

Dekolonisering som pædagogisk praksis

Et opgør med koloniale undertrykkelsesstrukturer

Eja Klai

Ligeså meget som skolen er med til at reproducere uretfærdige og undertrykkende strukturer og diskurser med rod i Danmarks kolonitid, ligeså meget vil dette essay give et bud på, hvordan lærere og pædagoger med en kritisk pædagogisk tilgang kan bidrage til at forstyrre de dominerende strukturer, som inkluderer nogle og ekskluderer andre. Uden en kritisk bevidsthed, viden om kolonialisme og strukturel racisme, kan undertrykkelsesstrukturer ubevidst blive reproduceret i den pædagogiske praksis og intensivere eksklusionen af dem, der ikke falder ind under er det vestlige norm. Derfor er hensigten med dette essay at aktivere postkoloniale perspektiver på Danmarks koloniale fortid og koble det til konstruktionen af Vesten og 'den Anden' med begreberne stereotypisering, andetgørelse, idealisering, eksotisering samt dehumanisering. På den baggrund tilbyder essayet konkrete dekoloniserende handleanvisninger på, hvordan en aktiv bevidstgørelse af de undertrykkelsesmekanismer og magtforhold, der spiller ind, kan være med til at skabe et socialt retfærdigt klasserum.

Emneord: racisme, undertrykkelse, dekolonisering, socialt retfærdigt klasserum, bevidstgørelse

Kolonitiden og Danmarks rolle heri fyldte ikke meget i min egen skoletid i 1990'erne. Det var først, da jeg blev voksen, at jeg begyndte at forstå Danmarks rolle som kolonimagt, samt hvor omfattende kolonialismen var og stadigvæk er i samfundet. Da vi lærte om slaveri, var det oftest knyttet til USA, fulgt af fortællinger om Columbus, der mest af alt blev beskrevet som en stor søfarer, der "opdagede"¹ Amerika. Ligeledes var n-ordet normaliseret i både skolemateriale og børnebøger. Senere blev jeg lærer og mødte mange af de kolonialistiske narrativer og nedsættende ord gå igen i skolen. Her blev jeg opmærksom på, at manglende viden om kolonialisme i uddannelsessystemet kan medføre, at kolonialistiske og racistiske diskurser og repræsentationer reproduceres. Det har levede konsekvenser for elever og især dem, som i samfundet bliver set som 'den Anden' i skolesystemet. Forskere indenfor postkolonialisme i Danmark

¹ Der er flere gange brugt citationstegn omkring ord, hvilket indikerer en kritik og afstandtagen til denne brug af termer.

peger på, at landets fortid som kolonimagt er præget af fortielse, og at der samtidig eksisterer en nostalgi knyttet til kolonitiden (Danbolt, 2017; Jensen, 2012). Fortielsen sammen med nostalgien medfører gode betingelser for, at kolonialismen og de tilhørende undertrykkende mekanismer opretholdes. Spørgsmålet bliver: Hvordan kan vi som lærere og pædagoger inkorporere en bevidstliggørelse² om dette i vores praksis og yde en modstand mod videreførelse af andetgørelse og uretfærdige strukturer?

Jeg vil i dette essay pege på, hvordan modstanden fordrer en kritisk refleksion og viden, samt at dekolonisering som pædagogisk praksis er en proces, der hverken indeholder faste løsninger eller et 'quick fix'. Strukturerne er indlejrede, rækker mere end 500 år tilbage og er vævet ind i vores samfund, lovgivning og sprog. Alligevel vil jeg nærme mig nogle mulige svar på ovenstående spørgsmål og sætte det i en praksisrettet ramme med begrebet dekolonisering som værende centralt. Men først ser jeg lidt nærmere på begreber som kolonialisme og racisme og sætter dem i en historisk kontekst. Desuden vil jeg komme med nogle konkrete eksempler på kolonialistiske repræsentationer fra tekster, som har tilknytning til folkeskolen. Alt dette er lettere sagt end gjort, da det i sig selv kan føre til en simplificering af meget komplekse fænomener, som krydser og interagerer. Her tilbydes derfor kun et forsigtigt indspark til at åbne for en kritisk stillingtagen til de normaliserede praksisser i skolen, der skaber social uretfærdighed.

