

Forhandlinger af tilhørsforhold på tværs af tid. Racialt minoriserede kvinders erfaringer med at høre til i den danske folkeskole

Af Jin Hui Li og Ahrong Yang

Jin Hui Li, lektor, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet, jhl@ikl.aau.dk, <https://orcid.org/0000-0003-3546-7324>

Ahrong Yang, adjunkt, Institut for Kultur og Læring, Aalborg Universitet, ahya@ikl.aau.dk, <https://orcid.org/0000-0001-6845-4621>

Abstract

Inspired by spatial education research and queer and critical race theories, this article investigates how experiences of being a racially minoritized girl/woman in a Danish primary school context have shaped over time and influenced their belonging at school and in society. The analytical insights in this article derive from empirical material that spans a longer period of time and are based on, respectively, empirical material in which racially minoritized women share their experiences of attending Danish primary school in the period 1970 to the 1990s and empirical material in which female students share their experiences of attending Danish primary school today. While the students' experiences are negotiated on different racialized terms, the temporal perspective helps to identify patterns of how racial exclusion cuts across time and how access to being seen as (fully) Danish is a struggle for racially minoritized female students. Overall, the analysis finds that belonging in the Danish primary school and in Danish society is a constant struggle for racially minoritized female students. Demanding continuous negotiation, explanations, and imagined alternatives, belonging is neither neutral nor taken for granted by the racially minoritized female students neither in the 1970s nor today.

KEYWORDS: Race, female students, belonging, Danish schooling, time narratives

Indledning

Folkeskolen er et formativt rum, hvor idealer om medborgerskab og tilhørsforhold bliver til (Buchardt, Markkola & Valtonen 2013), og hvor processer, der angår race og racialisering, spiller en central rolle i skolingspraksis (Juva & Holm 2017; Vertelytė 2019; Li & Buchardt 2022). I denne artikel sætter vi fokus på racialt minoriserede pigers/kvinders racialiserede og kønnede erfaringer med at høre til i den danske folkeskole. Dette med afsæt i, hvad vi her kalder *tidsnarrativer*. Med tidsnarrativer refererer vi til, hvordan tid bliver forhandlet og opererer centralt i informanternes fortællinger om tilhørsforhold. Vi er inspireret af feministisk, queer og kritisk race-teori, der anskuer tid som værende ikke-lineær (se for eksempel Haraway 1988; hooks 1994; Ahmed 2006). Særligt er vi optaget af Sara Ahmeds begreb om 'orientering'. Hun forstår tid som kropslig orientering i tid, sted og rum. Med afsæt i Ahmeds teoretisering, anskuer vi de racialt minoriserede pigers og kvinders tidsnarrativer som kropslige (re)orienteringer i tid, sted og rum (Ahmed 2006, 554). Når vi analyserer pigerne og kvindernes forestillinger om tid, læser vi dem som måder, hvorpå de orienterer og reorienterer deres mulighedsrum for kønnede og racialiserede tilhørsforhold. De analytiske eksempler i artiklen strækker sig over en længere tidsperiode og tager afsæt i forskellige empiriske materialer, som vi vender tilbage til.

I en dansk kontekst har racialt minoriserede pigers/kvinders oplevelser og erfaringer i skolen ikke i samme grad været genstand for analyser som racialt minoriserede drenge (Gilliam 2018; Soei 2018). I denne artikel undersøger vi derfor de racialt minoriserede pigers/kvinders narrativer om at høre til, når henholdsvis tidligere elever erinder og kigger tilbage på deres oplevelser, og når nuværende elever forudsiger deres oplevelser og kigger frem i tiden. Dette er beskrivelser og erfaringer, der strækker sig over forskellige tidslinjer, men som alle centrerer sig om racialisering og tilhørsforhold til den danske skole og det danske samfund. Med racialisering henviser vi til de sociale og materielle differentieringsprocesser, hvorigennem mennesker tilskrives raciale betydninger. Race kan

forstås som effekten af historiske racialiseringsprocesser, der opererer gennem hierarkisering og dominans (Murji & Solomos 2005; Myong 2009). I den forbindelse forstår vi skolen som et produktivt sted, hvor kønnede og raciale forestillinger, samt sammenfletninger af tid og rum, produceres gennem socialisering og uddannelse af elever som fremtidige borgere (Singh, Rizvi & Shrestha 2007). Desuden tager vi udgangspunkt i, at sådanne *spatial-temporale* forestillinger danner grundlag for og er med til at strukturere elevers identiteter og tilhørsforhold (Juelskjær 2009; Cheng 2014). Vores undersøgelsesspørgsmål er således følgende: *Hvordan anvender racialt minoriserede kvindelige (tidligere og nuværende) elever tidsnarrativer til at forhandle deres tilhørsforhold til den danske folkeskole?*

Kategorien 'racialt minoriserede' dækker både over børn og børnebørn af migranter. Det er elever, som i medier, policydokumenter og pædagogiske praksisser er blevet betegnet med en række overlappende kategorier. I 1970'erne og 1980'erne: 'Udenlandske børn', 'fremmedarbejderbørn' og 'fremmedsprogede børn', 'indvandrerbørn' og 'to-kulturelle'. I 1990'erne startede brugen af 'tosprogede elever' og kategorierne 'børn med anden etnisk baggrund (end dansk)', 'efterkommere' og 'andengenerationsindvandrerbørn' (Kofoed 1994), og senest vandt betegnelsen 'tredjegenerationsindvandrerbørn' frem gennem 2000'erne. Tosprogede elever bliver også anvendt overlappende med kategorien 'muslimske børn/elever' (Buchardt 2016; Gilliam 2018; Li & Enemark 2023).

Race, køn og tilhørsforhold i skolen i en nordisk kontekst

Nyere studier viser, at undervisning og sociale interaktioner i den danske folkeskole, såvel som i de andre nordiske lande, praktiseres gennem kulturelle og pædagogiske idéer om 'den normale elev': Idéer, der er baseret på hvide, vestlige middelklassestandarder, samtidig med at de tales ind i farveblinde og/eller kulturelt neutrale diskurser (Rosvall 2015; Røthing 2015; Padovan-Özdemir & Ydesen 2016; Pihl, Holm, Riitaoja, Kjaran & Carlson

2018; Fylkesnes 2019). I disse studier bliver det problematiseret, at hvidhed opererer som en national norm. For eksempel: at skolen er med til at producere norskhed og danskhed som knyttet til hvidhed, hvilket blandt andet kommer til udtryk gennem farve-/raceblinde praksisser. Således bidrager skolen til at skabe forestillinger om et 'os', bestående af de hvide elever, og et 'dem', bestående af de racialt minoriserede elever (Røthing 2015; Riese & Harlap 2021; Eriksen 2022).

Flere nordiske studier har vist, hvordan raciale differentieringer mellem 'os' og 'dem' kan fungere ekskluderende for racialt minoriserede elever gennem skolens (re)produktion af hvid normativitet. For eksempel analyserer Osa Lundberg (2021), hvordan brune elever i det urbane Sverige oplever, at inklusion og adgang til det svenske samfund tilbageholdes eller begrænses af præmissen om hvid normativitet. Sanna Mustonen (2021) viser i en finsk kontekst, hvordan brune unge med flygtningebaggrund erfarer, at idéen, om at sprogfærdigheder er nøglen til deltagelse, inklusion og integration, hviler på en falsk antagelse. Dette fordi racialiserede migranternes sprogkundskaber ikke beskytter dem mod racialisering og eksklusion. Endvidere analyserer Carla Chinga-Ramirez (2017), hvordan sociale og kulturelle diskurser om norsk lighed som ensartethed udspiller sig i skolen på en sådan måde, at racialt minoriserede elever ofte bliver marginaliserede som ikke-norske. Samtidig er der også studier, der viser, hvordan racialt minoriserede elever søger at modvirke den racisme og andetgørelse, de oplever. I en dansk kontekst undersøger Ahrong Yang (2021b), hvordan brune elever forudsiger fremtidige møder med racisme og deler deres bekymringer om, hvordan disse potentielle møder kan håndteres. Med begrebet "racialized forecastings" (Yang 2021b, 169), som kan oversættes til "racialiserede forudsigelser" peger Yang på de kampe, som racialt minoriserede elever tager op, når de forsøger at skabe mening med deres racialiserede oplevelser. Racialiserede oplevelser, der hviler på farveblindhed, og som eleverne på en og samme tid også selv opretholder og samtidig forsøger at gøre modstand mod. Disse undersøgelser er en del af en voksende forskningsinteresse i at forstå racialt minoriserede

elevers socialisering og tilhørsforhold i skolen, undersøgt gennem intersektioner af racialisering, køn og social klasse (Staunæs 2004; Lagermann 2013; Chinga-Ramirez 2017; Khawaja 2017; Fylkesnes 2018; Hummelstedt, Holm, Sahlström & Zilliacus 2021; Li 2021a).

