

Franci Greyling

&

Colette Lotz

Interdissiplinêre samewerking in kreatiewe dissiplines: 'n prenteboekprojek tussen studente in Skryfkuns en Grafiese Ontwerp

ABSTRACT

This article explores interdisciplinary collaboration as applied to teaching in creative disciplines with reference to a joint picture book project between second year students in Creative Writing and Graphic Design. Students in the creative disciplines must be prepared for a world in which interdisciplinary collaboration is of increasing importance. This implies that the knowledge and skills that students should be equipped with need to be reflected upon. Consequently there is a need for research in terms of interdisciplinary collaboration, teaching and research. Case studies concerned with interdisciplinary collaboration can contribute to enquiries into this field in order to establish guidelines, methodologies and techniques in terms of education and research. The structuring, organisation and execution of this project is an example of how a collaborative project might be executed in practice. Additionally narrative analyses of the Creative Writing students' project reports revealed how students experienced the project and collaboration as such.

1 Inleiding

Studente in die kreatiewe dissiplines moet voorberei word vir 'n wêreld waarin interdissiplinêre samewerking toenemend belangrik word (Niederhelman, 2001; Mamykina *et al.*, 2000; John-Steiner, 2000; UK Council for Graduate Education, 2001:43). Interdissiplinariteit stel praktisyns, opvoedkundiges en navorsers in staat om komplekse vrae te antwoord, omvattende aangeleenthede aan te pak, dissiplinêre en professionele verwantskappe te verken, probleme wat buite die reikwydte van 'n enkele dissipline lê op te los, en eenheid van kennis te bereik (Klein, 1990:11). In die bedryfswese betrek die meerderheid kreatiewe werksaamhede interdissiplinêre spanne wat saamwerk om 'n produk te skep wat nie deur 'n individu alleen gedoen kan word nie (Mamykina *et al.*, 2002). In kreatiewe rigtings as sodanig word samewerking dikwels as vanselfsprekend beskou (byvoorbeeld met films en teateropvoerings), en vir uitvindings en ontwikkelings soos nuwe media is samewerking onontbeerlik. Samewerking bied aan kunstenaars die geleentheid vir professionele ontwikkeling en vir die uitbreiding van hulle repertoire van kreatiewe, kognitiewe en emosionele uitdrukkingsmoontlikhede.

Hieruit volg dit vanselfsprekend dat studente in die kreatiewe dissiplines spesifiek toegerus moet word om in hierdie interdissiplinêre omgewing te kan werk. Dit impliseer dat daar besin moet word oor die kennis en vaardighede waarmee studente vir suksesvolle interdissiplinêre samewerking toegerus behoort te word – met ander woorde dat besin word oor die inhoud en uitkomste van kursusse (*wat*) sowel as oor die wyses waarop dit onderrig kan word (*hoe*).

Benewens die implisiete en uitgesproke behoefte aan opleiding ten opsigte van interdissiplinêre samewerking, bestaan die behoefte aan navorsing op die gebied. Hierdie navorsingsbehoefte behels onder andere navorsing oor kreatiewe samewerking (onder meer in skryfkuns – Brien & Brady, 2003, en in ontwerp – Fischer, 2004); navorsing oor die toerusting van studente om in 'n interdissiplinêre omgewing te kan funksioneer (Niederhelman, 2001:86-87; Amey & Brown, 2005:30); navorsing oor interdissiplinêre onderrig (Niederhelman, 2001:85-86) en navorsing oor interdissiplinêre navorsing (De Freitas, 2006). So spreek Edward Shanken (2005:418) byvoorbeeld die behoefte uit vir die ontwikkeling van nuwe metodes om die hibride uitkomste van interdissiplinêre samewerking na waarde te skat, asook vir nuwe metodes vir die opleiding, ontwikkeling en erkenning van hibriede studente en navorsers.

Aangesien dit duidelik is dat min probleme suksesvol deur 'n enkele dissipline opgelos kan word, en aangesien die tradisionele leeromgewing van onder andere universiteite meestal as dissiplinêr gesien kan word (Fischer, 2004:152), ontstaan die behoefte aan interdissiplinêre samewerking binne universiteite. Alhoewel die beginsel van interdissiplinêre samewerking algemeen aanvaar word, is daar nog verskeie leemtes wat die praktiese implementering hiervan betref (Shanken, 2005:417; Niederhelman, 2001:86-87; Amey & Brown, 2005:23;30). Shanken (2005:417) beklemtoon die akademie se verantwoordelikheid in die verband: "If the academy is serious about interdisciplinary collaboration, then it must dedicate resources to study these issues and to develop guidelines, training methodologies and project management techniques that will help fulfill the promise of interdisciplinarity". Gevallestudies van interdissiplinêre samewerking kan bydra om die terrein te ondersoek en riglyne, onderrig- en navorsingsmetodologieë en -tegnieke te ontwikkel.

Hierdie artikel bespreek 'n samewerkende prentboekprojek tussen tweedejaarstudente in Skryfkuns en Grafiese Ontwerp aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. Die uitvoering en resultate van die projek bied die geleentheid om oor interdissiplinêre samewerking en die onderrig daarvan in die kreatiewe dissiplines te besin. Die strukturering, organisasie en uitvoering van die projek is 'n voorbeeld van hoe 'n samewerkingsprojek in die praktyk kan verloop. Verder het narratiewe analise van teoretiese navorsingsopdragte van die

skryfkunsstudente lig gewerp op die studente se ervaring van die projek en die samewerking as sodanig. Die artikel gee aandag aan die volgende aspekte: die konsep van en modelle rakende interdisciplinêre samewerking, interdisciplinêre samewerking in die onderrig en praktyk: kontekstualisering en verloop van die prentboekprojek, bespreking van navorsingbevindinge, en moontlikhede ter verfyning van die projek.

2 Kontekstualisering: die aard van samewerking

Ten einde beter begrip te bekom vir interdisciplinêre samewerkingsmoontlikhede en die waarde daarvan in 'n opleidingskonteks, is dit nodig om ondersoek in te stel na die definisie van interdisciplinêre samewerking, asook na beskouings en modelle hieromtrent.

Die term samewerking (*collaboration*) word in verskeie kontekste gebruik en omvat uiteenlopende samewerkingsverhoudings. Dit kan byvoorbeeld verwys na samewerking in 'n groep of binne dieselfde dissipline of domein – byvoorbeeld in klasprojekte of groepsprojekte in 'n bepaalde vak (vergelyk Bishop en Starkey, 2006), of na die samewerking tussen partye met aanvullende vaardighede – soos dit die geval is ten opsigte van interdisciplinêre samewerking. Sawyer (in Moran en John-Steiner, 2009:82) stel dit soos volg: “Collaboration is shared creation and discovery of two or more individuals with complementary skills interacting to create a shared understanding that none have previously possessed or could have known on their own”. Hiervolgens is die doel van samewerking om gedeelde begrip te skep wat die individue nie vooraf gehad het of op hul eie kon bereik het nie. In die projek onder bespreking moes twee individue met komplimentêre vaardighede (skryf en illustreer) 'n gesamentlike produk (prentboek) skep. Dit het die geleentheid gebied om gedeelde kennis en begrip te verwerf oor die betrokke tekstipe, oor die skeppingsproses en oor samewerkingsdinamiek as sodanig.

In ooreenstemming met die diverse en dinamiese aard van samewerking word verskeie modelle en vorme van samewerking in die literatuur aangetref. Hierdie modelle hou gewoonlik verband met die betrokke konteks, en die waargenome samewerkingsdinamiek, rolle en werksmetodes. Gepaardgaande hiermee word voordele van samewerking sowel as belangrike voorwaardes vir suksesvolle samewerking geïdentifiseer.

