

«Veien har blitt litt kortere» Å være lærende sammen i mentorordning for veiledere

Beate Lund* & Merete Ellen Lunde

Institutt for pedagogikk, IKT og læring, Høgskolen i Østfold, Norge

*Korrespondanse: beate.lund@hiof.no

Abstract

This article explores and analyzes how practice teachers experience being mentors and participating in a resource group connected to the guidance of early childhood education students in practice. The study is based on the establishment of a resource group and a mentoring program for new practice teachers, in which teachers from the university college are also actively involved. Through a qualitative approach based on data from an online questionnaire, we examine the mentors' responses in light of the values and learning that can occur in partnerships and communities when student guidance is thematized.

Keywords: equality, learning, collective learning, boundary-crossing, partnership

Abstrakt

Denne artikkelen utforsker og drøfter hvordan praksislærere opplever å være mentorer og delta i en ressursgruppe knyttet til veiledning av barnehagelærerstudenter i praksis. Studien tar utgangspunkt i etableringen av en mentorordning for nye praksislærere og en ressursgruppe, hvor også pedagogikklærere deltar aktivt. Gjennom en kvalitativ tilnærming basert på data fra et nettbasert spørreskjema, undersøker vi mentorenes svar i lys av verdier og læring som kan oppstå i partnerskap og fellesskap når studentveiledning tematiseres.

Nøkkelord: likeverd, læring, kollektiv læring, grensekryssing, partnerskap

Innledende innramming

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en mentorordning som er etablert i prosjektet Lærerutdanningsbarnehager (LUB). Prosjektet har tatt form etter føringer i *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerutdanningsbarnehager har målsetting om å videreutvikle samarbeidsformer mellom og på tvers av

Published: 12.09.2025

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2025 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i2.4412>

praksisbarnehager og barnehagelærerutdanningen. Ved Høgskolen i Østfold ble samarbeidet blant annet operasjonalisert gjennom etablering av en mentorordning for nye praksislærere, og denne artikkelen vil drøfte hvordan slike og lignende ordninger har betydning for kollektive læringsprosesser. Mentorordningen utgjør et supplement til allerede etablerte samarbeidsfora mellom praksislærere, praksisbarnehager og barnehagelærerutdanningen og rigger muligheter for at nye praksislærere får tildelt en mentor når de påtar seg ansvar for å veilede studenter i praksis. Mentorene som deltar er erfarne praksislærere med omfattende erfaring innen studentveiledning og sammen med faglærere i barnehagelærerutdanningen deltar de i en ressursgruppe for kvalitetssikring av praksis. Vi, artikkelforfatterne, er pedagogikklærere tilknyttet barnehagelærerutdanningen og ledere for både Lærerutdanningsbarnehagene og mentorordningen.

I denne artikkelen rettes oppmerksomheten mot mentorene som gjennom en survey blant annet har aktualisert læring, kollektive læringsprosesser og læringsfellesskap i sine beskrivelser av ordningen. Samlet belyser undersøkelsen både potensialer og problematikker rundt veiledning av studenter i praksis. Den aktualiserer særlig bevegelser i tenkning på tvers av utdanningsarenaer og veiledningspraksiser i barnehagene og på campus og belyser hvordan veiledning av veiledere kan operasjonaliseres ved utdanningen.

Etter innføring av *Bachelorstudium i barnehagelærerutdanning*, 2012, har vi i rollen som faglærere i pedagogikk arbeidet kontinuerlig med å videreutvikle prinsipper og retningslinjer for praksis. Et tilbakevendende spørsmål er: Hvordan kan vi åpne flere muligheter for likeverdige partnerskap? Vår interesse og engasjement for å igangsette en mentorordning er at mange praksislærere i barnehagelærerutdanningen har uttrykt ønske om mer støtte og veiledning mens de har studenter i praksis. Dette gjelder særlig de nyutdannede veilederne. Samtidig gir også flere praksislærere, uavhengig av erfaring, tilbakemeldinger om at det oppleves som et stort skritt å ta kontakt med høgskolen når de har spørsmål om veiledning, vurdering og praktiske avklaringer knyttet til studentenes praksisperioder.

I tillegg til etablerte evalueringer i programmet ønsket vi å følge opp erfaringene i ytterligere analyser. Ved bruk av kvalitativ metode, i form av anonyme spørreskjema, ønsket vi å undersøke problemstillingen; Hvordan opplever praksislærere å være mentorer og delta i en ressursgruppe knyttet til veiledning av barnehagelærerstudenter i praksis?

I denne artikkelen vil vi presentere og drøfte materialet fra studien. Vi starter med å presentere tidligere forskning på feltet og det teoretiske rammeverket som særlig vektlegger kollektiv læring.

Tidligere forskning på feltet

Vi har søkt, men finner ingen forskning knyttet til mentorfunksjonen når den handler om å være veilederens veileder i studentenes praksisperioder i profesjonsutdanninger. Vi finner derimot mye forskning som er gjort i det veiledningsfaglige feltet innenfor lærerutdanningene og helsefagutdanningen, og vi ser et stort og mangfoldig forskningsarbeid knyttet til mentorer i forbindelse med studentveiledning og veiledning av nyutdannede (Ulleberg & Jensen, 2017; Tveiten, 2019, Larsen et al., 2021). Ekeland (2024) har utforsket mentoring som fenomen, og hvordan dette kan føre til lærende allianser.

