



Forsker-praktiker-samarbejde som et ligeværdigt videns- og læringsrum: Et didaktisk anliggende

Creating knowledge equity and a social learning space in
practitioner-researcher collaborations: A didactic perspective

Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder,
Britta Møller & Julie Kordovsky

Aalborg university, Denmark

(abro@ikl.aau.dk)

Abstract

This article explores collaboration between research, education, and practice in vocational education and training, framed as a knowledge triangle. The purpose is to offer insight into how knowledge triangle collaboration can be designed didactically to facilitate an equitable knowledge and learning space, in which the perception of research as the producer and owner of knowledge and idea of knowledge transfer are reconsidered. Based in a self-study methodology, empirical experiences from a network meeting between researchers and practitioners are analysed. The theoretical exploration of knowledge collaboration is done in two parts. Firstly, by referring to Dewey's understanding of knowledge, didactic principles for a network meeting are analysed. Secondly, Wenger-Trayner and Wenger-Trayner's conceptualisation of social learning spaces is used to understand interactions between didactic principles and network participants. The study highlights the importance of embracing uncertainty and maintaining self-critical dialogue in knowledge collaboration. Ethical considerations arise regarding egalitarianism in researcher-practitioner collaboration, emphasising the need for ongoing dialogue and adaptation.

Keywords: knowledge triangle, practitioner-researcher collaboration, self-study, learning space, vocational education and training



Introduktion

Formålet med denne artikel er at undersøge og skabe dialog om de (u)muligheder, der åbner sig, når forsker-praktiker-samarbejder inden for erhvervsuddannelsesfeltet tilrettelægges med henblik på at skabe rum for videnskabelse på en ligeværdig og lærende måde. Med dette formål skriver artiklen sig ind i studier, der tematiserer forsker-praktiker-samarbejde som en læreproces. Studiet er gennemført i en erhvervsuddannelseskontekst, i relation til de danske social- og sundhedsuddannelser (SOSU), der uddanner social- og sundhedshjælpere og -assistenter. Med artiklen argumenterer vi for, at forskningssamarbejde ikke af sig selv bliver et ligeværdigt videns- og læringsrum, men kræver didaktisk bevågenhed. Hensigten med artiklen er at bidrage med indsigter, der kan inspirere til videnssamarbejde mellem forskning, uddannelse og private/offentlige organisationer inden for erhvervsuddannelsesområdet. I artiklen undersøges muligheder og umuligheder ved didaktisk tilrettelæggelse af et forsker-praktikernetværksmøde med det formål at skabe et ligeværdigt videns- og læringsrum.

Artiklen er struktureret på følgende vis. Første del problematiserer med henvisning til begrebet *videnstrekanten* en privilegering af viden som noget, der først produceres af forskere og derefter overføres til praksis. Vi argumenterer for at tilgå forsker-praktiker-samarbejde som et ligeværdigt videns- og læringsrum, der påkræver didaktisk bevågenhed. Anden del redegør for undersøgelsens selvstudie-metodologi og pragmatiske afsæt, herunder beskrives den empiriske kontekst, grundlag og proces for studiets todelte analyse. Første analysedel undersøger, med afsæt i Deweys (1929) vidensforståelse, centrale didaktiske principper for tilrettelæggelse af et forskerpraktiker-netværksmøde. Anden analysedel undersøger ved hjælp af Wenger-Trayner og Wenger-Trayners (2020) begreb om sociale læringsrum deltagernes respons på de didaktiske principper. Artiklen afsluttes med diskussion af studiets resultater og implikationer for videnstrekantssamarbejde på erhvervsuddannelses-området.

Videnstrekantssamarbejde set som et didaktisk anliggende

Samarbejdet mellem forskning og praksis får stigende opmærksomhed, både politisk og forskningsmæssigt, og den samfundsmæssige rolle, som forskning spiller i forhold til at løse samtidens presserende problemstillinger, understreges i højere grad end nogensinde (OECD, 2015). I denne sammenhæng vurderes erhvervsuddannelserne til at spille en afgørende rolle i at håndtere samfundets forandringer, arbejdsmarkedets behov for kvalificeret arbejdskraft, sociale inklusion og sammenhængskraft i samfundet (EU, 2020). Studiet, som denne artikel bygger på, er knyttet til Social- og Sundhedsuddannelserne (SOSU), som

siden 2008 har været en dansk erhvervsuddannelse (EUD). Nogle af de samfundsmæssige problemstillinger, som aktualiseres i SOSU, og generelt i erhvervsuddannelsessektoren, handler om manglen på kompetent faglært arbejdskraft, vanskeligheder ved at rekruttere til, samt høje frafald fra såvel uddannelse som arbejde (Mahler et al., 2023). Erhvervsuddannelsernes ringe status er en global bekymring; det påvirker de unges interesse i uddannelsessektoren samt de erhverv, den tjener (Billett, 2014). Udfordringsbilledet er desværre ikke forbeholdt en dansk/nordisk kontekst, men genfindes internationalt (Cedefop, 2016; Schmid et al., 2021). Der ses derfor et øget politisk fokus på de videnstrekanten, der udfoldes i samarbejde mellem forskningsinstitutioner, uddannelsesinstitutioner og offentlige/private virksomheder (European Council, 2009).

Videnstrekantsamarbejde beskrives typisk som en trekant af adskilte parter, der står i relation til hinanden, og det tematiseres, hvordan forskning på *den ene side* indgår i relation med virksomheder på *den anden side* med henblik på at informere praksis med ny viden, som kan overføres til uddannelsesinstitutioner på *den tredje side* (Soriano & Mulatero, 2010). Det politiske opdrag for videnstrekantsamarbejde lægger op til, at viden integreres i praksis, og at en succesfuld integration indebærer, at forskningsbaseret viden overføres og implementeres i praksis. Dette opdrag genfindes i en dansk national udlodning på 20 mio. kr. til forskning, der understøtter erhvervsuddannelsernes kvalitet, attraktionsniveau og fastholdelsesevne (Danmarks Frie Forskningsfond, 2023). I opslaget fremhæves, at forskning kan ske "i samarbejde med og med omsætning i relevante uddannelser – og hermed understøtte, at skoler og virksomheder giver eleverne den bedst mulige uddannelse" (Danmarks Frie Forskningsfond, 2023, s. 6). Opslaget afspejler et fokus i videnstrekantsamarbejde på at sikre kvaliteten af erhvervsuddannelserne ved at forskning kommer skoler og virksomheder til gavn, så uddannelses- og praksismiljøer forbedres.

Som en del af argumentationen for denne artikels relevans fremhæver vi to udfordringer, der beskrives i den eksisterende litteratur om videnstrekantsamarbejde: For det første problematiseres det, at videnstrekanten hovedsageligt beskrives på et intentionelt makroniveau (fx Soriano & Mulatero, 2010), hvormed oversættelsen til konkrete praksisser for forsker-praktiker-samarbejde overlades til de involverede (Sjoer et al., 2013). Det betyder, at der mangler konkrete undersøgelser af, hvilke former for forsker-praktiker-samarbejde en videnstrekant indebærer, og hvordan samarbejdet kan se ud i "re-al-life cases" (Sjoer et al., 2013, s. 58). Etableringen og tilrettelæggelsen af videnstrekantsamarbejde kan siges at være en *black box* uden praktiske eksemplificeringer.

For det andet beskrives videnstrekantsamarbejde typisk som lineære processer, hvor forskningens opdrag er at informere praksis. Forventningen er,

at viden fra forskning kan fremme innovative uddannelsesdesign og service (Soriano & Mulatero, 2010). Forsker-praktiker-samarbejde forventes at skabe *spill-overs* (Maximilian et al., 2020) i form af viden, der kan overføres fra forskning til praksis, afhængigt af modtagerorganisationens *absorptive capacity* (Mavroeidis & Tarnawska, 2017). Andre studier af forskningsimpact antager en tidsmæssig sekvensering i faser, hvor teoretiske indsigter kommer først (under feltarbejde, analyse og skrivning) og hvor en opdeling mellem academia og praksis overvindes ved at oversætte indsigt til praksis (Kelemen & Hamilton, 2018).

