

Lene Tanggaard

Håndværket som identitetsøase i videnssamfundet?

Resumé

Denne artikel baserer sig på det grundargument, at vi for at kunne trives på en bæredygtig måde som mennesker har brug for håndværket. Jeg hævder, at det at være god til noget og at mestre et håndværk kan ses som en stadig mere nødvendig identitetsøase i det aktuelle videnssamfund. Den vestlige civilisation har dog på grund af en udpræget dualistisk skelnen mellem hånd og ånd og mellem bevidsthed og krop har haft svært ved at anerkende, at håndværket er essentielt for vores eksistens som mennesker, og at det kan angå mange forskellige former for sociale praksisser, hvor mestring er et væsentligt anliggende. Artiklen giver et bud på hvorfor håndværk, i en bred forståelse, kan være udgangspunkt for menneskelig dannelse og trivsel. Tesen er, at vores trivsel som mennesker afhænger af håndværket, og at vi først bliver rigtigt dygtige til noget gennem lang tids opøvelse af håndværk. Den fordybelse og det engagement, som det kræver at opøve et håndværk, står umiddelbart i skarp modsætning til tidens aktuelle idealer om at være fleksibel og omstillingsparat. Det diskuteres i artiklen, om denne modsætning er reel, og om fordybelse kan ses som det, der både fremmer fleksibilitet og mestring.

Introduktion

Vi kender ham godt – eller hende. Konsulenten, der lever af sin viden og af at give andre gode råd. Han eller hun drøner fra job til job, altid på farten og i stand til på få sekunder at tilpasse sig nye kunder og nye problemstillinger. Ifølge Sennett (2006) er konsulenten sindbilledet på den aktuelle tids selvideal. Fleksibel, omstillingsparat, projekt- og kontraktansat og sjældent bundet til kun en opgave. Dette selv er baseret på potentiale, der handler om, hvor god man er til at flytte sig fra opgave til opgave. At kunne arbejde med enhver og på kort basis – det er opskriften på succes. Håndværkeren derimod – her forstået som en person der er dybt optaget af at blive dygtig indenfor et område – kan finde på at blive ved én opgave, selvom det ikke umiddelbart udløser hverken beundring eller belønning fra andre. Han eller hun ser bogstaveligt talt ikke op, er måske dybt engageret og overser muligheder. Håndværkerens engagement og fordybelse er umiddelbart en antipode til konsulentens overfladiskhed. Her er de fremsat som idealtypiske og analytiske modsætninger, men i virkelighedens verden findes naturligvis både meget engagerede konsulenter og meget overfladiske håndværkere.

I denne artikel hævdes det, at vi har brug for

håndværket og håndværkeren, samlet forstået som evnen til at dykke dybt og producere kvalitet, i det såkaldte senmoderne videnssamfund. Håndværket forstås her i en bred betydning som noget, der er vigtigt, hvad enten vi er tømrere, læger, forskere, elever, studerende eller andet. Det er fordybelsen, der kan bibringe os oplevelsen af tilhørsforhold og engagement og dermed også livsglæde. Dertil kommer, at det måske også er det, der gør, at en organisation og et samfund kan forblive fleksibelt, omstillingsparat og bæredygtigt.

En trussel mod håndværket

Artiklen baserer sig især på inspiration fra læsning af den pragmatiske sociolog og filosof Richards Sennetts to seneste bøger om "The Culture of the New Capitalism" (2006) og "The Craftman" (2008). I sidstnævnte skriver Sennett: "*Håndværket "Craftmanship" betegner en vedvarende, basal menneskelig impuls, trangen til at gøre et job godt for dens egen skyld*" (Ibid., p. 9). I dansk sammenhæng har eksempelvis Steinar Kvale (1993, 2004) og Nielsen & Kvale (1999) argumenteret for, at mesterlære er en oversat pædagogisk form i den vestlige verden, og dermed har de også indirekte argumenteret for værdien af at oplæres i et håndværk. Mit argument i denne artikel er ikke så meget at begrunde, at mesterlære bør genoptages eller rehabiliteres pr. se, men et mere bredt anliggende gående på, at det at mestre et eller flere håndværk er frugtbart for menneskelig trivsel, at det kan stabilisere menneskelig eksistens og identitet, og at det kan være en forudsætning for at udvikle bæredygtige produkter.

Er fordybelsen og værdien af at lave godt håndværk for dens egen skyld da truet? Ja, man kan hævde, at dagens skolesystem og arbejdsmarkedet faktisk, måske uintenderet, opstiller en række forhindringer for dette. På arbejdsmarkedet kan krav om forandringsparathed og fleksibilitet gøre det vanskeligt at blive så længe ved enkelte områder eller opgaver,

at man for alvor kommer i dybden. Ekstern styring, kontrol og evaluering kan, på trods af gode intentioner, forhindre godt håndværk i at udfolde sig (Dahler-Larsen, 2008). Det kan eksempelvis ske, når de kriterier, der sættes op for godt arbejde i en ekstern evaluering eller kontrol, ikke er kriterier, der magter at tage hensyn til et fags egne standarder. Godt håndværk kan eksempelvis også forhindres, når krav om høj gennemstrømning af patienter på hospitalet eller studerende i uddannelsessystemet ikke følges op af tilsvarende ressourcer eller opleves som ydre mål, som håndværkeren (læreren, lægen, sygeplejersken) ikke selv har haft indflydelse på at definere. Paradoksalt nok, som beskrevet af Sennett (2006, p. 36), så bliver mange af de ansatte alligevel i det offentlige system frem for alle at drive hen imod de velbetalte jobs i vikarindustrien. Og hvorfor gør det det? De sygeplejersker, Sennett har interviewet, siger selv, at det kan give god mening både at være velbetalt vikar og at være ansat i det trængte offentlige system. En sygeplejerske siger dog, at hun foretrækker arbejdet i det offentlige, fordi hun på hospitalet kan "*gøre en forskel*" (Ibid.). Sennetts forklaring på dette er, at hospitalet som veletableret institution giver tid nok til, at der kan udvikles en meningsfuld relation til patienter og kollegaer.

