

# 48600: Anbragte børn og unge med anden etnisk baggrund

**Udviklet af:**

Navn Elsa Munch Carlsen

Titel lektor

Arbejdssted/plads Campus Aarhus N Hedeager 2, 8200 Århus N

Email: [emc@via.dk](mailto:emc@via.dk) t. 8755-1975

Januar 2018

Navn Janna Sylvestersen

Titel lektor

Arbejdssted/plads Campus Aarhus N Hedeager 2, 8200 Århus N

Email: [jas@via.dk](mailto:jas@via.dk) t. 8755-1894

Januar 2018

## 1. Uddannelsens sammenhæng til jobområde (FKB)

### Moder-FKB:

2629 Pædagogisk arbejde med børn og unge

### I øvrigt tilknyttet FKB

2223 Socialpsykiatri og fysisk/psykisk handicap

2726 Arbejdet på klubområdet og i kulturhuse

### **Arbejdsfunktioner**

Uddannelsen er udviklet til AMU målgruppen, der arbejder i pædagogiske døgntilbud eller som plejefamilie med børn og unge af anden etnisk oprindelse. De to områder modtager i overvejende grad den samme gruppe af børn – dog således, at der er en tendens til, at en vis gruppe af børn med meget udadreagerende adfærd anbringes på institutioner frem for i plejefamilier (Ankestyrelsens Anbringelsesstatistik 2015). Plejefamilierne og de pædagogiske medarbejdere på døgninstitutioner har forskellige betingelser og arbejdsfunktioner.

**På døgntilbud og relaterede værksteder/interne skoler som støttemedhjælpere** er hovedgruppen af medarbejderne pædagogmedhjælpere og PAU (pædagogiske assistenter) samt værkstedsassistenter. Denne gruppe medarbejdere oplever forskellige arbejdsvilkår og arbejdsopgaver, og dermed også meget forskellige arbejdsfunktioner. Kulturen, strukturen, normerne og organiseringen af arbejds gange i det enkelte døgntilbud eller på det enkelte relaterede værksted eller interne skole er bestemmende for pædagogmedhjælperens ansvars- og kompetenceområde. Nogle medhjælpere arbejder stort set ligeværdigt med ansatte pædagoger og socialrådgivere. Disse medarbejdere deltager eksempelvis i planlagte forældresamtaler og eksternt samarbejde med specialister og har mere vidtrækkende beføjelser – andre har overvejende praktiske opgaver og måske endda kun sekundære pædagogiske opgaver. Det daglige arbejde med børnene vil de altid være inddraget i.

**Plejefamilier** har børnene boende i egen familie. Det betyder, at den familiebaserede socialisering, omsorg og tilknytning er afgørende temaer i forhold til plejebarnets trivsel, og noget deltagerne er optaget af. I plejefamilierne bliver kulturmødet/kulturchokket måske også meget tydeligt for alle parter. Plejeforældre, der er beslægtet eller har forhåndskendskab med plejebarnet eller den unge, udgør en særlig gruppe i forhold til anbringelsen af børn af anden etnisk baggrund. Nogle af anbringelserne er midlertidige, mens plejebarnet venter på familiesammenføring. Nogle af slægtsplejeforældrene har ikke været meget længere i landet end det barn, hvis omsorg de skal sørge for.

### **Deltagerforudsætninger**

Deltagerne vil overvejende være familieplejere, værkstedsassistenter, pædagogiske assistenter og pædagogmedhjælpere, der kan have en længerevarende (erhvervs)-erfaring inden for det pædagogiske område på en døgnforanstaltning eller som plejefamilie. Deltagerne arbejder på døgninstitutioner offentlige som private og på socialpædagogiske opholdssteder. Ligesom de som ovenfor anført kan have erfaring som plejefamilie.

Deltagergruppen kan således være sammensat af deltagere fra forskellige målgrupper og med en forskellig holdning til udførelsen af det pædagogiske arbejde på tværs af kulturer. I sagens natur er

omsorgsfunktionen forskellig alt efter om barnet bor i ens familie eller barnet bor på et opholdssted, hvor medarbejderen har sin arbejdsdag.

Deltagernes formål med at deltage i uddannelsen kan være meget forskellig – eksempelvis kan deltagerne være på kursus med afsæt i et eller flere børns problemskabende adfærd, og de ansatte opfatter dem som marginaliseringstruede. Formålet er at få værktøjer til at minimere og håndtere den udfordrende adfærd. Nogle deltagere kommer fordi institutionen lige har modtaget en stor gruppe børn fra en fremmed kultur – eller plejefamilien har modtaget et eller flere børn af anden etnisk oprindelse. Nogle skal have familiemedlemmer i pleje, andre arbejder på et flygtningemodtagecenter.

Plejeforældrene står alene med udfordringer og opgaver – medens medarbejderne på døgninstitutioner oftere har flere kollegaer at sparre med. En del af medarbejderne og plejefamilierne modtager supervision som en del af opgavevaretagelsen. Det kan betyde, at ekspertviden herfra bliver en del af undervisningens referencefelt.

Underviseren skal være opmærksom på, at i gruppen af medhjælpere og uuddannede kan der være deltagere, der har stave- og læseproblemer. Ligesom der omvendt blandt gruppen af plejeforældre er ca. 30% med en mellemlang videregående uddannelse. Deltagere der i arbejdsmarkedsuddannelsesregi er meget studievante.

### **Relevante uddannelser at kombinere med**

<u>40157</u>	Arbejde med plejebørn i puberteten
<u>45747</u>	Arbejdet i pædagogiske døgntilbud og opholdssteder
<u>40624</u>	Arbejdet med anbragte børns livshistorie
<u>48390</u>	Arbejdet med lavaffektive metoder - Low Arousal
<u>48726</u>	Arbejdet med børn i udsatte positioner
<u>48698</u>	Unge i udsatte positioner
<u>48765</u>	Børn og unge med angst
<u>40961</u>	Børn og unge med psykisk syge/misbrugende forældre
<u>40142</u>	Dokumentation og evaluering af pæd./sosuarbejde
<u>48430</u>	Dokumentation og handleplaner - pæd. målgrupper
<u>42659</u>	Interkulturel pædagogik
<u>44274</u>	Konflikthåndtering i pædagogisk arbejde
<u>47981</u>	Mennesker med udviklings- og adfærdsforstyrrelser
<u>45748</u>	Netværksanbringelser
<u>44859</u>	Neuropædagogik som redskab i pædagogisk arbejde
<u>41251</u>	Opsporing af selvskadende adfærd
<u>45746</u>	Plejebarnets relation til plejefamiliens børn
<u>40627</u>	Samarbejde med pårørende til unge/voksne i døgntilbud
<u>47468</u>	Samarbejde med plejebarnets forældre/netværk
<u>42665</u>	Samspil og relationer i pædagogisk arbejde
<u>44864</u>	Sociale medier i børne- og ungdomskulturen
<u>44312</u>	Sorg- og krisearbejde i omsorgs- og pæd. område

## 2. Ideer til tilrettelæggelse

Uddannelsen er planlagt til at kunne afholdes over 14,8 timer fordelt på 2 undervisningsdage. Vi anbefaler de gennemføres sammenhængende af hensyn til de store øvelser, der er i inspirationsmaterialet, men der kan selvfølgelig arbejdes med split opdelt undervisning.

Det anbefales at gennemføre undervisningen med hold udelukkende bestående af plejefamilier for sig og medarbejdere fra døgnforanstaltninger for sig. Det er ligeledes en fordel, hvis flere deltagere fra samme arbejdsplads eller begge forældre i plejefamilien, deltager på samme hold. Dette vil være med til at styrke implementeringen efter uddannelsens afslutning.

I tilrettelæggelsen skal der tages højde for, at deltagernes situation kan være meget forskellig og derfor med rig mulighed for differentiering af undervisningen. I undervisningen lægges der derfor vægt på, at deltagerne får mulighed for at arbejde ud fra egne erfaringer og med en høj grad af deltagerinvolvering. I forlængelse af de handlingsrettede mål bør undervisningen tilrettelægges praksisnært og med en høj grad af transfer. Det betyder, at de teoretiske oplæg eksemplificeres, og at stor brug af filmmateriale og cases inddrages. Det vægtes højt, at deltagerne arbejder med egne holdninger og forestillinger i forlængelse af etnicitetsaspekterne. Underviser skal arbejde ihærdigt på at modvirke grøftegravning, som emnet kan kalde på. I denne forlængelse anbefaler vi nogle af øvelserne til tema 2, som er gode til at understøtte, at deltagerne holder sig selvansagende, reflekterende og undersøgende i forhold til andre og egne kulturer.

Da uddannelsen er kort anbefales den samme underviser under hele uddannelsen.

## 3. Temaer

### Temaoversigt

- Tema 1 Anbringelse og etnicitet
- Tema 2 Interkulturelle kompetencer
- Tema 3 integrationsprocesser og identitetsdannelse
- Tema 4 Mental sundhed - Sorg traume og krise
- Tema 5 Ressourcefokuseret inddragelse af børn og unge i dansk kultur

### Tema 1. Anbringelse og etnicitet

#### Emne 1 Litteratur om anbringelse og etnicitet

En generel kommentar til dette inspirationsmateriale.

Den danske forskning i anbringelse af børn med etnisk minoritetsbaggrund er relativt sparsom.

Marianne Skytte (2016) har præget feltet med sin bog "Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde", nu i den 4. reviderede udgave, ligesom lidt ældre litteratur fra bl.a. Egelund & Hestbæk (2003), Hanneman (2003) og Christensen (2004) tegner området. Specifikt for plejefamilieområdet er der dog kommet publikationer de senere år, fx Center for Familiepleje i Københavns kommune, ligesom der optræder

kapitler i bøger fra anbringelsesområdet eks. Folden, Larsen og Rygård(red.) (2014): Plejefamilie gaver og opgaver. Systime profession.

Pga. den relativt sparsomme litteraturmængde, der danner bro mellem anbringelsesområdet og etnicitet bærer dette inspirationsmateriale præg af, at hente sin viden fra begge områder. Det vil sige, der henvises i vidt omfang til litteratur der enten beskæftiger sig med etnicitet og den pædagogiske indsats i forhold til børn af anden etnisk oprindelse og til litteratur, der beskæftiger sig med anbringelsesområdet herunder pædagogiske indsatser, der har en høj praksisnær evidens.

## Emne 2 De retlige rammer for anbringelse af børn med anden etnisk baggrund

### **Voksenansvarsloven**

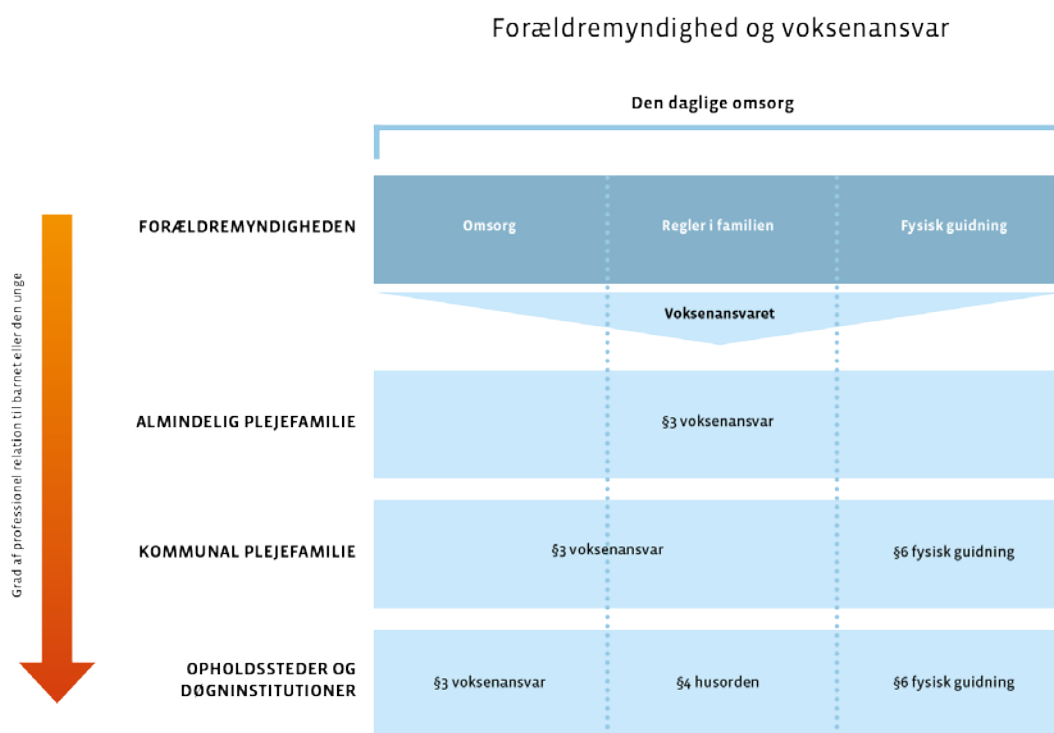
Det retlige grundlag for at anbringe børn udenfor hjemmet findes i Lov om Social Service (herefter blot "serviceloven") i Voksenansvarsloven. Socialstyrelsen har udviklet en række undervisningsmaterialer til undervisere i forhold til Voksenansvarsloven.

