

Brandser, G.C. (2023). Akademisk kunsthåndverk.
I O.J. Andersen & J.B. Otterlei (Red.),
*Kunnskapsforvaltning: Bidrag til studier av profesjonell
yrkespraksis* (s. 195–210). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa280811>

Kapittel 11

Akademisk kunsthåndverk

Gry Cathrin Brandser

Innledning

I teksten «Byggeplass» fra samlingen, *Enveiskjørt gate* viser Walter Benjamin (1950/2000: 21) til barnets tilbøyelighet til å søke ethvert arbeidssted hvor den praktiske anvendelsen av ting går synlig for seg. Underlig nok er det i «avfallet som oppstår i bygnings-, hage- eller husarbeidet, ved skredder- eller snekkervirksomhet» at barnet mottar og hengir seg til verden. I alle disse sporadisk etterlatte gjenstandene – de avklipte trådene, sponrullene og avkappet – løst fra sin nytte- og brukssammenheng, finner barnet en verden av muligheter som i leken forvandles til en helt egen verden. I den mimetiske evnen som mennesket er utstyrt med, ligger det for Benjamin en unik evne til å løsne tingene fra kategoriens grep – vanen, det etablerte eller implisitte – og å avdekke andre lag av mening. Teksten blir ofte lest som Benjamins kritikk av en pedagogisk utdanningspraksis som er målorientert og består av formaliserte metoder – en «skolelæring» som spesifikt er innrettet mot barn.

Interessen for utdanning og forholdet mellom sanseerfaring og læring er noe Benjamin langt på vei deler med den amerikanske filosofen og utdanningsreformatoren, John Dewey. Begge er opptatt av konsekvensene av at kunnskap ervervet gjennom sansene nedvurderes på bekostning av abstrakt, teoretisk viten og instrumentelle læringsmetoder.

Kapitlet vil rette søkelyset mot spørsmålet om akademisk forskning er et kunsthåndverk, eller om det er en produksjonsform som forutsetter skolelæring og «fabrikkmessig» følger en håndgripelig ekstern standard (en form, en mal eller standardiserte regler). Bakgrunnen for kapitlet er en tiltakende formalisering av doktorutdanningen. Trenden i de siste tiårs reformer i høyere utdanning er at kunnskap kommersialiseres, pakkes og gjøres til en vare, noen ganger på bekostning av *kunnskaping* (Slaughter & Cantwell, 2012; Steckelsen, 2018; Amaral & Carvalho, 2020). I 2003 ble doktorutdanningen innlemmet i Bologna-prosessen som utdanningsløpets tredje syklus. I etterkant har doktorutdanningen endret karakter. Det er flere arbeidskrav og tettere oppfølging, og studentene forventes å delta på forskerskoler, i forskergrupper og prosjekter. Utviklingen henger tilsynelatende sammen med en oppfatning om at forskning er et praktisk håndverk, og noe man oppskriftsmessig kan lære seg. Oppfatningen om at forskning følger en oppskrift, brer om seg. I dag etterspør også studenter på lavere nivå stadig oftere en «mal» for oppgaver eller eksamensbesvarelser, tross våre innstendige oppfordringer om kreativitet, selvstendighet og egenart. I hvilken grad bidrar formaliseringen av doktorutdanningen til å fortrenge den type originalitet og selvstendig tenkning som forventes av doktorkandidaten, og hvilke utfordringer og dilemmaer reiser en tiltakende formalisering av utdanningen for kunnskapsutviklingen? I første del vil jeg si noe om bakgrunnen for endringene i doktorgradens innhold og funksjon i etterkant av Bologna-prosessen, samt løfte fram noen refleksjoner om det håndverksmessige ved akademisk forskning. Deretter vil jeg med utgangspunkt i John Deweys og Walter Benjamins refleksjoner om forholdet mellom kunnskap og estetisk erfaring diskutere om forskning kan betraktes som et slags kunsthåndverk.

Doktorgraden – og forskerutdanningen

Doktorgraden har historisk sett vært et forvaltningsfelt og emblem for universitetet som institusjon, og det akademiske kollegium har lenge hatt tilnærmet

ubegrenset myndighet til å fastsette krav og kriterier til hva som kvalifiserer til originale ideer og bidrag til kunnskapsfornyelse. Dette gjelder også retten til autorisasjon av selve doktortittelen og den avgrensning av teoretisk kunnskap fra praktiske ferdigheter som vitenskapelig forskning betraktes å være. Universitetet som utdanningsinstitusjon har røtter i middelalderens læringsanstalter, som først ble etablert i Bologna (1158) og Paris (1170). De første universitetene var yrkesutdanninger, og *Universitas*, som betyr fellesskap eller sammenslutning, viste til «laugene», for eksempel legenes laug. Den forskningsorienterte filosofiske doktorgraden (*dr.philos.*) er et moderne fenomen og resultat av Wilhelm von Humboldts reformbestrebelse på 1800-tallet, som blant annet kulminerte med etableringen av Universitetet i Berlin i 1810 (Enders, 2007; Amaral & Carvalho, 2020; Brandser, 2022). Denne filosofiske doktorgraden ble etter hvert et forbilde for de fleste moderne forskningsdoktorgrader i verden og har vist seg å være forunderlig slitesterk.