Kolonisering, Danmark som kolonimagt og kolonialisme

I historieboerne markeres Columbus' erobringer (1492-1502) som starten på den moderne europæiske kolonitid, hvilken er omdrejningspunktet i nærværende essay. Fortællingen om Columbus som pioner er dog i sig selv en simplificeret og problematisk fortælling, som på mange måder også er mere mytisk end faktuel (Hall, 1992). Columbus "opdagede" ikke Amerika på trods af, at det står reproduceret i regeringens historiekanon fra 2007 under punktet 'Columbus': "I 1492 ankom Christoffer Columbus med tre skibe til Caribien og opdagede dermed Amerika" (Regeringen, 2007). Her bygges der videre på en problematisk kolonialistisk diskurs om 'opdagelsen af den nye verden'. Det bliver til en idealiseret fortælling om eventyreren, der rejste ud og fandt eksotiske varer, som også inkluderede mennesker, der blev bragt "hjem" til Vesten. Her vakte "varerne" glæde, nysgerrighed og ikke mindst økonomisk vækst. De blev solgt, udstillet og i det hele taget stillet til rådighed for europæernes nydelse og udnyttelse.

Danmark var involveret i koloniseringspraksisser fra 1600-tallet i både nord, syd, øst og vest. Med kolonier i Tranquebar og Serampore (Indien), Vestafrika (nuværende Ghana) og de tidligere Dansk Vestindiske Øer. Derudover er der de

² Et begreb der ikke uddybes yderligere i dette essay, men henviser til Frantz Fanons begreb 'consciousnessize' (1952) og Paulo Freire's begreb 'conscientização' (1970).

nordatlantiske kolonier, Island, Færøerne og Grønland. Der er dog en tendens til, at man i Danmark ikke betragter sidstnævnte som kolonier (Jensen, 2012). Den manglende anerkendelse af de nordatlantiske kolonier bidrager til en exceptionalisme, som betyder, at man holder fast i det nationale selvbillede af Danmark som mere uskyldig end andre, større kolonimagter (Jensen, 2020). Ikke desto mindre deltog Danmark som sagt vidt og bredt på forskellige måder i koloniseringen af ikke-europæiske territorier og folk. I perioden midt 1600-tallet til slut 1800-tallet transporterede Danmark omkring 111.000 slavegjorte³ mennesker på 430 skibe under umenneskelige forhold, hvor mange døde undervejs (Gøbel, 2012). På trods af de komplekse forhold og den lange tidsperiode, som kolonitiden strækker sig over, er historien ofte snævret ind til fortællinger fra de Dansk Vestindiske Øer med ophævelsen af slavehandlen i 1792, samt fortællingen om guvernør Peter Von Scholten (1784-1854), der ”frigav” slaverne i 1848. ’Ophævelsen af slavehandel’ er et kanonpunkt og dermed også fokus i historieundervisningen. Det giver plads til at fortsætte den snævre vinkel, der handler om, at Danmark var de første, der ophævede slavehandlen med gode moralske motiver bag, selvom det uden tvivl var det økonomiske og politiske motiv, der stod først for: Slaveri var begyndt at få massiv kritik og var derudover ikke længere profitabelt. Slavehandlen blev officielt ophævet i 1722, men var først gældende fra 1803. I den tiårige afviklingsperiode, slavejerne fik, blev der ikke lagt skjul på, at formålet var at købe flest muligt slavegjorte, og dermed var der i perioden et opsving i slaveriet. Der blev endda givet præmier for hver enkelte slavegjorte og ekstra for kvinder, da de var vigtige i forhold til ”reproduktionen” (danmarkshistorien.dk, 2012).

