

Christian Ravn Haslam

Faglærer ved Datauddannelserne,
Technology College Aalborg og Ph.D. studerende
i Studenterdrevet Innovation ved Center for
Interaktive Digitale Medier og Oplevelsesdesign,
Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet

Claus Andreas Foss Rosenstand

Ph.D., Lektor i Digitale Medier,
Center for Interaktive Digitale Medier
og Oplevelsesdesign,
Institut for Kommunikation,
Aalborg Universitet

Evaluering af innovations- kapacitet i erhvervsrettede uddannelser

Danmarks økonomiske vækst skal bl.a. sikres gennem udvikling og anvendelse af innovationskapacitet. Landets uddannelser skal derfor sørge for, at studerende besidder de rette innovationskompetencer, hvorfor mange allerede har indført forskellige tiltag herfor.

Det er dog stadig uklart, hvordan vi systematisk kan udvikle og evaluere disse tiltag på en meningsfuld måde set i forhold til den overordnede strategi om

at øge, målrette og anvende innovationskapacitet. Artiklen reflekterer over hvilke forhindringer, der er for at gøre dette samt argumenterer for en model, der kan danne udgangspunkt for struktureret arbejde med udvikling og evaluering af innovationskompetencer i undervisning.

Artiklen udfolder det metodiske problem: *Hvordan anvendes innovationskapacitet, og hvordan måles effekten heraf på en meningsfuld måde i forhold til regeringens innovationsstrategi?* Først præsenteres ideen om innovationskapacitet som væksthjælper i lyset af regeringens innovationsstrategi samt en model til anskueliggørelse af relationen mellem uddannelse og erhverv. Herefter beskrives og problematiseres uddannelsernes opgave med at operationalisere denne strategi; særligt med fokus på evalueringsprocesser. Til slut fremsættes ideen om et dynamisk og differentieret perspektiv på innovationskompetencer samt en teoretisk model (baseret på den forgående) til struktureret arbejde med udvikling og evaluering af innovationstiltag.

Det er artiklens arbejdshypotese, at innovationstiltag (som eks. undervisning) fører til innovationskompetencer, og at den samlede mængde af innovationskompetente medarbejdere og studerende udgør nationens innovationskapacitet. Med dette udgangspunkt argumenteres der for, at et generelt perspektiv på innovationskompetencer er en primær

forhindring med hensyn til evaluering af innovationstiltag, da det ikke tillader en tilpas detaljeret analyse af væsentlige kontekstuelle sammenhænge. I stedet for en overordnet teoretisk forståelse af innovationskompetencer foreslås et dynamisk perspektiv, der er empirisk funderet i de enkelte faglige praksisser, som der uddannes til. Således er der tale om at anvende innovationskapacitet *ved at øge målrettet innovationskompetencer inden for praksis* fremfor at *øge generelle innovationskompetencer for derefter at målrette dem praksis*. Den teoretiske model, som artiklen fremsætter, er et metodisk bidrag, der kan danne en væsentlig ramme for dette arbejde inden for de enkelte praksisfelter.

Innovationskapacitet som væksthjælper

I 2012 udgav Danmarks Regering (2012) sin innovationsstrategi som respons på OECD's innovationsrapport fra to år tidligere (OECD 2010). Af regeringens innovationsstrategi fremgår det, at vejen til fortsat konkurrencedygtighed og økonomisk vækst i Danmark synes at hvile på danskernes evne til at være innovative.



I den forbindelse fremgår det flere steder i den offentlige diskurs, at innovation sidestilles med evnen til at omsætte ny viden og nye teknologier til værdi i erhvervsmæssig sammenhæng¹, samt at udviklingen skal drives af og funderes i reelle samfundsudfordringer (Danmarks Regering 2012, 11).

Fra et uddannelsesperspektiv er det særligt ideen om innovationskompetencer, der er interessant. Med udgangspunkt i aktuelle samfundsudfordringer skal der produceres viden, der kan anvendes på de fagområder, hvor det kan omsættes til værdi, hvorfor innovationskompetencer er nødvendige blandt fremtidens medarbejdere (Ibid 2012, 8). Præmissen er på linje med denne artikels arbejdshypotese, at mennesker udgør landets innovationskapacitet, og dermed at uddannelser, der udvikler de studerendes innovationskompetencer, er med til at styrke denne (Ibid 2012, 25).

