

'n Konseptuele lens op die gebruik van die grafiese roman in die Eerste Addisionele Taal-klas

Cornelia van der Berg

Cornelia van der Berg, Departement Geesteswetenskaplike Opvoeding,
Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria

Opsomming

In 'n wêreld waar visuele stimuli en tegnologiese vooruitgang die aard van leer en kommunikasie verander, speel grafiese romans 'n belangrike rol in die ontwikkeling van kritiese en visuele geletterdheid. Hierdie multimodale medium kombineer teks en beeld, wat nie net literêre vaardighede bevorder nie, maar leerders ook toerus om komplekse sosiale en kulturele uitdagings met insig en empatie aan te pak. Hierdie teorie-sintese is die eerste deel van 'n tweeluik en ondersoek die beskikbare literatuur wat verduidelik waarom die grafiese roman 'n plek in die Eerste Addisionele Taal-klaskamer verdien. Hierdie leerders voel dikwels geïntimideer deur tradisionele prosatekste, en kan baat by die minder intimiderende, maar steeds diepgaande aard van grafiese romans.

Deur 'n konseptuele lens te gebruik, het die teorie-sintese bevind dat die opvoedkundige waarde van grafiese romans reeds internasionaal erken word. Navorsing toon dat grafiese romans uiteenlopende leerstyle akkommodeer, kreatiewe denke stimuleer, en 'n semiotiese bewussyn ontwikkel wat noodsaaklik is in 'n multikulturele samelewing in die 21ste eeu. Grafiese romans bied 'n unieke opvoedkundige waarde deur multimodale tekste te gebruik wat begrip van komplekse konsepte vergemaklik. Deur hul kombinasie van teks en beeld bevorder dit nie net leesvaardigheid nie, maar ook probleemoplossingsvaardighede, kreatiwiteit en selfuiting. Hierdie medium stel leerders in staat om sosiale uitdagings en uiteenlopende kulturele perspektiewe op 'n toeganklike manier te verken, wat tot verhoogde betrokkenheid en kritiese denke lei.

Ten spyte van hierdie bewyse, word die grafiese roman steeds nie in die Suid-Afrikaanse kurrikulum (KABV) as 'n tekssoort ingesluit nie. Die navorsing bepleit dat Suid-Afrikaanse skrywers en uitgewers meer grafiese romans moet ontwikkel wat plaaslike kontekste weer-

spieël. Onderwysers moet opgelei word om hierdie medium in hul lesse te integreer en die opvoedkundige waarde daarvan ten volle te benut. Toekomstige navorsing kan fokus op hoe grafiese romans in ander vakke soos geskiedenis en wetenskap ingespan kan word, asook op die rol van tegnologie in die ontwikkeling van multimodale tekste. Grafiese romans bied 'n dinamiese en inklusiewe benadering tot leer wat leerders voorberei om in 'n moderne wêreld te kommunikeer en te funksioneer.

Trefwoorde: edusemiotiek; grafiese roman; multigeletterdheid; risomatiese geletterdheid; strokiesverhale

Abstract

A conceptual lens on the use of the graphic novel in the First Additional Language classroom

In a highly visual world, where various forms of media inundate us with information, entertainment, and persuasion, we are constantly interpreting and responding to the signs around us. This process, known as *semiosis*, significantly shapes daily growth and development, particularly in the 21st century – a time marked by rapid technological advancements, intense economic competition, and unforeseen crises. To navigate these challenges, semiotic awareness, which involves visual and critical literacy, becomes essential. Using a conceptual lens, this research investigates the potential of graphic novels in developing semiotic consciousness.

This study explores the role of graphic novels in fostering semiotic awareness, particularly for learners in First Additional Language (FAL) classrooms. The theoretical synthesis involves clarifying key concepts, conducting a literature review, and describing findings. Key concepts include *multiliteracies*, *edusemiotics*, and *rhizomatic literacy*. The literature review examines the development and approaches to multiliteracies internationally, in Africa, and in South Africa, before considering the unique characteristics of graphic novels. The research also investigates why graphic novels deserve inclusion in the school curriculum and explores approaches to teaching them in FAL classrooms.

The educational value of graphic novels is well-recognised internationally. Graphic novels cater to diverse learning styles, stimulate creative thinking and problem-solving abilities, and cultivate semiotic awareness – an essential skill in the multicultural societies of the 21st century. By employing multimodal texts, graphic novels simplify complex concepts, making them more accessible. This medium enables learners to explore social challenges and diverse cultural perspectives, leading to increased engagement and critical thinking. Learners who may feel intimidated by traditional novels often find graphic novels more approachable and engaging. Consequently, they are valuable tools for reaching diverse learners, particularly in multilingual and multicultural classrooms. Graphic novels also support the development of empathy by allowing readers to explore various perspectives and societal issues. Far from being trivial, they have proven their educational worth and provide a foundation for potential lesson plans. Despite this, graphic novels remain absent from South Africa's Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS). The research advocates for South African writers and publishers to produce more graphic novels that reflect local contexts. Additionally, teachers require training to integrate this medium into their lessons and fully leverage its educational value.

Globally, studies highlight the ability of graphic novels to motivate reading, support language acquisition, and address cultural, historical, and philosophical themes. Despite their growing popularity and benefits, graphic novels face challenges in gaining acceptance as educational tools. Critics often perceive them as less intellectually demanding than traditional literature. This stigma, coupled with limited teacher training on using graphic novels effectively, has hindered their classroom inclusion. In South Africa, while CAPS mentions cartoons and comic strips, it neglects graphic novels, missing an opportunity to engage and educate learners in innovative ways.

Graphic novels align with the multiliteracies framework, which emphasises diverse literacies, including textual, visual, and digital literacies. These skills are vital in our rapidly evolving, interconnected world. By incorporating graphic novels into the curriculum, educators can equip learners, enabling them to navigate complex communication systems and understand the interplay between various semiotic modes – text, image, sound, and gesture. Multiliteracies also foster cultural understanding, a crucial advantage in a multilingual and multicultural country like South Africa. With their rich narratives and visual appeal, graphic novels offer a unique opportunity to promote this understanding while enhancing critical and visual literacy.

Through graphic novels, learners are encouraged to explore the relationship between words and images, decipher visual metaphors, and identify subtle narrative elements. This process develops visual analysis skills and critical thinking, enabling learners to navigate complex media landscapes. Moreover, the narrative depth of graphic novels fosters empathy. By examining diverse perspectives and experiences, learners can engage in meaningful discussions on societal issues, such as trauma, identity, and global challenges. These texts also allow learners to reflect on their experiences and biases, deepening their understanding of the world.

Graphic novels are versatile interdisciplinary tools. History teachers can use them to bring historical events to life, while science teachers can illustrate complex concepts. In FAL classrooms, graphic novels can motivate reluctant readers, enhance comprehension, and improve language skills. Teachers can also employ graphic novels to teach literary elements such as theme, character development, and narrative structure. Additionally, learners can create their own graphic stories, blending visuals with text to express complex ideas innovatively. This develops multimodal communication skills, building confidence and competence in their literacy journey.

To fully realise the potential of graphic novels, teachers must understand how to use these texts effectively and integrate them into lesson plans. Curriculum developers should also recognise the value of graphic novels and incorporate them into CAPS. Local publishers and writers can contribute by creating graphic novels that reflect South African stories and contexts. This would make the medium more relatable and impactful for learners, addressing cultural and linguistic diversity while fostering a love for reading and learning.

Far from being mere entertainment, graphic novels are sophisticated literary works that demand both visual and textual analysis. By acknowledging their educational value, schools can create inclusive learning environments that cater to diverse learner needs and preferences.

Integrating graphic novels into the curriculum may face resistance from educators and policy-makers unfamiliar with their benefits. To address this, workshops and professional development programs can equip teachers with the skills to use graphic novels effectively. Research

demonstrating their positive impact on learning outcomes can further advocate for their inclusion. Schools can also collaborate with local artists and publishers to create graphic novels tailored to the South African context. These collaborations can produce texts that resonate with learners while addressing key curriculum goals.

Graphic novels offer a powerful tool for developing critical and visual literacy, fostering empathy, and engaging learners meaningfully. By integrating them into classrooms, educators can prepare learners for the complexities of the modern world while nurturing a love for reading and storytelling. The time has come for South African classrooms to embrace graphic novels as valuable educational resources that bridge the gap between traditional and modern literacies. With thoughtful implementation and support, graphic novels can transform teaching and learning, making education more inclusive, engaging, and relevant. Future research could explore the integration of graphic novels in other subjects, as well as the role of technology in developing multimodal texts. Graphic novels offer a dynamic and inclusive approach to learning, equipping learners to communicate and function in the modern world.

Keywords: comics; edusemiotics; graphic novels; multiliteracies; rhizomatic literacy

1. Inleiding

In 'n oorweldigend visuele wêreld waar tydskrifte, verpakking en verskeie vorme van vermaak poog om ons te onderrig, oorreed, in te lig of prentjies vir ons te skets, kan ons nie anders as om die verskillende tekens rondom ons te interpreteer en daarop te reageer nie (Hope 2020). Deely en Semetsky (2017) beskryf hierdie proses as die proses van semiose, wat tot daaglikse groei en ontwikkeling lei. Verder is voortdurende tegnologiese vooruitgang, intense ekonomiese kompetisie, 'n diverse digitale gemeenskap en onvoorsiene pandemies en krisis deel van die eise wat die 21ste eeu stel (Semetsky 2020). Om hierdie uitdagings te oorkom, vereis 'n semiotiese bewussyn, gekenmerk deur visuele en kritiese geletterdheid (Legg 2017).

In hierdie konseptuele artikel word 'n teorie-sintese gedoen, waarin ek bestek neem van die waarde van die grafiese roman in die ontwikkeling van 'n semiotiese bewussyn. Leerders in die Eerste Addisionele Taal- (EAT-) klas voel dikwels geïntimideer deur romans wat slegs uit geskrewe teks bestaan; daarenteen is die opvoedkundige potensiaal van strokiesverhale enorm en die grafiese roman het reeds sy opvoedkundige waarde bewys (Beaty en Weiner 2019). Grafiese romans is nie net 'n lewensvatbare moontlikheid om die leerders se kennis van literatuur te verbeter nie, maar is ook die hoeksteen van verskeie potensiele lesplanne (Maldonado en DeHart 2023).

2. Agtergrond

Alhoewel daar wêreldwyd reeds heelwat navorsing oor die voordele van die insluiting van die grafiese roman in die kurrikulum bestaan (DeHart 2024, Beaty en Weiner 2019, Geczy en McBurnie 2023), word dit glad nie in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir Eerste Addisionele Taal in die Senior- en Verdere Onderwys en Opleiding-fases genoem nie. Verskeie navorsers soos Letizia (2020), Maldonado en DeHart (2023), DeHart (2024) en Stein en

Thon (2015) verduidelik dat grafiese romans dikwels as minderwaardig in vergelyking met tradisionele letterkunde beskou word, en dat dit gesien word as 'n leesvorm wat min intellektuele waarde het. Die waarde van die grafiese roman as literêre werk, as hulpmiddel in die bevordering van kritiese en visuele geletterdheid en veral as motiveerder om 'n positiewer houding teenoor die aanleer van 'n addisionele taal te ontwikkel, word onderskat en behoort oorweeg te word. Hierdie teorie-sintese poog dus om die belangrikheid van die insluiting van die grafiese roman in die Eerste Addisionele Taal- (EAT-) klas te ondersoek.

Volgens Deely en Semetsky (2017) verwys die semiotiese bewussyn na die uitdruklike bewustheid van die rol wat tekens en die eise wat die toekoms aan ons huidige denke stel. Hierdie semiotiese bewustheid is my rasionaal vir die noodsaaklikheid om die grafiese roman te oorweeg om multigeletterdheid in die klaskamer te bevorder en verryk. Multigeletterdheid streef na verskillende geletterdhede (eerder as die tradisionele lees- en skryfgeletterdhedsmodel) wat verband hou met inligtingstechnologie en multimedia, asook die verskeidenheid teksformate wat binne 'n meertalige en multikulturele samelewing geproduseer word (NLG 1996).

Alhoewel die KABV (DBO 2011) wel na die ontwikkeling van verskillende vorme van geletterdheid streef, word die grafiese roman nie as tekssoort in die EAT-klas oorweeg nie. Daar is ook nie navorsing in Suid-Afrika wat die gebruik van die grafiese roman in die EAT-klas ondersoek nie. Franci Greyling se artikel (Greyling 2012) oor die kreatiewe remediasie van Fanie Viljoen se kortverhaal in 'n grafiese verhaal, beklemtoon wel hoe visuele beelde soms karakters se vae, onuitgesproke wense, vrese, dagdrome en ander komplekse sielkundige verskynsels meer effektief kan oordra. Sy verduidelik verder dat prente van universele en unieke simbole, kleure, vorms en visuele verwantskappe gebruik kan word, wat andersins baie bladsye van geskrewe teks sou vereis. Daar word dus deur onsêbare sinne gekommunikeer. Die visuele elemente kan die woordteks se betekenis uitbrei deur iets te wys wat slegs gesuggereer is. Dit beklemtoon die invloed van die woord-tekswisselwerking en hoe die werk as geheel die tema en die uitwerking daarvan op die leser-kyker beïnvloed (Greyling 2012). Die grafiese roman kan dus 'n belangrike rol in die ontwikkeling van visuele en kritiese geletterdheid speel, terwyl die KABV vir EAT slegs na spotprente en strokiesprente verwys en die grafiese roman nie 'n plek in die letterkunde-sillabus gun nie.

'n Ondersoek waar die teorieë oor risomatiese geletterdheid, multigeletterdheid en edusemiotiek as konseptuele raamwerk vervleg word, vorm die basis waarbinne die waarde van die grafiese roman in die EAT-klas gemotiveer kan word.

3. Probleemstelling

Alhoewel daar steeds 'n mate van vooroordeel teenoor grafiese romans mag wees (DeHart 2024), is daar wêreldwyd 'n groeiende waardering vir die unieke bydrae wat dit wel tot die letterkunde lewer en hoe dit lesers op nuwe en kreatiewe wyses betrek (Geczy en McBurnie 2023). Geleerdes, kritici en opvoeders beklemtoon die literêre en artistieke waarde wat grafiese romans binne akademiese en literêre kringe verhef deurdat grafiese romans soos Art Spiegelman se *Maus*, Marjane Satrapi se *Persepolis* en Alan Moore se *Watchmen* wêreldwyd in literatuurkurrikulums opgeneem is (Dunst 2023). Hierdie werke word geprys vir hul gesofistikeerde storievertelling en komplekse temas, wat dikwels met tradisionele romans kan meeding. *The Cambridge companion to the American graphic novel* (2023) bevestig dat

grafiese romans literêre status bereik het deur diep historiese, kulturele en emosionele kwessies aan te pak. Die insluiting van grafiese romans in die *Time*-tydskrif se All-Time 100 Novels beklemtoon hul literêre waarde. Boeke soos *The rise of the graphic novel* (Dunst 2023) bespreek hoe grafiese romans die konvensionele grense van literatuur uitdaag en 'n multi-dimensionele vorm van storievertelling skep wat 'n breë gehoor bereik en unieke insigte in menslike ervarings bied.

