

8. Kunnskapsutvikling og innovasjon i grenseflaten mellom utdanning og praksis

ATLE ØDEGÅRD OG ELISABETH WILLUMSEN

SAMMENDRAG Kapitlet beskriver et undervisningsopplegg for sosionomstudenter (bachelor) ved Universitetet i Stavanger hvor de deltok i forskningsbasert kunnskapsproduksjon mens de var i praksisutplassering i 4. semester. Vi presenterer dette som et eksempel på samskaping i kunnskapsutvikling og diskuterer det i lys av teori og begreper knyttet til innovasjon. Sentrale tema er sosial innovasjon, samskaping og innovasjonskompetanse. Avslutningsvis trekker vi fram betydningen av etisk refleksjon knyttet til innovasjonsprosessen.

NØKKEWORD: bachelorstudenter | forskningsbasert kunnskapsproduksjon | innovasjonskompetanse | samskaping | sosial innovasjon | sosialt arbeid

ABSTRACT In this chapter, we describe a teaching program for bachelor students in social work, at the University of Stavanger, where they participated in research-based knowledge production during practice placement, fourth term. We present this as a case and discuss it in light of concepts and theories that emphasize knowledge development and innovation. Key concepts include social innovation, co-production and co-creation and innovation competence. In the final part of the chapter, we point at the importance of ethical reflection as a central part of the innovation process.

KEYWORDS: bachelor students | co-production | co-creation | innovation competence | research-based knowledge production | social innovation | social work

INNLEDNING

Innledningsvis peker vi på politiske styringssignaler som forplikter høyere utdanning til å satse på forskning og kunnskapsutvikling sammen med helse- og vel-

ferdstjenestene. Videre ser vi nærmere på sammenhengen mellom forskningsbasert kunnskapsutvikling og innovasjon, herunder sosial innovasjon. Vi belyser potensialet for kunnskapsutvikling som kan ligge i grensesnittet mellom akademia og praksisfelt, og vi presenterer et eksempel på hvordan studenter kan involveres. Kapittelet legger til grunn en antakelse om at forskningsbasert kunnskapsutvikling som oppnås i samproduksjon mellom akademia og praksisfelt, også kan bidra til innovasjon. Begrepet samproduksjon i forskning er sentralt i boka. I dette kapittelet står studentene i sentrum i samskapingsprosesser mellom utdanning og praksisfeltet, hvor de arbeider med forskningsbasert kunnskapsutvikling som kan bidra til innovasjon.

SAMARBEID MELLOM HØYERE UTDANNING OG HELSE- OG SOSIALTJENESTENE

The World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action (UNESCO 1998) anbefaler at høyere utdanning og forskning er tilgjengelig for folk flest, og er til nytte for samfunnet. Studenter bør være i stand til å identifisere og forstå problemstillinger og aktiviteter knyttet til menneskerettigheter, demokrati, solidaritet, likeverd og sosial rettferdighet, og studenter bør delta i forskning og kritisk refleksjon sammen med akademikere og andre aktører. Det forventes at høyere utdanning skal bidra til endring, og formidle forskningsresultater som fremmer menneskelig og sosial utvikling i lys av globale utfordringer (GUNI Report 2008). Ifølge The Lancet Commissions (2010) er det behov for «a global social movement of all stakeholders» for å fremme «transformative professional education» for å forbedre helsetjenestene (s. 3).

Etter hvert som omfanget av globale utfordringer som fattigdom, manglende sosial inkludering, aldring, migrasjon og klimaendring har økt, har behovet for å utforme nye og bærekraftige løsninger blitt større. EU har respondert på dette med «The Renewed Social Agenda» (2008). Erkjennelsen av den sosiale dimensjonens betydning for samfunnsutvikling har blitt tydelig. I en EU-rapport om innovasjon er sosial innovasjon lansert som aktuell strategi. «Social innovation can offer a way forward in coping with the societal challenges and the crisis that EU is facing» (Bureau of European Policy Advisers, BEPA, 2011).

Det er også i vårt eget land utformet politiske styringssignaler om utvidet samarbeid mellom akademia og praksisfelt med sikte på felles kunnskapsutvikling for å forbedre tjenestene (Meld. St. nr. 7, 2014–2015). Her framheves betydningen av å etablere samarbeidsarenaer for å vurdere kompetanse, brukernes behov og kunnskapsbehov. Samspill mellom forskning, utdanning og innovasjon står sentralt.

Både høyere utdanning og velferdstjenestene pålegges et ansvar for utvikling og forbedring av tjenestetilbudet i samarbeid med lokale aktører (Meld. St. nr. 18 (2012–2013), Meld. St. nr. 13 (2011–2012)).

Vi vil hevde at høyere utdanning, med bakgrunn i styringssignalene som er omtalt ovenfor, aktivt bør legge til rette for at studenter kan bidra til kunnskapsutvikling og endring. Høyere utdanning for helse- og velferdsprofesjoner har unike muligheter til å engasjere studentene i samarbeidsprosjekter med praksisfeltet, prosjekter som kan inkludere forskere, studenter, praktikere og brukere (Willumsen & Studsrød, 2010). Det er viktig at utdanningene stimulerer studentenes nysgjerrighet etter ny innsikt om aktuelle utfordringer innen helse og velferd, og herunder bidrar til å synliggjøre potensielle dilemma som de kan møte i sin yrkespraksis.

