



## 12. Animasjonar som pedagogisk verkemiddel

Roar Stokken, Helene Hoemsnes, Steinar Høydal og Håvard Strand

**Samandrag** I denne teksten ser vi nærare på eit arbeidsplassbasert kompetanseutviklingstiltak om vald i nære relasjonar. Tiltaket er utvikla på grunnlag av kommunale handlingsplanar mot vald i Romsdals-regionen. Det vart laga fire korte animasjonsfilmar som illustrerer mogleg vald i nære relasjonar. Dei vert nytta som «diskusjonstriggjarar». Særtrekka ved animasjon vert presenterte og sett i lys av SECI-modellen. Vi avsluttar med å drøfte kva ein kan lære av dette prosjektet på eit meir generelt plan.

**Abstract** In this text, we look into a workplace-based competence development initiative on domestic violence. The programme was developed on the basis of municipal action plans against domestic violence. Four short, animated films were made that illustrate possible violence in close relationships. These are used as «discussion triggers». Animation's distinctive features are presented and seen in the light of the SECI-model. We conclude by discussing what might be learned from this project.

**Nøkkelord** animasjon | transformativ læring | SECI-modellen | kompetanseheving på arbeidsplass

### INNLEIING

I kompetanseutviklingstiltak er det ofte refleksjonsøker. Oftast er logikken bak desse at deltakarane skal få høve til å forstå tilført kunnskap på ein betre måte. Då vert til dømes ei førelæing avslutta med ei slik økt, der ein skal kople den tilførte kunnskapen til eigne erfaringar. Eit alternativ til denne måten å gjere det på er å starte i deltakarane sine eigne erfaringar. Då vektlegg ein at deltakarane skal forstå eigen praksis i lys av det som skjer i refleksjonsøkta, framfor å forstå eit formidla fagstoff i lys av eigen praksis. Det er dette som er tilfellet i kompetanseutviklingstiltaket vi baserer denne teksten på. I dette tiltaket skal deltakarane reflektere rundt

vald i nære relasjonar og si eiga profesjonelle rolle når dei møter teikn til slik vald i eiga profesjonsutøving. Fundamentet for refleksjonane er korte animerte filmar som er laga til føremålet.

I denne teksten vil vi gjere greie for dette arbeidsplassbaserte kompetansehevingstiltaket med tilhøyrande fagleg fundament. Tiltaket er meint å styrke handlingskompetansen i møte med teikn til vald i nære relasjonar. Animasjonsfilm er eit viktig pedagogisk verkemiddel som skal bidra til refleksjon og diskusjon i arbeidsfellesskapet. Vi søker såleis å ta vare på og generalisere kunnskap som vart utvikla i innovasjonsprosessen gjennom teoribasert drøfting.

Målet med tiltaket vi byggjer på, er å auke profesjonsutøvarane sin handlingskompetanse i høve vald i nære relasjonar. Slik vald er alvorleg kriminalitet med store konsekvensar for dei som vert utsette for det, enten det er direkte eller indirekte. Det er såleis eit omfattande samfunns- og folkehelseproblem som regjeringa sin handlingsplan om vald i nære relasjonar (Regjeringa, 2021) rettar søkjelys mot. Handlingsplanen oppfordrar til å utarbeide kommunale handlingsplanar mot vald i nære relasjonar.

Kompetansehevingstiltaket vart utvikla med bakgrunn i kommunale handlingsplanar mot vald i nære relasjonar i Romsdals-regionen. Målgruppa for tiltaket er profesjonsutøvarar i det kommunale tenestetilbodet. Desse ser sjeldan valden som går føre seg, men dei kan sjå mange spor etter slik vald. Å berre sjå spor gjer ein lett usikker på både det ein ser, og kva ein skal gjere. Kompetansehevingstiltaket det her er tale om, vart difor utvikla for å hjelpe deltakarane til å utvikle handlingskompetansen sin i form av evne til å reflektere, vurdere og handle på grunnlag av mistanke om vald i nære relasjonar. I denne utviklinga vektla vi fokus på aktivering og diskusjon av erfaringar saman med nære kollegaer. Intensjonen var både å skape ein felles base av erfaring og å legge til rette for refleksjonar over det ein tidlegare har lært, opplevd og tenkt. Gjennom tydeleg leiing av diskusjonane søker ein å legge til rette for justerte handlingar i framtida.

I den vidare teksten presenterer vi først kort bakgrunn for utviklinga av kompetansehevingstiltaket og prosjektet vi byggjer denne teksten på. Vidare gjer vi greie for det pedagogiske grunnlaget for prosjektet i form av Knud Illeris (2000, 2015) sine tankar om læring og SECI-modellen (Nonaka et al., 2000). Etter dette ser vi kva eigenskapar som er spesielle for animasjonsfilm, og nyttar dette i kombinasjon med SECI-modellen til å drøfte korleis animasjon som verkemiddel for refleksjon og diskusjon kan forståast. Vi avsluttar med å drøfte kva som er viktig når ein skal leie slike læringsprosessar, og kva vi kan lære av arbeidet med prosjektet.

## BAKGRUNN

Utgangspunktet for prosjektet var at kommunane i Romsdals-regionen utarbeidde og vedtok kommunale handlingsplanar mot vald i nære relasjonar i 2017. Med dette planarbeidet som bakgrunn utvikla kommunane, RVTS Midt og Krisesenteret i Molde eit kompetansehevingsprogram med støtte frå Statsforvaltaren i Møre og Romsdal. Kompetansehevinga var basert på åtte tradisjonelle kursdagar i plenumssal. Etter at desse var gjennomført, fekk forfattaren frå Høgskolen i Molde høve til å utvikle eit kompetansehevingstiltak som kunne nyttast direkte i kommunale kollegafellesskap.

Basisen for utviklinga av tiltaket var at forskning viser at profesjonell kompetanseutvikling får eit betre resultat dersom den er lagt til arbeidsstaden. Ein vesentleg komponent er at profesjonslæring handlar om læring i arbeidskontekst (Billett et al., 2014). Kompetanseutviklinga bør såleis vere nær knytt til arbeidet, slik at kunnskap og ferdigheiter vert utvikla i fagleg fellesskap (Havnes & Smeby, 2014; Webster-Wright, 2009).

