

## Fagfællebedømt artikel<sup>1</sup>

# Affektive investeringer i dansk antiracistisk pædagogik

Postdoc Manté Vertelyté og Professor Dorthe Staunæs, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Publiceret online d. 25. august 2023

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en  
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

---

<sup>1</sup> Oversættelse af tidligere udgivet artikel: M. Vertelyte & D. Staunæs (2021): From tolerance work to pedagogies of unease: affective investments in Danish antiracist education, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7:3, 126-135, DOI: 10.1080/20020317.2021.2003006

# Affektive investeringer i dansk antiracistisk pædagogik

Manté Vertelyté<sup>2</sup> og Dorthe Staunæs

## Abstract

*Forskere, undervisere og pædagoger har længe arbejdet med at udvikle og sætte begreb på antiracistisk pædagogik. Artiklen kortlægger skiftende forståelser af race og racisme i en dansk uddannelsessammenhæng gennem analyse af vidensproduktion om antiracistisk undervisning fra 1980erne og til i dag. Artiklen fokuserer på affektive spændinger og investeringer i antiracistisk pædagogisk praksis og tænkning. Vi viser, hvordan den antiracistiske diskurs som 'tolerancearbejde', der dominerede 1980er og 1990erne, udviklede en pædagogisk strategi om og som 'at skabe en god og positiv stemning', og hvordan følelser af ubehag, forlegenhed og ængstelse ved at tale om race blev en del af antiracistisk forskning og praksis fra 00erne og frem. Gennem analyse af hvordan forskellige affektive registre og intensiteter historisk set væver sig ind i antiracistiske pædagogikker i Danmark, viser vi hvordan affekt er uløseligt forbundet med (uddannelses)politik.*

## Nøgleord:

Antiracistisk pædagogik; skole; affektiv pædagogik; ubehagets pædagogik; racialisering

## Indledning

Forskning har i de senere år udpeget affekt, sanser, følelser og stemninger som væsentlige faktorer i antiracistiske pædagogikker (Dernikos et al., 2020; Eriksen, 2020; Harlap & Riese, 2021; Khawaja, 2022; Leonardo & Zembylas, 2013; Matias & Allen, 2013; Svendsen, 2014; Zembylas & McGlynn, 2012). Forskningen tilsiger, at det er utilstrækkeligt blot at inddrage racisme som emne i diskussioner i klasselokalet. For at forstå hvordan race opleves affektivt, må antiracistisk undervisning tilgås som affektivt arbejde eller 'stemningsarbejde' (Ahmed, 2014). En stemning eller en affektiv atmosfære, der kræver pædagogisk

intervention, kan for eksempel opstå, når eleverne oplever racialet ladet humor som enten sjov eller anstødelig (Præstmann-Hansen, 2009; Vertelyte, 2023); når hvide undervisere eller majoritets elever bliver stødt over at blive kaldt racister; når det at være minoritets elev, med W.E.B. Du Bois' ord (Du Bois, 1985), "feels like being a problem"; eller når minoritets elevs oplevelser af racial eller etnisk eksklusion bliver mødt med skepsis.

Denne forskning forstår race som et affektivt kropsligt møde og investering (Zembylas & McGlynn, 2012) og peger på, at det er nødvendigt med en faglig opmærksomhed på følelser og affekter i antiracistisk pædagogik. Antiracistisk pædagogik fordrer i dag en opmærksomhed på,

---

<sup>2</sup> **Kontakt:** Manté Vertelyté, mante@edu.au.dk, Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

hvordan affektive intensiteter som blandt andet ubehag, frustration, håbløshed, afsky, skam og misundelse optræder i dagligdags skoleerfaringer, hvor race og racisme er i spil, og hvordan disse affektive spændinger omvendt kan fungere som konstruktive redskaber i antiracistisk pædagogik (Grosland, 2019; Zembylas, 2020). Pædagogisk arbejde med affektive spændinger kan, ifølge Michalinos Zembylas, skabe rum, der kan "free students and teachers from affective investments in racial oppressions" (Zembylas, 2015, s. 147), fordi det bliver muligt at fokusere på "the production of pedagogical spaces and practices that create ways of living differently, that is, ways that do not repeat expected (i.e. normalized) racialized affects" (Zembylas, 2015, s. 146).

Der er knaphed på forskning om hvordan brugen af forskellige affekter (såsom skam og ubehag) gennemløber antiracistisk pædagogik og har ændret sig over tid. Herudover er det slet ikke undersøgt, hvordan forskellige affektive intensiteter er indlejret i vidensproduktionen om antiracistisk undervisning. At anlægge et sådant forskningsmæssigt fokus vil dog kræve en forståelse af affekter og stemninger som situerede i specifikke sociopolitiske sammenhænge og ikke som fritsvævende eller kontekstsløse (Burkitt, 2014; Frevert, 2011). Forstår vi affektive intensiteter som historisk, kulturelt og politisk situerede 'følelsesstrukturer' (Williams, 1977), må vi altså udvikle en empirisk funderet forståelse af, hvordan de produceres og formes i tid og rum. Det er med det formål i mente, at denne artikel sporer forskellige tiders forskellige affekter som forbundet med antiracistiske pædagogikker og videre analyserer, hvordan antiracistisk vidensproduktion og tilgange til race, racisme og antiracisme har udviklet sig. Vi viser således, hvordan denne vidensproduktion har udviklet sig som et affektivt svar på sociopolitiske spændinger omkring spørgsmål om race.

Mere præcist udforsker vi, hvordan forskellige affektive spændinger så at sige toner og former forståelserne af race og racisme, som de optræder i vidensproduktion om antiracistisk uddannelse i Danmark. Ved at adressere migrantbørns

uddannelsesmæssige og pædagogiske behov har feltet understreget trusler om racisme og elevernes oplevelser af racialisering samt peget på forskellige affekter og følelser forbundet med race, racisme og antiracistisk pædagogik. For at undersøge hvordan disse affektive intensiteter har bevæget sig i vidensproduktion om antiracistisk uddannelse, analyserer nærværende artikel et større tekstmateriale der har beskæftiget sig specifikt med antiracistisk pædagogik i den danske skolekontekst fra 1980erne og frem. Det er nemlig først i 1980erne, at man kan begynde at se de klare konturer af en antiracistisk pædagogisk udfordring og fremkomsten af forskrifter på pædagogiske løsninger til trods for, at migrantorganisationer og civilsamfundet har diskuteret truslen om racisme siden 1970erne. De udvalgte tekstmaterialer omfatter akademisk litteratur og håndbøger om dansk antiracisme, racisme og antiracistisk pædagogik. De er forfattet af forskere, praktikere, NGO'er og politiske aktivistgrupper inden for uddannelse og pædagogik. Tekstmaterialerne fokuserer specifikt på antiracistisk uddannelse og pædagogik og bruger ordene 'antiracisme', 'antiracistisk uddannelse/pædagogik', 'racisme' og 'race', og materialerne gør desuden rede for de affektive implikationer ved implementeringen af sådanne pædagogikker i danske skoler. Imidlertid er forskellige former for kritisk pædagogik og bredere vidensproduktion om race og racialisering ligeledes blevet refereret til som forskning om antiracistisk pædagogik. Derfor analyserer vi også materialer som ikke eksplicit refererer til antiracistisk pædagogik, men som ikke desto mindre diskuterer implikationerne af kritisk pædagogik i forhold til migrantbørn i en dansk uddannelsessammenhæng. Her refererer 'migrantbørn' til børn af 'fremmedarbejdere' og flygtninge der kom til Danmark i 1960erne, 1970erne, 1980erne og 1990erne: Fremmedarbejdere fra Tyrkiet, det tidligere Jugoslavien, Pakistan (blandt andet) og flygtninge fra Iran, Palæstina, Bosnien, Afghanistan, Somalia (blandt andet) (Buchardt, 2016). Eksempelvis adresserer nogle tekstmaterialer disse pædagogikker indenfor bredere rammeforståelser såsom 'multikulturel uddannelse', 'interkulturel uddannelse' eller med henvisning til

