

En ikke-planlagt karriere. En oppsummering av og etter- refleksjon over en dosentsøknad

Anne Brita Thorød

Universitetet i Agder

Abstract: The author describes her professional journey from social worker in various settings via contract appointment at a research institution to employment as a university tutor. She relates how she left a nearly completed PhD project and joined the docent path instead. The importance of the critical scientific approach in her research work and how it influenced her application for promotion is explained. She also presents a thorough description of her application and shares some ideas for her work as a docent.

Keywords: docent, PhD, social work, promotion, critical theory

Introduksjon

Jeg nærmet meg slutten på et ph.d.-løp. Artikkene var skrevet, arbeidet med kappen påbegynt. Dette hadde vært et svært langvarig løp, påbegynt under mitt 3-årige engasjement ved velferdsforskningsinstituttet NOVA, og videreført som et sideprosjekt da jeg ble ansatt på UiA. Som førstelektor ble jeg så invitert til å delta i dosent-satsingen som ble satt i gang ved vårt fakultet. Skulle ph.d.-en legges bort?

Så kom innbydelsen til å delta på seminarer for førstelektorer med ambisjoner om dosentopprykk. Jeg meldte meg på, og opplevde første

Sitering av denne artikkelen: Thorød, A. B. (2020). En ikke-planlagt karriere. En oppsummering av og etter-refleksjon over en dosentsøknad. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (Kap. 9, s. 179–191). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.109.ch9>
Lisens: CC BY 4.0.

samling som interessant. Men jeg må innrømme at mitt engasjement var nokså halvhjertet. Jeg hadde jo en ph.d. å fullføre. Det ville være et nederlag å ha begynt på en så stor oppgave uten å fullføre. Først etter en samtale med dekanen noen dager senere gikk det opp for meg at selv om jeg la ph.d.-en til side, kunne jeg likevel bruke arbeidet jeg hadde nedlagt i denne inn i en søknad om å bli dosent. Jeg har nemlig en stor svakhet som i denne sammenhengen kunne vendes til en styrke – jeg har altfor mange faglige interesser. Derfor hadde jeg engasjert meg i en lang rekke prosjekter og samarbeidsrelasjoner som stjal tid og fordypning fra ph.d.-prosjektet.

Denne erkjennelsen ble styrket av at man på den nevnte samlingen fikk en grundig gjennomgang av dosentkriteriene, og hvordan disse kunne fortolkes inn imot egen yrkesutøvelse, både som profesjonsutøver i praksisfeltet og som universitetsansatt.

Glimt fra min yrkeskarriere

Min faglige løpebane baserer seg på bred praksis som sosionom og grad cand.polit. i sosialt arbeid. Jeg kom sent inn i academia. I begynnelsen av min yrkeskarriere var jeg innom mange arbeidsfelt, og skaffet meg på den måten en god oversikt over det sosiale praksisfeltet. Jeg møtte personer som var marginalisert og satt utenfor samfunnet, og gjorde meg tanker om hvor innsatsen kunne vært satt inn for å forebygge problemene disse var havnet i. Men da jeg valgte å søke meg til psykisk helsearbeids-utdanningen ved Universitetet i Agder, var det ut fra en tanke om at jeg gjennom mitt yrkesliv har høstet mye kunnskap og erfaring som jeg ønsket å formidle til studenter.

Da jeg tok hovedfag, fikk jeg en fornyet kunnskap om en av pionerene i sosialt arbeid, Jane Addams, og hennes tilknytning til det sosiologiske miljøet ved universitetet i Chicago. Disse tekstene ble inspirerende møter som igjen styrket mitt fokus på samfunnet og samfunnsskapt vansker. Rettferdig fordeling og sosial urett lå som motivasjon da jeg som ung valgte å utdanne meg til sosionom. Sosialt arbeid er arbeid for og med underprivilegerte grupper. De gamle prinsippene i sosialt arbeid, som hjelp til selvhjelp og klientens selvbestemmelsesrett, har med tiden fått