I Norge ble den filosofiske doktorgraden sanksjonert av Kongen i 1824 og ble første gang tildelt ved Det Kongelige Frederiks Universitet i 1847. Særegent for den filosofiske doktorgraden er at kandidaten arbeider alene uten veiledning, og at graden bare kan tildeles av universitetene. Forsøket på å bringe doktorutdanningen inn under et tydeligere pedagogisk rammeverk må ses i sammenheng med Bolognaprosessen, som er den mest vidtrekkende reformprosessen i høyere utdanning de siste 50 årene. Den politiske begrunnelsen har vært behovet for å modernisere de høyere utdanningssystemene i Europa gjennom strukturelle endringer, deriblant innføring av et felles gradssystem med bachelor og master, og et felles karakter- og studiepoengsystem (ECTS: European Credit Transfer System). Standardisering av grader og studiepoeng har også vært et politisk sanksjonert virkemiddel for å stimulere studentmobilitet mellom medlemslandene.

Norge ble medlem av Bolognaprosessen i 1999 og har blitt karakterisert som en «ivrig bever» i europeiseringsprosessen i høyere utdanning (Bleiklie, 2009). Kvalitetsreformen (St.meld. nr. 35: 2001–2002) ble implementert i 2005 og bidro langt på vei til å realisere målene i Bolognaprosessen. I tråd med Bolognaprosessens målsetting hadde også Kvalitetsreformen et tydelig fokus på studiekvalitet. Dette har medført betydelige pedagogiske endringer med blant annet innføring av studentaktive undervisnings- og læringsformer og vurderingsformer med innleveringer og prøving underveis i semesteret (Dysthe mfl., 2006). Med begrunnelse i professoral faglig autoritet og insti-

tusjonell autonomi ble doktorgraden lenge holdt utenfor prosessen, men med en tiltakende kommersialisering av kunnskap og etableringen av et felleseuropeisk forskningsområde (ERA) har reformlokomotivet vært vanskelig å stanse. Ideen om å bringe doktorutdanningen inn under et liknende pedagogisk rammeverk med undervisning, kurs og seminarer, altså «skolelæring», ble først lansert i Berlin-møtet i 2003. Utviklingen må ses i sammenheng med at EU i 2000 vedtok sin storstilte konkurransestrategi, den såkalte Lisboa-strategien, med mål om at EU innen 2010 skulle bli «den mest konkurransedyktige og dynamiske kunnskapsbaserte økonomien i verden». I 2005 (Bergen-kommunikéet) ble doktorgradskandidater degradert til doktorgradsstudenter og utdanningen formalisert med spesifikke utdanningskrav og kriterier. I 2007 (London-kommunikéet) ble det anbefalt at doktorprogrammene burde bidra til skolering i ferdigheter av nytte for industrien, og at opplæringen skulle legges under styringen av institusjonelle strategier og policy (Amaral & Carvalho, 2020). I Norge ble de første fem forskerskolene etablert i 2008, deretter fulgte ti i 2012 og syv i 2015 (Piro mfl., 2018; Schwach mfl., 2021). Etter 2022 er det tildelt midler til tolv nye. Hvordan opplæringen skal organiseres for å gjøre doktorstudenter i stand til å bidra med original forskning, har forblitt noe uklart. I Europakommisjonens *Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe. Towards a common approach* fra 2011 ble det gitt en beskrivelse av hvordan opplæringen ikke lenger burde organiseres:

The classical model of the master-apprentice relationship is gradually becoming less important and more and more universities are setting up doctoral schools that deliver structured programmes [providing] coursework on disciplinary and transferable skills alongside their original research. (European Commission, 2011:7)

En konsekvens av denne utviklingen er en tiltakende formalisering av det akademiske kvalifiseringsløpet, altså mer skolelæring. Utviklingen peker i retning av en standardisering i form av flere forskerskoler med formaliserte leseplaner og standardiserte opplegg med obligatoriske kurs og undervisning i et på forhånd angitt pensum. Likeledes er det blitt mer skriftlig kontroll gjennom hyppige resultatmålinger, formell rapportering og evaluering. Det er etablert standardiserte kriterier for seleksjonen av kandidater og et målbart

og meritokratiske system for testing gjennom eksamener for å skille ut de beste kandidatene. Underlagt et byråkratisk rammeverk av predefinert mål, formelle regler, prosedyrer og standarder har doktorutdanningene blitt lettere å administrere, og innholdet kan også lettere styres i retning av skiftende strategiske mål, prioriteringer og lokale omdømmekrav. Formelle regler og nøytrale standarder er utvilsomt en god måte å ivareta likhetsprinsippet og å hindre forskjellsbehandling, men ivaretar i liten grad det individuelle særpreget hos den enkelte student. Å kvalifisere seg til forsker innebærer i stigende grad programmatisk å lære seg tekniske ferdigheter og bestemte metodologiske regler, altså ha kontroll over en formalisert prosess gjennom en ordnet, logisk plan. Mye tyder på at det ligger en taus standard – *en mal* – som kandidaten forventes å følge, og at standardiseringen hviler på en teknisk-rasjonell norm om læring, som henter sitt forbilde i det positivistiske kunnskapssynet. Praksisen kan riktignok variere noe mellom disiplinene, men ideen om at det finnes en «nøytral» standard – *en mal* – som kan læres, synes å ligge fast. Denne normen om læring kan gjenfinnes i lærebøker og formidles på kurs, og den kan overvåkes, kontrolleres og testes gjennom obligatoriske innleveringer, presentasjoner og eksamener. Det nærliggende spørsmålet er om formaliseringen har som effekt at den fortrenger den type originalitet og selvstendig tenkning som forventes av doktorkandidaten – og som samfunnet trenger.