‘modersmålsuddannelse’ eller ‘tosproget uddannelse’. Disse traditioner udviklede sig parallelt, til tider i modsætning til, og til tider i dialog med, hinanden. Særligt igennem 1970erne og 1980erne overlappede det begrebsmæssige sprog på tværs af traditionerne (Buchardt, 2016). I artiklen undersøger vi, hvordan race, racisme og antiracisme forstås som en affektiv vidensproduktion. Vi undersøger således, hvordan disse begreber bliver forbundet med særlige affektive spændinger, og hvilke affektive investeringer der udpeges som mål for videre pædagogisk refleksion og håndtering. Mere specifikt viser vi, hvordan glædelige og behagelige affekter dominerede 1980erne og 1990ernes tolerancediskurs og etablerede mulighedsbetingelserne for en pædagogik, der centrede sig om at skabe ‘en god og inkluderende stemning’, og hvordan vidensproduktionen fra slutningen af 00erne og frem har inkorporeret ubekvemme affekter og stemninger tillige med følelser som skyld og skam og derved medvirket til et skift i det ordforråd hvormed institutionaliseret racialisering kan diskuteres.

## Antiracistisk pædagogik i Danmark

Dansk vidensproduktion om antiracistisk pædagogik opstod sideløbende med integrationspolitikken i Danmark. Siden begyndelsen af 1970erne har de danske folkeskoler investeret i strategier for at tilpasse uddannelsespolitikken til den hastigt forandrede befolkningssammensætning. Med ankomsten af de såkaldte ‘gæstearbejdere’ i slutningen af 1960erne og begyndelsen af 1970erne samt ankomsten af politiske flygtninge i 1980erne og frem, blev integration til statspolitik med et centralt mandat på områder som uddannelse, byplanlægning, samt social- og kulturpolitik (Rytter, 2019). Siden da er børn af migrantfamilier blevet til ‘an object of and a specific

problem for education’ (Buchardt, 2019, s. 283), såvel som mål for den danske velfærdsstats interventioner (Øland et al., 2019). I særlig grad er minoritetslever med muslimsk baggrund blevet gjort til genstand for uddannelsespolitiske initiativer og diskurs, eksempelvis i spørgsmål om elevspredning i forbindelse med den såkaldte ‘ghettolovgivning’ (Jacobsen, 2012), politikker om tosproget uddannelse og den danske PISA undersøgelse, for at nævne nogle få (Egelund et al., 2011).

Med baggrund i den offentlige debat og førte politik efter angrebene 11. september 2001 på World Trade Center samt den danske karikaturkrise<sup>3</sup> i 2005 har forskere argumenteret for, at diskursen om migranter – og særligt muslimer i Danmark – som ‘kulturelt inkompatible’ er blevet racialiseret i den måde, kultur og religion fremstilles som en forskelsmarkør, der tilsyneladende er inkompatibel med ‘danskhed’ og danske værdier (Hervik, 2006, 2011; Khawaja, 2010; Yilmaz, 2016; Andreasen, 2013). For at beskrive disse former for eksklusion og de skiftende måder hvorpå race og racialisering produceres på baggrund af kultur- og religionsmarkører i forbindelse med fænotypiske markører, har forskere og offentlige intellektuelle udviklet begreber såsom ‘nyracisme’ og ‘kulturel racisme’ (Hervik, 2011). Uddannelsespolitik og velfærdsinstitutioner som skoler og daginstitutioner har søgt at sikre racialet-etniske minoritetsunge deltagelse i det danske samfund og adgang til fælles værdier, der er rodfæstet i ‘danskhed’ (Gitz-Johansen, 2006; Kofoed, 1994; Moldenhawer, 2002), men uddannelsesforskere har vist, hvordan andetgørelse samt racialiserings- og eksklusionsprocesser samtidig indskrives i uddannelsespolitiske initiativer og dagligdags skolepraksisser. Forskere har demonstreret, hvordan skiftende kategoriseringer af migrantbørn er blevet brugt hen over tid: ‘børn af fremmedarbejdere’, ‘indvandrelever’, ‘flygtningebørn’, ‘fremmedsprogede elever’<sup>4</sup>, ‘tosprogede elever’, ‘etniske

<sup>3</sup> I september 2005 trykte avisen Jyllands-Posten 12 tegninger der forestillede profeten Mohammed med påstanden om at fremføre et forsvar af ytringsfriheden og en kritik af selvcensur. Forskere og andre

pointerede dog tegningernes ekskluderende og racialiserede karakter (Hervik, 2011).

<sup>4</sup> Fremmedsprogede blev først brugt som en officiel betegnelse i 1975. Elever fra Grønland og Færøerne

minoritets elever', 'efterkommere', 'andengenerationselever' (Padovan-Özdemir, 2019, s. 96) og senest muslimske elever (Khawaja, 2018) og 'tredjengenerationsindvandrere og -elever' (Gilliam, 2018). Disse kategorier er ikke værdineutrale, men markerer derimod racialiserede positioner, en homogen gruppering og en antaget fælles kultur, der anses for at være inkompatibel med danske værdier og væremåder.

Trods Europarådets anbefalinger om at fremme diversitet og antiracistisk uddannelse og pædagogik er det antiracistiske aspekt aldrig officielt indarbejdet i dansk uddannelseslovgivning, ligesom raciale erfaringer heller ikke indgår som parametre i de nationale elevtrivselsundersøgelser<sup>5</sup>. Ikke desto mindre har de danske skoler, fagprofessionelle og forskere udforsket potentialerne for en antiracistisk pædagogik specifikt i forhold til spørgsmålet om integration af migrantbørn og -unge (og i mindre grad i forhold til adopterede børn eller grønlandske børn, der også rammes af lignende racialiseringmekanismer (Myong, 2009)). Individuelle fagprofessionelle i skolen og i NGO'er udenfor skolen har også udviklet antiracistiske pædagogiske begreber og tilgange. På den måde har vidensfeltet om antiracistisk pædagogik i Danmark udviklet sig både som en forskningsinvestering og en offentlig aktivisme og pædagogisk praksis.

I en oversigt over antiracistisk uddannelse i den norske og franske kontekst anfører Frédérique Brossard Børhaug (2009), at antiracistisk pædagogik grundlæggende beskæftiger sig med brede etiske spørgsmål om, hvordan mennesker bør forholde sig til hinanden og samtidig tilbyder en vifte af praktiske pædagogiske aktiviteter og strategier, som fx ledelsesbeslutninger om skolens medarbejderstab, uddannelsespolitik i forhold til pensum eller dagligdags interaktioner mellem elever og lærere. Brenda J. McMahon identificerer

de normative tilbøjeligheder i antiracistisk uddannelse og påpeger at "[e]ducational legislation, policies and procedures as well as curricular resources are written and presented from within particular locations, belief systems and moral stances" (McMahon, 2003, s. 259). I den forstand anlægger vidensproduktion om antiracistisk uddannelse nødvendigvis et præskriptivt perspektiv og en normativ tilgang til forskning. For netop at markere udvekslingerne mellem antiracistisk pædagogisk forskning og praksis, bruger vi i artiklen betegnelsen 'vidensproduktion om antiracistisk pædagogik og uddannelse' fremfor 'antiracistisk uddannelsesforskning'.