«ny» innpakning i begrep som empowerment og brukerperspektiver. Her møtes sosialt arbeid og psykisk helsearbeid, og dette har jeg tatt med meg inn i arbeidet ved Institutt for psykososial helse ved Universitetet i Agder. Tradisjonelt har helse- og biologisk-medisinske paradigmer fått dominere over psykososiale perspektiver. Miljøet ved utdanningene i psykisk helsearbeid har fungert som en motkraft. Det er profilert et bredere syn på hva som skaper god helse, og at dette skjer i relasjon og samhandling mellom andre mennesker og de omgivende strukturene. Dette har også blitt styrende for hvordan jeg profilerer meg som underviser, og for hvilke forskningsaktiviteter jeg er involvert i. Denne typen virksomhet skjer aldri i et ontologisk tomrom, derfor var det viktig å synliggjøre hvilke vitenskapelige perspektiver jeg arbeider ut fra.

Vitenskapsteoretisk forankring

Min forankring ligger i kritisk teori og kritisk realisme. Å ha en kritisk forankring er også å opprettholde en spørrende holdning til personers utfordring og samfunnsmessige fenomen – eller for å bruke Andersens (2013) uttrykk, «forstyrre» vanetenkning og ureflekterte diskurser.

Kritisk teori knyttes gjerne til Frankfurterskolen som oppsto ved Universitetet i Frankfurt på 1920-tallet. Miljøet hentet impulser fra sosiologi, filosofi, psykoanalyse, økonomi og estetikk. Marxismen var også en inspirasjonskilde, og bak lå det en frigjørende kunnskapsinteresse (Alvesson & Sköldberg, 2008). Innenfor denne tradisjonen rettes oppmerksomheten mot sosial ulikhet, asymmetriske maktforhold, strukturelle forhold som problemutløsere og reproduksjon av institusjonelle dominansforhold. Det skjedde altså en bevisstgjøring om de sosiale forholdenes politiske karakter. Dette ble et viktig ståsted på 1960- og 70-tallet, da Jürgen Habermas fikk en sentral posisjon.

Habermas fremførte kritikk mot ekspertveldet, og hevdet at systemverdenen har kolonisert livsverdenen (Habermas, 1984). Både teknologi, de institusjonelle systemene og politiske føringer setter hindringer i veien for enkeltmenneskenes muligheter til selv å styre sine liv. Her ligger det et frigjørende potensial gjennom gyldiggjøring av hverdagslivets kunnskaper og språk (Follesø, 2005).

Når Habermas bruker begrepet herredømmefri dialog, og gjennom dette peker på at denne dialogen bare kan skje mellom likeverdige dialogpartnere, ledes tanken videre til Paulo Freires frigjørende pedagogikk. Denne har hatt en sentral innflytelse på empowerment-tenkning og frigjørings- og brukerbevegelser på en rekke felt.

Parallelt med utviklingen av den kritiske tenkningen kom postmodernismen, «den språklige vendingen» og sosialkonstruksjonismen. Her ble dekonstruksjon sentralt. Dette ble et nyttig begrep også for kritisk inspirerte sosialarbeidere, i den forstand at analyse av de sosiale forholdene kunne fungere dekonstruerende og gi opphav til nye måter å innrette seg på. Med denne tradisjonen kom skaping av mening og mestring i fokus. Hvis virkeligheten skapes i språket, må virkeligheten kunne gjenskapes og få en ny mening. Dette har hatt betydning i terapeutisk arbeid, men det er en slagside. Hvis virkeligheten «bare» er en sosial konstruksjon, hvordan kan en da møte personer som har vært utsatt for vold, mishandling, alvorlige overgrep og så videre? Kan dette snakkes bort?