<https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/magtanvendelse-born-og-unge-1/undervisningsmateriale/Undervisningsmoduler%20om%20lovgivning>

**§ 3.** Ansvar for at varetage den daglige omsorg overgår fra forældrene til plejefamilierne og personalet på anbringelsessteder efter § 66, stk. 1, i lov om social service, når et barn eller en ung anbringes uden for hjemmet. Dette ansvar indebærer bl.a., at plejefamilierne og personalet som led i varetagelsen af denne omsorg kan foretage nødvendige indgreb i barnets eller den unges selvbestemmelsesret for at sikre barnets eller den unges interesser, herunder sikre, at barnets eller den unges fysiske og psykiske behov opfyldes, og at barnet eller den unge opbygger kompetencer til at indgå i sociale relationer, trives og modtager læring.

*Stk. 2.* Omsorgen for et barn eller en ung skal varetages ud fra en konkret afvejning af barnets eller den unges grundlæggende rettigheder og under hensyntagen til barnets eller den unges alder, modenhed og funktionsevne samt under iagttagelse af proportionalitetsprincippet, jf. § 7.

Som afsæt for at forstå de forskellige retlige rammer for anbringelsen anbefales det, at underviser tager afsæt i nedenstående model



Modellen kommer fra Socialstyrelsens materiale om voksenansvarsloven:

<https://socialstyrelsen.dk/tvaergaende-omrader/magtanvendelse-born-og-unge-1/undervisningsmateriale/Undervisningsmoduler%20om%20lovgivning>

### FN's Konvention om Barnets Rettigheder

Herudover har Folketinget med ratifikationen i 1991 af FN's Konvention om Barnets Rettigheder (herefter Børnekonventionen), forpligtet sig til at udforme nye love, således at de ikke strider imod konventionen. Ratifikationen indebærer, at hvis man er i tvivl om fortolkningen af en konkret lovgivning, så skal man kunne gå ud fra, at Folketingets hensigt har været, at den pågældende lovgivning ikke skulle være i modstrid med Børnekonventionen. Desuden betyder ratifikationen, at offentlige myndigheder skal være opmærksomme på at overholde Børnekonventionen, når de behandler og afgør sager og udformer administrative forskrifter, fx omkring plejefamiliers arbejde. Ud over Børnekonventionen har også Den

Europæiske Menneskerettighedskonvention betydning for arbejdet med anbragte børn. Denne konvention har siden 1992 været en del af den gældende retlige regulering i Danmark.

For at give et overordnet billede af anbringelsesområdet, indeholder tema 1 desuden beskrivende statistik om nogle af anbringelsesområdets centrale variabler, idet fokus dog er på forhold omkring anbringelse af minoritetsbørn og unge. Se senere.

### **FN's Konvention om Barnets Rettigheder**

Børnekonventionen er vedtaget af FN's generalforsamling i 1989 og ratificeret af Danmark i 1991. Grundlæggende handler flere af Børnekonventionens artikler om barnets ret til respekt for sit familieliv. Konventionen anerkender også, at nogle børn har behov for særlig beskyttelse og bistand uden for egen familie. I Børnekonventionens artikel 20, stk. 3 nævnes, at børn i sådanne situationer kan anbringes i pleje eller på institution.

*Ved overvejelse af mulige løsninger skal der tages tilbørligt hensyn til ønskeligheden af sammenhæng i et barns opvækst og til barnets etniske, religiøse, kulturelle og sproglige baggrund.*

Og om etablering af uddannelsesmæssige – og herunder også socialpædagogiske tilbud siger Børnekonventionen videre i artikel 29, stk. 1c, at

*Deltagerstaterne er enige om, at uddannelsen af barnet skal have til hensigt at - - - (c) udvikle respekt for barnets forældre, dets egen kulturelle identitet, sprog og værdier, og for de nationale værdier i det land, hvor barnet er bosat, og i landet, hvorfra barnet oprindeligt stammer og for kulturer, der adskiller sig fra barnets egen kultur.*

### **Den Europæiske Menneskerettighedskonvention**

Den Europæiske Menneskerettighedskonvention blev vedtaget den 4. november 1950. Folketinget inkorporerede i 1992 konventionen og visse tillægsprotokoller, dvs. konventionen blev gjort til en del af den danske lovgivning.

I arbejdet med anbragte børn er det vigtigt at kende konventionens artikel 8, stk. 1, der lyder:

*Enhver har ret til respekt for sit privatliv og familieliv, sit hjem og sin korrespondance.*

Artikel 8 skal beskytte borgerne mod offentlige myndigheders vilkårlige indblanding i deres privatliv, familieliv, hjem og korrespondance. I forbindelse med behandlingen af mange klagesager har Den Europæiske Menneskerettighedsdomstol (og -Kommission) fastlagt, hvad der skal forstås ved privatliv. Fx er det fastslået, at hvis forældre, der har fået tvangsfjernet deres barn, får lagt vanskeligheder i vejen for samvær med barnet, kan det være både en krænkelse af familielivet og af de enkelte familiemedlemmers ret til privatliv. Det er tillige fastslået, at mindreårige søskende har krav på samvær med hinanden. *Med hensyn til deltagerøvelser omkring dette emne – se under kapitel 4.*

### **Anbringelsesområdet - en introduktion**

13.960 børn og unge var anbragt uden for hjemmet ved udgangen af 2017<sup>1</sup>. Det er et lille fald på 151 anbragte eller lige over 1 pct. i forhold til året før. I perioden 2011 frem til 2017 er antallet af anbragte 0-22 årige reduceret med 7 pct. Når børn og unge anbringes uden for hjemmet, er den anbragte i 55 pct. af tilfældene en dreng.

Ca. 60 pct. af de anbragte børn er anbragt i en plejefamilie, 18 pct. er anbragt på en døgninstitution, 13 pct. er på et socialpædagogisk opholdssted, og 9 pct. er anbragt et andet sted. Den sidste kategori består hovedsageligt af børn og unge, der er anbragt på kost-/efterskoler, og af unge, der er anbragt på eget værelse.

Denne fordeling afspejler i høj grad den generelle fordeling på anbringelsessteder blandt alle anbragte børn og unge i Danmark. For de yngre børn ex. de 11-årige gælder det, at størstedelen er anbragt i familiepleje, mens mindre end halvdelen af de 17-årige er i familiepleje. Samtidig gælder det, at børn og unge, der har været anbragt i 5 år eller mere, hovedsageligt er anbragt i familiepleje, mens ny-anbragte (anbragt mindre end 1 år) oftest er anbragt på døgninstitution, socialpædagogisk opholdssted eller andet sted.

Statistikkerne kan ikke samlet give et billede af børn med anden etnisk oprindelse, da kategorien i sig selv er flydende.

### **Litteratur om anbringelse og etnicitet**

Egelund og Hestbæk (2003): Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet. En forskningsoversigt. Socialforskningsinstituttet.

Hammen, Ida og Jensen, Tina Gudrun (2010): Anbringelse af børn med etnisk minoritetsbaggrund. En forskningsoversigt. Servicestyrelsen og Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Hannemann (2003): Fokus på – anbragte børn og unge med anden etnisk baggrund end dansk. UFC, Udviklings- og Formidlingscenter for socialt arbejde med unge. Videnssamlingen er en del af det samlede KABU-projekt

Kipperberg E (red) (2015) Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjons-utøvelse. Bergen; Fagboklaget Kap. 9. Forståelser av barnets beste i et flerkulturelt barnevern i Norge

Skytte M (2016) (4. udgave) Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde. Hans Reitzels forlag. Kap 9 Anbringelse uden for hjemmet. 245- 294; især s 265 - 295

---

<sup>1</sup> <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=26275>



## Tema 2. Interkulturelle kompetencer

Dette afsnit uddybes med flere vinkler i de følgende afsnit. Fokus for underviseren i dette tema om interkulturel kompetence er, at deltagerne får en forståelse for, at de som professionelle skal styrke deres interkulturelle kompetencer, hvilket primært går på den enkeltes åbenhed, interesse, respekt og generelle viden om kulturforståelse, og i mindre grad på, at den professionelle ved helt konkrete ting om andre landes, folks eller religioners skikke, takt og tone. Samtidig er det vigtigt, at underviser konkret beder deltagerne være undersøgende i forhold til det anbragte barns oplevelse af sin baggrund og kultur.

Når børnene og de unge med anden etnisk baggrund kommer i centrum også under anbringelsen, så er situationen en anden, for her er formålet vidtgående, nemlig trivsel og vellykket integration, hvor de kan føle sig hjemme Danmark.

Definition:

*Interkulturelle kompetencer indebærer evnen til at kommunikere hensigtsmæssigt og passende i en given situation over for mennesker med andre forudsætninger. Dahl s. 294<sup>2</sup>*

En måde at tænke om, hvordan underviser kan invitere deltagerne til at ”kommunikere hensigtsmæssigt og passende i en given situation”, er at starte med at overveje hvem, man er i relationen med den anden:

- Er man en del af værtslandet, eller den der kommer udefra?
- Hvad betyder ens egen kultur (som voksen) og barnets alder og køn, og hvilken betydning kan det have?
- Hvilke ydre tegn så som påklædning og tegn på velstand, hvilken grad af formalitet udviser den anden og hvordan er det rammesat? Hvilke andre tegn er der tale om?
- Hvilken social status er der mellem jer i plejefamilien eller som ansat på anbringelsesstedet og barnet- den unge?<sup>3</sup>

Se flere øvelser under kapitel 4.

### Emne 1 Generel og specifik kulturforståelse

Underviseren introducerer til centrale begreber og forståelser inden for kulturområdet, men hovedfokus er på dialog og drøftelse med og mellem deltagerne.

I formidlingen lægges vægten på den generelle kulturforståelse, med overordnede begreber og ikke en specifik kulturforståelse, med viden om enkelte lande, kulturer, og befolkningsgrupper samt deres værdier

---

<sup>2</sup> Spørgsmål efter inspiration fra Dahl, Øyvind (2. udg.) (2013) Møter mellom mennesker. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap 12: Å forstå seg selv og andre s. 271 – 296. Andre kilder bruger ind imellem andre begreber for det samme; kulturelle, transkulturelle-, tværkulturelle kompetencer

<sup>3</sup> Inspireret af Dahl, Øyvind (2. udg.) (2013) Møter mellom mennesker. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap 12. fra s 276

og skikke med mindre kurset er rekvireret til en bestemt målgruppe. *I øvelserne kan deltagerne senere bringe deres mere specifikke erfaringer og viden i spil.*

Kultur kan både opfattes som en statisk størrelse (der er forskellige betegnelser, eks. beskrivende og essentialistisk) hvor kultur er tradition, historisk forankret og noget man lærer i et samfund. Kultur som noget man har og noget man hører til. Det er ud fra en statisk, beskrivende kulturforståelse, at det kan give mening at bruge betegnelsen "bindestregs-dansker" (dansk-iraner o.l.) fordi det kan formidle billedet, at det er en person med ikke blot én, men to kulturdisketter i hovedet, som styrer adfærden.

Modstillingen er den nu oftest anvendte dynamiske (processuelle) kulturopfattelse som understreger, at kultur er under stadig forandring, som følge af interaktion med andre, og at kultur først og fremmest handler om relationer og sociale processer.<sup>4</sup> Uddannelsens fokus er den dynamiske kulturforståelse.

Følgende model, hvor de to kulturdefinitioner er modstillet, kan anvendes i undervisningen, og drøftes med deltagerne:

Kulturdefinitioner	
<b>Beskrivende</b> Kultur som noget man <i>har</i> og noget man <i>hører til</i>	<b>Dynamisk</b> Kultur som noget man <i>gør, udfører</i> og <i>skaber</i> , gerne i samspil med andre
<i>"Kultur er den komplekse helhed, der består af viden, trosretninger, kunst, moral, ret og sædvane, foruden alle de øvrige færdigheder og vaner, et menneske har tilegnet sig som medlem af et samfund"</i>  Hylland Eriksen og Sørheim (2011) citerer Edward Tylor; 1871	<i>"Kultur er det omskiftelige meningsfællesskab som gang på gang etableres og forandres når mennesker gør noget sammen"</i>  Øjvind Dahl (2013 Definition s. 43 <sup>5</sup>

## Emne 2. Kulturelle forskelligheder

Underviseren kan her lægge vægt på, at der er forskelle mellem kulturer, men også i høj grad inden for kulturer, bestemt af de mange andre parametre som slægt/klan/etnicitet, social baggrund, social status, økonomi, religiøst tilhørsforhold, alder, køn, uddannelse og lokalområde.