Volgens Miller (2021) is min mense bewus van die verrykende en verreikende wyses waarop strokiesprente en grafiese romans vernuwende, onafhanklike denkers kan ontwikkel – soos byvoorbeeld leerders wat iets nuuts sien en hoor en met nuuskierigheid daarop reageer; wat verstaan hoe 'n semiotiese bewussyn tot effektiewe leer kan bydra en hoe dit hulle kan help om hul doelwitte te bereik. Onderwysers het weer strategieë nodig om leerders tot aanpasbare denkers te ontwikkel, om selfmotivering op te bou en te behou sodat leerders die onderwysers as 'n betroubare vennoot in hul 21ste eeuse opvoeding sien (Miller 2021).

Ten spyte van die noodsaaklikheid van ontwikkeling van visuele en kritiese geletterdheid en navorsing wat bewys dat die grafiese roman 'n rol hierin speel, word die grafiese roman nie in die Suid-Afrikaanse kurrikulum (KABV) ingesluit nie. Hierdie teorie-sintese is dus die eerste fase van 'n tweeluik waarin ek sal poog om vas te stel watter navorsing reeds oor die insluiting van die grafiese roman in die addisionele taalklasamer bestaan en daarom lei dit my na vrae soos die volgende: Wat is die rol van die grafiese roman in leesmoterivering? Watter rol kan die grafiese roman in die ontwikkeling van 'n semiotiese bewussyn speel? Verdien die grafiese roman 'n plek in die onderrig en leer van letterkunde, in die besonder in die EAT-klaskamer? Watter ander voordele kan die onderrig van die grafiese roman vir leerders inhou? Hierdie vrae sal uiteindelik tot die navorsingsvraag lei.

4. Doel van die navorsing

Die feit dat leerders daagliks met visuele inligting gekonfronteer word, bevestig die noodsaaklikheid dat 'n semiotiese bewussyn gekweek moet word.

My teorie-sintese gaan van die veronderstelling uit dat die grafiese roman 'n waardevolle hulpmiddel in die bevordering van kritiese en visuele geletterdheid is, wat 'n bydrae tot risomatiese en multigeletterdheid kan lewer. Hierdie konseptuele blik poog om insig te toon ten opsigte van die belangrikheid van die insluiting van die grafiese roman in die EAT-klas. Indien die ontwikkeling van kritiese en visuele geletterdheid geïgnoreer word, bestaan die moontlikheid dat leerders nie voldoende op die eise van die 21ste eeu voorberei sal word nie. Daarom behoort vasgestel te word waarom die grafiese roman by die letterkunde-kurrikulum ingesluit behoort te word, al dan nie.

'n Konseptuele raamwerk sal die ondersoek rig. Die verband tussen die elemente van die konseptuele raamwerk en die grafiese roman sal deurlopend ondersoek en bespreek word, terwyl die belangrikheid van die bevordering van visuele en kritiese geletterdheid beklemtoon sal word. Daar is heelwat navorsing oor die grafiese roman gedoen, maar die fokus van die teorie-sintese sal spesifiek op die grafiese roman (as onafhanklike veranderlike) wees en hoe EAT-leerders (as afhanklike veranderlike) daarby kan baat. Die KABV word as riglyn gebruik vir die vaardighede waarvoor leerders moet beskik om visuele en kritiese denkers te wees.

Literatuur sal ondersoek word met die oog op die identifisering van suksesvolle strategieë wat reeds deur ander navorsers in die klaskamer gebruik is en maniere waarop die grafiese roman benut kan word om risomatiese geletterdheid en gevolglik multigeletterdheid te bevorder.

Die metode waarvolgens die konseptuele teorie-sintese gedoen sal word, word vervolgens uiteengesit.

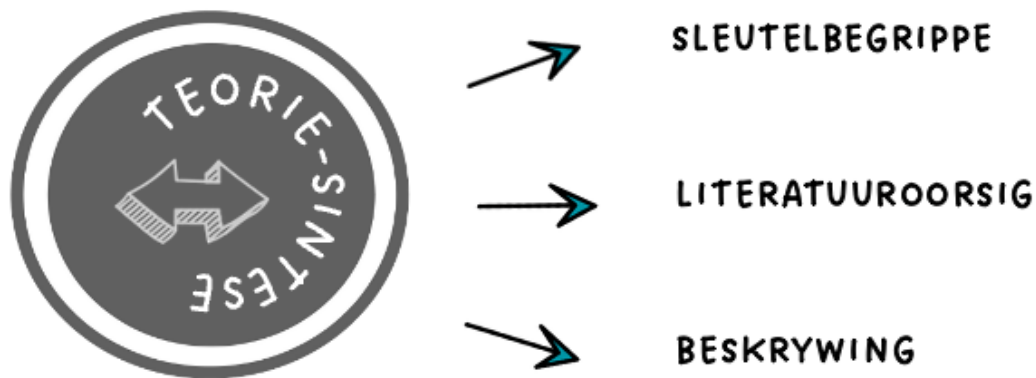
5. Metodologie

Konseptuele navorsing word deur Cronjé (2024) gedefinieer as 'n metodologie waar navorsing gedoen word deur bestaande inligting oor 'n gegewe onderwerp te ondersoek en te ontleed. Konseptuele navorsing sluit nie enige praktiese eksperimente in nie. Empiriese en konseptuele navorsing deel uiteindelik 'n gemeenskaplike doel: om nuwe kennis te skep deur voort te bou op sorgvuldig gekose inligtingsbronne wat volgens 'n stel norme gekombineer word. In die geval van konseptuele artikels, word argumente nie in die tradisionele sin van data afgelei nie, maar behels dit die assimilasie en kombinasie van bewyse in die vorm van voorheen ontwikkelde konsepte en teorieë (Hirschheim 2008). In daardie sin is konseptuele artikels nie sonder empiriese insigte nie, maar bou eerder voort op teorieë en konsepte wat deur empiriese navorsing ontwikkel en getoets is. Dit hou dus verband met abstrakte konsepte of idees (Cronjé 2024). Die hoofdoel van 'n konseptuele artikel is nie om 'n gaping te identifiseer nie, maar eerder om bestaande teoretiese begrip oor die verskynsel of konsep te verbeter. Delbridge en Fiss (2013) beskou dit as 'n vorm van teoretisering wat klem lê op narratiewe redenasie, wat daarop gemik is om die “groter prentjie”, patrone en skakels te onthul en 'n meer samehangende geheel te vorm.

In teenstelling met empiriese navorsing is daar geen wydverspreide gestandaardiseerde beskrywing van die navorsingsontwerp wat gevolg behoort te word nie. Daarom onderskei Jaakkola (2020) tussen teorie-sintese, teorie-aanpassing, tipologie en modellering. Hierdie klassifikasie verduidelik die verskille in metodologiese benadering, dit wil sê hoe die argument gestruktureer en ontwikkel word.

Jaakkola (2020) beskryf 'n teorie-sintese as 'n konseptuele integrasie van verskeie teorieë in 'n poging om 'n nuwe of verbeterde blik op 'n konsep of verskynsel te gee. Dit word gedoen deur teorieë wat voorheen as onafhanklik gesien is, op 'n nuwe manier te verbind en in 'n nuwe hoër-orde perspektief om te skakel (MacInnis 2011). Hierdie benadering lewer 'n bydrae deur bestaande kennis van 'n konsep of verskynsel saam te vat en te integreer (Jaakkola 2020). Die eindproduk dra by tot sifting, verwerking en verfyning van beskikbare navorsing deurdat hierdie integrasie navorsers in staat stel om 'n konsep of verskynsel op 'n nuwe manier te sien (MacInnis 2011).

Bryngeirsdottir en Halldorsdottir (2023) verduidelik dat die proses van teorie-sintese uit drie hoofstappe bestaan. Eerstens word die sleutelemente en -stellings van die teorie uiteengesit. Daarna word 'n oorsig oor die literatuur gedoen om onderdele te identifiseer wat met die sleutelbegrippe en -stellings verband hou; en laastens word die sleutelbegrippe en -stellings in 'n geïntegreerde beskrywing van die verskynsels wat bestudeer word, georganiseer. Die fases van die teorie-sintese word in figuur 1 uiteengesit en sal daarna stelselmatig verduidelik en gevolg word.



Figuur 1. Fases in die teorie-sintese

5.1 Sleutelbegrippe

Die teorie-sintese begin met die identifisering van sleutelbegrippe. Die sleutelbegrippe wat vir die doel van hierdie navorsing verklaar moet word, sluit die ontwikkeling van multi-geletterdheid, edusemiotiek en risomatiese geletterdheid in. Edusemiotiek sal die onderbou vorm waardeur risomatiese geletterdheid en die gevolglike bevordering van multi-geletterdheid ondersoek word. Figuur 2 gee 'n visuele uiteensetting van die sleutelbegrippe wat tydens die eerste fase van die teorie-sintese bespreek sal word.



Figuur 2. Konseptuele raamwerk

5.1.1 Multigeletterdheid

Multigeletterdheid, as navorsingsveld, is in September 1994 gemunt toe 'n groep van 10 wetenskaplikes van regoor die wêreld bymekaargekom het om die toekoms van geletterdheids-onderrig te bespreek. Multigeletterdheid lei daartoe dat 'n persoon bedrewe is in die gebruik van verskeie geletterdhede, insluitend taal-, visuele, digitale, inligting-, media-, tegnologiese en kulturele geletterdheid (Anastassiou 2021). Die New London Group (NLG) (NLG 1996, Anstey en Bull 2018) se multigeletterdheidsbenadering is 'n komplekse integrasie van vier beginsels waarop die benadering rus. Hierdie vier beginsels word in figuur 2 uiteengesit.

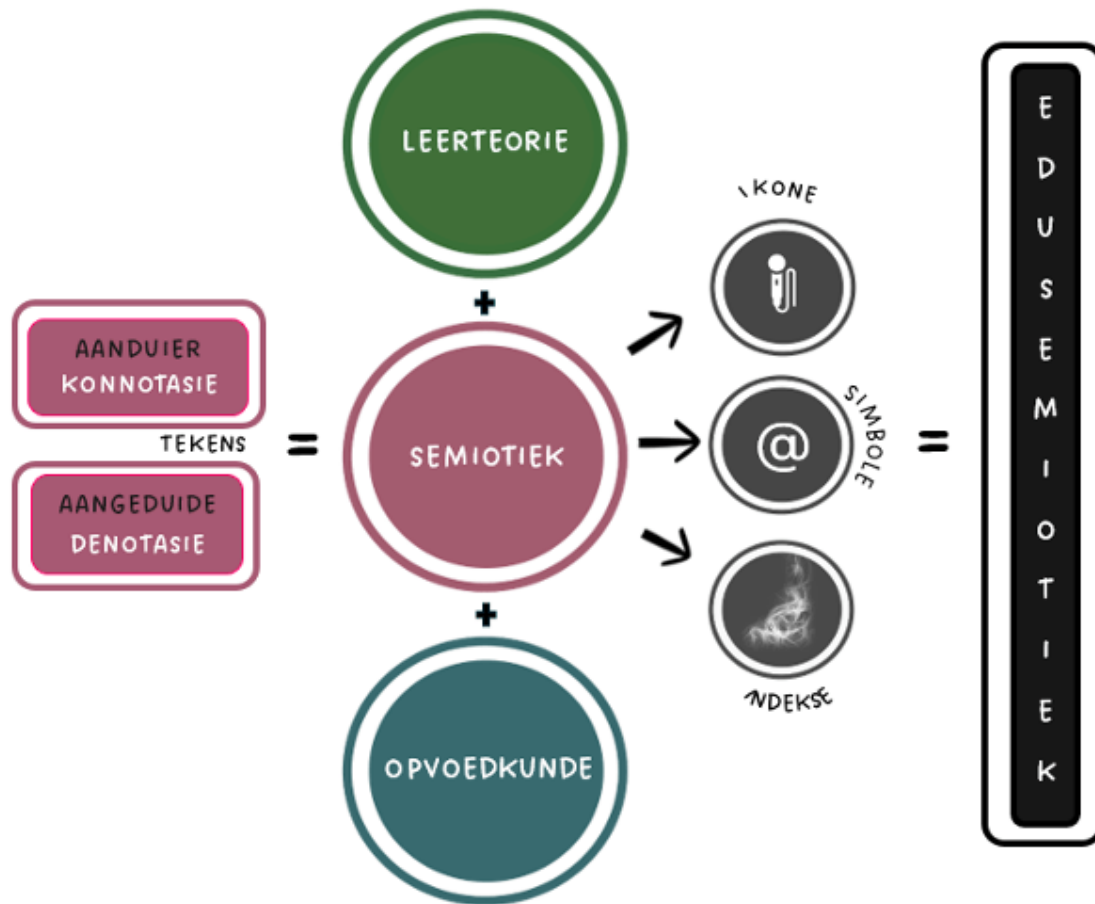
- *Gesitueerde werklikheid* steun op die ervaring van unieke en outentieke betekenisgewing in spesifieke kontekste sodat leerders hul eie ervaring inspan deur lewensgetroue aktiwiteite te doen wat met tekste verband hou (Warner en Dupuy 2018).
- In *openlike onderrig*-aktiwiteite ontwikkel leerders, met die hulp van die onderwyser en die gebruik van 'n taal wat die leerders verstaan, die vermoë om betekenisverbande te herken, te verstaan hoe tekste saamgestel is, en raak te sien hoe idees voorgestel word (Warner en Dupuy 2018).
- Die *kritiese raamwerk* maak sin uit gesitueerde werklikheid en openlike onderrig deur die sosiale kontekste en doel met betekenisgewing te interpreteer. Kritiese raamwerk-aktiwiteite help leerders om betekenis met hul sosiale kontekste en doelwitte te verbind sodat hulle konstruktiewe kritiek op leerinhoud kan lewer, en om die implikasies daarvan in ag te neem (Warner en Dupuy 2018).
- Die doel is om 'n *veranderde werklikheid* in werking te stel waar leerders (as betekenis-makers) ontwerpers word en nie net gebruikers bly nie, en onderwysers nie meer net dikteerders is van wat leerders moet dink en doen nie (Boche 2014). In veranderde werklikheid-aktiwiteite demonstreer leerders hul vermoë om die kennis wat hulle deur openlike onderrig en kritiese raamwerk-aktiwiteite ontwikkel het, reflektief op 'n nuwe en kreatiewe wyse (met hul eie doelwitte en waardes in gedagte) toe te pas.

Daar is 'n duidelike skakel tussen die begrippe multimodaliteit en multigeletterdheid. Multimodaliteit verwys na die kombinasie van verskillende semiotiese modusse – byvoorbeeld taal, beeld en musiek – in 'n kommunikatiewe artefak of gebeurtenis (Van Leeuwen 2005, Anderson en Kachorsky 2019). Nuwe kommunikasietegnologieë is multimodaal, en kombineer klank, drukwerk, beeld, animasie en interaktiwiteit (Norton 2014).

Multigeletterdheid en globale vaardighede is ook onderling verbonde konsepte wat beide die kompleksiteit van kommunikasie, begrip en interaksie in die hedendaagse globale wêreld onder die loop neem.