I kompetansehevingstiltaket vi her byggjer på, skal handlingskompetanse hjå deltakarane bli utvikla. Ein vesentleg del av denne typen kompetanse i høve vald er å ha evne til å tenkje at det er tale om vald når ein ser signal og teikn på vald. Refleksjonar og samtalar med basis i eksisterande erfaringar og kunnskapar er vesentlege i denne prosessen. For å sikre eit felles startpunkt for diskusjonane var ideen at det skulle utviklast korte filmar som viste ein situasjon med vald i nære relasjonar. Sidan det ikkje er ei eintydig og klar linje mellom kva som er vald, og kva som ikkje er vald, skulle situasjonane som filmene viste, heller ikkje vere klåre og tydelege eksempel på vald i nære relasjonar. Forfattaren i Molde trong hjelp til å produsere filmar til prosjektet og tok kontakt med forfattaren frå Institutt for sosialfag i Volda, som vidare oppretta kontakt med forfattaren frå Avdeling for mediefag.

Forfattaren frå mediefag konkluderte med at det ville vere særskilt krevjande å lage filmene med skodespelarar, lyd, lys og dialog som var ekte nok. Det er kort veg mellom det ekte og det komiske i ei scene som skal vise subtile og nære relasjonar mellom to menneske. Det vart difor konkludert med at videoane skulle produserast som animasjonsfilm. I tillegg tilsa også budsjett, kunstnarleg uttrykk og tidsfaktoren at animasjon var det beste valet. Når det vart konkludert med animasjon, vart ein fjerde kollega involvert. Han hadde ansvar for eit engelskspråkleg animasjonsemne med europeiske Erasmus-studentar.

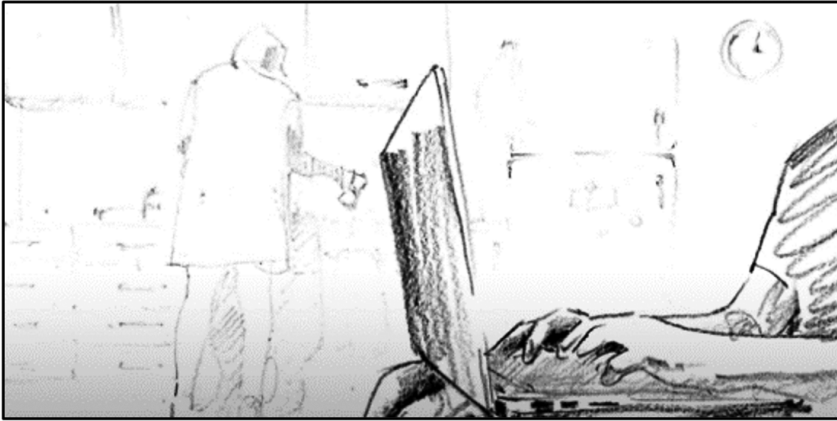
## PROSJEKTET

I prosjektet vart det laga fire animasjonsfilmar med ei lengde på inntil tre minutt, og som illustrerer mogleg vald i nære relasjonar. Alle hadde ulike kunstnariske uttrykk, og alle fortalde ei historie som gav stort rom for refleksjon hjå sjåaren. Éin film handlar om eit barn som kan vere utsett for vald, éin om truslar om sjølv-mord mellom søsken, éin om vald grunna demens og éin om kontroll over kjærasten sitt sosiale nettverk. Dei har også det same opne spørsmålet til slutt: Kva tenkjer du no?

Filmen *Teiknetimen*, der temaet er barnet som kan vere utsett for vald, er laga ved hjelp av teknikken «digitalt teikna animasjon». Den fortel historia om ei skulejente som opplever at blekket som ho teiknar med, byrjar å bevege på seg og skape figurar som gjer henne redd. Slutten på filmen er ein tom pult. Filmen som omhandlar vald grunna demens, er produsert ved hjelp av teknikken «rotoskopering» (NAOB). Den fortel historia om ein konflikt som oppstår fordi den eine av partane ikkje lenger klarer å lage kaffi.



Figur 12.1 og 12.2: Bilete frå filmen *Teiknetimen*.



**Figur 12.3:** Bilete frå filmen *Demens*.

Det vart vidare laga eit opplegg for bruk av filmene, som også ligg publisert oppe på internett i Romsdals-kommunane sine handlingsplanar mot vald i nære relasjonar (Molde kommune, 2022). I kortversjon handlar opplegget om at den som leier kompetansehevingstiltaket, gir ein kort introduksjon. Deretter vert filmen vist to gongar, før ein spør alle deltakarane, etter tur, kva dei vart opptatt av, la merke til osv. Først etter at alle har fått sagt noko, vert det opna opp for felles refleksjon. Då har alle lytta til kvarandre og delt tankar. Det pedagogiske opplegget inneheld opne spørsmål som kan takast i bruk i refleksjonsøkta. Døme på eit slikt spørsmål er «Korleis kan ein følgje opp ei slik hending for å forstå meir?».

Vi skal seinare sjå nærare på kvifor valet fall på bruk av animasjonsfilm, og kvifor denne kunstforma innan filmproduksjon er særleg godt egna som utgangspunkt for refleksjon og drøfting. Før vi kjem dit, må vi først sjå nærare på det pedagogiske grunnlaget for tiltaket som filmene skal inn i.

## PERSPEKTIV PÅ LÆRING

Eit kompetansehevingstiltak skal føre til læring. Sjølv om dei aller fleste har ei klar formeining om når dei har lært noko, er det svært vanskeleg å definere kva læring er. Særleg komplisert vert det når det som skal lærast, både er knytt til arbeidsfellesskapet og er meir avansert enn reproduksjon av kunnskap.

Målgruppa for opplæringstiltaket er yrke der ein må integrere tenking, skape resultat og handle med integritet (Shulman, 2005). Både praktiske ferdigheiter og abstrakt analytisk tenking er såleis avgjerande. Grimen (2008) peikar på at desse tenkemåtane baserer seg på to ulike typar syntesar: dei praktiske og dei teore-

tiske, men at det er dei praktiske syntesane som er viktigast i den praktiske yrkesutøvinga. Det meiningsfulle kjem dermed fram gjennom dei krava som syner seg i den praktiske yrkesutøvinga, meir enn gjennom teoretisk integrasjon. I tillegg kviler arbeidet på profesjonsetiske standardar, som til dømes sosialarbeidarane sitt yrkesetiske grunnlagsdokument (FO, 2019) eller sjukepleiarane sine yrkesetiske retningslinjer (NSF, 2023).

Det å integrere tenking, skape resultat og handle med integritet (Shulman, 2005) handlar såleis om å ta i bruk grunnlaget for profesjonen på «rett måte». Kva som er «rett måte», er eit resultat av kva praksisfelleskapet (Lave & Wenger, 1991) ein er ein del av, oppfattar som fagleg forsvarleg.

