



Skryfkunsstudente se ervaring van hulle eie kreatiewe proses binne die konteks van die *Op die spoor van kreatiewe kreature*-projek: 'n narratiewe ontleding

S.F. Greyling
Skool vir Tale
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit
POTCHEFSTROOM
E-pos: Franci.Greyling@nwu.ac.za

Abstract

Creative writing students' experience of their own creative process within the context of the *Tracking creative creatures* project: a narrative analysis

First-year students in Creative Writing at the North-West University took part in an interdisciplinary investigation into the creative process, which posed certain creative challenges to them. The students' reaction to the project indicated that they experienced the assignment as challenging and enriching. This article investigates the question whether the narrative analysis of students' personal reports on the creative process can contribute to a better understanding of the individual experience, the project, and the creative process as such. A framework for analysis was developed against the theoretical background of contextual approaches to creativity, practice-based research and the method of narrative analysis. Amabile's componential framework of creativity served as a basis for the framework to investigate the three levels of the narrative (form, content and context). The article discusses the project, collection of data, theoretical framework and research procedures, and illustrates and discusses the application and value of narrative analysis of students' reports with reference to identified themes and selected examples.

Opsomming

Skryfkunsstudente se ervaring van hulle eie kreatiewe proses binne die konteks van die *Op die spoor van kreatiewe kreature*-projek: 'n narratiewe ontleding

Eerstejaarstudente in Skryfkuns aan die Noordwes-Universiteit het, as deel van 'n interdisiplinêre ondersoek na die kreatiewe proses, aan 'n projek deelgeneem wat bepaalde kreatiewe uitdagings aan hulle gestel het. Uit hulle reaksies het dit geblyk dat hulle die opdrag as uitdagend en verrykend ervaar het. Hierdie artikel ondersoek die vraag of die narratiewe analise van studente se eerstepersoonsverslae van die skryfproses 'n bydrae kan lewer om die individuele ervaring, die projek en die kreatiewe proses beter te begryp. Teen die teoretiese agtergrond van die kontekstuele benaderings tot kreatiwiteit, praktykgebaseerde navorsing en narratiewe analise as metode, is 'n raamwerk vir analise ontwikkel. Amabile se samestellende model vir kreatiwiteit het as basis vir die raamwerk gedien om die drie vlakke van die narratief (vorm, inhoud en konteks) te ondersoek. Die artikel bespreek die projek, dataversameling, teoretiese raamwerk en navorsingsmetodes, en illustreer en bespreek die toepassing en waarde van narratiewe analise van studenteverslae aan die hand van geselekteerde temas en voorbeelde.

1. Inleiding

Eerstejaarstudente in Skryfkuns aan die Noordwes-Universiteit het, as deel van 'n interdisiplinêre ondersoek na die kreatiewe proses, aan 'n projek deelgeneem wat bepaalde kreatiewe uitdagings aan hulle gestel het. In kort het die projek, *Op die spoor van kreatiewe kreature*, behels dat diverse kunstenaars dieselfde stel kenmerkende tekeninge as stimulus vir hulle kreatiewe uitsette gebruik het. (Vir 'n volledige projekbeskrywing, vgl. Greyling & Marley, 2009:1-29.) Uit die studente se deelname en reaksie het dit geblyk dat hulle die opdrag as uitdagend en verrykend ervaar het. Dit het gelei tot vrae na die redes hiervoor, asook die vraag of studente se verslae oor hulle skryfproses insig kan bied in hulle ervaring van die spesifieke stimulus en opdrag en sodoende meer lig kan werp op die kreatiewe proses binne die betrokke projekkonteks.

Skryfkuns word toenemend en in verskeie kontekste op tersiêre vlak aangebied en daar is 'n behoefte aan navorsing wat met die besondere aard van die vakterrein verband hou (Harper, 2006a:2; Freeman, 2006; Ostrom, 1994:xxi; Kruger, 2007:22). Die onderrig van kreatiewe dissiplines impliseer dat kreatiwiteit op verskeie

wyses in die onderrigleersituasie ter sprake is. Kreatiwiteit is egter 'n ontwykende en omstrede konsep en navorsingsterrein (Sawyer, 2006:11; Freiman, 2006:83). In 'n poging om kreatiwiteit te verstaan en te ondersoek, moet die navorser as 't ware verby die produk kyk en op 'n manier die onsigbare prosesse in 'n teoretiese konstruk organiseer. Hierdie konstruksie of modelle dien as konkrete metafore om kreatiwiteit te verklaar (Sarbo & Moxley, 1994:133). Dat dit nie so 'n eenvoudige aangeleentheid is nie, blyk uit talle uiteenlopende benaderings en teorieë, waaronder filosofiese en psigologiese benaderings. Verskillende beskouings oor kreatiwiteit hoef egter nie noodwendig teenoor mekaar gestel te word nie. Om 'n komplekse verskynsel soos kreatiwiteit volledig te verstaan, vereis juis 'n interdisiplinêre benadering en die ontwikkeling van 'n verklaring op individuele, sosiale en kulturele vlakke, sowel as 'n begrip van verhoudings tussen die individu en die konteks (Sawyer, 2006:316; vgl. ook Tardif & Sternberg, 1988:440 en Bishop & Starkey, 2006:72). In die onderrigsituasie waar 'n primêre aangeleentheid die bevordering van kreatiwiteit is, kan elkeen van hierdie oënskynlik teenstrydige teorieë wel 'n bydrae lewer tot die onderrigpraktyk (Sarbo & Moxley, 1994:134-143).

In hierdie artikel dien Amabile (1996) se samestellende model van kreatiwiteit as basis vir die narratiewe analise van studente se verslae oor die kreatiewe proses. In praktykgebaseerde navorsing word aanvaar dat kennis in die kreatiewe praktyk ingebed is en gevind kan word in die *mens* wat dit geskep het, die *kultuur* waarbinne geskep word, die *prosesse* wat gebruik is om te skep, en in die *kunswerke* as sodanig (Mafe & Brown, 2006:15). Hierdie artikel fokus op die beliggaamde en versweë kennis wat in die mens en prosesse gevind word, en spesifiek in die Skryfkunststudente se eerste persoonsverslae oor die kreatiewe proses. Die eerste gedeelte van die artikel bespreek die projek, dataversameling, teoretiese raamwerk en navorsingsmetode. In die tweede gedeelte word geïllustreer hoe die narratiewe analise lig op die ervaring van kreatiwiteit binne die konteks van die betrokke projek kan werp.

2. Projekbeskrywing en dataversameling

Die studente in hierdie studie volg 'n inleidende Skryfkunstmodule (SKRS111) en het binne die normale onderrigprogram aan die projek deelgeneem. Die betrokke leereenheid, 'n inleiding oor kreatiwiteit, is die tweede tema in die module en die opdrag was die eerste skryfopdrag van die jaar. Inhoudelik behels die leereenheid hoofsaaklik beginsels en tegnieke wat verband hou met waar-

neming, ideegenerering en taalkreatiwiteit. Die groep bestaan uit 47 dames en 11 mans (waarvan 83% bona fide eerstejaars is) tussen die ouderdomme van 17 en 23 jaar.

'n Reeks van nege monochromatiese pentekeninge vorm die kern van die projek. Hierdie tekeninge het ontstaan uit 'n spel tussen Ian Marley en sy vyfjarige seun, Joshua, wat vir sy pa fantasiefigure beskryf het om slapenstyd ietwat te verdraag. Ian Marley het die figure geskets en dit later tot gedetailleerde tekeninge verwerk. Die tekeninge (die sogenaamde *creature*) bestaan uit hibriede figure waarin werklike en "mitologiese" diere gekombineer word, byvoorbeeld 'n renoster met vlerkies of 'n wolf met skaapwol, eendpote en 'n draakstert. Een tekening is 'n samevoeging van 'n dier en 'n magsien en 'n ander is 'n menslike figuur (vampier). (Sien tekeninge op bladsy xix-xxviii.)

Die klasgroep se aanvanklike kennismaking met die projek het buite die formele klassituasie plaasgevind. Vir die geleentheid is A3-grootte afdrukke van die tekeninge onder 'n boom op die kampus uitgestal. Nadat studente die uitstalling besigtig het, het elkeen 'n stel verkleinde afdrukke ontvang en is die konteks van die oorkoepelende navorsingsprojek en die oorsprong van die tekeninge geskets en die spesifieke opdrag verduidelik. Die opdrag het behels dat die tekeninge as stimulus vir hulle eie kreatiewe skryfwerk moes dien. Die stimulus kon op enige wyse geïnterpreteer word, geen voorskrifte (byvoorbeeld ten opsigte van genre) is verskaf nie en eie interpretasie en eksperimentering is aangemoedig. Vir die opdrag is twee weke tyd gegun en die studente is versoek om alle rofwerk en beplanning saam met die skryfstuk in te handig. Tydens die ontmoetingsessie is 'n digitale opname van die studentereaksies gemaak.