Det er gjennomført flere forskningsarbeider knyttet til partnerskap og grensekryssende læring. Sennerud et al. (2022) har utforsket betydningen av den lyttende dialogen, og at denne kan åpne opp for flere stemmer i et partnerskap mellom barnehager og UH- sektoren. I boken; Å lære i fellesskap (Fjeld et al. 2024) belyses ulike perspektiver, muligheter og spenninger som kan oppstå i utviklingsprosjekter i barnehage og skole som inkluderer temaer som blant annet motstand, tidspress, motstridende forventninger, veiledning og samtaler. Vi har tidligere undersøkt betydningen av et samarbeidsprosjekt mellom partnerbarnehage og høgskole for utvikling av likeverd og kollektiv læring (Lund og Lunde, 2024) og fant ut at forpliktende og langsiktige partnerskap så ut til å øke psykologisk trygghet, og at denne tryggheten var selve grunnlaget for kollektiv læring. Gjennom forskningsarbeidet ble vi også oppmerksomme på at læringspotensialet i de kollektive prosessene kunne være truet hvis man ikke lenger ser og er interessert i å utforske ulikhetene mellom deltagerne i partnerskapet (Lund & Lunde, 2024). Vårt

forskningsbidrag i denne artikkelen er å undersøke hvordan erfarne praksislærere opplever å være mentorer for nye praksislærere, og hva samtaler mellom mentorer og pedagogikklærere i en ressursgruppe kan åpne for når veiledning av studenter i praksis tematiseres.

Teoretisk fundament

Vi vil nå belyse de teoretiske perspektivene som har hjulpet oss i analyse og drøfting av materiale fra studien. Vår nysgjerrighet har rettet seg mot hvordan en gruppe erfarne praksislærere opplever å være mentor og delta i en ressursgruppe sammen med to pedagogikklærere der veiledning av barnehagelærerstudenter i praksis tematiseres. Artikkelens teoretiske fundament setter søkelys på læring, kollektive læringsprosesser og læringsfellesskap.

Læring og profesjonskvalifisering

Profesjonsutdanninger har særlige krav knyttet til relevans for arbeidet og samspillet mellom ulike typer kunnskap og mellom kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger. Dette har noen spesielle utfordringer, fordi profesjonsutøvere forventes å ha prosesskunnskap der de anvender både kunnskap og erfaring. Dessuten foregår kvalifiseringen på ulike arenaer, noe som betyr at samspillet mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv er viktig (Smeby & Mausestaden, 2017, s. 19).

Årlig settes det av mange millioner kroner til studentens veilede praksis i barnehagelærerutdanningen. Veileder i barnehagen har en vesentlig rolle som brobygger mellom undervisning på campus og studentenes mulighet til å reflektere over teoretiske perspektiver og få øvelse i handlingskompetanse i barnehagen. Praksisopplæringens rolle er å gi innføring i et yrkesfelt og ivareta profesjonskvalifiseringens yrkesretting, med stigende krav til studentenes selvstendighet og ansvar. Praksisveilederen har en avgjørende rolle både som tradisjonsformidler og som mulig portåpner til et komplekst yrkesfelt i stadig endring (Raaen, 2017, s. 116). Teori og praksis kan ofte bli satt opp mot hverandre som motpoler og noe helt forskjellig, men slik vi ser det, inneholder både campus og barnehagene teorier og praksiser som kan bli gjort synlige når samtaler og møteplasser åpner opp for det. Vi støtter oss til Hatlevik & Havenes (2017, s.191-193) som mener at det å skape mening i spenninger kan gi aktive læringsprosesser, og slik vi tolker det kan nye sammenhenger, forståelser og læringspotensialer skapes gjennom refleksjon over både likhet og forskjellighet.

Mentorordning og ressurser for kollektiv læring

Det er flere definisjoner på hva en mentor er eller gjør, og hva oppdraget til en mentor kan være. I denne konteksten forstår vi mentor som en erfaren praksislærer med formell kompetanse i veiledning. Mentors rolle er å være støtte for nye praksislærere som nettopp har fullført videreutdanning i veiledning og som skal være veiledere for studenter i praksis for første gang. Vi støtter oss til Larsen (2013) som mener at mentorvirksomhet kan bidra til organisasjonsutvikling, både i praksisbarnehagen og utdanningsinstitusjonen ved at erfaringer og kunnskap verdsettes og gjøres tilgjengelige i reflekterende prosesser. Slik vi tolker Larsen, kan organisert mentorvirksomhet åpne opp for læring ved å lete etter og sette ord på forståelser som ligger skjult i praksiser (2013, s.191).

Læring og den lærende

Det finnes mange ulike perspektiv på læring, og det å være lærende. Læring, slik vi tolker det, er både en individuell og sosial prosess, der kunnskaper og ferdigheter både kan bygges og endres (Eurén & Wien, 2009). I denne artikkelen vektlegger vi læring i en sosiokulturell kontekst, fordi den belyser relasjoner og kommunikasjon der kollektiv læring kan bli til gjennom erfaringsdeling og samtaler. Her støtter vi oss til Dysthe (2001) som ser læring som en prosess som skjer i samhandling og dialog med andre, der språk og kommunikasjon har stor betydning i prosesser der individer kan utvikle kunnskap og forståelser sammen med andre. I lys av dette utforsker vi kollektiv læring i en sosiokulturell forståelse der læring kan oppfattes

som et aspekt ved all menneskelig virksomhet, og at læring dypest sett handler om det individer kollektivt tar med seg fra sosiale situasjoner og som de konkret bruker i fremtiden (Vygotskij, 1986).

Veiledning og rom for læring

Et veiledningsmøte kan være et grensekryssende rom hvor veisøker og veileder gjør seg synlig både for seg selv og for hverandre (Femdal et al., 2021, s. 457). Dette tolker vi til å kunne ha overføringsverdi til samtaler om veiledning som finner sted i en mentorordning og i en ressursgruppe. Mentorenes samtaler om studentveiledning kan, slik vi ser det, åpne for kollektive læringsprosesser, men dette skjer ikke av seg selv. Dette avhenger, slik vi tolker Raaen (2017), i stor grad av partenes vilje til å betrakte hverandre som lærende og at møtepunktene kan fylles av erfaringsutvekslinger, nyanserte prioriteringer og institusjonaliserte ordninger for samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Dette kan igjen åpne opp for at de lærende kan se og oppdage noe nytt og verdifullt for egen virksomhet i andres praksiser, og ikke se dette som barrierer som må overstiges (Raaen, 2017, s.114). Vi tolker det som om at individer i et møte, til tross for ulike roller, kan igangsette og oppnå læring ved å dele sin kunnskap, kompetanse og erfaring og frem-forhandle ulike forståelser hvis de har vilje til det. Slik vi tolker Raaen, kan det gi vel så stor mening å søke etter felles forståelse i form av både positive og negative spenninger, fremfor en unison enighet (Raaen, 2017).

