

REFLEKSJON SOM STUDENTAKTIV LÆRINGSFORM

S. Veine¹, M.K. Anderson¹, N.H. Andersen¹, T.C. Espenes¹, T. Bredesen¹, P. Wallin² og
J. Reams²

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 Eksperter i team (EiT) står studentaktive læringsformer sentralt, og refleksjon er ansett som en vesentlig komponent for læring i emnet. Over en tiårsperiode har EiT arbeidet med å gjøre refleksjon til en konkret og forståelig læringsaktivitet for studenter på tvers av ulike fagbakgrunn. Kolbs erfaringslærings sirkel er satt i et eksplisitt system hvor refleksjon over erfaringer er vurdert som et viktig grunnlag for å fatte informerte valg, aksjoner, som forbedrer gruppedynamikken. Basert på vår mangeårige erfaring, vil vi presentere tilnærminger og metoder som kan bidra til å stimulere studentene til å reflektere over egen læring og tjene som støtte i deres utvikling. Disse tilnærmingene og metodene kan lett tilpasses og integreres i andre emner der man ønsker å stimulere til aktive studenter og verdifull læring gjennom refleksjon

Søkeord

Refleksjon, erfaringslæring, studentaktive læringsformer, tverrfaglig læring, Eksperter i team, samarbeidskompetanse

1 INTRODUKSJON

I dagens raskt skiftende verden, er det ikke nok å utstyre studenter bare med nødvendige fagspesifikke kunnskaper og ferdigheter. Dewey (1933) har allerede for lenge siden påpekt: "Vi lærer ikke av erfaring. Vi lærer av refleksjon over erfaring" (s. 78, vår oversettelse). I samsvar med dette syn trenger studenter å lære seg å reflektere over og bli bevisst sin egen praksis og lære av den (Kenney et al., 1998).

I det tverrfaglige prosjektemnet Eksperter i team (EiT) ved NTNU er målet å bedre forberede studentene for arbeidslivet og gi dem de riktige verktøy for livslang læring. I EiT står studentaktive læringsformer sentralt (Grepperud et al., 2016) og refleksjon er en vesentlig komponent for læring i emnet (Sortland, 2016a). Over en tiårsperiode har EiT-fagseksjonen arbeidet målrettet med å integrere refleksjon i læringsaktivitetene for studenter på tvers av fagbakgrunner. Kolbs erfaringslærings sirkel er satt i et eksplisitt system hvor refleksjon over erfaringer utgjør grunnlaget for å fatte informerte valg av tiltak som kan forbedre gruppedynamikken (Andresen, Boud & Cohen, 1995).

Hensikten med refleksjon i EiT er å trene studentene i å videreutvikle sin evne til samarbeid i team og dermed utvikle samarbeidskompetanse. Observasjon og tilbakemeldinger tyder på at de metoder og tilnærminger som benyttes i EiT, lar seg overføre til andre emner. Vi har også grunnlag for å hevde at denne kunnskapen og disse ferdighetene vil følge studentene ved overgang til arbeidslivet. Vi vil i denne konferanseartikkelen gi en nærmere beskrivelse av noen metoder og tilnærminger som benyttes i EiT og diskutere disse i lys av Kolbs teori om erfaringslæring. Vi vil dessuten peke på hvordan noe av dette kan ha overføringsverdi for andre emner og for arbeidslivet.

2 UNDERLIGGENDE TEORIER OG RAMMEVERK

2.1 KOLBS ERFARINGSLÆRING

I sin nyeste utgave (Kolb & Kolb, 2013) er erfaringsbasert læringsteori et holistisk og dynamisk syn på læring, basert på en læringsyklus drevet av utfallet av to dialektiske tilstander: handling / refleksjon og opplevelse / abstraksjon (se figur 1).