Uddannelsernes opgave er at sørge for, at deres studerende besidder de rette *innovationskompetencer* til

at blive fremtidens *innovative medarbejdere* og dermed en del af landets *innovationskapacitet*.

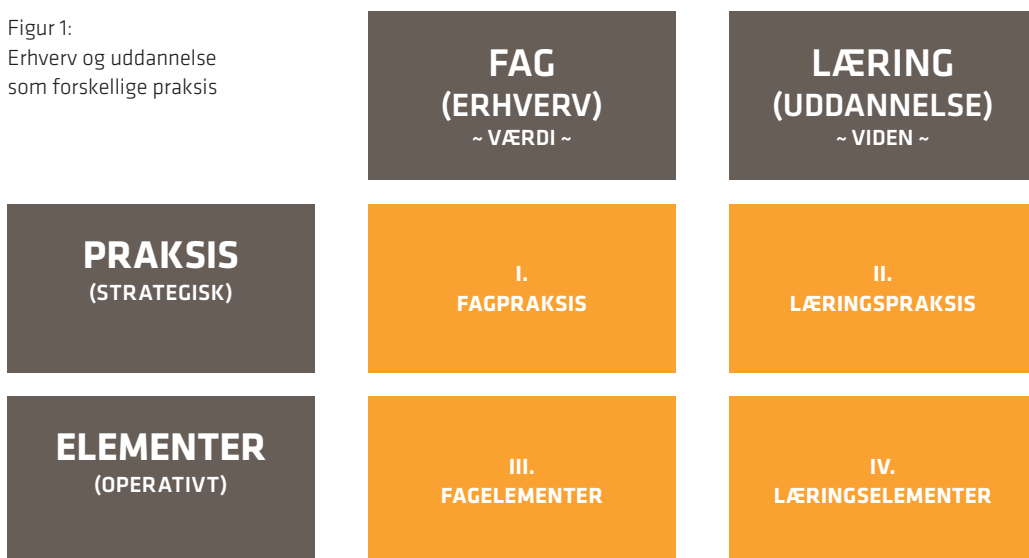
Innovationskompetencer

Da innovationskompetencer skal findes på basis af aktuelle og fremtidige samfundsudfordringer og kunne benyttes til at overkomme disse, er netop forholdet mellem uddannelserne, samt erhvervene de retter sig mod central for at præcisere, hvad innovationskompetence er.

For at anskueliggøre relationen mellem uddannelse og erhverv samt de strategiske og operative mål for hver af disse praksisser foreslår vi en grundlæggende repræsentation som i Figur 1.

Figuren krydstabulerer to sondringer direkte afledt af regeringens sondring mellem uddannelse og erhverv. Nemlig sondringen mellem *praksis* og *elementer* på den ene side og sondringen mellem *fag* og *læring* på den anden side. Alle erhverv og alle uddannelser kende-

Figur 1:
Erhverv og uddannelse
som forskellige praksis



¹ Se eksempelvis: Ministeriet for Forskning Innovation og Videregående Uddannelser 2013, 5 og Nielsen 2015.

tegnes ved at udgøre en praksis; hvilket i Figur 1 ses som *fagpraksis (I)* og *læringspraksis (II)*, hvor rationalet er henholdsvis *værdi* og *viden*. Dette ses i innovationsstrategien, hvor der differentieres mellem disse praksisser ved eksempelvis at tale om at omdanne viden til værdi; fra uddannelse til erhverv (Danmarks Regering 2012, 8, 20, 23).

Udover at skelne mellem to fundamentalt forskellige praksisfelter, konstitueres hver praksis af en række elementer og kan således anskues både som et hele (I & II) og ud fra dets elementer (III & IV). Begrebet praksis benyttes i denne sammenhæng på samme måde som ved Andreas Reckwitz (2002, 249–250) brede definition af en *praksis*. Dette resulterer i fire områder, som alle er nødvendige for at kunne forholde sig til konceptet innovationskapacitet i et uddannelsesperspektiv.