KUNNSKAPSUTVIKLING OG INNOVASJON I EN SOSIAL KONTEKST

«The knowledge triangle» (WEB 1) er lansert av OECD som et konseptuelt bidrag til økonomisk vekst og bærekraftig utvikling i et kunnskapsbasert samfunn. Kunnskapstriangelet er et sentralt konsept i Meld. St. nr. 13 (2011–2012) og består av tre hovedelementer: utdanning, forskning og innovasjon. Disse elementene påvirker hverandre gjensidig og skaper synergier seg imellom. Kunnskapstriangelet kan også anvendes som konsept for kunnskapsproduksjon i offentlig sektor, og helse- og velferdsutdanningene kan spille en viktig rolle. Studenter og lærere/forskere i høyere utdanning kan være potensielle aktører i kunnskapsutvikling og innovasjon som kan bidra til å forbedre helse- og velferdstjenestene.

Innovasjon i offentlig sektor skal skape verdier for «the common good», og tilføre goder for fellesskapet. Kontekst og verdigrunnlag knyttet til innovasjon i offentlig sektor er på denne måten unik, og forskjellig fra et kommersielt marked. Innovasjonsaktiviteten må tilpasses denne forskjellen (Hartley, 2005). Norges forskningsråd (2012) anvender en definisjon av innovasjon som gjenspeiler dette: *Innovasjoner er nye eller vesentlig forbedrede varer, tjenester, prosesser, organisasjonsformer eller markedsføringsmodeller som tas i bruk for å oppnå verdiskaping og/eller samfunnsnytte* (s. 11).

Som omtalt innledningsvis har EU lansert sosial innovasjon som strategi for å utforme nye løsninger på samfunnsmessige utfordringer, basert på følgende definisjon (Willumsen & Ødegård, 2015):

Social innovation is about new ideas that work to address pressing unmet needs. We simply describe it as innovations that are both social in their ends

and in their means. Social innovations are new ideas (products, services and models) that simultaneously meet social needs (more effectively than alternatives) and create new social relationships or collaborations (WEB 2).

Sosial innovasjon skal skape løsninger som kan ivareta udekkede sosiale behov. Det kan være innovasjoner i form av nye produkter eller tjenester som bidrar til å skape sosialt samvær, interaksjon, samarbeid og samskaping mellom mennesker, og mellom mennesker og organisasjoner, tjenester eller virksomheter. I prinsippet inneholder sosial innovasjon de samme komponentene som annen innovasjon (Bessant & Tidd, 2016). Men det sosiale aspektet, det å skape sosial merverdi for å håndtere et sosialt behov, er ikke nødvendigvis en forutsetning for eller en følge av all innovasjon.

Osborne, Radnor & Strokosch (2016) anvender og definerer begrepet *samproduksjon (co-production)*: «The voluntary or involuntary involvement of public service users in any of the design, management, delivery and/or evaluation of public services» (s. 640). Her har brukerne fått en sentral posisjon i tjenesteutviklingen.

Bason (2010) bruker begrepet «co-creation», som i norsk språkdrakt omtales som samskaping. Han framhever spesielt to fordeler med det. Den ene er forskjellighet eller mangfold (divergence) ved at et bredt spekter av ideer vil kunne oppstå, noe som gir flere muligheter for å finne gode løsninger. Den andre fordelen er knyttet til forankring og gjennomføring (execution). Både identifisering av problemer, utforming av løsninger og implementering vil være sterkere forankret blant de som aktivt deltok i utforming av forslag til nye løsninger, og muligheten for å oppnå positiv endring tilsvarende større. Gjennom «forskjellighet, forankring og gjennomføring» hevder Bason (2010) at: «Co-creation can thus lead to radical solutions that overcome the silos, dogmas and groupthink that trap much of our current thinking, and can give us more and better outcomes at lower cost» (s. 9).

Aagaard, Sørensen og Torfing (2014) framhever *samarbeidsdrevet innovasjon* som kjennetegnes av en

relationell og decentreret innovasjonsstrategi, der understreger det productive og kreative i mødet mellom forskjellige aktører fra forskjellige profesjoner, organisasjoner og sektorer, og ikke på forhånd antager, at en bestemt aktør eller sektor spiller en central og avgjørende rolle (s. 18).

Når studenter deltar i kunnskapsutvikling i sine praksisperioder, kan de inngå i ulike former for samarbeid med andre aktører, som profesjonsutøvere, brukere,

pårørende og andre samarbeidspartnere. Med bakgrunn i ovenstående definisjoner og betraktninger bør det være et mål for høyere utdanning å gi studentene anledning til å skaffe seg erfaring fra å inngå i slike samarbeidsrelasjoner. Som vi skal se i neste avsnitt, kan slikt samarbeid være grenseoverskridende og føre til at studentene utfordrer sin egen rolle gjennom å delta i kunnskapsutvikling.