Selvom der er gennemført en række nordiske undersøgelser, som bygger på racialt minoriserede elevers egne stemmer om racialisering og tilhørsforhold i skolen i et samtidigt perspektiv (Khawaja 2001; Moldenhawer 2005; Buchardt 2014; Chinga-Ramirez 2017; Vertelytė 2019; Varjo, Kalalahti & Jahnukainen 2020; Yang 2021a; 2021b) såvel som i et historisk perspektiv (Li 2021a; Li & Buchardt 2022), synes der at være begrænset videnproduktion om levede erfaringer med racialisering og dansk skolegang fra et elevperspektiv, og som undersøges på tværs af tid. Denne artikel bidrager med viden om, hvordan racialt minoriserede elever henholdsvis oplevede og oplever tilhørsforhold med særligt fokus på racialisering.

Teoretisk ramme

Vi forstår pædagogiske kontekster som sociale rum og steder, der (re)producerer sociale og pædagogiske praksisser og interaktioner – med fokus på rummets sociokulturelle og sociomaterielle facetter (Baroutsis, Comber & Woods 2017). Vi trækker på den stigende interesse i pædagogisk forskning for at undersøge rumlige relationer. Teoretisering af centrale geografiske begreber såsom rum, sted, tid og mobilitet kan betragtes som måder til at udforske rumlige relationer i læreres, elevers og deres familiers liv (Larsen & Beech 2014). I forhold til den spatiale uddannelsesforskning er vi inspireret af studier, der inden for transnational uddannelsesmobilitet arbejder med, hvordan studerendes identiteter konstrueres gennem stedsdistinktioner og -sammenligninger (Raghuram 2013; Cheng 2014). Denne forskning viser endvidere, hvordan studerendes opfattelser, forestillinger og oplevelser af uddannelsesrum bidrager til produktionen af deres følelser af at høre til (Singh et al. 2007), og hvordan dette former bestemte race-, klasse- og

kønsbestemte stedsidentiteter (Holloway, O'Hara & Pimlott-Wilson 2012; Cheng 2014; Li 2021b).

I denne artikel er vi særligt interesserede i at tilføje et tidsaspekt for at analysere elevernes oplevelser af identitet og tilhørsforhold: Hvordan konstrueres de tidligere og nuværende elevers raciale identiteter gennem tidsnarrativer? Analysen af disse tidsnarrativer fortæller noget om, hvordan den danske skoles mulighedsrum for kønnet og racialiseret tilhørsforhold bliver erfaret på tværs af tid. Som nævnt er artiklen baseret på to forskellige empiriske materialer: Det ene er to individuelle interview med racialt minoriserede kvinder, hvori de deler deres erindringer om at gå i den danske folkeskole i perioden 1970 til 1990'erne. Det andet empiriske materiale er fokusgruppeinterview med racialt minoriserede piger, som fortæller om deres oplevelser af at høre til i den danske folkeskole i dag. I fokusgruppeinterviewene bringer de nuværende elever tidslighed op i form af forestillinger om fremtiden, når de forhandler deres racialiserede tilhørsforhold, mens de tidligere elever via deres erindringer deler deres forestillinger om potentielle alternativer til oplevelser af racialiseret tilhørsforhold. Vores ambition er med andre ord at tage udgangspunkt i det at være racialiseret som en ikke-hvid kvinde/pige i en dansk skolekontekst for derigennem at belyse, hvordan kønnede og racialiserede identiteter (re)orienteres gennem forestillinger om alternative udformninger af og fremtider for tilhørsforhold.

Tilhørsforhold forstår vi som følelsesmæssige og rumlige tilknytninger til forskellige kontekster, subjektiviteter og fællesskaber – som at føle sig 'hjemme' (Yuval-Davis 2011). At føle sig hjemme er en dynamisk og vedvarende proces, som indebærer en følelse af håb for fremtiden (ibid.). At opleve at høre til bliver oftest neutraliseret som værende en del af en hverdagspraksis og bliver således først artikuleret og politiseret, når oplevelsen af at høre til bliver truet. Tilhørsforholdspolitikker omfatter specifikke politiske projekter, der sigter mod at konstruere tilhørsforhold til bestemte kollektiver, som i sig selv bliver konstrueret i disse projekter på specifikke måder og inden for specifikke grænser.

Skolen kan ses som et politisk projekt, der former elevers tilhørsforhold til et bestemt kollektiv. For at forstå nogle af de friktioner, der er involveret i konstruktioner af tilhørsforhold fremmet af forskellige politiske tilhørsprojekter, er vi nødt til at se på, hvad der kræves af det enkelte subjekt, for at vedkommende har mulighed for at blive betragtet som tilhørende kollektivet: retten til at høre til. Fælles oprindelse (eller rettere: myten om ægte oprindelse) kan i nogle tilfælde blive afkrævet, mens det i andre tilhørsprojekter kan være en fælles kultur, religion og/eller sprog, der er afgørende (ibid.).

I denne artikel analyserer vi, hvad der i elevernes tidsnarrativer bliver fremhævet som krav på at høre til i den danske skole. Vi undersøger også spørgsmålet om, hvilke rum der er til forhandling i forhold til at ændre kravene i de måder, hvorpå informanterne orienterer sig mod deres raciale identiteter. I vores analyse anlægger vi et intersektionelt perspektiv på, hvordan racialiserende krav om tilhørsforhold er forbundet til køn og alder (Collins & Bilge 2016). Det vil sige, at analysen fokuserer på, hvorledes køn, alder og racialisering griber ind i/sammenvæves med hinanden. Vi har arbejdet med følgende analysespørgsmål: Hvordan anvender racialt minoriserede piger/kvinder tidsnarrativer til at forhandle tilhørsforhold? Og hvilke krav bliver tydelige i tidsnarrativerne om at høre til i den danske skole?

Metode

Materialet med tidligere migrantelever er fra et større *oral history*-studie, som handlede om deres skoleerindringer. I perioden 2019-2020 blev der foretaget interview med 28 personer, der som børn ankom til det danske uddannelsessystem fra 1970'erne til 1990'erne. De analytiske eksempler i denne artikel er med informanter, der gik i skole fra slutningen af 1970'erne til 1980'erne. *Oral history* kan beskrives som interview, der fanger fortiden (historien) såvel som fortiden, som den er i nutiden (hukommelsen) (Bak 2016). Mundtlig historie er både en kildetype og en metode til at indsamle og fortolke mundtlige kilder. Indsamlingen/

skabelsen sker gennem interaktion mellem forskeren og informanten under interviewet. Historiedelen kan således både referere til historiske begivenheder, men også til den enkeltes historie. Rekruttering af informanterne foregik via opslag ophængt på Nørrebro omkring Blågårds Plads og via sociale medier samt gennem informanterne selv. Dynamikken i interviewene var præget af, at interviewer (Hui) også inddrog egne oplevelser som migrantelev op gennem 1990'erne. En slags 'samhørighed' blev etableret under disse interview, da forskeren anerkendte informanternes erfaringer ved at indikere en genkendelse af deres fortællinger via kropssprog og verbale tilkendegivelser. Interviewene, der varede 1-2,5 timer, foregik i informantens hjem, på et offentligt bibliotek eller på en café. I nogle tilfælde blev informantens medbragte billeder fra skoletiden anvendt i interviewet. Informanterne havde gået i skole i forskellige geografiske områder i Danmark, som strækker sig fra urbane til landlige områder. Med informanternes samtykke er de som personer samt steder og institutioner nævnt ved deres rigtige navne i denne artikel. Fremskrivningen af informanternes historier med deres rigtige navne skyldes dels et ønske om at fremhæve stemmer fra mennesker, hvis 'almindelige' erfaringer normalt ikke bliver hørt (Perks & Thomson 2016), og dels at disse steder og institutioner kan indgå i historisk dokumentation af, hvordan skoling af migranter foregik i praksis.