Konseptet grensekryssing kan, ifølge Akkerman & Bruining (2016), gi tilgang til å forstå og håndtere beskrivelser av møter som opererer på tvers og i krysninger mellom det kjente og ukjente i profesjonssammenheng. Prosessene omfatter det som skjer i mennesker og mellom mennesker, men grensekryssing utgjør ikke et enkelt tråkk til siden fra det kjente over til det ukjente. Å krysse grenser innebærer å navigere i tvetydighet der likhet og ulikhet står på spill samtidig (Femdal et al., 2021).

Grensekryssende læring

Akkerman & Bakker (2011) ser grenser, grensekryssing og grenseobjekter som dialogiske fenomen og som ulike læringsmekanismer som kan skje mellom og på tvers av institusjoner. Grenser, her som potensiale for læring, kan betraktes som sosiokulturelle ulikheter som både kan bidra til brudd i handlinger, men også i form av likhet og kontinuitet. Grenseoverskridende objekter kan, slik vi tolker det, være erfaringer og fortellinger om det å være mentor for nye praksislærere som gjøres tilgjengelige for refleksjon. Både grensekryssing og grenseobjekter dreier seg om pågående handlinger og interaksjoner mellom ulike kontekster som påvirker individer og sosiale praksiser (Akkerman & Bakker, 2011, s. 134-135). Grensekryssere i et grenseoverskridende arbeid må kunne balansere i det mangfoldige og håndtere ulike perspektiver i form av grensekryssingskompetanse (Akkerman & Bakker, 2011). En slik kompetanse vil innebære å kunne manøvrere i ulike læringsdimensjoner og mekanismer som ifølge Akkerman & Bakker (2011) kan finne sted mellom ulike parter og institusjoner gjennom identifikasjon, koordinering, refleksjon og transformasjon.

Grensekryssere, her i lys av mentorer som møtes til samtaler om studentveiledning, må kunne tåle å bli holdt ansvarlige for praksiser som de representerer, samtidig som de kan håndtere og kjenne igjen å bli kjent med kjerneidentitene til de ulike områdene som er i spill. Dette er en del av identifikasjonen som læringsfenomen og som danner utgangspunkt for fornyet innsikt i hva de ulike praksiser dreier seg om (Akkerman & Bakker, 2011). Grensekrysseres innsats over tid gjennom koordinering som læringsmekanisme, kan etablere kontinuitet for identifikasjon og dialog. Viljen til å oppdage nye og nyanserte perspektiver i de ulike institusjonenes praksiser, kan skape grunnlag for nytenkning og refleksjon (Akkerman & Bakker, 2011).

Refleksjon som grunnlag for læring

Grensekryssing kan skje ved å være i dialog og reflektere på tvers av institusjoner om ulik kunnskap og tolkning av denne, og på den måten lære noe nytt om egen og andres praksiser (Akkerman & Bakker, 2011). Refleksjoner vil derfor være et betydningsfullt fundament for at kollektive læringsprosesser skal kunne skje i ressursgruppen, der mentorer og pedagogikklærere samtaler om studentveiledning.

Læringsprosessene vil være avhengig av refleksjon og analyse for å kunne erindre forskjeller og vilje til å oppdage noe nytt om egen og andres praksiser og utvikle perspektiver, forståelse og kunnskap om et spesielt tema (Akkerman & Bakker, 2011).

Rom for læring i partnerskap

Læring som leder til omfattende forandringer i praksis som kan skapes i en mellomliggende grensepraksis, er det Akkerman & Bakker (2011) omtaler som transformasjonsprosesser, der transformasjonen ofte starter med konfrontasjon som tvinger de kryssende verdener til å revurdere sine nåværende praksiser. Læringsprosesser som kan føre til signifikante endringer i tenkning og handlinger, krever at de lærende er villige til å utforske hverandres tankeverden.

Det kan oppstå potensielle verdier og mulighetsrom i partnerskap mellom ulike institusjoner (Coburn & Penuel, 2016; Øen & Mjøs, 2023), men det er av stor betydning at de involverte partene i samarbeidende fellesskap og team erfarer psykologisk trygghet, for å kunne tåle å diskutere egen tenkning og praksis (Edmondson, 1999). Det utfordrende i mulighetsrommene i partnerskap mellom barnehager og utdanningsinstitusjon kan, slik vi ser det, ha sammenheng med de ulike roller, posisjoner og mandat som partene har. Tradisjonelt har utdanningsinstitusjonene hatt makten i utformingen av innholdet i studentenes utdanning, også gjennom forventninger og krav til studentveiledningen i praksis i barnehagene. Dette kan utvikle asymmetri og avstand i samarbeidet selv om målet er likeverdighet i partnerskapet mellom høgskole og praksisbarnehager. I samtaler om veiledning kan etiske og faglige dilemmaer bli synliggjort og tematisert gjennom erfaringsutvekslinger. Enkeltindivider og enkelthendelser må da ha evne til ekstra etisk bevissthet og ansvarlighet i partnerskap mellom barnehage og utdanningsinstitusjon, fordi tillitsrelasjoner fort kan bli til maktrelasjoner (Grimen, 2008, s. 108). I planen for partnerskap mellom praksisfelt og utdanningsinstitusjon, strategiplanen for Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det et fremhevet ønske om å tilstrebe likeverdighet i samarbeidsrelasjonene. Ifølge Botnen Eide kan likeverdighet skje ved å våge og tre ut av sin rolle som kan skjule særegne trekk. Et vågestykke som gjør partene sårbare i møte med hverandre, men de har allikevel et håp om å bli forstått, om å kunne bidra og om å bli verdsatt (Botnen Eide, 2014, s. 195). Likeverd er da ikke et spørsmål om betydningen av de ulike deltakernes posisjoner eller bidrag i relasjoner og samarbeid, men tanken om likeverd innebærer at den enkeltes bidrag tas på alvor (Botnen Eide, 2014, s. 202). Den enkeltes opplevelse av likeverd vil være av stor betydning for at det kan oppstå erfaringsutvekslinger, refleksjoner og potensialer for kollektiv læring.

