

FASILITERING FOR STUDENTAKTIV LÆRING

S. Veine¹, M.K. Anderson¹, L. Skancke¹, P. Wallin²

¹ Institutt for industriell økonomi og teknologiledelse, Fagseksjon for Eksperter i team, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim, Norway

² Institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim, Norway

Abstract

I tilknytning til det studentaktive og tverrfaglige prosjektemnet Eksperter i team (EiT), får omkring 180 læringsassistenter opplæring i fasilitering hvert år. Gjennom læringsassistentenes fasilitering blir studentene bevisste og aktive blant annet i forhold til utviklingen av sitt tverrfaglige samarbeid. Denne artikkelen presenterer fasiliteringskompetansen læringsassistentene får og stiller spørsmålet om denne kan anvendes i andre emner. Når studenter i andre emner ønsker støtte for å finne løsningene selv, har behov for et trygt læringsklima og savner konkrete tilbakemeldinger, ser vi at fasiliteringsferdigheten kan være en ressurs også for disse. Likeledes når undervisere, emne- og programansvarlige for andre emner trenger innsikt i studentenes læringsprosesser for å kvalitetssikre og utvikle sitt emne, vil fasiliteringskompetansen læringsassistentene får i EiT kunne være til hjelp.

Søkeord

Fasilitering, læringsassistenter, erfaringslæring, studentaktiv læring, Eksperter i team, samarbeidskompetanse, læringsmiljø, utdanningskvalitet

1 INTRODUKSJON

Det har blitt hevdet at vi er i et pågående paradigmeskifte i høyere utdanning (Barr & Tagg, 1995). Paradigmeskiftet omtales som et skifte fra et instruksparadigme til et læringsparadigme og går hånd i hånd med en endring fra deduktive til induktive undervisningsmetoder (Prince & Felder, 2006). Et uttrykk for dette i norsk sammenheng, er et ønske fra sentralt hold om i større grad å integrere studentaktiv læring for å stimulere dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). En fremvoksende rolle innenfor studentaktiv læring er fasilitatoren som hjelper studentene til å flytte seg fra en posisjon hvor de er avhengige av læreren til en mer selvstendig posisjon, hvor studentene, til forskjell fra tradisjonell undervisning, i større grad tar ansvar for egen læring (Brookfield, 1986; Lee, 2006; Moallem, Hung, & Dabbagh, 2019). Det er flere utfordringer for undervisere, emneansvarlige og programansvarlige knyttet til et slikt paradigmeskifte, blant annet en god anvendelse av læringsassistenter.

Hvert år får omkring 180 læringsassistenter opplæring og praktisk erfaring i fasilitering gjennom Eksperter i team (EiT). Disse læringsassistentene fyller en viktig funksjon i EiT, men kan også være en ressurs i andre undervisningskontekster, i andre emner på NTNU, eller ved

andre undervisningsinstitusjoner. Vi vil derfor bidra til å bedre forstå deres kvalifikasjoner og kompetanse ved å belyse og diskutere følgende to spørsmål:

Hvilken kompetanse får disse læringsassistentene gjennom opplæring og erfaring i EiT?

På hvilken måte kan disse læringsassistentene anvende sin kompetanse i andre emner ved NTNU og andre undervisningsinstitusjoner for å fasilitere dybdelæring og støtte kvalitet- og utviklingsarbeid i et emne?

2 KONTEKST

2.1 OM EIT

EiT er et obligatorisk tverrfaglig prosjektemne (7,5 studiepoeng) på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), hvor studentaktive læringsformer står sentralt (Grepperud et al., 2016). I emnet arbeider masterstudenter i team med et tverrfaglig prosjekt, hvor de trener på å anvende sin fagkompetanse og utvikle samarbeidskompetanse (Sortland, 2015). Våren 2019 deltar om lag 2300 studenter fra 8 fakultet i emnet. Studentene er fordelt i totalt 90 klasser, kalt *landsbyer*, med 25 til 30 studenter i hver landsby. Hver landsby har en til to undervisere, kalt *landsbyleder* (120 stk. totalt) og 2 læringsassistenter (180 stk. totalt) som ressurs. Det meste av tiden arbeider studentene sammen i tverrfaglige prosjektteam som består av 5 til 7 teammedlemmer.

