te leer, soos byvoorbeeld die snoek, plaasbrood en korrelkonfyt-illustrasie (fig. 74) wat kinders aan die Bruin of Kaapse manier van snoek eet blootstel.

Deur kulturele kenmerke opbouend in *Thandi goes to Cape Town* uit te beeld wil ek lesers daarvan bewus maak dat andersheid as positief gesien kan word. Kinders behoort ook raaksien dat hulle baie gemeenskaplike eienskappe met ander kulture deel en dat hulle nie werklik veel van mekaar verskil nie. In die boek behoort lesers verder waar te neem watter positiewe verhouding Thandi en Jaydine met mekaar het, alhoewel hulle van verskillende kulture en van verskillende provinsies in Suid-Afrika afkomstig is. Kinders kan hierdeur ook beseft dat uniekheid iets is om op trots te wees en dat ons in harmonie kan saamleef, al verskil ons van mekaar.

Terugvoer

Illustreerders en kunstenaars is dikwels onbewus waarom hulle sekere kreatiewe keuses maak terwyl hulle kuns beoefen en hoekom hulle semiotiese simbole op 'n spesifieke wyse uitbeeld. Om dit dus te kan verstaan, behoort kunstenaars en illustreerders gereeld hul werk te evalueer en hulself te ondersoek om hul eie denkprosesse beter te kan verstaan. Terwyl ek *Thandi goes to Cape Town*, geskep het, het ek my werk ge-evalueer om te kon vasstel wat my motivering is en wat ek deur die werk wil bereik. Ek het dit uitgevoer deur die volgende vrae te vra: “Waarom word dié kinderprenteboek geskep?” “Watter funksie moet dit verrig?” “Watter ideologieë dra ek bewustelik en onbewustelik oor in my werk?” en “Hoe sal kinders dit lees?” Deur hierdie vrae het ek bewus geword dat my prenteboek 'n weerspieëling van my eie waardes is en dat dit nie die enigste oplossing vir 'n transkulturele kinderprenteboek is nie. Ek het ook beseft dat elke illustreerder en storieboekskrywer die maakproses verskillend sal benader, omdat hulle Kaapstad vanuit 'n persoonlike perspektief uitbeeld. Die doel van my studie is dus om my eie interpretasie weer te gee, as 'n handleiding tot 'n moontlike oplossing, eerder as die enigste wyse waarop 'n kinderprenteboek saamgestel kan word.

Om werklik te kon vasstel of kinders by my boek sou aanklank vind het ek besluit om dit in praktyk te gaan toets deur die verhaal vir graad 3-leerders van Marvin Park Primêr in Macassar voor te lees²⁹ (fig. 81). Die klas bestaan uit bruin- en swart leerders wat Engelssprekend is. Aan

²⁹ Tydens die voorlesing is 'n video opname gemaak wat op YouTube beskikbaar is op die volgende link: <https://youtu.be/mhvumiXsoZI>

die begin van die voorlesing het ek die klas gevra watter leerders al na Kaapstad gereis het. Baie leerders het hulle hande opgesteek, maar toe ek hulle daarna vra om hul ervaring met die klas te deel, was daar slegs enkele hande. Dit kan moontlik daarop dui dat van die leerders nog nie na Kaapstad gereis het nie en daarom nie so goed bekend is met die area nie. Geen leerder het geweet wat die MyCitibus-stelsel is nie, alhoewel dit welbekend in Kaapstad is. ‘n Paar leerders het wel kennis gedra van die Interkaap-busdienste, omdat hulle al daarmee na die Oos-Kaap en ander dele van die land gereis het.

Terwyl ek die verhaal aan die kinders voorgelees het, het ek nie bloot die storie vertel nie, maar ook uitgebrei oor die area en kultuur wat in die illustrasies uitgebeeld is. Ouers kan ook hierdie model gebruik wanneer hulle *Thandi goes to Cape Town*, aan kinders voorlees, deur meer te vertel oor onderwerpe soos vervoer, beroepe, kos en Suid-Afrikaanse feeste. Hierdeur kan kinders iets nuuts leer terwyl hulle die boek lees en geniet. Tydens die voorlesing het ek ook gemerk dat hierdie tegniek help om kinders se aandag en belangstelling by die storie te hou. Die kinders was baie geïnteresseerd in die nuwe plekke wat in die boek uitgebeeld word, soos Adderleystraat, Kalkbaai en die Bo-Kaap, en het baie vrae gevra oor die MyCitibus, die blommemark en die Kaapse Klopse. Hulle was ook baie opgewonde om ná die lees van die verhaal self na Kaapstad te reis. Een van die leerders het selfs gesê: “I enjoyed the story because I learned something new.” ‘n Ander leerder het van die spanning in die storie gehou: “I liked the story because there was a mystery to solve.” ‘n Leerder het ook ‘n opmerking gemaak oor die kultuur in die verhaal deur te sê: “Muslims usually eat samoesas.” Dit het my die geleentheid gegee om meer te vertel oor die Kaapse Maleierkultuur en dat hulle gewoonlik die Moslem-geloof aanhang. Baie kinders het positiewe opmerkings gemaak oor die helder kleurgebruik en die gedetailleerde illustrasies in my boek en hulle was baie nuuskierig oor die maakproses. Die kinders was ook verstom om te hoor dat die karakters werklike mense is soos my ma, wat ek as die vrou uitgebeeld het wat Thandi se sak vat.

Na die vrae- en antwoordsessie het een van die leerders voorgestel dat die klas van die tonele uit *Thandi goes to Cape Town* teken. Dit was positief om waar te neem dat die illustrasies in die boek die leerders kreatief geïnspireer het om self kuns te maak. Die leerders se tekeninge was insiggewend, omdat hulle idees gekommunikeer het wat hulle dalk nie so akkuraat kon verbaliseer nie. Baie van die leerders het openbare vervoer (sien fig. 82-85), verkeersligte (sien fig. 83, 86 en 87) en padtekens (sien fig. 87 en 88) geteken, wat wys dat hulle waargeneem het hoe Thandi en Jaydine deur Kaapstad beweeg. Ander leerders het ruimtes in Kaapstad geteken, soos die blommemark (sien fig. 87, 89 en 90) en Tafelberg (sien fig. 91 en 92). Kinders het ook die kos in *Thandi goes to Cape Town*, uitgebeeld, soos snoek (fig. 84 en 85) en samoesas (fig. 94).

Die klas se onderwyser het dit onder my aandag gebring dat die leerders die karakters in hul tekeninge vanuit kreatiewe perspektiewe uitgebeeld het. Normaalweg sal kinders enkelvlakkige vooraansig-prentjies teken, terwyl hulle hier karakters van bo (fig. 93), agter (fig. 93 en 94) en in beweging (sien fig. 86, 95 en 96) uitgebeeld het. Die baie detail in die leerders se sketse toon dat

hulle fyn opgelet het na die illustrasies in die boek. Die patrone op Jaydine en Thandi se trui (fig. 83, 86, 88, 90, 93, 95 en 96) asook die kolle op Thandi se rugsak (fig. 86, 90, 93, 95 en 96) is voorbeelde hiervan. Kinderprenteboeke wat kreatief saamgestel is en visueel-stimulerende illustrasies bevat, kan kinders dus aan nuwe maniere blootstel om hulself kunstig uit te druk. Maurizio Corraini beskryf hierdie blootstelling in *Children's corner* (2007), as volg:

Handled works!! An explosive possibility which means they can be touched and owned, a chance to come into direct contact with art. This is a way to begin good habits, especially among children, which leads them to consider art as something that directly affects them and not, as often happens, a distant world that they can visit only occasionally (aangehaal in Salisbury en Styles 2012: 50).

Baie kinders in Suid-Afrika het nie die geleentheid om aan kuns blootgestel te word nie en kinderprenteboeke kan hierdie gaping oorbrug. Die regering behoort daarom die verspreiding en druk van kinderprenteboeke te prioritiseer sodat kinders meer kreatief gestimuleer en visueel-geletterd kan word.

Nadat ek *Thandi goes to Cape Town*, aan die klas voorgelees het, het ek besef dat transkulturele kinderprenteboeke werklik 'n verskil kan maak in kinders se denke asook hoe hulle ruimtes in Suid-Afrika sien en ervaar. Kinders geniet dit ook as volwassenes saam met hulle boeke lees, omdat hulle meer in diepte in die storie kan delf en dit dra by tot 'n verbeterde leeskultuur. Die voorlesing het vir my gedemonstreer dat kinders die intrige van Thandi se verlore sak geniet en gebonde bly aan die storie tot aan die einde van die verhaal. Kinders het ook die illustrasies visueel stimulerend gevind omdat talle opmerkings oor die detail en kleurgebruik gemaak is. Dit was ook in die leerders se tekeninge sigbaar. Ek is bewus dat die leerders van Marvin Park Primêr in Macassar slegs 'n klein deel van ons land se bevolking verteenwoordig en dat dit nie werklik akkurate statistieke oor *Thandi goes to Cape Town* kan gee nie. Die doel met die voorlesing was egter nie om kwantitatiewe navorsing te versamel nie; dit is 'n navorsingstudie wat moontlik verder ondersoek kan word. Ek het spesifiek Marvin Park Primêr vir die voorlesing gekies, omdat daar bruin- en swart leerders in die klas was, wat ooreenstem met die kultuur van Jaydine en Thandi. Hierdeur kon ek vasstel of hulle met hul eie kultuur kan vereenselwig en of hulle met die verhaal kan assosieer.

Ander projekte

Soos in die derde hoofstuk genoem, het ek addisionele projekte aangepak om transkulturele kinderprenteboeke en 'n leeskultuur in Suid-Afrika te bevorder. Gedurende my soektog na relevante organisasies, wat lees in Suid-Afrika bevorder, het ek die NRO (NGO), *Nal'ibali, Reading for Enjoyment*, teëgekom. Ek het die liefdadigheidsorganisasie gekontak oor my teoretiese ondersoek en het daarna drie stories vir hul webtuiste geïllustreer (sien fig. 65-67). Hierdie stories kan deur ouers en kinders op hul selfone afgelaai word, sodat hulle dit kan lees al het hulle nie toegang tot 'n rekenaar nie. Al drie hierdie verhale, *The rain bird* (fig. 65), *The smell thief* (fig. 66) en *Squirrel and the sun* (fig. 67) is volksverhale, wat beteken dat dit nie

regtig transkulturele sienings in Suid-Afrika bevorder nie, maar is dit is wel 'n positiewe model om 'n leeskuil aan te moedig.

Ek het ook 'n fabel *Hedgehog and Hare* (Ridge 2015) (fig. 68 en 69), vir *Nal'ibali* se bylae in die *Sunday Express* geïllustreer. Hierdie bylae bestaan uit 'n storie wat kinders self uit die koerant kan knip om 'n boekie te maak en bevat dit ook ander raaisels en aktiwiteite oor lees wat kinders kan invul. Dit verskyn elke Sondag in die koerant en skole, soos Marvin Park Primêr, ontvang die bylae weekliks vir hulle leerders. Hierdie koerantjies kry dus baie blootstelling. Die verhaal verskyn in Engels (fig. 68) en Xhosa (fig. 69) sodat meer kinders dit in hulle moedertaal kan lees. Ek was dus bewus dat 'n groot gehoor *Hedgehog and Hare* (fig. 68 en 69) sou lees en het daarom die toonsetting in 'n Suid-Afrikaanse omgewing laat afspeel, sodat leerders daarmee kan assosieer. Die toonsetting in die verhaal weerspieël 'n tipiese Karooplaas met 'n tiperende plaashek. In die *Sunday Express* het *Nal'ibali, Reading for Enjoyment* 'n onderhoud met my gevoer vir die bylae se *Story star*-artikel (2014) (fig. 97). Ek is uitgevra oor my navorsing en watter bydrae ek lewer tot die bevordering van 'n leeskuil. Die onderhoud was goeie blootstelling en ek kon my navorsingsveld met die publiek deel. Aan die einde van 2014 het *Nal'ibali* my genader om baddens, wat omskep is in 3 stoele, te verf en te illustreer vir hulle *Story Power*-veldtog wat deel gevorm het van die *Cape Town Design Capital*-inisiatief (sien fig. 70-72). Hierdie stoele, wat *storytelling-seats* genoem is, bevat illustrasies en teks om ouers en oppassers te motiveer om tydens die Kersseisoen stories saam met kinders te lees. Die stoele is op 6 Desember 2014 by die *V&A Waterfront* bekendgestel, waar Bulelani Futshane, die *Nal'ibali*-programondersteuningsbestuurder, stories aan kinders vertel het. Gedurende die voorlesing het ek van die illustrasies op die stoele geteken sodat die kinders kon sien hoe die kreatiewe proses werk. Hierdie stoele is tans in die Kaapse sentrale biblioteek waar die publiek daarop kan sit. Dit word ook gebruik vir voorlesings.

Die boekwinkel *Exclusive Books* het my in 2014 genader om vryskut-illustrasiewerk te doen vir hulle Kersfeesveldtog wat kliënte aanmoedig om kinderboeke as Kerspresente te koop. Vir die projek moes elke illustreerder 'n klassieke kinderboekverhaal in 'n geskenkpapierpatroon omskep wat kinders opgewonde sal maak om te lees. Ek het die verhaal *Oliver Twist* (fig. 98), geïllustreer en het helder kleure gebruik om die storie, wat tradisioneel in skakerings van bruin uitgebeeld word, nuwe lewe te gee. My illustrasie is ook gebruik vir die omslag van *Exclusive Books* se katalogus en inkopiesakke (fig. 99).

In Januarie 2015 het 'n illustrasie-maatskappy, *Alexander's Band*, my genooi om deel te wees van 'n uitstalling *Paper Planes*, wat by die *Design Indaba Expo* gehou is. Die uitstalling het bestaan uit 44 illustreerders, wat elkeen 'n Suid-Afrikaanse storie of volksverhaal geteken het. Met die uitstalling het *Alexander's Band* vir die publiek gewys dat Suid-Afrikaanse verhale nie verveelig hoef te wees nie en op baie verskillende interessante maniere geïllustreer kan word. Die terugvoer ná die uitstalling was positief; talle plakkate en poskaarte is tydens die Expo verkoop. Vir die uitstalling het ek die fabel, *King Lion's presents*, geïllustreer. Die verhaal handel oor 'n partytjie waar Koning Leeu vir al die diere hulle tande, horings en pelse gee as presente (fig.

100). Ek het 'n vrolike en feestelike atmosfeer in die illustrasie probeer skep sodat kinders aanklank by die storie sal vind.

Hierdie bykomende projekte het my laat besef dat 'n mens 'n positiewe bydrae kan maak tot die bevordering van 'n verbeterde leeskuiluur in Suid-Afrika, alhoewel dit dalk onbeduidend mag lyk. Die publiek moet bewus gemaak word hoe belangrik die lees van kinderprenteboeke vir kinders se ontwikkeling is en daarom behoort meer projekte wat lees in Suid-Afrika bevorder geloods te word.

Gevolgtrekking

Die skep van *Thandi goes to Cape Town*, was vir my 'n baie verrykende ervaring omdat ek bewus geword het van hoeveel faktore 'n rol speel tydens die maakproses. 'n Mens neem dikwels vanselfsprekend aan dat illustrasies in 'n mens se werk as die waarheid gelees word, sonder om dit te analiseer. Sienswyses en ideologieë kan egter in visuele uitbeeldings versteek lê, wat nie 'n objektiewe siening van realiteit weergee nie. Soos in hierdie hoofstuk genoem, kan geen werk vry van persoonlike waardes en norme geskep word nie. Dit beteken egter nie dat kinderboek-illustreerders en kinderboek-skrywers 'n ongeërgde houding teenoor hul eie sienswyses kan hê nie; dus is selfondersoek 'n baie belangrike stap in die maakproses. In hierdie hoofstuk het ek gevind dat die visuele samestelling van 'n transkulturele kinderprenteboek belangrik is, omdat dit bepaal hoe kinders verskillende kulture ervaar. Kinders verkies ook illustrasies wat intellektueel en kreatief uitdagend is, omdat hulle self by die verhaal betrokke raak. Ek het bykomend in die hoofstuk besef hoe belangrik dit is vir volwassenes om stories saam met kinders te lees en hoeveel waarde dit tot kinders se leeskuiluur kan toevoeg. Tydens die voorlesing van my boek het ek gemerk dat kinderprenteboeke nuwe visuele moontlikhede aan kinders kan voorhou, wat hulle inspireer om hulself kreatief uit te druk. Deur my navorsing was dit duidelik dat kinders van lees hou en dat hulle wel 'n leeskuiluur kan ontwikkel met die hulp van ouers, die regering, organisasies en die kinderboekbedryf.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKING

Transkulturele kinderprenteboeke is 'n medium wat kulturele grense oorbrug en in die konteks van Suid-Afrika ons kulturele uniekheid met ope arms omhels. In hierdie samevattende hoofstuk bespreek ek hierdie medium en watter bevindinge ek in my tesis gemaak het. Ek gee ook voorstelle vir toekomstige kinderprenteboek-skrywers en -illustreerders in verband met die samestelling van 'n transkulturele kinderprenteboek. Daarna word die tekortkominge van die studie bespreek en voorstelle gemaak vir verdere navorsing.

Bevindinge

In die inleidende hoofstuk van hierdie tesis is genoem dat ek in my voorgraadse tesis, wat handel oor visuele rassistereotipes in kinderprenteboeke voor en ná Apartheid, gevind het dat min kinderprenteboeke 'n transkulturele Suid-Afrika weerspieël. Ek het ook gevind dat daar weinige navorsing in hierdie veld bestaan en dat daar ruimte is vir verder studie. My hoofdoel met hierdie tesis is om mense bewus te maak van die wyse waarop kultuur en kulturele ruimtes visueel in kinderprenteboeke uitgebeeld word en watter invloed hierdie illustrasies op kinders se sienswyses het. Hierop volg 'n samevatting van my bevindinge:

In Hoofstuk 1 het ek kinderprenteboeke voor 1994 bespreek om die oorsprong daarvan te kon bepaal en om agtergrond te gee tot die studie. Deur my analise het ek gevind dat sommige kinderprenteboeke tydens die koloniale era sekere kulture as ondergeskik voorgestel het. Ek het ook bevind dat kinderboeke gebruik is as 'n medium om ideologieë aan kinders oor te dra sodat hul sekere mites oor swartmense moet glo. 'n Voorbeeld hiervan is binêre opposisies, wat swart as sleg en wit as goed bestempel het (sien fig. 2, 4 en 15). Deur visuele voorbeelde te analiseer, het ek gevind dat kinderprenteboeke tussen 1935-1950 die meeste stereotiperende beelde bevat het (sien fig. 3-8), en dat illustrasies daarna tot voor die beëindiging van Apartheid voorgekom het (sien fig. 9-11), nie so aggressief was nie. Tog is kulture steeds op verskillende vlakke uitgebeeld en was kolonialistiese sienswyses in illustrasies sigbaar. Ek het bykomend gemerk dat illustrasies wat hierdie waardes bevorder het, negatiewe gevolge op kinders se siening van kulture gehad het. Dit het gelei tot wit kinders wat 'n verhewe beeld oor hul etnisiteit ontwikkel het en neerhalend na ander kulture gekyk het. Swart en bruin kulture hierteenoor het 'n negatiewe persepsie oor hul eie etnisiteit gevorm.