In haar ondersoek van bekende en invloedryke samewerkingsverhoudings, identifiseer Vera John-Steiner (2000) vier samewerkende patrone – naamlik *verspreid, aanvullend, familie, verweefd* – wat verband hou met rolle, waardes en werksmetodes van die deelnemers. Die algemeenste patroon is aanvullende samewerking: “Complementarity collaboration [...] is characterized by a division of labor based on complementary expertise, disciplinary knowledge, roles, and

temperament. Participants negotiate their goals and strive for a common vision” (John-Steiner, 2000:198). Aanvullende samewerking behels ’n duidelike verdeling van arbeid (rolle), oorvleuelende waardes en dissipline-gebaseerde benaderings (werksmetodes). Die insig wat samewerkers vir mekaar kan bied hou verband met hulle ambag (*craft*), hulle onderskeie domeine, en hul selfkennis as skeppers. Hierdie potensieële voordeel geld veral ten opsigte van komplementariteit in natuurwetenskaplike velde of in kunsvorms. Die verskille in modaliteit en denkwysse kan lei tot die vertaling van denke in ’n nuwe taal of uitdrukkingsvorm of in die ontwikkelde modus van die samewerker – dié ontwikkeling van die individuele moontlikhede is deel van die beloning van die samewerking (John-Steiner, 2000:189 & 198). Verbale denkers kan byvoorbeeld leer om te visualiseer wanneer hulle saam met iemand werk wat op visuele voorstellings steun. Die samewerkende konteks bied as ’t ware ’n gedeelde ruimte van gesamentlike ontwikkeling waar deelnemers hulle repertoire van kognitiewe en emosionele uitdrukking kan uitbrei (John-Steiner, 2000:187). Suksesvolle produktiewe same-werking vereis volgens John-Steiner (2000:204) volgehoue tydsduur en moeite, die vorming van ’n gedeelde taal, die genot en risiko van eerlike dialoog en die soeke na gemeenskaplike gronde.

Evans en Gradolfo (2009:8) gebruik die sigbaarheid van die individu as riglyn om samewerkende praktyk in kreatiewe dissiplines te verstaan. Hulle sien samewerking as ’n spektrum tussen klein (*minor*) en groot (*major*) vorme van samewerking waarin vier hoofmodelle onderskei word. Die modelle is: 1) die tradisioneel wetenskaplike akademiese model waar die leier verantwoordelikheid neem en die meeste van die krediet ontvang; 2) tematiese verbonde projek waar ’n groep individue saam werk maar elkeen ’n eie produk skep en elkeen se bydrae onderskei kan word; 3) een produk met gedeelde konsep, visie en toewyding waarin die deelnemers se bydraes van mekaar onderskei kan word; en 4) een produk waarin die deelnemers se bydraes nie onderskei kan word nie. Hierdie verskillende vorme sal uiteraard verskillende soort samewerkingsverhoudings impliseer. Die prentboekprojek in hierdie artikel is hiervolgens model 3, naamlik een produk met gesamentlike visie en toewyding. Hierdie model sluit ook aan by Brien en Brady (2003) se ondersoek na vorme van samewerking in die kuns in die algemeen en kreatiewe skryfkuns in besonder, waarin hulle bydraende samewerking as een van die mees algemeenste vorme van samewerking identifiseer: “Contribution collaboration [...] occurs when several artists contribute to a project in their separate ways, each maintaining their own signature, but producing a unified object, or achieving a common goal” (Brien & Brady, 2003). Voorbeelde van bydraende samewerking is teaterproduksies waar ’n verskeidenheid kunstenaars en tegnici saamwerk om ’n enkele produk te skep, asook prentboeke waar die skrywer en illustreerder verskillende persone

is (Brien & Brady, 2003). Die sleutelfaktor in hierdie soort samewerking is dat elkeen van die samewerkers outeurstatus kry, ongeag hulle bydrae tot die projek. Hiervolgens kan die samewerkende prentboekprojek wat in hierdie artikel bespreek word, as bydraende samewerking beskou word.

Bydraende samewerking kan van onskatbare waarde wees wanneer 'n balans tussen die samewerkende partye gevind kan word. Sleutelfaktore wat aldus Evans en Gradolfo (2009:11) belangrik is vir suksesvolle samewerking, is die vestiging van 'n werksverhouding, die bespreking en instelling van 'n proses vir kommunikasie en dialoog, toewyding van alle deelnemers aan die proses, die projek en medewerkers. Studente is deur die loop van die projek op informele wyse bewus gemaak van bogenoemde faktore.

In hulle artikel, *Collaborative creativity*, bespreek Mamykina *et al.* (2002) navorsing in twee kreatiewe omgewings waarby samewerkers van verskillende agtergronde, vaardighede en ervaringsvlakke betrokke was, en onderskei tussen drie hoofaktiwiteite van kreatiewe samewerking, naamlik *kreatiewe konseptualisering*, *realisering* (of implementering) en *evaluering*. Hulle vind dat vennote binne die drie aktiwiteite neig om sekere rolle aan te neem (dit was meer opvallend tussen kunstenaars en tegnoloë as in groepe wat net uit kunstenaars of tegnoloë bestaan), en onderskei op grond hiervan tussen drie samewerkingsmodelle, naamlik *assistentmodel*, *volle vennootskapsmodel* en *vennootskapsmodel*. Die assistentmodel, waarna soms verwys word as 'n voerbandmodel, word dikwels waargeneem in kommersiële kreatiewe omgewings, byvoorbeeld wanneer samewerkers vir verskillende fases van die projek verantwoordelik is en die projek verlaat wanneer hulle taak afgehandel is. Die skrywers (Mamykina *et al.*, 2009) argumenteer dat die vennootskapsmodel waarin die kreatiewe konseptualisering en realisering gedeel word, betekenisvolle voordele vir kreatiewe samewerking het. Hulle identifiseer vier vereistes vir suksesvolle samewerking, naamlik die skep of ontwikkeling van 'n gedeelde taal; die ontwikkeling van gedeelde verstandhouding van die artistieke doelwitte en visie; betrokkenheid by uitgebreide besprekings en wat-as sessies, asook die deel van kennis en kennishulpbronne. (Sien ook Edmunds *et al.* (2005) in verband met dieselfde navorsingsprojek.)

Alhoewel samewerkingsvorme onderskei kan word, is elke verhouding uniek. Samewerking is nie 'n statiese vorm van kreatiwiteit nie, en vorme van samewerking en die rolle van samewerkers kan wissel of verander (Brien & Bradley, 2003; John-Steiner, 2000:197). Brien en Brady (2003) identifiseer in hierdie verband twee kwaliteite wat enige spesifieke vorm van samewerking kan oorskry en eie stelle van voor- en nadele in die onderskeie vorme kan skep,

naamlik die verskuiwing tussen samewerkingsvorme, en aangeleenthede van vriendskap en gelykheid.

Ten spyte van talle voordele van samewerking, is dit nie 'n pynlose ervaring nie. Die emosionele intensiteit van samewerking is hoog en die proses kan soms pynlik wees (Moran & John-Steiner, 2003:82). Ongemaklikheid wat tydens samewerking ervaar kan word, kan volgens Brien en Brady (2003) onder andere met die verwisseling van rolle en die verskuiwing tussen samewerkingsvorme verband hou. Hulle (Brien & Brady, 2003) is van mening dat studente-samewerkingsgroepe wat probleme ervaar of waarvan die dinamiek baie wissel, nie slegs met die persoonlikhede van groepslede verband hou nie, maar waarskynlik ook toegeskryf kan word aan 'n verskeidenheid samewerkingsvorme wat bewustelik of onbewustelik in die groepe toegepas word. Dit is daarom nodig dat kennis gedra moet word van verskillende vorme van samewerking en van die probleme wat met die onopgemerkte beweging tussen vorme gepaard kan gaan (Brien & Brady, 2003).

