

NØKKELBEGREPER | LÆRING, KUNNSKAPSBASERT BARNEVERN, KRITISK REFLEKSJON



**Sveinung Horverak**  
PhD i sosialt arbeid, 1. Amanuensis  
og seksjonsleder for sosialfag ved  
Høgskolen i Bodø  
sveinung.horverak@hibo.no



**Jorunn Gjedrem**  
Sosionom og Cand.Polit med hovedfag i  
sosialt arbeid  
Fagkonsulent i Barneverntjenesten  
Kristiansand  
Jorunn.gjedrem@kristiansand.kommune.no

# Læring og kunnskapsutvikling i kommunal barneverntjeneste

**I hvilken grad gir barnevernets rammer mulighet for å realisere forventninger om å utvikle kunnskap i barnevernet? Fokusgruppe-intervju ved barneverntjenesten i Kristiansand viste blant annet at ansatte la vekt på læring og kunnskapsutvikling som en måte å utvikle felles yrkesidentitet og en felles faglig plattform. Men de la liten vekt på kompetanse til kritisk vurdering av forskning og ny kunnskap. Også fra sentralt hold ser holdningen til en viss grad ut å være at barnevernarbeidere er objekter for utdanning og forskning, men det er lite fokus på den læringen som må skje gjennom en kritisk praksis. Dermed kan profesjonsutøverne ende opp som lydige forvaltere.**

sitt daglige arbeid står de ansatte i barneverntjenesten overfor stadig nye utfordringer. Delvis skyldes dette den generelle samfunnsutviklingen hvor økt mobilitet mellom ulike land med ulike kulturer er et sentralt element. I tillegg øker saksmengden i barnevernet år for år (Rakvaag 2008, Lichtwarck og Clifford 2010), og familiene som får hjelp av barneverntjenesten har gjerne mer komplekse problemer enn tidligere. Fra ulike fagmiljøer og fra statlig hold introduseres jevnlig ny kunnskap og nye metoder som barneverntjenesten skal ta i bruk for å løse de ulike utfordringene. Dette innebærer at barnevernets ansatte både må ta stilling til nye problemer, som for eksempel ulike kulturers syn på barnets beste, samt oppdatere seg på ny forståelse av barns behov. Ett eksempel er økt fokus på barns evne til å tåle vanskelige situasjoner (Borge 2010) og økt fokus på barns kompetanse til å uttale seg om egen situasjon (Sommer 2010).

Disse perspektivene utfordrer det tradisjonelle kunnskapssynet i barnevernet, der fokuset på barns sårbarhet har vært dominerende (Shjelderup mfl 2005). I denne artikkelen vil vi drøfte hvordan det kommunale barnevernet kan fungere som organisasjoner hvor teori, forskning og metodeutvikling anvendes bevisst og reflektert i møte med barn og familier. Det empiriske grunnlaget for dette er et forsknings- og utviklingsprosjekt på internopplæringen i barneverntjenesten i Kristiansand kommune<sup>9)</sup>, finansiert av BLD. Vi har gjennomført en undersøkelse ved å ha fokusgruppeintervju med ulike grupper blant de ansatte i barnevernet i Kristiansand. Hovedtemaene for studien var: Få innsikt i hvordan eksisterende opplæring fungerer, har den vært nyttig for deltakerne? Hva trenger barnevernarbeidere kunnskap om for å kunne gjøre en god jobb i kommunal barneverntjeneste? Hvordan forbedre opplæringen slik at kunnskapen blir nyttig for praksis?

For å få innblikk i disse tre punktene, var det viktig å

få tak i hvordan de ansatte har opplevd nytten av opplæringsprogrammet. Det var også sentralt å finne ut om lederne hadde sett noen effekt av kursene, og hva de mener bør være sentrale temaer for opplæring. Det ble derfor gjennomført fokusgruppeintervju med både ledergruppe og ulike saksbehandlergrupper (Gjedrem og Horverak 2008).

Arbeidet med undersøkelsen har tydeliggjort et spørsmål om hvordan kompetansen i barneverntjenester kan vedlikeholdes og videreutvikles. Vi er opptatt av hvordan vi kan lære å lære, særlig av erfaringene våre, men også relevant teori, forskning og metoder. En kan tenke seg ulike perspektiv eller ståsteder for å gripe an en slik problemstilling.

Tidligere har tjenesten fokusert på kvalitet og opplæring i relevant teori og forskning (Gjedrem 2007). I denne artikkelen vil vi ta et annet utgangspunkt. Vi vil fokusere på hva som er viktig for brukerne av barneverntjenesten: barn, ungdom og foreldre. Hva er den viktigste oppgaven til kommunale barneverntjenester? Det viktigste for familiene er å bli møtt på en faglig og etisk god måte og at de ansatte handler sånn at barn og familier får den hjelpen de trenger. Dette innebærer minst to sentrale krav til de profesjonelle: det ene er den skjønsmessige vurderingen om hva som er best løsning i forhold til å gi barnet god nok omsorg, det andre er at den profesjonelle må arbeide i tett dialog med foreldre og barn uansett om løsningene som velges går på tvers av deres ønsker og synspunkter eller ikke.

I det følgende vil vi kort presentere to offentlige dokumenter som gir sentrale føringer for kompetanseutvikling i barnevernet.

### **Kunnskapsbasert barnevern**

BLD har satt seg som mål at barnevernet skal bli kunnskapsbasert. I BLD og Bufdir sin FoU-strategi 2009-2012, defineres dette: *Med kunnskapsbasert barnevern mener vi at barnevernet skal basere fagutøvelsen på best mulig tilgjengelig vitenskapelig kunnskap sammen med utøverens erfaringer, kritiske og etiske vurderinger, brukernes preferanser og med kontekstuelle hensyn, dvs at utøvelsen skjer i en sammenheng (s.4).*

Departementet peker på at et samspill mellom

forskning og utvikling er nødvendig for å nå målet om et kunnskapsbasert barnevern. I dette ligger et ønske om samarbeid mellom praksis og forskningsmiljøer, men rollefordelingen mellom disse omtales ikke eksplisitt i strategiplanen. Vår artikkel er et forsøk på å gi et bidrag i denne debatten, og vi argumenterer for viktigheten av at praktikere er med å utforme kunnskapsgrunnlaget og forskningen gjennom rollen som forskere og skribenter sammen med forskermiljøene, og at ikke praksis bare skal forskes på.