De empiriske eksempler med de nuværende elever er fra et større feltarbejde om børns levede erfaringer med race og racialisering, som blev gennemført 2018-2019 (af Ahrong). Eksemplerne i denne artikel er fra et fokusgruppeinterview med elever, der på daværende tidspunkt gik i 6. klasse på en folkeskole i Nordjylland i Danmark. Med afsæt i kritisk race-metodologi var ønsket med fokusgruppeinterviewene at sætte race og racialiserede erfaringer i forgrunden, og som Daniel Solórzano og Tara Yosso påpeger: "[to] view these experiences as sources of strength" (2002, 24). Udover at adressere race og racialisering direkte med eleverne blev fokusgruppeinterviewene også organiseret på baggrund af elevernes racialiserede kroppe. I fokusgruppeinterviewet, som er

genstand for analyse i denne artikel, deltog både racialt minoriserede og majoriserede elever. Ambitionen var at skabe rum, hvor særligt de racialt minoriserede elever fik mulighed for at opleve, at deres erfaringer med race og racialisering var centrale og definerende for deres oplevelser (hooks 1994). Således var intentionen at muliggøre og støtte elevernes modfortællinger. Sådanne modfortællinger, der udfordrer majoriserede fortællinger om racisme og racialiseret privilegier, bliver ofte stillegjorte (Solórzano & Yosso 2002). Som racialt minoriseret (koreansk adopteret) forsker kunne Ahrong relatere til elevernes modfortællinger samt dele egne modfortællinger. At adressere spørgsmål om race kan i sig selv virke kontroversielt, særligt i kombination med børn og i en dansk kontekst, hvor diskurser om farveblindhed er dominerende (se for eksempel Myong 2009; Andreassen & Myong 2017; Skadegård 2018). Idéen om, at race er et skadeligt emne for børn at involvere sig i, bliver af forskere anset som en raceblind diskurs, som understøtter diskurser om normativ hvidhed (Yang 2021a). At skabe et rum for at dele oplevelser og levede erfaringer med race og racisme er således også en måde at udfordre dominerende vestlige perspektiver på både børn (Young & Barret 2001; Qvortrup 2009; Sánchez-Eppler 2018) og race (Wekker 2016; Rastas 2019; Yang 2021a) og tilbyde alternative indsigter til at forstå både barndom og race som konstruerede, performative og meningsfulde sociale kategorier (Ahrong 2021a). Fokusgruppeinterviewet blev afholdt i et aflukket lokale på skolen og varede i cirka en time. I analysen er eleverne blevet anonymiseret med henblik på at skabe et interviewrum, hvor deres oplevelser og tanker blev givet plads, uden at de skulle frygte fordømmelse og/eller disciplinering fra lærere eller forældre.

Selvom vi som forskere således oplevede samhørighed med vores informanter, forventede vi ikke, at vores forskerpositioner dermed blev ophævet. Eller at vi var, hvad Patti Lather (2000, 17) refererer til som: "the one(s) who know". Som forskere anser vi os selv som medkonstruerende af de levede erfaringer, informanterne delte med os. Samtidig forstår vi, at disse blot er fragmenter af erfaringer, identiteter og udkæmpede kampe.

Udover at vi med denne artikel er interesserede i at sætte minoriserede pigers/kvindens skoleoplevelser i forgrunden, er det tid, som bliver afgørende for vores analytiske læsninger af elevernes forhandlinger af tilhørsforhold. Det empiriske materiale fra 2010'erne er med til at informere vores analytiske læsninger af det empiriske materiale fra 1970-1990'erne og omvendt. Vi har således læst efter forhandlinger, hvori tid, rum, køn og race fremstår som centrale for pigernes/kvindernes oplevelser af tilhørsforhold. Når det empiriske materiale læses op imod og ved siden af hinanden, kan vi se, at pigerne/kvinderne forhandler deres oplevelser af tilhørsforhold, der på én og samme tid viser forskellige racialiserede præmisser, og samtidig eksponerer hvordan udgrænsninger af racialiserede tilhørsforhold er uforandrede.

Tidligere elever: Fysisk adskillelse i og uden for skolen

I interviewene med de elever, som gik i dansk folkeskole i slutningen af 1970'erne og i starten af 1980'erne, er der gentagne kønnede fortællinger om, hvordan de oplevede både eksplicite og mere subtile former for racisme. Hvor anden forskning viser, hvordan mandlige tidligere elever fortæller om skoleerfaringer, der ofte var præget af racisme i form af fysisk vold i skolegården (Li 2021a), fortæller de kvindelige tidligere elever om mere subtile former for racisme. Hvor de mandlige elevers fortællinger centrerer sig om, hvordan de ofte tog til genmæle og forsvarede sig, og hvordan de af lærerne blev læst som ballademagere og skolemodstandere, centrerer de kvindelige elevers fortællinger sig om, hvordan de oplevede racial eksklusion gennem fysisk adskillelse fra de hvide elever. Oplevelser og erfaringer med et racialiserende adskilt skolerum og dets betydning for oplevelsen af at høre til i skole- og fritidskontekster ses for eksempel hos Ganimet. Tre år gammel kom Ganimet til Danmark fra Nordmakedonien i 1970. Hun beretter om, hvordan "danske børn" og de racialt minoriserede børn ikke legede sammen, og hun reflekterer i interviewet over, hvorfor der

ikke blev gjort en større indsats for mere interaktion mellem børnene:

Ganimet: "Men altså bagefter tænker jeg da, det er bemærkelsesværdigt, at vi ikke øhm... Ikke var mere sammen med de danske børn, egentlig, privat. Altså, en sjælden gang var vi med til fødselsdage, ikke altid. Der var måske heller ikke den samme struktur omkring det med at invitere på samme måde".

Hui: "Mm... Men det er ikke noget, du tænkte over som barn?"

Ganimet: "Nej. Det, det gjorde jeg faktisk ikke. Det var først bagefter, jeg har tænkt over, at der både fra den ene og fra den anden side måske kunne være gjort noget ligesom for... Ryste os sammen, at vi fik mere sammen, ikke? (...) Men det, det lå ligesom ikke i kortene..."

Ganimet deler her en erindring om, hvordan "de danske børn" og de racialt minoriserede børn var adskilt, når de ikke var i skole. At Ganimet problematiserer den praksis eller "struktur omkring det med at invitere", er en refleksion, hun har som voksen, og ikke noget hun umiddelbart erindrer som værende et problem, da hun var barn. Selv i interviewsituationen, hvor Ganimet rejser spørgsmål omkring adskillelsen mellem "de danske børn" og de racialt minoriserede børn og efterspørger, at der kunne have været gjort en indsats for, at børnene gik "mere sammen", så forklarer hun det med, at strukturen ikke var "den samme" (som den er i dag). Ganimet taler således om sin oplevelse af, at der "bagefter" (hun var elev) er sket ændringer omkring, hvordan man for eksempel inviterer til arrangementer, der foregår uden for skolen: At hvad der dengang ikke "lå i kortene", har forandret sig. I hvert fald i en sådan grad, at Ganimet her får anledning til at sætte spørgsmålstejn ved adskillelsen. Historisk set er adskillelse og segregering netop en racialiserende praksis, som er med til at opretholde udgrænsningen fra blandt andet danskheden og det danske børnefællesskab. I forlængelse af ovenstående citat fortæller Ganimet,

hvordan adskillelsespraksisser mellem børnene også medførte og/eller manifesterede sig gennem brug af skældsord rettet mod de racialt minoriserede børn.

