

Tine Fristrup & Christopher Karanja Odgaard

Den gemene inklusion

– Hvad vi (ikke) kan tale om, når vi *alle* taler om inklusion

Resumé:

I 1948 satte de universelle menneskerettigheder retten til undervisning på dagsordenen i artikel 26, hvor *enhver* gives ret til undervisning. I UNESCOs Salamancaerklæring fra 1994 udfoldes *inclusive education* som såvel et politisk som et pædagogisk fænomen, der søger at problematisere, at ikke *alle* har lige muligheder for at få den undervisning, de i 1948 blev sat i udsigt. Menneskerettighederne forudsætter en humanistisk og egalitær fordring om at danne mennesker gennem værdier som demokrati og lighed. Vores pointe i artiklen er, at *menneskerettighedsregimet* udfordres af et *læringsregime*, hvor uddannelse skal sikre den social sammenhængskraft, der er formateret gennem værdier som økonomi og konkurrence i et globaliseret verdenssamfund, som sætter grænser mellem mennesker – som identitet. Dette udmærker således en identitær frem for en egalitær organisering af den sociale orden, hvor *inklusion* er blevet et prekært identitetspolitisk anliggende, der sætter de grænser mellem mennesker, som menneskerettighederne igennem tiden har forsøgt at udgrænse. Vi vil i artiklen vise, hvordan inklusion *gement* gøres gældende som *uartikuleret uenighed*, der (u)muliggør, hvad vi (ikke) kan tale om, når vi *alle* taler om inklusion.

Nøgleord: Inklusion, uddannelse, menneskerettigheder, diskrimination, social inklusion, social retfærdighed, social sammenhængskraft, normalisering, identitetspolitik, individualisering.

Indledning

Når vi i dag ser en generel forståelse af uddannelse som fundamental og afgørende for det enkelte menneskes og samfundenes udvikling (Baltzer 2005), henviser Kirsten Baltzer til den skelsættende verdenskonference om specialeundervisning, der blev afholdt i juni 1994 i Salamanca, Spanien. Her formulerede politikere og administratorer i regi af FN en vision med dertilhørende strategier for gennemførelsen af “den inkluderende skole i et inkluderende samfund” (Baltzer 2005, 239). Denne erklæring går under betegnelsen *Salamancaerklæringen* (UNESCO 1994) og udgør grundlaget for forståelsen af den *inklusive* orientering i uddannelsessystemet, som vi i dag benævner *inklusion*.

Udgangspunktet for verdenskonferencen i Spanien var medlemsstaternes tilslutning til at gøre uddannelse for *alle* gældende som *organiseringsprincip* i uddannelsessystemet, begrundet i erkendelsen af “den enorme betydning af at kunne tilbyde uddannelse til børn, unge mennesker og voksne med særlige uddannel-

sesbehov i det ordinære uddannelsessystem” (UNESCO 1994, 8). I forlængelse heraf står der i erklæringens artikel 2, at “uddannelses-systemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov” samt at “de, der har særlige uddannelsesmæssige behov, skal have adgang til almindelige skoler, som skal være i stand til at imødekomme deres behov ved at anvende en pædagogik, der er centreret omkring det enkelte barn” (UNESCO 1994, 8).

Erklæringen markerer et skift i organisationen af *enhedsskolen*, der i begyndelsen af 1900-tallet tog form som en idé om, at *alle* skulle have lige muligheder for at gå igennem et skoleforløb (Nabe-Nielsen 2010). Den første enhedsskole kan karakteriseres som værende en *delt* skole, hvor elevernes skoleforløb er delt op efter deres faglige præstationer ud fra det pædagogiske princip om at lige børn leger bedst. Det betyder, at for at *alle* børn kan gå i den samme skole, må der *differentieres* på elevniveau. Den *elevdifferentierede* og delte skole udfordres i folkeskoleloven fra 1993, hvor et andet organiseringsprincip ser dagens lys som *undervisningsdifferentiering*, idet den delte skole skal gøres til en *udelte* skole, hvor netop ideen om *enhedsskolen* (igen) gøres gældende. Det er altså i starten af 1990'erne, at der oprustes på uddannelsesområdet i forsøget på (igen) at tilbyde uddannelse til *alle* – også dem med *særlige* uddannelsesbehov i det ordinære eller *almene* uddannelsessystem, hvor viljen til inklusion gøres gældende (Kristensen 2012), som organiseringsprincip for undervisning og uddannelse.

Med den franske menneskerettighedserklæring fra 1789, i tråd med den amerikanske uafhængighedserklæring fra 1776 et årti forinden, etableres der en revolutionær kritik af enevældens magt- og samfundsforståelse, hvilket på det europæiske kontinent kulminerer i form af den franske revolution, som bryder ud i 1789. Det er af afgørende betydning, at Salamancaer-

klæringen læses i lyset af disse historiske nedslag, hvor oplysningstidens universalistiske og egalitære forståelser konstitutivt sammenkobles i Salamancaerklæringens fundament.

Ser vi igen nærmere på de ovenstående uddrag fra Salamancaerklæringen, får vi øje på, hvordan der i erklæringen er indlejret en sondring mellem det særlige; i relation til et behov, og det ordinære; i relation til et system. Velvidende, at det særlige og det ordinære, ikke lader sig konstituere uafhængig af hinanden, er det imidlertid afgørende at være bevidst om den forudgående asymmetri mellem de to størrelser, på lige fod med de normative grænse-dragninger vi kender mellem “afvigende og almindelig” eller “patologisk og normal”. At der i erklæringen fremskrives en hierarkisk asymmetri, mellem det særlige og det ordinære, kan ses i sidstnævntes kobling til behov og førstnævntes kobling til system. Hvor behov, dvs. særlige uddannelsesbehov, forstået som “behov for støtte” placeres i direkte relation til det særlige (afvigende/patologisk), så positioneres det ordinære (almindelig/normal) i direkte forbindelse til et system – uddannelsessystemet.

