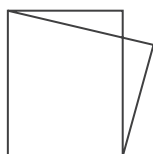


Innovative projekter

– udfordret af den politiske og skolastiske kontekst

Karen Borgnakke,
professor, Institut for
Medier, Erkendelse
og Formidling,
Københavns
Universitet



På professionsuddannelsesområdet trækker de innovative projekter forbindelser mellem organisationsudvikling og pædagogikudvikling og synliggør, hvordan flere politiske og institutionelle niveauer involveres i den praktiske implementering. Men synliggøres forbindelser, synliggøres også dilemmaer og udfordringer til professionsuddannelsernes læringsparadigmer og vekselvirkninger mellem skolastik og klinik. Artiklen forfølger udfordringerne. Efter karakteristik af udspringet og dets innovationsbegreber følger analyse af de udfordringer, som policy-niveauets paradigmer og læringsmålstyring stiller det innovative uddannelsesprojekt, og især fuldskala projekterne, over for. Analysen viser, at læringsmålstyringen sætter sig igennem som en skolificering af innovationen, der nødvendiggør en genopdagelse af professionsuddannelsernes praktiske kontekster og læringsforløb.

Udspringet og dilemmaet

At veksle mellem læringskontekster er vilkår for professionsuddannelserne og dermed også vilkår for uddannelsespolitiske krav om forandringer. Aktuelt tydeliggør de specificerede krav om innovation imidlertid, at vekseluddannelserne på policy-niveauet udsættes for et dobbelt pres, der på en og samme gang repræsenterer en markedsførelse og en skolificering. For de innovative projekter er dette dobbeltpres det egentlige dilemma. Tæt på den kliniske praksis er innovationen tæt på markedet, måske er innovationen endog selv udviklet som teknologi og produkt. Altså allerede markedsført. Tæt på den skolastiske praksis er innovationen tæt på netop skolen; dens studieordninger, læseplaner og konventionelle lærer/elevroller. Innovationen er for så vidt allerede skolificeret. For de innovative projekter er dobbeltpres og dobbeltlogik både senmoderne vilkår og en udfordring. Projekternes egne visioner

og målsætninger handler jo, frem for øget skolificering, om at overskride skolekonteksten, gå på tværs af kontekster samt om at fokusere på innovationens og teknologiernes brugsværdier og professions-læringsværdier, frem for deres markedsværdier. De innovative satsninger er således allerede i udspringet hvirvlet ind i politiske og praktisk kontekstrelaterede fortolkninger af, hvad innovation betyder. Lad mig derfor skærpe dette, analysens afsæt, ved at gå tættere på de involverede innovationsbegreber og måden, hvorpå de er præget af uddannelsessektoren.

De involverede innovationsbegreber

Uddannelsesprojekternes innovationsbegreber peger på projekternes selvforståelse og på deres status som det, der i diskursanalyser regnes for flydende betegne og mesterbetegne (Laclau 1990, Fairclough 1995, Borgnakke 2005). I den politiske diskurs og i den uddannelsessektor, som projekterne er en del af, er der mærkbart flydende forvaltninger og fortolkninger af, hvad innovation 'er' og kan (/skal) betyde. Samtidig er innovationsbegrebet integreret i studieordninger og bekendtgørelser. Fx lyder det i formålsparagraffen for gymnasiet, at uddannelsen skal: "udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans"¹. Denne fremhævelse har i forbindelse med gymnasiereformen stået til løbende fortolkning. Fx indledte bladet Gymnasieskolen en artikel i 2012 med at konstatere, at innovation står understreget: "(...) for alle fire gymnasiale uddannelser. Men kravet bliver ikke defineret nærmere. Derfor er det i høj grad op til lærere og ledelse på den enkelte skole at finde ud af, hvad man forstår ved innovation, og hvordan man skal gribe undervisningen an i de forskellige fag for

