CAPÍTULO 9

MELHORAR A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE JOVENS E PROFISSIONAIS NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: TRANSFERIBILIDADES

Eunice Macedo, Elsa Guedes Teixeira e Alexandra Carvalho

Neste capítulo, partimos da discussão do conceito de transferibilidade, central ao trabalho desenvolvido com as instituições educativas. Sendo este, na sua origem, baseado na ideia de extrapolação de resultados de um contexto para outro – o que supõe conhecimento desses dois contextos, neste texto situamos uma visão de dupla via em que se explora a interpelação entre contextos, em torno de práticas promissoras¹, considerando o conceito de transferibilidade enquanto domínio complexo de transferibilidades entre sujeitos e entre instituições. No quadro de uma investigação-intervenção *qualitativa, interpretativa e exploratória*, mediada por múltiplas traduções que resultam de diálogos intersubjetivos e mais ou menos abertos entre as pessoas intervenientes: jovens, profissionais e investigadoras; a experiência permitiu evidenciar que a transferibilidade, enquanto um dos eixos de análise fundador do projeto EduTransfer, se desenvolve de diversas formas, envolvendo também diversas autoras e autores.

DISCUTINDO O CONCEITO DE TRANSFERIBILIDADE

O conceito de transferibilidade tem tradição no campo da economia e no campo da química. É a sua aceção no campo da química que se revela promissora, permitindo o desvio para as ciências da educação, o que implica uma reinvenção e recontextualização do próprio conceito, na linha das pesquisas qualitativas. Na química, no quadro de um paradigma de previsibilidade, o conceito

(1) A designação «práticas promissoras» emergiu no projeto RESL.Eu. Ao afastar-se de ideias de ‘replicação’ de um modelo, que se pode inferir do conceito ‘boas práticas’, permite acentuar a necessidade de ajustamento das práticas a pessoas, comunidades e contextos específicos. Permite endereçar uma condição fundamental de transferibilidade – o (re)conhecimento dos contextos e das pessoas que os habitam.

de transferibilidade admite que uma propriedade química associada a um determinado átomo ou grupo funcional, numa molécula, poderá ter um valor semelhante (mas não idêntico) numa variedade de circunstâncias diferentes. Nessa medida, se a transferência de um modelo corresponde à sua aplicação de um contexto para outro, *transferibilidade* implica que o modelo transferido pode fornecer informações úteis sobre o comportamento ou fenómeno de interesse no novo contexto onde o modelo é aplicado (Koppelman & Wilmot, 1982).

Na pesquisa qualitativa, como a realizada no âmbito do projeto EduTransfer, na origem deste livro, podem identificar-se duas grandes tendências no que concerne à preocupação de transferibilidade, a par de conceitos de verdade e consistência (Slevin & Sines, 2000). Uma delas, de forma que nos parece inapropriada, transpõe para a pesquisa qualitativa interpretativista (Macedo, 2018) os cânones dos métodos quantitativos, de base positivista. A outra abordagem, que subscrevemos, procura dar resposta às dimensões de verdade (diríamos construção intersubjetiva), consistência e transferibilidade, introduzindo critérios localizados e específicos a cada pesquisa particular; no que respeita à transferibilidade, ela é aqui vista enquanto o potencial de transferência de resultados de uma pesquisa para outra (Slevin & Sines, 2000).

Como referem Lincoln e Guba (1985), em trabalho já de 1981, Guba fez a proposta de um conjunto de conceitos, estabelecendo uma nova linguagem para o que designou por uma epistemologia naturalista; diríamos, o mais natural possível, atendendo a que a mera presença de quem investiga já interfere no contexto observado (Macedo, 2018). Nessa abordagem de Guba, o conceito de transferibilidade² vem substituir o de validade externa, a que se reportam trabalhos mais convencionais. Associando transferibilidade e generalização, Lincoln e Guba (1985) e, mais recentemente, Rodon e Sesé (2008) acentuam que a transferibilidade de resultados da pesquisa depende do grau de semelhança e/ou aproximação entre as situações.