2.2 UTVIKLING AV SAMARBEIDSKOMPETANSE I TO TRINN

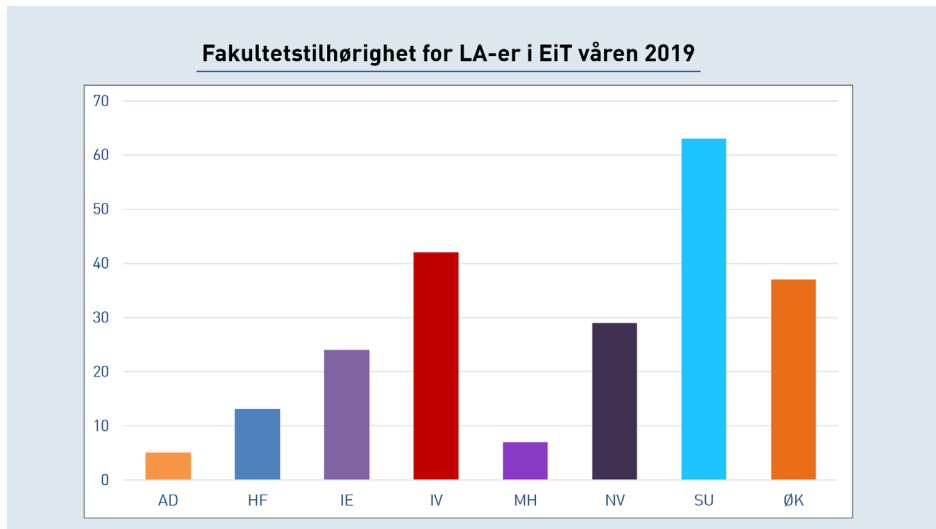
Studentene i EiT utvikler samarbeidskompetanse ved å sette ord på noen av de erfaringene de gjør seg underveis i samarbeidet (NTNU, 2019). Dette gjør de hver arbeidsøkt, minst én gang mot slutten av hver økt, og er en prosess i to trinn. Det første trinnet handler om å bli bevisste hva de faktisk gjør i samarbeidet. For å oppnå dette setter hvert enkelt teammedlem, hver for seg, ord på hendelser eller situasjoner som utspiller seg og skriver det ned i sin personlige refleksjonsbok (Veine et al., 2017). For eksempel at noen i teamet sier eller gjør noe som man reagerer på. Utfordringen for studentene blir først å beskrive nøkternt og konkret hva det var som skjedde i situasjonen som oppstod: *Hva ble sagt? Hva ble gjort?* Deretter å sette ord på hvordan den enkelte forsto og reagerte på det som skjedde: *Hva følte og tenkte man i situasjonen?* Når medlemmene i studentteamet har klart å sette ord på dette, altså kombinasjonen av det som faktisk ble sagt og gjort, samt hvordan de opplevde at det ble forstått og mottatt av de andre, har de lagt grunnlaget for å gjøre en felles refleksjon.

Det neste trinnet i prosessen handler om å sammen utforske, drøfte og gi mening til det som har skjedd. Her bruker teammedlemmene kunnskapen om seg selv som de oppnådde i første trinn til å forsterke det som fungerer godt eller endre det som hemmer samarbeidet (Levin & Rolfsen, 2015). Et sentralt element i prosessen er at teammedlemmene reflekterer over samarbeidet med ulike spørsmål: *Hvordan forstår de det som utspilte seg i denne situasjonen? Hvordan påvirker det samarbeidet deres? Er dette en del av et samhandlingsmønster de har sett tidligere i samarbeidet?* (Veine et al., 2017)

Studentene trenger støtte i arbeidet med å observere seg selv og reflektere over det som skjer (Levin & Rolfsen, 2015). Læringsassistentene bruker fasilitering til å støtte begge trinnene i prosessen (Sortland, 2018; Helgesen, Slåtten, Sortland og Vikjord, 2009). Vi går nærmere inn på læringsassistentenes kompetanse i fasilitering senere i artikkelen.

2.3 REKRUTTERING

For å gjenspeile mangfoldet blant studentene i EiT, rekrutteres læringsassistenter fra alle fagområder på NTNU (se figur 1).