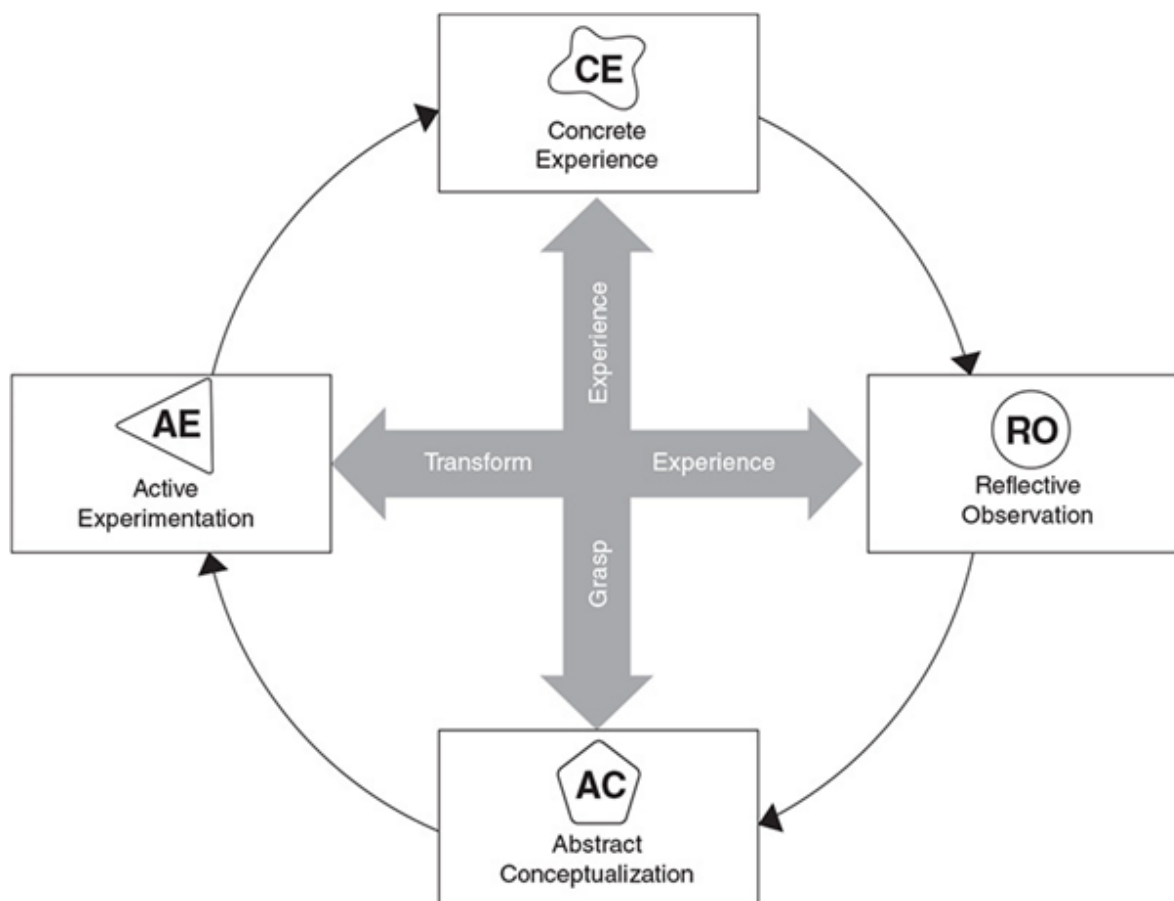


Fig 1: Kolbs erfaringslærings sirkel. Hentet fra Kolb (2014, s. 50).

Hos Kolb (2014) er læring definert som "prosessen der kunnskap skapes gjennom omforming av opplevelser" (s. 49, vår oversettelse). Kolbs lærings sirkel kan beskrives på følgende måte. For det første, en konkret her-og-nå opplevelse, som har kommet til på bakgrunn av en handling. Deretter refleksjon over opplevelsen. Hva hendte? Hvorfor? Deretter, det å arbeide med å forstå de generelle prinsipper som denne situasjonen faller inn under. Hvilke konklusjoner kan trekkes? Hva har vi lært? Og så, anvende denne reflekterte erfaringslæringen i nye situasjoner der den gjelder (Moxnes, 1981). I dette omformingsarbeidet oppstår det fort nødvendige spenninger. Læringsprosessen er spenningsfylt fordi man beveger seg mellom konkret nærhet til opplevelsene gjennom deltakelse og en analytisk avstand, mellom det å være aktør og observatør (Kolb, 2014).