Suksesvolle samewerking, soos blyk uit die voorafgaande, is onder andere afhanklik van wedersydse kennis en vertroue, indringende gesprekke, gesamentlike konseptualisering, en die ontwikkeling van 'n gemeenskaplike taal, doel en visie. Hierdie is verhoudingsaspekte wat met die verloop van tyd ontwikkel. Die potensiaal van hierdie verhoudingsaspekte kan daarom nie tot dieselfde mate realiseer in 'n projek wat oor 'n kort tydperk (soos hierdie prentboekprojek) uitgevoer word nie. Alhoewel korttermynsamewerkings-verhoudings as beperkend beskou kan word, is dit 'n gegewe dat samewerking in die praktyk baie verskil ten opsigte van tydsduur, intensiteit en rolle. Die ontstaan van Kubisme in die vroeg twintigste eeu is 'n goeie voorbeeld waar jarelange en intensiewe samewerking tussen Georges Braque en Picasso gelei het tot 'n domein-transformerende kunstylrigting (Moran & John-Steiner, 2003:83). Ten opsigte van prentboeke kan heelparty voorbeelde van langdurige samewerking tussen 'n skrywer en illustreerder gevind word. Hierdie samewerking kan behels dat werk gesamentlik gekonseptualiseer en geskep word, soos dit die geval was met die Britse egpaar Janet en Allan Ahlberg. Die algemene gebruik met betrekking tot prentboeke is egter dat 'n uitgewer as skakel en opdraggewer tussen 'n skrywer en illustreerder optree. Hierdie (gemedieërde) samewerking tussen skrywer en illustreerder kan in verdere publikasies voortgesit word en werk met 'n herkenbare en unieke identiteit tot gevolg hê. Voorbeelde hiervan is die samewerking tussen skrywers en illustreerders soos Philip de Vos en Piet Grobler asook Julia Donaldson en Axel Scheffler. In kommersiële omgewings is eenmalige en korttermynverhoudings egter dikwels die norm, soos wanneer grafiese ontwerpers 'n opdrag van 'n kliënt aanvaar.

3 Interdisiplinêre samewerking in die onderrig en praktyk: die prentboekprojek

3.1 Kontekstualisering

Twee van die kreatiewe dissiplines wat aan die Noordwes-Universiteit binne die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte onderrig word, is Skryfkuns (Skool vir Tale) en Grafiese Ontwerp (Skool vir Kommunikasiestudies). In beide Skryfkuns en Grafiese Ontwerp is die vermoë om binne kreatiewe verband saam te werk baie belangrik.¹

Alhoewel *skryf* dikwels as 'n alleen werksaamheid beskou word, is dit tot 'n groot mate 'n samewerkende aktiwiteit wat verskeie vorme van samewerking kan behels (Sawyer, 2006:206-208; Bishop & Starkey, 2006:29). Benewens moontlike samewerking gedurende die *skryfproses* is die skrywer tydens die *publikasieproses* by formele vorme van samewerking betrokke en van ander persone afhanklik om die eindproduk tot stand te bring (byvoorbeeld die insprake en betrokkenheid van redakteurs, taalversorgers en boekontwerpers). In ander kontekste en genres is samewerking inherent deel van die skryfproses as sodanig en word daar vereis dat die skrywer met verskeie persone moet saamwerk tydens die konseptualisering, skryf en uitvoer van die projek – dit is byvoorbeeld die geval met teaterproduksies en ander multimodale projekte soos prentboeke. Hierdie samewerking (bydraende samewerking volgens Brien en Bradley) is gewoonlik interdisiplinêr van aard. Die ontwikkeling en toenemende gebruik van digitale publikasieplatforms skep ook nuwe formate en publikasiemoontlikhede wat die betrokkenheid van individue met verskillende vaardighede en uit verskillende dissiplines moontlik maak en selfs vereis. 'n Skrywer behoort daarom bewus te wees van die verskeidenheid samewerkingsmoontlikhede en -eise wat deel is van die skryfpraktyk, en in staat wees om binne sulke verhoudings te kan funksioneer.

Die werk van 'n *grafiese ontwerper* behels in beginsel dat die ontwerper in 'n bepaalde verhouding met 'n opdraggewer/kliënt staan, en ook met verskeie ander persone in 'n produksieproses saamwerk. In die praktyk word sukses bereik wanneer die verskeie partye insluitende die kunsredakteur, die kopieskrywer, die ontwerper of illustreerder, die afrondingskunstenaar, en die kliënt 'n kreatiewe visie deel. Dit kan slegs gebeur wanneer die span “dieselfde taal praat” in terme van konseptualisering, idee-uitruiling en die evaluering van die finale produk. In die tersiêre opleidingsomgewing word die dosent se rol tradisioneel aangesien as dié van opdraggewer/kliënt, mentor, asook van evalueerder/kritikus. Deur middel van interdisiplinêre samewerking – wat tipies bemerking, bestuursweese, literatuurstudies, kommunikasiestudies en nog vele meer dissiplines kan insluit – word die opleidingsproses van 'n Grafiese Ontwerper 'n veelvuldige praktykgerigte

ervaring. Volgens Lev Vygotsky in sy historiese publikasie, *The psychology of Art*, word die kunswerk 'n uitruil tussen skeepster, uitvoerder, aanskouer en kritikus, 'n proses waarin die beleving van emosie 'n belangrike rol speel (Moran & John-Steiner, 2003:73).

Een van die tweedejaarsmodules in Skryfkuns is die skryf van kinder- en jeugliteratuur. In hierdie module word dit van studente verwag word om vir verskillende teikenlesers en in verskeie tekstipes te kan skryf. Aangesien kleuterverhale veral met die prentboekformaat vereenselwig word, en die wisselwerking tussen woord en beeld inherent deel van die betekenis en van die tekstipe is, ontstaan die behoefte om die tekste te illustreer. Min skryfkunsstudente beskik egter oor die vaardigheid om self hulle werk te kan illustreer.

Die kursus in Grafiese Ontwerp behels onder meer verskeie aspekte met betrekking tot die illustrasie, uitleg van tipografie en ontwerp van boeke. Een van die opdragte in die tweedejaarsmodule van Illustrasiekuns behels die illustrasie van 'n prentboek. Hierdie opdrag bring gewoonlik mee dat die illustrasiestudente geskikte verhale soek om te illustreer en daarom medestudente nader om tekste te skryf of gepubliseerde verhale gebruik. Die gevolg is dikwels dat die tekste nie oorspronklik is nie, of nie geskik is vir prentboeke nie.

Hierdie gedeelde behoefte het gelei tot die samewerkende projek tussen Skryfkuns en Grafiese Ontwerp (Illustrasiekuns). Die projek wat reeds twee keer onderneem is, het getoon dat dit ryk moontlikhede bied vir interdisiplinêre samewerking en dat die studente baie by die ervaring baat. Dit blyk ook dat die projek verskeie navorsingsmoontlikhede bied.

3.2 Verloop van die projek

Die prentboekprojek het oor sewe weke gestrek. In beide die vakke het die betrokke opdrag by die uitkomst van die module aangesluit en 'n praktiese sowel as teoretiese komponent behels (sien module-uitkomst en opdragte in aanhangsels A-D). Die skryfkunsstudente se opdrag het die skryf van 'n prentboekteks en 'n teoretiese navorsingsopdrag behels. As deel van die opdrag moes hulle joernaalaantekeninge maak oor die verloop van die projek, en aan die hand hiervan ook oor die projek reflekteer. (Hierdie vaardighede word belangrik geag in praktykgebaseerde navorsing.)

In die eerste drie weke van die projek het die Skryfkunsstudente in 'n reeks teoretiese en praktiese sessies, elkeen 'n prentboekteks ontwikkel. In die lesings is aspekte behandel soos kenmerke van die teikenleser, die aard van die prentboek, die skeppingselemente en taalgebruik. 'n Verskeidenheid prentboeke het as voorbeelde gedien. Tydens terugvoergeleentheid (in

klasverband en individueel) het die studente van mekaar en die dosent terugvoer ontvang en aan die hand hiervan hulle tekste afgerond.