Overførselsmetaforen for videnstrekantssamarbejde kan genfindes flere steder på erhvervsuddannelsesområdet, blandt andet i den danske Uddannelses- og Forskningsstyrelses kortlægning af EUD-forskning, hvori der står, at: "der er behov for mere systematisk styrkelse af dette samarbejde og *overførsel af viden fra forskningen* til erhvervsskoler og lærepladser" (Uddannelses- og Forskningsstyrelsen, 2023, vores kursivering). Opdraget til erhvervsuddannelsesforskning om *overførsel af viden* kan betragtes som en privilegering af forskningsviden over andre vidensformer, og vi ser dette som en tilgang, der fremskriver *an epistemology of possession* (Cook & Brown, 1999). *An epistemology of possession* betyder, at viden opfattes som noget, der produceres og ejes af forskning og forskere, og som kan overføres til og tilegnes af praksis. Denne artikel udspringer af et ønske om at tilbyde en alternativ demokratiserende tilgang til videnskabelse i videnstrekantssamarbejde, for derved at gøre op med en forståelse af viden, som noget, der produceres og ejes af forskning.

Retter vi blikket mod artiklens specifikke erhvervsuddannelseskontekst (SOSU) fremstår forsker-praktiker-samarbejdet relativt uudforsket, ligesom området beskrives som forskningsuvariant (Møller et al., 2021). Forskning beskrives som en teoretiseringsdisciplin, der opleves abstrakt og afkoblet fra daglig praksis, og hvor praksis overlades til selv at omsætte den viden, som forskning producerer (Bøje et al., 2015; Møller et al., 2021; Rohwedder & Thomassen, 2022). At videnstrekantssamarbejde ofte kan knyttes til *an epistemology of possession*, hvor forskningsviden privilegeres og forstås som lineær vidensoverførsel, synes altså for nuværende at være den dominerende tænkning om forsknings-samarbejde på SOSU-uddannelsesområdet.

I forskning på EUD-området er der bevågenhed på at undersøge og kvalificere samarbejdet mellem to af videnstrekantens sider; *skoler* og *virksomheder* (fx Aakernes, 2018; Gessler, 2017; Louw, 2017; Mårtensson, 2021). Herunder understreges nødvendigheden af at indgå i *social partnerships* omkring innovativ udvikling af attraktive uddannelser (Billett & Seddon, 2004). Vi har fundet studier, hvor partcipatoriske forskningstilgange som aktionsforskning og læringscirkler anvendes i samarbejder mellem skoler og forskning for at skabe fælles udvikling og læring (fx Borchmann, 2013; Hersom & Sørensen, 2019;

Rohwedder, 2021). Herunder argumenterer et studie baseret på interaktiv forskning (Burchert et al., 2014) for, at videnskabelse må ske gennem ligeværdig udvikling (*egalitarian co-development*) mellem forskere og praktikere og studiet søger at afsløre underliggende designprincipper for hybride læringsmiljøer mellem skoler og praksis (Burchert et al., 2014). Studiet af Burchert et al. peger dog ikke på, hvilke principper for interaktiv forskning, der kan facilitere ligeværdig vidensudvikling, hvor forskning ikke privilegeres som vidensudvikler.

Nærværende studie adskiller sig fra de oplyste studier på to måder: For det første inkluderer studiet *alle tre sider* af videnstrekanten (skole, virksomhed og forskning), for det andet er *selve* forskningssamarbejdet og tilrettelæggelsen heraf studiets genstandsfelt. Intentionen med artiklen er at etablere et nyt sprog for og tilgang til videnstrekantssamarbejde som et ligeværdigt viden- og læringsrum. Vores argument er, at praktisering af sådant samarbejde kræver didaktisk bevågenhed. Det har ledt os til følgende forskningsspørgsmål:

- Hvilke (u)muligheder åbner sig, når et forsker-praktiker-samarbejde tilrettelægges didaktisk med henblik på at skabe et ligeværdigt videns- og læringsrum?

Artiklens kontekst og metodologi

Artiklen udforsker en *real-life-case* af et videnstrekantssamarbejde på Social- og Sundhedsuddannelsesområdet (herefter SOSU) i Danmark. SOSU-uddannelserne er blandt de største uddannelser inden for danske erhvervsuddannelser (Danmarks Statistik, 2019) og består af to uddannelsesforløb til SOSU-hjælper og SOSU-assistent. I Danmark, ligesom i lande som Tyskland, Schweiz og Østrig, er erhvervsuddannelserne organiseret som vekseluddannelser, hvor eleverne skifter mellem skole- og såkaldte oplæringsperioder i erhvervets praksisfelt. SOSU-elevens oplæringsperioder finder sted i kommuner og regioner, i hjemmeplejen, på plejehjem og hospitaler, hvor der ydes omsorg, pleje og behandling af en stigende gruppe ældre og komplekst syge borgere. Casen fungerer eksemplarisk som et videnstrekantssamarbejde inden for erhvervsuddannelserne og involverer aktører på tværs af forsknings-, uddannelses- og velfærdsinstitutioner, der sammen adresserer væsentlige samfundsmæssige problemstillinger vedrørende kvaliteten i uddannelser og omsorg.

Det nationale forskningscenter, FoCUS, er oprettet med det formål at fremme udviklingen af SOSU-uddannelserne som et forskningsfelt. Centret faciliterer, at der skabes viden gennem samarbejde på tværs af uddannelsesinstitutioner, praksisområder og forskningsmiljøer. FoCUS ledes af forskere, men dets

aktiviteter er forankret i de involverede parterers drivkraft til fortsat udvikling inden for SOSU-området. Med henblik på at etablere og udvikle netværk mellem de tre sider af videnstrekanten arrangerer FoCUS halvårlige forsker-praktiker-netværksmøder. Artiklens *real-life case* tager udgangspunkt i et sådant forsker-praktiker-netværksmøde, tilrettelagt og faciliteret af forskere fra forskningscentret.

Artiklens metodologi er baseret på pragmatismens erkendelsesinteresse, hvor vidensproduktion ikke er en passiv afspejling af en ydre virkelighed, men et resultat af en aktiv og interagerende proces (Dewey, 1929; Elkjaer & Simpson, 2015). Undersøgelsens pragmatiske erkendelsesinteresse giver mulighed for at analysere, hvilke (u)muligheder der åbner sig, når et forsker-praktiker-samarbejde tilrettelægges didaktisk – ikke som en objektiveret sandhed, men som indlejret i en eksperimenterende interaktion med genstandsfeltet (Holm, 2011). Genstandsfeltet er som følge heraf dobbelt, dels undersøges didaktiske principper for et forsker-praktiker-netværksmøde (i første analysedel), dels undersøges, hvad der sker i interaktionen mellem de didaktiske principper og netværksmødets deltagere, når principperne afprøves (anden analysedel).