Nessa medida, e de forma interessante para uma investigação com instituições educativas diversas, Lincoln e Guba (1985) alertavam já para a necessidade de «quem quer fazer um julgamento de transferibilidade, possuir informação acerca de *ambos* os contextos, para fazer bem esse julgamento» (p. 124), sendo que isso implica uma descrição profunda daqueles. Nessa medida, estes autores afirmam que «a transferibilidade (...) depende de fatores contextuais. Nenhuma teoria *a priori* poderia antecipar as várias realidades que quem investiga irá inevitavelmente encontrar no terreno, nem incluir a multiplicidade de fatores que

(2) Os conceitos de «credibilidade», «dependabilidade» e «confirmabilidade» surgiram em substituição, respetivamente, dos conceitos de validade interna, fiabilidade e objetividade (Lincoln & Guba, 1985).

fazem a diferença ao nível micro (local)» (p. 205). Ora, a compreensão profunda dos contextos, tendente a um julgamento informado acerca da transferibilidade, implica, ainda segundo os autores, a realização de um retrato sobre cada realidade que pode ser captado num registo de observação (como no estudo de caso), o qual deverá dar conta das complexidades inerentes a cada contexto e dos modos como estas interagem, ou seja, diríamos, explicitando a(s) sua(s) particularidade(s). Foi com estas preocupações de (re)conhecimento das instituições educativas e das e dos seus autores e autoras (jovens e profissionais) que o projeto EduTransfer fez um acompanhamento de observação e diálogo com os processos de trabalho com a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), como exploramos noutros capítulos deste livro.

Parece ainda interessante referir para os propósitos deste texto que, seja na pesquisa de carácter qualitativo, seja na abordagem mais quantitativista, como afirma Finfgeld-Connett (2010, p. 248) que, cabendo a quem investiga, as «decisões sobre transferibilidade dependem da explicação de metáforas teóricas que se aplicam a todos os cenários e da identificação de alegorias de causa e efeito que existem entre dois contextos (Hellström 2008)»; uma visão que parece considerar também a dimensão interpretativa da pesquisa, em que os dados são objeto de sucessivos processos de tradução.

Mais ainda, importa referir que a questão da transferibilidade tem suscitado dúvidas a investigadores como Misco (2007). Para este autor do campo da *grounded theory* (teoria fundamentada a partir do trabalho empírico), dado o carácter localizado dos estudos qualitativos, a sua transferibilidade pode ser frágil por não ser considerada importante, atingível ou ambos os aspetos, sendo-lhe prestada pouca atenção nos textos e revistas sobre metodologia. No entanto, de forma relevante para a nossa abordagem, como veremos, Misco (p. 11) reporta-se ao trabalho de Schofield, já em 1990, para sugerir «que formas alternativas de pensar sobre a transferibilidade podem incluir casos em que os resultados obtidos num contexto se aplicam ao futuro *state of affairs* (estado das coisas) noutro contexto, cabendo a potenciais leitores e leitoras produzir a transferibilidade. Também de forma relevante e, de certa forma, justificando a disseminação da experiência e a reflexão sobre ela como objetivo primordial deste livro, num estudo qualitativo do campo da saúde, Kuper, Lingard e Levinson (2008) desviando também para as e os leitores a potencial transferibilidade, sistematizam:

A natureza contextual da pesquisa qualitativa significa que deve ser atribuída uma reflexão cuidada à potencial transferibilidade de resultados para outros contextos socioculturais. Embora o estudo deva discutir a extensão da ressonância dos achados face à literatura publicada, grande parte do ônus de avaliar

a transferibilidade é deixada para [as e] os leitores, que devem decidir se o cenário do estudo é suficientemente semelhante para que os seus resultados sejam transferíveis para os seus próprios contextos. Ao fazer isso, o leitor [ou leitora] procura ressonância – [ou seja] a medida em que os resultados da pesquisa têm significado para si. A transferibilidade pode ser apoiada pela discussão do estudo acerca de como os seus resultados promovem entendimentos teóricos que são relevantes para várias situações. (p. 668)