Som eksempler på overordnede kulturforskelle er den kollektivistiske kontra den individualistiske kulturer central, mens tidsforskelle er et konkret eksempel på forskelligheder som har betydning i alle hverdagens arenaer. Diskrimination pga. etnicitet er et samfundsmæssigt aspekt af forskellighed som kan spille en stor, negativ rolle for barnet og de unge med anden etnisk baggrund.

<sup>4</sup> Dahl, Øyvind (2. udg.) (2013) Møter mellom mennesker. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap 2. Kultur – noe vi har eller noe vi gjør?

<sup>5</sup> Dahl, Øyvind (2. udg.) (2013) Møter mellom mennesker. Oslo: Gyldendal Akademisk. Bogen er en god, generel indføring i kulturforståelse

En måde at beskrive kulturforskelle i hovedtræk på, er at se samfund som henholdsvis kollektivistiske og individualistiske kulturer, ud fra overordnede kategoriseringer i traditionsbaserede og moderne. Der er tale om en forenklet (men meget udbredt) model, og det kan være et udgangspunkt for at drøfte forståelsen af kulturforskelle på.

Drøft eksempler på

- Hvordan eks. traditionelle religiøse mindretal i Danmark (eks. Indre Mission) passer ind i kategorien "Moderne samfund".
- Drøft hvordan forskelle i økonomisk status og generationsforskelle spiller ind i de to samfundstyper.
- Drøft statusforskelle som eks. somalier som er helt uden for klanstrukturen, i forhold til de der tilhører en af de fire dominerende klaner, eller palæstinensiske børn der er vokset op i syriske flygtningelejre kontra syriske børn af veluddannede forældre.
- Hvad betyder statusforskelle for de anbragte børn, du kender?

### **Tid som kulturforskel**

Som et konkret eksempel på kulturforskelle, som ofte giver anledning til konflikter i plejefamilien eller på døgninstitutionen, er de forskellige opfattelser af tid. Hvor den vestlige verden hovedsagelig opfatter tid lineært, så er der i mange andre kulturkredse opfattelser af tid som cyklisk eller som hændelsestid.

- I den lineære tidsopfattelse er tid objektivt målbar, tid er en knapheds ressource og fremtidsplanlægning er muligt og ofte nødvendig.
- Ud fra en cyklisk tidsopfattelse er døgnet, månederne, årstiden og året cykler som kommer igen, og fremtiden er i høj grad en gentagelse af fortiden, som følger naturens rytme.
- I opfattelsen af hændelsens tid er tid subjektiv oplevelse, ting sker når og fordi en hændelse udløser dem, og det giver en stærk nutidsorientering. De tre tidsopfattelser er altså i nogen grad modsætninger, med henholdsvis fremtids-, fortids- og nutids-orientering.

*Med hensyn til deltagerøvelser – se kapitel 4.*

### **Forskelligheder og diskrimination**

Børn og unge med anden etnisk baggrund kan opleve en høj grad af diskrimination; det sker med egenskabsforklaringer, kulturelle stereotyper, traditioner og myter, såvel i dansk historie som i et nutidsperspektiv. Børn og unge med anden etnisk baggrund stemples politisk, i medierne og ofte også af andre. Det medfører ofte stigmatisering, hvor den etniske baggrund kan ses som tegn på afvigelse og føre til en negativ selvopfattelse for den enkelte. Marianne Skytte skriver, at det er uhyre vanskeligt for majoritetsdanskere at erkende det omfang og den kompleksitet som minoritetsetniske personer lever med i hverdagen, fordi diskriminationen sker på flere niveauer som forstærker hinanden. Niveauerne er bl.a. på lokalsamfundsniveau. Institutionelt, relationelt og personligt.

For den fagprofessionelle kan der være et stort arbejde i at møde et barn, der er præget af negative forventninger til det danske samfund bl.a. Pga. følgerne af stigmatisering. Det gør det i sig selv svært at håndtere. Stigmatiseringen kan være relativt usynlig for den professionelle samtidig med at det kan være svært at afklare, hvorledes et barns evt. skeptiske forhold til voksne og det omgivende samfund skyldes generelt negative erfaringer med voksenverdenen og evt. omsorgssvigt, og hvad der skyldes barnets etniske status og deraf social marginalisering. *Se i øvrigt deltagerøvelser under kapitel 4.*

### Emne 3. Egen kulturelle forforståelse og selvforståelse

Undervisningen omkring *egen kulturelle forforståelse og selvforståelse* har fokus på deltagerne selv og hvordan deres egen forforståelse som professionelle spiller ind i mødet med børn og unge fra andre kulturer. Det har stor betydning for hele mødet med andre og her både forventninger og dialog med børn, unge og deres evt. forældre med anden etnisk baggrund. En central pointe er, at deltagerne kan erkende egne fordomme om andres kulturer og den meget positive forforståelse man selv, såvel som den man kommunikerer med, har om elementer i sin egen kultur.

#### Underviser kan have en slide/poster med følgende definitioner:

- Den kulturelle selvforståelse er den måde hvorpå man beskriver og forstår sit eget kulturelle fællesskab - ofte idealiseret. *Underviser beder deltagerne komme med eksempler her på.*
- Den kulturelle forforståelse ses som den forenklede forståelse man har om grupper af mennesker man ikke selv er en del af, og ikke identificerer sig med – ”De andre”. Det er inden for den ramme, vi forstår og fortolker de andre.

Jensen (2013) Kap. 8. s 97 – 113 <sup>6</sup>

*Underviser beder deltagerne komme med eksempler her på. Se i øvrigt deltagerøvelser under kap. 4.*

## Tema 3. Integrationsprocesser og identitetsdannelse

### Emne 1. Integrationsprocesser

Hovedpointerne i undervisningen er, at integrationsprocessen ved migration overordnet set kan beskrives efter kendte faser, men at der er mange faktorer, bl.a. alder, som er bestemmende for hvordan, hvor hurtigt og hvor vellykket den enkeltes tilpasning til en ny kultur er.

De faser man som migrant gennemlever i modtagerlandet kan være et stort kulturchok for nogen, mens det for andre vil være tale om en mindre dramatisk kulturkrise. Dette afhænger både af migrationens baggrund og modtagelsens vilkår, ud over sociale, økonomiske, familiære og personlige forhold og ressourcer.

En model for den enkeltes integrationsproces ved migration beskriver fire faser, som migranter ved en vellykket integrationsproces over tid kan gennemløbe, men ikke alle kommer helt igennem til den fjerde fase, hvor man tilpasser sig det nye land. Det interessante er, at faserne nedenfor minder om de faser et barn ofte oplever ved en anbringelse. Det er meget forskelligt, hvor det enkelte anbragte barn er i integrationsprocessen ved anbringelsen. Det er noget af det underviseren kan spørge ind til.

**Fase 1.** I den første fase, kaldet *Turistfasen*, opleves det nye som positivt og spændende, med en opadstigende trivselskurve. Særligt hvis man er flygtet vil denne fase være præget af lettelse.

---

<sup>6</sup> Jensen I (2013) (2. udgave) Grundbog i kulturforståelse. Frederiksberg C: Samfundslitteratur. s 97 – 105

**Fase 2.** Fasen efterfølges af *Kulturchock-fasen*, hvor man erfarer at "ingenting er normalt", at det man har lært ikke kan bruges og at det er meget vanskeligt at lære bl.a. det nye sprog. I denne fase kan man ønske sig hjem igen.

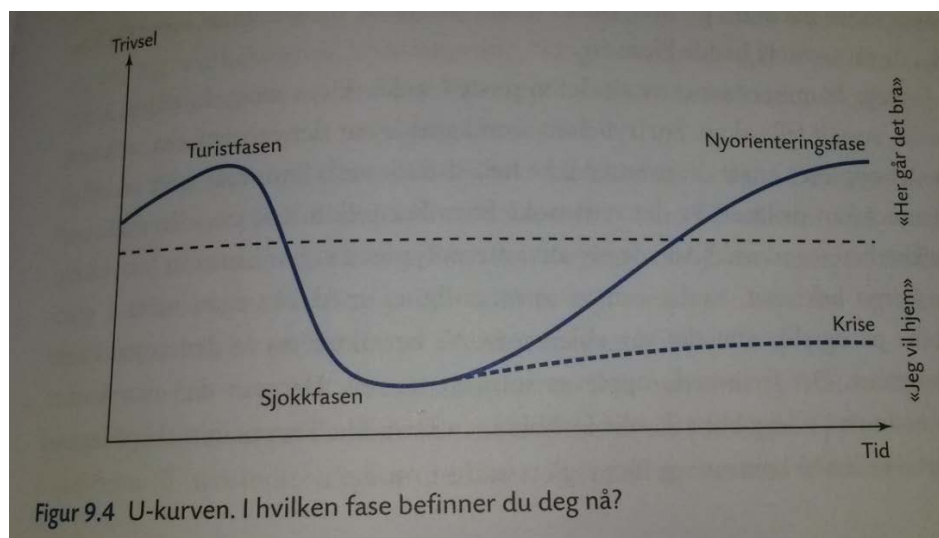
**Fase 3.** Er Reaktions- og bearbejdningsfasen, som de fleste umærkeligt glider ind i; finder sig langsomt tilrette i en ny hverdag, kan begynde at grine lidt af sig selv, men er stadig ikke sikker på at migrationen var en god ide.

**Fase 4.** Er Nyorienteringsfasen, hvor man trivselsmæssigt på vej op igen, er billedligt talt ved at pakke kufferten ud, tilpasser sig normer og værdier og får nye venner. Men ikke alle opnår fase fire, og sidder i stedet fast i "usikkerhedens dal", ville hellere hjem igen, og hvis det ikke lader sig gøre, kan de reagere med at isolere sig, med ængstelse og sidde fast i en livskrise.

Børn har ikke selv valgt at flytte til et andet land, så deres oplevelse af migrationen kan være meget forskellig fra forældrenes, og ofte vil deres ankomst være et brutalt chok. Børnene er dårligere forberedte end de voksne, de kan ikke overskue konsekvenserne, og tabet af venner og kendt hverdag kan være store tab. Børn lærer dog ofte sproget hurtigt, og har almindeligvis en hurtigere tilpasning end voksne.

Noget særligt gælder for plejefamilier, hvor intimiteten i plejefamilien kan gøre kulturchocket større. Man taler i det hele taget om et kulturchock ved en anbringelse, så det at plejebarnet også skal leve med forskelligheden i etnicitet må gøre fremmedheden massiv.

Modellen beskriver, hvordan migranternes individuelle integrationsproces over tid kan forløbe. Figur fra Dahl, 2013 s. 209<sup>7</sup>



Underviseren kan komme ind på selve akkulturations-processen som beskriver de forskellige strategier som såvel det enkelte anbragte barn eller unge såvel som barnets familie og omgivelser kan anvende. Integration er det mål samfundet opstiller, og som det enkelte barn eller unge ofte vil ønske; både at have en plads i det nye samfund og samtidig bibeholde væsentlige træk og kontakter som hører til det tidligere.

<sup>7</sup> Dahl, Øyvind (2. udg.) (2013) *Møter mellom mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap 9. Modellen er kendt fra flere andre kulturpublikationer (eks Kipperberg) i lidt forskellige udgaver

Ved assimilation opsluges barnet helt af den nye kultur, så forskelle så vidt muligt udviskes. Ved assimilation er der en stor fare for at barnet fremmedgøres fra sin biologiske familie.

Måske kommer det anbragte barn før anbringelsen fra et særligt boligområde (segregation), hvor minoriteten selv holder helt fast i den oprindelige kultur, og ikke tilegner sig noget fra den nye. Sidste strategi er marginalisering – som udgangspunkt ikke selvvalgt – men kan være en konsekvens af negative holdninger i samfundet<sup>8</sup> eller en for stærk segregationsproces, eller en social (økonomisk) marginalisering – eller en følge af flere dele. Akkulturationsstrategier kan også betegnes som tilpasningsstrategier.

