

SØKNAD OM STATUS SOM MERITTERT UNDERVISER

Hans Gunnar Brekke

Førsteamanuensis | Visual Effects

Institutt for scenekunst, film og medier

Fakultet for samfunn, kunst og medier, Kristiania

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	3
2. Kriterium 1 - Fokus på studenters læring	4
2a. Tilrettelegging for godt læringsmiljø.....	4
2b. Sammenheng mellom undervisningsform, læringsutbytte og vurdering.....	7
3. Kriterium 2 - Kvalitetsutvikling over tid	9
3a. Bruk av evalueringer og studenttilbakemeldinger	9
3b. Tidslinje for pedagogisk utvikling	11
4. Kriterium 3 - Utforskende tilnærming	15
4a. Variasjon i undervisningsform	15
4a. Variasjon i vurderingsform	17
4a. Refleksjon i lys av teori	18
4b. Forskningsforankring av undervisning.....	19
4c. Pedagogisk utviklingsarbeid, forskning på egen undervisning og planer	20
5. Kriterium 4 - Kollegial praksis	22
5a. Deling og refleksjon med kolleger	22
5b. Formidling av erfaring	23
5c. Initiativ og ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid	24
6. Kriterium 5 - Bransjenærhet og praksisnærhet	26
6a. Aktivt samarbeid med praksisfeltet	26
6b. Arbeidslivsrelevans	26
Vedlegg	29
Referanseliste	30

1. Innledning

Jeg søker med dette status som merittert underviser ved Høyskolen Kristiania. I søknaden viser jeg hvordan min undervisningspraksis er utviklet over tid, forankret i forskning, og med fokus på å styrke studentenes læring. Støtte fra instituttledelsen er vedlagt (Vedlegg 1).

Mitt faglige virke har vært forankret i animasjon, historiefortelling og visuelle effekter (VFX), fra ulvene i *Twilight Sagaen* til trollene og dragen i *Hobbiten* og karakterer som King Louie og Bagheera i *Jungelboken*. Etter over ti år i bransjen internasjonalt, og med erfaring fra studioer i California, Australia og New Zealand, kom jeg i 2015 til Westerdals som studieprogramleder for Bachelor i Visual Effects.

Kjernen i VFX er å skape en sømløs visuell helhet av mange elementer. På samme måte er denne søknaden en samlet fremstilling der erfaringer fra profesjonell praksis, pedagogisk utviklingsarbeid og forskningsforankret refleksjon danner en helhetlig historie. Jeg viser hvordan mitt pedagogiske grunnsyn, med vekt på psykologisk trygghet, formativ vurdering, praksisfellesskap og studentaktiv utforskning har formet undervisningen og utviklet seg over tid.

Søknaden tar utgangspunkt i eksempler fra både produksjonsemner på Bachelor i Visual Effects og det tverrfaglige fellesemnet WFM200 Media Art Innovation Lab som ble utviklet i forskergruppen PRISMA. Når emnet omtales, skjer det med utgangspunkt i min egen pedagogiske utvikling og erfaringene jeg har gjort i denne rammen.

Dokumentasjonen omfatter undervisningseksempler, evalueringer, studentstemmer, FoU-arbeid og relevante vedlegg som viser både prosesser og resultater.

Hovedteksten er organisert etter Kristianias fem meritteringskriterier. Under hvert kriterium beskriver jeg praksis, begrunnelser og forskningsforankrede refleksjoner. Samlet viser dokumentasjonen hvordan kravene for merittering oppfylles.

2. Kriterium 1 - Fokus på studenters læring

Kriteriet viser hvordan jeg setter studentenes læring i sentrum gjennom trygge, relasjonsbaserte læringsmiljøer, med vekt på psykologisk trygghet, struktur og formativ praksis.

2a. Tilrettelegging for godt læringsmiljø

Et godt læringsmiljø forutsetter at studentene opplever trygghet, tilhørighet og mening i faglige fellesskap. I visuelle og kreative profesjonsfag som Visual Effects (VFX) og Computer Arts er dette særlig viktig fordi læring innebærer å vise uferdig arbeid og stå i faglig sårbarhet mens man mottar konstruktiv feedback. Det samme gjelder i større fellesemner og tverrfaglige prosjekter som WFM200 Media Art Innovation Lab (MAIL), der usikkerhet og åpne problemstillinger gjør trygghet til en forutsetning for læring og samarbeid.

Min pedagogiske praksis er forankret i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000), som understreker at læring styrkes når studentenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet ivaretas. Dette gir meg et kompass for å skape læringsmiljøer der det er trygt å delta, feile og lære sammen.

Betydningen av relasjoner ble tydelig under piloteringen av MAIL våren 2025. I dette tverrfaglige emnet erfarte jeg at åpne og komplekse oppgaver skapte usikkerhet i starten, og først ble læringsfremmende når studentene opplevde trygghet og fellesskap i gruppen. Dette samsvarer både med selvbestemmelsesteorien og innovasjonspedagogikk (Darsø, 2019), som løfter frem relasjoner som en grunnleggende betingelse for læring, samarbeid og tverrfaglig innovasjon.

For å bygge denne tryggheten brukte vi de to første ukene i MAIL utelukkende på å etablere et sosialt og faglig fellesskap. Vi benyttet blant annet aktiviteten «*Min bruksanvisning*», utarbeidet av en kollega i PRISMA-teamet og inspirert av NHHs Start Smart-metode. Her ble studentene kjent gjennom å kartlegge egne og andres arbeidsmåter og utviklet en visuell identitet for gruppen. En student oppsummerte dette slik:

«Up until now, I feel like we have had a good workflow, and the group dynamic is great. We have gotten to know each other through for example My User Manual and teambuilding activities. Everybody is engaged in the project and seems to be excited for what's to come.»
(Vedlegg 12, MAIL)

Gjennom faglige presentasjoner fra studentens perspektiv ble studentene også kjent med hverandres kompetanse og interesser. Noen opplevde denne fasen som lang, men effekten viste seg tydelig i prosjektarbeidet. Studentene delte mer, samarbeidet bedre og håndterte

usikkerhet med større trygghet. Dette bekreftet at psykologisk trygghet er en sentral forløper for faglig progresjon.

I arbeidet med å skape gode læringsrom har jeg også latt meg inspirere av Ba-begrepet (Nonaka & Konno, 1998), som beskriver hvordan fysisk, sosialt og mentalt rom påvirker læring og kollektiv kunnskapsutvikling. Vi delte studentene inn i landsbyer, inspirert av NTNUs «*Eksperter i team*»-prosjekt, der hver landsby hadde sitt eget rom og fast base gjennom hele semesteret. Dette fungerte som det fysiske Ba, et trygt rom for identitet og tilhørighet. Gruppene organiserte pultene i øyer, utviklet visuell identitet og brukte rommet aktivt i prosjektarbeidet. Felles aktiviteter som Dailies (Vedlegg 13) foregikk i en hesteskoformasjon i midten av rommet.

Evalueringer fra MAIL bekrefter betydningen av denne romstrukturen. En student skrev: “Hesteskoen under Dailies gjorde det lettere å delta og få hjelp.”

En annen:

“Landsbystrukturen gjorde at vi fant vår plass og ble tryggere i gruppa.”

(Begge sitater: Vedlegg 12, MAIL)



Figur 1 viser en tverrfaglig Dailies-situasjon i MAIL-landsbyen, der studentene sitter i en hesteskoformasjon, viser uferdig arbeid og gir hverandre konstruktiv feedback i et trygt og sosialt læringsrom.

Rommet fungerte som et sosialt Ba som et trygt sted å stille spørsmål, teste idéer og vise uferdig arbeid. Dette viste hvordan bevisst romdesign kan operasjonalisere selvbestemmelsesteorien i praksis og skape en trygg ramme for mer åpen tverrfaglig utforskning.