Figur 1: Fakultetstilhørighet for læringsassistenter i Ekspert i team våren 2019

Rekrutteringsprosessen er organisert av undervisningsassistenter, studenter som selv har vært læringsassistenter i EiT. På bakgrunn av innsendt søknad, blir kandidatene invitert til et opptak med en praktisk prøve i grupper, etterfulgt av et personlig intervju. Den praktiske prøven er sentral i vurderingen av kandidatens evne og trygghet til å observere andre studenter i deres samarbeid, dele sine observasjoner med dem til diskusjon i teamet, og til å lede ulike bli kjent- og samarbeidsøvelser. Det er vanligvis to søkere per stilling.

2.4 OPPLÆRING

For å sikre at læringsassistentene har den nødvendige kompetansen for oppgavene i EiT, har en egen opplæring blitt utviklet. Opplæringen starter med “Oppstartsmøtet” og avsluttes med et erfaringsbasert seminar - “Todagersseminaret” på høsten (se figur 2).



Figur 2: Læringsassistent-opplæringen i Ekspert i team høsten 2018

I løpet av opplæringen får læringsassistentene kunnskap om gruppeteori og hvordan ulike gruppestrukturer og -dynamikker kan være henholdsvis hemmende eller fremmende for gruppas samarbeid og læring. Læringsassistentene introduseres også for ulike dimensjoner ved gruppesamspill, som kan ha påvirkning på en gruppes fungering. Det gjelder dimensjoner som ledelse, deltakelse, maktbalanse, beslutningsprosesser, polariteter, subgrupper, eierskap, informasjonsdeling, framdrift, åpenhet omkring ikke-tema, konflikthåndtering etc. (Hammar Chiriac & Hempel, 2008).

I det erfaringsbaserte heldagsseminaret i fasilitering er det fokus på ferdighetstrening. Her trenes det på å fasilitere i praksis: å observere, intervenere og stille åpne spørsmål, og å presentere fasilitorrollen. Det er et uttalt mål for seminaret at alle skal få prøve seg minst én gang på å fasilitere et studentteam. Seminaret har derfor kun omkring 12 deltakere og bruker rollespill med innleide improvisatører som er trent for å simulere tverrfaglige studentteam.

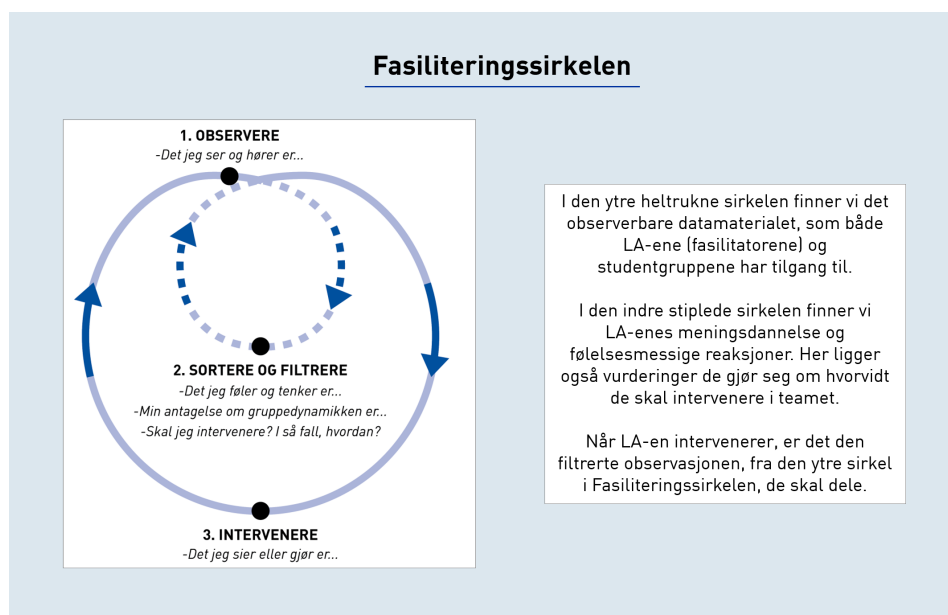
Den siste samlingen er et erfaringsbasert seminar over to dager der læringsassistenter og landsbyledere lærer å kjenne hverandre, og legger grunnlaget for å jobbe sammen som fasiliteringsteam. Landsbyledere og læringsassistenter sitter i grupper og går sammen gjennom aktuelle øvelser og forløpet for emnet. Samtidig blir de observert og fra tid til annen blir en observasjon delt med dem, noe som gir landsbyledere og læringsassistenter en anledning til å evaluere sin egen dynamikk. Hensikten er å trene på å se seg selv i større grad slik andre ser en gjennom bli kjent-øvelser, samarbeidsøvelser, konfliktøvelser og tilbakemeldingsøvelser, samt erfare å bli fasilitert.