Vidensfeltet om antiracistisk pædagogik i Danmark trækker på retningslinjer udviklet i en angelsaksisk forskningstradition (Cole, 1998; May, 1999; Niemonen, 2007). Denne tradition blev til som reaktion på udviklingen af globale raciale uligheder og som en kritik af især det multikulturelle perspektiv på uddannelse (Banks, 2013; Cole, 1998; Gillborn, 2005; May, 1999; Niemonen, 2007). Fortalere for antiracistisk pædagogik har kritiseret multikulturel pædagogik for at indebære et essentialistisk perspektiv på kultur som ressource og for at fejre visse kulturer og gøre andre til 'symbolske gidsler', hvorved etnisk raciale minoriteter tildeles rollen som nogen, der har brug for hjælp (Troyna, 1993). Alternativt understreger antiracistisk pædagogik racisme som systemisk undertrykkelse og imødegåelsen af strukturelle og institutionelle uligheder som indsatsfelt. På den måde kan antiracistisk uddannelse forstås som et bredt sæt af pædagogiske praksisser, som sigter mod at udfordre eksisterende racialiserede strukturer med en fundamental genovervejelse af, hvordan strukturel racisme former det institutionelle liv.

I modsætning til den angelsaksiske kontekst, hvor antiracistisk og multikulturel uddannelse – særligt i 1970'erne, 1980'erne og begyndelsen af

---

indgik også i den kategori. I uddannelseslovgivningen fra 1993 blev 'fremmedsprogede' ændret til 'tosprogede' elever (Kristjánsdóttir, 2006).

<sup>5</sup> Den danske folkeskole henhører til bekendtgørelsen af lov om folkeskolen. Den beskriver at

folkeskolens formål 'gør dem [eleverne] fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer' (LBK, 2020 nr 1396).

1990erne – blev anfægtet som modstands- og antagonistiske former (Modood & May, 2001), udviklede antiracistisk vidensproduktion i Danmark sig i relation til rammeforståelser som interkulturel pædagogik og kulturmøder (Horst, 2006; Galal & Hvenegård-Lassen, 2020). Kulturmødediskursen blev især brugt til at rammesætte kulturel forskellighed som et aktiv og en ressource fremfor et pædagogisk problem. En sådan pædagogik ville imødekomme minoritetslevers kulturelle integration og samtidig styrke majoritetslevers kulturelle kompetencer. Marta Padovan-Özdemir sporer denne tilgang til 'indvandrerelver' i det pædagogiske repertoire fra begyndelsen af 1970erne til 2013 og anskuer kulturmødet som en pædagogisk prisme, der sætter migrantelever i en rolle som "underrepresented in the school culture of the majority and a potential disintegrative danger to the classroom community, or as holding cultural resources valuable to the curriculum and the competitive power of the Danish nation-state" (Padovan-Özdemir, 2019, s. 147).

Mens antiracistisk uddannelse ofte blev negligeret under overskrifter som 'kulturmøde' og 'interkulturel pædagogik' op igennem 1980erne og 1990erne, har debatter om de særlige karaktertræk ved antiracistisk uddannelse og multikulturel eller interkulturel uddannelse rammesat forskningsmæssige diskussioner fra 00erne og frem (Buchardt et al., 2006; Kampmann, 2006). Senest har uddannelsesforskning teoretiseret antiracistisk uddannelse indenfor rammer som for eksempel 'feministisk nymaterialistisk pædagogik for en fremtidig retfærdighed' (Juelskjær, 2020), 'normkritisk pædagogik' (Skadegård & Ahronng, 2020), 'interkulturel didaktik og kommunikation' (Jensen, 2015) og 'corporate social responsibility' (Brøndum et al., 2020).

## Tolerancearbejde mod racismens fjendtlighed

I litteraturen kan man fra 1980erne og frem spore, hvordan både offentlig og pædagogisk debat rammesætter spørgsmål om race og racisme som en tiltagende trussel mod dansk demokrati og tolerance. I den antiracistiske pædagogiske litteratur blev racisme forstået som noget, der kunne modarbejdes gennem pædagogik og understøttede 'kulturmøder', og tolerancearbejde blev set som en affektiv intervention med henblik på at skabe en positiv og behagelig stemning i de danske klasseværelser.

Allerede i 1970erne blev racisme diskuteret i forskellige offentlige organisationer og NGO'er som en trussel mod det danske samfund og demokrati. Farerne ved racisme blev for eksempel påpeget af Indvandretnes Fællesråd i Danmark (IFD), som deltog i debatter om obligatorisk modersmålsundervisning og dansk som andetsprog. IFD argumenterede for, at hvis man ikke sikrede børn muligheden for at lære på deres modersmål, ville det "skabe så megen racisme og social uro, at man i sandhed kan tale om en tidsindstillet social bombe" (som citeret i Buchardt, 2016, s. 51). Andre NGO'er påpegede også truslen om racisme. Eksempelvis stod Kirkernes Raceprogram for at støtte og trykke materialer, der diskuterede racisme i Danmark og andre europæiske lande; de understregede økonomiske årsager til og konsekvenser af racisme og foreslog kollektiv antiracistisk handling og pædagogik<sup>6</sup>.

Mens racisme blev omtalt som en 'tikkende bombe' i 1970erne, så var det blevet en del af hverdagen for migranter i 1980erne. Nyhedsmedier rapporterede i stigende grad om flere og flere racistiske hændelser, ikke mindst begået af Grønjakkerne – en nynazistisk gruppe, der var aktiv fra begyndelsen af 1980erne (Li, 2021) og hvis udtalelser journalist Jens Olaf Jersild fik dom for

<sup>6</sup> Som resultat af antiracistisk fortalervirksomhed udgav Kirkernes Raceprogram 'Tre indlæg om Racisme' (Revsbech & Jørgensen, 1985), som redegjorde for de økonomiske og psykologiske faktorer

bag racisme og analyserede racisme i børne- og ungdomslitteratur. Senere trykte de en række udgivelser om racisme i Danmark (f.eks. Hansen, 1992a, 1992b).

racisme for at videreformidle. I 1986 udgav lektor Jacques Blum og journalist Lene Frøslev (1986) bogen *Racisme på dansk*, som beskæftiger sig med racisme blandt unge mennesker. Blum og Frøslev redegjorde for farerne ved racisme og hvordan migranter i Danmark påvirkes, men affektivt set oplevede migranter først og fremmest racisme som en moralsk trussel mod det danske demokrati. I bogens konklusion kaldte forfatterne på kollektiv handling og moralsk samfundsansvar:

*Det er nødvendigt at bekæmpe fordomme, diskrimination og racisme. Ikke alene for indvandrernes skyld, men for danskernes. En udbredelse af racistiske tendenser er ensbetydende med en skridning mod et autoritært samfundssystem – i sidste ende med afskaffelse af demokratiet til følge. (Blum & Frøslev, 1986, s. 94)*