Etiske og relasjonelle betydninger i og for kollektiv læring

I kraft av ulike fellesskap, kan det kollektive inneholde krav til subjektene og gi begrensede friheter for enkeltindividet (Ulla & Larsen, 2021). Kollektive læringspotensial kan derfor ikke romantiseres, fordi det innehar også elementer av forhandlinger om verdier og kunnskaper der det enkelte individet muligens må gi slipp og holde seg selv tilbake for å fremme den andres bidrag (Ulla & Larsen, 2021, s. 315). Det krevende og komplekse i yrkesliv og profesjonsutøvelse tvinger oss til å tenke sammen og nytt om både teorier og praksiser. Dette fordi etiske aspekter og en bevissthet om normenes betydning og påvirkning blir mer og mer viktig og øker behovet for å utfordre innarbeidete perspektiver og synliggjøre normer med mål om å utvikle og forholde seg normkritisk i lærende samspill og i relasjoner med hverandre (Sträng, 2021, s. 293).

Relasjoner er grunnleggende enten det gjelder i møte med mennesker, situasjoner eller ulike prosesser (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 40), der vi kan få øye på sider ved oss selv som viser at vi i noen relasjoner føler oss selvsikre og på hjemmebane, mens vi andre ganger er usikre og engstelige. I møte med andre har vi stadig muligheter til å vise nye sider og til å gi andre mulighet til å vise noe nytt og noen nye sammenhenger, som igjen kan føre til at vår forståelse av oss selv og verden kan bygges, revurderes og endres (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 47). Nærværet i relasjonene vil ha betydning for om vi kan fremtre som unike mennesker for hverandre med vår annerledeshet, samtidig som vi også har evne til gjenkjennelse som kan åpne opp for en universell gjensidighet. En gjensidighet som ifølge Bjerga (2021,

s.134) kan oppstå når mennesker deler erfaringer og refleksjoner i en samhörighet som kan gi både indre hvile og ny giv. Partene i relasjonen vil da være avhengige av tillit til hverandre for å kunne tåle å være sårbare for hverandre og for å verne om gjensidighet, åpenhet og fellesskap (Kristiansen, 2014, s. 141).

Metodologiske innganger

Kvalitativ metode og spørreskjema

Med ønske om å utvikle kunnskap om hvordan erfarne praksislærere opplever å være mentorer og delta i en ressursgruppe knyttet til veiledning av barnehagelærerstudenter i praksis, har vi metodologisk valgt en kvalitativ tilnærming til vårt forskningsarbeid. Mentorene har en travel hverdag, og siden det viste seg å være vanskelig å samle mentorene til et fokusgruppeintervju eller å møtes på høgskolen for individuelle intervjuer, valgte vi å sende ut spørreskjema (nett-survey) til alle mentorene i prosjektet. Vi fikk svar fra 6 mentorer. Vi utarbeidet spørreskjema med spørsmål som tok utgangspunkt i deres erfaringer med prosjektet så langt. Vi la vekt på at spørsmålene skulle være åpne for at informantene skulle få uttrykke seg fritt. Eksempler på spørsmål fra spørreskjemaet er: «Hva tenker du samtaler om veiledning mellom mentorer og faglærere kan åpne opp for?» «På hvilke måter tenker du at ressursgruppen og mentorordningen for nye praksislærere kan bidra til samarbeid og kommunikasjon om studenters kvalifisering til barnehagelærerprofesjonen?» Spørsmålene ble utarbeidet med bakgrunn i noen tema vi ønsket å se på som for eksempel: dilemmaer, verdier, relasjoner, møter, kommunikasjon, kollektiv læring med mer. Svarene vi fikk fra spørreskjemaene utgjør denne studiens empiriske grunnlag.

Bearbeiding av svar fra spørreskjemaene

Vår analysestrategi er tematisk innholdsanalyse som setter søkelys på innholdet i et materiale. Det innebærer å lete etter begreper som brukes, men også i hvilken sammenheng det sies og å se etter informasjon som kan ligge «mellom linjene» (Anker, 2020). Vi startet med å lese svarene fra spørreskjemaet. Deretter så vi etter mønstre eller temaer i svarene vi hadde fått, og om det var noen temaer eller uttrykk som var gjentakende på tvers av svarene. Vi hadde med oss begrepene læring, kommunikasjon og relasjon fra vårt teoretiske fundament, og så etter innhold i empirien som kunne si noe om dette. På den måten startet kodingen i det empiriske materialet (Anker, 2020). Eksempler på koder fra materialet er: dilemmaer, verdier, relasjoner, møter, kommunikasjon og kollektiv læring. Siden vi hadde med oss noen teoretiske begrep når vi utarbeidet spørreskjemaet og når vi gjennomførte analysen, kan vår studie sies å ha både en induktiv og en deduktiv tilnærming (Postholm, 2010). Temaene og uttrykkene fra materialet ble deretter kategorisert i tre sentrale hovedkategorier: 1) læring, 2) kollektive læringsprosesser og 3) læringsfellesskap. Ut ifra disse kategoriene utledet vi undertitlene som kommer fram i analysen og drøftingsdelen.