Undersøgelsens metoder trækker på principper fra *self-studies* (selv-studier), hvor formålet er både at skabe viden om og bidrage til at forbedre den praksis, der undersøges (Bullough & Pinnegar, 2001; Fletcher, 2020). Selvstudiet er karakteriseret ved, at dét, der undersøges, igangsættes og udføres af dem, hvis praksis undersøges (Tidwell et al., 2020; Vanassche & Kelchtermans, 2015). Denne artikel undersøger således et forsker-praktiker-netværksmøde, der er tilrettelagt og faciliteret af artiklens 1. og 2. forfatter og har artiklens 3. forfatter som med-virkende deltager. I tråd med selvstudiet gøres forskernes egne erfaringer til data, som efterfølgende bearbejdes til videnskabelig viden (Bullough & Pinnegar, 2001). To greb har bidraget til at skabe troværdighed og videnskabelig kvalitet: kollaboration og kritisk venskab (Bullock, 2020; Fletcher, 2020). Konkret har tredje forfatter med et udefraperspektiv indtaget rollen som kritisk ven i iagttagelse, analyse og skriveproces ved løbende at stille konstruktive, kritiske og til tider provokerende spørgsmål til "the process of coming to know" (Alan et al., 2021, p. 321). Denne måde kollaborativt at producere og validere data, udfordre antagelser og kontinuerligt tilføje yderligere perspektiver (Schuck & Russel, 2005) fra flere forskellige deltagerpositioner er kernen i studiets bearbejdning af data til viden. Udover kritisk venskab anses kollaboration i selvstudier som afgørende for kvaliteten (Bullock, 2020). I tråd hermed er vores kollaboration foregået på måder, hvor vores forskellige antagelser og perspektiver er bragt i spil, undersøgt og udfordret både tekstligt og dialogisk. Metoden har også bidraget til, at vi som forskere er blevet

klogere, ikke kun på den case, vi undersøger, men tillige på vores måder at tilgå fænomener som forskning, samarbejde og læring.

Artiklens analytiske argumentation består af to dele og afspejler en kronologi i vores undersøgelsesproces. I første undersøgelse af de didaktiske principper i tilrettelæggelsen af forsker-praktiker-netværksmødet trækker vi på Deweys (1929) forståelse af viden og videnskabelse. I artiklens anden undersøgelse af interaktionen mellem de didaktiske principper og deltagernes respons, trækker vi på Wenger-Trayner og Wenger-Trayners (2020) teori om værdiskabelse i det sociale læringsrum. Denne proces afspejler, i tråd med pragmatismen, en abduktiv bevægelse mellem empiriske data og teoretiske perspektiver (Elkjaer & Simpson, 2011).

En generel udfordring ved selvstudier og for dette studie specifikt er at producere data, der kan gøres til genstand for en passende og meningsfuld analyse (Fletcher, 2020). Typisk anvendes dataformer af fortolkende karakter som egne tekstmaterialer, narrativer, logbøger, fotos, tegninger og selv-interview. Data anvendt i artiklens første analysedel består af beskrivelser af de didaktiske principper, som de var tænkt i tilrettelæggelsen af forsker-praktiker-netværksmødet. I artiklens anden analysedel af deltagernes interaktion med didaktiske principper anvender vi data i form af forfatterens logbogsnotater og en tegning. Tegningen er udarbejdet af 3. forfatter som en anonymisering af et foto taget af 1. forfatter. Dette foto, og dermed tegningen, søger at indfange et afgørende øjeblik i interaktionen mellem didaktiske principper og deltagernes respons. Afgørende øjeblikke (*critical incidents*) anvendes i selvstudier som "fractional representations" (Tidwell et al., s. 391) af den praksis, der undersøges.

Inspireret af selvstudie-metoden har visuelle data (brug af fotos og tegninger) fungeret som katalysator for vores kollaborative proces og hjulpet os til at se genstandsfeltet i lyset af flere teoretiske og praktiske perspektiver (Mitchell et al., 2009; Tidwell et al., 2020). Artiklen afspejler på ingen måde de mangfoldige perspektiver, veje og afveje, som forfattergruppen har taget undervejs; ikke alle fremskrives eksplicit, men udvalgte, forstyrrende og bidragende perspektiver inddrages i artiklens diskussion.

Viden og videnskabelse i Deweys optik

Undersøgelsens vidensforståelse er baseret på Deweys greb om videnskabelse som en udforskende social praksis. Vi vil her kort præsentere den grundlæggende tese i Deweys forståelse af videnskabelse, og hvorfor, vi mener, at denne forståelse kan bidrage med en ny tilgang til og sprog for demokratisering af videnstrekantssamarbejde.

Dewey skelner mellem to typer af vidensformer: *A priori viden* og *erfaringsbaseret viden*. *A priori viden* betragtes som en vidensform, der eksisterer forud for

situationer og som er udviklet som foruddefinerede regler for, hvordan verden hænger sammen (Dewey, 1929). Denne type viden indfanges i bøger og procedurer og leveres af eksperter som nøjagtig viden, der kan give stabile svar og vejledning til praksis (Dewey, 1929). Man kan forenklet sige, at denne forståelse af viden dominerer det eksisterende sprog om videnstrekants-samarbejde, hvor forskning forventes at levere viden, der skal informere praksis.

I modsætning til a priori viden beskriver Dewey den erfaringsbaserede viden. Erfaringsbaseret viden skabes, når vi aktivt griber ind i verden og mærker konsekvenserne af vores indgriben (Dewey, 1916, 1929). Erfaringsbaseret viden handler om at konstruere hypoteser snarere end beskrivelser af en objektiveret virkelighed og leverance af ubestridelige svar. Viden – eller erfaringsdannelse – er ikke (udelukkende) individuel men foregår i en konkret social kontekst, hvor teori, begreber, fantasi og ideer alle er nødvendige værktøjer til fælles udforskning af problemer og problemhåndtering (Dewey, 1929).

Man kan altså med Deweys optik betragte viden som enten fast, rationel og forud for enhver situation eller som foranderlig, empirisk og særlig i en bestemt situation (Dewey, 1929). I det følgende afsnit anvendes Deweys forståelse af og tilgang til viden og videnskabelse som teoretisk ramme for analyse af didaktiske principper i tilrettelæggelsen af forsker-praktiker-netværksmødet.

Didaktiske principper i tilrettelæggelsen af forsker-praktiker-netværksmødet

Dette afsnit udgør undersøgelsens første analysedel, hvori vi analyserer de centrale didaktiske principper i tilrettelæggelsen af forsker-praktiker-netværksmødet. Mødet blev afholdt med 41 deltagere, herunder 35 fagfolk, der er involveret i uddannelsesaktiviteter i kommuner, regioner og på SOSU-skoler, samt seks forskere og ph.d.-studerende fra fire danske universiteter. Mødet fandt sted på en SOSU-skole centralt i Danmark og strakte sig over fire timer. Invitationen til mødet blev udsendt via forskningscentrets nyhedsbrev, hjemmeside og sociale medier, og enkelte deltagere, herunder oplægsholdere, blev personligt inviteret.

Netværksmødet analyseres i følgende som et læringsrum, hvor indhold, interaktioner og materialiteter organiseres på måder, der engagerer deltagerne og bidrager til erfaringsdannelse, med henblik på at opløse *an epistemology of possession* (Cook & Brown, 1999), hvor forskningsviden privilegeres. Som afsæt for organisering af læringsrummet betjener analysen sig af en bred forståelse af didaktik som et anliggende, der vedrører mere end formel undervisning, der både involverer tilrettelæggelsen af mulighedsrum for erfaring, og hvordan de deltagende interagerer med det tilrettelagte mulighedsrum (Billett, 2011). I det

følgende analyseres de didaktiske principper i lyset af Deweys greb om viden og videnskabelse som proces og resultat af en fælles udforskende praksis (Dewey, 1916, 1929, 1938).

Indhold som stimulerende for erfaringsdannelse

Mødet var tilrettelagt med overskriften *Arenaer for lærende samarbejde* som et tværgående indholdsfokus for mødets tre korte oplæg og to runder af drøftelser. Overskriften skulle rammesætte og stimulere deltagernes erfaringer (Dewey, 1916) med forskellige typer af samarbejder og fokusere opmærksomheden på betydningen af at se samarbejde i et læringsperspektiv. Netværksmødets tre korte oplæg blev givet fra forskellige erfaringspositioner (Dewey, 1929).

