

TRANSFER

- Hvad snakker vi om?
Og hvad gør vi?



| Kolofon

Dato

24. januar 2017

Titel

Transfer – hvad snakker vi om? Og hvad gør vi?

Udgiver

Arbejdsrapporter, Professionshøjskolen Metropol

Forfatter

Lektor Annemette Matthiessen, Institut for Velfærdsfaglig EVU, Professionshøjskolen Metropol

ISSN: 2446-0249

TRANSFER

Hvad snakker vi om? Og hvad gør vi?

Annemette Matthiessen

Resumé

Transfer er et begreb, som står centralt i efter- og videreuddannelsesverdenen. Den danske forskning som er blevet nærlæst på uddannelsesinstitutionerne de senere år prioriterer et fokus på hvordan man kan arbejde med transfer. I artiklen suppleres denne tilgang med to pointer inspireret af den internationale debat om transfer blandt uddannelsesforskere. Den ene pointe er at transfer som en konsekvens af samfundsmæssige ændringer er blevet et mere komplekst, fleksibelt og dynamisk begreb end tidligere. Det nye transferbegreb peger på, at samarbejdet mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser skal gøres mere organisatorisk og langsigtet og at rollerne i samarbejdet er under forandring. Den anden pointe er at arbejdet med transfer med fordel kan tage udgangspunkt i en eksplicit teoretisk læringsforståelse, så hvordan udbygges med et hvad. Der er vidt forskellige bud på hvad transfer er afhængigt af om den bagvedliggende læringsforståelse fx er kognitivt orienteret, situeret eller sociokulturel.

Transfer er kommet på dagsordenen i efter- og videreuddannelsesverdenen. Der er udbredt enighed om at transfer kan vi ikke få for meget af. Den danske transferforskning er i forlængelse af dette karakteriseret ved et fokus på 'hvordan' transfer. Det er mindre klart 'hvad' transfer egentlig er. Her er der til gengæld hjælp at hente internationalt, hvor uddannelsesforskere peger på, at transfer forudsætter en teoretisk forståelse af læring og at transferbegrebet er under forandring. Mao. kan vi ikke diskutere et 'hvordan' uden et 'hvad'. I artiklen udfoldes en kognitiv, en situeret og en sociokulturel tilgang til transfer samt konsekvenserne af forskellige transferforståelser for arbejdet med transfer i efter- og videreuddannelsessystemet.

Hvad er transfer?

Ifølge de toneangivende danske forskere inden for området, Bjarne Wahlgren & Vibe Aarkrog, betyder transfer 'overføring af viden og kunnen fra en situation til en anden' (Wahlgren & Aarkrog, 2007: 15). Denne definition har ikke været diskuteret i særligt omfang i Danmark, hvor fokus i transfertilgangen er på 'hvordan' transfer, og ikke på 'hvad' transfer er (Wahlgren, 2009). I andre dele af verden bliver begrebet transfer til forskel fra dette skilt ad, endevendt og omformet. Transferdebatten stiller centrale spørgsmål til vores forståelse af transfer og de måder, det giver mening at arbejde med transfer på.

Viden og færdigheder med kort holdbarhed

Interessen for transfer hænger sammen med grundlæggende samfundsændringer siden transferbegrebets opståen i begyndelsen af 1900-tallet (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003). Uanset om samfundet beskrives som senmoderne (Anthony Giddens), flydende moderne (Sigmund Bauman) eller komplekst (Konkola et al., 2007) er en fælles opfattelse, at samfundet vedvarende er karakteriseret af ændringsprocesser, som foregår med stigende hastighed. Giddens skriver bl.a. "Ikke alene er den sociale

forandrings hastighed langt højere, dens *omfang* og den *dybde*, hvormed den påvirker tidligere eksisterende praksisser og adfærdsformer, er også langt større” (Giddens, 1996: 27). Ny viden skal omsættes hurtigt og effektivt på arbejdspladserne.

Amerikanske uddannelsesforskere vurderede for 10 år siden, at ca. 50 % af alle medarbejders konkrete viden og færdigheder bliver forældede i løbet af 3-5 år (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007: 16). Udløbsdatoen er ikke blevet forlænget siden da. Uddannelsesinstitutioner i dag er på ingen måde i stand til at lære elever og studerende alt det, som de har brug for at vide i arbejdslivet (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003), og derfor er ledere og undervisere optaget af lærings- og transferkompetencer.