Benjamin og Dewey om kunnskaping

Walter Benjamin (1892–1940) og John Dewey (1859–1952) tilhører ulike generasjoner og forskningstradisjoner, og deres filosofiske refleksjoner om utdanningen er også preget av konteksten disse refleksjonene utformes innenfor. Benjamin tilhører Frankfurterskolen, som var et sentralt forskningsmiljø i mellomkrigstidens Europa. Sammen med blant annet Theodor Adorno, Max Horkheimer og Erich Fromm hadde kretsen sin faglige forankring i *Institut für Sozialforschung* som ble etablert i Frankfurt i 1923, og som under Hitler-regimet hadde midlertidig sete i New York. Instituttet var et intellektuelt kraftsentrum for marxistisk orienterte forskere, men Benjamins filosofi kan ikke utvetydig plasseres i en bestemt skole eller teoretisk posisjon. Han levde og virket som essayist og litteraturkritiker under den turbulente Weimar-

republikken og opplevde også nazismens framvekst på kroppen.¹¹ Dewey var en amerikansk filosof, psykolog og reformpedagog, som særlig har satt sitt preg på amerikansk skolevesen og oppdragelsesidealer. Konteksten for Deweys filosofi og reformprosjekter er den sosiale uroen som oppstår i det amerikanske samfunnet i etterkant av industrialisering, massiv innvandring og etniske konflikter.

Begge filosofene var – direkte eller indirekte – opptatt av læringen og muligheten av å utvikle kunnskap som kunne bidra til å løse aktuelle samfunnsproblemer. Forherligelsen av abstrakt, teoretisk læring var for dem et resultat av industrisamfunnet og masseproduksjonens reduksjon av mennesker til «hender». Gjennom moderniseringen var kunnskapen blitt fjernet fra de materielle sammenhengende den oppsto i, og det praktiske arbeidet som tidligere ga umiddelbar meningsfylde, var erstattet av kunnskap tilordnet i bøker. Mens mennesket i håndverkets tidsalder var utlevert til tingenes kvaliteter, ga teknikken oss makt over tingene som vi ikke tidligere var i besittelse av (jf. Leslie, 1998). Det praktiske håndverket forutsatte en respekt for tingenes egen stofflighet som noe annerledes fra oss selv. Målet for begge var å motvirke utarming av erfaring og å gjenerobre menneskets følelse av tilhørighet til verden. I den gjenerobringen spiller sanseerfaringen – den estetiske erfaring – en sentral rolle. I essayet «Kunstverket i tidsalderen for dets tekniske reproduserbarhet» bruker Benjamin (1936/2014) begrepet «aura» for å beskrive et forhold ved den estetiske erfaringen som særlig kjennetegner håndverket. Aura viser til en fascinasjon, ærefrykt eller respekt som vi får i møte med en gjenstand som er enestående eller unik. Det er inntrykket av egenverdi eller autentisitet som gjenstanden gir oss, som utgjør gjenstandens aura. Begrepet knyttes til en kvalitativ verdi, uten nytte- eller varestatus. Forutsetningen for håndverket er en anerkjennelse av materialets egenart, og selve bearbeidelsen er et gjensidig avhengighetsforhold.

11 Benjamin mistet sitt statsborgerskap i 1933 og gikk i eksil i Paris. Han flyktet senere via Spania hvor han ble arrestert og sendt i fangeleir. Han begikk selvmord i landsbyen Portbou på flukt fra regimet i 1940. Verkene ble først kjent etter hans død. Adorno forvaltet den posthume utgivelsen av hans upubliserte verker, som ble utgitt i 1955, og Hannah Arendt redigerte hans etterlatte skrifter i 1968. Benjamin hadde en omfattende produksjon som omfatter disipliner som erkjennelsesteori, språketeori, historiefilosofi, pedagogikk og litteraturkritikk.

En utdanning som bygger på metoder og abstrakte formularer underkjenner menneskets evne til å åpne tingene for fantasi og forvandlinger gjennom hengivelse og sanselig opplevelse av deres kvaliteter. En utdanning styrt av teknisk rasjonalitet med klare mål og formaliserte metoder bidro med andre ord til å undergrave det Benjamin (1933/1986) betegner som menneskets mimetiske evne – vår evne til å etterligne og å oppfatte lignendeheter. En læring bygd over gitte mål og institusjonalisert instruksjon var for Dewey abstrakt og løsrevet fra de praktiske gjøremålene den skulle brukes til. Den estetiske erfaringen, som Dewey mente kjennetegnet det praktiske arbeidet, er en erfaring som impliserer tilstedeværelse, samkvem og interaksjon. Denne typen kroppsliggjort eller sanselig tilstedeværelse lar seg vanskelig formidle gjennom seminarer og kurs, men må oppøves gjennom praktisk erfaring i møte med et materiale. Det er altså på dette området forskning grenser mot kunst. La oss først ta et blikk på det praktiske håndverkets relevans for forskning før vi igjen vender tilbake Benjamin og Dewey.