En forsker indledte med et oplæg om sin forskning om "tvivl som afsæt for lærende samarbejde". Det didaktiske princip for faciliteringen af dette oplæg var, at teorier og begreber kan fungere som redskaber til at pege på mulige problemstillinger og løsninger og dermed virke faciliterende på drøftelser og erfaringsdannelse (Dewey, 1916, 1929). To kommunale konsulenter gav oplæg om deres arbejde med "ledelse af læring i ældreplejen". Det didaktiske princip for dette oplæg var at konkretisere det lærende samarbejde og give opmærksomhed på muligheder og udfordringer, når lærende samarbejde søges praktiseret i en kommunal praksis. Det tredje oplæg, givet af en forsker, zoomede ind på forsker-praktiker-samarbejdet som gensidigt lærende. Det didaktiske princip var at involvere deltagerne i en idéudvikling i relation til forskerens *work-in-progress*.

Interaktioner på tværs som fremmede for problembaseret udforskning

Netværksmødets deltagere var planlagt placeret sådan, at der ved alle borde var repræsentanter fra de forskellige sektorer inden for videnstrekanten. Det didaktiske princip var at fremme interaktioner på tværs af erfaringer, positioner og ekspertise med henblik på at understøtte en problembaseret udforskning (Dewey, 1916, 1929). Der var tilrettelagt to runder af drøftelser ved bordene (à 40 minutter) organiseret ud fra følgende problemstillinger: "Hvordan kan vi ledelses- og uddannelsesmæssigt medvirke til at afprivatisere tvivl i arbejdet?", "Hvilke arenaer for lærende samarbejde har vi adgang til - og behov for at etablere?" og "Hvordan kan forskningsprojekter etableres, så alle deltagere lærer noget?". Det problemorienterede fokus i de rammesættende spørgsmål var tilrettelagt for at aktivere deltagernes egne erfaringer og dernæst for at kvalificere fælles udforskende videnskabelse (Dewey, 1916). Intentionen med dette didaktisk princip var at fremme deltagelsesmuligheder, så alle deltagere kunne bidrage som ligeværdige og relevante i fælles videnskabelse.

Materialiteter som fællesskabende

Visuelle præsentationer (slides) blev anvendt til at støtte oplæggenes indhold på en struktureret og visuel måde. Intentionen med dette didaktiske princip var at skabe en fælles opmærksomhed mod de givne temaer og samtidig stimulere deltagerne egne erfaringer (Dewey, 1916). Gruppeborde med bordplan, hvor de forskellige sektorer inden for videnstrekanten var repræsenteret ved hvert bord, skulle understøtte interaktioner og fællesskab på tværs af erfaringer, positioner og ekspertise (Dewey, 1929). Plancher skulle anvendes under drøftelserne til at generere fælles opmærksomhed på den problembaserede udforskning af det lærende samarbejde.

Når plan møder virkelighed

I tråd med Dewey (1938) organiserer de didaktiske principper en styret proces, hvor deltagerne ikke overlades til selv at afgøre, hvilke former for indhold, interaktioner og materialiteter, der kan muliggøre et ligeværdigt lærings- og vidensrum. Dette indebærer, for de faciliterende forskere, en "intelligent form for planlægning", der er "fast nok" til at styre læreprocessen og "fleksibel nok" til at imødekomme deltagerne respons (Dewey, 1938, s. 68). En vigtig pointe er, i tråd med Deweys tænkning (1938), at netværksmødet er tilrettelagt didaktisk på baggrund af en forestilling om princippernes virkning, men at princippernes (u)muligheder for at skabe et ligeværdigt lærings- og vidensrum må erfares i praksis. Dette leder til følgende analyse af, hvad der skete i interaktionen mellem principper og deltagere.

Deltagerne interaktioner med didaktiske principper

Spørgsmålet, der behandles i denne analysedel er, hvordan de didaktiske principper virkede i praksis, ikke som lineær effekt, men som en responsiv praksis i interaktion mellem deltagere og didaktiske principper.

I et forsøg på at indfange (u)muligheder, gjorde vi på dagen notater, tegnede og tog fotos, når vi fik øje på noget, der kunne sige noget om interaktionen mellem deltagerne og de didaktiske principper. Med reference til den metodiske beskrivelse af selvstudiet, anvendes nedenstående tegning som en visuel repræsentation (Mitchell et al., 2009), fremstillende et afgørende og eksemplarisk øjeblik (Tidwell et al., 2020). Situationen vurderes afgørende og eksemplarisk for den måde, hvorpå deltagerne valgte at interagere med de didaktiske principper og med hinanden (Billett, 2011), som vi (forfattere/tilrettelæggere/deltagere på dagen) erfarede det (Fletcher, 2020; Parker et al., 2016). Tegningen viser en gruppe af deltagere (fra alle tre sider af videnstrekanten) omkring et gruppebord. Gruppen er i gang med at udforske et af de problembaserede spørgsmål til

dagens oplæg. I analysen suppleres tegningen med noter fra forfatterens logbøger fra dagen.



Figur 1. Grafisk fremstilling af deltagerens interaktion med didaktiske principper.

Tegningen er desuden udvalgt til analytisk fremstilling, fordi netop denne tegning og de analytiske drøftelser tegningen afstedkom i forfatterens ledte os til teorien om det sociale læringsrum (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020) som et begrebsapparat til at forstå, hvilke (u)muligheder, der åbner sig i interaktionerne mellem deltagere og didaktiske principper.

Det sociale læringsrum

Et socialt læringsrum kommer til live gennem deltagelse og engagement og er noget deltagere skaber sammen i en social kontekst, hvor interaktioner struktureres og aktiveres med henblik på at engagere sig i videnskabelige processer (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Et socialt læringsrum kan

i følge Wenger-Trayner og Wenger-Trayner opstå, hvis deltagelsen er karakteriseret ved:

- *Fælles omsorg for at gøre en forskel*, forstået som et fælles ønske om sammen at håndtere problematikker, der opleves betydningsfulde og presserende.
- *Engageret usikkerhed*, beskrevet som deltagelse, hvor tvivl og det vi endnu ikke ved udtrykkes, adresseres og udforskes i fællesskab.

Opmærksom tilstedeværelse, hvilket indebærer nysgerrig og opmærksom deltagelse, at man lægger mærke til, hvad der sker, og hvordan egne og andres antagelser og perspektiver har indflydelse på rummet Et socialt læringsrum involverer desuden et refleksivt forhold til såkaldt etableret viden, altså den type viden Dewey beskriver som *a priori*. For Wenger-Trayner og Wenger-Trayner betyder det, at viden anvendes i det sociale læringsrum som input til refleksion og ikke som fakta. Det handler om at lære, hvad der endnu ikke vides – og ikke om at overføre, hvad der allerede vides. På den måde læner Wenger-Trayner og Wenger-Trayners forståelse af det sociale læringsrum sig op af Deweys tilgang til videnskabelse som en udforskende social praksis. Vores abduktive hypotese er, at de didaktiske principper kan muliggøre en aktivering af et socialt læringsrum, hvor forskningens *epistemology of possession* kan ophæves til fordel for fælles udforskning og videnskabelse.

I det følgende analyseres deltagerens interaktioner med de didaktiske principper tematiseret med afsæt i ovenstående karakteristika ved det sociale læringsrum. Det skal pointeres, at der er tale om en analytisk konstruktion, da det sociale læringsrums karakteristika er internt forbundne og derfor vanskelige at adskille empirisk.