Ein teori som tek høgde for at læring er meir enn evne til å tolke og greie ut, er teorien om transformativ læring. Denne tek utgangspunkt i at menneske søker meiningsskaping gjennom erfaringane sine (Mezirow, 2000). Kva som gir mening, vert utvikla i oppveksten, er lagra i såkalla meinings skjema og er ulikt frå person til person. Meinings skjema er utgangspunktet for haldningar, verdiar, åtferd og vanar som følgjer av det som gir mening (Illeris, 2015; Mezirow, 2005). Transformativ læring oppstår dermed når ein vert medviten om, og reflekterer kritisk over, kva som gir mening. Omgrep som refleksjon, kritisk tenking og bevisstgjerung er såleis sentrale. Meiningskaping og refleksjon er difor viktig i ein læringsprosess som skal støtte opp om denne typen prosessar. Det er vidare viktig at ein ikkje berre jobbar med det individuelle, men også det faktum at det som gir mening, er knytt til ein kontekst, som i dette tilfellet er arbeidsfelleskapet.

Mezirow (2005) hevdar at transformativ læring er ei form for metakognitiv resonnering. Slik resonnering medfører at ein vert medviten, tek stilling til og reviderer referanserammene ein har (frames of references) i lys av nye erfaringar og ny kunnskap som utfordrar eksisterande handlings- og forståingsrammer. I denne samanhengen er refleksjon viktig.

Atkins og Murphy (1993) finn i ein oversynsartikkel to ulike definisjonar av refleksjon, der begge viser til refleksjon som ein indre utforskande prosess som skjer i individet, og som kan føre til endring i perspektiv og forståing. Både Schön (1987) og Shulman (2005) peikar på verdien av å kombinere vitskapeleg og praktisk kunnskap, og at praktikarar må lære å sameine desse to kunnskapsformene i reflekterande prosessar. Illeris (2015) skisserer tre føresetnader for transformativ læring: 1) Det må finnast relevante skjema som kan bli endra eller omstrukturerte. Ein må dermed ha ein eksisterande basis av kunnskapar om temaet. 2) Det må vere ei interesse eller eit behov for å mobilisere nok energi til denne prosessen, og 3) den lærande må føle seg trygg nok til å gi slepp på det kjente og etablerte.

Læring har alltid både eit subjekt og eit objekt. Det er alltid *nokon* som lærer *noko*. På same måte som det gir lite meining å snakke om læring utan å snakke om det som skal lærast, gir det lite meining å snakke om læring utan å undersøkje og forstå kva som skal til for at læringsprosessane vert sette i gang. På denne basisen har Illeris (2015) utvikla ein tredimensjonal modell for læring. Denne har ein innhaldsdimensjon, ein drivkraftsdimensjon og ein samspeldimensjon. Det kognitive aspektet ligg i innhaldet, samspellet handlar om relasjonelle og sosiale aspekt, medan drivkraftsdimensjonen handlar om motivasjon, vilje og følelsar som er knytte til læringa. Sidan desse tre heng saman, vil det gå føre seg læring i alle tre dimensjonane sjølv om ein berre vektlegg éin eller to av dei. Det er dermed slik at om ein er bevisst på alle tre dimensjonane og dei to prosessane, så vil ein kunne skape ein meir effektiv læringsarena.

## SECI-MODELLEN

Medan transformativ læring rettar søkjelyset mot individet, legg SECI-modellen til Nonaka og Takeuchi (1995) vekt på samanhengen mellom uttalt og taus kunnskap i ein samanheng. Ifølgje denne tilnærminga gir overgangar mellom desse kunnskapsformene ein kunnskapsspiral. Denne gir igjen grunnlag for nytenking og endring gjennom refortolking av erfaringar i lys av framtidig handling; både som individ og som kollegium. I kunnskapsspiralen er det fire ulike prosessar:

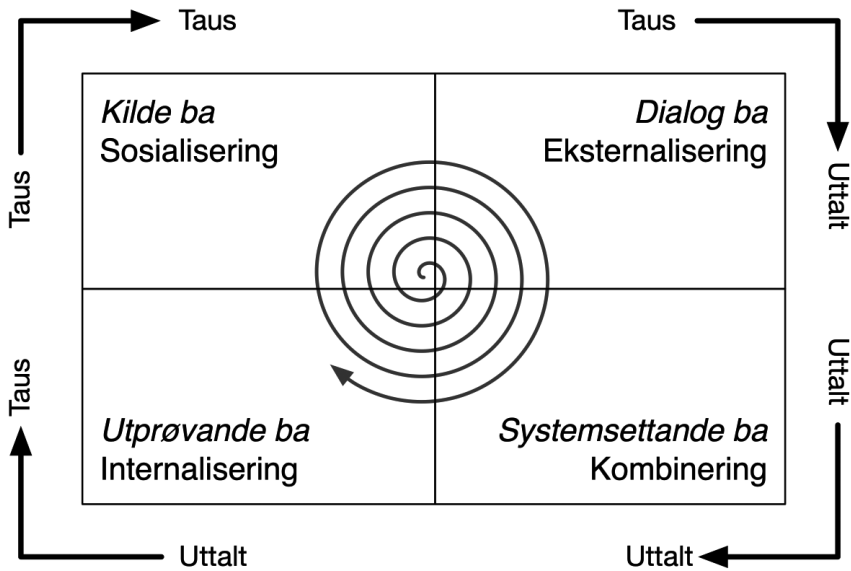
- *Sosialisering* er knytt til å vere saman om opplevingar. Her blir individuell taus kunnskap delt, og blir til ein felles taus kunnskap. I denne prosessen vert den individuelle kunnskapen delt, og vert til delt taus kunnskap gjennom imitasjon, observasjon og praksis. Dette gjer fellesskap og empati viktig.
- *Eksternalisering* er knytt til å uttrykke seg. Dermed vert taus kunnskap omdanna til uttrykt kunnskap. Det å ha noko felles å snakke om frå sosialiseringsfasen er svært sentralt her.
- *Kombinering* er knytt til samankopling av uttalt kunnskap. Gjennom systematisering og sortering skjer det ei utvikling av den uttalte kunnskapen, og «gamal» og «ny» kunnskap vert sett saman i meir komplekse kunnskapsstrukturar. Refleksjon er avgjerande for at dette skjer.
- *Internalisering* er knytt til å praktisere ny kunnskap. Dette er dermed prosessen der det som blir tenkt i kombineringsfasen, blir til praksis. Den uttrykte kunnskapen blir dermed grunnlag for ny taus kunnskap. Prosessen har mange likskapar med «learning by doing» og erfaringsbasert læring.