Menneskerettigheder som vidensdiskurs

Siden begyndelsen af 1900-tallet har de politisk-pædagogiske pejlepunkter for uddannelsespolitikken være koblet til forestillinger om *demokrati og lighed*, hvor særligt *demokrati* efter 2. verdenskrig kom til at udgøre en form for *pædagogisk universalisme* (Korsgaard et al. 2017), der trækker tråde helt tilbage til året for den franske revolution i 1789, hvor den franske menneskerettighedserklæring står som selve symbolet på det moderne demokratis tilblivelse (Ifversen 1989). Med ophævelsen af kongens suverænitet indtræder *mennesket* som et samfundsmæssigt organiseringsprincip, der ikke underlægges andres ordninger, men følger ideen om respekten for liv og for tænkning som et alternativ til “magt” med tråde tilbage til Renæssancen og den klassiske humanisme.

Ifølge Per Aage Brandt handler (den klas-

siske) humanisme¹ om, at “mennesket ikke er bestemt ved den herskende politiske, religiøse, nationale orden – selv om de nye europæiske nationer gør krav på sproglig og kulturel selvstændighed – men ved dette at respektere hinanden uden grænser og afgrænsede identiteter, simpelthen som mennesker. Mennesker uden grænser. Det var nyt dengang, og nu er det igen nyt” (Brandt i Krag 2020). Når Brandt derfor taler om humanismens fravær af grænsedragninger mellem mennesker, der i dag problematiseres gennem flere og flere identitetspolitiske kampe, betyder det, at der (igen) trækkes grænser mellem mennesker som grupper af mennesker, der gennem identitetspolitiske kampe forsøger at “besvare en oplevet kollektiv diskrimination, ikke med en egalitær fordring om at blive behandlet som alle andre, men med det krav til alle om at blive respekteret netop for den særegenhed, der udløste diskrimineringen. Gerne med positiv særbehandling, som vi siger” (Brandt i Krag 2020). Som med Brandts forståelse af humanismens egalitære fordring, så bygger de egalitære principper i menneskerettighederne fra 1789 på en naturretstænkning, som sætter og forudsætter et *retssubjekt* (Kristensen & Schmidt 1989).

Menneskerettighederne favoriserer det autonome individ eller i det mindste et subjekt med en rest af autonomi, da det humanistiske projekt er rettighedernes grundlag og handler om at sikre de demokratiske værdier, vi abonnerer på og tager for givet i de vestlige samfund (Kristensen & Schmidt 1989). Når vi taler om *mennesket*, som det optegnes med afsæt i oplysningsprojektets humanistiske forståelseshorisont, kan vi trække tråde fra den franske menneskerettighedserklæring i 1789 til den universelle menneskerettighedserklæring i 1948.

Den universelle menneskerettighedserklæ-

ring har til hensigt at forhindre gentagelsen af 2. verdenskrigs overgreb på *mennesket*, som fandt sted gennem overgreb på mennesker, der blev skilt ud fra den autonome menneskekategori (retssubjektet) som grupper af “ikke-mennesker” begrundet i deres religiøse, etniske, raciale, seksuelle og/eller handicappede tilhørsforhold.

Den sociale udrensning af jøder, romaer, homoseksuelle og handicappede under nazismen var en racehygiejnisk foranstaltning, der blev muliggjort af videnskurer som fx Darwins evolutionslære med afsæt i teorier om degeneration og eugenik, som også danske forskere havde fokus på og som førte til udfoldelsen af sterilisationslov fra 1929, der udgjorde et forbillede for den tyske sterilisationslov i 1933².

Specialkonventioner og diskriminationskonventioner

Den universelle menneskerettighedserklæring fra 1948 skal derfor ses i lyset af grænsemærkerne fra 2. verdenskrig og skal tilgås som en beskyttelsesforanstaltning imod fremtidige grænsemærker, der håndhæves af FN gennem udformning af såkaldte *specialkonventioner* rettet mod specifikke grupper af mennesker.

Problemet er, at netop specialkonventionerne udskiller “det specielle” ved at gøre forskelle mellem mennesker til grænser mellem mennesker, der sætter identitet imellem mennesker, som henholdsvis “de specielle” og “de almindelige”. Det er her, at det egalitære overskrides mod det identitære, hvor særlige grupperinger som fx ældre, børn og handicappede sætter den identitet, som menneskerettighedernes universelle princip søger at overskride. Den egalitære fordring forholder sig til *forskelle* som forskelle, der skal behandles gennem samme vilkår i henseende til lighed og frihed dvs. med

1 Ophavet til den humanistiske traditions tænkning, sporer Brandt tilbage til filosofen Erasmus af Rotterdam og Thomas More (Brandt i Krag 2020).

2 <https://videnskab.dk/kultur-samfund/raceforskning-under-besaettelsen-var-danmark-vaerre-end-tyskland> (1.2.2021)

samme respekt uanset forskelle. Hvorimod den identitære fordring i den identitetspolitiske bevægelse ifølge Brandt “opstod i en markedsdomineret kultur, som overhovedet ikke respekterer andet end *magt*. En kultur, hvis majoritet overvejende består af minoriteter, der bekæmper hinanden. Der findes imidlertid andre ting, mennesker kan anerkende, end *magt*. [...] Humanismen hviler på alternativet til *magt*, nemlig respekten for liv og for tænkning herudfra; tænkning eksisterer virkelig. Og tanke er ikke *magt*, ligesom fred ikke er krig. Krig hviler i stedet på respekten for død: jeg dræber, altså er jeg ...” (Brandt i Krag 2020).

Der findes således både *erklæringer* og *konventioner*, men det er kun konventionerne, som er retligt bindende for de stater, der har *ratificeret* konventionerne og dermed tilsluttet sig disse. Den universelle menneskerettigheds-erklæring fra 1948 er ikke juridisk bindende for medlemsstaterne, og derfor har det været nødvendigt at få “idealerne og de gode hensigter omsat til lovgivning”³. Når en række af de menneskerettighedskonventioner, Danmark har ratificeret, udgør såkaldte *specialkonventioner*, der alene adresserer bestemte grupper som fx børn og handicappede, er det spørgsmålet om det selektive fokus er svært at forene med grundtanken om menneskerettighedernes universalitet, hvor alle og enhver nyder de samme grundlæggende rettigheder. Det er her, det ifølge Brandt bliver afgørende at forholde sig til det egalitære princip, som understøttes af menneskerettighedernes humanistiske værdigrundlag, hvor “humanismens mulighed afhænger af, hvorvidt mennesker er i stand til at behandle hinanden med *samme* respekt uanset alle *forskelle* og dermed give hinanden samme vilkår i henseende til lighed og frihed. Kan de det? Ikke ifølge det identitære menneskesyn” (Brandt i Krag 2020).