Stan Houston, professor i sosialt arbeid ved Queens University, Belfast, har tatt et oppgjør med konstruksjonismen, og finner kritisk realisme slik den er formulert av den britiske filosofen Roy Bhaskar som en relevant vei videre innenfor det (psyko-)sosiale fagfeltet (Houston, 2001). I Sverige følges dette opp av professor Thomas Brante, som sier at «social facts, such as organizations, families, interactions, individuals and so forth exist, they are real, and they influence human behavior» (Brante, 2001). Kritisk realisme er opptatt av hva som er tingenes egentlige beskaffenhet, og av hvilke mekanismer som ligger bak ting og fenomener slik de fremtrer og kan erfares av oss. Virkeligheten beskrives som bestående av flere lag eller domener, og det er vitenskapens viktigste oppgave å arbeide seg gjennom disse og studere de grunnleggende strukturer og mekanismer som genererer fenomener (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Alle strukturelle innflytelser formidles til agenter, altså individer, gjennom å forme den situasjonen de befinner seg i. Her kommer også de kulturelle og materielle betingelsene inn.

Strukturene låser altså ikke agentene fast i en bestemt posisjon. Agentene innehar selv krefter som gjør at de kan utfordre og endre situasjonen

de befinner seg i. I dette ligger det også et imperativ til forskningen. Når det avdekkes urettferdige forhold i samfunnet, er det ikke forskerens oppgave bare å avdekke dette, men også utfordre til å endre disse forholdene, eller som Bhaskar selv sier det: «Forklarende samfunnsvitenskap har nødvendigvis frigjørende implikasjoner» (Bhaskar, 1998 s. 235).

Houston (2010) peker på relevansen av kritisk realisme for kvalitative forskningsmetoder, og det er i det kvalitative området jeg har gjennomført mine forskningsprosjekter. Kritisk realisme har vært inspirerende til å skape en ontologisk bakgrunn for forskningen, noe som førte til at jeg skrev et kapittel om hvordan kritisk realisme kan anvendes i forskning i helse- og sosialfeltet i antologien *Engasjement i praksis. Broer mellom filosofi og praksis i helse- og sosialfeltet*, som jeg også var med å redigere (Andersen, Larsen & Thorød, 2013).

For meg ble dette den viktigste delen av mitt profileringsdokument. Gjennom å synliggjøre forankringen møtes forskning, undervisning og formidling i min forståelse. Innenfor kritisk realisme er det et imperativ til forskningen at i tillegg til å identifisere et samfunnsproblem og kilden til dette, skal en peke på handlinger som fjerner årsaken(e) til problemet (Danermark, Ekstrøm, Jakobsen & Karlsson, 2003). Undervisning og formidling er arena for dette, og gir mulighet til å synliggjøre at all akademisk virksomhet må ha en lenke til politikken.

Oppbygging av søknaden

Da jeg hadde bestemt meg for å gå mot dosentsøknad ble det viktig for meg å avklare hvor jeg sto med tanke på å søke opprykk. Tilbakemeldingen fra veilederne var positiv, i den forstand at jeg tilsynelatende hadde tilstrekkelig antall «aktiviteter» til å sende søknad. Disse var imidlertid ikke jevnt fordelt med tanke på dosentkriteriene. Dermed måtte jeg tenke gjennom og synliggjøre hva som var mine sterke sider og hva som kunne kompensere for de svake punktene. Måten jeg valgte å bygge opp søknaden var å bruke universitetets samfunnsoppdrag som disposisjon: *Forskning, undervisning og formidling*. Se tabell 1.

Tabell 1. Dosentsøknadens disposisjon.

Hovedoverskrifter	Underoverskrifter
Innledende del	Min søknad og dosentkriteriene
	Bakgrunn
Vitenskapsteoretisk forankring	
Praksis knyttet til dosentkriteriene	Min praksiskompetanse
Samfunnsoppdraget	Forsknings- og utviklingsarbeider
	Undervisning - pedagogiske utviklingsarbeider
	Formidling
Tverrfaglig samarbeid og nettverksbygging	
Relevant praktisk-pedagogisk kompetanse	
Visjon som dosent	

