

Udfoldet læring mellem kontekster

- en undersøgelse af begrebet transfer

Navn: Peter Rosenberg
Studienummer: 20043607
Uddannelsessted: Aalborg Universitet, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Uddannelses navn: Master i Læreprocesser
Afleveringsdato: 12. december 2006
Opgavens art: Skriftlig opgave, individuel
Navn på kursus/modul: Masterspeciale
Opgavens omfang: 140.140 tegn inkl. mellemrum
Sideantal: 69
Aftale om fortrolighed: Nej

Indholdsfortegnelse

Summary	4
Indledning.....	6
Emnebeskrivelse	6
Problemstilling og problemformulering.....	8
Fremgangsmåde	11
Begrebsafklaring	12
Transfer.....	12
Eksempler på transfer.....	15
Metodiske overvejelser	17
Teoretisk perspektivering vedrørende transfer	18
Et kognitivt inspireret perspektiv.....	23
Opsummering og kritik af det kognitive perspektiv.....	31
Et situeret perspektiv	32
Legitim perifer deltagelse og praksisfællesskaber betragtet som transfer.....	35
Opsummering og kritik af det situerede perspektiv.....	37
Mellem et kognitivt- og et situeret perspektiv.....	40
Generering af eksempel materiale	43
Bearbejdning af data.....	53
Fortolkning af data	55
Analysen af de indsamlede data.....	56
Et konvergerende eksempel.....	57
Konklusion	60
Perspektivering	63
Litteraturliste	65
Bilag.....	69
Bilag 1. Spørgeguide og spørgsmål til fokusgruppeinterview	69
Bilag 2. Transskriberet fokusgruppeinterview	69

Figur 1. Forskellige begrebsliggørelser af transfer	13
Figur 2. To perspektiver: Et kognitivt og et situeret	19
Figur 3. Meningskondensering - og kategorisering	53
Figur 4. Sammenstilling af korresponderende elementer.....	61

Summary

This master thesis is focusing on transfer between two contexts - one where learning takes place and one where work takes place. The main area of interest is the developmental part of learning, as it happens when people move from one context to another. My thesis has an explorative character, which can be formulated this way:

To examine if the term *transfer* can be understood as developmental learning between a learning situation and a working situation.

- The main question is whether the term transfer has an internal underlying logic that explains the phenomenon?

By deduction from two different theoretical perspectives - one based on a cognitive view and one based on a situated view - I will sum up some of my conclusions in relation to answering this question. Parallel to the theoretical discussion I have incorporated some examples generated from a focus group interview with four managers, all at the end of a 2 year management diploma training course. These examples are used to high light some of the main points in the theories. Unfortunately they will not fit in to this English summary.

By merging the two perspectives into one, transfer can be understood looking at three key factors - the participant, the task and the context. The basic learning view concerning my thesis is that all three together creates developmental learning. How can that be explained? Well, looking at the knowledge that creates learning, the cognitive view is offering four different ways of understanding knowledge transformation - replication, application, interpretation and association. These four knowledge modes can be equally related to four cognitive learning forms: Cumulative, assimilative, accommodative and transformative forms. At the same time the situated view is offering three definitions on learning types that correspond to at least three of these learning modes: A reproductive learning type, a reconstructive learning type and an innovative learning type.

Transfer as a learning process can happen either when a situation occurs where identical elements in both situations has been identified (this will often respond to cognitive learning forms taking place), or if you look at it with a situated view, learning can happen if elements in the two situations differ. The argument behind it is that you have to imagine a sort of learning mechanism which occurs when people, situated in communities of practice, creates meaning and identity individually or among each other. This is a kind of transfer of learning because people bring into the process of creating meaning knowledge taking from other contexts, thus transforming that kind of knowledge they create learning.

How can transfer be used? In future design of training courses I have, on account of some of my conclusions, listed 4 main questions that should be examined during the design phase:

- 1) Has expectations been tuned between supplier and demander as regard to means and goals? Bring in transfer to the dialog by exposing identical elements from both the work and learning situation.
- 2) Consider how your design can stimulate creation of meaning in communities of practice.
- 3) Bring in theories when they have the potential of expanding the personal knowledge base, i.e. propositional knowledge should be directed toward use in practice.
- 4) Consider formative evaluation build on how the learned is being used. A focus group interview is one way of gathering information on how your product is being received in the market.

Seriously taking these questions on board would challenge methodology a lot and, as I haven't got all the answers to that, I would finish by remarking two possibilities:

- 1) Consider how you can optimize, in means of transfer, the room where you lecture - for example change the classroom with the work space.
- 2) Put much more effort into analyzing the training needs together i.e. on both demand and supply side (as transfer happens right there!).

Indledning

Hvordan udvikles din læring når du bevæger dig mellem kontekster? Eller mere bredt formuleret - hvordan bruger du i din praksis det du har lært f.eks. på en uddannelsesinstitution? Det vil jeg på baggrund af dette masterspeciale forsøge at give nogle bud på.

Det du således kan forvente dig ved en læsning af specialet her er, for det første at blive lidt klogere på hvordan viden transformeres fra en situation til en anden og hvad sker der for eksempel når vi forsøger at anvende ny viden? For det andet er det hensigten at sige noget mere om den læring, der opstår i en sådan situation, er der tale om en læring der er bundet til opgaven, eller er det konteksten der i virkeligheden er bestemmende for, om vi får noget ud af det vi har lært?

Endeligt er det mit håb, at specialet her kan være med til at give et anderledes perspektiv på indkøb af varen efter - og videreuddannelsesydelser, både hos dem der deltager i sådanne aktiviteter, ”kursisterne”, men især hos de personer, der har ansvaret for at sikre, at der foregår efter - og videreuddannelse. Efter- og videreuddannelsesydelser er, hvis vi betragter dem som læring, immateriel af natur og derfor svære at håndtere, dog har de en indre logik, der gør det muligt deskriptivt at forklare og beskrive hvordan de fungerer. Et skridt på vejen er at kunne konkretisere, hvad vi læringsmæssigt skal være opmærksomme på både i vores egen praksis og i læringssituationen, når vi deltager i efter - og videreuddannelse. Jeg håber, at de følgende sider kan være med til at skabe denne opmærksomhed.

Emnebeskrivelse

Deltagelse i kursusaktiviteter af kortere eller længere varighed, eller deltagelse i formaliserede efteruddannelsesforløb over længere tid er med vidensamfundet blevet legitime foreteelser som gerne understøttes. Den europæiske lancering af begrebet ”livslang læring” fra midten af 1990’erne underbygger denne tendens¹:

¹ Europaparlamentet og Rådets beslutning nr. 95/2493/EC af 23. oktober 1995 om etableringen af et europæisk år for Livslang Læring (<http://europa.eu/scadplus/leg/da/s19001.htm>).

OBJECTIVE (European Year of Lifelong Learning 1996):

To make the European public aware of the importance of lifelong learning, to foster better cooperation between education and training structures and the business community, particularly small and medium-sized enterprises, to help to establish a European area of education and training through the academic and vocational recognition of qualifications within the European Union, and to stress the contribution made by education and training to the equality of opportunities.

Der er kommet mere fokus på læring i almindelighed og i særdeleshed på den læring der finder sted imellem det man kunne kalde en institutionaliseret undervisningskontekst og en praksisorienteret virksomhedskontekst. Der er dermed også opstået en øget interesse for den klassiske læringsproblemstilling om videnskabelsen mellem læringsituationen og anvendelsessituationen. Begrebet transfer er ofte blevet brugt til at beskrive denne transformation af læringen.

Det kan undre, at der i Danmark ikke har været en større empirisk interesse for begrebet transfer, bl.a. fordi det er det, de institutionaliserede undervisnings- og læringsaktiviteter tilsigter (Aarkrog i Illeris m.fl. 2004). Ikke mindst i den danske tradition for vekseluddannelser, især i erhvervsuddannelserne, de såkaldte professionsuddannelser og mange efteruddannelser. Disse hviler jo direkte på at der sker en transfer mellem den formaliserede undervisning og praktikoplæringen på en arbejdsplads. Mit fokus her er professionsuddannelserne herunder efteruddannelse, hvor der så vidt vides ikke foreligger empiriske undersøgelser af transferproblematikken. Mange af de danske undersøgelser på området vedr. i øvrigt erhvervsskolerne (Illeris m.fl. 2004).

I min egen kontekst - efter- og videreuddannelse på diplom/masterniveau ved Aarhus Universitet - har jeg ligeledes undret mig over, hvor lidt interesse der er for at beskæftige sig med at undersøge hvordan det lærte bruges i praksis. Der foretages ganske vist meget evaluering – summativ såvel som formativ – men ikke deciderede opfølgende undersøgelser af hvordan f.eks. tidligere studerende anvender deres læring i deres praksis.

På aftagersiden har det ligeledes undret mig at rekvirenterne, dvs. kursusindkøbere primært fra private virksomheder, ikke sætter sig mere ind i deres indkøb af kursusydelse. Ser vi på omfanget

af dette indkøb, især fra private virksomheder, så bliver denne undren ikke mindre, idet der bruges forholdsvis mange ressourcer på at uddanne medarbejdere². Jeg er overbevist om, at hvis man undersøgte disse indkøbers viden om det læringsmæssige indhold i deres indkøb, så ville resultatet stå i et omvendt proportionelt forhold til størrelsen af det beløb der hives ud til efter- og videreuddannelse. Hertil kommer den undren at private virksomheder, når de foretager indkøb i den størrelsesorden, normalt har et ganske godt analyseapparat, som de kan tage i anvendelse. Man kunne derfor spørge, hvad er det der gør, at det er så svært netop i det her tilfælde, at opnå analytisk viden om læringen hos de medarbejdere, der involverer sig i efteruddannelsesaktiviteter?

Problemstilling og problemformulering

Den øgede interesse for videreuddannelse afspejler sig også i efterspørgslen efter eksterne kursus- og uddannelsesaktiviteter³. En efterspørgsel der primært kommer fra ansatte i offentlige og private virksomheder. Dette afføder naturligt nok også en fornyet opmærksomhed omkring effekten af deltagelse i sådanne læringsituationer, men hvis vi ser bort fra det rent økonomiske, at det koster penge og tid at deltage, hvad er det så for nogle læringsmæssige interesser der ligger bag? Ja, det er vel først og fremmest en forventning hos den enkelte deltager om at blive bedre til at udføre sit job og måske også at komme et trin op i karrieren, men siger det nu noget om en mulig læringseffekt? Er det ikke en noget forsimplet opfattelse af begrebet læring, at det skal give effekt at deltage i læringsaktiviteter i form af f.eks. forbedret kompetence og karriereopstigning. Der er vel i virkeligheden tale om et meget komplekst sammenspil mellem en læringsituation, en deltager og en anvendelsessituation?

² Det anslås at der i den private sektor i 2005 er brugt 6,7 mia. kr. på efteruddannelse. Det er 1,2 mia. kr. mere end i 2004. Budgetterne for 2006 er på 8,7 mia. kr. Det er betydeligt over niveauet i 2005 hvor de private virksomheder budgetterede med at anvende 6,0 mia. kr. på kurser og efteruddannelse. Den offentlige sektors samlede forbrug på kurser og uddannelse lå i 2005 på 2,7 mia. kr. Det er lidt over niveauet i 2004 (2,5 mia. kr.). I 2006 budgetterer den offentlige sektor med at anvende 3,0 mia. kr. på kurser og efteruddannelse. Det er over niveauet i fjor hvor budgetterne lå på 2,3 mia. kr. Kilde: IFKA – Institut for Konjunktur-Analyse (<http://www.ifka.dk>).

³ En ny OECD-undersøgelse af efteruddannelsesaktiviteterne i bl.a. Danmark viser, at vi er storforbrugere af efteruddannelse: En person med videregående uddannelse vil igennem sit arbejdsliv deltage i 1.230 timers efteruddannelse svarende til 83 % af arbejdstiden i et helt år. OECD-gennemsnittet er på 669 timers efteruddannelse. I Nyt om Efteruddannelse 15/2006, s. 3.

Hvis vi et kort øjeblik fastholder at forventningerne først og fremmest handler om at blive bedre til at udføre sit job, så er det også antydnet, at det er i praksis forventningerne indfries. Deltagelse i en læringssituation for en person i voksenuddannelse forventes at have en eller anden sammenhæng med anvendelsessituationen. Vedkommende vil måske stille sig selv det spørgsmål, om det lærte kan bruges til noget i praksis?

Dermed antydes også at opfattelsen er, at læring så at sige kan transformeres fra den ene situation til den anden. Det betyder ligeledes, om end implicit, at viden og kunnen på samme måde indgår i en lignende transmission mellem to forskellige situationer. To situationer som grundlæggende er forskellige og som oftest udspilles i hver sin kontekst og på hver sit tidspunkt. Er det muligt og rimeligt således at sammenholde disse situationer?

Dette masterspeciale⁴ vil på den baggrund beskæftige sig med en problemformulering, der har følgende formål:

At undersøge om begrebet transfer kan begribes som udfoldet læring mellem lærings- og anvendelsessituationen?

- *Hovedspørgsmålet er om der eksistere en indre logik i fænomenet transfer.*

Ved læringssituation forstår jeg en institutionaliseret kontekst hvor handlingerne er fokuseret omkring læringen. Ved anvendelsessituation forstår jeg i princippet *alle* de kontekster en person befinder sig i udenfor de institutionelle rammer. Jeg har her valgt at fokusere på samspillet mellem to handlekontekster. Mange andre handlekontekster og læringen mellem dem kunne have udgjort genstandsfeltet i denne undersøgelse her, men jeg har altså valgt at afgrænse mig til specifikt to, nemlig en institutionel læringsbetinget situation og en arbejds- eller virksomhedsbetinget anvendelsessituation. Derudover er mit perspektiv først og fremmest anvendelsessituationen og det betyder at hovedvægten af undersøgelsen drejer sig om dette perspektiv; jeg kunne have valgt decideret at undersøge læringssituationen og f.eks. de didaktiske forhold i relation til transfer, men det er altså ikke perspektivet her.

⁴ I det følgende vil jeg af sproglige hensyn kalde det for denne undersøgelse.

Problemformuleringen kunne implicere, at transfer umiddelbart accepteres som et begreb til at beskrive den læring der sker fra en kontekst til en anden. Det er imidlertid usikkert hvorvidt det entydigt er muligt og jeg vil derfor med denne undersøgelse her forsøge at afklare mit eget standpunkt. Der findes mange forskellige nyere teorier om transfer⁵ og kendetegnene for disse er den store uenighed der hersker omkring især anvendelsen af begrebet. Diskussionerne handler ofte om hvorvidt transfer er et fænomen der bør ansues ud fra individet eller, det er et fænomen, som er forankret i den sociale kontekst og derfor bør ansues på den baggrund.

Jeg har valgt at undersøge begrebet transfer på baggrund af to forskellige teoretiske retninger, det betyder at jeg vil anvende både et *kognitivt perspektiv* og et *situeret perspektiv*. Desuden vil jeg, på baggrund af mit eksempelmateriale, undersøge om det er muligt at finde ligheder mellem teoriernes elementer og de fundne mønstre i datamaterialet, herunder om der også skulle være forskelle.

I min undersøgelse vil jeg anvende eksempelmateriale genereret på baggrund af et fokusgruppeinterview med en udvalgt gruppe af ledere fra 4 private virksomheder alle placeret i det midtjyske. Deltagerne i fokusgruppen har i en periode på 2 år deltaget i Diplomuddannelsen i ledelse ved Aarhus Universitet, Handels- og Ingeniørhøjskolen i Herning. Alle deltagerne er professionsuddannede, hvilket betyder en afgræsning af problemstillingen til netop denne målgruppe.

Min undersøgelse er således opdelt i to dele - en teoretisk orienteret del hvor en nærmere bestemmelse af begrebet transfer er målet - og en empirisk orienteret del hvor data genereres på baggrund af et konkret eksempel med henblik på at fremskaffe et fokuseret eksempelmateriale. Det er således ikke formålet at generalisere på baggrund af en empiriske undersøgelse, formålet er, hvor det er muligt, at give eksempler på situationer som sandsynligvis indeholder transfer.

Problemformuleringen afføder en række spørgsmål som skal besvares i denne undersøgelse her:

- A. *Teoridelen*: Hvordan relaterer de to valgte perspektiver sig til teorierne om transfer? Hvad er styrker og svagheder ved et kognitivt perspektiv? Hvad er styrkerne og svaghederne ved et

⁵ McKeough et. al. (1995:1-19); Tuomi-Grön og Engeström, red. (2003:19-38); Aarkrog (2004/2004); Bottrup og Clematide, (2005:25).

situeret perspektiv? Besvare teorierne min problemstilling godt nok - om begrebet transfer kan anvendes til at belyse et samspil mellem de to kontekster?

- B. *Eksempel- og empiridelen*: Metodiske overvejelser: Hvad er argumentet for at anvende et fokusgruppeinterview? Hvilket analysedesign vil jeg anvende? Hvad med validiteten i det kvalitative interview? Gennemførelse og analyse: Hvordan vil jeg kondensere og begrebsliggøre på baggrund af interviewet? Hvordan er emnefokus i interviewet og hvordan er interaktionen? Hvad siger datamaterialet om begrebet transfer for så vidt angår de to valgte teoretiske perspektiver og - er der eventuelt spor af divergenser?

Fremgangsmåde

Min problemformulering er *eksplorativ* (Nielsen 2004:33) fordi jeg bredt, åbent og problemafdækkende vil undersøge hvilke betingelser og sammenhænge der påvirker samspillet mellem en lærings- og en anvendelsessituation. Desuden indikerer problemstillingen at der allerede eksisterer et centralt begreb til at beskrive dette samspil, nemlig begrebet *transfer*, hvorfor jeg anvender dette som støttetese til at kvalificere og styre undersøgelsen.

Min fremgangsmåde er deduktiv fordi jeg vil lægge ud med en indledende og afklarende teoridiskussion om transferbegrebet. Min fremgangsmåde med hensyn til fremskaffelse og bearbejdning af eksempel materiale er det man kunne kalde abduktiv (Halkier 2002:79), idet jeg også vil anvende nogle på forhånd eksisterende teoretiske begreber om transfer på mit interviewmateriale.

Specialet er disponeret på følgende måde: Første et afsnit med en begrebsafklaring hvor jeg vil forsøge at indkredse hvad begrebet transfer omhandler, dernæst et afsnit med nogle metodiske overvejelser med hensyn til hvordan jeg vil styre teorigennemgangen. Det leder over i en teoridiskussion, hvor jeg på baggrund af to forskellige perspektiver vil bestemme den læringsmæssige dimension omkring begrebet transfer, herunder undersøge om begrebet skulle indeholde en indre logik. Dette sammenfattes til sidst i et afsnit hvor forskelle og ligheder mellem de to valgte teoriretninger fremhæves. Efter det gennemgår jeg udarbejdelsen og bearbejdningen af mit interviewmateriale. Inden jeg til sidst konkluderer og perspektiverer det hele i forhold til min

problemformulering, vil jeg i et lille afsnit prøve at sammenholde de teoretiske overvejelser med de resultater, mit eksempelmateriale fremviser.