Alt i alt får læringsassistentene 30 timers praktisk og teoretisk opplæring i sin jobb. I tillegg får de kontinuerlig støtte og oppfølging av undervisningsassistentene når de jobber som læringsassistent i landsbyen.

3 LÆRINGSASSISTENTENES KOMPETANSE

3.1 KJERNEFERDIGHETEN

Kjernen i læringsassistentenes kompetanse består av å observere studentteam i arbeid, og bruke disse observasjonene som utgangspunkt for intervensjoner i teamet. Hensikten med intervensjonene er å bevisstgjøre teamet om sider ved samspillet deres som de kan ha nytte av å reflektere over. Læringsassistentenes kjerneferdighet i fasiliteringspraksisen kan illustreres ved hjelp av fasiliteringssirkelen (se figur 3) som viser hele prosessen, fra observasjon til sortering, filtrering og vurdering, og så til intervensjon i teamet.



Figur 3: Fasiliteringssirkelen i Ekspert i team 2018/19

1. Observere. Først og fremst må læringsassistentene observere samspillet i studentteamene. Det innebærer å få tak i de helt nøkterne observasjonene. Det gjelder det som helt konkret sies og gjøres, som blikkvekslinger, taletid, plassering rundt bordet osv.

2. Sortere og filtrere. Videre må læringsassistentene lære å skille de konkrete observasjonene av teamsamspillet fra egne tolkninger og antagelser. Utfordringen her er at veien fra de konkrete observasjonene til subjektiv meningsdannelse ofte går automatisk (Argyris, 1990). I opplæringen trener derfor læringsassistentene på å sortere og filtrere hva som er deres egne tolkninger, ideer og meningsdannelse, og hva de faktisk ser og hører. Den interne sorteringen og vurderingen læringsassistentene gjør, innebærer også å vurdere om teamet selv tar opp vesentlige forhold ved samarbeidet, eller om læringsassistentene bør fasilitere "... for å synliggjøre deler av samspillet som teamet kanskje prøver å unngå eller ikke ser så tydelig selv." (Sortland, 2018, s. 27). I sin observasjon og sortering av hva som utspiller seg i teamet, kan det vekkes følelser i læringsassistenten. Disse følelsene kan føre til at læringsassistenten får ønsker og ideer til løsninger på vegne av teamet, som egentlig er læringsassistentens behov heller enn hva teamet behøver. Ved å bli bevisst egne behov etter å ha observert, vil læringsassistenten lettere kunne regulere dem i møte med teamet og formulere seg nøytralt idet han eller hun intervenserer (Hogan, 2002).

3. Intervenerere. Læringsassistentene deler så sin observasjon med studentteamet og stiller et åpent spørsmål på teamnivå, for så å igjen observere hvordan teamet samspiller.

3.2 GRUNNLEGGENDE DEMOKRATISKE ANTAKELSER FOR OPPLÆRINGEN

Implisitt i opplæringen i fasilitering slik det praktiseres i EiT, ligger det vi kan kalle demokratiske grunnantakelser (Borgmann & Ørbech, 2013):

a) I et team har alle viktige og brukbare ressurser å bidra med.

Det innebærer blant annet at læringsassistentene har tillit til studentteamene og teammedlemmenes ressurser og kunnskap (Crapo, 1986), og at de dermed ikke inntar en instruerende ekspertrolle (Papinczak, Tunny & Young, 2009). Læringsassistentene må bevege

seg fra en rolle de er vant med til en rolle som understøtter studentsentrert læring (Kurdziel, Turner, Luft & Roehrig, 2003; Steinert, 2004). Det innebærer blant annet at læringsassistentene må la teamene få rom til å la teamdynamikken utfolde seg, slik at den får danne pensum i den erfaringsbaserte læringsmetoden.

b) Man øker graden av ansvarlighet og eierskap i beslutnings- og utviklingsprosesser, når man engasjerer folk og gir dem innflytelse på eget liv.