Det finnes dog en moderasjon med hensyn til vektlegging av refleksjon hos Kolb. Ifølge Kolb (2014), anser en rekke sentrale erfaringskunnskapsteoretikere, deriblant Boud, Mezirow og Schön at refleksjon er den primære kilden for studentenes læring og utvikling. I motsetning til disse, står refleksjon i erfaringslæringsteorien til Kolb ikke frem som den primære kilden. Hos Kolb settes refleksjon sammen med opplevelse, tenkning og handling i en helhetlig

sammenheng. Alle disse modi ser Kolb som avgjørende for at man skal lære av erfaring (Kolb, 2014).

2.2 EKSPERTER I TEAM

Emnet EiT ved NTNU har vært et stort utviklingsprosjekt, som har foregått fra planleggingen startet på slutten av 1990-tallet og fram til i dag, hvor EiT omtales som et signaturemne (Owren et al., 2016). EiT ble innført som et obligatorisk emne for alle sivilingeniørstudentene våren 2001 som en del av det nye femårige sivilingeniørstudiet (Ramberg et al., 2007) på bakgrunn av en sterk etterspørsel i næringslivet etter samarbeidskompetanse (Haugaløkken, Halland, Holen, Solbjørg og Tøsse, 2011). Allerede i 2002 vedtok styret at emnet skulle være obligatorisk i alle master- og profesjonsstudiene ved universitetet, og i dag arbeider man med å innføre EiT i masterprogrammene på de innfusjonerte høyskolene (Owren et al., 2016).

Helt siden oppstarten i 2001 har erfaringslæring vært en av grunnsteinene i EiT sin pedagogiske tilnærming (Helgesen, Slåtten, Sortland og Vikjord, 2009; Thaulow, 2003). I 2007 hevdet Strategiutvalget at refleksjon over egne og andre gruppe-medlemmers handlingsmønstre er viktig i studentenes trening i å utvikle sin samspillskompetanse, og de anbefalte at «samspillskompetanse i EiT bør begrenses til fokus på refleksjoner over egne handlinger i samspillet i gruppa» (Ramberg et al., 2007, s. 26). Dette er formelt nedfelt i dagens emnebeskrivelse hvor det står: «I Ekspertene i team utvikler studentene samarbeidskompetanse ved å reflektere over og lære av konkrete samarbeidssituasjoner i gjennomføringen av et prosjekt» (NTNU, 2016).

3 REFLEKSJONSMETODER OG STØTTE I EIT

På et konseptuelt nivå, arbeider vi i EiT med noe som kalles refleksjonslinja. Refleksjonslinja beskriver en bevegelse mellom nivåer for refleksjon, - fra det personlige til gruppenivå og med et tilbakeblikk på helheten i prosessen gjennom en rekke ulike erfaringer underveis. Målet med refleksjonslinja er å gi studentene en struktur for de ulike refleksjonsaktivitetene i emnet, og vise hvordan refleksjon på hvert nivå fungerer som utgangspunkt for videreutvikling og endringer på neste nivå. Nivåene i refleksjonslinja er personlig refleksjon, grupperefleksjon og prosessrefleksjon. Studentene må arbeide seg gjennom og finne sammenheng mellom erfaringer og aktiviteter på de ulike nivåene ved å knytte dem sammen til en helhet ut fra en pyramidemodell (se figur 2).



Fig 2: Refleksjonspyramiden. Utviklet av Tove Bredesen etter inspirasjon fra læringsassistentene Sara Fjellvær og Isak Nordal. Hentet fra Sortland (2016b, s. 23).

På nederste trinn i pyramidemodellen blir studentene introdusert for personlig refleksjonsskriving etter hvert møte. Disse refleksjonsnotatene er individuelle og private. Personlig refleksjon danner utgangspunkt for felles muntlig og etter hvert skriftlig

grupperefleksjon omkring aspekter som påvirket gruppearbeidet og -samspillet. Undervisningspersonalet støtter og kan bidra til å fordype gruppenes felles refleksjoner ved å stille åpne spørsmål om samspillet underveis i prosessen. Mot slutten av semesteret bes gruppa oppsummere og reflektere over hele sin prosess. Hva var avgjørende vendinger og aksjoner underveis som utviklet gruppa? Som støtte for dette prosessrefleksjonsarbeidet, gjennomfører undervisningspersonalet en såkalt perspektivsamtale med alle gruppene. Refleksjonsarbeidet som gjøres på hvert nivå blir utgangspunktet for en prosessrapport som utgjør halvparten av vurderingsgrunnlaget i emnet. I følgende tre avsnitt vil vi beskrive de ovenfornevnte aktivitetene nærmere, personlig refleksjon, grupperefleksjon, perspektivsamtales og prosessrapporten.