In week vier het 'n gesamentlike ontmoetingsgeleentheid vir die studente in Skryfkuns en Grafiese Ontwerp (Illustrasiekuns) plaasgevind. Hierdie ontmoeting het uit vier dele bestaan, naamlik 'n lesing deur die illustrasiedosent waarin die opdrag aan die illustrasiestudente verduidelik is en belangrike ontwerpelemente vir die prenteboek behandel is; 'n lesing deur die skryfkunsdosent oor die belangrikste kenmerke van 'n prenteboek – spesifiek met betrekking tot die woordteks; die vertoning en voorlesing deur die skryfkunsstudente van hulle tekste; die keuse van illustrasiekunsstudente van die tekste wat hulle graag wou illustreer. (Die illustrasiedosent het die finale toewysing gemaak. As gevolg van ongelyke aantal klaslede, is party verhale deur meer as een illustreerder geïllustreer.)

Met die opdrag is beklemtoon dat 'n prenteboek 'n gesamentlike produk van 'n skrywer en illustreerder is en dat hulle beide oor outeurstatus beskik (soos onder andere blyk uit die gelykwaardige erkenning van die twee partye name op die voorblad van 'n prenteboek). Alhoewel die opdrag samewerking tussen die partye veronderstel het, en voortdurende kontak tussen die partye aangemoedig is, is die aard en frekwensie van die samewerking aan die studente oorgelaat. Geen spesifieke voorligting oor *samewerking* as sodanig is verskaf nie (bv. oor samewerkingsmodelle, -dinamika, -voorwaardes en -voordele). Die skryfkunsstudente is genooi om, waar moontlik, die klasgeleenthede van Illustrasiekuns by te woon – sodoende is ook die geleentheid gebied vir kontak en gesprek tussen die studente (informele fasilitering). Studente se onderlinge samewerking is egter nie formeel gemonitor nie. Tydens die individuele terugvoergeleenthede, informele gesprekke, en in die onderskeie vakke se klasontmoetings is daar wel navraag gedoen oor vordering met die projek en onderlinge samewerking.

In week vier en vyf moes die illustrasiekunsstudente deur verskeie stappe werk (insluitende navorsing, konseptualisering en karakterontwikkeling), die illustrasies ontwikkel en voorskette voorlê. Die opdrag van die illustrasiekunsstudente het behels dat drie illustrasies, waarvan een 'n dubbelblad is, ontwikkel moes word. Hierbenewens moes die teks uitgelê word. Ter wille van die skryfkunsstudente moes die werk ook in boekformaat uitgelê word waarin die drie uitlegte geïntegreer is met die volledige teks asook die illustratiewe materiaal wat gedurende die konseptualiseringsproses gegeneer is.

Die illustrasiekunsstudente se finale werk – die gemonteerde illustrasies en die boek – is in week 6 ingehandig en in die illustrasielokaal uitgestal; die boeke is ook aan die skryfkunsstudente gegee. Die skryfkunsstudente se teoretiese navorsingsopdrag is in week 7 ingehandig. 'n Fokusgroeponderhoud met studente

van die onderskeie vakgroepe waarin oor die projek en die samewerking daarin gereflekteer is, het in week 7 plaasgevind.

In tabelvorm kan die projek en tydsverloop so voorgestel word.

Week	SKRYFKUNS	GESAMENTLIK	ILLUSTRASIEKUNS
1-3	Skryfkuns: Lesings en werksinkels: Teorie oor tekstipe, leser; voorbeelde van prentboeke. Skryf, slyp en ontwikkel 'n manuskrip.		
4		Skryfkuns en Grafiese ontwerp ontmoet: gesamentlike lesing oor projek en prentboek; voorlegging van manuskripte; keuse van tekste.	
		Veronderstelde samewerking	Voorlopige ontwerpe
5		Veronderstelde samewerking	Voorskette
6		Veronderstelde samewerking	Finale illustrasies; uitleg van boek; uitstalling.
7	Inhandiging (referaat) teoretiese opdrag	Refleksie: fokusgroeponderhoud	

Na afloop van die projek was 'n groot verskeidenheid materiaal beskikbaar wat as navorsingsmateriaal ontgin kan word. Dit is naamlik fases van die kreatiewe werk van die studente (verskillende weergawes van die woordteks, illustratiewe materiaal wat gedurende die konseptualiseringsproses gegenereer is, en die finale gekombineerde produk); die teoretiese navorsingsopdrag van die skryfkunsstudente; die twee dosente se waarneming van die verloop van die projek en assessering van die werk; die fokusgroeponderhoud. Hierdie materiaal kan insigte bied met betrekking tot die proses van interdisiplinêre samewerking in die projek, en die moontlikhede en waarde van die projek vir die toerusting van studente, asook metodes vir interdisiplinêre onderrig.

4. Bespreking

Vanuit onderrigperspektief kan die prentboekprojek as geslaagd beskou word. Die twee studentegroepe, Skryfkuns en Illustrasiekuns, is bekendgestel aan 'n spesifieke tekstipe en die gepaardgaande kreatiewe en publikasieproses, en die gestelde uitkomst vir die module en spesifieke opdragte (aanhangsels A tot D) is bereik. Hierbenewens het die samewerkingsopdrag bykomende ervarings- en leergeleenthede aan die studente gebied. Oor die algemeen is gevind dat beide groepe meer moeite gedoen het met die opdrag omdat hulle geweet het dat ander partye van hulle bydraes afhanklik is. Die skryfkunsstudente het meer tyd spandeer aan die herskryf- en afronding van die teks as in soortgelyke opdragte in die verlede. Die moontlike rede hiervoor mag wees dat hulle nie onprofessioneel wou voorkom nie, aangesien daar nou nog 'n party, die illustreerder, betrokke was. Dit was vir hulle besonder opwindend om te sien hoe hulle verhare deur die illustrasies "lewe" kry. Die illustrasiestudente het die voordeel gehad om 'n vars en afgeronde teks te illustreer, en dit was vir hulle die eerste geleentheid waar hulle direk met 'n kliënt moes werk en saam besluite moes neem.

Alhoewel studente dieselfde opdrag gehad het, het die onderlinge samewerking baie verskil. In hierdie verband is dit veral die teoretiese navorsingsopdrag van die skryfkunsstudente wat lig kan werp op die aard en ervaring van die samewerkingsdinamiek. Die afdelings van die teoretiese navorsingsopdrag wat hier spesifiek van toepassing is, is die refleksie van die samewerking en die resultaat daarvan.

- Skryf 'n verslag oor die samewerking met die kunstenaars in die projek. Hoe het die proses verloop? Wat was die uitdagings om met die kunstenaar/s saam te werk, en wat het jy daaruit geleer?
- Takseer die resultaat van julle samewerking. Wat wou jy met die teks regkry? Hoe het die boek uitgekom? Hoe voel jy oor die eindproduk?

Die verslae is bestudeer om 'n algemene oorsig te bekom oor die skryfkunsstudente se ervaring van die samewerking in die projek en om sodoende algemene tendense te kan identifiseer. Alhoewel die metodologiese benadering van narratiewe analise in ag geneem is (sien Greyling 2009:153-155), was die bedoeling van die ondersoek nie om indringende narratiewe analise te doen nie. Dit is voorts belangrik om in ag te neem dat hierdie subjektiewe verslae uit die perspektief van die skryfkunsstudente geskryf is en dat die betrokke afdelings in die navorsingsopdrag juis besinnende nadenke oor persoonlike ervaring moes behels. Uiteraard is elke verslag ook aanduidend van die betrokke individu se identiteit, persoonlikheid en skryfstyl.

Uit die verslae kan 'n groot verskeidenheid kognitiewe en kreatiwiteitrelevante prosesse, domeinrelevante vaardighede, werkstyle, persoonlikheidsaspekte, sosialiseringsvoorkeure en -vaardighede, belangstellings, intrinsieke en

ekstrinsieke taakmotivering, ensovoorts opgemerk word (vergelyk Amabile, 1996:81-127). Hierdie verskeidenheid beklemtoon die diversiteit wat in enige klasgroep bestaan, en bevestig die feit dat elke samewerkingsverhouding waarby twee individue betrokke is, uniek is. Desnieteenstaande die diversiteit van die samewerkingsverhoudings en verslaglewering, het literatuur oor interdisciplinêre samewerking (samerwerkingsmodelle, -voorwaardes, -voordele, en -uitdagings) die navorser in staat gestel om tendense en patroonmatighede waar te neem en te kan beskryf. Hierbenewens het die analise van die verslae aspekte van die skryfkunstudente se beleving van die spesifieke konteks aan die lig gebring (o.a. oor hul siening en beleving van hul eie kunstenaarskap, die uitspreek en hantering van kritiek) wat waarskynlik belangrike aspekte is wat die dosent in die onderrigsituasie oor die algemeen en samewerkingsprojekte in die besonder, in ag moet neem en wat verder ondersoek behoort te word.