3 <https://menneskeret.dk/om-os/menneskerettigheder/menneskerettigheder-fn/fns-menneskerettighedssystem> (15.12.2020)

Spørgsmålet er derfor om *specialkonventionerne*, der har til formål at regulere de nationale love for at forstærke hensigtserklæringerne, henviser til den egalitære eller den identitære fordring, idet “en humanistisk holdning vil (i stedet) vælge den egalitære fordring. En identitær indvending kunne være, at dette at blive behandlet “som alle andre” jo forudsætter, at “alle andre” bare behandler hinanden uden diskrimination; hvis disse andre – og hele menneskeheden – derimod udelukkende består af grupper, der diskriminerer hinanden, ja, så er humanisten jo en irrelevant utopiker” (Brandt i Krag 2020). Diskrimination handler således om at sætte grænser mellem mennesker gennem forestillinger om en minoritet og en majoritet, hvor minoriteten udskilles af majoriteten set fra minoritetens perspektiv (Kofoed 1994).

Når der fra politisk side stilles spørgsmålstegn ved, om hvorvidt *specialkonventionerne* skal have status som politiske hensigtserklæringer snarere end som direkte retskilder i dansk ret⁴, henviser denne skelnen mellem det politiske og det juridiske grundlag for konventionerne til fx FNs konvention om handicappedes rettigheder, der kan forstås som en *diskriminationskonvention*, som i høj grad henviser til allerede eksisterende rettigheder, men hvoraf en række af disse rettigheder har karakter af vage og upræcise programerklæringer uden et retligt indhold⁵. Med andre ord får specialkonventionerne status af diskriminationskonventioner, hvor den egalitære fordring er udgrænset til fordel for den identitære fordring, hvor der sættes forskelle mellem en (handicappet) minoritet over for en (ikke-handicappet) majoritet.

4 <https://www.ft.dk/samling/20131/almdel/reu/bilag/156/1340669.pdf> (side 14) (15.12.2020)

5 <https://www.ft.dk/samling/20131/almdel/reu/bilag/156/1340669.pdf> (side 153) (15.12.2020)

Grænsedragninger

For at få et mere præcist analytisk greb, der kan kaste lys over disse grænsedragninger, deres relation til hinanden men også indvirkning på, hvordan vi kan forstå tilsynekomsten af “den inklusive skole” som Salamancaerklæringens centrale diskurs, vender vi os mod Georges Canguilhems historiske afsøgning af begreberne *norm*, *normal* og *normalisering* [normalization] i kapitlet “From the Social to the Vital” i *The Normal and the Pathological*, der udkom i 1966 med det oprindelige manuskript fra 1943.

I bogen undersøger Canguilhem, hvordan betegnelsen “normal” igennem det 19. århundrede “has passed into popular language and has been naturalized there starting with specific vocabularies of two institutions, the pedagogical institution and the hospital” (Canguilhem 2015, 237) samt på tværs af sociale, politiske og tekniske områder bl.a. inden for uddannelse, sundhed, transport og industriel produktion i det franske samfund. Normen, som værende det afsæt, hvorfra normalisering henviser tilbage til, lader sig ifølge Canguilhem installere heterogent i samfundet eftersom, “a norm has no significance as norm pure and simple”, og derfor i sin flersidighed, tilbyder sig “as a possible mode of unifying diversity, resolving a difference, [and] settling a disagreement” (Canguilhem 2015, 240). Det afgørende her er at forstå normen og dens normaliserende effekt i lyset af normens inkluderende kvalitet. Normens funktion, som Michel Foucault har pointeret det, manifesterer sig ikke først og fremmest i afvisning eller eksklusion, “[r]ather, it is always linked to a positive technique of intervention and transformation, to a sort of normative project” (Foucault 2003, 50).

Vender vi igen blikket mod Salamancaerklæringen får vi øje på, hvorledes normen er installeret i erklæringens inklusive diskurs, en diskurs som intervenserer ved at mobilisere normen (normalisering), dvs. mobilisere det vi i mangel af et bedre begreb, kunne beskrive som en *uddannelsesnorm*. Her har normalise-

ringen et dobbelt sigte, hvis målsætning består i både at ophæve den segregerede todeling af skolesystemet for derefter at forene i én fælles normativ uddannelseskontekst, en kontekst som Salamancaerklæringen henviser til som “almindelige skoler” (mainstream schools) og “det ordinære uddannelsessystem”. Det ordinære uddannelsessystem ekspanderer således via Salamancaerklæring sit allerede optegnedede normative territorium, uden at anvende en magt, der underlægger eller opstille forbud, men derimod en *normaliseringsmagt*, der nedbryder eksisterende forhindringer og barrierer for således at tilskynder til cirkulation og produktivitet (Foucault 2003).

Man kan således sige om den måden, hvorpå normen lader sig mobilisere, at “normen har afvigelsen som sit eksistensgrundlag, hvorfor afvigelsen ikke findes hinsides det normale, men derimod netop både indenfor og udenfor normen” (Brandt et al. 2016, 4). Beskrevet som, “at tænke gennem / (skråstregen) i dis/ability” har vi andetsteds stillet skarpt på normen og dens gensidigt konstituerende indre og ydre, med teoretisk afsæt i critical dis/ability studies (Goodley 2014; Fristrup et al. 2019; Fristrup & Odgaard in press). At tænke gennem / (skråstregen) i dis/ability, er en måde at tænke grænsedragningen mellem “disability” (det særlige) og “ability” (det ordinære), deres relation til og indvirkning på hinanden, som afviser dikotomi og bifurkation i forholdet mellem de to. I stedet insisteres der på en undersøgelse af, hvad Brandt et al. har beskrevet som “produktionen af majoriserede (og minoriserede) subjektpositioner på stor og lille skala” (Brandt et al. 2016, 5).