I NOU 2009:8 drøftes det hvilken kompetanse barnevernansatte i Norge bør ha, og hvordan denne kompetansen kan vedlikeholdes og videreutvikles (BLD 2009). Utvalget foreslår 14 temaområder som må innarbeides i grunnutdanningen, disse temaene inneholder kunnskap innen både psykologi, juss og de organisatoriske og historiske rammer for barnevernet. I tillegg påpekes viktigheten av bevissthet rundt etikk, evnen til kritisk refleksjon, kunnskap om forskning, samt kommunikasjonsferdigheter (s 9-11). Med andre ord kan dette sies å være en operasjonalisering av det som defineres som et kunnskapsbasert barnevern. Utvalget legger altså vekt på et bredt spekter av både teoretisk kunnskap og evne til å anvende dette i praksis, samtidig som at den profesjonelle bør utvikle kompetanse til å vurdere eget og andres arbeid med et kritisk blikk.

### **Læring i organisasjoner**

Det finnes mange teorier om læring. Vi har valgt Bateson, siden hans læringshierarki korresponderer godt med vårt fokus. Videre har vi brukt Glosvik (2002) sin fortolkning av Bateson i tillegg til Backe-Hansen (2009) og Erstad (2005), for å se på måter å tenke om læring og kunnskapsutvikling i praksisfeltet.

Bateson var opptatt av hvordan mennesker erkjenner og forstår. Han utviklet en teori om læring på 5 ulike nivå (Bateson 2005). Bateson karakteriserer *Nulllæring* som rene reaksjonshandlinger, f.eks at riktig reaksjon på at det ringer på døren, er at en skal åpne døren. Dette er ikke interessant i denne sammenheng. Læring på nivå 1 er korleksjon av reaksjonsmønster på bakgrunn av erfaring av at handlingen ikke førte til ønsket resultat. Læring på nivå 2 skjer ved at flere alternative hand-

linger introduseres, noe som krever valg mellom flere muligheter og således øker behovet for refleksjon om hva som er riktig valg. Læring på nivå 3 omtales som en endring i læring på nivå 2 der systemets premisser for å velge mellom ulike alternativ forandres. Ifølge Bateson er dette sannsynligvis det høyeste nivå for læring mennesker kan oppnå, derfor går vi ikke inn på nivå 4.<sup>2)</sup>

Læring i en organisasjon innebærer å skape organisatoriske forhold som fremmer læring, og om å skape kultur for læring og utvikling (Wadel 2008). Backe-Hansen (2009:14) påpeker nødvendigheten av at dette ikke må bli den enkelte praktikers ansvar, men at det må utvikles systemer på organisasjonsnivå som kan ivareta behovet for læring og forskning. Dette kan handle om opplæring og innhenting av aktuell forskning, teori og metodikk, som danner et utgangspunkt for praktisk handling. Men det kan i minst like stor grad handle om å reflektere kritisk over egen praksis, og å bruke organisasjonens egne erfaringer aktivt for å forbedre praksis.

Erstad (2005) skriver i sin doktorgradsavhandling at en del av kunnskapsgrunnlaget i sosialt arbeid er erfaringsbasert, at noe av kilden til dømmekraften ligger i den erfaringen som praktikerne har opparbeidet seg, som ofte er uartikulert og taus. Dersom ikke denne kunnskapen blir lagt under lupen, blir problematisert og reflektert, kan vi ikke vite om den er en kilde til god eller dårlig dømmekraft. Gjennom forskningen sin har Erstad utviklet måter å jobbe systematisk med praktikerens egne erfaringer, slik at den i større grad blir bevisst og ordsatt.

Hennes arbeidsform betegnes som *kunnskapsverksted* og går ut på at praktisk kunnskap og erfaringer utforskes gjennom systematisk dialogisk refleksjon over konkrete fortellinger fra praksis. Hun beskriver det selv som et verksted for bearbeiding av erfaringer og tilvirkning av kunnskaper (Erstad 2009:9).

Inger Helen Erstad brukte denne metoden i grupper av barnevernsarbeidere som empirisk grunnlag for sin avhandling. Hun betegner dette som deltakerorientert aksjonsforskning. Den kunnskapsende dialog basert på ulike parters bidrag er essensen av slik aksjonsforskning.

Forskerens bidrag er å være deltager i drøftingen,

stille spørsmål, og lage refleksjonsnotat i ettertid som drøftes, utdypes og korrigeres i nytt møte. På denne måten bidrar forsker sammen med praktikerne til utvikling av ny kunnskap, nye erkjennelser og muligens nye verdier eller handlinger knyttet til lignende situasjoner i praksis. Dette er en form for bevisstgjøring og utvikling av kunnskapsgrunnlag som vi ser som en relevant metodikk knyttet til å utvikle et kunnskapsbasert barnevern.

I sin artikkel om læring i organisasjoner bygger Øivind Glosvik (2002) på Gregory Batesons teori om læring. Han anvender tre ulike nivå og drøfter teorien i forhold til institusjonell teori.

Første ordens læring dreier seg om å holde fast ved et allerede innlært mønster, det å lære blir å styrke status quo. Det dreier seg om å kjenne igjen en handling eller et signal, og handle korrekt i forhold til denne. Andre ordens læring innebærer å endre handling i tråd med våre erfaringer innen det innlærte mønster. Dette kalles erfaringslæring, og innebærer å lære av våre feil.

Tredje ordens læring skjer når vi tolker de erfaringene vi har gjort oss og skifter mening om de faktorene som styrer handlingene på nivået under. Dette nivået dreier seg altså om å få fundamentale kunnskaper og innsikt i hva som styrer handlingen. Læring på dette nivået kan innebære å skifte mening. Denne formen for læring dreier seg om den fundamentale kunnskapen og innsikten som gir retning for menneskelige handlinger. Dette kan føre til at en danner nye konsepter for måten å utføre arbeidet på.