Forskning

Årene ved NOVA hadde gjort at jeg definerte meg mot en forskerrolle, til tross for manglende gjennomført ph.d. Men både på NOVA og etter hvert på UiA fikk jeg mulighet til å arbeide videre med forskningsrettede oppgaver. Dessuten er kravet om forskningsbasert undervisning en spore til å holde seg oppdatert på forskningsfronten, selv om jeg ikke var den mest aktive i miljøet. Mange andre oppgaver stjal tid og konsentrasjon. Jeg var imidlertid i et fagmiljø der det var forventet at vi skulle publisere. Psykisk helsearbeid var et relativt nytt fagfelt, og jeg ble kastet inn i spennende faglige diskusjoner da jeg ble ansatt på UiA og masterprogrammet i psykisk helsearbeid var under etablering. Målet mitt ble minst én vitenskapelig publikasjon pr. år, noe jeg stort sett har greid å gjennomføre. Vitenskapelig produksjon ble derfor den viktigste bærebjelken i min dosentsøknad.

Det er spesielt innenfor forskning om barn og familiers levekår jeg har profilert meg. Alternative tilnærminger til psykisk helsearbeid har også stått sentralt. Med min bakgrunn i sosialt arbeid og samfunnsvitenskap har jeg lagt vekt på å representere en kompetanse knyttet til (sosial-)politikk, struktur- og samfunnsskapte sosiale- og helseproblemer som jeg har søkt å få frem i mine forskningsarbeider. Derfor ble det også viktig å ha en grundig beskrivelse av min vitenskapsteoretiske forankring. I vedleggene

la jeg vekt på å vise dette, og synliggjøre både dybde og bredde i de skriftlige arbeidene. Det kom også frem at jeg hadde arbeidet både alene og i samarbeid med kolleger.

Undervisning og praktisk kunnskap

Pedagogikken kunne bli min akilleshæl. Jeg har ingen pedagogisk utdanning utover videreutdanning og godkjenning som veileder av FO (Fellesorganisasjonen for barnevernspedagoger, sosionomer, vernepleiere og velferdsvitere). Imidlertid hadde jeg lang praksis fra pedagogisk-psykologisk tjeneste, og kunne sånn sett argumentere med realkompetanse. Jeg hadde heller aldri definert meg selv inn i en selvforståelse som lærer. Derimot oppfattet jeg rollen min som en erfaren praktiker som skulle formidle praktisk kunnskap i en vitenskapelig ramme. Filosofen John Lundstøl har vært en inspirasjonskilde til å løfte frem betydningen av praktisk kunnskap. Lundstøl (2002) snakker om å skape gode læringsarenaer ved at formidleren er synlig som bærer av bestemte erfaringer og kulturer, og at det formidles kunnskap av ulike slag, «både teoretisk og praktisk, både kyndighet og innsikt» (s. 198). En slik bredde av erfaringer og kulturer kan imidlertid ikke ligge på en person alene. Derfor oppfattet jeg det som en viktig del av mitt læreroppdrag å gi studentene en stor bredde i forståelsesformer og tilnærminger til barn og unges psykososiale helse og livskvalitet.

Studentene i psykisk helsearbeid og psykososialt arbeid med barn og unge har alle en grunnutdanning på bachelornivå og minst ett års praksis, de fleste atskillige år i varierte praksiser. De kommer til studiene våre fordi de ønsker seg faglig påfyll og fordypning. Ved psykososialt arbeid er det et krav at studentene skal arbeide med barn/unge i minst 50 % stilling. De har altså ikke noen annen tilrettelagt praksis enn sin ordinære stilling. Den pedagogiske utfordringen ligger i å knytte teorien som formidles til deres praksis, på en måte som åpner for innsikt og refleksjon over denne praksisen. Lindseth (2018) knytter innsikt til at mennesket grunnleggende sett er delaktig i livets virksomheter, og dermed også blir kjent med verden gjennom denne delaktighet (s. 10). Han sier videre at praktisk kunnskap inneholder erfaringskunnskap og