GRENSEFLATEN MELLOM AKADEMIA OG PRAKSIS

En god profesjonsutdanning gir ingen garanti for hvordan den påfølgende profesjonsutøvelse utformes. Barnett (2004) hevder at studentene vil møte en uforutsigbar og kompleks verden som inkluderer globale utfordringer. Høyere utdanning har ansvar for å forberede studentene på denne situasjonen, og lære dem hvordan de kan håndtere en usikker verden med paradokser som ikke har klare løsninger.

Noe av det viktigste med praksisperiodene er å forberede studentene på det som vil møte dem som yrkesutøvere. Mange nyutdannede har opplevd at det å begynne å jobbe etter studiene kan framstå som et sjokk – omtalt som «praksissjokket». Vasset (2018) beskriver praksissjokket som et gap mellom arbeidshverdagen slik den oppleves i praksis, og det studentene lærte på skolen. Et vesentlig bidrag til å unngå dette er at studentene får ta del i kunnskapsutvikling i en kontekst der de selv kan komme til å utøve sitt yrke.

Vi kan betrakte møtet mellom akademia og praksisfeltet som et eksempel på en «grenseflate», eller som «boundary practices» (Wenger, 1998). I denne grenseflaten kan ny forståelse oppstå ved at aktørene inngår i dialog og utfordrer hverandres virkeligforståelser og praksis. Støkken og Willumsen (2017) peker på at det finnes ulike tilnærminger innen praksisforskning, og at det ikke foreligger en omforent definisjon. Community-Based-Research (CBR) er forskning som vektlegger samarbeid mellom studenter, brukere, praktikere og lærere/forskere om å finne løsninger på sosiale problemer i lokalsamfunnet (Strand, Marulla, Cutforth, Stoecker og Donohue, 2003). CBR framstår som en velegnet tilnærming til utforskning av ulike problemstillinger i praksisfeltet (Willumsen og Alstveit 2012).

I grensesnittet mellom utdanning og praksis finnes også potensial for nyskaping og innovasjon. Torfing, Sørensen og Aagaard (2014) anvender begrepet «samarbeidsdrevet innovasjon», som framstilles som en prosess bestående av flere faser. Innenfor hver av disse fasene kan aktørene bli kjent med hverandres «forståelser». Den første fasen omtaler Torfing et al. (2014) som en problemidentifikasjonsfase, der problemet erkjennes og defineres. I denne fasen kan praksisfeltet, ved brukerne og tjenesteyterne, tilføre et stort og viktig bidrag ved å redegjøre for hva som er problemet – «hvor er det skoen trykker»?

I utviklingsfasen forsøker man gjennom kreative prosesser å tenke utenfor «oppgåtte stier» for å finne fram til nye ideer eller mulige løsninger. I neste fase, testfasen, vil de beste ideene testes ut i praksis og eventuelle justeringer kan gjøres. Videre kommer implementeringsfasen, som tilsier at den best egnede løsningen blir tatt i bruk. Til slutt vil ideen/løsningen kunne spres til andre gjennom oppskalering og videreformidling (spredningsfasen).

STUDENTER SOM DELTAKERE I KUNNSKAPSUTVIKLING

Vi presenterer her et eksempel på et undervisningsopplegg med sikte på forskningsbasert kunnskapsutvikling i samproduksjon med praksisfeltet. Studenter, lærere/forskere og praksisveiledere var deltakere.

Eksempelet er hentet fra et forskningsprosjekt kalt *Innovation and Service Development through Evolving Forms of Collaboration*. Prosjektet var et samarbeid mellom Universitetet i Stavanger (UiS) og Universitetet i Agder (UiA) og finansiert av Norges forskningsråd. UiS hadde ansvar for delprosjektet *Research in Social Work – the importance of research for professional development and improving services*. Hensikten var å koble forskning, utdanning, innovasjon og praksis tettere sammen.

Studentene i sosialt arbeid (bachelor) har i fjerde semester en praksisperiode på 22 uker. I løpet av semesteret arbeider de med oppgaver som å bli kjent med praksisstedet/tjenesten, utforming av egen rolle og avklaring av oppgaver de skal arbeide med.

Lærerne (forskerne) ved UiS utviklet i dette tilfellet et undervisningsprogram (Kroken, Willumsen & Ottesen, 2019) hvor studentene fikk en ny oppgave. I løpet av praksisperioden skulle studenten jobbe med forskningsaktiviteter sammen med sin veileder. Oppgaven var å identifisere et tema, en undring, et spørsmål som var knyttet til virksomheten på praksisplassen. Sammen med praksisveileder og resten av staben (hvis mulig) skulle studentene formulere et fordypningsspørsmål som de skulle utforske nærmere. Eksempler på slike spørsmål er: «Er det økning i antall personer med rusavhengighet i kommunen? Og har vi kunnskap om årsakene?», «Mottakere av sosialstønad mellom 18–25 år – hvem er de?», «Hvordan kan vi forebygge mobbing i skolen?», «Er det forskjell på tjenester som gis av barneverntjenesten til vestlige vs. ikke-vestlige familier?» «Har fysisk aktivitet påvirkning på rusbehandling», «Levekår blant sosialhjelpsmottakere – hva vet vi?», «Har NAV et barneperspektiv integrert i sin praksis?»