Hvis vi sammenholder denne tolkning med Batesons egen beskrivelse, synes vi å kunne beskrive læring i barnevernet på følgende 3 nivå: Læring på 1. nivå vil være å utøve den praksis som retningslinjene gir, det å drive god saksbehandling blir sentralt. Dersom vi beveger oss til nivå 2 blir det viktig å utvikle flere handlingsalternativer til valgene vi tar. Ett eksempel på dette er innføring av nye metoder. Dersom metodene følges uten å reflektere over teori og verdigrunnlag er vi fortsatt på nivå 2, men idet vi problematiserer og reflekterer over metodenes grunnleggende verdier og teoriforståelse er vi på vei mot å lære på nivå 3. Dette vil også innebære å utfordre systemets rammer og premisser for hvordan jobben skal gjøres. I vår videre drøfting vil

vi bruke begrepene 1. og 2. og 3. nivå ut fra den forståelse som her er beskrevet.

### Refleksjon

Bateson var opptatt av hvordan vi erkjenner og forstår, altså læring, og at relasjon og kontekst er grunnleggende for forandring (Ulleberg 2004:75). Ulleberg skriver at relasjon til andre mennesker, til fenomener, til erfaringer og ideer, er med på å forme erfaringen vår av den verden vi lever i. Hvis vi sammenholder Erstads fokus på utvikling av dømmekraft gjennom kunnskapsverksted, med Bateson og Glosviks fortolkning av læring, ser vi at refleksjon over hva som ligger til grunn for våre handlinger, blir sentralt.

Halås og Solstad (2010) skriver at refleksjon er nødvendig for utvikling av dømmekraft:

«Målet må være å kunne få tilgang til denne kunnskapskilden som ligger i den enkeltes erfaringer, slik at den kan få betydning i møte med nye situasjoner... Det handler om å finne prosesser for å øke vedkommendes evne til å møte situasjonene. Evne til oppmerksomhet, refleksivitet, etisk overveielse og til å leve med ambivalens og nærhet. Dette gjør refleksjon over erfaringer til et bærende element i fagutvikling (Halås og Solstad 2010:83).»

Donald A. Schön (1983) har introdusert begrepet reflekterende praksis. Begrepet settes opp som en motsats til et tradisjonelt teknisk-rasjonelt perspektiv. Schön peker på at praktikere finner seg selv i et dilemma fordi de ser at virkeligheten ikke lar seg passe inn i rigid profesjonell kunnskap. Han hevder at erfaringen som opparbeides vil føre til gjenkjenning og praktisk kunnskap som er anvendelig i yrkesutøvelsen. Imidlertid er det viktig at den profesjonelle reflekterer over sin praksis både under handlingen og i ettertid. I denne prosessen er det viktig å stille spørsmål ved sine handlinger og handlingsalternativer. På denne måten vil de profesjonelle reflektere seg frem til en ny forståelse av et problem, noe som igjen endrer handlingen neste gang de møter denne utfordringen.

Disse ulike innspillene til refleksjon og læring, er utgangspunktet for arbeidet med empirien fra undersøkelsen i barneverntjenesten i Kristiansand. Vi søkte å få en beskrivelse omkring læring i organisasjonen fra

innføring i saksbehandlingsrutiner (nivå 1) til opplæring og refleksjon rundt nye metoder og valg mellom disse i egen praksis (nivå 2 og 3).

### Metode

For å få innsikt i de tre hovedspørsmålene for studien, gjennomførte vi fokusgruppe-intervju hvor informantene ble bedt om å kommentere erfaringen med kursene. Gruppeintervju *kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltakerne kan følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av diskusjonen* (Thagaard 1998:7). Vi gjennomførte gruppeintervju en gang i alle avdelingene, og med lederteamet to ganger. Lederteamet besto da av leder, nestleder, 4 avdelingsledere og to fagkonsulenter. Vi intervjuet kuratorene i hver avdeling (barnevernvakt/mottak, undersøkelsesavdelingen, tiltaksavdelingen og fosterhjemsavdelingen) ved å delta på avdelingsmøter. I disse gruppene varierte antallet mellom 10 til 15 deltagere ved hvert intervju. Vi intervjuet også deltakerne i veiledningsgruppe for nyansatte, her deltok 5 personer. Det hender at noen har fravær pga sykdom el. l, derfor har vi ikke truffet alle, men anslagsvis mellom 70 og 80 prosent av de sosialfaglige medarbeiderne i organisasjonen har deltatt, altså har en stor del av de ansatte fått anledning til å uttale seg.

Det ble laget intervjuguider med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Disse ble ikke fulgt slavisk, men som en støtte for å få samtalen i gang. Møtene varte fra en til to timer. Intervjuene ble lagt opp med at intervjueren fortalte om arbeidet med undersøkelsen, og stilte spørsmål til medarbeiderne om hvordan de har opplevd interne kurs. Dette ledet ofte til en diskusjon om hva som har vært bra, men gikk fort over til hva de trenger av videre oppdatering. Møtene ble stort sett tatt opp på lydbånd, der det ikke var lydbåndopptak ble det tatt notater.

I analysen har vi vært opptatt av læring og hvordan organisasjoner som en barneverntjeneste kan skape gode lærings- og utviklingsmiljøer. Vi har vært på utkikk etter utsagn som peker mot hvordan organisasjoner kan utvikle gode læringskulturer. I dette har det ikke vært særlig uenighet om hvilke uttalelser som egner seg for å hente fram. Drøftingene har mer gått på hvilke temaer som ser ut til å være mest sentrale for

informantene.

Vi kom fram til seks konklusjoner i analysearbeidet:

- det er nødvendig med et felles kunnskapsgrunnlag for de ansatte i tjenesten,
- det er viktig å repetere temaer i undervisningen over tid,
- det må gis anledning til å trene på nye metoder,
- det tar tid å lære nye måter å gjøre ting på,
- organisasjonen må tenke bedre på de ansatte
- ledelsen bør legge vekt på at medarbeiderne får rom for å utvikle en yrkesidentitet.

Det konsentrerte arbeidet med analysen av de transkriberte fokusgruppe-intervjuene likner litt på det Kvale (1997) kaller meningskategorisering. Vi gikk gjennom intervjuene flere ganger for å lete etter temaer som flere kuratorer og avdelinger var opptatt av. Utsagn som liknet på hverandre ble satt sammen, og så dannet de etter hvert kategorier av meninger som viste hovedinntrykkene av datamaterialet. Siden fokuset vårt var mest rettet mot læring og læringskultur, fikk utsagn som handlet om dette større plass.