Neste capítulo, com alguma liberdade, falamos de *transferibilidade* apropriando o conceito do mundo da química (Koppelman & Wilmot, 1982) para o das ciências da educação. Neste último campo e no quadro de uma *pesquisa qualitativa interpretativista* e exploratória (Macedo, 2018), que envolve e convida pessoas (jovens e profissionais) e as suas relações na educação, admitimos que uma prática promissora – como o recurso à ABRP – associada a determinado indivíduo ou grupo numa instituição educativa poderá ter valor semelhante (mas não idêntico) numa variedade de circunstâncias diferentes, sendo necessário, para isso, um esforço de recontextualização. Esta terá que ter em conta as especificidades desse outro contexto e das pessoas que o habitam e lhe dão sentido. Uma questão que teremos oportunidade de explorar em outros capítulos, nomeadamente no Capítulo 9. Tal como permite evidenciar a aportação a partir de estudos qualitativos, particularmente do campo da saúde (medicina e enfermagem) onde transferibilidade é explorada, existe um potencial de transferibilidade do conceito de transferibilidade para o campo da educação. Assumimos este ónus no duplo papel de produtoras e leitoras do estudo realizado, num enquadramento pluriperspectivado e intersubjetivo.

Assim, face a esta breve exploração do conceito de transferibilidade desde o ponto de partida da química ao da saúde, cabe agora explorar que formas adquiriu a – e qual o potencial da – transferibilidade, enquanto processo pejado de complexidades, no trabalho realizado com as instituições educativas, no intuito de contribuir para melhorar a experiência educativa de jovens e de profissionais.

TRANSFERIBILIDADES NA EDUCAÇÃO

Em sede de candidatura à Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT)³, no que concerne à transferibilidade, afirmava-se: «Esta pesquisa participativa analisa as possibilidades de transferibilidade entre instituições educativas, de

(3) Aprender através de diversos contextos educativos: Transferibilidade de práticas promissoras no quadro do Horizonte 2020. Projeto financiado pela FCT, com a referência PTDC/CED-EDG/29886/2017.

práticas educativas promissoras, que tomam como base a aprendizagem através da resolução de problemas, como método cooperativo». Era este o objetivo declarado que, por sua vez, justificava o trabalho com instituições educativas distintas, como exploramos noutros capítulos, em busca de formas investigação-intervenção na educação que envolvessem diferentes partes interessadas (*stakeholders*) nesse processo.

Foi a promoção de um sentido de pertença e de compromisso com a educação por parte das e dos seus atores e autores que esteve no horizonte do trabalho com jovens e profissionais, entendendo-se que, pelo seu potencial de transferibilidade, a colaboração aberta entre diferentes saberes e lugares sociais, no eixo entre investigação e ação, poderia contribuir para a promoção do sucesso educativo jovem bem como para a redução, com mais sucesso, dos problemas de abandono da educação e formação (Macedo et al., 2022). Admitia-se ainda que o potencial de transferibilidade poderia emergir da criação de espaços no interior das instituições educativas, para o exercício da cidadania e de competências essenciais, pelas pessoas jovens que seriam desafiadas à identificação, tomada de decisão e ação para a melhoria dos seus contextos de vida (Macedo, 2018), no quadro da experimentação com a ABRP enquanto metodologia participativa.

Estando a transferibilidade no cerne da conceção do projeto, evidencia-se, desde logo, uma visão desse conceito que, se parte das anteriormente exploradas neste capítulo, as quais antecipam a transferibilidade de resultados de um contexto para outro, se distancia delas no que concerne à múltipla interpelação entre contextos face a processos realizados, a qual parece emergir, em particular, da coautoria jovens-profissionais-pesquisadoras na sua construção, sendo que as últimas constituíram pedras angulares na construção de pontes entre sujeitos diversos e os seus vários contextos educativos. Tomava-se como ponto de partida, o «potencial de transferibilidade bidirecional das práticas educativas» entre diversas instituições, indo além da polarização entre via científico-humanística e via profissional, e valorizando as suas especificidades. Admitia-se que isto permitiria a construção de «um 'roteiro' para transferência de esquemas» (Day et al., 2013, p. 83) que permitiria explorar uma 'transferibilidade' de duas vias que tirasse o melhor partido das diferentes ofertas educativas. Esse roteiro viria efetivamente a consubstanciar-se dando origem às '*policy briefs*' do projeto (Macedo et al., 2022), em que nos apoiaremos, em seguida, para desenvolver a reflexão.