Social inklusion mellem retfærdighed og sammenhængskraft

For at forstå Salamancaerklæringens inklusionsgrundlag og dermed forstå, hvad det er for en forestilling om *inklusion*, man fra politisk side søger at gøre gældende gennem ændringer af de nationale love som fx folkeskolelo-

ven, må vi forstå de forskellige betydninger af fænomenet *social inklusion* (social inclusion). Forståelsen af *social inklusion* udspiller sig mellem to forskellige forståelser, som henholdsvis *social retfærdighed* (social justice), der trækker på en egalitær tilgang, hvor humanismen skal forstås som et alternativ til "magt", nemlig som respekten for liv og for tænkning, og så *social sammenhængskraft* (social cohesion), der trækker på en markedsbaseret forankring, hvor enhver spiller er *identitær* og vil have sit særlige mærke kendt og anerkendt (Stewart 2000; Brandt i Krag 2020).

På den måde kobles det samfundsmæssige og det institutionelle i to modsatrettede ønsker om at skabe en mere retfærdig samfundsindretning på den ene side (til venstre for midten – i det parlamentariske landskab) og at styrke samfundets sammenhængskraft på den anden side (til højre for midten). De to retninger henviser til to forskellige politiske agendaer, der er forankret i to meget forskellige velfærdspolitiske og velfærdøkonomiske tænkninger, hvor "økonomi og konkurrencedygtighed har trænet den forudgående periodes *demokrati og lighed* i baggrunden som de politisk-pædagogiske pejlepunkter for skole- og uddannelsespolitikken" (Korsgaard et al. 2017, 360).

Når social inklusion indtager billedet i diskussioner vedrørende inklusion i almindelighed og *inclusive education* i særdeleshed, er det væsentligt at forholde sig til, om afsættet for diskussionerne er forankret i forestillinger om sammenhængskraft eller retfærdighed, da sammenhængskraften ikke er optaget af at skabe lighed i samfundet til forskel fra retfærdighedstilgangen – tværtimod kunne man sige, idet forudsætningerne for sammenhængskraft fordrer konkurrence og dermed ulighed samfundsmæssigt. Salamancaerklæringen bygger på en forståelse af *inclusive education*, der trækker på en forståelse af *social inklusion* med afsæt i en retfærdighedstænkning, der følger UNESCOs velfærdspolitiske tilgang til uddannelse fra 1970erne, hvor vi med OECDs

indblanding i organiseringen af livslang læring som politisk strategi i 1990erne, konfronteres med det Søren Ehlers (2019) kalder for et "*Learning Regime*".

Her begynder vi at se en anden udlægning af *social inklusion* som forankret i en forestilling om sammenhængskraft, idet økonomi og konkurrence installeres som svar på den politisk problematiserede manglende samfundsmæssige sammenhængskraft. Når afsættet for Salamancaerklæringen er social inklusion som social retfærdighed, er der to institutionelle dimensioner i *inclusive education*, der henviser til det forhold, at der som udgangspunkt er børn, som er ekskluderet fra "den almindelige skole" (mainstream schools) i "specialskoler" (special schools), samt at man med *inclusive education* søger at ekskludere eksklusionen gennem inklusionens normaliseringsmagt. *Inclusive education* skal således både kurere og forebygge eksklusion gennem at skabe mere retfærdige dvs. lige samfund, hvilket sætter fokus på en helt central dimension i *inclusive education*, som er retfærdigheds- eller lighedskampen.

Kampen om at ændre på det nuværende segregerede uddannelsessystem (opdelingen i mainstream schools og special schools) og skabe et ikke ekskluderende skolesystem inde for rammerne af det ordinære uddannelsessystem, henviser til en forståelse af *inclusive education*, der søger at omgås den forskelsmarkering, der sættes gennem specialkonventionerne som diskriminationskonventioner, hvor der sættes en grænse mellem mennesker, der sætter identitet imellem mennesker. En identitet, der henviser til en ekskludering eller udskillelse fra det ordinære uddannelsessystem, der producerer social uretfærdighed og som skaber ulighed samfundsmæssigt (Fristrup 2005; 2009).

Det ordinære uddannelsessystem udgør i Salamancaerklæringen forståelsen af "det almindelige" som forskellig fra "det specielle", og det inklusive træk i erklæringen henviser til en vilje til at ville gøre "det almindelige"

tilgængeligt for “det specielle” ved at gøre “det specielle” til en almindelig (almen) forskel, hvor *alle* børn som elever behandler hinanden med *samme* respekt uanset forskelle i “egenskaber og behov” – for at blive i ordlyden fra erklæringen. Tilgængeliggørelsen kobler sig således på den egalitære fordring, der er forankret i forståelsen af mennesket som et *rets-subjekt*. Problemet er bare, at først med *handicapkonventionen* som en special- og dermed diskriminationskonvention bliver “et menneske med handicap” gjort til *det* retssubjekt, der i udgangspunktet er inkluderet i menneskerettighedernes universelle menneskelighed.

Forskellen mellem det universelle og det individuelle

Det er ikke det *universelle* men det *individuelle*, som problematiseres i den danske handicappolitik i begyndelsen af årtusindskiftet, hvor “det relative handicapbegreb” (FN 1994) fastholder en biologisk og social *essentialisme* omkring måden at forstå *funktionsnedsættelse* på, idet “[h]andicap” betyder [således] tab eller begrænsning af mulighederne for at deltage i samfundslivet på lige fod med andre. Det beskriver relationen mellem et menneske med funktionsnedsættelse og dets omgivelser. Formålet med denne betegnelse er at sætte fokus på de mangler ved omgivelserne og mangler ved de aktiviteter, samfundet iværksætter, som for eksempel information, kommunikation og uddannelse, der forhindrer mennesker med funktionsnedsættelser i at deltage på lige vilkår med andre” (Wiederholt et al. 2002, 11).

Der installeres med den relative handicapforståelse en forskel mellem “menneske og omverden”, og det er i denne dualisme, at skolen som omverden skal tilpasse institutionen til funktionsnedsættelsen for ikke at handicapgøre det funktionsnedsatte menneske. *Handicapgørelsen* tillægges således skolen, hvor funktionsnedsættelsen sætter grænser mellem henholdsvis funktionsduelige og funktionsnedsatte mennesker, som identitet imellem mennesker

med henvisning til den medicinske vidensdiskurs’ kategorisering af mennesker i henholdsvis “normale” (uden særlige egenskaber og behov) og “afvigende” (med særlige egenskaber og behov). Det er det medicinske *deficit* forstået som “mangel” og funktionsevnetab, der muliggør artikulationen af “de særlige egenskaber og behov” i Salamancaerklæringen.

