

KAPITTEL 7

Når uvitenhetens posisjon er fruktbar. Min vei til dosent i spesial- og veiledningspedagogikk

Carl Christian Bachke

Universitetet i Agder

Abstract: It took 33 years of professional experience before the author attained docent status. His experiences are related to his various employment positions: research assistant, teacher at a school for children with special needs, educational supervisor in South Sudan, school counsellor, curriculum developer and founder of a social network related to counselling, assistant professor, associated professor and coordinator of a bachelor program in social education. At the outset of most of these positions, he had a strong feeling of incompetence and that he lacked the requisite knowledge. This chapter describes how such challenging beginnings have been transformed into fertile experiences of flow. The essence of his application for promotion to docent is also presented. The conclusion relates to the author's vision for his work as a docent.

Keywords: docent, challenges, flow, promotion, network

Introduksjon

Uvitenhetens posisjon befinner seg i et landskap hvor usikkerhet møter nysgjerrighet, og hvor prestasjonsangsten kriger mot motiverende lærelyst. Posisjonen blir fruktbar når nysgjerrighet og lærelyst gir energi til å flytte ukyndighetens fjell. «Fjellflyttingen» stimuleres ved

Sitering av denne artikkelen: Bachke, C. C. (2020). Når uvitenhetens posisjon er fruktbar. Min vei til dosent i spesial- og veiledningspedagogikk. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 7, s. 139–157). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch7>
Lisens: CC BY 4.0.

oppmuntringer fra andre; eksempelvis arbeidsgiveren som sier: «Uvitenhet er et bra utgangspunkt for læring». Eller kollegaen som uttrykker: «På-forhånd-skråsikkerhet hindrer utvikling og kvalitetsmestring». Dette kapitlet handler om noen uvitenhetsposisjoner som har fungert som et springbrett for erkjennelse, læring og faglig utvikling langs veien mot å bli dosent.

I min faglige karriere har jeg påtatt meg oppgaver hvor uvitenhetsfølelsen har kjempet mot motivasjonen for å søke spenning og nye utfordringer. Imidlertid har det vist seg at uvitenheten ikke har vært total. Halvbevisst kompetanse har manifestert seg, og hjulpet meg fra flytsonens grenseland og nærmere dens trivselsskapende sentrum (Csikszentmihalyi, 1997). Min klippefaste tro på at det fins en fruktbar sti fra uvitenhetens utrygghet til kompetansebyggende erkjennelse har fungert som en motor, som langsomt har ført meg karriereveien fra lektor via førstelektor til dosent.

Motoren har stundom fusket. Kyndige reparatører har vært fraværende, og gjort at min reise mot dosentkompetanse tidvis har vært ensom. Men litt usystematisk støtte nå og da har hindret ensomheten i å kvele progresjonen og bidratt til selvstendighet, som er en nødvendighet i dosentrollen. Felles for disse opplevelsene er min erkjennelse av uvitenhet, men også erfaringene med å motta hjelp fra kolleger og å skape trygge fellesskap hvor slumrende kunnskap og ideer får vekstgrunnlag slik at flytsoneopplevelser skapes. Gjennom å snakke, og i noen grad også skrive, om den kunnskapsutvikling som da skjer, har jeg gjort erfaringene tilgjengelige for meg selv og andre slik at de har blitt relevante i opprykkssammenheng. Går man noen slike runder, utvikles et forskerblikk på egen praksis (Stenhouse, 1975), og man blir fortrolig med den praksisnære research-kulturen som passer for dosentstillinger (se Lindseths kapittel 4).

Fortellingen om min dosentvei følger min karriereutvikling kronologisk fra lektor via førstelektor til dosent. Koblingen mellom FoU-arbeider og opprykkskriterier står sentralt i denne beretningsdelen. Mot slutten deler jeg erfaringer knyttet til søknadens utformings- og vurderingsfase, og beskriver «Dosentale gleder og utfordringer».

Yrkesreisen fra lektor til dosent

Mitt møte med forskningsbasert kunnskap (1972–76)

Under lavere grads studier, lærerskole, pedagogikk og historie, fikk jeg via sentrale kunnskaper i fagene kjennskap til forskningsresultater. Hvordan denne kunnskapen ble utviklet, hadde jeg lite innsikt i. På daværende tidspunkt passet betegnelsen «forskningsmetodisk ignorant» på meg. Å bli dosent visste jeg ikke hva innebar. Likeså hadde jeg ingen aning om betydningen av å dokumentere «omfattende forsknings- og utviklingsarbeid på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet» (kriterium 1a). Men jeg oppfattet at det var ulike perspektiver på kunnskap, forskjellige «skoleretninger innen fagene», at hva som var valid kunnskap endret seg, og at akademikere kunne diskutere forskning heftig og til dels bli uvenner. Dette siste likte jeg dårlig. Imidlertid fasinerte kunnskapsusikkerheten meg, fordi den gav adgang til et refleksjons- og erkjennelsesrom hvor mine synspunkter kunne utvikles og muligens vinne frem. Derfor bestemte jeg meg for å ta hovedfag.