In die eerste hoofstuk is kinderprenteboeke wat vandag in Suid-Afrika beskikbaar is ook

geanaliseer om te kon vasstel of enige transkulturele voorbeelde bestaan. Met die ondersoek het ek eerstens bevind dat ouers en onderwysers 'n groot rol speel in watter tipe kinderprenteboeke aan kinders blootgestel word. Verder het ek vasgestel dat daar steeds kinderprenteboeke in druk is wat voor 1994 uitgegee is en Apartheidsideologieë bevorder, soos *Die groot Afrikaanse heldeboek* (Grobbelaar 2011) (sien fig. 13-15). In hierdie kinderboek is vorme van binêre opposisies sigbaar en kan daar ooreenkomste tussen die boek en die *Pears' Soap*- advertensie van 1899 gemerk word. Ander voorbeelde, soos *Musa se reis* (Grobler 1997) (fig. 16-19), *Die heel, heel lekkerste kos!* (Magona 2006) (fig. 20) en *Soos 'n wens so groot* (Mennen 2011) (fig. 8) toon nie soveel blatante diskriminerende illustrasies nie, maar skeep dit steeds skeiding tussen kulture asook ekonomiese klasse. Ek het bykomend gevind dat daar wel transkulturele kinderprenteboeke in Suid-Afrika beskikbaar is. *Die dag van die reënboog* (1988) (fig. 16) en *Vlug van Houtbaai af* (1991) (fig. 18) is voorbeelde hiervan. Dit het dus duidelik geword dat daar 'n groot tekort aan transkulturele kinderprenteboeke in Suid-Afrika is omdat daar slegs enkele voorbeelde gevind kon word.

In die laaste afdeling van Hoofstuk 1 het ek 'n kinderprenteboek wat voor 1994, *Pensie* (Boerneef³⁰ 1938), met 'n voorbeeld wat daarna uitgegee is, *Huis, Paleis* (Anker 1998), vergelyk. Hierdie twee boeke is in terme van minderwaardigheid, veralgemening van kultuur, modernistiese essensialisme, die rol van die kerk, kulturele ongelykheid, asook die witmens as verlosser, opvoeder en heerser vergelyk. Hierdeur is gevind dat daar baie ooreenkomste is, maar dat voorbeelde in die hedendaagse boek minder opsigtelik is. Beide kinderboeke het skeiding tussen kulture en ekonomiese klas uitgebeeld en het nie 'n transkulturele Suid-Afrika voorgestel nie. Hierdie kwessie het aan die lig gebring dat die kinderboekbedryf in Suid-Afrika steeds te veel boeke uitgee wat multikultureel is, omdat kulture as enkelvoudig uitgebeeld word. Hierteenoor weerspieël min voorbeelde 'n transkulturele toonsetting soos dit in Suid-Afrika bestaan.

Die tweede hoofstuk van die tesis handel oor die invloed wat transkulturele kinderboeke op kinders se ontwikkeling het. Ek het ook die wyse waarop leerders visuele en kritiese geletterdheid vorm, asook 'n liefde vir lees ontwikkel, ondersoek. Hierdeur het ek bevind dat volwassenes in kinders se lewe en die manier waarop hulle die wêreld sien, 'n belangrike rol speel. Hulle bepaal waaraan kinders blootgestel word en dit is in hulle mag om kinders se persepsie oor kultuur positief te beïnvloed. Omdat onderwysers en ouers ook besluit watter tipe boeke hulle vir kinders gaan lees, is dit hul verantwoordelikheid om leerders aan transkulturele leesmateriaal bloot te stel. In dié hoofstuk het ek bevind dat kinders nie hul identiteit rondom ras moet bou nie, omdat geen stel reëls op 'n groep van toepassing gemaak kan word nie. Transkulturele kinderprenteboeke kan kinders ook help om 'n positiewe kulturele identiteit te vorm omdat hulle deel voel van die geheel. Dit kan kinders ook trots maak op hul eie kultuur, omdat dit positief uitgebeeld word.

Ek het verder bevind dat kritiese geletterdheid kinders kan help om kinderprenteboeke meer

³⁰ I.W. van der Merwe het onder die skuilnaam van Boerneef geskryf

beoordelend te lees, sodat hul versteekte kodes in teks kan raaksien. Verder help dit kinders om bewus te word van hul eie sienswyses en meer empatie te hê met kulture wat van hulle verskil. Dit stel kinders in staat om in ander se skoene te klim en hulself oop te maak vir nuwe idees. In die ondersoek het ek ook gevind dat ouers en onderwysers kinders hieraan moet blootstel, omdat kinders nie sommer uit hul eie hierdie manier van lees sal ontwikkel nie. Ek het bykomend gevind dat visuele geletterdheid 'n bepalende faktor is vir hoe goed kinders illustrasies in boeke sal verstaan. Lesers se agtergrond, kultuur, etnisiteit en geslag speel alles 'n rol in die wyse waarop kinders visuele uitbeeldings sal verstaan. Onderwysers en ouers behoort dit in ag te neem wanneer hulle kinderprenteboeke saam met kinders lees. Verder is in die hoofstuk bevind dat baie kinders in Suid-Afrika nie 'n leeskuiluur het nie, omdat boeke duur is en nie regtig in inheemse tale uitgegee word nie. Skole koop min boeke aan – en die uitgewersbedryf publiseer ook baie minder – vir lees as plesier teenoor opvoedkundige boeke. Dit veroorsaak dat kinders dit nie geniet om te lees nie, omdat hulle lees met skool assosieer. Suid-Afrika se onderwysstelsel is bykomend swak, met onopgeleide onderwysers en korrupsie wat lei tot talle kinders wat ongeletterd is. Duur boeke veroorsaak ook skeiding tussen ekonomiese klasse, omdat sekere kinders toegang het tot boeke en ander nie. Ek het ook bevind dat kinders vanuit kulturele groepe wat 'n tradisie van lees en boeke het, 'n akademiese voorsprong het wanneer hulle skool toe gaan, teenoor kinders wat nie blootstelling aan boeke ontvang het nie. Bykomend is in die hoofstuk gemerk dat volwassenes kan bydra om die leeskuiluur in Suid-Afrika te verbeter deur kinders na biblioteke te neem, saam boeke te lees en self 'n liefde vir lees te ontwikkel, sodat dit by die huis volgehou kan word. Ouers, onderwysers en die regering sal ook 'n goeie gesindheid teenoor 'n leeskuiluur moet toon om werklik hervorming in Suid-Afrika te kan bewerkstellig.

Die bevindinge van Hoofstuk 2 het aan die lig gebring hoe beïnvloedbaar kinders vir ideologieë is wat deur illustrasies aan hulle oorgedra word. Ek het daarom in die derde hoofstuk van die tesis die elemente van 'n suksesvolle transkulturele kinderprenteboek ondersoek, sodat verkeerde sienswyses in boeke vermy kan word. Eerstens het ek die term 'kultuur' ondersoek om agtergrond te gee tussen multikulturalisme en transkulturalisme. Ek het bevind dat kultuur 'n mensgemaakte konsep is wat uit 'n groep bestaan wat dieselfde idees, diskoerse, ideologieë en voorkeure aanhang. Verder is gevind dat mense 'n keuse het tot watter kultuurgroep³¹ hulle wil behoort en sal almal se samestelling verskil, daarom sal geen twee mense ooit presies dieselfde kultuur beoefen nie. Daarna is die verskil tussen multikulturalisme en transkulturalisme ondersoek. Hier het ek bevind dat 'n multikulturele sienswyse erkenning gee dat daar verskillende kulture bestaan, maar dat dit as losstaande groepe geag word. Transkulturalisme, hierteenoor, bevorder eenheid en oorbrugging van kulture; die fokus word geplaas op gemeenskaplike eienskappe. Ek het ook bevind dat transkulturalisme absolute waarhede verwerp en bewus is dat elke kultuur se waarheid kan verander. Dit dra by tot transkulturalisme se veranderlike, konstant bewegende aard. Dit het aan die lig gekom dat transkulturele kinderprenteboeke 'n beter keuse is, teenoor multikulturele voorbeelde, binne 'n Suid-Afrikaanse konteks, omdat die land se kulture

³¹ Kultuurgroep sluit hier, soos in Hoofstuk 3 bespreek is, familiekultuur, 'n nasionale kultuur, 'n etniese kultuur, 'n wêreldkultuur, 'n werkskultuur, 'n geloofskultuur, 'n rugbykultuur, 'n tegnologiese kultuur, 'n universiteitskultuur, 'n *gay*-kultuur, ensovoorts in.

oorvleuel.

Deur die rol van modaliteit in transkulturele kinderprenteboeke te ondersoek, het ek gevind dat illustreerders en skrywers se werk hul waardes weerspieël, wat die bevindinge van Hoofstuk 1 en 2 ondersteun. Hierna het ek die semiotiek in illustrasies en teks geanaliseer en bevind dat kulture semiotiese simbole verskillend lees. Ek het ook bevind hoe semiotiek verband hou met hoe kinders kinderprenteboeke verstaan en dat kinders se kritiese en visuele geletterdheid, wat in die tweede hoofstuk bespreek is, 'n rol hierin speel. In dié hoofstuk is die verhouding tussen beeld en teks in transkulturele kinderprenteboeke bespreek en is bevind dat dit 'n belangrike rol speel om die inhoud van 'n boek te verstaan. Die wisselwerking tussen illustrasies en die teks gee kinderprenteboeke nuwe dimensies en dit is die rede waarom kinders dit geniet om boeke oor en oor te lees. Ek het ook bevind dat illustreerders en skrywers hierdie tegniek kan gebruik om spanning in 'n verhaal te skep om kinders aan die boek te verbind.

Hierna is die toonsetting in transkulturele kinderprenteboeke bespreek en het ek bevind dat hibriede ruimtes en tussen-areas 'n belangrike rol speel. Dit verhoed dat skrywers verhale skryf oor kulture waarvan hulle nie deel is nie, omdat dit ruimtes is wat aan alle kulture behoort. Bykomend is gevind dat bekende ruimtes kinders help om beter met die verhaal te identifiseer. Deur die karakters in kinderprenteboeke te ondersoek, het ek gevind dat kinders beter met karakters van hul eie ouderdom identifiseer. Deur voorbeelde soos *Vlug van Houtbaai af* (Savage 1991), te analiseer het aan die lig gekom hoe belangrik dit is dat karakters van verskillende kulture natuurlik saam uitgebeeld word om 'n gevoel van aanvaarding by die leser skep. 'n Bespreking oor die plek van transkulturele kinderprenteboeke as nuwe mediavorms is ondersoek. Ek het bevind dat digitale boeke meer bekombaar is omdat kinders toegang daartoe het vanuit die gemak van hul eie huis. E-boeke is ook meer interaktief omdat die karakters en objekte in die verhaal dikwels kan animeer teenoor toonsettings in fisiese kinderprenteboeke. Verder is bevind dat kinderprenteboeke op die internet kinders kan deel maak van 'n gemeenskap van lesers wat ook die boek gelees het deur Facebook-groepe, Instagram, Twitter en YouTube. Deur *Nal'ibali, Reading for enjoyment campaign* te bespreek, is bykomend gevind dat storieboeke op die internet, wat lesers op hulle selfone kan aflaai, kan bydra tot 'n verbeterde leesekultuur in Suid-Afrika. Die verhale is verniet, maklik bekombaar en in vele amptelike landstale, wat kinders dus kan motiveer om te lees.

Die skeppingsproses van *Thandi goes to Cape Town*, is in die vierde hoofstuk bespreek, asook die wyse waarop dit in praktyk toegepas is deur dit vir 'n graad 3-klas van Marvin Primêr in Macassar voor te lees. Deur die visuele samestelling van my boek te dekonstrueer het ek bevind watter belangrike rol dit speel om kinders se aandag by die verhaal te hou. Bykomend is gevind dat illustrasies kinders se persepsie oor plekke en kulture positief kan beïnvloed en dus bydra tot hul visuele geletterdheid. In Suid-Afrika het grense tussen kulture, tydens Apartheid, 'n groot rol gespeel. Hierdie grense is soms steeds in kinderboeke sigbaar. In die ondersoek is bevind dat Homi Bhabha se navorsing oor tussenruimtes 'n ideale manier is om die probleem te oorkom omdat die fokus geplaas word op die vloeibaarheid van kultuur binne hierdie areas om sodoende

skeiding te oorbrug. Hibriede ruimtes is ook belangrik binne 'n Suid-Afrikaanse toonsetting omdat dit alle kulture insluit. Ek het bykomend argumente deur akademici ingesluit wat die konsep van 'hibriditeit' destabiliseer. Hul bevindinge het aan die lig gebring dat alle kulture en ruimtes in werklikheid hibried is en dat die term dus sy waarde verloor. Hibriditeit beklemtoon ook die grense wat juis deur die teorie oorbrug of verbloem wil word. Tog het ek besluit om die term in die ondersoek te gebruik omdat soveel kinderprenteboeke nie hibriditeit weerspieël nie en kulture as enkelvoudig uitbeeld.

Verder is in Hoofstuk 4 bevind dat kinders dit geniet om 'n storieboek saam met volwassenes te lees, omdat dit hulle in staat stel om dieper in die verhaal te delf. Kinders geniet ook interpreterende illustrasies waarin hulle iets in die verhaal moet soek of ontdek, soos Thandi se vermiste rugsak. Daar is bykomend gevind dat transkulturele kinderprenteboeke leerders aan nuwe kulture en plekke kan blootstel en hulle opgewonde maak om meer daarvan te leer. Deur die kinders se tekeninge, na afloop van die voorlesing, by Primêre skool..., het dit duidelik geword dat kinderprenteboeke kinders ook kreatief kan stimuleer en hulle bewus maak van nuwe maniere om hulself kreatief uit te druk. Hierna is ander projekte, waaraan ek tydens die studie mee betrokke was, bespreek. Hierdie projekte dra by tot die bevordering van 'n beter leeskuiluur in Suid-Afrika.

Leemtes in die studie

In die tweede hoofstuk het ek na 'n eksperiment verwys wat David Milner op kinders toegepas het om hul persepsies oor kulture te toets. Hierdie studie is egter in die VSA gedoen en 'n navorsingsartikel wat die metode in 'n Suid-Afrikaanse konteks toepas, kan van waarde wees. Milner se studie is ook in 1994 in die VSA uitgevoer; dit sal interessant wees om vas te stel of dit steeds vandag van toepassing is. In die vierde hoofstuk is beskryf hoe ek *Thandi goes to Cape Town*, vir 'n klas by Marvin Primêr in Macassar voorgelees het. Hierdie voorlesing was bloot om persoonlike vrae oor my boek te bevestig en nie vir wetenskaplike doeleindes nie. Ek het die klas ook spesifiek gekies omdat daar swart en bruin leerders in die klas was, wat met die hoofkarakters in die boek ooreenstem. Vir hierdie studie kon 'n voorlesing vir wit, Afrikaans en Engelssprekende, kinders ook van waarde gewees het, omdat hulle nie van dieselfde kultuuragtergrond as die hoofkarakters in die verhaal is nie. Dit skep die geleentheid vir toekomstige navorsers om transkulturele kinderprenteboeke in 'n wye verskeidenheid skole voor te lees wat uit verskillende kulture en ekonomiese klasse bestaan.

Aanbevelings

Deur transkulturele kinderprenteboeke in hierdie tesis te analiseer het ek bevind dat baie boeke wat vandag in Suid-Afrika beskikbaar is nie hierdie sienswyse weerspieël nie. Aanbevelings vir illustreerders en skrywers wat transkulturele kinderprenteboeke wil skep is as volg:

- Die toonsetting behoort in 'n bekende Suid-Afrikaanse konteks af te speel omdat dit kinders help om met die verhaal te identifiseer.
- As die storie binne 'n hibriede ruimte afspeel, waaraan die skrywer self deel het, verklein dit die moontlikheid dat kulture gestereotipeer word.
- Nuwe toonsettings kan kinders se kennis oor Suid-Afrika verbreed en lesers aan ander kulture blootstel.
- Karakters behoort 'n transkulturele Suid-Afrikaanse samelewing op 'n natuurlike manier uit te beeld en daar moet 'n gevoel van aanvaarding en eenheid tussen karakters van verskillende kulture getoon word.
- Kulture behoort op 'n positiewe wyse uitgebeeld word sodat kinders nie verhewe of ondergeskik teenoor karakters voel nie.
- Stereotipiese uitbeelding van enige kultuur moet ten alle koste vermy word en karakters behoort met unieke persoonlikhede geïllustreer te word.

Samevattend het ek bevind dat transkulturele kinderprenteboeke die moontlikheid het om kinders se wêreld te verbreed, hul opgewonde kan maak om te lees, hul kreatief en intellektueel kan stimuleer, asook hul trots maak oor hul land, kultuur en etnisiteit. Ek het verder bevind dat ouers nie moet voel die onus rus alleenlik op die kind om te lees nie, maar daar behoort 'n leeskultuur by die huis geskep te word deur saam met kinders biblioteek toe te gaan en boeke saam met hulle te lees. Die regering en die kinderboekbedryf moet die waarde van lees vir plesier besef en meer boeke, teen 'n goedkoper prys, uitgee in vele amptelike landstale. Meer organisasies en leesinisiatiewe soos *Nal'ibali*, *Reading for enjoyment campaign* moet gestig word en alle betrokke partye moet hul deel doen sodat meer kinders aan transkulturele kinderprenteboeke blootgestel kan word.

ILLUSTRASIES

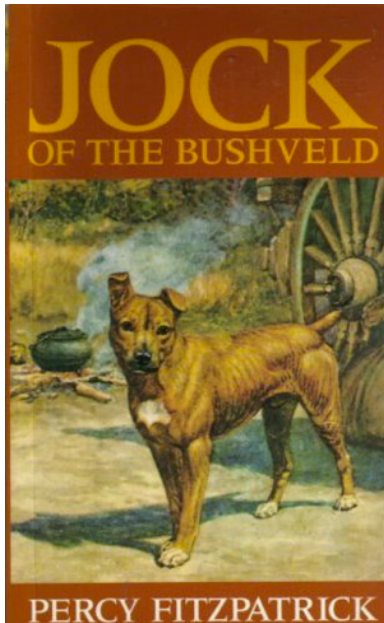


Fig 1. Percy FitzPatrick, *Jock of the Bushveld* (1909). Boekomslag.
(FitzPatrick 1909).

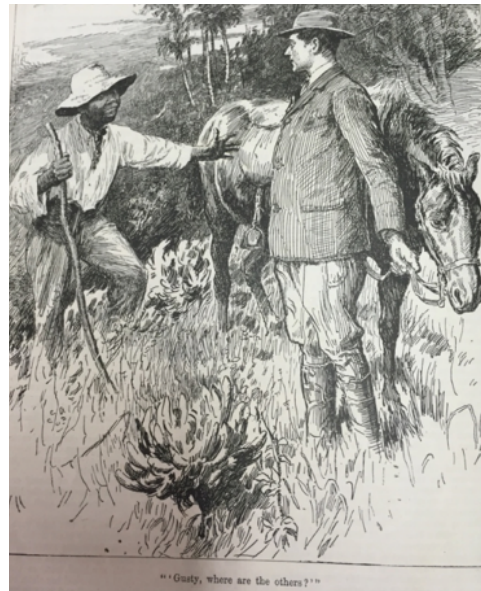


Fig 2. Erskine Clarke, *Chatterbox* (1904). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Clarke 1904: 80).