Fælles omsorg for at gøre en forskel

Fælles omsorg for at gøre en forskel og skabe værdi for noget, man har fælles omsorg for, er central for aktivering af et socialt læringsrum. Kontekster, hvor læring er overfladisk og hvor det handler om at tilegne sig en bestemt viden, vil ikke aktivere et socialt læringsrum (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Vi finder tegn på, at netværksmødets deltagere interagerer med de didaktiske principper med fælles omsorg. Et eksempel fremgår af nedenstående logbogsnotat:

Der er nu pause i programmet. Den intense summen fra gruppedrøftelserne fortsætter. Folk slipper ikke snakken. Nogen rejser sig, men jeg ser ikke nogen, der åbner deres computer eller telefon. Jeg hører dog én, der siger ”nej, jeg skal altså lige nå at få en kop kaffe”, men hun bliver stående med front mod sin samtalepartner. Ingen andre dagsordner synes at presse sig på. (logbog, 1. forfatter)

At deltagerne forbliver i drøftelser og end ikke har tid til kaffe, ser vi som et udtryk for, at de er engagerede i problemstillinger, som de oplever som betydningsfulde og presserende. Dette kan være et tegn på, at de drager fælles omsorg for at gøre en forskel for SOSU-feltet. I tegningen (Figur 1) ser vi, at deltagerens engagement træder frem i deres interaktion med planchen som fælleskabende materialitet. Gruppebordet med planchen i midten ser ud til at muliggøre en fælles opmærksomhed, engagement og omsorg. Denne omsorg er, i tråd med Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2020), ikke noget som siges højt i situationen, men fremkommer mere som en samstemmende tavs ambition, der kan siges at vokse frem i interaktionen mellem deltagere og didaktiske principper.

Et kritisk perspektiv på ovenstående analyse af de didaktiske princippers virkning kan påpege, at deltagerne sandsynligvis har tilmeldt sig netværksmødet, fordi de har særlig interesse for SOSU-uddannelsesfeltet. Derfor kan de tegn, vi finder på, at deltagerne agerer med fælles omsorg, lige såvel afspejle deres motivation for deltagelse mere end virkningen af de didaktiske principper. Uanset de virkende årsager vil *fælles omsorg for at gøre en forskel* åbne mulighed for, at forsker-praktiker-netværksmødet tager form som et ligeværdigt videns- og læringsrum.

Engageret usikkerhed

I deltagerens fælles bestræbelser på at gøre en forskel for SOSU-feltet åbnes mulighed for, at de adresserer og udforsker usikkerhed og tvivl om, hvordan presserende problematikker kan forstås og håndteres. Engageret usikkerhed kan, ifølge Wenger-Trayner og Wenger Trayner (2020), beskytte imod simplificeringer, forudgående antagelser og bias. I et dagens oplæg beskrives SOSU-uddannelsesfeltet som en mudret affære med et væld af komplekse problemstillinger. Oplægsholderen viste blandt andet et billede af personer, der roder rundt i et mudderbad. På et tidspunkt udbrød én af deltagerne "We are in this shit together" (logbog, 2. forfatter). At netop dette bliver sagt højt af en af deltagerne er, for os, et afgørende øjeblik (Tidwell et al., 2020), idet flere deltagere kobler sig på og gentager udsagnet. Som noteret: "det er som om der opstår en fælles stemning eller følelse af samhørighed i rummet" (logbog, 2. forfatter). Vi ser her tegn på, at det didaktiske indhold åbner mulighed for at skabe en fælles forståelse af, at man gerne må være i tvivl, og at mulige svar skal findes gennem fælles udforskning. Med reference til Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2020) kan man sige, at engageret usikkerhed muliggjorde erkendelsen af at være "in this shit together" og hjalp deltagerne til ikke at lede efter eksakte svar. Vi har en antagelse om, at den fælles oplevelse af at rode rundt i mudderet sammen bidrager til, at deltagerne engagerer sig i fælles udforskning

på en måde, hvor alle stemmer, erfaringer og positioner er ligeværdige. Om deltagerne interaktioner med de problemorienterede spørgsmåls, noterede 3. forfatter sig følgende:

Jeg lytter til, hvad deltagerne taler om, og hvordan de gør det. I modsætning til, hvad jeg tit har oplevet i tilsvarende sammenhænge, taler de sammen på andre måder. Jeg finder ikke, at de taler om svarene på de problemstillinger, som de rejser. Jeg oplever til gengæld, at de stiller flere spørgsmål og tager kritisk stilling til det, de oplever omkring problemstillingerne. De er ved at finde ud af noget her... (logbog, 3. forfatter)

Logbogsnoten peger på, at deltagerne interagerer med hinanden og de didaktiske principper ved at stille spørgsmål fremfor at komme med svar. Dette kan være tegn på, at drøftelserne sker med afsæt i delt usikkerhed og på kanten af, hvad deltagerne allerede ved. Det er netop, ifølge Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2020), afgørende for aktiveringen af et socialt læringsrum, at interaktioner tager afsæt i deltagerne erfarde usikkerheder, og ikke i det, deltagerne allerede (tror de) ved om problemstillingen. Et kritisk perspektiv på, hvorvidt de didaktiske principper åbner for mulighed for at deltagerne kunne engagere sig med usikkerhed, kan læses i nedenstående logbogsnotat.

Under et oplæg vises en slide med et billede af nogle ænder og teksten "The ugly duckling". Jeg får en stærk fornemmelse af, at dette er betydningsfuldt for netværket som fællesskab, men det undrer mig, at ingen spørger ind til eller udfordrer det. Er SOSU uddannelsesverdenens grimme ælling? Hvorfor tager alle deltagerne ukritisk eller uimodsagt den fortælling for gode varer? Er det en sandhed, som ingen sætter spørgsmålstegn ved? (logbog, 3. forfatter)

Dette logbogsnotat peger på, at forskeren oplevede en usikkerhed, som forblev tavs, og som først blev adresseret i forbindelse med artiklens udarbejdelse. Da kvaliteten af det sociale læringsrum afhænger af, hvorvidt usikkerhed adresseres, vil det være afgørende for de muligheder, som tilrettelæggelsen åbner for, at alle (også forskerne) deler, hvad de oplever som usikkerheder. I dette tilfælde kunne forskeren sætte sin oplevede usikkerhed omkring deltagerne samstemmende accept af SOSU-feltet som "the ugly duckling" i spil som en kritisk ven, der kunne udfordre denne selvfølgelighed (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Der hviler måske en særlig forpligtelse for forskerne i at engagere sig med delt usikkerhed og omsorg for feltet, hvis tilrettelæggelsen af forsker-praktiker-samarbejdet skal muliggøre et ligeværdigt lærings- og vidensrum.

Opmærksom tilstedeværelse

Den tredje driver for aktivering af det sociale læringsrum er deltagerens opmærksomhed. Vel at mærke en omhyggelig, koncentreret og engageret opmærksomhed på det, deltagerne har for sammen, hvor deltagerne ikke

responderer for hurtigt, men lader perspektiver udfolde sig (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). Opmærksom tilstedeværelse kommer ikke kun til udtryk som verbale tilkendegivelser, men også som kropslige respons og følelsesmæssige reaktioner på oplevelsen af rummet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). I tegningen (Figur 1) ser vi, som eksempel på deltageres opmærksomme tilstedeværelse, at de er kropsligt rettet mod hinanden og mod planchen på bordet. Deltageres måde at vende sig imod hinanden, med kroppene lænet ind over planchen og blikke, der følger papiret og den som taler, kan være tegn på, at de er kropsligt responsive på hinanden og opmærksomme på det fælles. Vi ser altså tegn på, at deltagerne responderer kropsligt på de didaktiske principper for organisering af interaktioner på tværs og fællesskabende materialiteter med omhyggelig opmærksomhed. Dette muliggør, at de kan imødekomme hinanden og etablere en fælles omsorg. Denne betragtning underbygges af følgende logbogsnotat:

Jeg ser, at deltagerne kontakter hinanden på tværs af de organisationer, de kommer fra. Det virker ikke til, at de kender hinanden forvejen. Men de fremstår åbne overfor hinanden og spørger nysgerrigt ind til hinandens oplevelser. Jeg får en oplevelse af, at problemstillingerne, som de taler om, skaber forbindelser mellem dem. Det virker næsten som om de overraskes over ikke at være alene om at opleve det, der kommer på banen. (logbog, 2. forfatter)

Ovenstående notat indikerer, at deltagerne interagerer med det didaktiske princip om problembaseret udforskning, hvilket ser ud til at virke fællesskabende ved at muliggøre forbindelser imellem dem. Det didaktiske princip om, at der skal være repræsentanter fra alle videnstrekantens sider omkring bordene, muliggør, at deltagerne kan interagere med hinanden på kryds og tværs af trekantens sider. Logbogsnotatet peger på, at deltagerne forholder sig nysgerrigt og opmærksomt på hinanden, hvilket bidrager til at aktivere et socialt læringsrum (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020), hvor deltagerne kan undersøge og udfordre hinandens erfaringer på måder, der privilegerer erfaringsbaseret viden. Dette kan muliggøre, at de deltagende forskere ikke positioneres eller positionerer sig som eksperter og ejere af viden, som skal overføres til de øvrige deltagere. Det problematiske (umulige?) i dette er, at det ligeværdige lærings- og vidensrum kræver kontinuerlig opmærksom tilstedeværelse, hvor deltagerne aktivt forholder sig til, hvordan forskellige positioneringer og privilegier påvirker læringsrummet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020).

"Framing" fremfor planlægning

Som kritik af intentionen om at tilrettelægge med henblik på at skabe et ligeværdigt lærings- og vidensrum, ville Wenger-Trayner og Wenger-Trayner formentlig sige, at et socialt læringsrum opstår i deltageres respons med deres

forståelse af *læringsagendaen*, og ikke som respons på didaktiske principper i sig selv (løsrevet fra læringsagendaen). Derfor bruger de begrebet "framing" fremfor planlægning (2020, s. 151). Aktivering af det sociale læringsrum er netop ikke noget, man kan forudbestemme skridt for skridt, men noget, der skabes i situationen mellem deltagerne. "Framing" og ikke mindst "re-framing" beskrives som en dialogisk respons i det, der sker i rummet, styret af læringsagendaen, det vil sige spørgsmål om, hvorfor vi er her, hvad det er for en forskel, vi ønsker at skabe, og hvordan vi kan hjælpe hinanden (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020). At sociale læringsrum ikke kan planlægges forud, peger på det potentielt umulige (eller i det mindste, problematiske) i at ville tilrettelægge et forsker-praktiker-samarbejde som et ligeværdigt lærings- og vidensrum.

Diskussion

Formålet med denne artikel er at undersøge og skabe dialog om de (u)muligheder, der åbner sig, når et forsker-praktiker-samarbejde inden for erhvervsuddannelsesfeltet tilrettelægges med henblik på at skabe rum for videnskabelse på en ligeværdig og gensidig lærende måde. I selvstudier, som dette, er fokus at skabe viden om og bidrage til at forbedre egen praksis (Bullough & Pinnegar, 2001; Fletcher, 2020). Vi må derfor nødvendigvis stille os selv spørgsmålet om, hvilken viden dette studie kan siges at producere, om denne viden er interessant for andre end os selv, og mere kritisk, om vi i begejstring for vores eget projekt taber videnskabelig kvalitet.

Svarene på disse spørgsmål må afspejle undersøgelsens pragmatiske erkendelsesinteresse, idet viden i denne sammenhæng betragtes som erfaringer, der vil ændre sig i takt med, at vi får nye erfaringer med at praktisere videnstrekantssamarbejde. Med dette inviterer artiklen læseren ind i praktiseringen af et forsker-praktiker-samarbejde, som i andre videnstrekantsstudier fremstår udforsket (Sjoer et al., 2016). Svaret på artiklens forskningsspørgsmål må desuden læses i lyset af en ontologisk diskussion af læring som fænomen (som har været kontinuerligt påtrængende i forfattersamarbejdet). For hvad forstår vi ved læring, kan man overhovedet tale om at tilrettelægge for læring, og hvordan kan vi arbejde med at skabe rum for læring, hvis vi ikke forstår læring på samme måde? Alle disse spørgsmål bidrager til at skabe nye erkendelser om de umuligheder, der også åbner sig, når man søger at tilrettelægge et lærende forsker-praktiker-samarbejde. Vi formoder, at artiklens indsigter er interessante for andre, der indgår i forsker-praktiker-samarbejde, ikke som a priori viden, men som indsigter, der kan bruges til at få øje på lignende problemstillinger i andre kontekster og reflektere over mulige løsninger (Dewey, 1916, 1929).

Hvad angår studiets videnskabelige kvalitet, har de to metodiske greb, kollaboration og kritisk venskab (Bullock, 2020; Fletcher, 2020), vist sig afgørende for studiets resultater og har bidraget til at minimere risikoen for at ende med en "glansbillede-analyse" af egen praksis. Studiet har dermed synliggjort egne antagelser og muliggjort nye indsigter, der vil bidrage til at udvikle vores fremtidige praksis for forsker-praktiker-samarbejde (Schuck & Russel, 2005). Vi har fundet metoderne processuelt besværlige og til tider udtrættende, men har også erfaret, at et samarbejde, hvor den kritiske tænkning og stemme ikke lukkes ned, er befordrende for videnskabelse. På den måde har vores (forfatternes) samarbejde aktiveret et socialt læringsrum, hvor engagement i usikkerhed, modsætninger og flertydighed (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020) har været driver for videnskabelse.

Artiklens fund rejser en etisk diskussion af, hvorvidt det praktiserede forsker-praktiker-samarbejde *reelt* kan betragtes som ligeværdigt. I et kritisk tilbageblik kan det problematiseres, at netværksmødet blev tilrettelagt og faciliteret af forskere alene. Trods vores bedste intentioner kan der fortsat være erfaringspositioner, der privilegeres, og deltagere, der, som Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2020) påpeger, marginaliseres, gøres tavse eller censurerer sig selv. Til fremtidige netværksmøder må ligeværdigheden derfor problematiseres, og vi må udforske i fællesskab, hvorvidt og hvordan deltagere fra alle tre sider af videnstrekanten reelt får mulighed for at stille de spørgsmål, som opleves relevante og meningsfulde for dem at undersøge (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020).

En anden etisk diskussion vedrører vores intention om at demokratisere videnskabelse. I dette lys kan det problematiseres, at nærværende analyse af netværksmødet er udført som et selvstudie, der udelukkende inkluderer forskernes perspektiv. Man kan dermed spørge om artiklen, trods sit erklærede formål om det modsatte, faktisk kommer til at reproducere en "epistemology of possession" (Cook & Brown, 1999). Kommer vi som forskere til at fremstå som producenter og ejere af viden, når vi gør os analytiske slutninger om virkninger af de didaktiske principper ved udelukkende at relatere til egne oplevelser af stemninger, reaktioner, kropslige udtryk og verbale udsagn? Muligvis, for på papiret stopper vi analysen her og fortsætter vores forskervirke, hvor disse analyser skal valideres kommunikativt med de implicerede i forsker-praktiker-netværket. Vi (artiklens forfattere) har til gode at udvide kollaboration og kritisk venskab omkring artiklens bidrag med både læserne af denne artikel og deltagerne i FoCUS.

Konklusion

I denne artikel har vi undersøgt, hvilke (u)muligheder der åbner sig, når et forsker-praktiker-samarbejde tilrettelægges didaktisk med henblik på at skabe et ligeværdigt videns- og læringsrum. Spørgsmålet er stillet i en dansk SOSU-kontekst, men repræsenterer en generel problematik indenfor forsker-praktiker-samarbejde på erhvervsuddannelsesområdet.