Etiske overveielser, metodekritikk og studiens begrensninger

I forkant av innsamlingen informerte vi informantene om bakgrunnen for studien og hva den skulle brukes til. Vi informerte også om at deltagelse i studien var frivillig og at den ville være anonym. Det første spørsmålet på skjema etterspurte bekreftelse på at informantene ønsket å være deltagere i studien. Selv om deltagelse var frivillig, kan vi ikke utelukke at mentorene har opplevd en forpliktelse til å svare på spørreskjemaet. De som takket ja til å være med i mentorordningen er strategisk valgt, og de er erfarne praksislærere som i stor grad har erfart gode relasjoner med høgskolen over tid. Det kan ha en betydning for deres tanker om å være endel av en ressursgruppe. De har kanskje selv opplevd støtte fra pedagogikklærere i vanskelige situasjoner de har stått i som praksislærere, og vil utvise støtte til oss ved å svare på spørreskjemaet. Mentorene har ulike erfaringer knyttet til det å ha studenter i praksis. Noen av dem har vi samarbeidet tett med rundt studenter der det har vært utfordringer i praksis. Det at vi har en viss kjennskap til informantene innebærer en risiko for at det kan påvirke måten de svarer på spørsmålene, noe som kan gjøre funnene vi skriver frem mindre gyldige (Postholm, 2010). Samtidig kan

tryggheten og tilliten som er etablert mellom oss også bidra til at informantene tar seg tid til å skrive ned sin forståelse gjennom ærlige svar (Postholm, 2010).

Selv om spørreskjemaet er designet som anonymt, er det en risiko for at noen informanter kan bli indirekte identifisert gjennom karakteristiske eller kontekstrelevante detaljer i deres svar. Vi var derfor oppmerksomme på dialektformuleringer og andre formuleringer som mulig kunne avsløre informantens identitet. Vi ser av materialet at informantene har svart på spørsmålene på et mer generelt grunnlag og at de ikke har nevnt enkeltsaker som kunne avslørt deres identitet overfor oss. Svarene er heller ikke skrevet i dialektform. Vi anser derfor dataene som anonymisert og at vi ikke oppbevarer personopplysninger (NESH, 2016).

Valget av spørreskjema som metode innebærer noen begrensninger. For eksempel gir det ikke muligheten til å stille oppfølgende spørsmål, som kunne ha utdypet svarene. Imidlertid kan kjennskapen til informantene ha gjort det lettere for dem å være ærlige, ettersom spørreskjemaet gir anonymitet. Denne anonymiteten kan også være en styrke i analysen og drøftingen, da det sikrer at vi som forskere forholder oss mer objektivt til svarene uten å vite hvilke informanter som har gitt dem.

Utvalget er relativt lite, noe som gjør at funnene ikke kan generaliseres. Vi mener allikevel at empirien har relevans og er viktig for å belyse samarbeid mellom mentorer fra barnehagene og pedagogikklærere fra høgskolen. Funn fra en kvalitativ studie kan ha relevans og være overførbare selv om de ikke nødvendigvis kan generaliseres til en større populasjon. For eksempel kan det finnes både likheter og ulikheter i våre funn sett opp mot tidligere forskning på feltet (Postholm, 2010).

Når vi gjør kvalitativ forskning sammen med våre samarbeidspartnere i praksisfeltet, er vi klar over at dette kan innebære flere forskningsetiske utfordringer. Dette krever en særlig etisk bevissthet hos oss som forskere knyttet til frivillighetsprinsippet, konfidensialitet og å sørge for forskningsdistanse i nærheten som finnes mellom informantene og oss som forskere (Øye, 2024, s. 208). Vi har etter beste evne prøvd å ivareta dette.

Hva kan en mentorordning og ressursgruppe åpne opp for?

I denne delen av artikkelen vil vi undersøke hvordan en gruppe erfarne praksislærere opplever å være mentorer og delta i en ressursgruppe der studentveiledning tematiseres, ved å diskutere funn fra innsamlet data i lys av de teoretiske perspektivene vi har presentert tidligere.

“Et tettere bånd” mellom barnehager og campus

Vi ser tydelige funn i informantens utsagn om at det å være mentor og delta i en ressursgruppe over en lengre tidsperiode har positiv betydning. En av mentorene sier at: “Vi har utviklet et tettere bånd mellom praksisbarnehagene og utdanningen, som jeg setter stor pris på”. Flere av mentorene påpeker at tryggheten i å “stå i det sammen” gjør det også enklere å kunne ta kontakt med hverandre, og være i dialog over tid. Den psykologiske tryggheten i fellesskapet har stor betydning for individene (Edmondson, 1999). Slik vi tolker det kan denne opplevde tryggheten skape vilje til å bidra som mentor i ressursgruppen og komme dypere i forståelser av hverandres kunnskap og erfaring som grunnlag for kollektiv læring. Slik vi forstår mentorenes utsagn kan de kollektive kreftene som et fellesskap åpner for gi kraft til å delta i samtaler og erfaringsutvekslinger om studentveiledning. Det å delta i en ressursgruppe over tid der veiledning tematiseres, gjør at mentorene opplever at “terskelen for å åpne seg, stille spørsmål samt dele av seg blir lavere”. En annen mentor legger til at “det er også fint å kunne samtale om veiledning i en uformell setting”. Vi tolker dette som at det kan oppstå en gjensidighet mellom deltakerne i ressursgruppen og bidra til det Bjerga (2021) beskriver som en samhörighet som kan gi både indre hvile og ny giv. Vi ser indre hvile som en form for trygghet mentorene opplever og at ny giv kan være en fortolkning av å finne mot til å delta i samtaler om veiledning på tvers av institusjoner. En mentor sier: “Jeg tenker disse samtalene kan åpne opp for å dele erfaringer, ufarliggjøre det å kontakte høgskolen og eventuelt hverandre”, og en annen mentor sier at “samarbeidet og kommunikasjonen mellom oss og høgskolen er lærerik og gir meg en større trygghet i rollen som mentor”. Tryggheten vil, slik vi ser det, ha

betydning for mentorenes ønske om, og vilje til, å bidra i samtaler om studentveiledning, tåle spenninger og være åpen for nye perspektiver.