Kolonialisme er ikke et begreb, der lader sig indfange i en simpel definition, men er kort sagt den politiske og økonomiske magt, der sikrer og opretholder det hierarki, hvori kolonimagten er øverst. Dens praksisser og diskurser kan ikke begrænses til få konkrete steder, men har påvirket og påvirker stadig i et stort omfang. For selvom mange tidligere kolonier måske har opnået uafhængighed på papiret, er de stadig økonomisk og politisk afhængige af deres tidligere kolonimagter. Eksempelvis er Danmark i det man kalder et rigsfællesskab med Grønland og Færøerne, men selvom Mette Frederiksen i sin første åbningstale i 2019 sagde ”tre lande, ét rige” (Regeringen, 2019), er der ingen tvivl om, hvor magten ligger. Her kan begrebet nykolonialisme være nyttigt og bidrage til at give indsigt i, hvordan tidligere undertrykkelsesprocesser stadig fungerer, men kendetegnes ved at operere mere skjult og subtilt. Kolonialisme er desuden ikke et særskilt fænomen, hvilket er utroligt vigtigt at pointere for at forstå begrebet. Det eksisterer ikke i et vakuum, men må sættes i sammenhæng med lignende undertrykkelsessystemer som racisme.

³ Termen slavegjort bruger jeg bevidst, da det understreger, at der *først og fremmest* er tale om mennesker og tydeliggør, at slaveri er noget, der er blevet dem påført. Modsat ’slaver’, som leder hen til en objektivisering. At anvende termen slavegjort (’enslaved’) er begyndt at vinde indpas i Danmark, men der er mange materialer i skolen, som stadig bruger ’slave’.

Racismen og raceideologien søgte at opdele mennesker i racer og sætte dem i et hierarki, hvoraf de Hvide blev sat øverst, som de oplyste og civiliserede. Racisme var på mange måder den ideologi, som legitimerede kolonialismen ved at dehumanisere 'den Anden'. For hvordan kunne man retfærdiggøre at tage menneskers land, slå dem ihjel og slavegøre dem uden at konstruere et stærkt overbevisende narrativ om, at "de" var mindre værd end "os europæere". At 'race' er en social konstruktion er for længst videnskabeligt bevist, men det betyder ikke, at racismen er forsvundet. Racismen er indlejret, strukturel og udøves på mange forskellige niveauer både eksplicit, men også mere subtilt. Racismen må derfor sættes i en bredere forståelsesramme, som indfanges af nyere begreber som racialisering og ny-racisme (Hervik, 2015). Men herunder ligger stadig raceideologiens stærke repræsentationer, der går på, at nogle er hele mennesker, mens andre ikke er (Fanon, 1952).

Stereotype repræsentationer af 'den Anden'

Europa og Vesten er i høj grad en moderne konstruktion, og det er interessant at se på, hvordan den "særlige vestlige identitet opstod". Stuart Hall skriver i sin tekst "The West and The Rest: Discourse and Power" (1992), at Vesten først og fremmest er et koncept og en idé. Dette koncept tillod Europa at hierarkisere og kategorisere forskellige samfund samt skabe et selvbillede, der stod i modsætning til "resten", de "ikke-vestlige". En modsætning hvor "Vesten" blev standarden og "resten" blev defineret som værende bagud. Den dag i dag findes der dominerende diskurser om, at Vesten er udviklet, mens det "udenfor" er under udvikling og behøver hjælp fra Vesten for at kunne leve op til de såkaldte vestlige værdier. I Danmark finder vi også samme opdeling med kategorierne "vestlig" og "ikke-vestlig". Hvis man tilhører den såkaldt "vestlige" kategori, medfølger der privilegier i samfundet, også i skoleregi. Ligeledes leder den konstruerede mærkat "ikke-vestlig" til ekskludering og stigmatisering af elever, både ved konkret lovgivning, men også qua magtdiskurser, der kobler negative antagelser til kategorien "ikke-vestlig". Med andre ord rammer det ind i det, Hall (1992) kalder 'systemer af repræsentationer', som er de repræsentationer af 'den Anden', der viser sig i sproget, billeder og mange andre udtryksformer. Her er magtaspektet vigtigt; det vil sige at få øje på hvem, der gennem historien har haft magten og dermed definitionsretten over 'den Anden'. Definitionsretten leder nemlig ofte til reducerende repræsentationer af 'den Anden', der opstilles som modsætning til 'Vestens standard'. Nogle eksempler kan være modsætningsparrene civiliserede <uciviliserede, produktive><dovne, intelligente><uintelligente. I repræsentationerne af 'den Anden' er der dermed også tale om stereotypisering.