Helt praktisk skjer dette når læringsassistentene stiller åpne spørsmål. Spørsmålet læringsassistenten stiller legger til rette for at teammedlemmenes subjektive opplevelser, tanker og følelser knyttet til situasjonen som er observert kan komme frem i lyset (Hogan, 2002). Dette gjøres best ved å stille rent utforskende spørsmål som ikke er retningsgivende (Schein, 2009). Læringsassistentene må også sørge for et visst nivå av trygghet, og ha en sensitivitet for at man utfordrer personlige handlingsmønstre ved å stille åpne spørsmål til studentteamet. Et viktig verktøy læringsassistentene har i denne prosessen er å arrangere bli kjent-øvelser av både faglig og sosial art, samt refleksjonsøvelser og tilbakemeldingsøvelser. Læringsassistentene oppfordres også til å være i dialog med studentene, for slik å etterstrebe en hensiktsmessig balanse mellom å overlate gruppene til seg selv, og å involvere seg i for stor grad (Steinert, 2004).

c) Alle ønsker og har bruk for å bidra til å skape mening for seg selv og det fellesskap man er en del av.

I EiT støtter læringsassistentenes fasilitering en slik prosess når teamet bevisstgjøres sitt eget samspill, gjennom å se og reflektere over seg selv og sin dynamikk og struktur. Dette samstemmer med prinsippene for hva Schwarz kaller “developmental facilitation”, heller enn “basic facilitation” (Schwarz, 2017, s.19). Det vil si at læringsassistenten, ved hjelp av åpne spørsmål, støtter teamet til å gjøre varige grep, også omtalt som aksjoner eller tiltak. Slik forbedrer teamet arbeidsprosessen sin med bedret trivsel, læring og leveranse som resultat.

4 HVORDAN ANVENDE FASILITERINGSKOMPETANSEN I ANDRE EMNER?

Med utgangspunkt i den opplæring, erfaring og kompetanse læringsassistentene får gjennom EiT, er det interessant å vurdere hvordan de kan komme studenter og undervisere, emne- og programansvarlige i andre emner til gode.

4.1 STØTTE FOR STUDENTER OG LÆRINGSMILJØ I ANDRE EMNER

Flere studier har sett på læringsassistenters rolle i undervisning. Kurdziel et al. (2003) påpeker at studenter som søker jobb som læringsassistent i emner de selv har gode akademiske resultater i, ofte har gode erfaringer med en instruerende undervisningsmetode. Papinczak et al. (2009) fant i sin kvalitative studie av læringsassistenter i PBL-grupper, at det eksisterte en forvirring omkring læringsassistentens rolle både hos læringsassistentene selv, og hos studentene. Forvirringen skyldtes læringsassistentens vekslende mellom en instruerende tilnærming, og en mer fasiliterende tilnærming som støttet studentene i å finne svar selv. Andre studier påpeker også at studenter ønsker læringsassistenter som kan stimulere dem til å finne svarene selv (Papinczak et al., 2009; Steinert, 2004). Kjerneferdigheten som læringsassistentene i EiT trener mye på, handler om å støtte studentenes læring, gjennom å stille åpne spørsmål til refleksjon, heller enn å instruere dem i hva de skal gjøre. Deres rolle er først og fremst å aktivere og bevisstgjøre studentene gjennom å fasilitere selve læringsprosessen og de bruker tid i opplæringen på hvordan de kan tydeliggjøre sin fasiliterende rolle overfor studentene.

Et annet funn er at læringsassistenten burde bidra til å skape et trygt læringsklima (Steinert, 2004; Shiozawa et al., 2010). Disse studiene konsentrerte seg om studentaktive læringssituasjoner i kunnskapsbaserte emner. I EiTs studentaktive læringssituasjoner hvor studentenes egne erfaringer, tanker, refleksjoner og følelser står i sentrum, er det desto viktigere at læringsklimaet oppleves trygt (Kisfalvi & Oliver, 2015). Dette får læringsassistentene i EiT både kunnskap om og egen trening i å legge til rette for.