Lignende affektive forestillinger om racisme som primært en fare for dansk demokrati og moralske appeller om investering i tolerance går igen i andet samtidigt materiale. For eksempel i Ole Hammers rapport (1986) *Håndbog mod racisme* udgivet af organisationen Mellemløst Samvirke. Her kaldtes der igen på antiracistisk handling, og læserne inviteres til at tilslutte sig bevægelsen mod racisme og ikke "blive ved med at sidde med hænderne i skødet eller vende ryggen til problemerne" (Hammer, 1986, s. 6). Racismens årsager i det danske samfund begrundes rapporten affektivt med "angst for det fremmede eller afmagt" (Hammer, 1986, s. 8). Ydermere anfører rapporten, at løsningen på antiracisme er tolerance – en tolerance som kun kan indføres, når et samfund som det danske er klar til at stå ved sine affekter som ængstelighed og frygt ved at tage et samfundsmæssigt ansvar for racisme og tør at tale om det:

*Vi må dæmme op for den angst og usikkerhed, der er med til at skabe uvilje mod indvandrere og flygtninge. Og vi må gøre det i fællesskab – indvandrere og danskere sammen. Vi må gøre alle mennesker medansvarlige for racistiske handlinger. (Hammer, 1986, s. 3–4)*

Hammer tilføjer at "det er ikke farligt at tale om racisme. Det bliver vi ikke større racister af" (Hammer, 1986, s. 7).

Uddannelsesforskere og praktikere begyndte at diskutere antiracistisk pædagogik i forbindelse med racismetruslen i 1980'erne og UNESCO og Europarådets resolution om interkulturel uddannelse (Buchardt, 2016, s. 104). Emner som interkulturel pædagogik og uddannelse blev diskuteret i danske uddannelsestidsskrifter, for eksempel *Intercultural education* temaemnet i LUFETema – et tidsskrift fra Danmarks Lærerforening (LUFETema, 1985); *Antiracistisk pædagogik*, som var titlen på et temanummer fra Dansk Pædagogisk Tidsskrift (1987); og særudgivelsen *Racisme og fordomme i Danmark?* i UFE-NYT Team – et tidsskrift af Lærerforening og Københavns Lærerforening (1993).

I udgivelserne om antiracistisk uddannelse og interkulturel pædagogik bliver racisme tilskrevet dansk uddannelsespolitik, særligt i forhold til de øjensynlige fordele ved tosprogethed og vigtigheden af modersmålsundervisning og dansk som andetsprog. Forfatterne understreger endvidere vigtigheden af en dansk uddannelse der "afspejler samfundets kulturelle kompleksitet" og hvor "børn fra forskellige sociale og kulturelle miljøer kan genkende sig selv i undervisningen" (Clausen & Horst, 1987, s. 97). Spørgsmålet om sprog blev også direkte forbundet til racisme. Eksempelvis foreslår minoritets- og sprogforsker Tove Skutnabb-Kangas og kolleger i bogen *Minoritet, sprog og racisme* begreberne lingvisme og ethnicisme, for at beskrive hvordan ideologier og strukturer benyttes til at "legitimere, effektuere og reproducere en ulige fordeling af verdens magt og ressourcer mellem forskellige grupper" (1990, s. 181). Forfatteren fortsætter: "nu er det ikke længere biologiske argumenter der bruges, men kulturelle og sproglige argumenter" (s.181).

Det mest omfattende praksisorienterede arbejde om antiracistisk uddannelse i 1980'erne blev udført af antropolog og uddannelsespraktiker Inger M. Clausen. I bogen *Den flerkulturelle skole – om interkulturel, antiracistisk undervisning* (Clausen, 1986b) trækker Clausen på den angelsaksiske antiracistiske pædagogiske tradition og sit feltarbejde på en skole i London. I Clausens bog ansues racisme som noget, man lærer og derfor

også kan aflære gennem antiracistisk uddannelse. For eksempel er Clausens forslag inddelt efter forskellige aldersgrupper for børn: 6–10 år, 9–13 år og 13–17 år; med sidstnævnte gruppe som den mindst modtagelige for pædagogisk intervention: "Denne gruppes negative holdninger og etniske fordomme mod indvandrere kan være svære at rykke ved" (Clausen, 1986b, s. 49). Racisme og antiracisme ses således som et spørgsmål om ens psykosociale og følelsesmæssige udvikling og antiracistisk pædagogik som en intervention i denne udvikling.

Clausen (1986b) foreslår pædagogiske redskaber og interventioner med et progressivt twist, såsom erfaringsbaseret undervisning, rollespil og diskussion af racisme i klassen for såvel lærere og elever som forældre. På trods af de detaljerede forslag til antiracistiske redskaber, er Clausens tilgang begrænset til det psykosociale spørgsmål om individuel tolerance. At være antiracist er at være 'tolerant', 'solidarisk' og 'empatisk' (Clausen, 1986b, s. 10–19); affekter som ses som gavnlige i forståelsen af, at "Hvis racisme skal fjernes, må det tages op som et samfundsproblem – og ikke som et problem for dem, der er ofre for racismen" (Clausen, 1986b, s. 17). Den form for tolerance er ifølge Clausen et spørgsmål om at fremkalde positive følelser for elevernes kulturelle forskelligheder, og lærerens opgave er så at bibringe "positive, accepterende følelser" (Clausen, 1986b, s. 24) for at skabe en "antiracistisk atmosfære" (Clausen, 1986b, s. 31) i klasseværelset og skolen bredere set.

På tværs af de forskellige former for vidensproduktion om antiracistisk uddannelse i 1980erne bliver kulturel tilhør og tolerance ikke alene anskuet som en positiv affekt, men som et antiracistisk redskab i sig selv, hvor tolerance bliver en affektiv intervention til at skabe en (kollektiv) positiv og behagelig stemning i danske klasseværelser. Argumentet for antiracistisk pædagogik er, at racisme er samfundsskadeligt, og det at være antiracist er at handle i solidaritet med migranter og flygtninge og støtte forhåbninger om et samfund rundet af en tolerant og behagelig stemning.

Det er i høj grad de voksne der snakker og handler i det ovenfor beskrevne antiracistiske vidensfelt. Elevernes egne erfaringer om at leve som minoriseret barn og ung i 70-erne og 80-erne glimrer ved deres fravær. Nyere forskning adresserer denne udeladelse. For eksempel viser Li og Buchardt (2022) igennem interview med voksne, der begyndte i det danske uddannelsessystem som 'ny-ankomne', som det hed i 1970erne, og gik i grundskolen i 1970erne og 1980erne, hvordan migrant-elever tilegner sig "affective practices of "feeling strange"" (Li & Buchardt, 2022, s. 1) og hvordan det præger og affektivt lader deres oplevelser af eksklusion og racialiserede hierarkier.