Målet var å gi studentene mulighet til å delta i kunnskapsutvikling og øke deres forståelse av forskningens betydning knyttet til konkrete problemstillinger i prak-

sisfeltet. Antakelsen var at dette ville bidra til å utvikle større bevissthet hos studentene om hvordan kunnskap kan bidra til endring og forbedring av helse- og velferdstjenestene, også med tanke på studentene som framtidige praktikere (Ottesen, Ellingsen & Willumsen, 2019).

Et tydeligere søkelys på kunnskapsutvikling kan gi mulighet for å utforme en ny studentrolle mens studentene er utplassert i praksis. Tradisjonelt er det nok vanlig å tenke at studentene skal lære av sine veiledere og deres kollegaer mens de er i praksis. I den nye rollen skal de i tillegg være medskapere av ny kunnskap. I arbeidet med fordypningsspørsmålet fikk studentene mulighet til å samarbeide med veiledere, nøkkelpersoner og brukere i tillegg til medstudenter og samtidig utvikle sin egen innovasjonskompetanse.

Forventningen var at arbeid med disse spørsmålene ville inspirere studentene til å orientere seg om tilgjengelig kunnskap og forskning. I tillegg håpet vi at både studenter og praksisveiledere ville se betydningen av forskning og kunnskapsutvikling, noe som kunne påvirke anvendelse av forskning i framtiden. En bekrefteelse på at dette skjedde, var at studentene gjorde omfattende bruk av internett; de søkte i ulike databaser og viste stor kreativitet i å framskaffe kunnskap fra forskjellige kilder. Noen studenter gjorde små og begrensede undersøkelser med kollegaer og nøkkelpersoner og brukere.

I slutten av praksisperioden var studentene samlet til praksisseminar i tre dager. To av dagene arbeidet de i grupper. Den første dagen presenterte de sine respektive fordypningsspørsmål og forskningsaktivitetene de hadde arbeidet med i løpet av praksisperioden. På den måten fikk studentene innsikt i hverandres fordypningsspørsmål og ulike måter å jobbe på. Andre dag skulle de utdype ett av spørsmålene som var presentert dagen før. De arbeidet resten av andre dag med å forberede en presentasjon i plenum til alle medstudentene. Tredje dag var alle studentene involvert i en felles presentasjon i plenum med sine grupper. Det var imponerende hva de hadde fått til av forskningsaktiviteter, som bruk av ulike datakilder, artikler og annen dokumentasjon og samtaler med ulike personer. Presentasjonene i form av rollespill og filmsnutter i plenum var flotte, og det ble vist stor kreativitet knyttet til å belyse ulike fordypningsspørsmål.

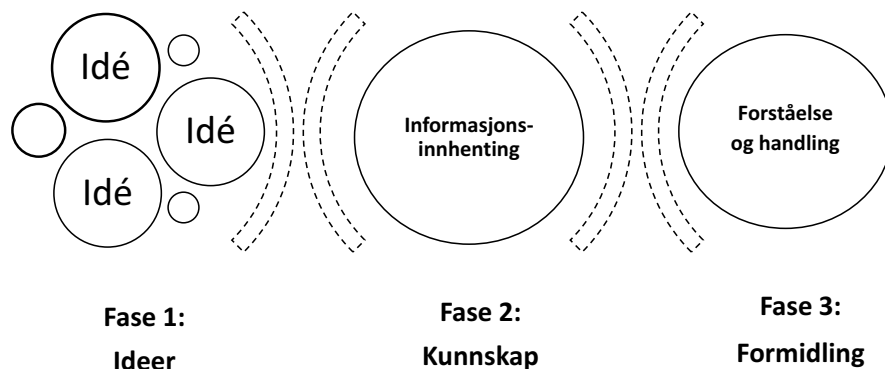
DISKUSJON

I dette kapittelet har vi vist et eksempel på at studenter kan delta i samproduksjon av forskningsbasert kunnskap gjennom å utforske praksisrelevante problemstillinger (fordypningsspørsmål) sammen med praksisveileder, kollegaer, andre nøkkelpersoner og brukere i løpet av sin praksisperiode.

Diskusjonen videre er todelt. Først diskuterer vi noen av erfaringene som ble gjort. Dernest diskuterer vi noen sider ved kunnskapsutvikling og innovasjon som det er viktig å være oppmerksom på – når det i dag kan virke som om innovasjon gjennomgående framstilles som et gode og «en nærmest magisk mulighet for suksess» (jf. Aasen & Amundsen, 2011, s. 15).

En viktig side ved læringen var at studentene tok i bruk forskningsterminologi og at de viste en åpen holdning til forskning. Studentene brukte internett, som de fleste er fortrolige med når det gjelder å søke og finne relevant kunnskap. Noen hadde også brukt ulike databaser og fått hjelp av universitetsbiblioteket. Studentene brukte et hverdagslig språk når de snakket om forskning, og de framsto med troverdighet i sin forståelse og formidling av forskningsaktiviteter og resultater. Studentenes engasjement og de deltakende partenes felles utforskning av tema og spørsmål bidro til nærmere samarbeid mellom praksisveiledere, studenter og lærere/forskere. En vesentlig erfaring var at kunnskapsutvikling som er forankret i praksis, gir mye mening for studenter og praktikere, noe som vil kunne stimulere til nye samarbeidsprosjekter mellom forskning, utdanning og praksis i framtiden (jf. Ottesen, Ellingsen & Willumsen, 2019; Støkken og Willumsen, 2017).