Interessa referir que, «para reforçar a apropriação das aprendizagens e o envolvimento na educação das e dos estudantes» (Macedo et al., 2022, p. 7), a 1. transferibilidade de práticas promissoras entre diversos contextos educativos esteve a par de outros eixos do projeto, a saber: 2. Autoria e apropriação na construção do conhecimento e a redução do abandono precoce da educação e for-

mação; 3. Relevância das competências do século XXI para as e os estudantes; e 4. Melhoria das práticas educativas em sala de aula por meio de metodologias participativas.

No quadro da investigação *qualitativa interpretativista e exploratória* que se realizou, a transferibilidade ganhou caminhos próprios, complexificando-se. Numa perspetiva processual, e não apenas de resultados, orientámos a sistematização no sentido de dar relevo a aprendizagens profissionais de maior relevância que poderão permitir melhorar a experiência educativa de jovens e profissionais nas instituições educativas. Admite-se que as dimensões de transferibilidade foram evidenciadas com maior ou menor intensidade e com avanços e recuos ao longo dos processos e nas diferentes instituições educativas.

Como acentuámos nas *policy briefs* do projeto EduTransfer (Macedo et al., 2022) e aqui retomamos, retomando também a reflexão, a transferibilidade foi além da mera possibilidade de replicação de instituição para instituição, para se corporizar como:

i) **Transferibilidade de saberes e experiências entre jovens** – que ocorreu no dia a dia da construção das pesquisas, tanto no trabalho interno das equipas, tanto nas turmas, tanto com colegas de outros anos, os intitulados ‘amigos críticos’, i.e., consultores/as, nas modalidades de trabalho em equipa restrita, seguido de partilha na equipa-turma, em sucessivas (re)construções.

Estes processos de transferibilidade obrigam-nos a refletir sobre a importância de a ABRP se dever constituir como espaço de valorização de todos os saberes e experiências, potenciando a expressão das vozes normalmente silenciadas (Macedo, 2018) e não do mero reforço das vozes já poderosas de jovens que se sentem em casa face à cultura escolar sendo também (re) conhecidos por ela (Macedo, 2009a; 2009b), aprofundamos este debate no capítulo 10.

Entre alunos há também [essa transferência], especialmente com aqueles que tiveram formação. Quase que se sentem diplomados e responsáveis para fazer essa comunicação. Muitas vezes vão à sala onde estão alunos que não são da turma deles e explicam como é que se faz, até com outro tipo de conhecimento e outro tipo de saberes. De alguma forma sentem-se responsáveis por passar a palavra aos mais novos, noutros aspetos até da vivência da escola e de competências do curso. (GDF, Professora, curso profissional)

ii) **Transferibilidade de saberes e experiências entre profissionais de cursos distintos** – que teve lugar, particularmente, num enquadramento democrático de formação e desenvolvimento profissional no início e em

meados do projeto, e foi atinente ao trabalho de monitorização, sendo de relevar a rutura com a tradicional hierarquização entre vias científicas e profissionalizantes, resultante da identificação de eixos fortes nas diferentes abordagens e do seu potencial de recontextualização.

A formação de um grupo heterogéneo, composto por professores de diferentes escolas, de diferentes áreas científicas e de diferentes níveis de ensino, com vivências bem diferentes foi uma mais-valia para a concretização deste trabalho. O sucesso obtido, em tão diferentes ambientes, demonstrou que esta metodologia, de facto, abrange todos os alunos, independentemente das suas diferenças e dos seus ritmos de aprendizagem. (questionário de avaliação da formação, docente)

iii) **Transferibilidade nas instituições, para além das e dos profissionais do Projeto** – efetivada no envolvimento de docentes das instituições educativas que foram mobilizados pelos seus pares, com um efeito multiplicador.

Com efeito, através do seu trabalho e entusiasmo, as e os profissionais envolvidos no Projeto transferiram para os e as colegas aprendizagens relativas ao

trabalho colaborativo/em equipa com outros/as docentes, partilha de experiências, práticas, estratégias e metodologias, incluindo o uso de aplicações digitais em prática colaborativa, a importância da dinamização de projetos de forma interdisciplinar, a elaboração conjunta de documentos gerais de organização e de planificação, e a partilha pontual de práticas pedagógicas com docentes da escola que não integravam o Projeto. (Macedo et al., 2022, p. 20)

No entanto, no que diz respeito à formação e à participação de professores/as, foi salientado que a participação docente não pode ter um carácter obrigatório, que poderá originar resistências, tendo, outrossim, que resultar do entendimento de que este processo pode resultar numa mais-valia para si, através do exemplo das e dos colegas.