'n Groot verskeidenheid skryfstukke in diverse genres (kinderverhale tot poësie) en heelwat visuele elemente soos illustrasies en fisiese voorwerpe, is ontvang. Tydens die inhandigingsessie het die studente (sonder voorafkennissgewing) individuele verslae oor hulle kreatiewe proses met betrekking tot die opdrag geskryf. Die enigste riglyne hier was dat die verslaglewering by die kennismaking met die projek kon begin en by die inhandiging van die skryfwerk kon eindig, asook dat studente hulle menings oor deelname aan die projek moes uitspreek. Semigestruktureerde groepsonderhoude is die daaropvolgende week met studente gevoer om tendense wat tydens die projek waargeneem is, op te volg. Die leergedeelte oor kreatiwiteit is afgesluit met individuele evaluering (keusevraelyste) van

die onderskeie kreatiwiteitsaktiwiteite, insluitende die kreature-opdrag.

Die datakorpus bestaan gevolglik uit kreatiewe werk, rofwerk, eerstepersoonsverslae van die kreatiewe proses, evaluering van die kreatiwiteitsreeks, in vivo-onderhoude, groepsonderhoude en waarnemings van die navorsers. Hierdie artikel fokus op die narratiewe analise van die eerstepersoonsverslae.

3. Teoretiese raamwerk: kritiese refleksie, eerstepersoonsverslae en narratiewe analise

Praktykgebaseerde navorsing word toenemend as 'n kardinale navorsingsmetode in kreatiewe dissiplines erken (Harper, 2006b:161; CPAD, 2001:9). In die dinamiese en verweefde wisselwerking tussen teorie en praktyk vervul *kritiese refleksie* 'n integrale funksie (CPAD, 2001:37; Gray & Malins, 2004:1). Verskeie terme weerspieël spesifieke benaderings, byvoorbeeld *praktisynggebaseerde ondersoek* ("practitioner based enquiry") (McIntyre, 2006:6-7), *responsiewe kritiese begrip* ("responsive critical understanding"), *responsiewe kritiese bewussyn* ("responsive critical awareness") (Harper, 2006b:162), *refleksie in aksie* ("reflection-in-action") en *refleksie oor aksie* ("reflection-on-action") (Schön, 1983:277-278). Die kritiese refleksie kan byvoorbeeld die vorm aanneem van kreatiewe joernale en terugskouende en opsommende verslaglewering van persoonlike ervarings (McIntyre, 2006:6-7).

Navorsers van kreatiwiteit vanuit 'n kognitiewe perspektief, soos Weisberg (2006:78), bevraagteken die waarde van eerstepersoonsverslae oor die kreatiewe proses – onder meer weens die subjektiwiteit en onbetroubaarheid daarvan (as gevolg van digterlike vryheid, vergeetagtigheid, ensovoorts), en die gebrek aan kontrole. McIntyre gee toe dat daar, soos met alle navorsingsmetodes die geval is, bepaalde leemtes in selfgerigte metodes is, maar beklemtoon die onontbeerlikheid van die ingewyde (*insider's*) perspektief om 'n volledige begrip van kreatiewe aktiwiteite te verkry:

The penultimate position being presented here is that without a practitioner perspective, such as that exposed through PBE [practice based enquiry], being added to the stock of knowledge available to all on creative activity, then that accumulated knowledge cannot be seen to be adequate or considered to be complete. (McIntyre, 2006:10; invoeging – SFG.)

Een van Weisberg (2006:79) se besware teen eerstepersoonsverslae is dat dit beperk is tot kwalitatiewe analise. Dit is egter juis deur kwalitatiewe analise en interpretasie dat die genuanseerdheid van verskynsels aan die lig kan kom en tot nuwe insigte kan lei (Amabile, 1996:6; Mouton & Marais, 1985:105). Narratiewe analise stel die navorser in staat om sodanige tekste van nader te beskou en te interpreteer.

Soos blyk uit Livingston (2001:361) se definisie van die narratief, kan die eerstepersoonsverslae onder bespreking as narratiewe beskou word. 'n Narratief word gekenmerk deur inhoudelike en intensionele aspekte. Die *inhoud* van die narratief behels:

- minstens een gebeurtenis of verandering van een toestand of situasie na 'n ander;
- minstens twee gebeurtenisse wat deur vereiste narratiewe koppelings verbind word. (Hierdie gebeurtenisse moet minstens een voorwerp insluit, temporeel georden wees, kousaal verbandhou, handeling of doelgerigte gedrag manifesteer, 'n opvolging van probleemoplossende aktiwiteit met hindernisse en sluiting bevat en vertellings- of noemenswaardig wees);
- 'n implisiete of eksplisiete verteller of aanbieder van die gebeure.

Verder het die verteller met die uitlating/vertelling 'n ekspressiewe (vermaak, vertoning) of kommunikatiewe (ophelderling, verduideliking) doelwit (Livingston, 2001:361).

Antropoloog Riessman (2002:221) beklemtoon in haar navorsing oor die narratiewe ontleding van eerstepersoonsmededelings dat vertellings (narratiewe) representasies is en dat alle tekste binne bepaalde kontekste gekonstrueer word. 'n Verteller skep deur vertelling orde in die stroom ervarings en maak sodoende sin uit gebeure. Hierdie vertelling vind binne 'n kulturele konteks plaas waar gedeelde betekenis gekonstrueer word (Riessman, 2002:218).

In haar insiggewende artikel, *Characters are coauthors*, oor skrywers se begrip en kommunikasie van die skryfproses, demonstreer Tomlinson (1986:422) spesifiek die verweefdheid tussen skrywer en konteks. Tomlinson toon aan dat skrywers uit eie herinnering en sosiale verwysingsbronne put om 'n koherente weergawe van hulle skryfaktiwiteite te konstrueer, en in dié proses van gedeelde metaforiese stories en figuratiewe taal gebruik maak. Sy wys op die implikasies hiervan vir die ontwikkeling van teorieë oor die skryfproses:

Thus patterns of figurative expressions about composing reveal how writers conceive of and interpret their writing processes: such patterns disclose the kinds of structure that writers have learned to impose on their writing experiences – experiences only partly monitored, partly remembered, partly reconstructed. Because people transmit information about the writing process by means of their interpretations and because their conceptions and interpretations are likely to influence their behaviour when writing, researchers must take account of them in developing comprehensive theories of the writing process. (Tomlinson, 1986:423.)

(Vgl. ook Tobin (1989) se narratiewe analise van studente se metafore oor die skryfproses en die waarde hiervan vir onderrigpraktyk.)

Die metodologiese benadering tot narratiewe analise behels dat die gekonstrueerdheid van vertellings binne die bepaalde *konteks* in ag geneem word en saam met die *inhoud* en die *vorm* van die vertelling bydra tot betekenis (Riessman, 2002:234; Willis, 2007:295). Stories of vertellings word geanaliseer ten opsigte van hoe dit saamgevoeg is, watter linguistiese en kulturele hulpbronne gebruik is, en hoe dit die leser van egtheid oortuig (Riessman, 2002:221; Labov, 1997 en 2008). Aangesien vertellings representasies is, is interpretasies onafwendbaar (Riessman, 2002:221). Dit is verder belangrik om kennis te neem dat narratief altyd 'n projeksie van die individu is; dat dit as 't ware die "self" is wat vertel word (Hall, 2000:49). In hierdie geval is dit ook relevant om kennis te neem van die aantoonbare verband tussen 'n individu se voorkeurpersoonlikheidstyl, skryfproses en skryfstyl (Jensen & DiTiberio aangehaal in Sarbo & Moxley, 1994:137).

Deur te aanvaar dat eerstepersoonsverslae konstruksies van persoonlike ervarings is en nie eksakte weergawes van die denkproses en gebeure nie (Amabile, 1996:6), kan die navorser dus eerder let op die manier waarop respondente (in hierdie geval die Skryfkunststudente) oor hulle prosesse dink en daaroor skryf. Sodoende kan 'n beeld gevorm word van die studente se ervaring van die skryfproses (kreatiewe proses) ten opsigte van die spesifieke stimulus en opdrag. In die lig van die voorafgaande is dit onvermydelik dat die navorser se analise en interpretasie ook 'n konstruksie is wat aan verdere analise onderwerp kan word (Riessman, 2002:226-228).