Stereotypisering er en praksis indenfor repræsentation, hvor mennesker reduceres og karakteriseres ud fra nogle få ensidige essentialiserende træk. De ovenstående eksempler viser tydelige negative stereotypiseringer, som tillægges 'den Anden'. Men de andetgørende stereotyper kan også tage form af repræsentationer, der

har gået for at være positive, såsom romantisering, idealisering og eksotisering. Det kunne være stereotype beskrivelser af smukke, eksotiske tropeøer med glade, bekymringsfrie oprindelige folk (Hall, 1992). Det er dog yderst vigtigt at forstå, hvordan disse ligeledes er andetgørende og har til formål at reducere 'den Andens' identitet. Den føromtalte koloni-nostalgi og exceptionalismen er tillige ofte bundet op på idealiserede, romantiserede og eksotiserede repræsentationer, som kommer til at dække over kolonialismens voldelige praksisser og brutalitet. Jeg benævner dem ofte som *misrepræsentationer*, fordi fællestrækket er, at de er andetgørende, dehumaniserende og generaliserende. Misrepræsentationerne begrænser sig ikke til bøger, ord og billeder, men rækker ud i sociale arenaer som klasserummet og påvirker handlinger og opfattelser i form af fordomme. Således har repræsentationerne rødder i en dybereliggende kolonial struktur og reproducerer dermed disse undertrykkende mekanismer i klasserummet med social uretfærdighed til følge.

Kolonialisme reproduceres i skolen med stereotype repræsentationer

Hvor findes de repræsentationer så, kunne man spørge. Jo, de findes i utallige bøger og undervisningsmaterialer, også af nyere dato. De findes desuden i reklamer, film, sange og meget andet. Historien om Peter Von Scholten kunne være et eksempel på romantisering og idealisering. I undervisningsmaterialet "Klar, Parat, Historie!" fra 2010 er der et billede af Von Scholten med tilhørende tekst, der har overskriften, "Massa Peter". Massa var en benævnelse, slavegjorte brugte om deres herre. Det kommer dog her til at stå i et romantiseret lys, der ikke nævner deres stærkt ulige relation: "Han var populær blandt slaverne, der kaldte ham Massa Peter. I 1948 udbrød et slaveoprør i Frederikssted. I stedet for at nedkæmpe dette oprør valgte Peter Von Scholten at ophæve slaveriet på alle de dansk-vestindiske øer" (Hostrup & Hemmingsen, 2010: 27). Virkeligheden var, at han var presset til at ophæve slaveriet på stedet og ikke havde et 'valg', på grund af oprøret, som ikke stod til at forhindre, men ville betyde massive ødelæggelser og tab af menneskeliv for kolonisterne på Sankt Croix. Mens Von Scholten ofte fremstilles som en helt i det danske perspektiv på historien, er han ikke en særlig vigtig person i historien, der er at finde på de amerikanske Jomfruøer (tidligere Dansk Vestindien). Her hyldes til gengæld frihedskæmperen, General Buddhoe, som helten, der stod i spidsen for oprøret, der ledte til, at de slavegjorte blev frie. Her opfattes frigivelsen ikke som noget, der blev 'ophævet' og 'givet', men en frigørelse, der blev tilkæmpet (Halberg & Coley, 2017). Dette perspektiv hører vi yderst sjældent om i danske skolemateriale.

De stereotype repræsentationer er ikke kun at finde i faglitteraturen, men går igen i skønlitteraturen, hvor de indvæves i kolonialistisk sprogbrug og ord. Et eksempel kunne være n-ordet, som har været normaliseret i mange år i Danmark. På trods af at ordet i nyere tid er bredt anerkendt som en nedsættende, racistisk

term, hersker der stadig debatter i Danmark, hvor n-ordets betydning bliver gjort til en holdningssag. N-ordet må derfor sættes ind i en socialhistorisk kontekst for at forstå det stærkt racistiske menneskesyn, der ligger i ordets brug og betydning. I flere af Bjarne Reuters bøger som eksempelvis *En som Hodder* (1998), *Abdulahs Juveler* (1981), *En dag i Hector Hansens liv* (1976) og *7.a* (1992) optræder n-ordet i en racialiseret kontekst.