at styrke elevernes innovative kompetencer" (Gymnasieskolen 2012). Dette, at 'innovation' og 'udvikling af innovative kompetencer' er blevet et ikke nærmere defineret krav, er det karakteristiske træk, der både bekræfter status som flydende betegne og det, at betegnelsen løbende står til fortolkning. Det samme gælder konsekvenserne, nemlig at det er op til lærere og ledelse at finde ud af, hvad man forstår ved innovation, og hvordan man skal gribe det an. Trækket tydeliggøres aktuelt i den studieordning for professionsbacheloruddannelsen i sygepleje, der er i høring foråret 2016. Som uddannelsens kompetence og læringsmål, fremhæves at de sygeplejestuderende skal have "viden om og forstå innovation som metode til forandring af praksis" (BEK 804, 2016, Bilag 1) Tilsvarende fremhæver regeringen i et udspil (april 2016) til den nye gymnasiereform, at der er: "Styrket fokus på elevernes innovative kompetencer". I udspillet fremhæves at: "de gymnasiale uddannelsers tilgang til almindelig og studieforberedelse (skal) moderniseres, blandt andet ved at sætte mål for elevernes innovative, digitale, globale og karrieremæssige kompetencer" (MBUL 2016). De konkrete eksempler vidner om, at innovationsbetegnelsen er politiseret og integreret i den uddannelsespolitiske diskurs, hvor et policy-niveau fokuseret på lærings- og kompetencemål i sig selv er målstyret. Alt efter konteksten skal innovation dernæst betragtes som en metode til forandring af praksis, som en kompetence, der skal styrkes, men også som et fag, der kan undervises i og en færdighed, der kan trænes. Og endelig skal innovation betragtes som en praktisk handling og en formålsbelagt intervention. På den baggrund står såvel den politiske diskurs som det begrebs-

lige flow til fortløbende forhandling, til afklaring – og til kritisk refleksion for potentialer og forhindringer. Men ved siden af registrering af det begrebslige flow er der også behov for præciseringer af begrebshistorikken og af, hvordan uddannelsesfeltets 'egen' forskningslitteratur definerer innovationsbegrebet.

Mellem innovative kvalifikationer og udviklingsprojekter

Eksemplificeres den teoretiske litteratur, der allerede i udspringet var præcis i definitionen iagttages et samspil mellem uddannelsesøkonomi og kvalifikationssteoriene, som startede 1970'ernes kritiske analyser (se fx Huisken 1972, Masuch 1974). I bogen Uddannelsessektorens politiske økonomi blev der skelnet mellem erhvervs-specifikke og almene kvalifikationer. De almene kvalifikationer blev dernæst af Michael Masuch (1974: 54-55) udfoldet som:

- "Intensitetskvalifikationer (flid, udholdenhed, ligeledes mere abstrakte "arbejdsdyder" så som præcision, pålidelighed osv.)
- Produktive kvalifikationer (dygtighed, arbejds erfaring osv.)
- Innovative kvalifikationer (videnskabelige kvalifikationer)"

Masuchs definition kan hævdes at være for generel, men i den foreliggende sammenhæng er det generelle dog en styrke. Det betyder nemlig, at Masuchs differentieringer kan bruges som generelt udgangspunkt og dernæst kobles til kvalifikations-, professionsforskningen og til den praktiske kontekst for uddannelsesprojekterne. Fx er det afgørende for forståelsen af uddannelsesprojekter inden for professionshøjskolernes sundhedsfaglige og pædagogisk faglige område, at man beskriver de generelle krav til de involverede fag, lærere og stu-

derende som krav om at indgå i videnuddvikling og anvendelse. Aktuelle revisioner af professionsbachelor-uddannelserne vidner i øvrigt om, at kravet tillige er, at fagets udøvere skal demonstrere, at de har del i de 'innovative kvalifikationer' i Masuchs forstand. De studerende skal lære (som professionelle in spe), og de professionelle skal vise, at de kan forny fagligheden og anvende ny viden, samt selv indgå i kredsløb hvor der skabes og anvendes ny viden og gøres nye erfaringer. Kravet om at deltage i det vidensproduktive kredsløb er et generelt krav, som de innovative projekter afspejler i specifikke former.

Klargørelser af 'de specifikke' innovationers betydning skærpes herefter ved at fastholde den logik, som i ordbogsdefinitioner udtrykkes ved at: "Innovation (/latin) betyder 'fornylse' = skabelse eller indførelse af noget, der ændrer den etablerede metode, fx af teknisk eller videnskabelig art (... knyttet til en virksomhed skabelse af nye produkter)" (Den Danske Ordbog, ordnet.dk).