4. Navorsingsmetodes en raamwerk vir analise

Die verkenning van die datakorpus, spesifiek die eerstepersoons-verslae van die kreatiewe proses, het bepaalde tendense aan die lig gebring. Om hierdie tendense beter te begryp, is 'n raamwerk vir analise ontwikkel waardeur bogenoemde drie vlakke van die narratief, naamlik *vorm*, *inhoud* en *konteks*, ondersoek kon word. Die visuele kwalitatiewe data-analiseprogram, Atlas-ti, het handig te pas gekom om tendense te identifiseer, onderlinge verbande aan te toon en inhoud te struktureer. Deur die wederkerige inwerking van die teoretiese raamwerk en die noukeuriger lees en interpretasie van die verslae, is die raamwerk stelselmatig verfyn.

In die raamwerk is betreffende *vorm* op die struktuur gelet, sowel as op die wyse van die vertelling. In die literatuur word verskeie modelle gevind waarvolgens die kreatiewe proses in fases of stappe gedeel word (Sawyer, 2006:58; Cropley, 1997:89). Dikwels word die klem sodanig op die kreatiewe denke en ideegenerering geplaas dat weinig aandag aan die uitvoering van die idee in materiële vorm gegee word. In die aanvanklike strukturering van die verslae is derhalwe eerder op die domeinspesifieke toepassing van die skryfproses gesteun soos dit onder andere by die Noordwes-Universiteit gebruik word (Du Plessis & Greyling, 2007:15-19). Sodoende kon die verslae binne vakkonteks geplaas word en maklik gestruktureer word, sonder om in detail te verval. Elke verslag is hiervolgens verdeel in die *stimulusfase* (die bekendstelling van die projek en die kreature), die *beplanningsfase* (die (dink)proses wat hierop gevolg het), die *skryffase* (waarvan die vermelding na die skryfaksie as merker beskou is), *redigering* (wat verwys na die afronding van die manuskrip) en *publikasie* (wat hier die indiening van die skryfopdrag behels). Voorsiening is ook gemaak vir 'n *gevolgtrekking* oor die projek. In die detailanalise is veral gelet op linguistiese aspekte soos taalgebruik, metafore, beklemtoning en herhaling.

Om die *inhoud* van die verslae te kan interpreteer word in die raamwerk primêr gesteun op Amabile (1996:81-127) se samestellende of interaktiewe model van kreatiwiteit, wat een van die basismodelle in die kontekstuele benadering tot kreatiwiteit is. Kontekstuele benaderings – hoofsaaklik vanuit die sosiologie en antropologie – neem die konteks van kreatiwiteit in ag deur die wisselwerking tussen kognitiewe, persoonlikheids-, motiverings- en sosiale invloede te beklemtoon (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1988). Amabile baseer haar model (of konseptuele raamwerk; Amabile, 1996:82) op bestaande kreatiwiteitsnavorsing sowel as eie uitgebreide navorsing. Die model word in verskeie vorms en kontekste

toegepas, waaronder organisatoriese werksomgewings en die opvoedkunde (insluitende die skryfkunspedagogiek) (Amabile, 1996: 270; Sarbo & Moxley, 1994:137).

Amabile (1996:81-127) se model maak voorsiening vir *komponente van kreatiewe verrigting, sosiaal-omgewingsinvloede* op kreatiwiteit en die *kreatiewe proses* as sodanig, sowel as vir die dinamiese wisselwerking tussen hierdie elemente.

- Drie komponente van kreatiewe verrigting word onderskei, naamlik *domeinrelevante vaardighede, kreatiwiteitsrelevante prosesse* en *taakmotivering*. *Domeinrelevante vaardighede* sluit in kennis van die domein, tegniese vaardighede en spesiale domeinrelevante talent (natuurlike aanleg). *Kreatiwiteitsrelevante prosesse* behels 'n toepaslike kognitiewe styl, implisiete of eksplisiete kennis van die heuristiek om nuwe idees voort te bring en 'n bevorderlike werkstyl. *Taakmotivering* behels die houding teenoor 'n taak en die persepsie van die eie motivering om die taak te onderneem.
- Die *sosiale omgewing* het 'n primêre effek op kreatiwiteit aangesien dit taakmotivering positief of negatief kan beïnvloed.
- Die komponente van kreatiewe verrigting word verbind met die *kreatiewe proses* waarbinne vyf stappe onderskei word, naamlik probleem- of taakidentifisering, voorbereiding, responsgenerering, responsbekragtiging en kommunikasie en die uitkoms. Hierdie stappe toon ooreenkomste met bogenoemde skryffases. Die model toon verder aan hoe die komponente van kreatiewe verrigting die stappe van die kreatiewe proses beïnvloed, en waar die komponente waarskynlik die grootste rol sal speel.

In die analise is betreffende *konteks* hoofsaaklik op die projek as sodanig gekonsentreer. Die projekkonteks kan as ingebedde en uitkringende dimensies voorgestel word, te wete die *tekeninge* (kreature wat as visuele spoor deur die projek gevolg kan word), die oorsprong van die tekeninge (*vader/seun*), die fisiese konteks waarin die opdrag en projek bekendgestel is (die *klasontmoeting*), die betrokke *subprojek* (SKRS 111) en die *projek* as 'n geheel. Hierbenewens word die interpersoonlike konteks verreken deur die *sosiaal-omgewingsinvloede* in Amabile se model (1996:81-127). (In 'n onderrigssituasie is gesagsverhoudings onvermydelik deel van die konteks. Dit word egter nie in hierdie artikel bespreek nie.)

Die voorafgaande het as basis gedien om die tekste te lees en te analiseer. Soos reeds bespreek (par. 3) is inhoud, vorm en konteks

dikwels subtiel verweef. Amabile (1996:89) verwys byvoorbeeld na *eksplisiete* en *implisiete* kennis van die heuristiek van kreatiwiteit. Implisiete kennis word geopenbaar wanneer 'n individu onbewustelik 'n bepaalde denkstyl of tegniek toepas. Dit impliseer gevolglik dat dit nie direk geverbaliseer sal word nie en dat die navorser as 't ware tussen die lyne moet lees. Hierdie beginsel geld deurgaans. Intrinsieke motivering wat voortspruit uit die individu se positiewe reaksies op 'n taak, kan byvoorbeeld as belangstelling en nuuskierigheid ervaar word (Amabile, 1996:115). In die verslaglewering kan dit wees dat die respondent die *term* self gebruik (byvoorbeeld "ek was nuuskierig"), 'n *sinoniem* of verwante term gebruik (byvoorbeeld "ek het gewonder") of deur die *beskrywing* van eie deelname, denke of betrokkenheid, 'n nuuskierige benadering impliseer. Linguistiese en kulturele hulpbronne soos die gebruik van metafore, verkleiningsvorme en leestekens is as vormaspekte deel van die kulturele konteks waar gedeelde betekenis gekonstrueer word (Riessman, 2002:218; Lakoff & Johnson, 1980:22). Die lees en interpretasie van tekste impliseer dus dat hierdie nuanses waargeneem moet word, asook dat vertolking deurentyd plaasvind.

5. Analise en bespreking

5.1 Inleiding

Die verslae, tussen 200 en 600 woorde lank, is oorwegend kronologies en kousaal aangebied en vertoon kenmerkende eienskappe van die narratief volgens Livingston (2001:361) (par. 2). Die studente het uitvoeriger geskryf oor die eerste fases van die skryfproses, naamlik die bekendstelling aan die projek (stimulus), die voorbereidende fase (beplanning) en die skryffase, met minder aandag aan die redigering en inhandiging (publisering). 'n Gevolgtrekking is by die meeste verslae ingesluit. Die styl wissel vanaf neutrale verslaglewering tot ekspressiewe vertellings.

Deur alle studenteverslae aan die hand van die raamwerk te beskou, kon 'n algemene beeld gekry word ten opsigte van die geïdentifiseerde aspekte. Elke verslag bied egter 'n unieke stel merkers waarvolgens die narratief benader en ontsluit kan word. Deur noukeurige lees van individuele verslae kom nuanses aan die lig en blyk die verweefde dinamiek van kreatiwiteit in die projek.