3.1 PERSONLIG REFLEKSJON

Studentene i EiT oppfordres til å skrive personlige refleksjonsnotater gjennom hele prosjektarbeidet, for å stimulere til refleksjon over eget samarbeid. En vanlig utfordring med refleksjonslæring er at det finnes mange ulike forståelser av refleksjonsbegrepet i seg selv (Strivens og Ward, 2013), og studenter har derfor ofte behov for ekstra støtte i starten for å forstå hva de skal gjøre. Dette er også nødvendig fordi mange studenter i starten er uvante og ukomfortable med å gjøre personlige erfaringer til gjenstand for refleksjon og læring. For å tilrettelegge for studentenes personlige refleksjonsskriving gir vi dem en tabell med strukturerte spørsmål de kan ta utgangspunkt i (se figur 3).

Råd til skriving av personlige refleksjoner

	OBJEKTIVE HENDELSER: Erfaringer, forløp - positive og negative	REFLEKSJONER: Tanker, følelser, holdninger, lærdommer
OM DEG SELV	Noter situasjoner eller episoder hvor du eller andre sa eller gjorde noe som medførte at du ble berørt på egne eller andres vegne. Eksempelvis, ble såret, sint eller glad, fornøyd, stolt o.l.	Hvordan forstår du dine reaksjoner - på deg selv, dine tanker og følelser, verdier og forventninger. Hva sier reaksjonene om deg? Er dette noe du ofte reagerer på? Er dine tanker noe du vil dele med andre i gruppa, ta opp med enkeltpersoner eller holde for deg selv?
OM ANDRE Enkeltpersoner eller subgruppe*	Ord, handlinger, holdninger eller unngåelser hos andre som du har tanker om og som du reagerte på. I løpet av dagen bør du ha hatt noen tanker og refleksjoner om alle i gruppen (minst én gang). Var det tilløp til dannelse av subgrupper?	Hva reagerte du på ved andre? Hva sier reaksjonen om deg, om den eller de det gjelder - om deres egenskaper, følelser, samarbeidsevne, verdier og forventninger? Bør dette tas opp med enkeltpersoner eller i gruppa, diskuteres, gjøres til gjenstand for feedback - eller bør det helst ligge?
OM GRUPPA Relevante hendelser, enkelte eller gjentatte som preger gruppa som en helhet	Situasjoner, forhold eller varig preg på gruppa som du merket deg og som du synes bør endres eller som berørte deg i noen grad - uavhengig om du synes de er viktige eller ikke, positive eller negative. Før dem opp, gjerne med en rask vurdering av deres betydning ved å sette ulike antall +’er eller -’er foran.	Inngår hendelsen(e) i et gjentakende mønster? Er dette noe som hemmer eller fremmer arbeidet til enkeltpersoner eller gruppe og derfor bør tas opp og forsøkes endret?

* Subgrupper er ofte implisitte, ikke-konstituerte grupper, spontane allianser mellom personer. Alliansene kan være flyktige eller varige.

Utviklet av © Are Holen

Fig 3: Tabell for refleksjonsskriving. Utviklet av Are Holen. Hentet fra Sortland (2016b, s.26).

I denne strukturen skiller det eksplisitt mellom objektive hendelsesforløp i samarbeidet som står ekstra frem for den enkelte student og de personlige refleksjonene (tanker, følelser,

holdninger og lærdommer) studenten i ettertid trekker ut av situasjonen. Strukturen skiller også mellom refleksjon om seg selv, om andre gruppe-medlemmer, og om gruppa som helhet. De personlige refleksjonsnotatene er private, og studentene velger selv hva de eventuelt ønsker å dele med andre i forbindelse med grupperefleksjonen.