Begrebsafklaring

Transfer

Det engelske ord *transfer* oversættes iflg. psykologisk-pædagogisk ordbog (2003) til *overføring* på dansk, hvilket godt kunne give det indtryk, at der er tale om at flytte noget fra et sted til et andet. Det er der ikke. I denne undersøgelse her anvendes udtrykket *transfer* for at betone at der sker en transformation af ”noget” til ”noget andet”. Det er altså ikke for at være smart, at jeg vælger det engelske ord, men simpelthen fordi der ikke findes et retvisende og dækkende dansk begreb.

Transfer omhandler læring generelt i form af tilegnelse af viden, færdigheder og kundskaber, men begrebet betoner også et dynamiske aspekt, idet der er tale om bevægelse af læringen fra en situation til en anden. I den traditionelle opfattelse af begrebet *transfer* antog man, at der skulle én af to ting til, for at *transfer* virkede (ibid.), nemlig identiske elementer fra situation til situation *eller* at man lærte sig regler eller principper for en opgaves udførelse, som så kunne bruges mellem situationer; altså at der enten måtte være tale om ydre ligheder eller om indre sammenhænge. Formal dannelse, hvor klassiske fag danner grundlag for læringen af andre fag, er et eksempel på denne opfattelse. I nyere fremstillinger om *transfer* antager man at det er konteksten herunder de sociale artefakter og den sociale interaktion, der er bestemmende for *transfer*.

I det følgende vil jeg forsøge at afgrænse min problemformulering nærmere ved at bestemme hvordan begrebet *transfer* skal anvendes. Marini & Genereux (i McKeough et. al., 1995:2) sammenfatter hvilke basale elementer der indgår i *transfer*, nemlig *opgaven*, *den lærende/individet* og *konteksten* (eller nærmere interaktionen mellem individet og konteksten). Tuomi-Gröhn & Engeström (2003:34) foretager en lignende opdeling og sammenfatter de forskellige definitioner af *transfer* i et skema. Skemaet anvendes i en redigeret version her i fig. 1.:

Figur 1. Forskellige begrebsliggørelser af transfer

Forfattere / perspektiver	Basis for transfer	Transfer former
Opgaven		
Edward Lee Thorndike & Robert S. Woodworth (1901)	Identiske elementer mellem to opgaver - viden om én opgave bruges til at løse en <u>specifik</u> anden	Specifik transfer
Charles H. Judd (1908)	Generelle strategier – viden om at de samme principper kan bruges til at løse <u>forskellige</u> opgaver	Bred transfer
<i>Et kognitivt perspektiv</i>	<i>Skemaer - identifikation af symbolske skemaer (i den nye opgaveløsning) som er magen til dem, der er blevet brugt i tidligere opgaver</i>	<i>Specifik og bred transfer</i>
Konteksten		
<i>Et situeret perspektiv</i>	<i>Individuelle handlinger i statiske situationer (i én retning fra perifer- til fuld deltagelse); inkludere udover kognitive skemaer også fysiske artefakter og social interaktion</i>	<i>Transfer af social participation</i>
<i>Et socio-kulturelt perspektiv</i>	<i>Individuelle handlinger i forskellige skiftende sociale organiseringer (unidirectional)</i>	<i>Individuelt udfoldet transfer</i>
<i>Egen tilvirkning.</i>		

Skemaet sammenstiller de forskellige måder at begribe transfer på ved at stille spørgsmålet, hvad er grundlæggende for en bestemmelse af transfer. De tre grundlæggende elementer - opgaven/ individet/konteksten - relateres herefter til forskellige forfattere og perspektiver samt til hvilke former for transfer, de grundlæggende bestemmelser har.

Den første gruppe af begreber er alle blevet anvendt til at undersøge transfer i institutionelle læringssituationer involverende videns overgange - *transfer based on transition of knowledge* - fra en opgave- til en anden (ibid. s. 33). Det kognitive perspektiv er fremhævet her for at vise, at det indgår i min afgrænsning af problemformuleringen fordi jeg har brug for at betragte transferformer som både brede og specifikke - det vil sige at undersøge forhold i læringssituationen som både

peger i retning af en specifik anvendelse (se senere om f. eks. *gentagelse* og *applikation*) og i retning af en mere generel og bredere brug (se senere om *fortolkning* og *association*).

Da mit perspektiv her først og fremmest er anvendelsessituationen kan det derfor måske undre, at jeg har valgt også at anvende et kognitivt perspektiv i min empiri. Det skyldes primært at jeg har brug for at undersøge nogle specifikke forhold i selve læringssituationen som direkte kan relateres til transfer i anvendelsessituationen. Det udelukker efter min mening ikke, at jeg i min analyse anvender en kontekstbetinget definition af begrebet. Tværtimod er det intentionen at den kognitive anvendelse af begrebet skal være med til at sikre, at der er en validitet i analysen af samspillet; det vil sige sikre at der undersøges det samme i både lærings- og i anvendelsessituationen.

Den kontekstbestemte gruppe af begreber hvor transfer er baseret på mønstre af deltagelsesprocesser - *transfer based on patterns of participatory processes* - anvendes her for så vidt angår det situerede perspektiv og, som jeg vil komme ind på senere, også må indebærer et socio-kulturelt perspektiv. Transferformene betegnes som henholdsvis transfer af social deltagelse - *transfer of social participation* - og individuelt udfoldet transfer - *individuel developmental transfer* (ibid.). Forskellen mellem disse former er ikke særlig klar i Tuomi-Gröhn & Engeström's fremstillingen, hvilket kan skyldes at forfatternes perspektiv er domineret af den aktivitetsteoretiske tilgang. Jeg vil i det følgende teoretiske afsnit igen vende tilbage til definitionen af disse to transferformer

Sammenfattende kan man sige at begrebet transfer i det følgende anvendes ud fra dels et opgavebestemt perspektiv, hvor transfer bestemmes som det at anvende kognitive symbolske skemaer mellem situationer. Transfer formen kan være både specifik og bred, hvilket betyder at opgaveløsninger ved transfer både kan omhandle enkelte (identiske) elementer og generelle (strategiske) elementer. Herudover suppleres med et kontekstbestemt perspektiv, hvor transfer inkluderer ikke kun mentale, symbolske repræsentationer i form af kognitive antagelser, men også fysiske artefakter og den sociale interaktion.

Eksempler på transfer.

Følgende eksempel er hentet fra mit interviewmateriale fortæller lidt om den indre og ydre logik, der er på spil i forbindelse med transfer. Jeg vil vise to eksempler på det. I den første situation er der tale om transfer af enkelte identiske elementer mellem læringssituationen og anvendelsessituationen. I det andet eksempel er der tale om transfer af generelle strategiske elementer.

Bo: Det, det har gjort for mig, det er meget det der med, at jeg er blevet bevidst om at noget virker, i hvert tilfælde i teorien, og så har man, så har jeg gået ud og prøvet det af, altså f.eks. en (?) der har fulgt mig langt i det her, det er Goldmann, med hans "følelsesmæssig intelligens", - for hulen, altså, og der har jeg altså taget helt konkret, fordi jeg har altid været sådan én (lyd) 420 i timen, det er rigtigt og det er forkert og bare være produktiv og hvad ved jeg – og lige pludselig stille sig op på et afdelingsmøde og, eller en svær samtale, men på et afdelingsmøde i det her tilfælde, og snakke åbent om der er noget jeg ikke magter, der er noget jeg ikke forstår og hvad ved jeg, jeg er den her, jeg er lidt panisk for at – for da vimmer en drejning, altså det var helt vildt ik' – så'n her, altså, så står folk henne ved mit skrivebord og krænger deres sjæl ud omkring nogen ting, som jeg overhovedet ikke anet foregik, ik' os' altså, er du så færdig. Den, det er godt nok en konkret ting, hvor man bare siger- hold da op. Så det at blive bevidst om, at der nogen ting der i teorien virker og så tage sig modet til at gå hjem og sige, jeg skal bare lige prøve at se om det skulle ske at virke i praksis hjemme ved mig også.

Bo responderer i citatet her på spørgsmålet om hvordan han bruger det han har lært. Der er en direkte sammenhæng, idet han har identificeret en sammenhæng mellem elementer i læringssituation og anvendelsessituationen; "følelsesmæssig intelligens" som et ledelsesværktøj kan bruges i praksis, ja oven i købet har det en overraskende effekt både på situationen og på ham selv.

Karsten: Jamen, jeg kan da huske hvordan det øh i nogen af de øh (?) altså jeg har da haft konfrontationer med medarbejdere, som jeg syntes har været møj' besværlige, og at jeg har spildt tiden på fuldstændige urimelige ting (ha ha) – øh og som sikkert også har haft psykopatiske træk og jeg ved ikke hvad (ha ha)

Alle: ha ha

Karsten: Jamen, de findes altså også (?) det er ikke en gang mig som har hævdet (?) hvordan den ikke bestemte navngivne person har det, men men det går da meget lettere at tale med ham nu, hvor jeg simpelthen siger, ja-men OK han har fuldstændig et andet perspektiv. Ordene betyder formodentlig noget andet for ham også – øh vi er i en relation hvor vi har de roller vi nu har – og på den måde kan jeg træde lidt tilbage fra samtalen i virkeligheden og så lidt iagttagelse hvordan vi taler sammen ik' og i bund og grund, så kan det måske være en lille smule upersonligt, men øh altså det virker så'n set meget godt i betragtning af resultaterne - og det slider meget mindre på mig!

Jan: Jeg vil faktisk godt tilslutte mig, for jeg oplever nøjagtig det samme; jeg havde en medarbejder som, hvor vi også gik meget skævet af hinanden – og efterfølgende har vi fået et helt andet forhold til

*hinanden, nu bare fungere det enormt godt. Øh, vi bliver da aldrig nogensinde bedst "pals", men det er heller ikke mening, at vi skal være det, men-men det har forløst en masse ting – at man lige kan træde lidt ud af det i stedet for at lade sig rive med af situationen. Modsat har jeg så haft en, han er så da heldigvis rejst, men øh vi fandt aldrig ud af det, aldrig nogen sinde, og jeg syntes at jeg brugte alle de værktøjer her ude fra, men det måtte jeg melde pas til. Men på den anden side set, så vil jeg sige, så tager jeg alligevel det med mig nu, at jeg har en **ro i maven** over at sige, jamen jeg gør et aktivt stykke arbejde, jeg forsøger at få det her til at hænge sammen på en fornuftig måde; øh, jeg vil gøre noget aktivt for det; at du så ikke kan vinde hele krigen igen – "so be it" (?) så er det også godt nok (min fremhævning).*

Metaforen "ro i maven" går igen flere steder i interviewet og kan kategoriseres under et tema om refleksioner over den personlige udvikling. Interviewpersonerne diskuterer hvordan deres uddannelse har været med til at give dem mere ro i f.eks. vanskelige situationer med medarbejdere. Der er sandsynligvis tale om overførsel af strategiske elementer fordi personerne ikke direkte kan identificere elementer mellem de to situationer, men i stedet peger på, at deres evne til at fortolke situationer, der er blevet forandret.

Det sidste eksempel indeholder en anden interessant observation, nemlig den dobbelt-interaktion, der foregår dels imellem deltagerne og dels mellem deltagerne og en forhandlet verden udenfor. Alle anerkender udfordringerne med håndteringen af den besværlige medarbejder, en udfordring som i princippet kan betragtes på to måder - en resignerende måde hvor der ikke er andet at gøre end at acceptere den notoriske vanskelige medarbejder, og en anden mere imødekommende løsning, hvor der arbejdes med at acceptere denne medarbejders forskellighed. Spørgsmålet er om der er en transfer-mekanisme i gang her mellem deltagerne, en mekanisme der drejer sig om at finde frem til en fælles forståelse af situationen. Endnu vigtigere er det at undersøge, om denne transfer også kan siges at indeholde potentiel læring.

Med denne begrebsmæssige indledning, vil jeg nu gå over til at undersøge de teoretiske implikationer i dette. Min problemformulering lægger op til at undersøge om begrebet transfer kan begribes som udfoldet læring mellem lærings- og anvendelsessituationen? Hovedspørgsmålet er om der teoretisk kan redegøres for at der eksistere en indre logik i fænomenet transfer.

Metodiske overvejelser

Min problemformulering stiller det spørgsmål om begrebet transfer kan begribes som udfoldet læring mellem lærings- og anvendelsessituationen. Det vil jeg som nævnt undersøge deduktivt ved at inddrage to teori-retninger omhandlende diskussioner om transfer. Jeg kunne have valgt udelukkende at fokusere på det situerede perspektiv, fordi mit fokus er anvendelsessituationen, men så ville jeg have forsømt at medinddrage læringssituationen. Omvendt kunne jeg også have valgt at fokusere på læringssituationen, men så ville jeg have risikeret at komme til at anvende en for snæver skolestisk definition af begrebet transfer. Jeg har derfor valgt at fokusere på begge teori-retninger for i første omgang at anvende en så bred definition som mulig.

Derudover har jeg villet sikre, at jeg hele tiden har fokus på læringen i samspillet mellem de to kontekster. Sagt på en anden måde kunne man spørge, kan teorierne være med til at sikre, at jeg undersøger det samme i henholdsvis læringssituationen og i anvendelsessituationen? Eller er der validitet mellem de to situationer? Med en kognitiv inspireret tilgang vil jeg fremhæve, hvordan der i læringssituationen skabes læring, som både kan være handlingsanvisende og læring som kan være rammesættende for handlingerne i anvendelsessituation. Begreberne gentagelse, applikation, fortolkning og association er blevet fremhævet som analytiske tilgange. Med en situeret tilgang fokuseres der på anvendelsessituationen og de deltagerprocesser, der foregår her og på samme måde spørger jeg, er disse deltagelsesprocesser også handlingsanvisende og/eller er de rammesættende for handlingerne.

Mit undersøgelsesdesign skal overordnet sikre og validere, at de data jeg indsamler opfylder forudsætningerne for at jeg kan belyse problemstillingen gennem mit teoretiske perspektiv. Det implicerer nogle valg - både med hensyn til det teoretiske og det metodiske men er også et spørgsmål om nogle praktiske valg og begrænsninger.

Min problemformulerings eksplorative karakter betyder, at jeg har valgt at undersøge og afdække hvilke forhold der kan påvirke samspillet mellem en lærings- og en anvendelsessituation. Desuden indikerer problemstillingen at der allerede eksisterer et centralt begreb til at beskrive dette samspil, nemlig transfer. Dette begreb anvender jeg som støttetese til at kvalificere og styre undersøgelsen.

Fremgangsmåde er deduktiv fordi jeg primært fokuserer på en teoridiskussion omhandlende transferbegrebet. Desuden har jeg via eksempel materialet valgt at vise hvilke indre logikker der er på spil med hensyn til begrebets brug i praksis. Min fremgangsmåde er, for så vidt det angår interviewsituationen, det man kunne kalde abduktiv (Halkier 2002:79) idet jeg vil anvende de eksisterende teoretiske begreber om transfer både under interviewet og efterfølgende under bearbejdningen af interviewmaterialet.

Da der i mit teorivalg er tale om to store og komplekse teoriretninger, er det vigtigt at kunne begrænse sig. Udover begrebet transfer, anvendes som styring af undersøgelsen nogle relaterede begreber, som implicit relaterer sig til transfer. Det drejer sig om begrebet *kompetence*, det drejer sig om begrebet *profession* og det drejer sig om begrebet *refleksion*. Disse begreber er i sig selv ganske omfattende at beskæftige sig med, og det er heller ikke intentionen her, at gå i dybden med dem, blot vil jeg fremhæve, hvor det er, de siger noget interessant om mit genstandsfelt.

Teoretisk perspektivering vedrørende transfer

Indledning.

Hvis transfer mellem kontekster ikke lader sig forså som noget flytbart, fra det ene til det andet, hvordan skal vi så forklare begrebet? Til en afklaring af det, er det hensigtsmæssigt at undersøge hvad der sker med viden i forbindelse med transfer. Min anden antagelse er den, at når viden transformeres fra et sted til et andet, så er den oprindelige viden ikke længere den samme som i den nye situation. På den måde er det heller ikke korrekt at sige at viden først bliver lært og senere brugt; læringen sker gennem brug. Derfor er perspektivet her er også selve anvendelsessituationen, det vil sige praksis, fordi det er her læring som transfer får sin gyldighed i denne undersøgelse her.

Spørgsmålet om overførsel af viden fra en situation til en anden, fra en kontekst til en anden, får derfor en afgørende betydning for min problemstilling og det rejser spørgsmålet om grundantagelserne i forbindelse med viden tilegnelsen. Det er ikke helt ligegyldig om det analytiske fokus har et epistemologiske grundlag med den erkendelsesmæssige interesser i centrum, eller dette fokus har et ontologisk grundlag, der har erfaringen og individets væren i verden som omdrejningspunktet.

Jeg har i denne undersøgelse valgt at anvende to perspektiver på problemformuleringen - et kognitivt - og et situeret perspektiv. Som i forrige vil jeg indledningsvis fremstille de to perspektiver i et skema.

Figur 2. To perspektiver: Et kognitivt og et situeret.

	Et kognitivt perspektiv	Et situeret perspektiv
Transfer	Udgangspunkt i opgaven	Udgangspunkt i konteksten
Transfer-former	Specifik transfer via: <i>Gentagelse, applikation</i> ; og bred transfer via <i>fortolkning og association</i>	Transfer af social participation; Individuelt udfoldet transfer
Videnskabssyn	Epistemologisk - "Transfer based on transition of knowledge"	Ontologisk - "Transfer based on patterns of participatory processes"
Læringstænkning	Analysen fokuserer på individet	Analyse fokuserer på interaktionen mellem individer/grupper
Datagenerering f.eks. gennem:	Individuelle interview	Fokusgruppeinterview
Teori-retninger vedr. transfer	Jean Piaget m.fl. (i Illeris 2004)	Jean Lave og Etienne Wenger, (2003/1991) Anthony Giddens m.fl. (2005/1990)

John Dewey (1969)

Kilde: Egen tilvirkning.