Die analise van die studente se verslae oor hulle kreatiewe proses in die *Kreatiewe creature*-projek word vervolgens aan die hand van geïdentifiseerde temas en geselekteerde voorbeelde bespreek. Die bespreking verloop kronologies volgens die skryffases en die ver-

wante stappe van die kreatiewe proses. Aspekte van vorm, inhoud en konteks wat in die betrokke fase opgeval het en verbandhoudende dele van Amabile se model (byvoorbeeld kreatiwiteitsrelevante vaardighede) word telkens uitgelig en verbande word aangetoon. Die bespreking van tematies relevante individuele verslae illustreer hoe die analise op volledige verslae toegepas kan word en bykomende en individuele benaderings aan die lig kan bring. Waar van toepassing, word die bespreking met perspektiewe van ander navorsers aangevul.

5.2 Kennismaking met die kreature

Die bekendstelling aan die projek en die opdrag (eksterne stimulus – Amabile, 1996:113) kan as die stimulusfase of probleem- of taak-identifiseringsfase beskou word. In hulle verslaglewering hieroor verwys die studente primêr na die tekeninge, alhoewel die ander ingebede kontekste ook ter sprake kom.

Die tekeninge het uiteenlopende, komplekse, kontrasterende en wisselende reaksies uitgelok, soos verrassing, verbasing, ongemak, skok, onsekerheid en belangstelling, waardeur die ongewoonheid van die tekeninge vir die studente beklemtoon word. Dit is veral uit taalgebruik dat die genuanseerdheid van reaksies blyk en afleidings oor die kreatiewe en kognitiewe prosesse gemaak kan word. Deur te let op beskrywings, die gebruik van verkleiningsvorms, byvoeglike naamwoorde, naamgewing, metafore, verwysings, vaste uitdrukings, herhaling en leestekengebruik, word dit duidelik wat die studente opgeval het, hoe hulle op die stimulus gereageer het, asook hoe aanvanklike response verander het.

Verwysings na die tekeninge dui daarop dat kognitiewe prosesse soos klassifisering, abstrahering en evaluering plaasvind en dit gee ook 'n aanduiding van die gevoelsmatige belewenisse van die waarnemer. In hierdie verband kan, benewens die term *kreature* wat in die projek gebruik is, ook onderskei word tussen neutrale (*diere, figure*), negatiewe (*gedrogte, monsters, gediertes*) en positiewe verwysings (*diertjie, gedroggie, prentjie*). Die terme word met byvoeglike naamwoorde gekwalifiseer soos *vreemd, gruwelik, lelik, snaaks, oulik* en *ongewoon* (byvoorbeeld *vreemdste diertjie, lelike goed* en *baie vreemde kreature*). Sommige studente verwys na hulle emosionele reaksies op die kreature, terwyl emosies ook aan die kreature toegedig word (oorwegend *hartseer*). Verder spreek hulle affiniteit, al dan nie, ten opsigte van die tekeninge uit, en dui in heelwat gevalle 'n gunsteling tekening aan.

Die volgende aanhalings illustreer sommige van die reaksies op die tekeninge asook die styl van die verslae:

Ek het by die SKRS klas vir die eerste keer met die gedroggies kennis gemaak. My eerste reaksie was een van skok, verbasing en dadelik daarna nuuskierigheid. Ek wou waarlik weet waarvandaan hulle gekom het en waarvoor hierdie kreature bedoel is. (S41V-v.)¹

Alles het begin met 'n uitstalling van baie vreemde kreature onder die bome voor die EW. Eers dink jy net wat te duiwel is dit? Dan word jy oorval deur duisende gedagtes. Elke kreatuur laat jou dink aan baie dinge. Eers het ek gedink ek sal die een gebruik met die rotlyfie en die gansgesiggie. Hy lyk so oulik. Ek het gedink ek sal 'n kinder storie skryf, hy't sommer net my hart gesteel. Op daardie punt het ek nog glad nie geweet waar om te begin nie, maar ek wou oor daardie een skryf. (S24V-v.)

Volgens Amabile (1996:95) is 'n hoë vlak van intrinsieke belangstelling in die probleem- of taakidentifiseringfase vir die individu genoeg om by die kreatiewe proses betrokke te raak. Dit blyk dan ook dat die kreatiewe proses reeds met die bekendstelling aan die projek 'n aanvang geneem het. Dit is verder duidelik dat die fisiese en sosiale konteks van die klasontmoeting, waaronder die plek van die uitstalling, die informele klassituasie en die sosiale dinamiek, 'n rol gespeel het in die ervaring van die tekeninge en die verloop van die kreatiewe proses.² By sommige studente was die oorsprong van die tekeninge (naamlik vanuit 'n 5-jarige se verbeeldingswêreld soos geïnterpreteer deur sy kunstenaarsvader) 'n wesenlike aspek van hoe die opdrag ervaar en benader is. Die opdrag as sodanig (en nie noodwendig die projek as geheel nie) het ook studente se belangstelling geprikkel. Ter illustrasie:

Die dosent het die 'change of scenery' goed gekies – om my uit die algemene klassituasie te neem het my kreatiewe denke dadelik laat opvlam en ek was amper kinderlik opgewonde. Aanvanklik het ek nie mooi geweet wat my getref het nie. Die sketse was abstrak, abnormaal en 'disturbing'. Dit het my dade-

1 'n Interne koderingstelsel is gebruik om die datakorpus te orden. In hierdie geval verwys S41V-v na die bepaalde respondent (student 41), die aard van die data (verslag) en die geslag (v) van die respondent.

2 Opvolgonderhoude het bevestig dat die spesifieke onderrigleersituasie 'n belangrike faset was van die studente se belewing van en meeleving in die projek.

lik bygeval met hoeveel detail die seuntjie die monsters in sy gedagtes aan die kunstenaar beskryf het. Die kunstigheid was ongelooflik! (S59V-v.)

Aan die begin was dit vir my regtig vreemde prente en dit het my ietwat ontstel – aangesien dit uit die verbeelding van 'n klein seuntjie kom. (S46V-v.)

Die kreature het my laat dink aan die kreature in *Lord of the Rings*. Ek was baie bly toe my dosent sê dat ons enige iets oor die kreature kan skryf. Ek hou nie daarvan om ingeperk te word met my skryfwerk nie. (S30V-v.)

5.2.1 “Nes 'n gebeurtenis in my verre verlede ...” – Konfrontasie met 'n persoonlike monster

Die kombinasie van die tekeninge en oop opdrag het 'n besondere dinamiek in die projek en die kreatiewe proses van die deelnemers bewerkstellig. Uit die verslae blyk dat die visuele aspekte, gekombineer met persoonlike assosiasies en ervarings, deurgaans 'n rol gespeel het in die kreatiewe proses en die vergestaltung daarvan (hetsy as konkrete karakters of metafores) in 'n verskeidenheid genres, vorms en formate. In sommige gevalle het die verskaafte stimulus dieperliggende herinnerings en emosies na die oppervlak gebring.

Die konsep *monster* is deur een student (S11V-v) op verskeie wyses ontgin – vanaf 'n speelse fantasiekarakter tot 'n abstrakte metafoer. In hierdie geval verwys die student ook na die liggaamlike ervaring van die uitstalling en die reaksie op die stimulus:

Met die eerste oogopslag het my hart 'n slag gemis. Wie op aarde kan sulke gedrogte uitdink? Ek het om die uitstalling gerondomtalie, opsoek na inspirasie, maar daar was niks! (S11V-v.)

Later die dag, tydens 'n “brainstorm”-sessie, het 'n stimulus uit die omgewing aanleiding gegee tot die besluit om 'n komiese benadering te volg, en tot 'n vergelyking en 'n eerste idee:

Die hoop skottelgoed het soos 'n gruwelike monster gelê en loer en daarom wou ek oor alle soortgelyke ‘koshuismonsters’ skryf. Dis daardie monsters wat 'n hoesprobleem het en dan sulke groot bolle hare en wol uithoes onder jou bed. (S11V-v.)

Hierna is 'n kortverhaal oorweeg wat sou handel oor die monsters in 'n vriend se verlede wat huidige verhoudings beïnvloed. Die visuele

stimulus en gepaardgaande assosiasies het egter herinnerings aan eie ervarings gestimuleer:

Terwyl ek egter met al die idees opgekom het, bly daardie gruwelike monsters op die papier langs my steeds vir my loer ... nes 'n gebeurtenis in my verre verlede. Ek probeer al so lank om die gebeurtenis uit te vee, maar die monsters bly steeds by my spook [...] Die goggas het in my binneste gekrap, dat ek nie anders kon as om oor my ervaring te skryf nie. (S11V-v.)

In die verslag verskaf die student meer inligting oor die aard van die “monsterherinneringe”, en skryf vervolgens 'n gedig waarin die tema aangesny word. Dit blyk dat die student die opdrag as 'n vorm van narratiewe terapie benut het, en deur die bewustelike gebruik van diverse metafore asook deur sorgvuldige redigering afstand bewerkstellig het. Sy noem dat die skryf en inhandiging van die opdrag moeilik was vanweë die persoonlike aard daarvan, maar dat sy die opdrag “vreeslik geniet” het en graag meer tyd daaraan sou wou bestee het.