### Metodekritikk

Fokusgruppeintervju er en effektiv måte å samle inn data på. En treffer mange informanter, og de gir hverandre innspill og synspunkter i samtalene som utvikles i møtet. Intervjueren trenger som regel ikke være aktiv og styrende. Svakheten er at en får data fra de som er aktive, og at deres synspunkter blir gjenstand for diskusjon, mens de som er mer stille, lett kan brenne inne med sine meninger og erfaringer. Ett element i dette er også at den sosiale kontroll kan hindre utsagn som strider mot flertallet å komme fram (Halkier 2010).

Dersom vi skulle fått tak i et bredere datamateriale, kunne vi kombinert fokusgruppeintervjuene med intervju av enkeltpersoner. Dette ville krevd langt mer tid både til datainnsamlingen og til analysearbeidet, noe vi ikke kunne prioritere innenfor de rammene som var gitt.

En annen kritikk til denne oppsummeringen av erfaringene til barneverntjenesten i Kristiansand, er at en av de som har laget forskningsdesign, foretatt datainnsamling, analyse og utforming av rapporten har vært sentral i å utvikle internopplæringsopplegget,

og har gjennomført store deler av undervisningen. En kan tenke seg at det er lettere å lede informantene til å svare det hun ønsker (Kvale 1997), at det kan være vanskeligere for informantene å kritisere undervisningen, og at faren for feilkilder dermed er større. Dessuten vil nærhet til og kanskje «eierskap» til opplæringen, påvirke analysen og forslag til utbedringer. Svakheten er altså at hun er nær informantene og materialet.

Samtidig er det også en styrke. En som er nær kjenner kulturen og kodene, kjenner historien, kjenner utfordringene både til informantene og til organisasjonen. En som er nær trenger ikke stille de samme spørsmålene som en som ikke kjenner til disse elementene. Dersom det skal være mulig å gjennomføre omfattende utbedringer og endringer av internopplæringen, er det en fordel at dette skjer innenfra i organisasjonen, og at det er et engasjement og eierskap til opplegget som skal utvikles.

Pål Repstad berører disse argumentene: *Kanskje undervurderer de som advarer mot å forske på hjemmebane, de fordelene dette også kan gi. Man skal ikke undervurdere den kilde til motivasjon og utholdenhet det kan være at forskeren er menneskelig berørt i forhold til det miljøet han eller hun forsker i* (2007:39). Repstad peker også på at det å kjenne miljøet både kan være en styrke i forhold til å forstå rammene for virksomheten men også at dette kan være en svakhet fordi en tar ting for gitt som burde vært eksplisitt forklart fra informanten. Dette har vi forsøkt å være bevisste på i datainnsamlingen og i analysen av empirien.

### Analysen: Hva var viktig for de ansatte i barneverntjenesten i Kristiansand?

Flere informanter sa at det er viktig å gi de ansatte en felles faglig plattform, et felles utgangspunkt for forståelse og handling, og mente at basiskursene er nødvendige. Utsagnene kan tolkes dit hen at informantene legger vekt på at kunnskapen om barn og familier, om loven, om saksbehandlerværktøy som dataprogrammer og rutinehåndbok skal bygge på en felles faglig forståelse. Dette gjelder både for nyutdannede og nyansatte som har hatt andre jobber før de kom til barneverntjenesten. Selv om nyutdannede har hatt en del av det som gjennomgås på kurset i utdanningen

sin, rettes det i basiskursene direkte mot arbeidet i førstelinje barnevern, og gir for noen også en viss utdypning av undervisning og pensum fra bachelor-utdanningene.

Det er viktig å repetere temaer samt å bygge på og utvikle temaer fra tidligere kurs og opplæring. Gjentaelse og videre utvikling av temaer gjør at kunnskapen sitter bedre. Spesielt pekes det på at nye metoder kan føre til en vegring, en motstand eller frykt for å sette i gang. Noe kunnskap trenger en å repetere med jevne mellomrom, samtidig som en utvider og går i dybden. En av lederne sa:

*«Og gjentakelser, kan ikke fordra å hoppe på nye ting før jeg vet at de gamle tingene sitter, helt klart at det må ligge så stødig i bunnen at du til og med kan ta det inn i noe nytt.»*

Videre ble det påpekt at det må opprettes treningsarenaer, for eksempel ved bruk av rollespill, når en skal lære nye metoder som nettverksmøte i undersøkelsen eller familieråd. Det kan også være andre typer øvelser, men hovedpoenget til informantene er at det er trygge å sette noe i gang overfor brukerne når en først har øvet på det overfor kolleger eller i kurssammenheng. En av kuratorene sa:

*«Hvis en skal gjøre noe nytt, må en enten være villige til å trene på brukerne våre, eller oss imellom, for ellers, hvis vi bare kaster oss på det, har vi større sjanse for å mislykkes, at vi syns det er et dårlig verktøy. Hvis en f.eks skal endre måter å møte folk på, må en utvikle noen treningsarenaer.»*

Noen informanter var opptatt av at en må også være seg bevisst at kunnskap om nye metoder og endring tar tid. Det å innføre nye modeller, som også delvis kan utfordre kunnskapsgrunnlaget en arbeider etter, tar tid. Det kan også kreve nye rutiner og endring av dokumenter i saksbehandlingen. Dette i seg selv kan utfordre tryggheten til medarbeiderne.

Vi omtaler videre de 6 temaene som utkrystalliserer seg i intervjuene for kategorier. De fire første kategoriene peker først på at det er viktig med et felles kunnskapsgrunnlag, og så på noen elementer i læring, nemlig at det må øves, og gjentas over tid parallelt med at en bruker og erfarer, og at en må ta den tiden det trenger og gi folk rom til å fordøye og ta i bruk. Dette er viktige tilbakemeldinger til tjenesten for å videreutvikle interopplæringen, det gir innsikt i hvordan medarbeiderne

tenker rundt læring.