Underviseren kan have en slide/poster med begreberne, som oplæg for dialog og eksempler fra deltagerne. Tilpasningsstrategier til den nye kultur

- Integration,
- Assimilation
- Segregation
- Marginalisering

Måske er det centrale at se den samlede integrationsproces som forskellige sider af ovennævnte processer. Dvs. det anbragte barn vil have erfaringer med forskellige af ovenstående processer.

Underviser beder deltagerne om at forholde sig til et konkret barn/ung. Og udpege på hvilke områder

- Integration gør sig gældende
- Assimilation gør sig gældende
- Segregation gør sig gældende
- Marginalisering gør sig gældende

Øvelsen samles op i grupper. *Se kapitel 4 for øvelse om integration*

## Emne 2 Identitetsdannelse

For et barn, der har oplevet skiftende omsorgspersoner, måske flere brud og kommer fra en anden kultur end majoritetskulturen, er måder at udvikle selvopfattelse og dermed vejen til identitetsdannelse ikke nogen simpel proces.

Anbragte børn bor gennem deres opvækst flere steder med skiftende omsorgspersoner og forskellige kulturer og værdisæt, tilknytningsforhold og brudte livsforløb. Børnene kan have en diffus oplevelse af deres livsforløb, hvilket præger barnets sociale og emotionelle udvikling og dermed identitetsdannelsen.

---

<sup>8</sup> Kipperberg E (red) (2015) Når verden banker på. Nye udfordringer for profesjons-utøvelse. Bergen; Fagboklaget. kap 5. især s 144 - 148

Nyere teori om kultur og identitet konkluderer<sup>9</sup>, at etniske minoritetsbørns etnicitet kan være flertydig, og at den udgør blot ét ud af flere andre identitetsparametre. For nogle børn og forældre har plejefamiliens/anbringelsesstedets etnicitet, tro og sproglige kompetencer stor betydning, for andre mindre.

### **Identitet, anbringelse og etnicitet**

I de engelsksprogede lande har fagfolk diskuteret anbringelse i "same-race" versus "transracial" anbringelser. Hvilket ikke er slået igennem i den danske forskning – måske fordi Danmark er et etnisk mere ensartet samfund end USA og England, og måske fordi der i Danmark, muligvis af samme årsag, er relativt få "same-race" placeringer (Skytte 2007:218), hvis man ser bort fra anbringelser i barnets netværk.

Egelund og Hestbæk mener i øvrigt, at:

*"der ikke foreligger entydig dokumentation for, at det er bedst for et etnisk minoritetsbarn at blive anbragt i etniske omgivelser, der svarer til barnets egen baggrund. Nogle undersøgelser tyder dog på, at det i hvert fald er vigtigt for etniske minoritetsbørn at have kontakter inden for deres egen kultur under anbringelsen"*

Egelund og Hestbæk 2003:19

Her kan underviser invitere deltagerne til refleksioner over, hvordan plejebarnet – barnet/den unge i anbringelse stiller sig til sin egen kulturelle selvforståelse overfor anbringelsesstedets kultur og selvforståelse.

- *Hvad er kvaliteten ved at have samme baggrund som plejebarnet?*
- *Hvad er kvaliteten ved at have en forskellig etnicitet i forhold til det anbragte barn?*
- *Hvordan kan I som professionelle/plejeforældre tilbyde indsigt i barnets egen kulturbaggrund?*

### **Hvad er social identitet?**

For at indkredse kompleksiteten omkring det anbragte barns identitetsdannelse og den flertydighed det rummer for barnet af anden etnisk oprindelse, anbefales det, at underviser laver et oplæg, der tager afsæt i begrebet social identitet som det eks. er udfoldet af Jenkins. Derfor vil vi i det følgende se på ydre og indre identitet.

### *Ydre og indre identifikation*

Ydre og indre identifikation er et godt udgangspunkt for en samtale og oplæg på holdet.

Identitet eksisterer ikke i kraft af sig selv – det skabes i samspil med andre, siger Jenkins (2006). Derfor dækker begrebet identitet altid over begrebet social identitet. Al viden (pleje)barnet får om verden (de andre) og sig selv, skabes i mødet med andre, som (pleje)barnet enten kan spejle sig i på forskellig vis, eller føle sig anderledes i forhold til. For at vide hvem/hvad man er, må man også vide, hvad man IKKE er. Dvs. at Jenkins' pointe er, at ydre identifikationer fra andre mennesker i lige så høj grad har betydning for skabelsen af barnets individuelle og kollektive identiteter, som barnets indre selvidentifikation.

---

<sup>9</sup> Larsen, Mette (2009) Børn med etnisk minoritetsbaggrund i familiepleje. Perspektiver på anbringelse i Københavns Kommune. Center for Familiepleje / Videnscenter for Familiepleje. Socialforvaltningen Københavns kommune.

Indkredsningen og præciseringen af begrebet "identitet" peger på, at identiteten indeholder begge aspekter: det individuelle, personlige, og det kollektive, sociale, samfundsmæssige.

At et barn er af anden etnisk oprindelse har betydning for dets ydre identitet. Næsten uanset, hvordan barnet opfører sig, vil det have erfaring med at blive mødt på sit udseende, sin anderledeshed. Ligeså kan barnet være anbragt et sted, hvor børnene defineres som "Anbragte", hvilket kan have betydning for barnets ydre identitet, og dermed for hvordan barnet bliver mødt og det vil have konsekvens for dets selvopfattelse. Er barnet måske anbragt i en plejefamilie og den fremmede etnicitet er mindre synlig – så er det muligt, at det primært har betydning for plejebarnets indre identitet – i forhold til ex. at høre til.

Barnets indre identifikation, der kommer til udtryk i den måde, barnet præsenterer sig selv i forhold til omverdenen har også betydning for, hvorledes barnet kategoriseres af andre. Her kan underviser bede holdet om at komme med eksempler herpå.

Ydre identifikationer vil altid være en del af den indre selvdefinition, selv hvis individet afviser eller yder modstand mod dem (Jenkins 2006:49f, 73, 101). Det er de tillagte identiteters evne til effektivt at øve indflydelse på det individuelle barns oplevelse, der har betydning for, hvorvidt individet tilegner sig identifikationerne og stemplerne af dennes identitet, hvorved Jenkins mener, at det derfor er:

*"... et spørgsmål om, hvis definition af situationen, der tæller (groft sagt, magt)."*  
(Jenkins 2006:45).

Således er det evnen til at generere konsekvenser ved identitets-stemplingen, der er afgørende for, hvorvidt andres identifikationer integreres i individet og vendes til indre identifikation<sup>10</sup> (Jenkins 2006:45). Som særligt interessant for nogle anbragte børn er teorier om individets integrering af identiteten som "afviger" (sekundær afvigelse) (Jenkins 2006:99ff). Som det barn, der forstår sig selv i evig opposition til sine omgivelser. En sådan selvforståelse kan give massive vanskeligheder i forhold til anbringelsesstedet/plejefamilien, skole og øvrige omgivelser. For børn af anden etnisk oprindelse ses det ofte, at hvis det er tilfældet så tilskrives fremmedheden/fjendtligheden etniciteten, mere end den negative identitet i sig selv. *Se kapitel 4 for øvelse om ydre og indre identitet*

### **Tredjekultursbarn**

For at indfange det flydende, dynamiske og tværkulturelle kan underviser gå nærmere ind i et nyt, centralt aspekt omkring identiteten for børn og unge med anden etnisk baggrund:

Begrebet *Tredjekultursbarn* (Third Culture Kid)<sup>11</sup> betegner børn som lever i andre end deres forældres kultur, i en stor del af deres opvækst. "Trediekultur" henviser til at børnene integrerer elementer fra

---

<sup>10</sup>

<sup>11</sup> Salole, L (2013) Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighed, anerkjennelse, dilemmaer og ressourser. Gyldendal Akademisk, kap 2 s. 38 – 50. I bogen er der øvelser s 255 – 269 som kan anvendes sammen med barnet/den unge, nogle individuelle, nogle i grupper for at fremme positive identitets- og integrationsprocesser. Vi vurderer bogen generelt taler fra et privilegeret udgangspunkt, fra ressourcestærke børns/unges perspektiv



forskellige kulturer i deres livserfaringer, men mest oplever at have tilhørsforhold til andre med lignende opvækstmæssige, omskiftelige baggrund.

Begrebet har sin rod i privilegerede miljøer (eks. børn af diplomater, missionærer og forretningsfolk) men kan give forståelse for andre børn og unge med anden etnisk baggrund som ydermere er i anbringelse og derfor kan opleve endnu et kulturmøde mellem anbringelsessted og deres tidligere kulturerfaringer, og de tre overordnede problemstillinger som går igen for Tredjekultursbørn: Tilhørsforhold, identitet og tab. Børnene vil ofte ikke opleve, at de hører til noget sted, og kan have vanskeligt ved at forstå de sociale koder og føle ejerskab til den aktuelle kultur.

Deres identitet er påvirket af den omskiftelige relation til omgivelserne, og de kan have en usikker oplevelse af, hvem de egentlig er. Børnene har haft mange tabsoplevelser; brud med vigtige personer og sociale grupper, afsked med kendte omgivelser og betydningsfulde steder – men det kan også have givet mulighed for positive muligheder og at erhverve nye sociale og kulturelle kompetencer.

For nogle børn kan konsekvensen være at de kan have mindre beslutningskraft, fordi de har oplevet flere forskellige værdi- og normsæt og erfaret, at der altid findes forskellige måder at gøre ting på, og dette kan give en meget pragmatisk følelse af at alt er relativt – som kan kollidere med den aktuelle kulturers opfattelse.

Skytte (2016) bruger et ligestillingsperspektiv i analysen af anbragte minoritetsetniske børn. Anbragte børn med etnisk minoritetsbaggrund har på den ene side krav på ligestilling i muligheder og vilkår med andre anbragte børn, hvilket indebærer, at barnet kan begå sig kompetent på dansk og kan udvikle sociale kompetencer, der gør det muligt for barnet at indgå i det daglige liv i plejefamilie eller institution, i lokalsamfundet, i uddannelse og fritidsliv, på lige fod med andre børn. Men ligestillingshensynet kan ikke stå alene. Ligestilling af et barn kræver også anerkendelse af barnet som det unikke individ, det er, med den baggrund, det har. Dette indebærer en anerkendelse af det enkelte barns ressourcer og behov; anerkendelse af barnets unikke livshistorie, anerkendelse af barnets familierelationer og anerkendelse af barnet som medlem af sin specifikke form for familie.

*Yderligere en identitetsøvelse finder du i kap 4.*

## Litteratur, emne 2 om identitet

Feldman, Maia og Larsen, Mette (2006) Vejledning til medarbejdere inden for handicapområdet: råd og anbefalinger til mødet med borgere med etnisk minoritetsbaggrund. Københavns Kommune, Socialforvaltningen

Jenkins (2006) Social Identitet. Red Dorthe Kildedal Nielsen, Michael Hviid Jacobsen, Søren Kristiansen. Hans Reitzels Forlag

Katzenelson, Boje (2003/1994) Homo Socius: grundlaget for menneskeligt samkvem: socialpsykologisk grundbog. Gyldendal

Larsen, Mette (2009) Børn med etnisk minoritetsbaggrund i familiepleje. Perspektiver på anbringelse i Københavns Kommune. Center for Familiepleje / Videnscenter for Familiepleje. Socialforvaltningen Københavns kommune.

Skytte, Marianne (2016): Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde. 4. udg. Hans Reitzels forlag.

### Tema 3. Fremme inklusion og modvirke marginaliseringsprocesser i skole, fritid og eget netværk

Underviseren kan her, med afsæt i generel viden om børn og unge med anden etnisk baggrundsforhold under anbringelse, opridsede de forudsætninger, som kan have betydning for inklusion med nedslag på centrale opmærksomhedspunkter.