Den basale definition er klar og desuden nyttig, fordi den kalder på yderligere klar- gørelser af den konkrete sammenhæng over spørgerækken: Hvilke innovationer gennemføres af hvem, under hvilke betingelser, med hvilket formål og hvilken erklæret effekt? Spørgerækken (og 'hv-opstillingen') har været drivkraft i evalueringsforskningen (Dahler Larsen 2003), men er også kritisk reflekteret i den kvalitative forskningsmetodologi som baggrund for etnografiske feltforskning og casestudier (Borgnakke 1994, 2013). For feltforskningen er den analysestrategiske pointe, at hv-opstillingens spørgsmål/svar-konstellationer gør det muligt at følge innovationen fra begrebsligt flow til implementering og pædagogisk praksis. Analysestrategiens

styrke er, at såvel det innovative projekts selvforståelse, praktiske gennemførelse, som de tilsigtede og utilsigtede virkninger kan identificeres, feltnært og kontekstbundet. Hermed forskydes udgangspunktet til det feltnære og til, hvad der i empirisk forstand betegnes som 'den kontekstualiserede version', som det uddybes nedenfor.

Den kontekstualiserede version

Den kontekstualiserede version af det innovative projekt er allerede knyttet til feltets spørgsmål om, hvad innovation betyder for undervisningen og for lærere, elever og studerendes strategier. Herigennem rejses de feltnære spørgsmål som fx om gymnasieundervisning i sig selv kan betragtes som innovativ undervisning, eller om lærerkvalifikationer i de gymnasiale og videregående uddannelser i sig selv skal betragtes som innovative kvalifikationer. Vi nærmer os præciseringer, som med henvisning til Masuch og ovenstående handler om, at idet de innovative kvalifikationer og kompetencer integreres som et generelt krav, bliver det uddannelsesfeltets forudsættende krav. At denne argumentation genfindes som en kredsen om læreres og undervisningens næsten iboende innovative karakter bekræftes af de konkrete udviklingsprojekter. Som fx lederne af projektet Innovation I Gymnasiet, sammenfatter det, som partnerskolernes grundlæggende motiver: "1.a) Innovativ undervisning som middel til at søge at skabe forbedringer i samfundet – samfundsforandring. 1b) Innovativ undervisning som middel til at skabe bestemte form for læring – innovativ kompetence. 2. Innovativ undervisning som et redskab til at skabe god undervisning. Innovation har ingen anden betydning ud over det og kan

principielt skiftes ud med noget helt andet, fx projektorienteret undervisning" (Christensen, Hobel, Paulsen 2011:35). Den kontekstualiserede version er ovenfor identificeret i gymnasie-feltet og vækker på den ene side genklang i forhold til casestudier i IT-gymnasieskoler og folkeskoler (Borgnakke 2007, 2012, Waaddegaard 2015). På den anden side er den citerede gymnasieversion også karakteristisk (og faretruende?) tom. De involverede synes at have frit valg på hyldeerne. Innovativ undervisning kan svare til at ville forbedre samfundet eller undervisningen – og 'det innovative' kan når som helst skiftes ud. Omend 'det innovative' notorisk er vanskeligt at fastholde, er den kontekstualiserede version og hermed feltets egen definition fortsat udgangspunkt. Tillige må understreges, at selv om innovationsbegrebet er en flydende betegnelse, er det på policy-niveauet også en bydende betegnelse. Og når først innovationsprojektet er integreret på det institutionelle niveau, er hverken institutionens eller feltets grundvilkår at beskrive som 'frit valg', det er snarere pålagte vilkår. Herigennem fastholdes de involverede innovationsbegreber både i de uddannelsespolitiske og læringspraktiske vendinger samtidig med, at de paradigmatisk udfordringer skærpes. De innovative projekter udfordres til både at videreføre og nytænke de paradigmatisk relationer til projekt- og casepædagogikken med rødder i 1970'erne og tage del i udviklingen af det aktuelle lærings-, erhvervs- og samfundsorienterede paradigme med rødder i 2000'ernes PISA-traditioner og Bologna-processer². På denne baggrund udtrykkes den fælles udfordring til de innovative uddannelsesprojekter i de politiserede vendinger som kompetence- og læremålsstyring og som et spørgsmål om at styrke