Tidligere studier har også avdekket behov for at læringsassistenter (og undervisere generelt) har kompetanse i å gi og motta tilbakemeldinger (Shiozawa et al., 2010). Studiebarometeret 2018 avdekket et ønske hos studentene om mer tilbakemelding fra undervisere (Bakken, Pedersen, Wiggen & Øygarden, 2019). Læringsassistentene i EiT får hovedsaklig kunnskap om og erfaring med å legge til rette for tilbakemeldinger studentene i mellom, såkalt peer-review. De får imidlertid også noe erfaring med selv å gi tilbakemelding, med særlig fokus på bruk av konkrete observasjoner og en dialogisk tilnærming (Carless, Salter, Yang & Lam, 2011).

Med økt fokus på studentaktive og studentsentrerte læringsformer inkludert mer bruk av studentteam, er økt bevissthet og refleksjon omkring egen undervisningsrolle, og erfaring med å stå i relasjonen til studentene i slike læringssituasjoner, svært nyttig kompetanse. I sammenhenger hvor det brukes studentteam, er et trent øye for gruppedynamikk, og hvorvidt den observerte dynamikken fremmer eller hemmer læring, en sentral ressurs (Baroffio et al., 2006).

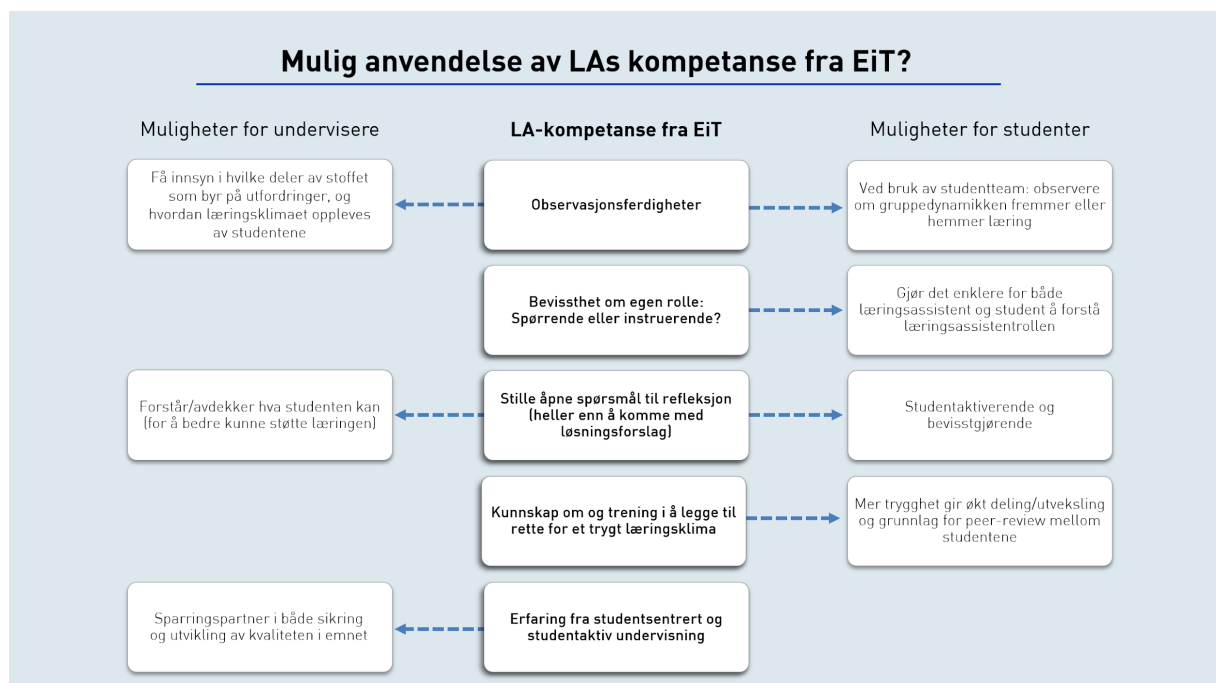
4.2 STØTTE FOR KVALITETSSIKRING OG UTVIKLING I ANDRE EMNER

I tillegg til å være en ressurs i fasilitering av studentenes læring i andre emner, ser vi muligheter for at EiTs læringsassistenters trening og erfaring kan være en nyttig ressurs for undervisere, emne- og programansvarlige i andre emner. Nerland (2019) påpeker blant annet at for bedre å kunne tilpasse undervisningsdesignet slik at det understøtter læringen, må undervisere, emneansvarlige og programledere få innsikt i studentenes læringsprosesser og deres erfaringer. Helt konkret kan en læringsassistent med observasjonstrening lytte etter hvilke spørsmål studentene stiller til stoffet og hverandre når de eksempelvis jobber i kollokviégrupper. I kombinasjon med læringsassistentenes erfaring med å stå tett på studenter i en undervisningskontekst hvor læringen deres står i sentrum, vil læringsassistentene kunne gi underviser en mulighet til å få innsyn i hvilke deler av emnet som byr på flest spørsmål og utfordringer for studentene. Det kan hjelpe underviser å vurdere om noe bør vies mer tid i undervisningen. Som sparringspartner for underviser og emneansvarlig, vil læringsassistenten dermed kunne løfte perspektivet på hva studentene gjør og lærer, fremfor fokuset på hva underviseren gjør, og slik tilrettelegge for dybdelæring (Biggs, 1999).