Grensearbeideres og grenseobjekters betydning i læringsprosesser

Akkeman & Bakker (2011) beskriver grenser og grensekryssing som potensialer for læring, og ifølge Femdal et al. (2021) kan både veiledning og samtaler om veiledning være et grensekryssende rom. En av mentorene sier at det å delta sammen med andre mentorer og pedagogikklærere i ressursgruppen bidrar til "å se perspektiver fra andres vinkler, der vi får en forståelse for hverandre". Ressursgruppen kan da, slik vi forstår det, være et grenseobjekt som kan bidra til læring der både mentorer og pedagogikklærere er grensearbeidere. I følge Akkerman & Bakker (2011) kan grensearbeidere skape grunnlag for læring gjennom å etablere kommunikasjon og dialog som gir kontinuitet over tid. En mentor sier at "ved å ha regelmessige møter og samtaler om veiledning, opplever jeg at vi knytter kontakter til andre. Det blir flere møteplasser". Larsen (2013) belyser nettopp dette ved å påpeke at organisert mentorvirksomhet kan åpne opp for organisasjonsutvikling, og Akkerman & Bakker (2011) ser betydningen av kontinuitet som koordinerende læringsmekanisme mellom institusjoner.

Grenseobjekter kan da fungere som brobyggende elementer som skaper læringsprosesser på tvers av institusjoner. Vi ser samtaler om veiledning generelt og studentveiledning spesielt, som grenseobjekter som kan bidra til kollektive læringsprosesser. En av mentorene beskriver dette som: "Vi har ulike roller og erfaringer, og det er viktig å utveksle erfaringer og forventninger med hverandre". Ved å ha veiledning av studenter i praksis som et konkret og felles samtalefokus i ressursgruppen, kan dette grenseobjektet fungere som en døråpner til det Femdal et al. (2021) beskriver som det grensekryssende rommet. Viktigheten av å "utveksle erfaringer og forventninger" tolker vi til å ha sammenheng med at det grensekryssende rommet også kan innebære spenninger i kraft av at partene har ulike roller og institusjonstilhørighet. Ulikheter i praksis kan skape forhandlinger og utfordre partene, men opplevd trygghet i form av tillit kan verne om relasjoner og gjensidighet (Kristiansen, 2014, s. 141). Læringsprosessene i ressursgruppen vil, slik vi ser det, være avhengig av at trygghet gjenskapes på nytt og på nytt av partene i mentorordningen og i ressursgruppen.

Kollektive og grensekryssende læringsprosesser

Når mentorer og faglærere møtes i ressursgruppen kan ulike spenninger oppstå i form av faglige ulikheter og etiske dilemmaer. Dette kan igjen gi grobunn for nytenkning og nyanseringer hvis spenningene ikke ses på som barrierer som må bekjempes (Raaen, 2017). En av mentorene sier: "Ved å ha studentveiledning som tema opplever jeg at man knytter kontakter til andre som bidrar til utvikling av seg selv ved å motta tips og råd ifra andre". En annen mentor utdyper at "med åpen kommunikasjon med alle i ressursgruppen, mener jeg at man kan utvikle seg mye gjennom kunnskapsdeling og få nye ideer og oppdage bedre løsninger". Slik vi tolker mentorene her, legger de en sosiokulturell forståelse for læring til grunn når de snakker om læringspotensialer i ressursgruppen. De ser nytten av den kollektive kunnskap og den kollektive kraften de får ta del i. En av mentorene sier at "samtaler om veiledning kan åpne opp for nye perspektiver på hvordan og hva veiledning skal være". Mentoren utdyper videre: "Vi deler erfaringer og høster av andres erfaringer og kunnskap. At faglærere er med oppleves som en god støtte, de kan bidra med både fagkunnskap, hjelp og ideer til veiledningen samt at de kan bidra til å klargjøre med hensyn til høgskolens forventninger og krav". Spenninger som kan oppstå i samtaler der mentorer og pedagogikklærere samtaler om veiledning, kan være en ressurs og kilde til refleksjoner, men kan også bidra til faglige og etiske diskusjoner. Disse spenningene kan, hvis de synliggjøres, løftes i veiledningssamtalene og bidra til det Hatlevik og Havenes (2017, s. 191- 193) kaller meningsfulle sammenhenger som skapes gjennom refleksjon. Ulikhetene kan føre til læring og perspektivutvidelser, men dette vil være avhengig om partene er villige til å få øye på noe nytt eller om de forsvarer egne forståelser og praksiser. Flere av mentorene i prosjektet påpeker betydningen av å kunne reflektere og drøfte sammen med andre: "Som mentor i denne ordningen møter jeg andre mentorer, i tillegg til faglærere, som jeg ikke snakker med ellers. Det kan jo bidra til mer refleksjon og større innsikt og

forståelse rundt temaer som er oppe til diskusjon". Nye og andre samtalepartnere enn det man har til vanlig påpekes her av mentorene som av betydning for perspektivutvidelser, og kan knyttes til det Sträng (2021, s.293) fremhever som nødvendig for å utfordre innarbeidede perspektiver. Mentorene kan synliggjøre normer ved å være normkritiske i samtaler om studentveiledning og ved å dele og reflektere over erfaringer og dilemmaer de står i.

Mentorene understreker at refleksjon og drøfting med andre de ikke snakker med i det daglige, inkludert pedagogikklærere i utdanningen, har potensiale til å bidra til kollektiv læring. Selv om vi i det empiriske materialet finner utelukkende positive utsagn om pedagogikklærernes tilstedeværelse i samtaler om veiledning, vil vi som tidligere nevnt understreke faren for å romantisere kollektiv læring fordi det også bærer med seg både krav og begrensede friheter for enkeltindividet. For at læring skal kunne skje i det kollektive, kreves det vilje til å være en lærende i læringen (Raaen, 2017). Å være en lærende kan være en krevende posisjon for mentorene å være i, og læringen skjer ikke av seg selv, men krever at mentorene er aktive i læringsprosesser og at de er åpne for hverandres meningsutvekslinger og refleksjoner. Mentorene må kunne møte og stå i spenninger over tid ved å delta i en ressursgruppe, men disse spenningene kommer ikke eksplisitt til syne i vårt materiale. Vi har utelukkende positive tilbakemeldinger fra mentorene om å være med i en ressursgruppe og delta i samtaler om studentveiledning. Det er et betimelig å spørre om det positive kan skjule spenninger og dilemmaer og om ikke alt "legges på bordet" for diskusjon og refleksjon?