Illustrasjonen nedenfor er utformet i et forsøk på å vise hvordan studentene lærte om og bidro til kunnskapsutvikling mens de var i praksis.



FIGUR 8.1 Studentenes deltakelse i utvikling av ny kunnskap.

Den første fasen var preget av å identifisere tema på praksisplassen som kunne bli formulert som fordypningsspørsmål. Studentene hadde mange ulike ideer til tema som syntes å være relevante for praksishverdagen. Dialog med lærer/forsker ved universitetet og medarbeidere ved praksisstedet var sentralt i denne fasen. Det ble lagt vekt på at studentene skulle oppleve at det var trygt å presentere forslag til

tema. Gjennom slik dialog, som lærerne kan legge til rette for, vil det være mulig å «samskape» en forståelse av hva som kan være et aktuelt tema å se nærmere på – noe som kan være nytt for både studentene, lærerne og praksisveilederne (jf. co-creation, Bason (2010)).

I fase 2 ble det lagt vekt på at studentene, både individuelt og i samarbeid med sine praksisveiledere, orienterte seg om sine tema ved å søke opp tilgjengelig kunnskap, litteratur/forskning og gjennom samtaler med nøkkelpersoner/brukere. Kan det finnes andre kilder med relevant kunnskap, og hvordan har temaet eventuelt vært forstått tidligere? Hvilke metoder har vært anvendt for å finne ut mer om temaet? Disse problemstillingene anser vi som svært aktuelle i lys av hvilke muligheter og utfordringer praksisforskningen står overfor (Støkken & Willumsen, 2017). Studenter som selv snart skal være en del av praksisfelleskapet, vil nødvendigvis ha behov for å kjenne til den kompleksiteten som kjennetegner praksis, samt hvordan det kan være mulig å framskaffe kunnskap om de problemstillinger som vil oppstå. Vi ser for oss at den «beredskapen» studentene kan opparbeide seg i løpet av praksisperioden, kan bidra til at de i neste omgang kan framstå som løsningsorienterte praktikere. I denne fasen kan en stor variasjon av aktiviteter og søkemuligheter bidra til å generere kunnskap fra ulike kilder.

I fase 3 arbeidet studentene videre med sine fordypningsspørsmål som en del av praksisperioden. Avslutningsvis, i et seminar over tre dager, presenterte studentene for hverandre det de hadde lært: søk etter kunnskap, bruk av ulike kunnskapskilder, databearbeiding, refleksjon over bruk av ulike metoder, fortolkning av funn. I denne fasen fikk de gjennom dialog og diskusjon økt forståelse for det teamet de hadde valgt. Dessuten fikk de høre om erfaringer fra andre studenter som gjorde at de fikk innsikt i et større erfaringsgrunnlag knyttet til utforskning av fordypningsspørsmål. Det er interessant at flere av studentene sa at de ønsket å gå videre på sitt tema i sin bacheloroppgave.

KUNNSKAPSUTVIKLING – OG INNOVASJON?

Studentene fikk en oppgave hvor de arbeidet med ulike fordypningsspørsmål som kunne bidra til forskningsbasert kunnskapsutvikling mens de var i praksis. Videre fikk de i samarbeid med sine veiledere mulighet til å reflektere over den kunnskapen de opparbeidet seg, for på den måten å øke sin kompetanse.

Erfaringene fra vårt eksempel tyder på at potensialet for hva studentene kan lære i praksis, er langt større enn hva vi forventet.

De tre fasene i figur 8.1 kan forstås som utvikling av såkalt «innovasjonskompetanse». Ifølge Darsø (2013) innebærer det at studentene blir trent i å tre inn i

det ukjente og framtidsrettede med tanke på å håndtere muligheter og utfordringer på best mulige måte når de møter dem. Dette kan virke som en selvfølgelighet. Er det ikke slik at studenter i praksis alltid har lært å forholde seg til «det ukjente»? Det kan være riktig, men det ligger en vesentlig forskjell i om studentene og lærerne er bevisst på dette «mulighetsrommet» eller ikke.

Våre erfaringer fra dette eksempelet illustrerer to vesentlige poeng i en slik kunnskapsutvikling som kan skje i «mulighetsrommet» (Bason, 2010). For det første lærte studentene noe om at kunnskapsutvikling kan skje når flere aktører samarbeider, der forskjelligheten mellom de som deltar, er en fordel. For det andre vil det å involvere flere bidra til at mange ideer kan komme fram (figur 8.1, jf. fase I), noe som gir flere muligheter for å finne gode løsninger. Bason (2010) omtaler dette som co-creation.