Transfers omfang og tæthed

De processer og resultater vi beskriver med transfer har et både kvantitativt og et kvalitativt aspekt. Det kvantitative aspekt drejer sig om, at transfer har et større omfang og en større tæthed i samfund præget af sociale forandringer end i stabile samfund. En dybtliggende samfundsforandring er differentiering eller specialisering (Giddens, 1996). Specialisering indebærer, at det er nødvendigt at krydse mellem og forbinde forskellige sociale og kulturelle praksisser og derfor er grænser i stigende grad vigtige. Der opstår vedvarende nye problemer i arbejdslivet, hvis håndtering kræver at medarbejdere udveksler informationer og samarbejder på tværs af faggrænser, tidligere opgavefordelinger og organiseringer.

Læring i arbejdslivet drejer sig ikke alene om at blive ekspert i et særligt afgrænset felt men også om at krydse grænser og arbejde med transfer (Akkerman & Bakker, 2011; Konkola et al., 2007). Den finske uddannelsesforsker Engeström peger på, at ekspertise i dag ikke alene består i at opbygge viden inden for et område, men også af at kunne begå sig og forhandle mellem mange parallelle kontekster. Ekspertise indebærer at man kan kombinere elementer fra forskellige kontekster for at nå frem til hybride løsninger (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003).

Transfers kvalitet

Spørgsmålet er om de mere intensive og dynamiske krav til læring og transfer også betyder at kvaliteten af transfer har ændret sig? Transfer kan deles op på forskellige måder. En anvendt opdeling er i specifik og generel transfer. Ifølge Wahlgren & Aarkrog knytter specifik transfer sig til læring og anvendelse af færdigheder og teknikker, mens generel transfer omfatter læring og anvendelse af generel viden og kunnen. Den specifikke transfer kræver at deltagere og studerende kan gøre det samme i en ny kontekst. Den generelle transfer kræver derimod at de kan se, hvordan abstrakt viden fx i form af teorier og generelle færdigheder kan bruges i en række forskellige konkrete situationer, der ikke nødvendigvis ligner hinanden (Wahlgren & Aarkrog, 2012).

Selv om begge typer af transfer og læring spiller en central rolle i arbejdslivet, peger udviklingen på at den generelle transfer blevet relativt vigtigere på arbejdsmarkedet sammenlignet med den specifikke transfer (Macaulay & Cree, 2007).

Som lektor i en efter- og videreuddannelsesafdeling er min oplevelse, at der typisk er fokus på specifik kompetenceudvikling i samarbejdet mellem uddannelsesinstitutioner og kommunale arbejdspladser fx kendskab til ny lovgivning eller en ny pædagogisk eller socialfaglig metode. De specifikke kompetencer fylder som følge af aktuelle politiske og faglige prioriteringer. Samtidig er det min erfaring at behovet for en generel kompetenceudvikling bliver ved med at dukke op i de konkrete uddannelsesforløb. Generelle

kompetencer kan bl.a. være at skabe overblik, at vide hvor man kan søge viden, at arbejde analytisk og at skabe relationer til samarbejdspartnere og slutbrugere. De generelle kompetencer lader på den måde til at spille en central rolle på efter- og videreuddannelsesområdet, selv om de ikke nødvendigvis prioriteres. Denne konklusion nåede en kommune også frem til i et netop afsluttet projekt under Socialstyrelsen¹. Kommunen arbejdede omfattende og systematisk med behovet for kompetenceudvikling på det specialiserede børne- og ungeområde, og til forskel fra tidligere fik man blik for betydningen af generelle kompetencer blandt medarbejderne fx analytiske kompetencer.

Intensiv uenighed

I sammenhæng med de nye krav til transfer mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladserne har der udspillet sig en intens debat om transfer blandt uddannelsesforskere internationalt. Debatten samler sig omkring veletablerede positioner i uddannelsesforskningen, en kognitiv tilgang, en situeret tilgang og en sociokulturel tilgang. Nedenfor bliver uenighederne fremlagt med vægt betydningen for arbejdet med transfer i professionsuddannelsessystemet.

En kognitiv tilgang: kan indhold og kontekst adskilles?

Den kognitive tilgang har længe gjort sig gældende i transferdiskussionen. Transfer forstås som en overførsel af viden og færdigheder fra en opgaveløsning til en anden, hvor kognition er det virksomme element (Lobato, 2006). Hvor behaviorister mener, at transfer nærmest sker af sig selv i de rette omgivelser, så lægger tilhængere af en kognitiv tilgang vægt på, at der sker en aktiv fortolkning, modificering og rekonstruktion af det lærte i en ny sammenhæng. Det sker ved at viden struktureres i mentale skemaer i individets indre.

Forståelsen er fra et situeret perspektiv er blevet kritiseret for at adskille læring fra de sociale kontekster, som læringen sker i. Kritikerne peger på, at viden er bundet til de situationer, den bliver til i (Konkola et al., 2007). Det vil sige synspunktet er, at viden og færdighed, ændrer sig afhængig af situationen. Der er ikke tale om en simpel reproduktion. Med andre ord kan viden og færdigheder ikke dekontekstualiseres. Det situerede perspektivs ophavskvinde Jean Lave går endda så langt, at hun benægter muligheden for transfer, fordi enhver situation må forstås som unik (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003).