orienteringskunnskap og dette vekkes gjennom refleksjon. Refleksjonen er det viktig å holde fast ved, da erfaringen også kan inneha blinde flekker (Wackerhausen, 2015). En kan bli hengende fast i «sedvaneopprettholdende erfaringsrom» som bare kan endres gjennom refleksjon og nye erfaringer (Lindseth, 2018. Se også kapittel 4 i denne boken). Derfor blir min oppgave som underviser å utvikle studieplaner som gjør at studentene kan søke praktiske erfaringer i samspill med ny kunnskap og utvidelse av kunnskapsfelt. Et eksempel på dette er at det ikke er tilstrekkelig å formidle utviklingspsykologiske teorier når en skal forstå barns utvikling. Vi må også ha inn barndomssosiologi og forståelse av hvordan samfunnets institusjoner og strukturer virker direkte inn i barns liv. Slik kan rommet for refleksjon utvides. Måten dette ble dokumentert på var gjennom å legge ved revisjon av studieplan jeg hadde vært med på. Redaktørarbeid på to lærebøker og utvikling av et etter- og videreutdanningsskurs ble også synliggjort.

Formidling

Ved siden av undervisning har jeg gjennom årene hatt høy formidlingsaktivitet. Ph.d.-prosjektet mitt var knyttet til prosjektet «Barns levekår – betydningen av familiens inntekt», et samarbeidsprosjekt mellom NOVA og Norske kvinners sanitetsforening. Dette prosjektet ble initiert på et tidspunkt der det politiske Norge fikk en fornyet erkjennelse av at til tross for et universelt velferdssystem, finnes det fortsatt fattigdom i vårt land. Da jeg også hadde faglig ansvar for videreutdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge i en tid med økende psykiske utfordringer hos ungdom har dette ført til mange forespørsler om å holde foredrag, konferanseinnlegg og forelesninger i tillegg til det løpende arbeidet ved UiA. Jeg har snakket til 5.-klassinger under Forskningsdagene, til religiøse og humanitære foreninger, praktikere, politikere og universitetskolleger. Formidling har også skjedd gjennom aviskronikker, innlegg på Helsebloggen og intervjuer i media. Her kan jeg igjen se mot kritisk realisme og imperativet til handling når problematiske forhold ved samfunnet avdekkes. Min handling har blitt å formidle dette ut til et bredt publikum utenfor academia. Dette ble viktig å få frem i søknaden min.

Nyskapende praksis

En stor fordel vi har som universitetsansatte er at vi har fleksibilitet. Det forventes at vi er skapende, for eksempel med å utvikle ideer til forskning og utvikling. Samtaler rundt lunsjbordet, en kollega som tok utdanning i dyreassisterte intervensjoner, felles hundeinteresse og et besøk fra USA førte til at det ble etablert en forsknings- og utviklingsgruppe ved UiA i antrozoologi, samhandling mellom dyr og menneske. Denne gruppa går på tvers av tre fakultet, et eksternt forskningsinstitutt og Fylkesmannens landbruksavdeling. Når jeg velger å ta frem denne aktiviteten spesielt, er det fordi at dette feltet kan føre meg tilbake til bredden i psykisk helsearbeid og betydningen av at mennesker kan møtes på alle behov i livet, enten det handler om økonomi, et godt sted å bo, noe å fylle dagene med og samvær med andre, både to- og firbente. De gamle asylene hadde ofte gårdsbruk på bakgrunn av at arbeid inngikk som ett av tre hovedtiltak i behandlingen (Hermundstad, 2005). Hermundstad viser til at H. W. Major, som etablerte Gaustad asyl og kan betegnes som 1800-tallets ideolog innen behandling av psykiske lidelser, mente at gårds- og hagearbeid var godt egnet for de fleste, fordi det var både lystbetont og ufarlig (s. 8). Vi aner også et økonomisk element i dette, da gårdsarbeidet sammen med mange andre aktiviteter pasientene var involvert i bidro til å holde driftsutgiftene nede. Om man hadde tanker om at samvær med dyrene på gården kunne ha helbredende effekter i seg selv vet vi ikke noe om, og som vi vet har gårdsdriften forsvunnet fra de psykiatriske institusjonene for lenge siden. Imidlertid har tradisjonen vært videreført særlig innen rusbehandling og fått en fornyet form da et antall behandlingskollektiver basert på blant annet gårdsdrift dukket opp på 1960- og 70-tallet.