Med henvisning til Deweys forståelse af viden og videnskabelse præsenteres en række didaktiske principper for tilrettelæggelse af et forsker-praktiker-netværksmøde; *indhold som stimulerende for erfaringsdannelse, interaktioner på tværs som fremmende for problembaseret udforskning og materialiteter som fællesskabende*. Principperne åbner muligheder for at organisere forsker-praktiker-samarbejde som et lærings- og vidensrum for fælles og problembaseret erfaringsdannelse. Det umulige åbner sig i didaktikkens responsivitet, når plan møder virkelighed, hvorfor principperne må erfares gennem deltagerens respons. Vi finder, at deltagerens interaktion eller respons med de didaktiske principper aktiverer sociale læringsrum karakteriseret ved deltagerens *fælles omsorg for at gøre en forskel for SOSU-uddannelserne, engageret usikkerhed og opmærksom tilstedeværelse*. Aktivering af det sociale læringsrum åbner mulighed for at ophæve forskningens *epistemology of possession*, til fordel for fælles udforskning af usikkerhed som afsæt for videnskabelse. Det umulige heri er, at aktivering af sociale læringsrum ikke er noget, man kan tilrettelægge skridt for skridt, men noget, der skabes i situationen mellem deltagerne. Didaktisk tilrettelæggelse af forsker-praktiker-samarbejde med henblik på at skabe ligeværdige videns- og læringsrum er derfor ikke kun et spørgsmål om tilrettelæggelse men også et spørgsmål om *framing* og *re-framing*. Det vil sige en dialogisk respons på læringsagendaen; hvorfor er vi her, hvilken forskel ønsker vi at gøre og hvordan kan vi hjælpe hinanden til dette.

Artiklens konklusion skal læses i erkendelsen af, at tilrettelæggelse af et forsker-praktiker-samarbejde, der skaber rum for videnskabelse på en ligeværdig og gensidig lærende måde, kræver, at man stopper op, revurderer, tilpasser, er i dialog og er åbne for, at det kan være besværligt og utrygt at blive konfronteret med det, man ikke ved og ikke forstår. I "Wenger-Traynersk" forstand må vi engagere os i usikkerheder, "rode rundt i muddret sammen" og kollaborativt opøve både didaktiske og refleksive færdigheder. Komplexiteten gør, at det ligeværdige forsker-praktiker-samarbejde bliver umuligt endeligt at begribe, forklare eller løse og må nødvendigvis tilgås som værende altid i bevægelse.

Implikationer for fremtidig videnstrekantssamarbejde på erhvervsuddannelsesområdet

Artiklen problematiserer en dominerende tilgang til videnstrekantssamarbejde, hvor overførsel af viden fra forskning til praksis tænkes at kunne bidrage til at løse presserende samfundsproblemer. Vi søger med afsæt i denne problematisering at bidrage med en alternativ demokratiserende tilgang, hvor forsker-praktiker-samarbejde forstås og tilgås som et ligeværdigt videns- og læringsrum. Artiklens bidrag kan danne afsæt for dialog om fremtidig videnstrekantssamarbejde på erhvervsuddannelsesområdet.

Hvis videnstrekantssamarbejde skal muliggøres som et ligeværdigt videns- og læringsrum, må det for det første ske med en anerkendelse af viden som andet end *a priori viden*, der temporalt adskilles fra, overføres til og integreres i praksis (Kelemen & Hamilton, 2018; Maximilian et al., 2020; Soriano & Mulatero, 2010). Viden må anerkendes som erfaringsbaseret, skabt gennem udforskning af presserende problemer. For det andet må videnstrekantssamarbejde ske med en didaktisk bevågenhed på, at parterne får mulighed for at være i interaktion med hinanden og ikke blot stå i relation til hinanden. En sådan forståelse og tilgang til videnstrekantssamarbejde vil formentligt skubbe til forskere og forskningens selvforståelse. Vi (som forskere) må forholde os kritisk reflektivt til, hvordan vi positionerer os, og hvordan vi lader os positionere i forsker-praktiker-samarbejde. Med Wenger-Trayner og Wenger-Trayners begreber må vi forholde os til, hvorvidt vi som forskere indgår i opmærksomme interaktioner. Vi må spørge os selv, hvori vores motivation for videnskabelse er forankret, og om vi oprigtigt er drevet af en omsorg for at gøre en forskel for det felt, vi træder ind i. Dette vil implicere en moralsk forpligtelse på at overskride "the epistemology of possession" (Cook & Brown, 1999), og ikke overlade det til to af trekantens sider at implementere viden. Artiklen afføder en drøftelse i det "akademiske selskab", hvor forskeres rolle som aktive deltagere i forsker-praktiker-samarbejdets sociale læringsrum må anerkendes. Det implicerer, at universiteterne indarbejder nye strukturer og processer, der kan understøtte en anden type samarbejde med omverden (Markkula, 2013). Samtidig kan forskerens deltagelse i sociale læringsrum implicere metoder, der som selvstudiet, skubber til og udvider, hvad man traditionelt betragter som forskning (Bullough & Pinnegar, 2001).

Vi har med undersøgelsens blik på didaktisk tilrettelæggelse af forsker-praktiker-samarbejde som et socialt læringsrum lettet låget til praktiseringens "black box" og dermed lagt lag til en mindre samling af studier, som vægter et lærende forsker-praktiker-samarbejde. Der er dog brug for mere viden om, og flere perspektiver på, hvordan videnstrekantssamarbejde på erhvervsuddannelsesområdet kan praktiseres som et ligeværdigt videns- og læringsrum. Vi opfordrer derfor til flere studier, der med afsæt i *real-life cases* undersøger,

inddrager og imødekommer flere stemmer, tilgange og forståelser af, hvordan forsker-praktiker-samarbejde kan skabe værdi. Videnstrekantssamarbejde synes fortsat relevant at applicere i en erhvervsuddannelseskontekst, fordi *we are in this shit together*, og kun i fællesskab kan vi skabe viden, der kan bidrage til robuste samfundsmæssige løsninger.

Om forfatterne

Anne-Birgitte Nyhus Rohwedder, Ph.d., er adjunkt ved Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet. Hun er også leder af Forskningscenter for Uddannelse på Social- og sundhedsområdet (FoCUS). Anne-Birgittes ekspertise ligger i deltagende forskningsmetoder med fokus på læring og organisatorisk kapacitetsopbygning. Hun har en særlig interesse i, hvordan faglig læring og ledelse af læring udvikler sig i forbindelse med erhvervsuddannelser. Hendes forskningsinteresser er dybt forankret i hendes erfaringer som tidligere lærer og leder i erhvervsuddannelsessektoren.

Britta Møller, Ph.d. og Cand. Mag. i Læring og Forandringsprocesser, studerer arbejdspladslæring og erhvervsuddannelse, specialiseret i ældrepleje. Britta er adjunkt ved Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet. Hun er koordinator for Master i Ledelses- og Organisationspsykologi og medlem af forskningsgruppen CO-LEARN og FoCUS (Forskningscenter for Uddannelse på Social- og sundhedsområdet).

Julie Kordovsky er autoriseret psykolog – Bachelor (BA) og Kandidat (MA) i psykologi – med specialisering i organisationsstudier. Hun har en Bachelor (BA) i engelskstudier og er uddannet familieterapeut. I øjeblikket er hun ph.d.-stipendiat ved Aalborg Universitet, hvor hun tager nye materialistiske ideer op inden for rekruttering til ældreplejen gennem grafisk etnografisk forskning. Hendes arbejde er præget af procesfilosofi og omsorgsetik. Hun søger visuel inspiration inden for videnskabelig illustration, grafisk etnografi og social fiktion og arbejder med at formidle forskning til alle typer publikum.