Fagpraksis (I) repræsenterer det praksisfelt, som den studerendes uddannelse retter sig imod. I visse tilfælde er det et enkelt veldefineret fagområde i et bestemt geografisk område, og i andre tilfælde kan det være en blanding af forskellige jobtyper og arbejdspladser over hele landet eller sågar hele verden. Ligeledes er det muligt, at praksis på en arbejdsplads adskiller sig væsentligt fra en anden inden for samme fag eller job. Eksempelvis kan den faglige praksis variere meget for en sygeplejerske afhængigt af hvilken afdeling og hvilket sygehus, vedkommende er ansat på.

Fagpraksis kan dermed dække over forskellige niveauer af fokus og således spænde fra at beskrive et fagområde på nationalt (og i princippet internationalt) plan til bestemte jobfunktioner i en specifik afdeling af en specifik virksomhed; alt efter hvad der giver mening i den pågældende analyse. Uanset hvilket niveau der fokuseres på, er disse praksisfelter typisk motiveret af at skabe værdi i en eller anden form.

Læringspraksis (II) repræsenterer det praksisfelt, som den studerende og dennes undervisere (samt eventuelt forskere) er en del af under selve uddannelsen. Læringspraksisser adskiller sig fra hinanden på tværs af afdelinger, institutioner og uddannelses typer; potentielt på en bred vifte af parametre, som eksempel-

vis fysiske rammer, økonomi, kultur, valg af læringsformer, fagsammensætning, underviserkompetencer etc. Således kan samme uddannelse på eksempelvis to forskellige universiteter udgøre meget forskellige læringspraksisser på samme måde, som en professionshøjskole og en erhvervsskole kan repræsentere forskellige praksisser.

På det strategiske niveau spænder fokus igen fra det nationale plan, hvor der kigges på de uddannelsesretninger, der udbydes, til mere snævert at se på eksempelvis et enkelt kursus på en specifik uddannelse afholdt i en specifik institutionsafdeling. Dette praksisfællesskab er typisk politisk motiveret til at formidle og i nogle tilfælde producere viden på basis af aktuelle ønsker og behov fra relevante fagpraksisser.

Begge disse praksisfelter kan anskues på såvel et strategisk som et operativt niveau. *Det strategiske niveau* forholder sig til det overordnede eller den samlede udfoldelse af praksis, der opstår på basis af dets enkelte elementer (Reckwitz 2002, 244, 250, 258; Schatzki 2010, 73). Det er på det strategiske niveau, at innovationsstrategien har sit primære fokus, når der tales om, hvorledes begge praksisser bør interagere med henblik på at fremme landets innovationskapacitet. På dette niveau handler det om, *hvordan* arbejdet bedrives, og at der arbejdes mod strategiske mål inden for en praksis.

Ligeledes er det ofte på det strategiske niveau, det giver mening at beskrive direkte samarbejde mellem praksisser. Dette kunne være i form af undervisningsinstitutioner, der samarbejder om et projekt. Et eksempel er de velfærdsteknologiske projekter, hvor sundhedsfaglige uddannelser på SOSU Nord og *rene* teknologiuddannelser på Tech College Aalborg arbejder sammen². Det kunne også dreje sig om afftagerpaneler for uddannelserne, undervisere eller forskere, som bevæger sig ud i fagpraksis i forbindelse med et uddannelses- eller forskningsprojekt eller virksomhedsrepræsentanter, som forlader deres praksis for at deltage i studie- og forskningsprojekter.

2. Velfærdscluster, nKNOWation samt det igangværende arbejde med en Velfærdsteknologi uddannelse som et tværinstitutionelt samarbejde er alle eksempler herpå.

Fælles for denne type samarbejde på det strategiske niveau er, at det ofte er utydeligt, præcist hvad interesserne bringer med sig hjem til deres respektive praksis. Der er ingen tvivl om, at man påvirker eller *forstyrrer* hinandens praksis, hvilket sandsynligvis er med til at udvikle dem i en eller anden forstand (Stadil & Tanggaard 2015, kapitel 1). Det forekommer bare ikke nødvendigvis på en særlig struktureret, målrettet eller forudsigelig måde, hvorfor det kan være svært at identificere, hvad det har forandret ved de respektive praksisser.