Indledningsvis kan det være på sin plads at bestemme de to perspektivers teori-retninger hvad angår de filosofiske grundantagelser og deraf også hvad angår de respektive læringsopfattelser. Jeg har

valgt at placere teori-retningerne i bundet af skemaet (figur. 1.) for på den måde at illustrerer noget fundamentalt (forskelligt) mellem de to perspektiver og deres gyldighed. Beskrivelsen af forskellen mellem de to perspektiver afgrænses i forhold til min problemformulering for så vidt teorierne siger noget om transfer. Det grundlæggende spørgsmål er i den forbindelse, hvordan de to retninger historisk har forholdt sig til spørgsmålet om individet og dets samspil med omgivelserne. Idet erkendelse og erfaring som to filosofiske nøglebegreber ofte er genstanden for denne diskussion, vil jeg i det følgende prøve at relatere de to teori-retninger til disse begreber.

I det kognitive perspektiv fremhæver Knud Illeris (2004:26) to grundlæggende styrker ved Piaget, som jeg vil inddrage her til at forklare perspektivets erkendelsesmæssige grundlag: For det første det *biologisk-genetiske* grundlag, hvor menneskets evne til læring opfattes som en egenskab der er udviklet fylogenetisk gennem arternes kamp for overlevelse på linie med andre artsspecifikke egenskaber. For det andet den konstruktivistiske opfattelse, der går ud på at mennesket gennem læring og erkendelse selv konstruerer sin forståelse af omverdenen (ibid.). Sidst nævnte er grundlaget for opfattelsen af læringens samspil med omgivelserne. Illeris fremhæver her Piagets princip om *ligevægtsprocessen*, hvor individet tilstræber at opretholde en stadig ligevægt i sit samspil med omgivelserne gennem en fortsat *adaptation*⁶. Denne adaptation finder sted i et stadigt samspil mellem to typer processer der foregår parallelt og hele tiden afbalancerer hinanden (assimilation og akkommodation, se nedenfor).

Erfaringen som er et centralt begreb i den situerede opfattelse, har sine rødder i John Deweys erfaringsbegreb. John Dewey taler om erfaringen som *kontinuitet* og *samspil*. På samme måde som vaner kan tolkes biologisk, kan enhver erfaring, man har gjort, og enhver oplevelse, man har haft forandrer en, og denne forandring påvirker kvaliteten af de efterfølgende erfaringer. Det betyder at der er en kontinuitet i erfaringen, *at enhver erfaring både optager noget fra de erfaringer der er gået forud og på en eller anden måde forandrer kvaliteten af dem, som følger efter* (Dewey, 1969:204). Samspil defineres på samme måde: *...omgivelserne er med andre alle de vilkår, som ved at træde i samspil med de personlige behov, ønsker, hensigter og evner skaber de erfaringer, som gøres...De to principper om kontinuitet og samspil er ikke adskilte fra hinanden. De omfatter hinanden og forenes. De udgør så at sige to dimensioner i erfaringen. Forskellige situationer afløser hinanden. Men på grund af princippet om kontinuitet overføres der noget fra de tidligere til de senere*

⁶ D.v.s. en aktiv tilpasningsproces hvorved individet tilpasser sig omgivelserne samtidig med at det søger at tilpasse omgivelserne til sine behov (ibid.:27)

(ibid.:213). Det er således det kontinuerlige samspil mellem individet og omgivelserne der skaber erfaringen. Hvis transfer opstår, må det således være i overgangen fra situationer til situationer.

Selvom Dewey havde en begrænset tiltro til læringstransfer (Brinkmann, 2006:194), hvilket hænger sammen med hans syn på alle handlinger og vidensakter som værende situeret (ibid., s. 71 ff), så anviser han dig en vej ud af transferproblemet: *I den bogstavelige betydning er enhver transfer mirakuløs og umulig. Men nogle aktiviteter er brede; de involverer en koordination af mange faktorer* (Dewey i Brinkmann op.cit. s. 203). Dewey mener at brede aktiviteter - som f.eks. at spille håndbold - kan føre til almen læring om holdspil, samarbejde o.s.v., hvorved transferproblemet ikke ligefrem løses, men dog omgås (ibid.).

Man kunne med dette få den tanke, at Dewey så også må tilskrives den kognitive konstruktivisme, men det er ikke nødvendigvis tilfældet (Kivinen og Ristelä, 2003:365) og ikke kun af historiske grunde. Dewey ville afvise at læring handler om etablering af bestemte kognitive strukturer i individet, for Dewey er læring et spørgsmål om etablering af bestemte *vaner*, af bestemte dispositioner og handlemønstre, der sætter organismen i stand til at løse forskellige problemer. Videndannelsen bliver på den måde også et spørgsmål om ontologi, dannelsen af de grundlæggende antagelser og vaner finder sted som en kontinuerlig proces, hvor subjekt og verden skabes af og former hinanden i en gensidig relation, en transaktion (Elkjær, 2005:85). Hermed er der også indledningsvis redegjort for nogle grundlæggende forhold ved det andet perspektiv om situeret læring.

I figuren (fig. 2) er Dewey placeret i skemaet og imellem de to teoriretninger fordi han med transaktions-opfattelsen siger noget grundlæggende om transfer og læring, men også fordi han på grund af historiciteten ikke lader sig indplacere så kategorisk, som dette skema lægger op til. Sammenhængen med det kognitive standpunkt ser jeg bl.a. deri, at Dewey havde et darwinistisk biologisk udgangspunkt (Hans Fink i Dewey op. cit. s. 14).

Anthony Giddens beskriver refleksion som en integreret del af det moderne samfundsliv. I postmodernismen er det situerede perspektiv kendetegnet ved spørgsmålet om, for det første *praksis-begrebet*, som skal ses bl.a. som et forsøg på at ophæve struktør-aktør dikotomien (Helms Jørgensen 1999:30). En struktør-aktør model kunne som eksempel være folkeskolen hvor

sammenhængen mellem elever (aktører) og skole (struktur) så at sige genspejler lignende mønstre udenfor skolen⁷. Spørgsmålet om praksis er et forsøg på at komme ud over den rationalistiske og funktionalistiske sociologis forklaringer af menneskelige handlinger, hvor perspektivet er aktørernes liv, tanker og handlinger indenfor en social struktur, som findes udenfor, som noget eksternt i forhold til aktørerne (ibid. s. 29). Med skoleeksemplet betyder det en opfattelse, der bygger på en kausal sammenhæng hvor det f.eks. postuleres at produktionssystemets behov bestemmer hvordan uddannelsessystemet er indrettet. Denne kausalitet eller cirkelslutning ophæves ved at analysere aktørernes intentionelle handlinger frem for at analysere systemets rationelle begrundede handlinger (ibid.).

Etienne Wenger (i Lave og Wenger 2003:149) henviser til, at deres grundantagelse bygger på Giddens' "strukturesteori", som er baseret på den tanke, at strukturen både er input til og output fra menneskelige handlinger, eller som Helms Jørgensen udtrykker det: *Strukturer eksisterer nedlagt i den sociale praksis og i aktørernes rutinerede handlingsmønstre* (Helms Jørgensen ibid.). Handlinger i den forstand har både tilsigtede og utilsigtede konsekvenser, som aktørerne ved meget om men dog ikke alt. Erkendelsesmæssigt betyder det at individet må foretage en løbende selvovervågning af den kontinuerede handlingsstrøm i lyset af hensigter og erfaringer. Det er det Giddens kalder den reflektive overvågning - *reflexive monitoring of action* (i Helms Jørgensen ibid. 31).

For det andet er nyere tids opfattelse af det situerede perspektiv knyttet sammen med spørgsmålet om den *grundlæggende refleksivitet* i det postmoderne samfund. Til forskel fra denne løbende refleksion over handlingsstrømme indebærer *modernitetens refleksivitet* en mere radikal omtolkning af rutiner og traditioner i lyset af alternative handlingsmuligheder og forestillinger. Sidst nævnte leder Giddens frem til at konstatere, at det senmoderne⁸ samfund er kendetegnet ved det han kalder "udlejringen" af de sociale systemer: *Med udlejring mener jeg, at sociale relationer "løftes ud" af lokale interaktionskontekster og rekonstrueres på tværs af uafgrænsede tid-rum-afstande* (Giddens 2005:26ff). På baggrund af denne udlejring opstår en refleksivitet, der indebærer at forskellige former for praksis møder hinanden på tværs i både tid og rum⁹.

⁷ Eksemplet er lånt fra Imsen (2005:97)

⁸ Til forskel fra det historiske postmoderne samfund

⁹ Brugen af Internettet i dag i en global sammenhæng er et godt eksempel på det - fordi produktionen finder sted over flere kontinenter kan kunder nu serviceres hele døgnet, året rundt, uanset hvor i verden de befinder sig.

Med dette begreb om refleksivitet er der åbnet mulighed for at betragte læringen som den udfolder sig i - og mellem flere kontekster. Pernille Bottrup taler ligefrem om læringsrum (Bottrup 2003:140) der dækker både den ramme virksomheden udgør, og bredere samfundsmæssige, historiske og kulturelle forhold. En noget bred bestemmelse der ikke tillader analytisk at undersøge transfer f.eks. imellem to kontekster.

Et kognitivt inspireret perspektiv

Indledning.

I det følgende vil jeg undersøge hvordan viden og handling skal forstås på baggrund af et kognitivt perspektiv. Dette fordi jeg har en antagelse om at viden og handling udgør de grundlæggende bestanddele i en kognitiv bestemmelse af transfer og fordi de måske også siger noget om en indre logik i begrebet. Udgangspunktet er en teoretisk diskussion om brugen af begrebet refleksion. Et begreb der som nævnt er tæt knyttet til transfer. Dernæst vil jeg med Michael Eraut (Eraut 2004) forsøge at sætte dette i relation til målgruppen her, nemlig professionsuddannede. Med Eraut skal det desuden undersøges hvordan begrebet eventuelt kan anvendes i praksis på en bestemt empiri, og om der i en sådan mulig anvendelse er nogle særlige metodiske udfordringer at tage hensyn til.

Det epistemologiske spørgsmål om fastlæggelsen og definitionen af forskellige former for viden - f.eks. Gilber Ryles (i Schön 2001:53) klassiske distinktionen mellem ”knowing how” og knowing that” - er indledningsvis vigtig at få fastlagt. Mit perspektiv er som nævnt transfer i en anvendelsessituation og det betyder, at den viden der tages i brug i praksis er afgørende for den forståelse af transfer jeg anvender. Det er imidlertid ikke så lige til en sag fordi praksis består af mange forskellige og ofte modstridende situationer.

Donald Schön gør i bogen *Den Reflekterende Praktiker* op med det han kalder den tekniske rationalitet (ibid.): *Hvis den tekniske rationalitets model er ufuldstændig, i og med at den ikke kan gøre rede for praktisk kompetence i divergerende situationer, så er det bare ærgerligt for modellen* (ibid. s. 51). Den tekniske rationalitets problemer med at udelukke de ustabile og usikre fænomener

i en undersøgelse, sammenholdt med den generelle legitimitetskrise hos de professionsuddannede, betyder, at modellen må komme til kort med hensyn til at tilvejebringe viden om væsentlige dele af de professionsuddannedes praksis. Donald Schön fortsætter: *Lad os i stedet se, om vi kan finde frem til en praksisepistemologi, der ligger implicit i de kunstneriske, intuitive processer, som nogle praktiserende bringer i anvendelse i situationer, hvor der er tale om usikkerhed, manglende stabilitet, noget unikt eller værdikonflikter* (ibid.). Schön fremkommer på den baggrund med et forslag til en ny praksisepistemologi omfattende nøglebegreberne *viden-i-handling* og *refleksion-i-handling*.

Viden-i-handling er, modsat en teknisk rationel opfattelse hvor intelligent praksis bliver til et spørgsmål om at *applicerer* viden på instrumentelle beslutninger¹⁰, i stedet, at acceptere at der ligger viden indbygget i intelligent handlen, f.eks. kan enhver forstå at begrebet know-how omhandler noget der ligger *i* handlingen og ikke har noget at gøre med planer og procedurer som vi tænker igennem inden vi skrider til handling. Schön nævner i den forbindelse eksemplet med en linedanser der balancerer hen ad linen.

Refleksion-i-handling er, ligesom når vi med almindelig sund fornuft kan genkende hvad der er viden-i-handling, at vi nogle gange tænker over, hvad det er, vi gør. Schön nævner udtrykket ”at holde hovedet koldt”, som antyder at ikke blot kan vi tænke over, hvad vi gør, men vi kan også tænke over det mens, vi gør det (ibid. s. 55). Betydning af begrebet refleksion-i-handling kan iflg. Schön kun forstås ud fra det mere komplekse viden-i-praksis (ibid. s. 61). Han uddyber desværre ikke dette, hvilket måske kunne have givet en mere præcis definition af hvad han mener med refleksion. Michael Eraut bemærker da også dette i sin kritik af Schön (Eraut op. cit. s.142-157) og samtidig forsøger han at rede trådene ud ved at foreslå, at refleksion udskiftes med begrebet metakognition (ibid., s.148). Det vil sige en metakognitiv proces (ibid., s.145) hvor praktikerens er beredt på at løse et problem, hurtigt læser situationen, beslutter hvad der skal gøres og fortsætter i denne tilstand af beredvillighed, altså noget der både foregår i selve handlingsøjeblikket men også efterfølgende efter handlingen.

Forklaringen er ifølge Eraut den, at refleksion-i-handling kun giver mening når en handling er temmelig hurtig overstået, ellers vil der være tale om refleksion-om-handlingen. De fleste af Schöns

¹⁰ (ibid. s. 52): Målet er indiskutabelt og det bliver derfor ”kun” et spørgsmål om videnskabeligt at finde det rette middel, der kan opfylde målet.

eksempler er enten ikke klare på dette punkt eller også fremstår de som mere sandsynlige eksempler på refleksioner *om* handlinger og ikke *i* handlinger. Eraut giver et eksempel på det: *The principle source of difficulty is when a task continues over several episodes. Is this to be interpreted as one action divided into several phases, or as a series of several actions in succession? What might be considered reflection-in-action under the former interpretation becomes reflection-on-action under the latter interpretation* (ibid. s. 147); eller som han polemisk spørger, er handlingen en scene, et akt eller hele teaterstykket? Eraut's pointe er at hastigheden hvormed tanke og handling opstår, er en kritisk variable i en bestemmelse af hvad ekspertise og professioner grundlæggende er for størrelser. Det største problem for alle professioner i dag er at skabe tid nok til at engagere sig i såvel overvejede som hurtige og intuitive tænkemåder og handlinger (ibid. s. 23).

Eraut kritiserer på den baggrund Schön for principielt at være mere interesseret i at udvikle en epistemologi om professionel kreativitet end en komplet epistemologi om hverdagens professionelle praksis. Sidst nævnte må derimod siges at være Erauts mål, at udvikle professionel viden på den videst mulige måde; som han siger om viden: *I intend to use the term 'knowledge' to refer to the whole domain in which more specifically defined clusters of meaning reside* (ibid. s. 16). Dette domæne af viden omfatter - proceduremæssig viden, propositionel viden, praktisk viden, skjult viden, færdigheder og know-how.

Dette er det ene epistemologiske standpunkt hos Eraut, det andet er spørgsmålet hvordan og om vi i det hele taget kan validere en sådan professionel viden - kan vi henviser til en sådan viden, hvis vi ikke ved om den er sand? Problemet skyldes i særdeleshed at professionelle arbejder med et ikke ubetydeligt element af usikkerhed i deres hverdag og derfor må de i mange situationer sætte deres lid til, at de er i stand til at foretage en professionel vurdering - *a professional judgment, - the wise decision made in the light of limited evidence by an experienced professional*. Antagelsen er at den erfarende 'kloge' professionelle på en eller anden måde har kunnet opsamle og styre hans/hendes personlige erfaringer med et stort antal sager og bruger dette til at foretage 'kloge' eller 'rigtige' vurderinger af situationen. Der skabes altså et personligt image omkring 'den kloge vurdering' under disse betingelser af betragtelig usikkerhed. Dette står mange gange i en enorm kontrast til det offentlige image hvor en profession betragtes som et pålideligt foretagende, der tilsyneladende bygger deres praksis på en videnskabelig base af viden (ibid. s. 17).

Disse forskelle mellem en personligt opbygget viden hos den enkelte professionelle og professionens offentlige tilgængelige vidensbase er repræsenteret bl.a. i publikationer og ved deltagelse i træningskurser. Eraut sammenfatter disse forskelle og selve fænomenet på følgende måde (ibid. s. 17-18):

- *En personlig vidensbase* der inkluderer noter og memoirer om cases og problemer, som er blevet opsamlet, reflekteret over og teoretiseret om i varierende form og med varierende betydning for den nuværende praksis.
- *Den offentlige vidensbase* som den professionelle har kundskaber om, er en individuel selektion af en meget større vidensbase influeret af offentlig viden opsamlet gennem uddannelse og uafhængige studier, personlige interesser og eksperimenter, og ved personlig udveksling af erfaringer med kollegaer.
- Kun en del af denne offentlige vidensbase, som potentielt er tilgængelig for den professionelle, har en signifikant chance for at blive udnyttet. Denne del - kaldet 'handlings viden' - omfatter viden som er blevet sat sammen med den personlige praksis for enten automatisk eller meget nemt at blive taget i brug. Kun når et problem er stort og der er tid til det, vil der blive søgt efter viden udenfor dette domæne af handlings viden.
- Offentlig viden som bliver inkorporeret i 'handlings viden' gennemgår en personlig proces hvor de enkelte udvælger, eller afviser foreliggende fortolkninger og anvendelsesmuligheder. Derfor kan den personlige betoning og meningstildeling udvise variationer mellem professionelle.

Pointen er at fænomenet først og fremmest skal betragtes på baggrund af en den personlige vidensbase og den handlings viden personen opbygger via sin praksis og i særlige situationer potentielt via anvendelsen af en professionens samlede vidensbase. I en analyse må det betyde, at det er den personlige viden som så at sige har primat.

Lad os opsamle med hensyn til Eraut's epistemologiske afsæt: Professionel viden omfatter et bredt spektrum af videnstyper. Disse fremgår af personens vidensbase i en kombination med professionens offentlige vidensbase. Usikkerheden om beslutningers validitet er et kendetegn ved mange professioner og det betyder at den individuelle, personlige viden spiller en stor rolle i denne beslutningstagen. Den professionelle kan i svære situationer trække på den offentlige vidensbase og

så at sige transformere dele af denne til handlings viden. Tidsfaktoren er vigtig i bestemmelsen af professionens virke og Eraut slår til lyd for at begrebet refleksion-i-handling udskiftes med metakognition, som bedre tager højde for at en professionel tager beslutninger på baggrund af mange vidensvariable afhængig af om det er i nuet eller om der er tid til refleksion og eftertænksomhed.