Forskningsassistent og hovedfagsarbeid (opplæringsfasen, 1976–1979)

Høsten 1975 fikk jeg jobb som forskningsassistent ved Pedagogisk Forskningsinstitutt. Arbeidet innebar å analysere spørreskjema-/intervjudata vedrørende mødres erfaringer med å oppdra førskolebarn. Gjennom det toårige engasjementet høstet jeg mine første erfaringer med å computerbearbeide en blanding av kvantitative og kvalitative forskningsdata. En frekk «hus-stor» datamaskinen lærte meg nøyaktighet: «Dette forstår ikke jeg, men kanskje du forstår hva som er feil?». Utsagnet betød feilsøking, opprettinger og nye innsendelser. Uten skolering i punching og kun et grunnkurs i statistikk, altså uvitenhetens startposisjon, ble det mange FoU-oppdragende tankegang-turer til datamaskinhuset.

I forskningsassistentjobben hadde jeg en kollega. Vi bestemte oss for felles hovedoppgave-prosjekt: En litteraturstudie om nødvendige læreforutsetninger for å lykkes med den innledende leseopplæringen.

Veiledere og sensorer likte produktet, anbefalte publisering, og skaffet trykkestøtte fra forskningsrådet. Universitetsforlaget utgav hovedoppgaven (Bachke & Gunnestad, 1980), og boken ble anmeldt i relevante fagtidsskrift.

Ved avslutningen av universitetsstudiene (1979) hadde jeg alt høstet erfaringer med tre sentrale forskningsmetoder: spørreskjema, intervju og litteraturstudium.

Spesialpedagog, PP-rådgiver, u-landsarbeider og forsker (praktikerfasen, 1979–1993)

Disse årene gav meg erfaringer med norsk skolestell på kommune- og fylkesnivå gjennom praksis ved interkommunal spesialskole og PP-kontorer. Jeg var innom roller som spesiallærer, klassestyrer, lærerrådsleder, undervisningsinspektør, rektor, PP-rådgiver og student-/kollegaveileder. I konsulentrollen høstet jeg også internasjonale erfaringer fra Sør-Sudan og India. Konsulentoppdragene krevde relasjonsbygging og nettverksetablering i uvante kontekster, hvor min opplevelse av ukyndighet medvirket til at jeg følte meg utenfor komfortsonen. Likevel hadde jeg med meg forskningsgnisten, og skrev rapporter og artikler som senere inngikk i min førstelektorsøknad.

Fra høgskolelektor til førstelektor (akademikerfase 1, 1993–2003)

For å kompensere for mangelfull veiledningsteoretisk kunnskap engasjerte jeg meg i Veiledernetverket i Agder, bl.a. gjennom redaksjonelt ansvar for nettverkets årbok. Arbeidet fordret at jeg selv skrev ledere, petiter, bokmeldinger og artikler. En artikkel om veiledningsbegrepet ble bearbeidet og publisert i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.

Ved hjelp av en FoU-ressurs som utgjorde 10 % av min hele stilling ved daværende HiA gjennomførte jeg to andre vitenskapelige arbeider: En intervju-/spørreskjemastudie om urbane tanzanianeres preferanse av private eller offentlige sykehustilbud og en litteraturstudie om intelligensbegrepet. I tillegg skrev jeg mange bokmeldinger.

Min førstelektorsøknad baserte seg på publiserte arbeider fra perioden 1984–2002. Å konstruere søknaden krevde tid, ikke minst fordi jeg ikke hadde tatt vare på dokumentasjonen, og fordi mangel på veiledning og eksempelsøknader gjorde meg famlende. Etter gode tre måneders dokumentinnsamling, skriving av profileringsdokument og kopiering, var søknaden utsendelsesklar. I profileringsdokumentet relaterte jeg enkeltarbeider til opprykkskriteriene, og plasserte dem også innenfor disiplinene spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk, u-landspedagogikk og høyskolepedagogikk. Termen u-landspedagogikk syntes å være sjelden, ifølge google-søk. Det sakkyndige utvalget kritiserte verken min kriterierelatering eller fagdisiplin-inndeling. I stedet konkluderte det med førstelektorgodkjenning.

Fra førstelektor til dosent (akademikerfase 2, 2003–2012)

Førstelektorperioden var preget av tematisk FoU-bredde: Termbruk på diagnosen psykisk utviklingshemming, IOP-forskning, veiledningspedagogiske emner inklusive refleksjonsbegrepet, dagsentervirksomhet og arbeid med ferietilbud til sosialt utsatte barn. Arbeidene dokumenterte også forskningsmetodisk variasjon (intervju, spørreskjema, dokumentanalyse og litteraturstudie), og omfattet vitenskapsteoretiske overveielser innenfor positivismen og hermeneutikken. Denne bredden verdsettes ofte ved vurderinger av søknader til dosentoppykk.

Enkelte FoU-arbeider hadde sitt utspring i forespørsel fra vernepleiens praksisfelt, eksempelvis praksissamarbeidet med Røde Kors. Det resulterte i publikasjoner om ferie-/fritidspedagogikk (Bachke, Hødnebø & Hallandvik, 2011; Hallandvik, Hødnebø & Bachke, 2009). Andre ble initiert av uvitenhetsposisjoner, kunnskapshull og svar-tilkortkommenheten i undervisningsarbeidet mitt, f.eks. artikler om intelligensbegrepet (2002) og termer for diagnosen utviklingshemming (2006, 2012).

Redaktøransvaret for *Veiledernetverkets årbok* (2000–2010) innebar å opptre som fagfelle og forsknings- og publiseringspådriver. Både redaktør- og fagfelle-rollen var nye for meg. Inkompetansens startposisjon ble

imidlertid langsomt forvandlet til inngående kjennskap til det veiledningspedagogiske fagfeltet.