Forskning som håndverk

Begrepet «mesterlære» er en fellesbetegnelse for læring som involverer trening eller praktisk aktivitet, altså at opplæringen skjer i den sammenhengen læringen skal benyttes (Nielsen & Kvale, 1999). Sentrale kjennetegn er at læringen foregår i et faglig fellesskap hvor lærlingen gradvis tilegner seg håndverkets ferdigheter, kunnskaper og verdier. Læring skjer hovedsakelig gjennom praktisk øvelse, altså ved at lærlingen observerer og imiterer det arbeidet som mesteren og andre lærlinger i fellesskapet utfører. Evaluering finner sted i arbeidssituasjonen ved å utprøve og motta tilbakemelding på arbeidet (Lave & Wenger, 1991). Mesterlære har lenge vært den dominerende læringsformen for utdanning innen håndverk og en integrert del av produksjonslivet, som i århundrer var organisert i laugsvesenet (Black, 1984; Prak & Wallis, 2019). De første universitetene – i Bologna og Paris – var «laug» og hadde sine glansdager til langt utover på 1500-tallet da det var etablert 79 «akademier» i Europa etter samme «mal» (Noble, 1994). Etterlatte spor av «læringslauget» finner vi fortsatt i stillingsbetegnelser som «amanuensis» (assistent/håndlanger) og «magister» (universitetslærer, «mester»). Laugsvesenet har stått sterkt i hele Europa i flere hundre år og betraktes også som en av de eldste og mest motstandsdyktige

samfunnsstrukturene. I flere land, deriblant Tyskland, sto laugsvesenet sterkt og dannet også grunnlaget for etablering av moderne institusjoner under nasjonsbyggingen på 1800-tallet (Stöger & Reith, 2019), deriblant universiteter.

Håndverkets relevans i akademia kan også ses i sammenheng med det akademiske arbeidets «løst koblete» karakter (Neave & Rhoades, 1987; Clark, 1983; Musselin, 2007; Weick, 1976). I sin undersøkelse av læring i naturvitenskapelige miljøer i USA viser Kvale (1999) at mesterlæren er en læringsform som også forekommer innenfor avansert vitenskapelig forskning. Undersøkelsen viste at læring foregikk i et praksisfellesskap og at den enkelte forskers faglig identitet ble utviklet seg over tid gjennom identifikasjon med en mester. Læringen foregikk uten formell undervisning, men baserte seg på eksempler, råd og evaluering gjennom praksis. Eksempelene blir i hovedsak hentet fra naturvitenskapelige elitemiljøer, men Kvale viser også til samarbeidet mellom Gadamer og Heidegger for å underbygge argumentet om at forskerutdanning gjennom mesterlære også forekommer i humanistiske forskningsmiljøer.

Den tiltakende formaliseringen av det akademiske kvalifiseringsløpet i form av regler, prosedyrer og kravspesifikasjoner kan henge sammen med en mistillit til «mesterlæren». Et vanlig ankepunkt mot mesterlæren er at den ikke frambringer noe nytt, men bygger på imitasjon og bidrar til reproduktiv læring, altså er en form for læring som baserer seg på mekanisk etterligning eller kopiering av en original, modell eller prototyp (f.eks. Grelle, 1993). I læringen av et håndverk vil en normalt ha en klar idé om resultatet på forhånd (f.eks. en modell eller prototyp), noe som ikke er tilfelle med forskning. Det faktum at det foreligger en håndgripelig, gitt standard, gjør at håndverksarbeidet – tilvirkningen – er forutsigbart, og at læringen er reproduktiv. Mesteren vil veilede sin svenn ut fra en allerede oppgått sti. På det grunnlaget kan det argumenteres med at håndverkslæren ikke oppfyller kravet om kunnskapsfornyelse gjennom originalitet. En annen innvending er at håndverkslæren ikke oppfyller kravet i forskning om selvstendig kritisk refleksjon. Selv om evnen til kritisk refleksjon er nødvendig for å lære et håndverk, er idealet om kritisk refleksjon ikke like strengt innenfor håndverkslæren som innenfor forskning, hvor denne evnen betraktes som helt avgjørende. I forskning er det kritikkverdige hvis en ikke kjenner grunnlaget for det en gjør. Det samme er ikke tilfelle i håndverk, noe også Bøyum (2001) viser til.