Feedbackkultur som bærebjelke i læringsmiljøet

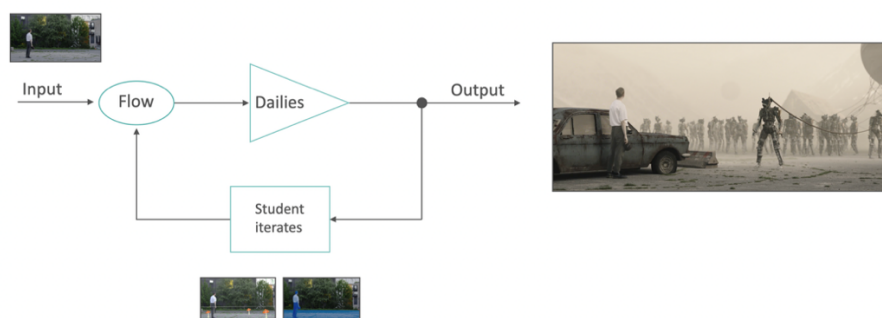
Når trygghet er etablert, bygger jeg videre på en feedbackkultur som er kjernen i min pedagogiske praksis. Formativ vurdering er en drivkraft i Bachelor i Visual Effects (VFX) og en integrert del av det faglige fellesskapet. Feedbackrammeverket består av:

- **Dailies** – kollektiv, dialogisk feedback i plenum
- **Rounds** – uformelle visningsrunder på VFX-lab
- **Autodesk Flow** – digitalt verktøy for skriftlige tilbakemeldinger
- **Medstudentvurdering** – trening i faglig språk og kritisk blikk
- **Notatbok** – personlig refleksjon og prosessedokumentasjon

Blant disse er Dailies det sentrale rammeverket. Formen speiler Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, der kunnskap utvikles i samhandling (Vygotsky, 1978) og Lave og Wengers teori om praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Forskning på feedback (Hattie & Timperley, 2007) viser at hyppige og målrettede tilbakemeldinger er blant de mest effektive læringsdriverne.

Studentene introduseres for Dailies i VFX-labben allerede i første semester, med vekt på trygg deling og verdien av å vise arbeid i prosess. Feil normaliseres som en naturlig del av skapende prosesser, og studentene trener på å gi og motta konstruktiv feedback. Dailies organiseres som en iterativ loop der studentene viser arbeid, mottar tilbakemeldinger og forbedrer før neste visning (se figur).

Ongoing formative assesement



(Feedback loop based on Kristina Edstrom, Ped presentation 12/1/21)

Figur 2. Den iterative og formative feedback-loopen.

Hver økt starter med at studentene presenterer arbeid i prosess og begrunner sine valg. Deretter mottar de formativ feedback fra faglærer og medstudenter, før de får konkrete neste steg som følges opp i påfølgende runde. Arbeidsformen er inspirert av bransjepraksis, men tilpasset utdanningskonteksten. Den har lavere terskel for deling og tydeligere pedagogisk stillas.

Studentdata fra 2024–2026 (Vedlegg 12) viser at Dailies oppleves som lavterskel, motiverende og læringsfremmende. Studentene rapporterer økt trygghet, bedre faglig språk og mestring når feedback gis hyppig, målrettet og sosialt forankret.

Etter hvert som behov for trygghet, tilhørighet og mestring ivaretas, utvikles en kultur der kritikk forstås som læring. Studentene blir tryggere i å vise prosess, analysere arbeid og begrunne faglige valg. Dette er ferdigheter som peker direkte mot bransjepraksis.

Foreløpige observasjoner fra mitt pågående FoU-prosjekt om formativ vurdering og digitale verktøy (Vedlegg 7), som nå transkriberes og analyseres, viser samme tendens. Hyppig, profesjonsnær feedback øker motivasjon og faglig progresjon, mens fravær av tilbakemeldinger reduserer engasjement. Dokumentasjonen samlet viser hvordan en trygghet forankret i selvbestemmelsesteorien (SDT), kombinert med et strukturert feedbacksystem, skaper et robust og inkluderende læringsmiljø.

Studentenes refleksjoner viser også at et trygt læringsmiljø gjør dem bedre i stand til å arbeide i profesjonelle VFX-pipelines. De opplever bedre evne til å produsere, analysere arbeid samt gi og motta feedback. Dette er ferdigheter som er direkte overførbare til bransjens krav.

2b. Sammenheng mellom undervisningsform, læringsutbytte og vurdering

Med læringsmiljøet og feedbackkulturen etablert (jf. 2.1.a), viser jeg her hvordan jeg bruker samstemthet i praksis. Læringsutbyttene fungerer som styrende mål for både læringsaktiviteter og vurderingsformer.

Jeg arbeider etter prinsippet om samstemt undervisning (Biggs & Tang, 2007), der læringsutbytter, aktiviteter og vurdering må henge tett sammen. Over tid har jeg beveget meg fra Biggs' nivå 1–2 (fokus på student/lærer) til nivå 3, hvor hva studentene gjør står i sentrum. Dette har gitt en rød tråd for studentene og bedre styring av progresjon og kvalitet for meg som underviser.

I emneutvikling bruker jeg tre komplementære rammeverk:

- Biggs' samstemt undervisning
- SOLO-taksonomien

- Relasjonstenkningsmodellen

Når jeg designer undervisning, starter jeg med Biggs' modell for samstemt undervisning og formulerer presise og meningsfulle læringsutbytter. SOLO-taksonomien hjelper meg å identifisere riktig nivå og sikre progresjon fra grunnleggende til skapende arbeid (Biggs & Collis, 1982). I prosessen fungerer relasjonstenkningsmodellen som et kompass som minner meg om å holde sammenhengen mellom faglige mål, studentforutsetninger og kontekst tydelig gjennom hele undervisningsdesignet (Bjørndal & Lieberg, 1978).

De siste årene har jeg arbeidet mer studentorientert med læringsutbytter. Ved å formulere dem med utgangspunkt i hva studenten skal kunne gjøre bruker jeg dem som styringsverktøy. Denne erfaringen viser at gode utbyttebeskrivelser bidrar til progresjon, styrker studentenes eierskap og gjør vurderingen mer relevant. For meg er dette kjernen i didaktikk. Det handler om en tydelig kobling mellom mål, aktiviteter og vurdering. Dette gjør læringsprosessen meningsfull for studentene og forutsigbar for meg som underviser.

Arbeidet med vurdering har også utviklet seg over tid. Jeg ser nå vurdering som en integrert del av læringsprosessen, både av og for læring. Overgangen fra A–F til bestått/ikke bestått i 2023 tydeliggjorde at kreative uttrykk er vanskelig å rangere, og at vurdering må knyttes direkte til om læringsutbyttene er nådd. Dette førte til tydeligere kriterier, midtveisevaluering og vurderingsmatrise, som ga studentene bedre innsikt i egen progresjon og styrket sammenhengen mellom læring og vurdering.

I VFX214 VFX Produksjon 3 så jeg at refleksjonstekstene ble mer beskrivende i stedet for analytiske. Jeg justerte derfor vurderingsdelen slik at studentene måtte beskrive to faglige valg og begrunne dem gjennom A/B sammenligning og refleksjon over hva som kunne vært gjort annerledes. Dette ga et løft i tråd med læringsutbyttene, uten å endre LUB- settet. I neste revisjon vil jeg presisere forventningene ytterligere, spesielt bruken av «begrunne».

I WFM200 erfarte jeg det som Biggs omtaler som manglende samstemthet. Det var studenter som forventet tradisjonell undervisning, selv om læringsutbyttene forutsetter at de selv setter mål, søker kunnskap og ber om veiledning. Dette viste behovet for forventningsavklaring og bedre kobling mellom læringsutbytter, arbeidsformer og vurdering i emner hvor studentaktiv læring er et premiss.

Selv om jeg planlegger etter prinsippene for samstemt undervisning, er erfaringen at samstemthet først skjer i gjennomføringen. Når manglende samstemthet oppstår, justerer jeg underveis eller i etterkant. Biggs' modell fungerer her som et verktøy for å identifisere forbedringspunkter og sikre at mål, aktiviteter og vurdering gradvis henger tettere sammen.

3. Kriterium 2 - Kvalitetsutvikling over tid

Dette kriteriet viser hvordan undervisningspraksisen min har utviklet seg over tid gjennom bruk av evalueringer, studenttilbakemeldinger og pedagogisk refleksjon.