## Antiracistisk pædagogik som kampen mod racialiseret ubehag

Mens 1980ernes forskere, aktivister og journalister beskrev racisme som en fare for dansk demokrati, kan man fra 00erne og frem se en stigende skepsis overfor, hvorvidt race og racisme er relevante i en danske sammenhæng. Særligt siden karikaturkrisen, der befæstede ytringsfrihed som en dansk kerneværdi, er bestræbelser på at tematisere race og racisme som genstandsfelt for etnografisk forskning blevet reduceret til identitetspolitik og politisk korrekthed (Danbolt & Myong, 2018). Kritisk forskning har peget på, hvordan denne form for benægtelse og racismeskepsis har gjort det vanskeligt overhovedet at sætte forskningsfokus på race i Danmark. Eksempelvis beskriver Lene Myong i sin ph.d.-afhandling om race og transnational adoption sin umiddelbare kropslige respons på det at skrive og tale om race:

*Jeg har øvet mig på at sige ordet på dansk. Det er som om min krop modsætter sig italesættelse af r-a-c-e. Ordet vil ikke rigtig op i min hals og ud af min mund. Jeg har altid fundet det nemmere at sige race på engelsk eller skrive det ned på papir, om end jeg må bekæmpe en tilbøjelighed til at sætte det i anførselstegn. 'Race' føles mere trygt. Som om jeg ikke helt mener det. Anførselstegnene bliver til de stødpuder, som afbøder slaget. Det gør ikke helt så nas med 'race' som med race. For der er*



*noget ved race, som genererer stærkt ubehag og modstand i både en dansk og en bredere europæisk kontekst.* (Myong, 2009, s. 25)

Med udgangspunkt i ovenfor beskrevne ubehagelige følelser, som fremkaldes ved blot at tale om race, har antiracistisk forskning udfordret pædagogik som benytter sig af en 'farveblind' tilgang eller benægter, at racisme i det hele taget findes. For eksempel præsenterer uddannelsesforsker Jan Kampmann (2006) i teksten *Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme* en teoretisk ramme for antiracistisk pædagogik ved at trække på angelsaksisk forskning, der udfordrer de implicite og farveblinde tilgange i dansk skolesammenhæng. Kampmann iagttager den danske kontekst som en særlig udfordring for antiracistisk intervention, idet den farveblinde tilgang til race og racisme er så udbredt. I stedet, argumenterer Kampmann, bør skoler anvende antiracistisk pædagogik på måder, der hjælper med at synliggøre de ofte usynlige eller tavse racialiseringsprocesser. En sådan tilgang forudsætter både systematiske interventioner og en forståelse for "systematisk forskelsbehandling, som ikke alene skyldes individuelle og personlige fordomme, som kan bearbejdes af den enkelte professionelle, men som institutionelt forankrede praktikker" (Kampmann, 2006, s. 139).

Som flere studier fra 00erne demonstrerer, kræver antiracistisk pædagogik ikke at man beskæftiger sig med systemisk racisme som begreb, men snarere en normativitetskritisk forståelse for, at skolen som institution spiller en rolle i produktionen og reproduktionen af disse processer og de affektive konsekvenser. Eksempelvis påpeger Thomas Gitz-Johansen (2006) danske skolers ansvar for eks- og inklusionen af minoritetsbørn, når skolerne strategi kun tilbyder udbedring fremfor forandring. Dorthe Staunæs (2003b) videreudvikler begrebet 'intersektionalitet' ved at vise blandt andet, hvordan etnisk-racialiserede og kønnede grænsefigurer udfordrer hvide maskuline normativiteter på en dansk skole; Jette Kofoed (2004) undersøger hvordan 'passende' elevsubjektiviteter (relateret til nation og race) konstant konstrueres gennem børns hverdagsritualer, for eksempel i

den daglige udvælgelse til fodboldhold og afstraffelse på skoleinspektørens kontor; Laura Gilliam (2006) viser, hvordan skolens ballademager er en etnisk-racialiseret dreng; Mette Buchardt (2008, 2014) udforsker, hvordan muslimskhed er blevet et uddannelsesproblemet; og Trine Øland (2009, 2012) viser, hvordan racistiske diskurser er indrulleret i progressiv dansk pædagogik.

Selv om hovedparten af denne forskning hverken tematiserer læseplaner eller didaktik eksplicit, men forbliver i det sociale liv og ledelse/politik, så har den alligevel lagt grundstenen til at forstå, hvordan andetgørelse og racialisering bliver en udfordring i dansk antiracistisk pædagogik. Race og racisme bliver til og vedligeholdes gennem institutionelle, materielle og diskursive processer snarere end gennem binære kulturer eller autonome individer. Fokuset for disse studier rykker sig altså væk fra praktisk tolerancearbejde, som gennem pædagogik sigter mod at bekriige racistisk fjendtlighed, til at diskutere at (og måderne hvorpå) race, racisme og racialiseringsprocesser systematisk produceres indefra og som effekt af institutionelle strukturer og normer.

Denne forskning betoner, hvordan følelser af utilpashed og ubehag omkring race og racisme (ofte sammenflettet med sexismen) er en uomgængelig del af hverdagens skolemiljø og -praksisser, og hvordan det også afficerer de forskere, der beskæftiger sig med problematikken. Mere præcist bør ubehagets rødder i den udbredte opfattelse af, at det overhovedet at tematisere race i akademisk eller dagligdags sprogbrug er at forstå og tale om race som en essentialistisk biologisk kategori. Således bemærker Staunæs i sin ph.d.-afhandling *Etnicitet, køn og skoleliv*:

*Når jeg har præsenteret mine analyser for voksne med etnisk minoritetsbaggrund, har det undertiden virket anstødeligt på dem, at jeg anvender begrebet "etnisk racialiseret kropstegn" og overhovedet tematiserer kropsoverfladen. I deres perspektiv er det en ny måde at biologisere forskelle på, som de helst vil være foruden. Men i mit feltarbejde blandt børn og unge er hudens, hårets og øjnenes farve ofte helt fremme i selvfølgelig og i kategoriseringen af andre.* (Staunæs, 2003a, s. 161)

Følelserne af utilpashed viste sig også at være reflektivt til stede i den antiracistiske uddannelsesforskning. Utilpasheden bevægede sig fra klasseværelset, skolegården og skolens gange til forskeren, som følte sig fanget og (mis)brugt, når forskningens resultater skulle formidles offentligt. Fx beskriver Staunæs ubehaget ved at bebo en forskerkrop, der læses som hvid og dansk og let hverves i positioner som enten 'halal-hippie' eller 'racist' i den offentlige samtale (Staunæs, 2003a).

Utilpasheden viste sig også åbenbar i aktionsforskningsudgaver af antiracistisk pædagogik og didaktik i klasseværelserne. Gennem studier fra tre forskellige klasseværelser på en skole i Københavnsområdet udforsker Buchardt og Fabrin (2010) lærernes måder at eksperimentere med interkulturel pædagogik og hvad der sker, når pædagogikken bliver implementeret i klasseværelset. Forfatterne påpeger, at når kulturel forskellighed bliver adresseret i interkulturel pædagogik, foregår det gennem en racialiseret rangordning af forskellene som inkompatible og hierarkiske. Buchardt og Fabrin viser endvidere, hvordan lærere og pædagoger ofte føler sig fortabte og perplekse, når det gælder håndteringen af race og racisme i deres undervisningspraksis. Eksempelvis, som forfatterne bemærker på baggrund af observationer i klasseværelset, er lærerne tilbøjelige til at lede diskussioner i klassen væk fra spørgsmål om racisme eller til at karakterisere den type diskussioner som irrelevante i forhold til virkeligheden her og nu, hvorfor de ofte eksporterer problematikken ved at henvise til 'andre lande' eller 'andre steder i Danmark', men ikke 'hos os' (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 64–65). I følge Buchardt og Fabrin fik racisme og de racialiserede elevers erfaringer "adgang til undervisningsrummet på indirekte vis, men som larmede ved sit fravær i form af elevernes udtalelser og lærer og elevers kredsen om emnet" (Buchardt & Fabrin, 2012, s. 85).