Kritikken fra en sociokulturel position er i forlængelse af dette, at det langt fra alene er kognition der overføres fra en sammenhæng til en anden, men også især sociale og affektive elementer.

Forskellen i begrebsforståelsen er af betydning for de forventninger undervisere, deltagere og studerende har til transfer. Kan underviserne opnå transfer ved at tilrettelægge læring ud fra ligheder mellem undervisningssituationen og praksis med fokus på kognition eller skal de også arbejde med aktiv følelsesmæssig og social deltagelse hos kursister og studerende? Indebærer transfer alene at man øver sig i at genkende elementer og strukturer i problemforståelse og -håndtering på arbejdspladsen fra tidligere på uddannelsesinstitutionen eller indebærer transfer også at man forholder sig aktivt til positioner og roller på arbejdspladsen, når ny læring sættes i spil?

¹ Projektet 'Strategisk anvendelse af efter- og videreuddannelse på området udsatte børn og unge'.

Et situeret perspektiv: Kognition eller deltagelse?

Transfer kan ifølge et situeret perspektiv forstås som overførsel af deltagelsesprocesser og – mønstre fra situation til situation. Det er ikke alene mentale skemaer der overføres, men også handlingskemaer. Det væsentlige er her at forstå hvordan læring af deltagelse i en kontekst påvirker muligheden for at deltage i en lignende aktivitet i en anden kontekst. Med et situeret perspektiv er deltagelsesprocesser i arbejds- og hverdagslivet de centrale og dermed flyttes fokus også til arealer udenfor uddannelsessystemet.

De elementer, som foruden de klassiske viden og færdigheder, indgår i begrebet transfer fra et situeret perspektiv er *deltagelsesbaner*, *deltagelsesmønstre* og *identitet* af forskellige typer (Lobato, 2006). Dvs. transfer handler ikke alene om hvad vi ved og hvad vi kan, men også om hvem vi er og hvem vi bliver når vi indgår i samspil med andre mennesker i forskellige sociale fællesskaber.

Konsekvenser af de forskellige opfattelser er omfattende for uddannelsesinstitutionerne. Er det vigtige individuel kognitiv vækst, eller skal undervisere, deltagere og studerende også arbejde med aktiverende, udviklende og demokratiske undervisningsformer? Indgår sociale identiteter i form af professionstilhørsforhold til fx sygeplejefprofessionen eller lærerprofessionen også i undervisernes arbejde eller måske ligefrem kollektive handlemuligheder og problemløsninger?

Et sociokulturelt perspektiv: Identiske elementer eller grænsekrydsning?

Kritikken mod den situerede tilgang kommer primært fra et sociokulturelt perspektiv. Den finske uddannelsesforsker Yrjö Engeström peger på, at situerede tilgange fremstiller praksisfællesskaber som stabile og ikke tager højde for de radikale ændringer og skift, som karakteriserer arbejdslivet i komplekse samfund (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003).

Det er et radikalt brud i transferdiskussionen, når bannerførerne fra et sociokulturelt perspektiv foreslår opmærksomhed ikke alene på ligheder, men også på forskelle i forskellige kontekster (Lobato, 2006). Det klassiske og ifølge Henningsen & Mogensen også mest fremtrædende transferbegreb i litteraturen bygger på en ide om overførsel via identiske elementer (Henningsen & Mogensen, 2013). Uanset om det er i form af behavioristernes associationer eller påvirkninger mellem identiske elementer i forskellige situationer eller mentale symbolske repræsentationer hos de kognitivt orienterede uddannelsesforskere.

Der er læring knyttet til overskridelse af grænser i et polykontekstuel arbejdsliv hævder fortalere for en sociokulturel læringstilgang (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003; Akkerman & Bakker, 2011). Akkerman & Bakker foreslår begrebet grænsekrydsning som en videreudvikling af transferbegrebet (Akkerman & Bakker, 2011). Formuleret ud fra et situationelt perspektiv deltager professionelle samtidigt i mange praksisfællesskaber.

Det gælder ikke nødvendigvis om at arbejde med lighed mellem læring i forskellige kontekster, men om at være opmærksom på hvilke typer af grænser der overskrides, at skabe interkontekstualitet mellem dem og arbejde med i hvilken grad dominerende vidensformer, regler, sociale interaktionmønstre mv. er komplementære eller i konflikt. Konsekvensen af denne læringsforståelse er vidtrækkende. Og spørgsmålet er hvordan undervisere på efter- og videreuddannelsen kan sætte rammen for læring om grænsekrydsning mellem felter i arbejdslivet? Kan brobygning mellem uddannelsesinstitutioner og hovedarbejdspladsen være en øveplads for krydsning mellem arbejdslivets forskellige felter? Kan artefakter fx elektroniske læringsplatforme eller overbliksskabende modeller mediere mellem forskellige kontekster?