Die samewerkingsdinamiek wat uit die verslae na vore kom kan in terme van Mamykina *et al.* (2009) se model van interdisciplinêre samewerking geïnterpreteer en verstaan word. Alhoewel die skryfkunstudente reeds gedurende die skryf van die teks besig was met *konseptualisering*, impliseer die illustrasie van die teks dat addisionele konseptualisering moes plaasvind, en wat sodoende die geleentheid gebied het vir die skrywer en illustreerder om saam te dink en idees uit te ruil. Die *realisering of implementering* van die idees behels die illustrasies en uitleg. Hierdie was die verantwoordelikheid van die illustrasiestudent, maar dit kon in oorleg met die skrywer gedoen word. Die *evaluering* behels deurlopende evaluering as deel van die kreatiewe proses asook die summatielike evaluasie van die eindproduk. Soos genoem dra dosente deur hul terugvoer (wat evaluasie impliseer) by tot ontwikkeling en eindresultaat van 'n werk.

Van die skrywer-illustreerderpare het baie kontak gehad en het nou saamgewerk ten opsigte van konseptualisering en realisering (en by implikasie ook deurlopende evaluasie), sodat hier van 'n *vennootskapsmodel* sprake is. In ander gevalle was daar min of bykans geen kontak tussen die partye nie, wat geïmpliceer het dat die illustreerder aan die hand van die manuskrip alleen verder gekonseptualiseer en geïmplementeer het. Tot 'n mate kan dit as 'n *assistentmodel* (voerbandmodel) beskou word. In terme van Brien en Brady (2009) se vorme kan beide samewerkingsituasies egter wel as vorme van *bydraende samewerking* beskou word.

Uit die verslae blyk dit dat sommige pare onderling ooreengekom het oor die aard en omvang van samewerking (bv. gesamentlike konseptualisering of algehele vryheid vir die illustreerder). In ander gevalle is daar geen aantekeninge oor sodanige ooreenkoms gemaak nie, waaruit afgelei kan word dat doelbewuste besluitneming oor die samewerking waarskynlik ontbreek het.

In die projek kon daar nie noodwendig 'n verband tussen die aard van die samewerking en gehalte van die eindproduk aangetoon word nie, aangesien daar te veel veranderlikes ter sprake is. Wat wel met sekerheid aangeneem kan word, is dat die studente wat verkies het om onafhanklik te werk, heelwat minder geleentheid gehad het om hul ervaring en vaardighede t.o.v. interdisiplinêre samewerking uit te brei. Hulle het byvoorbeeld nie die geleentheid gehad om deur samewerking, onderhandeling en toegewings interpersoonlike vaardighede te oefen en 'n gedeelde taal, begrip en visie te ontwikkel nie; hulle was nie betrokke by kreatiewe spekulasie en wat-as sessies nie, en het nie kennisbronne gedeel nie. Gesamentlike skepping, ontdekking en kennis het nie plaasgevind nie.

4.2 Voorbeelde van die ervaring van samewerking en samewerkingsdinamiek

Ter illustrasie word drie studenteverslae kortliks bespreek.

Voorbeeld A

Die samewerking met die kunstenaar was baie insiggewend omdat die twee kunsoorte in een prentboek gekombineer moes word. Die verskille, ooreenkomstes en beperkinge tussen die kunsoorte kom na vore en ek het beslis nuwe respek vir illustreerders gekry (S-VA).

In voorbeeld A was die twee studente (Skryfkuns en Illustrasiekuns) sedert skooldae vriende. Met die uitvoering van die projek het gesamentlike konseptualisering plaasgevind. Uit die verslag is dit duidelik dat hulle saam die kreatiewe uitdaging aanvaar het, 'n gemeenskaplike doelwit gehad het en dat 'n gedeelde taal ontwikkel het. Die twee studente het baie tyd saam spandeer, en op verskeie wyses gekommunikeer en wat-as gesprekke gevoer (byvoorbeeld deur bespreking van idees en voorskette, gesamentlike bestudering van voorbeelde en deur eksperimentering). So het hulle byvoorbeeld saam die moontlikhede van bewegende dele in die boek ondersoek, daarmee geëksperimenteer en die reaksie van jong lesers hierop waargeneem. Uit die verslag blyk 'n wedersydse respek vir mekaar se vaardighede en kennis, en dat hulle mekaar kreatiewe ruimte gegun het. Die kunstenaar was verantwoordelik vir die visuele realisering – verskillende fases hiervan is egter saam bespreek en oorweeg. Evaluering het deurgaans plaasgevind – hetsy individueel of gesamentlik. Die feit dat hulle goeie vriende is deur die skrywer as voordelig sowel as nadelig ervaar: “'n Voordeel hiervan was dat ek haar kon vertrou om beter te verstaan wat ek wou hê, of eerder wat by my verhaal sou 'pas'. Ek kon ook gemaklik met haar gesels oor voorstelle vir die illustrasies. Die nadele was dat ek soms nie heeltemal gevoel het asof ek kon sê wat ek wou nie omdat ek nie onnodig krities teen haar werk wou lewer nie [sic]” (S-VA). Die voordele, wat belangrike elemente van vertrouwe behels, het egter swaarder as die nadele gewees.

Dit blyk dat die student deur eie ervaring insig verwerf het in die proses om 'n prentebok te maak sowel as in die prentebok as sodanig. Die skrywer was, benewens t.o.v. die taak op hande en die eindresultaat, ook in die kreatiewe proses as sodanig geïnteresseerd. Sy verwys byvoorbeeld na die illustreerder se vaardighede en kreatiewe proses en bring dit met haar eie vaardighede en werkswyse in verband. Uit die verslag blyk ook dat die prentebokprojek die student se eie kreatiewe proses en skryfwerk beïnvloed het en dat 'n soortgelyke skryfprojek in die toekoms anders benader sou word. Die voordele wat samewerkers volgens John-Steiner (2000:189 &198) vir mekaar kan bied t.o.v. hulle kuns, die onderskeie domeine en selfkennis as skeppers het in hierdie geval gerealiseer.

Voorbeeld B

Die feit dat die grafiese studente ander verantwoordelikhede ook het, het dit moeilik gemaak om gereeld 'n ontmoeting te hê, so dus kan ek nie baie sê oor die samewerking van die projek nie (S-VB).