Grenser for likeverdighet i kollektiv læring?

Grensekryssing, kan forstås som dialogisk fenomen og læringsmekanisme (Akkerman og Bakker, 2011). For at læring skal kunne skje i en mentorordning og i en ressursgruppe, vil det være av stor betydning at relasjonene er forankret i visshet om likeverd, og at bidragene blir verdsatt av den andre parten (Botnen Eide, 2014, s. 195). Her støtter vi oss til Femdal et al. (2021) som påpeker at ved å krysse grenser står både likhet og ulikhet på spill. Partene setter seg selv i sårbare posisjoner ved å våge å fremtre som unik i sin annerledeshet (Jensen & Ulleberg, 2019). En mentor uttrykker: "Vi har ulike ståsteder og ser ulike situasjoner, og vi deler erfaringer og høster av andres erfaringer og kunnskap" og en annen mentor sier at "vi får inn ulike perspektiver og kan se sammenhenger på en annen måte". Dette kan ifølge Coburn & Penuel (2016) skape oppdagelser av mulighetsrom i samtaler. Dette kan også igangsette aktive læringsprosesser som ifølge Hatlevik & Havenes (2017) kan gi mening i spenninger i samtaler. Vi anser det også som mulig at hvis partene ikke søker mening i spenningene som kan oppstå i samtaler kan dette føre til at refleksjonene går over til å forsvare egen teori og praksis og at læringspotensialene lukker seg. En mentor sier: "Jeg har stusset på noe innenfor utdanningen som man kan ta med tilbake til barnehagen og høgskolen. Ved å ha åpen kommunikasjon med alle, mener jeg at man kan utvikle seg mye". Slik vi tolker denne mentoren, kan vi se konturene av det Akkerman & Bakker (2011) beskriver som å utforske hverandres tankeverdener. Dette vil være en nødvendighet for å kunne revurdere og gjøre betydelige endringer i praksiser i former for transformerende prosesser og grensekryssende læring. Mentorens vilje til å være grensearbeidere og brobyggere for å igangsette grensekryssende læringsprosesser, vil kunne bidra til å utforske hva som kan gi mening i både positive og negative spenninger. Dette er ifølge Raaen (2017) mer interessant enn å søke enighet, men lettere sagt enn gjort, og krever evne og vilje til å søke mening i møte med både annerledeshet og gjensidighet.

Ifølge Botnen Eide innebærer tanken om likeverd at den enkeltes bidrag tas på alvor (2014, s. 202). En av mentorene sier: "Det er en tillit i å bli spurt om å være mentor- at arbeidet jeg har gjort over flere år verdsettes av høgskolen, på en måte". Den enkeltes opplevelse av likeverd vil være av stor betydning for at det kan oppstå erfaringsutvekslinger, refleksjoner og potensialer for grensekryssende læring i ressursgruppen. Det er ikke nok å uttale likeverdighet, men det vil påvirkes av hvordan partene gjør likeverd i forhold til hverandre, uavhengig av roller og mandat. Den enkeltes opplevelse av likeverdighet vil også være avhengig av om mentorene våger å være sårbare for hverandre, kunne åpne opp for annerledeshet og se mangfoldet av bidrag som verdifulle for den kollektive læringen. En mentor uttrykker at: "Det å ha oppdatert informasjon fra høgskolen, gir opplevelse av å være likeverdig og betydningsfull".

Dette utsagnet ser vi som et tydelig tegn på at den opplevde likeverdigheten er skjør fordi ulike roller og mandater kan skape ubalanse i følelsen av å bli tatt på alvor og at bidraget er av verdi. En mentor sier: "Veien er blitt litt kortere når det gjelder å ta kontakt om noe som bør diskuteres eller informeres om. Vi snakker også mer om at vi er sammen om utdanningen- i stedet for de på HIØ og vi i praksis. Vi fremsnakker hverandre". Noen av mentorene bruker betegnelsen "nettverksbygging" i tillegg til samarbeid og partnerskap, og slik vi tolker mentorenes tilbakemeldinger kan vi se spor av det Akkerman & Bakker fremhever som transformativ læring der praksiser er i bevegelse og i endring. En av mentorene beskriver at møtene og samtalene om studentveiledning kan starte endringsprosesser: "jeg opplever at mine ideer blir hørt, og at jeg får være med å påvirke utdanningen som mentor". Dette kan være tegn på det Akkerman & Bakker (2011) ser på som grensekryssende læring, men vi anser dette også som verdier som kan oppstå som virkninger av intervensjoner i partnerskap (Coburn & Penuel, 2016). Samtaler om veiledning i en ressursgruppe kan være et mulighetsrom som kan igangsette noe mer hvis mentorene i form av å være brobyggende grensearbeidere er villige til å gjøre en innsats i aktive prosesser. I samtaler om veiledning kan etiske og faglige dilemmaer bli synliggjort og slik vi tolker det, vil dette kreve ekstra etisk bevissthet og ansvarlighet i ressursgruppen der både mentorer og pedagogikklærere deltar. Dette fordi tryggheten kan slå sprekker i spenninger, og tillitsrelasjoner kan fort slå over til maktrelasjoner (Grimen, 2008, s.198), men det er i denne sårbarheten av å være lærende med åpenhet for andres annerledeshet at endring kan skje (Jensen og Ulleberg, 2019, s. 47).