Det operative niveau består af strategiske mål nedbrudt til operationaliserbare elementer ved at analysere praksis i konteksten af dens overordnede strategiske bevægelse mod et formodet fremtidigt behov. Ligeledes er det gennem en syntese af disse elementers operationalisering, at resultater kan ses på det strategiske niveau. Ikke dermed sagt at summen af elementer svarer præcist til den praksis, de er udledt af, blot at elementerne er udledt af praksis (analytisk), og at operationalisering af dem er med til at definere praksis (syntetisk).

Begrebet *elementer* bruges på det operative niveau, fordi det kan repræsentere noget meget forskelligt (fx.: kompetencer, teknologier, markeder, snitflader mellem brancher, produkter etc.) alt efter hvilken praksis, der tales om, og hvilket fokus der tages.

På det operative niveau findes *fagelementer (III)*, som kan bestå af blandt andet teknologier, specifik viden om et emne, særlige færdigheder eller kompetencer. Der kan være tale om elementer, som allerede har en etableret rolle i praksis som eksempelvis grundlæggende regnefærdigheder hos en tømrer i en bestemt fagpraksis. Der kan også være tale om elementer, som knytter sig til den strategiske bevægelse mod et formodet fremtidigt behov. Viden omkring opstart af egen virksomhed er et eksempel herpå; hvis der er et strategisk ønske om, at flere skal starte egen virksomhed.

Modstykket til fagelementer på det operative niveau er *læringselementer (IV)*. Her tænkes der på de konkrete læringsmål, der opstilles i uddannelses-

bekendtgørelser og studieordninger. Bygger vi videre på eksemplet ovenfor, ville man her tale om *hvilke* specifikke regnefærdigheder, der kan siges at være grundlæggende for netop en tømrer i pågældende fagpraksis, samt hvilken viden der vil ruste og måske endda motivere samme tømrer til at blive selvstændig.

Ud fra Figur 1 kan innovationskompetencer således anskues som en række fagelementer, som antages at ville *skabe værdi* i fagpraksis ved at tilføre *ny viden*, der kan bidrage til løsning af strategiske udfordringer heri. Det centrale for arbejdet med såvel undervisning i som evaluering af innovationskompetencer bliver dermed den præcise definition af de konkrete fagelementer.

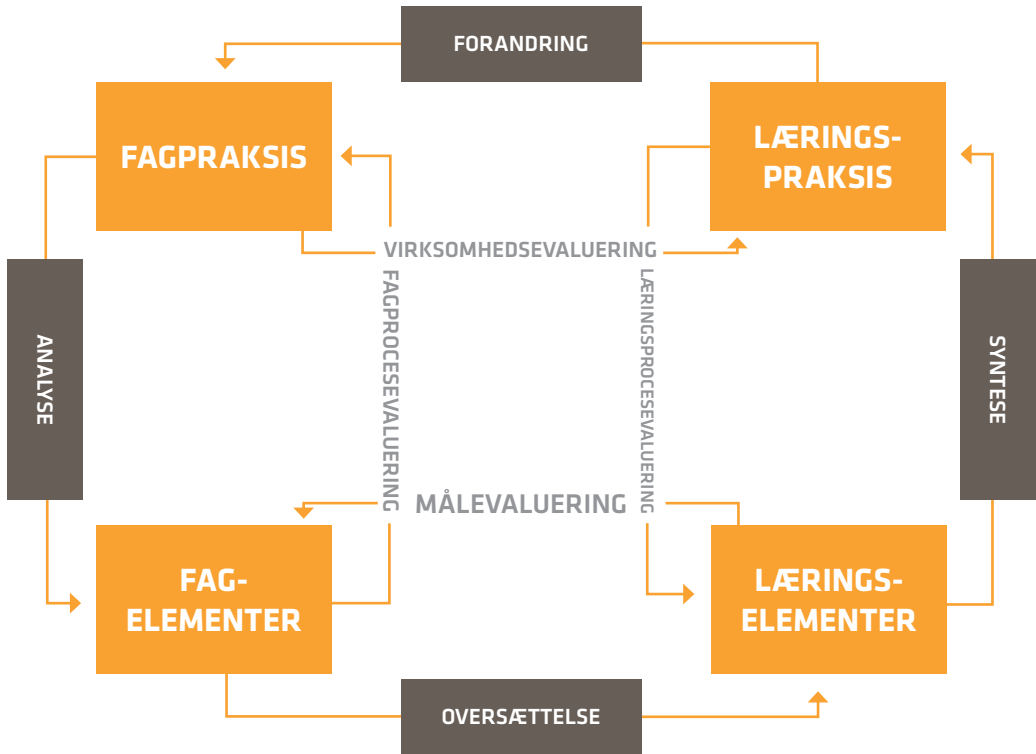
Operationalisering - uddannelsernes opgave