Bogen *En som Hodder* er med i det kendte undervisningsmateriale til danskfaget *Fandango 4* (May & Arne-Hansen, 2008), hvor n-ordet er med det korte uddrag fra bogen, og anvendes også som oplæsningsbog. I bogen møder hovedpersonen en høvding fra fantasilandet "Guambilua": "Ved siden af Hodder sad en mand, en kulsort mand og læste avis (...) Hodder tænkte, at det måtte være en kold omgang for en neger at sidde på en bænk ved Søerne i det vintervejr" (Reuter, 1998: 129). Ved deres andet møde står der:

Hodder kiggede ned. Under vinduet står der en stor mand med en leopardskindshat på hovedet. Hodder genkendte ham med det samme, for det var jo manden fra bænken ved Søerne. Den kæmpeflotte, kulsorte neger midt inde i det vinterblege Københavnstrup (...) Jamen, selvfølgelig, sådan så en ægte høvding ud, med leopardskindshat på hovedet og en rød mund midt i ansigtet (Reuter, 1998: 134-136).

I disse stereotype, karikerede beskrivelser findes både en eksotisering og dehumanisering ved beskrivelsen af en høvding, der kommer fra et "eksotisk land" langt herfra og dehumaniseres med n-ordet samt adjektivet 'kulsort'. Jeg har som lærer stået i en situation, hvor jeg læste bogen op i min daværende 4. klasse, men stoppede brat op, da n-ordet blev nævnt. Udover at jeg aldrig ville anvende n-ordet, medmindre det indgik i en kritisk kontekst, ville det ramme nogle af mine elever personligt samt give udtryk for, at det kan videreføres som en normaliseret neutral term. *Abdulahs juveler* fra 1981 af samme forfatter er også filmatiseret i 2004 under titlen *Bertram og Co.* Plottet er, at de skal stjæle nogle juveler fra en sheik. Bogen starter ud med, at hovedpersonen, Bertram, maler sig sort i hovedet med madkulør og bejdse, fordi han leger, at han kamouflerer sig. Da familien opdager det, er det vigtigt at lægge mærke til, hvordan forskellige medlemmer af familien beskriver ham i bogen. Først kalder hans bror ham "lille sorte Sambo" (Reuter, 1981: 14), hvorefter storesøster Winnie siger "han har ikke vasket sig i mindst tre år" (Reuter, 1981: 15). Herefter er det onklen, der kalder Bertram "en sød lille negerdreng" (Reuter 1981: 30), inden han får en indskydelse:

"Så spørger jeg jer- hvad ligner Bertram? Onkel strålede som en nyopstået sol. "Det mest møgbeskidte svin i Vanløse", svarede

Winnie roligt. – Hold da kæft, råbte Oscar i hele Vanløse, Bertram har mindst verdensrekorden. Bertram nikkede stolt. – Jeg vaskede ham i går, sagde mor, men det sorte i hans hoved kan ikke gå af” (Reuter, 1981: 37).

Onklen synes han ligner en lille ”araber-sheik” (Reuter, 1981: 38), hvis han får en turban på, da han har en ”araberhudfarve” (Reuter, 1981: 118). I filmen fra 2004 har Bertram ligeledes malet sit hoved, dog uden samme racistiske referencer. Sammenligningerne i bogen som følger Bertrams ”malede sorte hoved”, henviser til racistiske stereotype repræsentationer og sammenligninger. Det er karakteristisk, at racismen kommer fra næsten samtlige karakterer i bogen og er gennemgående, uden at det udfordres. Samtidig kan man ikke komme udenom, at det, at han maler sig ”sort i hovedet”, kommer til at referere til den racistiske praksis ’blackface’.