3a. Bruk av evalueringer og studenttilbakemeldinger

Jeg bruker i dag studentevalueringer, refleksjonsnotater, muntlige innsjekker og løpende dialog med studentene som grunnlag for å videreutvikle undervisningen. Denne kombinasjonen gir et helhetlig bilde av hvordan undervisningen fungerer i praksis og gjør det mulig for meg å justere både underveis og mellom semestrene. De muntlige innsjekkene er verdifulle fordi de avdekker utfordringer tidlig og gir rom for raske tiltak.

Fra 2015 til 2022 jobbet jeg med kvalitetsutvikling også på programnivå som studieprogramleder for Bachelor i Visual Effects. Arbeidet omfattet årlige kvalitetsrapporter og større evalueringer som den periodiske programevalueringen i 2021 (Vedlegg 4). Det eksterne panelet med fagpersoner fra UH-sektoren, bransje, alumni og studenter konkluderte med at programmet holdt høy kvalitet og burde videreføres i tilnærmet samme form.

Nøkkeltall fra programevalueringen viser høy og stabil kvalitet. Studiebarometeret økte fra 4,43 (2019) til 4,64 (2020), og programmet lå blant de høyest rangerte på landsbasis innen kunst- og mediefag. Undervisning (4,50) og vurderingsformer (4,60) skåret også høyt. Emneevalueringene viste et gjennomsnitt på ca. 4,2 i tilfredshet og 4,3 i læringsutbytte, og enkelt-emner som Compositing 1 (5,0) og Farge og design (4,75) lå svært høyt (Vedlegg 4).

Evalueringene førte til konkrete tiltak. Panelet etterlyste mer praktisk bransjeerfaring. Det resulterte i videreføring og utvidelse av VFX onset-workshopen (Vedlegg 13) og en styrking av bransjeuken i 5. semester for å sikre relevant praksiserfaring før Bachelorprosjektet. Dette viser hvordan funn fra datagrunnlaget førte til konkrete endringer som styrker undervisningskvaliteten.

I min tid leverte jeg årlige kvalitetsrapporter i tråd med høyskolens kvalitetssystem. Rapportene identifiserte utviklingstrekk og forslag til forbedringer. Studieprogrammet oppnådde «Meget godt resultat» på sentrale kvalitetsindikatorer (Vedlegg 5). Kvalitetsrapporten dokumenterer også hvordan jeg brukte dataene til å styrke sammenheng i læringsutbytter, progresjon og vurderingsformer.

En viktig arena for kvalitetsarbeidet var klassens time, som jeg etablerte ved lanseringen av studiet i 2016. Der møttes vi månedlig sammen med tillitsvalgte for å diskutere arbeidsmengde, læringsmiljø, vurderingsformer og andre forhold som påvirket

studiekvaliteten. Referater med tiltak, ansvar og status sikret oppfølging, og denne strukturen videreføres i dag av nåværende studieprogramleder.

Kollegial drøfting av evalueringer var også viktig. Faggruppen gikk gjennom evalueringene i fellesskap, noe som førte til mer robuste beslutninger og bred forankring i miljøet.

Studentrefleksjonene, dokumentert i Vedlegg 12, viser at tverrfaglige emner utfordret forventninger knyttet til faglig fordypning. Flere uttrykte behov for bedre struktur og balanse mellom utforskning og fagspesifikke ressurser. Dette ga meg viktig innsikt. Utforskende undervisning krever klarere rammer og stillasbygging. Tilbakemeldingene har derfor påvirket hvordan jeg kombinerer studentaktivitet med faglig rammer i både VFX emner og MAIL.

Jeg har etablert en fast arbeidsform for kvalitetsarbeid gjennom evalueringer, studentrefleksjoner og dialog som brukes for å justere undervisningen og sikre kvalitetsutvikling. Dette gir studentene en stemme i prosessen og styrker læringsutbyttet ved at tiltakene er knyttet til dokumenterte behov.

3b. Tidslinje for pedagogisk utvikling

Formålet med tidslinjen er å synliggjøre en helhetlig utvikling i min undervisningspraksis over 11 år, fra en mer lærerledet modell til en mer responsiv, studentaktiv og prosessorientert undervisningsform. Jeg fremhever tre utviklingsområder: undervisningsmetodikk, læringsteoretisk forankring og arbeidsprosesser/vurderingspraksiser.

Tabell 1: Utvikling av undervisningsmetodikk

År	Pedagogisk utvikling
2015-2020	Lærerledet, strukturert undervisning kombinert med praksisnær veiledning og dialog. Undervisningen var i hovedsak lærersentrert (Biggs nivå 1–2).
2020–2021	Åpne, produksjonsbaserte emner drev skiftet mot en mer studentsentrert tilnærming gjennom utforskning sammen med studentene. Flipped classroom ble brukt som støttegrep for å frigjøre tid til veiledning.
2021	Økt didaktisk bevissthet etter grunnkurs i høyskolepedagogikk. Skifte mot Biggs nivå 3 og mer samstemt undervisning.
2023 - 2025	PRISMA og MAIL markerte et skifte mot studentaktiv, tverrfaglig og utforskende undervisning. Økt bruk av improvisasjon, responsivitet og situert veiledning. Erfaringer overført til eget fagfelt.
2023-2025	Konsolidert praksis der improvisasjon og responsivitet kombineres med faglige rammer. Undervisningen formes av studentenes arbeid og behov.
I dag	Etablert praksis som kombinerer prosessrammer med responsiv og praksisnær undervisning. Tradisjonelle forelesninger brukes når de har tydelig funksjon. Framtidskompetanser (samarbeid, problemløsning, kritisk tenkning) integrert i læringsmål.

I starten var undervisningen lærerledet og strukturert, men det ble raskt klart at studentene lærte mest når vi jobbet sammen gjennom konkrete produksjonsutfordringer. Dette avdekket behovet for mer prosessorientert undervisning. I 2020 utviklet og implementerte jeg derfor 10-trinnsprosessen, et helhetlig undervisningsrammeverk som gir studentene et tydelig kart fra ide til ferdig bilde. Dette markerte et viktig skifte mot en mer studentsentrert praksis. Prosessen etablerte felles språk, milepæler og styrket eierskap til faglige valg. Flipped classroom fungerte som støtte ved å frigjøre tid til dialog og veiledning.

Grunnkurset i høyskolepedagogikk året etter styrket den didaktiske forståelsen av dette skiftet, særlig gjennom samstemt undervisning og Biggs nivå 3. Erfaringene fra PRISMA og Media Art Innovation Lab (MAIL) forsterket betydningen av utforskende arbeidsformer, improvisasjon og responsivitet. Det gjorde meg tryggere som underviser. Jeg lærte at improvisasjon innenfor tydelige rammer kan åpne rom for meningsfulle læringsøyeblikk

som ikke lar seg planlegge, særlig når løsninger må utforskes i samhandling med studentene.

Over tid har dette utviklet seg til en praksis der struktur og prosessrammer balanseres med utforskende arbeidsformer, improvisasjon og responsivitet. Jeg kombinerer profesjonsnære arbeidsformer med dialog, refleksjon og situert veiledning, og bruker tradisjonelle forelesninger der de har en klar funksjon.

Tabell 2: Utvikling av læringsteori

År	Utvikling av læringsteoretisk forankring
2021	Grunnkurs i høyskolepedagogikk: første systematiske møte med pedagogisk teori og didaktikk.
2021	Forankring i konstruktivismen og sosiokulturell læring: Læring forstått som aktiv deltakelse i praksisnære, dialogiske og sosiale situasjoner. Vygotsky (ZPD/stillasbygging) og Bruner (spiralprinsippet) ble integrert som gjennomgående struktur i produksjonsemner for å støtte gradvis ansvarsoverføring og progresjon.
2022	Lave & Wenger – praksisfellesskap: Operasjonalisert i Dailies, VFX-labben og produksjonsløpene, der studentene utvikler felles språk, arbeidsformer og problemløsningsstrategier i tråd med profesjonell praksis.
2023-2025	PRISMA & WFM200 Media Art Innovation Lab (MAIL) utvider læringsforståelsen gjennom innovasjonspedagogikk, tverrfaglighet og PBL. Styrker utforskning, improvisasjon og læring i åpne problemrom. Freire – dialogisk pedagogikk: tydeliggjør studentenes rolle som medskapere og forsterker responsive og utforskende undervisningspraksiser (Freire, 2014). Selvbestemmelsesteorien: ramme for motivasjon, tilhørighet og autonomi; fundament for feedbackkultur og psykologisk trygghet. Repko & Szostak: integrasjonsmodell for tverrfaglig samarbeid brukt i MAIL for å integrere perspektiver og problemløsning på tvers av fag (Repko & Szostak, 2021).
I dag	4E Cognition: Forståelse av læring som kroppslig, situert og handlingsnær, særlig relevant for animasjon. Styrker koblingen mellom fysisk praksis, persepsjon og læring.