FoU-arbeider og opprykkskriterier, en oversikt

Et utvalg av FoU-produkter som indirekte (arbeider før 2003) og direkte (etter 2003) har influert på min dosentsøknad, oppsummeres i tabell 1. Avkrysningene viser at noen arbeider kan relateres til flere opprykkskriterier. Som dosentkandidat kjempet jeg med forestillingen om den entydige plassering av enkeltarbeider, for jeg tolket kriteriene dithen at de krevde dette. På samme tid kalte enkelte publikasjoner på flerfoldig tilhørighet. Først da jeg innså at flerfoldigheten er et særtrekk ved dosentstillingen, stilnet kampen.

Tabell 1. FoU-arbeider som har stimulert min faglige karriere fra lektor til dosent.

Karrierfase	Publisert produkt	Forskning, kriterium 1a	Pedagogisk utviklingsarbeid, kriterium 1b	Nettverksbygging, kriterium 1c
Opplæringsfasen 1976–79	Bachke & Gunnestad (1980). <i>Den første leseundervisningen</i> . Bok. Pedagogikk	X	X	
Praktikerfasen 1979–93	Bachke (1986). Evalueringssessay. U-landspedagogikk.		X	X
	Bachke (1988). Spesialpedagogisk ressurscenter, <i>Skolepsykologi</i>	X	X	
	Bachke (1994). Leker like barn best? Spesialpedagogikk.		X	
Akademiker fase 1, 1993–2003: Fra lektor til førstelektor	Muna, Sævareid & Bachke (1996/2002). Public or private curative care? A pilot study of users' preferences in urban Tanzania. Rapport; Artikkel. U-landspedagogikk.	X		
	Bachke (1997/2000). Artikkel, Veiledningsbegrepet. <i>Norsk pedagogisk tidsskrift</i> . Veiledningspedagogikk	X	X	X
	Bachke (2002). Intelligensbegrepet. Spesialpedagogikk.	X		

Karrierefase	Publisert produkt	Forskning, kriterium 1a	Pedagogisk utviklingsarbeid, kriterium 1b	Nettverksbygging, kriterium 1c
Akademikerfase 2, 2003-2012: Fra førstelektor til dosent	Bachke (2006/2012). Navnsetting av diagnosen F70-79, psykisk utviklingshemming, artikler, en norsk og en engelsk. Spesialpedagogikk.	X		
	Bachke (2008-2011). Inkluderings-begrepet/ inkluderende skole. Tre artikler, engelsk, Latvia. Spesialpedagogikk.	X		X
	Bachke (2011). Individuelle opplærings-planer, IOP. Spesialpedagogikk. Fagartikkel	X	X	
	Bachke (2009/2011). Utsatte barns/unges fritid og ferie. To artikler, en norsk og en engelsk. Spesial-/sosialpedagogikk.	X		
	Bachke (2003-2012). Mange veiledningspedagogiske arbeider. Årbok, Veiledernetverket i Agder.	X	X	X
	Bachke (2006/2007) Dagsenter-studie/-artikkel. Sammen med praksisfelt/ kolleger. Hefte for praksisveiledere.	X	X	X

Kriterium 1a: Forsknings- og utviklingsarbeid

I tabell 1 har jeg satt kryss i forskningskolonnen for alle arbeidene. Da flere produkter ikke er tradisjonelt fagfellevurdert, kan avkrysningens riktighet diskuteres. Mitt hovedargument for riktigheten er at alle publikasjonene har vært gjenstand for alternative fagfellevurderinger som tidsskriftredaksjoner e.l., og i siste instans godkjent i opprykkssammenheng av sakkyndige utvalg. Dette innebærer ikke nødvendigvis at produkter godkjent på denne måten har ringere kvalitet enn tradisjonelle vitenskapelige artikler, men at de i stedet har en annen form. Dosentkvalifisering og dosentstillingen styrker mulighetene for at andre publikasjonstyper tilskrives økt formell status da de teller som opprykk til akademisk toppstilling.

Kriterium 1b: Pedagogisk utviklingsarbeid

Kolonnen pedagogisk utviklingsarbeid har åtte kryss i tabell 1. Da ingen normgivende definisjon av begrepet er anvendt, er avkrysningen intuitiv, og basert på et ja-svar på spørsmålet: «Har dette produktet blitt brukt i undervisning i høyere utdanning?»

Omfattende virksomhet – begrenset pensum-impact – undervisningspris

Å utvikle planer og læremidler til undervisning har i de fleste sammenhenger, i spesialskolen, innen academia, og i u-landsvirksomheten, preget hverdagen og vært tidsmessig omfattende. Hvorvidt andre har benyttet det jeg har skrevet til undervisningsplanlegging og pensum, mangler jeg oversikt over. På UiA har artikler om individuelle opplæringsplaner (IOP) og veiledning stått på pensumlister over år. Men sidetallsvolumet er neppe dekkende for allmenn forståelse av kriteriets uttrykk «omfattende». Men kvaliteten synes å holde mål, da andre har bygd på mitt arbeid i fagbøker (Pettersen & Løkke, 2019), og studenter uttrykker tilfredshet. Det sistnevnte indikerer at jeg tolker pedagogisk utviklingsarbeid til å omfatte utøvd undervisning. Mesteparten av min undervisningstid i academia har vært på vernepleierstudiet. I eksterne evalueringer har dette bachelorprogrammet over år fått toppskår både på kvalitet og studenttilfredshet. I min studieledertid (2004–2007) fikk programmets lærerteam HiA/UiA sin undervisningspris. I sum viser dette at den daglige pedagogiske praksis, som også fordrer utviklingsarbeidende innsats, tilkjennes både intern og ekstern anerkjennelse.