Den femte kategorien vi fant var et ønske om å tenke bedre på de ansatte, bli flinkere til å lage strukturer som fanger opp medarbeidere på ulike steder og nivåer i organisasjonen. En kurator sa:

*«Er litt opptatt av de nye som kommer, at vi ikke bruker de opp innenfra. Det det gjør med de som personer å stå i disse vanskelige sakene. Parallelt med opplæringskursene kunne en invitere de nyansatte til veiledningsgruppe i løpet av det første året, at de får litt spesialbehandling, sånn at vi ikke bruker de opp... vi må tenke bedre på de som er nyansatte i tjenesten.»*

Arbeidet i en barneverntjeneste er krevende, det er ikke nok bare å tenke på hvilken kunnskap som er nødvendig. Det er nødvendig også å sørge for at medarbeiderne får anledning til refleksjon, veiledning og oppfølging på de faglige og personlige utfordringene de møter. Dette er sentralt også i forhold til hva slags trygghet medarbeiderne opplever på arbeidsplassen.

Den siste kategorien rommer på en måte alle disse andre kategoriene, men går også videre og «ut over» dem. Barnevernfeltet er komplisert og krever at de ansatte utvikler yrkesidentitet og dømmekraft. En av avdelingslederne problematiserte de store utfordringene som knytter seg til dette arbeidet, et sitat som viser hvor sammensatt kompetansen til medarbeiderne i en barneverntjeneste må være: *«Spennende hvordan våre folk skal samarbeide med spesialister fra andre andrelinjetjenester som har mye mer utdanning enn deg, mye mer videreutdanninger og mye bedre lønn enn deg. Så kommer barneverntjenesten med en kurator på 22-23 år som er nyutdanna, og skal hevde vår posisjon. Må ...i det minste ha en yrkesidentitet, som faktisk sier deg hva du er og hva du skal ut å gjøre og hvilken rolle du faktisk har. Hvis ikke blir det bare utvanna, du blir underlagt de andre, og det å jobbe barnevern og beskytte disse barna etter barnevernloven, det forsvinner ut i terapien.»*

Spørsmål fra intervjuer:

*«Hva skal vi gjøre for å utvikle våre ansatte til å ha den tyngden, sånn at de faktisk kan sitte der å ha en identitet som barnevernarbeider, hva skal til? Hva må vi som tjeneste gjøre for å komme dit?»*

Leder:

*«De som har jobba der i ganske mange år har den identiteten. De utvikler den i et kollegium sammen med andre som og har jobba der, og som klarer å opprettholde fokus på fak-*

tisk å beskytte de barna. De har en makt som de skal benytte til fordel for de barna. De har en unik posisjon og de er gitt noen maktmidler, og de må vi tørre å snakke åpent om at vi faktisk har. Dette må vi ha fokus på. Makt må være en del av opplæringa.»

Å jobbe i barneverntjenesten innebærer mange utfordringer. Denne lederen peker på en viktig «del» av den kompetansen som kreves, som er noe mer enn teori og forskning og boklig lærdom, men som allikevel har disse sidene ved kunnskap i seg også. Lederen er blant annet opptatt av at medarbeiderne må kunne beskytte barna og beholde barnefokuset i møte med andre og tyngre profesjoner. Lederen sa at denne kompetansen utvikles gjennom erfaring og kollegium, at en ikke kan erverve seg den på egen hånd eller ved å lese, den må erverves sammen med andre. Dette kan knyttes til det som i NOU 2000:12 kalles for personlig kompetanse, hvor det personlige aspektet i arbeidet i tillegg til det faglige ble tydeliggjort:

*«Kompetanse omfatter noe langt mer enn dyktighet i en snever akademisk-faglig forstand, da det handler om å være troverdig på et mer komplisert menneskelig arbeidsområde. Dette stiller krav om både faglig, personlig, sosial og etisk kompetanse. Det kreves også evne til å bevare og videreføre de kvalifikasjoner og personlige egenskaper man har ervervet. På et område som dette, må det også stilles krav om gode samarbeidsevner, både med hjelpetrengende og med andre fagfolk og etater.» (NOU 2000:12, s 82).*

Når utvalget definerer kompetanse med både faglig, etisk, personlig og sosial betydning i tillegg til å være akademisk dyktig, korresponderer det godt med utsagnet til lederen ovenfor. Begrepet troverdig kan også handle om å ha en trygg yrkesidentitet.

### Drøfting

Det er mye som tyder på at mange av medarbeiderne er opptatt av å få mer kunnskap og lære mer om aktuell teori og forskning. Samtidig finnes det også utsagn som at «teori og praksis ikke henger sammen», eller at «kurs kan oppleves som fridager dersom de ikke følges opp». Informantenes uttalelser kan i stor grad plasseres i 1. nivå. Informantene etterlyser klar ledelse, felles kunnskapsgrunnlag, trygghet på rutiner og ivaretagelse gjennom faglig veiledning og personlig støtte. Det å utvikle

yrkesidentitet kan sees på som en forlengelse av dette. Dersom vi har en organisasjon med tydelig ledelse og ivaretagelse av personene i organisasjonen kan dette danne grunnlaget for trygghet i yrkesutøvelsen.

Videre kan fokuset på at læring tar tid, samt ønsket om repetisjon og utprøvingsarenaer, betraktes som en åpning for 2. nivå, men fortsatt under trygge rammer. I NOU 2009:8 vektlegges kunnskap om ulike sider ved barnevernets arbeid, for eksempel juss, historikk og psykologi. I tillegg vektlegges kunnskap og ferdigheter i samspill og forståelse av relasjonens betydning i arbeidet mellom profesjonell og bruker. Således kan mange av punktene plasseres i 1. og 2. nivå læring. Hvis vi har klare rammer og en basiskunnskap, kan denne utvikles videre knyttet til metoder og arbeidsformer som vi har evidens for at er virksomme.

Det å kunne vurdere forskning, lærebøker og egen praksis kritisk, kan plasseres i læring på 3. nivå. Dette innebærer altså å være kritisk mot den forståelse og kunnskap som ligger til grunn for selve utøvelsen av barnevernsarbeidet. I våre intervjuer ble dette ikke tematisert av noen av informantene. Det nærmeste vi kom, slik vi fortolker det, var at enkelte informanter brukte betegnelsen at det var fint å få reflektere over egen praksis, men dette ble ikke knyttet til å vurdere kunnskapsgrunnlaget og teoriforståelsen som ble lagt til grunn for faget. Imidlertid uttalte flere av informantene at det er viktig å få veiledning og ha diskusjoner rundt egen yrkesutøvelse. I tillegg ble det fra enkelte reist kritikk mot implementering av mange nye metoder samtidig. Dette kan forstås som en klage på arbeidsbelastning, men det kan også fortolkes som en kritikk mot utvikling av arbeidsmåter med til dels motstridende teorigrunnlag.