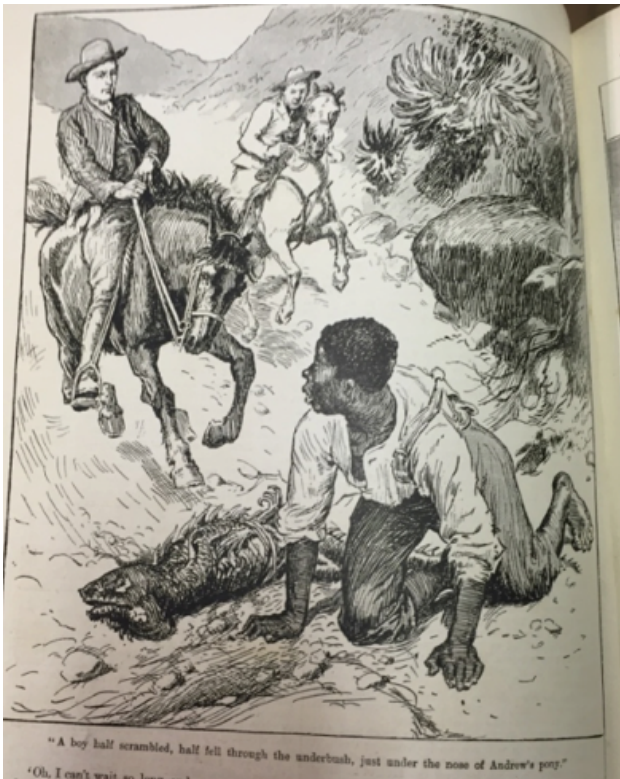


Fig 3. Erskine Clarke, *Chatterbox* (1904). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Clarke 1904: 20).

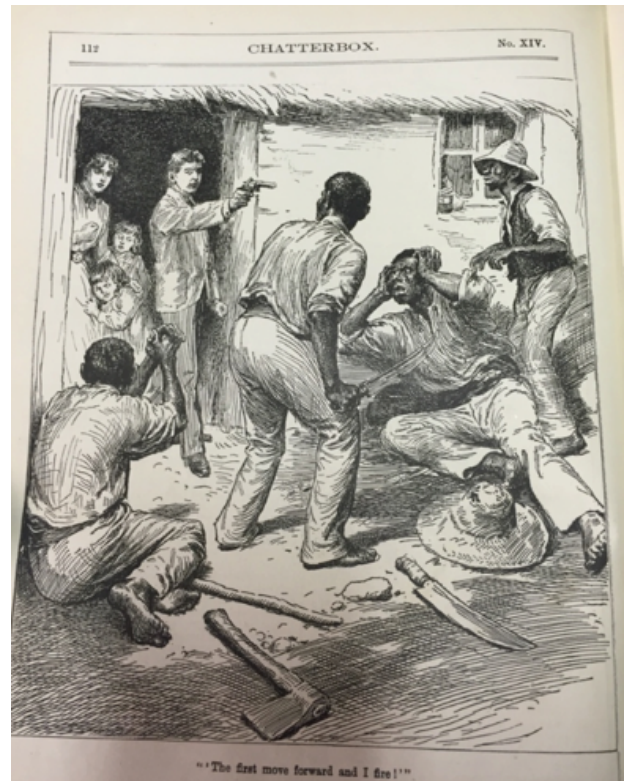


Fig 4. Erskine Clarke, *Chatterbox* (1904). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Clarke 1904: 112).

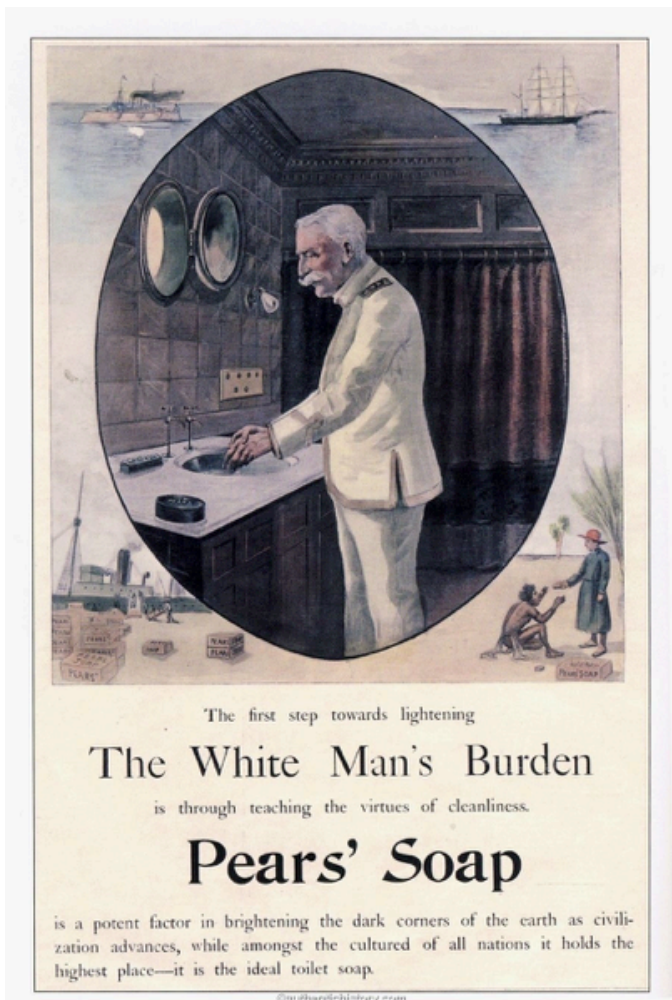


Fig 5. Pears' Soap-advertensie in *McClure Magazine* (1899). Advertensie. (McClintock 1994: 129).

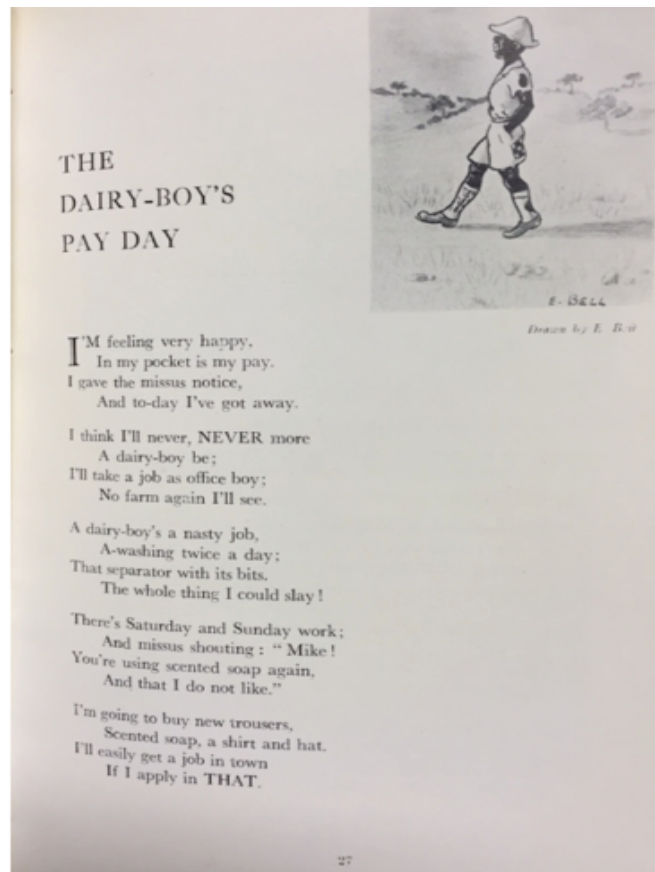


Fig 6. Jeannie Boggie, *Humorous Rhodesian Glimpses* (1951) Kinderprenteboek-illustrasie. (Boggie 1951: 27).

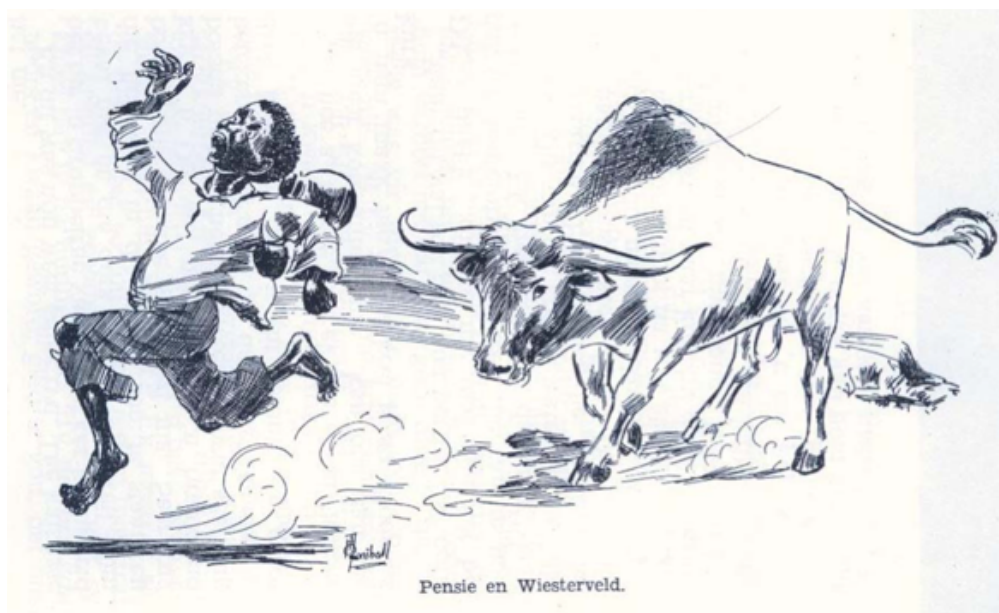


Fig 7. Boerneef, *Pensie* (1938). Kinderprenteboek-illustrasie. (Boerneef 1938: 4).



Fig 8. Boerneef, *Pensie* (1938).
Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1938: 60).



Fig 9. Boerneef, *Pensie* (1938).
Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1938: 86).

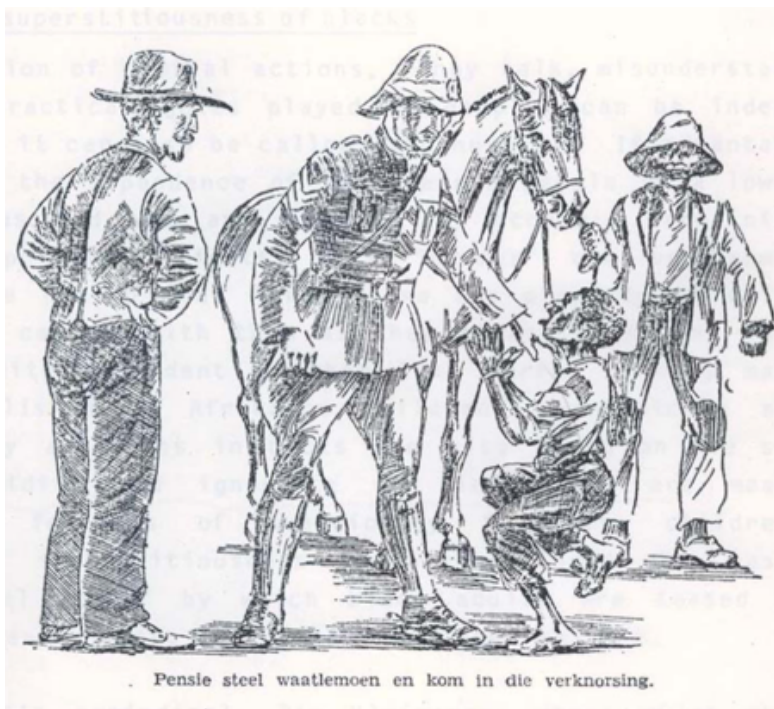


Fig 10. Boerneef, *Pensie* (1938). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1938: 35).



Fig 11. Boerneef, *Van my kinderdae* (1939). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Boerneef 1939: 8).



Fig 12. Boerneef, *Vlettervlie en Koesnaatjie en ander verhale* (1938) Kinderprenteboek-illustrasie. (Boerneef 1942: 37).

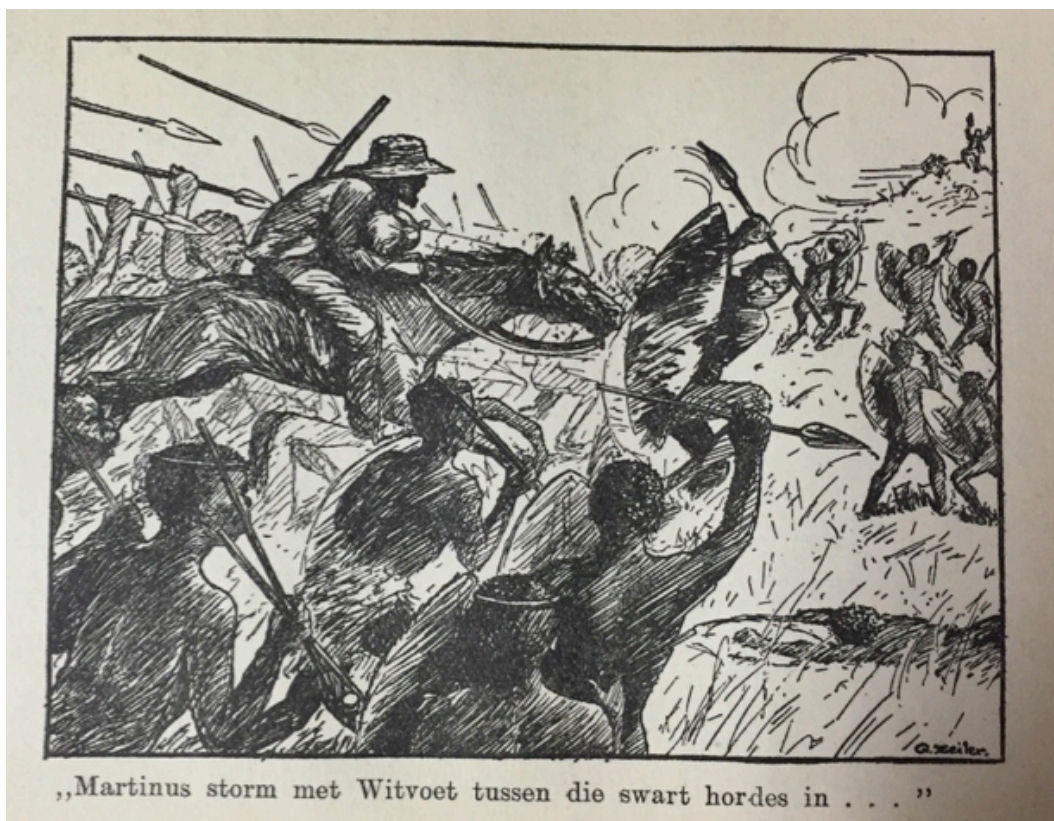


Fig 13. J. J. Blom, *Die Boggies van Bosberg* (1927). Kinderprenteboek-illustrasie. (Blom 1927: 34).



Fig 14. Oom Izak, *Klonkie Kandas* (1947).
 Kinderprenteboek-illustrasie.
 (Oom Izak 1947: 27).



Fig 15. F.W. Boonzaier, *Versies vir vabondjies*
 (1940). Kinderprenteboek-illustrasie.
 (Boonzaier 1940: 50).



Fig 16. Winckler, *Kolman* (1981).
 Kinderprenteboek-illustrasie.
 (Winckler 1981: 14).

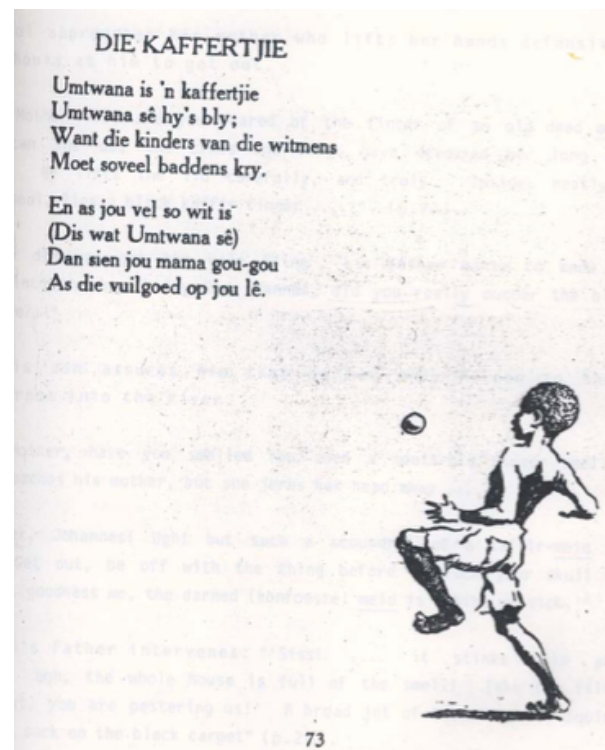


Fig 17. Tienie Holloway, *Doempie Domkop: Kleuterversies* (1949).
 Kinderprenteboek-illustrasie
 (Holloway 1949: 7).



Fig 18. Sylva, Moerdyk, *Daardie drietal; versies vir die skoolseuns* (1929).
Kinderprenteboek-illustrasie.
(Totemeyer 1984: 120a).



Fig 19. Reviva Schermbrucker, *Charlie se huis* (1989). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Schermbrucker 1989: sp.).

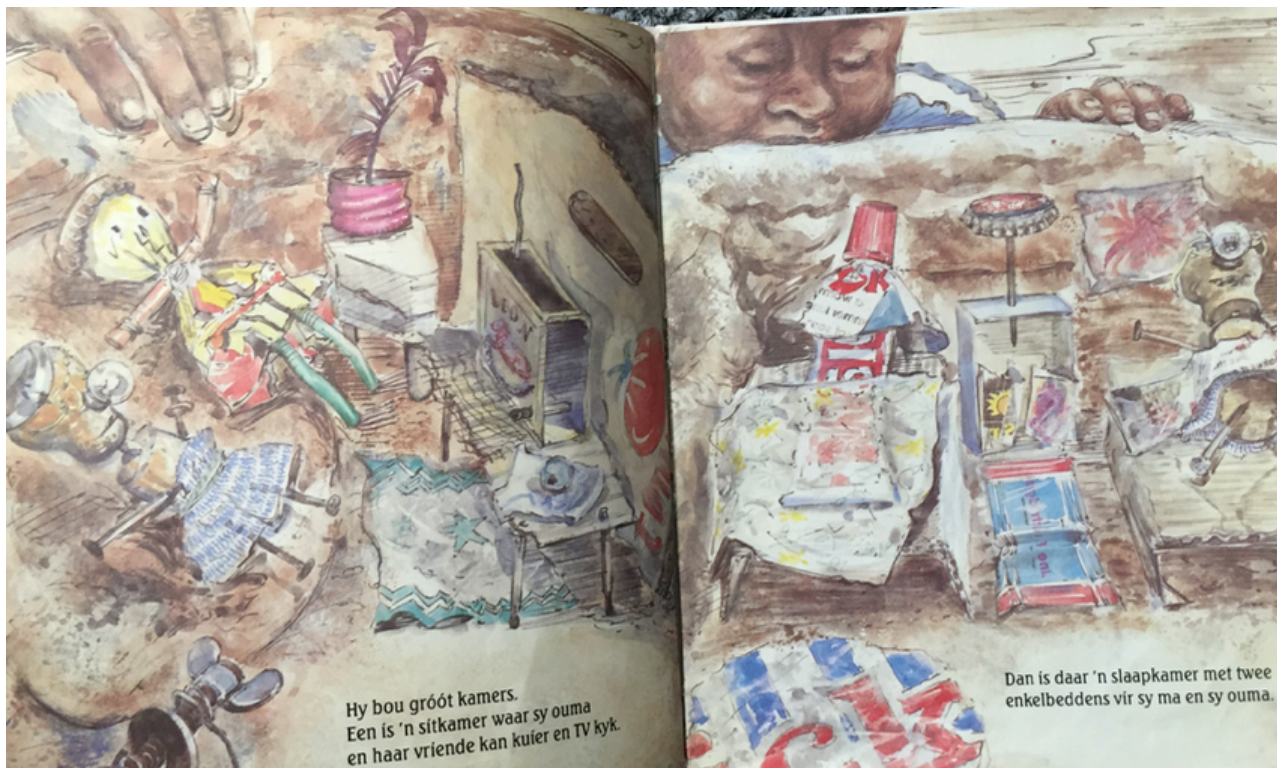


Fig 20. Reviva Schermbrucker, *Charlie se huis* (1989). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Schermbrucker 1989: sp.).