Med det som fundament går Eraut videre og giver en karakteristik af professionel viden:

Professional knowledge cannot be characterized in a manner that is independent of how it is learned and how it is used. It is through looking at the contexts of its acquisition and its use that its essential nature is revealed (ibid. s. 19). Jeg vil i det følgende kort gennemgå hvad Eraut mener med det han kalder *videns kontekst* og hvad han mener med *videns brug*. Det er værd at være opmærksom på, at der defineres et symbiotisk forhold mellem teori og praksis, et forhold som varierer både med konteksten- og den måde viden bruges på; teori og praksis er ikke adskilte men udgør tendentielt et hele, afhængig af den specifikke brug af viden i den enkelte kontekst.

Kontekstens indflydelse på brugen af viden:

Eraut skelner mellem typer af kontekster: Den akademiske kontekst, den organisatoriske kontekst bestående af politisk diskussion og talen om praksis og selve praksiskonteksten. Når nye koncepter og ideer - teorier - bringes ind i disse kontekster skal de transformeres for at blive brugbare - *usable in contextually appropriate ways* (ibid. s. 20) - og denne transformation kan betragtes som en form for læring hos den professionelle, som udvikler det han kalder den personlige vidensbase. Eraut fortsætter: *Therefore it is inappropriate to think of knowledge as first being learned then later being used. Learning takes place during use, and the transformation of knowledge into a situationally appropriate form means that it is no longer the same knowledge as it was prior to it first being used*" (ibid.). Det betyder to ting: Det ene er at læring ikke sker kausalt ved at vi først lære, dernæst bruger det lærte - læringen sker i processen under brugen af det lærte: Det andet er at videnselementet forandres når vi transformerer det. Hvis vi derfor transformere fra en kontekst til en anden, så kræver det mere læring og ideen eller konceptet, vi bringer med vil blive yderligere transformeret i denne proces.¹¹

¹¹ Praksiskonteksten indeholder et særligt problem ved transfer idet praktisk viden integrerer komplekse forståelser og færdigheder i en delvis rutinepræget performance, som igen skal dekonstrueres og de-rutiniseres for at inkorporere noget nyt (ibid. s. 20). Et eksempel fra mit interviewmateriale illustrerer dette: *Oskar - Jeg kan huske et eksempel var,*

Måder at bruge viden på:

Eraut anvender fire begreber (ibid., s. 48-50), udviklet på baggrund af en typologi lånt af Broudy et al., til at beskrive viden i brug og til at illustrere hvordan brugen af forskellige teorier bliver modificeret i praksis. De fire begreber er, oversat til dansk, gentagelse, applikation, fortolkning og association¹²:

Gentagelse: Karakteriseres ved stor lighed mellem den epistemologiske kontekst, hvor viden er erhvervet og den kontekst hvori den anvendes.

Applikation: Kræver at man bearbejder eller oversætter den erhvervede viden, således at den kan anvendes i praksissituationen.

Fortolkning: Drejer sig om forståelse og vurdering af en praksissituation, og om hvordan man opfatter eller ser en situation.

Association: Betyder at man anvender viden intuitivt til at vurdere, hvordan man skal handle. Man kan ikke nødvendigvis eksplicitere sin viden men fremstiller den i metaforer og billeder.

De fire transfer-former Eraut anvender her modsvarer bemærkelsesværdigt de fire Piaget-inspireret kognitive læringsmåder (Aarkrog i Illeris 2004:176), som bl.a. Knud Illeris fremstiller som: kumulativ, assimilativ, akkomodativ og transformativ (Illeris, 2004/2001; 2004:52-58; 2002:25). De fire læringsmåder kan karakteriseres på følgende måde (Illeris 2002:25; Aarkrog ibid. s. 166):

- *Kumulativ* læring er karakteriseret ved en automatik der indebærer at det lærte kun kan genkaldes og anvendes i situationer der psykisk modsvarer læringssammenhængen; læringen har ikke nogen meningsmæssig sammenhæng (f.eks. en pin-kode eller en remse der læres udenad) og den giver ingen mulighed for overførsel til anderledes situationer.
- *Assimilativ* læring: Læringsresultatet knyttes som en tilføjelse til allerede etableret (mentale) skemaer eller mønstre (subjektivt sammenhængende forståelsesområder) som relativt let kan genkaldes eller anvendes, når man psykisk er orienteret mod det pågældende felt (f.eks. et

at min leder kom og sagde at han syntes at han havde problemer med de her mus-samtaler (en eller anden siger hm) – og han følte ikke at gruppen som sådan arbejdede sammen – at hver enkelt medarbejder sad barer ved sit lille skrivebord og passede sine ting og det blev også gjort til UG kryds og slange, men gruppen (?). Men ved du hvad, så planlægger vi da bare en eller anden form for en gruppesamtale – det havde han aldrig hørt om.

¹² Replication, application, interpretation og association på engelsk. Jeg støtter mig endvidere til Vibe Aarkrogs oversættelse og definitioner af disse (Aarkrog 2004:46).

skolefag), mens de kan være svært tilgængelige i andre sammenhæng. Nært sammenhængende med transfer-teorien om identiske elementer.

- *Akkomodativ*, har en nær sammenhæng med det vi kalder forståelse eller indsigt; overskridende læring er når man nedbryder (dele af) et eksisterende skema og omformer det sådan at det nye i situationen kan tilknyttes; resultatet er at det lærte kan genkaldes og anvendes i mange forskellige relevante sammenhænge - det opleves typisk som at her har man fået fat på noget som man virkeligt har taget til sig. Her er der en tydelig parallel til teorien om transfer af generelle forståelser.
- *Transformativ*, flere skemaer i en sammenhængende proces nedbrydes og omstruktureres til en ny sammenhængende forståelse og oplevelse af den lærende selv i relation til et eller væsentlige områder af tilværelsen, en ny livsforståelse eller grundholdning. Det vil sige at transfer-mulighederne er ubegrænsede, eller snare, at der måske ikke længere er tale om transfer fordi man er og fungerer som menneske på den nye måde uanset hvilken sammenhæng det er i (Aarkrog *ibid.*).

Eraut's pointe er at professionelle, modsat teknisk/erhvervsfagligt uddannede, på grund af det store moment af usikkerhed i udførelsen af deres erhverv oftest befinder sig i situationer hvor de anvender fortolkning og association. Der er endvidere særligt to begreber, der psykologisk beskriver disse to situationer, nemlig at kunne skønne og at kunne vurdere - '*understanding*' og '*judgement*' (*ibid.* s. 49)¹³. Broudy et. al. (i Eraut *ibid.*) identificerer skøn med fortolkning og på samme måde vurdering med association.

Koncepter, teorier og intellektuelle discipliner forsyner os med forskellige måde at udlægge situationer på og vores *skøn* af disse formes af vores fortolkende brug af den teoretiske viden. Der er tale om særlige måder at se situationer på. De fortolkende måde at bruge viden på spiller også en rolle i forbindelse med at foretage en "professionel *vurdering*", men vurdering er *ikke* det samme som skøn - for eksempel bliver den dygtige politiske kommentator ikke nødvendigvis en dygtig politiker. Vurdering involverer praktisk visdom og dens erhvervelse afhænger bl.a. af et væld af

¹³ Det engelske ord *understanding* oversættes i Engelsk-dansk ordbog først og fremmest til *forståelse*, men kan også oversættes til *skøn*, hvilket giver en mere præcis definition i den sammenhæng her, hvis den sammenholdes med vurdering: Ifølge Politikens Store Ordbogs-cd-rom (version 2.1) betyder *vurdere* bedømmelse, beregning, taksation, evaluering, værdsættelse - f.eks. det sidste års vurdering var ubehagelig for husejerne. *Skøn* betyder det at fastsætte størrelsen el. beskaffenheden af noget omtrentligt; især om beskikkede sagkyndige personers bedømmelse af en sag; danne sig et skøn over situationen.

professionel erfaring. En erfaring som ikke bruges hverken som gentaget viden, applikeret viden eller fortolket viden, fordi praktisk erfaring akkumuleres med begrænset tid til refleksion (ibid.). Vores forventning til den professionelle er på den ene side, at han eller hun har et passende stort repertoire af erfaring at vælge imellem for at kunne sikre et balanceret perspektiv og for at sikre os mod en overfortolkning af et begrænset antal tilfælde af tilsyneladende ens natur. På den anden side forventer vi en intuitiv kapacitet hos den professionelle, der gør vedkommende i stand til at fordøje og destillere tidligere erfaringer og at udvælge fra disse, ideer og procedure som ser ud til at være passende. Lad mig give et eksempel på det fra interviewmaterialet:

Jørgen: Nej, men jeg syntes også det er svært lige pludselig – men vil det ikke altid være sådan at når man går til noget ny, når vi tager sådan nogle værktøjer i brug første gang o.s.v., så starter vi jo højt oppe i en fortolkning af det og alt mulig andet hvor vi analyserer meget på det, og finder ud af (?) efterhånden som vi kender værktøjerne, så bevæger vi os måske lidt mere nedad, så handler vi sådan hver gang fordi, det har vi haft succes med o.s.v. og så føler vi nok mere at det bliver en gentagelse (et par stykker ? siger ja ja), selvom øh vi jo starter med at syntes, at det her det var meget meget svært (?). Så vi bevæger os jo nok direkte igennem stadierne.

Brian: Jamen så er det også mere sådan en ting, så bliver den jo udviklet – den der læring – bliver så udviklet i praksissen –

Eksemplet illustrerer meget godt udviklingen hos en den professionelle, nemlig at brugen af viden forandrer sig over tid. Derfor skal man også passe på med at anvende Eraut's kategorier alt for statisk, som Brian siger i citatet, læringen udvikles i praksissen, underforstået måden at bruge viden afhænger af erfaringen med situationen.

Over tid er der således ikke en klar og entydig adskillelse mellem disse fire begreber ligesom distinktionen professionel/ikke-professionel heller ikke altid er passer. Aarkrog skelner derfor mellem de fire begreber ved grundlæggende at operere med to former for transfer: Viden som handlingsanvisning og viden som forståelsesramme (Aarkrog op. cit. s. 45). Gentagelse og applikation er handlingsvisende, idet det drejer sig om hvordan man skal handle. Fortolkning og association er rammesættende for handlingen, det vil sige beror på et skøn eller en vurdering af situationen, der så anvendes som argument for valget af handlinger (ibid. s 47).

Opsummering og kritik af det kognitive perspektiv.

Michael Eraut anvender et kognitivt perspektiv til at beskrive begrebet transfer. Hvis vi et kort øjeblik vender tilbage til fig. 1. fremgår det her, at definitionen af transfer først og fremmest er baseret på den viden der opstår i de ydre eller indre sammenhænge i opgaveløsningen mellem to situationer. De symbolske skemaer der fordres på baggrund af situationen leder så at sige tilbage til tidligere situationer, hvor lignende symbolske skemaer fandt anvendelse. Denne transition kalder Eraut for udvikling af personens vidensbase. Læringen opstår når en person i praksis møder problemer der udfordrer denne vidensbase. I sådanne situationer kan vedkommende eventuelt trække på professionens samlede vidensbase eller personen kan anvende propositionel viden gennem omformningen af flere forskellige teoretiske indfaldsvinkler.

Der er tale om både en specifik og en bred transfer-form idet personen kan vælge enten at gentage eller applikere tidligere viden specifikt og dernæst handle derefter, eller vedkommende kan vælge at rammesætte handlingen ved at fortolke eller associere over den givne situation. I det sidste tilfælde vil personen anvende et bredt spekter af tidligere viden. En professionsuddannet er karakteriseret ved ofte at anvende den brede transfer form fordi der stor usikkerhed med hensyn til opgaveløsningen og dermed beslutningen om hvilke handlinger der skal foretages.

Eraut beskæftiger sig med konteksten for så vidt angår dennes indflydelse på opgaveløsningen. Med ovennævnte in mente, så er det ikke selve konteksten, der har hans interesse, men den opgave, idé eller det koncept, der bliver bragt med ind i konteksten, der er i fokus. Det er forandring af denne viden, der gennem transfer skaber læringen hos den enkelte, men det siger intet om hvordan vi så skal forholde til selve konteksten som læringskabende. Heri ligger også problemet med at analysere transfer i anvendelsessituation på baggrund af et kognitivt perspektiv, idet konsekvensen let bliver at den institutionelle læring fremhæves frem for den praktiske læring i anvendelsessituationen. Den kausale forklaring på at personen kan rammesætte sine handlinger forklares med et fokus på dennes evne til at anvende proportionel viden i praksis eller til at anvende

institutionaliseret viden og teori i praksis¹⁴. Eraut kunne have valgt et andet perspektiv hvor fokus for de rammesættende handlinger ikke handlede om det enkelte individ, men var et spørgsmål om hvordan en gruppe af individer bestemte disse handlinger. I så fald ville hans kontekstbestemmelse have været en anden, idet det ville have været transformation af viden mellem deltagere og ikke transition af viden fra deltager- til kontekst der var i fokus.

Et situeret perspektiv

Diskussionerne om transfer handler ofte om hvorvidt transfer er et fænomen der bør anskues ud fra individet eller, det er, et fænomen som er forankret i konteksten og derfor bør anskues på den baggrund. Ofte har denne diskussion været koncentreret omkring skolastisk læring, hvor det fra flere sider har været problematiseret (Wackerhausen i Nielsen og Kvale 2004:222-223) at denne diskurs alt for snævert fokuserer på, at det handler om at overføre propositionel viden og at det handler om at viden er personlig og at det kun er personer, der kan vide. Jeg vil ikke komme ind på denne diskussion her, blot indledningsvis slå fast, at med et situeret perspektiv på læring, så forlader vi også den læringsbestemte institutionelle kontekst og paradigmet her og vender blikket mod praksis eller anvendelsessituationen.

I den radikale udgave af situeret læring er der ingen mulighed for transfer mellem læring der foregår i forskellige kontekster (Helms Jørgensen 1999, s. 35); skolen udgør et socialt felt eller et praksisfællesskab i sig selv og det udelukker derfor at der kan ske transfer mellem dette felt og en praksis udenfor skolen. Det skyldes ifølge Helms Jørgensen at denne snævre opfattelse savner et samfundsbegreb, der kan se dem i en samfundsmæssig helhed, der forbinder dem med hinanden (ibid.). Jeg har ovenfor redegjort for, at der med bla. Giddens reflektive modernitet er åbent for mulig, der gør det muligt at betragte transfer i en bredere betydning udover den enkelte kontekst.

Claus Elmholt diskuterer ligeledes denne kritik om, at transfer ikke er mulig med dette perspektiv (Elmholt 2001:15). Jean Lave har angrebet de kognitive læringsmodellens symbolske

¹⁴ Steen Wackerhausen (i Nielsen og Kvale, red. 2004) siger at, i følge den skolastiske opfattelse er viden propositionel og den er også personlig i den forstand, at det kun er personer der kan vide, men hvis institutioner/organisationer også kan besidde kompetence implicere dette, at viden kan være både ikke-personlig og ikke-propositionel (ibid. s. 223).

repræsentationer ved at kritisere den deraf fremkommende transfermodel. Modsat har der været rejst kritik af Lave fordi deres situerede model slet ikke giver mulighed for transfer. Laves pointe er imidlertid ikke, at transfer ikke sker, men at hun ikke tror at transfer opstår som symbolske repræsentationer af teoretiske generaliseringer i hovederne på individer. Hendes kritik er kontekstuel på den måde, at konteksten har en fundamental betydning for viden og læring (ibid.). Det der ifølge Claus Elmholtz går galt for Jean Lave er, at hun ikke klart nok beskriver, at kontekst ikke er et sted eller en beskrivelse af et sted, men i stedet er et koncept om relationen personen-i-verden (ibid. min understregning). Det er efter min mening også kernen i Lave og Wengers teori om situeret læring for så vidt angår spørgsmålet om transfer. Men hvad betyder det at konteksten skal forstås, ikke som noget konkret, men som et abstrakt begreb om relationen personen i verden?

Etienne Wenger fremlægger nogle interessante præmisser for det situerede perspektivs læringsopfattelse (Wenger 2004:14):

- 1) *Vi er sociale væsener. Denne kendsgerning er på igen måde triviel. Men et centralt aspekt af læring.*
- 2) *Viden (knowledge) drejer sig om kompetence med hensyn til at værdsætte virksomheder - såsom at synge rent, opdage videnskabelige kendsgerninger, reparere maskiner, skrive digte være selskabelig, vokse op som dreng eller pige osv.*
- 3) *Indsigt (knowing) er et spørgsmål om deltagelse i udøvelsen af sådanne virksomheder. Dvs. om aktivt engagement i verden.*
- 4) *Mening - vores evne til at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfuldt - er i sidste instans det, læringen skal producere*
(mine parenteser og understregninger).

Wenger antager at vi fundamentalt set er sociale væsener og at viden og læring har noget at gøre med hvordan vi håndtere værdier, meninger og deltagelse i verden eller hvordan vi værdsætter virksomhed og deltagelse deri. Det betyder at læringen ikke opfattes som noget der sker isoleret inde i den enkelte, epistemologisk adskilt fra omverden, nej, det er en relationel proces som involverer personens handlen-i-verden (Elmholtz op. cit. s. 3). Wenger siger videre, at deltagelse ikke refererer til lokale former for engagement, men at der er tale om en omfattende proces, som består i at vi er aktive deltagere i mange sociale praksisser og at vi konstruere identiteter i relation

til alle fællesskaber, som vi indgår i ¹⁵. Begreberne mening og identitet får dermed en afgørende betydning for at forstå dette perspektiv.

Claus Elmholdt (ibid.) spørger polemisk - betyder social og situeret nu social, sammen med andre - og i forhold til en bestemt lokalitet? Nej, begge dele er en misforståelse: Læring er i følge sin natur sammenføjnet med aktiviteter i verden. At aktiviteter er sociale betyder, at *normer* betinger hvordan vi taler, hvordan vi klæder os, hvordan vi arbejder hjemme alene, laver telefonsamtaler, deltager i undervisning osv. Det har ikke noget at gøre med, om vi udøver aktiviteter alene eller sammen med andre; faktisk kan vi være sociale alene. Læring er derfor *situeret* fordi den er indpasset og accepteret som personens *forståelse* af hans eller hendes plads i den sociale praksis. Dermed er viden også situeret i relation til dens udviklingshistorie i en social praksis; selv abstrakt videnskabelig viden er situeret på den måde (ibid.).

Viden er derfor ikke en samling af beskrivelser, af fakta eller regler, men udgør en model af den viden, som vi har vedtaget indgår i den, på samme måde som et kort heller ikke kan udgøre et virkeligt geografisk udsnit - *the map is not the territory*. Der er derfor måske snare tale om indsigt (knowing) idet menneskelig viden bør betragtes som en kapacitet til at koordinere og ordne adfærd - en slags omstillingsparathed i forandringssituationer. På den måde er viden i sagens natur forbundet med handling (ibid.).