In voorbeeld B is dieselfde teks deur twee illustreerders geïllustreer. Die skrywer maak melding van die senutergende ervaring om die voorlegging van die teks te doen: "Hierdie proses was nie baie lekker nie omdat jy die hele tyd bekommerd is of iemand jou storie uit vrye wil gaan illustreer" (S-VB). (Soortgelyke opmerking is in heelparty van die verslae gemaak en is deel van die risiko en selftwyfel wat met kreatiewe werksaamhede gepaard gaan. Die hantering van kritiek – sowel die lewering as ontvangs daarvan – is ook belangrike aspekte van en vaardighede ten opsigte van samewerking en behoort daarom spesifiek aandag in die onderrig van kreatiewe dissiplines te ontvang.) Twee illustreerders het egter die storie gekies en die skrywer het vir hulle e-pos gestuur om ontmoetings te reël. Volgens die verslag het die skrywer het geen reaksie gekry nie, met die gevolg dat die kontak tussen die skrywer en illustreerders beperk was tot 'n toevallige ontmoeting (in die een geval) en die formele klasontmoeting. Met hierdie geleentheid is die aanvanklike sketse vir die skrywer gewys, en alhoewel die styl van die twee illustreerders verskil het, was die skrywer met beide tevrede ("Dit was vir my goed om die storie uit die twee verskillende style te sien, omdat dit vir jou 'n beter perspektief gee oor hoe 'n kind die storie sou sien" S-VB). Geen verdere kontak het tussen die skrywer en illustreerders plaasgevind nie. Die konseptualisering en uitvoering van die illustrasies is gevolglik aan die illustreerders oorgelaat. Die skrywer het die finale produk vir die eerste keer gesien toe die prentebok uitgestal is, en hy was baie beïndruk en tevrede met die eindresultaat. Hy het egter wel geoordeel dat die gebrek aan goeie kommunikasie meegebring het dat een van die illustreerders die storie nie heeltemal geïnterpreteer het soos hy dit bedoel het nie. In die verslag word spesifiek gestel dat hy nie baie kan sê oor die

samewerking van die projek nie. Die potensiaal van die projek as leergeleentheid vir samewerking is in hierdie geval nie verwesenlik nie.

Voorbeeld C

Ek is baie teleurgestel in die projek oor die algemeen, omdat die kunstenaar nie my visie en idees kon verstaan nie en omdat my spesifieke illustreerder nooit bereid was om die ekstra myl te loop nie (S-VC).

Ten opsigte van betrokkenheid van die twee partye in die projek kan voorbeelde A en B as teenpole beskou word. In voorbeeld A was daar noue samewerking en het die twee partye verskeie voordele van samewerking ervaar, terwyl die voordele van die samewerking in voorbeeld B hoofsaaklik tot 'n gesamentlike produk beperk is. Uit die verslae kom dit voor asof die ervaring van die samewerking, alhoewel daar ongemak ondervind is (veral met betrekking tot kommunikasie) betreklik pynloos verloop het. In die derde geval (voorbeeld C) is daar sterk aanduidings van emosionele ongemak (en selfs pyn) wat met samewerking gepaard kan gaan. Die betrokke student het sterk gevoelsmatige en ekspressiewe persoonlikheids-eienskappe. 'n Aanhaling oor die gebruik van haar joernaal illustreer hierdie kenmerke, asook haar selfinsig in die verband. "My joernaal het vreeslik baie verligting gebring. Ek het teen die vak, dosent, idees en sommer enige iets of iemand wat daardie dag die skryfproses belemmer het uitgevaar. Dit was vir my ongelooflik om my frustrasies te kon uitdruk want later kon ek idees uit my woede put of sommer net lag vir die vorige dag se inskrywing" (S-VC). Die gevoelsmatige beleving van die kreatiewe proses en die samewerkingsverhouding blyk ook uit die styl en inhoud van die navorsingsverslag.

In hulle eerste ontmoeting het die skrywer vir die illustreerder vertel hoe sy oor die hoofkarakter "voel" en wat sy sien. Die illustreerder het vervolgens die potensiaal van die storie uitgelig en die skrywer het "prentjies in haar kop sien vorm". Volgens die skrywer se verslag wou die illustreerder graag gehad het dat die skrywer leiding moet bied en haar aanraai wat om te doen. Die skrywer wou dit egter nie doen nie: "omdat hierdie deel van die projek vir haar punte gaan gee het ek die geleentheid van die hand gewys en so het ons die projek aangepak" (S-VC). Volgens die verslag het die illustreerder verkies om nie die voorskets vir die skrywer te wys nie. Toe die skrywer dit wel (tydens 'n klasgeleentheid) te siene kry, was sy baie teleurgesteld omdat dit glad nie die tegniek of idee was wat sy in gedagte gehad het nie. Ná hierdie ontmoeting het die illustreerder die skrywer gekontak om uit te vind wat haar pla. Die skrywer wat geweet het hoe hard die illustreerder gewerk het en bewus was van die naderende inhandigingsdatum, kon dit nie oor haar hart kry om eerlik te wees nie. Op hierdie stadium was die skrywer teleurgestel oor die projek oor die algemeen, omdat sy gevoel het dat "die kunstenaar nie my visie en idees kon verstaan nie en of bereid was om die ekstra myl te loop nie" (S-VC). Ironies genoeg kan die gebrek aan gedeelde visie

grootliks toegeskryf word aan die werkswyse wat die skrywer self voorgestel het. Hierdie ervaring het tot nuwe insig by die skrywer bygedra aangesien sy die belangrikheid van goeie kommunikasie besef het: “Ek het wel geleer dat jy as skrywer gereed die illustreerder se werk moet sien om seker te wees dit wat die illustreerder ervaar is wat jy ook ervaar het. Ek kan nie begin om die belangrikheid van kommunikasie te verduidelik nie” (S-VC). As gevolg van omstandighede (o.a. swak gesondheid van die illustreerder) eers weer kontak gehad nadat die finale sketse gereed was. Die skrywer was “verstom” oor die sketse en verras deur die manier waarop die illustreerder met die tipografie gewerk het. Sy het uitgesien na die eindproduk, “want ek weet daar is iets magies wat vir my wag”.

Wat uit hierdie verslag duidelik blyk is dat selfs ’n betreklik pynlike samewerkingservaring ’n waardevolle leergeleentheid kan bied waartydens die betrokkenes selfinsig kan verwerf en belangrike voorwaardes vir suksesvolle samewerking op die “harde manier” kan leer.

5. Gevolgtrekking

Diegesamentlikeprentboekprojek tussendieskryfkuns-enillustrasiekunsstudente was geslaagd en verskeie leeruitkomste is bereik, insluitende die bekendstelling aan ’n spesifieke tekstipe/formaat en die gepaardgaande kreatiewe proses, bekendstelling aan ’n ander domein en die geleentheid om interdisiplinêre samewerking eerstehands te ervaar. Dit het voorts geblyk dat projekte soos hierdie ’n waardevolle navorsingsgeleentheid bied om meer insig oor same-werkingsdinamiek in die onderrigsituasie te kan bekom.

Aangesien die opdrag spesifieke en uiteenlopende vaardighede geverg het (skrywer en illustreerder) was die formaat van die prentboek ’n baie goeie keuse vir ’n interdisiplinêre samewerkingsprojek. Die studente was van mekaar se dissiplinêre kennis en vaardighede afhanklik en die werksverdeling was vanselfsprekend. Studente het voorts van die proses van prentboekmaak (vanaf manuskrip tot afgeronde boek) eerstehands belewe en die opdrag het die studente die geleentheid gegee om op ’n natuurlike en onopvallende wyse die dinamika en voordele van interdisiplinêre samewerking te kan ervaar. Die verskillende samewerkingsmodelle wat in die klasprojek opgemerk kan word, is tot ’n groot mate ’n weerspieëling van die praktyk. Vir ’n eerste kennismaking met interdisiplinêre samewerking kan die projek so behou word.

Die projek kan ook verder aangepas en verfyn word om bepaalde uitkomstes met betrekking tot interdisiplinêre samewerking te bereik. Hierdie uitkomste kan die uitbreiding van kennis, insig of vaardighede inhou, en aanpassings ten opsigte van inhoud, projekstruktuur of onderrigleerstrategie behels. Verfyning van die projek kan die volgende aspekte insluit:

geleentheid kan bied vir interdisiplinêre samewerking, en hoe samewerking op 'n natuurlike wyse tussen verskillende dissiplines, vakke en skole binne universiteitsopset bewerkstellig kan word. Verskeie leeruitkomst is deur die projek bereik, insluitende die bekendstelling aan 'n spesifieke tekstipe en formaat en die gepaardgaande kreatiewe en publikasieproses, bekendstelling aan 'n ander domein, en die geleentheid om interdisiplinêre samewerking eerstehands te ervaar, en sodoende tot die uitbreiding van kennis, insig en vaardighede van die samewerkers bygedra. Dit het voorts geblyk dat projekte soos hierdie 'n waardevolle navorsingsgeleentheid bied om meer insig oor samewerkingsdinamiek in die onderrigsituasie te bekom en sodoende 'n bydrae kan lewer ten opsigte van die behoefte aan navorsing oor interdisiplinêre samewerking – spesifiek met betrekking tot die onderrig van kreatiewe dissiplines in tersiêre instansies en die ontwikkeling van riglyne, onderrig- en navorsingsmetodologieë en -tegnieke.