Et sådant tilhørsforhold og etablering af stabile relationer til andre kan være basis for udvikling af et sammenhængende selv eller livsnarrativ. Ifølge Sennett er det stadigt vanskeligere i dag at udvikle dette sammenhængende livsnarrativ, og det er naturligvis et problem, hvis det er nødvendigt for menneskelig trivsel. Det er dog muligvis en kontroversiel pointe. Nogle vil hævde, at det netop giver stor frihed ikke at være bundet af stabile relationer eller kravet om en nogenlunde sammenhængende livsfortælling. Ikke desto mindre observerer kliniske psykologer, at antallet af identitetsusikre mennesker er stigende (Jørgensen, 2008). Brinkmann (2008) konkluderer i sin

nyeste bog om identitet, at identitet eller selvet er afhængig af dels en vis kohærens eller sammenhæng over tid, dels en korrespondens eller et tilhørsforhold til en eller flere sociale praksisser. Brinkmann er, ligesom jeg, inspireret af blandt andet Richard Sennett, men mens han udvikler en identitetsteori, så er intentionen med denne artikel blot at argumentere for, at det at mestre et håndværk kan give livsglæde, og at det er centralt for vores samfund, hvis vi gerne vil omgive os med bæredygtige produkter af en vis kvalitet.¹

Et andet sted, hvor fordybelsen og identiteten måske er truet, er i skolesystemet. Her har reformer i skolen, som fremhævet af Kvale (2004), efterhånden fået skabt en pædagogik, der i overvejende grad er styret af elevernes egne interesser og abstrakt tværfaglighed, hvor enkeltfaglighed mister fodfæste. Kvales tese er, at vi først og fremmest er i gang med at lære elever at blive gode forbrugere. Disse gode uddannelsesforbrugere er fabelagtigt dygtige til 'frit' at vælge blandt varerne på uddannelseshylderne eller til at identificere deres egen læringsstil, men de risikerer også at få oplevelsen af, at der er få holdepunkter udover dem selv og de valg, de måtte træffe. De kan blive identitetsusikre, og de kan opleve, at det er deres egen skyld, hvis de får valgt 'forkert' på hylden. Kvale fremhæver mesterlære og en tilbagevending til dannelsesstanken som modpol til og frugtbar ø i denne fleksibilitets pædagogik, men han får ikke for alvor uddybet hvorfor og hvordan. Jeg ønsker ikke i denne artikel at byde på en samlet forklaring på det ovenstående, men at undersøge om fordybelse og håndværk kan ses som en af flere veje til menneskelig livsglæde, trivsel og dannelse. Jeg fokuserer således på om opøvelse af mestring

af et håndværk (hvad enten man nu er tømrer, læge, forsker, lærer etc.) kan øge menneskelig trivsel og i sidste ende også være med til at skabe et mere bæredygtigt samfund.

Underkendelsen af håndens værk

Richard Sennetts arbejde udspringer af en pragmatisk, amerikansk, filosofisk tradition. Dennes selvforståelse er og har været at undersøge filosofiske spørgsmål med afsæt i hverdagslige begivenheder og hændelser indenfor politik, kunst og religion. Det er kun et naturligt næste skrift at studere håndværk og teknik, hævder Sennett (2008, p. 14). Andre repræsentanter for denne tradition er eksempelvis Dewey (1963[1938]), Rorty (1989), Eggington & Sandbothe (2004) og i dansk psykologi eksempelvis Brinkmann (2006, 2008). Sennetts mester var filosofen Hannah Arendt (1906-1975), og i "The Craftsman" indleder Sennett dels med at udtrykke sin beundring for hendes arbejde, dels med at kritisere hendes manglende akkuratse, når det gælder beskrivelsen og analysen af materielle kulturer og konkrete praksisser i bogen "The Human Condition" fra 1958 (på dansk "Menneskets vilkår" (2006)). For Arendt står politik over praktisk arbejde og bliver anskuet som det, der skal regulere sidstnævnte. Derfor arbejder hun med en distinktion mellem 'animal laborans' og 'homo faber'. Homo faber er for Arendt det menneske, der:

skaber og bogstaveligt talt "fabrikerer", hvorved han adskiller sig fra animal laborans, der arbejder og selv "indgår" i sit eget arbejde (Arendt, 2006, p. 143).

Homo faber fremstiller noget og tilvirker de produkter, vi omgiver os med, mens animal laborans bare arbejder (eks. gør rent og fjerner skraldet) ved brug af de produkter og værktøjer (homo faber) har fremstillet. Homo faber har overskuddet til at reflektere over og vurdere sit arbejde, mens Arendt hævder, at

¹ Jeg skelner, ligesom Brinkmann (2008), ikke mellem begreberne selv og identitet. Det ville muligvis være en pointe i anden sammenhæng, men her er fokus ikke en diskussion om, hvilke af begreberne som mest præcist betegner det ene eller andet fænomen, men mere på håndværkets betydning for menneskelig trivsel.

animal laborans i langt højere grad er i sit arbejde vold uden samtidigt at tænke over det. Animal laborans er fikseret på, hvordan noget gøres. Homo faber spørger, hvorfor vi gør det sådan? Distinktionen mellem animal laborans og homo faber er problematisk, skriver Sennett (2008), fordi det bogstaveligt talt skærer den arbejdende mand eller kvinde midt over: *“Opdelingen synes falsk for mig, fordi den splitter den arbejdende mand eller kvinde”* (Ibid. p. 7). Vi er ifølge Sennett bevidste og tænkende, når vi handler og gør, og det er ikke blot kvaliteter ved arbejdet, der først kommer indover bagefter. Tænkning og følelser er integrerede bestanddele af det handlende og gørende menneske. Og ikke mindst – mennesket lærer om sig selv gennem arbejde og de ting, det producerer. Vi spejler os i de produkter, vi tilvirker (gulerødder, brød, krukker, møbler, biler, børn etc.!) og forandres i den gensidige påvirkning mellem selv, andre selv og objekter i omverden. Der findes således i Sennetts optik ikke “rent” arbejde, men tænkning og refleksion er snarere at forstå som et særligt moment i bestemte typer af handling.