Fig 21. Reviva Schermbrucker, *Charlie se huis* (1989). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Schermbrucker 1989: sp.).



Fig 22. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).



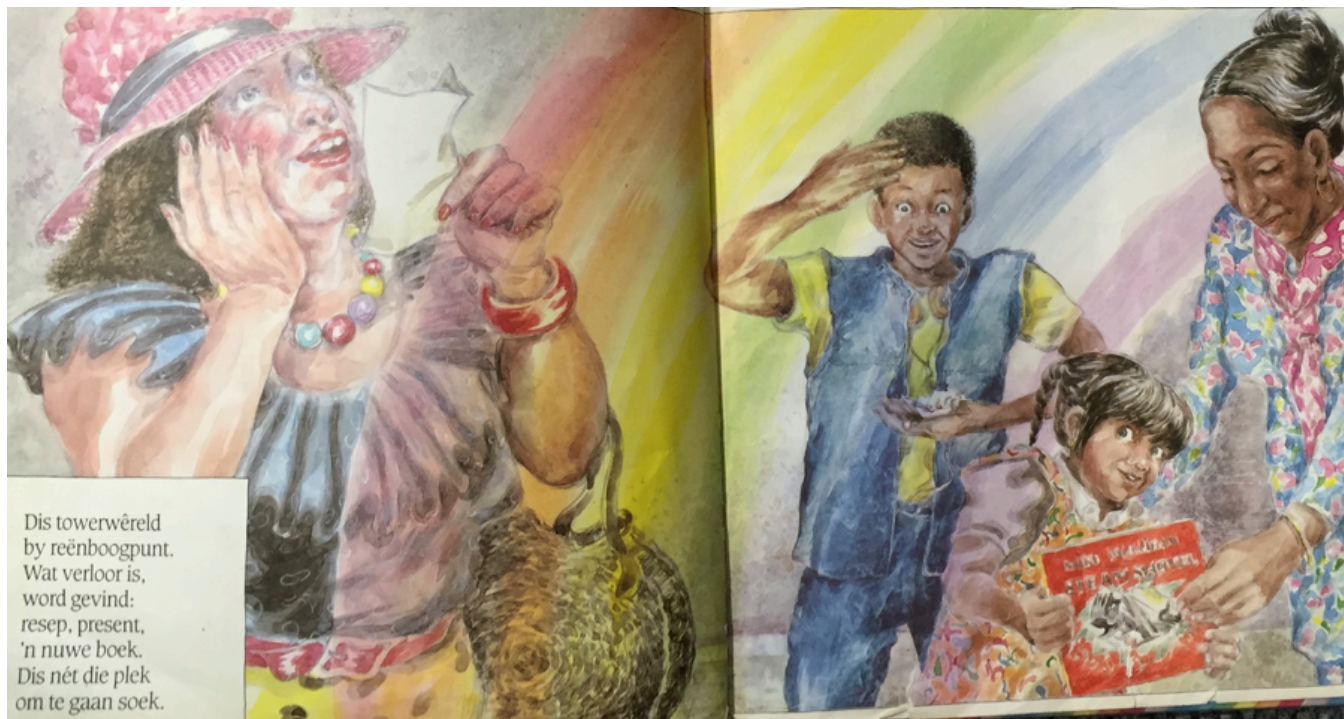
Fig 23. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).



Fig 24. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).

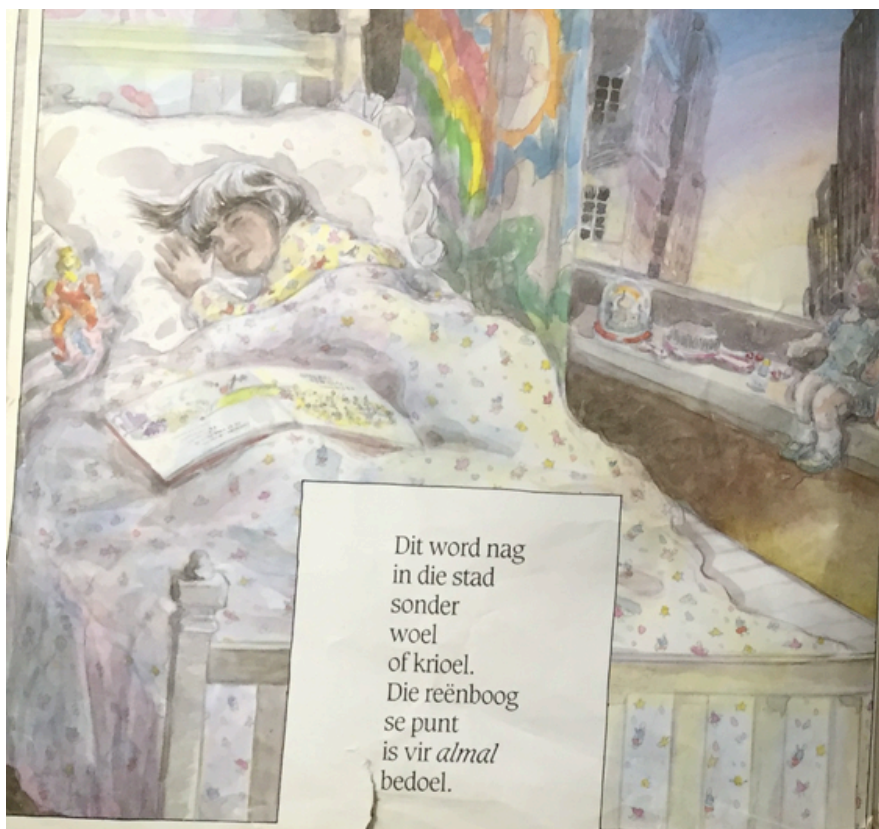


Fig 25. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).



Dis towerwêreld
by reënboogpunt.
Wat verloor is,
word gevind:
resep, present,
'n nuwe boek.
Dis nét die plek
om te gaan soek.

Fig 26. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie.
(Craft 1988: sp.).



Dit word nag
in die stad
sonder
woel
of krioel.
Die reënboog
se punt
is vir *al*mal
bedoel.

Fig 27. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988).
Kinderprenteboek-illustrasie.
(Craft 1988: sp.).



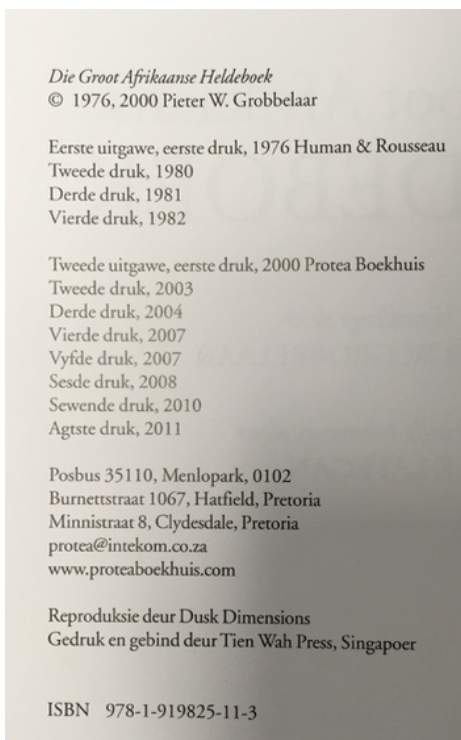
Fig 28. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).



Fig 29. Ruth Craft, *Die dag van die reënboog* (1988). Kinderprenteboek-illustrasie. (Craft 1988: sp.).



Fig 30. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Boekomslag. (Grobbelaar 2011).



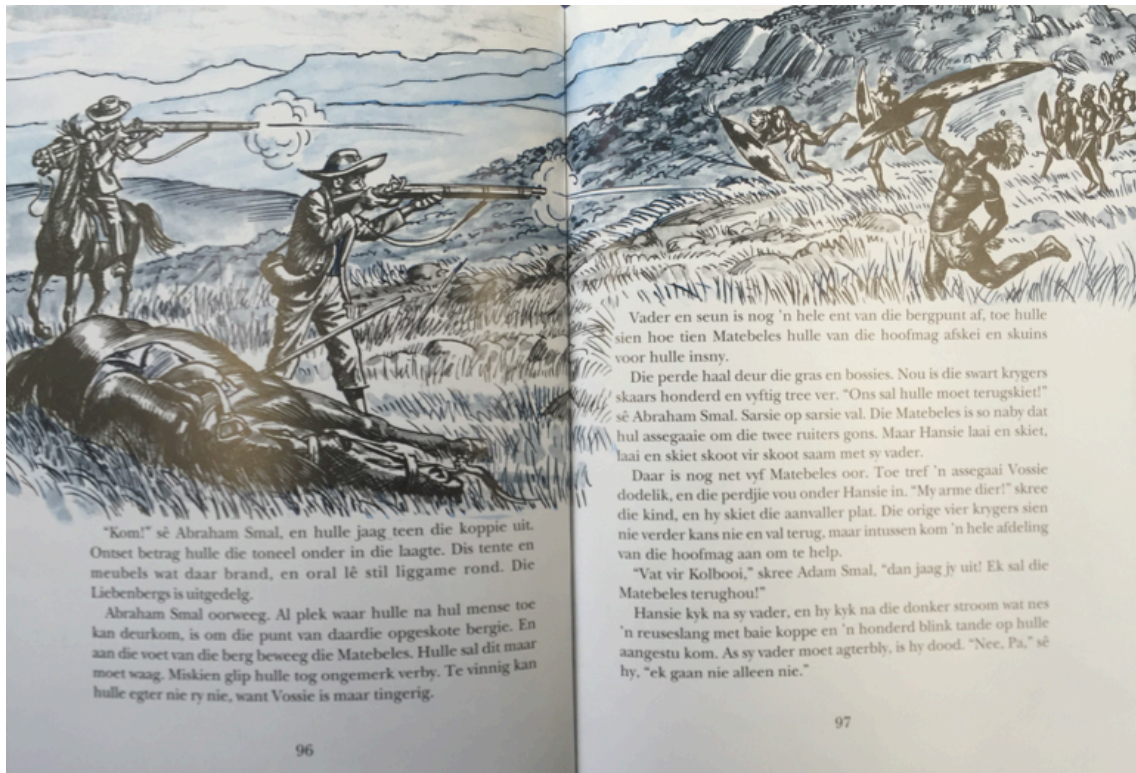


Fig 31. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobbelaar 2011: 96-97).

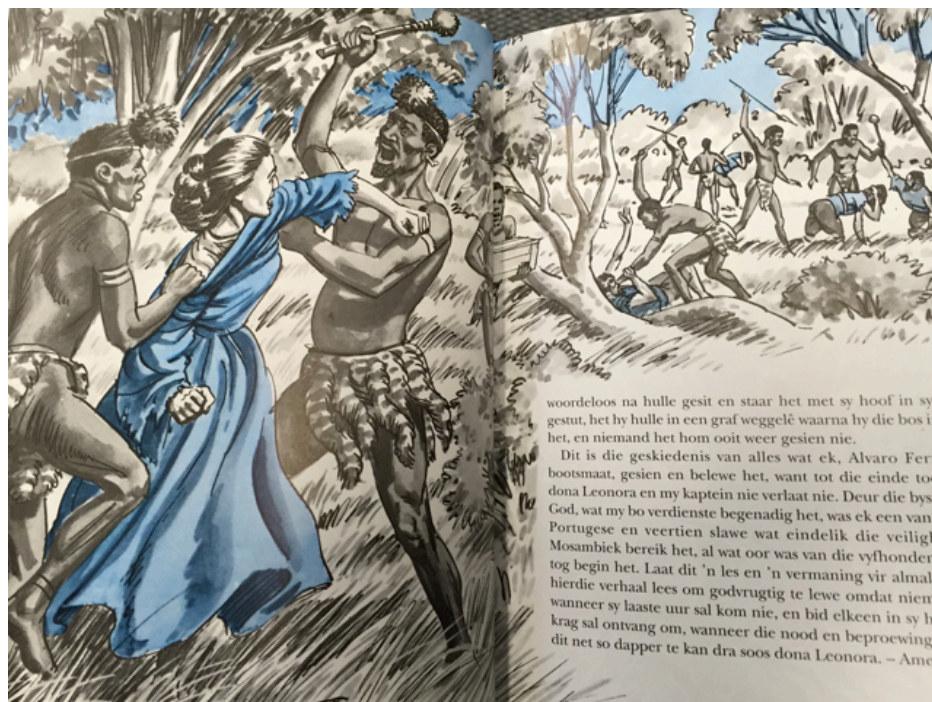


Fig 32. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobbelaar 2011: sp)

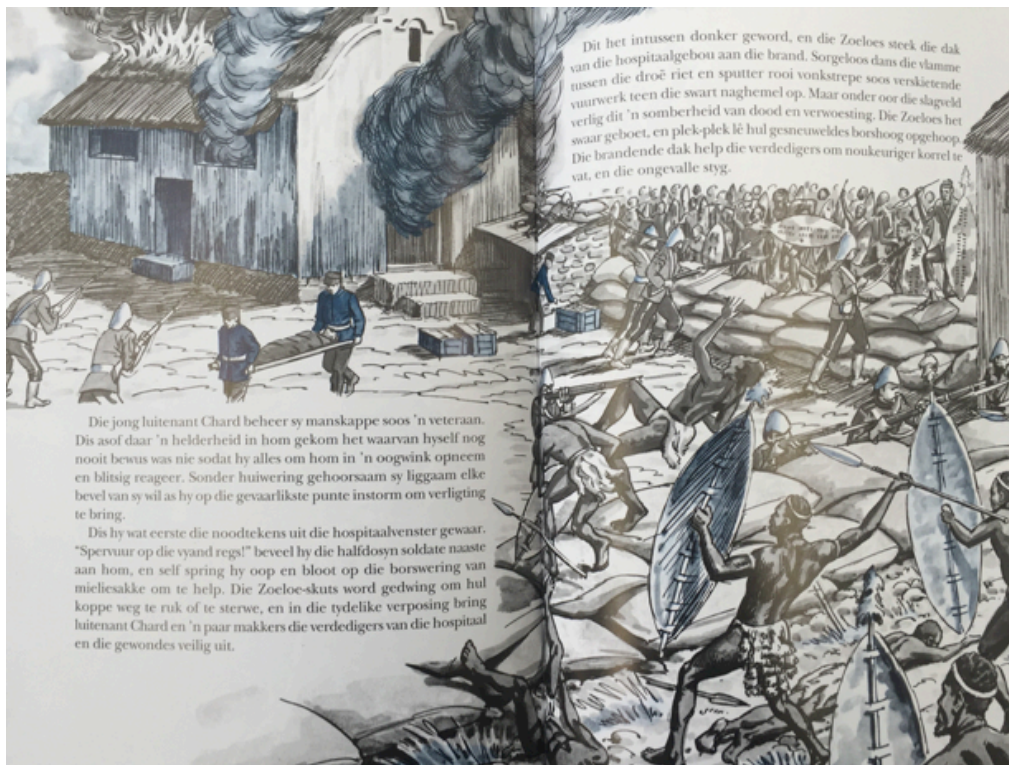


Fig 33. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobbelaar 2011: sp)

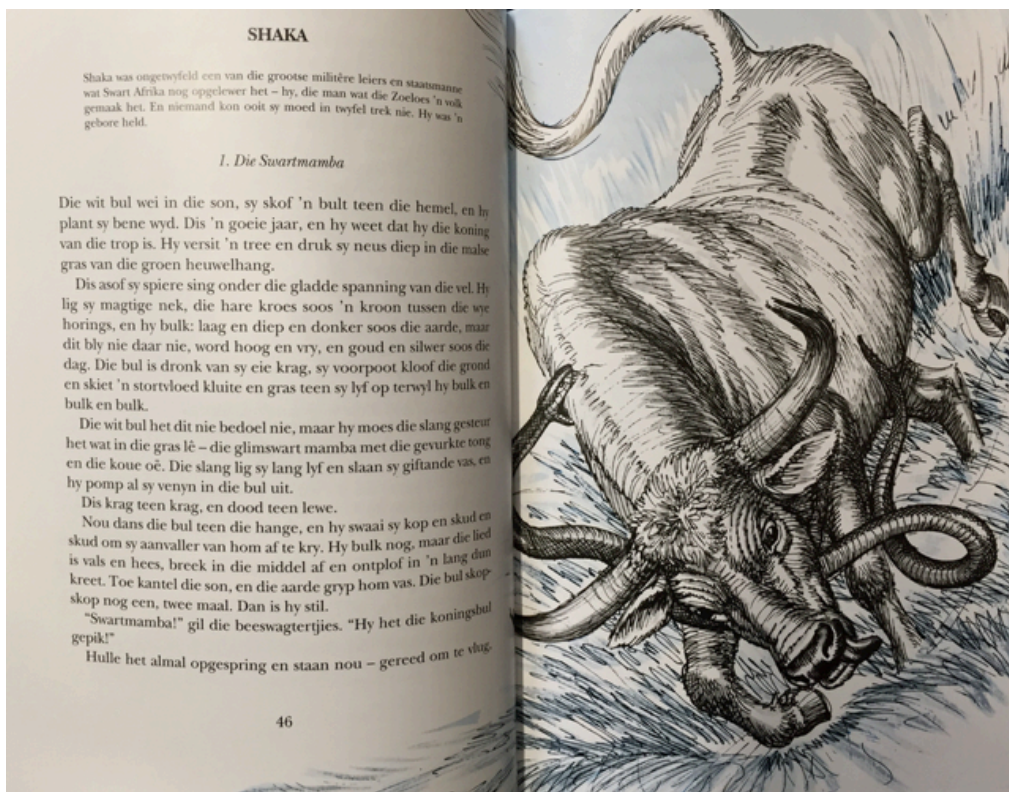


Fig 34. Pieter W. Grobbelaar, *Die groot Afrikaanse heldeboek* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobbelaar 2011 : 46).

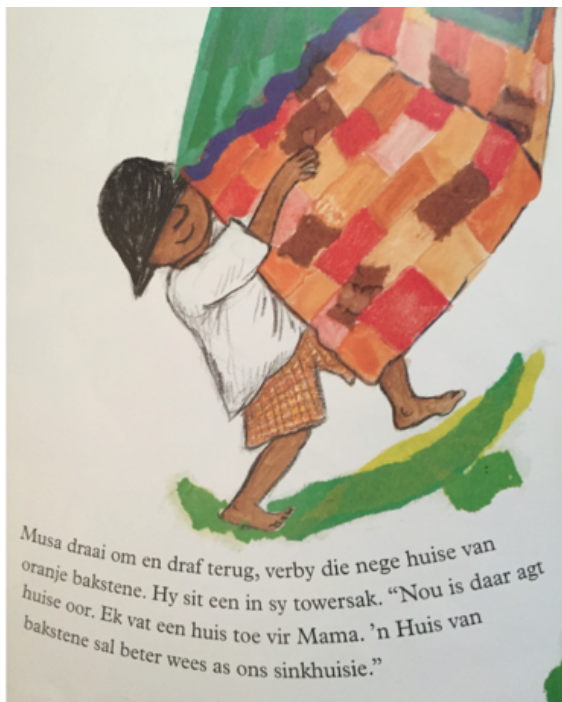


Fig 35. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobler 1997: sp.).