5.1.2 Edusemiotiek

Edusemiotiek bevraagteken die algemene model van formele morele onderrig wat vereenvoudig word tot onderwysers wat waardes direk aan leerders indoktrineer. Op informele, kulturele vlak, kan sodanige indoktrinering maklik in ideologiese indoktrinering verander (Semetsky 2017). Daarom is dit nie voldoende om bewustelik oor morele dilemmas te besin of om 'n besluit oor wat reg of verkeerd is, te neem nie – selfs nie eers wanneer ons ons beste kritiese vaardighede inspan nie. Figuur 3 gee 'n uiteensetting van die onderskeie elemente wat gekombineer word om edusemiotiek as 'n onderrigbenadering en studieveld te verduidelik.



Figuur 3. Elemente van edusemiotiek

Subtile tekens van ervaring moet in die praktyk gelees en geïnterpreteer word, net soos wanneer 'n mediese dokter 'n diagnose en prognose maak nadat die simptome in die spesifieke konteks ondersoek is. Kritiese, kliniese en kreatiewe aspekte (Semetsky 2017) dra alles tot die finale gevolgtrekking by. Hoe tekens geleer word (in hierdie geval konstruktivisties), word dus gekombineer met opvoedkunde (hoe individue geleer word om tekens te interpreteer en te verstaan) en semiotiek (ikone, simbole en indekse).

Edusemiotiek is 'n benadering waar opvoedkunde met leerteorieë en semiotiek gekombineer word om 'n semiotiese bewussyn by leerders te bevorder. Leerders word dus daarop voorberei om tekens soos ikone, simbole en indekse se letterlike en figuurlike betekenisse te interpreteer, te verstaan en te gebruik om hul rolle as verantwoordelike burgers in die samelewing te vervul (Semetsky 2017).

5.1.2.1 Leerteorieë

Konstruktivisme kombineer behavioristiese en kognitiewe ideale (Caffarella en Merriam 1999). Die konstruktivistiese benadering beskou leer as 'n proses waartydens betekenis gekonstrueer word; dit is hoe mense sin maak van hul ervarings (Caffarella en Merriam 1999). Mvududu en Thiel-Burgess (2012) beskryf dit as 'n benadering om leerders se vlak van begrip te ondersoek en te wys dat daardie begrip tot hoër denkvlakke kan ontwikkel. Konstruktivisme verwys dus na die *hoe* van leer en denke. Dit beskryf hoe leerders die inhoud kan verstaan en ook hoe die inhoud

effektief onderrig kan word. Met konstruktivisme as opvoedkundige teorie in gedagte, moet onderwysers oorweeg wat leerders reeds weet en hul toelaat om hul kennis in die praktyk toe te pas (Caffarella en Merriam 1999).

Volgens Vygotsky (Osborne en Witkin 2020) vereis leer dat inligting laag vir laag opgebou word. Dit is nodig dat leerders tydens die proses ondersteun word en daarom moet hulle voorkennis in ag geneem word. Nuwe kennis moet bygevoeg word terwyl hul bestaande kennis erken word, en hulle tydens die uitbreiding van daardie kennis gelei word. Steierwerk is 'n uitstekende metafoor vir die aanvullende aktiwiteite wat deur 'n onderwyser gelei word om leerders te ondersteun terwyl hulle in die “sone van nabygeleë ontwikkeling” beweeg. Die “sone van nabygeleë ontwikkeling” verwys na die mate van ondersteuning wat die leerder nodig het terwyl moeilike konsepte baasgeraak word. Osborne en Witkin (2020) vergelyk steierwerk met oefenwielletjies aan 'n fiets wat die fiets regop hou, maar verwyder kan word sodra die ryer die selfvertroue en vermoë ontwikkel om dit onafhanklik te kan doen.

5.1.2.2 Semiotiek

Semiotiek is verwant aan linguistiek, die studie van taal, maar dit beperk homself tot die tekens en simbole-gedeelte van kommunikasie. Dit beteken volgens Bradley (2016) nie dat alle tekens visueel is nie. Woorde en syfers is tekens, net soos wat foto's, ikone en padtekens is. 'n Teken is enigiets wat in staat is om iets anders voor te stel – enigiets wat betekenis skep. Semiotiek is tradisioneel deur Amerikaanse en Franse denkrigtings beïnvloed. Charles S. Peirce se benadering (semiotiek) het tekens nie tot verbale uitdrukkings beperk nie, maar dit as 'n evolusionêre proses gesien waar tekens groei en verander. Ferdinand de Saussure se strukturalistiese perspektief (semiologie) het hoofsaaklik linguistiese tekens in die vroeë stadiums aangeroei (Semetsky 2017). Stables en Semetsky (2014) beskryf semiotiek as die studie van tekens, hul boodskap en betekenis. Hierdie tekens sluit ikone, simbole en indekse in.

Saussure het die teken (“signifiant”) as die basiese eenheid van betekenis beskou wat uit twee dele bestaan. Die aandui (Bradley 2016) verwys na die *vorm* van 'n teken. Die vorm kan 'n geluid, 'n woord, 'n foto, 'n gesigsuitdrukking of 'n prentjie van 'n voorwerp (nie die voorwerp self nie) wees. Die aangeduide (“signifié”) is die konsep of voorwerp wat voorgestel word. Die konsep of voorwerp kan 'n werklike sigaret, die waarskuwing om op te hou rook, of 'n waarskuwing van skadelike gevolge wees. Woorde en prente is beide tekens. Die woord *sigaret* is 'n teken vir 'n werklike sigaret, netsoveel as wat 'n foto van 'n sigaret 'n teken vir 'n werklike sigaret is. Die aangeduide is in beide gevalle dieselfde, 'n regte sigaret wat jy kan aansteek en rook.

Pierce definieer drie soorte verhoudings tussen 'n teken en sy voorwerp, naamlik simbole, indekse en ikone (Legg 2017). Simbole dui hul voorwerpe aan deur 'n geleerde konvensie (of, in sommige gevalle, 'n natuurlike gewoonte) wat arbitrêr is. So leer ons byvoorbeeld dat die letters *b*, *o*, *o* en *m* gekombineer word om 'n woord (*boom*) te vorm wat 'n sekere soort plant aandui. Afgesien van etimologiese afleidings is daar geen spesiale rede waarom ons daardie letters moet gebruik om daardie ding aan te dui nie. Die meeste menslike woorde is simbole en kan gesien word as die mees moderne vorm van 'n teken. Indekse verskil van simbole deur op een of ander manier direk met hul voorwerpe verbind te wees. Legg (2017) gebruik die voorbeeld waar iemand na 'n boom wys en sê: “Kyk hierna!”. Met die woord *hierna* word daardie spesifieke plant aangedui, en die luisteraar moet ook die wysaksie waarneem om die verbinding met die bedoelde voorwerp te maak. In hierdie voorbeeld is die verbinding wat die indeksikale teken skep 'n soort medeteenwoordigheid tussen die wys na die boom en die boom self.

'n Ander vorm van direkte verbinding wat gebruik kan word om indeksikale tekens te skep is oorsaaklike verhoudings. Aangesien vuur rook veroorsaak, beskou ons rook as 'n teken van vuur, selfs al het die rook weg van die vuur gedryf. Legg (2017) verduidelik dat beide hierdie soorte tekens van simboliese betekenis verskil, aangesien die direkte verbindings waarop hulle staatmaak nie deur konvensie of gewoonte bemiddel word nie. Ikone dui voorwerpe aan deur dit soos die voorwerp te laat lyk. 'n Kaart is 'n eenvoudige voorbeeld van 'n ikoon. 'n Kaart van Nieu-Seeland dui aan dat dit uit twee hoofeilande bestaan, deur die vorm en grootte van die voorstellings van die landmassas direk te ondersoek. Dieselfde kaart maak dit moontlik om meer kenmerke en ruimtelike verhoudings tussen verskillende dele te onderskei as wat ooit deur die kaartmakers bewustelik bedink kon word, of deur enige ander voorstellings vasgevang kon word. Legg (2017) verwys na hierdie kenmerk van ikoniese tekens as relasionele oormaats.

Semiotiek word nie net verstaan as 'n wetenskap wat die skep van betekenis ondersoek nie, maar hoofsaaklik as 'n "intelligensieparadigma" vir die "lees" van die wêreld (Simões en Hautz 2024). Die "intelligensieparadigma" vereis van die leerder om in 'n kennisintensiewe, vinnig veranderende en onvoorspelbare omgewing aan te pas (Liang 2017), terwyl 'n semiotiese bewussyn vereis dat ons bewus word van die eise wat die toekoms aan ons huidige denke sal stel. Die doel van 'n semiotiese ondersoek is dus nie net tekens nie, maar die invloed van tekens of semiose. Semiotiek verskil van semiose, soos wat kennis van die bekende verskil. Semiotiek is kennis oor semiose en dus die teoretiese verrekening van tekens en wat hulle doen (Deely en Semetsky 2017).

Die laaste element van edusemiotiek is opvoedkunde en word vervolgens bespreek.

5.1.2.3 Opvoedkunde

Opvoedkunde is die studie van onderwys en Verma, Doharey en Verma (2022) beskryf onderwys as die proses van die verkryging van kennis, vaardighede, waardes en houdings deur verskeie leervorme. Dit is die sistematiese en doelbewuste proses van die fasilitering van leer en ontwikkeling, tipies deur formele instellings soos skole, kolleges en universiteite, maar ook deur informele kanale soos familie, die gemeenskap en die werkplek. Onderwys stel individue in staat om die kennis en vaardighede te verkry wat nodig is om die wêreld te navigeer, in betekenisvolle verhoudings met ander betrokke te raak en tot die samelewing by te dra. Dit is 'n noodsaaklike hulpmiddel vir persoonlike groei en ontwikkeling, sosiale mobiliteit en ekonomiese voorspoed.

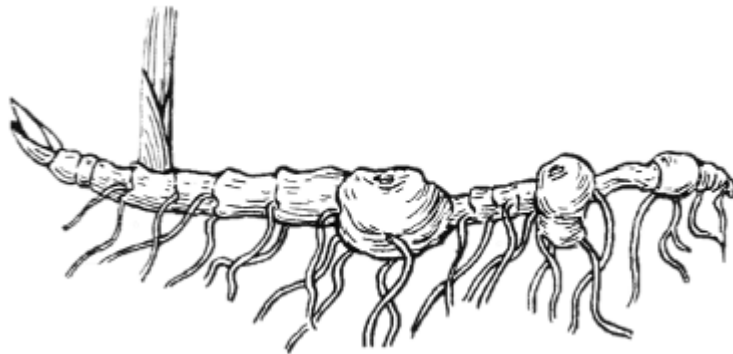
Die Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-12 (DBO 2011) bepaal watter kennis, vaardighede en waardes in Suid-Afrikaanse skole ontwikkel behoort te word en vereis dat leerders kennis van die plaaslike konteks moet hê terwyl internasionale vereistes ook in ag geneem moet word. Die kurrikulum en leermateriaal moet deur praktiese toepassing ingeskerp word (OECD 2018) sodat leerders vir die uitdagings van die 21ste eeu voorberei kan word. Die KABV bepaal verder dat leerders in Suid-Afrika 'n addisionele taal as deel van die vereistes vir die Nasionale Senior Sertifikaat moet neem.

5.1.3 Risomatiese geletterdheid en die risoomteorie

Risomatiese leer is gebaseer op die risoomteorie van Gilles Deleuze en Felix Guattari, wat 'n nie-hiërargiese struktuur is sonder 'n sentrale oorsprong waar enige punt met enige ander punt verbind kan word (Cronjé 2023). Risome word gekenmerk deur hul veelvuldige verbindings en paaie wat

hulle buigsaam en aanpasbaar maak (Norton en Morgan 2012). Risomatiese leer is dus 'n dinamiese, oop, verpersoonlikte leernetwerk wat deur leerders geskep word om aan hul waargenome en werklike behoeftes te voldoen en daarom tot lewenslange leer bydra (Kairiené 2020). Die verband met Charles S. Peirce se benadering dat tekens nie tot verbale uitdrukkings beperk is nie, maar 'n evolusionêre proses is waar tekens groei en verander, is hier duidelik.

In figuur 4 is dit duidelik dat risome nie vertikaal soos ander wortelstelsels groei nie en veerkragtigheid toon deurdat 'n breuk eintlik 'n onbenullige uitwerking daarop het. Dit illustreer die risoom se vermoë om, ten spyte van onderbrekings, nuwe verbindinge te vorm.



Figuur 4. Die risoom met vertakkings en uitloopsels

Die risoomteorie is gebaseer op die kenmerke van die risoom en word in figuur 5 uiteengesit.



Figuur 5. Uiteensetting van die risoomteorie

Die proses van oordrag en verandering van elemente tussen kontekste, beklemtoon die voortdurend veranderende en interaktiewe aard van risome (Khan e.a. 2023). Die verband met die multigeletterdheidsbenadering is duidelik. Net soos met multigeletterdheid word dit gestel dat leer in enige konteks kan plaasvind (*kritiese raamwerk*) en deur die konteks (*gesitueerde werklikheid*) beïnvloed word. Die leerder word ook aan openlike onderrig blootgestel. Die verskeidenheid van inligting waaraan die individu blootgestel word, behoort tot 'n *veranderde werklikheid* te lei waar die geletterdheid in nuwe situasies toegepas kan word.

Alvermann en Sumara (2021) bevestig dat die pad na geletterdheid nie altyd reguit en logies is nie en dat betekenis uit 'n komplekse relasionele rangskikking van menslike en niemenslike kragte ontwikkel. Verder is betekenisvorming 'n aktiewe en nimmereindigende proses wat deel is van ons daaglikse bestaan (Smagorinsky 2022). Dit beklemtoon volgens Kairiené (2020) 'n dinamiese, oop en persoonlike leernetwerk wat deur leerders self gebou word en op hul werklike behoeftes fokus eerder as 'n voorafbepaalde kurrikulum. Risomatiese leer verskil van tradisionele leer deurdat kommunikasie en samewerking in 'n vloeiende, ontwikkelende, opvoedkundige omgewing bevorder word. Risomatiese geletterdheid is noodsaaklik in 'n wêreld waar leerders aanlyn aan visuele voorstellings blootgestel word. Risomatiese geletterdheid het die risomatiese uitwerking (Sharmin 2023) van lewenslange leer. Die elemente van die risoomteorie word vervolgens verduidelik.

Kartografie dien as metafoor vir risome, wat die vloeibaarheid en dinamiek van kennis en verhoudings weerspieël deur 'n kaart wat in enige rigting gelees of getrek kan word. Die teorie verwerp binêre teenstellings en beklemtoon kontinuïteit en vloei tussen verskillende punte en konsepte (Norton en Morgan 2012). Cronjé (2023) verduidelik dat die risoomteorie op die beginsel berus dat leer en kennis uit die individu se werklike en waargenome behoeftes ontwikkel. Tydens die leerproses verbind gespesialiseerde modusse van inligting wat onderhou en in stand gehou moet word, terwyl kennis voortdurend uitgebrei moet word. Die vermoë om deurlopend verbindings tussen velde, idees en konsepte raak te sien, word as 'n kernvaardigheid beskou. Daarom moet leeraktiwiteite kennis van akkurate en aktuele kennis ontwikkel. Verder is besluitneming 'n leerproses waar die keuse van wat om te leer en die betekenis van die nuwe inligting deur die lens van 'n veranderende werklikheid (vergelykbaar met die multigeletterdheidsraamwerk van die NLG) gesien word. Dit beteken dat 'n antwoord wat vandag reg is, môre moontlik verkeerd kan wees (Cronjé 2023). Leer kan ook in niemenslike toestelle voorkom. Cronjé (2023) verwys hier na hoe tegnologie patrone identifiseer wanneer dit herhaaldelik gebruik word. Wanneer mense en toestelle (bv. GPS) leer, baat almal daarby.