Ganimet fortæller, hvordan de racialt majoriserede børn forsøgte at ramme de racialt minoriserede børn på en måde, som hun erindrer som "hård" og som noget, "der gjorde ondt", for eksempel, når et skældsord som "fremmedarbejder" blev brugt. Ordet blev brugt til at "udstille" de racialt minoriserede børn som ikke hørende til på samme vilkår som "de danske børn": At de ikke var gode nok til at indgå i ("det danske") fællesskab og i den danske skole. Samtidig fortæller Ganimet, at hun trods de racistiske oplevelser ikke følte sig som et offer i skolen. Dette begrundes hun med, at hun havde mange legekammerater og en tryk "base" blandt de andre racialt minoriserede børn:

Ganimet: "Nej, jamen jeg tror ikke, vi følte os ikke engang som ofre, fordi vi havde øh, så stærk en base i hinanden, fordi vi ikke kun var en, altså vi havde, vi var jo tre i den klasse, og vi var fire i den anden, og der var vi fire piger, vi ville egentlig også gerne være sådan, vi forstod hinanden, og vi trivedes med det, og vi var, vi var med i klassen, men vi lavede bare ikke ting efter skole. Så det var, altså det var... det var egentlig ikke et savn, det var, det var bare, hvad det var, fordi vi havde jo vores base, når vi gik derfra, så havde vi ikke kun de fire med, så havde vi jo... en kolonne af folk, vi kunne lege med (griner), ikke, og så fordi vi havde sådan nogle karrierer, hedder det, og så havde vi ligesom øh, så havde vi som sådan hver vores legeplads, ikke, og så besøgte vi jo hinandens karrierer, og så var der tilknyttet en øhm, bemandede legeplads".

I Ganimets narrativ bliver det tydeligt, at hendes tilhørsforhold i skolen og i den lokale kontekst også var præget af, hvordan skolens børn boede, og hvilke legepladser de legede på. Sammen med mange andre børn med migrantbaggrund boede Ganimet i boligblokkene i Vognmandsmarken. De gik ikke i fritidshjem efter skole men legede på

den bemandede legeplads i Kildevældsparken. De fandt tryghed i hinanden i skolen og på legepladserne og var derfor ikke afhængige af de hvide klassekammeraters 'velvilje' til at inkludere dem i legene i og uden for skolen. Ganimets narrativ klinger også af en 'sådan var det bare, og det var der ikke noget at gøre ved'-tilgang. Det vil sige en slags accept af, at racial adskillelse var tingenes tilstand, en selvfølgelighed, som ingen prøvede at ændre på, ej heller at udfordre. Dette på trods af at der var et særligt tiltag på skolen, der adresserede de sociale dimensioner af migrantelevers skolegang. Vognmandsmarken Skole arrangerede for eksempel studieture til det daværende Jugoslavien. Disse blev beskrevet som gode redskaber til at fremme social interaktion og mellemfolkelig forståelse mellem de danske og de jugoslaviske børn (Hjemmet og skolen, 1973). Selvom sådanne sociale tiltag, der havde til formål at etablere venskaber på tværs af 'kulturforskelle', blev vægtet højt i skolen i 1970'erne, oplevede Ganimet racial adskillelse som værende 'normalt'.

Den rumlige og materielle side af skolens organisering og indretning bliver også i Yildiz' skoleerindringer fremhævet som værende af betydning for hendes inklusion i en ny klasse på Vestre Skole i Ikast i 1986. Yildiz kom til Danmark fra Tyrkiet i 1977, da hun var fem år. Hun gik i skole i Viborg fra 1979-1986 og flyttede siden til Ikast, hvor hun fra 1986-1989 gik på Vestre Skole. Yildiz husker at blive placeret på en anden skole (Vestre Skole) end distriktsskolen (Nordre Skole). Hun husker, at begrundelsen var, at der allerede var mange børn med migrantbaggrund på Nordre Skole. Samtidig fortæller hun, at hun følte, at hendes familie blev forkert kategoriseret af kommunen, da de alle allerede kunne dansk og var 'velintegrerede'. De var med andre ord ikke nyankomne migranter, da de ankom til Ikast. Yildiz husker at blive placeret i Vestre Skole, som havde få elever som hende (det vil sige med migrantbaggrund). Yildiz fremhæver, at de største forskelle mellem skolen i Viborg og i Ikast var indendørsfaciliteterne.

Yildiz: "På Vestre, der var ikke nogen indendørsfaciliteter, der var man ude hele året rundt. Og så var der en gårdvagt... Det var

slet ikke hyggeligt på samme måde. Slet, slet ikke. Og øh, så var der jo dem, der spillede basket, og dem, der spillede fodbold, og de gik jo så over på banerne og spillede øhm... og jeg, jeg var faktisk ikke så meget sammen med dem fra min egen klasse, jeg var sammen med en tyrkisk pige, der gik en klasse under mig. Fordi at når man kommer ind i 6. klasse, hvor alle har sine... kammerater, så er det svært at komme ind... Det, ja. Der var grupperinger og klikkerne. Og så kan jeg huske... Øhm, det, der var værst ved timerne, det var, hvis der skulle laves gruppearbejde, hvem skal jeg være sammen med".

Da hun var den eneste elev i sin klasse med migrantbaggrund, var hendes klassekammerater i begyndelsen meget nysgerrige på hendes tyrkiske baggrund. En interesse der, ifølge Yildiz, forsvandt efter et par måneder. Yildiz erindrer, at lærerne ikke var opmærksomme på, at hun havde sociale problemer med sine nye klassekammerater, hvilket særligt gjorde sig gældende i frikvartererne og i gruppearbejde. For Yildiz bliver det meningsfuldt at antage, at dette skyldtes, at klassen allerede var inddelt i faste grupperinger. Yildiz forklarer eksklusionen med, at indretningen ikke inviterede til fælles leg for en ny elev i 6. klasse, når der allerede var dannet faste grupper. På trods af dette følte hun sig heldig, da hun i det mindste havde fundet en legekammerat fra klassetrinnet under hende, som hun havde mødt til modersmålsundervisning. Yildiz husker de to ugentlige sessioner med modersmålsundervisning i tyrkisk som hendes redning for at finde sig til rette i lokalet og i skolen. Her følte hun sig hjemme blandt elever, der lignende hende.

Selvom Ganimet fortæller om en skoletid, hvor oplevelsen af tilhørsforhold var præget af fysisk adskillelse fra de majoriserede elever, fortæller hun samtidig, at hun ikke oplevede sin skolegang som ekskluderende. Uden for skolen fandt hun sammen med andre racialt minoriserede elever. Det er først i hendes erindring om, hvad der ikke "lå i kortene", at hun samtidig fortæller, at racialiseret opdeling var med til at skabe følelser af eksklusion og andetgørelse. Samtidig fortæller Yildiz, som ikke havde andre racialt minoriserede elever i sin