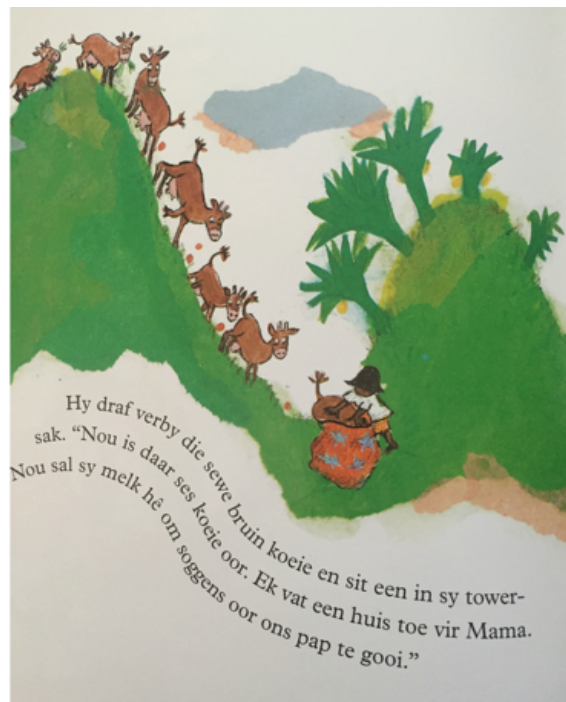


Fig 36. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobler 1997: sp.).

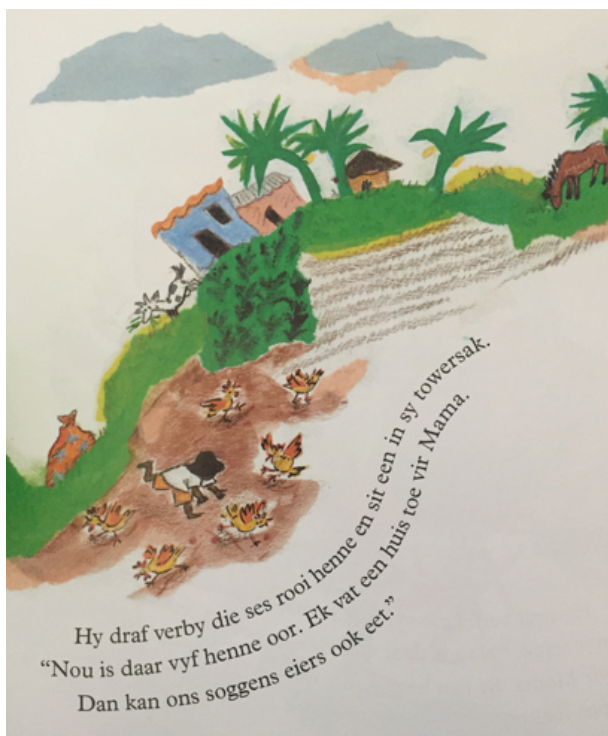
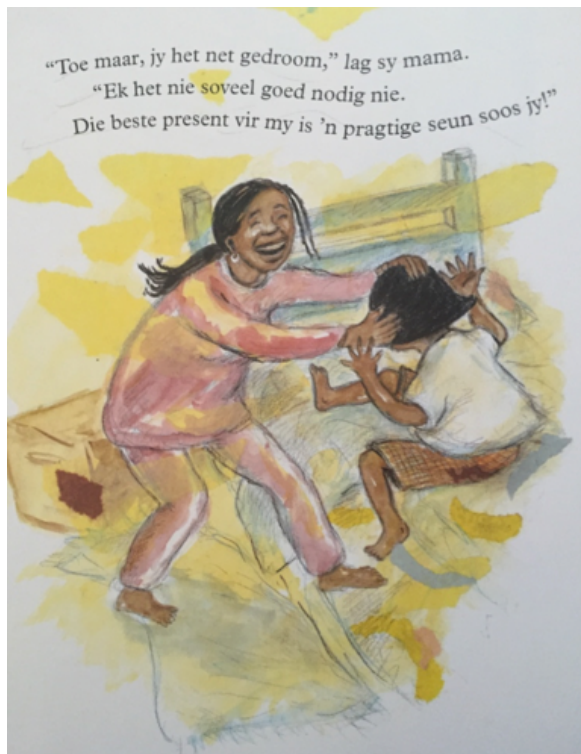


Fig 37. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobler 1997: sp.).

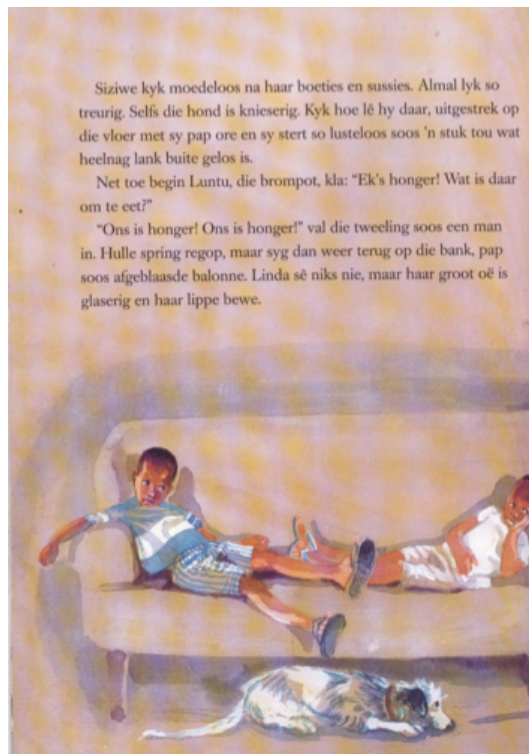


Fig 38. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997). Kinderprenteboek-illustrasie. (Grobler 1997: sp.).



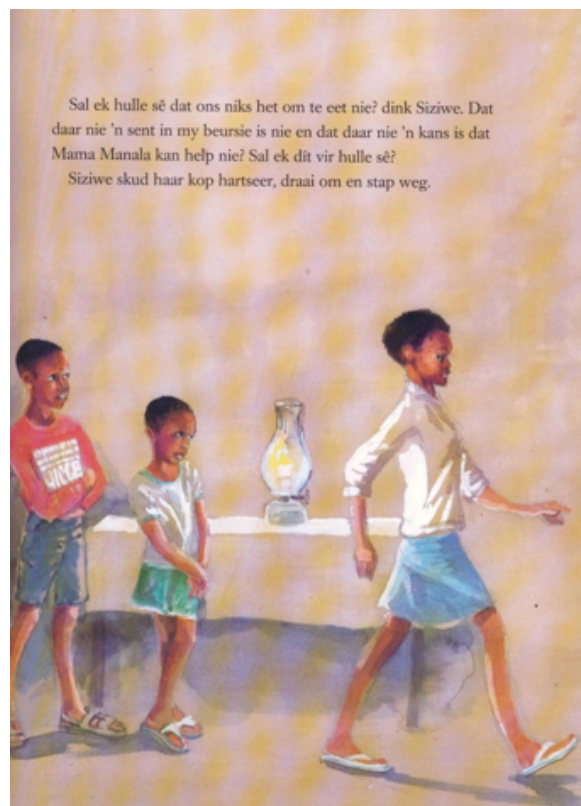
“Toe maar, jy het net gedroom,” lag sy mama.
“Ek het nie soveel goed nodig nie.
Die beste present vir my is 'n pragtige seun soos jy!”

Fig 39. Mari Grobler, *Musa se reis* (1997).
Kinderprenteboek-illustrasie.
(Grobler 1997: sp.).



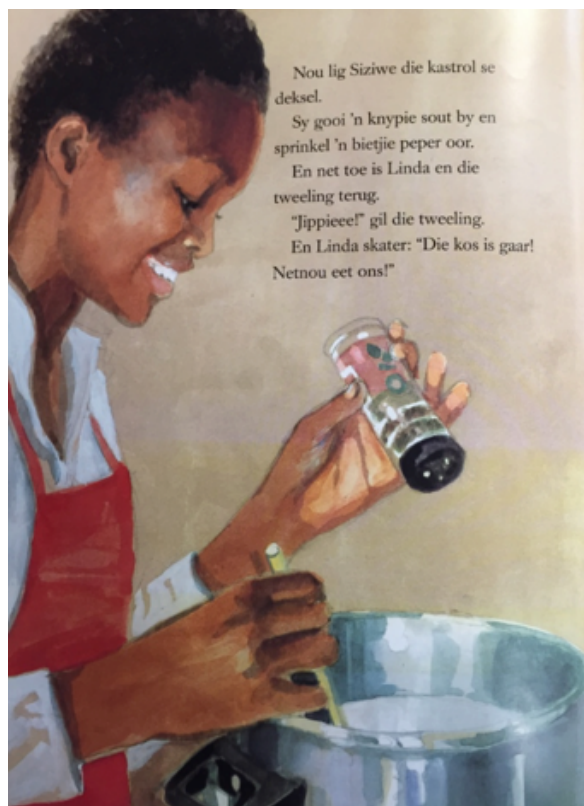
Siziwe kyk moedeloos na haar boeties en sussies. Almal lyk so treurig. Selfs die hond is knieserig. Kyk hoe lê hy daar, uitgestrek op die vloer met sy pap ore en sy stert so lusteloos soos 'n stuk tou wat heelnag lank buite gelos is.
Net toe begin Luntu, die brompot, kla: “Ek's honger! Wat is daar om te eet?”
“Ons is honger! Ons is honger!” val die tweeling soos een man in. Hulle spring regop, maar syg dan weer terug op die bank, pap soos afgeblaasde balonne. Linda sê niks nie, maar haar groot oë is glaserig en haar lippe bewe.

Fig 40. Sindiwe Magona, *Die heel héél lekkerste kos!* (2006).
Kinderprenteboek-illustrasie.
(Magona 2006: sp.).



Sal ek hulle sê dat ons niks het om te eet nie? dink Siziwe. Dat daar nie 'n sent in my beursie is nie en dat daar nie 'n kans is dat Mama Manala kan help nie? Sal ek dit vir hulle sê?
Siziwe skud haar kop hartseer, draai om en stap weg.

Fig 41. Sindiwe Magona, *Die heel héél lekkerste kos!* (2006).
Kinderprenteboek-illustrasie.
(Magona 2006: sp.).



Nou lig Siziwe die kastrol se deksel.
Sy gooi 'n knypie sout by en sprinkel 'n bietjie peper oor.
En net toe is Linda en die tweeling terug.
“Jippiee!” gil die tweeling.
En Linda skater: “Die kos is gaar! Netnou eet ons!”

Fig 42T. Sindiwe Magona, *Die heel héél lekkerste kos!* (2006).
Kinderprenteboek-illustrasie.
(Magona 2006: sp.).

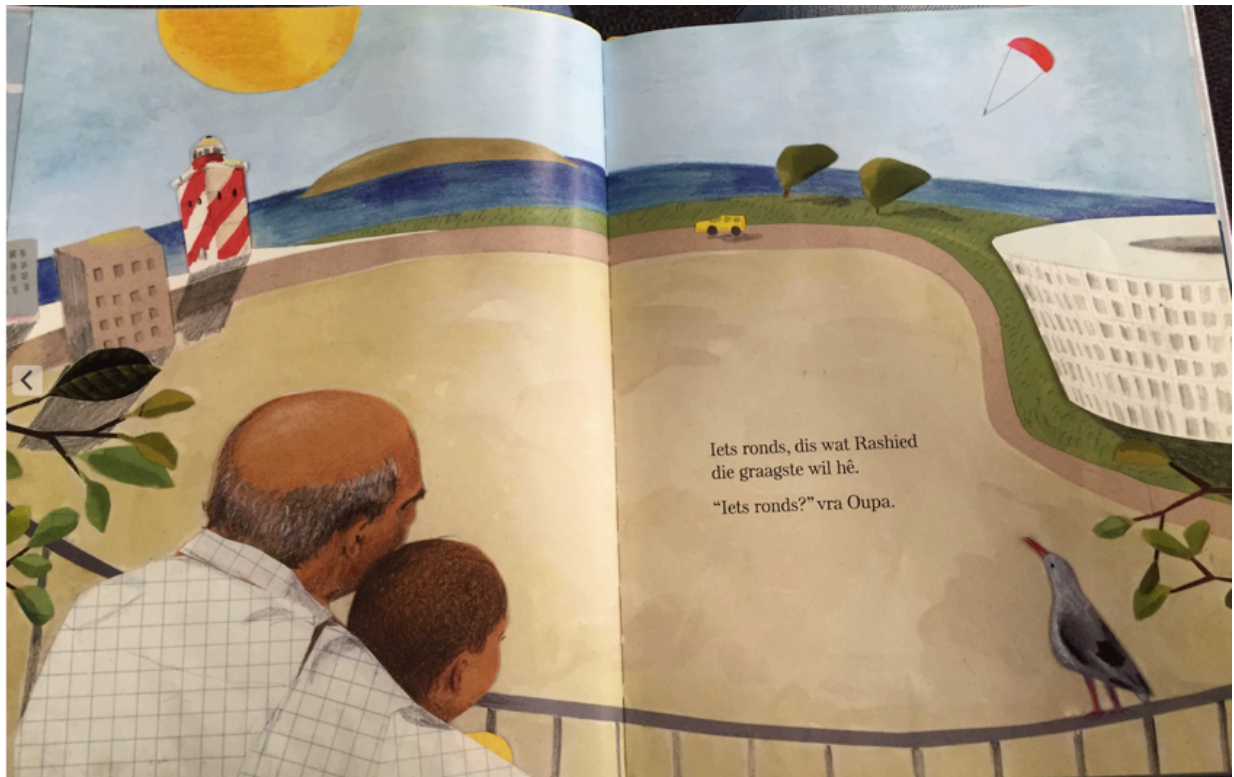


Fig 43. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 4-6).



Voor die sportwinkel in die hoofweg stop hulle.
Oupa sien hoe hoop helder in Rashied se oë blink.
“Ek weet wat jy die graagste wil hê, Rashied,” sê Oupa.
“Jy wil 'n nuwe bal hê, nè?” Rashied knik.

“Eendag sal jy jou bal kry, Rashied,” sê Oupa.
“Maar vir eers is dit nie die bal wat die spel maak nie.
Dis oefen en *hoe* jy oefen wat die verskil maak. Dis geduld
en harde werk en eerlik speel wat die spel maak.”

Fig 44. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 22-23).



Fig 45. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 24-25).

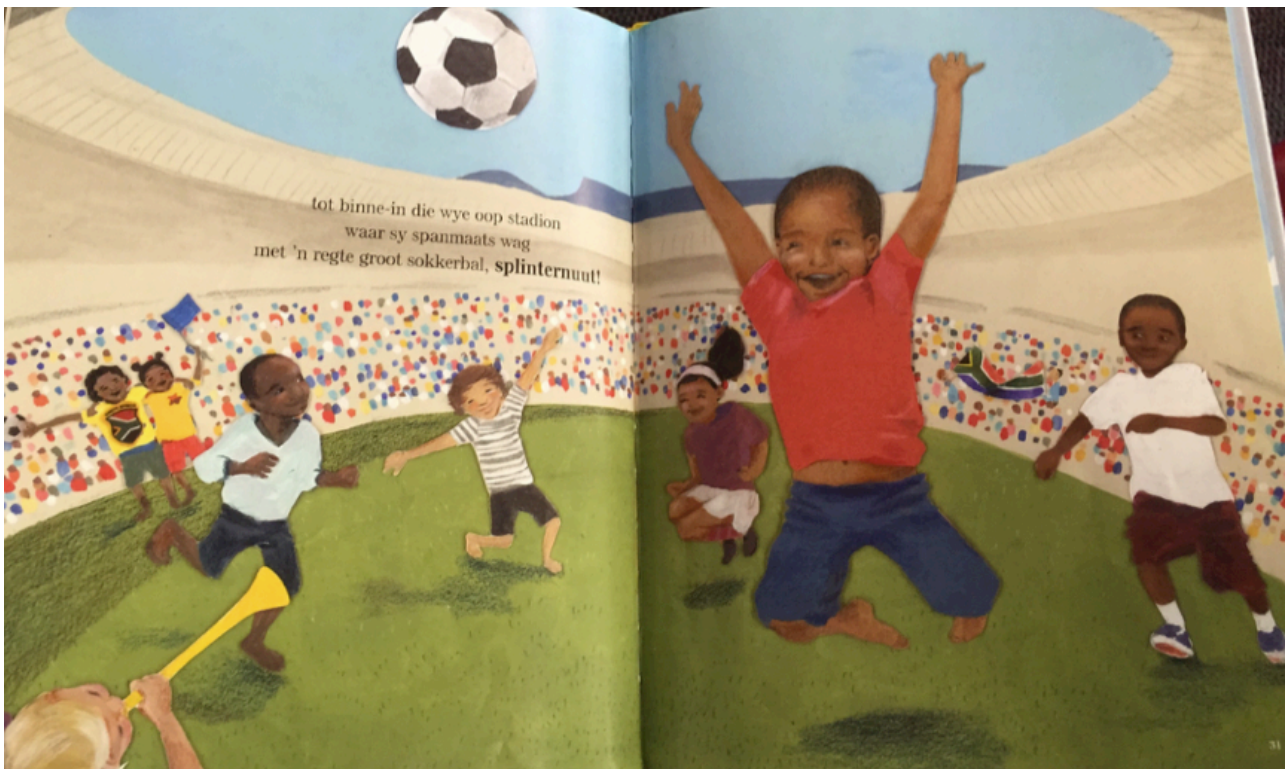


Fig 46. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek illustrasie. (Mennen 2011: 30-31).



Fig 47. Debora Savage, *Vlug van Houtbaai af* (1991). Kinderprenteboek-illustrasie. (Savage 1991: sp.).



Meneer Mangold het 'n diep stem en vriendelike oë.

"Dit is 'n Arktiese sterretjie die," sê hy. "Hulle vlieg suid om die ergste bittere koue van die Arktiese winters te ontglip. Wanneer die dae hier begin koud word, vlieg hulle huis toe om te paar en te broei. Kyk na hierdie aardbol." Meneer Mangold dui die voëls se roete met sy vinger aan.



Fig 49. Debora Savage, *Vlug van Houtbaai af* (1991). Kinderprenteboek-illustrasie. (Savage 1991: sp.).

Fig 48. Debora Savage, *Vlug van Houtbaai af* (1991). Kinderprenteboek-illustrasie. (Savage 1991: sp.).

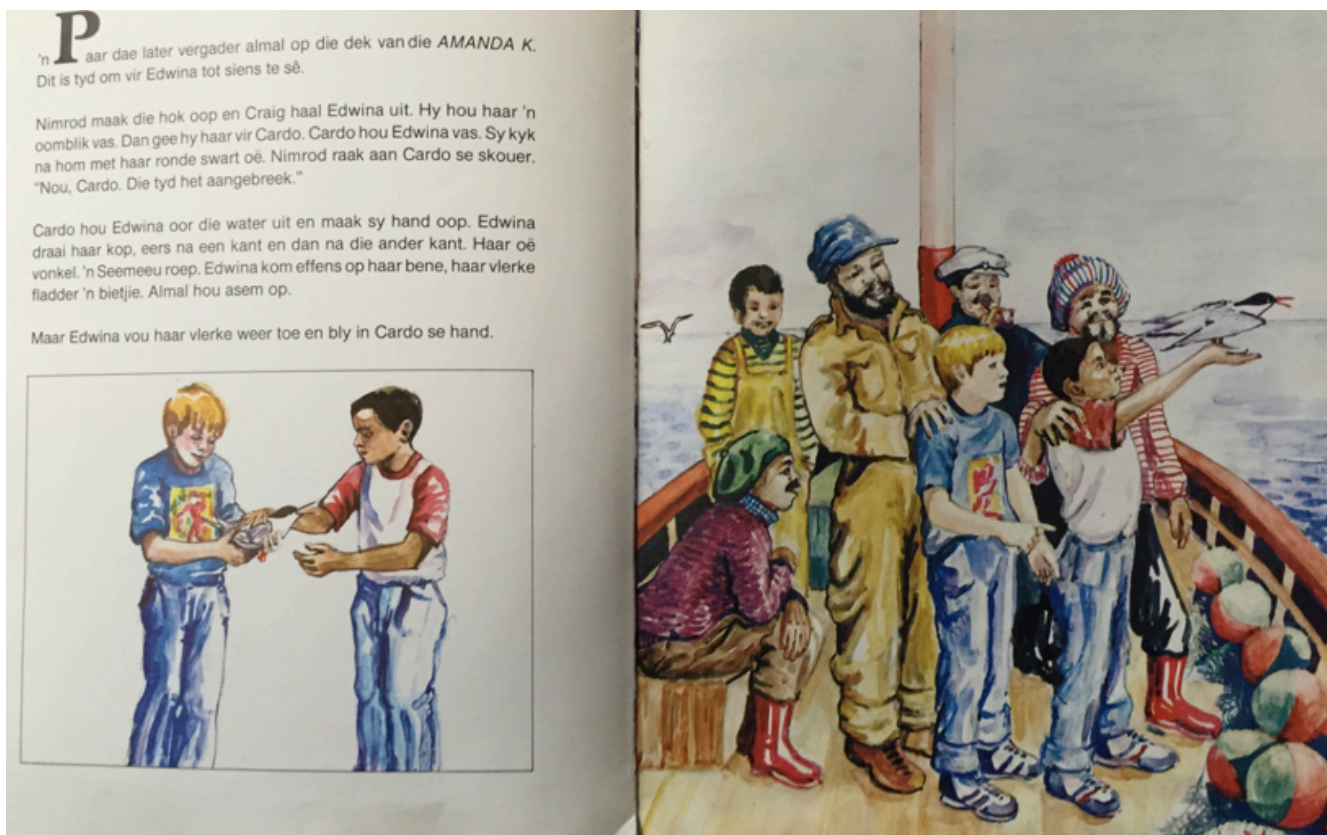


Fig 50. Debora Savage, *Vlug van Houtbaai af* (1991). Kinderprenteboek-illustrasie. (Savage 1991: sp.).