Flere av prinsippene ble praktisert før 2021, men årstallene markerer når teorien ble bevisst integrert i min pedagogiske forståelse. Utviklingen har vært praksisdrivet. Undervisningen ble endret gjennom erfaring og senere koblet til teori som forklarer hvorfor arbeidsformene virker.

Schöns teori om den reflekterende praktiker beskriver hvordan min praksis har blitt mer responsiv og improvisert. I VFX-produksjonsfag og senere i WFM200 Media Art Innovation Lab (MAIL) oppstod viktige læringsøyeblikk når jeg justerte undervisningen i situasjonen og utforsket løsninger sammen med studentene. Schöns begreper *reflection-in-action* og

reflection-on-action har gitt meg et språk for denne faglige vurderingsevnen. Dette gjør meg i stand til å reagere på det som skjer i rommet og ikke bare på det som var planlagt.

Meyer & Land sine terskelbegreper forklarer behovet for stillas, prosessorientert arbeid og tett veiledning i VFX. Transformativ begreper, som f.eks. fotorealisme, kan føre til at studenter kan stå fast i læringsprosessen før de «kommer gjennom» og fullt forstår begrepet. Dailies fungerer derfor som en sentral praksis for felles meningsskaping.

Refleksjonen over egen praksis i lys av Schön og Meyer & Land har styrket min faglige trygghet som underviser og gjort meg bedre i stand til å kombinere tydelige rammer med fleksibel og utforskende undervisningspraksis (Schön, 1991; Meyer & Land, 2003).

Tabell 3: Utvikling av arbeidsprosesser og vurderingspraksiser

År	Pedagogiske prosesser og rammeverk
2016	Etablerte Dailies som kjerne i feedbackkulturen, en praksisnær og dialogisk arena for formativ vurdering, felles språk og refleksjon i prosess.
2016	Innførte digitale verktøy for skriftlig formativ vurdering (Autodesk Flow).
2016	Implementerte industristandard produksjonsflyt i VFX: <i>Slap</i> → <i>Temp</i> → <i>Final</i> Tilpasset utdanningskontekst for å skape klare faser, forventninger og profesjonsnært språk.
2020	Utviklet 10-trinnsprosessen som arbeidsflyt og pedagogisk rammeverk fra idé til ferdig bilde, med fokus på integrasjon av CG i film.
2022	Innførte medstudentvurdering i produksjonssporet på BA Visual Effects.
2025	Implementerte industristandard produksjonsflyt i Animasjon: <i>Blocking</i> → <i>Temp</i> → <i>Final</i> Tilpasset utdanningskontekst for å skape klare faser, forventninger og profesjonsnært språk.
I dag	Videreutvikling av Dailies som tverrfaglig, dialogisk, praksisnær arena i MAIL, der studenter presenterer arbeid i prosess, deler perspektiver og utvikler løsninger gjennom felles meningsskaping.

Arbeidet med prosessene i Tabell 3 springer ut av et ønske om å synliggjøre læring i prosess og gi studentene strukturer som gjør komplekse faglige valg lettere å forstå og håndtere. Utviklingen av 10-trinnsprosessen og innføringen av medstudentvurdering markerte et skifte mot mer prosessorientert og kollektiv læring, der studentene får hyppige muligheter til å justere eget arbeid og ta informerte valg.

I WFM200 fikk disse prosessene et nytt uttrykk gjennom tverrfaglig Dailies, der arbeid i prosess ble en arena for felles utforskning, perspektivdeling og profesjonsnær dialog på tvers av fagfelt.

3c. Planer for videreutvikling av undervisningspraksis

I min videre pedagogiske utvikling ønsker jeg å styrke skiftet fra en primært bransjerettet opplæring til en mer framtidsrobust og utforskende pedagogikk. Målet er å gi studentene både solid faglig dybde og kompetanser som kritisk tenkning, samarbeidsevne og arbeid i åpne problemrom. Erfaringene fra MAIL og PRISMA har vist hvordan studentaktiv læring, tverrfaglig samarbeid og formativ vurdering skaper økt forståelse og eierskap til egen læringsprosess. PRISMA arbeidet har samtidig gitt meg en ekstra dimensjon i undervisningen gjennom de fire pilarene: innovasjon, tverrfaglighet, problembasert læring og feedbackkultur. Denne utviklingen skjer for meg i spennet mellom struktur og improvisasjon, der erfaringer fra eget fagfelt og tverrfaglige innovasjonsarenaer gjensidig beriker hverandre.

Fremover vil jeg videreutvikle disse prinsippene i mine egne emner gjennom å etablere prosessrammer, bruke tverrfaglig Dailies på BA i Computer Arts som fast dialogisk arena og integrere problembasert læring i VFX-og animasjonsemner. Målet er å konsolidere en responsiv og prosessorientert undervisningspraksis som gir studentene handlingskompetanse og robusthet i et fagfelt i stadig utvikling.

4. Kriterium 3 - Utforskende tilnærming

Kriteriet viser hvordan jeg utvikler og legger til rette for undervisning som åpner for utforskning, faglig initiativ og studentaktiv problemløsning, med arbeidsformer som er forankret i profesjonspraksis.

4a. Variasjon i undervisningsform

Mitt hovedfokus siden studiets lansering har vært VFX-produksjon. I dette kriteriet løfter jeg frem VFX214 VFX Produksjon 3 (VFX Prod 3), et andreaårs emne på 15 studiepoeng som jeg har vært emenansvarlig for siden starten og inngår i det kumulative produksjonssporet. Emnet har vært sentralt for hvordan jeg har utviklet og utforsket varierte og mer åpne undervisningsformer (se Vedlegg 9).

Da jeg etablerte Bachelorprogrammet i Visual Effects (VFX) i 2016, baserte jeg undervisningen på tradisjonelle former: forhåndsstrukturerte forelesninger, tekniske demonstrasjoner og tett mesterlærebasert veiledning. Undervisningen var i stor grad lærerstyrt, og jeg tok mange faglige valg på vegne av studentene. Selv om studiet var sterkt kunnskapssentrert og forankret i profesjonspraksis, erfarte jeg at de første tverrfaglige produksjonene var for omfattende for studentenes progresjon.

På bakgrunn av erfaringer og studentevalueringer utviklet jeg derfor VFX Prod 3 videre som tre moduler med økende kompleksitet (se Vedlegg 9). Modulstrukturen skapte tydeligere rammer og gjorde det mulig å innføre mer utforskende arbeidsformer. Dette dannet også grunnlaget for implementeringen av 10-trinnsprosessen, min didaktiske oversettelse av profesjonspraksis.

Utforskende og iterativ arbeidsform

I VFX-produksjonsemnene jobber studentene prosjektbasert, med læring forankret i praktisk arbeid, korte milepæler og iterasjon. 10-trinnsprosessen fungerer som en sekvensiell og profesjonsnær ramme som gjør komplekse arbeidsflyter håndterbare i undervisningssammenheng (se Vedlegg 9).

Gjennom hele produksjonsløpet i 10-trinnsprosessen brukes Dailies som dialogiske praksiser for utvikling og refleksjon (se Vedlegg 9). Her presenterer studentene arbeid underveis, får innspill og diskuterer faglige vurderinger i fellesskap. Dette etablerer et felles språk og en undersøkende praksis.