<b>Integration/assimilation<sup>12</sup></b>	<b>Inklusion</b>
Afvigelse er individuelt – en egenskab ved barnet	Afvigelse afhænger af relationer
Ex. Det vanskelige barn	Ex. Barnet/den unge i vanskeligheder
Indsats i forhold til det enkelte barn med anden etnisk baggrund	Indsats i det sociale miljø – i barnets plejefamilie/anbringelsessted, skoleklasse, blandt kammeraterne
Omgivelser og i forhold til fællesskabet.	Omgivelser og i forhold til fællesskabet.
Homogenitet, ensshed (assimilation)	Forskellighed (multikultur)
Forskelligheden er et problem	Forskelligheden er en ressource
Fokus på den generelle etnicitet (essentialisme)	Fokus på barnet som deltager og aktør

Børn og unge med indvandrerbaggrund er betydeligt mere udsatte end deres majoritetsdanske jævnaldrende, især fordi de vokser op under dårligere materielle og bolig-mæssige vilkår – en medvirkende årsag til de relativt hyppigere anbringelser. Ottesen mfl. (2014) redegør i en undersøgelse for, at de fire gange så hyppigt som danske jævnaldrende er indkomstfattige og fire ud af 10 etniske minoritetsbørn og -unge lever i familier, hvor ingen voksne er i beskæftigelse. Afsavn af uddannelsesmæssige redskaber forekommer hos knap 20 procent blandt børnene, eks. mangel på pc, internetforbindelse, lommeregner, bøger til hjælp og et stille sted at lave lektier<sup>13</sup>. En stor del af børnene kan altså allerede før anbringelsen være mangelfuldt inkluderet i netværk og skole af denne grund. Derfor har de professionelle efter anbringelsen en stor opgave i forhold til at formidle elementære ressourcer, begreber og adfærd.

Når gruppen med minoritetsbaggrund er overrepræsenteret blandt de mest udsatte grupper kan det også på lang sigt få betydning for børnene med anden etnisk baggrund i anbringelse.

#### Den professionelle rolle og barnets anderledeshed

Når den voksne umiddelbart kan identificere og genkende (pleje)barnets/den unges livsform, problemforståelse, ønsker og præferencer fremmes den voksnes indlevelse. En barriere for indlevelse kan derimod være, at nogle former for familieliv (og dermed børneliv) er sværere at se for sig end andre (Feldman og Larsen 2006:18-19).

Mennesker er derfor generelt tilbøjelige til at vurdere en handling eller et udsagn hos en person, de umiddelbart kan identificere sig med, mere positivt end tilsvarende handlinger eller udsagn hos personer, de har sværere ved at identificere sig med (Katzelnelson 2003).

<sup>12</sup> Ovenstående model er inspireret af Madsen, Bent (2013/2005) Socialpædagogik: integration og inklusion i det moderne samfund. Hans Reitzel Socialpædagogisk bibliotek

<sup>13</sup> Ottesen, M.H., Andersen, D, Dal, K.M., Hansen, A.T. Laustsen, M., Østergaard, S.V: (2014) Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd – s 6-7, s 41 - 43 plus s 184 – 196 <https://www.sfi.dk/publikationer/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2014-3057/>

Det betyder, at en positiv fornemmelse i eksempelvis en samtale mellem den voksne og barnet – kan den voksnes intuition eller ”mavefornemmelse” meget vel handle om, at man kan identificere sig med barnet/den unge; tilsvarende, at en negativ fornemmelse kan skyldes, at den professionelle ikke umiddelbart kan identificere sig med barnets/den unges udsagn eller adfærd. Denne spontane, førbevidste forholden til barnet er det meget vigtigt at adressere på holdet.

### **Hvidhedsperspektivet**

Som et eksempel på stigmatisering kan underviser introducere ”hvidhedsperspektivet”, som der kan være nogen tilbageholden ved at tale om.

Mange anbragte børn og unge med anden etnisk baggrund vil alene ved deres hudfarve skille sig ud fra majoritetsbefolkningen, og dette i sig selv kan være en konstant markør på anderledeshed, som kan medføre stemping, stigmatisering og medvirke til marginalisering. Der er i samfundet kun lidt opmærksomhed på de hvidhedsprivilegier majoritetsbefolkningen har, og underkendelsen af betydningen af barnets genetiske fremtrædelsesform kan forhindre væsentlige forståelser af barnet/den unge<sup>14</sup>. Dette knytter sig også til identitets- samt integrationsperspektivet, og der kan i undervisningen trækkes tråde hertil.

En marginaliseringsrisiko for drenge er, at komme ind i kriminalitet. Der er en overrepræsentation af mennesker med anden etnisk baggrund blandt strafferetsligt dømte, og forklaringsmulighederne kan ud over gruppens uddannelses- og beskæftigelsesmæssige position, være demografien med mange unge, da kriminalitet som socialt problem udpræget er et ungdomsfænomen. Ungdomskriminalitet ses herudover mest i storbyer, hvor der er en højere koncentration af familier med anden etnisk baggrund. Adfærdsmæssige normer vurderes at udgøre en risikofaktor, sammen med kedsomhed og oplevelsen af nederlag i skolen. Gade-orienteret livsstil, domineret af ustruktureret samvær i bl.a. indkøbscentre er af den mest afgørende betydning for kriminalitetsadfærd, også i forhold til alvorlig kriminalitet. Det uformelle gadefællesskab tilbyder de unge et tilhørsforhold og anerkendelse, hvor de oplever en forståelse de ikke får hos voksne. De agerer gensidigt rollemønstre og primære opdragere og de forstærker hinandens kriminalitetsrisiko. Også dette knytter sig til identitets- og integrationsperspektivet, og der kan i undervisningen relateres hertil.

### **Litteratur**

Feldman, Maia og Larsen Mette (2006) Vejledning til medarbejdere inden for handicapområdet: råd og anbefalinger til mødet med borgere med etnisk minoritetsbaggrund. Københavns Kommune, Socialforvaltningen

Katzenelson (2003) Homo Socius : grundlaget for menneskeligt samkvem : socialpsykologisk grundbog, Gyldendal

Madsen, Bent (2013/2005) Socialpædagogik: integration og inklusion i det moderne samfund. Hans Reitzel Socialpædagogisk bibliotek

Ottesen, M.H., Andersen, D, Dal, K.M., Hansen, A.T. Laustsen, M., Østergaard, S.V: (2014) Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Salole, L (2013) Kryskulturelle barn og unge. Om tilhørighed, anerkendelse, dilemmaer og ressourcer. Gyldendal Akademisk

---

<sup>14</sup> Salole, L (2013) Kryskulturelle barn og unge. Om tilhørighed, anerkendelse, dilemmaer og ressourcer. Gyldendal Akademisk, s 70

## Tema 4. Mental sundhed – Sorg, traume og krise

### Emne 1. Mental sundhed - fokus på ressourcer

Det anbefales at underviser laver et oplæg med afsæt i Antonovskys teori om mental sundhed og oplevelsen af sammenhæng. Dette tema hænger sammen med tema 5, der har afsæt i ressourcefokuseret tilgang til inddragelsen af barnet/den unge af anden etnisk oprindelse.

Læreprocesser	→	Følelsen af sammenhæng
Forudsigelighed	→	Begribelighed
Belastningsbalance	→	Håndtérbarhed
Delagtighed/deltagelse	→	Meningsfuldhed

I følge Antonovsky kommer følelsen af sammenhæng fra forskellige læreprocesser livet igennem. Oplevelsen af forudsigelighed lægger grunden til begribelighed, mens den rette belastningsbalance lægger grunden til håndtérbarhed, og delagtighed i resultatet giver meningsfuldhed. Det er oplagt at børn, der har oplevet mange brud, som kan have oplevet omsorgssvigt og som kan opleve en flerkulturel splittelse kan være udfordret på en eller flere parametre i forhold til det ovenstående. Samtidig kan Antonovskys begreber forholdsvist nemt konkretiseres, således at den enkelte deltager kan arbejde med, hvorledes de kan støtte et anbragt barn i at opleve de enkelte komponenter i Antonovskys teori. Det er erfaringsvist en meget virksom måde at hjælpe til, at medarbejdere og plejefamilier kan bevidstgøres på en konkret måde omkring egen socialpædagogisk indsats. *Se øvelse til tema 4 Udvikling af barnets mentale sundhed.*

### Traumer hos børn

Ikke alle børn med anden etnisk baggrund har oplevet traumer hos sig selv eller deres familier. Et traume er en almindelig reaktion på en voldsom hændelse. Hos nogle børn forsvinder reaktionerne og symptomerne efter en tid, mens for andre varer de ved og udvikler sig til en reel lidelse.

Der findes ikke et nøjagtigt antal på hvor mange flygtninge, der er lider af traume i Danmark. Det anslås i en undersøgelse fra 2013 om indsatsen for flygtninge med traumer i Danmark, at der i Danmark findes mellem 30.000 og 45.000 flygtninge, der lever med traumer, hvilket svarer til ca. 30-50 pct. af danske flygtninge.

### Symptomer på traumer

Når et barn ikke trives godt, kan det være svært at finde ud af, hvad der skyldes henholdsvis traumatisering, belastningen ved anbringelsen og savnet af familie og netværk, sociale omstændigheder eller kulturelle forskelligheder. Da børn reagerer forskelligt, kan man ikke sige, at en bestemt adfærd tyder på, at barnet har været udsat for traumatiske oplevelser. Visse symptomer kan dog indikere, at det anbragte barns lidelser skyldes traumer.

Basalt er psykiske traumer ens for børn og voksne. Forskellen ses i de måder symptomerne på traumerne kommer til udtryk på hos barnet farvet af dets alder og øvrige forudsætninger. Traumer opleves meget sanseligt. Det barnet påvirkes af gennem syn, lugtesans, hørelse under traumatiske omstændigheder vil have indflydelse på barnets psykiske tilstand i måske lang tid efter. Hvor nogle anbragte børn viser få symptomer, mens svært traumatiserede børn har så kraftige symptomer, at de får diagnosen posttraumatisk stressforstyrrelse (PTSD-diagnosen). Når tilstanden ikke klinger af i løbet af den første måned efter den traumatiske hændelse, vil dette ofte være tilfældet.

## Typiske symptomer

### *Øget stressbelastning*

Når barnet har været udsat for et traume kan det være i en fortløbende alarmberedskab. Barnet opfører sig som om det farlige er lige om hjørnet. Et barn der udviser en kaotisk desorganiseret og urolig adfærd, og hvor koncentrationsbesvær eller søvnproblemer indgår vil være typisk her på. Når barnet er særligt sensitivt med hensyn til stress, og når dets nervesystem er blevet dysreguleret som en konsekvens af stresshormoner, vil barnets hjerne generelt have et øget fokus på fare og trusler. Dette kaldes hypervagtsomhed, og kan vise sig ved katastrofetænkning/rumination, som karakteriserer den tænkning, der hele tiden er optaget af, at gruble over fortidens hændelser eller bekymre sig om fremtiden. Et barn der er plaget af rumination vil have svært ved at være til stede og nærværende i situationen – hvilket eks. vil give store problemer med at lære noget i skolen eller eks. være nærværende overfor kammerater eller i plejefamilien.

### *Genoplevelsesadfærd*

Barnet kan opleve gentagne, invaderende og belastende erindringer i form af billeder, tanker med mere. Det er tit, når barnet skal sove, at erindringerne dukker op. Barnet vil ikke have at:

- lyset slukkes
- døren lukkes
- eller plejeforældrene / den professionelle forlader værelset.

Barnet er bange for at falde i søvn, fordi erindringer trænger ind i drømmene og giver mareridt.

Et tegn på genoplevelse kan være et barn der tvangspræget fortæller den samme historie om og om igen og igen - som om barnet forsøger at tage kontrol over angsten.

Mindre børn kan tvangspræget repetere visse legesekvenser, der direkte eller indirekte omhandler det, der er sket. Det kaldes den monotone leg. Et barn der leger en leg, hvor traumet kommer til udtryk kan typisk ikke lægge distance til oplevelsen. Dvs. Barnet sidder fast i oplevelsen. frem for at bearbejde den.

### *Undgåelsesadfærd*

Det traumatiserede barn søger at undgå at fortælle om traumet eller endda om traumesymptomer, blandt andet, fordi det at tale om det, der er sket, gør traumet nærværende. Hvis der fx er tale om tab af nære familiemedlemmer, så vil barnet undgå at tænke på det skete. Herved gøres barnets sorgproces vanskeligere, fordi tanker om tabet bringer traumatiske erindringer frem. Når barnet forsøger at undgå aktiviteter og situationer, der minder om det skete, kan det betyde, at barnet enten undgår bestemte lege, eller det kan trække sig bort fra andre.

### *Flashbacks*

Barnet kan opleve flashbacks, hvor tidligere oplevelser, dukker op i nutiden. Det er uklart, hvor gammelt et barn skal være for at opleve flashbacks. Man mener at denne evne forudsætter en vis grad af neurologisk modenhed. Unge oplever dem med sikkerhed. (Yule & Williams, Journal of Traumatic Stress, 3, 1990).