Der synes at mangle både en debat, samt kritik, når det kommer til både den subtile og mere direkte racisme, som er at finde i noget af det mest populære danske børnelitteratur. Det bliver derfor endnu mere relevant at udfordre denne racisme, når man møder den i klasseværelset samt at oparbejde en kritisk bevidsthed for overhovedet at få øje på den. Det er her igen vigtigt at påpege, at den strukturelle racisme ikke afhænger af intentionen bag brugen af ordet og skal derfor heller ikke knyttes til forfatteren. En tekst eller et udsagn kan have gode intentioner og stadig være racistisk (Van Dijk, 1992). Derfor bliver det meningsfyldt for lærere og pædagoger at se på selve fremstillingen af ordene samt de diskurser, de er en del af. På den måde kan man skabe en kritisk bevidsthed omkring de repræsentationer vi møder, samt undersøge, om de taler ind i racistiske og kolonialistiske strukturer.

Dekolonisering

Dekolonisering er et begreb, der ikke anvendes meget i Danmark, selvom det ville være oplagt på grund af landets koloniale fortid. Mere anvendt er begrebet ’afkolonisering’, som henviser til selve den proces, det er at gå fra kolonisering af et land mod selvstændighed. Afkolonisering har dermed et start- og slutpunkt. Dekolonisering derimod, peger på en vedvarende modstand mod de dominerende magtdiskurser og kolonialistiske strukturer. Selve ordet er dannet af præfikset de-, som på latin betyder ned eller bort fra. Det vil sige, at kolonialismen *aktivt* nedbrydes. Men det handler langt fra kun om at nedbryde noget. Det indebærer også et opgør med fastlåste tankegange baseret på undertrykkelse, samt installering af nye måder at tænke og handle på. Det er ikke bare en teori, men også en handling og en proces. Den brasilianske pædagog og filosof, Paulo Freire beskriver i sin banebrydende bog, *De undertryktes pædagogik* (1970) en transformerende og kritisk pædagogik, der søger en vej fra dehumanisering mod humanisering. Hverken praksis eller teori er nok i sig

sely, men må sammen med den vigtige refleksion indgå i et dialektisk samspil, som kan indfanges af begrebet *praxis*. Det er altså ikke nok at teoretisere den sociale uretfærdighed. Det kræver en aktivt handlende praxis for at skabe en mere social retfærdig verden. Freire mener desuden, at man kun kan gøre op med den konstruerede dikotomi, der adskiller og inddeler os, via autentisk kommunikation og dialog, som fordrer kritisk tænkning. Freire sætter den kritiske tænkning overfor den naive tænkning, som går på at opretholde status quo og tilpasse sig de sandheder, der tages for givet som universelle. Kritisk tænkning hører dermed uløseligt sammen med dialogen: "Only dialogue, which requires critical thinking, is also capable of generating critical thinking. Without dialogue there is no communication, and without communication there can be no true education" (Freire, 1970: 86).

Helt praktisk involverer pædagogisk dekolonisering en problemformulerende undervisning, hvor kernen er at stille kritiske spørgsmål. Som lærer kan man åbne op for den kritiske tilgang ved eksempelvis at stille spørgsmål til pensum: Hvem er afsender af materialet? Hvilke repræsentationer ser vi? Hvad ligger der mere eller mindre skjult i ordvalget, formuleringerne og billederne? Er der fremstillinger af 'den Anden' og i så fald på hvilken måde? Er teksten udelukkende fortalt fra et hvidt europæisk synspunkt, eller er der givet plads til og anerkendelse af andre stemmer og fortolkninger?

Men ligeså vigtigt, hvis ikke mere, er det at lade eleverne stille kritiske spørgsmål. For at skabe dekoloniserende forandring, indebærer det et miljø, hvor man i et dialogisk rum sammen kan skabe plads til at udfordre de naturliggjorte kolonialistiske (mis)repræsentationer, der eksisterer i vores samfund. Heri kan pædagogiske fagpersoner være med til at facilitere betingelserne for et socialt retfærdigt klasserum. Dekolonisering som pædagogisk praksis er at få øje på problematikkerne, samt at bidrage med en aktiv modvægt ved at lade andre narrativer og stemmer komme til. Dette indebærer at stille sig kritisk overfor de taget-for-givet-sandheder, vi møder og derved skabe plads til forandring.