På erhvervsrettede uddannelser i dag er det undervisningsministeriet der i samråd med et fagligt udvalg udtrykker fagpraksis og fagelementer i form af henholdsvis en uddannelsesbekendtgørelse og en uddannelsesordning. Herefter er det uddannelsernes opgave at operationalisere disse dokumenter i en lokal undervisningsplan (Undervisningsministeriet 2014, §45 & §46). Denne beskriver de konkrete læringselementer, der skal danne grundlag for undervisningen og dermed læringspraksis på stedet.

Således er der tale om to adskilte processer: En erhvervsorienteret (fagpraksis & fagelementer) og en uddannelsesorienteret (læringspraksis & læringselementer) hvor sidstnævnte udspringer af den første. Når vi efterfølgende taler om evaluering af læringsforløbs-effekt, sammenligner vi reelt *resultatet af den uddannelsesorienterede proces med udgangspunktet for den erhvervsorienterede*. Da der er tale om to forskellige processer, er eventuelle teoretiske perspektiver, empiriske undersøgelser samt øvrige overvejelser ved den ene typisk ikke synlige for dem, der arbejder med den anden.

Denne disparitet illustreres ved en simpel søgning blandt Undervisningsministeriets bekendtgørelser og uddannelsesordninger på EUD området. Kriterierne er fag, som er opdateret efter 2012, hvor ordet "innova-

Figur 2:
Udviklings- og evalueringsprocesser



tion" indgår³ i enten brødtekst eller fagtitel, hvilket giver flere konkrete bud på fagelementer udtrykt som læringsmål. Eksempelvis: "Eleven kan foretage idégenerering og idéudvælgelse, der bygger på kendte eller helt nye ideer." (Industriens uddannelser, Teknisk Innovation, fagnr.: 09592), "Gennem viden om innovationsprocessens forskellige faser og metoder kan deltageren selvstændigt anvende de enkelte faser til analytisk problemløsning" (Industriens uddannelser, Innovation og Kreativ idégenerering, fagnr.: 47845) eller "Eleven kan anvende innovative metoder i opgaveløsning." (Industriens uddannelser, Innovation Erhvervsfag 3, Fagnr.: 10797). Eksemplerne er udvalgt, fordi de illustrerer typiske formuleringer og ordvalg for læringsmål vedrørende innovation.

3. Undervisningsministeriets bekendtgørelser kan gennemsøges på retsinformation.dk og uddannelsesordninger på EUD området kan ses på uddannelsesadministrationen.dk. De refererede fagmål kan findes ved søgning blandt uddannelsesordninger ud fra det unikke fagnummer.

Fælles for disse eksempler er, at de udtrykkes i så generelle vendinger, at det er svært at danne et billede af hvilke kompetencer, der er nødvendige for at kunne opfylde dem i forhold til de konkrete erhverv, hvor indsatserne skal udmøntes. De repræsenterer tilsyneladende et ønske om færdigheder inden for struktureret kreativitet eller "hittepåsomhed", der er så generelle, at de kunne finde anvendelse i stort set alle fagpraksisser. Problemet med det er, at evalueringer ud fra et så generelt perspektiv formentligt vil afføde ligeså generelle konklusioner, som typisk ikke besidder særlig udsigelseskraft om genstandsfeltet for evalueringen (Dahler-Larsen 2006).

Dette problematiserer uddannelsernes arbejde med at konkretisere og målrette fagelementerne i forbindelse med udviklingen af en lokal undervisningsplan. De er ikke konkrete nok til at kunne overføres direkte til læringspraksis, og samtidigt er rationalet bag deres

formulering ikke synlig for personalet, der skal arbejde videre med dem, hvilket gør dem svære at præcisere med nogen særlig grad af sikkerhed. Samme problem gør sig gældende ved evaluering af de konkrete undervisningstiltag, der udspringer heraf. Her er risikoen, at man som konsekvens af denne usikkerhed evaluerer på noget andet end det, der var intentionen med målene fra strategisk side.