Innenfor prosessens ti trinn ligger det en rekke studentaktive læringsaktiviteter. Hvert trinn innebærer praktiske undersøkelser som produksjonsoppgaver med økende kompleksitet, lysmåling, kameraanalyse, previs og matchmoving, der studentene må gjøre faglige

vurderinger og avveie ulike løsninger (se Vedlegg 13 for fagterminologi). Aktivitetene kombinerer praktisk arbeid, faglige diskusjoner og refleksjon i små grupper.

Jeg har også utviklet korte flipped classroom videoer som flytter tekniske demonstrasjoner ut av undervisningstiden. Dette frigjør rom for veiledet utforskning, problemløsning og faglig fordypning.

I VFX Prod 3 arbeider studentene i grupper på 5–6. Den kollektive arbeidsformen er nødvendig fordi kompleksiteten i 10-trinnsprosessen forutsetter samarbeid, rolleforståelse og felles beslutninger. Teamarbeidet gjør læringsaktivitetene dialogiske og praksisnære. Studentene koordinerer oppgaver, vurderer tekniske og kreative valg og utvikler løsninger gjennom hele produksjonsløpet (se Vedlegg 9). Dette styrker både individuell kompetanse og gruppens samlede problemløsningsevne.

10-trinnsprosessen

Jeg utviklet 10-trinnsprosessen med utgangspunkt i en profesjonell VFX-pipeline, tilpasset utdanningskonteksten (se Vedlegg 9). I bransjen utføres hvert trinn av egne avdelinger, mens studentene må beherske hele arbeidsflyten. En direkte overføring av industripipeline til undervisning ville ikke vært mulig, og jeg utviklet derfor en pedagogisk tilpasset versjon som fungerer som et kart som leder studenten inn i faget.

Prosessen gjør en kompleks arbeidsflyt transparent og gjennomførbart, samtidig som den støtter progresjon, struktur og faglig presisjon. Den kobler studentsentrert aktivitet med kunnskapssentrert profesjonslogikk, der studentene veksler mellom utforskning og arbeid med standardiserte faglige metoder.

I de første trinnene arbeider studentene med historieutvikling og retning, forankret i etablerte metoder som storyboard og previs (se Vedlegg 13). I senere trinn øker kravene til teknisk nøyaktighet og profesjonelle standarder, samtidig som det er rom for å teste alternative løsninger.

Erfaringene fra produksjonseminene tok jeg med inn i WFM200 Media Art Innovation Lab (MAIL), et tverrfaglig, problembasert emne (se Vedlegg 8). Her testet jeg 10-trinnsprosessen i et åpent, tverrfaglig problemrom. Prosessen ga studentene en felles struktur og et gjenkjennelig språk, men ble brukt selektivt og i varierende omfang mellom fagdisipliner. Dette viste behovet for en forenklet og modulær variant med færre trinn og tydeligere beslutningspunkter.

Samtidig fungerte rammeverk som Dailies (i tverrfaglig hestesko), Rounds og dialogisk formativ vurdering svært godt i denne konteksten. Disse strukturene fremmet åpenhet, kollektiv refleksjon og kontinuitet i læringsarbeidet (se Vedlegg 8).

Denne utviklingen mellom profesjonsfaglig fordypning og tverrfaglig innovasjon har gradvis flyttet undervisningspraksisen min fra en lærerledet modell til en mer åpen, responsiv og studentsentrert tilnærming. Samtidig er rammene klare og forankret i fagets logikk, slik at studentene kan utforske innenfor strukturer som sikrer progresjon og kvalitet.

4a. Variasjon i vurderingsform

Jeg forsto lenge vurdering primært som summativ sluttvurdering. Selv om jeg ga omfattende tilbakemeldinger underveis, koblet jeg dem ikke eksplisitt til vurdering for og av læring. Over tid har praksisen min endret seg. Vurdering for læring er nå integrert i undervisningen som en synlig del av arbeidsprosessen. Denne utviklingen springer ut av arbeidet med å etablere en mer solid feedbackkultur i programmets emner (jf. Kriterium 1 og 2).

I VFX214 VFX Produksjon 3 (VFX Prod 3) realiseres dette gjennom Dailies (muntlig, formativ vurdering), Rounds (uformelle veiledningsrunder) og Autodesk Flow (digitalt verktøy for skriftlig formativ vurdering). Struktur, eksempler og maler er dokumentert i Vedlegg 10 og emnets bruk av disse praksisene fremgår i Vedlegg 9. Tilsvarende tverrfaglig bruk i MAIL er beskrevet i Vedlegg 8. Praksisene gjør vurderingen transparent, bygger felles språk og støtter iterasjon.

Når studentene laster opp nye versjoner i Autodesk Flow, gir jeg tilbakemeldinger direkte på arbeidene, både gjennom tekst og visuelle annotasjoner. Tilbakemeldingene er synlige for hele klassen, noe som gjør vurderingen transparent og gir studentene innblikk i hvordan medstudenter løser tilsvarende utfordringer. Dette styrker felles språk og refleksjon i den iterative arbeidsmåten (eksempler i Vedlegg 10).

I de første årene var vurderingspraksisen min preget av informasjonsoverføring. Tilbakemeldingene var styrende og i stor grad lærerstyrt. Over tid har vurderingsdialogen blitt mer undersøkende, dialogisk og prosessrettet. Endringen gjør vurderingsformen bedre tilpasset emnets utforskende arbeidsmåte.

10-trinnsprosessen fungerer også som vurderingsdesign. Hvert trinn er en synlig milepæl med tilhørende kriterier som forankrer Dailies, Flow og medstudentvurdering i konkret progresjon. Slik blir prosessen både undervisningsform og vurderingsramme, og sikrer at vurdering underveis er målrettet og profesjonsnær (se Vedlegg 9).

Semesteret avsluttes med produksjonseksamen som speiler bransjepraksis og binder sammen prosess og sluttprodukt. Denne summative vurderingsformen gir et helhetlig bilde av læringsutbyttene og er valgt fordi den ligger tett på fagets profesjonslogikk (se også Kriterium 5).

4a. Refleksjon i lys av teori

Utviklingen av undervisningsdesignet i produksjonseminene og senere i WFM200 Media Art Innovation Lab (MAIL), viser et skifte fra lærerledet mesterlære til en mer undersøkende, studentsentrert praksis. I VFX-produksjonseminene ble undervisningen mer responsiv og utforskende da jeg erfarte at jeg ikke alltid hadde ferdig svar. 10-trinnsprosessen gir struktur og didaktisk stillas for iterativt arbeid. Bruners spiralprinsipp ligger til grunn for modulene, der prosessen gjentas på høyere nivåer slik at kjerneideer utvikles trinnvis (Bruner, 1977). Utviklingen forankres i et konstruktivistisk og sosiokulturelt perspektiv der læring skapes gjennom aktiv deltakelse i meningsfulle praksiser.

Vygotskys stillas og den proksimale utviklingssonen forklarer effekten av milepæler og støtte, som gradvis trappes ned med økt mestring (Vygotsky, 1978). Kolbs (1984) erfaringslæringsssirkel beskriver en iterativ læringsprosess med veksel mellom produksjon, observasjon, refleksjon og ny handling. Lave og Wengers teori blir synlig i VFX-lab og Dailies, der studenter deler språk, verktøy og vurderingsformer i et praksisfellesskap.

Erfaringene fra produksjonseminene tok jeg videre inn i WFM200 Media Art Innovation Lab, der studentene arbeidet PBL-basert i tverrfaglige grupper. Her møtte de åpne problemstillinger uten fasit og måtte identifisere hva de trengte å lære underveis. Overgangen fra en sekvensiell produksjonsstruktur til PBL med høy grad av autonomi gjorde det mulig å se hvordan studenter beveget seg mellom ulike læringsformer. Jeg så hvordan de vekslet mellom praksisnær arbeidsflyt og mer utforskende problemløsning. Dette bekreftet for meg at tydelige rammer kombinert med åpne prosesser støtter undersøkende læring.