Denne tankegang afspejler netop forestillingen om, at man med en funktionsnedsættelse er forskellig fra andre uden en funktionsnedsættelse, dvs. at man afviger fra en funktionsduelig norm, og da det vigtigste ved enhver norm er afvigelsen, er det alene den, der fortæller noget om normen. Det er igennem overskridelsen, man lærer noget om standarden (Schmidt 2002). Så når standarden er det funktionsduelige menneske, der igennem sit *individualiseringsprojekt* skal afvige fra mainstream forstået som det konforme for at skille sig ud som et unikum og dermed som forskellig fra andre – som individ, hvorfor opfattes afvigelse og handicap da ikke som et *individualiseringsprojekt*, hvor man har “ret” til at udfolde sig selv eller realisere sig selv som alle andre gennem *sin* “afvigelse”, der netop sætter en forskel til andre, som grænser mellem mennesker, der sætter identitet imellem mennesker som *individer* (Hamre et al. 2016)?

Den individuelle betoning af individets deltagelsesmuligheder afspejler en liberal ideologi, som bringer demokratiet og det universelle princip i fare, da det bliver det enkelte individs ansvar at komme til at deltage på lige vilkår med andre på bekostning af velfærdsstatens universelle princip om at give alle med behov for støtte, en støtte til at deltage på lige vilkår med andre (Gustavsson (red.) 2004; Hedegaard Hansen & Bjørnsrud 2018). Her bliver den pædagogiske udfordring, at vi ikke bliver os selv nok, men netop indoptager det humanistiske dannelsesideal om at behandle hinanden som mennesker med *samme* respekt. Det er derfor væsentligt at gentænke skolens (inkluderende) virke, så det ikke forfalder til en dyrkelse af

“livslange læring gennem competenceudvikling” (Kristensen 2001, 16), fordi man her bliver sig selv nok i forsøget på at fremme sine egne særinteresser.

Når nogen elever får mulighed for gennem *læringsregimet* at ekskludere andre elever fra at få dækket deres særlige behov, som er muliggjort gennem en individualiseringsdiskurs, så er det fordi, at der er elever, som endnu ikke er blevet individualiserede, men fastholdes i en gruppeidentitet som fx *de handicappede*, hvor der sættes grænser mellem mennesker gennem den medicinske kategorisering, der bidrager med en patologisering og dermed en grænse-dragning mellem en normaliserende norm og dét, der patologisk afviger fra denne norm. Det er således afgørende, hvilke vidensdiskurser, der påberåber sig retten til at definere grænse-dragningerne.

Hvordan vi kan forstå, at det universelle i *menneskerettighedsregimet* er blevet til det individuelle i *læringsregimet* kan Lars-Henrik Schmidt hjælpe os med. Schmidt (1999) peger på, at dét “at være social består ikke længere i at afhænde sin individualitet, at almengøre (realisere) det almene (muligheden) i sig, således som oplysningsfilosofien fordrer, men tværtimod i at være individuel. Det almindelige er at være ualmindelig. I den realiserede modernitet er man universel som unikum. Moderniseringsprocessen er altså også en individualiseringsproces, hvilket ikke i sig selv er overraskende; overraskende er det imidlertid, at individualisering og individuation eller dannelse ikke længere falder sammen. En kulturs “dannelse” og en persons “dannelse” spejler ikke længere umiddelbart hinanden. Problemet er blot, at herigennem bryder ‘det moderne projekt’ – oplysningsprojektet, hvilket ikke er det samme som modernisering som sådan – sammen” (Schmidt 1999, 37).

Det betyder, at forskellen mellem det universelle og det individuelle i *læringsregimets* individualisering henviser til det forhold, at vi kan blive os selv nok gennem at sætte grænser

til andre mennesker, der således udgrænser de andre eller den anden, fordi de står i vejen for “den førstes” selvrealisering og selvoptimering (Fristrup & Odgaard in press). Når den anden står i vejen og skal flytte sig, så markeres en mulig forskel mellem uddannelse og dannelse, idet uddannelse i læringsregimets vidensperspektiv kommer til at handler om fraværet af den *samme* respekt for de andres forskelle, der ligger i tilgangen til dannelse. Læringsregimet installerer forskellen til menneskerettighedsregimets universelle og humanistiske fordring, hvor vi møde mennesker uden at sætte grænser mellem mennesker, men derimod ved at sætte forskelle imellem hinanden, der ikke afsætter identitet men derimod fordrer en form for *solidaritet* – som der, hvor forskelle sideordnes og ikke rangordnes.

Det er i lyset af en sådan solidaritet, at vi kan danne os selv ved at spejle kulturens dannelse og personens dannelse, og forholde os til, hvordan de andre eller den anden forholder sig til den *samme* verden, som også jeg forholder mig til i *gemenhed* eller *konflikt* (Schmidt 2005). Når individuationen, hvor det sociale og selvet deler ontologi som *det sociale selv*, er forskellig fra individualiseringen som socialiseringsform, hvor det sociale og selvet ikke længere deler ontologi, falder oplysningsprojektet sammen, og vi henvises til livslang competenceudvikling gennem læring – som dannelsens forfaldsform. Vi dannes ikke i forhold til noget, der er større end os selv, vi uddannes derimod til at forholde os til os selv og vores egne læringsresultater – ved indirekte, gennem testsystemets organisering hele tiden at kunne sammenligne vores egne resultater med andres læringsresultater. I en sådan læringsdiskurs bliver man sin egen værste fjende, hvor man aldrig gør det godt nok, fordi man altid kan gøre det bedre (Fristrup & Odgaard in press).

Dannelse og competenceudvikling bliver hermed hinandens modsætninger, og viljen til competenceudvikling (Kristensen 2001) gøres gældende såvel internationalt som nationalt,

og afstedkommer at kompetenceudvikling sættes på den pædagogiske dagsorden som samtidens videnspolitiske fordring (Korsgaard et al. 2017). En fordring der henviser til, at vi lever i individualiseringens og globaliseringens tidsalder, hvilket betyder at “i kompetenceudvikling forenes den personlige selvrealisering med den økonomiske selvopretholdelse på arbejdsmarkedet: modernitetens frisatte individ er ikke blot personliggjort, men henvist til at realisere sin selvrealisering på markedet som ejendomsbesidder” (Kristensen 2001, 17).