En ny transferforståelse

I de senere år har der udspillet sig diskussioner internationalt om transfer, som har fat i betydningen af komplekse samfundsændringer og som kan kvalificere arbejdet med transfer i efter- og videreuddannelsessystemet i Danmark.

En hovedpointe i den internationale transferdebat er at transferopgaver forudsætter en afklaring af hvilken læringsforståelse, man arbejder med. Er det en kognitiv tilgang, hvor opgaven er at støtte udviklingen af forståelse og overblik hos det enkelte individ, er det en situeret tilgang hvor praksisfællesskaber og arbejdspladskonteksten står centralt og uddannelsesinstitutioner er tildelt en mindre vigtig rolle eller er det en sociokulturel tilgang, hvor uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser i samarbejde prioriterer læring ved grænsekrydsning mellem forskellige kontekster?

Den generelle samfundsmæssige specialisering og differentiering peger på et øget behov for transfer samtidig med at ændringernes stigende hastighed kan betyde at den generelle transfer i form af bl.a. abstrakt viden og færdigheder får relativt større betydning end den specifikke transfer i form af konkret viden og færdigheder. Med andre ord er fænomenet transfer afhængigt af hvilken form for læring, der skal omsættes, og af de aktuelle samfundsmæssige, kulturelle og arbejdslivskontekster.

Transfer kan i det senmoderne, komplekse samfund ses som fælles projekt mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser med det formål at skabe ny viden og nye praksisser (Konkola et al., 2007). Transfer sker gennem en mangfoldighed af processer, der udfolder sig både på uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser. Fremfor en arbejdsdeling hvor uddannelsesinstitutioner står for teoretisk viden og arbejdspladser for udvikling og vedligeholdelse af praksisser, kan der med fordel arbejdes med teori- og praksiselementer i begge kontekster (Macaulay & Cree, 2007). Dette peger frem mod en mere organisatorisk opfattelse af transfer (Brandt, 2016) og et strategisk samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser om kompetenceudviklingsforløb. Og det peger også på nye roller. Efter- og videreuddannelseskonsulenter skal kunne identificere og diskutere lærings- og transferbehov på arbejdspladserne og undervisere skal ikke alene kunne formidle viden men også indgå som forandringsagenter i samarbejde med aktører i praksisfeltet. På arbejdspladserne skal ledere og konsulenter kunne arbejde strategisk med kompetenceudvikling og være med til at planlægge, deltage i og følge op på konkrete uddannelsesforløb.

Referencer

Akkerman, S.F. & A. Bakker (2011): "Boundary crossing and boundary objects" i *Review of Educational Research*, 81 (2), 132-169.

Brandt, Ulrik (2016): "Transfer dybt afhængig af arbejdspladsen", kronik i *Efter- og videreuddannelse af udsatte børn og unge*, Socialstyrelsen.

Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet*, Hans Reitzels Forlag, oprindeligt udgivet 1991.

Henningsen, Sven Erik & Finn Mogensen: "Transfer" i Henningsen & Mogensen (red.) (2013): *Mellem teori og praksis – om transfer i professionsuddannelser*, VIA Systeme, 38-51.

Konkola, Riitta, Terttu Tuomi-Gröhn, Pirjo Lambert & Sten Ludvigsen (2007): "Promoting learning and transfer between school and workplace" i *Journal of Education and Work*, 20 (3), 211-228.

Lobato, Joanne (2006): "Alternative perspectives on the Transfer Learning: History, Issues, and Challenges for Future Research" i *The Journal of Learning Sciences* 15, (4), 431-449.

Macaulay, Cathlin & Vivienne E. Cree (2007): "Transfer and learning: concepts and process" i *Social Work Education*, 18 (2), 183-184.

Merriam, Sharan B., Rosemary S. Caffarella & Lisa M. Baumgartner (2007): *Learning in Adulthood – a comprehensive guide*, third edition, John Wiley & Sons, Inc.

Tuomi-Gröhn, T., Y. Engeström & M. Young (2003): "From transfer to boundary crossing between school and work as tool for developing vocational education: An introduction" i T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.): *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary crossing*, Amsterdam, Pergamon; 1-18.

Wahlgren, Bjarne (2009): *Transfer mellem uddannelse og arbejde*, Nationalt Center for Kompetenceudvikling, København, juni.

Wahlgren, Bjarne & Vibe Aarkrog (2012): *Transfer*, Aarhus Universitetsforlag.