I PRISMA arbeidet og MAIL benyttet jeg Bjørndal & Liebergs relasjonstenkningsmodell som overordnet ramme for emneutviklingen. Den synliggjorde samspillet mellom rammer, aktiviteter, faginnhold, vurdering og studentforutsetninger. Modellen styrte også utforming av tverrfaglige grupper og modulvise milepæler. Modulstrukturen i MAIL er inspirert av VFX erfaringene. I MAIL fikk Dailies og Rounds en samlende funksjon der uferdig arbeid vises, valg utfordres og spørsmål avklares. Dette er i tråd med PBL-metodikk, der studentene lærer å tenke fleksibelt og ta ansvar for egen læring.

På tvers av praksisene har jeg utviklet en feedbackkultur der vurdering integreres i læringsprosessen. Gjennom Dailies, Rounds, og medstudentvurdering blir både prosess og neste steg tydelige. Tilbakemeldingene mine er blitt mer dialogiske og utforskende, i tråd med selvbestemmelsesteorien (SDT) om behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. På den måten utvikler studentene faglig språk og vurderingskompetanse.

Samlet viser produksjonsemnene og MAIL et felles undersøkende læringsdesign. VFX-emner gir profesjonsnære rammer, MAIL åpner mulighetsrommet gjennom PBL og tverrfaglig samarbeid. Vekslingen mellom struktur og frihet gjør læringen målrettet og utforskende. Et naturlig neste steg er å prøve en tverrfaglig versjon av 10-trinnsprosessen i Bachelor i Computer Arts på tvers av spesialiseringene, og bruke PRISMA erfaringer til å styrke kombinasjonen av struktur og autonomi i produksjonsemnene.

4b. Forskningsforankring av undervisning

Undervisningen min er forankret i faglig og pedagogisk forskning og er formet gjennom flere års pedagogisk utviklingsarbeid. Som prosjektleder for PRISMA (2023-2026) ledet jeg utviklingen av en studentsentrert pedagogisk modell basert på forskning på innovasjon, PBL, feedback og tverrfaglighet (se Vedlegg 6, s. 1 og 7). Modellen la grunnlaget for WFM200 Media Art Innovation Lab (MAIL), der metodene ble testet og videreutviklet i møte med åpne samfunnsutfordringer og eksterne aktører (se Vedlegg 6, s. 9–10 og 18). Erfaringene fra PRISMA og MAIL, kombinert med forskning på feedbackkultur og profesjonspraksis, preger nå undervisningen min i VFX og Computer Arts.

10-trinnsprosessen er en didaktisk oversettelse av en profesjonell VFX-pipeline til undervisningskontekst. Prosessen er operasjonalisert i VFX214 VFX Produksjon 3 (VFX Prod3) med tydelige trinn, milepæler og vurdering (se Vedlegg 9). Relevante fagbegreper (f.eks. HDRI og storyboard) er samlet i Vedlegg 13.

Prosessen bygger på etablerte bransjemetoder og er utviklet gjennom gjentatt utprøving i VFX-produksjonsemner. Studentene arbeider praksisnært og undersøkende i korte iterasjoner. De samler produksjonsdata (lys/kamera/HDRI), analyserer og dokumenterer, presenterer arbeid i Dailies, får annotert tilbakemelding i Autodesk Flow, og itererer ved å laste opp nye versjoner. Gjennomføringen, maler og eksempler er dokumentert i Vedlegg 10.

Relevansen av dette rammeverket forsterkes av ett pågående kunstnerisk utviklingsarbeid (KU) med Tippett Studio i California, knyttet til Phil Tippetts kommende film *The Sentinel*. Her arbeidet jeg sammen med en tidligere student i tre avanserte trinn i 10-trinnsprosessen: animasjon, lyssetting og compositing, med høyere krav til presisjon enn i undervisning. Jeg animerte en scene i filmen, som jeg har tillatelse til å bruke som undervisningscase. Studentene arbeider med et tilpasset utdrag og får utforske problemstillinger som speiler profesjonell praksis. Dette KU-caset fungerer som en bro mellom undervisning og bransjeproduksjon.

I MAIL bruker studentene PBL-baserte metoder i tverrfaglige team, med prototyping, utprøving og dokumentasjon i samarbeid med eksterne aktører. Dailies og Rounds fungerer

som dialogiske drivere i åpne problemrom, mens struktur og modulrytme er beskrevet i undervisningsplanen (se Vedlegg 8).

Til sammen viser VFX Prod3 og MAIL hvordan forskningsforankrede arbeidsmåter kan tilpasses ulike kontekster, med profesjonsnær struktur i produksjonsemner og åpnere problemrom i tverrfaglige PBL-løp, der vurdering og tilbakemelding er integrerte deler av læringsprosessen.

4c. Pedagogisk utviklingsarbeid, forskning på egen undervisning og planer

Pedagogisk utviklingsarbeid og forskningsbasert videreutvikling av egen undervisning er integrert i min praksis som førsteamanuensis. Arbeidet kombinerer programutvikling, undervisningsnær FoU og kunstnerisk utviklingsarbeid (KU) for å styrke studentenes læringsutbytte.

Som prosjektleder for PRISMA (2023–2025) ledet jeg et toårig utviklingsarbeid finansiert av interne Fyrtårnsmidler. Målet var å utvikle en studentsentrert, tverrfaglig og innovasjonsorientert undervisningsmodell ved tidligere Westerdals institutt for film og medier. PRISMA danner det pedagogiske grunnlaget for WFM200 Media Art Innovation Lab (MAIL), som samler studentene i et felles, tverrfaglig PBL-emne i 4. semester (se Vedlegg 6, prosjektlederrolle s. 1, 7; MAIL kobling s. 9–10, 18).

MAIL ble pilotert våren 2025 og gir erfaringer med tverrfaglig arbeid, PBL metodikk og feedback i åpne problemrom.

Parallelt med undervisningen gjennomfører jeg FoU-prosjektet *Bruken av digitale verktøy og formativ vurdering i høyere utdanning* (Vedlegg 7). Intervjuer er gjennomført, og transkribering og analyse pågår. Studien undersøker samspillet mellom formativ vurdering i Dailies (muntlig) og Autodesk Flow (skriftlig, sporbar) og hvordan dette påvirker motivasjon og progresjon. Foreløpige funn brukes til å justere milepæler, kriterier og feedbackstrukturer (se Vedlegg 7). Praksiseksempler fra Dailies og Flow er dokumentert i Vedlegg 10.

Som kunstnerisk utviklingsarbeid utvikler jeg to spor som styrker undervisningen. Det første er Tippett Studio-caset (*The Sentinel*) der en frigitt scene brukes som undervisningscase for animasjon, lyssetting og compositing. Arbeidet vurderes gjennom Dailies og Flow og kobles til 10-trinnsprosessen (Vedlegg 10C). Det andre er videreutviklingen av 10-trinnsprosessen som didaktisk kart, gjennom tverrfaglig arbeid i BA Computer Arts og iterativ utvikling av kriterier og vurderingsdata.

Arbeidet med MAIL har tydeliggjort at Bjørndal & Liebergs relasjonstenkningsmodell fungerer som helhetlig didaktisk ramme. Neste steg er å plassere produksjonsemnene

eksplisitt i denne modellen for å analysere og videreutvikle samspillet mellom struktur, autonomi og vurdering i 10-trinnsprosessen. Dette gir et grunnlag for videre utvikling, formidling og styrker egen undervisningspraksis.

5. Kriterium 4 - Kollegial praksis

Dette kriteriet dokumenterer hvordan min undervisningspraksis utvikles i samspill med kolleger, og hvordan jeg bidrar til kvalitet, kulturbygging og kompetanseheving i fagmiljøet. Fremstillingen bygger på dokumentasjon hovedsakelig i Vedlegg 11 som samlet viser kontinuitet, delingskultur og kollegial påvirkning over tid.

5a. Deling og refleksjon med kolleger

Jeg har delt erfaringer med kolleger først og fremst gjennom det daglige arbeidet i fagmiljøet, der vi utvikler studieprogrammet i fellesskap. Dette arbeidet er dokumentert i kollegavurderinger (Vedlegg 11). I 2016 lanserte jeg Bachelor i Visual Effects (VFX) som vi over tid har utviklet til en ledende utdanning i Norden. Arbeidsformen og delingskulturen vi etablerte i VFX-miljøet, videreføres nå i det nye bachelorprogrammet Computer Arts, der VFX inngår som en egen studieretning.