På 1960-tallet oppdaget den engelske barnepsykiateren Boris Levinson at han fikk en bedre kontakt med sine unge pasienter når han hadde med seg hunden sin, og skrev om dette i artikkelen «The dog as a co-therapist» (Levinson, 1962). Siden har samvær med dyr og bruk av naturen spredd seg som et stadig større praksis- og forskningsfelt. I Agder registrerte vi en voldsom interesse for feltet. Mye entusiasme førte til at både institusjoner og enkeltpersoner trakk inn dyr i sitt arbeid uten at verken konsekvenser eller omkostninger var gjennomtenkt. Det synliggjorde et stort

behov for et utdanningstilbud som ble etablert i form av et nyutviklet etter- og videreutdanningskurs. Kurset synliggjorde behov for faglitteratur fra norsk kontekst, og i 2018 kom den første boken på norsk om dyreassisterte intervensjoner, med utgangspunkt i antrozoologi-gruppa ved UiA (Berge, Krøger & Thorød, 2018). Gruppa er aktiv innen forskning, og har i tillegg gjennomført to konferanser med stor deltakelse.

Å få være med å etablere et nytt fagfelt på UiA har vært svært spennende og motiverende for arbeidet mitt. Samtidig har dette også betydd mye for å etablere samarbeid og kontakter både innenfor og utenfor UiA, og bidratt til nettverksbygging både til offentlige og private aktører.

En verden utenfor UiA

En fordel med å arbeide på et lite institutt er at en får mange spørsmål om å delta i nettverk, forskningssamarbeid og andre samarbeidsfora. Vi er jo ikke så mange til å dele på oppgavene. Dette har vært bra for meg ved at jeg har kunnet delta i flere aktiviteter på tvers av fakultetene på UiA. I tillegg har jeg blitt involvert i praksissamarbeid med personer og institusjoner det ellers ville vært vanskeligere å etablere kontakt med. Dermed har jeg kunnet bidra til at Institutt for psykososial helse har vært en synlig aktør i de lokale tjenestene. Fordi jeg koordinerte en utdanning som er helt avhengig av forelesere og veiledere utenfor UiA, har det vært spesielt nyttig å ha disse kontaktene. Forhåpentligvis har miljøet vårt også kunnet gi noe tilbake.

Utvalgets vurdering

Slik jeg leser vurderingen fra sakkyndig utvalg er det spesielt to ting jeg vil løfte frem som vesentlig og kompenserende for det jeg mangler i min bakgrunn, særlig på området undervisning og formell pedagogisk kompetanse. Det første er den vitenskapsteoretiske forankringen. Uansett om det er forskning eller undervisning som er hovedfelt for virksomheten vår, er det vesentlig å være bevisst på at dette ikke skjer i et ontologisk og epistemologisk tomrom. Alle er forankret i en erkjennelse av verden omkring oss, og i vitenskapelig arbeid bør dette bevisstgjøres. Utvalget

peker på at det er en sammenheng mellom min vitenskapsteoretiske forankring og mitt arbeid og kompetanse.

Det andre jeg vil peke på er formidlingsvirksomheten. Den er det lett å legge til side fordi vi har så travle dager med undervisning, veiledning og forskning i det daglige. Det er heller ikke alltid at formidling blir lagt merke til, eller at vi tenker på å føre det inn i databaser som Cristin. Det kan synes bagatellmessig å holde et lite foredrag for eksempel i en lokal velforening. Imidlertid er de frivillige organisasjonene verdifulle arenaer fordi vi treffer folk som kan ha stor innflytelse gjennom sine nettverksforbindelser. Dessuten gir de mye tilbake til oss akademikere gjennom spørsmål og diskusjon som er vesentlig for vår egen videre utvikling. Jeg har vært heldig, fordi temaene jeg arbeidet med har vært etterspurt både blant profesjonelle og frivillige. Til dette kommenterer utvalget at jeg viser at jeg har tatt «universitetets samfunnsoppdrag seriøst» og praktisert et «utvidet kateter» på varierte måter. I denne sammenhengen kan dosentene være spesielt viktige, fordi vi gjennom fokus på undervisning hele tiden må ta formidling på alvor for å nå frem til studentene.