For de innovative projekter er dobbeltpres og dobbeltlogik **både senmoderne vilkår og en udfordring.**



innovationskraften i uddannelserne. Desuden udtrykkes et ønske om at styrke innovationen af digitale læringsplatforme, e-læringsmoduler, virtuelle skills, labs osv. Herigennem refereres til, hvad der i analysen af policy-niveauets dobbeltpres repræsenteres af hhv. tendensen til innovationens markedsgørelse og skolificering. På det institutionelle niveau fortættes dobbeltpresset som paradigmekonflikter og feltnære udgaver af konflikten mellem det institutionelt pålagte og det innovative projekts det selvvalgte. Nedenfor konkretiseres dette i forbindelse med en højaktuel sag i den uddannelsespolitiske kontekst, nemlig revision af professionsbacheloruddannelsen, in casu Prof.Bach. i sygepleje. I den uddannelsespolitiske kontekst ses paradigmekonflikten på policy-niveauet og koncentreret om studieordninger. Dernæst og på det institutionelle niveau er konflikten koncentreret om uddannelses- og kursusplanlægningen.

I den uddannelsespolitiske kontekst

At udvikle nye læringsplatforme indebærer, at de innovative projekter både

deltager i et paradigmeskifte og håndterer det dominante læringsparadigme og de gældende studieordninger. For sygeplejerskeuddannelsens markeres det af de gældende ordninger (fra 2008) og de igangværende revisioner (ikrafttræden august 2016). Med disse rammer som forudsætninger må de innovative projekter forholde sig konkret til den politiske dagsorden, der siden midten af 2000'erne³ har gjort læringsparadigmets fokuspunkter dominante som:

- overnationalt relateret til Bologna-processen: mobilitet, harmonisering, Bachelor og Master niveauerne, målstyret som Outcome-based education,
- nationalt overordnet fokus på læringsmål og -effekter. ... styret af læringsmål og måling af udbyttet,
- opstilling af "Klare mål" og afstemning af forholdet mellem undervisning, eksamen.

Når innovative uddannelsesprojekter gennemføres i fuld skala, som Online sygeplejerske uddannelsen, kaldet NET-uddannelsen, kan de innovative træk følges fra projektets start og iværksæt-

tere, dvs. VIA, over et e-didaktik-udvalg og dernæst undervisergruppen, der implementerer den innovative online-læring til den e-pædagogiske praksis. Samtidig skal fuld-skala-projekterne gennemføres efter de overnationale og nationale målstyrede skabeloner og vanlige betingelser. Tilsvarende gælder for projekter som det interprofessionelle Projekt InterTVærs eller gamebaseret læring på dyrlægestudiet (se i øvrigt artiklerne herom i dette nummer). Om end de intervenerer med et særlig tilrettelagt forløb, så møder disse projekter kravet om at følge læringsudbytteparadigmet, samtidig med at innovationen i sig selv betoner behovet for at etablere kritisk distance til paradigmet. Hvis deres innovative projektformål skal fremmes, skal risiko for entydig fokusering på læringsmål/udbytte, samt en risiko for at skolastikkens konventioner og (ind-)læringsstandarder dominerer over professionsorienteret praksislæring aktivt modgås. Ligeledes skal det innovative projekts principper for curriculumudvikling og evaluering gennetænkes.⁴ I dette spændingsfelt mellem

Netop de studieordninger og modulbeskrivelser, der staccatoagtigt repeterer opstillinger af læringsudbyttet, fremstår stedse mere ukonkrete, næsten pseudokonkrete.



det innovative projekts intentioner og de faktisk-praktiske vilkår bliver reference til hhv. 'det intenderede' og 'det faktiske' nærværende (Borgnakke 2013, 2015). Ligeledes bliver det innovative projekts principper for curriculumudvikling og evaluering praktisk nærværende for de involverede undervisere og studerende som et mix og et samspil med eksisterende studieordninger, vanlige betingelser og innovationens kursusudvikling. 'I samspil med' betyder for de innovative uddannelsesprojekter konkret at gå ind i kursusplanlægningens univers, pege på udviklingstræk og paradigmestærke relationer ved måden hvorpå vidensområder, lærings- og kompetencemål operationaliseres samt opstille alternativer for det innovative projekts 'egen' curriculumudvikling. Følger man fuld-skala-projekternes vej ind i kursusplanlægningens univers iagttages, hvordan læringsspørgsmålet indplaceres i forhold til de paradigmestærke traditioner