Er etterlysningen av et felles kunnskapsgrunnlag en motsetning til 3. nivå læring? Ved å ha en kritisk holdning til eksisterende kunnskap vil et felles kunnskapsgrunnlag konstant utfordres. Imidlertid kan også jobbing med å utvikle et felles kunnskapsgrunnlag føre til kritisk refleksjon rundt hvilken faglig forståelse som legges til grunn for arbeidet, og således føre til læring og endring på 3. nivå.

Informantenes uttalelser kan forstås dit hen at de ansatte ønsker at ledelsen tar disse avgjørelsene på 3.

nivået, altså at lederne bestemmer hvilken kunnskap som skal legges til grunn og at de ansatte får direktiver, opplæring og veiledning i det ledelsen har bestemt skal være gjeldende fagforståelse. Dette vil innebære en annen lederrolle enn en ledelse som sammen med de ansatte utviklet kunnskapsgrunnlaget. Dette kan tyde på at informantene ønsker læring og kunnskapsutvikling på 1. og 2. nivå.

Organisasjoner er sosialiseringssystemer hvor medlemmene skal tilpasse seg de normer som organisasjonen setter. Er det et mål at medlemmene i organisasjonen kontinuerlig utfordrer det kunnskapsgrunnlag organisasjonen har? Informantene i vår undersøkelse kan se ut til å plassere seg som lojale medarbeidere som først og fremst er opptatt av læring på 1. og 2. nivå. Imidlertid ser det ut til at utvalget bak NOU 2009:8, mener at også 3. nivået skal være en del av den enkelte barnevernsarbeiders kompetanse. Vårt utgangspunkt om at brukerne av barneverntjenesten skal bli møtt på en faglig og etisk god måte, innebærer etter vårt skjønn at det er nødvendig å ha en refleksiv praksis, noe som vil innebære læring på nivå 3. Dette passer med de beskrivelser Erstad har av kunnskapsverkstedet, de elementer Schön legger inn i den reflekterende praktiker og Halås og Solstads beskrivelse av fagutvikling.

Å arbeide med og i relasjoner, fordrer refleksjon over egne handlinger og vilje til å ta inn andres erfaringer. Systematisk og kritisk refleksjon over egne handlinger vil kunne føre til endring av handling på 2. nivå, men det kan også føre oss til endring på 3. nivå. Vi kan komme til å endre vår grunnleggende forståelse av hva som er godt barnevernfaglig arbeid.

Departementet og Buf-direktoratet sin strategiplan definerer kunnskapsbasert barnevern svært vidt og med kritisk refleksjon som viktig, samtidig som forskning og kompetanseutvikling kan oppfattes å skulle styres fra departement og forskningsinstitusjoner. Det kan oppfattes som at brukere og profesjoner skal brukes som informanter og forskningsobjekter, men i liten grad som medforskere og som premissleverandører for kunnskapsutvikling. NOU 2009:8 har på samme måte nesten bare fokus på utdanningene og ikke på den videreutviklingen av kunnskapsgrunnlaget som

må skje i praksisfeltet. Hvis dette blir det dominerende trekk, kan profesjonsutøverne ende opp som lydige forvaltere som ukritisk godtar den forskning som presenteres. Intervjuene i vår undersøkelse kan sies å bekrefte at barnevernsansatte er opptatt av å være tro mot de oppfatninger, metoder og kunnskapsforståelser som presenteres fra kommunal ledelse, statlig hold og forskere. Dette i kombinasjon med toppstyrt forskningsinnsats kan være en trussel mot læring på 3. nivå, men vil sannsynligvis kunne føre til effektiv læring på 1. nivå og delvis på 2. nivå.

Anne Halvorsen (2009) hevder at forskernes kunnskap alene i for stor grad representerer et utenfraperspektiv. Hun skriver om modus 1 og 2 når det gjelder kunnskapsproduksjon (som hun henter fra Nowotny m.fl. 2003):

*Modus 1:* produksjon og anvendelse av kunnskap foregår på to atskilte plasser, forskningen har et enevelde som kunnskapsprodusenter.

*Modus 2:* innebærer en erkjennelse av at kunnskapsutviklingen er sosialt distribuert, dvs at kunnskap produseres kontinuerlig og over alt, til dels innvevd i annen aktivitet. En reflekterende praksis og kompetanseutvikling slik vi har argumentert for i denne artikkelen vil således oppfattes som en kunnskapsutvikling knyttet til Modus 2.

Backe-Hansen (2009) mener at lanseringen av definisjonen i FOU-strategien er en mulighet til å utforske hva denne kan bety i og for praksis, at forskningsmiljøene bør gripe anledningen til systematiske studier av praksis i samarbeid med praksisfeltet. I september 2009 ble det avholdt en Nordisk forskerkonferanse om hjelpetiltak i barnevernet hvor nettopp dette poenget ble understreket i oppsummeringen (Reegård mfl s. 38). Her påpekes behovet for at de profesjonelle i førstelinjetjenesten bidrar til kunnskapsproduksjon gjennom systematiske studier av egen praksis. Ett eksempel på slike studier er kunnskapsverkstedet som ble utviklet av Erstad (2005). Her ble barnevernsarbeiderne ikke bare informanter, men var med på å drøfte, utdype og korrigere forskernes fortolkninger. På denne måten arbeidet Erstad og hennes informanter med å artikulere erfaringskunnskapen gjennom at den ble beskrevet og drøftet i forhold til etiske problemstillinger.



ger, faglige teorier og organisatoriske rammer.

Lichtwarck og Clifford (2010) peker på at barnevernet har svake utdanningstradisjoner og få muligheter til spesialisering for den bredden en trenger for å bistå de mest utsatte barn og unge. De skriver at barnevernet benytter seg av konserverende læringsformer, som tradisjonell undervisning og veiledning (s.184). Videre hevder de at det er en motsetning i de kravene som stilles til kompetanse i barnevernet, ved at det i liten grad er tilrettelagt og strukturert for vitenskapelig kunnskap. Dette henviser medarbeiderne til å ta ansvar for egen kompetanse (s.183). Et annet moment er at forskningsmiljøene og academia i liten grad anerkjenner praksis som kunnskapskilde, jfr modus 1. Vi er enige med Lichtwarck og Clifford i disse påpekningene, og med Backe-Hansen i at dette ikke må bli den enkelte praktikers ansvar. Det er helt nødvendig å finne måter å organisere tjenestene på, sånn at strukturen i organisasjonene bygger opp om og ivaretar ulike nivåer for læring og utvikling.