Overgangane mellom taus kunnskap og uttalt kunnskap, og mellom individuell og kollektiv kunnskap, er sentralt i modellen. I *sosialiseringa* vert individuell taus kunnskap gjort til felles taus kunnskap innanfor gruppa. I *eksternaliseringa* vert taus kunnskap gjort uttalt. I *kombineringa* vert fleire bitar av uttalt kunnskap sette saman til meir avanserte strukturar i ein kollektiv prosess, og i *internaliseringa* vert uttalt kunnskap omgjort til handling, som dermed skaper ny individuell taus kunnskap. Desse fire prosessane gjer at ein må legge til rette for fire ulike typar omdanning av kunnskap, noko som ifølgje Nonaka (Krogh, 2001; Nonaka & Takeuchi, 1995) skjer på fire ulike arenaer. Ein slik arena kallar Nonaka eit 'ba'.

«Ba» er eit japansk ord, som med litt godvilje kan oversettast til «arena» eller «plass». På japansk har omgrepet mange bruksområde som strekkjer seg frå «stad» og «rom» via «situasjon» og «fagfelt» til «speleflate» i brettspel og «scene» i skodespel. Når Nonaka brukar «ba», betyr det at ein slik arena har fysiske, virtuelle og mentale aspekt, og at desse vert kombinerte. Fysiske aspekt som bord, stolar, tavler og datamaskiner vert kombinerte med virtuelle aspekt som videokonferanse, chat, e-post og mentale aspekt som felles tankar, opplevingar og mentale modellar (Krogh, 2001, s. 67). Eit slikt «ba» er ikkje berre ein arena for det som skjer, men i samsvar med den sosiokulturelle læringsteorien (t.d. Brown & Dugid, 1991; Engeström, 1987; Hutchins, 1995; Lave & Wenger, 1991) vert baet ein del av kunnskapen som vert danna. Dette medfører at det er stor skilnad mellom læring som oppstår på eit kurs saman med kursdeltakarar, og på ein arbeidsplass saman med kollegaer. Læring på arbeidsplassen vert uløseleg knytt til arbeidsstaden og er difor lettare å aktivere på arbeidsstaden.

Sosialisering skjer ifølgje Nonaka i eit *kjelde-ba*, eksternalisering i eit *dialog-ba*, kombinering i eit *systemsettande ba*, og internalisering i eit *utprøvande ba*. Desse etikettane karakteriserer dei viktigaste eigenskapane til baet i høve dei prosessane som går føre seg. Kjeldebaet må legge til rette for at deltakarane opplever at dei har ei felles kjelde til kunnskap. Dialog-baet må legge til rette for at dei kan uttrykke det dei har felles frå kjelde-baet. Det systemsettande baet må legge til rette for at det som vert uttrykt i dialog-baet, vert diskutert og dermed kombinert med annan kunnskap, slik at ny kunnskap oppstår. Det utprøvande baet må legge til rette for at det som kjem av det systemsettande baet, kan omdannast til praksis. I denne prosessen er overgangar mellom taus og uttalt kunnskap, og mellom individuell og kollektiv kunnskap, heilt sentralt. Dette er vist i modellen under.





Figur 12.4: SECI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995).

## FILMANE

Det har blitt enklare og billigare å produsere og distribuere filmar dei siste tiåra. Dermed har også bruken av film som verktøy i opplæring auka. Den typiske bruken er såkalla filmbasert læring, der den lærande vert instruert i kva han eller ho skal gjere eller tenke. Korleis ein skal gjere noko praktisk, er eit typisk døme på denne typen bruk. Ein annan bruk er videotriggarar som grunnlag for læring. Dette er korte filmar på nokre få minutt som skal skape refleksjon og stimulere til diskusjon, handtering av situasjonar og eigne kjensler (Ber & Alroy, 2001). Bruken av videotriggarane i dette prosjektet liknar denne siste typen bruk.

Vi ønskte å starte kunnskapsdanninga på basis av dei kunnskapane som deltakarane har med seg, og legg opp til ein modell som er nær problembasert læring. Filmene skal stimulere til denne prosessen. Film som utgangspunkt for problembasert læring kan vere meir effektivt enn tekstar (Balslev et al., 2005), og både lærarar og deltakarar likar levende bilete best (Basu Roy & McMahon, 2012). Filmar fungerer også godt som stimuli for gruppediskusjonar (De Leng et al., 2007). I ein oversynsartikkel konkluderer Rasi og Poikela (2016) med at det er klare fordelar med film som grunnlag for problembasert læring, men at filmproduksjonen må skje på ein måte der gode representantar for brukarane av filmen har mykje styring

med utviklinga. Dette er truleg særleg viktig i dei 15 % av tilfella (Yousef et al., 2014) der ein ønskjer å skape refleksjonar baserte på det studentane har med seg inn i læringssituasjonen.

Som nemnt over så var det ei rekke ulike grunnar til at vi valde animasjon som teknikk for filmene, men den viktigaste faktoren var likevel at ein oppnår noko gjennom animasjon som ein ikkje oppnår på annan måte. Det at animasjonsfilmane støtta det vi kallar «tvitydig historiefortelling», var det viktigaste. Sjøaren vert då ikkje sendt i ei tydeleg retning, men må sjølv leite etter viktige moment og tolke korleis dette er relevant for temaet. Animasjonsfilmen eignar seg godt til slike narrative strategiar, der ein kan ha stor fridom i konstruksjonen av historia utan at det verkar malplassert. Ein kan i prinsippet nytte same type historiefortelling i realfilm, men det naturalistiske uttrykket fører lett til at sjåaren ikkje er like open for ulike tolkingar som i møte med animasjonsfilm. Dette skuldast at uttrykket i animasjonsfilmen er meir abstrakt.

Honess Roe (2013, s. 25) peikar på at animasjon medfører «evocation», altså at den fungerer opphentande ved at minne og tankar vert henta opp og vert ein del av tolkinga av filmen:

Animation [...] is increasingly being used as a tool to evoke experiential in the form of ideas, feelings and sensibilities. By visualising these invisible aspects of life, often in abstract or symbolic style, animation that functions in this evocative way allows us to imagine the world from someone else's perspective.