In hierdie geval het die aanvanklike “gedrogte” 'n verskeidenheid assosiasies en moontlikhede opgeroep, vanaf fantasiekarakters tot persoonlike monsters wat simbolies gekonfronteer word. Alhoewel die aard van die tekening 'n aanleidende faktor vir die opdieping van diepliggende emosies kan wees, kan soortgelyke ervarings ook in ander skryfopdragte voorkom. Skryfkunsfasiliteerders behoort sensitief te wees vir die terapeutiese aspekte wat met die skryfproses gepaard gaan (Bishop & Starkey, 2006:183).

5.3 'n Kreatiewe reis: verkenning, soektog en ontdekking

In die kreatiewe proses word probleem- of taakidentifisering gevolg deur *voorbereiding*, waartydens relevante inligting en respons-algoritmes opgebou of heraktiveer word (Amabile, 1996:95). Soos uit die verslae blyk, is die skeiding tussen die verskillende stappe bloot teoreties, aangesien die meeste studente reeds met die bekendstelling aan die projek spontaan assosiasies maak en ideemoontlikhede oorweeg het en dus met voorbereiding en respons-generering besig was. Elke fase in die kreatiewe proses bring eiesoortige uitdagings mee wat weer 'n volgende kreatiewe proses stimuleer. Alhoewel daar oorkoepelende fases onderskei kan word, bestaan die kreatiewe proses in werklikheid uit 'n magdom kleiner en groter nie-lineêre, herhalende, verweefde, samelopende en interafhanklike kreatiewe prosesse.

Die opdrag het verskeie kreatiewe uitdagings gestel. Studente moes nie slegs die tekeninge interpreteer en idees genereer nie, maar ook oor die vorm (genre) en toepassing, en by implikasie oor die leser, besin. Dit blyk dat studente met betrekking tot kreatiwiteitsrelevante vaardighede (Amabile, 1996:87) van diverse en uiteenlopende kognitiewe style, kreatiewe strategieë en werkstyle gebruik maak.

'n Aanvanklike ontdekkingsfase (Amabile, 1996:95) wat veral verband hou met die sonderlinge tekeninge, is opvallend. Die tekeninge is deur doelgerigte en terloopse bestudering leer ken (byvoorbeeld om dit teen die yskas op te plak), fisiese hantering (byvoorbeeld inkleur of elektronies manipuleer), beskrywing, dekonstruering, naamgewing, vergelyking, vermensliking, bespreking met ander (vriende, koshuismaats, familieledede), ensovoorts. In enkele gevalle vertel studente dat daar met verdrag 'n band met die kreature ontwikkel het, en dat dit met hulle "gepraat" het, of selfs hulle denkwêreld oorgeneem het.

Vergelyk enkele beskrywings van hierdie proses en wyses van verkenning:

Ek het eers al die kreature noukeurig bestudeer en toe eindelijk die een gekies waarna my gedagtes telkens teruggekeer het. Die kreatuur is toe vanuit alle hoeke beskou sodat ek 'n beter perspektief kon kry [...] Ek het 'n papier geneem en met 'n potlood dinge begin neerskryf – ek het meestal my heel eerste indrukke en gedagtes neergepen, sonder om eers daarvoor te dink. Sodoende het die kreatuur se geboorte en eienskappe na vore gekom. Ek het verder idees en gedagtes uitgeruil met medestudente wie se voorkeur ook 'my' kreatuur was, sodat ek weer dinge vanuit 'n ander oogpunt kon sien en vars idees kry. (S56V-m.)

Ek het eerste vir elke figuur 'n naam gegee. Sahara-eend, Waterwolf en Naamloos. Vir één kon ek geen gepaste naam kry nie. Toe word hy Naamloos. (S57V-v.)

Na die periode het ek baie ander dinge gehad om aan te dink, so ek het die kreature uit my gedagtes uit geskuif. Hulle het egter heelyd aan my onderbewussyn gehamer. Die kreature het vir my soos troeteldiere begin voel, omdat hulle kort-kort by my op gekom het. (S38V-v.)

Die verkenning van die tekeninge het gepaard gegaan met ideegenerering betreffende die hantering van die opdrag, die inhoud, genre en formaat. In die proses is bewustelik en onbewustelik van 'n groot verskeidenheid kreatiewe beginsels en tegnieke (kreatiewe

strategieë) gebruik gemaak, en idees het dikwels assosiatief en kousaal ontstaan en ontwikkel. Onderstaande aanhalings, waar studente op grond van medestudente se handeling hulle eie perspektief asook die perspektief van die kreature verander het, is voorbeelde van *omkering* (Amabile, 1996:89). Dit illustreer ook hoe delikaat verwickeld individuele kreatiwiteit en die sosiale omgewing binne die ingebedde projekkontekste funksioneer.

Ek het agtergekom dat van my medestudente dieselfde reaksie van hartseer en ongelukkigheid gehad het. Dadelik besluit ek om my eerste reaksie te verander en 'n ander idee te gebruik – hierdie kreature is gelukkig, hulle gee glad nie om oor hoe hulle lyk of wat ander van hulle sê nie. (S13V-v.)

Ek het op die gras gesit en gekyk hoe ander mense idees kry. Dit het my laat dink wat die 'diere' van almal sou dink. (S9V-v.)

Assosiatiewe en intertekstuele verwysings in die verslae bied 'n blik op kollektiewe en individuele verwysingsraamwerke waaruit respons-algoritmes opgebou of heraktiveer word. Verwysings sluit in die vermelding van fiksie, populêre kultuur (films, rekenaarspeletjies, liedjies, televisieprogramme), ontdekkingsreise, mitologie, evolusie en diverse kulture. Persoonlike herinnerings en eie ervarings (as kind of meer resent) word gemeld, terwyl dit ook blyk dat van die studente insidente wat tydens die verloop van die opdrag plaasgevind het, in die kreatiewe proses betrek het. Laasgenoemde impliseer kreatiewe waarneming, 'n oopheid vir indrukke, en die vermoë om die belangrikheid van nuwe inligting te herken en toeval te benut – kenmerke van 'n bevorderlike kognitiewe styl (Amabile, 1996:89). In heelwat gevalle het die studente bewustelik of onbewustelik gesteun op *inkubasie*, 'n tydperk van voorbereiding waar tydens materiaal op 'n onbewustelike vlak uitgebrei en georganiseer word (Sawyer, 2006:58; Amabile, 1996:101). Die metafoor van die pratende kreature is ook in hierdie verband gebruik.

5.3.1 “En so het ek toe uitgevind wat die dier vir my wil sê” – in gesprek met die kreature

Verkenning behels in 'n sekere sin dat daar in gesprek getree word met die stimulus (Torrance, 1994:226; Du Plessis, 2004). Dit is egter opvallend dat studente die gesprek met die tekening verkonkretiseer, byvoorbeeld deur vermelding van tekeninge wat eerste begin praat het. Hierdeur word 'n onafhanklike bewussyn aan die tekening toegeken en word die tekening 'n handelende instansie met be-

trekking tot die kreatiewe en skryfproses as sodanig. (Vgl. Tomlinson (1986) oor karakters as medeskrywers.)

In die geval van student S12V-v het die betrokkenheid by die projek en die wisselwerking tussen student en stimulus daartoe bygedra dat sy oor haar kreatiewe proses gedink het (metakognisie) en as 't ware 'n eie kreatiewe benadering geformuleer het. (Dergelike wisselwerking en wedersydse beïnvloeding van kunswerk en teorie is kenmerkend aan refleksiwep praktyk [Harper, 2006b:161].)

Met die bekendstelling aan die projek het die student nie geweet wat om te verwag nie, en die kreature is as “ontuis” beskryf. Dit is 'n aanduiding dat vermensliking vroeg reeds plaasgevind het, maar dit kan ook die student se eie geprojekteerde onsekerheid aandui. Die student het “elke aand” na die tekening van die “diere” gekyk, en “gewag dat een van hulle met my begin praat”. Die volgende aanhaling illustreer dat die oorsprong van die tekening prominent in die denkproses gefigureer het, en ook dat die student oor kreatiwiteit as sodanig besin het.

Die hele tyd het ek aan die seun gedink wat die diere uitgedink het, en hoe groot sy verbeelding moet wees. Ek sou seker kon sê dat ek amper jaloers geword het op hom, omdat hy sulke goed kon skep in sy verbeelding, terwyl ek sukkel om twee kreatiewe woorde neer te skryf op 'n stukkie papier. (S12V-v.)