Vi kan på den baggrund sammenfatte om deltagelse, mening og identitet. I det viden er iboende individets handlinger eller aktiviteter og læring på samme måde er relateret til deltagelsen i en social praksis, så bliver læringens resultat til et spørgsmål om den enkeltes evne til at erfare og engagere sig i aktiviteter *meningsfuldt*, det vil sige, at læringens resultat er at kunne *forstå* aktiviteter - *learning is about conceiving activities* (ibid. s.4). Hvis der, som det fremgår af fig. 1., er tale om at læringstransfer i dette perspektiv er ensbetydende med transfer af social deltagelse og at transfer baserer sig på mønstre af deltagelses processer, så begynder det ”at give mening”. Transfer af social deltagelse skal således opfattes som individets fortsatte forsøg på at skabe mening via deltagelsen i sociale praksisser. Transfer bliver på den måde til spørgsmål om social interaktion og fysiske artefakter.

¹⁵ Wenger ibid. s. 14-15. I Giddens forstand skal dette vel forstås på baggrund af den moderne refleksivitet, med udlejringen af de lokale interaktionsformer. Se ovenfor.

Der knytter sig endvidere en særlig bestemmelse af praksis til denne opfattelse. Praksis er en fælles læringshistorie, som det kræver noget at blive en del af, det gælder hvad enten der er tale om fuld deltagelse eller der er tale om nyankomnes perifere deltagelse: *Praksis er en vedvarende, social samspilsproces, og introduktionen af nyankomne er blot en version af hvad den pågældende praksis allerede gør* (Wenger op. cit. s. 123). Det ligger i praksis at medlemmer interagerer, laver ting sammen, forhandler nye meninger og lærer af hinanden - det er sådan praksis udvikler sig. Praksisfællesskaber reproducerer med andre ord deres medlemskab på samme måde, som de opstår til at begynde med. Det gør det dermed også muligt at betragte praksisfællesskaber generelt uanset om der er tale om nyankomne eller der er tale om et fællesskab af veteraner. Når jeg således anvender begrebet i det følgende, så henviser det til denne iboende mekanisme i praksisfællesskabet. Der er altså ikke tale om et konkret afgrænset praksisfællesskab.

Legitim perifer deltagelse og praksisfællesskaber betragtet som transfer

Legitim perifer deltagelse og praksisfællesskaber er analytiske begreber som forslås til at beskrive deltagelse i social praksis med læring som en integrerende bestanddel (Lave og Wenger 2003:36; Wenger op. cit. s. 121-122). Kan det bruges til at bestemme hvordan vi konkret med dette perspektiv kan undersøge transfer?

Lave og Wenger (2003) beskriver en nyansat deltagelse som "*legitim perifer deltagelse*". Begrebet legitim perifer deltagelse er vigtigt for at forstå forfatterens brug af begrebet praksisfællesskaber, fordi det dækker over nogle grundlæggende betingelser for deltagelsen i disse fællesskaber. Læring sker gennem *modificerede former for deltagelse, som er struktureret til at åbne praksis for ikke-medlemmer*. Det skal forstås på den måde, at periferitet og legitimitet er to modifikationstyper, som er nødvendige for at muliggøre faktisk deltagelse. *Periferitet* betyder at åbne praksis og give adgang til tre praksisdimensioner: Til gensidigt engagement med andre medlemmer, til deres handlinger og deres forhandling af virksomheden, og til det repertoire (se tingsliggørelse senere) der anvendes. Der er stor forskel på om en undervisning, der handler om praksis, men finder sted udenfor denne - der jeg har kaldt læringssituationen - og forklaringer og historier, som er en del af praksis og finder sted indenfor denne - det jeg har kaldt anvendelsessituationen (Wenger 2004:121). *Legitimitet* betyder at den nyankomne skal have så meget legitimitet, at vedkommende kan

behandles som et potentielt medlem. Legitimiteten kan tage mange former, f.eks.: at være nyttig, at være støttet, at være frygtet, at være den rigtige type, at have den rette baggrund (ibid. s. 122).

Er disse modifikationstyper til stede, så vil der også være tale om *deltagelse*. Deltagelse referer både til en *proces* og til de *relationer* til andre, der afspejler denne proces. Den antyder både handling og sammenhæng. Med sammenhæng mener forfatterne muligheden for gensidig genkendelse, dvs. det vi genkender hos os selv og hos den anden, har noget at gøre med vores gensidige evne til at forhandle mening (ibid. s. 70). Deltagelse er derfor forbundet til relationer og til processer, hvor deltagelsen i sociale fællesskaber former vores oplevelse og den former desuden disse fællesskaber, *det transformative potentiale går begge veje* (ibid. s. 71). Endelig er deltagelse en konstituerende meningsfaktor bredere end engagementet i praksis, den sætter meningsforhandlingen i forbindelse med vores forskellige former for medlemskab i forskellige praksisfællesskaber; *den udgør en konstituerende del af vores identitet* (ibid.).

Tingsliggørelse er et andet vigtigt begreb med hensyn til praksisfællesskaber og skal forstås på følgende måde: Vi projicere vores meninger ud i verden, og derpå opfatter vi dem som noget, der eksisterer i verden, noget der har en virkelighed i sig selv (ibid. s. 73). Wenger knytter begrebet sammen med deltagelse og sammenfatter på denne måde: ”*Mens vi i forbindelse med deltagelse genkender os selv i hinanden, projicere vi i forbindelse med tingsliggørelse os selv ud i verden, og da vi ikke behøver at genkende os selv i disse to projektioner, tillægger vi vores meninger en uafhængig eksistens. Denne modsætning mellem gensidigheden og projektionerne udgør en vigtig forskel mellem deltagelse og tingsliggørelse*” (ibid.)¹⁶.

Hvad mener Wenger med nu med, at vi tillægger vores meninger en uafhængig eksistens? Meningsforhandlingen bør, hvis vi (og Wenger selv, ibid.) skal forstå den, gives en konkret form og det volder især problemer fordi der er tale om en proces, meningsforhandlingen er en proces. Tingsliggørelsen er ligeledes en proces. Udtrykket tingsliggørelse er imidlertid en abstraktion, den fungerer ikke på egen hånd, på samme måde som et kort ikke er et landskab men en vedtagen (meningsforhandlet) ting, der gør os i stand til at finde vej. Kortet gives derved en uafhængig eksistens som retningsviser. Processen og dermed læringen - at kunne finde vej - er dermed stivnet i

¹⁶ Spørgsmålet om kontinuitet / diskontinuitet mellem deltagelse og tingsliggørelse er iflg. Wenger i virkeligheden et udtryk for læringshistorien (Wenger, 2004, s. 105-107) og jeg skal om lidt vende tilbage til, at det også er her begrebet kompetence opstår.

”tingslighed”. Det er metodisk genialt, syntes jeg, det her med at fiksere eller tingsliggøre processerne, idet vi analytisk får mulighed for at forholde os til processer¹⁷, eller i det mindste tale om dem med en hvis fælles forståelse.

Opsummering og kritik af det situerede perspektiv.

Jeg har i ovennævnte redegjort for at transfer med et situeret perspektiv kan bestemmes på baggrund af social deltagelse i praksisfællesskaber. Som det fremgår af fig. 2. definerede jeg dette perspektiv på den måde, at der enten var tale om individuelle handlinger i statiske situationer - i én retning fra perifer- til fuld deltagelse - eller individuelle handlinger i forskellige skiftende sociale organiseringer, det vil sige at transfer baseres på mønstre af deltagelesprocesser.

Gennemgangen her har fokuseret på en række nøglebegreber til forståelse af substansen i det situerede perspektiv, begyndende med en bestemmelse af praksis som social og situeret, herefter deltagelse i form af legitim perifer deltagelse og deltagelse i praksisfællesskaber - nøglebegreberne var her periferitet og legitimitet samt tingsliggørelse. Helt afgørende for en forståelse af læringsopfattelsen i dette perspektiv er begreberne mening og identitet. Med antagelsen om den moderne refleksivitet bliver det muligt at betragte læringen som den udfolder sig mellem flere kontekster idet refleksiviteten har bevæget sig fra det lokale til alle andre former for praksis. Meningsforhandling og identitetsskabende deltagelse i praksisfællesskaber udgør et væsentligt element med hensyn til individers anvendelse af denne refleksivitet.

Spørgsmålet om læring i handlekontekster og på tværs af dem er blevet diskuteret - og kritiseret - af Ole Dreier (i Nielsen og Kvale op. cit.) og jeg vil her redegøre kort for denne kritik for så vidt den omhandler transfer-diskussionen. Ole Dreier plæderer for at der udvikles en fælles rammeteori for læring. Når læring ikke blot går ud på, at personen ændrer opfattelse og handling i læringsituationen, men ud over den og ind i andre situationer, som personen deltager i på andre tider og steder, så kræver det en mere adækvat forståelse af læring, *at vi udvikler en samlet teori om personers aktiviteter i flere kontekster og på tværs af dem* (Dreier ibid. s. 77).

¹⁷ Bramming (2004) taler ligefrem om at begrebet kompetence, der jo indeholder processer som viden og kunnen, ikke giver mening bl.a. fordi kompetencer, som kan beskrives i dag ikke nødvendigvis er de samme som i morgen. Hun diskuterer endvidere udvandingen af begrebet, idet kompetencer stort set kan relateres til hvad som helst. Pia Bramming gør sig derfor til talskvinde for det hun kalder kompetencer-i-praksis og lægger sig dermed op ad bl.a. Wenger's teori.

Fordi ingen kan det hele må en rammeteori om personen som deltager indebærer, at den enkeltes kunnen og viden, og dermed læring, må betragtes som partiel i forhold til den praksis, vedkommende deltager i. Den enkelte må lære at afgrænse og forbinde sin egen deltagelse - og sin egen læring - i forhold til de andre deltageres. Ole Dreier postulerer på den baggrund, at den enkeltes kunnen og viden derved får sin egen særlige personlige konfiguration (ibid. s. 86). Endvidere hører det til den personlige læring at lære at forbinde sin deltagelse i forskellige handlekontekster; handlekontekster som har forskellige formål, spillerum, positioner og anliggende. Den enkelte forfølger egne behov og anliggende på tværs af kontekster ved at tage del i dem på forskellige måder. Den enkelte skal altså lære at orienterer sig i mangfoldigheden af samfundsmæssigt arrangerede handlekontekster. Transfer bliver dermed også et aspekt ved den samfundsmæssig praksis - det gælder om at lære hvordan man genkender de samme strukturelle samfundsforhold i deres forskellige udslag i forskellige kontekster og hvorledes man skal handle derefter (ibid. s. 87).

Ole Dreier slår hermed fast at der findes forskellige områder for læring og det skyldes altså ikke blot forskelle i læringens psykiske processer (ibid.), områderne for læring bestemmes i høj grad af de forskellige former for deltagelse i forskellige praksisser. I en sådan praksis kan der være arrangeret bestemte deltagelsesbaner. Det leder over i diskussionen om de såkaldte *læringsbaner*, f.eks. ved at følge banen fra arrangeret legitim perifer deltagelse til fuld deltagelse (Lave og Wenger op. cit.). Sådanne intenderede og arrangerede læringsbaner findes i mange forskellige handlekontekster rundt om i samfundet, og gælder altså ikke kun for f.eks. mesterlæren som hos Lave og Wenger (Dreier ibid. s. 88). Disse læringsbaner behøver heller ikke have et uddannelsesmæssigt sigte, men finder sted i det almindelige dagligliv.

Af hensyn til min problemformulering vil jeg her specifikt pege på læringsbanerne for så vidt angår de institutionelle uddannelsespraksisser. Disse kan karakteriseres som langstrakte *institutionelle arrangementer af lærehandlinger og læringsbaner, der realiseres i særlige læringsbaner* (ibid.). Da deltagerne af forskellige grunde fortsætter med at beskæftige sig med denne læring andre steder, så må forståelsesrammen også udvides til ikke kun at gælde uddannelsesinstitutionen. Der knytter sig et særligt problem til dette her. Da deltagernes personlige læringsbaner - den personlige konfiguration - ikke nødvendigvis stemmer overens med den institutionelt arrangerede læringsbane,

må den enkelte forsøge at forbinde det lærte til andre handlekontekster. Deraf følger måske også myterne om at efteruddannelse er spild af tid.

Transfer knytter sig især til denne institutionelle opfattelse af læring, fordi læringen antages at finde sted indenfor disse rammer. Jean Lave kalder dette, at læringen opfattes som overlevering ("transmission"). Når overleveringen er fuldendt, overføres ("transfer") det lærte til andre handlekontekster og anvendes der ("application")¹⁸. Den dominerende opfattelse af læring, overførsel og anvendelse forudsætter, at det tidligere lærte og det nu anvendte i alt væsentlighed er identiske, ellers er der ikke tale om overførsel af noget.

Ole Dreier indtager det modsatte synspunkt idet han argumenterer for, at det lærte i en handlekontekst netop kun gør en forskel i en anden handlekontekst, fordi der foregår noget forskelligt de to steder, foregik der det samme ville en særlig læringspraksis være overflødig (ibid. s. 91). For at forstå det korrekt, er det givtigt at henlede opmærksomheden på fænomenet gennemgået ovenfor, at deltagerne i en social praksis meningsforhandler deres egen praksisser, det vil sige, at det der afgør forskelligheden mellem handlekonteksterne er ikke forskelle i den fysiske eller objektive virkelighed med den meningsforhandlede opfattelse af forskellene i denne virkelighed. Der vil derfor heller ikke være nogen grund til at meningsforhandle en praksis som allerede findes.

Dreiers pointe er at denne forskellighed er en væsentlig forudsætning for at læringen det ene sted kan blive til gavn det andet sted. Det skyldes at han betragter både læringen og brugen som kontekstuelle aktiviteter, det vil sige, at fordi disse kontekster er forskellige så kræves der også noget forskelligt af den enkelte deltager og det har som konsekvens at det tidligere lærte forandres i bevægelsen fra én kontekst ind i en anden. Derfor forslår Ole Dreier, at hvis vi skal erstatte begrebet overførsel med et andet begreb om forholdet mellem læring og brug, så må det være *transformation* (ibid. s. 92).

¹⁸ Jean Lave i Ole Dreier op. cit. s. 89

Mellem et kognitivt- og et situeret perspektiv.

Ovennævnte understreger også forskellen mellem de to anvendte perspektiver. Den kognitivt begrundede opfattelse vil, hvis den relateres til læringssituationen, antage at transfer bygger på identifikation af elementer mellem det lærte og det anvendte, der sker derved en transmission af viden fra det ene sted til det andet. Den situerede opfattelse og især Ole Dreier (op. cit.) antager modsat at der sker en transformation idet forskelligheden i de to videns kontekster ”tvinger” deltageren til at transformere sin viden, det vil sige indgå i en meningsforhandling med de øvrige deltagere om praksis.

Man kan på den baggrund med rette spørge om disse to perspektiver lader sig forene. Udelukker den ene ikke den anden: Hvis viden ikke kan overføres men transformeres, så kan den vel heller ikke på samme tid overføres men ikke transformeres, eller kan den? Hvis man laver en logisk udledning af det, så må svaret være, at det er rigtigt jf. ovennævnte gennemgang, at viden ikke kan overføres men transformeres og forkert, at viden kan overføres men ikke transformeres. Viden er jo allerede transformeret - f.eks. ved induktion fra empiri til teori?

Jeg skal ikke her komme ind på en diskussion af om det ene eller det andet er sandt, blot slå fast at der er tale om to forskellige perspektiver, der bygger på to forskellige antagelser om, hvordan læring udfolder sig mellem kontekster. Den ene bygger på et videnskabssyn, der har et epistemologisk analytisk fokus, hvor transfer baseres på at viden overføres i udførelsen af opgaver uanset om det er imellem, udenfor eller indenfor en kontekst. Den anden har et ontologisk fokus, hvor transfer baseres på at viden opstår i kontekster, når personer indgår i forskellige mønstre af deltagelsesprocesser.

Det er netop denne forskellighed jeg har valgt at bruge til at forstå begrebet transfer. Transfer opstår f.eks. når en person lærer at udføre en opgave i en eller anden sammenhæng - læringstransfer er dermed både relateret til opgaven og til sammenhængen. Med sammenhæng mener jeg den

meningsforhandlede sociale sammenhæng, som i et situeret perspektiv altid findes. Jeg har altså valgt at sætte mig mellem to stole, og i det følgende vil jeg nu se om det går an.

Til sidst vil jeg fremhæve både Lave og Wenger's og Michael Eraut's brug af begrebet *kompetence* fordi det meget godt illustrerer, at der også er tale om to forskellige analytiske fokus. Eraut skelner mellem kompetence og ekspertise hos den professionelle ud fra to dimensioner, nemlig rammerne for kompetencen og kvaliteten af den ekspertise den professionelle har: Rammen handler om hvad personen er kompetent indenfor, hvilke roller vedkommende påtager sig, samt opgaver og situationer hvori kompetencer bliver anvendt og effektueret. Den kvalitative dimension handler om en vurdering af kvaliteten af den professionelles arbejde på et kontinuum fra en novice, som endnu ikke er kompetent indenfor for det specifikke område, til ekspert anerkendt af sine kollegaer på baggrund af dennes udvikling ud over det almindelige kompetente. Den lærende professionelle vil derfor være optaget af at forandre spillerummet eller rammerne for sine kompetencer ved øget specialisering, ved at bevæge sig ind i nye områder af det professionelle arbejde eller ved at påtage sig ledelsesmæssige og eller uddannelsesmæssige roller; og de vil samtidig kontinuerligt udvikle kvaliteten af deres arbejde på en række områder udover kompetenceniveauet for dygtighed og ekspertise (Eraut op. cit. s. 167). Det interessante her er at Eraut prøver at sammenholde kompetence-spørgsmålet med det man kunne kalde professionens spilleregler for medlemskabet af "professionens fællesskab"; det kunne f.eks. være den faglige organisation, der varetager fællesskabets interesser. Der er dog ikke i Eraut's forstand tale om deltagelse i noget praksisfællesskab a la Lave og Wenger.

Lave og Wenger skelner mellem kompetence og erfaring. Kompetence referer til de historiske og socialt definerede standarder i praksisfællesskaber. Erfaring referer til den kontinuerlige, fænomenologiske erfaring om verden, vi oplever som medlem i en kontekst af et givent fællesskab og der ud over (Elmholdt op. cit. s.11). Hvordan skal det forstås? Kompetence og erfaring er altid i forskellige relationer til hinanden, fra meget divergente til meget konvergente. Som nyankommen i en given kontekst er vores erfaringer altid meget divergente fra den sociale kompetence i praksisfællesskabet, men splittet mellem erfaring og kompetence konvergere efterhånden som vi lære at udfolde vores viden i fællesskabet. Det er dog ikke kun kompetencen der former erfaringen, begge kan trække i samme retning.....*Whenever the two are in close tension and either starts pulling the other, learning takes place. Learning so defined is an interplay between social*

competence and personal experience. It is a dynamic two-way relationship between people and the social learning systems in which they participate. It combines personal transformation with the evolution of social structures (Wenger 2000 i Elmholdt ibid. min understregning). Dette giver os en ramme hvormed vi kan bestemme forskellige typer af læring fra meget konvergente til meget divergente.