Spesialpedagogisk utviklingsarbeid

Interessen for spesialpedagogikken ble vekket i meg på slutten av 1970-årene. To «arbeidsforhold» bidro til det. For det første åpnet arbeidet med hovedoppgaven mine øyne for lesningens mysterium og mulighetene som lå i at det fantes flere tilnærminger som kunne minske dysleksiens forbannelser. Dette skapte også fasinasjon omkring det å tilegne seg

kompliserte ferdigheter. Det andre «arbeidsforholdet» var sivilarbeids-tjenesten, som jeg tjenestegjorde blant førskolebarn med språk- og talevansker på Bredtvet senter for logopedi. Stedets faglige ledere trakk meg aktivt med i arbeidet med å utrede og prøve ut treningsopplegg på barna. Jeg fikk også være med på å videreføre oppleggene til barnets hjemsted via opplæring av lokale fagfolk.

Disse erfaringene kom til nytte på spesialskolen, ikke minst fordi språklig kompetanse er grunnlaget for leseopplæringen, og fordi jeg daglig måtte bruke denne innsikten til å utvikle langsomt-progredierende undervisningsmaterieil i redskapsfagene lesing, skriving og regning. På slutten av 1980-tallet fikk spesialskolen tildelt oppgaven som ressurs-senter, noe som innebar både utredning, utprøving av opplegg og overføring av disse til lokalskoler. En del av dette arbeidet besto i å utvikle og innføre IOP i Aust-Agder-skolene. IOP-interessen vedvarte og resulterte i en artikkel (2011). Sakkyndig utvalg kommenterte den slik: «Dette er et svært godt arbeid og helt klart meritterende.»

Pedagogisk utviklingsarbeid i høgskole-/ universitetskontekst

Høsten 1993 brukte jeg til å utvikle en læreplan i veiledningspedagogikk for helse- og sosialarbeidere, en ti-vekttalls videreutdanning. Arbeidet opplevdes krevende av flere grunner. Jeg måtte sette meg inn i profesjonstenkning innenfor fag jeg ikke kjente, og som «outsider» i helse-/ sosialfaglig setting måtte jeg vinne innpass som person og for faglig knowhow innen veiledning i læreryrket. Jeg måtte også utforme en læreplan med tilhørende pensum i et emne fattig på læreplan-modeller. Utfordringene ble overkommet. I ulike studiepoengvarianter har kurset nå eksistert i over 25 år, hatt solid studenttilstrømning, og tålt epokens mange endringer innenfor høyere utdanning. Kursinnholdet har hele tiden hatt tre kjennetegn: Å gi innføring i veiledningsperspektiver og veiledningstilnærminger innen forskjellige profesjoner; å ha rom for å øve praktisk på veiledning; og å løfte frem fruktbarheten av å benytte veiledningsgrunnlag preget av uvitenhetens posisjon slik at man utnytter usikker yrkespraksis som jordsmonn for faglig vekst.

Kriterium 1c: Nettverksbygging

Tabell 1 inneholder fem kryss i kolonnen nettverksbygging, som for meg ofte innebærer tverrfaglig samarbeid. Jeg har undervist mye sammen med sykepleiere, vernepleiere og sosionomer. Tverrfaglighet preger både spesial- og veiledningspedagogikken. Å bedrive opplæring innen andre profesjoner enn sin egen er som å gå i ukjent terreng. Siden man ikke vet andre profesjoners hva, hvordan og hvorfor, plasseres man i uvitenhetens posisjon. Det er både frustrerende og spennende. For å lykkes er man avhengig av at medaktørene trygger hverandre og investerer tid i å finne farbare veier. Slik positiv tverrfaglighet skaper ofte hybridkonstruert kunnskap. Siden lærerkollegiet på vernepleierutdanningen i stor grad har ulik profesjonsbakgrunn, har det lært meg mye om å tenke tverrfaglig. Denne kompetansen har vært til stor hjelp i nettverksbyggerollen både utenlands og i Agder-regionen.

Nettverksbygging utenlands - stimulans til et utvidet kunnskapsbegrep?

I min karriere har jeg hatt fire store utenlandsengasjementer: skoleutvikling i Sør-Sudan (1983–85), fredskorpsengasjement i Tanzania (1997–99), helseprosjekt i India (1988–93) og studentutveksling på vernepleierstudiet i flere land (2000–2019).

Erfaringene fra Sudan, India og Tanzania har satt sine spor. En annerledes kulturell kontekst, også språklig, klima- og naturmessig, fordrer at man fungerer konstruktivt i mange nettverk. Sudanoppholdet hadde lært meg at nettverksbygging var krevende, men jeg erfarte også at det var lærerikt og produktivitetsstimulerende. Forbausende nok var det under denne nettverksbyggingen i Afrika at min veiledningssamtale-modell PALLET ble skapt (Bachke, 1997).