5.2 Literatuurstudie

Met die literatuurstudie poog ek om vas te stel wat die stand van multigeletterdheid internasionaal en in Afrika is, maar veral hoe dit tans in Suid-Afrika daar uitsien. Die grafiese roman se rol in die klaskamer en in die ontwikkeling van risomatiese en multigeletterdheid word ondersoek. Verder stel ek ondersoek in na navorsers se motivering vir die gebruik van die grafiese roman in die klaskamer, sowel as die maniere waarop dit by die kurrikulum ingesluit kan word.

5.2.1 Multigeletterdheid

Die agtergrond en teorie rakende die multigeletterdheidsraamwerk in die NLG is in 5.1.1 bespreek. Om vas te stel hoe die ontwikkeling van multigeletterdheid internasionaal en plaaslik aangepak word, is dit nodig om te verstaan waar ons in verhouding tot die res van die wêreld staan.

5.2.1.1 Ontwikkeling van multigeletterdheid op internasionale vlak

Instellings soos die Europese Kommissie (EK), Organisasie vir Ekonomiese Samewerking en Ontwikkeling (OESO) en UNESCO het raamwerke ontwikkel wat noodsaaklike vaardighede vir die 21ste eeu identifiseer. Palsa en Mertala (2019) het agt van hierdie raamwerke, wat die rationale, doelwitte, implementering en assessering van 21ste-eeuse vaardighede aanroer, vergelyk. Die gevolgtrekking was dat die raamwerke heelwat in gemeen het, met 'n gemeenskaplike stel 21ste-eeuse vaardighede. Hierdie vaardighede sluit samewerking, kommunikasie, rekenaargeletterdheid, sosiale en/of kulturele vaardighede en burgerskap in. Die meeste raamwerke noem ook kreatiwiteit, kritiese denke, produktiwiteit en probleemoplossing.

Daarbenewens erken alle raamwerke dat die vinnige ontwikkeling van rekenaartegnologie, nuwe geletterdheidsvaardighede vereis wat meer as net die alledaagse rekenaarvaardighede en -toepassings insluit. Op nasionale beleidsvlak is daar 'n skuif vanaf vakspesifieke inhoud na 'n meer algemene vaardighedsgebaseerde benadering (Priestley en Sinnema 2014). Hierdie benadering stem ooreen met Deely en Semetsky (2017) se siening dat feitekennis alleen nie voldoende is nie. Sinnema en Aitken (2013) stel ook 'n gemeenskaplike doelwit in vele nasionale kurrikulums voor, naamlik om toepaslik te wees vir leerders wat 'n onseker toekoms in die gesig staar. Care, Anderson en Kim (2016) se studie van 102 lande het egter bevind dat slegs 36 lande na 21ste eeu-vaardighede in hul visie- en missieverklarings verwys, terwyl 76 lande spesifieke vaardighede identifiseer. Hierdie statistiek bevestig die tekortkominge in onderwysstelsels wêreldwyd.

'n Leerdergesentreerde, ervaringgerigte opvoedkundige benadering is byvoorbeeld sedert 2010 in Nieu-Seeland regoor die kurrikulum aangemoedig. Vir EAT-programme is gedetailleerde kurrikulumriglyne (met 'n sterk grammatikale element) wat voorgeskryf het wat en wanneer dit onderrig moet word, amptelik teruggetrek. 'n Minder voorskrywende en generiese verklaring vereis nou drie integrale elemente: kommunikasie, taalkennis en kulturele kennis. Kommunikasie vorm dus die basis sodat leerders leer om die taal te gebruik en te verstaan om effektiewe kommunikeerders te word (Baralt, Gilabert en Robinson 2014). In teenstelling hiermee, voorsien die KABV (DBO 2011) onderrigplanne wat voorskriftelik is ten opsigte van die aktiwiteite wat voltooi moet word ten einde spesifieke leeruitkomste te bereik.

5.2.1.2 Ontwikkeling van multigeletterdheid in Afrika

By multigeletterdheidsnavorsing in Afrika-kontekste is taalkundige en kulturele diversiteit al baie lank onlosmaaklik deel van die meeste Afrika-gemeenskappe en nie noodwendig die gevolg van toenemende globalisering nie (Lauwo 2021). Dit verskil hoofsaaklik van die Noorde (Global North) waar immigrasie die oorsaak van eksponensiële toenames in taalkundige en kulturele diversiteit is (Lauwo 2021). Hierdie belangrike sosiokulturele verskille tussen Afrika en die Noorde word veral weerspieël in hoe taalkundige en kulturele diversiteit in die literatuur uitgebeeld word. Op die Afrika-kontinent weerspieël formele skoling hoofsaaklik 'n outonome model van geletterdheid, wat beteken dat individuele vaardighede, standaardisering en objektiewe metings beklemtoon word, sonder om noodwendig die sosiale, kulturele of kontekstuele aspekte te oorweeg (Lauwo 2021). Outonome modelle neig daarna om 'n eensydige benadering te volg wat nie altyd die verskeidenheid of konteks van individuele leerders of situasies in ag neem nie. 'n Belangrike doel met die onderrig en ontwikkeling van geletterdheid is om leerders toe te rus met vaardighede sodat hulle ten volle by sosiale en kulturele aktiwiteite in die moderne wêreld kan inskakel. Terwyl die konvensionele siening

van geletterdheid tot gestandaardiseerde lees en skryf van die nasionale taal beperk is (NLG 1996), vereis die veranderende wêreld egter 'n groter verskeidenheid geletterdheidsvaardighede. Dit impliseer dus dat ander tale en kulture ook weerspieël sal word (Sang 2017). Sosiokulturele perspektiewe bied 'n alternatiewe begrip van taal en geletterdheid wat meer produktief is (Lauwo 2021).

Armoede en swak akademiese prestasie het tradisionele onderrigmetodes ondoeltreffend gemaak en belanghebbendes het volgens Ngwaru (2017) uitgesluit gevoel. Ngwaru (2017) se storieboek-inisiatief het juis op leerders gefokus wat voorheen slegs passiewe ontvangers van die onderwyser se boodskap was. Stories wat leerders en ouers se omstandighede direk onder die loop neem het, in suidelike Tanzanië, ouers en leerders se siening oor die waarde van skoolopleiding verander. Die toepassing van nuwe metodologieë in die ontwikkeling van multigeletterdheid was 'n vernuwende manier om onderwysuitdagings aan te pak (Ngwaru 2017).

Ndung'u en Signé (2020) stel dit dat baie regerings in Afrika skepties is oor die integrasie van tegnologie wat werksgeleenthede kan bedreig. Afrika-regerings moet egter in onderwys en die ontwikkeling van nuwe vaardighede belê om te verseker dat tegnologie arbeid ondersteun, sonder om dit te vervang. Kubersekeriteit en die ontwikkeling van fisiese en digitale infrastruktuur is noodsaaklik (Ndung'u en Signé 2020). Walters, Yang en Roslander (2014) se studie oor beleidsoorwegings wat lewenslange leer in spesifieke Afrika-lande sal bevorder, ondersoek bestaande beleide en die vordering wat ten opsigte van stelsels vir lewenslange leer gemaak is. Die implementering daarvan bly problematies, veral in kontekste soos Wes-Afrika, waar dit volgens Akkari en Maleq (2020) groot uitdagings in die gesig staar, aangesien die meeste beleide en diskoerse steeds op die outonome model eerder as op multigeletterdheid gebaseer is. Sosiokulturele perspektiewe plaas taal en geletterdheid in hul sosiale, kulturele, politieke en ekonomiese kontekste en beklemtoon betekenisgewing en kommunikasie. Dit erken die verskil tussen taal en geletterdheid, die verhouding daarvan met kultuur en die rol wat magstrukture daarin speel (Lauwo 2021, Ngwaru 2017).

Alhoewel Afrika nie so gevorderd as Westerse lande ten opsigte van digitale tegnologie en multimedia is nie, is sy kultuur ryk aan inheemse, multimodale uitdrukkingsvorme wat dikwels oorgedra word deur klank, gebare, tekens, danse, kostuums of 'n kombinasie daarvan. Hierdie multimodale inligtingsbronne vereis die interpretasie daarvan sodat die Afrika-samelewing verstaan kan word. As gevolg van globalisering en die kulturele diversiteit in die hedendaagse samelewing, is die behoefte aan meer inklusiewe benaderings tot betekenisgewing deur verskeie akademici erken en ondersoek. Dit het noodsaaklik geword vir die bevordering van demokrasie, sosiale insluiting en vir onderwys as 'n belangrike middel vir die oordrag van kennis in georganiseerde samelewings (Ozegbe-Adibuah 2019).

Suid-Afrika vorm deel van die Afrika-kontinent, maar hierdie studie fokus spesifiek op die vordering wat Suid-Afrika ten opsigte van multigeletterdheid gemaak het. Die ontwikkeling van multigeletterdheid in Suid-Afrika sal dus ook vereis dat die vereistes van die Suid-Afrikaanse kurrikulum ten opsigte van die aanleer van 'n addisionele taal ondersoek word.

5.2.1.3 Ontwikkeling van multigeletterdheid in Suid-Afrika

Suid-Afrika is 'n multi-etniese gemeenskap met 'n wye verskeidenheid kulture, tale en gelowe. Nietemin word Engels tans bo die ander inheemse tale bevorder of verkies terwyl die gaping tussen ryk en arm voortduur en bewerings van regverdigte en veranderde onderwys, met geleenthede en toegang vir almal, weerlê word (Engelbrecht en Genis 2019).

Die KABV vir graad R–12 vorm die basis van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel en beskryf die kennis, vaardighede en waardes wat in Suid-Afrikaanse skole geleer behoort te word. Die kurrikulum bevorder kennis van plaaslike kontekste, terwyl dit sensitief vir die globale konteks is (DBO 2011). Alhoewel multigeletterdheid aandag geniet en in eindeksamenvraestelle geassesseer word, is onderwysers nie noodwendig toegerus om leerders spesifiek vir die uitdaging van die 21ste eeu voor te berei nie. Die KABV (DBO 2011) is sedert 2011 in gebruik en slegs geringe veranderings is sedertdien daaraan aangebring (Van der Berg 2023).

Die gebruik van multimodale tekste waar visuele en geskrewe teks gekombineer word, kan met gesproke taal en gebare gekombineer word. Die KABV verwys spesifiek na die toepassing van kennis van beelde en visuele hulpmiddels om te verstaan hoe dit die skryf van multimodale tekste ondersteun. Leerders gebruik dus die meta-taal van visuele geletterdheid om visuele tekselemente en die uitwerking daarvan te verstaan en waardeur. Die KABV beklemtoon veral die manier waarop multimodale tekste met geskrewe tekste geïntegreer word, deur aandag aan uitleg, illustrasies en grafiese inligting te gee. Leerders moet nie net in staat wees om die doel en boodskap van visuele tekste soos grafieke, tabelle, dokumentêre programme, kaarte en landkaarte te identifiseer nie, maar hulle moet ook kommentaar oor die doeltreffendheid daarvan kan lewer (DBO 2011).

Leerders moet blootgestel word aan 'n verskeidenheid tekste wat inligting oordra, genot verskaf en tekste wat met mekaar verband hou. Die doel, estetiese waardes en ontwerp van tekste moet ook oorweeg word. Daarmee saam moet die doel en boodskap van visuele tekste wat vir genot en vermaak bedoel is, soos films, strokiesprente en musiekvideo's, ondersoek word. Verder moet leerders die boodskap en effektiwiteit van visuele tekste wat toesprake/lesings ondersteun, soos plakkaat, diagramme en rekenaargeprojekteerde aanbieding, kan identifiseer en bespreek. By die filmstudie (slegs vir verryking) moet die verhouding tussen klank, dialoog, handeling en visuele elemente in films en ander audiovisuele vorme geïdentifiseer, verstaan, ontleed en geëvalueer word (DBO 2011).

Ondanks die voordele wat die gebruik van tegnologie inhou, is daar bewerings dat onderwysers in Suid-Afrikaanse skole tegnologie nie ten volle benut nie as gevolg van onderwysers se gebrek aan vaardighede, onvoldoende infrastruktuur en 'n tekort aan hulpbronne, die digitale kloof en ander redes (Christensen en Knezek 2017; Damerji en Salimi 2021). McKnight, O'Malley, Ruzic, Horsley, Franey en Bassett (2016) voeg hierby dat voldoende infrastruktuur nie die gebruik daarvan waarborg nie. Die redes hiervoor sluit fasiliteringsomstandighede, persoonlike oortuigings of vooroordele, kennis en vaardighede, sosioëkonomiese dinamiek en organisatoriese oortuigings in (Cantrell en Visser 2011; McKnight e.a. 2016). Soos met enige nuwe ontwikkeling hang die suksesvolle gebruik daarvan van onderwysers af.

Alhoewel die grafiese roman ook 'n multimodale teks is, word dit nie spesifiek as tekssoort in die KABV bespreek nie. As multimodale teks beskik die grafiese roman oor unieke eienskappe wat ook tot die verwesenliking van die bogenoemde doelwitte kan bydra. Ek sal dus vervolgens die waarde van die grafiese roman in hierdie verband bespreek.

5.2.2 Kenmerke van die grafiese roman

Die begrip *grafiese roman* word deur verskillende diskoersgemeenskappe gebruik om na verskillende, maar oorvleuelende, kategorieë van strokiesverhale te verwys (Cates 2020). Die grafiese roman is volgens Cates (2020) 'n selfstandige strokiesverhaal wat in boekvorm gebind

is. Die grafiese roman-beweging, en die begrip self, is relatief nuut, en het in die laat 1970's en '80's momentum begin kry. Strokiesverhale en grafiese romans is uniek ontwerp sodat die geleentheid om met karakters in 'n boek te identifiseer of om in iemand anders se lewe te deel (deur woorde en beelde) nuwe moontlikhede ontgin. Die gewildheid van grafiese romans het die afgelope dekade dramaties toegeneem (DeHart 2024).

Volgens Duncan, Smith en Levitz (2023) het skrywers gepoog om die beeld van strokiesverhale te verander, deur eerder daarna as grafiese romans te verwys. Sodoende kon die meer ambisieuse werke in die kunsvorm beter beskryf word, en die skeppers daarvan hul werk onderskei van die kommersiële en periodieke konnotasies wat met strokiesverhale verbind word. Duncan e.a. (2023) beweer verder dat hierdie benaming die status van die produk verhoog en dat dit uitgewers toegang tot boekwinkels, biblioteke en die akademie gee. Grafiese romans is gewoonlik langer as die tipiese strokiesverhale en bevat meestal selfstandige stories, eerder as stories wat van een uitgawe na die volgende voortgesit word. Alhoewel daar heelwat ooreenkomste tussen die strokiesverhale en grafiese romans is, voel die skrywers dat grafiese romans in 'n ander kulturele ruimte meeding en dat dit duidelik van strokiesverhale onderskei kan word. In die 21ste eeu word grafiese romans dikwels deur groot uitgewers gepubliseer, en word dit in tradisionele of aanlyn boekwinkels deur mense wat nie noodwendig strokiesverhale lees nie, gekoop. Sommige grafiese romans word selfs deur spotprentkunstenaars geskep wat nie noodwendig aanhangers van strokiesverhale is nie (Duncan e.a. 2023). Strokiesverhale en grafiese romans bedien dus verskillende teikengroepe.