### **En mulig vei å gå**

Det finnes flere mulige veier å gå for å vedlikeholde og videreutvikle kompetansen til ansatte i barneverntjenestene. Ved å ta utgangspunkt i at det er møtet med barn, ungdom og foreldre som er avgjørende for å gi barnet og familien god hjelp, vil dette rette blikket mot relasjon, mot mestring av ulike situasjoner i arbeidshverdagen, utvikling av god dømmekraft, altså mot de handlingene som utføres i praksis.

Amble og Gjerberg (2007) har utviklet en metode for systematisk refleksjon over utfordrende hendelser i praksis, som kan gjennomføres i en organisasjon som barneverntjenesten – vel og merke av en viss størrelse. Ved å ta utgangspunkt i kuratorenes utfordrende hendelser og deres refleksjoner omkring valg av handling, vil de ansatte kunne arbeide systematisk med sentrale problemstillinger knyttet til møte og handling. Ved at medarbeiderne får tid og anledning til refleksjon, vil deres erfaring og kunnskap kunne deles og utvides. Her vil medarbeiderne kunne arbeide med dømmekraft og analyseferdigheter. Dersom det legges til rette for å samle empiri fra disse refleksjonene, og systematisere dette materialet og skrive om det, kan det være

kilder til kunnskap for flere både i og utenfor tjenesten. Dette kan være en måte å reflektere på som kan gjelde alle ansatte.

Det vil sannsynligvis være behov for andre former for refleksjon også, hvor kunnskapsverksted (Erstad 2005) kan være en annen og mer dyptgående inngang til erfaringskunnskap.

Refleksjon vil i tillegg til ordsetting og tydeliggjøring av eksisterende kompetanse, også kunne gi spørsmål til relevant teori og forskning, og kan stimulere tjenestene til å lage relevante kurs, og medarbeiderne til å søke etter relevant litteratur. Her vil et nært samarbeid med utdannings- og forskningsmiljøene være nødvendig. Videre kan spørsmål som dannes ut fra refleksjonsarbeidet, gi grunnlag for større forskningsprosjekter både innenfor tjenestene og i ulike forskningsmiljøer.

Vårt argument er at dersom barnevernet skal være kunnskapsbasert, vil det være en forutsetning at barneverntjenestene også tar ansvar for å avdekke temaer for utvikling og forskning. Videre at barnevernsarbeidere og forskere sammen drøfter kunnskapsutvikling i barnevernet. Dette innebærer et syn på kunnskap som beskrevet i modus 2, altså at kunnskap skjer og utvikles kontinuerlig og over alt, og i det daglige arbeidet.

### **Oppsummering**

Vi ønsket med intervjuene å få innsikt i hvordan eksisterende opplæring i barneverntjenesten i Kristiansand fungerer. Har den vært nyttig for deltakerne? Vi ønsket også å belyse spørsmålet: Hva trenger barnevernsarbeidere kunnskap om for å kunne gjøre en god jobb i kommunal barneverntjeneste? Som et tredje tema spurte vi: Hvordan forbedre opplæringen slik at kunnskapen blir nyttig for praksis? I denne artikkelen har vi først og fremst fokusert på det siste spørsmålet.

Gjennom drøfting av teori om læring og empiri fra intervjuene er det en hovedkonklusjon at barneverntjenesten må legge til rette for å vedlikeholde og videreutvikle medarbeidernes kompetanse på flere måter enn bare å gi opplæring i teorier og metoder. Vi har tatt til orde for at barneverntjenesten må delta i kunnskapsutviklingen. Ved å reflektere kritisk over egne erfaringer og kunnskapsgrunnlaget i praksis, vil barneverntjenesten kunne få tilgang til det de ansatte forholder seg

til i arbeidet. Dette kan bearbejdes og deles både innad i tjenestene og ut til andre.

Barneverntjenesten trenger å samhandle med både undervisnings- og forskningsmiljøene i et slikt utviklingsarbeid. Undersøkelsen vår indikerer at dette initiativet neppe vil komme nedenfra i barneverntjenesten. De ansatte etterlyser i høy grad rutiner, retningslinjer og utvikling av konkrete metoder. På den andre side har de fokus på viktigheten av å bli ivaretatt og det å kunne drøfte faglige problemstillinger. Mastergrader og PhD innen barnevernfeltet kan være mulige arenaer for denne type møteplasser mellom forskning og prak-

sis hvor praktikerne gjennom valg av tema på avhandlinger kan bidra til kunnskapsutvikling i eget felt. Andre initiativ, som Praxis-barnevern og Det Nye Barnevernet (Fauske m.fl 2009) er arenaer som prøver ut ulike samhandlingsmåter. Vi mener at de kommunale barnevernlederne, departementet og direktoratet bør stimulere til utvikling av arenaer for fagutvikling der forskere og praktikere utvikler kunnskapsgrunnlaget i barnevernet i fellesskap. På denne måten kan både forskere og praktikere utvikle læring på 3. nivå gjennom gjensidig refleksjon over kunnskapen de besitter.

## LEARNING AND KNOWLEDGE DEVELOPMENT IN LOCAL CHILD PROTECTIVE SERVICES

*In this article, our starting point is the concept of learning, and we will discuss to what extent the framework of the child protective services provide opportunity for realisation of expectations related to knowledge development in the child protective services. As empirical basis for discussion of these questions, we use a research project from Kristiansand municipality, related to the employees' views on internal training, teaching and supervision. Then we discuss the empirical data in relation to 1st, 2nd and 3rd order learning. We discuss critically whether central political documents have an exaggerated top-governed strategy for subject development in the child protective services, and suggest strategies for subject development in the child protective services, which invite to dialogue between practitioners and researchers.*

### **Key concepts:**

*Learning, knowledge-based child protection, critical reflection.*

---

## NOTER:

- 1) Barneverntjenesten i Kristiansand er en stor barneverntjeneste med 68 fagstillinger (i 2008). Tjenesten har vært opptatt av hvordan kvaliteten på arbeidet kan økes, og har utviklet metoder for å arbeide mer systematisk med undersøkelsene og med tiltaksarbeidet både i og utenfor hjemmet. Mye av utviklingsarbeidet har vært i samarbeid med Praxis-Barnevern (Gjedrem 2004, Halvorsen og Gjedrem 2006, Halvorsen 2010, <http://www.praxis-sor.no>).
- 1) Bateson skriver følgende om læring på nivå 4: «Læring 4 skulle være forandring i læring 3, men forekommer sandsynligvis ikke hos nogen voksen levende organisme på denne jord. Evolutionsprosessen har imidlertid skabt organismer, hvis ontogenese fører dem til niveau 3. Kombinationen av fylogenes og ontogenese når faktisk niveau 4 (Bateson 2005 s. 294).