### *Langvarige skader*

Fordi traumer i barndommen kan have indvirkning på en række aspekter ved barnets udvikling (Dyregrov 1997), er det overordentligt vigtigt at være opmærksom på traumatiserede flygtningebørn. Traumer kan fx påvirke barnets:

- katastrofetænkning
- personlighed og karakterudvikling
- syn på tilværelsen
- kognitive funktioner
- fremtidspessimisme
- forhold til andre mennesker
- moralopfattelse
- biologiske udvikling
- regulering af følelser
- selvopfattelse, selvtillid
- mestringsevne
- indlæringskapacitet
- erhvervsvalg, erhvervsfunktioner
- fremtidig forældreevne

### *Transgenerational traumatisering*

Transgenerational traumatisering er et vilkår for en del af de anbragte børn af anden etnisk oprindelse. Dvs. barnet har måske ikke selv været på flugt eller oplevet krig. Men gennem forældres voldsomme traumer er traume reaktionerne gået i arv til barnet. Dette kan i sig selv være en medvirkende årsag til anbringelsen.

### *Behandling*

Menneskets hjerne (især da børns hjerne) kan moduleres – kaldet rewiring. Det sker når barnet oplever mere tryghed og stabilitet, venlighed og får støtte til at mestre sine udfordringer. Når barnet oplever nyt, vil dets hjerne skabe nye neurale netværk, og dermed helt nye oplevelseskategorier.

### *Litteratur*

Graham, Linda: Bouncing Back. Rewiring Your Brain for Maximum Resilience and Well-Being. New World Library, 2013

Prehn, Anette (2017) Bliv Ven Med Hjernens Amygdala. Dafolo

Wolyn, Mark: I Didn't Start With You. How Inherited Trauma Shapes Who We are and how to end the Cycle. Viking, 2016

[http://www.traume.dk/symptomer\\_boern](http://www.traume.dk/symptomer_boern)

## Tema 5. Ressourcefokuseret inddragelse af børn og unge i dansk kultur

Dette tema er øvelsesbaseret og det anbefales at det tages op løbende igennem kurset.

Når de professionelle/plejeforældre har en ressourcefokuseret indstilling styrkes indsatsens robusthed (resiliens). Der er mange forskellige årsager til dette – men det er afgørende, at børn der oplever at være hæftet af det meste, bliver forstået og mødt på en konstruktiv måde. Den professionelle oplevelse af (pleje)barnet er altid et spørgsmål om fortolkning. Og denne fortolkning får en afgørende betydning for de indre billeder, de reaktioner og de forventninger til fremtidige situationer, som den professionelle har af barnet. Når den professionelle betragter (pleje)barnet, sætter den stemning og den tilgang den professionelle har til barnet, aftryk i den barnets selvforståelse jf. afsnittet om indre og ydre identitet. Hvis den professionelle vælger at fremhæve de svageste sider hos barnet, bliver barnet spejlet som svagt og kan så med tiden fremstå som den svageste udgave af sig selv.

Derfor er det afgørende, at underviser kurset igennem sørger for at holde balancen mellem problem og ressourcebeskrivelse. Således, at forhold, der har været anset for at være problematiske ved barnet – måske kan opfattes mere neutralt - andre forhold kan måske som i de tilhørende øvelser belyse den professionelle egen andel i barnets problemskabende adfærd. Og andre gange kan den professionelle opdage hidtil usete ressourcer hos barnet/den unge.

### Litteratur

Bach, Ejrnæs, Hundeide, Høyer, Mogensen, Sommer, Stenstrup, Svane og Sørensen (2010) Mønsterbrud i opbrud. Dafolo

Blauenfeldt, Hansen, Montgomery, Ryding og Thulin (2017) Flygtningebørn i skolen. Læring og trivsel i nye omgivelser. Dafolo

Metner og Storgaard (2009) KRAP – Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik. Dafolo

Metner og Storgaard (2009) KRAP – Metoder og redskaber. Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik. Dafolo

Rønsholdt, Groot, Godrim og Bech (2013) Relationspsykologi – i praksis. Dafolo

Sørensen, Jytte Birk (2007) Støt mestring - bryd mønstre. Dafolo

## 4. Opgaver og undervisningsmaterialer

### Øvelse - Tema 1, Emne 2, De retlige rammer

Øvelse Tema 1 Emne 2 Spørgsmål til gruppe- og efterfølgende plenumdiskussion

1. Hvilken betydning har voksenansvarsloven, Børnekonventionen og Den Europæiske Menneskerettighedsdomstol i det daglige arbejde med "dit" anbragte barn?
2. Hvordan kan I som medarbejdere/plejefamilie omsætte lovgivningen og konventionernes principper i jeres daglige praksis?
3. Hvilke dilemmaer kan der opstå? Og hvordan kan I som plejefamilie/medarbejdere håndtere dem?

### Øvelse - Tema 2, Interkulturelle kompetencer

Øvelse til tema 2 og 3 Lykkelige Arabien – et rollespil

Dette rollespil kan dække og supplere flere temaer på uddannelsen især tema 2: Interkulturelle kompetencer og tema 3: Integrationsprocesser og identitetsdannelse.

Rollespillet sætter deltagerne i en omvendt kultursituation. Ideen er, at styrke forståelsen for fremmedkulturoplevelser og bibringe større forståelse og accept af forskellige mestringsstrategier, som børn og unge og deres familier med anden etnisk baggrund kan vælge. Herigennem kan deltageren styrke egne kulturkompetencer og forståelsen for marginaliserings- og inklusionsprocesser og måske også det enkelte barns identitetstilpasning.

Underviser skal være opmærksom på at gribe de mange forskellige tematikker, der kan dukke op undervejs.

Forlægget til dette rollespil er oprindeligt udviklet af tidligere rektor ved Ranum Seminariet, Hans Støttrup Jensen.

#### **Drejebog Lykkelige Arabien:**

Tidsforbrug 1- 2 timer

Underviser medbringer sorte klæder – eks. sorte lagner, store sorte tørklæder til tildækning af 10 personer.

Holdet deles i grupper på 6-10 personer.

Hver gruppe skal forholde sig til nedenstående historie og rollefordeling.

Følgende roller skal fordeles blandt gruppens medlemmer.

Underviser skriver hver enkelt rolle på hver sit stykke papir – der trækkes lod om rollerne, som er:

- En præst
- En skolelærer
- En pædagog
- En gymnasieelev



- En 15 årig pige (plejebarn/anbragt ung) der ønsker at blive mekaniker
- En vegetar
- En læge
- En homoseksuel
- Forskellige børn (4 skolesøgende børn og 3 unge over 15 år) Disse skal ikke rollebesættes
- En slagter
- En håndværker el. landmand
- Evt. andre relevante roller alt efter gruppens størrelse

Under rollespillet sidder alle med et skilt med sin rolle, så alle tydeligt kan se den.

### **Del 1. Historien rollespillet foregår i**

Omfang ½ time (mere hvis grupperne er store)

En større miljøkatastrofe har ødelagt det meste af den skandinaviske halvø og har efterladt området ubeboeligt. I er flygtet sammen med jeres familier syd over og er gennem en belastende rejse endt i en flygtningelejr på den arabiske halvø, hvor I har fået midlertidig beskyttelse. Du, din evt. partner og dine plejebørn/de anbragte børn du arbejder med er med i gruppen.

Gruppen samles for at diskutere, hvordan de skal indrette sig i lejren. Gruppen skal med udgangspunkt i de forskellige roller forholde sig til

- Hvor I vil sætte børnene i skole (4 skolesøgende børn) og for de 3 unges vedkommende, hvilken uddannelse eller arbejde, de skal søge?
- Hvad tænker I om ansvaret i denne situation med jeres plejebørn/eller de børn I har med fra den institution I arbejder for?
- til pleje af de syge?
- til hvilken mad de skal spise og hvor og hvordan maden skal skaffes, hvem gør hvad?
- til arbejde og fritidsaktiviteter?
- til hvordan I afholder højtider som jul og påske?

\*\*\*\*\* I første omgang udleverer underviser øvelsen hertil.

### **Del 2. Revolutionen**

30 min. Underviser læser op:

Efter et års tid var nationen i rask destabilisering, og alvorlige protester blev jævnlige. Styret indførte undtagelsestilstand og forbød alle demonstrationer.

I december udbrød en massiv demonstration, og oprør. Regimet brugte våben for at knuse protesterne. Mange dræbte var resultatet – dog viste det sig at hæren var i opløsning, da mange soldater valgte ikke at ville skyde på egen befolkning. Et islamisk præstestyre overtog regeringen og indførte en række love mod befolkningen mod en ortodoks islamisk levevis. Herunder blev det påbudt, at kvinder skal være tildækkede i offentligheden, at kvinder ikke må bevæge sig ud uden en nærtstående mandlig ledsager, at der ikke må spises svinekød, og at børnenes skolegang fremover er kønsadskilt, og drenge over 9 år skal afsted på

koranskole. Der skal påses en række påbud i forhold til de religiøse standarder i islam, der bl.a. betyder at kristne ritualer ikke længere kan gennemføres.

*Underviser uddeler sorte klæder til de kvinder og piger, der skal tildækkes.*

Gruppen skal nu diskutere deres respektive tilpasning/mestrings-strategier i forhold til de nye leveregler udstukket af præstestyret. Gruppen skal igen med udgangspunkt i de forskellige roller forholde sig til

- Hvad tænker I om jeres planer for de 4 skolesøgende børn? Og om de 3 unge?
- Hvad tænker I om jeres plejebørn/eller de børn, I har med fra den institution I arbejder for?
- Hvilken mad I skal spise og hvor og hvordan skal maden skaffes, hvem gør hvad?
- Arbejde og fritidsaktiviteter?
- Hvordan I afholder højtider som jul og påske?

### **Del 3. Afslutning og opsamling**

Omfang ¼ time.

Afslutningsvist deles holdet i 3 nye grupper og laver en opsamling i forhold til:

- Hvad har du lært af øvelsen? Giv det en overskrift.
- Hvad mener du øvelsen lærer dig om dine egne kulturkompetencer? Og kulturkompetencer generelt?
- Hvad betyder øvelsen for din forståelse af det barn, du har ansvaret for?

## **Øvelse - Tema 2, Emne 2A, Kollektivistisk og individualistiske kulturbaggrund.**

Refleksion og drøftelse

### **Den dynamiske kulturforståelse**

Traditionsbaserede samfund	Moderne samfund
<ul style="list-style-type: none"><li>• Baserede på primærerhverv</li><li>• Hierakiske</li><li>• Personlig og familiebaseret</li><li>• Religiøse</li><li>• Familie-/slægtsbaserede</li><li>• Kollektive</li><li>• Skam- og pligtorienterede</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Industrialiserede</li><li>• Egalitære</li><li>• Bureaukratiske</li><li>• Ikke-religiøse</li><li>• Kernefamiliebaserede</li><li>• Individ orienterede</li><li>• Skyld- og rettigheds orienterede</li></ul>

Underviseren kan her lade deltagerne drøfte følgende:

- Hvilke af disse faktorer har betydning for børn og unge?
- Hvor stor en del af karakteristika har børnene eller deres forældre med sig til Danmark?
- Hvad kan det betyde for de anbragte børn og unge som er opdraget ud fra en kollektivistisk, vi-orienteret kultur, at være anbragt i Danmark som overvejende karakteriseres ud fra de individorienterede værdier i et moderne samfund?
- Hvad kan du gøre for at forstå (pleje)barnet/den unge?

## Øvelse - Tema 2 Emne 2B. Tid som kulturforskel.

Spørgsmål til refleksion og gruppedrøftelse

Ud fra de tre tidsopfattelser:

1. den lineære tidsopfattelse (som er den styrende i DK)
2. den cykliske tidsopfattelse
3. hændelsens tid (tid som subjektiv oplevelse)

- hvilke tidsopfattelser er du stødt på hos det anbragte barn eller dets familie?

Såfremt barnet/den unge har en anden tidsopfattelse end den lineære, hvordan kan I være med til at udvikle forståelse for den lineære tidsopfattelse som det danske samfund er styret af?

Underviser samler op.

## Øvelse - Tema 2, Emne 2. Forskelligheder og diskrimination.

Arbejdsspørgsmål og spørgsmål til drøftelse.

4-6 personer pr. gruppe.

### Første del er individuel

Mange af os kommer til at diskriminere i hverdagen i forhold til alder, køn, etnicitet eller sociale baggrund.