En konsekvens af disse problemer kunne eksempelvis være, at det bliver svært at ratificere forsøg med mere omkostningsfulde læringsformer⁴, når det ikke er muligt at differentiere resultatet fra enhver anden. Ikke umiddelbart en bevægelse mod den "[...] kulturændring i uddannelsessystemet med mere fokus på innovation", som innovationsstrategien (Danmarks Regering 2012, 8) lægger op til.

Innovation er flere ting for flere fag

For effektivt at evaluere arbejdet med innovationskompetencer er det nødvendigt at finde en måde, hvormed vi kan være mere præcise omkring, hvad disse kompetencer egentligt dækker over, samtidigt med at hele bevægelsen fra strategi til det specifikke innovationstiltag forbliver tydelig.

Det skal fremgå tydeligt for alle parter, hvad man forventer at opnå med en given kompetence (strategisk kontekst), samt hvad denne kompetence reelt dækker over (faglige elementer) i relation til den pågældende uddannelse (læringselementer). Med andre ord et skift fra en generel betragtning af innovationskompetencer som noget nogenlunde ens på tværs af fag til et mere differentieret perspektiv. Det betyder, at innovative medarbejdere i forskellige fag ikke nødvendigvis skal besidde de samme innovationskompetencer, og at samme kompetence potentielt kan udfoldes på vidt forskellig vis.

Opfyldelse af innovationsstrategiens egentlige mål om at tage udgangspunkt i samfundsudfordringer, opbygge ny viden samt overføre og anvende denne viden til at skabe løsninger i praksis stiller dermed

forskellige krav til forskellige roller i forskellige fag i forskellige faser af denne proces.

Innovation fortjener evaluering

Det præsenterede perspektiv på innovation lægger op til en systematisk evaluering som et centralt redskab for kontinuerlig udvikling. Innovationskapacitet og dermed innovationskompetencer er dynamiske størrelser, hvorfor de tiltag, der skal udvikle dem, må justeres i takt med, at de ændrer sig.

Hvad er det, der virker og ikke virker? Hvorfor er det sådan, og hvad kunne vi eventuelt gøre anderledes? Er det overhovedet de rigtige mål, vi har opstillet? Dette er alle spørgsmål, som enhver afdeling i enhver uddannelsesinstitution må spørge sig selv om med en vis regelmæssighed, hvis de vil sikre en løbende kvalitetssikring og -udvikling i det arbejde, der udføres. I denne kontekst må mindstemålet være at det arbejde, der udføres, som minimum lever op til det grundlæggende formål med dets udførelse (Dahler-Larsen 2009, 18, 31).

Dertil kommer det pragmatiske, at undervisningssektoren i dag er præget af en stærk evalueringskultur fra statens side, så forskellige performanceindikatorer potentielt har direkte og anseelige konsekvenser for en institutions økonomi og dermed dens medarbejders muligheder for at udfolde deres hverv (Dahler-Larsen 2006).

Formålet med at beskæftige sig med evaluering af innovationstiltag er både det kontinuerlige arbejde med udvikling af læringspraksis på dette område og en kvalitetssikringsmekanisme i forhold til institutions opfyldelse af studieordningens mål, samt at sikre at disse mål fortsat er relevante.

Udviklings- og evalueringsprocesser

For at kunne arbejde med udvikling af innovationstiltag ud fra denne præmis, herunder struktureret evaluering i forbindelse med en sådan proces, er det interessant at se på bevægelserne mellem de forskellige områder beskrevet i Figur 1. Tilføjer man henholdsvis udviklings- og evalueringsprocesserne til opdelingen, ser det således ud:

⁴ Eksempler på dette er projekter som Open Minds (TCAA), Solution Hub, Wofie & U-CrAc (AAU og UCN) samt nKNOWation & Velfærdscluster (SOSU Nord, TCAA UCN og AAU).

I Figur 2 tilføjes henholdsvis bevægelsen fra fagpraksis til læringspraksis samt evalueringen af denne; både som evalueringer af sub-processer mellem modellens enkelte dele, men også som led i en større evaluering af hele bevægelsen. Dermed tydeliggøres sondringen mellem den større proces med strategisk sigte samt de sub-processer, der indgår heri.