3.2 GRUPPEREFLEKSJON

På neste nivå i refleksjonslinja finner vi grupperefleksjon, muntlig så vel som skriftlig. Studentgruppene oppfordres til å skrive ned sine grupperefleksjoner på slutten av hver dag de jobber sammen. Ved at hvert gruppe-medlem deler fra sine personlige refleksjoner, kan gruppa identifisere situasjoner og opplevelser som har betydning for dem som gruppe og slik danner utgangspunkt for læring. Gruppe-medlemmene blir konfrontert med hverandres ulike bidrag til gruppen, og utvikler et mer felles sosialt perspektiv på de ulikheter eller likheter som eksisterer mellom gruppe-medlemmenes opplevelser, følelser og tanker. De ulike synspunktene som måtte eksistere i en gruppe, inkluderes i det felles refleksjonsskrivet.

Når studentene først introduseres for grupperefleksjonsskriving, forstås det gjerne som en loggføring eller et referat av dagens gjøremål og hendelser. Erfaringsmessig tar det noe tid og veiledning før studentene skjønner formålet med refleksjonsskrivingen, at den gjelder aspekter av samarbeidsforholdene og deres innflytelse på gruppens effektivitet. I det skriftlige læringsmateriellet studentene mottar, beskrives en rekke trinn i en refleksjonsprosess. Det er en måte å eksemplifisere og konkretisere hva som forventes av dem. Her anerkjennes også det nye og uvante med å utarbeide denne type felles refleksjonsskriv. Videre introduseres studentene for SITRA-modellen for innholdet i grupperefleksjonene, som baserer seg på Kolbs erfaringslærings-sirkel. Modellens navn tar utgangspunkt i de fire bestanddelene i en komplett grupperefleksjon i EiT: situasjon, teori, refleksjon og aksjon. Situasjonene som gruppa har identifisert som signifikante for dem, beskrives slik at den enkeltes handlinger, innspill og reaksjoner kommer til syne. Videre bes gruppa om å anvende teori for å forklare og forstå samarbeidssituasjonen. Når situasjonen er tydeliggjort og beskrevet, kan gruppa reflektere over og analysere den enkeltes og gruppas handlingsmønstre og væremåter i situasjonen, hvordan disse har påvirket samarbeidet og hva som er hensiktsmessig å videreføre, eventuelt endre på fremover. Som følge av sin analyse, skal gruppa iverksette begrunnede tiltak, eller aksjoner, for å endre eller videreføre handlingsmønstre og tiltak, med mål om å utvikle og forbedre gruppesamarbeidet. Hver av de fire elementene i modellen gjenspeiler de ulike modi som inngår i Kolbs erfaringslærings-sirkel: opplevelse (situasjon), tenkning (teori), refleksjon (refleksjon) og handling (aksjon) (Kolb, 2014).

3.3 PROSESSREFLEKSJON

“Det har vært en bevisstgjøringsprosess, over noe man ikke tenker over til hverdags.”

Student i Eksperter i team, våren 2017

Prosessrefleksjon innebærer å reflektere over gruppas utvikling og den enkeltes læringsutbytte over tid. Mot slutten av prosjektperioden tilrettelegges det for at studentene ser tilbake på sitt samarbeid og setter ord på gruppas sentrale utviklingstrekk underveis i perioden, og hvordan dette kan kaste lys over senere samarbeidssituasjoner etter EiT. Dette gjøres for å gi erfaringene større overføringsverdi til nye situasjoner. Prosessrefleksjon gjøres både muntlig i form av en perspektivsamtale, og skriftlig i form av prosessrapporten.

Perspektivsamtalet er en samtale mellom undervisningspersonalet og studentgruppa, der underviserne stiller åpne spørsmål om utviklingen i gruppa og studentenes opplevelser av den. Studentene setter da enkeltstående hendelser i sammenheng, og skaper med det et mer helhetlig narrativ der de enkelte erfaringene og refleksjonene ses i et lengre perspektiv. Fokuset rettes mot hvordan gruppa selv gir mening til prosessen de har vært gjennom, og hvilken lærdom om

seg selv som gruppe i et tverrfaglig samarbeid de trekker ut av den. Momentene som diskuteres i perspektivsamtalet videreføres ofte til den skriftlige prosessrapporten som leveres etter at prosjektperioden er ferdig.