Møtet med disse kulturvariasjonene har gjort meg følsom for hvilke kunnskaper som er gyldige i forskjellige settinger. Jeg har også erfart betydningen av nettverk hvor dette kan drøftes. Møter med høyere utenlandske utdanningsinstitusjoner, som blant annet har tilrettelagt praksisstudier for vernepleierstudenter på utveksling, har styrket min tro på

nettverkene tryggende betydning ytterligere. Ikke minst har jeg blitt språklig mer oppmerksom, noe som bl.a. har resultert i at jeg har undersøkt bruken av termer på tilstanden psykisk utviklingshemming nærmere (2006, 2012), og innholdet i inkluderingsbegrepet (publikasjoner i Latvia 2008, 2009 og 2011). Begge deler var sentrale i dosentsøknaden min. Så selv om min teoretiske kunnskap om nettverk- og relasjonsbygging, og viktigheten av dette i utgangspunktet var svært mangelfull (uvitenhetens posisjon), har de internasjonale oppdragene stimulert min vitenskapelige aktivitet og personlige og faglige trygghet i det å være aktivt deltakende i nye og ukjente sammenhenger.

Å kjenne på skvisen mellom egen akademisk fundert kunnskap, implisitt vestlige verdioppfattelser, og fundamentalt forskjellige verdier og virkelighetsforståelser har vært smertefullt, frustrerende og kaotisk. Samtidig har det vært fruktbart, i den forstand at det gir toleransetrening og bidrar til å utvide kunnskapsbegrepet. Prosessene å gjøre det fremmede kjent, og det kjente fremmed har stadig vært aktuelle (Gordon, 1969), og gjort det lettere å få øye på ulike lag av kunnskap som flere forfattere har omtalt (Johannessen, 1988; Polanyi, 1966; Schön, 1987). De bruker delvis ulike ord, men alle poengterer at profesjonsfagene har utilstrekkelig vitenskapelig kunnskapsbase til å beskrive alle kompetanseformer som inngår i praksisutøvelsen. Mine internasjonale engasjementer med tilhørende nettverk tydeliggjorde mangelen på viten om innforstått praksiskunnskap. Dette ga meg en danning i retning praksisnær forskning; et område dosenter bør lede an i.

Veiledernetverket i Agder

Mitt internasjonale virke påtvang meg nettverksbygging. Veiledernetverket i Agder er derimot ønsket fra min side. Dets formende fase, 1995–2005, er omtalt i artikkelen «Nettopp et nettverk: Om å gå på tre og et halvt bein» (Bachke & Mathisen, 2007). «Tre bein» hentyder til nettverkets hovedaktiviteter: Å bygge opp en medlemsmatrikkel for å gjøre det enklere for folk med veiledningsutdanning, -erfaring, og/eller -engasjement å kunne kontakte hverandre og samarbeide; å arrangere en årlig konferanse hvor et veiledningsaktuelt tema ble presentert; å publisere

fagartikler, essays, petiter, reportasjer, bokmeldinger, etc. i hovedsak forfattet av skribenter fra Agder i *Veiledernettsverkets årbok*. Det «halve beinet» innebar å skape en nettside som et bindeledd til den store verden.

Som hovedredaktør for årboken (2000–2010) hadde jeg en base for å få mange til å forfatte bidrag. Jeg fikk også selv anledning til å skrive, blant annet fagartikler, petiter, bokmeldinger, m.m., og dette ble en tung del av min dosentsøknad. Nettverksuvidenhet som utgangspunkt resulterte altså i fruktbare produkter.

Kriterium 2: Praktisk pedagogisk kompetanse

Da jeg skrev søknaden, tvilte jeg ikke på at jeg oppfylte dette kriteriet. Av relevant utdanning kunne jeg vise til lærerprøve, pedagogisk seminar og pedagogisk embetseksamen.

Undervisningserfaringen var rikholdig, med over 30 år praksis og stor variasjonsbredde både med tanke på elevenes alder (fra barnehage til pensjonister) og funksjonsnivå (fra utviklingshemmede til toppskolerte forskere og akademikere). Det samme gjaldt kontekster og arenaer: fra etablerte undervisningsinstitusjoner som skoler og høyskoler, men også et utvidet kateter: puber, konferanser, praksisplasser, frivillige organisasjoner og kirker, både nasjonalt og internasjonalt.

Bredden på veiledningssettinger var også stor: studentveiledning innen fagene pedagogikk/spesialpedagogikk, vernepleie, veiledningspedagogikk, psykisk helsearbeid og sykepleie, kollegaveiledning og ledelse av og deltakelse i veiledningsgrupper for andre veiledere.

Søknadsskrivingens loddkastning

Februar 2003 fikk jeg opprykk til førstelektor. Samme vår nådde jeg ikke opp som søker på et ph.d.-løp. På sommeren ble jeg tilbudt en studielederstilling på vernepleierutdanningen. Det var en invitasjon til å ta ansvar for det nødvendige akademiske «husarbeidet». Jeg svarte ja. Samtidig tenkte jeg at muligheten for en stipendiatstilling ble «parkert» for godt. Hva ble så alternativet? Jo, dosent. Tross denne konstruktive muligheten kjente jeg på motløshet, både fordi studielederjobb og undervisning krevde mye

tid, og fordi jeg følte på uvitenhet: Hva skulle til for å bli dosent, hva burde søknaden inneholde, og hvordan skulle jeg gå frem?

I første omgang hentet jeg pågangsmot fra opprykkskriteriene (2006). De klargjorde til en viss grad hva som krevdes. Løsningen ble derfor at jeg «pratet med» kriteriebeskrivelsene. Disse dialogene forekom periodevis 2006–2011, og ble en form for egenveiledning som resulterte i en voksende forståelse av hvordan jeg kunne tilfredsstille kravene. De inspirerte meg til å fortsette produksjonen av skriftlige arbeider.