Koblingen imellem udvikling og uddannelse har sat *læring* på dagsordenen, hvor “livslang kompetenceudvikling gennem læring” (Kristensen 2001, 16) udgør såvel den individuelle, erhvervslivets som samfundets agenda, hvilket hidkalder pædagogikken i almindelighed og den inkluderende pædagogik i særdeleshed. Det betyder, at udbytningen er “selvillet” og byttet er *selvudvikling* (Kristensen 2001, 17), og der tegner sig således en direkte linje fra det nationale til det individuelle niveau – fra samfund over erhvervsliv til den enkelte: “Vi er hver især virksomhedsejere af vores humankapital. Den skal mobiliseres pædagogisk, forvaltes personligt og investeres nationaløkonomisk” (Kristensen 2001, 17).

Inklusionens konfliktuelle gemenhed

Inklusion kan således forstås som et socialt forhold, hvor måden at forholde sig til “forskelle” på udspiller sig mellem to forskellige forholdsmåder, der muliggøres og dermed artikuleres gennem menneskerettighedsregimet og læringsregimet, som henholdsvis forholdet mellem “at forholde sig til inklusion ved at sætte *forskelle* mellem *mennesker*” og “at forholde sig til inklusion ved at sætte *grænser* mellem *individer*”.

Der er således tale om to forskellige menneskesyn, vi kan begrunde som henholdsvis et humanistisk og egalitært samt et opportunistisk og identitært menneskesyn. Det, at skulle forholde sig til sig selv som et menneske

blandt andre mennesker er meget forskelligt fra det at skulle forholde sig til sig selv som en virksomhedsejer af humankapital blandt andre virksomhedsejere af humankapital. Når vi skal forholde os til os selv, som virksomhedsejere af humankapital, så handler det om hele tiden at optimere sin humankapital gennem at overkomme de barrierer, der forhindrer én i at forbedre, optimere og udvikle sin (lærings) virksomhed ved enten at flytte sig selv derhen, hvor ens læring kan forbedres eller at flytte de forhindringer, som man støder på, der, hvor man er (Frstrup & Odgaard in press).

Som vi tidligere i denne artikel har udfoldet det, så henviser *normaliseringsmagten* til nedbrydelsen af eksisterende forhindringer og barrierer med henblik på cirkulation og produktivitet. For at illustrere denne pointe, henviser vi til en begivenhed fra Aarhus, hvor den daværende undervisningsminister Christine Antorini i 2012 – i forbindelse med *inklusionslovens* vedtagelse samme år, er taget på besøg i Aarhus Kommune for at få indblik i, det storslåede og prestigefyldte kompetenceprojektet *Folkeskolens Fællesskaber*.

Under begivenheden bliver ministeren afbrudt af en far, der er meget bekymret for, hvor langt politikerne vil gå med inklusionen: “Hun blev afbrudt af en far, der fortalte, at hans datters klasse lider under en elev, der på grund af psykiske problemer optræder både voldeligt og med et meget grimt sprog. “Det går ud over de andre elevers læring, så vi er nødt til at flytte vores børn. Det er trist, men nogle har allerede gjort det, så nu skal resten af eleverne fordeles ud på tre andre klasser. Hvor langt vil I gå med inklusion?” spurgte han ministeren. Christine Antorini ville ikke forholde sig til den konkrete sag og opfordrede faren til at gå videre i det kommunale system. “Skolerne skal rustes til at inkludere så mange børn som muligt. Det prøver vi at sætte rammerne for, for vi ved, at man kan lave undervisningsforløb, så det kan lade sig gøre. I nogle tilfælde rækker det ikke, og så må man løse proble-

merne lokalt”, svarede hun og betonede, at det er vigtigt at få forældrene til at spille med på inklusionstankegangen.”⁶ Ministeren henviser til vigtigheden i at få forældrene til at spille med på inklusionstankegangen, der her kobler inklusion til det humanistiske projekt, hvor der ikke sættes grænser mellem mennesker, men hun møder en forælder, der netop spørger til grænserne for inklusion og henviser til, hvordan fraværet af grænsedragninger over for én elevs læring, går ud over de andre elevers læring og dermed, at der må sættes grænser for denne elev, således at de andre elever kan fortsætte med at optimere deres læring.

I denne konkrete sammenhæng artikuleres inklusionens sociale forhold, som en forskel mellem ministerens forhold til inklusion og forældrens forhold til inklusion – men spørgsmålet er, om der her i Aarhus udspilles en konflikt imellem de forskellige måder at forholde sig til inklusion på? De taler begge om inklusion, men de taler fra forskellige perspektiver/positioner, når de taler om inklusion, da ministeren taler gennem menneskerettighedsregimet og forælderen taler gennem læringsregimet. Læringsregimets opportunistiske menneskesyn står i modsætning til menneskerettighedsregimets humanistiske menneskesyn, hvor vi *alle* henvises til ideen om det universelt menneskelige som gøres gældende som almenhed, dvs. som dét, der gælder for alle og enhver.

Forestillingen om, at vi taler om det *samme*, når vi taler om inklusion er udgangspunktet for at forstå, at der tales *gement* om inklusion, som om vi taler om det *samme*, for således at omgås præcis den mulige konflikt, som forælderen forsøgte at tale frem, men som ingen ville tage ejerskab af den dag i Aarhus. Grunden hertil er, at når vi taler om inklusion, så kan vi ikke tale om inklusion som *grænsedragninger mellem mennesker*, dvs. at vi *frastødes* af andre men-

nesker, både når de står i vejen for elevers læring, og når de forhindrer lærerne i at få succes (Allan 2008). Når vi ifølge Julie Allan (2008) skal være en succes som elever og lærere i en neoliberal økonomi, så bliver skolen som institution til “territories of failure”, hvor “[i]nclusive education, the preferred epithet for some, is used without recognising its oxymoronic nature and without considering that schools were never meant to be for everyone (Slee, 2003) and must, in order to function, position some individuals as failures” (Allan 2008, 10).