Met verloop van tyd het een “dier” uitgestaan en elke keer “hartseerder” gelyk, wat op toenemende vermensliking van en identifikasie met die tekening dui. Die invloed van die tekening op haar eie gedagtewêreld het die student verras:

Ek het later nie meer my oë kon toemaak sonder om hom te sien nie. Ek het nie geweet hoe 'n prentjie van 'n dier wat uit 'n seuntjie se verbeelding kom, so met my kon praat nie. (S12V-v.)

'n Eerste skryfpoging het misluk (“toe voel dit of ek die storie verloor het”). Dit het die student genoop om weer na die “dier” te kyk en neer te skryf wat sy van hom weet. Hieruit het twee woorde, *verbeelding* en *hartseer*, gekristalliseer waaruit die student haar eie beginsels vir kreatiwiteit verwoord het.

En so het ek toe uitgevind wat die dier vir my wil sê. Ek moet my verbeelding vrye teuels gee, en ophou om met logiese en realistiese denke my verbeelding te onderdruk. Na hierdie ontdekking het ek begin skryf, en kon ek nie weer ophou voor alles klaar was nie. (S12V-v.)

In hierdie geval was dit dus twee aspekte (kontekste) van die opdrag, naamlik die tekening as sodanig en die kind as oorspronklike skepper (verbeelding), wat 'n direkte rol in die kreatiewe resultaat gespeel het: 'n storie in briefvorm oor die belangrikheid van verbeelding.

Die metafoor van die kreatuur as leermeester word bevestig in die gevolgtrekking:

Ek het aan die begin gedink dit is 'n dom opdrag omdat ek nog nooit soveel vryheid gehad het nie, maar nou weet ek dat dit die lekkerste opdrag is wat ek nog ooit gedoen het, en dat ek iets baie waardevols by my dier geleer het. (S12V-v.)

5.4 Om oor die kreatuur te skryf

In hulle rapportering van die skryfproses (veral ten opsigte van die skryffase of *responsgenerering*) gee heelparty studente blyke van die belewing van *inspirasie*, *illuminasie* of *insig* – 'n subjektiewe ervaring van verheldering wat ook beskryf word as die *Aha Erlebnis* of *Eureka* (Amabile, 1996:101; Sawyer, 2006:59). Hierdie ervaring gaan dikwels gepaard met kreatiewe vloei (*creative flow*), 'n psigologiese verskynsel wanneer kreatiewe uitdaging en vaardighede in balans verkeer (Csikszentmihalyi, 1986:111). Die verheldering en kreatiewe vloei word ook vereenselwig met 'n gevoel van opwinding (Cropley, 1997:100) en kreatiewe energie.

Die insig of inspirasie van die studente hou verband met die leser ("storie vir kinders"), die genre ("ek wil 'n toneel skryf"), idee of tema, en die hantering van skeppingselemente soos plot of karakter. Dit is opvallend dat die studente metafore gebruik wat beweging (vloei) en die gevoel van opwinding weergee. Die ervaring word beskryf as "maklik", "vinnig", "natuurlik", "kon nie stop/ophou nie", "die woorde het gevloei", "die potlood het gedans", "idees wat uit die kop gerol het", "in plek geval", "oor die bladsy gespoel", "homself geskryf". Die onverwagsheid van die ervaring word soms deur uitroeptekens beklemtoon. Alhoewel Sawyer (2006:304) van mening is dat die kreatiewe proses oor 'n lang tyd en deur harde werk plaasvind, met talle mini-insigte wat dadelik in die projek opgeneem word, kan die onverwagsheid en intensiteit van die verheldering (veral na die moeisame proses van ideegenerering) die student sodanig opval dat dit as 'n enkelgebeure en hoofpunt gerapporteer word.

In enkele gevalle het die verpersoonlikte kreatuur die praatwerk gedoen en was die skrywer slegs die notaris. Die speelse aanslag

van die volgende verslag is ook 'n illustrasie van die mate waartoe die betrokke student die opdrag en projek geniet het.

Lank het ek met die storie in my kop gespeel. Hierdie begin, daardie einde, met so 'n middel. Niks het regtig vir my vasgeskop nie. Tot ek besluit het nou skryf ek. Wolfskaganpus het toe behoorlik die sluise oopgemaak en my sy storie vertel. Die storie het sommer so vanself oor die bladsy gespoel. Maar omdat Wolfskaganpus baie opgewonde was, het hy bietjie deurmekaar gepraat. Ek moes dus bietjie aan sy storie skaaf. (S37V-v.)

Ander studente het die skryfproses as moeisamer beleef, en beskryf die redigeerproses (responsbekragting) in terme soos “skuur en skaaf” en “gepaneelklop”, waardeur die pynlikheid en moeisaamheid van die proses beklemtoon word. Dit blyk ook dat van die studente so ingenome was met hulle skryfpogings dat min redigering gedoen is. Dit kan moontlik dui op 'n gebrek aan domeinkennis (domeinrelevante vaardighede), of dit kan daarop dui dat studente aan die begin van die skryfkursus nog nie die belangrikheid van herskryf en redigering besef nie.

5.4.1 “My storie was langdradig en sonder ruimte” – 'n gesukkel met die kreature op papier

Waar sommige studente slegs een idee ontwikkel het en redelik tevrede met die eindproduk was, beskryf ander herhaalde pogings om by 'n suksesvolle resultaat te kom. Indien die resultaat (*uitkoms*) van die kreatiewe proses sukses of mislukking is, kom die proses tot 'n einde. Gedeeltelike vordering bring egter 'n terugbeweging na vorige stappe in die kreatiewe proses mee (Amabile 1996:113). Hierdie herhalende aard van die kreatiewe proses word duidelik in die verslag van S17V-v geïllustreer. Uit die verslag blyk dit ook hoe geïnternaliseerde domeinkennis en evaluering van eie idees/skryfwerk deurgaans ter sprake is. Twee bykomende opvallende aspekte in die verslag is die vermelding van verskillende emosies wat tydens die kreatiewe proses ervaar is (vgl. Cropley, 1997),³ asook die belangrikheid en rol van die sosiale omgewing (Amabile, 1996:203-240). In hierdie geval is 'n vriend in diverse rolle in

3 Cropley (1997:100) se holistiese model verbind die fases van die kreatiewe proses en gepaardgaande emosies soos volg: inligting (belangstelling, nuuskierigheid), inkubasie (determinasie, fassinisie), illuminasie (opwinding), verifikasie (tevredenheid, selftrots), kommunikasie (verwagting), validasie (hoop en opgetoënheid).

verskillende fases van die skryfproses betrek – onder andere as klankbord vir responsbekragting en kommunikasie.

Die student noem dat sy aanvanklik “nie baie optimisties” oor die opdrag was nie aangesien sy eerder oor gevoelens en mense skryf, “maar nou moet ek oor snaakse kreature skryf”. Sy het enkele dae gewag voordat sy met die opdrag begin het. Sy het die prente aan ’n vriend gewys en sy opinie gevra, en ’n paar dae later “het ek ’n pen en papier gevat en net begin skryf. Ek het presies geweet wat ek met my storie wou doen.” Die student het volgens haar verslag dus nie bewustelik kreatiewe tegnieke aangewend nie en het eerder op onbewustelike ideegenerering (inkubasie) gesteun. Die gevoel dat sy geweet het wat om met die storie te maak, het nie lank gehou nie, en na ’n bladsy het sy besef dat sy nie iets sinvols beet het nie: “My storie was langdradig en sonder ruimte.” Hierdie aanhaling toon dat sy domeinspesifieke kennis gebruik en haar eie skryfwerk daarteen meet.

’n Paar dae later is ’n tweede poging aangewend: “Die storie het vanself gekom. Binne twee ure was ek klaar. Ek was so *opgewonde*, want dit was die eerste keer wat ek een van my stories klaar gekry het.” (S17V-v.) Die verhaal is vir die vriend gegee, wat “glad nie daarvan gehou het nie. Die hele storie was net ’n beskrywing van die kreature en nie ’n storie nie. Ek was *moedeloos*.” As afleiding het sy toe by die vriend gesit wat besig was om ’n rekenaarspeletjie te speel. Die mitologiese ruimte en karakters van die speletjie het haar op die gedagte gebring om die kreature uit ’n mitologiese wêreld te laat kom. “Ek het weer gaan sit en die keer het ek *goed gevoel* oor my idee. My vriend het weer die storie gelees en hy het daarvan gehou.” (Kursivering – SFG.)