Et motsvar kan være at den kritisk-vitenskapelige tenkemåten læres på en annen og «kroppslig» måte, nemlig gjennom praktisk problemløsning,

eksempler eller etterligning av rollemodellen(e)s handlemåter eller «tenkestil», slik Kvale (1999) er inne på. Et tredje ankepunkt er at en i håndverk vurderer produktene verdi ut fra kriterier om nytte, altså at produktene blir regulert og evaluert etter om de fungerer innenfor et bestemt bruksområde. Resultatene av forskning vurderes vanligvis ikke etter nytteverdien. Forskning er ikke regulert ut fra nytte, men ut fra et ideal om sannhet (eller forståelse, gyldighet etc.). Alle forskere er etisk underlagt sannhetsforpliktelsen. Det hjelper ikke hvor godt håndverket er, hvis man sier noe som ikke er sant. I lys av dagens utvikling er det diskutabelt om argumentet om nytte er holdbart. Utvikling peker i retning av at doktorutdanningene blir lagt under politiske mål og institusjonelle strategier, og at kandidatene forventes å arbeide i team under taket av ferdigsnekrede problemstillinger. Det kanskje aller viktigste kravet til forskning som skiller det fra håndverk – og fra formalisert «skolelæring», er kravet om at forskning skal gi ny innsikt og bidra til kunnskapsfornyelse. Det at man ikke kan ha en klar idé, visjon eller forestilling om resultatet på forhånd, gjør at forskning deler noen fellestrekk med et annet håndverk, nemlig kunsten. Det typiske for kunst er at arbeidet ikke følger en plan, men blir til i utfoldelsen av en fornemmelse eller en vag idé. Det er altså gode argumenter, slik også Bøyum (2001) påpeker, for å betrakte forskning som nært beslektet med kunst – altså som et kunsthåndverk. Det er i den sammenhengen at Dewey og Benjamins refleksjoner om forholdet mellom sanseerfaring og kunnskap kan bidra med noen innsikter.

Forskning som kunsthåndverk

I teksten «Byggeplass», som kapitlet blir innledet med, peker Benjamin på et element i menneskets omgang med omgivelsene som kan bidra med ny kunnskap. I barnets sanselige omgang med tingene, interessen for detaljer og småting vi forsømmer eller overser – i ruklet av materialstumper eller i tjafset av overflødige tråder – finner vi en særegen mottakelighet overfor tingene – altså «tegn» på en genuin erfaring og dermed en kilde til ny kunnskap. Begrepet aura uttrykker det gjensidige forholdet mellom mennesket og de materielle tingene som Benjamin forbinder med den mimetiske evnen (Benjamin, 1979; Andersen, 2017). I trangten til å etterligne finner vi menneskets unike evne til hengivelse til tingene, men også evnen til å åpne tingene for fantasi og forvandlinger, slik Reinton (2017, s. 45) beskriver det. I den mi-

metiske evnen ligger altså evnen – av relevans for forskning – til å bryte opp tingene fra gitt kontekster og vante kategoriseringer og sette dem sammen på nye måter gjennom utprøving og improvisasjon.

Barnets mottakelighet overfor tingene er en av flere tankefigurer som leder inn i labyrinten av Benjamins teori om erfaring. *Barnet, flanøren og samleren* er, som Reinton (2017) beskriver, alle eksempler på tegntydere som kjennetegnes av en særegen form for oppmerksomhet og et sanselig forhold til sine omgivelser. Med sin særegne oppmerksomhet yter de motstand mot det moderne samfunnets målrettethet og varekonsum. *Barnet* forvandler og fornyer «skrotet» i leken, *flanøren* utforsker minnespor av fortiden i storbyens oversette detaljer, og *samleren* lar det levde livet som er innskrevet i utrangerte bruksgjenstander, bli tilgjengelig og komme til syne på nye måter. En læring styrt av teknisk rasjonalitet med klare mål og formaliserte metoder undergraver denne evnen. En læringsprosess som følger en mal, skaper ikke rom for egen utfoldelse i møte med et materiale og kan dermed hindre utfordringen av den etablerte orden som er forutsetningen for at noe nytt skapes. For Dewey er all erfaring et resultat av samspill mellom mennesket og omgivelsene. I *Art as Experience* beskriver Dewey (1934, i Bale, 2017) hvordan kunsten har antropologisk opphav i seremonier og riter, men at kunsten gjennom moderniseringen har blitt adskilt fra dagliglivets erfaringer og blitt til kunstobjekter plassert i museum. Hans prosjekt er slik sett å reetablere den estetiske erfaringens kontinuitet med alminnelige livsprosesser (Bale, 2009: 17). Hos Dewey (1934: 47) viser begrepet estetisk erfaring til en vurderende, sansende og nytende handling. Det er en erfaring som involverer en særegen emosjonell tilstedeværelse. I møtet med kunsten er det interaksjon – en erfaring som er kvalitativ, særegen og skjellsettende, og som dermed virker forandrende på den som erfarer. Et kjennetegn ved den estetiske erfaringen (som ikke begrenser seg til kunst) er at den virker transformerende og fester seg i minnet, og ikke er en type erfaring vi gjør rutinemessig. For Dewey springer sanseerfaringen ut av menneskets engasjement, sansemessige tilstedeværelse og glede i omgangen med sine omgivelser.