Fig 51. Johan Anker, *Huis, Paleis* (1998). Kinderprenteboek-illustrasie. (Anker 1998: 10-11).



Fig 52. Johan Anker, *Huis, Paleis* (1998). Kinderprenteboek-illustrasie. (Anker 1998: 14-15).



Fig 53. Johan Anker, *Huis, Paleis* (1998). Kinderprenteboek illustrasie. (Anker 1998: 2-3).



Fig 54. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



Fig 55. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).

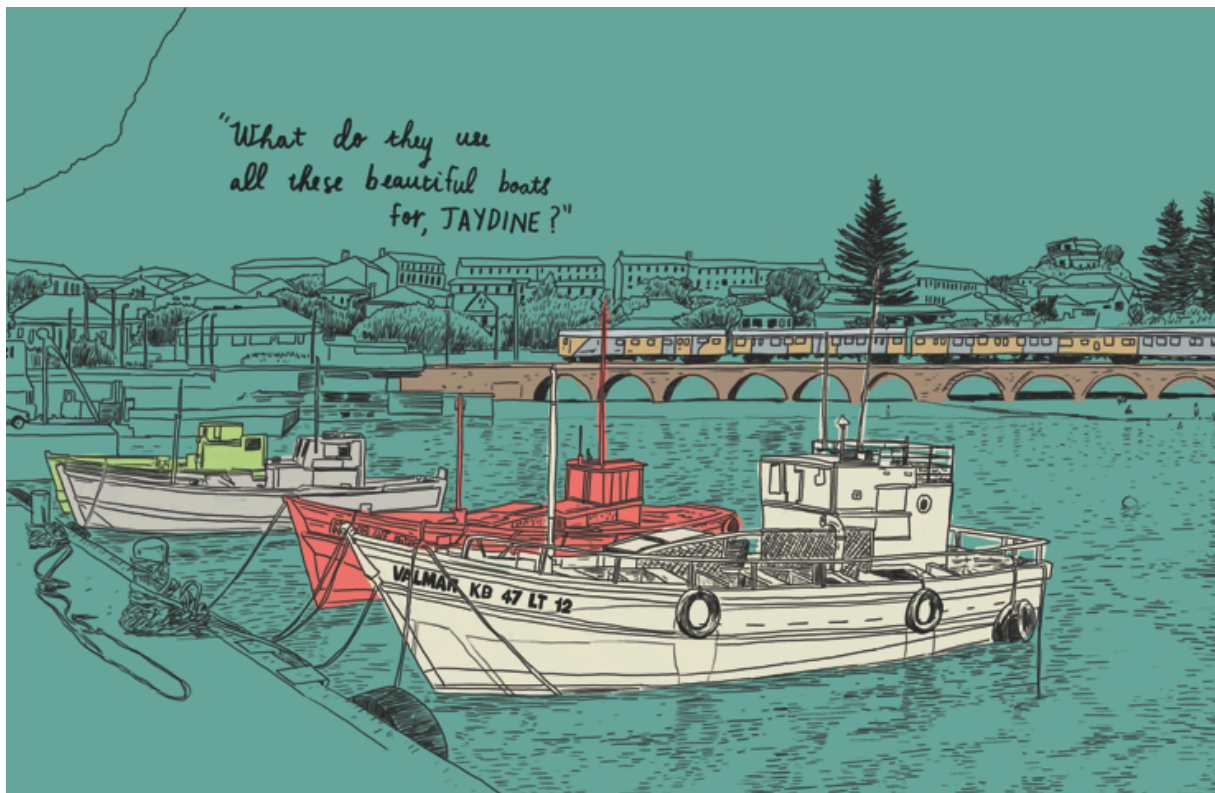


Fig 56. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



Fig 57. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).

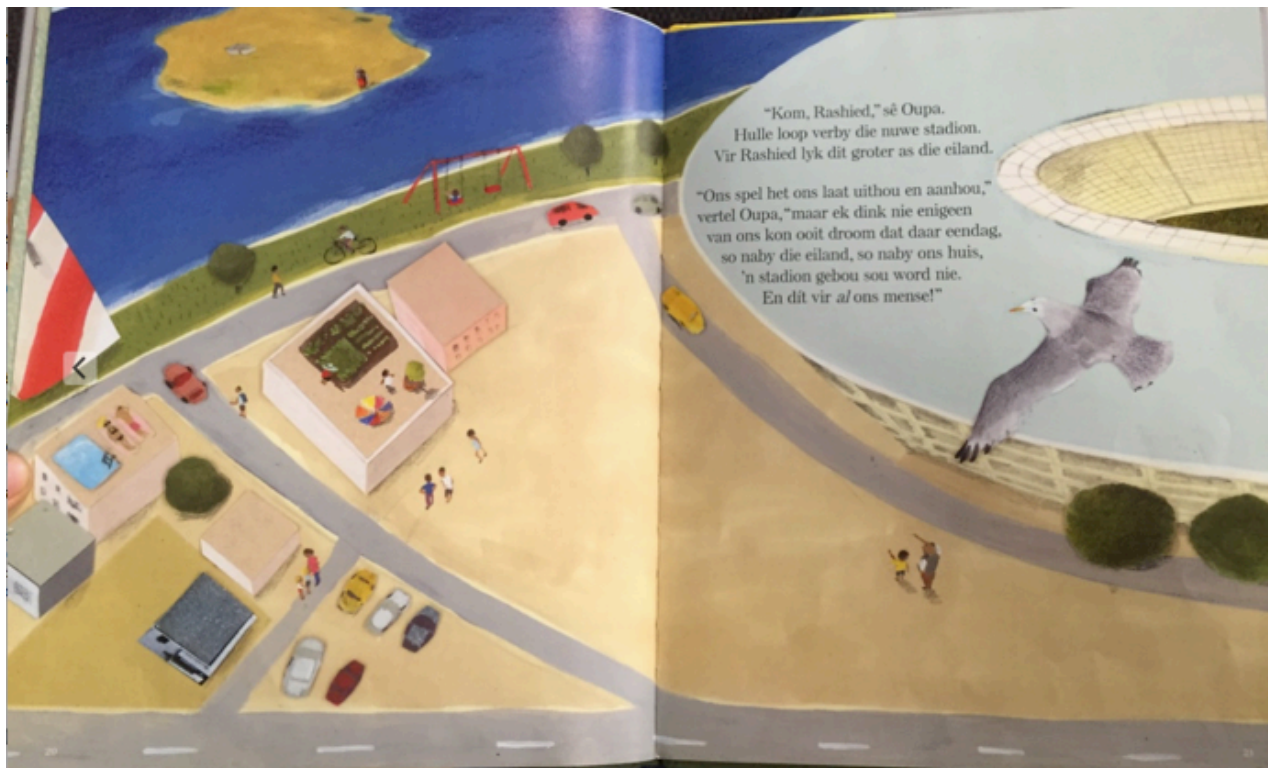


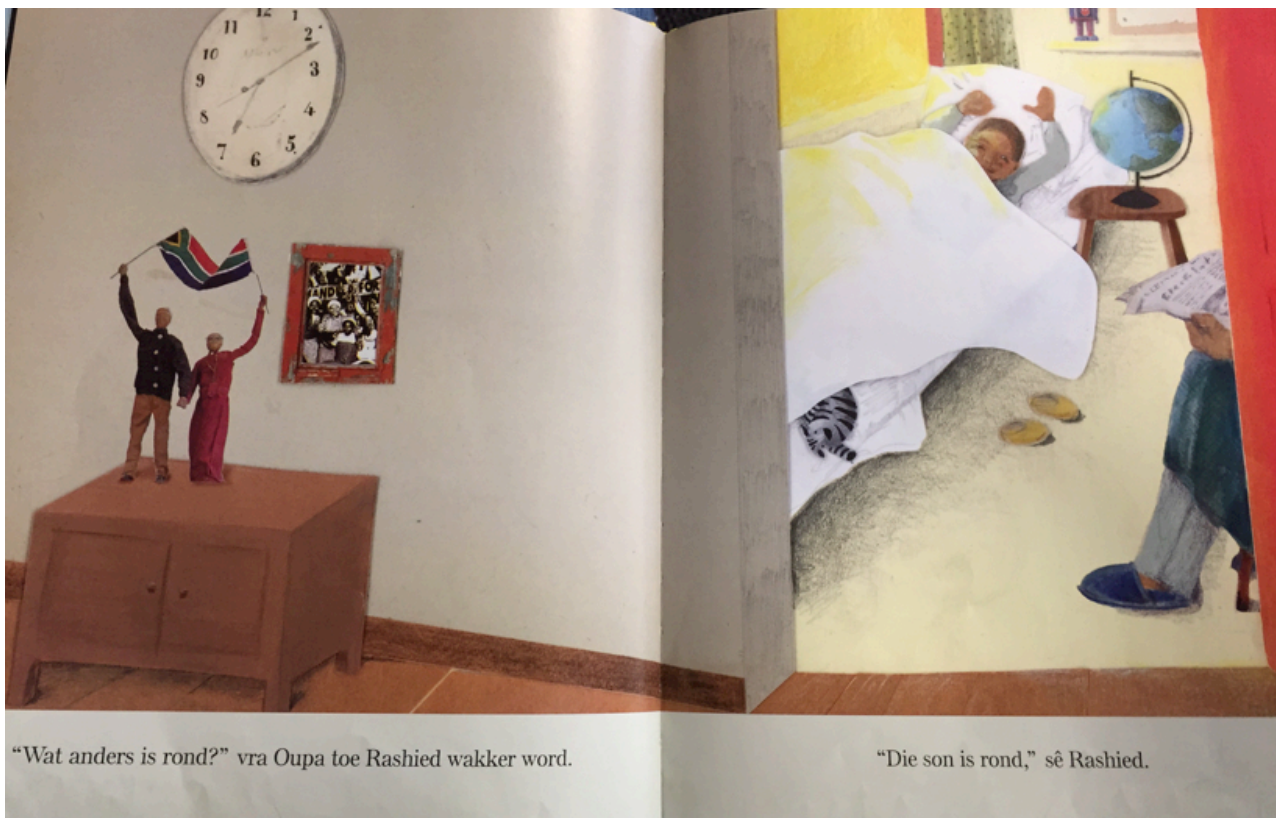
Fig 58. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 20-21).



Fig 59. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 18-19).



Fig 60. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 12-13).



“Wat anders is rond?” vra Oupa toe Rashied wakker word.

“Die son is rond,” sê Rashied.

Fig 61. Ingrid Mennen, *Soos 'n wens so groot* (2011). Kinderprenteboek-illustrasie. (Mennen 2011: 10-11).



Fig 62. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



Fig 63. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



Fig 64. Mieke van der Merwe, *Nal'ibali, Reading for enjoyment campaign* (2014). Digitale kinderprenteboek-illustrasie. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/the-rain-bird/> [13 Oktober 2015]



Fig 65. Mieke van der Merwe, *The rain bird* (2014). Digitale kinderprenteboek-illustrasie. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/the-rain-bird/> [13 Oktober 2015] (Bloch 2014)




Fig 66. Mieke van der Merwe, *The smell thief* (2014). Digitale kinderprenteboek-illustrasie. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/the-fish/> [13 Oktober 2015] (Bloch 2014)



Fig 67. Mieke van der Merwe, *Squirrel and the sun* (2014). Digitale kinderprenteboek illustrasie. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/squirrel-and-the-sun/> [13 Oktober 2015] (Bloch 2014)

Hare and Hedgehog

Retold by Elaine Ridge  Illustrations by Mieke van der Merwe

Many years ago there was a hare that could run faster than any other animal on the farm. He was very, very proud that he could run so fast. He could not help reminding the other animals what a fine runner he was.

"I am faster than the wind," he boasted again and again to his friend, Hedgehog.

One morning Hare and Hedgehog met at the gate leading to a field on the farm. It did not take Hare long to boast, "I am the best runner in the world. I am faster than the wind."

"I don't think so," said Hedgehog firmly. "I think even I could run faster than you."

"A slowcoach like you?" Hare laughed nastily. "You don't have a hope of running faster than me."



Hedgehog thought for a bit. Then he spoke quietly, "All right. Let's see who's faster. We can race against each other tomorrow. We will run from this gate to the bottom of the field and back again."

"Fine," said Hare. "I won't even have to run to beat you, old Short Legs."

"You'll see," said Hedgehog. "You don't have to have long legs to win a race, you know. I'll meet you at this gate tomorrow, just after sunrise. I will win the race. You must promise me that when I do you will never call me Short Legs or Slowcoach again."

"All right," agreed Hare, very sure of himself. "If you really want to race me, you can. I promise I will not call you Slowcoach or Short Legs – if you win. Of course, that's never going to happen. I am faster than the wind. I will get to the bottom of the field and back while you are still thinking about starting. Then I will be able to call you Short Legs or Slowcoach as often as I like. Ha! Ha!"

Hedgehog told his older brother about the race. "Oh dear," said his brother, "you have made a terrible mistake. Whatever made you take on something so impossible? Hare is faster than the wind. Now he will be able to call you Slowcoach and Short Legs for the rest of your life."

"Don't worry," said Hedgehog. "I have a plan. A very clever plan. If you help me, we can teach Hare a lesson. He will have to stop boasting – and he will never be able to call me Slowcoach or Short Legs again!"

The next day Hedgehog got to the gate long before Hare. As usual, it took Hedgehog a long time to get there, but he was waiting with

a smile on his face when Hare bounded up just before the sun peeped over the hill.

"Good morning, Short Legs. Are you sure you still want to race me? You know you haven't the slightest chance of winning. Are you ready to be beaten? Remember, I can run faster than the wind," said Hare.

Hare was so sure that he was going to win that he had even been thinking up some new names to call Hedgehog after the race. This was going to be fun.

Hedgehog just smiled quietly. He stood calmly waiting at the starting line. "Let's just make sure of the rules," he said. "We're going to race to the bottom of the field, and then back to this gate, right?"

"Yes," said Hare. Then he shouted, "Ready! Steady! Go!" and bounded away as fast as he could.

As he got near to the bottom of the field, he couldn't help chuckling to himself. "Hedgehog is probably still trying to get started. Oh, he is such a slowcoach."

Imagine his surprise, then, when Hedgehog popped up cheerfully at the bottom of the field and cried out, "Got here before you!"

Hare stopped for a moment. Then he turned and ran back faster than he had ever run before. He didn't usually puff and pant, but he was puffing and panting and sweating by the time he touched the gate. He looked over his shoulder. There was no sign of Hedgehog. This time, he was sure he had won. Then a happy voice came from the other side of the gate. "Once again, I got here before you!" It was impossible! But there was Hedgehog, smiling sweetly at him.

Hare could not believe his eyes. Hedgehog had beaten him. He turned away and walked slowly home with his head hanging down.

But how had Hedgehog managed to beat Hare? The truth is that he didn't run at all. When Hare set off for the bottom of the field, Hedgehog hid near the gate. His brother was already hiding at the bottom of the field. When Hare reached the bottom of the field, it was the brother who popped up and said, "Got here before you!" Hare was so surprised that he didn't even notice that it was a different hedgehog. When Hare reached the finish, puffing and panting and sweating, all Hedgehog had to do was to come quietly out of his hiding place and say, "Once again, I got here before you!"



Hare never boasted again – at least not to Hedgehog. He became a much nicer friend. He never called Hedgehog nasty names again. And he never found out how Hedgehog had won the race.



Drive your
imagination

Fig 68. Mieke van der Merwe, *Hare and hedgehog* (2015). Nal'ibali - It starts with a story; Sunday Express koerantbylae. (Ridge 2015: 14).

ukhuluma
nombalali

UMvundla kunye neNcanda

Libaliswa kwakhona ngu-Elaine Ridge

Kudala-dala kwakutho umvundla owawubaleka kakhulu, usogqitha zonke ezinye izilwanyana zaselema. Wawuzingca, uzidla kakhulu ngamendu awa. Wawusoloko udlisela, uzikhumbuze ezinye izilwanyana ngokuba yimbaleki kwawa.

"Ndibaleka ndshiya nomoya," wawuqhayisa usho, uphinda-phinda loo mazwi kumhlaba wawo, uNcanda.

Ngenye intsasa uMvundla noNcanda badibana esangweni elibakhekisela emasimini, kwaselama apha. UMvundla awuphazisanga maseka, waqalisa ukughayisa, "Ndiyeyona mbaleki yakho yakho ehlabathini. Ndibaleka ndshiya nomoya."

"Andiboni kanjalo mna," watho uNcanda ngokuzithemba. "Ndicinga ukuba nam lo ndingakogqitha ngokubaleka."

"Uhwabu olunjengawo?" wahlaka uMvundla umsinekele. "Uyaziqhattha ukuba uhi wena ungandodula ngamendu."

Imifanekiso ngu-Mieke van der Merwe

"Molo, Mlenzana mFutshane. Uqinisekile ukuba usafuna ukukhuphisana nam elugqatsweni? Uyazi ukuba akundlo nelincinane ihuba lakuba ungaphumeleli. Ingaba ukulungile kusini na ukoyiswa? Khumbula, ndinamendu awodula nawomoya," watho uMvundla.

UMvundla wawugqisekile ukuba wawuzo kuphumelela kangangokuba wawusele ucinga ngamanye amagama amatsho owawuzo kumbisa ngawo uNcanda emva koggqato. Oku kwakuzo kuba mmandi kakhulu kwawo.

UNcanda wayezincumele ethe owaka. Wayemile eziphelele elinde emgani wakuqalisa ugqato. "Masiqiniseke ngemifetho," watho. "Sizo kubaleka siye ezantsi emasimini, size siphinde sibuyele kweli sango, okunjalo?"

"Ewe kunjalo," watho uMvundla. Emva koko wakhwaza wathi, "Lungani! Phakamani! Balekani! Waza wabaleka kangangoko unakho."


Ngethuba usondele emasantsi emasimini, wawuphelle yintini. "UNcanda inkulu lungona asozama ukugqala ukubaleka ngoku. Owu, lunwabu ke khona."