I prosessrapporten skriftliggjør gruppen sine refleksjoner omkring prosessen de har vært gjennom, og hvilken læring de tar med seg, både som gruppe og individ. Studentene bes velge ut to til tre situasjoner som eksemplifiserer sider ved utviklingen som gruppa særlig ønsker å trekke frem. I disse refleksjonene ses også dynamikken i samarbeidet i lys av teori som flettes inn i rapporten der studentene selv opplever at det bidrar til å perspektivere og gi økt forståelse av gruppas prosess. Studentene beskriver og evaluerer tiltak eller aksjoner som gruppa har gjort for å endre dynamikken, og de vender gjerne blikket fremover mot hvilke erfaringer de ønsker å ta med seg videre til senere samarbeidssituasjoner – på studiet og i arbeidslivet. Både gruppa som helhet og den enkelte student skal skrive en oppsummerende refleksjon over sitt læringsutbytte.

Ved at både personlig refleksjon og grupperefleksjoner danner grunnlaget for den senere felles prosessrapporten, som utgjør 50 prosent av vurderingsgrunnlaget for felles karaktersetting, får studentene et ytre incentiv for å komme i gang tidlig med refleksjonsarbeidet.

4 DISKUSJON

Kolbs erfaringsbaserte læringsmodell beskriver to dialektisk sammenknyttede måter å få grep om opplevelser; konkret opplevelse (CE) og abstrakt konseptualisering (AC) og to dialektisk sammenknyttede måter å omforme erfaring; reflekterende observasjon (RO) og aktiv eksperimentering eller handling (AE).

Gjennom egne refleksjoner og grupperefleksjon setter studentgruppene i EiT ord på hvordan de opplever konkrete situasjoner i samarbeidet. Studentene oppfordres til å finne en situasjon som utfordret dem, for så å stille seg selv spørsmålet: Hva var det som var utfordrende for meg i denne situasjonen? Det første grepet i EiT handler om å velge og avgrense en konkret samarbeidssituasjon. Dette er ikke nødvendigvis lett, fordi valg av situasjon sier noe om en selv som menneske. Studentene blir således eksponert for hverandre på det som for noen kan være sårbare sider ved en selv. Det er nødvendig at man som lærer har respekt for dette og evner å legge til rette for et trygt læringsrom. Samtidig blir alle gruppemedlemmene utfordret på å avgrense en samarbeidssituasjon som en opplevde utfordrende og det reduserer noe av angstnivået knyttet til eksponeringen.

Senere starter den første omformingen av erfaringen. Studentene utfordres til å reflektere over hva som gjorde situasjonen utfordrende for en selv. Deretter utfordres de til å gjøre sin opplevelse og sine refleksjoner tilgjengelige for de andre i gruppa.

Det andre grepet slik Kolbs erfaringslærings sirkel skisserer det, er abstrahering. Hvilke konklusjoner kan trekkes? Hva kan vi lære av dette som er overførbart til andre situasjoner? Det kan hende at studentene må reflektere over flere situasjoner fra gruppa for å komme frem til de generelle prinsippene som preger situasjonene.

Den andre omformingen handler om å finne tiltak eller aksjoner som vil endre dynamikken i samarbeidet til det bedre. Hva kan vi gjøre annerledes? Igjen utfordres studentene til å prøve ut nye handlinger, og de nye handlingene skaper situasjoner som igjen bør gjøres til gjenstand for refleksjon og evaluering.