Eja Klai, lærer og pæd.soc. kandidatstuderende ved DPU

Litteraturliste

- Danbolt, M. (2017). Retro Racism. Colonial Ignorance and Racialized Affective Consumption in Danish Public Culture. *Nordic Journal of Migration Research*.
- Danmarkshistorien.dk (2012). Forordning om negerhandelen, 16. marts 1792, Kildeintroduktion. Aarhus universitet, <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/forordning-om-negerhandelen-1792/>
- Fanon, F. (1952). *Black Skin, White Masks*. New York: Grove Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* New York: Bloomsbury Academic.
- Gøbel, E. (2012). Danmarkshistorien.dk, Aarhus universitet, <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/den-danske-slavehandel/>.
- Hall, S. (1992). *The West and the Rest: Discourse and Power* I D. Morley (Ed.), *Essential Essays*, Volume 2 s. 141-184). New York: Duke University.
- Hervik, P. (2015). Race, ”race”, racialisering, racisme og nyracisme. *Dansk Sociologi*, 2015, vol. 26 (1).
- Hostrup, H. & Hemmingsen, S. (2010). *Klar, Parat, Historie!: 7.kl.Grundbog*. 1. udgave. Alinea.
- Jensen, L. (2012) Danmark: Rigsfællesskab, tropekolonier og den postkoloniale arv. Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, L. (2020). Conceptualising Postcolonial Denmark: Nation-narration in a Crisis-Ridden Europe. A local(ised) guide to postcolonial terminology. *KULT. Postkolonial Temaserie*, 16, 114-150, <http://postkolonial.dk/wp-content/uploads/2020/10/6-Terminologising-Postcolonial-Denmark.pdf>.
- Lie Halberg, R., & Rex Coley, B. (2017). Dansk Vestindiens helte og heltinder. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*, (75), 33–44, <https://doi.org/10.7146/sl.v0i75.124132>.
- May, T., & Arne-Hansen, S. (2008). *Fandango 4*. Gyldendal.
- Reuter, B. (1979). *En dag i Hector Hansens liv*. Gyldendal.
- Reuter, B. (1981). *Abdulahs juveler*. Branner og Korch.
- Reuter, B. (1992). *7.a*. Gyldendal.

Reuter, B. (1998). *En som Hodder*. Gyldendal.

Van Dijk, T. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 3(1), 87-118.

Forslag til videre læsning:

Bonilla-Silva, E. (2010). *Racism without racists, color-blind racism & racial inequality in contemporary America*. Rowman & Littlefield.

Collins, P. C. (2019). *Intersectionality as a Critical Social Theory*. Durham: Duke University Press

Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. Second Edition. England: Longman

Gullestad, M. (2005). Normalising racial boundaries. The Norwegian dispute about the term neger. *Social Anthropology*, 13(1), 27-46, <https://doi.org/10.1017/S0964028204000850>.

Horst, C & Gitz-Johansen, T. (2010) Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions, *Intercultural Education*, 21:2, 137-151.

Lagermann, L. C. (2019). *Farvede forventninger*. Aarhus: Aarhus universitetsforlag.

Paul, H. (2014). *The Myths That Made America: An Introduction to American Studies* (pp. 43-88). Bielefeld: Transcript Verlag.

Said, E. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.

Skadegaard, M. & Horst, C. (2021) Between a rock and a hard place: a study of everyday racism, racial discrimination, and racial microaggressions in contemporary Denmark. *Social Identities*, 27:1, 92-113, <https://doi.org/10.1080/13504630.2020.1815526>.

Skadegaard, M. (2014). *Strukturel diskrimination I hverdagen*. I: Bilfeldt, A., Jensen, I. & Andersen, J. (Red.). *Rettigheder, empowerment og læring* (kap. 8). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Smith, L. (2012) *Decolonizing Methodologies*. Second Edition. Zed Book, London.