Denne formen for kunnskapsutvikling ligger nært opp til det Torfing og medarbeidere (2014) omtaler som «samarbeidsdrevet innovasjon». Denne formen for innovasjon består av fire faser, som nærmest framstår som en parallell til en tradisjonell forskningsprosess. Forskjellen ligger først og fremst i at innovasjon inneholder et element av «handling», at ideene skal implementeres, noe som ikke nødvendigvis er et krav til forskning.

Darsø (2013) omtaler det å skape mulighetsrom for ideer som utvikling av innovasjonskompetanse: *evnen til at skabe innovation ved at navigere effektivt i samspil med andre i komplekse sammenhænge* (Darsø, 2013 s. 13). Etter vår vurdering kan arbeidet med fordypningsspørsmålet og samarbeidet med andre betraktes som at studentene utviklet innovasjonskompetanse i form av å se etter muligheter for endring.

Som vist i figur 8.1 gikk studentene gjennom en læringsprosess. Denne prosessen kan resultere i økt forståelse for et tema, som i neste omgang vil kunne medføre undring og ideer for «nyskaping» (innovasjon). Det å inneha slik innovasjonskompetanse, herunder drive med samskaping sammen med relevante aktører, innebærer blant annet å hjelpe hverandre til å finne løsninger (Darsø, 2013). Som Darsø (2013) uttrykker det:

Innovasjonskompetence kan ikke læres gjennom undervisning om innovasjon. Tvertimot må innovasjonskompetence nødvendigvis utvikles gjennom opplevelse, opdagelse og erfaring i innovation. Det er viktig for vore unge, at de får erfaringer med innovationsprosesser allerede i skolen (s. 14).

Med andre ord erfarte vi at utdanningen kan legge til rette for å utvikle studentenes innovasjonskompetanse, og at praksisperioden er en velegnet ramme for dette.

Det er ikke nødvendigvis slik at det vil være mulig å gjennomføre innovasjonen mens studentene er i praksis. Men selve arbeidsformen og tilnærmingen til kunnskap kan ha stor verdi for både studenter og praksissted og være et utgangspunkt for alternativer og endring av praksis. I noen tilfeller kan praksisstedet selv implementere den påbegynte innovasjon. Uansett vil studentene være en del av diskusjonene om mulige endringers relevans for praksis (forbedring av tjenestene) og har på denne måten fått trening i å starte innovasjonsprosessen, noe de selv kan anvende som framtidige praktikere.

Darsø (2013) framhever, basert på Barnett (2004), at framtiden er «superkompleks», og at utdanningen må sørge for å hjelpe studentenes «væren frem for deres viden» (s. 15). Utdanningene må bidra til at studentene utvikler en holdning til kunnskap som gjør dem så godt rustet som mulig til å møte den verdenen de skal bevege seg inn i, og som de også har et ansvar for selv å være med på å utforme. Det er viktig at studentene stoler på egne ferdigheter og har evne til å motivere seg selv.

Det eksempelet vi har presentert i dette kapittelet, kan betraktes som en operasjonalisering av myndighetenes intensjoner om samarbeid mellom utdanning og praksis om kunnskapsutvikling. Lærere/forskere og medarbeidere ved praksisstedet som legger til rette for at studentene får mulighet til å påvirke egen praksis, vil bidra til at studentene får utviklet sin innovasjonskompetanse.

Valg av pedagogikk vil selvfølgelig ha innvirkning på hvordan studentene lærer. Å tilegne seg sin nye yrkesrolle ved som novise å ta etter ekspertene er en ganske annerledes form for læring enn å arbeide sammen med medarbeidere ved praksisstedet for å finne nye løsninger på aktuelle problemstillinger (jf. samskaping). Det siste stiller også krav til de aktuelle medarbeiderne, som må gi studentene rom for å komme med vesentlige innspill som kanskje kan utfordre deres egen kunnskapsplattform.

En mulig forbedring ved undervisningsopplegget vi har presentert, kan være å inkludere praksisveilederne i praksisseminaret (jf. figur 8.1, fase 3). Praksisveilederne kunne ha bidratt til ytterligere refleksjon og læring, og det ville gitt studentene mulighet til å gå i dialog med flere aktører for på den måten å utvikle sin egen forståelse og kompetanse.

RELASJONELLE KOSTNADER OG BETYDNINGEN AV ETISK REFLEKSJON

Studentene fikk mulighet til å jobbe med ulike ideer og utforske disse som en del av sin praksis (jf. figur 8.1). Men er utvikling av ny kunnskap som fører til innovasjon, alltid positivt? Hva er det viktig at studentene er oppmerksomme på når

nye løsninger utvikles og implementeres? Hvem bestemmer hvilke problemstillinger som skal drøftes? Hvem har definisjonsmakt?

Studentene hadde mye samhandling med praksisveilederne og lærerne sine underveis i prosessen, men sto ganske fritt i valg av tema til fordypningsspørsmålet. Kanskje ville studentene fokusert på andre tema dersom brukerne var «samskapere» i utvelgelsen. Brukernes «forskjellighet» (Bason, 2010) kunne ha brakt fram andre problemstillinger enn de studentene tematiserte. Forskning og innovasjon kan medføre konkret endring i praksis – eksempelvis iverksetting av tiltak for å bedre situasjonen til brukerne. Derfor er det også viktig å reflektere over hvilke implikasjoner innovasjoner vil kunne ha – det kan finnes interessemotsetninger.