Khawufane ucinge ukuba wamangalisela kangakanani uMvundla xa uNcanda esithi gqi echulumanole ezantsi emasimini aze aphi, "Ndifike kuqala kunawo!"

UMvundla wama okomzuzwana. Emva koko wathi guququ wabaleka ubuyela esangweni ngesona santya siphuzulu ungasange wabaleka ngaso ngaphambili. UMvundla wawungafanele ukhethulele, uphelumelele phezu, kodwa ngaloo mini wawukhetulele, uphelumelele phezu ubile ethe xhapho ngesha owafika ngalo esangweni. Wabheka ngasemva. Kwakungelkho phawu kwNcanda. Ngeli xesha, wawugqisekile ukuba uphumelele. Kanye ngalo xesha kwakalala ilwazi elawabalekayo kwelinye ikala lesango. "Kwakhona, ndifike kuqala kunawo!" Ityayngakwenzeka loo nto! Kodwa ngenene nankuyo uNcanda, emcumele kommandi uMvundla.

UMvundla wawungawakhetlelwa amehlo wawo. UNcanda wayemahlaye elugqatsweni. Waguquka wemka unyathozo ukugoduka, ujingisa intloko yawo, ethe nyaka ludano.

Kodwa ingaba wabazi njani uNcanda ukushiya uMvundla? Inyaniso kukuba zange abaleki lwa-ukubaleka. Wathi nje ukuba uMvundla usuke emgani usinge ezantsi emasimini, uNcanda wazimela ngasesangweni. Umkhuluwa walithe wayesele ezimele kade ezantsi emasimini. Xa uMvundla ulika ezantsi emasimini, yayingumkhuluwa kaNcanda owathi gqi wathi "Ndifike kuqala kunawo!" UMvundla wawofhuka kakhulu kangangokuba zange uqaphile nokugqhele ukuba yayiyincanda yimbi leyo yayisitho. Xa uMvundla wawufika entanjeni, ukhethulele uphelumelele phezu kwaye ubile, konke ekwakhuleni uNcanda akwenzayo yoyikukuphuma ngakuzalileyo kwindawo ezimele kuyo aphi, "Kwakhona, ndifike kuqala kunawo!"



UNcanda wacinga umzuzwana. Waza wathethela phantsi esithi, "Kulungile. Masibone ukuba ngubani abaleka ngaphezu kamnye. Singakhuphisana elugqatsweni ngomso. Sizizo kubaleka ukusuka kweli sango siye ekupheleni kwamazisi size siphinde sibuyele."

"Kulungile," watho uMvundla. "Andizikubaleka nokubaleka ukuze ndiphumelele, Mlenzana mFutshane amdala!"

"Uzo kubona," watho uNcanda. "Akufuneki ude ube nemlenze emide ukuze uphumelele ugqato, uyazi. Ndiza kuhlangana nawe kweli sango ngomso, ukuphuma kwelanga. Ndiza kuluphumelele ugqato. Kufuneka undithembise ukuba xa ndiphumelele akusaze uphinde undibize ngamagama anjengooMlenzana mFutshane okanye Nwabu, kwakhona."

"Kulungile," wawuma uMvundla, uqinisekile kakhulu ngesiqo sawo. "Ukuba ngokwenene ufuna ugqato nam, uzo kukufumana. Ndiyathembisa ukuba andisoze ndiphinde ndithi Nwabu okanye Mlenzana mFutshane - UKUBA uphumelele. Ndiyazi kakade ukuba oko soze kwenzeka. Ndinamendu angaphezulu nakowawomoya. Ndiza kufika ezantsi emasimini ndiphinde ndibuyele lo gama wena usodinga ngokusuka. Ngoko ke ndiza kukwazi ukukubiza ngamagama aphi Mlenzana mFutshane okanye Nwabu kangangoko ndifhanda. Ha! Ha!"

UNcanda waxelele umkhuluwa walthe ngalo gqato. "Owu zinkosi," watho umkhuluwa walthe, "wenze impazamo enkulu. Yintoni ebangile ukuba ufune ukwenza into engenakwenzeka efana nale? UMvundla unamendu adlula nawomoya. Ngoku uzo kukubiza ngamagama afana noNwabu noMlenzana mFutshane ubomi bakho bonke."

"Ungakhatshazeki," watho uNcanda, "ndineqhinga. Ndineqhinga elitrekile kakhulu. Ukuba uyandincida, sisobabini singamfundiso esifundo uMvundla. Uzo kutsho uyeke ukuzingca nokughayisa - kwaye akasaze aphi ndibize ngamagama aphi, Nwabu okanye Mlenzana mFutshane kwakhona!"

Ngosuku okulandelayo uNcanda wafika kuqala kunoMvundla. Njengesiqhela, wathatha ixesha elide phambi kokuba afike apha, kodwa wayelinde enoncuma ebusweni balthe ukufika koMvundla phambi kokuba ibanga lithi chapha endulini.



UMvundla zange uphinde uqhoyse kwakhona - ingakumbi uqhoyisele uNcanda. Waba ngumhlaba ongcono kakhulu. Zange uphinde umbize ngamagama amabi uNcanda kwakhona. Kwaye zange vyibhazqi indlela uNcanda awamshiya ngayo ukuze aluphumelele ugqato.

15

Drive your imagination 

Fig 69. Mieke van der Merwe, *UMvundla kunye nencanda* (2015). Nal'ibali - It starts with a story; Sunday Express koerantbylae. (Ridge 2015: 15).

Nal'ibali, the national reading-for-enjoyment campaign, has created a set of specially illustrated public storytelling seats to inspire children and caregivers to sit together and share stories over the holiday season. Made out of recycled bathtubs, and placed in public places around Cape Town, the seats form a playful installation that is part of the campaign's larger "Story Power" drive, aimed at raising awareness about the power of stories to spark children's potential and set them on the path to educational success. The storytelling seats were launched at the V&A Waterfront on Saturday December 6.



■ Left: Nal'ibali Programme Support Officer, Bulelani Futshane shares a story with children and caregivers.

■ Right: Artist Mieke van der Merwe puts the final touches to the Nal'ibali storytelling tubs at the launch.



Fig 70. Nal'ibali reading-for-enjoyment, *The week in pictures; CapeTowner* (2014). Koerantberig. (The week in pictures 2014: 8)



Fig 71. Mieke van der Merwe, *Nal'ibali reading chairs* (2014). Nal'ibali reading Storie-stoele. (Foto: Mieke van der Merwe).



Fig 72. Mieke van der Merwe, *Nal'ibali reading chairs* (2014). Nal'ibali reading Storie-stoele. (Foto: Mieke van der Merwe).



Fig 73. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



"To catch SNOEK.
We love eating SNOEK
with apricot jam and
sweet potato.
It's very delicious."

Fig 74. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



During the school holidays THANDI travels to CAPE TOWN to visit her cousin JAYDINE. At the bus stop they got a BIG SURPRISE that led them on a WONDERFUL ADVENTURE through the city.

THANDI goes to CAPE TOWN

MIEKE VAN DER MERWE

Fig 75. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



Fig 76. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



Fig 77. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



Fig 78. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



Fig 79. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).

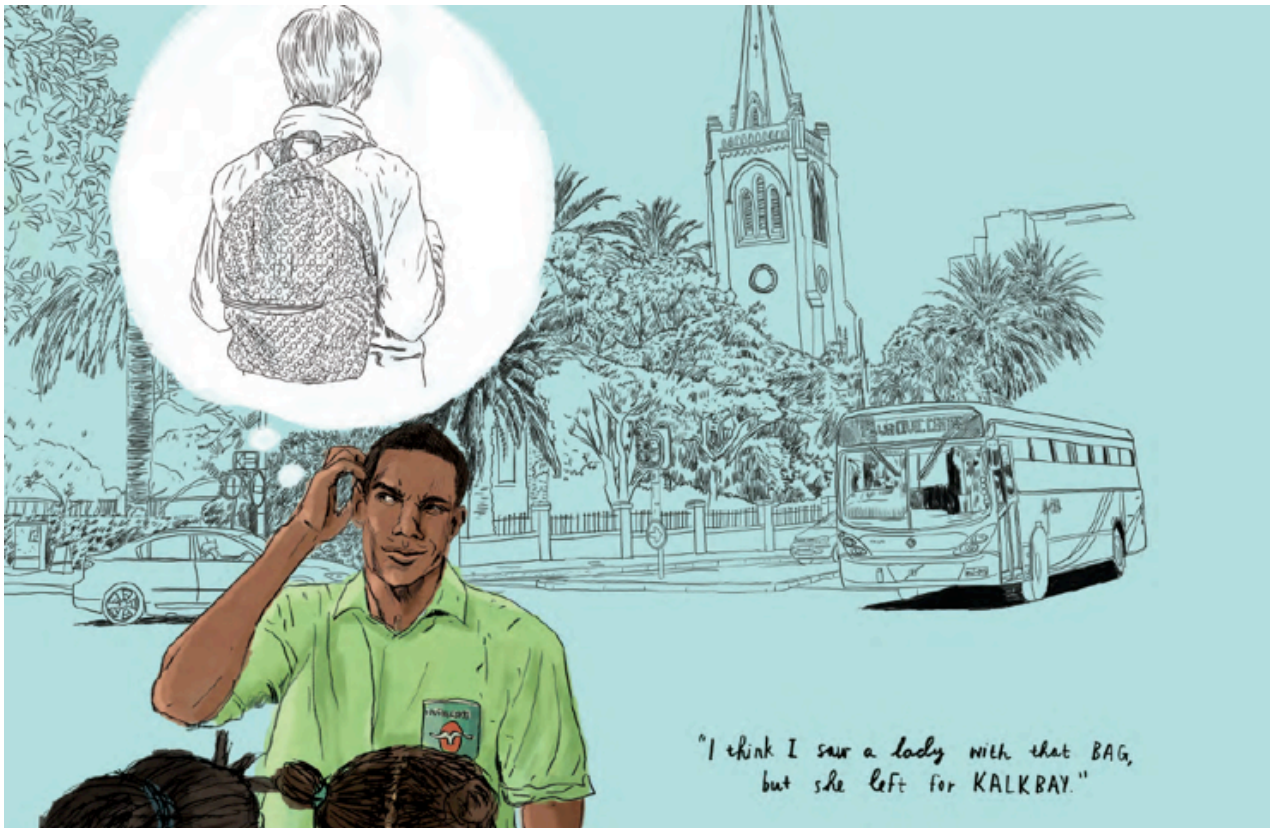


Fig 80. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town* (2015). Kinderprenteboek-illustrasie. (Van der Merwe 2015: sp.).



Fig 81. Mieke van der Merwe, *Thandi goes to Cape Town voorlesing by Melvin Park Primêr* (2015). (Foto: Mieke van der Merwe).



Fig 82. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 83. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 84. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 85. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 86. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 87. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 88. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 89. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 90. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 91. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.

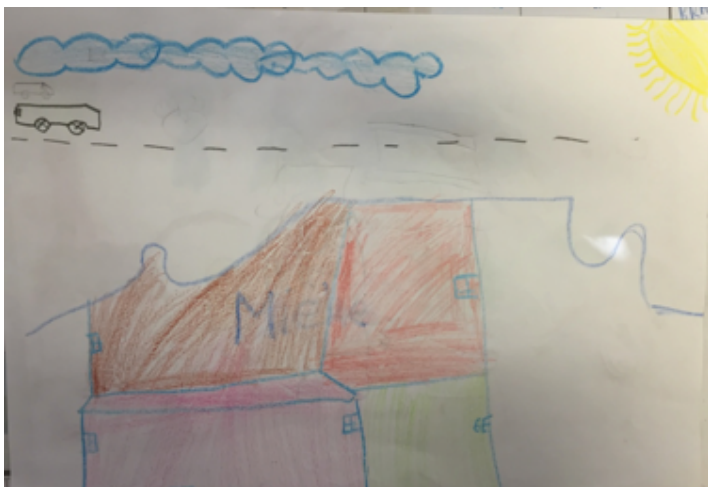


Fig 92. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 93. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 94. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 95. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Fig 96. Marvin Park Primêr-leerder, *Thandi goes to Cape Town tekening* (2015). Pastelle.



Story stars

Donating by drawing

Mieke van der Merwe is an art student at the University of Stellenbosch who illustrated some of the Nal'ibali stories on our website! We spoke to her to find out what she thinks about books and illustrating.

Who read to you when you were a child?

My dad really spoiled me! He read to me before I went to bed every night until I was about 12 years old. He also used to take me and my brother to the library every week to pick out books.

What was the first story you ever illustrated?

I have loved illustrating for as long as I can remember. I started going to art classes at the age of four. In Grade 4, I wrote and illustrated my first story about a baby who escaped from his cot to explore the big world!

What children's books do you still enjoy?

I love all Roald Dahl's books, but my favourite is *The BFG*. As a child, it fascinated me how giants caught children's dreams in jars and I often imagined that they might come into my room while I was asleep!

What made you decide to do illustrations for Nal'ibali?

I was doing research on the internet and I came across the Nal'ibali website. I fell in love with Nal'ibali and knew that I wanted to become involved. I love that there are stories in different languages so children can read the story in their own language. It's also great how you can find stories in places other than a library – Nal'ibali brings them to you in the newspaper and on the radio, internet and your cellphone!

Finish these sentences:

Reading for enjoyment ...

... stimulates your imagination and broadens your vocabulary.

If I was a storybook character, I would be ...

... Liewe Heksie. I love how she can't really do magic even though she is a witch and how she always gets into trouble without even knowing it.



Iimbalasane zamabali

Ukunikezela ngesisa ngokuzoba

UMieke van der Merwe, ozobe eminye yemifanekiso yamabali akwaNal'ibali kwiwebhusayithi yethu, ngumfundi kwezobugcisa kwiyunivesithi yaseStellenbosch! Sikhe sancokola naye ngeenjongo zokufumanisa ukuba ucinga ntoni na ngeencwadi kunye nokuzoba.

Ngubani owayekufundela xa wawusengumntwana?

Ulata wam wayendefisa ngakwenene! Wayendfundela rhoqo ngokuhlwa phambi kokuba ndilale ndade ndaneminyaka eli-12. Kananjalo wayedia ngakusisa nomntakwethu kwihlala leencwadi veki neveki ukuze sizikhethele incwadi esizifunayo.

Lithini ibali elokuqala ngqa owalibobelayo?

Kudala kakhulu ndakuthanda ukuzoba. Ndaqala ukuya kwiklasi zobugcisa ndiseneminyaka emine kuphela. KwiBanga lesi-4, ndabhala ndaze ndazobela ibali lam lokuqala elalimalunga nosana olwaqhwesha kwibhedana yalo ukuze likhenkethe lonke ihlabathi!

Yintoni incwadi zabantwana osazonwabela nangoku?

Ndizithanda zonke incwadi zikaRoald Dahl, kodwa eyona ndiyithanda kunazo zonke yeshiloko sithi, *The BFG*. Ebuntwaneni bam, yayisenza umda kakhulu indlela izigebenga ezaziwabamba ngayo amaphupha abantwana zivafake e-jarini kwaye ndandisoloko ndinomfanekiso-ntlekelelo wakuba zingangena nakwelam igumbi lo gama ndlelelyo!

Yintoni eyakwenza wathatha isigqibo sokwenzela uNal'ibali imifanekiso?

Ndandisenza uphando kumnathazwe ukubhaqa kwam iwebhusayithi yalewaNal'ibali. Ndamthanda kwa oko uNal'ibali kwaye ndazwela ukuba ndifuna ukuba yinkalenye yakhe nam. Ndiyayithanda into yokuba kubekho amabali angeelwimi ezahlukeneyo ukuze banke abantwana babenokho ukufunda ngeelwimi zabo zeenkobe. Kananjalo ndiyayithanda into yokuba kubekho enye indlela ongfumana ngayo amabali ungandwendwelanga ihlala leencwadi – uNal'ibali ukuzisa ona ngokwamaphandaba kunye nonomathotholo, ngokomnathazwe kunye nangeselula yakho!

Gqbezela esi sivakalisi:

Ukufundela ukuzonwabisa ...

... kuvuselela imifanekiso-ntlekelelo kufeyise nesigama sakha.

Ukuba bendingumlinganiswa kwincwadi yamabali, bendiya kuba ngu ...

... Liewe Heksie. Ndiyayithanda indlela ayakwazi ngayo ukwenza imilinga nangona eligqithakazi kwanendlela osoloko ezifumana esengakuni ngayo kodwa yena engaqondanga.



Mieke van der Merwe



Some of Mieke's illustrations
Eminye yemifanekiso koMieke



Send us your **reading moments** and **WIN!**

Fig 97. Mieke van der Merwe, *Story stars* (2014). , Nal'ibali - It starts with a story; Sunday Express koerantbylae. (Story stars 2014).



Fig 98. Mieke van der Merwe, *Oliver Twist wrapping paper*, Exclusive Books (2014). Geskenkpapier.



Fig 99. Mieke van der Merwe, *Oliver Twist*, Exclusive Books (2014). Skryfbehoeftes.



Fig 100. Mieke van der Merwe, *King lion's presents* (2015). Digitale illustrasie. Design Indaba expo.

ADDENDUM

EPOS ONDERHOUD MET MIEMIE DU PLESSIS, BESTUURDER
VAN KINDER- EN JEUGBOEKE BY LAPA UITGEWERS
(5 NOVEMBER 2015).

Miemie du Plessis het 'n Meesters graad in kinderliteratuur en is die bestuurder van kinder- en jeugboeke by Lapa uitgewers.

Mieke van der Merwe: Watter poging het Lapa uitgewers al in die verlede aangewend om kinderboeke in Afrika tale uit te gee en hoekom was hierdie veldtogte onsuksesvol? Waarom volgens u mening verkoop hierdie boeke nie?

Miemie du Plessis: Ek weet nie regtig waarom daardie boeke nie verkoop nie, maar ek het 'n teorie daarvoor. Ek was voorheen 'n bibliotekaris by Gauteng Provinsiale Biblioteekdiens en het toe die idee gekry dat die swart bibliotekarisse fed up was met al die verhale deur wit, Afrikaanse skrywers wat bloot vertaal word, en in daardie jare was daar ook baie Europese prenteboeke wat bloot na Xhosa of Zoeloe vertaal is. Hulle het gesmag na boeke deur swart skrywers en illustreerders wat oorspronklik geskryf was in die moedertaal van die betrokke skrywers. Gcina Mhlope se boeke was byvoorbeeld altyd baie gewild. Die boeke wat ons in ander landstale uitgegee het, was ongelukkig ook altyd vertalings uit Afrikaans, en alhoewel die temas myns insiens relevant was, kon die feit dat dit vertalings was wel 'n rol gespeel het daarin dat dit nie verkoop het nie. Ons vertaal egter steeds van tyd tot tyd boeke waarvan ons dink die stories en temas ander gemeenskappe se leesbehoefte kan bevredig maar dan skenk ons die hele oplaag aan Biblionef³³. Ons het nie baie boeke vertaal nie – seker so agt in die vyftien jaar wat ek hier werksaam is.

³³ Biblionef is 'n nie-winsgewinde organisasie wat boeke beskikbaar stel aan Suid-Afrikaanse kinders tussen die ouderdom van 3 tot 18 in amptelike landstale. Meer oor die organisasie kan op hul webtuiste gevind word <http://biblionefsa.org.za>.

BRONNELYS

Achebe, C. 1995. Colonialist Criticism in *The Post-colonial studies reader*, onder redaksie van Ashcroft, B. Griffiths, G. & Tiffin, H. (reds.). Londen: Routledge.

Agger, B. 1989. *Socio(onto)logy, a disciplinary reading*. Urbana: University of Illinois Press.