Strokiesverhale en grafiese romans beïnvloed kykers deur visuele kunsprosesse. Seelow (2019) beskryf dit as 'n visuele vorm van kultuur wat menslike idees, identiteite, vermoëns en kritiek wêreldwyd beïnvloed. Strokiesverhale en grafiese romans steun op die eienskappe en onderdele van visuele narratief, en die verhouding tussen beelde en woorde is krities vir die verstaan daarvan (Seelow 2019). Lees word dus 'n multisensoriese ervaring wat nie net visuele nie, maar ook tasbare elemente insluit (Sabeti 2012). Die vermenging van woorde en beelde in grafiese romans kan volgens McLaughlin (2017) iets meer betekenisvol oordra as die afsonderlike dele. Grafiese romans en filosofie het 'n sikliese verhouding; grafiese romans kan filosofiese idees ondersteun, en filosofie dra weer by tot die waardering van strokiesprente.

Die redes waarom die grafiese roman in die EAT-klaskamer onderrig behoort te word sal vervolgens bespreek word.

5.2.3 Waarom hoort die grafiese roman in die klaskamer?

Deesdae word grafiese romans en strokiesprente op unieke wyses in die klaskamer benut (Slate 2014). Ten spyte van die helder kleure, opwindende visuele beelde en interessante stories wat leerders aanmoedig om aan te hou lees, is Slate (2014) van mening dat dit dikwels nodig is om belanghebbendes te oortuig dat strokiesverhale nie 'n mors van tyd, sleg vir die omgewing, of doodgewoon simpel is nie.

Strokiesverhale, grafiese romans en opeenvolgende kuns vorm deel van 'n ryk kunstige en literêre tradisie, danksy hul vermoë om die tegnieke van kubisme¹ en futurisme² te gebruik, deur die unieke verhouding met die ruimte-tyd-kontinuum (Bernard en Carter 2004). Volgens Bernard en Carter (2004) het geen media voor of ná die strokiesverhaal en, meer spesifiek, die grafiese roman, die vierde dimensie so volledig oorbrug nie. Die vierde dimensie verwys na 'n spesiale verhouding tussen ruimte en tyd waarin die twee saamsmelt, sodat oneindige meer-

voudige dimensionaliteite gelyktydig teenwoordig raak. Daarom word die vierde dimensie gedefinieer as 'n gelyktydige, veelvuldige dimensionaliteit wat diep verweef is in, en deur individuele ervaring beïnvloed word (Bernard en Carter 2004).

Daar is 'n besondere kunssinnigheid in opeenvolgende kuns en narratiewe in die verhouding tot hierdie metaforiese en letterlike ruimte-tyd-kontinuum. Opeenvolgende kuns kan gebruik word om gedetailleerde inhoud te onderrig op maniere wat kenmerkend, maar prettig is. Dit beteken nie dat die inhoud afgewater is nie. Weiner (2012) verwys na die vernuwende benadering wat onder andere grafiese roman-handboeke tot onderrig bied, wat visuele leerders betrek. Beide die regter- en linkerbrein word betrek en die storieformaat is prettig en interessant. Leerders kan met die karakters identifiseer, en raak daarom makliker by klasbesprekings betrokke. Domyancich-Lee, Cleeland en McCleary (2022) beskou grafiese romans as 'n boeiende en effektiewe hulpmiddel vir die verryking van kursusse, deurdat dit leerders betrek wat tegnologie in byna elke aspek van hul lewens gebruik. Hierdie boeke kan in inleidende kursusse gebruik word as 'n minder intimiderende manier om gesprekke oor komplekse uitdagings aan te pak en meer gevorderde vaardighede te onderrig.

Verder help die aanbieding van die karakters en verhale in grafiese romans leerders om meer persoonlik by die teks betrokke te raak, aangesien hulle oor ander se ervarings leer; introspeksie oor hul eie identiteit, ervarings en vooroordele doen; en 'n dieper begrip ontwikkel van diversiteit en sosiale uitdagings. Interpretasie van kreatiewe werke vereis dat lesers daarvan nie net moet verstaan wat hulle self sien, hoor of lees nie, maar ook wat die kunstenaar sien (Domyancich-Lee, Cleeland en McCleary 2022). Die feit dat beelde verskillend geïnterpreteer kan word, lei tot besprekings, bevorder probleemoplossing en verbeter sosiale begrip (Bakis 2014). Leerders besef dat daar nie noodwendig altyd net een korrekte antwoord is nie en sodoende ontstaan 'n meer demokratiese klaskamer. Grafiese romans kan ons help om die wêreld vanuit verskillende perspektiewe te sien en te waardeer.

Die gevolg hiervan is volgens McLaughlin (2017) 'n vollediger, pragmatiese of filosofiese kaleidoskopiese prentjie van die wêreld. *Une éternité à Tanger* beeld die trauma van die mislukte immigrasie van Gawa, 'n jong seun uit Afrika, wat uit Tangier na Europa probeer vlug, in die soeke na 'n beter toekoms. Ná 'n reis vol gevare en verraad eindig hy in Tangier waar hy sy verhaal, wat simbolies is van die verhale van duisende immigrante, begin vertel. Die werklikheid van die baie onsigbares soos Gawa word vanuit 'n Afrika-perspektief vertel, en bied 'n intieme blik op een van die groot sosiopolitieke tragedies van ons tyd (Pietropaulo 2023). Persoonlike vooroordele maak dit moeilik om die onmiddellike ervarings van ander te verstaan. Grafiese romans kan help om hierdie beperkings te oorkom. Dit kan diepgaande verbindings tussen kunstenaars en kykers skep, en 'n beter begrip van die wêreld en ons plek daarin bevorder (McLaughlin 2017), deurdat die leser/kyker genooi word om insig in iemand anders se ervaring te kry. Sodoende verklein die gaping tussen twee individue se ervarings. Woorde en daade kan iemand se ervaring oordra, maar grafiese romans kombineer woorde en beelde om 'n meer volledige begrip te bied. McLaughlin (2017) beskou dit as 'n manier om filosofie beter te verstaan en te waardeer, selfs al kan dit nie perfek verwoord word nie.

Bakis (2014) beskou enigiemand wat kan sien, as 'n visuele leerder. Die vermenging van woorde en beelde in grafiese romans kan volgens McLaughlin (2017) iets meer betekenisvol oordra as die afsonderlike dele. Grafiese romans en filosofie het 'n sikliese verhouding; grafiese romans kan ons help om filosofiese idees te verstaan. Volgens haar is die mens daarop ingestel om visueel te leer, en die wisselwerking tussen beeld en teks sal altyd 'n wyse wees

om te kommunikeer. Dit is, soos Bernard en Carter (2004) daarna verwys, 'n multisensoriese proses en die materialiteit daarvan dra tot die leeservaring by. Daarom beïnvloed grafiese romans leerders se leerprosesse – veral die ontwikkeling van kritiese denkvaardighede en die moontlikheid om onwillige lesers te betrek. DeHart (2024) verduidelik dat strokiesverhale en grafiese romans besonder kragtig is en kritiese dialoog aanmoedig en dat hy hierdie tekste as fundamenteel in sy eie geletterdheidsontwikkeling beskou. DeHart (2024) het ook persoonlik, tydens aanlyn klasse en in die klaskamer self, die moontlikhede om leerders te betrek, raakgesien. Hierdie kenmerk is nie so geredelik met ander tekssoorte moontlik nie.

Een groot aantrekkingskrag van strokiesverhale is dat dit ons nievisuele selfbewustheid weer-spieël, en die leser dus inherent beter daarmee identifiseer as met 'n meer realisties getekende karakter (Botzakis, Savitz en Low 2017). Leerders kan ook, deur middel van die prente, 'n beter idee van die teks en temas kry; dit is dus makliker vir hulle om by die teks betrokke te raak. Hulle lees nie net die teks of prente nie – grafiese romans bied 'n volgorde, wat dit moontlik maak om visuele geletterdheid sowel as leesvaardighede aan te leer. Daarbenewens is dit moontlik om met lewensgetroue temas te werk, temas wat nie altyd vir EAT-leerders toeganklik is nie (Feix 2017). Pietropaulo (2023) verwys onder andere na Art Spiegelman se werk *In the shadow of no towers* (2004) oor die 2001 terroriste-aanval in die VSA. Spiegelman verbeeld die onsigbare, vertel iets waarvoor die woorde ontbreek, en bring bewustheid in die teenwoordigheid van trauma. Spiegelman vind die krag om aan te gaan met die lewe en sy kreatiewe werk ná die terreuraanvalle, deur terug te keer na die ryk geskiedenis van Amerikaanse strokiesprente (Pietropaulo 2023).

Die vyf semiotiese stelsels (linguisties, visueel, klank, gebare en ruimtelik) dra by tot die lees en skryf van toenemend komplekse en dinamiese tekste deur middel van lewendige, papier- en digitale tegnologieë. Sosiale, kulturele en tegnologiese ontwikkelinge lei steeds tot veranderende geletterdheidspraktyke rondom tekste en kommunikasie, wat 'n herbesinning van klaskamerpraktyke in die onderrig van geletterdheid vereis (Anstey en Bull 2018). Die leerder behoort krities op multimodale tekste te kan reageer deur vrae oor die doel van die teks, verwagtings, semiotiese stelsels, kodes en konvensies en enige ideologiese oortuigings, houdings of vooroordele wat teenwoordig kan wees, te beantwoord. Verder is dit belangrik om te bepaal wat met die teks moet gebeur om 'n spesifieke doel te bereik (Anstey en Bull 2018). Sodoende ontwikkel leerders 'n waardering vir multimodale tekste (Pantaleo 2011).

McLaughlin (2017) verduidelik dat grafiese romans oor die vermoë beskik om ernstige temas amusant te maak, terwyl filosofie die amusante ernstig kan maak. Professionele filosowe gebruik woorde om die wêreld vas te vang. Dit kan beperkend wees, aangesien daar dinge is wat nie in woorde beskryf kan word nie, ongeag hoeveel woorde gebruik word. Grafiese kuns maak dit moontlik om hierdie uitdaging aan te pak, deur visuele elemente te gebruik om ervarings en emosies oor te dra wat moeilik is om in woorde uit te druk. *Astrodoubt and The Quarantine Chronicles* (2020–) deur die Italiaanse kunstenaar Luca Buvoli, handel oor die COVID-19-pandemie wat vroeg in 2020 uitbreek het. Buvoli het strokiesprente gebruik om die nuwe werklikheid wat deur die pandemie geskep is (waar daar groot lewensverlies was), met die publiek te deel as 'n ruimte van weerstand teen vervreemding (Pietropaulo 2023).

Slate (2014) beskryf die skep van grafiese romans verder ook as terapeuties. Leerders kry die geleentheid om hul gedagtes en gevoelens uit te druk en raak selde verveeld. Wanneer leerders hierdie boeke lees en oor hul persoonlike lewens en ervarings skryf, stel dit hulle in staat om hul identiteite positief te ontwikkel terwyl hul selfbeeld en selfvertroue in multikulturele en meertalige samelewings versterk word (Sharman 2023). Die verhouding tussen leerders se

persoonlike ervarings en die inhoud van grafiese romans, vergemaklik dit vir leerders om met die materiaal te identifiseer (Bakis 2014), en leerders se oorspronklike denke, ontledings en skryfwerk dra meer gewig as om op ontledings van kenners staat te maak. Hierdie benadering sal die ontwikkeling van 21ste-eeuse vaardighede bevorder (Bakis 2014).

Deesdae is die skep van strokiesprente 'n loopbaanrigting en skoolstelsels sluit dit by hul kurrikulums in (Slate 2014). Lynda Barry (Barry 2014) verwys na haarself as “an accidental professor” wat as 'n strokiesprentkunstenaar begin het, later grafiese romans geskryf het en kursusse saamgestel het om ander se kreatiwiteit aan te moedig. Om te leer hoe om 'n grafiese roman te skep is 'n kragtige hulpmiddel vir storievertelling, die skep van advertensies, maak van films, en baie ander kreatiewe velde wat opeenvolgende kuns vereis (Slate 2014). Leerders wat aan grafiese romans blootgestel word, ontwikkel skryf- en tekenvaardighede, hulle leer spanwerk, probleemoplossing en hoe om take te voltooi en kan hulle eie grafiese romans skep. Omdat leerders meer betrokke is by grafiese romans, is hul skryfwerk meer interessant, outentiek en deernisvol. Dit bied meer geleentheid om skryfinstruksie en vaardigheidsontwikkeling te fasiliteer (Bakis 2014). Die skep van karakters en storielyne bemagtig leerders om sterk bande met mekaar te bou en 'n strokiesgemeenskap binne 'n skool te vestig. Hoe meer hulle skryf en teken, hoe beter raak hulle. Om 'n kunstenaar te wees, is bewonderenswaardig en dit bou leerders se selfbeeld (Slate 2014). Tegnologie bied die verdere geleentheid om leerders se kreatiwiteit en produktiwiteit aan te wakker. Sosiale media het deelname nou makliker as ooit gemaak. Leerders kan toepassings gebruik vir die skep van multimodale tekste en die web as platform vir uitdrukking, deelname en gemeenskap (Seelow 2019). Daarom moet leerders ook aktiwiteite doen waar tegnologie in die ontwikkeling van multimodale tekste gebruik word.

McLaughlin (2017) verwys na 'n projek waar leerders 'n geskiedkundige gebeurtenis deur 'n grafiese roman moes oordra. In een spesifieke paneel is die emosie en intensiteit van die karakter se woede uitgebeeld. Dit wys hoe grafiese romans 'n dieper begrip kan bied deur visuele en verbale elemente te kombineer. Dit het die leser ook insig gegee in denke van die individu wat die paneel geskep het. Drie verhoudings is bevorder: kunstenaar en onderwerp, onderwerp en kyker, en kyker en kunstenaar. Hierdie verhoudings het saamgewerk om 'n emosionele reaksie oor te dra.

Tovani (2000) verwys na die werklikheid van valslees (waar leerders voorgee om te lees) en beklemtoon hoe die lees van grafiese romans tot 'n hernieude betrokkenheid van leerders wat normaalweg heeltemal uit die onderwyser se gesigsveld verdwyn, kan lei. In denke en praktyk is multimodale tekste nou meer sentraal as ooit, en die veranderende aard van onderrig binne digitale kontekste soos deur Liu e.a. (2018) beskryf, is des te meer tasbaar (DeHart 2024). Leerders lees grafiese romans anders as prosatekste en is meestal onbewus van die prosesse en strategieë wat hulle inspan. Deur bewusmaking en met oefening kan leerders belangrike temas, kritiese idees, diepte en kompleksiteit verstaan en uitdagende geïmpliseerde betekenisse raaksien. Grafiese romans en strokiesverhale het die vermoë om die gewete te mobiliseer. Deur die grense van visuele en narratiewe dimensies in kontemporêre kultuur uit te daag, bied grafiese romans die geleentheid om te besin oor hoe die onsigbare, tyd, geheue en ruimte en dringende eksistensiële, sosiale en kulturele uitdagings van ons tyd uitgebeeld word (Pietropaulo 2023). Onderwysers kan meer grafiese romans as langer gedrukte tekste in 'n beperkte tyd onderrig. Dit gee leerders met verskillende leesstrategieë toegang tot 'n wye verskeidenheid stories en genres, wat hulle by lees betrokke hou. Leerders is minder geneig om op te hou lees omdat grafiese romans minder tyd neem om te lees en kan gebruik word vir meer interaktiewe skoolgebaseerde lees, wat met probleemoplossing help en sosiale begrip bevorder (DeHart 2024).