Videre etablerte jeg en førstelektorfilosofi. Den gikk ut på å prioritere arbeidsoppgaver andre bestilte av meg, eksempelvis redaktørarbeidet i *Veiledernettverkets årbok*, og å delta med temaetterspurte bidrag på en internasjonal forskningskonferanse i Latvia. Begge eksemplene stimulerte til skriving, både på norsk og engelsk, og tvang frem tematisk bredde, sjangermangfold og forskningsmetodisk variasjon.

I årene hvor egenveiledning dominerte, opptok to spørsmål meg: Har jeg nok volum, og er kvaliteten på høyt nok nivå? Høsten 2009 fikk mitt institutt en ny professor og ny instituttleder. I medarbeidersamtalen med instituttlederen røpet jeg drømmen om å bli dosent. Han ønsket umiddelbart en oversikt over mine publiserte arbeider etter 2003. Noen dager senere kom han inn på mitt kontor og ba meg å velge ut to publiserte arbeider og ett eller to som var under skriving. «Hva skal du med dette materialet?» spurte jeg. «Jo, med din tillatelse skal jeg be professor Kristoffersen vurdere det med tanke på kvalitet i forhold til dosentopptrykk», svarte han. Jeg ble tatt litt på senga av hans iver, men lot meg rive med. «Loddet er kastet», tenkte jeg. En måned senere møttes vi på Kristoffersens kontor. Kvalitetsdommen falt: «Du skriver godt og tydelig om faglige, relevante temaer.»

Instituttlederen tok dette som et hold-frem-argument, og utfordret meg omgående til å skrive profileringsdokumentet. I min usikkerhet fremholdt jeg at jeg først ville få publisert to arbeider som jeg hadde gode data til. Begge kom på trykk rundt årsskiftet 2011–12. I ettertidens lys velger jeg å kalle det som skjedde utover høsten 2009 for «pushende og støttende veiledning», og instituttleders og professors væremåte for «tro-på-deg-pedagogikk». Egenveiledningen var plutselig supplert med «støtte-push-veiledning», og involverte både faglig toppstilling og fagadministrativt nivå.

Mens jeg skrev på opprykkssøknaden, fikk jeg tilgang på en søknad skrevet av en dosent ved en annen høyskole. Til tross for at søknaden var enkel og kortfattet, hadde en internasjonal komite uttalt at søker klart tilfredsstilte kravene for opprykk. Kollegaens profileringsdokument ble til hjelp, og tjente som en «passiv-søknadsmodell-veiledning». Av denne veiledningen lærte jeg å være nøye med å sortere enkeltarbeider under «riktig kriterium»; å vise til rett vedleggs-nummer ved henvisning til vedlegg i profileringsdokumentet, og benytte dobbelthenvisninger dersom enkeltvedlegg kunne tilhøre flere kriterier. Siden instituttlederen på daværende tidspunkt ikke var førstestillingskvalifisert, kaller jeg hans bistand for intuitiv konsultativ veiledning. Det betyr at en ignorant veiledet en annen ignorant, en slags dobbelt uvitenhetsposisjon. Likevel var veiledningssamtalene fruktbare, ikke minst grunnet hans «tro-på-deg-pedagogikk».

31. desember 2011 ble profileringsdokumentet ferdig og vedleggene sortert. Jeg leverte fire komplette søknader.

Etter fire måneder falt dommen: «Komiteen finner at søkeren har tilstrekkelig arbeid innenfor forskning og utvikling på høyt nivå rettet mot yrkesfeltet.» Summen av «intuitiv egenveiledning», «støtte-push-veiledning», «passiv-søknadsmodell-veiledning», «intuitiv konsultativ veiledning» og «rådspregt veiledning» hadde ført frem. Jeg fikk dessuten bekreftet at egen intuisjon kan styrkes gjennom at andre kloke og vennlige mennesker deler sine intuisjoner og erfaringer med intuisjonsignoranten. Sånn sett ble skrivingen av profileringsdokumentet et vitnesbyrd om at gode veiledere ikke har alle svarene. Da må den uvitende veisøker finne svarene, og selv kjenne gleden over å oppdage målledende stier i det ukjente landskapet.

Dosentale gleder og visjoner

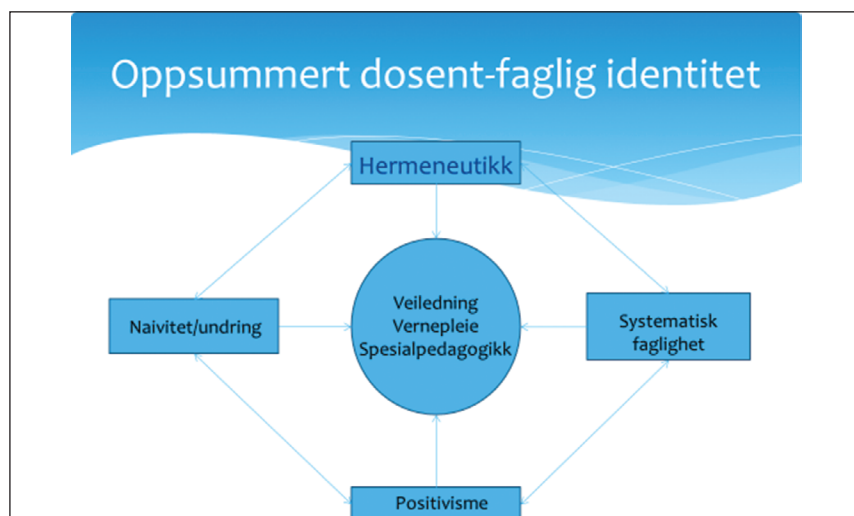
Medio juni 2012. «Han skal åpne perleporten» synges unisont av tretti røster i stuene på hytta vår. Det er firefoldig feiring: Hytta er nykjøpt, nyoppusset og døpt Perleporten. Ekteparet Bachke har 40-års bryllupsdag. Jeg har rundet 60 år, og er blitt dosent. Mange gratulasjonsord. Flere gjester ber meg å forklare hva en dosent er. Å svare konsist opplevdes krevende. Jeg fikk litt hjelp av bedømmingsutvalgets konklusjon, og