Den vestlige civilisations udprægede cartesianske dualistiske tænkning har dog haft svært ved at forbinde hånden og hovedet, selvet og omverdenen. Når det kommer til spørgsmål om læring og tænkning, så har vi det, som beskrevet af den amerikanske antropolog Jean Lave (1988), bedst med billedet af, at tænkning og læring er et rent subjektivt og mentalt anliggende, der handler om at bevæge sig væk fra verdenen, som når filosofen isolerer sig på tårnværelset for at spekulere. Dette er den vestlige civilisations bedste bud på den mest rene og fine form for tænkning og læring. Men det gør, at vi har haft svært ved at anerkende og understøtte mestring af et håndværk – håndens værk, og at se, at det at producere gode tanker også er et håndværk. For Sennett, såvel som for Lave, er ambitionen at dekonstruere modsætningen mellem den frie, reflekterede åndsarbejder og den bevidstløse håndværker

og ikke mindst de billeder modsætningen giver på, hvor det privilegerede liv leves – i ånden langt væk fra larmen fra kvinder, hunde og børn. Sennett (2008) går endda så langt som til at hævde, at vores samfunds bæredygtighed og menneskets fornemmelse for et stabilt selv er på spil, hvis vi ikke giver plads for håndværket og anerkender, at vi bliver bedre samfundsborgere af at mestre noget, og at det er håndværkeren, der vil være bedst i stand til at se, hvordan vi bæredygtigt kan passe bedre på jorden, luften og vandet.

Det truede håndværk

Sennett (2008) hæver, at håndværket og håndværkeren indenfor alle former for professioner er truet på sin eksistens i den moderne verden. De fleste af os kender også til og kan måske ligefrem savne det gode håndværk, når brødet i supermarkedet virker lidt for sødt, blødt eller tørt, og når kjolen går i stykker allerede anden gang, den er i brug. Vi får dog sværere og sværere ved at foretage dens slags kvalitetsbedømmelser. Vi mister standarder at sammenligne industriprodukterne med, når vi selv holder op med eksempelvis at bage brød.

Sennett skriver i 2006 i sin bog om den nye kapitalisme, at de fleste produkter vi kan købe i dag, er bygget til at forgå ret hurtigt, så vi hurtigt får brug for at købe noget nyt. Det er i højere grad forbrug og vækst og mindre et godt, solidt og langtidsholdbart produkt, der får markedet til at vokse. På den baggrund er håndværket truet. En god håndværker er sjældent rent instrumentelt orienteret mod at sælge så meget som muligt, og passer derfor ikke ind i den moderne markedstænkning. Han eller hun vil hellere lave et ordentligt stykke arbejde, og er engageret i arbejdet for dette gode håndværks skyld. Det hævder under alle omstændigheder Sennett (2008, p. 20). Min egen svigerfar er i øvrigt et godt eksempel på det. Han producerer roser, og selvfølgelig vil han gerne sælge dem, men det er først og fremmest en livsstil for ham. Han er fuldstændig

opslugt af roser, og under alle omstændigheder ikke rent instrumentelt orienteret. Det har taget ham et helt liv, som søn af en rosengartner, at blive mester. Men det moderne samfund opdyrker ikke for alvor sådanne liv. *“I stedet for håndværk fremmer det moderne samfund meritokrati, hvor potentielle evner fejres snarere end fortidige bedrifter”* (Sennett, 2006, p. 4). Meritokrati definerer han som samfund, hvor en lille elite overbeviser resten af befolkningen om, at de er afhængige af førstnævntes råd og vejledning. Det arbejdsmarkedet har brug for, er mennesker, der hurtigt kan skifte spor, og flytte fra job til job, fra sted til sted. Idealet bliver *“Et selv orienteret mod kortsigtede mål, fokuseret på potentielle evner, villig til at droppe fortiden”* (Ibid. p. 5). Problemet er blot, ifølge Sennett, at de fleste mennesker faktisk ikke er sådan:

De har brug for et vedvarende livsnarrativ, at være stolte af at være gode til noget bestemt, og de værdsætter de oplevelser, de har været igennem. Det kulturelle ideal, som de nye institutioner fordrer, ødelægger mange af de mennesker, som tager del i dem. (Ibid. p. 5).

Sennett er enig med mange andre sociologiske tænkere som Giddens og Bauman, der beskriver en ændret verden med fokus på konstant foranderlighed, nedbrud af normer, traditioner og værdier og fremkomsten af et ændret og globaliseret arbejdsmarked, men han mener ikke, at det har sat mennesket fri. Snarere er vi måske bundet på nye og uheldige måder, hvor vi forhindres i mestring, i at blive i lang tid ved noget, i fordybelsen og i håndværket.

Sennett (2008, p. 40ff), hævder i sin bog om håndværket, at også ny teknologi umiddelbart udvisker behovet for håndværk. Han anvender den nye arkitekturs brug af CAD (computer-assisted design) som eksempel. CAD er et software program, der tillader ingeniører og arkitekter at designe fysiske objekter på computerskærmen. CAD har muliggjort langt mere komplekse design og produkter end før, men

teknologien gør også, at designeren risikerer at overse væsentlige detaljer. Sennett tager Georgia's Peachtree Center i USA som eksempel på problemerne. Her har designerne tegnet en række cafeer med mulighed for udendørs servering, men pladserne er altid tomme, for designerne har overset, at Giorgias hede gør det nærmest muligt at sidde udenfor i solen. Hvis designerne havde flyttet sig fysisk til Georgia i stedet for at sidde på miles afstand, så havde de måske fanget denne ikke uvæsentlige detalje. Det var tidligere praksis, at arkitekten var meget mere på byggepladsen, og tegnede og gentegnede bygningskonstruktionen, indtil den passede til omstændighederne. De overlod også væsentlige beslutninger til håndværkerne, der kender til, hvordan design transformeres til praksis.