Noordwes-Universiteit

AANTEKENING:

1. Die Fakulteit Lettere en Wysbegeerte aan die NWU, Potchefstroomkampus bestaan uit die vier skole, naamlik die Skole vir Tale, Kommunikasiestudies, Musiek en Sosiale Studie. Skryfkuns word in die Skool van Tale aangebied. Skryfkunsstudente neem gewoonlik BA Literatuurstudie, BA Kommunikasiestudies of BA Geesteswetenskappe. Skryfkuns bestaan op voorgraadse vlak uit ses opeenvolgende modules, naamlik Inleiding tot Skryfkuns, Skryf van prosa, Skryf van poësie, Skryf van kinder- en jeugliteratuur, Skryf van drama, en Skryfkuns in toepassing. Die module, Skryf van kinder- en jeugliteratuur, word in die tweede jaar aangebied. Die skool vir kommunikasiestudies bestaan uit verskillende kursusse, waaronder Grafiese Ontwerp as 4-jarige graad. In die graad BA Grafiese Ontwerp word die vakke Grafiese Ontwerp, Kunstgeskiedenis en Illustrasiekuns, asook 'n keuse van Multimedia aangebied.

VERWYSINGS

AMABILE, T. M.

1996. *Creativity in context*. Boulder, Colorado: Westview.

AMEY, M.J. & BROWN, D.F.

2005. Interdisciplinary collaboration and academic work: A case study of a university-community partnership. *New directions for teaching and learning* 102, Summer:23-35.

BISHOP, W. & STARKEY, D.

2006. *Keywords in creative writing*. Logan, Utha: Utah State University Press.

BRIEN, D.L. & BRADY, T.

2003. Collaborative practice: Categorising forms of collaboration for practitioners. *TEXT 7* (2) October. www.textjournal.com.au/Oct03/brienbrady.htm [Toegang: 16 Jan 2009]

DE FREITAS, N.

2006. Protocols and reactions: Mapping creativity in multi-disciplinary and collaborative practice. *Speculation and Innovation: applying practice led research in the Creative Industries*. (www.speculation2005.qut.edu.au/Spin_abstracts.HTM#deFreitas) [Toegang: 16 Feb 2008]

EDMONDS, E.A., WEAKLEY, A., CANDY, L., FELL, M., KNOTT, R. & PAULETTO, S.

2005. The studio as laboratory: Combining creative practice and digital technology research. *International Journal of Human-Computer Studies* 63:452-481.

EVANS, M. & GANDOLFO, E. 2009.

Collaborating with the enemy. *TEXT* Special Issue No 6 *Supervising the Creative Arts Research Higher Degree*. (<http://www.textjournal.com.au/speciss/issue6/Evans&Gandolfo.pdf>) [Toegang: 12 Feb 2012]

FISHER, G.

2004. *Social creativity: Turning barriers into opportunities for collaborative design*. Toronto, Canada: Proceedings Participatory Design Conference 2004.

GREYLING, S.F.

2009. Skryfkunsstude se ervaring van hul eie kreatiewe proses binne die konteks van die *Op die spoor van kreatiewe kreature*-projek: 'n narratiewe ontleding. *Literator* 30 (1) April:149-176.

JOHN-STEINER, V.

2000. *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.

KLEIN, J.T.

1990. *Interdisciplinarity: History, theory and practice*. Detroit, Michigan: Wayne State University Press.

MAMYKINA, L., CANDY, L. & EDMONDS, E.

2002. Collaborative creativity. *Communication of the ACM*. Vol 45 (10):96-99.

MORAN, S. & JOHN-STEINER, V.

2003. Creativity in the making: Vygotsky's contemporary contribution to the dialectic of development and creativity. In: Sawyer, R.K. (red.) *Creativity and development*. New York: Oxford University Press.

NIEDERHELMAN, M.

2001. Education through design. *Design Issues* Vol 17 (3), Summer:83-87.

SAWYER, R. K.

2006. *Explaining Creativity*. Oxford: Oxford University Press.

SHANKEN, E.A.

2005. Artists in industry and the academy: Collaborative research, interdisciplinary scholarship and the creation and interpretation of hybrid forms. *Leonardo*, Vol. 38 (5):415-418.

UK COUNCIL FOR GRADUATE EDUCATION.

2001. *Research training in the creative & performing arts & design* (CPAD). [<http://www.ukcge.ac.uk/NR/rdonlyres/07850CCD-371A-46CD-976A-27817FD007EB/0/CreativePerformingArts2001.pdf>] [Toegang: 16 Feb 2008]

AANHANGSEL A: Module-uitkomste Skryfkuns 221

Ná suksesvolle voltooiing van hierdie module moet jy daartoe in staat wees om:

- kennis van die inleidende teorie van kinder- en jeugliteratuur te kan weergee,
- 'n kleuter, kinder-, en jeugverhaal te kan skryf wat daarvan getuig dat dit jou eie, oorspronklike werk is,
- binne groepsverband iemand anders se verhaal skryfmatig en taalkundig te kan beoordeel,
- op verantwoordelike en etiese wyse 'n woordkunswerk te kan skep, en
- as woordkunstenaar jou eie waardes in jou kuns te laat neerslag vind.

AANHANGSEL B: Module-uitkomste Illustrasiekuns 221

Ná suksesvolle voltooiing van die module sal die student in staat wees om

- vaardighede te toon in die uitvoer van gevorderde anatomiestudie in verskeie illustratiewe media;
- kennis en vaardighede te toon in die uitvoer van argitektoniese/ interieur- en verhalende illustrasie;
- vaardighede te toon in die suksesvolle kombinasie van tipografie en illustratiewe beeld in 'n ontwerp-toepassing;
- kennis en vaardighede te toon in die uitvoer van botaniese/wetenskaplike illustrasies in 'n verskeidenheid van media;
- kennis en vaardighede te toon in die uitvoer van oortuigende gevorderde tegniese illustrasie;
- kennis en vaardighede te toon in die uitvoer van rekenaarmatige illustrasietoepassings;
- binne die konteks van 'n kleingroep idees te kan genereer en visueel asook verbaal voor te lê;
- vakwetenskaplike teorie op visuele, mondelinge en skriftelike wyse te kan kommunikeer;
- 'n vermoë toon om die kreatiewe proses effektief te bestuur vanaf die aanvangsfase tot die afhandelingsfase.

AANHANGSEL C: Projekopdrag Skryfkuns

Ontwikkeling van 'n prenteboek. Gesamentlike projek SKRS221 en GRFI221

Program Skryfkuns:

22 Julie:	Gesamentlike ontmoeting GFRI – Inleiding oor die prenteboek
24 Julie:	Inleiding: Om vir kinders en adolessente te skryf (LG 1.1)
27 Julie:	Kenmerke van die kleuter, kind en adolessent – ontwikkelingsfases (LG 3.1)

29 Julie:	“Draft” van prenteboek – praktiese sessie en terugvoering
31 Julie:	Ontwikkelingsfases van die kleuter; skryf vir die kleuter (LG 3.3) (seminaar)
5 Augustus:	Manuskrip van prenteboek – praktiese sessie, terugvoering
12 Augustus:	Gesamentlike ontmoeting GFRI – Illustrasie van die prenteboek; voorlegging van manuskripte aan grafiese studente (Power Point-aanbieding); inhandiging van manuskrip.
12-29 September:	Ontwikkeling van prenteboek – samewerking skrywers en kunstenaars
2 September:	Inhandiging van prenteboek (GRFI)
9 September:	Inhandiging van verslag

Die opdrag:

Jy is in diep water gegooi. Jou eerste skryfopdrag is om ’n prenteboek vir kleuters te skryf. Dit is een van die moeilikste tekstipes om aan te pak. Hierdie is ’n wonderlike geleentheid om kennis en vaardighede te verkry, saam met ’n kunstenaar te werk en ook ervaring op te doen in praktykgebaseerde navorsing.