1. Hver deltager nedskriver et eksempel, hvor de selv har diskrimineret et andet menneske
2. Hver deltager nedskriver et eksempel, hvor et anbragt barn, de kender har været udsat for diskrimination
3. Hver deltager kommer med et bud på, hvordan de som den ansvarlige kan være med til at forhindre at diskriminationen hænder igen (den forebyggende indsats)
4. Hver deltager kommer med et bud på, hvordan de som den ansvarlige kan være med til at hjælpe barnet med at håndtere situationen, omkring diskriminationen

Derefter samles grupperne og erfaringsudveksler. I samler op på følgende:

A. Hvornår har du gjort det, hvor det måske ikke var helt rimeligt? Hvad i situation gjorde at det skete?

B. Hvilke former for diskrimination kan anbragte børn og unge med anden etnisk baggrund blive udsat for? C. Hvordan kan du tale med dem om det, om de følelser og reaktioner det kan vække og drøfte hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige mestringsstrategier?

5. Gruppen kommer med forslag til hvordan yderligere diskrimination kan forhindres.

6. Grupperne fremlægger på skift de forskellige forslag for hinanden.

Opsamling af spørgsmål 2 v. underviser

## Øvelse - Tema 2, Emne 3. Kulturel for forståelse og kulturel selvforståelse.

### Refleksioner og drøftelser

Tal med en anden fra holdet (10 minutter) om

- 2 eksempler på dine egne kulturelle for forståelser
- 1 vigtigt eksempel på at din kulturelle **for**forståelse er blevet udfordret i et møde med en ung/et barn/forældre/en familie
- et eksempel på at din kulturelle **selv**forståelse er blevet udfordret i et møde med en ung/et barn/forældre/en familie
- Gå sammen med (ca.) to andre deltagere. Opsummer i gruppen de vigtigste opmærksomhedspunkter ift. jeres fremtidige samarbejde med familier med anden etnisk baggrund, og nedskriv dem (i alt ca. 15 min.)
- Underviser styrer en opsamling hvor alle gruppers bidrag høres, og opsummerer derefter

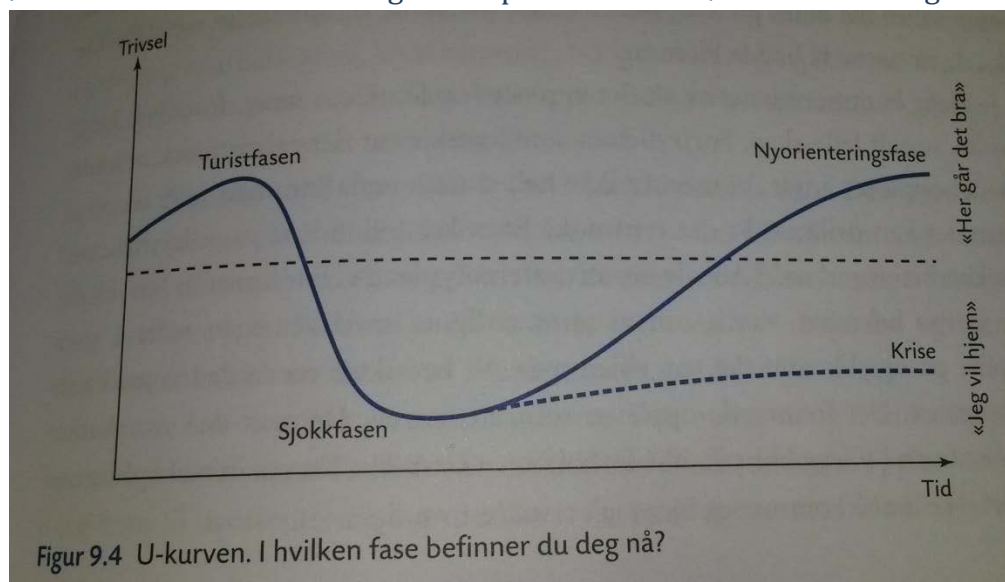
## Øvelse - Tema 3 integrationsprocesser og identitetsdannelse

Øvelse A: Bed holdet diskutere følgende udsagn

*Det er ikke alle børn, der kan inkluderes, men det er ikke en egenskab ved det enkelte barn, der afgør, om det kan – det er en egenskab ved fællesskabet.”*

Bent Madsen, Leder af NVIE – Center for Inklusion

## Øvelse Tema 3 Emne 1A. Migrationsprocessens forløb. Refleksion og dialog



Modellen beskriver hvordan migranternes individuelle integrationsproces over tid kan forløbe. Figur fra Dahl, 2013 s. 209

Underviseren lader modellen danne grundlag for en drøftelse om

- Kendetegn ved de enkelte faser og genkendelighed ift. det anbragte barn og dets familie, som deltagerne kender
- Bed deltagerne byde ind med vurderinger af hvordan kendetegn kan være på de forskellige steder i processen – gerne belagt med eksempler.

## Øvelse - Tema 3, emne 3 Børn og unges læringsvilkår.

Spørgsmål til drøftelse i små grupper

### Caseeksempel Yunus og Amir

Yunus 8 år og Amir 11 år er flyttet i plejefamilie i slutningen af sommerferien. De har gået i skole fra de kom til DK for 1½ år siden. De er flygtet med en onkel. De har ikke før haft en pc eller en telefon. Skolepapirerne fortæller, at begge drenge har meget svært ved at følge med. Amir er bedst til matematik – hvorimod læsning og især forståelse af det læste kniber. Yunus har endnu ikke brudt læsekoden, men er på vej. Plejefamilien beslutter at købe en bærbar pc til Amir og en telefon. De køber en Ipad til Yunus, hvor der er spil på. Drengene er ret optaget af deres ny-erhvervelser.

- Hvad tænker I, det kræver af den professionelle/plejeforælderen i forhold til støtte til et barn med ovenstående forudsætninger - hhv. et barn under 12 år, en 15 årig og en 18 årig, i forhold til støtte og hjælp til at anvende pc/tablet, lommeregner, bøger til hjælp og et stille sted at lave lektier – og eventuelt andet?
- Hvordan kan du konkret fremme vilkårene for barnets/den unges skolegang og læring? I plejefamilien/på anbringelsesstedet og i skolen?

## Øvelse - Tema 3, Emne 1B. Tilpasningsstrategier til den nye kultur.

Spørgsmål til drøftelse

- Hvordan kan I inddrage barnet/den unge i dialog om samfundets strategier for deres egen kulturelle og sociale tilpasning?
- Hvordan kan I inddrage barnet/den unge i dialog om skolens og netværkets strategier? Om jeres? Om barnets/den unges egne strategier for tilpasning?

Opsamling ved underviser

## Øvelse Tema 3 emne 2 Identitetsdannelse

Øvelse om ydre og indre identitet

Bed deltageren vælge et barn, de kender godt. Start med i stikordsform, at udfylde dette skema om ydre og indre identitet, således at de starter i det ydre – og til højre anfører konsekvensen for barnets selvopfattelse

Ydre identitet – hvad har barnet fået at vide?	Barnets selvopfattelse

## Identitetsøvelse

– Øvelsen er til dels oprindelig udviklet af Ellen Farr og bringes her i tilpasset form

Formålet er, at få deltagerne til at se, hvilke ting, der har betydning for, hvem man er. Det gælder både dem selv som plejeforældre/medarbejdere, og det gælder, når de voksne skal forstå barnets identitetsoplevelse. Mange skolebørn vil også kunne lave øvelsen med guidning fra voksne. Er der særlig opmærksomhed på barnets forhold til kammerater – kan dette perspektiv også inddrages. I så fald laves en cirkel for hver af de betydningsfulde kammerater – evt. sammen med kammeraterne

## Til et (pleje)barn – eller kammerater

Tidsforbrug: en lille time.

Som oplæg på holdet kan underviser indlede med en snak om et barns liv og hverdag, fx med referencer til bøger de voksne kender: Alfons Åberg, Pippi Langstrømpe, Kasper (fra fodboldbøgerne), etc. Diskuter hvilke ting der betyder noget for forskellige børn.

Hvis man fx skulle tegne Pippis "kulturelle filtre", dvs. den måde hun ser verden på, hvilke tegninger skulle så indgå i lagkagen i figur 1? (se nedenfor)

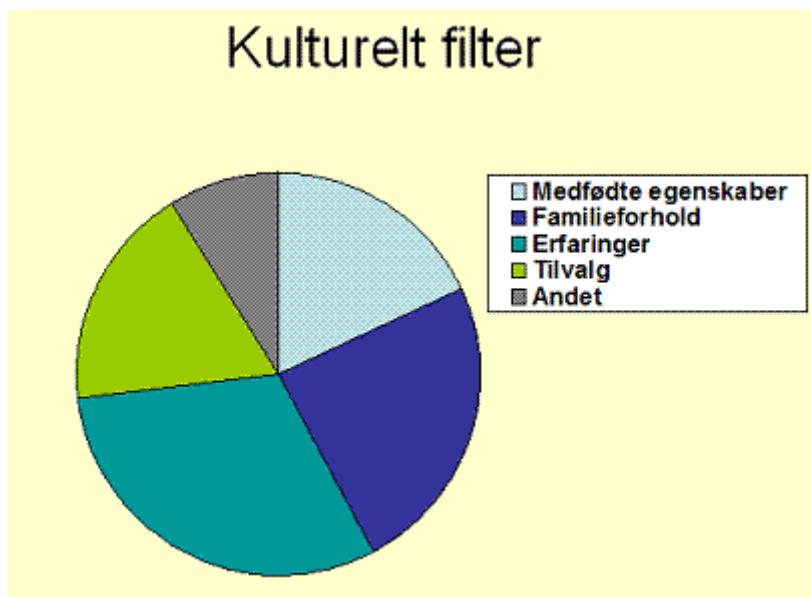
De kulturelle filtre er ex.

- Det der er medfødt (Køn, alder, etnisk baggrund, race, helbred og handicap)
- Din familie (bopæl, rejser og flytninger, social status, modersmål, familieforhold, religion, hvem regner du som familie? m.m)
- Det samfund, du er en del af (hvilket land bor du i, sprog, by/land, krig/fred, miljø og diverse naturforhold m.m)
- De erfaringer, du har gjort dig.
  - Ting man er glade for herunder venner
  - Det sprog man taler
  - Det tøj man går i
  - Den musik man hører
  - De venner man har

## Forhold man med alderen får større indflydelse på:

Uddannelsesvalg, arbejds erfaringer, venskaber, rejser, parforhold, hobby, sport, musik, computerspil, engagement politisk/etisk/foreningsmæssigt, religion etc.

Størrelsen på "lagkagestykkerne" i cirklen afhænger af, hvor meget man vægter de forskellige filtre i forhold til hinanden. Cirklen er et billede på hvordan man opfatter sig selv og sit liv. Denne udgave er fremstillet af Ellen Farr og er inspireret af forskellige lignende modeller.



Underviser uddeler et A3-ark med en fortrykt cirkel til hver deltager, som skal tegne de vigtigste ting fra hans/hendes hverdagsliv. Tegningerne klippes ud, kategoriseres i forhold til de forskellige kulturelle filtre og klistres ind i cirklen. Tilsammen viser cirklen de vigtigste ting i deltagerens liv.

Derefter laver de en cirkel, som de tror et udvalgt barn ville lave det.

Er man særlig kreativ kan cirklerne laves som collager med materialer fra fotos, blade og reklamer mm.

Er undervisningen tilrettelagt som splitundervisning med en mellempriode opfordres deltagerne til at lade barnet lave sin egen identitets-cirkel, således at deltagerne får afprøvet deres forståelse af barnets selvopfattelse.

**Fremlægning:** Deltagerne præsenterer deres lagkagefigurer for hinanden: De forklarer hvorfor hvert enkelt stykke fylder så meget, hvorfor de har valgt at tage de enkelte dele med. Deltagerne kommenterer hinandens cirkler: Diskuter hvilke ting der har størst betydning for den måde man møder andre på. Diskuter hvilke elementer man selv kan arbejde med, har indflydelse på, hvordan man selv kan påvirke sit "kulturelle filter".

<http://www.globalskole.dk/index.php/lr-menu-mainmenu-111/paedagogiskemetoder/247-hvem-er-jeg-lagkageser>

## Øvelse - Tema 3, Emne 3A. Hvidhedsperspektiv

Spørgsmål til drøftelse i små grupper

- Hvilken betydning kan ”hvidhedsperspektivet” have ift. samfundets fokus på integration?
- Hvilke erfaringer tror i de børn I kender har med mødet med ”hvidhedsperspektivet”?  
Hvad betyder forventningen om assimilation for et barn, du kender godt?
- Hvordan kan en samtale/kommunikation med det enkelte barn og unge om deres etnicitet forløbe, hvor I viser anerkendelse og interesse i dets egne følelser og erfaringer?
- Forestiller I jer at barnet/den unge har nogen ønsker eller ideer til hvordan omgivelserne skal forholde sig til den ydre anderledeshed?  
Hvordan kunne I eventuelt tale med familie, netværk og skole om det, efter aftale med barnet/den unge?