siterte fra den, samt la til egne konstruerte forklaringer. Likevel manglet jeg et avklarende uttrykk og tenkte: «Er jeg i uvitenhetens posisjon om hva jeg er blitt?»

To måneder senere. Forskerforbundets leder ringer og spør: «Hva har du fått i lønnstillegg?» «Fire trinn», svarte jeg. «Altfor lite. Du skal ha betydelig mer». Uka etter var han på tråden igjen: «Fem trinn til». Jeg skjønnte at jeg hadde opplevd mitt livs lønnshopp. Lønnpåslaget gjorde godt, og skapte dosental glede. Da jeg samme uke ble feiret av mitt instituttkollegium, var jeg dypt rørt. Mange års strev og innsats – også utover fast arbeidstid – hadde gitt både pekuniær og anerkjennende valuta på kontoen.

Oktober 2012. Dekanen kommer innom kontoret. «Kan du holde et innlegg på fakultetssamlingen om visjoner for faget ditt?» spurte han. Å svare nei var umulig. Alle som rykket opp eller ble tilsatt i akademiske toppstillinger, hadde måttet presentere sitt faglige image. Dessuten pirret tittelen meg. Den gav meg anledning til å klargjøre mitt dosentgrunnlag og å filosofere over muligheter og utfordringer stillingen bød på.

Formiddagen 15. november 2012: Fakultetssamling med over hundre kolleger til stede. Jeg presenterer min dosentkompetanse-portefølje. Hva vektlegger jeg? Hvordan illustrere min faglige kvintessens og dosentidentitet? PowerPoint-illustrasjonen i figur 1 ble mitt svar.



Figur 1. Min dosentidentitets vekstjord. Tre faglige forankringer, to vitenskapsteoretiske tilnærminger og to måter å tenke/arbeide på. Bilde fra presentasjon 15. november 2012.

Figur 1 knytter min dosentkompetanse til fagdisiplinene veiledning, vernepleie og spesialpedagogikk. Alle tre har vært tumleplassen for min karriereutvikling. Dessuten illustrerer figuren at jeg har hatt et bein i positivismen, jf. statistisk pregede spørreundersøkelser, og et bein i hermeneutikken, jf. intervju- og litteraturstudier. Uvitenhetens posisjon gjenfinnes i boksen «naivitet/undring». Posisjonens fruktbarhet fremmes gjennom systematisk (boks til høyre), hardt og langvarig arbeid innen de tre fagområdene (sentrumssirkelen). Setter man sammen forbokstavene i fagene veiledning, vernepleie og spesialpedagogikk, skapes akronymet VVS. Forkortelsen er kjent fra rørleggerbransjen og betegner ansvarsområdene vann-, varme- og sanitæranlegg.

Hvis jeg bruker disse underbegrepene allegorisk på mitt dosentfaglige innhold, kan følgende antydes:

- **Vann:** Livgivende, nødvendig og tilpassningsdyktig til varierte kontekster (rør, terreng, bruksgjenstander osv.) I ettertidens lys kan min kunnskapsutvikling frem mot dosent metaforisk sies å ha ivaretatt slike egenskaper, for min FoU-visjon har vært å utvikle kunnskaper som er (liv)givende relevante og tilpasset dem som jeg jobber med og for: brukere, studenter og kolleger.
- **Varme:** I rett mengde og temperatur er dette viktig for trivsel, velvære og vekst. Overført til min dosentgjerning betyr det at jeg søker å forske frem og formidle adekvat oppvarmet kunnskap som gir folk vekstgrunnlag for det gode liv.
- **Sanitær:** Ordet hentyder til sunnhet. Overført til dosentarbeidet betyr det at jeg er innstilt på å skape og formidle sunn kunnskap.

Allegorisk blir jeg en VVS-dosent. Tittelens «verdi-identitet» blir ledestjernen for arbeidet. Inspirasjon hentes fra mange aktører: brukere, elever, pasienter, studenter, kolleger i praksisfeltet både ved UiA og andre høyere utdanningsinstitusjoner og fra mine internasjonale kontaktnettverk. Allegorien utløser noen visjoner i mitt videre dosentarbeid. Disse antydes i figur 2, særlig tredje kolonne.