Den ydre bevægelse i modellen repræsenterer udviklingsprocessen, som tager sit udgangspunkt i fagpraksis. Gennem analyse heraf beskrives et sæt fagelementer, som repræsenterer helt konkrete kompetencer (elementer), som det menes er nødvendige for at sikre *innovationskapacitet* i den specifikke fagpraksis, der tages udgangspunkt i. Altså det som en innovativ medarbejder inden for denne fagpraksis har behov for.

Da fag- og undervisningspraksis er grundlæggende forskellige, idet de primært drives af henholdsvis et værdi- og vidensrationale (se Figur 1: Erhverv og uddannelse som forskellige praksis), er der tale om en form for oversættelse fra fagpraksis til uddannelsespraksis. Formålet her er at præcisere, hvad der skal læres, for at den studerende eksempelvis kommer til at besidde de innovationskompetencer, der er beskrevet som fagelementer. Læringsselementerne er ikke nødvendigvis anderledes end fagelementerne, men oversættelsesprocessen fra det ene område til det andet er vigtig, fordi den repræsenterer et markant og tydeligt skift af rationale fra *værdi* til *viden*.

Sidste del af udviklingsprocessen er syntesen af læringsselementerne i den pågældende uddannelses særegne læringspraksis. Denne bevægelse repræsenterer den metodiske del af didaktikken, hvor der overvejes hvilke konkrete metoder, man vil benytte til at formidle de enkelte elementer. Det kan siges, at kulturen (læringspraksis) er med til at forme, hvordan de realiseres i denne. Omvendt er overgangen fra læringsselementer til læringspraksis også med til at definere praksis i takt med, at der opbygges erfaring med forskellige metoder og modeller herfor.

Den direkte kontakt mellem begge praksisser udgør forandringsprocessen og sidste led i modellen. Dette led repræsenterer de studerende eller eleverne, der

forlader uddannelserne og bliver en del af praksis, samt eventuelt løbende samarbejde mellem erhverv, uddannelse og for universiteternes og professionshøjskolernes vedkommende forskning (se afsnit: Innovationskompetencer).

I evalueringsprocessen, der er illustreret af den indre bevægelse i Figur 2, er tanken, at hvert enkelt led i udviklingsprocessen i princippet kan evalueres hver for sig, da de hver især rejser forskellige spørgsmål. For eksempel vil evaluering af bevægelsen fra fagpraksis til fagelementer typisk have fokus på selve analyseprocessen og stille spørgsmål ved, om det er de rigtige fagelementer, man har fundet frem til. Ligeledes er der i oversættelsen mellem fagelementer og læringsselementer interesse i at undersøge om de læringsselementer, man opstiller rent faktisk opfylder de mål, som fagelementerne repræsenterer. Evaluering af syntesen fra læringsselementer til læringspraksis spørger derimod til, hvorvidt den pædagogisk / didaktiske metode fungerer som forventet, altså om de studerende lærer det, elementerne beskriver.

Sidst men ikke mindst er der den mere langsigtede virkningsevaluering (Krogstrup & Dahler-Larsen 2003), der søger at undersøge om hele processen, samlet set, virker, som den skal ved systematisk at undersøge hvert led i processen. I dette tilfælde altså i hvilken grad uddannelsessystemet formår at levere medarbejdere med de rette innovationskompetencer, så de dermed kan siges at øge erhvervenes og derigennem landets innovationskapacitet. Dette er stadig ikke nogen nem opgave, og der er fortsat tale om en langsigtet proces, men den er dog blevet mere håndterbar i kraft af, at fokus er blevet indsnævret, samt det forhold at succeskriterierne er blevet mere præcist defineret.

Det interessante ved dette perspektiv er ikke kun, at den overordnede bevægelse kan anskues som en proces, det er muligt at foretage virkningsevalueringer af, men også at den lader sig nedbryde i enkelte, veldefinerede sub-processer; hver især med deres egne evalueringscyklus, der fungerer som tandhjul i den større proces ved konstant at optimere sine delmål og metoder og dermed gradvist ændre præmisserne for det næste tandhjul.