Iversen og Ødegård (2016) har problematisert innovasjonsbegrepet i offentlig sektor og har lansert i alt ni teser som det kan være vesentlig å diskutere. Vi skal kort belyse to av disse.

For det første hevder Iversen og Ødegård (2016) at: «Det er nødvendig å finne ut hva innovasjon i offentlig sektor er.» Dette vil være viktig for studentene som skal arbeide i denne sektoren. Det vil ikke være en god ide å «innovere» hvis ikke ulike konsekvenser av innovasjon, som etiske implikasjoner, vurderes (Hoffman, 2013). Er det riktig å iverksette tiltak på bakgrunn av en gitt kunnskapsutvikling, og hvem bør ta beslutning og påta seg ansvar for tiltakene? Skjer innovasjon av økonomi- og effektivitetshensyn, eller for å heve tjenestekvaliteten – eller begge deler?

For det andre: «Innovasjon i offentlig sektor har relasjonelle kostnader. Det er påtrengende nødvendig å finne ut hvilke» (Iversen og Ødegård, 2016). Hva vi skal regne som «relasjonelle kostnader», kan være så mangt, men det er nærliggende å tenke på at endringer i organisering kan ha utilsiktede effekter. Hvordan vil medarbeidere ved et sykehjem eller i hjemmetjenesten reagere på omorganisering og nye måter å arbeide på? Kommer endringene ovenfra, eller har de ansatte selv deltatt i tjenesteutviklingen? Det var dette Bason (2010) framhevet når han la vekt på betydningen av å forankre innovasjonene hos de som faktisk blir berørt.

Et relevant spørsmål i denne sammenheng er i hvilken grad studenter i praksis bør løfte fram kontroversielle forhold som de opplever i sin praksissituasjon. Er det vilje på praksisstedet til åpent å ta opp spørsmål som eksempelvis bruk av tvang i behandlingen? Hvilke konsekvenser vil det å ta opp slike kontroversielle forhold kunne få for studenten?

Hvis studentene skal delta i kunnskapsutvikling og innovasjon, ser vi det som svært viktig at de opparbeider kompetanse til å vurdere etiske konsekvenser av sin tenkning, sine ideer og deres iverksetting. Som i all forskning kreves høy etisk bevissthet om hvordan kunnskapsutvikling vil kunne påvirke: Hvilke konsekven-

ser vil «innovasjonen» ha for de menneskene som er involvert? På hvilken måte vil «innovasjonen» påvirke relasjonen mellom dem? Har «innovasjonen» noen negative eller positive konsekvenser for miljøet? Det er ikke gitt at «oppdagelser» som har relevans ett sted, nødvendigvis har relevans for alle andre steder – eller for alle personer. Ekeland (2015) formulerte det på denne måten: *Ikke alt som utgir seg for å være innovativt i dag, trenger å bli det i morgen, og det som er nyskapende sett fra ett perspektiv, kan oppleves annerledes fra et annet* (s. 101).

AVSLUTNING

Å bidra til nyskaping og forbedring av helse- og velferdstjenestene er nedfelt i både internasjonale visjoner og nasjonale rammebetingelser for høyere utdanning. Både lærere/forskere og praksisveiledere må tenke nytt om hvordan kunnskap kan utvikles. Vi har i dette kapittelet presentert et eksempel på en form for samarbeid om kunnskapsutvikling som gir rom for deltakelse fra profesjonsutøvere, brukere og andre aktører.

Innovasjon er ikke et endimensjonalt fenomen. Vi har forsøkt å få fram at innovasjon kan forstås som innvevd i kunnskapsutvikling, noe som også kan involvere studenter mens de er i praksis. Det kan ligge et potensial for innovasjon i møtet mellom akademia og praksisfelt. Vi betrakter dette som et høyaktuelt forskningsområde der ulike metodiske tilnærminger kan være aktuelle. Praksisforskning kan være en relevant tilnærming.

Et viktig bidrag i tjenesteutvikling kan være å utforske ulike «grenseflater» (f.eks. mellom brukere, praksisfeltet og akademia) for å finne andre måter å samarbeide og samskape på. For eksempel kan brukerne ikke bare være mottakere av tjenester, de kan også – i likhet med studentene – selv bidra i kunnskapsutviklingen.

Velferdsyrkene befinner seg i en kontekst preget av høy kompleksitet (Bason, 2010), og det kan være krevende å integrere kunnskap fra forskning med praksiserfaringer. Flere profesjoner kan tilby sin hjelp overfor den samme pasienten/brukeren, og det kan være mange forskjellige måter å forstå et problem på og ulike oppfatninger av hva som er de beste løsningene (jf. tverrprofesjonelt samarbeid, Willumsen og Ødegård, 2016). Det er viktig at studentene lærer seg å utforme sin egen rolle i praksis, og studiestedene bør aktivt legge til rette for det.