Som studieprogramleder for Bachelor i VFX (2015–2022) var jeg en del av instituttrådet og PU-gruppen, hvor vi diskuterte program- og emneutvikling, didaktikk, kvalitet og nødvendige justeringer før innsending. Her delte jeg løpende erfaringer fra undervisningen, utfordringer studentene møtte, og hvilke tiltak som fungerte godt. Dette gjorde erfaringsdeling til en naturlig del av arbeidet vårt og skapte en felles forståelse av retning og kvalitet. Kolleger beskriver hvordan arbeidsformen min har bidratt til utvikling av gode prosesser og forutsigbarhet i fagmiljøet (Vedlegg 11A og 11B).

En viktig del av min kollegiale praksis som studieprogramleder var å bygge opp fagmiljøet. Jeg rekrutterte VFX Supervisor Morten Moen i 2017 og VFX Supervisor Alvaro Lomba i 2021 til Bachelor i VFX. Begge tok med seg mange års film- og bransjeerfaring inn i undervisningen. I overgangsfasen jobbet vi tett sammen om undervisningsdesign og pedagogiske rammer. Her tok de svært raskt ansvar og utviklet seg til sentrale fagpersoner i programmet. Begge peker på at denne støtten bidro til en god overgang (Vedlegg 11A og 11C). Jeg fulgte også min tidligere student Karina Frosthammer fra studentassistent til underviser og senere emneansvarlig i VFX111 Shot Design, noe som har bidratt til en robust fagstab med felles undervisnings- og feedbackkultur.

Jeg jobber for å skape åpenhet og involvering i større utviklingsprosesser. I PRISMA-prosjektet la jeg opp til transparente arbeidsformer med Miro, åpne møter og en tilgjengelig Teams-kanal, slik at kolleger kunne følge utviklingen, lese referater og komme med innspill underveis (Vedlegg 6). PRISMA ble jevnlig presentert i instituttmøter og i instituttrådet, noe som bidro til forankring og tydelige prosesser i fagmiljøet.

Jeg har delt utviklede undervisningsmetoder og prosesser som har standardisert praksis på feltet. Dette inkluderer 10-trinsprosessen, medstudentvurderingsmal, bruk av feedbackverktøy, samt bransjepraksiser som Dailies som jeg tok med meg fra tiden min i Tippett Studio i California (Vedlegg 11A, 11D). Disse praksisene og prosessene er tatt i bruk av kollegiet og har bidratt til en mer enhetlig undervisnings- og feedbackkultur på tvers av fag.

Den kollegiale satsingen har også gitt konkrete resultater på programnivå. I Bachelor i Visual Effects har vi over tid bygget et sterkt fagmiljø med en felles ambisjon om å være ledende i Norden. I 2020 og 2025 ble programmet rangert blant de 20 beste utdanningene internasjonalt, noe som speiler langsiktig kollegial utvikling og en aktiv delingskultur. I arbeidet med Bachelor i Computer Arts har den samme arbeidsformen bidratt til å samle kollegiet og etablere en klar retning for undervisningen videre.

5b. Formidling av erfaring

Jeg har formidlet erfaringer fra egen undervisning både internt og eksternt gjennom konferansebidrag, seminarer og faglige presentasjoner. Formidlingen har i stor grad tatt utgangspunkt i det pedagogiske utviklingsarbeidet i PRISMA og praksiser utviklet i Bachelor i Visual Effects (VFX), med vekt på feedbackkultur, studentaktive arbeidsformer og tverrfaglig utviklingsarbeid (Vedlegg 6 og 2).

Internasjonalt har jeg presentert arbeidet på CAPA Conference 2023 ved Griffith University i Australia, der jeg delte erfaringer med animasjonsprosesser i produksjonskontekst. Jeg har også presentert på NORDICIL Pedagogy Forum 2025 og holdt foredrag på ELIA Academy 2025, hvor jeg sammen med en kollega presenterte erfaringer og funn fra MAIL og PRISMA prosjektet, med vekt på innovasjon, undervisningsdesign og tverrfaglige studentprosjekter (Vedlegg 2).

Ved Høyskolen Kristiania har jeg hatt flere bidrag på AR@K (2023 og 2024), der jeg har presentert undervisningsdesign, vurderingspraksiser og erfaringer fra PRISMA samt arbeidet med bruk av digitale verktøy og formativ vurdering i produksjonsbasert undervisning. I tillegg har jeg ledet og deltatt i interne seminarer og symposium i regi av PRISMA, fagmøter og presentasjoner i instituttråd og på fakultetsnivå, der jeg har delt praksiser fra egen undervisning og foreslått konkrete tiltak for å styrke undervisningen (Vedlegg 2).

For å gjøre arbeidet tilgjengelig også utenfor konferanseformatet har jeg publisert undervisningsnære eksempler, prosessbeskrivelser og refleksjoner gjennom PRISMA Online Portal og forskningsgruppens nettsider. Dette har gjort faglige ressurser, metoder og modeller tilgjengelige for både kolleger og andre fagmiljøer (Vedlegg 6).

5c. Initiativ og ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid

Jeg har initiert og ledet flere pedagogiske utviklingsløp som spenner fra programutvikling til tverrfaglige fellesemner og forskningsforankret utvikling av læringsdesign. Arbeidet har vært forankret i tett samarbeid med kolleger og i kollektive prosesser både på program og institusjonsnivå.

PRISMA – pedagogisk innovasjon og forskningsforankret utviklingsarbeid

Siden 2023 har jeg vært prosjektleder for PRISMA, et flerårig utviklings- og forskningsarbeid med fokus på innovasjon, feedbackkultur, problembasert læring (PBL) og tverrfaglig samarbeid. Prosjektet har involvert kolleger fra flere fagmiljøer og omfattet utvikling, testing og deling av metoder, læringsdesign og pedagogiske ressurser (Vedlegg 6). Arbeidet har vært forankret gjennom formidling på konferanser som AR@K, CAPA, NORDICIL og ELIA, dokumentert i min pedagogiske CV (Vedlegg 2). PRISMA har bidratt til å utvikle strukturer og arbeidsformer på instituttnivå og har styrket institusjonens tverrfaglige innovasjonspraksiser.

Tverrfaglig emneutvikling – WFM200 Media Art Innovation Lab (MAIL)

Jeg ledet emneutviklingen av WFM200 Media Art Innovation Lab (MAIL) gjennom PRISMA, og hadde senere delt emneansvar med en kollega. I dette arbeidet utviklet teamet en studentsentrert pedagogikk med læringsutbytter, vurderingsformer, eksamensdesign og organisering av tverrfaglige studentgrupper, og emnet ble etablert som et sentralt fellesemne i instituttets programportefølje (Vedlegg 8). Dette arbeidet var et viktig bidrag til institusjonens satsing på tverrfaglighet og innovasjon og er dokumentert i både undervisningsplaner og min pedagogiske CV (Vedlegg 2).

Studieplanarbeid og programutvikling

Som studieprogramleder for Bachelor i Visual Effects (2015–2022) hadde jeg ansvar for utvikling, lansering og revisjon av programmet, inkludert helhetlige studierevisjoner (2016–2021). Arbeidet omfattet utvikling av læringsutbytter, progresjonsstruktur, vurderingsformer og sammenheng mellom emner. I 2022–2023 ledet jeg utredningen av beslutningsgrunnet for en egen Bachelor i Animasjon knyttet til institusjonens innovasjonsprosess (Vedlegg 2). I perioden 2024–2026 har jeg hatt ansvar for å bygge opp animasjonsspesialiseringen i det nye bachelorprogrammet Computer Arts som ble lansert høsten 2025.

Kvalitetsarbeid og utredningsansvar

Som studieprogramleder ledet jeg den periodiske programevalueringen for Bachelor i Visual Effects i 2021 (Vedlegg 4 og 5). Jeg har også deltatt som ekstern paneldeltaker ved

Høgskolen i Innlandet (2023) for BA Animasjon og Digital kunst samt BA Spillteknologi og simulering. Dette har gitt solid erfaring med kvalitetssystemer, programanalyse og vurderingspraksiser på tvers av institusjoner, dokumentert i min pedagogiske CV (Vedlegg 2).