Finalmente, algo que foi apontado pelos e pelas docentes como um constrangimento à implementação do PBL nas escolas é a reestruturação do corpo docente anualmente, com a saída e entrada de professores/as contratados/as.

iv) **Transferibilidade entre docentes e estudantes** – patente numa abordagem de escuta mais democrática, com alguns avanços face a abordagens mais convencionais que legitimam a hierarquização entre docentes e jovens; reforço de relações, cumplicidade e cooperação, mobili-

zaram jovens para o exercício de maior autonomia e responsabilidade, assumindo-se como protagonistas dos seus processos e dos seus saberes, em construção de cidadania; ganhando as e os profissionais maiores competências de escuta e de reconhecimento das cidadanias e dos saberes jovens, com reinvenção mais ou menos ampla das suas profissionalidades, também enquanto protagonistas desses processos:

O tema do PBL que nós fizemos, era propício a haver transferência dos alunos para os professores, porque tinha a ver com comunicação, com divulgação. E toda esta parte (...), do domínio das redes sociais, está muito do lado dos alunos. (...) Para nós, e reparei que também até mesmo para a técnica da escola que faz esse trabalho de divulgação, houve muitos aspetos que eles focaram, muitas referências, muitas orientações e sugestões que foram dando, que a própria técnica que o faz tinha desconhecimento e teve que investigar e teve que depois pesquisar e por em prática. (GDF, professora, curso profissional)

v) **Transferibilidades no currículo: saberes entre disciplinas** – patente na mobilização para o desenvolvimento da pesquisa em ABRP de saberes já adquiridos no âmbito do processo educativo mais formal e vice-versa, num vaivém de saberes técnicos e científicos anteriormente adquiridos que se tornaram mais «curricularmente rentáveis» através dessa mobilização:

O que se nota (...) ao nível dos nossos alunos (...) o facto de eles terem que investigar, o facto de eles terem que recolher informação, terem que construir a sua informação, a própria comunicação, até depois na própria montagem de todo o trabalho, portanto, na organização, ou a aplicação de tecnologias, em tudo isso houve uma mais-valia. Eles cresceram, sem sombra de dúvidas, nesse aspeto. (GDF, professora, curso científico)

vi) **Transferibilidade mútua universidades e [outras] instituições educativas** – sempre que foi possível a efetivação de parcerias e colaborações entre diferentes profissionais, no quadro de uma abordagem inter/multidisciplinar e pluriperspectivada, na reflexão sobre a ação e na definição de novos percursos. Incorpora-se nesta dimensão de transferibilidade as articulações prático-reflexivas entre as instituições educativas e a universidade, que incluiu a colaboração e aprendizagens entre jovens, docentes e investigadoras, no quadro da construção de uma cultura pautada pela valorização da diversidade de pensamento e de ação, em que se acentuaram relações de parceria e de estímulo mútuo à construção relacional do saber (Macedo et al., 2022).

De salientar que, findo o Projeto, a equipa de investigação-intervenção foi convidada por uma das escolas para manter uma relação de consultadoria na área do PBL, pois a Direção tomou a decisão de apostar nesta metodologia para continuar um trabalho interdisciplinar, envolvendo as e os docentes que participaram no projeto bem como todos e todas que o quisessem fazer, garantindo um efeito multiplicador de transferibilidades.

vii) **Transferibilidade de propostas políticas entre instituições educativas e comunidade**, incluindo órgãos do poder local, uma dimensão com manifestações e níveis diferentes, nas diferentes instituições e grupos educativos e que esteve patente na auscultação e na escuta das comunidades pelas e pelos jovens, ao longo e no final dos processos investigativos acerca de problemas-causas-questões relevantes para essas comunidades; tendo também adquirido proeminência na maior aproximação entre instituições educativas e a sua comunidade de pertença. Neste quadro de diálogo com a comunidade cabe ainda referir as possibilidades de que usufruíram as e os jovens de conhecer melhor e explorar as suas realidades locais, o que poderá ter tido, em alguns casos, impacto numa compreensão mais aprofundada da importância da participação, exercendo o direito de ser cidadão ou cidadã.