Ein vesentleg grunn til at animasjon fungerer godt når intrikate og krevjande hendingar eller situasjonar skal formidlast, er ifølgje Strøm (2014) at animasjon stiliserer, destillerer og generaliserer. Strøm kallar desse tre for «affinitetar», eller eigenskapar, som er unike for animasjonsfilmen når den speglar den verkelege verda. Vi vil i det følgjande argumentere for at dei stiliserande, destillerande og generaliserande eigenskapane som Strøm peikar på, med tillegg av den gjennomtrengande eigenskapen til animasjon, er det som gjer filmene gode som triggarar for diskusjonar. Dette fordi dei aktivt engasjerer sjåaren i meiningsskaping knytt til filmene.

*Stilisering* handlar om forenkling i visuell forstand. Kompliserte handlingar kan då bli lettare å forstå ved at ein kan fokusere på det som er vesentleg, og kutte ut det som er mindre viktig for det som skal tematiserast (Torre, 2017). I animasjon, der ein skaper både bilete og lyd frå botnen av, har ein meir kontroll på kva sjåaren legg merke til. Denne prosessen tvingar også fram ei stilisering av former, slik at det komplekse vert forenkla og gjort tydeleg. I filmen *Teiknetimen*, som vart laga i prosjektet, forandrar hovudkarakteren ikkje berre ansiktsuttrykk for å vise kjens-

ler, men sjølve andletsforma vert endra for å underbygge dei kjenslene ein vil vise fram. Dette er overdriving og samtidig ei konkretisering av handlinga. Midhat Ajanović (2009) skriv om karikatur og vitseteikningar i animasjon, og trekkjer fram eit viktig poeng i at ei karikaturteikning kan framheve ein idé frå eit verbalt nivå. Han peikar vidare på at stilisering på eit reint biletmessig nivå er viktig, sidan ein kan framkalle ei spesiell stemning og eit visuelt uttrykk som kommuniserer filmskaparen sine idear. Ein av fordelane som animasjon medfører, er med andre ord at ein kan rette søkjelyset mot det som er det viktigaste, gjerne ved å forsterke gjennom overdriving, og at det som er uviktig, vert tatt vekk.

*Destillering* gjer at ein kan fortelje meir på kortare tid. Animasjon kan, gjennom verkemiddel som metamorfose og montasje (Ajanović, 2009), ta sjåaren frå éin situasjon til ein annan på ein forståeleg måte utan at det opplevde tempoet vert skadelidande. Ein kan dermed komprimere mykje narrativt innhald til ein avgrensa tidsperiode (Wells, 1998). Corrie Francis Parks (2016) skildrar animerte overgangar som eit ekstra verktøy i tillegg til det tradisjonelle klippet mellom to bilete. Dette har samband med stilisering, sidan det påverkar utsjånad og tidsbruk, men det viktigaste er at overgangen kan tilføre ein emosjonell og narrativ effekt som sparar tid i andre scener. Montasje er det tradisjonelle klippet vi kjenner frå realfilm, der to bilete eller situasjonar vert vist etter kvarandre og ei ny tyding oppstår som ikkje hadde vore der om dei to bileta vart vist separat. Animasjon kan gjennom kvart einskild bilete bygge opp under slike overgangar frå eitt bilete til eit anna, der ein ikkje berre tek omsyn til tilhøvet mellom dei to sekvensane som kan koplast, men gjennom endringar frå bilete til bilete. Slike sekvensar fortel ein serie av hendingar som til saman dannar eit narrativ. Ei slik kjede av årsaker og verkningar kan forteljast både eksplisitt og subtilt (Wells, 1998). Verdien som destillering skaper i denne samanhengen, er at historia kan forteljast svært effektivt. På same måte som ved stilisering vert det som er mindre viktig, tatt vekk til fordel for det som er viktig.

*Generalisering* handlar om at karakterane i animasjonsfilm representerer ei gruppe. Generalisering er dermed generalisering i ordet sin rette forstand, der dei animerte karakterane ikkje berre representerer ein enkeltperson eller ei enkelthending, men ei gruppe menneske og ei gruppe hendingar. Karakterane refererer ikkje til faktiske personar, men kan opptre som representantar for dei som opplever dei hendingane som vert gitt i narrativet. Faktoren ved å kjenne seg att kan dermed verte større ved at sjåaren lettare kan relatere seg sjølv, eller brukarar dei har vore i kontakt med, med dei animerte karakterane på skjermen. Verdien av generalisering i animasjon er dermed at det ikkje er personen som er i filmen, eller hans/hennar eigenskapar, som er i fokus, men kva som er rolla: om ein til dømes er kjær-

ast, ven, lærar eller valdsoffer. Også her ser vi at det som er mindre viktig, vert tatt vekk til fordel for det som filmskaparen vil rette søkjelyset mot.

*Gjennomtrenging* er at ein gjennom animasjon kan visualisere det som elles ikkje lét seg visualisere. Ein kan gjere det usynlege synleg. Eit tverrsnitt av eit komplisert maskineri eller eit interiør av eit hus kan visast på ein heilt annan måte enn ved realfilm. Wells (1998) uttrykkjer dette som at «djupna i ein mann si sjel» er meir enn ord for ein animatør. Wells koplar dette til «penetration», altså gjennomtrenging. Dette gjer at ein kan avdekke og forklare aspekt ved verda som ein elles ikkje kan sjå. Fokuset vert på noko som er «ekte», men som til vanleg ikkje lét seg studere. Slik kan ein fortelje historia med utgangspunkt i ei opplevd verkelegheit i staden for ei observert verkelegheit. Verdien av gjennomtrenging er at ein kan vise fram det ein ønsker på den måten ein vil. Ein er ikkje avgrensa til fysiske element som til dømes veggjar, storleik og kameravinklar. Dei konvensjonelle forteljarteknikkane vert utvida, og ein treng ikkje ty til metaforar eller å overdrive. Også her kan mindre viktige trekk, som til dømes veggjar, takast vekk til fordel for det som er mest viktig.

Til saman ser vi at animasjon er fokuserande, men også abstraherande. Det er fokus på det som er viktig i historia, utan at desse elementa vert knytte til personar, tid, og stad. Dette løyser ein del utfordringar i møte med eit sensitivt tema. I andre teknikkar ville unødvendige detaljar kunne få merksemda til å spore av og ha ein negativ innverknad på kvaliteten av opplæringa. I animasjon godtek vi ein meir søkjande forteljarteknikk, og dermed også ein meir søkjande sjåar. Ein av konklusjonane teikneserieskapar og -teoretikar Scott McCloud (2017, s. 36) gjer i sine analyser av teikneserien som medium, er at:

... when you look at the photo or realistic drawing of a face-you see it as a face of another. But when you enter the world of the cartoon- you see yourself.