Underviser samler op på ideerne på tavle/whiteboard

## Øvelse - Tema 3, Emne 3B. Kvaliteter i gadefællesskabet.

Opgave i grupper

- Oprids hvilke positive elementer de unge oplever at opnå i gadefællesskabet.
- Hvor kunne de samme elementer, men med mere konstruktivt og samfundsinkluderende for tegn, opnås for ”dit” anbragte barn?
- Hvilken rolle kan I have i at muliggøre dette?

Første gruppe fremlægger og de efterfølgende grupper supplerer kun, hvis der er nyt at tilføje.

Underviser noterer eventuelt og deler efterfølgende med deltagerne

## Øvelse - tema 4, Mental sundhed, sorg, traume og krise

### Emne 1 Udvikling af barnets mentale sundhed

*Denne øvelse kan bruges som individuel hjemmeøvelse, så hver deltager forbereder sig hjemmefra.*

Vælg et barn, du/I kender godt. Din opgave er nu at komme med forslag til at forsøge at arbejde på at gøre tilværelsen meningsfuld, begribelig og mulig at håndtere for (pleje)barnet.

Hver deltager svarer på:

- Jeg forestiller mig, at jeg afsætter tid til .... For at skabe bedre oplevelse af sammenhæng for mit plejebarn*
- Jeg forestiller mig, at jeg afsætter tid til at skære frugt ud i dele for at Adem skal begribe matematik og brøker*
- Jeg forestiller mig, at jeg afsætter tid til at hjælpe Adem med at tømme opvaskemaskinen. Jeg gør det mere håndterbart for ham ved at...*
- Jeg forestiller mig, at jeg afsætter tid til at hjælpe Adem med at gøre svømning mere meningsfuld ved at invitere hans kammerat John med om onsdagen osv.*



Deltagerne skal ind omkring både punkterne A, B, C, D

<b>A</b>	<b>Læreprocesser</b>	→	<b>Følelsen af sammenhæng</b>
<b>B</b>	<b>Forudsigelighed</b>	→	<b>Begribelighed</b>
<b>C</b>	<b>Belastningsbalance</b>	→	<b>Håndtérbarhed</b>
<b>D</b>	<b>Delagtighed/deltagelse</b>	→	<b>Meningsfuldhed</b>

Øvelsen samles op i plenum.

### Øvelse om at benævne følelser

En god og konstruktiv øvelse er at bede deltagerne om at nedskrive ord på følelser, der er vigtige for barnet. De skal tage listen over følelser med hjem og bede barnet om at oversætte.

Målet er, at barnet skal lære at genkende, kategorisere og benævne følelser på modersmålet og på dansk.

### Øvelse om traumetriggere

Er der noget (ting eller adfærd) i rummet/ situationen, som minder barnet om traumet?

Ting eller adfærd vi skal fjerne eller ændre eller allerede har fjernet/ændret?

## Øvelse - Tema 5. Ressourcefokuseret arbejde med børn og unge

### Ressourcefokus: Definitioner og hvad vi gør ved dem

Denne øvelse har afsæt i, hvordan vi alle oplever og fortolker adfærd, og dermed også den professionelle forhold til barnet. Derfor er det vigtigt at opdage, hvilke billeder og fortolkninger, man som professionel har af (pleje)barnet, og hvorvidt disse er støttende eller hæmmende for barnets udvikling.

*Underviser starter med, at øvelsen har afsæt i deltagerne selv:*

- Prøv at fokusere på en bestemt negativ karakteregenskab, for eksempel at være **doven**.
  - Hvad tænker du om at være **doven**?
  - Hvad kan få dig selv til at fremstå som **doven**?
  - Hvad får **dovenskab** dig til at gøre?
  - Forestil dig, at du føler dig **doven** – hvad kan andre gøre for at få dig ud af denne følelse?
  - Tænk over om **dovenskab** er en personlig egenskab eller et resultat af samspil.

*Underviser vender nu øvelsen mod barnet af anden etnisk oprindelse og den professionelle:*

Find et par andre "definitioner af børn", som kan erstatte "doven", og overvej, hvornår du mærker disse egenskaber i dig selv.

Hvilke omstændigheder henholdsvis fremmer og hæmmer disse egenskaber i dig?

- Ex. Hvornår føler du dig stædig?  
Under hvilke omstændigheder er der stor sandsynlighed for, at du bliver stædig,  
Hvad skal der til, for at du bliver mindre stædig?

Underviser opfordre deltagerne til at lægge mærke til, hvilke ord de bruger, når de omtaler børnene ("aggressive", "passive", "manipulerende", "de tuder", "de hyl", "de skriger" "hun er indsmigrende"...) )

*Underviser beder deltagerne tænke på et barn af anden etnisk oprindelse, som de kender godt*

1. Oprems 10 positive egenskaber ved barnet.
  2. Oprems 10 negative egenskaber ved barnet.
  3. Underviser beder deltagerne tænke over:
    - Hvilke situationer/relationer/materialer fremkalder de negative egenskaber?
    - Hvilke situationer/relationer/materialer fremkalder de positive egenskaber?
- Tal om, hvordan der kan skabes flere situationer, hvor børnenes positive egenskaber kan komme frem.
- Overvej, hvordan der ofte er forskellige definitioner/beskrivelser/oplevelser af børnene til personalemøderne/ i jeres omtale af plejebarnet. Ofte vil der være en, der eksempelvis oplever, at et bestemt barn er meget hidsigt, mens en anden sjældent ser den hidsige side af barnet. Tænk over at holde et åbent sind og ikke kæmpe for at vinde en bestemt uenighed. Ideen er, at deltagerne skal undersøge og gå på opdagelse i de forskellige oplevelser.
- Under hvilke omstændigheder kommer de hidsige og de rolige sider frem i barnet?

På denne måde kan de forskellige oplevelser give en meget dybere og mere nuanceret beskrivelse af barnet. Det kan være en udfordrende, men udviklende gruppeøvelse, at gå på jagt efter forskelligheder i oplevelsen af barnet.

## Øvelse - Tema 5, Ressourcefokus Øvelse; om at vende negative følelser til positive

Fortæl en person på holdet om en vanskelig eller konfliktfyldt situation i forbindelse med dit arbejde/ i plejefamilien med barnet af anden etnisk oprindelse.

Den anden stiller dig tre-fem problemorienterede- og derefter tre/fem løsningsorienterede spørgsmål:

### **Problemorienterede spørgsmål:**

- Hvad er dit problem i situationen?
- Hvor lang tid har det stået på?
- Hvis skyld er det?
- Hvad er din værste oplevelse med dit problem?
- Hvorfor har du ikke løst det endnu – altså hvad bremser dig??

### **Løsningsorienterede spørgsmål:**

- Hvad er det, du gerne vil opnå?
- Hvilke tegn vil du gerne se på at situationen har løst sig?
- Hvordan vil det i øvrigt få positiv indflydelse på dit liv, når du har opnået/fået det?
- Hvilke muligheder har du allerede, som kan hjælpe dig til at opnå det, du ønsker?
- Giv et eksempel på noget tilsvarende, som det er lykkedes dig at gøre/opnå?
- Hvad er det næste skridt, du vil tage?

Underviser samler op på holdet: Hvordan føles det – og hvilke muligheder åbner og lukker sig i henholdsvis den problemorienterede- og den løsningsorienterede undersøgelse?

## 4. Litteraturliste mv.

Antonovsky, Aaron (2003) *Helbredets mysterium*. Hans Reitzels Forlag.

Antonovsky, Aaron (1979): *Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey Bass.

Bach, Ejrnæs, Hundeide, Høyer, Mogensen, Sommer, Stenstrup, Svane og Sørensen (2010) *Mønsterbrud i opbrud*. Dafolo

Blauenfeldt, Hansen, Montgomery, Ryding og Thulin (2017) *Flygtningebørn i skolen. Læring og trivsel i nye omgivelser*. Dafolo.

Dahl, Øyvind (2. udg.) (2013) *Møter mellom mennesker*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dahl og Jakobsen (2005) *Køn, etnicitet og barrierer for integration. Fokus på uddannelse, arbejde og foreningsliv*. SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Egelund og Hestbæk (2003): *Anbringelse af børn og unge uden for hjemmet. En forskningsoversigt*. Socialforskningsinstituttet.

Feldman, Maia og Larsen Mette (2006) *Vejledning til medarbejdere inden for handicapområdet: råd og anbefalinger til mødet med borgere med etnisk minoritetsbaggrund*. Københavns Kommune, Socialforvaltningen

Goli, M og Greve, B (2016) (red) *Integration. Dynamikker og drivkræfter*. Hans Reitzels forlag. Kap 14. Pernille Gry Petersen og Kate Larsen: *Ungdomskriminalitet og etnicitet – statistiske tendenser og teoretiske forklaringsmodeller*

Hammen, Ida og Jensen, Tina Gudrun (2010): *Anbringelse af børn med etnisk minoritetsbaggrund. En forskningsoversigt*. Servicestyrelsen og Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Hannemann (2003): *Fokus på – anbragte børn og unge med anden etnisk baggrund end dansk*. UFC, Udviklings- og Formidlingscenter for socialt arbejde med unge. Videnssamlingen er en del af det samlede KABU-projekt

Hylland Eriksen og Sørheim (2011): *Kulturforskelle - kulturmøder i praksis*.

Jenkins (2006) *Social Identitet*. Red Dorthe Kildedal Nielsen, Michael Hviid Jacobsen, Søren Kristiansen. Hans Reitzels Forlag

Jensen I (2013) (2. udgave) *Grundbog i kulturforståelse*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Jensen, Torben K. og Johnsen Tommy J. (2000): *Sundhedsfremme i teori og praksis. En lære-, debat- og brugsbog på grundlag af teori og praksisbeskrivelser*. Ringkøbing Amt.

- Jørgensen, Carsten Rene (2009): Personlighedsforstyrrelser. Moderne relationel forståelse og behandling af borderline forstyrrelse. Hans Reitzels forlag.
- Graham, Linda: Bouncing Back. Rewiring Your Brain for Maximum Resilience and Well-Being. New World Library, 2013
- Katzenelson (2003) Homo Socius: grundlaget for menneskeligt samkvem: socialpsykologisk grundbog, Gyldendal
- Kipperberg E (red) (2015) Når verden banker på. Nye udfordringer for professions-utøvelse. Bergen; Fagboklage
- Lange, Anders (1992): En flerfaktorteori om etniske relationer i Sverige. CEIFO "FEST"-Serien
- Larsen, Mette (2009): Børn med etnisk minoritetsbaggrund i familiepleje. Perspektiver på anbringelse i Københavns Kommune. Center for Familiepleje / Videnscenter for Familiepleje. Socialforvaltningen. Københavns kommune.
- Lausten, Mette og Jørgensen, Trine (2017) Anbragte børn og unges trivsel 2016. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Madsen, Bent (2013/2005) Socialpædagogik: integration og inklusion i det moderne samfund. Hans Reitzel Socialpædagogisk bibliotek
- Metner og Storgaard (2009) KRAP – Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik. Dafolo
- Metner og Storgaard (2009) KRAP – Metoder og redskaber. Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik. Dafolo
- Ottesen, M.H., Andersen, D, Dal, K.M., Hansen, A.T. Laustsen, M., Østergaard, S.V: (2014) Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2014. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd  
<https://www.sfi.dk/publikationer/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2014-3057/>
- Prehn, Anette (2017) Bliv Ven Med Hjernens Amygdala. Dafolo
- Rønsholdt, Groot, Godrim og Bech (2013) Relationspsykologi – i praksis. Dafolo
- Sørensen, Jytte Birk (2007) Støt mestring - bryd mønstre. Dafolo
- Salole, L (2013) Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighed, anerkjennelse, dilemmaer og ressourser. Gyldendal Akademisk s 70.
- Skytte, Marianne (2016): Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde. 4. udg. Hans Reitzels forlag
- Yüksekkaya, Mehmet (2007) Uskrevne regler på det danske arbejdsmarked. København V: People'sPress
- Wolyn, Mark: I Didn't Start With You. How Inherited Trauma Shapes Who We are and how to end the Cycle. Viking, 2016

Øyvind Dahl (2013) Møter mellom mennesker: Innføring i interkulturell kommunikasjon. 2. udg. (1. udg. 2001). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Identitetsøvelse inspiration hentet fra: <http://www.globalskole.dk/index.php/lr-menu-mainmenu-111/paedagogiskemetoder/247-hvem-er-jeg-lagkageser>

Traume.dk [http://www.traume.dk/symptomer\\_boern](http://www.traume.dk/symptomer_boern)