klasse, om en skolegang præget af ensomhed og eksklusion. I begge tilfælde ses det, hvordan den spatiale organisering af skolerummet og inddelinger af elevers kroppe bidrager til affektive gruppedannelser, hvor følelser af at høre til sammenstiller nogle kroppe med bestemte andre (Ahmed 2014). Inspireret af Sara Ahmed (2014), forstår vi her følelser (af at høre til) som placeret i det sociale, det diskursive, det rumlige og det affektive snarere end i det individuelle. Det vil sige, at følelser er i cirkulation og bliver formet af det specifikke (skole) rums organisering. De affektive gruppedannelser sker dermed gennem cirkulation af følelser, der formes af spatial organisering. At racialt minoriserede elever føler sig andetgjorte og ekskluderede hænger således sammen med, hvordan elevernes fysiske kroppe er organiseret i skolerummet gennem raciale opdelinger. Racialt minoriserede elevkroppe sammenstilles via segregering fra hvide elever. I fortællingerne tydeliggøres det racialt segregerede rum ved at bestemte kroppe associeres med specifikke skolerum (for eksempel at hvide elever 'naturligt' kan indtage skolegården i frikvartererne eller at de 'naturligt' bliver inviteret hjem til fødselsdage), og gennem markering af skolerum som territorier, der tilhører bestemte kroppe, og hvor andre kroppe, som ikke associeres med disse rum, får fornemmelser af fremmedgørelse og/eller ensomhed (som for eksempel Yildiz' krop på Vestre skole) (Puwar 2004; se også Berisha dette nummer). På tværs af Ganimet og Yildiz og andre informanternes fortællinger finder vi en lyst til at gå tilbage i tiden for at ændre det racialt segregerede rum. Dette tilvejebringer forestillinger om alternative oplevelser, hvis skolerummet ikke havde været racialt adskilt. Disse processer, hvori tid og rum indgår i den kontinuerlige reorientering af raciale tilhørsforhold, kan ifølge Doreen Massey (2005, 107) forstås som "always becoming", det vil sige, hvordan tid såvel som rum er en kontinuerlig og ufærdig proces, der er i konstant tilblivelse. Denne temporale og spatiale reorientering af de tidligere elevers mulighedsrum for racialt tilhørsforhold gør sig gældende både for Ganimet, som husker og erfarede sin skolegang som tryk, og for Yildiz, som husker sin skolegang som ensom og forbundet med eksklusion. Det handler for begge om at

forestille sig et (andet) materielt og socialt rum i skolen, hvor der havde været rum til, at de racialt minoriserede kvindelige elever i højere grad kunne interagere med de majoriserede elever. Ganimet og Yildiz giver på den måde udtryk for et ønske om at reorientere rummet: At gøre det mere racialt retfærdigt fordelt. Og dermed også åbne for, hvordan det potentielt ville have påvirket deres oplevelse af tilhørsforhold til skolen.

I lighed med Hanne Haavinds (2007) norske studie om børns transformationsprocesser fra kategorierne 'barn' til 'ung' viser vores analyse, at de racialt minoriserede kvindelige elever gennemgår en marginaliseringsproces, når deres tilhørsforhold læses som ikke-dansk og dermed som ikke hørende til det nationale fællesskab. Til gengæld bruger de som voksne fortiden til at (gen)forhandle forestillinger om en skolegang, der fordrede et mere racialt retfærdigt rum. Et reorganiseret rum med andre inddelingsmuligheder, der muliggør affektive gruppedannelser, hvor følelser af at høre til ikke bliver til på baggrund af kategoriseringer som hvid eller ikke-hvid (Ahmed 2014). En sådan inddeling fordrer, at de racialiserede elever ikke indtager det spatiale skolerum som de forstyrrende og fremmede kroppe i en hvid skole (Puwar 2004). Disse resultater peger på, hvordan de voksne racialt minoriserede kvinder forsøger at udfordre skolen som et rum og en tid, hvor de måtte kæmpe hårdt for at 'opnå' at blive anset som passende og egnede elever (Davies & Saltmarsh 2007). Deres kritiske blik og erindringer om deres skolegang kan ses som modfortællinger. De nutidige elever skaber ligeledes modfortællinger, men de kredser i højere grad omkring adgang til danskhed. Ligesom de kvindelige tidligere elever bruger de også tidsnarrativer til at forhandle tilhørsforhold. Men hvor Ganimet og Yildiz erindrer og taler om fortiden, er de nutidige elevers forhandlinger centreret om forestillinger og/om fremtiden.

Nuværende elever: Med- og modfortællinger til 'helt dansk'

I fokusgruppeinterviewet med de nuværende elever ser vi modfortællinger til det eksisterende

racialiserede rum. Eleverne forhandler i højere grad end de tidligere elever spørgsmål omkring danskhed med deres lærere og kammerater. Særligt pigerne orienterer sig mod, at danskhed ikke nødvendigvis er bundet op på hvidhed eller ikke-muslimskhed. I fokusgruppeinterviewet er eleverne uenige om, hvad det vil sige at være dansker: Om det er hudfarve, fødested eller religion, der er definerende for adgangen til det at være dansk. Dog er de enige om, at danskhed er forbundet med følelsen af at være dansk. Særligt bruger pigerne eksempler omkring fremtid og forestillinger om deres fremtidige børn til at reorientere danskhed. For eksempel når Murat, en sort elev, fortæller, at han ikke føler sig dansk, men somalisk. Gennem forestillingen om, at de i fremtiden vil få børn, udfordrer eleverne Amalie og Elizabeth, hvorvidt Murat fortsat kan insistere på, at han og hans fremtidige børn ikke er fra Danmark og danske, men udelukkende er fra Somalia og somaliske. Amalie er hvid, og Elizabeth er racialt minoriseret og har generelt svært ved, at hendes ikke-hvide krop skal definere hendes tilhørsforhold.

Elizabeth: "Altså Murat, han fik engang et spørgsmål med, at når han får børn, er de så også fra Somalia? Men altså, det er de jo, hvis du synes, og hvis de selv synes det og sådan noget..."

Amalie: "Hvad så, hvis du bliver kæreste med en dansk, sådan helt dansk pige?"

Murat: "Hvad?"

Amalie: "Hvis du bliver kæreste med en helt dansk pige, og så at du får børn med hende, vil du så stadig sige, dine børn er somaliere?"

Murat: "Ja".

Elizabeth: "Men hvad så med din danske kæreste, hvad vil hun sige til det?"

Murat: "Det ved jeg ikke".

Elizabeth: "Ja, hvis hun sagde: "Vores børn er danske og somaliske?""

Murat: "Så skal man så sige, de er danskere, men de er jo muslimer".

I denne udveksling bliver det tydeligt, at Elizabeth og Amalie ikke forstår, hvorfor Murat ikke identificerer sig som både somalisk og dansk. På den måde, pigerne afkræver Murat et svar, kan det tolkes som, at de bliver provokeret af, at han nægter at tage danskheden på sig. I udvekslingen mellem børnene kan der være flere læsninger af racialisering i spil, og som kommer til udtryk i pigernes krav til Murat. Når pigerne bliver provokeret af Murats afvisning af danskheden, kan det tolkes som et udtryk for, at de gentager en diskurs, hvor danskhed er et naturliggjort ideal, hvilket Murat her udfordrer. Samtidig gentages en dansk hvidhedsdiskurs, hvor danskheden kobles til den "helt danske piges" (hvide) krop.

Pigerne bruger narrativer om fremtiden og forestillingen om familie som et rum til at udfordre Murats forståelse, men også i forhandlingen med ham om muligheden for at være sort/brun og dansk. At eleverne bruger fremtiden til at forhandle racialiserede oplevelser, kan læses som racialiserede forudsigelser (Yang 2021b). Noget som, ifølge Yang, særligt gør sig gældende for racialt minoriserede (børn), fordi de 'forbereder' sig på fremtiden og de kampe, som potentielt skal udkæmpes. Dette er kampe, som de har erfaring med, vil opstå, og som indebærer, at deres ikke-hvide kroppe bliver udfordret og afkrævet forklaringer.

Samtalen mellem eleverne er interessant, fordi den giver indblik i, hvordan vi også kan forstå forhandlinger af danskhed gennem intersektioner af køn, race og religiøsitet. Udover at eleverne taler ind i en heteronormativ diskurs i forhold til familiedannelse, er det også interessant, at det er pigerne, der bruger tidsnarrativer om børn som argument for tilhørsforhold. Traditionelt har børn, relationsarbejde og affektion været forbundet med feminine konnotationer og kvaliteter (Burman 2007). Ligeledes kan den selvfølgelighed, som Murat møder spørgsmålene med, være udtryk for

en patriarkalsk diskurs, hvor børn traditionelt set i højere grad er defineret af faderen (ibid.), for eksempel gennem videreførelse af efternavn. Samtidig laver Murat en kontrast mellem danskhed og at være muslim, når han afslutningsvis i citatet indvilger i, at hans kommende børn godt kan være danske og konstaterer, at de samtidig "jo" er muslimer.