Et lignende eksempel kan tages fra mine tidligere studier om læring blandt ingeniører (Tanggaard, 2000). Her var en væsentlig observation, at de ingeniører, der blev betragtet som de bedste, ikke nøjedes med at sidde bag computerskærmen med CAD-programmet, men ofte var med ovre i produktionen for at kunne designe et holdbart produkt. Virksomheden ansatte også helst ingeniører, som havde en praktisk uddannelse bag sig som eksempelvis elektronikteknikere, fordi de simpelthen lykkedes bedre med at tænke praktisk. Det siges på tilsvarende vis om den danske møbeldesigner Hans J. Wegner (1914-2007), der er kendt for kvaliteten i sit design, de elegante tekniske detaljer og den fantastiske håndværksmæssige materialebehandling, at han fulgte produktionen af sine møbler tæt, fordi han værdsatte dialogen og samarbejdet med håndværkerne, og han vidste, at dette skabte forudsætningen for de bedste produkter. Han var desuden selv uddannet som møbelsnedker, og var sandsynligvis derfor god til at lave et design, som kunne transformeres til møbel (Bernsen, 1999).

En akilleshæl for håndværket er dog, at brug af computeren i designfasen kan skabe den opfattelse, at designet skal være klappet

og klart, inden det sættes i produktion. Det er klart nødvendigt, når arbejdsdelingen bliver skarp, og designerne er fysisk fraværende i selve produktionsprocessen, men det er som sagt ikke uproblematisk. Ikke bare er håndværket truet. Håndværkets fravær risikerer også, at vi kommer til at leve med flotte produkter, som enten ikke virker eller risikerer at kvæle liv, fordi computerne muliggør så flotte design, at dette kommer til at overskygge andre mere lavpraktiske forhold, såsom om der faktisk er nogle mennesker, der gider gå på cafebesøg et sted, hvor vinden blæser, og solen brænder hårdt. Det er naturligvis her sat skarpt op, for computeren muliggør også gode og meget komplicerede design, men hvis det bliver en erstatning for håndværket og for arkitektens fysiske tilstedeværelse og dialog med håndværkerne, så kan der opstå problemer med at få skabt byområder og levesteder, hvor mennesker også kan trives.

Vi er bange for rutiner

Sennett skriver yderligere (p. 38), at håndværket er truet, fordi man i dagens uddannelses-system er bange for rutiner:

Man frygter gentagelser i moderne uddannelse, fordi man mener, de er fordømmende. Man er bange for børn, der keder sig, og ivrig efter at præsentere dem for en masse variation, forsøger læreren måske at undgå rutiner – men derigennem snydes børnene for det at studere deres egen indgroede praksis og at modulere denne.

Det er blevet et ideal, at undervisning skal være levende, spændende og varieret. Børn i dag kan have nemt ved at kede sig i undervisningen, fordi de er vant til et ekstremt højt tempo fra fjernsyn og computerspil. I et forsøg på at fastholde spændingen og i en måske romantisk forherligelse af kreativitet kan man så komme til at henregne indlæring af remser, vers og evindelig gentagelse til at være en anakronisme eller en reminiscens fra den forkastede sorte skole. Her er den paradoksale pointe, at nyere

forskning om, hvad der fremmer kreativitet i undervisningen i skolen, faktisk fremhæver nødvendigheden af fordybelse (se Tanggaard, 2008). Den svenske kreativitetsforsker, Lindström skriver eksempelvis om kreativitetsfremmende undervisning (2007, p. 12):

1. Elevernes arbejde strækker sig over længere tid og tager centrale temaer op inden for et kundskabsområde, eksempelvis kunst, håndværk, design. Pædagogisk forskning viser, at eleverne der får lov at gå i dybden med få materialer og ideer, når længere med udtryksformer og kreativitet end de, som hele tiden skal skifte emne, materiale og opgave.
2. Undervisningen betoner både proces og produkt, så eleverne aktivt opmuntres til at eksperimentere, udforske, ændre og forsøge nye ting.
3. Undervisningen forbinder fremstilling (produktion) med iagttagelse og refleksion eller man kunne sige teori og praksis.
4. Undervisningen giver mulighed for, at eleverne kan vurdere såvel eget som andres arbejde og for at få indsatsen bedømt af en lærer. Feed-back vil præcisere de mål, som eleverne skal gå efter og de opøves desuden i at vurdere andres arbejde.

Alt dette stemmer godt overens med den almindelige erfaring og med anden forskning. De tennisspillere, musikere, håndboldspillere og forskere, der lykkes med deres arbejde, har haft brug for uendeligt mange timer med øvelse, gentagelser, feed-back, og det er denne gentagelsens pædagogik, der har skabt fundamentet for enhver form for kreativ genforvaltning af det, de allerede kan (Nielsen, 1999). Tænk blot på Anja Andersens legendariske tryllerier med håndbolden, hvis basis er time-lange øvelser hver dag i kedelige sportshaller i provinsen. Forestillingen om medfødt eller indestængt talent – som i udtalelsen “*Hvis bare jeg havde tid, ville jeg skrive en roman*”, dæk-

ker ifølge Sennett mest over en narcissistisk fantasi (2008, p. 37). Ingen bliver kreative eller nyskabende ud af det blå, selvom myten om, at det kan lade sig gøre, kan være besnærende for den dovne. Noget tyder således på, at basis for tidens idealer om kreativitet, fleksibilitet og omstillingsparathed kan ligge i fordybelsen og fastholdelse af en bestemt emne eller opgave over længere tid. De implicite dyder for håndværket, der handler om engagement og fordybelse, er ikke bare antipode til tidens idealer, men måske en forudsætning for realiseringen af disse. Under alle omstændigheder hvis man virkelig ønsker at fremme kreativitet, og måske ikke bare det hurtige og overfladiske.