Die grafiese roman-formaat maak die herlees daarvan makliker en doeltreffer, en moedig die leser aan om noukeuriger te kyk. Hierdie proses kan tot dieper begrip lei, en tot 'n meer persoonlike en intieme leeservaring bydra. Terwyl leerders by die beeld vertoef, kry hulle tyd en ruimte om oor hul gedagtes en gevoelens na te dink, wat tot kognitiewe refleksie kan lei. Met die hulp van 'n onderwyser se kennis en ervaring kan leerders betekenis aan hul eie agtergrondkennis gee.

Seelow (2019) kom tot die gevolgtrekking dat die grafiese roman die gaping tussen formele en informele leeromgewings oorbrug. Grafiese romans dra by tot die kweek van multigeletterdheid, veral deur die kombinasie van teks en beeld, spaarsame dialoog en die verhaallyn wat die vertelling stuksgewys opdeel. Die gekondenseerde, multimodale formaat kan oor 'n verskeidenheid van genres, style en temas strek en uiteenlopende gehore bereik. Kreatiewe vaardighede in 'n geletterdheidsklas bevorder entrepreneurskap en sosiale vooruitgang. Kreatiewe leerders sal hedendaagse en toekomstige komplekse probleme oplos terwyl leerders wat net toetse en opstelle skryf, sal agterbly. Selfbeeld is 'n noodsaaklike bestanddeel vir diep leer, en die grafiese roman kan tot verteenwoordiging van uiteenlopendheid bydra (Seelow 2019).

Die multimodale aard van grafiese romans stel onderwysers in staat om nuwe moontlikhede te ondersoek. Die kombinasie van woorde en beeld bevorder 'n beter begrip van die kunstenaar se boodskap en filosofie. Feix (2017) beklemtoon dat 'n verskeidenheid vaardighede deur die gebruik van grafiese romans in 'n addisionele taalklas aangeleer word. Wanneer die geldigheid van hierdie tekssoort nie meer bevraagteken word nie, sal leerders en onderwysers die ontelbare voordele van multimodale leer ontdek (Maldonado en DeHart 2023).

5.2.4 Die onderrig van die grafiese roman in die EAT-klaskamer

Opvoedkundiges was vir baie lank onder die indruk dat die lees van strokiesverhale jou vermoë om hoër vorme van literatuur te lees, belemmer (Weiner 2012). Opvoedkundige strokiesverhale is as afgewaterde weergawes van die klassieke werke beskou, terwyl die skeppers daarvan nog altyd volgehou het dat die strokiesverhale nie poog om oorspronklike werk te vervang nie, maar eerder aanvullend van aard is. Die doel van hierdie soort strokiesverhale is eerder om 'n liefdevolle lees te kweek wat uiteindelik tot 'n leeftyd van leer sal lei (Weiner 2012).

Risomatiese geletterdheid handel oor onderrig en kurrikulum wat nie die tradisionele benadering in die kurrikulum volg nie. In plaas daarvan om te fokus op 'n hiërargiese lineêre kurrikulum, werp dit lig op praktyke wat in leerders se lewens verstreng is. Dit is noodsaaklik in vandag se wêreld waar leerders aanlyn platforms besoek waar hulle visueel geletterd moet wees (Sharmin 2023). Wanneer grafiese romans onderrig word, is dit belangrik om nie net aan te neem dat alle leerders vertrouwd is met die lees van strokiesprente, bloot omdat strokiesprente meestal met kinders geassosieer word nie. Bakis (2014) is van mening dat dit die stereotipes dat strokiesprente kinderagtig of bisar is, wat leerders soms verleë kan laat wanneer hulle nie veel daarvan weet nie.

Dit is belangrik om leerders se aanvanklike ervarings van strokiesprente en grafiese romans te verstaan voordat hulle dit bestudeer. Dit beklemtoon die waarde van leerders se persoonlike ervaring en interpretasies in die vind van hul eie stem, deur die gebruik van grafiese romans in onderrig.

Wanneer leerders die eerste keer 'n grafiese roman lees, is baie van hulle onseker oor die stappe wat hulle moet volg en in watter volgorde die geskrewe en visuele teks gelees moet word (William en Jung 2020). William en Jung (2020) vermoed dat onderwysers wat nog nie voorheen met die tekssoort gewerk het nie, dieselfde vrae sal hê. Terwyl strokiesverhale deur sommige as 'n minderwaardige vorm van literatuur beskou word, het ander dit as 'n wyse gesien om basiese konsepte te kommunikeer en as 'n beginpunt wat tot die lees van literêre meesterwerke kan lei. Sodra leerders die logika agter die lees van 'n grafiese roman verstaan, is die volgende vraag hoe om dit as 'n literêre werk te verstaan (Miller 2021).

Miller (2021) verwys in *Hacking graphic novels* na agt stappe wat die onderwyser kan volg om die moontlikhede van die grafiese roman te ontgin. Ek sal vervolgens hierdie agt stappe as basis gebruik vir my ondersoek na die onderrig van die grafiese roman in die EAT-klaskamer.

5.2.4.1 Vestig die waarde van die grafiese roman

Die meeste opvoedkundiges sien slegs beperkte potensiaal in die grafiese roman en beskou dit nie as ware letterkunde nie, maar eerder as minder uitdagend (Miller 2021, Botzakis e.a. 2017).

In teenstelling hiermee, verduidelik Botzakis e.a. (2017) dat navorsing wêreldwyd reeds bevind het dat die lees van die grafiese roman 'n kombinasie van verskillende vaardighede vereis. Die kombinasie van woorde en beelde in strokiesprente bied 'n geleentheid vir ondersteuning aan sommige lesers en ook 'n nuwe modaliteit wat meer bekwame lesers interesseer en lok (Botzakis e.a. 2017). Die teks moet eerstens in 'n spesifieke volgorde gelees word, terwyl die wisselwerking tussen visuele en geskrewe teks die leerder dwing om kodes te ontsyfer en visuele metafore te ontleed. Die leerder moet verder tussen verhalende fiksie- en niefiksie-elemente kan onderskei terwyl daar 'n kritiese ingesteldheid moet wees om boodskappe te ontsyfer uit dit wat gewys word en dit wat nie gewys word nie. Die leerder moet verder 'n bewustheid ontwikkel van die verhouding tussen wat die woorde sê en wat die prente wys (Miller 2021, DeHart 2024).

Miller (2021) beklemtoon die visuele ontledingsvaardighede wat leerders noodgedwonge ontwikkel terwyl hulle grafiese romans lees, deur na die stadiger waarnemingsprosesse te verwys, wat nodig is om dieper inligting raak te sien. Leerders gebruik visuele en tekstuele leidrade sowel as hulle agtergrondskennis om betekenis, vooroordele en waardes af te lei. Verder moet belangrike, maar subtiele, nuanses van 'n begrip of onderwerp raakgesien word en visuele besonderhede van inligting en data waargeneem word terwyl dit aan persoonlike ervarings verbind word.

Grafiese romans en strokiesverhale gee aandag aan onderwerpe soos diversiteit, politiek, geslag, letterkunde, geskiedenis, poësie en joernalistiek. Verskeie skrywers soos DeHart (2024), Weiner (2012), Aman en Wallner (2022), Domyancich-Lee, Cleeland en McCleary (2022), Burger (2018), William en Jung (2020), Geczy en McBurnie (2023), en Maldonado en DeHart (2023), beklemtoon die belangrikheid daarvan om nie die medium van opeenvolgende kuns as 'n onderrig-instrument te onderskat nie.

5.2.4.2 Laat leerders self die elemente van die verhaal ontdek

Nadat Miller (2021) vir die leerders in haar klas 'n lys met al die toepaslike begrippe gegee het, het sy aangeneem dat hulle sou weet waarna hulle moet oplet toe hulle die grafiese roman die eerste keer oopmaak. Sy het besef dat leerders die elemente kon identifiseer, maar dat hulle belangrike kenmerke, wat later van belang sou wees, oor die hoof gesien het. Hulle het die begrippe streng toegepas, sonder om die subtiele en minder ooglopende buigsaamhede en moontlikhede in elke element raak te sien. Die probleem was dat sy leerders te vinnig met die begrippe en elemente van die grafiese roman gekonfronteer het en hul eie ervarings daardeur beperk het. Sy verwys na 'n stelling deur die Switserse sielkundige, Jean Piaget, wat ek hier vrylik vertaal: "Elke keer wanneer jy 'n kind voortydig iets leer wat hy self kon ontdek het, verhoed jy dat die kind dit self ontdek en dit gevolglik ten volle verstaan." Hierdie woorde impliseer dat sodanige leerder die geleentheid ontnem word om self die kognitiewe las te dra wat by die ervaring, oorweging en benoeming van wat hulle sien, betrokke is. Deur dit self te ontgin, begin hulle krities dink en vaardighede aanleer wat hulle in die ontleding van ander visuele tekste en media kan gebruik. Wanneer leerders die geleentheid kry om self die kunstenaar en skrywer se tegnieke te identifiseer, raak hulle meer betrokke by die teks en by die ontginning van wat hulle nog anders daarin kan ontdek. Botzakis e.a. (2017) verwys na verskeie navorsers wat beklemtoon dat lesers in staat moet wees om die rol van die gebruik van kleur, lig, skaduwees en lyne in die atmosfeer van die verhaal te ontleed, ten einde strokiesverhale te verstaan. Hulle het verder verduidelik dat lesers inligting uit die visuele elemente moet verkry, en nie net uit die woorde nie, deur te let op die gesigsuitdrukkings en liggaamshoudings wat in die grafika aangebied word om die storie en inligting meer effektief oor te dra. Hierdie visuele leidrade help om die konteks van die teks te versterk.

Bakis (2014) verwys na die feit dat kritiese ontledings en bestaande opstelle oor grafiese romans minder algemeen op die internet beskikbaar is; daarom moet kritiese denke, ontleding en skryfwerk deur die leerders self gedoen word en word hulle nie so maklik deur ander se menings en ontledings beïnvloed nie. Grafiese romans is relatief toeganklike tekste wat gebruik kan word as 'n middel vir leerders om 'n verskeidenheid van modaliteite en vorme van tekste te begin lees, verstaan en ontleed (Botzakis e.a. 2017). Die inhoud van grafiese romans leen hom tot die verkenning van die groter prentjie of noodsaaklike vrae wat leerders se persoonlike en intellektuele groei bevorder. Die ontleding van die verband tussen die inhoud en formaat van grafiese romans lei tot kritiese denke wat weer in die ontleding van ander media gebruik kan word (Bakis 2014).

5.2.4.3 Moedig stadige en noukeurige waarneming aan

"Part of our work together is to be able to watch an image in a sustained way, as if it were alive and capable of change. Part of our work is to take time, to wait like any birdwatcher, to hold still and be taken in." Berger (2008) beklemtoon hiermee die belangrikheid daarvan om beelde nie net as statiese voorwerpe te beskou nie, maar as iets dinamies en lewendig. Hy moedig kykers aan om hul volle aandag te gee en betrokke te raak by die handeling van *kyk* – amper soos 'n voëlkyker wat die natuur waarneem. Hierdie benadering vereis geduld en openheid, wat die kyker toelaat om diep met die kunswerk te skakel en die lae binne-in oor tyd te ontdek. Berger (2008) se boek is veral toepaslik vir konsepte soos waarneming, perspektief en hoe beelde ons begrip van die wêreld vorm. Barry (2019) verwys ook na die beeld van die voëlkyker en bevestig die belangrikheid daarvan om met aandag na die beeld te kyk, of daarna te staar asof dit lewendig is en kan verander (Barry 2019).

Orbán (2014) beklemtoon die multisensoriese aard van die lees van die grafiese roman, deur te verwys na hoe die hantering van die boek en die visuele elemente tot die spesifieke leeservaring bydra. Hiperlees, wat na digitale nielineêre lees verwys, staan in kontras met die gedrukte weergawe van tradisionele gedrukte teks. Grafiese romans maak dit moontlik om makliker tussen die twee soorte teks te beweeg terwyl die gedrukte weergawe 'n kulturele ervaring skep. Die blywende materialiteit van die drukwerk in grafiese romans verbeter die leeservaring, ten spyte van die opkoms van digitale formate (Orbán 2014). Verdere ontleding van die grafiese roman kan lesers toelaat om in te zoom op kenmerke soos die panele, voortjies tussen die panele, spraakborrels, dinkborrels, die vertellerboks, onomatopoeë en vele meer. DeHart (2024) verduidelik dat onderwysers deur middel van die grammatikale en semantiese kenmerke van 'n bladsy, 'n model skep vir hoe noukeurige, vaardige leeswerk lyk.

Die grafiese roman stel leerders in staat om woorde en beelde te kombineer om boeiende verhale te vertel en kompleksiteit te kommunikeer (Miller 2021). Daarom sal dit sin maak dat leerders hierdie formaat ook gebruik om te dink, te leer en te kommunikeer.

5.2.4.4 Dink, leer en kommunikeer deur strokiesprente en grafiese romans te skep

Tekeninge en visuele storievertelling bevorder dieper denke. Bakis (2014) het bevind dat dit sinvol is om leerders te laat teken, aangesien dit hulle help om strokiesverhale te verstaan en te waardeer. Dit beklemtoon die belangrikheid van storievertelling en kommunikasie deur kuns, selfs al gebruik hulle net stokmannetjies, om in 'n kreatiewe modus te kom. DeHart (2024) ondersteun hierdie stelling omdat hy voel dat leerders moet besef dat hulle self ook in staat is om te teken en te skryf en dat hulle elke dag op verskillende maniere lees, wat nie noodwendig tradisioneel as lees beskou word nie.

Botzakis e.a. (2017) benadruk dat die vermoë om die visuele elemente wat met woorde gepaardgaan te ontleed, dit dikwels makliker maak om moeilike konsepte of tekste te verstaan, en dat die vermoë om die inligting en konvensies wat geleer word deur die ontleding van visuele elemente in strokiesprente aan te neem, 'n platform kan skep waar leerders nie net hul eie strokiesprente skep nie, maar ook insig in alle aspekte van komposisie ontwikkel. Dit bly belangrik dat die onderwerpe van gekose werke tersaaklik en nie te lank moet wees nie. Die fokus behoort op begrip, literêre elemente en woordeskat geplaas te word. Leerders moet die geleentheid kry om self die einde te voorspel en, op enige manier wat hulle verkies, daaroor te skryf. Wanneer leerders uiteindelik hul eie grafiese werke skep, demonstreer hulle wat hulle oor die skryfproses en literêre elemente geleer het en oefen hul vaardighede in kreatiewe skryfwerk, storielynnontwikkeling, verskeie kunsvaardighede, grafiese ontwerp, dokument-uitleg en rekenaargeletterdheid. Om strokiesverhale te skep vereis die kombinerende van die visuele, tekstuele en ruimtelike elemente en om die klankeffekte en gebare te skep wat groter betekenis gee. Leerders mag die opdrag uitdagend vind, maar hulle ontwikkel sodoende multimodale vaardighede wat maklik in beide die skool en toekomstige werkplekke toegepas kan word (Botzakis e.a. 2017).