Elizabeth og Amalie forsøger at redefinere kravene til dansk tilhørsforhold gennem modfortællinger, der både eksponerer og udfordrer dominerende diskurser om danskhed som værende lig med hvidhed og ikke-muslimskhed (Khawaja 2010) samt diskurser om køn og forældreskab. Pigerne modfortællinger kan også læses som forsøg på at foretage en *fællesgørende bevægelse* (ibid., 269), som udfordrer raciale og kønnede normer centreret om grænser for nationale og helt nære (familiære) tilhørsforhold. I forhold til danskhed er særligt Elizabeth optaget af at udfordre de nuværende raciale præmisser.

Hun fortæller blandt andet, at hun finder det problematisk, at ikke-hvid hudfarve per definition er lig med ikke-dansk. Elizabeth fremhæver sammenhænger mellem ikke-hvid hudfarve, religion og nationalitet.

Elizabeth: "Ja. Og jeg har engang prøvet, hvor jeg var nede i boden, og jeg så fik et eller andet af Sofies mad, hvor der var bacon i, og så var folk bare sådan: "Spiser du bacon?"-agtigt, og så var jeg sådan: "Ja, det gør jeg". Og det synes jeg var sådan lidt mærkeligt. Og så også noget andet, det er, at vi har en gang om året, tror jeg vist, det var, ellers var det kun i de mindre klasser, hvor vi fik sådan et flag, hvor der var en firkant, og så var der på den ene og den anden side, ja. Og så skulle man så tegne det sådan... Land, man kom fra. Hvis man var helt fra Danmark, så skulle man tegne på begge sider, og hvis man var fra et andet land også, så skulle man også tegne på den anden side. Og det synes jeg, sådan... Fordi altså, jeg har jo et eller andet fra et eller andet land, men jeg vil aldrig nogensinde tænke, at jeg var fra et andet land, så derfor synes jeg, det var lidt

forkert, at jeg sådan, når jeg så tegnede andet end et dansk flag”.

Ahrong: ”Hvad gjorde du så?”

Elizabeth: ”Jeg tegnede et dansk flag på begge sider, hvor folk de sådan gik hen og spurgte og sådan noget, og det var bare sådan... Men jeg har jo ikke lyst til at snakke om det andet sted. Der tegnede jeg i hvert fald et dansk flag også på den anden side. Men jeg kan faktisk huske, der var nogen, der blev sure på mig over det, fordi jeg ikke havde tegnet det andet flag”.

Ahrong: ”Andre elever, eller nogle...?”

Elizabeth: ”Jeg tror faktisk måske, det var Anette, der var vores lærer der, og så også nogle andre elever, der var sådan: ”Hvorfor er det, du har gjort, det?” og det kan jeg bare huske, jeg syntes, det var vildt nederen”.

I dette uddrag af interviewet bliver det tydeligt, hvordan skolerum materielt og diskursivt reguleres på måder, så Elizabeth oplever en stærk kobling mellem brun hudfarve og muslimskhed og ikke ”helt dansk”. Både når hendes klassekammerater afkræver hende en forklaring på, hvorfor hun spiser bacon, og når hendes lærer rammesætter en øvelse, der materialiserer helt bestemte racialiserede forventninger til danskhed. Forventninger der indbefatter, at Elizabeth ikke ’alene’ eller kun kan forstås og identificere sig som dansk. Dette bidrager til, at brune elever som Elizabeth føler sig utilpasse og andetgjorte i og fra deres ellers familiære spatiale kontekst. Elizabeths spatiale tilhørsforhold reguleres således gennem materialitet (flagtegning og bacon). Her sammenkobles race med spatialitet og tilhørsforhold: Danmark og hvidhed knyttes sammen, mens brunhed kobles til et forestillet andet land. Elizabeths erfaringer fra øvelsen viser, at hun bliver kategoriseret som værende ’ikke helt dansk’ på trods af, at hun føler sig som netop dansk. Her ses det, hvordan øvelsen bidrager til både affektive gruppedannelser og racialiserede spatiale inddelinger, hvor følelser

af at høre til sammenstiller nogle kroppe med bestemte andre, der tildeles bestemte rum (Ahmed 2014). Dette korresponderer med anden forskning om nyankomne migrantelever i 1970’erne, som også peger på en racialiseret affekt, der materialiserer elevernes følelse af tilhørsforhold (Li & Buchardt 2022). At Elizabeths klassekammerater og lærer bliver sure, kan ses som udtryk for, at de ikke bryder sig om, at hun overskrider og forstyrrer den racialiserede norm om spatialt tilhørsforhold gennem en stærk sammenkobling af danskhed og hvidhed. Men for Elizabeth opleves det som et overgreb mod hendes mulighed for at identificere sig selv som ’kun’ dansk, fordi hendes brune krop bliver gjort til genstand for særlige racialiserede forventninger.

I begge eksempler bliver det tydeligt, at skolen er med til at rammesætte elevernes identitet gennem spatiale forestillinger og praksisser, som forudsætter et bestemt oprindelsesland og/eller religion, både i undervisningsrummet og i frikvartererne. Skolen kan her læses som et rum, hvor produktion af viden og materialisering af national identitet i høj grad er struktureret af og medstrukturerende af koloniale vidensarkiver (Wekker 2016). Vidensarkiver, der fordrer en racialiseret fortælling om den danske nation som baseret på hvid homogenitet (Myong 2009), og som er med til at sløre hvidhed, race og religiøsitet som affektive teknologier (Eriksen 2022, 72).

Elizabeths erfaringer fortæller os, at hun er nødt til at kæmpe for at få lov til at føle sig ’helt dansk’ – en vedvarende proces, som indebærer en følelse af håb for fremtiden (Yuval-Davis 2011). For Elizabeth, som har en hvid mor og en brun far, bliver det vanskeligt at passe ind i den racialiserende norm, som foreskriver, at danskhed og hvidhed hænger uløseligt sammen. Således oplever hun, at hendes tilhørsforhold racialiseres og bliver defineret via hendes hudfarve. En kamp, hvor hun dagligt må kæmpe for at føle sig hjemme i skolen. Elizabeths modstand og kampe kan læses som udtryk for, at hendes følelse af tilhørsforhold i høj grad er politiseret, fordi hendes tilhørsforhold konstant er under pres og bliver truet (Yuval-Davis 2011; Khawaja 2023), og dermed som noget, hun aldrig kan tage en pause fra. Det samme kan

siges også at gælde Murat, men hvor han frem for at kæmpe for muligheden for at være dansk skal kæmpe for muligheden for at identificere sig som somalisk og ikke-dansk. Denne "always becoming"-proces (Massey 2005, 107), hvori tid og rum indgår i den kontinuerlige reorientering af det raciale tilhørsforhold, handler for de nuværende elever om at have et mulighedsrum, hvori de selv kan definere deres tilhørsforhold uagtet hudfarve. Det gør sig gældende for både Elizabeth og Murat, der orienterer sig imod at få lov til at definere sig som henholdsvis dansk og somalisk. Dette rejser relevante spørgsmål til, på hvilke måder elevernes kampe for (selv at definere deres) tilhørsforhold er koblet til de videns- og magtrelationer, som produceres i den danske folkeskole? Og i hvilket omfang disse videns- og magtrelationer fortsat bidrager til at understøtte privilegerede majoritetsperspektiver? Som Mari Kristine Jore (2022) påpeger, hviler sådanne identiteter på forestillinger om sociale og raciale hierarkier og hvid vestlig overlegenhed. Vores analyser tyder på, at disse diskurser og praksisser er så forankret i den danske folkeskole, at nutidige elever fortsat og konstant må forhandle deres tilhørsforhold.