På tvers av disse arbeidene har målet vært å utvikle forskningsforankrede og faglig tydelige undervisningsdesign i tett samarbeid med kolleger. Jeg har også arbeidet for å forankre utviklingsarbeid som et kollektivt ansvar i institusjonens langsiktige faglige utvikling.

6. Kriterium 5 - Bransjenærhet og praksisnærhet

Dette kriteriet dokumenterer hvordan jeg sikrer bransjenærhet i både utvikling og gjennomføring av undervisning, og hvordan profesjonell praksis integreres i læringsdesign og vurderingsformer. Dokumentasjonen viser et langvarig og aktivt samarbeid med ledende VFX-miljøer, samt en undervisningspraksis som gir studentene direkte erfaring med profesjonelle arbeidsformer, standarder og vurderingskriterier. Arbeidet er forankret i dialog med praksisfeltet og i egen bakgrunn fra internasjonal filmproduksjon.

6a. Aktivt samarbeid med praksisfeltet

I utviklingen og gjennomføringen av BA i Visual Effects har jeg siden lanseringen samarbeidet tett med praksisfeltet. Da jeg utviklet studiet i 2015, skjedde dette i nær dialog med ledende VFX-miljøer i Norge, Skandinavia og USA. Jeg brukte mitt internasjonale nettverk fra mange år i bransjen og besøkte studioer som Ghost VFX i København, Important Looking Pirates i Stockholm og Storm Studios i Oslo for å kvalitetssikre faginnhold og progresjon opp mot faktisk produksjonspraksis.

Flere av emnene, inkludert hele compositing-spesialiseringen, ble utviklet i nært samarbeid med bransjen. Enkelte emner ble også utformet direkte av profesjonelle VFX-supervisorer, som Morten Jacobsen (Storm Studios), som leverte et fullstendig faglig forslag til compositing-løpet (Vedlegg 9B). Dette sikret at læringsutbytter, metodevalg og progresjon samsvarte med bransjens krav.

Samarbeidet har vært kontinuerlig gjennom studiet. Bransjeaktører underviser hele emner, bidrar som gjesteforelesere, leder Dailies-sesjoner og deltar som eksterne sensorer. Dette sikrer at undervisning, vurdering og arbeidsformer holder profesjonell standard.

Samarbeidet er styrket gjennom ansettelsen av Morten Moen, tidligere VFX-supervisor ved Storm Studios, som i dag er studieprogramleder for VFX og bidrar med bred produksjonserfaring fra bransjen.

Bransjenærheten ble også bekreftet i den periodiske programevalueringen, der panelet med blant annet VFX-supervisor Morten Jacobsen fra Storm Studios fremhevet programmets høye kvalitet, faglige relevans og vellykkede oppbygging, og anbefalte at studiet skulle videreføres i tilnærmet samme form. Dette gir en uavhengig bekreftelse på at bransjen er en viktig medutvikler og kvalitetssikrer i planlegging, utvikling og gjennomføring av undervisningen.

6b. Arbeidslivsrelevans

Jeg kommuniserer arbeidslivsrelevans ved å la studentene arbeide innenfor arbeidsformer som speiler profesjonell VFX-produksjon fra første semester. En sentral del av dette er

Dailies, der studentene viser uferdige arbeider, mottar feedback og lærer å iterere i en rytme som ligger tett opp til bransjens praksis. I disse sesjonene trener de på å presentere status, begrunne valg, dokumentere tilbakemeldinger og forbedre arbeidet sitt gjennom en profesjonsnær arbeidssyklus.

For å synliggjøre hva som faktisk teller i rekruttering, arbeider studentene med showreel gjennom hele studiet. De lager sin første showreel allerede i 1. semester og videreutvikler den til ferdig portefølje ved endt utdanning. Jevnlige bransje-reviews gir innsikt i hvordan studioer vurderer porteføljer, hvilke ferdigheter som er mest etterspurt, og hvordan arbeid må presenteres for å være ansettelsesrelevant.

I Bransjeuken (5. semester) møter studentene ledende skandinaviske VFX-studioer på campus for presentasjoner, showreelvurderinger og reelle intervjuer. Dette er en praksisnær arena hvor studentene får direkte tilbakemeldinger, og hvor studioene rekrutterer til praksis. Overgangen fra studie til produksjon blir dermed planlagt, forutsigbar og meningsfull for begge parter

I Bachelorprosjektet (6. semester) får studentene muligheten til å delta i ekte produksjoner gjennom praksis. Studieprogramleder og jeg følger dem opp i veilednings- og vurderingsrunder i dialog med fagpersoner i studioene. Overgangen til profesjonell produksjon blir dermed nesten sømløs, fordi undervisningen ligger tett på praksisfeltets arbeidsformer og standarder.

For å sikre tilknytning til bransjens praksiser og krav inviterer vi jevnlig eksterne fagpersoner, som VFX-supervisor Espen Nordahl, til å delta i Dailies og gi tilbakemeldinger på studentenes arbeid. Dette gir studentene direkte eksponering for profesjonelle vurderingskriterier og produksjonsnivå. I tillegg har vi jevnlig besøk av alumni som deler erfaringer fra pågående filmproduksjoner, gir showreel-råd og forklarer hva som skal til for å lykkes i arbeidslivet. Alumni-møtene fungerer som troverdige rollemodeller og gir studentene konkrete eksempler på hvordan ferdighetene fra studiet anvendes i praksis.

Min formidling av arbeidslivsrelevans er erfaringsbasert fra over tolv år i internasjonale VFX-studioer inkludert Tippett Studio og Weta Digital, med arbeid på 20 spillefilmer. Når jeg kan knytte undervisningen til konkrete erfaringer fra store produksjoner som The Hobbit, The Jungle Book eller Twilight-serien, blir bransjens krav mer forståelige for studentene. Denne erfaringsnære formen for undervisning gjør det mulig for meg å forklare hvorfor profesjonelle arbeidsformer fungerer i praksis, og jeg opplever at dette senker terskelen for at studentene tør å vise uferdig arbeid, ta imot åpen feedback og utvikle profesjonell trygghet tidligere i studieløpet.

Gjennom arbeidet beskrevet i denne søknaden har jeg utviklet en undervisningspraksis som kombinerer faglig kvalitet, bransjenærhet og pedagogisk utvikling. Jeg har bidratt til å bygge robuste fagmiljøer, etablert profesjonsnære arbeidsformer og ledet større tverrfaglige utviklingsprosesser som har påvirket undervisningen på program- og institusjonsnivå.

Samlet sett viser dokumentasjonen at arbeidet har bidratt til kolleger, studenter og institusjonens utdanningskvalitet.

Vedlegg

1. Støttebrev fra *nåværende* og *tidligere* Instituttleder
2. Pedagogisk CV
3. Vitnemål: Grunnkurs i Høyskolepedagogikk + studieprogramlederkurs
4. Periodisk programevaluering 2021
5. Kvalitetsrapport 2021
6. PRISMA – sluttrapport
7. FoU: «*Bruken av digitale verktøy og formativ vurdering i høyere utdanning*»
8. Undervisningsplan: WFM200 Media Art Innovation Lab (22.5 stp)
9. Undervisningsplan: VFX214 VFX Produksjon 3 (15 stp)
10. Dokumentasjon av feedbackkultur (BA VFX): Dailies, Rounds, Flow
11. Attester fra kolleger
12. Studentevalueringer og refleksjoner
13. Terminologi liste

Referanseliste

- Biggs, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)* (1st ed.). Academic Press.
- Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). Open University Press.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2018050848079
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education* (2nd ed.). Harvard University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Freire, P. (2014). Chapter 3. In *Pedagogy of the oppressed* (Thirtieth anniversary edition, pp. 73–103). Bloomsbury.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Meyer, J. H. F., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. In C. Rust (Ed.), *ISL10 Improving Student Learning: Theory and Practice Ten Years On* (pp. 412–424). Oxford Brookes University.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The Concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54. <https://doi.org/10.2307/41165942>

Repko, A. F., & Szostak, R. (2021). *Interdisciplinary research: Process and theory* (4th ed.). SAGE.

Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.