og referencer til engelsk-amerikansk-australsk pædagogisk forskning (Ramsden 1999, Biggs & Tang 2003). Gennem især Biggs refereres såvel til konceptudvikling, udviklingsarbejde som til 'best practice'. Fremstillinger af læringsstrategier, de såkaldte dybdestrategier og overfladestrategier, genfindes sammen med et fast korpus af Biggs' begreber og SOLO-taksonomier omkring 'constructive alignment' (Biggs & Tang 2003:77-78). I uddannelsespraktisk forstand varetages de paradigmestærke eksempler af de pædagogiske centre på universiteter og videregående uddannelser med støtte til kursusudvikling, der konkret følger Biggs fire trin over stikordene: 1) beskriv læringsudbytte og kursusindhold 2) afstem med kursusaktiviteter og læringsmiljø 3) afstem opgave og bedømmelse 4) transformer til en karakter.⁵ I kursusplanlægning på danske universiteter og videregående uddannelser har den Biggs-inspirerede konstruktive

afstemning siden 2003 været suppleret af den såkaldte Kvalifikationsnøgle⁶ samt af krav fra de respektive institutionelle instanser. Sådanne krav byder, at læringsudbytte konkretiseres og opdeles i beskrivelse af, hvilken viden, færdighed og kompetence den studerende forventes at opnå gennem kurset. At også det innovative uddannelsesprojekt (og fuld-skala-projekterne ikke mindst) skal gå aktivt ind i kursusplanlægningen og fastholde paradigmestærke relationer er en pointe. Det bekræfter det uddannelsespolitiske og institutionelle forehavende – nemlig at sikre, at planlagt undervisning og eksamen er afstemt med de kompetencer, uddannelsen skal bidrage til, at de studerende opnår. Men samtidig må de praktiske konsekvenser af den Biggs-inspirerede constructive alignment og den læringsmålstyret procedure afklares. Spørgsmålet er jo om uddannelsesplanlægningen også i praksis fremstår

afstemt og klart, og om den klarhed ses i udspringet, fx i studieordninger og dernæst i kursus- og modulbeskrivelser.

Er de 'Klare mål' klare?

Analyserer man professionsbacheloruddannelsernes studieordninger og modulbeskrivelser, er det næppe afstemt klarhed, der synes at være karakteristisk (Borgnakke 2009, 2011). Tværtimod præges beskrivelserne, som det eksemplificeres nedenfor i sygeplejerskeuddannelsens studieordninger (fra 2008 og 2016), af uklare ophobninger, niveauspring, overlap og synonymy. Beskrivelserne er nærmest additivt og associativt langstrakte – ikke mindst i de passager, hvor tredelingen, dvs. hhv. viden, færdigheder og kompetencer skiftes til at stå i front for understregning af læringsudbyttet og kompetencemål. Læringsudbyttet fastholdt i de karakteristiske vendinger lyder fx i det teoretiske modul 9 (Sygepleje, etik og videnbaseret virksomhed) som et 'den studerende har lært, ...':

- At beskrive, afgrænse, analysere, diskutere og dokumentere en klinisk sygeplejefaglig problemstilling inden for sygeplejens genstandsområde.
- At søge, sortere og kritisk vurdere praksis-, udviklings- og forskningsbaseret viden med relevans for en selvvalgt klinisk sygeplejefaglig problemstilling.
- At inddrage viden om grundlæggende filosofiske, videnskabsteoretiske og forskningsmetodologiske aspekter knyttet til sygeplejeforskning og – udvikling"

(BEK 29, 2008, Bilag 2, M 9).

Om det teoretiske modul 10 fremhæves læringsudbyttet i første og sidste bullet i følgende vendinger:

- "At søge, sortere og anvende praksis-, udviklings- og forskningsbaseret viden

om akutte og kritiske sygeplejesituationer.

- At identificere, analysere og vurdere udvalgte, komplekse sygeplejefaglige fænomener ved livstruende tilstande og begrunde udvalgte interventioner" (ibid., M 10).