Konklusion

Vi har i denne artikel undersøgt, hvordan racialt minoriserede piger og kvinder anvender tidsnarrativer til at forhandle deres erfaringer af tilhørsforhold i den danske folkeskole og i samfundet. I analyserne tydeliggøres nogle af de krav og grænser for tilhørsforhold til det nationale fællesskab og danskhed, som folkeskolen er medproducent af. Vi har læst efter forhandlinger, hvori tid, rum, køn og race fremstod centrale for informanternes oplevelser af tilhørsforhold.

Vores analyser viser differentierede erfaringer med at være racialiseret pige/kvinde i den danske folkeskole på tværs af de to empiriske materialer, men samtidig også hvordan udgrænsninger af racialiserede og kønnede tilhørsforhold – under forskellige og kontekstbestemte præmisser – alligevel består. De tidligere elever er særligt optaget af, at adgangen til danske børnefællesskaber

var en racialiseret umulighed for dem. Noget som kom til udtryk gennem fysisk adskillelse og segregering fra og af de racialt majoriserede elever. Og noget som de, gennem deres erindringer, husker som selvfølgeligheder dengang, men som noget de i dag forholder sig kritisk til. De tidligere elever forestiller sig, hvordan de ville have oplevet at høre til, hvis skolerummet ikke havde været præget af fysisk adskillelse. Dette kan forstås som temporale og spatiale reorienteringer af deres adgang til og muligheder for racialiseret tilhørsforhold. Dette gør sig både gældende i en fortælling, hvor informanten mindes skoletiden som tryk og ikke-ekskluderende, og i en fortælling, hvor skoletiden erindres som ensom og forbundet med eksklusion. I de nutidige elevers fortællinger ser vi, hvordan skolen bidrager til at materialisere viden om nationalitet præget af racialiserede fortællinger om den danske nation som baseret på hvid homogenitet. De brune og sorte elevers spatiale tilhørsforhold reguleres gennem materialiserende praksisser (for eksempel gennem flagtegningen og kost), hvor race, spatialitet og tilhørsforhold sammenkøbes. I denne proces bliver Danmark og hvidhed knyttet sammen, mens brunhed og sorthed kobles til et forestillet andet land. I elevernes fremtidige forestillinger forhandles danskhed som både med- og modfortællinger, der enten følger eller udfordrer den normative hvide danskhed. Blandt andet i forhold til fremtidig familiedannelse og forestillinger om at få børn. For disse elever ser vi den kontinuerlige reorientering af racialt tilhørsforhold gennem kampe om at skabe et mulighedsrum, hvor de selv kan definere deres tilhørsforhold uagtet hudfarve og religiøsitet. Disse elever forhandler erfaringer med tilhørsforhold gennem tidsnarrativer om fremtiden, hvor sammenvævninger mellem race, køn, religiøsitet og nationalitet tydeliggøres.

Det er interessant at se disse resultater i lyset af, hvordan antiracistiske pædagogikker og strømninger har udviklet og formet sig over tid i den danske folkeskole. Manté Vertelyté og Dorthe Staunæs (2021) analyserer for eksempel, hvordan racialiserede fjendtligheder og diskurser om tolerance var fremherskende i 1980'erne og 1990'erne. En diskurs, der dannede grundlag for en pædagogik om "tolerancearbejde" med henblik på at

"skabe gode atmosfærer" (Vertelytė & Staunæs 2021, 21). Desuden peger Vertelytė og Staunæs på, hvordan det fra 2000'erne og frem er ubehaget ved at tale om race, der dominerer pædagogisk praksis og vanskeliggør antiracistiske uddannelsespraksisser. I vores empiriske materiale er det særligt interessant at se, at de nutidige elever både forhandler danskhed og forholder sig meget aktivt til spørgsmål om race og racisme på trods af diskursen om ubehag forbundet med antiracistisk pædagogik blandt fagprofessionelle (Stage & Øland 2021). En sådan tendens gør sig ikke kun gældende i det danske skoleliv. Studier i en norsk kontekst viser ligeledes, at nutidige mellemtrinselever i højere grad italesætter racisme og giver udtryk for et behov for at distancere sig selv fra (strukturel) racisme (Eriksen 2022, 59). Vores analyse viser, at modstand er mulig. I fokusgruppeinterviewet er de kvindelige elever kollektive om den modstand. Som Johanna Ennser-Kananen (2021) peger på i sine studier af racialt minoriserede unge i Finland, muliggøres modstand mod racisme, hvis

den viden, der understøtter modstanden, kan udvikles kollektivt mellem racialt minoriserede i lokalsamfundet. På trods af en øget bevågenhed omkring strukturel racisme, peger vores analyse på, at adgangen til at blive genkendt som (helt) dansk er en kamp for de racialt minoriserede kvindelige elever. Det var det i 1970'erne, og det er det i dag. Vores analyse viser, at for brune og sorte elever er det at høre til i den danske skole hverken neutralt eller trygt, men derimod en stadig forhandling hvor den enkelte elev konstant bliver afkrævet forklaringer.

Funding disclosure statement

Ahrong Yangs forskning til denne artikel er finansieret af Ph.d.-rådet for Uddannelsesforskning.

Jin Hui Lis forskning til denne artikel er finansieret af Aalborg Universitet under projektet "Global flows of migrations and their impact on North European welfare states" (FLOW).

Litteratur

- Ahmed, S. 2006. Orientations: Toward a Queer Phenomenology. *GLQ*. 12(4), 543-574.
- Ahmed, S. 2014. *The Cultural Politics of Emotions*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Andreassen, R. og Myong, L. 2017. Race, Gender, and Researcher Positionality Analysed through Memory Work. *Nordic Journal of Migration Research*. 7(2), 97-104.
- Bak, S.L. ed. 2016. *Oral History i Danmark*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Baroutsis, A., Comber, B. og Woods, A. 2017. Social Geography, Space, and Place in Education. In: *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Interactive Factory.
- Buchardt, M. 2014. *Pedagogized Muslimness: Religion and Culture as Identity Politics in the Classroom*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Buchardt, M. 2016. *Kulturforklaring: uddannelseshistorier om muslimskhed*. København: Tiderne Skifter.
- Buchardt, M., Markkola, P. og Valtonen, H. 2013. Education and the making of the Nordic welfare states: Introduction. In: Buchardt, M., Markkola, P. og Valtonen, H. eds. *Education, state and citizenship*. Helsinki: Nordic Centre of Excellence NordWel, 7-30.
- Burman, E. 2007. *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Cheng, Y. 2014. Time protagonists: student migrants, practices of time and cultural construction of the Singapore-educated person. *Social & Cultural Geography*. 15(4), 385-405.
- Chinga-Ramirez, C. 2017. Becoming a "Foreigner": The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European Education*. 49(2-3), 151-165.
- Collins, P.H. og Bilge, S. 2016. *Intersectionality*. Cambridge: Polity.