Avslutning

Jeg kan ikke si at jeg noen gang har lagt en plan mot en akademisk toppstilling. Det er fristende å kalle det for «flaks». Jeg fikk et uventet tilbud om å gjøre noen kvalitative intervjuer i forbindelse med Barns levekår-studien, noe som førte meg inn i et flerårig engasjement ved NOVA. Sammen med min praksiskompetanse la dette grunnlag for ansettelse som førstelektor i psykisk helsearbeid ved UiA på et tidspunkt hvor Helsedirektoratet etablerte videreutdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge. Her passet min bakgrunn godt inn.

At både fattigdom og psykisk helse hos barn og unge var et tema i tiden gjorde meg etterspurt som foredragsholder. Jeg hadde også en rekke forespørsler fra medier om å uttale meg om disse forholdene. Dette setter jeg inn i en lang serie av hendelser som lå utenfor mine egne planer, og som bidro til å føre meg frem til å bli godkjent som dosent. Mitt eget bidrag må jeg knytte til videre forskningsaktivitet og ønsket om å gjøre egen undervisning relevant og dagsaktuelt. Og ikke minst det å gjøre

videreutdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge til en utdanning der studentene erfarer at de har fått utvidet sin refleksjonsevne, kompetanse og utviklet seg både som mennesker og fagpersoner.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, A. J. W. (2013). Forstyrrelsens filosofi. I A. J. W. Andersen, I. B. Larsen & A. B. Thorød (Red.), *Engasjement i praksis. Broer mellom filosofi og praksis i helse- og sosialfeltet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, A. J. W., Larsen, I. B. & Thorød, A. B. (Red.). (2013). *Engasjement i praksis. Broer mellom filosofi og praksis i helse- og sosialfeltet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berget, B., Krøger, E. & Thorød, A. B. (Red.). (2018). *Antrozoologi. Samspill mellom dyr og menneske*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bhaskar, R. (1998). Societies. I M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson & A. Norrie (Red.), *Critical realism. Essential readings* (s. 206–257). London & New York: Routledge.
- Brante, T. (2001). Consequences of realism for sociological theory-building. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31(2), 166–195. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00153>
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Danermark, B., Ekstrøm, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (Red.). (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Follesø, R. (2005). Kritisk teori i sosialt arbeid. I S. Oltedal (Red.), *Kritisk sosialt arbeid. Å analysere i lys av teori og erfaringer* (s. 154–167). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (bind 1). Boston: Beacon Press.
- Hermundstad, G. (2005). Herman Wedel Major og byggingen av Gaustad asyl. Del 1: Kallet. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 42(1), 3–8. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/node/13568>
- Houston, S. (2001). Beyond social constructionism: Critical realism and social work. *British Journal of Social Work*, 31(6), 845–861. <https://doi.org/10.1093/bjsw/31.6.845>
- Houston, S. (2010). Prising open the black box: Critical realism, action research and social work. *Qualitative Social Work*, 9(1), 73–91. <https://doi.org/10.1177/1473325009355622>

- Levinson, B. (1962). The dog as a co-therapist. *Mental Hygiene*, 46, 59–65.
- Lindseth, A. (2018). Praktisk kunnskap som fag- og forskningsområde. I I. J. Danielsen & J. Alteren (Red.), *Erfaring som kunnskapskilde i profesjonspraksis. En vitenskapelig antologi* (s. 247–268). Oslo: Novus forlag.
- Lundstøl, J. (2002). Om å gjøre andre gode. Læring, kunnskap og dannelse. I J. Lundstøl (Red.), *I dannelsens tegn. Profesjonell selvforståelse i arbeid med mennesker* (s. 193–207). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & M. J. Selmer (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning. Antologi over yrkeserfaringen som utgangspunkt for forståelse av kunnskapsutvikling i praksis* (s. 81–100). Bergen: Fagbokforlaget.