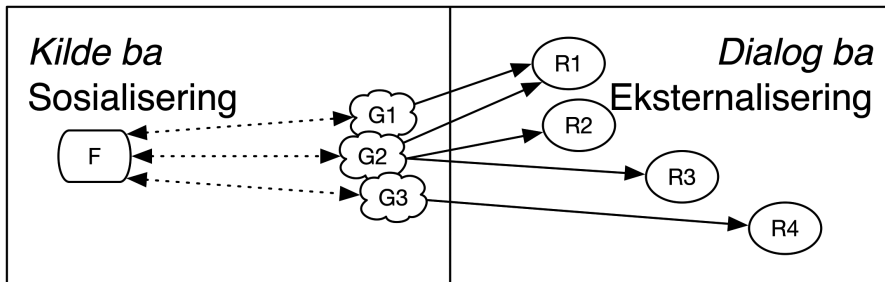
## FILMANE SI ROLLE SETT I LYS AV SECI-MODELLEN

Når vi ser filmene i lys av SECI-modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995), ser vi at dei skal starte diskusjonar der ny handlingskompetanse vert utvikla. I lys av SECI-modellen er føresetnadane for slike diskusjonar opphenting av erfaringar og tankar frå kjelde-baet og eksternalisering av desse i dialog-baet. Denne prosessen er parallell med prosessar der kursdeltakarane fortel om egne erfaringar (sjå Hoemsnes & Stokken, 2019).

Når deltakarane ser ein film saman, er det ei felles erfaring som går føre seg i kjelde-baet. Det er dermed ein vesentleg skilnad mellom filmen og når kursdelta-

karane fortel historier baserte på egne erfaringar (Hoemsnes & Stokken, 2019). Når ein ser ein film saman, er det ikkje nokon som «eig» historia. Dette er særleg sant når filmen er animert, sidan narrativet som vert fortalt, er stilisert, generalisert og destillert, og på den måten legg til rette for opphenting av sjåarane sine erfaringar, minne og kunnskapar. Det er med andre ord ingen «sanningsvitne» som har større rett til å vurdere utsegner i diskusjonen enn andre. Også dei gjenkjenningane som dei ulike deltakarane opplever, har lik verdi.

Det som går føre seg, kan illustrerast slik som i modellen under:

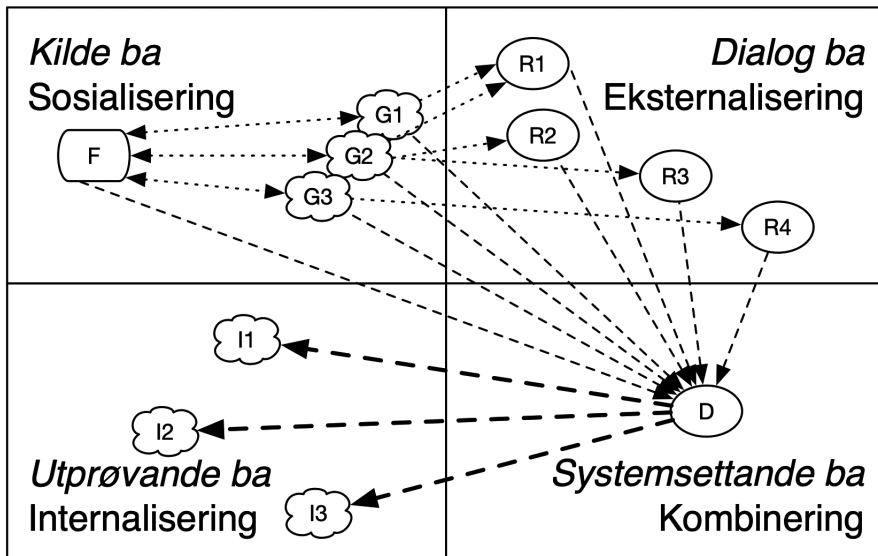


**Figur 12.5:** Kjelde- og dialog-ba.

Når deltakarane ser videoen, skjer det i eit kjelde-ba, men det er ikkje berre filmen deltakarane har med seg vidare. Filmene (F) skapar gjenkjenning og assosiasjonar hos kursdeltakarane (G1–3). Fordi dei jobbar på same plassen, er desse relativt like.

I neste fase fortel deltakarane om tankane sine rundt filmen. Dette skjer i dialog-baet, men på grunnlag av det som ligg i kjelde-baet. Dei uttrykkjer då refleksjonar (R1–4), og sidan deltakarane arbeider på same arbeidsplass, er det ikkje berre filmen dei har felles. Dei deler også til dømes erfaringar, tidlegare samtalar og organisatoriske forhold frå arbeidsplassen. Erfaringane er likevel, som figur 12.5 viser, ulike. Denne skilnaden mellom dei ulike deltakarane sine gjenkjenningar, assosiasjonar og refleksjonar skapar på same tid både ei felles plattform og ulike forståingar. På denne måten kan ulike perspektiv bli belyste, utforska og undersøkte i dialog-baet og seinare ført inn i det utprøvande baet og kjelde-baet.

Det som vert uttalt i dialog-baet, særleg det som omhandlar arbeidsplassen sine meir eller mindre delte erfaringar, gjer at det vert skapt ny kunnskap i organisasjonen. Denne tek dei med seg inn i det systemsettande-baet. Det som skjer i kjelde-baet og i dialog-baet, er såleis ikkje berre fundamentet for diskusjonen i det systemsettande baet, men også noko som vert ein del av arbeidsfellesskapet. Det kan dermed «vekkast til live» og brukast seinare, sjølv om det kanskje ikkje vert tematisert i det systemsettande baet i det heile.



**Figur 12.6:** Historier og SECI-modellen (basert på Nonaka & Takeuchi, 1995 og Hoemsnes & Stokken, 2019).

I det systemsettande baet kombinerer deltakarane ulik kunnskap ved å ta utgangspunkt i ein refleksjon frå dialog-baet. Denne diskusjonen (D) har filmen å spele på, men også gjenkjenningane (G1–3) og dei andre refleksjonane (R2–4). Desse vert diskuterte og kombinerte med eventuelle nye gjenkjenningar og refleksjonar. Dette gjer at alle kan få nye idear til korleis dei kan tenkje og handle når dei møter liknande situasjonar i framtida (I1, I2 og I3). Men dette er ikkje den einaste verdien. Det at ein har uttalt refleksjonane (R1–4) og gjennomført fleire diskusjonar (D), gjer at ein har ein breiare basis for å starte diskusjonar om temaet.