Referencer

- Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme in Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 76–97. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188176>
- Alan, B., Sariyev, H. & Odabasi, H. F. (2021). Critical friendship in self-study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 316–334. <https://doi.org/10.14689/enad.25.14>
- Billett, S. (2011). Learning in the circumstances of work: The didactics of practice. *Éducation et didactique*, 5(2), 125–146. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1251>
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.867525>
- Billett, S. & Seddon, T. (2004). Building community through social partnerships around vocational education and training. *Journal of Vocational Education and Training* 56(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/13636820400200245>
- Borchmann, T. (2013). *Unge på kanten: Et kompetence- og praksisudviklende aktionsforskningsprojekt*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- Bullock, S. M. (2020). Navigating the pressures of self-study methodology: Constraints, invitations, and future directions. I J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir & L. Thomas (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 245–267). Springer.
- Bullough Jr, R. V. & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Burchert, J., Hoeve, A. & Kämäräinen, P. (2014). Interactive research on innovations in vocational education and training (VET): Lessons from Dutch and German cases. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 143–160. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.2.4>
- Bøje, J. D., Beck, S. & West, D. (2015). *Teori og praksis på SOSU-uddannelserne: Et aktionsforskningsprojekt på SOSU Fyn*. Forlaget for Unge Pædagoger.
- Cedefop. (2016). *Leaving education early: Putting vocational education and training centre stage. Volume I: Investigating causes and extent*. Publications Office of the European Union
- Cook, S. D. & Brown, J. S. (1999). Bridging epistemologies: The generative dance between organizational knowledge and organizational knowing. *Organization Science*, 10(4), 381–400. <https://doi.org/10.1287/orsc.10.4.381>

- Danmarks Frie Forskningsråd (2023). *Opslag til tematiske midler til børn og unge*. https://dff.dk/ansog/ansogning/finansieringsmuligheder/2023/opslag_born_og_unge_2023_dk.pdf
- Dewey, J. (1916, 1980). Democracy and education. I J. A. Boydston (Red.), *The middle works, 1899–1924, Volume 9*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1929, 1984). The quest for certainty. I J. A. Boydston (Red.), *The later works of John Dewey, 1925–1953, Volume 14*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938, 2008). *Erfaring og opdragelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Elkjaer, B. & Simpson, B. (2011). Pragmatism: A lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory? I H. Tsoukas & R. Chia (Red.), *Philosophy and organization theory* (s. 55–84) (Research in the Sociology of Organizations, Vol. 32). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S0733-558X\(2011\)0000032005](https://doi.org/10.1108/S0733-558X(2011)0000032005)
- European Council. (2009). *Conclusions of the council and of the representatives of the governments of the member states: Meeting on developing the role of education in a fully-functioning knowledge triangle* (2009/C 302/03). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1582716550628&uri=CELEX:42009X1212\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1582716550628&uri=CELEX:42009X1212(01))
- EU. (2020). *Council recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience* (2020/C 417/01).
- Fletcher, T. (2020). Self-study as hybrid methodology. I J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir & L. Thomas (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 269–297). Springer.
- Gessler, M. (2017). The lack of collaboration between companies and schools in the German dual apprenticeship system: Historical background and recent data. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 164–195. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.4>
- Hersom, H. & Sørensen, D. (2019). Forhindringer for samarbejde om pædagogisk udvikling mellem skoleledere og lærere: Belyst gennem et aktionsforskningsprojekt i erhvervsuddannelserne. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(2), 132–155. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1992132>
- Holm, A. B. (2011). *Videnskab i virkeligheden*. Samfundslitteratur.
- Kelemen M. & Hamilton, L. (2018). Creative processes of impact making: Advancing an American pragmatist methodology. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 14(3), 241–259. <https://doi.org/10.1108/QROM-03-2017-1506>

- Louw, A. (2017). Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne. I K. Andreasen & H. Duch (Red.), *Forandringer i ungdomsuddannelserne* (s. 93–113). Aalborg Universitetsforlag.
- Mahler, A., Thomsen, E. S. & Louw, A. (2023). *Frafald, fastholdelse og gennemførelse på erhvervsuddannelser: Et reviewstudie*. CEVEU, CEFU, Aalborg Universitet.
- Markkula, M. (2013). The knowledge triangle renewing the university culture. In P. Lappalainen & M. Markkula (Red.), *The knowledge triangle: Re-inventing the future* (s. 11–31). European Society for Engineering Education (SEFI), Aalto University, and Universitat Politècnica de Valencia.
- Mavroeidis, V. & Tarnawska, K. (2017). Toward a new innovation management standard: Incorporation of the knowledge triangle concept and quadruple innovation helix model into innovation management standard. *Journal of the Knowledge Economy*, 8, 653–671. <https://doi.org/10.1007/s13132-016-0414-4>
- Maximilian, U., Marsan, G. A., Meissner, D., Polt, W. & Cervantes, M. (2020). New challenges for universities in the knowledge triangle. *Journal of Technology Transfer*, 45(3), 806–819. <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9699-8>
- Mitchell, C., Weber, S. & Pithouse, K. (2009). Facing the public: Using photography for self-study and social action. I D. L. Tidwell, M. L. Heston & L. M. Fitzgerald (Red.), *Research methods for the self-study of practice* (s. 119–134). Springer.
- Møller, B., Wegener, C., Rohwedder, A.-B., Thomassen, A. O. & Dybdal, R. (2021). Uddannelse til ældrepleje: Et scoping review af læring i dansk social- og sundhedsuddannelse. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 91–116. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111291>
- Mårtensson, Å. (2021). *Yrkesutbildning på gränsen mellan skola och arbetsliv: En intervjústudie om yrkeslärares och handledares arbete med arbetsplatsförlagt lärande*. [PhD-afhandling, Linköpings universitet].
- OECD. (2015). *The innovation imperative: Contributing to productivity, growth and well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264239814-en>
- Parker, M., Chroinin, D. N., Coulter, M., Walsh, C. & McFlynn, P. (2016). Snapshots: Teacher educator professional learning shaping teacher educator practices. I D. Garbett & A. Ovens (Red.), *Enacting self-study as methodology for professional inquiry* (pp. 189–195). Self-Study of Teacher Education Practices.
- Rohwedder, A. B. N. (2021). *Pædagogisk ledelse: Hvad er meningen? Et aktionsforskningsstudie af implementeringen af observationer og feedback på Randers Social- og Sundhedsskole*. [Phd-afhandling, Aalborg Universitet].
- Rohwedder, A.-B. & Thomassen, A. O. (2022). Samarbejde mellem forskning og SOSU-uddannelsespraksis. *Kognition og Pædagogik*, (123), Artikel 1.

- Sjoer, E., Nørgaard, B. & Goossens, M. (2016). From concept to reality in implementing the knowledge triangle. *European Journal of Engineering Education*, 41(3), 353–368, <https://doi.org/10.1080/03043797.2015.1079812>
- Schmid, E., Jørstad, B. & Stokke Nordlie, G. (2021). How schools contribute to keeping students on track: Narratives from vulnerable students in vocational education and training. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(3), 47–65. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111347>
- Schuck, S. & Russell, R. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107–121. <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>
- Soriano, H. F. & F. Mulatero (2010). Knowledge policy in the EU: From the Lisbon strategy to Europe 2020. *Journal of the Knowledge Economy*, 1, 289–302. <https://doi.org/10.1007/s13132-010-0020-9>
- Tidwell, D. L., & Jónsdóttir, S. R. (2020). Methods and tools of self-study. I J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir & L. Thomas (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 377–426). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_12
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen. (2023). *Kortlægning af forskning i erhvervsuddannelser*. <https://ufm.dk/publikationer/2023/filer/kortlaegning-af-forskning-i-erhvervsuddannelser.pdf>
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508–528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces*. Cambridge University Press.