For å realisere visjonene må jeg trolig fortsette å jobbe i vitenskapelighetens grenseland, og ha søkelys på praksisnær og taus kunnskap. Der kan jeg kjenne på gleden over å være i uvitenhetens posisjon, men også savnet av å

Ønskede kvaliteter i min kunnskapsproduksjon, i lys av VVS-metaforen

Mitt dosentarbeid kjennetegnes av

FAGLIGE TILHØRIGHETER	METAFOR-BEGREPENE	AT KUNNSKAPSPRODUKSJON OG FORMIDLING ER
VEILEDINGS-PEDAGOGIKK	VANN	Transparent, tilpasningsdyktig, livsnødvendig, temperaturvarierende
VERNEPLEIE	VARME	Relasjonell nærhet, klimagunstig, lite tilknapet, avkledd ærlig
SPECIAL-PEDAGOGIKK	SANITÆR	Sunn, rein, ikke forurensende, holdbar, letter inntak av nødvendigheter og fasiliterer utslipp av avfall

Figur 2. Visjonære kjennetegn ved min dosentgenererte kunnskapsproduksjon. Bilde fra presentasjon 15. november 2012.

delta i store, velfinansierte prosjekter med mange engasjerte fagfeller. Som dosentkandidat, og nå som dosent, har jeg gledet meg over friheten til å være litt annerledes, naiv og ustyrlig, sammenlignet med rutinestrukturen som i hvert fall sett utenfra preger tradisjonell forskerutdanning. Subjektivt bedømt har det å gå dosentveien vært som å pendle mellom to posisjoner i FoU-arbeidet: uvitenhetens og frihetens. I dette spenningsfeltet har det vært, og er det både gledelig og utfordrende å jobbe. Dermed kan jeg skrive under på Mark Twains uttalelse: «Alt du trenger her i livet, er uvitenhet og selvtillit. Da er du sikker på å lykkes.»

Referanser

- Bachke, C. C. & Gunnestad, A. (1980). *Den første leseundervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachke, C. C. (1986, juni). *Kontinuerlig og konstruktiv evaluering av undervisningsprosjektene og de involverte. Et foredrag holdt for misjonærer og u-hjelpere i Bergen* (Seminarrapport 19–28). Oslo: Norsk Misjonsråds Bistandsnemnd.

- Bachke, C. C. (1988). Om behovet for og organisering av spesialpedagogiske ressursentre. *Skolepsykologi*, 23(1), 3–12.
- Bachke, C. C. (1994). Leker like barn best? *Spesialpedagogikk*, 59(9), 33–36.
- Bachke, C. C. (1997). Veiledningsbegrepet og veiledningssamtalen – dens struktur og redskaper. *Årbok for Veiledernetverket i Agder*. Arendal: Veiledernetverket i Agder.
- Bachke, C. C. (2000). Veiledningsbegrepet – hvordan tolkes og anvendes det i veiledningslitteraturen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (2/3), 139–150.
- Bachke, C. C. (2002). Intelligensbegrepets mangfoldighet og spesialpedagogikken. *Spesialpedagogikk*, 67(9), 4–14.
- Bachke, C. C. (2006). Utviklingshemming: betegnelser i endring i Norden? En litteraturstudie i et terminologisk villnis. *Spesialpedagogikk*, 71(6), 18–28.
- Bachke, C. C., Hødnebo, S. M., Quarles van Ufford, J. & Nærbøe, J. (2006). *Utvikling i praksis*. Arendal: Vernepleierstudiet, Høgskolen i Agder.
- Bachke, C. C. & Mathisen, P. (2007). Nettopp et nettverk, om å gå på tre og et halvt bein. *Årbok for Veiledernetverket i Agder*, 11(1), 6–14. Arendal/Kristiansand: Veiledernetverket i Agder.
- Bachke, C. C. (2007). «Vi tar utgangspunkt i brukernes sterke sider.» Dagsenterforskning resymert og belyst med erfaringer fra et kommunalt dagsenter for psykisk helse. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 4(3), 293–301.
- Bachke, C. C. (2008, februar). Is there any best road towards inclusion of pupils with mental retardation? What does research in Scandinavia say about it? *Society, integration, education. Proceedings of the international conference*, 275–283. Latvia: Rezekne Higher Education Institution.
- Bachke, C. C. (2009, februar). Which factors promote inclusion of pupils with impairments in local schools? What do Nordic scholars say about it? *Society, integration, education. Proceedings of the international conference*, 481–493. Latvia: Rezekne Higher Education Institution.
- Bachke, C. C. (2011, mai). Inclusion of pupils with disabilities: Research perspectives and promising factors. A literature review. *Society, integration, education. Proceedings of the international conference*, 345–362. Latvia: Rezekne Higher Education Institution.
- Bachke, C. C., Hødnebo, S. M. & Hallandvik, J. E. (2011). On the road towards a holiday-trip education for children (0 to 18 years). *Pedagogical Technologies in Socialization and Resocialization of Society*, 2(1), 13–31.
- Bachke, C. C. (2011). Individuelle opplæringsplaner – mye brukt, men lite utforsket. *Spesialpedagogikk*, 76(10), 4–17.
- Bachke, C. C. (2012). Professionals' naming of intellectual disability, past and present practice and rationales. *Scandinavian Journal of Disability Research* 14(1), 56–73.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Gordon, W. J. J. (1969). *Synectics. The development of creative capacity*. New York: Collier Books.
- Hollandvik, J. E., Hødnebo, S. M. & Bachke, C. C. (2011). Trenger vi feriepolitikk for utsatt ungdom? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 9(2), 45–62.
- Johannessen, K. B. (1988). Tankar om tyst kunnskap. I P. Tillberg (Red.), *Dialoger – om yrkeskunnskap og teknologi* (s. 257–272). Lund: Berling Skog.
- Muna, D., Bachke, C. C. & Sævareid, H. I. (2002). Public or private curative care. A study of users' preferences in urban Tanzania. *Uongozi*, 14(1), 1–21. Tanzania: Mzumbe University.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.