Aldama (2022) beskou die jaar 2000, toe hy Lynda Barry se werk ontdek het, as waterskeidend. Die swart, bruin en gemengde ras-sproetgesigkinders wat hy deur haar werk ontmoet het, was bleeksiele, vuil en ru en het gelyk en opgetree soos die uiteenlopende groep vriende uit sy kinderjare. Elke karakter het sy sintuie oorweldig met kuns en woorde wat so labirinties gestruktureerd was, dat hy homself terug in die multisensoriese en gewaagde verbeeldingswêreld van sy kinderjare bevind het. Hy het tegelyk kwesbaar en gelukkig, wreed en salig gevoel en tussen die bekende en die vreemde gesweef. Lynda gebruik haar werk eerder om oor enigiets en alles wat om haar gebeur het, te praat (Aldama 2022).

Miller (2021) merk op dat baie onderwysers nie hul leerders leer dat tekeninge 'n manier is om te leer, te dink en begrip uit te druk nie. Daar word gewoonlik van leerders verwag om denke, leerprosesse en kennis in skriftelike of mondelinge vorm weer te gee. Wanneer die moontlikhede om denke weer te gee tot skryf en praat beperk word, mis hulle waardevolle geleenthede om kognitiewe en geheuevaardighede aan te leer. Wanneer notas in 'n spesifieke formaat en modus geneem moet word, ignoreer ons die beduidende voordele wat visuele notas en die gebruik van die komiese vorm bied. Wanneer assessering slegs skriftelik en mondelings gedoen word, verbeur leerders die kans om denke te demonstree deur 'n kombinasie van visuele en tekselemente wat subtiele oogpunte, insigte en punte van verwarring kan oordra. Dit benadeel volgens Miller (2021) alle leerders, behalwe die leerder wat neurodivers is en by visuele metodes kan baat. Wanneer ons nie multimodale leerwyses ondersteun nie en 'n beperkte versameling tekste gebruik, loop ons die risiko om leerders wat potensieel in die onderwerp sou belangstel, te vervreem.

Miller (2021) beskryf dinkwerk as morsig. Onderwysers modelleer hul denke vir leerders deur die stappe op te breek en hardop te demonstree, maar slaan dikwels stappe oor wat in hul gedagtes plaasvind. Hulle beklemtoon die eenvoudige, konkrete, nabootsbare stappe, maar nie alles wat hulle oorweeg het, probeer het en uitgesluit het nie. Hulle praat nie oor hoe denke lyk, hoe dit klink of hoe dit voel nie: die spanning en opwindning van om verskeie opsies te hê, die angs om vorentoe te beweeg en 'n leë kop te hê nie – ook nie van die doodloopstrate nie. Wanneer leerders nie bewus gemaak word van die morsige proses van denke nie, sal hulle nie weet hoe om hul eie morsige denke te hanteer nie. Hulle sal aanneem dat hulle nie die probleem kan oplos nie omdat hulle nie 'n gemodelleerde pad van twee tot drie bepaalde stappe gevolg het nie. Soms is die model nie genoeg nie, en hul gedagtes lei hulle op verskeie paaie. Leerders moet gemaklik deur hierdie “morsigheid” kan beweeg en so 'n pad daardeur vind. Onderwysers behoort juis die kronkelende maniere waarop hulle 'n probleem of taak deurdink as 'n wonderlike storie te gebruik. Die strokiesprentformaat is 'n ideale medium hiervoor. Dit vereis dat ons verteenwoordigende denke gebruik terwyl ons ons proses naspel en die storie van ons pogings, teorieë, raaiskote, benaderings, huiwerings, vrae en, uiteindelik, ons gevolgtrekkings vertel, tesame met die twyfel wat ons nog steeds oor ons finale stap het. Dit sal voorkom dat leerders self onvoorbereid of onvoldoende voel wanneer hulle 'n ander proses volg as die een wat gemodelleer word. Sonder om die morsige proses te sien, hoe leer ons wat betrokke is by skepping? Om my eie en ander se morsige denke te sien, is waardevol. Die leerder se strokiesprent kan juis aandui of hy/sy die werk verstaan of steeds verward is. Hierdie tekeninge word volgens professor Jay Hosler, in Miller (2021), nie op estetiese waarde beoordeel nie, maar word eerder gebruik om inhoud vir hersiening te oorweeg.

Om te teken is 'n manier om ons gedagtes, emosies, onsekerhede en die kompleksiteite waarvan ons leer en ervaar, te verwerk. As kinders het ons die moed en opregtheid om te teken sonder om ons oor estetika en vermoë te bekommer (Miller 2021). Barry (2019) se kursusse fokus nie net op die belangrikheid daarvan om idees visueel voor te kan stel nie, maar veral op die feit dat dit 'n invloed het op die wyse waarop ons inligting memoriseer.

5.2.4.5 Ontwrig die strokies-kanon

Skole word dikwels, as gevolg van kurrikulumvoorskrifte, tot handboeke en literêre werke beperk wat deur hoofstroomuitgewers uitgegee word en wat op rigiede idees gebaseer is (Miller 2021). Miller (2021) voel dat daar ruimte vir 'n reeks outeursperspektiewe, genres en vorme moet wees indien ons belese kritiese denkers wil ontwikkel. Leerders behoort blootstelling aan uiteenlopende perspektiewe, skryfstyls en temas te kry. Deesdae is meer onderwysers bereid om

die tipiese kanon te versteur. Hulle kies moderne skryfwerk van outeurs uit 'n verskeidenheid kulturele, rasse- en selfs taalkundige agtergronde wat verskeie tekssoorte (multimodaal en multimedia) integreer. Wanneer leerders die geleentheid het om boeke te lees waarvan hulle hou, voel hulle dat hul voorkeure in ag geneem word (Bakis 2014), maar om toestemming te kry om 'n medium soos die grafiese roman in te sluit, is volgens Miller (2021) net so uitdagend, aangesien dit as minderwaardig beskou word. Namate meer navorsing oor die akademiese waarde van die grafiese roman gedoen word, verander menings oor hierdie medium en die invloed wat dit op leerders se betrokkenheid by die teks het. DeHart (2024) se boek *Building critical literacy and empathy with graphic novels* ontgin die waarde van verskeie grafiese romans wat onderwerpe soos geestesgesondheid, diversiteit, stereotipering, boeliegedrag en vele ander insluit. Hierdie onderwerpe word nie noodwendig in klassieke werke geopper nie en kan as aanknopingspunte vir kritiese gesprekke benut word.

DeHart (2024) verduidelik hoe hy as 'n jong leser van strokiesverhale dikwels sy gunsteling-karakters nagmaak het deur die storielyn self uit te brei. Hy het dan soos die karakters aangetrek en hulle storielyne rondom hom verbeel. Hy het sy speelgoed gebruik om stories uit te dink, te herskep en te herbesoek. Hy het notaboeke vol geskryf met stories wat karakters toegelaat het om te meng en nuwe uitdagings aan te pak. So het hy besluite oor sy eie skeppings geneem. Hierdeur bevestig hy die belangrikheid dat leerders nie beperk moet word tot sekere soort stories of komposisies nie, maar die geleentheid gegun moet word om kreatief te wees.

5.2.4.6 Skep met beperkings

In die 21ste eeu word ons gebombardeer met stilstaande en bewegende beelde wat vir persoonlike en professionele gewin geskep word en deur sosiale, ekonomiese of politieke behoeftes gemotiveer word (Baylen en D'Alba 2015). Hierdie beelde bepaal beslis, op een of ander manier, 'n generasie se identiteit, gewildheid en mag. Die invloed op menslike gedrag mag aanvanklik nie so ooglopend wees nie, alhoewel die aantrekkingskrag daarvan in die onderbewussyn bly. Die impak kan egter waargeneem word in kasregisters, verkiesingsuitslae en anonieme plasings op aanlyn media soos Facebook, Twitter (X) en Instagram, om maar 'n paar te noem.

Die toenemende voorkoms van hiperlees en hipertekstualiteit, en die verskuiwing van stabiele materiële vorme na meer wisselvallige en aanpasbare digitale, virtuele vorme, veroorsaak skynbaar spanning tussen die hiperlees, wat deur die multimodaliteit van grafiese narratief aangemoedig word, en die blywende afhanklikheid daarvan van die gedrukte boek (Orbán 2014). Die vinnige ontwikkeling van visuele tegnologieë in die skep van inhoud, kommunikasie, die ontwikkeling van kritiese denke en die uitdrukking van kreatiwiteit, het die landskap van die kodering en dekodering van beelde verander. Jonk en oud word daaglik onbewustelik met beelde oorval. Daarom is dit belangrik dat hulle vaardighede ontwikkel wat tot 'n beter begrip van wat hierdie beelde beteken, sal lei. Om visueel- en mediageletterd te word, moet deel van elke mens se opvoeding wees (Baylen en D'Alba 2015).

Deur meer spesifieke en beperkende opdragte te gee, word leerders volgens Miller (2021) gedwing om tegnieke te probeer wat hulle nie andersins sou oorweeg nie. Sodoende word leerders uitgedaag om meer kreatief te wees.

5.2.4.7 Bied 'n buigsame proses vir die skep van grafiese narratiewe

Die vermoë om die kombinasie van visuele elemente en woorde te ontleed, maak dit dikwels makliker om moeilike konsepte of tekste te verstaan. Die vermoë om die inligting en konvensies wat deur die ontleding van visuele elemente in strokiesprente geleer word, toe te pas, kan 'n platform skep vir uitdrukking waarin leerders nie net hul eie strokiesprente skep nie, maar ook insig verkry in verskeie uitdagings wat met komposisie verband hou (Miller 2021). Domyancich-Lee e.a. (2022) verwys na verskeie voorbeelde waar onderwysers grafiese romans gebruik het om lees- en skryflesse te ontwikkel wat verskeie geletterdhede geakkommodeer het. Hulle het Will Eisner se romans (bv. 1978) gebruik aangesien hierdie werke se onderwerpe relevant was en die teks nie so lank was nie. Terwyl die tekste gelees is, is die fokus op begrip, literêre elemente en woordeskat geplaas. Leerders moes egter self die einde daarvan uitwerk. Nadat die teks gelees is, moes leerders besluit in watter formaat hulle daarvoor wou skryf. Hierdie outentieke skryfstukke is toe gebruik vir lesse in grammatika en die skryfproses. Die volgende stap was dat leerders die begin van 'n teks sou lees en hul eie einde moes skryf. Die finale aktiwiteit was dat die leerders hul eie geïllustreerde stories moes skep, wat alles wat hulle oor die skryfproses en literêre elemente geleer het, moes demonstreer (Domyancich-Lee e.a. 2022).

Dit is egter belangrik dat onderwysers nie te voorskriftelik is wanneer leerders die geleentheid kry om hulle eie tekste te skep nie. Miller (2021) verdedig hierdie stelling deur na leerders se morsige of slordige leerprosesse te verwys en te beklemtoon dat te veel voorskrifte leerders se kreatiwiteit belemmer. Die slordigheid word nou verbind met die onbeholpenheid wat sentraal geplaas word as die skeppende kern van al Lynda Barry se strokiesprente. Barry beklemtoon volgens Ahmed (2023) daarmee haar doel om strokiesprente te gebruik as 'n wyse om die wêreld te sien en ons ervaring daarvan oor te dra. Die slordigheid van haar bladsye dra die kompleksiteit van sulke ervarings oor deur hul verstrengelde, onderling verbonde wese visueel uit te beeld (Ahmed 2023).

5.2.4.8 Reik uit na die skrywers van strokiesverhale en grafiese romans

Leerders kan dikwels nie die verband tussen dit wat hulle leer en die regte wêreld raaksien nie. Daarom is dit moeilik om die tersaaklikheid van die leerinhoud in te sien. Leerders het boonop sekere vooropgestelde idees en daarom stel Miller (2021) voor dat leerders blootgestel word aan die skeppers, bemarkers, ondersteuners, uitgewers en navorsers van grafiese romans sodat hulle die tersaaklikheid van die grafiese roman kan verstaan. Wat veral belangrik is, is dat leerders besef dat strokiesprentkunstenaars, ontwerpers, visuele kunstenaars en professionele persone in feitlik elke industrie, die vaardighede gebruik wat hulle in daardie klasse ontwikkel het. Dit is dus die onderwyser se verantwoordelikheid om te verseker dat daardie verbande openlik getrek word. Deur die onderrig van die grafiese roman tot die klaskamer en beperkte keuses te beperk, ontnem leerders die geleentheid om geïnspireer te word en in verwondering oor die toekoms te staan (Miller 2021).

Figuur 6 gee 'n visuele voorstelling en opsomming van die manier waarop die grafiese roman in die klaskamer onderrig kan word.



Figuur 6. Hoe grafiese romans in die EAT-klaskamer onderrig kan word

Nadat die literatuurstudie gedoen is, vereis die laaste fase van die teorie-sintese dat die bevindings beskryf word.

6. Beskrywing

In 'n wêreld waar die oorheersing van visuele stimuli en tegnologiese vooruitgang die aard van leer en kommunikasie ingrypend verander, bied grafiese romans 'n unieke en noodsaaklike benadering tot die ontwikkeling van kritiese en visuele geletterdheid. Hierdie multimodale medium kombineer die krag van beelde en teks, wat nie net literêre vaardighede bevorder nie, maar ook leerders toerus om komplekse sosiale en kulturele uitdagings met insig en empatie aan te pak. Die opvoedkundige waarde van grafiese romans lê in hul vermoë om diverse leerstyle te akkommodeer, kreatiewe denke te stimuleer en die grense van tradisionele literatuur te verruim.

Deur grafiese romans in die Eerste Addisionele Taal-klaskamer in te sluit, kry leerders die geleentheid om 'n semiotiese bewussyn te ontwikkel – 'n noodsaaklike vaardigheid in die 21ste eeu. Hierdie bewussyn sluit die vermoë in om tekens en simbole in verskillende kontekste te interpreteer, wat veral waardevol is in 'n multikulturele en meertalige samelewing soos die van Suid-Afrika. Verder help grafiese romans om leerders se betrokkenheid by lees en literatuur te verhoog, aangesien leerders dit minder intimiderend as tradisionele prosatekste vind en grafiese romans steeds diepte en kompleksiteit bied.

Terwyl die huidige KABV die ontwikkeling van multigeletterdheid en visuele geletterdheid erken, word die grafiese roman steeds nie as 'n tekssoort in die EAT-kurrikulum oorweeg nie. Hierdie literatuurstudie bewys egter dat die insluiting van grafiese romans nie net die leeskultuur en leerproses in klaskamers kan verryk nie, maar ook tot die ontwikkeling van kritiese denke, probleemoplossingsvaardighede en selfuitdrukking kan lei. Die grafiese roman moet dus beskou word as meer as net 'n literêre hulpmiddel – dit is 'n manier om leerders voor te berei om hul plek in die wêreld met selfvertroue en insig vol te staan.