Når *alle* taler om inklusion uden at artikulere en uenighed som konflikt, så taler vi om inklusion som *uartikuleret uenighed* eller ikke-uenighed dvs. som det Schmidt (1990) kalder for *gementhed*⁷. På den måde kan vi tale om *den gemene inklusion* i den forstand, at “man forholder sig altid konfliktuelt til andre mennesker, for så vidt de interesserer en. Man forholder sig i konfliktuel gemenhed (endnu ikke åben konflikt), i åben konflikt eller i afgjort konflikt: kærligt, magtmæssigt eller rangordensmæssigt; ikke sjældent på én gang” (Schmidt 1992, 85). Når vi taler *gement* om inklusion, taler vi i endnu ikke åben konflikt om de forskellige værdier, som sættes i spil med inklusionen, men disse værdier forekommer allerede afgjort som værende universelt menneskelige. Derfor er spørgsmålet, om den endnu ikke åbne konflikt udgør en allerede afgjort konflikt gennem oplysningsprojektets identitetspolitiske grænsedragning mellem “mennesker” og “ikke-mennesker” (Wynter 2003; Tascón & Ife 2008)?

Per Aage Brandt (i Krag 2020) påpeger, at den identitære fordring er drevet af en markedsdomineret kultur, dvs. en “homo economicus” version af den kontemporære identitetspolitik, som klinger ind i neokonservative og reaktionære fortolkninger af begrebet. Det er vigtigt her at hæfte sig ved, at Brandt udta-

6 <https://www.folkeskolen.dk/506039/antorini-spaendende-at-laerere-laerer-inklusion-af-hinanden> (19.12.2020)

7 Se også her Nicolas Schuncks undersøgende indførelse i socialanalytikens gemenhedskategori (2011).

ler, at den identitære fordring er drevet af en markedsdomineret kultur, dvs. en neoliberal kapitalisme, hvis struktur, vi hverken individuelt eller kollektivt kan stille os “uden for”, men som derimod er allestedsnærværende eller “capitalocæn” som Jason W. Moore har beskrevet vores nuværende tidsalder (Moore 2015), hvorfor identitet og identitetspolitik heller ikke kan “vælg” at stå uden for den neoliberale kapitalisme. Derudover undlader Brandt, netop fordi han deler gemenhed med oplysningsprojektet, at anerkende, at kategorien “menneske”, sådan som den historisk er skrevet frem gennem oplysningsprojektet, netop var et identitetspolitisk projekt funderet på grænsedragninger mellem “mennesker” og “ikke-mennesker” (Wynter 2003; Tascón & Ife 2008).

Renæssancens “studia humanitatis” henviser til forståelsen af “mennesket” som “homo politicus”, deraf menneskerettighedernes afsæt i retssubjektet. Den *hvidhed* som gement dvs. selvfølgelig gør sig gældende i oplysningsprojektets forståelse af “mennesket” og i dag fremtræder som uartikuleret uenighed i forholdet mellem menneskerettigheds- og læringsregimet, henviser til det forhold, at der allerede med oplysningsprojektet sættes grænser mellem “mennesker” og “ikke-mennesker”, som en grænsedragning, der hviler på en romantiseret og elitær menneskeforståelse (Tascón & Ife 2008).

Denne *elitære* menneskeforståelse forudsættes i inklusionsprojektet, hvor “homo politicus” og “homo economicus” falder sammen, når *special education* erstattes af *inclusive education* gennem orienteringen af social inklusion som social sammenhængskraft, der nødvendiggør positioneringen af elever som fiaskoer i en neoliberal læringsøkonomi (Allan 2008). Dér, hvor ikke *alle* som alle og enhver (almenhed) men derimod *alle* som samtlige (fælleshed) kan individualiseres i den realiserede modernitet som unika, og hvor dét at være handicappet ikke udmærker sig som unikum med derimod som fiasko, der i en markeds-

domineret kultur udfolder sig som dét, vi har kaldt for *neodisability* (Fristrup & Odgaard in press) som en ny *uddannelsesnorm*.

Problemet i dag er, at når en kulturs og en persons dannelse ikke længere falder sammen, så bryder oplysningsprojektet sammen og spørgsmålet er derfor, hvordan *inclusive education* kan forstås som vor tids politiske, økonomiske og pædagogiske forsøg på at skabe en ny markedsdomineret kulturel uddannelseshorisont for *alle* her forstået som *samlige*, dvs. som en fælleshed eller et fællesskab af lærende individer (som fx i “Folkeskolens Fællesskaber”), der gennem læringsregimet dyrker sin individualitet som det anderledes universelle – som unika, der sætter nye grænser mellem mennesker rangordnet som henholdsvis *lærende individer*, *endnu-ikke-lærende individer* og *ikke-lærende individer*.

Den kontemporære grænsedragning mellem individer, endnu-ikke-individer og ikke-individer, der til stadighed formateres af oplysningsprojektets *gemene hvidhed*, muliggør en euro- og etnocentrisme som *ontologisk* (væren og virkelighedsforståelse) og *epistemologisk* (erkendelse og vidensproduktion) forudsætning for oplysningsprojektets humanisme, der fremskrives forbilledligt, på trods af at oplysningsprojektet som dannelsesideal står for fald, hvorfor, som Sylvia Wynter gør os opmærksom på, [...] the struggle of our new millennium will be one between the ongoing imperative of securing the well-being of our present ethnoclass (i.e., Western bourgeois) conception of the human, Man, which overrepresents itself as if it were the human itself, and that of securing the well-being, and therefore the full cognitive and behavioral autonomy of the human species itself/ourselves” (Wynter 2003, 260).

Referencer

- Allan, Julie (2008) *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Dordrecht: Springer.