## Et differentieret affekt-ordforråd

Spørgsmål om race, racisme og racialisering har været en del af Danmarks historie siden opfindelsen af racebegrebet og parallelt med kolonialisme, slavegørelse, moderne videnskab samt lovgivning om vagabonder og migration. Men viden om disse emner synes – særligt i pædagogik og uddannelsesforskning – at variere over tid: Når der spørges til relevansen af race i Danmark, går det fra at være et altdominerende spørgsmål og affektivt engagement i demokratiets udsathed til at være et fantom eller en 'elefant i rummet' (Hvenegård-Lassen & Staunæs, 2021).

Artiklen har fremanalyseret affektive spændinger og investeringer i dansk vidensproduktion om antiracistisk pædagogik og uddannelse. Vi har vist, hvordan 1980ernes og 1990ernes racialiserede fjendtligheder og tolerancediskurs transformerer sig til 'tolerancearbejde' med henblik på 'at skabe en behagelig stemning' alle kunne være i, og fra 00erne og frem hvordan følelser af utilpashed i forbindelse med race og racialisering har stået i vejen for og yderligere sat vidensproduktion om antiracistisk pædagogik i et aporia (Lather 2007), det vil sige en uigennemtrængelig passage, hvor man må 'wrestle' med allerede givne positioner og fordomme om, hvad det er for en forskning man bedriver. 1980ernes og 1990ernes affektive investering i antiracistisk pædagogik som tolerance-arbejde blev del af både samfundsdebatten og den pædagogiske diskussion, og var affødt af spændingerne omkring anskuelsen af racisme som trussel mod dansk demokrati. Fra 00erne og frem er det at gøre race og racisme til forskningsmæssigt fokus blevet set som en 'trussel' mod 'den positive stemning i klasseværelset' specifikt, og mod ytringsfrihed som dansk værdi bredere set (Vertelyté & Hervik, 2018).

Ved at pege på hvordan affektive intensiteter og spændinger som behag og ubehag, frygt og håb former investeringer i antiracistisk pædagogik og vidensproduktion og hvordan disse affektive investeringer udvikler sig over tid, begynder artiklen en diskussion af hvordan forståelser af race og

racisme er nært forbundet med affekt. De affektive intensiteter er ikke bare abstrakte samfundstemninger, men derimod materialiseret i de konkrete pædagogiske strategier, hvad enten det er 'tolerancearbejde' og arbejdet for den gode stemning eller dekonstruktionen af utilpashed og ængstelse i klasseværelsesdiskussioner om race (Galal & Hvenegård-Lassen, 2020).

Analysen har vist hvordan affektive investeringer og spændinger kontinuerligt har udviklet sig i forsknings- og uddannelsespraksisser om racisme og antiracisme. Samtidig viser forskning fortsat hvordan racialiseringsprocesser spiller en central rolle i dansk skolesammenhæng (Gilliam, 2006; Jaffe-Walter, 2016; Lagermann, 2015a, 2015b; Vertelyté, 2019; Staunæs & Vertelyté, 2023), og hvordan antiracistisk uddannelse vinder større indpas i nordisk sammenhæng generelt. Endvidere diskuterer nordiske forskere antiracistisk uddannelse bredt set; fra den dekoloniale kritik af uddannelse (Eriksen & Svendsen, 2020) til antiracistisk undervisning på videregående uddannelser (Alemanji & Seikkula, 2017) og udviklingen af antiracistiske workshops og digitale teknologier for antiracisme (Alemanji & Mafi, 2018), ligesom nye danske værker er på vej om farveblinde vinkler og antiracistiske pædagogikker (Khawaja & Lagermann, 2023).

Antiracistisk pædagogik i Danmark har også i stigende grad været på dagsordenen hos forskellige aktivistiske grupper og NGO'er (blandt andre

Black Lives Matter, Marronage, FRONT, DEKONSTRUER, SOS Racisme og Mino Denmark). For disse grupper og praktikere betyder det at forholde sig til politisk og institutionel racisme også at anerkende folks dagligdag og levede erfaring med racialisering og racisme. Det er et spørgsmål om at tage minoritetserfaringer alvorligt, men også om at være lydhør overfor de magtforhold og affektive spændinger, der er på spil i vidensproduktion om antiracisme og racialisering. Disse diskussioner har opmuntret forskere til at forholde sig til egne affektive investeringer i forskerpositionalitet, som kan inkludere følelser af skyld, skam, vrede eller skuffelse (Khawaja, 2022; Andreassen & Myong, 2017).

Der er behov for yderligere forskning i, hvordan affektive oplevelser og spændinger omkring race og racisme cirkulerer i skole- og uddannelsessammenhæng, og hvordan de figurerer i antiracistiske pædagogikker. Hvis det danske uddannelsessystem skal forholde sig til racialiseret eksklusion og arbejde henimod en chancelighed for et mangedoblt af børn og unge, så b r dagligdagens affektive oplevelser og stemninger gennem hvilke elever og fagprofessionelle lærere håndterer race og racialisering gøres til genstand for systematisk analyse, omsættes til et differentieret affekt-ordforråd og bruges til at fremme antiracistiskp dagogik.

## Referencer

- Ahmed, S. (2014). Not in the mood. *New Formations: A Journal of Culture/theory/politics*, 82, 13–28. <https://www.muse.jhu.edu/article/558908>.
- Gardner, H. & Davis, K. (2014). *The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. New Haven & London: Yale University Press.
- Andreassen, R. (2013). Muslim women and interracial intimacies. *Nordic Journal of Migration Research*, 3, 117-125. <https://doi.org/10.2478/njmr-2013-002>
- Andreassen, R., & Myong, L. (2017). Race, Gender and Researcher Positionality Analysed Through Memory Work. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(2). <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0011>