Alexander, P., Dawson, M. C., & Ichharam, M. 2006. *Globalisation and new identities : A view from the middle*. Johannesburg, South Africa: Jacana Media. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://content.ub.huberlin.de/monographs/toc/ethnologie/BV022754162.pdf> [7 Oktober 2015].

Alexander, P. 2006. Globalisation and new social identities: A jigsaw puzzle from Johannesburg in *Globalisation & new identities: A view from the middle*, onder redaksie van Alexander, P. Dawson, M. C. & Ichharam, M. (reds.). Johannesburg: Jacana Media. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://content.ub.huberlin.de/monographs/toc/ethnologie/BV022754162.pdf> [7 Oktober 2015].

Anker, J. 1998. *Huis, Paleis*. Parow: Kagiso Uitgewers.

Ashcroft, B. 1995. *Post-colonial studies reader*. New York: Routledge.

Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. 1995. Postmodernism and Post-colonialism in *The postcolonial studies reader*, onder redaksie van Ashcroft, B. Griffiths, G. & Tiffin, H. T. (reds.). New York: Routledge.

Barthes, R. 1977. *Image, music, text*. New York: Hill & Wang.

Bennete, J. 2010. National identity in South African children's literature. Ongepubliseerde MA-tesis, Universiteit van Kaapstad.

Bhabha, H. K. 1994. The other question: Difference, discrimination and the discourse of colonialism in *Out there marginalization and contemporary cultures*, onder redaksie van Ferguson, R., Gever, M., Minh-ha, T. en West, C. (reds.). Cambridge: MIT Press.

Bhabha, H. K. 1994. *The location of culture*. New York: Routledge.

Bhabha, H. K. 1993. Culture's in between. *Artforum International*, 32(1), 167-214.

Blair, M. 1998. The myth of neutrality in educational research in *Researching racism in education politics, Theory and practice*, onder redaksie van Connolly, P. & Troyna, B. (reds.). Buckingham: Open University Press.

- Bloch, C. 2004. *Enabling biliteracy among young people in Southern Africa: realities, visions, and strategies*. [Aanlyn]. Beskikbaar: http://www.ecml.at/mtp2/LDL/pdf/bloch_pres.pdf [15 September, 2015].
- Bloch, J. 2014. Squirrel and the sun. *Nal'ibali – It starts with a story*, sp. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/squirrel-and-the-sun/> [13 Oktober 2015].
- Bloch, J. 2014. The smell thief. *Nal'ibali – It starts with a story*, sp. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/the-fish/> [13 Oktober 2015].
- Bloch, J. 2014. The rain bird. *Nal'ibali – It starts with a story*, sp. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://nalibali.org/stories/the-rain-bird/> [13 Oktober 2015].
- Blom, J. J. 1927. *Die Boggies van Bosberg, grepe uit die lewe van 'n span plaasseuns*. Kaapstad: Nasionale Pers.
- Blommaert, J. & Bulcaen, C. 2000. Linguistics and communicative practices - Critical discourse analysis. *Annual Review of Anthropology*, n 29, 447.
- Boerneef. 1942. *Vlettervlie en Koesnaatjie en ander verhale*. Kaapstad: Nasionale Pers.
- Boerneef. 1939. *Van my kinderdae*. Kaapstad: Nasionale Pers.
- Boerneef. 1938. *Pensie*. Kaapstad: Nasionale Pers.
- Boggie, J. M. 1951. *Humorous Rhodesian Glimpses*. Bulawayo: Philpott & Collins.
- Boonzaier, F.W. 1940. *Versies vir vabondjies*. Kaapstad: Nasionale Pers.
- Brah, A. & Coombes, A. E. 2000. *Hybridity and its discontents: politics, science, culture*. Londen: Routledge.
- Brindley, D. 1993. Creating a reading tradition in *Towards more understanding: the making and sharing of children's literature in Southern Africa*, onder redaksie van Cilliers, I. Universiteit van Kalifornië: Juta.
- Caute, D. 1970. *Fanon*. Fontana: Collins.
- Chandler, D. 2004. *Semiotics: The basics*. New York: Routledge.
- Cianciolo, P. J. 1997. *Picture books for children*. Chicago: American Library Association.
- Cilliers, J. I. 1993. *Towards more understanding: the making and sharing of children's literature in Southern Africa*. Universiteit van Kalifornië: Juta.
- Clarke, J. E. 1904. *Chatterbox*. Londen: Wells Gardner & Darton.

- Conley, E. 2011. Representation of race in children's picture books and how students respond to them. Ongepubliseerde MA-tesis. St. John Fisher College.
- Connolly, P. & Troyna, B. 1998. *Researching racism in education: politics, theory, and practice*. Buckingham: Open University Press.
- Craft, R. 1988. *Die dag van die reënboog*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Cuccioletta, D. 2002. Multiculturalism or transculturalism: Towards a cosmopolitan citizenship. *London Journal of Canadian Studies*, 17, 1-11.
- Dhondy, F. 1995. Many fountains, common thirsts: Towards multiculturalism. *Reader*, 29(1), 6-7.
- Dines, G. & Humez, J. M. 1995. *Gender, race, and class in media: A text-reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Doonan, J. 1993. *Looking at pictures in picture books*. Stroud: Thimble Press.
- Doonan, J. 1992. Close encounters of a pictorial kind. *Children's Literature*, 20(1), 204-210.
- Dresang, E. T. & Kotrla, B. 2009. Radical change theory and synergistic reading for digital age youth. *Journal of Aesthetic Education*. 43, 92-107.
- Du Plessis, M. 2015. Kindboeke in Afrika tale, E-pos na M. Van der Merwe [Aanlyn], 5 November. Beskikbare epos: miemied@lapa.co.za.
- Easthope, A. 1998. Bhabha, hybridity and identity. *Textual Practice*, 12, 341-348.
- Egoff, S. 1981. *Thursday's child: Trends and patterns in contemporary children's literature*. sp.: American Library Association.
- Fang, Z. 1996. Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in children's storybooks for? *Reading Horizons*, 37(2), 130-142.
- Fanon, F. 1995. The fact of blackness in *The Post-colonial studies reader*, onder redaksie van Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (reds.). London: Routledge.
- Ferguson, R. 1990. *Out there: marginalization and contemporary cultures*. New York: New Museum of Contemporary Art.
- Fisher, A. 2008. Teaching comprehension and critical literacy: Investigating guided reading in three primary classrooms. *Literacy*, 42(1), 19-28.
- Fitzpatrick, P. 1909. *Jock of the Bushveld*. Longmans: Green and Company.

- Fraga, M. V. 2012. How would a service-learning project about diversity impact students' acceptance of differences? Ongepubliseerde MA-tesis, Kalifornië Staatsuniversiteit.
- Freedman, K. J. 2003. *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art*. New York: Teachers College Press.
- Fry, D. 1985. *Children talk about books: Seeing themselves as readers*. Philadelphia: Open University Press.
- Giorgis, C., Johnson, N.J., Bonomo, A. & Colbert, C. 1999. Visual literacy. *Reading Teacher*. 53(2). Mei: 146-153.
- Goldsmith, M. 2005. Of masks, mimicry, misogyny, and miscegenation: Forging black South African masculinity in 'Bloke Modisane's blame me on history' in *African Masculinities: Men in Africa from the late nineteenth century to the present*, onder redaksie van Ouzgane, L. & Morrell, R. (reds.). n.p University of KwaZulu-Natal Press.
- Granqvist, R. & Martini, J. (reds.). 1997. *Preserving the landscape of imagination: Children's literature in Africa* (Vol. 17). Amsterdam: Rodopi.
- Greyling, F. 2007. Die baie lewens van Balkie : tegnologie, kinderliteratuur, grense, hibriditeit. *Stilet: Tydskrif van die Afrikaanse Letterkundevereniging*. 19, 144-161.
- Grobbelaar, P. W. 2011. *Die groot Afrikaanse heldeboek*. Pretoria: Protea Boekhuis.
- Grobler, M. 1997. *Musa se reis*. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.
- Gunew, S. 1997. Postcolonialism and multiculturalism: Between race and ethnicity. *The Yearbook of English Studies*. 27, 22.
- Hadland, A. 2008. *Power, politics and identity in South African media*. Kaapstad: HSRC Press.
- Hall, L.A. & Piazza, S. V. 2008. Critically reading texts: What students do and how teachers can help. *The Reading Teacher*, 62(1): sp.
- Hall, S., Morley, D. & Chen, K. H. (reds.). 1996. *Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies*. Londen: Routledge.
- Hall, S. 1996. New ethnicities in *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies*, onder redaksie van Hall, S. Morley, D. & Chen, K. H. (reds.). Londen: Routledge.
- Hall, S. 1995. The whites of their eyes – racist ideologies and the media in *Gender, race and class in media*, onder redaksie van Dines, G. & Humez, J. (reds.). sp.: Sage Publication.

Hart, G. 2012. Searching for new library models: Two South African case studies of services to youth. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://repository.uwc.ac.za/xmlui/bitstream/handle/10566/451/HartIFLA2012.pdf?sequence=1> [4 November 2015].

Hellige, H., Klanten, R. & Commentz, S. 2012. *Little big books: Illustrations for children's picture books*. Berlyn: Gestalten.

Hitchcock, A. 1993. Hooking nine-to-twelve-year-olds on to books in *Towards more understanding: The making and sharing of children's literature in Southern Africa*, onder redaksie van Cilliers, I. Universiteit van Kalifornië: Juta.

Hofmeyr, D. 1993. Dreams of dreams in *Towards more understanding: The making and sharing of children's literature in Southern Africa*, onder redaksie van Cilliers, I. Universiteit van Kalifornië: Juta.

Holloway, T. 1949. *Doempie Domkop: Kleuterversies*. Pretoria: J.L van Schaik.

Horning, K. T. & Kruse, G. M. 1991. Looking into the Mirror: Considerations behind the reflections in *The multi-coloured mirror: Cultural substance in literature for children and young adults*, onder redaksie van Lindgren, M. V. Wisconsin: Highsmith Press.

Hughes-Hassell, S. & Cox, E. J. 2010. Inside board books: Representations of people of color. *Library Quarterly*, 80(3), 211-230.

Hunt, P. 2004. *International companion encyclopedia of children's literature*. Londen: Routledge.

Hunt, P. 2000. Futures for children's literature: Evolution or radical break? *Cambridge Journal of Education*. 30, 111-19.

Hunt, G. 1994. Two multicultural publishers in *A multicultural guide to children's books, 0-12*, onder redaksie van Stones, R. Londen: Books for Keeps.

Inggs, J. 2004. Space and race in contemporary South African English youth literature in *Change and renewal in children's literature* onder redaksie van Van der Walt, T. Connecticut: Praeger.

Johnson, P. 1993. *Literacy through the book arts*. Portsmouth NH: Heinemann.

Johnson, S. 2009. This little chicken went to Africa. Ongepubliseerde MPhil-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

Klein, G. 1985. *Reading into racism: Bias in children's literature and learning materials*. Londen: Routledge & Kegan Paul.

Kraidy, M. M. 2005. *Hybridity, or the cultural logic of globalization*. Philadelphia: Temple University Press

- Kress, G. & Van Leeuwen, T. 1996. *Reading images: The grammar of visual design*. Londen: Routledge.
- Kucer, S. 2009. *Dimensions of literacy*. New York: Routledge.
- Land, S. 2003. The state of book development in South Africa. *Journal of Education* 29, Herfs: 93-124.
- Lanes, S., Morton, R. & Brown, W. 1980. *The Art of Maurice Sendak*. Londen: The Bodley Head.
- Lehulere, O. 2010. A reading culture in crisis. *My Class*. (4) Julie: 2.
- Le Roux, A. 2012. The production and use of wordless picture books in parent-child reading: An exploratory study within a South African context. Ongepubliseerde MA-thesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Le Roux, M. 1993. Books – band-aids or blessings in *Towards more understanding: The making and sharing of children's literature in Southern Africa*, onder redaksie van Cilliers, I. Universiteit van Kalifornië: Juta.
- Lewis, D. 2001. *Reading contemporary picture books: Picturing text*. Londen: Routledge.
- Lindgren, M. V. 1991. *The multicolored mirror: Cultural substance in literature for children and young adults*. Wisconsin: Highsmith Press.
- Loomba, A. 2005. *Colonialism/ Postcolonialism*. Oxon: Routledge.
- MacCann, D. 2005. The sturdy fabric of cultural imperialism: Tracing its patterns in contemporary children's novels. *Children's Literature* 33: 185-302.
- MacCann, D. & Maddy, Y. (reds.). 2001. *Apartheid and racism in South African children's literature*. New York: Routledge.
- Magona, S. 2006. *Die heel héél lekkerste kos!*. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.
- Mbure, S. 1997. African children's literature or literature for African children? in *Preserving the landscape of imagination: Children's literature in Africa*, onder redaksie van Granqvist, R. & Martini, J. (reds.). Amsterdam: Rodopi.
- McClintock, A. 1994. Soft-soaping empire: Commodity racism and imperial advertising in *Travellers' tales: Narratives of home and displacement*, onder redaksie van Bird, J., Curtis, B., Mash, M., Putnam, T., Robertson, G. & Tickner, L. (reds.). Londen: Routledge.
- Mennen, I. 2011. *Soos 'n wens so groot*. Kaapstad: Tafelberg-Uitgewers.

- Milner, D. 1994. Children and race identity in *A multicultural guide to children's books, 0-12*, onder redaksie van Stones, R. Londen: Books for Keeps.
- Moerdyk, S. 1929. *Daardie drietal; versies vir die skoolseuns*. Kaapstad: Nasionale Pers.
- Moodley, K. & Adam, H. 2000. Race and nation in post-apartheid South Africa. *Current Sociology*, 48(3), 54-55.
- Modisaotsile, B. M. 2012. The failing standard of basic education in South Africa. *Africa Institute of South Africa*, 72, 1-7. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.ai.org.za/wpcontent/uploads/downloads/2012/03/No.-72.The-Failing-Standard-of-Basic-Education-in-South-Africa1.pdf> [1 November 2015].
- Morris, Hannah. 2007. Tall enough? An illustrator's visual inquiry into the production and consumption of isiXhosa picture books in South Africa. Ongepubliseerde MPhil-tesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Naidoo, B. 1994. Challenging ways of seeing? in *A Multicultural guide to children's books, 0-12*, onder redaksie van Stones, R. Londen: Books for Keeps.
- Narunsky-Laden, S. 2008. Identity in post-apartheid South Africa: 'Learning to belong' through the (commercial) media in *Power, politics and identity in South African media*, onder redaksie van Hadland, A. & Louw, E. (reds.). Kaapstad: HSRC Press.
- Nederveen Pieterse, J. 1992. *White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*. Londen: Yale University Press.
- Ngubane, B.S. 2002. *Raamwerk vir die Nasionale Taalbeleid*. [Aanlyn]. Beskikbaar: www.saps.gov.za/saps_profile/components/language_management/downloads/frame_work_afrikaans.pdf [20 Augustus 2015].
- Nikolajeva, M. & Scott, C. 2001. *How picture books work*. New York: Garland Publishing.
- Nkabinde, Z. P. 1997. *An analysis of educational challenges in the new South Africa*. Lanham, Md: University Press of America.
- Nodelman, P. 1988. *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press.
- Nordin, I. G. Hansen, J. & Llena, C. Z. (reds.). 2013. *Transcultural identities in contemporary literature* (Vol. 167). sp.:Rodopi.
- Norton, D.E. 1990. Teaching multicultural literature in the reading curriculum. *The Reading Teacher*, 44(1), 28-40.

- Ntuli, D. 2011. From oral performance to picture books: a perspective on Zulu children's literature. Ongepubliseerde PhD-tesis, Universiteit van Kaapstad.
- Oom Izak, pseud. 1947. *Klonkie Kandas*. Pretoria: J.L van Schaik.
- Ouzgane, L. & Morrell, R. 2005. *African masculinities: Men in Africa from the late nineteenth century to the present*. Suid-Afrika: University of KwaZulu-Natal Press.
- Painter, C., Martin, J. R. & Unsworth, L. 2013. *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books*. Sheffield, South Yorkshire: Equinox Pub.
- Pienaar, L. 1968. *Die Kind en sy literatuur – 'n inleidende studie*. Kaapstad: Haum Posbus.
- Redford, K. H. 1991. The ecologically noble savage. *Cultural Survival Quarterly*, 15(1), 46-48.
- Ridge, E. 2015. Hare and hedgehog. *Nal'ibali - It starts with a story Sunday Express*, 12 April: 14-15.
- Robertson, G. 1994. *Travellers' tales: Narratives of home and displacement*. Londen: Routledge.
- Salisbury, M. & Styles, M. 2012. *Children's picture books: The art of visual storytelling*. Londen: Laurence King Publishing.
- Savage, D. 1991. *Vlug van Houtbaai af*. Johannesburg: Varia Boeke.
- Schernbrucker, R. 1989. *Charlie se huis*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Schwarcz, J. & Schwarcz, C. 1991. *The picture book comes of age*. Chicago: American Library Association.
- Segun, M. 1997. Illustrating for children in *Preserving the landscape of imagination: Children's literature in Africa*, onder redaksie van Granqvist, Raoul and Martini, Jürgen (reds.). Amsterdam: Rodopi.
- Shanklin, N. 2009. Using critical literacy to engage learners: what new teachers can do. *Voices from the Middle*, 17(2), 44-46.
- Shannon, P. 1995. *Text, lies, & videotape: Stories about life, literacy, and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sims, R. 1982. *Shadow and substance: Afro-American experience in contemporary children's fiction*. [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215369.pdf> [Geraadpleeg 18 September 2015].
- Sinfield, A. 1996. Diaspora and hybridity: Queer identities and the ethnicity model, *Textual Practice*, 10(2), 278.

- Steenkamp, J. 2011. Die plek van die inheemse kinderboek in post-apartheid Suid-Afrika. Ongepubliseerde MA-tesis, Stellenbosch Universiteit.
- Stein, S. 1988. Visuality and the image. *Journal of Communication*, 48(2), 170-177.
- Stones, R. 1994. *A multicultural guide to children's books: 0-12*. Londen: Books for Keeps and the Reading and Language Information Centre.
- Stribling, S. 2008. Using critical literacy practices in the classroom. *New England Reading Association Journal*, 44(1), 34-38, 73.
- Sutherland, R. D. 1985. Hidden persuaders: Political ideologies in literature for children. *Children's literature in education*. 16(3), 143–157.
- Story stars. 2014. *Nal'ibali - It starts with a story*; *Sunday Express*, 17 Augustus: 2
- Tan, S. 2008. *Picture books: Who are they for?* [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://shauntan.net/images/whypicbooks.pdf> [Geraadpleeg 15 September 2015].
- The week in pictures. 2014. *CapeTowner*, 11 Desember: 8
- Thoms, G. 1993. Just entertainment? in *Towards more understanding: The making and sharing of children's literature in Southern Africa*, onder redaksie van Cilliers, I. Universiteit van Kalifornië: Juta.
- Totemeyer, A. 1984. The racial element in Afrikaans children's and youth literature. Ongepubliseerde PhD-tesis, Stellenbosch Universiteit.
- Van der Merwe, M. 2015. *Thandi goes to Cape Town*. (MA) Praktiese werk. Universiteit van Stellenbosch.
- Van der Walt, T., Fairer-Wessels, F. & Inggs, J. (reds.). 2004. *Change and renewal in children's literature*. Connecticut: Praeger.
- Winckler, H. & Marais, E. 1986. *Kolman*. Pretoria: Gutenberg Boekdrukkers.
- Zegeye, A. 2008. Media, youth, violence and identity in South Africa: A theoretical approach in *Power, politics and identity in South African media*, onder redaksie van Hadland, A. Louw, E. Sesanti, S. & Wasserman, H. (reds.). Kaapstad: HSRC Press.