- Baltzer, Kirsten (2005) Inkluderende og rummelige skoler i forskningen. I: Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, tema: Specialpædagogik i den rummelige skole, nr. 3, 237-267.
- Brande, L., Petersen, M., & Eriksen, C. (2016) Førsteheder. I: *Kvinder, Køn & Forskning*, 25(4), 3-6. Link: <https://doi.org/10.7146/kkf.v25i4.28540> (17.12.2020)
- Canguilhem, Georges (2015 [1966]) *The Normal and the Pathological*. New York: Zone Books.
- Ehlers, Søren (2019) The Rise of a Learning Regime in Europe. Transnational Policy Terms Mapped and Discussed. In: Tine Fristrup (ed.) *Socially Engaged Practices in Museums and Archives*. Fornvårdaren 38, Östersund: Jamtli Publishing, pp. 17-68.
- FN (De Forenede Nationer) (1994) *Standardregler om lige muligheder for handicappede*. United Nations, New York, 1994 – oversat til dansk af Socialministeriet, København, 1994.
- Foucault, Michel (2003 [1999]) *Abnormal. Lectures at the Collège de France 1974-1975*. New York: Picador.
- Frstrup, Tine (2005) Rummelighedens retorik – om forholdet mellem politik og produktion i moderniseringen af den offentlige sektor i Danmark. I: Charlotte Ringsmose & Kirsten Baltzer (red.) *Specialpædagogik ad nye veje – Et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60 års dag*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Frstrup, Tine (2009) Den organisatoriske vending i specialpædagogikken. I: Susan Tetler & Søren Langager (red.) *Specialpædagogik i skolen. En grundbog*. Gyldendals Lærerbibliotek, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, København.
- Frstrup, Tine; Odgaard, Christopher Karanja & Madsen, Iben Brandt (2019) Et dis/ability perspektiv. I: Kirsten Elisa Petersen og Janne Hedegaard Hansen (red.) *Inklusion og eksklusion – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. (Kapitel 10, 163-178).
- Frstrup, Tine & Odgaard, Christopher Karanja (in press) Interrogating disability and prosthesis through the conceptual framework of NEO-DISABILITY. In: *WOMEN, GENDER & RESEARCH NO. 1, 2021*.
- Goodley, D. (2014) *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. London: Routledge.
- Gustavsson, Anders (red.) (2004) *Delaktighetens språk*. Studentlitteratur.
- Hamre, Bjørn; Frstrup, Tine & Christensen, Gerd (2016) The subject of exemption: through discourses of normalization and individualization in Denmark. In: *Nordic Journal of Social Research Vol. 7, Special issue*, 6-21.
- Hedegaard Hansen, Janne & Bjørnsrud, Halvor (2018) Inclusion as a right and an obligation in a neoliberal society. Chapter 9, 135-151. In: Bjørn Hamre, Anne Morin & Christian Ydesen (eds.) *Testing and Inclusive Schooling. International Challenges and Opportunities*. London: Routledge.
- Ifversen, Jan (1989) Menneskerettighedserklæringen – demokrati og ideologi. I: Jens Erik Kristensen (red.) *Menneske Rettigheder – filosofisk, juridisk, historisk, politisk*. Akademisk Forlag. (side 19-40)
- Kofoed, Jette (1994) *Midt i normalen – om minoriteter og den nationale idé*. Danmarks Lærhøjskole, Center for multikulturelle studier, Københavnstudier i tosprogethed bind 24.
- Korsgaard, Ove, Kristensen, Jens Erik & Jensen, Hans Siggaard (2017) *Pædagogikkens Idehistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Krag, Ferdinand (2020) Identitetskunst er en destruktiv selvmodsigelse. Interview med Per Aage Brandt i *Samtidsmagasinet ATLAS*. Link: <https://atlasmag.dk/kultur/kunst/identitetskunst-er-en-destruktiv-selvmodsigelse> (15.12.2020)
- Kristensen, Jens Erik (2012) Viljen til inklusion. En samtidsdiagnostisk indkredsning af en ny politisk-pædagogisk dagsorden. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift, nr. 4, december 2012*, 51-59.
- Kristensen, Jens Erik (2001) Viljen til kompetenceudvikling. I: *Universitetsmagasinet Asterisk, Danmarks Pædagogiske Universitet, nr. 1, 2001*. Link: http://www.dpu.dk/everest/tmp/030908093606/8_Asterisk_1_01_S16-17.pdf (30.12.2006)
- Kristensen, Jens Erik & Schmidt, Lars-Henrik (1989) Kan menneskerettighederne gøres gældende uden at være gyldige. I: Jens Erik Kri-

- stensen (red.) *Menneske Rettigheder – filosofisk, juridisk, historisk, politisk*. Akademisk Forlag.
- Moore, Jason W. (2015) *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*. London: Verso.
- Nabe-Nielsen, Louise (2010) Enhedsskolen som politisk dannende institution. I: *Unge Pædagoger, nr. 4, Tema: Enhedsskolen*.
Link: http://www.sophia-tt.org/userfiles/Enhedsskolen_som_politisk_dannende_institution.pdf (20.12.2020)
- Schmidt, Lars-Henrik (1999) *Diagnosis III – Pædagogiske forhold*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (2002) Det normale menneske er en statisk illusion. I: Politiken, 2. sektion, søndag d. 1. december 2001, dialoginterview af Jens Kerte.
- Schmidt, Lars-Henrik (2005) *Om respekten*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Schmidt, Lars-Henrik (1990) *Det sociale selv*. Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik (1992) *Det socialanalytiske perspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Schunck, Nicolas (2011) *Gemenhedens Spiring. En undersøgende indførelse i socialanalytikens gemenhedskategori*. GNOSIS Vedhæftninger, nr. 6, maj 2011.
Link: <https://gnosis.au.dk/forskning/vedhaeftninger/> (15.12.2020)
- Stewart, Angus (2000) Inclusion and Exclusion in Late Modernity. Chapter 4, 55-72. In: Peter Askonas & Angus Stewart (eds.) *Social Inclusion. Possibilities and Tensions*. New York: Palgrave.
- Tascón, Sonia & Ife, Jim (2008) Human Rights and Critical Whiteness: Whose Humanity? In: *International Journal of Human Rights*, 12:3, 307-327. DOI: 10.1080/13642980802069609.
- UNESCO (1994) *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning. Verdenskonference om Specialundervisning: Adgang og Kvalitet*. Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. UNESCO og Undervisnings- og Forskningsministeriet Spanien. København: Undervisningsministeriet. Oversat fra engelsk: *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*.
Link: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (2.9.2020)
Link: <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/1994-salamancaerklaeringen-og-handlingsprogrammet-for-specialundervisning> (2.9.2020)
- Wynter, Silvia (2003) Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation – An Argument. In: *The New Centennial Review, Volume 3, Number 3, Fall 2003*, 257-337.
- Wiederholt, Mogens; Bendixen, Christine; Dybkjær, Lotte; Storgaard Bonfils, Inge (2002) *Dansk handicappolitik – lige muligheder gennem dialog*. København: Det Centrale Handicapråd.
Link: <https://viden.sl.dk/media/7269/dansk-handicappolitik.pdf> (20.12.2020)