- Alemanji, A., & Mafi, B. (2018). Antiracism education? A Study of an antiracism workshop in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 186–199. <https://doi.org/doi:10.1080/00313831.2016.1212260>
- Alemanji, A., & Seikkula, M. (2017). What, why and how do we do what we do? Antiracism education at the university. In A. Alemanji (Ed.), *Antiracism education in and out of schools* (ps. 171–193). Springer International Publishing.
- Antiracistisk Pædagogik. (1987). *Dansk pædagogisk tidsskrift*. 35(3), 90–110.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into Practice*, 52(1), 73–82. <https://doi.org/doi:10.1080/00405841.2013.795444>
- Blum, J., & Frøslev, L. (1986). *Racisme på Dansk*. Samfundsfagsnyt, Copenhagen.
- Børhaug, F. (2009). Hvad er antirasistisk pædagogik? *Prismet*, 60(3), 237–253.
- Brøndum, T., Hobel, S., & Meisner, M. (2020). *Interkulturel didaktik*. Frydenlund.
- Buchardt, M., & Fabrin, L. (2010). *Kultur I Kultur-fagene – En interkulturel og transnational læreplan I klasserummet? Et aktionsforskningsprojekt*. Københavns Kommune & Forlaget UCC.
- Buchardt, M., & Fabrin, L. (2012). *Interkulturel didaktik: Introduktion til teorier og tilgange 2. udgave*. 1. oplag. ed. Hans Reitzel.
- Buchardt, M., Kampmann, J., & Moldenhawer, B. (2006). *Håndtering og italesættelse af forskel og forskellighed: En rejse i uddannelses- og undervisningsstrategier*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 54(3), 4–13.
- Buchardt, M. (2008). Identitetspolitik i klasserummet: 'religion' og 'kultur' som viden og social klassifikation: Studier i et praktiseret skolefag. Det Humanistiske Fakultet.
- Buchardt, M. (2014). *Pedagogized Muslimness: Religion and culture as identity politics in the classroom*. Waxmann.
- Buchardt, M. (2016). *Kulturforklaring: Uddannelseshistorier om muslimskhed*. Tiderne Skifter.
- Buchardt, M. (2019). *Schooling the muslim family: The Danish school system, foreign workers, and their children from the 1970s to the early 1990s*. In U. Aatsinki, J. Annola, & M. Kaarninen (Eds.), *Families, values, and the transfer of knowledge in northern societies, 1500–2000* (s. 283–299). Routledge.
- Burkitt, I. (2014). *Emotions and Social Relations*. SAGE Publications.
- Clausen, I. M., & Horst, C. (1987). *Udvikling frem mod en interkulturel pædagogik*. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 35(3), 97–105.
- Clausen, I. M. (1986a). *Londons skoler prøver at bekæmpe racismen*. *Samspil*, No. 5, 4–7.
- Clausen, I. M. (1986b). *Den flerkulturelle skole: Om interkulturel, antiracistisk undervisning*. Gyldendal.
- Cole, M. (1998). *Racism, reconstructed multiculturalism and antiracist education*. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 37–48. <https://doi.org/10.1080/0305764980280104>
- Danbolt, M., & Myong, L. (2018). *Racial turns and returns: recalibrations of racial exceptionalism in Danish public debates on racism*. In Hervik, S. (ed.), *Racialization, racism, and anti-racism in the Nordic countries* (ss. 39–61). Springer International Publishing.
- Dernikos, S. B., Lesko, N., McCall, S., & Niccolini, D. A. (2020). *Mapping the affective turn in education: Theory, research, and pedagogies*. Routledge.
- Du Bois, W. E. B. (1985). *The souls of black folk* (Repr. of the 1953 ed., 5. printing/new introduction by Herbert Aptheker. ed.) 1903. Kraus-Thomson.

- Egelund, N., Pohl Nielsen, C., & Rangvid, B. S. (2011). PISA etnisk 2009: Etniske og danske unges resultater i PISA 2009 (1. oplag. ed.). AKF.
- Eriksen, K. G., & Svendsen, S. H. B. (2020). Decolonial options in education – Interrupting coloniality and inviting alternative conversations. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/doi:10.7577/njcie.3859>
- Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom – The affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and Education*, 5(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Frevert, U. (2011). *Emotions in history: Lost and found*. Central European University Press.
- Galal, L. S., & Hvenegård-Lassen, K. (2020). *Organised Cultural Encounters: Practices of Transformation*. Springer International Publishing AG.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: Whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Education Policy*, 20(4), 485–506. <https://doi.org/doi:10.1080/02680930500132346>
- Gilliam, L. (2006). *De umulige børn og det ordentlige menneske: Et studie af identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn i en dansk folkeskole: Ph.D.-afhandling*. Kbh.
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen: Modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Grosland, T. J. (2019). Through laughter and through tears: Emotional narratives to antiracist pedagogy. *Race, Ethnicity and Education*, 22(3), 301–318. <https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1468750>
- Hammer, O. (1986). *Håndbog mod racisme: Ideer for dem, der vil gøre en indsats*. Indvandrerforeningernes Sammenslutning i Danmark IND-sam.
- Hansen, S. C. (1992a). *Rejs hjem din hund! Kirkerne Raceprogram*.
- Hansen, S. C. (1992b). *Tal dansk din hund! Kirkerne Raceprogram*.
- Harlap, Y., & Riese, H. (2021). “We don’t throw stones, we throw flowers”: Race discourse and race evasiveness in the Norwegian university classroom. *Ethnic and Racial Studies*. <https://doi.org/10.1080/01419870.2021.1904146>
- Hervik, S. (2006). The predictable responses to the Danish cartoons. *Global Media and Communication*, 2(2), 225–230. <https://doi.org/10.1177/1742766506066283>
- Hervik, S. (2011). *The annoying difference: The emergence of danish neonationalism, neoracism, and populism in the post-1989 world*. Berghahn Books.
- Horst, C. (2006). *Interkulturel pædagogik (C. Horst Ed. 2. udgave. [1. oplag]. ed.)*. Kroghs Forlag.
- Hvenegård-Lassen, K., & Staunæs, D. (2019). Elefanten i (bede)rummet. *Raciale forsvindingsnumre, stemningspolitik og idiomatisk diffraktion*. *Kvinder, Køn & Forskning*, 28(1-2), 44-57. <https://doi.org/10.7146/kkf.v28i1-2.116116>
- Jacobsen, G. (2012). *Lighed gennem særbehandling? - Heldagsskoler og spredning som eksplisiteret særbehandling af etniske minoritetsbørn og udtryk for aktuelle tendenser*. Københavns Universitet.
- Jaffe-Walter, R. (2016). *Coercive concern: Nationalism, liberalism, and the schooling of muslim youth*. Stanford University Press.
- Jensen, I. (2015). Postcultural Communication? – Intercultural communication from a postcultural position. *Nordicum-Mediterraneum*, 10(2), 1–18. <https://doi.org/doi:10.33112/nm.10.2.4>

- Juelskjær, M. (2020). Mattering pedagogy in precarious times of (un)learning. *Matter. Journal of New Materialist Research*, 1(1), 52–79. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i1.30067>
- Kampmann, J. (2006). Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. In C. Horst (Ed.), *Interkulturel pædagogik* (2. udgave. [1. oplag]. ed (ss. 127–145). Vejle: Kroghs Forlag.
- Khawaja, I. (2010). To belong everywhere and nowhere - fortællinger om muslimskhed, fællesskab og belonging: ph.d.-afhandling. Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi, Roskilde Universitet.
- Khawaja, I. (2018). Radikalisering i skolen? Fra etnicitet og køn til muslimskhed, fælleshed og belonging. *Pædagogisk Tidsskrift*, (5), 105-116.
- Khawaja, I. (2022). Memory Work as Engaged Critical Pedagogy: Creating Collaborative Spaces for Reflections on Racialisation, Privilege and Whiteness. *Nordic Journal of Social Research*, 13(1), 94-107. <https://doi.org/10.18261/njsr.13.1.8>
- Khawaja I., & Lagermann, L. (2023). (Farve-)blinde vinkler: Om racialisering, ulighed og andetgørelse i uddannelsessystemet, *Nyt fra Samfundsvidenskaberne*.
- Kofoed, J. (1994). Midt i normalen: Om minoriteter og den nationale idé. *Center for Multikulturelle Studier, Danmarks Lærerhøjskole*.
- Kofoed, J. (2004). Elevpli - Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen. *Danish School of Education*.
- Kristjánsdóttir, B. (2006). Viljen til undervisning i tosprogede elevers modersmål In C. Horst (Eds.), *Interkulturel pædagogik Vol. 2*, (s. 99–127). Kroghs Forlag udgave.
- Lagermann, L. (2015a). Ethnic Minority Students in – Or out of? – Education: Processes of Marginalization in and across School and Other Contexts. *Outlines. Critical Practice Studies*, 16(2), 139–161. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/22999>.
- Lagermann, L. (2015b). Sticky categorizations: Processes of marginalization and (im)possible mo(ve)ments of transcending marginalization. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(5), 573–593. <https://doi.org/doi:10.1080/09518398.2014.916012>
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist Efforts toward a Double(d) Science*. SUNY Press.
- LBK. (2020). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Leonardo, Z., & Zembylas, M. (2013). Whiteness as Technology of Affect: Implications for Educational Praxis. *Equity & Excellence in Education*, 46(1), 150–165. <https://doi.org/10.1080/10665684.2013.750539>
- Li, H. J., & Buchardt, M. (2022). Feeling strange” - Oral histories of newly arrived migrant children’s experiences of schooling in Denmark from the 1970s to the 1990s. *Paedagogica Historica*. DOI: 10.1080/00309230.2022.2065641
- Li, H. J. (2021). Migranternes erindringer om skolens håndtering af racisme i og uden for skolen i 1980’erne: Fra ‘Grønjakernes bytte’ til skole-drillerier. *Uddannelseshistorie, Selskabet for Skole- Og Uddannelseshistorie*.
- LUFÉ-Tema. (1985). *Indledning: Interkulturel undervisning. LUFÉ-Tema: Interkulturel Undervisning*.
- Matias, C. E., & Allen, R. L. (2013). Loving whiteness to death: Sadomasochism, emotionality, and the possibility of humanizing love. *Berkeley Review of Education*, 4(2), 285. <https://doi.org/10.5070/B84110066>
- May, S. (1999). *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. Falmer.
- McMahon, B. (2003). Putting the elephant into the refrigerator: Student engagement, critical pedagogy and antiracist education. *McGill Journal of Education*, 38(2), 257 <https://www.proquest.com/scholarly->