Filmene er det som set prosessen i gang. Ved at filmene 1) stiliserer og dermed forenkler i visuell forstand, 2) destillerer og dermed effektiviserer forteljinga, 3) generaliserer og såleis flyttar fokuset på gruppenivå, og 4) trengjer igjennom og dermed løyser opp rommet, er filmene både fokuserande og abstraherande. På same tid er historia tvtydig og dermed open for fortolking. Utan desse eigenskapane ville det ikkje vore den same graden av gjenkjenning (G1–3), og såleis heller ikkje den same graden av kopling mellom refleksjonane (R1–4) og diskusjonane (D) og arbeidskonteksten.

Som vi ser, er prosessen relativt komplisert med mange føresetnader som må på plass for at målet om auka handlingskompetanse i høve vald i nære relasjonar skal nåast. I teksten som følgjer, går vi over til å sjå nærare på kva som er viktig for at dette skal fungere.

## LEIING AV REFLEKSJONAR PÅ BASIS AV FILMANE

Målgruppa for kompetansehevingstiltaket jobbar i kommunal sektor, til dømes innanfor helse, sosial og utdanning. Alle er profesjonsutøvarar der grunnutdanninga, i større eller mindre grad, tematiserer vald. Dei har også ulik erfaring med vald, både frå privatliv og yrkespraksis. Føresetnaden for å oppdage og handle når dei møter vald, er såleis ulik. Det å utnytte desse skilnadane er viktig for å få til gode prosessar der deltakarane kombinerer ulike typar kunnskapar i eit systemsettande ba.

Med utgangspunkt i Mezirow (2005) og Illeris (2015) er det viktig at deltakarane er trygge nok til å kunne gi slepp på det kjente og etablerte. Dette gjer at den som legg til rette for kompetansehevinga, må vere trygg nok i temaet og i situasjonen til at kunnskapshevinga i kollegiet kan gå føre seg på ein god måte. Eit viktig moment i så måte er at deltakarane sine forventningar stemmer med det som går føre seg. Ved invitasjon til slik kompetanseheving må det difor gjerast tydeleg at tolking, refleksjon og diskusjon er sentrale læringsaktivitetar, fordi den einskilde sine tankar, erfaringar og kunnskapar er sjølv innhaldet i tiltaket.

Den som leier prosessen, må klare å styre ein prosess som ikkje berre handlar om kognitiv forståing. Også dimensjonane samspel og drivkraft (Illeris, 2015) må aktiverast i det profesjonelle fellesskapet. Sidan vald som fenomen kan vere svært emosjonelt, er det ikkje berre viktig at alle vert inviterte til å dele sine tankar, kunnskapar og erfaringar. Den som leier læringsprosessen, må også klare å handtere dei emosjonelle sidene, og balansere desse opp mot ulike meiningar som må handterast. Personen må såleis vere trygg nok til at prosessen vert gjennomført både slik at refleksjon og samtale kan ta den retninga som er rett for deltakarane, men på same tid sikre at ingen vert sittande att med ei kjensle av å ha sagt noko «dumt». Alle tankar og oppdagingar må difor både bli ønskte velkomen, sidan dei kan gi ytterlegare forståing, på same tid som samtalen vert moderert på ein måte som er bra for den einskilde.

Transformativ læring (Illeris, 2015) byggjer på at den som lærer, har relevante «meningsskjema» som i løpet av ei læringsøkt skal endrast. Animasjonane si evne til å fokusere og abstrahere på ein gong, i kombinasjon med tvtydigheita i filmene, gjer at den enkelte aktivt må søkje meining i animasjonane gjennom tolking.

Det at kollegaer kan finne likt og ulikt innhald i filmen, kan tilføre energi til refleksjon og diskusjon. Verkemidlar i animasjonen sin stil og uttrykk kan gi dei tilsette både like og ulike assosiasjonar, og også aktivering av kjensler og engasjement. Den enkelte kjem med sitt skjema, ser filmen saman med kollegaer, søker meining i filmen, som er open for tolkingar. Når dei så skal dele kva dei var opp-

tekne av etter filmen, vil ulike meiningseiningar kome fram nettopp på grunn av filmene sine eigenskapar.

Sidan filmene sine abstrakte eigenskapar på grunnlag av stilisering, destillering, generalisering og gjennomtrenging opnar opp for tolking, vert det viktig at den som leier ein læringsprosess på basis av filmene, ikkje styrer for mykje kva som er relevant og ikkje i diskusjonane. Dette skuldast at det som kjem fram og vert tatt tak i av kollegaer, truleg er viktige hendingar for arbeidsfellesskapet. Jobben til den som leier prosessane, er difor ikkje å finne ut kva ein skal nytte som utgangspunkt, men å leite etter vinklar som kan føre til gode refleksjonsprosessar over temaet vald i nære relasjonar.

## IMPLIKASJONAR FOR DIDAKTIKK OG METODIKK

Grimen (2008) peiker på at profesjonar sine kunnskapsbasar spring ut av profesjonen sin praksis. Kunnskapsbasen er difor sett saman av fragment av teori, ikkje ein gjennomgåande teori. Dette skaper det han kallar praktiske syntesar: kunnskap som er sett saman fordi dei ulike delane skaper meining når ein utøver yrket. På eit overordna plan kan ein seie at det er nettopp slike praktiske syntesar som går føre seg i det kompetansehevingstiltaket som vi byggjer på. Filmene får deltakarane til å hente opp og uttale erfaringar som i større eller mindre grad er delt i arbeidsfellesskapet deira. Læringsprosessen stoppar dermed ikkje ved refleksjonane, men kan lett halde fram inn i det å tydeleggjere kollegaene sitt ansvar knytt til vald og dermed etablere kollegial tryggleik til å hjelpe menneske som kan vere utsett for vald. I slike prosessar vert deltakarane sine meiningsskjema endra (Mezirow, 2000, 2005).

I dette tiltaket er animasjonsfilmen sin funksjon som startpunkt utan å diktere innhald sentralt. Dette gir eit felles utgangspunkt, men som også er svært ope for både tolking og kopling til arbeidsplassen. Det er klart at det er i dei færraste situasjonar ein har ressursar til å lage animasjonsfilmar til eit kompetansehevingstiltak ein skal køyre. Eit sentralt spørsmål er difor kva overføringsverdi dette prosjektet har til andre samanhengar. Rett og slett: Kva nytte kan ein ha av animasjonstenking om ein ikkje har animasjon tilgjengeleg?