## LITTERATUR:

- Amble, Nina og Elisabeth Gjerberg** (2007) «Hjerte, hode, hender: et refleksjonsverktøy for mestring i pleie- og omsorgstjenesten» [www.afi.no](http://www.afi.no)
- Backe-Hansen, Elisabeth** (2009) «Hva innebærer et kunnskapsbasert barnevern». *Fontene Forskning nr 2*, s. 4-16.
- Barne og Likestillingsdepartementet** (2009) *Kompetanseutvikling i barnevernet*. NOU 2009:8.
- Barne og Likestillingsdepartementet** (2000) *Barnevernet i Norge*. NOU 2000:12.
- Barne og Likestillingsdepartementet og Barne - ungdoms og familiedirektoratet** *Et kunnskapsbasert barnevern - Strategi for FoU-arbeidet i Barne- og Likestillingsdepartementet og Barne-Ungdoms og familiedirektoratet 2009-2012*.
- Bateson, G** (2005) *Mentale systemers økologi*. København Akademisk forlag
- Borge, AIH** (2010) *Resiliens – Risiko og sunn utvikling*. Oslo Gyldendal Akademisk forlag.
- Erstad, Inger Helen** (2005) *Erfaringskunnskap og fortellinger i barnevernet*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Tromsø.
- Erstad, Inger Helen** (2009) *Kunnskapsverksted. Arbeidshäfte. Refleksjon over praktisk kunnskap og Erfaring*. Prøvehøfte. Universitetet i Tromsø/SES ProsjektFauske.
- Halvor, Willy Lichtwarck, Edgar Martinsen, Elisabeth Willumsen, Graham Clifford og Bente Heggem Kojan** (2009) *Barnevernet på ny kurs? Sluttrapport fase 1*. Det Nye Barnevernet, et forsknings- og utviklingsprosjekt i barnevernet. NF-rapport 8/2009. Nordlandsforskning.
- Gjedrem, Jorunn** (2004) *Nye Tiltaksplaner og Evaluerin*. Barneverntjenesten Kristiansand. Rapport [http://www.kristiansand.kommune.no/PageFiles/16704/Rapport%20-%20Teori%20og%20praksis%20i%20oskj%C3%B8nn%20forening.pdf?epslanguage=no](http://www.kristiansand.kommune.no/PageFiles/16704/Rapport%20NTE%2007%2006%2004%20-%20internettversjon.pdf?epslanguage=no).
- Gjedrem, Jorunn** (2007) «Internkontroll – et byråkratisk pålegg eller en mulighet for faglig utvikling?» *Fontene nr. 1*.
- Gjedrem, Jorunn og Sveinung Horverak** (2008) *Teori og praksis i skjønn forening*. Kristiansand kommune, rapport. <http://www.kristiansand.kommune.no/PageFiles/16704/Rapport%20-%20Teori%20og%20praksis%20i%20oskj%C3%B8nn%20forening.pdf?epslanguage=no>.
- Glovik, Øivind** (2002) «Om læring på ulike nivå i organisasjoner», *Norsk statsvitenskapelig Tidsskrift 02/2002*
- Halkier, Bente** (2010) *Fokusgrupper*, Oslo: Gyldendal Norsk forlag
- Halvorsen, Anne** (2010) *Fag, ferdigheter og følelser. Om kunnskapsutvikling i sosialt arbeid*. Dissertation for the degree of philosophiae doctor (PhD), University of Bergen.
- Halvorsen, Anne** (2009) «Praktikerforskning – legitimt og nyttig bidrag i kunnskapsutvikling». I Garmann Johnsen, Halvorsen og Repstad (red): *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Halvorsen, Anne og Jorunn Gjedrem** (2006) *Bedre praksis i sosialt arbeid. Evaluering og fagutvikling*. Universitetsforlaget.
- Halås, Catrine Torbjørnsen og Asgeir Solstad** (2010) «Fagutvikling – i dialog mellom praksis, undervisning og forskning» i Lichtwarck og Clifford: *«Modernisering i barnevernet. Ideologi, kontekst og kompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar** (1997) *Det Kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Lichtwarck, Willy og Clifford, Graham** (2010) *Modernisering i barnevernet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nowotny, Helga, Peter Scott and Michael Gibbons** (2003) «Mode 2 Revisited: The New Production of Knowledge», *Minerva*, vol. 41, nr.3 .
- Rakvaag, Hilde** (2008) «Hvem er de barna som trenger barneverntjenesten?» I Horverak, Sveinung og Asgeir Solstad (red): *Kort om barnevern*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reegård, Kaja, Elisabeth Backe Hansen, Arne Backer Grønningseter, Kristine Amlund Hagen** (red) *Konferanserapport Nordisk forskerkonferanse om hjelpetiltak i barnevernet, Oslo, 22-23 september 2009*.
- Repstad, Pål** (2007) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schjelderup, Liv, Cecilie Omre, og Edgar Marthinsen** (2005) (red) *Nye metoder i et moderne barnevern*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schøn, Donald A.** (1983) *The reflective Practitioner*. Basic Books Inc., New York.
- Sommer, Dion** (2010) *Børn i senmoderniteten*. Kjøbenhavn: Hans Reitzels forlag.
- Thagaard, Tove** (1998) *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wadel, Cato** (2008) *En lærende organisasjon. Et mellom menneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Ulleberg, Inger** (2004) «Kommunikasjon og veiledning» Oslo: Universitetsforlaget.