Claus Elmholdt (ibid.) foreslår en yderligere differentiering ved at introducere tre supplerende læringsbegreber: reproduktiv, rekonstruktiv og innovativ læring¹⁹. *Reproduktiv* læring er når personer er involveret i udviklingen af præmisserne for deres deltagelse i fællesskabernes eksisterende praksis. Divergensen mellem den personlige erfaring og kompetencen er reduceret ved forandringer i personens praksis, mens fællesskabets praksis er stabiliseret. *Rekonstruktiv* læring referer til læringen når personen udvider den eksisterende praksis i et fællesskab, uden radikale forandringer i fællesskabets fundament for læring. Divergensen mellem personlig erfaring og kompetence er reduceret ved en forandring i både personens- og fællesskabets praksis. *Innovativ* læring referer til situationer når personen er involveret i læring som radikalt overskrider de eksisterende grænser for fællesskabets praksis. Under innovativ læring former den personlige erfaring fællesskabets kompetencer.

Kompetencebegrebet er medtaget her for at understrege at transfer i høj grad handler om at udvikle kompetencer, både set i forhold til at blive bedre til at udføre opgaver - f.eks. af kvalitetsmæssige hensyn - og i forhold til at nyttiggøre konteksten - f.eks. af hensyn til virksomhedens kompetencer. Hvor det for Eraut er et normativt spørgsmål, hvad kompetencer er - nogen vurdere og afgør hvad der er kompetent, så er det hos Lave og Wenger mere et deskriptivt spørgsmål om at beskrive eller forklare hvad der fører til hvad. Jeg ser dog ikke nogen modstrid i det. Tværtimod kan Eraut's perspektiv være med til at udfylde en mangel ved det situerede perspektiv, nemlig at der her ikke klart nok tages højde for en eventuel politisk påvirkning, fra f.eks. fra en meget stærk faglig organisation eller for den sags skyld påvirkningen fra et meget stærkt praksisfællesskab.

¹⁹ Anvendelsen af disse begreber ligner overraskende Ellströms definitioner af henholdsvis tilpassende og udviklende læring (Ellström 2004:71-72). Samme hos Vibe Aarkrog (i Bottrup og Helms Jørgensen 2004:172). Elmholdt henviser dog ikke til Ellström.

Generering af eksempelmateriale

I det følgende vil jeg gennemgå arbejdet med systematiseringen af mit eksempelmateriale samt naturligvis spørgsmålene vedrørende fortolkning og analyse af det indsamlede datamateriale.

Afsnittet indeholder desuden en del overvejelser om de mulige metodiske og analytiske udfordringer en mulig gennemført empirisk undersøgelse af transfer måtte indebærer.

Med et situeret perspektiv melder sig spørgsmålet, hvordan er det muligt at undersøge læring i en situeret social praksis? Som et styrende metodisk forhold har jeg her valgt for det første at anvende Ole Dreiers pointe ovenfor, nemlig at det er den meningstillagte forskel mellem konteksterne, der skaber læringen. Det vil sige, at jeg i min analyse af eksempel materialet vil være opmærksom på hvornår der siges noget specifikt om samspillet mellem de to kontekster læringssituationen og anvendelsessituationen. For det andet bygger perspektivet på en videnskabsteoretisk konstruktivisme (Goffman, 1959; Potter, 1996 i Halkier 2006: s. 16), som antager at mennesker altid konstruerer deres individuelle beretninger og forståelser i forhold til deres sociale relationer. Derfor vil jeg under interviewet og i forbindelse med analysen af mine data vil være særlig opmærksom på interaktionen mellem gruppedeltagerne.

Det perspektiv jeg vil anvende i forbindelse med undersøgelsen af mit eksempelmateriale bygger derfor på det man kunne kalde en postmoderne videnskonstruktion (Kvale 2004:52). Steinar Kvale karakteriserer denne videns natur som konversationel, narrativ, sproglig, kontekstuel og interrelationel. Jeg vil her fremhæve specielt de to sidste karakteristika. *Viden som kontekst* opstår fordi interviewet finder sted i en mellemmenneskelig kontekst og fordi interviewudsagnetens betydning beror på denne kontekst. Med postmodernismens fremkomst og sammenbruddet af den universelle videnssystemer får de varierende sprogkontekster en fremtrædende stilling; viden der er fremkommet i en kontekst kan *ikke* automatisk overføres til en anden og det betyder: *I forbindelse med konteksternes heterogenitet træder spørgsmålene om oversættelser mellem kontekster i forgrunden* (ibid. s. 54). Jeg vil derfor være opmærksom på, hvordan mine interviewpersoner udtrykker denne oversættelse. Ved at fastholde et emnefokus under interviewet håber jeg at kunne registrere hvordan interviewpersonerne via deres dialog meningsforhandler denne oversættelse.

Viden som interrelationel, det vil sige at interviewet er udveksling af synspunkter mellem personer, der taler sammen om et fælles tema. I den postmoderne tænkning understreges det, at viden er interrelationel og strukturel, indflettet i væv af netværk. Det betyder at viden hverken er inden i en person eller udenfor i verden, men eksistere i relationen mellem person og verden, jf. ovenfor om at praksis ophæver struktur-aktør dikotomien. Ved at være opmærksom på interaktionen mellem gruppedeltagerne på den ene side og på den anden side interaktionen mellem gruppen og ”andre” udenfor for gruppen, håber jeg at kunne registrere hvordan deltagerne indbyrdes forhandler forståelser af det valgte tema om transfer og dermed hvordan de udtrykker forståelser om udfoldet læring mellem kontekster.

Endelig indgår det i mine metodiske overvejelser hvordan jeg vil sikre validiteten herunder hvordan jeg vil være ekstra opmærksom på min bias af interviewudsagnene. Spørgsmålet om validitet er central i forbindelse med det kvalitative interview og bør afspejles i det undersøgelsesdesign, der anvendes (Halkier 2006:110). Inden jeg går over til det, vil jeg kort diskutere validitetsspørgsmålet, som det fremstår i den postmoderne kontekst.

Spørgsmålet om, hvad der er gyldig viden implicerer det filosofiske spørgsmål om, hvad der er sandhed. Filosofien skelner mellem tre klassiske sandhedskriterier - korrespondens, kohærens og pragmatisk nytte. *Korrespondenskriteriet* drejer sig om, hvorvidt et vidensudsagn stemmer overens med den objektive verden (f.eks. i den positivistiske samfundsvidenskab); *kohærenskriteriet* henviser til et givent udsagns konsistens og indre logik (f.eks. i matematikken og hermeneutikken); og det *pragmatiske kriterium* kæder sandheden af et udsagn sammen med dets praktiske konsekvenser (f.eks. i pragmatismen hos Dewey op. cit.). I den postmoderne tidsalder er spørgsmålet om opfattelse af viden som virkelighedens spejl blevet afløst af viden som social virkelighedskonstruktion og det betyder en helt ny måde at bestemme sandhedens gyldighed på: *Sandheden konstitueres gennem dialog* (Kvale op. cit. s. 234). Det vil sige at gyldig viden opstår efterhånden som modstridende fortolkninger og handlemuligheder diskuteres og forhandles blandt medlemmer af et samfund. Med et sådan alternativt validitetsbegreb sikres validiteten ved undersøgelse af kilderne til manglende validitet. Valideringen kommer dermed til at bero på undersøgelsens håndværksmæssige kvalitet (ibid. s. 236).

Jeg vil på den baggrund anvende følgende to definitioner med hensyn til validitet og reliabilitet: *Validitet* er i denne sammenhæng her et spørgsmål om at sikre, at jeg undersøger det, som sætter mig for at undersøge, det vil sige laver nogle fornuftige operationaliseringer af de vidensinteresser, som kan udmøntes fra problemstillingen, og som er i en vis samklang med det de data der generes på baggrund af eksempel materialet. *Reliabilitet* fungerer som forudsætningen for validitet og handler om at gøre måderne at producere og bearbejde data eksplicitte for andre, så de kan vurdere disse.

Anvendelse af fokusgruppeinterview til generering af eksempel materiale.

Som jeg har redegjort for i ovennævnte er genstandsfeltet her personers handlinger og forståelser af læringen, når den udfolder sig mellem to kontekster. Jeg har endvidere fastlagt at mit perspektiv omhandler dels opgaver, som de kognitivt lader sig forklare af den enkelte, dels interaktionen som den udspilles i den sociale praksis disse individer på et givent tidspunkt befinder sig i. Spørgsmålet for mig har været om der findes en metode der giver adgang til en viden, som er anderledes end de diskurser, der eksisterer om fænomenet transfer. Fokusgruppen er for eksempel et godt redskab til at undersøge spørgsmålet om, hvordan et socialt fænomen konstrueres i nuet igennem deltageres interaktioner.

Der er en grundlæggende metodisk pointe i at anvende fokusgruppeinterview, nemlig at det ikke er muligt at borttænke, at data skabt igennem fokusgrupper er konstrueret og således formet af den sociale virkelighed, som gruppen repræsenterer. Når jeg har argumenteret for at min antagelse er, at individet er socialt situeret, så betyder det også at denne sociale situerethed må indgå som en slags logik i fænomenet. Det har også som konsekvens at undersøgerens erkendelse af det specifikke fænomen i høj grad er med til at konstruere fænomenets egenskaber og logik, fordi undersøgeren udvælger personer med særlige kendetegn til at diskutere og derigennem skabe særlige former for viden. Nogen kalder da også ligefrem det at arbejde med fokusgrupper for epistemologisk konstruktivisme (Bjerg og Villadsen 2006:131-150).

Jeg har her valgt at anvende Bente Halkiers definition af fokusgruppe (Halkier 2006:11):

Fokusgrupper kan således forstås som en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt. Der er altså tale om en kombination

af *gruppeinteraktion* og et af undersøgeren bestemt *emnefokus*. I undersøgelsen af eksempel materialet her, betyder det konkret, interaktionen som den udvikler sig under fokusgruppeinterviewet med de fire ledere, kombineret med det stillede emne om transfer af læring i anvendelsessituationen. Anvendelsessituationen identificerer jeg med det Bente Halkier kalder deltageres hverdags sociale kontekst (ibid. s.12).

Jeg kunne have valgt et semistruktureret gruppeinterview hvor interaktionen er styret af undersøgeren og hvor deltagerne beretter om deres handlinger, men da jeg netop ønsker at få direkte adgang til disse handlinger har det ikke været intentionen. Det vil sige, at jeg ønsker at undersøge hvordan deltagerne udveksler beretninger om handlinger og forståelser som en del af interaktionen i en social hverdagsgenkendelig kontekst (ibid.).

Fokusgrupper kombination af gruppeinteraktion og emnefokus gør dem som metode særligt velegnede til at producere empiriske data, der siger noget om betydningsdannelse i grupper, det vil sige hvad gør folk, hvor, hvornår, sammen med hvem, hvordan oplever de det, og hvordan bliver oplevelsen brugt til at forstå andre situationer? Fokusgrupper rummer potentielt mulighed for at udtrykke tavse og taget for givent repertoire af fortolkninger, fordi deltagerne får mulighed for at "tvinge" hinanden til at være diskursivt eksplicite i deres forhandlinger med hinanden (ibid. s.13). Det er disse forhandlinger, eller diskurser, jeg vil fremhæve i min analyse af det foreliggende datamateriale.

Der er flere styrker og svagheder ved fokusgrupper (Halkier ibid. s.15-17) og jeg vil her fremhæve én som efter min mening både er en styrke og en svaghed. En styrke ved fokusgruppeinterview er at det er den sociale interaktion som er kilden til data. Der produceres på den måde viden om kompleksiteterne i betydningsdannelser og sociale praksisser. Deltageres kontekstuelle forståelse vil blive anskueliggjort for undersøgeren. Det er samtidig også her svagheden kan opstå idet deltagerne ubevidst kan lægge op til konformitet og til polarisering i gruppen således at der lægges en dæmper på graden variation af deltageres udtryk for forståelser og erfaringer (ibid. s.16).

Udvælgelse af deltagere til fokusgruppeinterview.

Fokusgruppen er udvalgt således at den består af fire privat ansatte ledere. Argumentet for at udvælge en mindre gruppe på kun 4 deltagere er at kunne overskue og analysere datamaterialet relativt i dybden med hensyn til det, der er min intention med mit eksempelmateriale, nemlig at belyse de sociale handlinger, sproglige udtryk og betydningsdannelser; en større gruppe ville være svære at analysere datamaterialet ud fra (Halkier ibid. s. 39). Argumentet for at anvende kun én fokusgruppe skal ses i forhold til, at jeg ønsker at sige noget om et fænomens indre logik - transfer - og ikke har haft som formål at belyse f.eks. omfanget af denne transfer. Der er ikke tale om en empirisk undersøgelse, der skal kunne generaliseres, men om en inddragelse af et eksempelmateriale til belysning af de teoretiske forhold.

Alle fire deltagere er ved at afslutte uddannelsen i Diplomuddannelse i Ledelse (4. semester hovedopgave). Udvælgelsen af gruppen sker på baggrund af følgende fastlæggelser:

- Gruppen er ikke offentligt ansatte og derfor ikke påvirket af politiske hensyn - det vil sige gruppen formodes diskursivt at kortslutte direkte til opgaverne, som de er sat til at udføre, og ikke så at sige skulle gå en politisk omvej for at nå målet.
- Alle fire studerer på deltid - det vil sige at deres hverdag er forankret i praksis.
- Alle fire personer er professionelle ledere og har det som deres funktion - det vil sige, at formålet med deres handlinger er ens og handler om at lede sig selv og andre.
- De har alle en dagligdag med mange uforudsete hændelser og et markant tidspres - det forventes transferformerne typisk opstår i situationer hvor der fordres fortolkning og association.
- Gruppen kender alle hinanden fra studiet, 2 kender derudover hinanden fra andre sammenhænge - det betyder at gruppen lige nøjagtigt kender hinanden så godt at de formodes at være tryk ved hinanden, og ikke så godt, at der risikeres konformitet og polarisering.
- Gruppen er alders- og erfaringsmæssig nogenlunde homogen - hvilket sikre at alle er med.

Udvælgelsen af gruppen foregik konkret på et vejledningsseminar om hovedopgaven, hvor hele årgangen (2005) var samlet. Jeg fremlagde her hvem jeg var, hvad jeg var i færd med og hvad formål og problemformulering var. Provokerede dernæst holdet lidt ved at sige, at mit formål var at undersøge om de havde fået noget ud af at de sidste knap 2 år på studiet her, eller om det bare været spild af tid. Dernæst forelagde jeg mine ønsker til sammensætning af gruppen og spurgte frit ud i

rummet om der var nogen der frivilligt havde løst til at deltage. Heldigvis meldte fire personer sig og *heldigvis* opfyldte de alle fire stort set mine krav til deltagelse.

Spørgeguide og spørgsmål til deltagerne.

Spørgeguide og spørgsmål skal afspejle hvilke valg, jeg har gjort med hensyn til moderering og strukturering af interviewet (Halkier *ibid.* s. 43-48). I interviewet her har jeg valgt en traktmodel, hvor jeg begynder med et bredt, åbent startspørgsmål, og slutter stramt og struktureret med flere specifikke spørgsmål. På den måde bliver det muligt både at give plads til deltagerens perspektiver og interaktion med hinanden, og samtidig at være sikker på at få belyst mine undersøgelsesinteresser med hensyn til de specifikke transferbegreber. Fremgangsmåde afspejler således problemformuleringens erkendelsesmæssige og erfaringsmæssige interesser idet der forventes frembragt viden både lader sig bestemme kognitivt og socialt i overensstemmelse med emnefokus og gruppeinteraktion.

Jeg valgte at fremsende spørgeguide og spørgsmål til deltagerne inden interviewet (se evt. bilag 1). Spørgeguide og spørgsmål var ligeledes kopieret og lagt på bordet foran deltagerne under selve interviewet. Spørgsmålene var opstillet på følgende måde:

1) *Hvordan bruger I det, I har lært her på DL i jeres arbejde?*

a. Hjælpspørgsmål:

- I må gerne skelne mellem direkte og indirekte brug
- Prøv også at diskutere om der er andre steder end på jeres arbejde, I har kunnet bruge noget af det I har lært

2) *Har der været tale om læringsoverførsel? - Hvis nej, hvorfor? - Hvis ja, hvordan?*

a. Hjælpspørgsmål:

- Brug evt. de 4 begreber *gentagelse, applikation, fortolkning og association* i jeres diskussion²⁰

²⁰ De fire begreber var kort forklaret i små afsnit af 4-6 linier. Desuden gennemgik jeg dem mundtligt under selve interviewet.

Moderatorrollen.

Undersøger i det her tilfælde er mig selv, idet jeg ikke har haft ekstern hjælp til gennemførelsen af undersøgelsen. Da jeg, som det fremgår af ovennævnte, videnskabsteoretisk er inspireret af socialkonstruktivismen, skal mit datamateriale betragtes som samproduktion mellem interviewer og interviewpersoner (Kvale ibid.). Det betyder at ansvaret for håndteringen af interviewsituation ligger hos moderator. Konkret gjorde jeg derfor meget ud af at introducere interviewet, dets spilleregler, med en understregning af, at det var diskussioner facts, der var i højsædet, og ikke så meget de personlige holdninger. Desuden forsøgte jeg hele tiden at sikre mig at alle kom til orde.

Min introduktion var struktureret på baggrund af følgende punkter:

- *Alle præsenterer sig (navn, alder, job, børn)*
- *Interviewet i dag handler om:*
 - *hvordan I bruger det I har lært her på DL*
 - *hvad I forstår ved læringsoverførsel (transfer)*
 - *hvordan I konkret håndtere denne overførsel*
- *Interviewet varer ca. 1 ½ time*
- *Interviewet optages på bånd, ingen andre hører eller ser udskriften end mig (dog skal censor og eksaminator have adgang til materialet/lydfilerne)*
- *Udtræk fra interviewmaterialet anonymiseres (navnet på dig og din virksomhed ændres)*
- *Fokusgruppeinterviewet²¹ handler om, at det er jer, der skal snakke og diskutere med hinanden*
- *I kører selv diskussionen, hvis I går i stå skal jeg nok komme ind*
- *Forestil jer, at det er ligesom at sidde hjemme hos én af jer til daglig og snakke hen over aftensmaden eller kaffen*
- *Jeg er først og fremmest interesseret i det I gør. Altså jeres egne oplevelser og erfaringer - IKKE bare jeres holdninger*
- *Alle erfaringer er lige vigtige*
- *Alles erfaring er OK - der er IKKE rigtige og forkerte "svar"*
- *Få så mange pointer frem som muligt.*

Endelig afsluttede jeg med en outroduktion:

²¹ Bente Halkier (2006): *Fokusgrupper*; Ole Berg og Kasper Villadsen, red. (2006): *Sociologiske Metode*.