Studier viser i øvrigt netop, at håndværk ikke kun handler om eksempelvis maleren, tømreren og bagerens arbejde – de såkaldte manuelle fag. Selv forskning læres ideelt set som et håndværk, og kunst er typisk baseret på en god portion håndværk (Mishler, 1999). Oplæring i disse felter er ofte baseret på det Bourdieu, ifølge Kvale (1999), kalder for en “pædagogik uden ord”. Der findes meget lidt formel undervisning i et forskningslaboratorium – forskningen læres ifølge Kvale (1999) ved at forske, ved at lære gennem fejl, afprøvning og feed-back. I sin positive version formidles denne feed-back ofte til novicen som et skulderklap og mærkes af novicen selv som den rigtige fornemmelse i maven. Alt dette handler om at udvikle novicens sans for kvalitet. Studier af nobelprismodtagere viser, at fundamentet for deres succes ofte har været oplæring hos en tidligere nobelprismodtager, hvis arbejde de så har kunnet udvikle, og i øvrigt timelangt arbejde (Jahil & Boujettif, 2005). Problemet med mesterlære i denne henseende kan være, at den er elitær. Man kan hævde, at der er sket en voldsom selektion allerede inden, oplæring i laboratoriet foregår, og at mestrene derfor nærmest ikke behøver at undervise. Hvis man gerne vil give flere adgang til eksempelvis at lære at forske, så bliver man nødt til at organisere forskerskoler, hvor oplæringen er or-

ganiseret som kursusundervisning og afmålte vejledertimer. Et andet problem kan være, at sansen for værdien af gentagelse i virkeligheden er “medfødt” som en art habitus, hvilket gør, at de som er disponeret for at indgå i disse miljøer, qua opvækst i lignende hjemmemiljøer, er dem som opnår adgang (Bourdieu, 2004). Der er tilsyneladende ikke lige adgang for alle til oplæring hos “de rigtige” mestre.

Hvordan læres og hvordan overføres viden?

Hvis timelangt øvelse, feed-back fra kompetente andre og fordybelse er vejen frem til mestring og godt håndværk, hvordan foregår det så bedst?

Ifølge Sennett (2008) er den svært ekspliciterbare eller tavse viden ankret for opøvelse af mestring, mens den mere eksplicite form for viden handler om trangen til at korrigere og kritisere. Ifølge selv samme forfatter er kvalitet et resultat af dialektikken mellem disse størrelser. Den amerikanske uddannelsesforsker Donald Schön (1987) har også taget denne skelnen op ved begreberne refleksion i handling og refleksion over handling. Førstnævnte handler om den refleksion, der sker, mens vi handler og sidstnævnte handler om den nødvendige refleksion, der trænger sig på, når der sker et brud i vore handlinger.

Et andet svar på, hvad der fremmer mestring, er som nævnt tid og øvelse. En lærlingetid i middelalderens lav tog syv år, hvor lærlingen nærmest blev optaget i mesters familie, og den afsluttende prøve efter de syv år testede lærlingens evne til at imitere. Derefter gik der som regel 5-10 år, inden svenden kunne stå sin prøve. Den prøve handlede om at vise evner til lederskab. Efter endt lærlingetid skulle man rejse til en anden by for at overbevise en mester om, at man var noget værd som svend. Det svarer til moderne krav om bevægelighed og entreprenørskab, og kendes i øvrigt fra udenlandske universiteter, hvor man ikke kan få sin første ansættelse samme sted, som man

har lavet sin ph.d. Der var et vist kollektivt ansvar for lærlingene på tværs af lavene, idet der var lavet interne aftaler om, at man skulle optage de rejsende. Mester var betalt for at udøve sin form for faderskab, hans autoritet var baseret på autoritet og viden og ikke på kærlighed (Sennett, 2008, p. 63).

Som tidligere nævnt har også den amerikanske antropolog Jean Lave taget spørgsmål om betingelser for viden og læring i praksis op i sine studier. Hun udtrykker eksempelvis med bogen 'Cognition in Practice' fra 1988 en kritik af den kognitive funktionalisme og dens forståelse af læring og tænkning som upersonlige og indholdstomme funktioner (softwaren) ved den menneskelige psyke (hardwaren). Tænkning og læring skal ifølge dette perspektiv studeres i praksis, og kan ikke forstås afkoblet fra, hvem, hvor og hvad der rent faktisk læres. Hendes eksempler i bogen fra 1988 drejer sig om amerikanske husmødre, hvor hun via naturalistiske eksperimenter viser, at de er mere matematisk kompetente i supermarkedet, når de handler og skal regne sig frem til de bedste tilbud end i testsituationer, hvor matematikken afkobles fra konkrete opgaver i hverdagslivet og forventes at blive løst som papir- og blyant opgaver. Tænkning former sig forskelligt i forskellige situationer, og er afhængig af de tilgængelige ressourcer og redskaber for tænkningen i konkrete situationer, fremhæver Lave. Eller med andre ord: for at blive god til matematiktest fordres som minimum en oplæring i testsituationens krav. Viden er indlejret i redskaber, relationer og handlemåder i konkrete situationer, og der kræves deltagelse i disse praksisser for at kunne lære at begå sig kompetent i dem. Men kan vi sige noget om, hvordan der så kan udvikles bedre mestring, bedre vidensdeling og bedre håndværk?

Filosofferne Dreyfus & Dreyfus (1986, 2001) har i forskellige tekster forsøgt sig med nogle svar. De påpeger, som Jean Lave, problemerne med den kognitive funktionalisme og dens praktiske udmøntning i blandt andet