Læringspotensialer i "å stå i det sammen"

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan en gruppe erfarne praksislærere opplever å være mentorer og delta i en ressursgruppe der veiledning av studenter i praksis tematiseres. Gjennom drøftinger av mentorenes beskrivelser og utsagn har vi gjort funn som viser at mentorene ser det som positivt å delta i samtaler om studentveiledning. Samtalene kan invitere til kollektive og grensekryssende læringsprosesser i en ressursgruppe dersom partene opplever trygghet og likeverd i samtalene og i relasjonene. Akkerman & Bakkers (2011) forståelser av grenser, grensekryssing, grensearbeidere og grenseobjekter som potensialer for læring på tvers av institusjoner, har gjort det mulig for oss å få øye på både potensialer og problematikker for læring og i læringsprosesser. Mentorenes beskrivelser av trygghet og opplevelse av å "stå i det sammen" kan utgjøre gjensidighet og gjøre det "enklere" å være i dialog og skape mening gjennom perspektivutvidelser og nytenkning i spenninger som kan oppstå. Samtidig kan trygghet og likeverdighet være skjørt ved at ulike roller og praksiser settes under press. Det grensekryssende mulighetsrommet for læring kan dermed også trues av at partene ikke lenger er villige til å gå på besøk i hverandres tankeverdener. Men kanskje det er i dette skjæringspunktet og spenningsfeltet at nye dimensjoner for læring og praksiser kan oppstå?

Litteraturliste

- Akkerman, S. F., og Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81 (2), s.132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Akkerman, S. og Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development Partnership. *Journal of Learning Sciences*, 25(2), s. 240–284. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1147448>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk
- Bjerga, G.H. (2021). Møtet mellom mennesker som grunnlag for veiledning- etikk og betydningsfulle fenomener. IB.E. Karlsson & F. Oterholt (red.). *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Botnen Eide, S. (2014). Ulikhet og likeverd. I H.H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, Aslaug, H.I. Sævreid og D.G. Aasland (red.). *Samarbeidets Filosofi* (s.185–203). Gyldendal.
- Coburn, C. E., og Penuel, W. R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational Researcher*, 45 (1), s. 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>

- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.) *Dialog samspel og læring*. (s. 33-73) Abstrakt forlag.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44 (2), s. 350-383 URL: <http://www.jstor.org/stable/2666999>
- Ekeland, J. (2024). *Mentoring; lærende allianser*. Universitetsforlaget.
- Eurén, H. & Wien, E. (2009). *Perspektiv på kunnskap och lärande*. Göteborgs universitet, Sociologiska Institutionen.
- Femdal, I., Jensen, M., Larsen, A.S., Lund, B., Luthen, G. S. & Sträng, D.R (2021). Kunnskapsmegling i tverrprofesjonelle veiledningsmøter – å bevege seg «på tynn is». *Norsk pedagogisk tidsskrift*. ISSN 0029-2052. 105(5), s. 455–466. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-04>
- Fjeld, H. S., Staal, S. & Ødegård, M. (red.). (2024). *Å lære i fellesskap: muligheter og spenninger i partnerskap mellom barnehage, skole og høgskole*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonstudier* (s.197-215). Universitetsforlaget.
- Hatlevik, I. K. R. & Havenes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger- fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191- 203). Universitetsforlaget.
- Kristiansen, A. (2014). Tillit og kommunikasjon i ulike samarbeidsprosesser. I H.H. Grelland, S. B. Eide, A. Kristiansen, H.I. Sævreid og D.G. Aasland (red.). *Samarbeidets Filosofi* (s.137–156). Gyldendal.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Larsen, A.S. (2013). Mentorvirksomhet og kollektive læringsprosesser. I T.J. Karlsen (red.). *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. (s. 179-194). Gyldendal.
- Larsen, A.S., Luthen, G. S. og Ulla, B. (red.). (2021). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Lederman, R. (2006). The perils at working at home: IRB “mission creep” as context and content for an ethnography of disciplinary knowledge. *American Ethnologist*, 33(4), 482-491. <https://doi.org/10.1525/ae.2006.33.4.482>
- Lund, B., & Lunde, M. E. (2024). Maktutjevning, likeverd og kollektiv læring i samarbeid mellom partnerbarnehage og høgskole. (s. 38-56). I H. S. Fjeld, S. Staal & M. Ødegård (red.). *Å lære i fellesskap: muligheter og spenninger i partnerskap mellom barnehage, skole og høgskole*. Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nilssen, V. (2016). The first-year as a mentor in Norwegian teacher education – asking for the authoritative word. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 1(1), 1–12. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v1i1.997>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Raaen, F. D. (2017). Organisering og utbytte av praksisopplæringen. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 106-116). Universitetsforlaget.
- Sennerud, H.C., Rieck, H. A., Sekkouri, S. E. & Berg Tveitan, C. (2022). Det lyttende i dialogen i et partnerskap mellom barnehagen og UH-sektor. *Nordisk barnehageforskning*, 19 (4), s.125-142

- Smeby, J-C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J-C. Smeby (red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Sträng, D.R. (2021). Om samspel och lärande i handledningssamtalet. I A.S. Larsen, G. Luthen & B. Ulla (red.) *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 281- 294). Gyldendal.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning i høyere utdanning: en vitenskapelig antologi*. Fagbokforlaget.
- Ulla, B. & Larsen, A.S. (2021). Misforståelser og trøbbel- en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A.S. Larsen, G. Luthen & B. Ulla (red.) *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 13–24). Gyldendal.
- Ulleberg I. og Jensen, P. (2017). *Systematisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press.
- Øen, K. og Mjøs M. (2023). Partnerskap mellom forskere og praktikere som innovasjonsstrategi- et utfordrende mulighetsrom. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen, S. E. Ohna, C. Holtar Arnholt, M. Stava Bjørgan, P. Haug, L. Hedegaard-Sørensen, S. Jonassen, A. Martens Meyer og K. Øen. *Kompetanse for inkluderende praksis: et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten*. Cappelen Damm Akademisk.
- Øye, C. (2024). Forskningsetikk i praksis. Om det som står på spill i kvalitativ samarbeidsforskning. I M. Mangset, H.M. Ihlebæk, T. Nordberg & A. B. Leseth (red). *Tett på profesjon, arbeid og politikk. Kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem.* (s. 205-219). Cappelen Damm Akademisk.