I likhet med Benjamin bruker også Dewey barnet og den mimetiske evnen som inngang til sin erfaringsfilosofi – mottakeligheten og undringen i barnets sanselige møte med tingene, men også trangen til å finne ut av tingenes beskaffenhet. I lekens innfall og frie form skaper barnet også mening. I barnets imitasjon av voksnes gjøremål – observasjon, utvelgelse ordning, tilpasning og

prøving – utvikles tenkeevnen (Dewey, 1910: 32). I den lekende holdningen finner Dewey en frihet til å heve seg utover de bruksområder som vanligvis er knyttet til tingen, men også frihet til å utforske regler, til å samarbeide, til å konkurrere og til å organisere. I 1894 etablerte Dewey sammen med kona Alice Chapman forsøksskolen, «The Laboratory School» ved Chicago University. Skolen skulle være et alternativ til den tradisjonelle skolen og den formelle og institusjonaliserte skolelæringen. Læringsprosessen – hvordan vi lærer, ikke hva vi lærer – skulle stå i fokus. Innholdet i utdanningen skulle utvikles i et tett samarbeid med eleven, teori og praksis skulle ikke skilles, og lærerne skulle være gode rollemodeller, ikke bare formidle teoretisk fagkunnskap. Et kjennetegn ved skolen var at elevene fikk utfolde seg i gjøremål av praktisk art (Aasen, 2008). Formålet med forsøksskolen var ikke kun å vekke interesse for fagkunnskap, men også å stimulere til kommunikasjon og samarbeid, og slik sett bidra til inkludering og større engasjement og deltakelse i demokratiet.

Både Dewey og Benjamin var kritiske til en «skolelæring» hvor det bare var lærerne som så formålet med det som skulle læres, og begge viser til betydningen av det mimetiske i læringen. Benjamins henvisning til den mimetiske evnen – som Aristoteles (i *Diktekonsten*) mente var medfødt – kan betraktes som et forsøk på å redde en genuin erfaring (Andersen, 2017). For ham gjør den mimetiske evnen oss i stand til å lese verden – og dermed en mulighet til å forstå den. For Dewey er den mimetiske evnen et nødvendig forstadium til tenkning og handling. Leken og andre former for eksperimentering gir oss tankebilder og ideer som vi kan bruke i utprøving og formulering av problemstillinger av nytte i rekonstruksjonen av samfunnet. Forskjellene mellom de to kan ha utspring i deres ulike tilnærming til Kant erkjennelsesteori (Dewey, 1917; Benjamin, 1918). Benjamin vil utvide Kants (bevissthetspsykologiske) begrep om erfaring, som han mener er historisk formet og begrenset av det analytiske blikket. Dewey vil utfordre Kants dualisme mellom sansing og forståelse med en alternativ teori om kunnskap som bygger på menneskets relasjonelle forbindelse til sine omgivelser. Begge beveger seg horisontalt og lokalisere det nye i det iboende eller immanente. Hos Benjamin ligger kunnskapspotensialet i det glemte, forkastede eller oversette. Hos Dewey ligger kunnskapspotensialet i å undersøke det relasjonelle spillet mellom aktører i lokale settinger, noe som impliserer en «flat ontologi» hvor den materielle virkelighet anskueliggjøres som et integrert nettverk av forbindelser mellom menneskelige og ikke-menneskelige deltakere.

Konklusjon

Forskning er utvilsomt avhengig av både teoretisk kunnskap og erfaringskunnskap – altså flere læringsformer. Oppøvelse i en kritisk vurderingsevne er nødvendig, men det er også behov for praktisk kunnskap i form av kroppsnære fornemmelser og intuitive vurderinger, slik også Kvale (1999) påpeker. Problemet er at formaliseringen kan fortrenge den erfaringsbaserte delen av læringen. Praksisen kan variere mellom disiplinene, men ideen om at det finnes en «nøytral» standard, er utbredt. Formaliseringen kan ha negative effekter på kunnskapsutviklingen. En av disse er at kandidatenes egne erfaringer av å «være i verden» ikke blir betraktet som en relevant kilde til ideer og kunnskap. Å betrakte forskning som et «kunsthåndverk» vil ha konsekvenser for innholdet og organiseringen av doktorutdanningen. Respekt for vår medfødte mimetiske evne krever rom til å utfolde seg i et materiale og muligheter til å improvisere uten restriksjoner av metoder og «maler», noe Benjamins *Enveiskjørt gate* langt på vei er et eksempel på (jf. Kuecker, 2020). I tråd med Benjamin trenger kanskje forskningen «tegentydere» som har et sanselig forhold til samtidens materielle beskaffenhet og kan utfordre etablerte sannheter. I det ligger også en sans for å dvele ved fortidens minnespor og en interesse for å fiske opp «glemte» tanker fra historiens havdyp til gjenbruk i nye kreative konstellasjoner. For Dewey er den materielle virkelighet et nett av gjensidig avhengige og samhandlende deler. For å forstå relasjonene – og løse aktuelle samfunnsproblemer – må vi også undersøke hvordan vi forsker (den praktiske prosessen), ikke bare hva vi forsker på (innholdet). Til det trenger vi muligheter til å leke med ideer, eksperimentere med metoder og tid til å veve sammen de løse trådene til alternative mønstergyldige løsninger. En slik tilnærming er kanskje allerede å finne i studier av materielt situert forskningsaktivitet i praksisfellesskap (jf. Bruno Latour, 1987).

Jeg har vært inne på flere mulige årsaker til formaliseringen, deriblant behovet for relevant kunnskap til industrien og arbeidslivet. Faren med at forskningen blir underlagt politiske strategier, er at den blir mindre fri til å stille de nødvendige kritiske spørsmålene. I lys av intensivering av det europeiske forskningssamarbeidet er det ikke usannsynlig at det også ligger politiske motiver bak nedvurderingen av «håndverklæringen» som elitistisk, foreldet eller irrelevant. Men – en skal heller ikke falle for fristelsen til å romantisere en læringsform, som har rot i laugsvesenet og lot seg utnytte av «mestere».