In haar gevolgtrekking dui die student aan dat sy, indien sy ’n keuse sou hê, nie weer ’n soortgelyke opdrag sal doen nie. Sy het egter van die opdrag “gehou” aangesien dit haar gedwing het om uit die “norm” te kom, en “ten minste weet ek nou waartoe ek in staat is”.

Dit blyk dat die analise van eerstepersoonsverslae ’n aanduiding kan gee van die domeinspesifieke kennis van studente. Bloot die feit dat ’n persoon sy/haar eie skryfwerk redigeer, impliseer die internalisering van domeinspesifieke kennis, wat verder vergestalt kan word deur verwysings na die teks, die leser, konteks en skryfproses asook die vorm, taal en styl.

5.5 Dit het die kreature aan ons gedoen ...

Die meeste studente het in hulle verslae 'n gevolgtrekking oor die projek gemaak. Hieruit, asook uit die res van die verslae, kan afleidings gemaak word oor die taakmotivering van die studente. Uit die uitgesproke en implisiete aanduidings van belangstelling, nuuskierigheid en betrokkenheid, kom dit voor asof die meeste studente intern gemotiveerd was (Amabile, 1996:115). Hierdie betrokkenheid blyk onder meer uit die tyd en moeite wat aan die opdrag bestee is, die gewilligheid om met die spesifieke taak te “speel” (Amabile, 1996:96), die hantering van kreatiewe frustrasies en eksterne hindernisse soos tydsdruk en tegniese probleme (Freeman, 2006:97).

Uit 'n kort verslag van S25V-m kan afgelei word dat intrinsieke motivering in hierdie geval grootliks ontbreek het. Met die uitstalling het die student “gewonder watsne snaaksigheid hierdie nou weer is”. Die toeligting van die dosent het hom laat besef dat “hierdie oefening wel groot nut kan hê vir die ontwikkeling van persoonlike kreatiwiteit en my eie skryfkuns”. Geen melding word in die verslag van die unieke aard (visuele) van die tekeninge gemaak nie, en dit skyn dat die stimulus nie tot belangstelling in die opdrag gelei het nie. Die vlak van motivering blyk ook daaruit dat die opdrag tot op die nippertjie uitgestel is.

Om eerlik te wees, het ek skoon vergeet van die opdrag tot gisteraand, maar daar het iets voorgeval en ek kon nie daarby uitkom nie. Ek het wel 'n paar keer die week na die prente gekyk en gedink oor wat ek kan skryf. Ek het gou vanoggend (die periode voor klas) begin met die Creative Creatures opdrag, en het in 'n stil lokaal gaan sit, en weer na die prente gekyk. Ek was verbaas deur hoeveel idees net uit my kop gerol het en ek het toe al 5 van die 9 diere gebruik in my opdrag. (S25V-m.)

Alhoewel die student onbewustelik van inkubasie gebruik gemaak het (en selfs deur die resultaat verras is), is daar nie uit die verslag blyke daarvan dat die opdrag werklik vir hom die voorafgestelde winste opgelewer het nie. Dit kan waarskynlik aan weinig betrokkenheid toegeskryf word. Die motivering was oënskynlik ekstern en dit het slegs gegaan om die afhandeling en inhandiging van 'n opdrag. Geen gevolgtrekking is oor die deelname aan die projek gemaak nie.

Die meerderheid studente rapporteer egter dat hulle die opdrag geniet het en daarby gebaat het. Deelname aan die projek word oorwegend in positiewe terme beskryf as genotvol, lekker, inspire-

rend, interessant, uitdagend, stimulerend en opwindend. Redes hiervoor is veral die *oorspronklikheid, uitdaging* en *vryheid* van die projek, hoewel enkele studente die vryheid as oorweldigend ervaar het. Amabile (1996:120) identifiseer 'n aantal sosiaal-omgewingsfaktore wat 'n positiewe invloed op kreatiwiteit uitoefen, waaronder selfstandigheid en 'n gevoel van kontrole, dringendheid van die werk, optimale uitdaging, en 'n taak wat by die belangstellings pas. Die afleiding kan gemaak word dat hierdie faktore wel in die opdrag teenwoordig was.

Die grootste wins van die projek blyk egter ten opsigte van die *uitbreiding van kreatiewe denke* te wees. Meer as 'n derde van die studente noem pertinent dat hulle kreatief gebaat het. Hier is metafore waarmee uitbreiding (grensverruiming) en ontwaking aangedui word ooglopend, byvoorbeeld: “nuwe kreatiewe kant oopgemaak”, “buite die boks dink”, “kreatiewe denke gestrek”, “laat groei in die dink en skryfproses”, “kreatiewe denke 'n hupstoot gegee”, “maak jou kreatiewe kant wakker”, “vat jou na 'n ander plek”, “buite die normale”, “in jou kop kom leef en al die snare daar opgetokkel”, “laat jou kreatiwiteit omtrent rondhol, al agter jou idees aan”.

Volgens Amabile (1996:98, 103) kan 'n hoër vlak van intrinsieke motivering daartoe bydra dat addisionele leer ten opsigte van 'n taak plaasvind. Sy skryf dit daaraan toe dat, vanweë belangstelling en passie, 'n gemotiveerde persoon meer tyd en energie aan die kreatiewe aktiwiteit spandeer, wat tot die uitbreiding van domeinrelevante kennis en vaardighede bydra en ook indirek tot leer ten opsigte van kreatiefverwante vaardighede kan lei (Amabile, 1996:98, 103).

In die studenteverslae is verder vermeldings van 'n eerste keer wat 'n sekere genre aangedurf of werk voltooi is; 'n gevoel van trots oor die eindproduk; die voorneme om onbenutte idees uit die projek verder te ontwikkel; gemotiveerdheid ten opsigte van Skryfkuns as vak en ten opsigte van skrywerskap; die behoefte om soortgelyke projekte te onderneem; en aanbevelings dat die projek 'n jaarlikse instelling moet word.

Met die opdrag het ek die vryheid beleef om weer soos 'n kind te kan dink. Nie net was dit baie plesierig nie maar ook opvoedkundig in die sin dat ek my kreatiewe denke vergroot het met die oefening. Ek sal weer enige tyd so 'n opdrag doen. (S51V-m.)

6. Samevatting

In a qualitative study the process of making meaning is emergent. That is, what you are studying, the data you are collecting, and how those data are to be handled change and emerge across the life of the study. They are not prescribed in detail beforehand. Instead, they emerge from your exploration of the environment and the data collected. They are constructed in the context of the study. (Willis, 2007:202.)

Willis se beskrywing van betekeniskepping in kwalitatiewe navorsing is van toepassing op hierdie navorsingsprojek. In die implementering van die projek het vroeë ontstaan wat daartoe gelei het dat verskeie benaderings en teorieë ondersoek en oorweeg is, en waaruit bepaalde teorieë en beginsels met verdrag na vore gekom het. Teen die teoretiese agtergrond van die kontekstuele benaderings tot kreatiwiteit, praktykgebaseerde navorsing en narratiewe analise as metode, is 'n raamwerk vir analise ontwikkel en is studenteverslae ontleed.

Dit het geblyk dat selfs relatief kort eerstepersoonsverslae aan narratiewe analise onderwerp kan word en insig kan bied in die studente se ervaring van die skryfproses binne 'n bepaalde projek. Die metodologiese benadering tot narratiewe analise waarin die gekonstrueerdheid van vertellings saam met die inhoud, vorm en bepaalde konteks in ag geneem is, het 'n beter begrip van algemene en individuele ervarings, sowel as 'n ryker beskrywing van die komplekse omgewing moontlik gemaak. Die "onsigbare prosesse" (Sarbo & Moxley, 1994:133) kon op hierdie manier raakgesien en beskryf word. Die analise het ook tendense aan die lig gebring wat verder ondersoek kan word of in die onderrigpraktyk toegepas kan word.

Die samestellende model van Amabile het 'n handige basis geblyk te wees vir die ontleding van die inhoud ten opsigte van kreatiwiteit. Sodoende is wegbeweeg vanaf 'n blote fasebenadering. Dit het die navorser in staat gestel om die dinamiese wisselwerking tussen verskeie faktore in die kreatiewe proses te identifiseer en te waardeer. Die analise het lig gewerp op die domeinrelevante kennis en kreatiwiteitsrelevante prosesse waarvan die teikengroep gebruik maak, asook op taakmotivering en sosiaal-omgewingsinvloede wat op verskeie wyses 'n invloed op kreatiwiteit kan uitoefen. Uitgesproke waarnemings van studente, byvoorbeeld oor die mate waarin hulle kreatiwiteit hierby gebaat het, bevestig voorts aspekte van die model.