I fremhævelsen af læringsudbyttet vedr. det kliniske modul 12 (Selvstændig professionsudøvelse) formuleres læringsudbyttet i vendinger som:

- "At søge, sortere, tilegne sig og vurdere praksis-, udviklings- og forskningsbaseret viden med relevans for professionsområdet.
- At lede sygepleje herunder prioritere, koordinere og delegere sygepleje ... At samarbejde med patienter og pårørende ... redegøre for muligheder og barrierer knyttet til kvalitets-
- At beherske gældende dokumentationspraksis, administrative procedurer samt forholde sig kritisk til kvaliteten" (ibid., M12).

Ovenstående er uddrag, men selv om modulerne ikke citeres i fuld ordlyd fornemmes den massive ophobning af læringsudbyttet som 'at søge, sortere, vurdere, analysere ...'. Man fornemmer de genretypiske formuleringer, der i glideflugt bevæger sig over det akademiske spektrum af betegnelser relateret til viden, færdigheder og kompetencer. Men med så mange delvist overlappende betegnelser er manglen på professionsfaglig præcision også mærkbar. At en sygeplejestuderende ifølge studieordningsteksten efter endt uddannelse har opnået kompetence i mangt og meget, er der næppe tvivl om. Men hvilket læringsudbytte og hvilke kompetencer, der især karakteriserer en prof.bach. sp, står der tvivl om. I så henseende er de klare mål og hermed målsætningen hverken klar eller retningsgivende.

Det fremskrevne læringsudbytte

Modulbeskrivelsernes opremsninger af næsten synonyme udtryk for læringsudbyttet holdes sammen af den indledende sætning: "Efter modulet har den studerende opnået følgende læringsudbytte". Denne sætning er studiebeskrivelsens og kvalifikationsrammens omdrejningspunkt. Vi skal hæfte os ved 'Efter modulet' og 'har opnået', der i sammenhængen fungerer som sproglig magi: Modulbeskrivelserne fremskriver læringsudbyttet. På dansk findes bøjningsformen den magiske sætning skrives over ikke. Men den findes på latin og oldgræsk og kaldes Futurum perfektum eller Futurum exactum. Det er "afsluttet fremtid" også kaldet førfremtid. Futurum perfektum er grammatisk tid, der placerer en handling som afsluttet forud for noget fremtidigt. Om politikere og skrivende udvalg med reference tilbage til Klare mål-hæfterne i 2001, Kvalifikationsnøglerne i 2003-2009 og deres revisioner i 2014 var bevidst om, at de lod senmoderne læringsmål udtrykke i oldgræske førfremtidsvendinger vides ikke. Men af omtalen af fx Kvalifikationsrammen forstås, at selve dette at fremskrive læringsudbyttet var et politisk motiveret ønske. Man ville gerne 'se' læringsudbyttet 'konkret'. Det ironiske er, at netop de studieordninger og modulbeskrivelser, der staccatoagtigt repeterer opstillinger af læringsudbyttet, fremstår stedse mere ukonkrete, næsten pseudokonkrete. Det er kun i tanken konkret, eller ligesom Futurum perfektum: Man tænker det konkret som en forudsætning, 'vi' ville ønske gjorde sig gældende i fremtiden. Den ironiske pointe er, at modulbeskrivelserne ikke baseres på eksakt viden og stringente begreber, men egentlig blot er fremskrevne ønskeformuleringer. Akkumuleret uklarhed og tab af profes-

sionsfaglig præcision i uddannelsesordninger, der ellers skulle tilstræbe præcision, er kritikværdigt. Men det citerede kalder også på, at politisk motiverede kompetencemål konfronteres med de uddannelsespraktiske spørgsmål: Kan feltets og fagets udøvere bekræfte, at de studerende faktisk har opnået de målbeskrevne kompetencer? Kan institutionens undervisere regne lærings- og kompetencemålsætningen for konkret omsættelig, dvs. omsætteligt i kursusplanlægning og gennemførelse? Spørgsmålene er renfærdige, men også provokatoriske. Samtidig er der indlejret en særlig pointe for de innovative uddannelsesprojekter, især fuld-skala-projekterne. Uddannelsesprojekter i fuld skala har nemlig et integreret positivt svar parat. Som innovative projekter skal de både følge gældende studieordninger, de målstyrede skabeloner og gå nye veje i forhold til professionslæringens skolastiske og klinisk-praktiske kontekst.