Doktorutdanningen blir i dag omtalt som en basal del av infrastrukturen i det felleseuropeiske kunnskapssamfunnet. Effektiv mobilitet av kunnskap, kapital og kompetanse mellom medlemslandene forutsetter felles kvalitets-sikringssystemer, standarder og byråkratiske former for kontroll, disiplin og seleksjon. Formalisering av doktorutdanningen kan gjøre systemet enklere å administrere, men kan også ha uintenderte konsekvenser for kunnskaps-utviklingen. Når kandidater forventes å følge en mal, ressursene er knappe og konkurransen om stillingene er skjerpet, vil en naturlig respons være å velge trivielle temaer og vante metoder og å unngå risikoen som er heftet med komplekse eller kontroversielle spørsmål. Konsekvensen på sikt kan bli en ensformig, likeartet og irrelevant forskning.

Debatten om doktorutdanningens innhold, struktur og relevans har pågått over en lengre periode. Kritikere har hevdet at doktorgradsløpet er for langt, frafallet er for høyt og muligheten for videre karriere er begrenset (Austin & Miller, 2020; Yudkevich mfl., 2020). Skjerpet konkurranse om få faste stillinger i en sektor som i mange land har vært gjenstand for budsjettkutt, har ført til at ventetiden fra disputas til fast stilling blir en lang periode med midlertidig ansettelse og sporadisk ledighet (Huisman mfl., 2002, Deem, 2022). Det er heller ingen enighet blant europeiske land om doktorandens tilknytning til fagmiljøet, det vil si om de er studenter, kandidater eller juniorforskere (Kehm, 2020b; Woldegiyorgis mfl., 2020). Tendensen i høyere utdanning de siste tiårene har vært en bevegelse fra elite- til masseutdanning, ofte påskyndet av politiske prioriteringer og krav til kompetanse i et arbeidsliv i omstilling. Massifiseringen av høyere utdanning viser seg altså nå også i de ekspanderende doktorutdanningene. Mens arbeidsmarkedet i noen land (f.eks. Sverige, Tyskland, Australia, England og Kina) har lyktes med å absorbere den tiltakende mengden av nye doktorer, viser andre land (Japan, Danmark, Italia, Spania og Nederland) til flere negative effekter av overproduksjon, som arbeidsledighet og en devaluering av doktorgradens kvalitet og omdømme, men det er forskjeller mellom disiplinene (Woldegiyorgis mfl., 2020). Jeg har forsøkt å vise hvordan motstridende krav og forventninger skaper spenninger og dilemmaer i spørsmålet om opplæringens innhold og organisering, og at formaliseringen av doktorutdanningen kan ha negative konsekvenser for det primære målet om kunnskapsfornylelse.

Referanser

- Amaral, A. & Carvalho, T. (2020). From Medieval Disputation to the Graduate School. I D. Cardoso, O. Tavares, S. Sin & T. Carvalho (Red.), *Structural and institutional transformations in doctoral education: Social, political and student expectations* (s. 143–173). Springer International Publishing AG.
- Andersen, D.T. (2017). Erfaring og mimesis. Et redningsmotiv i Walter Benjamins filosofi. *Agora*, 2(3), 64–90.
- Austin, A.E. & Miller, E.R. (2020). Strengths, Challenges and Opportunities for US Doctoral Education. I M. Yudkevich, P.G. Atlbach & H. de Wit (Red.), *Trends and issues in doctoral education: A global perspective*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9789353885991>
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2017). Å gjøre en erfaring. Utdrag fra *Art as Experience* (1934). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori – en innføring* (s. 196–213). Universitetsforlaget.
- Bale, K. (2009). *Estetikk – en innføring*. Pax forlag.
- Benjamin, W. (1933/1986). On the mimetic faculty. I P. Demetz (Red.), *Walter Benjamin. Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical writings* (s. 333–336). Schocken books.
- Benjamin, W. (1950/2000). *Enveiskjørt gate*. Aschehoug.
- Bleiklie, I. (2009). From Tortoise to Eager Beaver. I C. Paradeise, E. Reale, I. Bleiklie & E. Ferlie (Red.), *University Governance. Western European Comparative Perspectives* (s. 127–153). Springer Press.
- Brandser, G.C. (2022). *Humboldt Revisited. The Impact of the German University on American Higher Education*. Berghahn Books.
- Clark, S.M. (1986). The Academic Profession and Career; Perspectives and Problems. *Teaching Sociology*, 14(1), 24–34. Teaching and the Academic Profession: A Symposium.
- Deem, R. (2020). Rethinking Doctoral education: University Purpose, Academic Cultures, Mental Health and the Public Good. I S. Cardoso, O. Tavares, C. Sin & T. Carvalho (Red.), *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education: Social, Political and Student Expectations* (s. 13–42). Springer International Publishing AG.
- Deem, R. (2022). On doctoral (in)visibility and reframing the doctorate for the twenty-first century. *European Journal of Higher Education*, 12(4), 373–392. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2105370>
- Dewey, J. (1910). What is thought? I J. Dewey (Red.), *How we Think* (s. 1–13). D.C. Heath.
- Dewey, J. (1917). The Need for a Recovery of Philosophy. I J. Dewey (Red.), *Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude* (s. 3–69). Holt Publishing.
- Dewey, J. (1934/1989). *Art as Experience*. Penguin Books.
- Dysthe, O., Raaheim, A., Lima, I. & Bygstad, A. (2006). *Undervisnings- og vurderingsformer. Pedagogiske konsekvenser av Kvalitetsreformen*. Evaluering av Kvalitetsreformen. NIFU STEP. Delrapport, 7.
- Enders, J. (2007). The Academic Profession. I J.J.F. Forest & P.G. Altbach (Red.), *International Handbook of Higher Education 18*, 5–21. Springer International Handbooks of Education.
- Europakommisjonen (2011). Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe «Towards a common approach» 27 June 2011. <https://euraxess.ec.europa.eu/sites/>