- journals/putting-elephant-into-refrigerator-student/docview/202731140/se-2?accountid=14468.
- Modood, T., & May, S. (2001). Multiculturalism and education in Britain: An internally contested debate. *International Journal of Educational Research*, 35(3), 305–317. [https://doi.org/doi:10.1016/S0883-0355\(01\)00026-X](https://doi.org/doi:10.1016/S0883-0355(01)00026-X)
- Moldenhawer, B. (2002). Skolen - en nøgle til integration af etniske minoritetsbørn? Akademiet for Migrationsstudier i Danmark, AMID.
- Myong Petersen, L. (2009). Adopteret: Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse: Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Kbh.
- Niemonen, J. (2007). Antiracist education in Theory and practice: A critical assessment. *The American Sociologist*, 38(2), 159–177. <https://doi.org/10.1007/s12108-007-9006-x>
- Øland, T., Ydesen, C., Padovan-Özdemir, M., & Moldenhawer, B. (2019). *Statecrafting on the fringes: Studies of welfare work addressing the other*. Museum Tusculanum Press.
- Øland, T. (2009). Grænser for progressive pædagogikformer: Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005. Hexis.
- Øland, T. (2012). 'Human potential' and progressive pedagogy: A long cultural history of the ambiguity of 'race' and 'intelligence'. *Race, Ethnicity and Education*, 15(4), 561–585. <https://doi.org/doi:10.1080/13613324.2011.618830>
- Padovan-Özdemir, M. (2019). Fabricating a welfare civilization. I T. Øland, C. Ydesen, M. Padovan-Özdemir, & B. Moldenhawer (Eds.), *Fabricating a Welfare Civilization Statecrafting on the fringes* (s. 91–165). Museum Tusculanum Press.
- Præstmann Hansen, R. (2009). *Autoboys.dk: En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Kbh.
- Revsbech, S., & Jørgensen, E. (1985). Tre indlæg om racisme. Kirkernes Raceprogram.
- Rytter, M. (2019). Writing against integration - Danish imaginaries of culture, race and belonging. *Ethnos* 84(4), 678–695. <https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1458745>.
- Skadegård, M., & Ahrong, S. (2020). Kulturforståelse og normkritik. In S. Brodersen Ed., *Didaktisk opslagsbog*. 1. udgave. ed. (s. 167–173). København: Hans Reitzel Forlag.
- Skutnabb-Kangas, T., Kangas, I., & Kangas, K. (1990). Minoritet, sprog og racisme. *Tiden*.
- Staunæs, D., & Vertelyté, M. (2023). Forhåbningsfulde ting. Diversitetsarbejde som stemningsarbejde i uddannelsesorganisationer. I: Khawaja, I., & Lagermann, L. (red) (Farve-)blinde vinkler – om racialisering, ulighed og andetgørelse i uddannelsessystemet. *Nyt fra samfundsvidenskaberne*.
- Staunæs, D. (2003a). In *Etnicitet, køn og skoleliv: en ph.d.-afhandling*. Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter.
- Staunæs, D. (2003b). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA: Nordic Journal of Women's Studies*, 11(2), 101–110. <https://doi.org/doi:10.1080/08038740310002950>
- Svendsen, S. H. B. (2014). Affecting change? Cultural politics of sexuality and "race" in Norwegian education. *Norwegian University of Science and Technology*.
- Troyna, B. (1993). *Racism and education: Research perspectives*. Open University Press.
- UFE-NYT. (1993). *Racisme og Fordome I Danmark? UFE-NYT TEMA*

- Vertelyté, M. (2023) 'Have we lost our sense of humour?!' Affective senses of racial joking in Danish schools, *Social Identities*, DOI: 10.1080/13504630.2023.2208067
- Vertelyté, M. (2019). Not so ordinary friendship: An ethnography of student friendships in a racially diverse danish classroom. Aalborg universitetsforlag. Aalborg Universitet. Det Samfundsvidenskabelige Fakultet. Ph. D.-Serien.
- Vertelyté, M., & Hervik, S. (2018). The vices of debating racial epithets in Danish news media discourse. In Peter Hervik (red). *Racialization, Racism, and Anti-Racism in the Nordic Countries*, (pp. 163-181, Springer International Publishing.
- Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford University Press.
- Yilmaz, F. (2016). *How the workers became muslims: immigration, culture, and hegemonic transformation in Europe*. University of Michigan Press.
- Zembylas, M., & McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41–59. <https://doi.org/doi:10.1080/01411926.2010.523779>
- Zembylas, M. (2015). Rethinking race and racism as technologies of affect: Theorizing the implications for anti-racist politics and practice in education. *Race, Ethnicity and Education*, 18(2), 145–162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.946492>
- Zembylas, M. (2020). Emotions, affects, and trauma in classrooms: Moving beyond the representational genre. *Research in Education (Manchester)*, 106(1), 59–76. <https://doi.org/doi:10.1177/0034523719890367>

## English abstract

Antiracist pedagogies have long been conceptualized and developed by scholars, public intellectuals, teachers and pedagogues in Danish education contexts. By analysing Danish knowledge production on antiracist education from the 1980s to the present, this article traces changing understandings of race and racism in Danish education, as well as accounts for different affective tensions and investments at stake in antiracist pedagogical practice and thinking. We show how the discourse of antiracism as 'tolerance work' prevalent in the 1980s and 1990s evolved into an antiracist pedagogy centred on 'creating good and positive atmospheres', and how, from the 2000s onward, feelings of unease, embarrassment and anxiety about addressing race have become integrated in antiracist education research and practice. While the first approach towards antiracist education dwells with and use positive and joyous feelings, the second wave addresses a more uncomfortable

register of affects. By analysing how different affective intensities have historically been associated with antiracist pedagogies in Denmark, we show how they are inextricable from education policies and politics.