bestræbelsen på at skabe en kunstig intelligens, og de advarer mod opfattelsen af, at læring kan foregå hurtigt og nemt via nettet. Dreyfus (2001) fremhæver især tvivlsspørgsmål ved adskillelsen mellem intellekt og krop. I en kritisk analyse af mulighederne for e-læring i 2001 fremhæver han Nietzsches kritik af Platon og kristendommen, hvor Nietzsche betoner, at det vigtigste ved menneskelivet ikke er vores intellektuelle kapacitet, men de emotionelle og intuitive kapaciteter ved vores krop. Friheden fra kroppen, som postuleres med ideen om rene kognitive strukturer, kan således udgøre en Akilleshæl. Dreyfus (2001, p. 7) fremhæver, at det er vores emotionelle, intuitive, situerede, sårbare og kropslige tilstedeværen, der gør det muligt for os at skelne det relevante fra det mindre relevante og at få greb om de ting, vi beskæftiger os med. Vi kan ikke opleve relevans, realitet og mening uden en krop, og vi ville i givet fald stå tilbage med ganske få færdigheder. Dreyfus er forbeholden overfor lyksalighederne ved distance- og online-læring. Hvis læring handler om informationsbehandling, hvorfor så ikke blot putte tilstrækkeligt med informationer ind i computeren og lade elever trække dem ud? Dreyfus mener som antydning, at dette er en misforståelse. Naturligvis kan visse fakta eller teknikker læres online uden direkte kontakt med en lærer, men så snart lidt mere komplicerede ting skal læres, kræver det ifølge Dreyfus adgang til at se færdigheder udfolde sig og at få fortalt med levende ord, så det er muligt at analysere og diskutere eksempelvis i samarbejde med en lærer og kammerater:

Læring er en dybtforankret social proces, der kræver tid og kontakt ansigt-til-ansigt. Det vil sige professorer, der interagerer med studerende. (Dreyfus, 2001, p. 32).

Hvis man således drister sig til at tale om "god" læring, der giver forudsætning for mestring, så kræver det deltagelse i en praksis, hvor der er

tid og mulighed for at tale med, dele erfaringer og viden med mere kompetente andre indenfor det område, man gerne vil mestre.

Hvad er barriererne for vidensoverførsel?

Vi bør dog ikke idyllisere sådanne 'mestrelære' situationer. Mesters originalitet er eksempelvis noget af det, som kan forhindre et praksisfællesskabs videreførsel. Måske er mester ikke nogen stor pædagog, og måske kan hun eller han ikke italesætte, beskrive og begrunde sit arbejde for andre. Sennett bruger eksemplet med Antonio Stradivari, hvis talent for violinbyggeri døde med ham. Noget ved karakteren af disse værksteder har forhindret overførsel af viden (Sennett, 2008, p. 74). Hvis man ikke er udadventt som mester og inviterer andre ind i ens praksis, så risikerer man, at ens ekspertise ikke overføres til andre, og at ens arbejde ikke bliver genstand for den kritik, der kan være en forudsætning for videreudvikling. Man får ikke lejlighed til at dele/pakke ud af sin viden i et fagligt fællesskab. Det skete for Stradivari og det sker, som påpeget også i et norsk studium af oplæring på et hospital (Akre & Ludvigsen, 1999), for mange læger. Akre & Ludvigsen (1999) peger på, at det ofte er i forholdet mellem invitation og initiativ, at det går galt. Den erfarne læge forventer, at novicen af sig selv tager initiativ til at tage ved lære af den erfaring, som forefindes, mens novicen modsat forventer at blive inviteret ind i praksisfællesskabet af den erfarne læge. Det er dens slags balancer, der skal håndteres, hvis håndværket skal videreføres. En dygtig håndværksorganisation vil derfor fremme mentorskab og formulere standarder, som det er muligt for alle at forstå. Det er afgørende, at de ansvarlige orker og har mulighed for at investere ressourcer i at oplære novicer, men det er klart, at hvis de studerende hurtigt er videre eller skal oplæres i andet speciale, så kan der være tendens til, at der ikke investeres i oplæringen. Den hurtige bevægelse fra job til job kan forhindre oplæring og i sidste ende mestring.

Et andet forhold, som Akre & Ludvigsen (1999) peger på i deres studium, er, at der er mindre tid til supervision på hospitalet end tidligere. Det er problematisk, fordi adgang til observation, feed-back og samtale om konkrete forløb og patienter med en, man har fagligt tillid til, fungerer bedst. Igen peger dette på, at der er den sociale organisation af oplæringen, etablering af et tillidsforhold og stabile og længerevarende relationer, der sikrer de bedste oplæringsbetingelser. Meget i det aktuelle vestlige samfund kan dog forhindre sådanne relationer i at opstå. Vi lærer i dag, at vi i stigende grad skal tage personligt ansvar for vores liv og ikke kan regne med andres hjælp for fremtiden. Vi etablerer egen pensionsopsparing, og de heldige har private sundhedsforsikringer, fordi den underliggende agenda er, at vi selv skal forvalte vores egen lille velfærdsstat. Hver mand eller kvinde sin egen herre. På den anden side lever vi også i et netværkssamfund, hvor dem, der har de rette kontakter, vil overleve (Sennett, 2006, p. 46f). De ansatte på en arbejdsplads, som isolerer sig derhjemme eller på kontoret ved computeren, risikerer at gå glip af den vigtige 'kaffeautomat-viden' – den viden, som flourer i uformelle netværk på arbejdspladsen. Vi stimuleres således til at være sociale, men måske har vi det svært med den langvarige relationsopbygning – ikke mindst hvis vi samtidig forventes hurtigt at skifte fra job til job.

Mestring kan også forhindres, hvis håndværkeren ikke lærer at styre sit engagement. Man skal lære at bruge sin optagethed af "sagen selv" konstruktivt. Perfektionstrang kan eksempelvis forhindre en i at arbejde godt. Hvis hver sætning nøje skal genskrives 100 gange, så er det ikke sikkert, at artiklen bliver skrevet færdig, eller man nogensinde får begyndt. Oplæring skal derfor også fokusere på, hvordan man lærer at kultivere et engagement konstruktivt.

Som tegn på mestring fremhæver Sennett (2008, p. 247) et studium af Patel & Groen fra

1991, hvor de sammenligner novice lægen og den erfarne læges diagnosticeringsfærdigheder. Den erfarne læge er, som forventet, en mere habil diagnostiker, fordi han eller hun er mere åben end novicen overfor det anderledes og det særlige ved patienten. Den erfarne tænker desuden længere eller fremad i tid ved at fokusere på patientens fremtidige liv. Forståelseshorizonten er således udspundet over et langt tidsrum. Sennett fremhæver, at det at behandle patienten som et hele er tegn på social ekspertise. Færdigheder bliver indlejret i et kontinuum af erfaring og anvendt som del af en større horisont. Det er et tegn på håndværk.