Konklusion

Artiklen har udfoldet det metodiske problem: *Hvordan anvendes innovationskapacitet, og hvordan måles effekten heraf på en meningsfuld måde i forhold til regeringens innovationsstrategi?* Som et bidrag til dette problem, er der foreslået et differentieret perspektiv på, hvad begrebet innovationskapacitet dækker over nemlig forskellige innovationskompetencer tilpasset forskellige fagpraksisser.

En fundamental sondring mellem praksisser lægger op til, at innovationskompetencer kan dække over meget forskelligt alt efter hvilken type arbejde, hvilken type virksomhed eller branche og hvilket geografisk område, man taler om. Altså en definition der præciserer den teoretiske og kontekstuelle forståelse af innovation ved empirisk/analytisk at tage udgangspunkt i den enkelte, særlige fagpraksis. *Anvendelsen af innovationskapacitet bliver dermed konkretiseret i forhold til den specifikke fagpraksis.*

Ovenstående model tilbyder en grundlæggende struktur som metodisk redskab i forhold til arbejdet med et differentieret syn på innovationskompetencer og innovationskapacitet. Ved at beskrive de enkelte elementer, der indgår i bevægelsen fra fagpraksis til læringspraksis samt deres indbyrdes forhold, er det muligt at synliggøre og arbejde med de enkelte transitionsprocesser hver for sig samt sondre mellem dele og helhed for at bevare det strategiske sigte. Dette danner udgangspunkt for og letter arbejdet med eksempelvis virkningsevaluering, da de enkelte processer udover at kunne evalueres hver for sig, ligeledes kan forholdes til den overordnede strategiske proces, de indgår i.

Konsekvensen af dette er, at uddannelsesinstitutioner i første omgang er nødt til at forholde sig til hvilken fagpraksis, deres respektive uddannelser retter sig mod, før de kan forholde sig til hvilke læringsmål samt pædagogiske/didaktiske overvejelser, der skal være en del af de enkelte uddannelsers læringspraksisser. Dermed tages en større del af ansvaret for uddannelsens indhold og relevans tilbage fra ministeriet. Ligeledes vil udviklings- og evalueringsprocesserne i denne forbindelse være stærkt afhængige af

detaljeringsgraden, hvormed fagpraksis er beskrevet. Dette er selvfølgelig fortsat lettere sagt end gjort. Særligt hvis man beskæftiger sig med uddannelser, der ikke nødvendigvis retter sig mod en enkelt vel-defineret og afgrænset fagpraksis. Genvinsten ved at forsøge er til gengæld muligheden for at strukturere og systematisere evalueringsarbejdet på en meningsfuld måde.

Litteratur

Dahler-Larsen, P.: *Evalueringskultur: Et begreb bliver til*. 2006.

Dahler-Larsen, P.: *Kvalitetens beskaffenhed* (1. udgave). Syddansk Universitetsforlag 2009.

Danmarks Regering (december, 2012): *Danmark Løsningernes Land*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. Retrieved from <http://fivu.dk/publikationer/2012/danmark-losningernes-land>.

Krogstrup, H. K. & Dahler-Larsen, P.: *Nye veje i evaluering: Håndbog i tre evalueringsmodeller*. Systime Academic 2003.

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser: *INNO+ Et inspirations- og prioriteringsgrundlag for strategiske investeringer i innovation*. København K 2013. Retrieved from <http://ufm.dk/publikationer/2013/inno-det-innovative-danmark>.

Nielsen, S. C.: *Nøglen til økonomisk vækst ligger i samarbejdet på tværs af sektorer*. 2015 Retrieved May 24, 2015, from <http://www.forskningoginnovation.dk/virksomhedsvaekst/noeglen-til-oekonomisk-vaekst-ligger-i-samarbejdet-paa-tvaers-af-sektorer>.

Organisation for Economic Co-operation and Development: *The OECD innovation strategy getting a head start on tomorrow*. Paris: OECD 2010. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083479-en>.

Reckwitz, A.: *Toward a Theory of Social Practices, A Development in Culturalist Theorizing*.

European Journal of Social Theory, 5, 243–263. 2002.

Schatzki, T. R.: *Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Penn State Press 2010.

Stadil, C. N. & Tanggaard, L.: *I bad med Picasso: Sådan bliver du mere kreativ*. Gyldendal A/S 2015.

Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. Retrieved May 25, 2015, from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164802#Afs1>.