- default/files/policy_library/report_of_mapping_exercise_on_doctoral_training_final.pdf
- Grelle, H. (1993). Mesterlæren i industri og håndværk. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 41(1), 19–25.
- Huisman, J., De Wert, E. & Bertelsen J. (2002). Academic Careers from a European Perspective: The Declining Desirability of the Faculty Position. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 141–160.
- Kehm, B. (2006). Doctoral Education in Europe: New Structures and Models. I G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka. (Red.), *Towards a Multiversity. Universities between Global Trends and National Traditions*. Transcript Verlag.
- Kehm, B.M. (2020a). Reforms of Doctoral Education in Europe and Diversification of Types. I D. Cardoso, O. Tavares, S. Sin & T. Carvalho (Red.), *Structural and Institutional Transformations in Doctoral Education: Social, political and student expectations* (s. 85–104). Springer International Publishing AG.
- Kehm, B.M. (2020b). The Past, Present and Future of Doctoral Education in Germany. I M. Yudkevich, P. Atlbach & H. de Wit. (Red.), *Trends and issues in doctoral education: A global perspective* (s. 79–102). Sage Publications.
- Kuecker, E. (2020). Post-Qualitative Inquiry and Walter Benjamin's «One Way Street». *Qualitative Inquiry*, 26(3–4), 271–280.
- Kvale, S. (1999). Forskere i lære. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leslie, E. (1998). Walter Benjamin: Traces of Craft. *Journal of Design History*, 11(1), 5–13.
- Musselin, C. (2007). Transformation of academic work: Facts and analysis. I M. Kogan & U. Teichler (Red.), *Key challenges to the Academic profession* (s. 175–190). UNESCO forum on higher education Research and knowledge. International centre for higher education. Kassel, INCHER- Kassel.
- Neave, G. & Rhoades, G. (1987). The Academic Estate in Western Europe. I B. Clark (Red.), *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings* (s. 15–29). University of California Press.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal forlag.
- Noble, K.A. (1994). *Changing Doctoral Degrees. An international Perspective*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Olsen, J.P. (2000). Organisering og styring av universiteter: en kommentar til Mjøsutvalgets reformforslag. *Nytt norsk tidsskrift*, 17(3), 231–250.
- Park, C. (2005). New Variant PhD. The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education and Management*, 27(2), 189–207.
- Piro, F., Skjelbred, S.-E., Aksnes, D.W., Nesja, K. & Børing, P. (2018). *Evaluation of the national research school scheme*, NIFU-rapport nr. 13.
- Prak, M. & Wallis, P. (1919). Introduction: Apprenticeship in Early Modern Europe. I M. Prak & P. Wallis (Red.), *Apprenticeship in Early Modern Europe* (s. 1–19). Cambridge University Press.
- Reinton, R. (2017). Å lese dikterisk. Om lesning og skriving hos Walter Benjamin. *Agora*, 2(3), 35–63.

- Slaughter, S. & Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: The United States and the European Union. *Higher Education*, 63(5), 583–606.
- Stöger, G. & Reinhold R. (2019). Actors and Practices of German Apprenticeship, Fifteenth-Nineteenth Centuries. I M. Prak & P. Wallis (Red.), *Apprenticeship in early modern Europe* (s. 138–162). Cambridge University Press.
- Streckeisen, P. (2018). Neoliberalism in European Higher Education policy: Economic Nexus and Changing Pattern of Power and Inequality. I C. Sin, O. Tavares, S. Cardoso & M. Rosa (Red.), *European Higher Education and the Internal Market: Tensions between European policy and national sovereignty* (s. 47–72). Springer International Publishing AG.
- Teichler, U. (2014). Possible Futures for Higher Education: Challenges for Higher Education Research. I J.C. Shin & U. Teichler (Red.), *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads* (s. 145–166). Knowledge Studies in Higher education. Springer.
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Woldegiyorgis, A.A., Rudakov V., Rozhkova K. & Melnyk, D. (2020). Trends and Practices. The Literature concerning doctoral education. I M. Yudkevich, P. Atlbach & H. de Wit (Red.), *Trends and issues in doctoral education: A global perspective* (s. 4–32). Sage Publications.
- Yudkevich, M., Altbach P.G., de Wit, H. & Rudakov, V. (2020). Doctoral Education Worldwide. Key Trends and Realities. I M. Yudkevich, P. Atlbach & H. de Wit (Red.), *Trends and issues in doctoral education: A global perspective* (s. 466–485). Sage Publications.