I forlengelsen av at læringsassistentene i EiT har trening i å legge til rette for et trygt læringsklima, vil de også kunne bidra med observasjoner og vurderinger av hvordan læringsklimaet oppleves av studentene i et gitt emne. På grunn av sin posisjon som mer likestilt med studentene, kan en læringsassistent gjøre verdifulle observasjoner av studenter i samspill med hverandre, men også av relasjonen mellom underviser og studenter. Inviteres studentene til kritisk refleksjon og samspill med underviser og dennes undervisning og oppgaver, eller oppleves underviser for eksempel avvisende til studentenes spørsmål og kommentarer? (Papinczak et al., 2009). Observasjoner tilknyttet dette kan i hvert fall avstedkomme antakelser som læringsassistentene i EiT er trent å forholde seg til på en nysgjerrig, aktiv og handlende

måte. Når tema er læringsklima, kvalitetssikring og videreutvikling av et emne og ikke vurdering av studentene, kan læringsassistenten også utfordres til å dele sine egne tanker og meninger om det som skjer. Med andre ord kan han/hun dele elementer fra den indre fasiliteringssirkelen (se figur 3). Slik kan læringsassistenter med et trent øye for om den observerte dynamikken fremmer eller hemmer læring, være en verdifull sparringspartner for undervisere i et pågående emne, men også for emne- og programansvarlige i videreutvikling og kvalitetssikring av emnet.

I sin dokumentanalyse av bruken av læringsassistenter i kvalitetssikring og -utvikling, etterlyser Hakel (2017) en uttalt omtale av læringsassistenter som aktører i kvalitetsarbeidet ved høyere utdanningsinstitusjoner. Kvalitetsarbeid dreier seg blant annet om kontinuerlig observasjon, analyse og vurdering av læringsaktiviteter og -prosesser (Nerland, 2019). Som vist i avsnittene over, ser vi flere mulige innfallsvinkler for å inkludere en læringsassistent med observasjonstrening og erfaring fra studentsentrert og studentaktiv undervisning som aktør og analytisk sparringspartner i både sikring og utvikling av kvaliteten i et emne.



Figur 4: Oversikt over hvordan læringsassistent-kompetansen fra Ekspertene i team kan komme til gode i andre kontekster

5 AVSLUTNING

Hvert år får 180 læringsassistenter opplæring og praktisk erfaring i fasilitering gjennom Ekspertene i team (EiT). I EiT trener læringsassistentene på å observere team, sortere og filtrere disse observasjonene og deretter vurdere hvordan de kan intervensjonere for å gjøre noe ved teamsamspillet tilgjengelig for teamets felles refleksjon og samarbeidslæring. Vi har i denne artikkelen presentert hvordan denne kompetansen også kan være en ressurs for studenter, undervisere, emne- og programansvarlig i andre emner ved NTNU og andre undervisningsinstitusjoner, for å fasilitere dybdelæring og støtte kvalitetsarbeid.

Takk til

EiT fagseksjon ved leder Bjørn Sortland og professor dr. med. Are Holen.