Muitas das questões que mostraram captar o interesse de jovens prendem-se com o trabalho desenvolvido nas escolas sobre os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, aplicados à comunidade local. Neste sentido assistiu-se verdadeiramente à máxima da agenda internacional «pensar global, agir local», com participação ativa das e dos jovens.

PARA CONCLUIR

Fez-se a advocacia, a partir do vivido da ABRP como metodologia participativa que investe num modo experiencial e relacional de desenvolver o currículo, tendente à experimentação de uma vivência (mais) democrática nas instituições educativas, pautada pela participação com voz; numa perspetiva de reconhecimento de todas as vozes e de exploração permeável das suas complementaridades. Afirma-se o lugar da educação enquanto forma viável de intervenção política pedagógica relacional, vocacionada para melhorar a experiência educativa de jovens e profissionais nas instituições educativas. Estas ideias, resultantes da experiência conjunta e da reflexão sobre ela, revelam, em si, forte potencial de transferibilidade, nas suas diversas formas hoje e no futuro, num enquadramento de reinvenção contextual e não de replicação.

É relevante destacar ainda que as várias formas de transferibilidade no interior das instituições educativas deram evidência particular à transformação da sua cultura, impulsionando um processo que se sabe moroso e difícil. Esta transformação foi mais ou menos subtil conforme os contextos e os desafios enfrentados, o que inclui o maior ou menor grau de autonomia das pessoas jovens no desenvolvimento e construção dos seus processos investigativos. Esteve patente na construção de processos de partilha entre profissionais e jovens e vice-versa – contrariando a tradicional unidirecionalidade na construção do saber e das relações pedagógicas. Pôde ser também observada na reinvenção do currículo e das profissionalidades, o que correspondeu à introdução de novos mecanismos de exercício prático e reflexivo, tendentes à melhoria das práticas e das relações interprofissionais. Maior colaboração e entusiasmo, exploração de práticas, estratégias e métodos, literacia digital, partilha na construção de documentos organizativos e de planeamento deram evidência a esta transformação.

REFERÊNCIAS

- Day, Laurie, Mozuraityte, Neringa, Redgrave, Katy, & McCoshan, Andrew (2013). *Preventing early school leaving in Europe: Lessons learned from second chance education*. Publications Office of the European Union.
- Finfgeld-Connett, D. (2010). Generalizability and transferability of meta-synthesis research findings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 246-254. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2648.2009.05250.x>
- Koppelman, Frank, & Wilmot, Chester (1982). Transferability analysis of disaggregate choice models. *Transportation Research Record*, 895(18-24). <https://onlinepubs.trb.org/Onlinepubs/trr/1982/895/895-004.pdf>
- Kuper, Ayelet, Lingard, Lorelei, & Levinson, Wendy (2008). Critically appraising qualitative research. *Practice, BMJ*, 337(687-689). doi:10.1136/bmj.a1035
- Lincoln, Yvonna, & Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Macedo, Eunice (2009a). Vozes poderosas de jovens de elites económicas portuguesas, *Configurações*, 5/6, 175-197.
- Macedo, Eunice (2009b). Percursos de elites económicas jovens. Portugal. Século XXI: vozes, mais ou menos, poderosas e prospecções de vida. *Educação em Revista*, 10(2), 15-40.
- Macedo, Eunice (2018). *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Edições Afrontamento.
- Macedo, Eunice, Teixeira, Elsa, Carvalho, Alexandra & Araújo, Helena (2022). *Do cumprimento da tarefa à apropriação do conhecimento e da democracia: Transferibilidade de práticas promissoras na aprendizagem através de diferentes contextos educativos*. CIIE / FPCEUP.

- Misco, Thomas (2007). The frustrations of reader generalizability and grounded theory: Alternative considerations for transferability. *Journal of Research Practice*, 3(1), Article M10. <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/45/77>
- Rodon, Joan, & Sesé, F. (2008). Towards a framework for the transferability of results in is qualitative research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems*, 8(17). <http://sprouts.aisnet.org/8-17>
- Slevin, Eamonn, & Sines, David (2000). Enhancing the truthfulness, consistency and transferability of a qualitative study: Utilising a manifold of approaches. *Nurse Researcher*, 7(2)(79-98).