- 1) *Hvordan har I oplevet at deltage i dette interview?*
- 2) *Hvor socialt genkendeligt oplevede i jeres samtaler?*
- 3) *Jeg har observere, at I.xxxxxx - hvad syntes I om det?*

Mange tak fordi I ville være med her i dag, og som lovet en lille erkendelighed for jeres deltagelse [1 flasker god vin/Alsace til hver]. Desuden vil jeg - hvis I er interesseret i det - sende jer en kopi af opgaven.

Transskribering.

Fokusgruppeinterviewet er blevet transskriberet (se evt. bilag 2) på baggrund af lyd optagelserne. Jeg havde flere overvejelser, om jeg skulle transskribere hele interviewet, som tog 1 time 30 minutter, eller jeg skulle vælge signifikante afsnit ud. Selvom interviewmaterialet havde en ubetydelig plads i den overordnede analysestrategi, så valgte jeg at transskribere hele interviewet, dels, primært for at være sikker på at jeg fik så mange informationer nedskrevet som muligt, dels ville jeg gerne efterfølgende lave en systematisk analyse af materialet, og det kunne ikke lade sig gøre uden en fuld udskrift.

Jeg fastlagde nogle simple transskriberingsregler med angivelse af personidentifikation (for at hitte rede i hvem der sagde hvad på båndet), kendskabet til hinanden samt angivelse af antal gange de ytrede sig under interviewet. Endelig lavede jeg en tegnforklaring til forskellige angivelser af lyde, ikke-tale, pauser m.v. (se bilag 2).

Etiske overvejelser.

Mine etiske overvejelser gik især på hvordan jeg kunne skabe fortrolighed mellem gruppen og undertegnede. Konkret meddelte jeg fra starten, at det var deltagerne selv, der bestemte hvem der skulle have adgang til materialet og at dette under alle omstændigheder ville blive anonymiseret med hensyn til navne, virksomheder og geografi. Indtil deltagerne havde meddelt mig andet, ville kun eksaminator og censor modtage en kopi. Ingen af deltagerne havde imidlertid problemer med at materialet blev brugt til at videregive til andre. Desuden lovede jeg, at de hver ville modtage en kopi af den færdige opgave.

En anden etisk overvejelse gik på den kendsgerning, at jeg officielt repræsenterer institutionen, hvor de tager deres uddannelse og hvor de om få måneder skulle til den endelige eksamen. Jeg frygtede derfor, at de ville være for ukritiske og måske ikke ville fortælle sandheden. Jeg redegjorde for, at jeg var ansat et helt andet sted i organisationen end hvor de tog deres uddannelse og at jeg faktisk havde den samme interesse som de, nemlig at blive mere klar over hvordan det lærte kunne bruges i praksis. Tilbagemeldingen på det var ganske fornuftigt begrundet, idet gruppen fremlagde det synspunkt, at det også var i deres interesse at vide mere præcist hvordan de skulle forholde sig til den læring, deres medarbejdere kom hjem med fra diverse kurser. Måske kunne de dermed også få lidt ud af deres indsats.

Konteksten - læringsituationen.

Alle fire i fokusgruppen deltager i et deltidsstudium over 2 år. Diplom i ledelse udbydes af bl.a. AU-HIH²² både som fuldtids-og deltidsstudium. Uddannelsen er målrettet nuværende og kommende ledere i såvel den private som den offentlige sektor. Det kan f.eks. være ledere, der varetager selvstændige ledelsesopgaver på områder som strategi, målstyring og meget mere. Uddannelsen er en praksis- og anvendelsesorienteret uddannelse, der skaber kobling mellem teori og praksis. Deltagerne får en teoretisk viden om ledelse på et højt fagligt niveau, samtidig med at teorien sættes i et anvendelsesorienteret perspektiv.

Uddannelsen er inddelt i 3 hovedområder. Der er de obligatoriske moduler, en lang række valgfag, og afslutningsvist er der et afgangprojekt. Hovedvægten i uddannelsen ligger i de obligatoriske grundmoduler, som er:

Det personlige lederskab (at lede sig selv):

- De nye ledelsesudfordringer
- Egne styrker og svagheder
- Metoder til personlig udvikling
- Håndtering af tilfældigheder, dilemmaer og paradokser
- Videnskabsteori og -metode
- Grundlæggende forståelse af læring og læringsbegrebet
- Kommunikationsteori med særlig vægt på det ledelsesmæssige aspekt af kommunikation

²² Kilde: http://www.hih.au.dk/Diplom_i_Ledelse-676.aspx

Ledelse og medarbejdere (at lede andre):

- Lederstile
- Coaching
- Personaledelse og HRM
- Kompetenceudvikling
- Magt og lederskab
- Kompetencebegrebet og koncepter

Ledelse og organisation (at lede organisationen):

- Netværkssamarbejde
- Organisatoriske filosofier og værktøjer
- Organisatoriske processer

Formålet med grundmodulerne er, at de studerende skal kunne analysere, planlægge, evaluere og begrunde lederskabets relation til sig selv, andre og organisationen. De studerende arbejder på et videnskabeligt grundlag med organisations- og ledelsesteorier, strategier og metoder. Hensigten med det er at opnå indsigt i, hvorledes forskellige organisations- og ledelsesteoretiske tilgange har betydning for vurdering af organisationen og dens udvikling. De studerende inddrager i den forbindelse problemstillinger og erfaringer fra egen organisation for at give stof til refleksion om teori-praksisforholdet med henblik på at forankre læring og udvikling i egen organisation.

Præsentation af fokusgruppen.

*Karsten*²³ er 45 år og projektchef /udviklingschef i en virksomhed som fremstiller højtalere. Privat er han bosat i Silkeborg, har tre børn i alderen fra 7- til 15 år.

Bo er 33 år og afdelingsleder i en IT-virksomhed. Han bor også i Silkeborg sammen med sin kone og to piger på 6 og 7 år. Bo arbejder med produktudvikling, som er udviklingsdelen af det at lave software.

Oskar er midt i 40'erne, bosiddende i Herning, er gift og har to piger på 4 og 8 år. Arbejder til daglig i en trælastvirksomhed, hvor han er salgschef.

²³ Navnene er opdigtede.

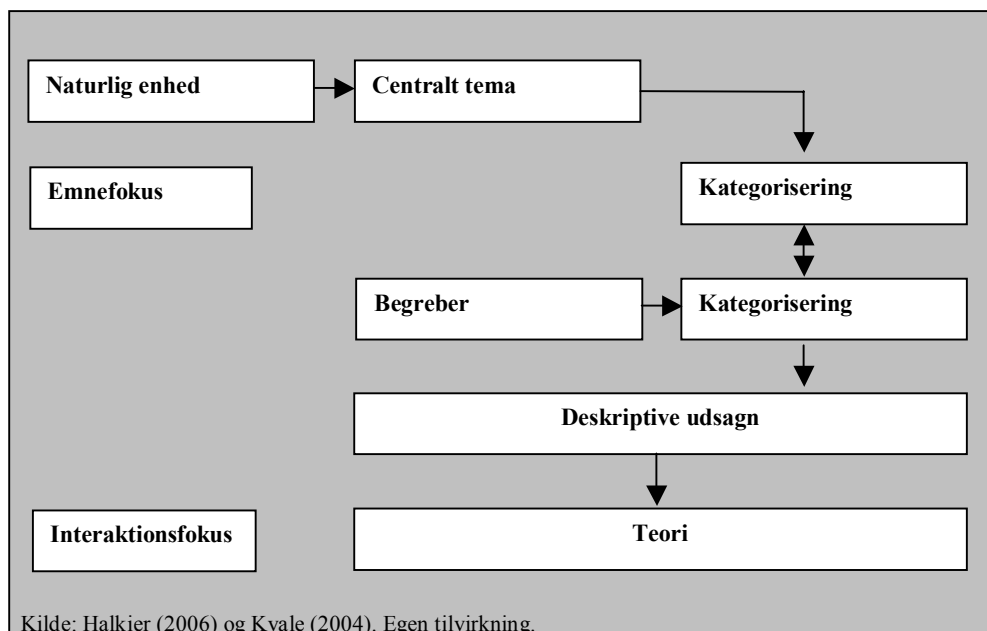
Jan er 39 år og er direktør i et firma der udvikler software. Han bor også i Silkeborg. Jan har en kone og to børn på henholdsvis 3 og knap 6 år. Han ejer af den ene halvdel af virksomheden.

Undersøger (undertegnede). Jeg er ikke involveret i uddannelsen og kendte ikke deltagerne på forhånd. På samme måde havde deltagerne intet kendskab til mig og min arbejdsmæssige funktion.

Bearbejdning af data

Data bearbejdes på baggrund af en meningskondensering og en efterfølgende kategorisering af de centrale temaer under interviewet. Dette sammenfattes i deskriptive udsagn, som senere bearbejdes under den analytiske gennemgang. Undersøgelsen begynder med et emnefokus og bevæger sig dernæst over i et interaktionsfokus. Jeg har forsøgt at illustrere fremgangsmåden i nedenstående figur 3.

Figur 3. Meningskondensering - og kategorisering



I et skemas venstre kolonne sammenstilles en række *naturlige betydningsenheder*, således som de udtrykkes af interviewpersonerne, dernæst samles disse enheder i *centrale temaer*. Steinar Kvale kalder dette for meningskondensering (Kvale 2004:192). På baggrund af det laves efterfølgende en *kategorisering* af de centrale temaer; anvendes medbragte begreber kategoriseres disse yderligere (Halkier ibid. s. 81). I det næste trin samles kategorierne i *deskriptive udsagn*.

Brugen af modellen lader sig måske bedst forklare ved et lille eksempel hentet fra interviewmaterialet: Efter en længere diskussion om transferbegreberne *fortolkning* og *association* provokere jeg gruppen, ved at smide den påstand på bordet, at de måske lige så godt kunne have lært at fortolke og bruge association på et kortere kanin-dræber kursus a la B.S. Christiansen:

Karsten: Hvis vi skal holde os til præmisserne for det der, så må vi sige kanin-dræber kurset er muligvis lige så godt – det er bare for nogle andre mennesker, som har et andet perspektiv.

(alle: ha ha)

Bo: OK, jeg tror, hvis vi kører tilbage til det her med at, altså en accept af... ved os der ikke er fuldtidsstuderende, at en del, en væsentlig del af den her læring den ligger i at vi blander teori og praksis og kan gå hjem og prøve tingene af, det er et væsentligt argument her. Så mener jeg også, så er svaret deri, at vi går jo ikke og slår kaniner ihjel hjemme på kontoret, eller hvad pokker ved jeg, så det skal jo være et eller andet hvor vi helt håndgribeligt kan gå hjem og tage fat i det. Så et eller andet sted kan man måske sige, det kan godt være at vi er i fortolknings- og associationsdelen, men der må alligevel være en del direkte overførbart, altså i vores hoveder at forstå vi må alligevel, når vi sidder herude, så'n umiddelbart tænke, oh gud, det er da ligetil, altså – vi skal ikke til at tænke på, den der kanin, eller hvad det nu var, hvordan kan vi så forbinde det til en medarbejder, hvordan kan vi så se det i forhold til, og hvordan kan vi så, men den er der så'n lige (afbrydes)

Betydningsenheden her afføder et centralt tema, nemlig sammenhængen mellem studium og egen praksis. Dette kategoriseres sammen med andre lignende udsagn. Disse danner samlet et deskriptivt udsagn om problemstillingen, nemlig at der er læringstransfer, hvis der er identiske elementer mellem læringssituationen og anvendelsessituationen. Det er iflg. respondenterne derimod ikke muligt for ham at skabe læringstransfer ved at transformere elementer fra f.eks. et kanin-dræber kursus til en praksissituation.

Ovenstående eksempel giver samtidig en interessant fortolkningsmulighed i det interaktions- og diskursmæssige felt, idet gruppen enstemmigt (alle griner: *ha ha...*) lægger afstand til, at deres egen læring kunne være nået på en anden måde (*...det må gælde andre mennesker, som har et andet perspektiv*). Man kan sige gruppen her forsøger at positionere sig i forhold til andre ”udenfor”.

Teoretisk betragtet kunne dette indicere, at der kognitivt opstår transfer af viden fra det ene til det andet, idet der lægges vægt på identifikation af elementer mellem det lærte og det anvendte, eller som det fremgår af definitionen i fig. 1 (side 13) - der er identifikation af symbolske skemaer i anvendelsessituationen, som er genkendelige med tidligere lærte skemaer i læringsituationen. Det kunne også indicere, at der sker en transformation - en social situeret transfer - idet forskelligheden i de to vidensk kontekster "tvinger" deltageren til at transformere deres viden, det vil sige indgå i en meningsforhandling med de øvrige deltagere om praksis inden- og udenfor gruppen. Et deskriptivt udsagn som bygger på indicier i begge tilfælde, indrømmet, men som ikke desto mindre eksemplificere, at en eller anden form for transfer har været på spil.

Fortolkning af data

Det overordnede spørgsmål om validiteten med hensyn til mit eksempelmateriale er bundet til spørgsmålet om gyldigheden af de fundne mønstre i bearbejdningen af mine fokusgruppedata. Fortolkning omhandler både selve datamaterialet, men det er især fortolkerens overvejelser og perspektiver vedrørende de stillede spørgsmål, der har primat: *Subjektivitet i betydningen multiple perspektiviske fortolkninger er en særlig styrke ved interviewforskningen*, siger Steinar Kvale (Kvale op. cit. s. 209). Fortolkningens indhold afhænger således både af datamaterialet, men samtidig også af, hvor man spørger fra, med andre ord med hvilke perspektiver man måtte anlægge.

Fortolkningen af datamaterialet handler om at finde betydningsdannelser i mindre områder af interviewudskriften, at dykke ned i og sammenligne små mængder datamateriale og udvide forståelsen af disse. Jeg har valgt at lade mig inspirere af to fortolkningsmetodikker: *Interaktionsanalyse og diskursanalyse*. Interaktionsanalyse betyder for det første at mennesker i interaktion med hinanden forsøger at opretholde deres selv-fortællinger, det vil sige hvordan mennesker fremstiller og genfremstiller sig selv i selskab med andre. For det andet at samtaler kan forstås som sociale ritualer, det vil sige en slags lokalt opbyggede rammer for hvordan interaktionen foregår i den enkelte kontekst (Manning 1977, i Halkier ibid. s. 94-96). I forhold til mit teoretiske perspektiv om social situeret transfer betyder det at datamaterialet konfronteres med spørgsmålet om meningsdannelsen i gruppen: Hvordan fremstiller den enkelte sig overfor de andre og

undersøgeren og hvilke sociale ritualer manifesterer sig i gruppen, siger alt sammen noget om den meningsforhandlingen, jf. f.eks. ovenfor om definitionerne af *deltagelse* og *tingsliggørelse*.

Diskursanalyse betyder, hvad der kan siges og hvad der ikke kan siges i forskellige sociale kontekster, eller nærmere hvordan bruges begreber i forskellige sammenhænge? Jeg anvender her en Foucault-inspireret analyse, der fokuserer på hvad der i en samtale konstitueres som objektpositioner, som subjektpositioner og som regler for samspillet mellem disse (Halkier ibid. s. 104). I forhold til mit perspektiv her om en kognitiv baseret transfer betyder det, at jeg vil være opmærksom på hvornår der er tale om at transfer-begreberne anvendes som direkte handlingsanvisende eller det handler om hvornår det handler om at de er rammesættende for handlingerne, jf. brugen af det kognitivt baseret transferbegreb. Konkret anvendes diskursanalysen til at skelne læringssituation fra anvendelsessituation i samtalen, idet jeg forventer at der vil være en tendens til at deltagerne indtager subjektpositioner når samtalen drejer sig om læringssituationen og tendentielt vil indtage objektpositioner, når samtalen drejer sig om anvendelsessituationen. Analysen vil så fokusere på samspillet mellem disse, idet det er her mit genstandsfelt befinder sig, nemlig som transfer mellem de to situationer. Endvidere udspiller der sig en diskurs om professionen ledelse, som jeg også vil være opmærksom på.

Analysen af de indsamlede data

På baggrund af meningskondenseringen kan følgende 6 kategorier af temaer udledes af interviewet:

1. Sammenhængen mellem studium og egen praksis (ca. 6 udmeldinger²⁴)
2. Refleksion over den personlige udvikling (ca. 16 udmeldinger)
3. At fastholde og give det lærte videre og besværet med det (ca. 10 udmeldinger)
4. Transfer som fortolkning, association eller gentagelse/applikation? (ca. 10 udmeldinger)
5. Refleksion over ledelse af andre (ca. 3 udmeldinger)
6. Refleksion over egen opfattelse af ledelse (ca. 3 udmeldinger)

²⁴ Med udmeldinger mener jeg det antal gange deltagerne har taget ordet under et bestemt tema.

På baggrund af en nærmere analyse af disse responser, kan de yderligere opdeles i tre kategorier:

1. Sammenhængen mellem studium og egen praksis (ca. 28 udmeldinger)

- i. Refleksion over den personlige udvikling
- ii. Refleksion over egen opfattelse af ledelse
- iii. Refleksion over ledelse af andre

En stor del af diskussionen har handlet om det første tema, hvor der har været ca. 28 udmeldinger fra respondenterne. Det siger ikke nødvendigvis noget om betydningernes vægtmæssige fordeling, men det viser at diskussionerne har været koncentreret omkring dette tema. Det kan for så vidt ikke undre, da det overordnede spørgsmål handlede om hvordan det lærte bruges i praksis. Mere interessant er det at respondenterne kvalificere, hvad de oplever, der er lært og som kan anvendes i praksis. Nøgleordet er her refleksion jf. 1. i- 1. iii.

2. Transfer som fortolkning, association eller gentagelse/applikation? (ca. 10 udmeldinger)

Som jeg har forklaret i ovennævnte, ønskede jeg fra starten at medbringe nogle begreber til en definition af transfer, jf. spørgsmål 2. Der har været ca. 10 udmeldinger med dette tema. Det interessante her er at respondenterne kvalificere deres udmeldinger ved især at argumentere og diskutere videre i forhold til 1. i.

3. At fastholde og give det lærte videre, og besværet med det (ca. 10 udmeldinger)

Jeg har valgt at inddrage denne kategori her fordi diskussionerne omhandler nogle synspunkter, som er interessante i undersøgelsen her, fordi de ikke direkte er indeholdt i de teoretiske perspektiver.