Det problematiske, ifølge Sennett er, at færdighedssamfundet i dag kører henover sådanne langsomt opbyggede karrierer som en bulldozer. Mennesker skal fremvise en portfolio af færdigheder, ofte erhvervet via adskilte kurser og uddannelser, mere end de forventes at dyrke en enkelt evne over længere tid. Opfattelse af, at det giver mening at blive virkelig dygtig til en ting er tilsyneladende eroderet. Her er håndværket truet, for det dyrker den langsomme udvikling baseret på vanen. Omvendt kan man sige, at oplæringen indenfor et felt kan gøre, at man relativt nemt kan transformere sine evner til et andet. Fordybelsen kan faktisk – til en vis grad – hjælpe individer med at foretage skift, og det gør det billigere og mere effektivt for en organisation, hvis det faktisk kan lade sig gøre. For den enkelte vil et vist mål af mestring og specialisering måske forhindre, at man bliver overflødig, når organisationen skal slankes. Dem helt uden håndværk kan blive tabere i fremtidens samfund, fordi de i virkeligheden er de mindst omstillingsparate, og det er svært hurtigt at erstatte særlige former for ekspertise.

Hvis det er rigtigt, at håndværk og mestring er en vej til fleksibilitet, og hvis en træning i fordybelse også kan kultivere en vis evne til fleksibilitet, så har vi måske, som også fremhævet i norsk sammenhæng af eksempel-

vis Mjelde (2001), brug for at rehabilitere de gamle “værkstedspædagoger”, John Dewey og Lev Vygotsky og at fortsætte studier af, hvordan man organiserer læring der fremmer mestring. De lagde begge vægt på læring gennem praktisk aktivitet og udforskning, og for især Vygotskys vedkommende på den sociale organisering af oplæringen, hvor man lærer ved at gøre sammen med og under vejledning af kompetente andre. Begge er repræsentanter for det Brinkmann (2006) i en introduktion til Dewey, kalder for en fællesskabets pædagogik. Her fungerer den historiske erfaring som horisont eller autoritet i forhold til muligheden for at få nye erfaringer (Ibid. p. 182). Her giver det, ifølge Brinkmann, mening at se på læring som en form for mesterlære og på lærerens rolle som en form for mester, hvor erfaring, viden og autoritet fungerer som retningsledende for dannelsen af personlig erfaring og mening. Samtidig med dette, så betoner Dewey, at vi lærer vi ved at gøre, gennem praktisk udforskning og feed-back fra andre, præcist som det betones i de ovennævnte studier af læger og forskeres praksis. Her er således en pædagogik, der, hvis den forvaltes rigtig, kan være en vej mod mestring, og hvis vi følger Sennett helt til dørs, menneskelig trivsel, livsglæde og dannelse. Sennett konkluderer endda, at “*det at lære at arbejde godt gør, at mennesker kan regulere dem selv og derfor blive gode samfundsborgere*” (2008, p. 269). Vejen til frihed og selvstændighed går derfor i denne optik over den sociale regulering og kultivering af bestemte håndelag, og det er for så vidt ikke evner, vi fødes med. Sansen for god kvalitet og for godt arbejde, og viden om, hvad det kræver at blive god til noget, læres gennem opdragelse og træning, og det er måske mere påkrævet end nogensinde før, hvis der også skal være muligheder for dem, der gerne vil arbejde, men som det endnu ikke er lykket at blive uddannet og trænet med mestring og specialisering for øje.

Evner eller motivation

Interessant i en psykologisk optik, så peger Sennett (2008, p. 268) på, at enhver kan blive en god håndværker:

Vi deler som mennesker en evne til at blive gode håndværkere, det er motivation og stræben mod kvalitet som bringer folk ad forskellige veje i livet. Sociale betingelser former disse motiver (Ibid. p. 241).

Det kræver i denne optik den rette træning at blive en god håndværker, og det er mere et spørgsmål om motivation end om talent. Legen med den kreative kombination af materialer, som håndværkeren udøver, når en detalje i bygningskonstruktionen skal helt på plads, eller der skal udvikles en ny brødopskrift, kender vi alle fra barndommen. Sennett definerer tre kendetegn ved håndværket. Det er dels 1) evnen til at lokalisere et problem, 2) at spørge kritisk ind til problemet og 3) at åbne det op (det vil sige udvide, se muligheder og kombinere forskellige dele af noget) (Ibid.). Det er sådanne kvaliteter, som eksempelvis en intelligencetest ikke nødvendigvis kan måle. Disse evner kan potentielt set kultiveres hos en stor del af befolkningen, men det kræver tid og motivation at fremme dem. En IQ-test vil i modsætning hertil være mere optaget af at konstatere et vist niveau af kompetencer i forhold til bestemte fastlagte standarder for normalfordeling af intelligens. I IQ testen er problemerne allerede defineret af den, der har konstrueret spørgsmålet, der er *et* svar til testerens spørgsmål, og der er ikke tid til at overveje alternative spørgsmål eller at kombinere dem. En IO-test vil desuden belønne hurtighed snarere end det at mestre en ting rigtig godt. Den pædagogiske psykolog Howard Gardner (1999) har da også kritiseret intelligensforskernes måling af intelligens via et enkelt mål – g-faktoren. Selvom det muliggør en relativt kontrolleret definition og derpå måling, så er den menneskelige kundskab,

klogskab og intelligens ifølge Gardner alt for kompleks til at blive opsummeret i et enkelt mål. Han hævder, at vi har flere intelligenser, og at menneskelige evner ikke er så simple, at de kan opsummeres i en faktor. Indvendingen er dog kraftigere fra Sennett:

Håndværksfærdigheder repræsenterer en endnu mere fundamental kritik. De viser sig sjældent i en intelligencetest, til dels på grund af Stanford-Binet paradigmet, hvor der kun stilles spørgsmål, hvor der findes korrekte svar (Ibid. p. 283).