Personlig refleksjon vil trolig være lite krevende å integrere i et kurs. Ved å sette av noe tid i undervisningen og gi studentene hjelpemiddel i form av åpne spørsmål eller ufullstendige setninger, kan studentene reflektere over læringsmomentet de presenteres for, det være seg erfaringer, tema, kasus eller lignende. Hvor undervisningsformen tillater det, kan studenter settes sammen i grupper hvor studentene kan dele sine refleksjoner omkring et gitt tema med

de andre studentene. Her er det nødvendig med respekt og nysgjerrighet mellom medstudenter. Hva er det som gjør at du tenker slik? Hva kan være grunnen til at vi tenker ulikt omkring dette? Her kan varianter av SITRA-modellen anvendes som et verktøy for å hjelpe studentene til å reflektere. I tillegg kan det i den endelige rapporten settes av plass der studentene ser tilbake på og reflekterer kritisk i forhold til sin egen læringsprosess, og således beskriver sin “autorefleksive reise”.

5 SAMMENDRAG

Vi har sett at refleksjon har en sentral plass som studentaktiv læringsform i emnet Eksperter i team. Refleksjonslinja i EiT utgjør en ramme og struktur for å sette fokus på refleksjon gjennom hele emnet. Studentene får tid og åpne spørsmål hver gang de møtes både fra undervisningspersonalet og gjennom ulike modeller. Gjennom dette utfordres studentene til å velge situasjoner og reflektere over dem på egen hånd og sammen med sin gruppe. I perspektivsamtalet med underviserne får studentene mulighet til å reflektere over om de kan se mønster i gruppedynamikken over tid. Gjennom en systematisk bruk av refleksjon i emnet, vil studentene utvikle en refleksjonsferdighet som har overføringsverdi til nye situasjoner og kan brukes til å lære av erfaringer i senere akademiske, profesjonelle og personlige situasjoner.

Takk til

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

Referanser

- Andresen, L., Boud, D., Cohen, R. (1995). Experience-Based Learning. I G. Foley (red.), *Understanding adult education and training* (2. utg.). New York, NY: Paul & Company.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of reflective thinking to the educative process*. Boston, NJ: Heath.
- 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 08.03.17 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>
- Haugaløkken, O., Halland, G., Holen, A., Solbjørg, O. K. & Tøsse, S. (2011). *Utredning om prosesskomponenten i Ekspertes i Team*. Trondheim: NTNU.
- Helgesen, H. Ch., Slåtten, M., Sortland, B., & Vikjord, K. S. (2009). Fasilitering som pedagogisk praksis i Ekspertes i team. I H. Fyhn (red.), *Kreativ tverrfaglighet, teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Kenny, R. W., Alberts, B., Booth, W. C., Glaser, M., Glassick, C. E., Ikenberry, S. O., & Jamieson, K. H. (1998). *Reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*. State University of New York at Stony Brook.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kolb, A. Y., and Kolb, D. A., (2013). *Learning Style Inventory Version 3.2*. Boston, MA: Hay Resources Direct,.
- Moxnes, P. (1981). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, NTNU. (2016). *Emnebeskrivelse 2016/2017*.
Hentet 08.03.17 fra:
https://innsida.ntnu.no/documents/portlet_file_entry/10157/EiT-emnebeskrivelse+2016-17+godkjent.pdf/03a3b500-e5e9-46b8-ac21-9d6b4593bf81?status=0
- Owren, B., Allgot, K., Almås, S., Andersen, N. H., Forbregd, K., Juul, R., ... Svanæs, D. (2016). *Rapport: Ekspertes i team (EiT) på stor-NTNU*. Trondheim: NTNU.
- Ramberg, P., Andresen, T., Grepperud, G., Halvorsen, U. M., Hustad, J., Kierulf, K., ... Sortland, B. (2007). *Ekspertes i team ved NTNU. Rapport fra Strategiutvalget for Ekspertes i team*. Trondheim: NTNU.
- Sortland, B. (red.) (2016a). *Ekspertes i team 2017. Håndbok for landsbyledere og læringsassistenter* (8. utg.). Trondheim: NTNU.
- Sortland, B. (red.) (2016b). *Student i Ekspertes i team. Refleksjonsbok 2017*. Trondheim: NTNU.
- Strivens, J., & Ward, R. (2013). Reflection as a strategy to enhance students' engagement in their learning (kap. 19). I E. Dunne & D. Owen, *Student engagement handbook: Practice in higher education*. Bingley UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Thaulow, C. (2003). *Fasilitatoren – Ekspertes i Team ved NTNU*. Trondheim: Kompendieforlaget, Tapir Akademisk Forlag.