De innovative projekter skal gøre både/og

I forhold til de nyeste revisioner bliver kravet om at gøre 'både/og' spidsbelastet. Her er kravet om innovation nemlig indlejret såvel i bekendtgørelsen, studieordningen som i de målstyrede opstillinger af viden, færdigheder og kompetencer. Som det lyder i formålsparagraffen skal den uddannede kunne: "intervenere med afsæt i en evidens- og forskningsbaseret praksis". I bilagets fastholdelse af mål lyder det om viden, at den studerende efter endt uddannelse har 'viden om og kan forstå innovation som metode til forandring af praksis' (punkt 12), vedr. færdigheder kan Den uddannede 'mestre relevante studie- og arbejdsmetoder (...) samt initiere og deltage i innovations-, udviklings- og

forskningsarbejde'. Næsten enslydende formuleres de indhøstede kompetencer med ordvalget Den uddannede kan 'håndtere og påtage sig ansvar for at opsøge, vurdere og fortolke empiri, teori og forskningsmetoder samt deltage i innovations-, udviklings- og forskningsarbejde' (Cit. BEK 804, 2016, bilag 1). I fremskrivningen af lærings- og kompetencemål er 2016-ordningerne, som forud i 2008, en ambitiøs, men uafklaret ophobning. I så henseende er de tidligere nævnte kritikpunkter intakte og fortsat kritikværdige. Vedrørende de innovative aspekter så ophobes de ved, at innovation både optræder som metode som professionspraktisk handling ('at intervenere og forny') og bliver en integreret del af det at være professionel. I så henseende er vi tilbage til såvel Mausch og gymnasiefeltets definitioner som tilbage til den politisk operationelle: Innovative kvalifikationer og kompetencer er integreret som almene kvalifikationer for sundhedsfagene professionelle. Innovationen skal forstås som 'en fornyelse', måske især 'teknologisk fornyelse' og måske udviklet som 'nyt produkt' (fra forskning til faktura). Det interessante er, at de flertydige og uafklarede tolkninger er indeholdt i et og samme dokument, der dernæst – som målstyringsdokument – skal gøres gældende for såvel uddannelsens skolastiske som klinisk-praktiske dele. Den fælles målstyring afføder et dilemma, som tydeliggøres, når de skolastiske moduler kontrasteres med de klinisk praktiske. 2016-modulbeskrivelser foreligger endnu ikke, men illustreres dilemmaet over 2008-beskrivelserne, drejer det sig om måden, hvorpå læringsudbyttet omtales. I det før citerede kliniske modul 12 omtales læringsudbyttet og den studerendes kompetencer i vendinger som: (at kunne)

vurdere praksis; anvende analysemetoder; inddrage kliniske retningslinjer, udviklings- og forskningsarbejde; lede sygepleje herunder prioritere, koordinere og delegere sygepleje; samarbejde med patienter og pårørende' (BEK 29, 2008, Bilag 2). Men om end man aner en klinisk praktisk kontekst, er det næppe muligt at pege konkret på videns-, færdigheds-, kompetence elementerne. Det er næppe heller muligt at svare konkret på lærings-spørgsmålet: Hvor og hvordan har de studerende lært 'at vurdere praksis' og 'at samarbejde med patienter'. Har de studerende fået viden, fordi de har hørt et foredrag eller læst en bog, eller har de primært trænet færdigheder i et laboratorium, eller har de opnået kompetencer ved at erfare omsorg/pleje/patientrelationer i praksis? I et fuldt uddannelsesforløb har de studerende både læst, skrevet, diskuteret, trænet, været observante, refleksive og repetitive, øvet sig, dvs. som de lærende har de prøvet lidt af hvert. Og det er just pointen og problemet: Hvad de studerende gør og lærer sig undervejs er tæt sammenvævet og ikke praktisk distinkt som 'viden' – 'færdigheder' – 'kompetencer'. Og når de klinisk-praktiske læreområder gives betegnelser, skal det snarere end at blive knyttet til viden, knyttes til 'tavs viden'. Færdigheder og resultater af uformel læring er langt hen også 'tavst', men kan (måske) 'ses' demonstreret i praksis. Den fællesretorik, som studieordningen – under videnbegrebets og målstyringens dominans – har skabt, vidner om et ligemageri mellem skolastikkens og klinikkens vidensformidling og mellem undervisning, vejledning, formel og uformel læring, som ikke eksisterer i professionsuddannelsernes virkelige verden. Desuden skjuler den begrebslige ensretning, de basale forskelle mellem