Et konvergerende eksempel

I forhold til det sidste tema vil jeg fremhæve et eksempel fra interviewet. Eksemplet indeholder antydninger af nogle forhold omkring kommunikation, som jeg ikke vil afvise kunne være interessante i et viderearbejde med transferbegrebet.

Jan: Så det er også at egoistiske grunde, vi sidder her [fokusgruppeinterviewet]. Vi tror også på, at vi kan lære noget af det, og netop den snak her, det er jo også, jo netop og snakke om tingene og få det vendt. Jeg tror, at noget af det vigtigste vi kunne tage med os her fra, det er at lave nogle grupper, der mødtes en gang imellem og sige hvad har vi lært og hvad bruger vi fortsat og så videre – det kunne garanteret være enorm givtigt at danne sådan nogle grupper, fordi vi har den samme begrebsverden, vi kan forstå hinanden og diskutere de samme problemstillinger, så vi får også noget ud af det her.

PR: Nu tager du egentlig hul på mit næste spørgsmål – hvor social genkendelig oplevede I den her samtale?

Bo: Det kunne sagtens have været med fire kollegaer i min virksomhed i hvert tilfælde. Fuldt ud, hvis det var det, altså enig.

Oskar: Det ville det ikke have været for mig (afbrydes, gentager), det vil det ikke have været for mig. Jeg vil ikke have kunnet gå hjem, jeg vil ikke have kunnet gå hjem i min virksomhed og ta' den her samtale med nogen af mine kollegaer, fordi vi på det område er så forskellige –

Jan: Det ville jeg heller ikke på den måde her – (?)

Oskar: Så på den måde, jeg vil ikke kunne gå hjem og tage en snak på det her niveau med nogen af mine kollegaer. Så for mig ligger der helt klar en udfordring i, at jeg får sparket nogen andre mennesker i gang.

[Efterspil: De fire deltagere fortsatte snakken en 10 minutters tid efter at båndoptageren var slukket. I den periode diskuterede gruppen videre, med en parallel til citatet her, om læringen og de social relationers betydning. Gruppen besluttede på den baggrund at danne sig som en permanent gruppe, der skulle mødes jævnligt fremover for at diskutere ledelse, viden og læring]

Citatet indeholder nogle interessante pointer om kommunikationen. Det er to forudsætninger som begge skal være opfyldte, for at respondenterne tror det kan lykkes, at fastholde det de har lært, nemlig, at der findes en begrebsverden at arbejde med og at der et fællesskab at arbejde med begreberne i. Læringen udfolder sig, kunne man måske sige, mellem begrebsverdenen og det praksisfællesskab læringen udspiller sig i. Praksisfællesskab her betyder den mekanisme der opstår, når deltagerne meningsforhandler, jf. ovennævnte gennemgang. Uanset om der i kognitiv forstand er tale om læring forstået som transmission eller der er tale om læring forstået som situeret transformation, så er der ét element der går igen i eksemplet her, nemlig sproget og kommunikationen.

Habermas taler om den *kommunikative kompetence* som et redskab for handling og erkendelse²⁵. Denne kommunikative kompetence forudsætter kommunikation, samtale eller diskurs og bygger på forståelse, sandhed, vederhæftighed og rigtighed. I det der både er tale om erkendelse og handling

²⁵ Her citeret fra Psykologisk-pædagogisk ordbog (op. cit).

og dermed erfaring (jf. Dewey op. cit.), så ligger der implicit i det, at begge de to anvendte teoretiske perspektiver her er i spil. Det er ikke først den ene, så den anden, men begge der gør sig gældende.

Konklusion

Kan begrebet transfer begribes som udfoldet læring mellem lærings- og anvendelsessituationen - og hvis det kan, eksistere der så en indre logik i fænomenet transfer der kan forklare dette? Det er det spørgsmål dette speciale har forsøgt at besvare. I det følgende vil jeg konkludere på spørgsmålet ved først at sammenfatte hvad begrebet indebærer og dernæst komme med et bud på hvordan begrebet kan bruges i praksis.

Transfer opstår når en person lærer at udføre en opgave i en eller anden sammenhæng. Der er i sådan en situation tale om et komplekst og dynamisk forhold mellem personen, opgaven og den - eller de - sammenhæng personen indgår i. Hvis man anlægger et lærings syn der omfatter alle tre elementer, så er det muligt at begribe transfer som udfoldet læring mellem kontekster fordi begrebet har en indre logik, der kan gøres begribelig. Denne begribelighed er i princippet mulig hvis der anlægges et kognitivt og et situeret perspektiv. Betragtes den udfoldede læring mellem konteksten læringsituationen og konteksten anvendelsessituationen, så er den kognitive tilgang ofte relateret til læringsituationer, og den situerede tilgang modsvarende relateret til anvendelsessituationer eller praksis. Men hvordan forklare det så at læringen udfoldes mellem disse to situationer?

Jeg har valgt at bruge begrebet udfoldet synonymt med begrebet udviklende, dels for at understrege at transfer handler om at begribe dynamikken mellem disse to situationer, dels for at fremhæve at den læring, der forsøges anskueliggjort, udfolder sig i samspillet mellem de to kontekster. Naturligvis foregår der masser af læring i hver af konteksterne isoleret betragtet, det er bare ikke den læring, der har udgjort genstandsfeltet her.

Med denne dobbelt-perspektivering har det været muligt at undersøge sammenlignelige elementer i såvel læringsituationen som anvendelsessituationen, f.eks. er der hos begge perspektiver elementer der lader sig relatere til hvordan viden bruges og udfoldes; spørgsmålet har i denne sammenhæng her været om brugen af denne viden kan begribes som værende direkte handlingsanvisende i udførelsen af en praksis eller om den mere indirekte er rammesættende for disse handlinger? Er målgruppen professionsansatte er det ofte sidst nævnte, der er tilfældet.

Jeg har prøvet at sammenstille de to perspektiver med hensyn til nogle elementer, som sandsynligvis kan siges at have et korresponderende indhold:

Figur 4. Sammenstilling af korresponderende elementer

Et situeret perspektiv

Et kognitivt perspektiv

Læringstyper:			Viden i brug via:	Læringsmåder:
<i>reproduktiv</i>	<i>rekonstruktiv</i>	<i>innovativ</i>		
<i>Forandringer i personens praksis; fællesskabets praksis er stabiliseret</i> <i>Forandringer både i personens og fællesskabets praksis</i> <i>Personen er involveret i forandringer der radikalt overskrider de eksisterende grænser for fællesskabets praksis</i>			Gentagelse - lighed mellem konteksterne	Kumulativ kognitiv respons
			Applikation - oversættelse til ny kontekst	Assimilativ kognitiv respons
			Fortolkning - opbygning af forståelse og vurdering af egen kontekst	Akkomodativ kognitiv respons
			Association - viden anvendes intuitivt til at vurdere, hvordan man skal handle i egen kontekst	Transformativ kognitiv respons

Figuren skal ikke opfattes som et forsøg på at sammenligne pære med bananer, men er mere et forsøg på at illustrere nogle træk ved det situerede perspektiv, som har kognitive og læringsmæssige konsekvenser. Lave og Wenger taler om at læring sker i relationen mellem den personlige erfaring og de sociale kompetencer, de siger, der er en dynamisk to-vejs relation mellem mennesker og de sociale læringssystemer de deltager i (Elmholdt op. cit. s. 11). Hvis vi betragter praksisfællesskabet²⁶ som en mekanisme for læring betyder det at der eksisterer forskellige læringstyper, der alle har det til fælles, at de forsøger at skabe en balance - fra divergens til konvergens - mellem den personlige erfaring om praksis og fællesskabets erfarede praksis (dvs. den sociale kompetence). Elmholdt (ibid.) gør sig på den baggrund til talsmand for tre typer af læring: En reproduktiv type hvor der sker forandringer i personens praksis mens fællesskabets praksis er

²⁶ Praksis skal som nævnt forstås som den situerede og meningsforhandlede praksis og ikke nødvendigvis en fysisk eksisterende praksis.

stabilt - med andre ord personen danner mening om sin deltagelse i den aktuelle praksis; en rekonstruktiv læringstype hvor der sker forandringer i både personens og fællesskabets praksis - der foregår en meningsforhandling mellem alle deltagerne; og en innovativ læringstype, hvor personen er involveret i forandringer der radikalt overskrider fællesskabets praksis - personen meningsforhandler på hele fællesskabets vegne.

Det ontologiske analytiske fokus i dette perspektiv betyder, at viden opstår i konteksten som erfaring dannet i relationen mellem den enkelte og de øvrige deltagere. En viden og erfaring der med Dewey kan siges at indeholde både noget nyt og noget gammelt. Til disse læringstyper må der altid være nogle kognitivt korresponderende erkendelsesmæssige forhold, der gør at den enkelte i det hele er i stand til psykologisk at reagere på sin deltagelse i praksis. Jeg har i figur 4 (se side 61) forsøgt at opsamle med hensyn til de grundlæggende kognitive elementer vedrørende transfer. Desuden postulerer jeg, at der sandsynligvis er korresponderende træk mellem de to perspektiver således at den reproduktive læringstype korresponderer med en assimilativ læringsmåde; den rekonstruktive læring korresponderer med en akkomodativ læringsmåde; og den innovative læring korresponderer med en transformativ læringsmåde. Holder denne påstand ved en eventuel nærmere empirisk undersøgelse, så er det også muligt at udlede hvilke læringsmåder, der er mest optimale med hensyn til professionsuddannede, nemlig de akkomodative og transformative læringsmåder. Til det kunne tilføjes, hvis disse udfoldes som deltagelse med henblik på forandringer af den personlig- og /eller den fællesskabsbestemte praksis.

Kan begrebet transfer således begribes som udfoldet læring mellem en lærings- og en anvendelsessituation? Ja, hvis der med begrebet menes at læringstransfer opstår i selve udfoldningen mellem det lærte i læringssituationen og den konkrete anvendelse af det lærte. Præmisserne må bygge på en grundantagelse om, for det første, at viden antages at blive transformeret, når den flyttes fra et sted til et andet, for det andet, a priori den første antagelse, at viden betragtes på baggrund af en specifik anvendelsessituation.

Perspektivering

Kan man med denne konklusion forestille sig at f.eks. indkøbere af kurser og deltagere på sådanne kurser oplyses bedre om deres læringsmuligheder ved deltagelse i efter- og videreuddannelsesaktiviteter? Ja, ved at anvende begrebet transfer, så tror jeg at der kan skabes et bedre informationsgrundlag om læringen. Da transfer med ovennævnte betragtninger netop handler om den læring, der udfolder sig mellem to kontekster, så er det også ekspliciteret at læringen er afhængig af, at der er et samspil mellem disse to. Hvis man forestiller sig at initiering og gennemførelse af efter- og videreuddannelsesaktiviteter altid indebærer en forhandling mellem en udbyder, der gerne vil sælge kurser og en efterspørger, der gerne vil købe disse kurser, så er der med indførselen af begrebet transfer skabt et grundlag for en meningsforhandling, der bør engagere begge. Hvis begrebet accepteres af begge parter, så må den logiske konsekvens af det være, at man også har fordelt ansvaret for læringen mellem sig, således at det ikke ensidigt kun er den ene part der pålægges ansvaret for at der har en fundet læring sted.

Med dette så er der også lagt op til, at en sådan evaluering må være formativ, i det der er tale om en proces hvor transfer-elementer i den ene situation sammenholdes med lignende elementer i en modsvarende situation. En summativ evaluering ville i dette perspektiv have en tendens til kun at sige noget eksklusivt om læringen i den ene situation.

Anvendelsen af transfer i en sådan kontekstuel læringsammenhæng kan eventuelt også indgå i de didaktiske overvejelser i det tilrettelæggelsen af undervisningen må tage højde for at den lærende udfolder sin læring i en praksis, som bygger på meningsforhandling. Er der tale om professionsudannede så bør det endvidere indgå i overvejelserne om den propositionelle viden, der tages i anvendelse ved f.eks. valget af teorier, potentielt vil indgå i den lærendes viden base.

På den baggrund kan der opstilles følgende grundlæggende spørgsmål, som bør indgå i designovervejelserne med hensyn til opnåelse af transfer af efter-og uddannelsesaktiviteter:

- 1) Er forventningerne afstemt mellem udbyder og efterspørger, således at transfer gensidigt betragtes som både et mål og et middel? Man kunne f.eks. eksponere et eller flere elementer i anvendelsessituationen som skal indgå i læringssituationen.
- 2) Er det muligt i designet at tage højde for at deltageren indgår i mange forskellige praksisfællesskaber som hver for sig analytisk kan betragtes som læringsskabende? Hvis læringen sker gennem meningsforhandlingen i disse fællesskaber, hvordan kan læringssituationen så stimulere denne meningsforhandling?
- 3) En professionel vil trække på dels sin personlige viden base, dels den samlede viden det professionsfællesskab har, som han eller hun tilhører - er det i den forbindelse muligt at lade teorier indgå således at de udvider den personlige viden base?
- 4) Indgår der i designet en løbende evaluering af målopfyldelsen? Tager denne højde for processen forstået som dynamikken mellem de to situationer? Man kunne for eksempel anvende fokusgruppeinterviews idet disse kan afsløre hvordan det lærte bruges i praksis.

Disse designovervejelser indebærer nogle metodiske udfordringer, som jeg ikke her har noget konkret bud på, blot vil jeg pege på to ting: For det første indebærer ovennævnte at der lægges meget vægt på at forstå at inddrage praksis i undervisningen, noget der har været forsøgt mange gange, og som er svært at gennemførlig i en institutionel sammenhæng. Et radiale bud på en løsning af det problem kunne være at flytte undervisningen ud hvor praksis udspiller sig. For det andet skal der gøres meget mere ud af analysearbejdet, inden en efter- og videreuddannelsesaktivitet sættes i gang, ligesom der efterfølgende skal gøres mere ud af at evaluere hvordan forløbet så har udviklet sig i forhold til praksis. Her tror jeg at begge - det vil sige både udbyder og efterspørger - kunne berige hinanden meget mere ved at gå sammen om at udarbejde sådanne analyser. En måde at gennemføre disse analyser kunne som nævnt være via fokusgrupper - en metode som underlig nok er meget brugt i andre kommercielle sammenhænge, hvor udbyder og efterspørger forsøger at finde hinanden.

Litteraturliste

Aarkrog, Vibe (2004): *Transfer i samspilsforløb*, i Illeris, Knud & Samarbejdspartnere: *Læring i arbejdslivet*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag, 2004.

Aarkrog, Vibe (2004): *Vi ved jo ikke, hvad der kan ske i løbet af en arbejdsdag - transfer i forskellige praksissituationer*, Tidsskrift for Arbejdsliv, 6 årg., nr. 4, Odense

Andersen, Vibeke, Clematide, Bruno og Høyrup, Steen, red. (2004): *Arbejdspladsen som læringsmiljø*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag

Bjerg, Ole og Villadsen, Kaspar (2006): *Sociologiske Metoder - fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative metoder*, Forlaget Samfundslitteratur, København

Bottrup, Pernille (2003/2001): *Læringsrum i arbejdslivet - et kritisk blik på Den Lærende Organisation*, Forlaget Sociologi, København

Bottrup, Pernille og Helms Jørgenen, Christian, red. (2004): *Læring i et spændingsfelt - mellem uddannelse og arbejde*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag

Bottrup, Pernille og Clematide, Bruno (2005): *Samspil om kompetenceudvikling*, Undervisningsministeriet og Learning Lab Denmark, København

Bramming, Pia (2004): *Competence is Competence*. Working Paper, 2004.1, Institut for Organisation og Arbejdssociologi. CBS, Kbh.

Brinkmann, Svend (2006): *John Dewey, en introduktion*, Hans Reitzels Forlag, København

Dewey, John (2000): "De store tænkere - Dewey", Rosinante Forlag a/s, København

Elkjær, Elkjær (2005): *Når læring går på arbejde - et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*, Forlaget Samfundslitteratur, København

Ellström, Per-Erik (2004/1992): *Kompetens, utbildning och Lärande i arbetslivet*, Norstedts Juridik AB, Stockholm

Elmholdt, Claus (2001): *What's productive in a situated perspective on learning?* Working Paper 01-16, UTS Research Centre for Vocational Education and Training, University of Technology, Sydney, Australia

Eraut, Michael (2004/1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*, RoutledgeFalmer, London

Giddens, Anthony (2005/1994): *Modernitetens konsekvenser*, Hans Reitzels Forlag, København

Halkier, Bente (2006/2002): *Fokusgrupper*, Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud red.(2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud (2004/2001): *Læring - aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Piaget*. Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, Knud, red.(2002): *Udspil om læring i arbejdslivet*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud & Samarbejdspartnere (2004): *Læring i arbejdslivet*, Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag

HR-Invest (2006): *Nyt om Efteruddannelse* nr. 15/2006.

Imsen, Gunn (2005/2003): *Lærerens verden*, Gyldendals Lærebibliotek, København

Jørgensen, Christian Helms (1999): *Uddannelse og organisationsforandring*, Arbejdsliv nr. 4, 1999, Tidsskrift for arbejdsliv, Odense Universitetsforlag.

Kivinen, Osomo og Ristelå (2003): *From Constructivism to a Pragmatist Conception of Learning*, Oxford Review of Education Vol. 29, No. 3, September 2003

Kvale, Steinar (2004/1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, København

Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003/1991): *Situeret læring og andre tekster*, Hans Reitzels Forlag, København

McKeough, Anne & Lupart, Judy L. & Marini, A, red. (1995): *Teaching for Transfer: Fostering Generalization in Learning*. New Jersey: LEA.

Nielsen, Peter (2004/1998): *Produktion af viden - en praktisk metodebog*, Nyt Teknisk Forlag

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar, red. (2004/1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*, Hans Reitzels Forlag, København

Politikens Filosofi Leksikon (1983). Politikens Forlag, Kbh.

Psykologisk-pædagogisk ordbog (2003), Gyldendal, Kbh.

Schön, Donald A. (2001): *Den reflekterende praktiker*. Klim, Århus

Tuomi-Grön , T. og Engeström, Yrjö (2003): *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary - crossing*, Amsterdam: Pergamon

Wenger, Etienne (2004/1998): *Praksisfællesskaber*, Hans Reitzels Forlag, København

Anvendte websites:

<http://europa.eu/scadplus/leg/da/s19001.htm>

<http://www.ifka.dk>

http://www.hih.au.dk/Diplom_i_Ledelse-676.aspx

Bilag

Bilag 1. Spørgeguide og spørgsmål til fokusgruppeinterview

Bilag 2. Transskriberet fokusgruppeinterview