Om die potensiaal van die grafiese roman te ontsluit, is dit van kardinale belang dat onderwysers opgelei word om die unieke kenmerke van grafiese romans te verstaan en hierdie medium op 'n doeltreffende wyse in hul lesse te integreer. Deur 'n bewuste en omvattende benadering tot die onderrig van grafiese romans te volg, kan ons verseker dat die klaskamer 'n ruimte word waar diversiteit, kreatiwiteit en diep leer floreer.

7. Gevolgtrekking en aanbevelings

Grafiese romans bied 'n unieke benadering tot die ontwikkeling van kritiese en visuele geletterdheid. Deur grafiese romans in die EAT-klaskamer in te sluit, kry leerders die geleentheid om 'n semiotiese bewussyn te ontwikkel – wat die grondslag vir risomatiese en multigeletterdheid lê. Idees oor die minderwaardigheid van die grafiese roman word weerlê. Daarom word dit aanbeveel dat Suid-Afrikaanse skrywers en uitgewers meer grafiese romans publiseer wat plaaslike kontekste uitbeeld.

Toekomstige navorsing kan ondersoek instel na hoe grafiese romans ook in ander vakke soos geskiedenis en wetenskap benut kan word om inhoud meer toeganklik te maak. Die gebruik van tegnologie in die ontwikkeling van multimodale tekste verdien ook aandag.

Die tyd het aangebreek dat die grafiese roman in Suid-Afrikaanse klaskamers gelees word en die erkenning kry wat dit verdien.

Bibliografie

Ahmed, M. 2023. Tracing the invisible: Lynda Barry's comics. *Mediascapes Journal*, 22(2):35–51.

Akkari, A. en K. Maleq. 2020. *Global citizenship education: Critical and international perspectives*. Cham: Springer.

Aldama, F.L. 2022. *Welcome to Lynda Barry's wondrous word-drawing imaginary: A foreword*. In Tolmie (red.) 2022.

Alvermann, D.E. en D. Sumara (reds.). 2021. *Ideas that changed literacy practices: First-person accounts from leading voices*. Maine: Meyers Education Press.

- Aman, R. en L. Wallner (reds.). 2022. *Teaching with comics: Empirical, analytical, and professional experiences*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Anastassiou, F. 2021. *Biliteracy and multiliteracies: Building paths to the future*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Anderson, K.T. en D. Kachorsky. 2019. Assessing students' multimodal compositions: An analysis of the literature. *English Teaching: Practice and Critique*, 18(3):312–34.
- Anstey, M.L. en G. Bull. 2018. *Foundations of multiliteracies: Reading, writing and talking in the 21st century*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Baetens, J., H. Frey en F. Leroy (reds.). 2023. *The Cambridge companion to the American graphic novel*. Cambridge: Cambridge University Press. [https://doi.org/DOI: 10.1017/9781009379311](https://doi.org/DOI:10.1017/9781009379311).
- Bakis, M. 2014. *The graphic novel classroom: Powerful teaching and learning with images*. New York: Skyhorse Publishing.
- Baralt, M., R. Gilabert en P.J. Robinson. 2014. *Task sequencing and instructed second language learning*. Londen: Bloomsbury Academic.
- Barry, L. 2014. *Syllabus*. Montreal: Drawn and Quarterly.
- . 2019. *Making comics*. Montreal: Drawn and Quarterly.
- Baylen, D.M. en A. D'Alba. 2015. *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy: Visualizing learning*. Cham: Springer.
- Beaty, B. en S. Weiner. 2019. *Critical survey of graphic novels: History, theme, and technique*. 2de uitgawe. Ipswich, MA en Amenia, NY: Salem Press; Grey House Publishing.
- Berger, J. 2008. *Ways of seeing*. Londen: Penguin Books.
- Bernard, M. en J.B. Carter. 2004. Alan Moore and the graphic novel: Confronting the fourth dimension. *ImageText*, 1(2).
- Biesta, G. en M. Priestley (reds.). 2013. *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. Londen: Bloomsbury Academic.
- Boche, B. 2014. Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education*, 10(1):114–35.
- Botzakis, S., R. Savitz en D.E. Low. 2017. *Adolescents reading graphic novels and comics: What we know from research*. In Hinchman en Appleman (reds.) 2017.
- Bradley, S. 2016. An introduction to semiotics – Signifier and signified. <https://vanseodesign.com/web-design/semiotics-signifier-signified> (17 Februarie 2025 geraadpleeg).

Bryngersdottir, H.S. en S. Halldorsdottir. 2023. Using qualitative data to synthesize a theory on post-traumatic growth following intimate partner violence. *Qualitative Report*, 28(10):2871–86.

Caffarella, R.S. en S.B. Merriam. 1999. Perspectives on adult learning: Framing our research. *Adult research conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/1999/papers/10> (17 Februarie 2025 geraadpleeg).

Cantrell, S. en L. Visser. 2011. Factors influencing the integration of technology to facilitate transfer of learning processes in South African, Western Cape Province schools. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(4):275. <https://www.datafirst.uct.ac.za/dataportal/index.php/citations/6068> (17 Februarie 2025 geraadpleeg).

Care, E., K. Anderson en H. Kim. 2016. *Visualizing the breadth of skills movement across education systems*. Washington: Brookings Institution.

Cates, I. 2020. The graphic novel. In Hatfield en Beaty (reds.) 2020.

Christensen, R. en G. Knezek. 2017. Readiness for integrating mobile learning in the classroom: Challenges, preferences and possibilities. *Computers in Human Behavior*, 76:112–21. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.014>.

Cronjé, J.C. 2023. Twenty-first-century learning, rhizome theory, and integrating opposing paradigms in the design of personal learning systems. In Spector, Lockee en Childress (reds.) 2023.

—. 2024. How to write a conceptual paper. <https://sites.google.com/site/johannescronje/how-to-write-a-conceptual-paper> (17 Februarie 2025 geraadpleeg).

Damerji, H. en A. Salimi. 2021. Mediating effect of use perceptions on technology readiness and adoption of artificial intelligence in accounting. *Accounting Education*, 30(2):107–30. <https://doi.org/10.1080/09639284.2021.1872035>.

DBO. 2011. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, Graad 7–9*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Deely, J. en I. Semetsky. 2017. Semiotics, edusemiotics and the culture of education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(3):207–19.

DeHart, J. 2024. *Building critical literacy and empathy with graphic novels*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English. Kindle-uitgawe.

Domyancich-Lee, S.C., L.R. Cleeland en J.S. McCleary. 2022. Teaching note-comics in the classroom: Teaching with graphic novels. *Journal of Social Work Education*, 58(3):579–85.

Dong, L. (red.). 2012. *Teaching comics and graphic narratives: Essays on theory, strategy and practice*. Jefferson, NC: McFarland and Company.

Dunst, A. 2023. *Rise of the graphic novel*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Engelbrecht, A. en G. Genis. 2019. *Multiliteracies in education: South African perspectives*. Pretoria: Van Schaik.
- Feix, J. 2017. Die Graphic Novel im Fremdsprachenunterricht. *Studia Universitatis Babeş Bolyai. Philologia*, 62(3):35–42. <http://dx.doi.org/10.24193/subbphilo.2017.3.03>.
- Geczy, A. en J. McBurnie. 2023. *Litcomix: Graphic novels, comix, and literary theory*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Greyling, S.F. 2012. Kreatiewe remediasie van *Pynstiller* deur Fanie Viljoen: Van kortverhaal na grafiese verhaal. *Literator: Journal of Literary Criticism, Comparative Linguistics and Literary Studies*, 33(1):1–11.
- Hatfield, C. en A. Beaty (reds.). 2020. *Comics studies: A guidebook*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Hinchman, K.A. en D.A. Appleman (reds.). 2017. *Adolescent literacies*. New York: The Guilford Press.
- Hirschheim, R. 2008. Some guidelines for the critical reviewing of conceptual papers. *Journal of the Association for Information Systems*, 9(8):432–41.
- Hope, J. 2020. *Seeing sense: Visual literacy as a tool for libraries, learning and reader development*. Londen: Facet Publishing.
- Kairienè, A. 2020. The rhizomatic learning from a perspective of poststructuralism. *The Journal of Education, Culture, and Society*, 11(1):102–15.
- Khan, R., A. Bashir, B.L. Basu en E. Uddin (reds.). 2023. *Local research and glocal perspectives in English language teaching: Teaching in changing times*. Singapoer: Springer.
- Lauwo, M. 2021. Literacies and translanguaging in Africa: A critical review of sociocultural perspectives. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 39(2):210–24.
- Legg, C. 2017. ‘Diagrammatic teaching’: The role of iconic signs in meaningful pedagogy. In Semetsky (red.) 2017.
- Letizia, A. 2020. *Graphic novels as pedagogy in social studies: How to draw citizenship*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Liang, T.Y. 2017. The intelligence mindset and intelligence paradigm. In Liang (red.) 2017.
- Liang, T.Y. (red.). 2017. *Complexity-intelligence strategy: A new paradigmatic shift*. Singapoer: Singapore Management University.
- Liu, H., C. Lin en D. Zhang. 2017. Pedagogical beliefs and attitudes toward information and communication technology: A survey of teachers of English as a foreign language in China. *Computer Assisted Language Learning*, 30(8):745–65.

- MacInnis, D.J. 2011. A framework for conceptual contributions in marketing. *Journal of Marketing*, 75(4):136–54.
- Maldonado, R. en J.D. DeHart. 2023. *Increasing visual literacy and critical thinking skills through graphic novels*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- McKnight, K., K. O'Malley, R. Ruzic, M.K. Horsley, J.J. Franey en K. Bassett. 2016. Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 48(3):194–211. <https://doi.org/10.1080/15391523.2016.1175856>.
- McLaughlin, J. 2017. *Graphic novels as philosophy*. Jackson, MS: University Press of Mississippi.
- Miller, S.V. 2021. *Hacking graphic novels: 8 ways to teach higher-level thinking with comics and visual storytelling*. Highland Heights, OH: Times 10 Publications.
- Mvududu, N. en J. Thiel-Burgess. 2012. Constructivism in Practice: The case for English language learners. *International Journal of Education*, 4(3):108–18.
- Ndung'u, N. en L. Signé. 2020. *Capturing the fourth industrial revolution: A regional and national agenda*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Ngwaru, J. 2017. Multi-literacies pedagogy design: The case of focused ethnographic research and catalytic validity in literacy development. *International Journal of Humanities, Arts and Social Sciences*, 3(2):31–43.
- NLG (The New London Group). 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1):60–93.
- Norton, B. 2014. Introduction: The Millennium Development Goals and multilingual literacy in African communities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(7):633–45.
- Norton, B. en B. Morgan 2012. Poststructuralism. *The Encyclopaedia of Applied Linguistics*. <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20and%20Morgan%202013.pdf>.
- OECD. 2018. Global competency for an inclusive world. <https://gisigpl.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.
- Orbán, K. 2014. A language of scratches and stitches: The graphic novel between hyperreading and print. *Critical Inquiry*, 40(3):169–81.
- Osborne, S. en P. Witkin 2020. *The upskilling imperative: 5 ways to make learning core to the way we work*. New York: McGraw-Hill.
- Ozegbe-Adibuah, D.A. 2019. Towards multiliteracy: A focus on Non-Western culture for re-examining the scope of media education. MA-verhandelng, University of Lapland.

Palsa, L. en P. Mertala. 2019. Multiliteracies in local curricula: conceptual contextualizations of transversal competence in the Finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2):114–26.

Pantaleo, S. 2011. Grade 7 students reading graphic novels: ‘You need to do a lot of thinking’. *English in Education*, 45(2):113–31.

Pietropaulo, F. 2023. How to make the invisible visible? Some innovative approaches in the 21st-century comic art. *Mediascapes Journal*, 22(2):106–31.

Priestley, M. en C. Sinnema. 2014. Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal*, 25(1):50–75.

Sabeti, S. 2012. A different kind of reading: The emergent literacy practices of a school-based graphic novel club. *British Educational Research Journal*, 39(5):838–52.

Sang, Y. 2017. Expanded territories of “literacy”: New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8):16–19.

Seelow, D. 2019. *Lessons drawn: Essays on the pedagogy of comics and graphic novels*. Jefferson, NC: McFarland and Company.

Semetsky, I. (red.). 2017. *Edusemiotics: A handbook*. Singapoer: Springer.

—. 2020. *Semiotic subjectivity in education and counselling: Learning with the unconscious*. New York: Routledge.

Semetsky, I. en A. Stables. 2014. *Pedagogy and Edusemiotics: Theoretical challenges/ Practical opportunities*. Rotterdam: Sense.

Sharmin, S. 2023. *Rhizomatic literacy through graphic novels*. In Khan, Bashir, Basu en Uddin (reds.) 2023.

Simões, D. en E.A. Hautz. 2024. Semiotics and language: A philosophical-linguistic vision. *Seven Editora*, 459–72.

Sinnema, C. en G. Aitken. 2013. Emerging international trends in curriculum. In Biesta en Priestley (reds.) 2013.

Slate, B. 2014. *You can do a graphic novel*. New York: Richard Minsky.

Smagorinsky, P. 2022. *An intellectual path paved with emotions and shaped by cultures*. In Alvermann en Sumara (reds.) 2022.

Spector, J.M., B.B. Lockee en M.D. Childress (reds.). 2023. *Learning, design, and technology: An international compendium of theory, research, practice, and policy*. Cham: Springer International Publishing.

Stein, D. en J. Thon. 2015. *From comic trips to graphic novels: Contributions to the theory and history of graphic narrative*. 2de uitgawe. Berlyn: De Gruyter.

Tolmie, J. (red.). 2022. *Contagious imagination: The work and art of Lynda Barry*. University, MS: University of Mississippi.

Tovani, C. 2000. *I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Londen: Routledge.

Van der Berg, C. 2023. *Die ontwikkeling van globale vaardighede in Afrikaans Eerste Addisionele Taal-handboeke vir hoërskoolleerders*. MEd-verhandeling, Universiteit van Pretoria.

Van Leeuwen, T. 2005. *Introducing social semiotics*. Londen: Routledge.

Verma, A., R.K. Doharey en K. Verma. 2022. Education: Meaning, definition and types. In Shukla, A., R.K. Doharey en A.S. Singh (reds.) https://www.researchgate.net/publication/372418302_Education_Meaning_definition_Types.

Walters, S., J. Yang, J. en P. Roslander. 2014. *Key issues and policy considerations in promoting lifelong learning in selected African countries: Ethiopia, Kenya, Namibia, Rwanda and Tanzania*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231157> (17 Februarie 2025 geraadpleeg).

Warner, C. en B. Dupuy. 2018. Moving toward multiliteracies in foreign language teaching: Past and present perspectives and beyond. *Foreign Language Annals*, 51:116–28.

Weiner, R.G. 2012. *Teaching comics and graphic narratives*. In Dong (red.) 2012.

William, B.C. en K. Jung. 2020. *Using graphic novels in the English language arts classroom*. New York: Bloomsbury Academic.

Eindnotas

¹ Kubisme word gekenmerk deur die afbreek van voorwerpe en figure in geometriese vorms en die verkenning van verskeie perspektiewe binne een beeld.

² Futurisme verwerp tradisionele kuns- en kulturele waardes en vier eerder die vinnige tempo van industriële vooruitgang en tegnologiese ontwikkeling.