Opdrag: Gebruik jou joernaal om aantekeninge oor die volgende te maak

1. Die lesings en werkswinkels met betrekking tot die projek
2. Jou kreatiewe en skryfproses in die projek
3. Die samewerking met die grafiese ontwerp-studente
4. Inligting oor die kleuter en die kleuter as leser
5. Onderhoude
6. Inligting oor die prenteboek
7. Refleksie oor die proses
8. Ensovoorts

Handig ’n volledige verslag in van die projek waarin die volgende voorkom:

Die opdrag moet ’n volledige bronnelys insluit en moet taalkundig en tegniese versorg wees.

1. Die kleuter: Skryf hier oor die aard van die kleuter. Gebruik die studiegids as basis en vul dit aan met inligting uit ten minste twee bykomende bronne, asook met eie waarneming oor kleuters.
2. Die kleuter as leser en die rol van die volwasse bemiddelaar: Skryf hier die kleuter as “leser”. Gebruik die studiegids as basis en vul dit aan met inligting uit ten minste twee bykomende bronne. Jy kan ook na jou eie leeservaring as kleuter verwys.

3. Gesprek: Doen een van die volgende en skryf 'n kort verslag hieroor. Verskaf besonderhede van die persoon, plek en tyd van onderhoud, vrae wat jy gevra het, ens.
 - Voer 'n gesprek met een van die volgende persone oor hulle ervaring van prenteboeke en kleuters: ma van 'n kleuter, kleuterskoolonderwyseres, bibliotekaris, boekhandelaar
 - of lees 'n prenteboek aan 'n kleuter of kleuters voor en let op hulle reaksie
4. Belangrike beginsels vir die skryf van prenteboeke. Gebruik Marisa Montes se artikel as vertrekpunt http://www.marisamontes.com/writing_picture_books.htm. Gebruik nog twee bykomende bronne.
5. Bespreking van prenteboeke. Lees 'n verskeidenheid prenteboeke. Kies twee boeke waarvan jy persoonlik hou en skryf 'n kort verslag oor elkeen. Let veral op die teksgedeelte (woorde). Vestig die aandag in elke teks op 'n spesifieke aspek, byvoorbeeld taalgebruik. Kan jy van die belangrike beginsels herken?
6. Skryf 'n verslag oor jou kreatiewe en skryfproses met betrekking tot hierdie spesifieke skryfprojek. Gee hier aandag die ontwikkeling van jou idee, die verskillende variasies van die verhaal, terugvoer wat jy ontvang het, ensovoorts.
7. Skryf 'n verslag oor die samewerking met die kunstenaars in die projek. Hoe het die proses verloop? Wat was die uitdagings om met die kunstenaar/s saam te werk, en wat het jy daaruit geleer.
8. Takseer die resultaat van julle samewerking. Wat wou jy met die teks regkry? Hoe het die boek uitgekom? Hoe voel jy oor die eindproduk?
9. Reflekteer oor die projek as geheel, m.a.w. jou joernaal, navorsing, kreatiewe proses, skryf van die verhaal, terugvoergeleenthede, samewerking met kunstenaars. Hoe het jy die projek ervaar en wat het jy daarby gebaat? Is dit vir jou moontlik om gelyktydig aan die verskillende aspekte aandag te gee? Ensovoorts.
10. Aanbieding, bronnelys, taalversorging.

Moontlike bronne:

- Epstein, C.C. 1991. The art of writing for children. Hamden: Archon Books
- Glazer, J.I. 1997. Introduction to Children's Literature. (2n ed) Upper Saddle Rivier, New Jersey: Merril Prentice Hall.
- Schulevitz, U. 1985. Writing with pictures: How to write and illustrate children's books, New York: Watson-Guptil.
- Steenberg, E. 1979. My kind en sy boek. Kaapstad: Tafelberg.
- Sutherland, Z. & Arbuthnot, M.H. 1991. Children and books. Chicago, IL: Harper Collins.
- Woolley, C. 1991. Writing for children. New York: Plume

AANHANGSEL D: Projekopdrag Illustrasiekuns 221

Waterverf – verhalende illustrasie

Tydskuur en werksrooster:

13 Julie – 27 Julie.

Die tyd geskeduleer vir hierdie leereenheid is ongeveer 24 ure

Sessie	Klasaktiwiteit	Tuisaktiwiteit
13 Julie Sessie 1	Inligtingsessie – prakties en teoreties	Lees deur hierdie leereenheid ter voorbereiding van die projek Werk deur teorie en doen voorskette
Sessie 2	Voorlegging van voorskette	Werk deur teorie en doen voorskette
Sessie 3	Voorlegging van voorskette	Teken voorskette oor
Sessie 4	Begin met uitvoer van finale projek	Werk aan finale projek
Sessies 5–11	Voorlegging van vordering en afronding van illustrasies en tipografie	Werk aan finale projek
27 Jul	Inhandiging voor of om 16h00	

Leeruitkomst:

Na afhandeling van hierdie leereenheid moet jy in staat wees om:

- kreatiewe denke te toon ten opsigte van die daarstelling van unieke verhalende illustrasies en tegniese vaardighede met betrekking tot waterverf as illustratiewe medium.
- akkurate perseptuele vermoëns te toon ten opsigte van waterverf as illustratiewe medium.
- oorspronklike, treffende en kreatiewe denke te illustreer met betrekking tot die daarstel van interessante, eiesoortige en innoverende verhalende illustrasies.
- vaardigheid toon om die waterverfmedium met sensitiwiteit, selfvertroue en vindingrykheid te hanteer, ten einde verbeeldingryke uitbeeldings op kreatiewe wyse uit te voer.

Teorie:

Inligting word in jou teoretiese handleiding verskaf aangaande die volgende:

- Smith, S. & Holt, H.F. (eds.). 1987. *Watercolor Techniques*. p. 80-84.
- Jennings, S. *Book design. Professional illustration and design*. New York: Headline. p. 132-145.

Die inligting sal jou help om die bepaalde uitkomstes vir die projek te bereik.

Na afloop van die studie behoort jy 'n deeglike kennis te besit aangaande die kenmerkende tegnieke van waterverf as illustratiewe medium en die toepassingsmoontlikhede van die medium op verhalende illustrasie. Jy behoort ook deeglik bewus te wees van die vereistes van boekontwerp.

Om te verseker dat jy die nodige teoretiese kennis besit vir die suksesvolle uitvoer van die praktiese projek is dit noodsaaklik dat jy, na aanleiding van die stappe wat hieronder uiteengesit is, die bogenoemde teorie intensief bestudeer.

Bestudeer: Smith, S. & Holt, H.F. (eds.). 1987. Watercolor Techniques. p. 80-84.

Die bestudering van die bogenoemde teorie is van uiterste belang aangesien dit deeglike inligting bevat aangaande die kenmerkende tegnieke van waterverf.

- Maak 'n lys van die verskeie waterverf tegnieke wat jy in die bogenoemde teorie kon opspoor en bring dit saam na kontakssessie 2.

Bestudeer: Jennings, S. Book design. Professional illustration and design. New York: Headline. p. 132-145.

Die bestudering van die bogenoemde teorie is van uiterste belang aangesien dit deeglike inligting bevat aangaande die tipiese kenmerke en vereistes van boekontwerp.

Projekomskrywing:

Jy moet deur middel van fyn beplanning verhalende illustrasies daar stel wat die gegewe kopie akkuraat en kreatief verbeeld. Die kopie sal in die klas aan jou verskaf word. Jy moet probeer om nie slegs dit wat geskryf is te visualiseer nie, maar ook die gees waarin dit geskryf is vas te vang in die illustrasies. Daar word van jou verwag om drie illustrasies te voltooi in die gegewe medium.