Ten opsigte van die opdrag as sodanig blyk dit dat die besondere visuele stimulus 'n sentrale rol gespeel het in die studente se reaksie, die kreatiewe proses en die kreatiewe uitsette. Dit is ook opvallend hoedat die kreature op verskeie wyses as metafore gebruik is om die kreatiewe proses te beskryf. Die kenmerkende tekeninge en uitdagende aard van die opdrag het waarskynlik daartoe bygedra dat die studente die kreatiewe proses makliker kon herroep en aan die hand van konkrete voorbeelde beskryf. Sturken en Cartwright (2001:47) toon aan dat betekenis nie inherent aan 'n beeld is nie, maar die produk is van 'n komplekse sosiale interaksie tussen beeld, kyker en konteks, waaruit die dominante betekenis binne 'n gegewe kultuur te voorskyn kom. Gesien in die lig van die verskeidenheid en intensiteit van reaksies op die stimulus, asook die hantering daarvan in die skryfproses en verslaglewering, behoort dit insiggewend te wees om die verband tussen hierdie spesifieke tekeninge en die kreatiewe proses verder na te vors.

Dit blyk dat die studente die projek as oorspronklik en uitdagend beleef het, en oor die algemeen die vryheid wat die opdrag gebied het, waardeur het. Hierdie faktore het oënskynlik tot interne motivering en bykomende leer gelei. Die grootste wins van die projek vir die studente blyk egter ten opsigte van die uitbreiding van kreatiewe denke te wees. Freeman (2006:91) stel 'n benadering tot leeronderlig in die kunsrigtings by universiteite voor waardeur die kreatiewe proses en die praktyk naas mekaar geakkommodeer en geassesseer kan word, onder andere deur uitdagende opdragte wat studente se kreatiewe denke bevorder. Uit die studenteverslae en in samehang met Amabile se aangetoonde verband tussen sosiaal-omgewingsfaktore en interne motivering, kom dit voor asof hierdie projek sodanige uitwerking by studente bewerkstellig het. Hierdie vermoede behoort verder ondersoek te word.

Die beginsels en raamwerk vir die narratiewe analise wat in hierdie artikel gedien het, kan aangepas word om 'n spesifieke aspek van nader te ondersoek, of om soortgelyke dokumente in die oorkoepelende *Kreatiewe kreature*-projek te kan lees. Dit sal ook van waarde wees om ander dokumente in die datakorpus te ondersoek en onderling te vergelyk, byvoorbeeld die rofwerk en die kreatiewe uitset (skryfstuk). Sodoende kan die narratiewe analise van die eerstepersoonsverslag geverifieer word en 'n vollediger beeld van die kreatiwiteit binne 'n bepaalde projekkonteks verkry word.

Die waarde van skeppende dissiplines soos Skryfkuns se bydrae tot die kennisveld van kreatiwiteit lê waarskynlik juis in die inter-

dissiplinêre aard daarvan – in hierdie geval die knooppunte van kreatiewe praktyk en skryfkunsonderrig.

Geraadpleegde bronne

- AMABILE, T.M. 1996. Creativity in context. Boulder: Westview.
- BISHOP, W. & STARKEY, D. 2006. Keywords in creative writing. Logan: Utah State University Press.
- CPAD
see UNITED KINGDOM
- CROPLEY, A. 1997. Fostering creativity in the classroom. (*In Runco, M.A., ed. The creativity research handbook. Vol. 1. New Jersey: Hampton. p. 83-114.*)
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1988. Society, culture, and person: a systems view of creativity. (*In Sternberg, R.J., ed. The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press. p. 325-339.*)
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1996. Creativity: flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins.
- DU PLESSIS, H. 2004. Klasaantekeninge. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- DU PLESSIS, H. & GREYLING, F. 2007. Skryfkuns: studiegids vir SKRS111. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- FREEMAN, J. 2006. First insights: fostering creativity in university performance. *Arts and humanities in higher education*, 5:91-103.
- FREIMAN, M. 2006. Postcolonial creativity and creative writing. (*In Krauth, N. & Brady, T., eds. Creative writing: theory beyond practice. Teneriffe: Post Pressed. p. 82-97.*)
- GRAY, C. & MALINS, J. 2004. Visualizing research: a guide to the research process in art and design. Ashgate: Hants.
- GREYLING, F. & MARLEY, I. 2009. Op die spoor van kreatiewe kreature: 'n interdissiplinêre ondersoek na die kreatiewe proses: projekbeskrywing. *Literator*, 30(1):1-29.
- HALL, S. 2000. Old and new identities, old and new ethnicities. (*In King, A., ed. Culture, globalization and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity. Minneapolis: University of Minnesota Press. p. 41-68.*)
- HARPER, G. 2006a. Responsive critical understanding: towards a creative writing treatise. *New writing*, 31:1-3.
- HARPER, G. 2006b. Research in creative writing. (*In Harper G., ed. Teaching creative writing. London: Continuum. p. 158-171.*)
- KRUGER, E. 2007. Die gebruik van humor om kreatiewe skryf in die onderrig van Afrikaans te stimuleer: 'n gevallestudie. *Literator*, 28(2): 21-47.
- LABOV, W. 1997. Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative & life history*, 7(1):395-415. <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/sfs.html> Date of access: 7 Jul. 2007.
- LABOV, W. 2008. Oral narratives of personal experience. (Article to appear in the Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences) <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/febOralNarPE.pdf> Date of access: 20 Mar. 2008.

- LAKOFF, G. & JOHNSON, M. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LIVINGSTON, P. 2001. Narrative. (*In* Gaut, B. & McIver, L.D., eds. *The Routledge companion to aesthetics*. London: Routledge. p. 359-369.)
- MAFE, D. & BROWN, A.R. 2006. Emergent matters: reflections on collaborative practice-led research. *Speculation and innovation: applying practice led research in the creative industries*. www.speculation2005.qut.edu.au/papers/Mafe_Brown.pdf. Date of access: 16 Feb. 2008.
- MCINTYRE, P. 2006. Creative practice as research: "testing out" the systems model of creativity through practitioner based enquiry. *Speculation and innovation: applying practice led research in the creative industries*. <http://www.speculation2005.qut.edu.au/papers/McintyreP.pdf> Date of access: 20 Jan. 2007.
- MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1985. *Basiese begrippe: metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- OSTROM, H. 1994. Introduction: of radishes and shadows, thory and pedagogy. (*In* Bishop, W. & Ostrom, H., eds. *Colors of a different horse*. Urbana: National Council of Teachers of English. p. xi-xxiii.)
- RIESSMAN, C.K. 2002. Narrative analysis. (*In* Huberman, A.M. & Miles, M.B., eds. *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: Sage. p. 217-270.)
- SARBO, L. & MOXLEY, J.M. 1994. Creativity research and classroom practice. (*In* Bishop, W. & Ostrom, H., eds. *Colors of a different horse*. Urbana: National Council of Teachers of English. p. 133-145.)
- SAWYER, R.K. 2006. *Explaining creativity*. Oxford: Oxford University Press.
- SCHÖN, D. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- STURKEN, M. & CARTWRIGHT, L. 2001. *Practices of looking*. Oxford: Oxford University Press.
- TARDIF, T.Z. & STERNBERG, R.J. 1988. What do we know about creativity? (*In* Sternberg, R.J., ed. *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 429-440.)
- TOBIN, L. 1989. Bridging gaps: analyzing our students' metaphors for composing. *College composition and communication*, 40(4):444-458.
- TOMLINSON, B. 1986. Characters are coauthors. *Written communication*, 34: 421-448.
- TORRANCE, E. PAUL. 1994. *Creativity: just wanting to know*. Pretoria: Benedic.
- UNITED KINGDOM. Council for Graduate Education. 2001. *Research training in the creative & performing arts & design*. <http://www.ukcge.ac.uk/NR/rdonlyres/07850CCD-371A-46CD-976A-27817FD007EB/0-CreativePerformingArts2001.pdf> <http://www.ukcge.ac.uk/publications> Date of access: 28 Jan. 2008.
- WEISBERG, R.W. 2006. *Creativity: understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. Hoboken: Wiley.
- WILLIS, J.W. 2007. *Foundations of qualitative research*. London: Sage.

Kernbegrippe:

eerstepersoonsverslae
kreatiewe proses
kreatiwiteit
narratiewe analise
skryfkuns
skryfproses

Key concepts:

creative process
creative writing
creativity
first-person reports
narrative analysis
writing process