Referanser

- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bakken, P., Pedersen, L. F., Wiggen, K. S. & Øygarden, K. F. (2019). *Studiebarometeret 2018: Hovedtendenser*. Oslo: NOKUT [Online]. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2019/studiebarometeret-2018_hovedtendenser_1-2019.pdf.
- Baroffio, A., Nendaz, M. R., Perrier, A., Layat, C., Vermeulen, B. & Vu, N. V. (2006). Effect of teaching context and tutor workshop on tutorial skills. *Medical Teacher*, 28(4), e112-e119.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (1995). From teaching to learning — A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Borgmann, L. & Ørbech, M. S. (2013). *Velfungerende grupper og team. Grundbog om facilitering i organisation og ledelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Milton Keynes: Open University Press.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.
- Crapo, R. F. (1986). It's Time to Stop Training ... and Start Facilitating. *Public Personnel Management*, 15(4), 443-449.
- Grepperud, G., Adolfsen, H., Bjørnsnøs, A., Blekkan, E. A., Lyng, R., Njølstad, I., ... Rønning, F. (2016). *Innsats for kvalitet. Forslag til et meritteringssystem for undervisning ved UiT Norges arktiske universitet og NTNU*. Trondheim: NTNU. Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/1263030840/1268058549/Innsats+for+kvalitet++Forslag+til+et+meritteringssystem+for+undervisning+ved+NTNU+og+UiT+Norges+arktiske+universitet.pdf/aadea128-638f-4e2f-8516-5a2ffa54b87a>
- Hakel, K. (2017). Læringsassistenters plass i kvalitetssystemer. *Uniped*, 40(1), 54-67.
- Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (Red.) (2008). *Handbok för grupparbete: att skapa fungerande grupparbeten i undervisning* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Helgesen, H. Ch., Slåtten, M., Sortland, B. & Vikjord, K. S. (2009). Fasilitering som pedagogisk praksis i Ekspert i team. I H. Fyhn (Red.). *Kreativ tverrfaglighet, teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Hogan, C. (2002). *Understanding facilitation: Theory and principle*. Kogan Page Publishers.
- Kisfalvi, V. & Oliver, D. (2015). Creating and maintaining a safe space in experiential learning. *Journal of Management Education*, 39(6), 713-740.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. (Meld. st. 16 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Kurdziel, J. P., Turner, J. A., Luft, J. A. & Roehrig, G. H. (2003). Graduate Teaching Assistants and Inquiry-Based Instruction: Implications for Graduate Teaching Assistant Training. *Journal of Chemical Education*, 80(10), 1206-1210.
- Lee, A. (2006). Can you recognise a good facilitator when you see one? *Educational Developments*, 7(3), 7.
- Levin, M. & Rolfsen, M. (2015). *Arbeid i team: læring og utvikling i team* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Moallem, M., Hung, W. & Dabbagh, N (Red.). (2019). *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning* [Kindle]. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. Hentet fra <https://www.amazon.com/>
- Nerland, M. (2019). Kvalitetsarbeid i studieprogrammene: fagene som kontekst for studentaktivisering og kunnskapsintegrasjon. *Uniped*, 42(1), 111-117.
- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU. (2019). *Emnebeskrivelse 2018/2019*. Hentet fra https://innsida.ntnu.no/c/wiki/get_page_attachment?p_1_id=22780&nodeId=24647&title=Ekspert+i+team&fileName=Emnebeskrivelsen%202018-2019.pdf
- Papinczak, T., Tunny, T. & Young, L. (2009). Conducting the symphony: a qualitative study of facilitation in problem-based learning tutorials. *Medical Education*, 43(4), 377-383.
- Prince, M. J. & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123-138.
- Schein, E. H. (2009). *Helping: How to offer, give, and receive help*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schwarz, R. (2017). *The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Coaches, and Trainers* (3. utg.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Shiozawa, T., Hirt, B., Celebi, N., Baur, F., Weyrich, P. & Lammerding-Köppel, M. (2010). Development and implementation of a technical and didactical training program for student tutors in the dissection course. *Annals of Anatomy - Anatomischer Anzeiger*, 192(6), 355-360.
- Sortland, B. (Red.) (2018). *Ekspert i team 2019. Håndbok for landsbyledere og læringsassistenter* (10. utg.). Trondheim: NTNU.
- Sortland, B. (2015). Læringsarena for tverrfaglig samarbeid-Ekspert i team. *Uniped*, 38(4), 284-292.
- Steinert, Y. (2004). Student perceptions of effective small group teaching. *Medical Education*, 38(3), 286-293.
- Veine, S., Anderson, M. K., Andersen, N. H., Espenes, T. C., Bredesen, T., Wallin, P. & Reams, J. (2017). Refleksjon som studentaktiv læringsform. *Læring om læring*, 1(1), 53-60.