Det er klart at det ikkje treng å vere animasjonsfilm som rettar merksemda mot noko, så lenge det ein nyttar som basis, er ope for ulike tolkingar som er aktuelle i deltakarane sin arbeidskvardag. Det er andre ting som kan skape eit fokusert og abstrakt uttrykk som er tvitydig og ope for fortolking. Om vi ser på desse eigenskapane, så har dei store fellestrekk med kunst. Det gjeld også det at kunst har evne til å engasjere langs alle Illeris (2015) sine tre læringsdimensjonar.



Når vi no vender tilbake til det vi lova at denne teksten skulle handle om i byrjinga, så ser vi at det å nytte kunst og andre tvitydige uttrykk som er opne for tolking, kan fungere som utgangspunkt for læring på arbeidsplassen. I alle fall om ein ikkje tek lett på at ein må ha tydelege mål knytte til bruken, og at diskusjonar må leiast. Vi har også lova å seie noko om korleis ein tek vare på og generaliserer kunnskapen som vart utvikla i innovasjonsprosessar. Dette er eit spørsmål av ein annan karakter, men vi har på sett og vis allereie svart ut dette spørsmålet. Prosjektet er over, filmene og det pedagogiske opplegget er publiserte. Rekneskapen er avslutta. Men læringa er ikkje avslutta. Gjennom bruk av opplegget i kombinasjon med å skrive om prosjektet lærer vi for vår eigen del, og vi dokumenterer det vi lærer. Vi har såleis ikkje berre planlagt å ta dei som deltek på tiltaket gjennom SECI-modellen. Vi har også tatt oss sjølve mange rundar rundt i SECI-modellen sine fire fasar.

Det å ta vare på kunnskapen frå utviklingsprosjekt handlar dermed om å ha tid, ressursar, vilje, og fokus til å ikkje berre utvikle, men også reflektere over det ein har gjort. Det kan ikkje vere for mykje forlangt, i alle fall ikkje av oss, sidan vi ber deltakarane i kompetansehevingstiltaket om å gjere nett dette.

## MERKNADER

Forfattarane har ingen interessekonflikatar.

## LITTERATUR

- Ajanović, M. (2009). *Den rörliga skämtteckningen: Stil, transformation och kontext* (1. opplag). Optimal Press.
- Atkins, S. & Murphy, K. (1993). Reflection: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18(8), 1188–1192. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18081188.x>
- Balslev, T., de Grave, W. S., Muijtjens, A. M. M. & Scherpbier, A. J. J. A. (2005). Comparison of text and video cases in a postgraduate problem-based learning format. *Medical Education*, 39(11), 1086–1092. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02314.x>
- Basu Roy, R. & McMahan, G. T. (2012). Video-based cases disrupt deep critical thinking in problem-based learning: Video-based cases in problem-based learning. *Medical Education*, 46(4), 426–435. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04197.x>
- Ber, R. & Alroy, G. (2001). Twenty Years of Experience Using Trigger Films as a Teaching Tool: *Academic Medicine*, 76(6), 656–658. <https://doi.org/10.1097/00001888-200106000-00022>
- Billett, S., Harteis, C. & Gruber, H. (red.) (2014). *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8>
- Brown, J. S. & Dugid, P. (1991). Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2, No 1, 40–57.

- De Leng, B., Dolmans, D., van de Wiel, M., Muijtjens, A. & van der Vleuten, C. (2007). How video cases should be used as authentic stimuli in problem-based medical education. *Medical Education*, 41(2), 181–188. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02671.x>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge University Press.
- FO (2019). *Yrkesetisk grunnlagsdokument for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere*. Fellesorganisasjonen. <https://www.fo.no/getfile.php/1311735-1585635696/Dokumenter/Din%20profesjon/Brosjyrer/Yrkesetisk%20grunnlagsdokument.pdf>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum, *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2014). Professional Development and the Profession. I S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8>
- Hoemsnes, H. & Stokken, R. (2019). 20. Historiefortelling som brobygger mellom praksis og høyere utdanning: Fjordantologien 2019. I Ø. Helgesen, R. Glavee-Geo, G. Mustafa, E. Nettet & P. Rice, *Modeller* (1. utg.). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215034393-2019-20>
- Honess Roe, A. (2013). *Animated documentary* (Softcover reprint of the hardcover 1st edition). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137017468>
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild* (s. xviii, 381). The MIT Press.
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Krogh, G. von. (2001). *Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. NKS-forlaget. [https://www.nb.no/search?q=oaaid:"oi:nb.bibsys.no:990115500234702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaaid:)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press.
- McCloud, S. (2017). *Understanding comics* (Reprint). William Morrow, an imprint of Harper Collins Publishers.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts in transformation theory. I J. Mezirow (red.), *Learning in transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (s. 3–33). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2005). At lære at tenke som en voksen. I S. Berri & K. Illeris (red.), *Tekster om voksenlæring* (Bd. 4). Learning Lab Denmark Roskilde Universitetsforlag.
- Molde kommune. (2022). *Handlingsplan mot vold i nære relasjoner 2021–2025*. <https://pub.fram-sikt.net/plan/molde/plan-ce3048cc-d410-40dd-9505-ea765a4738e3-13609>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5–34. [https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- NSF. (2023). *Norsk sykepleierforbund – Yrkesetiske retningslinjer*. Norsk sykepleierforbund. <https://www.nsf.no/etikk-0/yrkesetiske-retningslinjer>
- Parks, C. F. (2016). *Fluid frames: Experimental animation with sand, clay, paint, and pixels* (Første utgåve). CRC Press, Taylor & Francis Group, CRC Press is an imprint of the Taylor & Francis Group, an informa business.
- Rasi, P. M. & Poikela, S. (2016). A Review of Video Triggers and Video Production in Higher Education and Continuing Education PBL Settings. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1609>

- Regjeringen. (2021). *Frihet fra vold – Regjeringens handlingsplan for å forebygge og bekjempe vold i nære relasjoner 2021–2024*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjeringens-handlingsplan-for-a-forebygge-og-bekjempe-vold-i-naere-relasjoner-20212024/id2868714/>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions* (1. utg., [Nachdr.]). Jossey-Bass.
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Dædalus*, 134(3), 52–59.
- Strøm, G. (2014). Den animerte dokumentarfilmen: Fra selvmotsigelse til selvfølge. I H. G. Bastiansen & P. Aam (red.), *Hvor går dokumentaren? Nye tendenser i film, fjernsyn og på nett* (s. 59–80). Fagbokforlaget.
- Torre, D. (2017). *Animation: Process, cognition and actuality*. Bloomsbury Academic.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Wells, P. (1998). *Understanding animation*. Routledge.
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A. & Schroeder, U. (2014). The State of Video-Based Learning: A Review and Future Perspectives. *Advances in life sciences*, 6, 122–135.