Det er således mere motivation og stræben end talent eller placering på en normalfordelingskurve, der bestemmer, om vi kan blive gode håndværkere. Dertil kræver det, at vi får adgang til at deltage i en praksis, hvor håndværksfærdigheder udfolder sig, og hvor vi får den tid til fordybelse og den tilstrækkelige feedback og kritik på eget arbejde, som det kræver at blive bedre til noget.

Konklusion

Det har været en bærende ide i denne artikel, at vi har brug for at fordybe os og opleve glæden ved mestring, og vi har i samfundet brug for dygtige håndværkere, der kan lave bæredygtige og langtidsholdbare produkter. Her tænkes ikke nødvendigvis på det klassiske billede af en håndværker med en saks i hånden eller olie på fingrene, men på håndværkeren som den person, der er optaget af at gøre noget godt for sagens egen skyld. Det har desuden været et argument i artiklen, at håndværket måske ikke bare kan være en identitetsøase i videnssamfundet, hvor vi kan få lov at opleve glæden ved fordybelse midt i et hæsblæsende og måske overfladisk arbejdsliv, men at det kan være centralt for, at dette videnssamfund fungerer. De studier blandt ingeniører, arkitekter, læger og forskere, som er trukket frem i artiklen, antyder under alle omstændigheder, at gode produkter og godt arbejde forudsætter godt håndværk. Det læres bedst i sammenhænge,

hvor der findes den rette balance mellem invitation og initiativ i forholdet mellem 'mester' og novice, hvor det er muligt at opbygge en længerevarende oplæringsrelation, og hvor der forefindes den rette kombination af et lære ved at gøre og at modtage korrektioner og kritik.

Dertil har jeg i artiklen overvejet de menneskelige konsekvenser af et fravær eller underkendelse af håndværk. Specialisten, der virkelig mestrer en enkelt ting eller to, er svær at erstatte – det er ham eller hende, der bare gerne vil arbejde ikke. I Asien eksempelvis er befolkningen i stigende grad veluddannede – selv jobs i call-center besættes ofte af folk med universitetsuddannelse (Sennett, 2006). Det er ikke svært at forestille sig, at det kan blive svært for folk helt uden uddannelse at klare sig i en verden, hvor uddannelsesmængde og niveau stiger. Man kan naturligvis altid diskutere kvaliteten af de uddannelser, der så forefindes, men måske er fordybelsen faktisk svaret på fleksibilitet forstået som evnen til at overføre mestring fra et område til et andet. Fordybelsen er dog ikke særlig gangbar, hvis der mere satses på det hurtige og det overfladiske. I denne forstand er fordybelsen mere at forstå som et alternativ til senmoderne idealer om hurtige skift i arbejdsmarkedet. Jeg har yderligere argumenteret for, at mesterlære eller mestringslære kan ses som en modpol til fleksibilitetens pædagogik, hvor fokus er mere på elevernes egne interesser og tværfaglighed end på enkeltfaglighed. Måske har vi brug for at rehabilitere værkstedspædagoger som Dewey og Vygotsky, hvor der er vægt på autonomi gennem viden og en social organisering af oplæringen centreret omkring faglighed. Her er en pædagogik, der, hvis den forvaltes rigtig, kan være en vej mod mestring, og hvis vi følger Sennett helt til dørs, menneskelig trivsel, livsglæde og dannelse.

Referencer

Akre, V. & Ludvigsen, S. (1999). At lære medicinske praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale

- (1999, red.). *Mesterlære – læring som social praksis*. (pp. 114-130). København: Hans Reitzels Forlag.
- Arendt, H. (2006). *Menneskets vilkår*. København: Gyldendal. Oversat fra engelsk "The human condition" (1958). The University of Chicago.
- Bernsen, J. (1999). *Hans J. Wegner*. Dansk Design Center.
- Bourdieu, P. (2004). *Homo academicus*. Californien: Stanford University Press.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey – en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2008). *Identitet – udfordringer i forbrugersamfundet*. Århus: Forlaget Klim.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dewey, J. (1963[1938]). *Experience and education*. New York: Collier.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine*. New York: The Free Press.
- Dreyfus, H. (2001). *On the internet – thinking in action*. London: Routledge.
- Eggington, W. & Sandbothe, M. (2004). *The pragmatic turn in philosophy*. Albany: State University Press of New York.
- Gardner, H. (1999). *De mange intelligensers pædagogik*. København: Gyldendal.
- Jalil, P. A. & Boujettif, M. (2005). Some characteristics of Nobel laureates. *Creativity Research Journal*, 17:2, 265-272.
- Jørgensen, C.R. (2008). *Identitet – psykologiske og kulturanalytiske perspektiver*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1993). En pædagogisk rehabilitering af mesterlæren. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 41 (1), 9-18.
- Kvale, S. (1999). Forskere i lære. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.). *Mesterlære – læring som social praksis*. (pp. 178-197). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2004). Frigørende pædagogik som frigørende til forbrug. I: *Kampen om individet*. J. Krejsler (red.). (pp. 32-62). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindström, L. (2007). Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt. *EDUCARE*, nr. 1, 7-34.

- Mishler, E.G. (1999). *Storylines*. London: Harvard University Press.
- Mjelde, L. (2001). *Yrkenes pedagogic – fra arbejde til læring, fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur as.
- Nielsen, K. (1999a). *Musical apprenticeship. Learning at the academy of music as socially situated*. Vol. 24, No.2. Psykologisk Skriftserie. Aarhus Universitet.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999, red.). *Mesterlære – Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, d. A. (1987). *Educating the reflective Practitioner*. Californien: Jossey-Bass inc., Publishers.
- Sennett, R. (2006). *The culture of the new capitalism*. London: Yale University Press.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. England: The Penguin Group. Allen Lane.
- Tanggaard, L. (2000). *Læring i organisatorisk hverdagsliv – med produktudvikling som eksempel*. Psykologisk Studieskriftserie. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres – når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.