I fremskrivningen af lærings- og kompetencemål er 2016-ordningerne, som forud i 2008, **en ambitiøs, men uafklaret ophobning.**



skolestikkens vidensformidling og klinik-kens erfaringsformidling. For uddan-nelsesprojekterne betyder det, at den kliniske kontekst også repræsenterer den skjulte eller glemte praksis, der i så fald skal genopdages som et forløbets og professionslæringens fait a compli. Dette fordrer for det første en genopdagelse af forskelle mellem skolen og den kliniske praksis som autentiske og dermed prak-tisk virksomme. For det andet fordres en genopdagelse af forløbet som et samlet

professionslæringsforløb, hvor skolen og klinikken repræsenterer sundhedsfage-nes særlige kontraster og teori/praksis-relationer, der udfoldes undervejs i curriculum og læringssituationer. De innovative projekter har givet de særlige kontraster faglig prægning, men har endnu ikke overskredet den skolestiske kontekst eller imødegået tendensen til skolificering. ◆

REFERENCER

Biggs, J., Tang, C. (2007) *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd edition, Open University Press.

Borgnakke, K. (2005) *Læringsdiskurser og praktikker*, Akademisk forlag.

Borgnakke, K. (2011) *Et universitet er et sted, der forsker i alt – undtagen i sig selv og sin egen virksomhed*, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Borgnakke, K. (2013) *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen – mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Borgnakke, K. red. (2014) *Vekselvirkninger og samspil – mellem teoretiske og kliniske studier i sygeplejerskeuddannelsen*, ViaSysteme.

Christensen, T.S., Hobel, P., Paulsen, M. (2011) *Innovation i gymnasiet Evaluering af projekt innovationskraft og entreprenørskab på gymnasier i Region Hovedstaden Rapport 1*, Gymnasiepædagogik Nr. 79. Odense: Syddansk Universitet.

Christiansen, F.V., Rump, C., Degn, L. (2010) *Improving University Science Teaching and learning*, Pedagogical Project 2008, Vol.1, University of Copenhagen Department of Science Education, Denmark.

Dahler-Larsen, Peter (2003) *Selvevalueringens hvide sejl*, Syddansk Universitetsforlag.

Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*, London: Longman.

Kuhn, T. (1973) *Videnskabens revolutioner*. Fremad, København.

Laclau, E. (1990) *New Reflections on the Revolution of Our Time*, London: Verso.

Ramsden, P. (1999) *Strategier for bedre undervisning*. København, Gyldendal.

Gymnasieskolen (2012) Tema: <http://gymnasieskolen.dk/lærere-er-usikre-på-krav-om-innovation>.

Huiskens, Freerk: *Uddannelsesøkonomi og uddannelseskrisen i Vesttyskland*. Roskilde: RUC Forlag, 1973.

Masuch, Michael: *Uddannelsessektorens politiske økonomi*. København: Rhodos, 1974.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2008) *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje*.

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2016) *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje*.

Ministeriet for Børn, Undervisning og ligestilling, *Fra elev til studerende – klædt på til videre uddannelse*, Regeringens udspil, april 2016.

Waadegaard, N.H. (2015) *"Innovation i undervisningen"*, specialeafhandling, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

ENDNOTES

¹ Cit. Gymnasieloven 2005, kap. 1 §4.

² Den Kuhn-inspirerede analyse af periodens dominerende paradigmer konkretiseres i Borgnakke 2011:20-29.

³ Se policy-dokumenter fx i Kvalifikationsrammen: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende>.

⁴ Se i øvrigt beskrivelserne i dette temanummers artikler.

⁵ Center for universitetspædagogik, Århus Universitet, IND, KU, eksempler se Christiansen, Rump, Degn (ed.) 2010.

⁶ Senest revideret i 2014, UVM.