LITTERATUR

- Aasen, T. M. og Amundsen, O. (2011). *Innovasjon som kollektiv prestasjon*. Oslo: Gyldendal.
- Aagaard, P., Sørensen, E. & Torfing, J. (red.) (2014). *Samarbejdsdrevet innovation i praksis*. København: Jurist- og økonomiforbundets forlag.
- Barnett, R. (2004). *Learning for an unknown future. Higher education research & development*, 23(3), p. 247–260.
- Bason, C. (2010). *Leading Public Sector Innovation. Co-creating for a better society*. Bristol: Policy Press.
- Bessant, J. & Tidd, J. (2016). *Innovation and Entrepreneurship*. West Sussex (UK): Wiley.
- Bureau of European Policy Advisers, BEPA (2011). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union* (hentet 30.03.18) <http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewizisuS8JPaAhWKO5oKHUaTDnAQFggzMAA&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2FDocsRoom%2Fdocuments%2F13402%2Fattachments%2F1%2Ftranslations%2Fen%2Frenditions%2Fnative&usq=AOvVaw3pEqxtMgLIggIzJgYM-511>
- Darsø, L. (2013). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovasjonskompetence, 4. utg.* Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Ekeland, T. J. (2015). Innovasjon og styring – logikker som knirker. I Willumsen, E. og Ødegård, A. (red.) (2015). *Sosial innovasjon – fra politikk til tjenesteutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- GUNI Report (2008). *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. <http://www.guninetwork.org/topic/role-higher-education-human-and-social-development> (18.12.17).
- Hartley, J. (2005). Innovation in governance and public services: Past and present. *Public Money and Management*. doi: 10.1111/j.1467-9302.2005.00447.x
- Hoffman, B. (2013). Ethical Challenges with Welfare Technology: A Review of the Literature. *Science and Engineering Ethics*, 19(2), s. 389–406.
- Iversen, H. P. og Ødegård, A. (2016). Innovasjonsinvasjon – hvorfor det? I Jørgen Amdam, Randi Bergem og Finn Ove Båtevik. *Offentleg sektor i endring. Fjordantologien 2016*, s. 65–78 Oslo: Universitetsforlaget.
- Kroken, K.I., Ottesen, E & Willumsen, E. (2019). Læring og forskning – to sider av samme sak? I: Grønningsæter, A. & Støkken, A.M. *Roller og relasjoner i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Meld. St. nr. 13 (2011–2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 18 (2012–2013). *Lange linjer – kunnskap gir muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr.7 (2014–2015). *Langtidsplan for forskning og høyere utdanning 2015–2014*. Kunnskapsdepartementet.
- Norges forskningsråd (2012). *Innovasjon i offentlig sektor: Kunnskap og muligheter*. Oslo.
- Osborne, S. P, Radnor, Z. & Strokosch, K. (2016). Co-Production and the Co-Creation of Value in Public Services: A suitable case for treatment? *Public Management Review*, 18(5), 639–653, DOI: 10.1080/14719037.2015.1111927

- Ottesen, E., Ellingsen, I.T. & Willumsen, E. (2019). Social work education bridging research and practice – exploring bachelor students' research awareness. *Journal of Nordic Social Research*. In press.
- Strand, K., Marulla, S., Cutforth, N., Stoecker, R. og Donohue, P. (2003). *Community-based research and higher education: principles and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Støkken, A. M. og Willumsen, E. (red.) (2017). *Brukerstemmer, praksisforskning og innovasjon*. Kristiansand: Portal forlag.
- Torring, J., Sørensen, E og Aagaard, P. (2014). I Aagaard, P., Sørensen, E. & Torring, J. (red.) (2014). *Samarbejdsdrevet innovation i praksis*. København: Jurist- og økonomforbundets forlag.
- The Lancet Commissions (2010) *Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world*. Retrieved from: <http://www.rockefellerfoundation.org/uploads/files/cc71deb1-1dd6-4a97-a4e3-678f520a0bc6-lancet.pdf> (Accessed 25th August 2011).
- UNESCO (1998) The World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action.
- Vasset, F. P. (2018). Praksissjokket. I Almås, S., Vasset, F. P. og Ødegård, A. (red.), *Tverrprofesjonell samarbeidslæring – for bachelorstudenter i helse- og sosialfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- WEB 1: (<https://innovationpolicyplatform.org/knowledge-triangle-oecd-project/knowledge-triangle-concept-and-origin>)
- WEB 2: <https://youngfoundation.org/wp-content/uploads/2012/10/The-Open-Book-of-Social-Innovation.pdf> (lastet ned 20.01.19). Murray, R., Caulier-Grice, J. og Mulgan, G. (2010). The open book of social innovation.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willumsen, E. og Alstveit, M. (2012). Improving public health nursing: an example of community-based research in Norway. *International Practice Development Journal*, 2(2), s. 1–16.
- Willumsen, E. og Stubsrød, I. (2010). Høyere utdanning og praksisnær forskning i profesjonsutdanningene – et eksempel fra sosialt arbeid. *Uniped*, 33(1), s. 25–36.
- Willumsen, E. og Ødegård, A. (red.). (2015). *Sosial innovasjon – fra politikk til tjenesteutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Willumsen, E. og Ødegård, A. (red.) (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid – et samfunnsopdrag*. 2 utg. Oslo: Universitetsforlaget.