- Davies, B. og Saltmarsh, S. 2007. Gender economies: literacy and the gendered production of neo-liberal subjectivities. *Gender and Education*. 19(1), 1-20.
- Ennsner-Kananen, J. 2021. 'My skin is hard' - adult learners' resistance to racialization and racism. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 7(3), 179-189.
- Eriksen, K.G. 2022. Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*. 7(1), 58-77.
- Fylkesnes, S. 2018. Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*. 71, 24-33.
- Fylkesnes, S. 2019. Patterns of racialised discourses in Norwegian teacher education policy: Whiteness as a pedagogy of amnesia in the national curriculum. *Journal of Education Policy*. 34(3), 394-422.
- Gilliam, L. 2018. *Minoritetsdanske drenge i skolen: modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haraway, D. 1988. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*. 14(3), 575-599.
- Hjemmet og Skolen 1973. Københavns Kommunale Skolevæsen. Særunummer om Fremmedsprogede elever, nr. 63.
- Holloway, S.L., O'Hara, S.L. og Pimlott-Wilson, H. 2012. Educational Mobility and the Gendered Geography of Cultural Capital: The Case of International Student Flows between Central Asia and the UK. *Environment and Planning A*. 44(9), 2278-2294.
- hooks, b. 1994. *Teaching To Transgress*. New York: Routledge.
- Hummelstedt, I., Holm, G., Sahlström, F. og Zilliacus, H. 2021. 'Refugees here and Finns there' – categorisations of race, nationality, and gender in a Finnish classroom. *Intercultural Education*. 32(2), 145-159.
- Haavind, H. 2007. Accountability in persons. What is in the telling to others about yourself. In: Staunæs, D. og Kofoed, J. eds. *Magtballader*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 159-178.
- Jore, M.K. 2022. *Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen: En postkolonial studie av muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisning*. Høgskulen på Vestlandet.
- Juelskjær, M. 2009. "En ny start": bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Juva, I. og Holm, G. 2017. Not All Students Are Equally Equal: Normality as Finnishness. In: Kantasalmi, K. og Holm, G. eds. *The State, Schooling and Identity: Diversifying Education in Europe*. Singapore: Springer Singapore, 213-232.
- Khawaja, I. 2001. Minoritetsbarnet i den danske folkeskole – en kvalitativ undersøgelse af positionerings- og andetgørelsestendenser i en dansk folkeskole. *Psyke & Logos*. 22(1), 29.
- Khawaja, I. 2010. *To belong everywhere and nowhere - fortællinger om muslimskhed, fællesgørelse og belonging*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet.
- Khawaja, I. 2017. Hverdagens religiøsitet i og udenfor skolen: Om kirker, nisser og bedetæpper. *Tidsskrift for Islamforskning*. 8(2), 101-122.
- Khawaja, I. 2023. Minoritetsstress: Begrebet, dets anvendelighed og potentiale. *Kvinder, Køn & Forskning*. 34(2), 91-107.
- Kofoed, J. (1994). Midt i normalen: om minoriteter og den nationale idé. *Tidsskrift for Københavnerstudier i Tosprogethed*, 24, 159-165.
- Lagermann, L.C. 2013. Racialized subjects in a colour blind school. *International Journal on School Disaffection*. 10(1), 73-89.

- Larsen, M.A. og Beech, J. 2014. Spatial Theorizing in Comparative and International Education Research. *Comparative Education Review*. 58(2), 191-214.
- Lather, P. 2000. Against empathy voice and authenticity. *Kvinder, Køn & Forskning*. 9(4), 16-25.
- Li, J.H. 2021a. Migranternes erindringer om skolens håndtering af racisme i og uden for skolen i 1980'erne: Fra 'Grønjakkerne' til skoledrillerier. *Uddannelseshistorie, Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*. 57-76.
- Li, J.H. 2021b. The lived class and racialization – histories of “foreign workers’ children’s” school experiences in Denmark. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 7(3), 190-199.
- Li, J.H. og Buchardt, M. 2022. “Feeling strange” – oral histories of newly arrived migrant children’s experiences of schooling in Denmark from the 1970s. *Paedagogica Historica*. 1-19.
- Li, J.H. og Enemark, N.R. 2023. Educating to belong: Policy and practice of mother-tongue instruction for migrant students in the Danish welfare state. *European Educational Research Journal*. 22(1), 114-132.
- Lundberg, O. 2021. The property functions of whiteness and Swedishness – a case study of race reputation and status in urban education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 7(3), 148-158.
- Massey, D. 2005. *For space*. London: Sage Publications.
- Moldenhawer, B. 2005. Transnational migrant communities and education strategies among Pakistani youngsters in Denmark. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 31(1), 51-78.
- Murji, K. og Solomos, J. 2005. *Racialization: Studies in theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Mustonen, S. 2021. ‘I’ll always have black hair’ – challenging raciolinguistic ideologies in Finnish schools. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 7(3), 159-168.
- Myong, L. 2009. *Adopteret: fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. Ph.d-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Padovan-Özdemir, M. og Ydesen, C. 2016. Professional encounters with the post-WWII immigrant: a privileged prism for studying the shaping of European welfare nation-states. *Paedagogica Historica*. 52(5), 423-437.
- Perks, R. og Thomson, A. 2016. Interpreting memories. In: Perks, R. og Thomson, A. eds. *The oral history reader*. London: Routledge, 297-310.
- Pihl, J., Holm, G., Riitaoja, A.-L., Kjaran, J.I. og Carlson, M. 2018. Nordic discourses on marginalisation through education. *Education Inquiry*. 9(1), 22-39.
- Puwar, N. 2004. *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Oxford: Berg.
- Qvortrup, J. 1999. Barndom og samfund. In: Denick, L. og Schultz Jørgensen, P. eds. *Børn og familie i det postmoderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag, 45-75.
- Raghuram, P. 2013. Theorising the Spaces of Student Migration. *Population, Space and Place*. 19(2), 138-154.
- Rastas, A. 2019. The Emergence of Race as a Social Category in Northern Europe. In: Essed, P., Farquharson, K., Pillay, K. og White, E.J. eds. *Relating Worlds of Racism*. Cham Switzerland: Springer International Publishing, 357-381.
- Riese, H. og Harlap, Y. 2021. Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritik*. 7, 132-146.
- Rosvall, P.-Å. 2015. ‘Lad’ research, the reproduction of stereotypes? Ethnographic dilemmas when researching boys from working-class backgrounds. *Ethnography and Education*. 10(2), 215-229.
- Røthing, Å. 2015. Rasisme som tema i norsk skole - Analyser av læreplaner og lærebøker og perspektiver på undervisning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 99(2), 72-83.
- Sánchez-Eppler, K. 2018. Geographies of Play: Scales of Imagination in the Study of Child-made Things. In: Spyrou, S. et al. eds. *Reimagining Childhood Studies*. Bloomsbury Academic, 41-57.

- Singh, M., Rizvi, F. og Shrestha, M. 2007. Student mobility and the spatial production of cosmopolitan identities. In: Gulson, K.N. og Colin, S. eds. *Spatial Theories of Education: Policy and Geography Matters*. New York: Routledge, 195-214.
- Skadegård, M.C. 2018. *The Space Between: A Study of Structural Discrimination in Danish Contexts*. Ph.d.-afhandling. Aalborg University, Det Humanistiske Fakultet. Ph.D.-Serien.
- Soei, A. 2018. *Omar – og de andre: vrede unge mænd og modborgerskab*. København: Gad.
- Solórzano, D. og Yosso, T. 2002. Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*. 8, 23-44.
- Stage, J.L. og Øland, T. 2021. Raciale vragrester i velfærdsprofessionelt arbejde. *Tidsskrift for Professionsstudier*. 17(32), 6-19.
- Staunæs, D. 2004. *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Varjo, J., Kalalahti, M. og Jahnukainen, M. 2020. The reasoning behind the envisioned educational trajectories of young people from Finnish and immigrant origins. *Education Inquiry*. 11(4), 360-378.
- Vertelytè, M. 2019. *Not so ordinary friendship: An ethnography of student friendships in a racially diverse Danish classroom*. Ph.d.-afhandling, Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet.
- Vertelytè, M. og Staunæs, D. 2021. From Tolerance Work to Pedagogies of Unease: Affective Investments in Danish Antiracist Education. *Nordic Journal of Educational Policy*. 7(3), 126-135.
- Wekker, G. 2016. *White innocence: paradoxes of colonialism and race*. Durham: Duke University Press.
- Yang, A. 2021a. *Child-Friendly Racism? An ethnographical study on children's racialized becoming in a race-blind context*. Ph.d.-afhandling. Aalborg Universitetsforlag.
- Yang, A. 2021b. Racialized forecasting. Understanding race through children's (to-be) lived experiences in a Danish school context. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 7(3), 169-178.
- Young, L. og Barrett, H. 2001. Adapting visual methods: Action research with Kampala street children. *Area*. 33(2), 141-152.
- Yuval-Davis, N. 2011. *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. London: Sage Publications.