

Hvordan forstå inkludering som allmenpedagogisk prinsipp i en transhumanistisk (fram)tid?

Frédérique Brossard Børhaug & Solveig Magnus Reindal¹

HOW TO UNDERSTAND INCLUSION WITHIN THE FRAMEWORK OF GENERAL EDUCATION IN A TRANSHUMANIST FUTURE? Ever since the concept of inclusion was introduced in educational documents, research on national and international level show a lack of common interpretative ground both regarding the implementation of inclusive education and what it should achieve. In Norway, Peder Haug has offered an interpretation that revolves around four different key characteristics emphasizing an increase in fellowship, participation, democratization, and learning outcomes (Haug 2003, 2010). In this article, we question such an operationalisation in the light of the emerging field of transhumanism and ask whether such an operationalisation has enough ethical resistance to meet the ability expectations that transhumanism will launch. We point to some essential elements that should be taken into account in the discussion about the purpose of inclusive education and some existential choices we are confronted with in the wake of transhumanist technologies.

Keywords: inkludering, transhumanisme, subjektivering, eksistensielle spørsmål.

Innledning

Vi lever i en transhumanistisk tidsalder skriver filosof Ole M. Moen som selv kaller seg transhumanist (2014, s 128). Kjennetegnet på en

Frédérique Brossard Børhaug er førsteamanuensis i pedagogikk ved NLA Høgskolen, Pb 74 Sandviken, 5812 Bergen, Norge. E-post: frederiquebrossard.borhaug@nla.no

Solveig Magnus Reindal er professor i pedagogisk filosofi ved NLA Høgskolen, Pb 74 Sandviken, 5812 Bergen, Norge. E-post: solveigm.reindal@nla.no

slik tidsalder er at vi bruker teknologier som endrer betingelsene for mennesket, det Moen kaller transcenderende teknologier: ”Ideen om at vi bør bruke transcenderende teknologier til å bli bedre enn hva vi er i dag, kalles gjerne *transhumanisme*” (2014, s 128, utheving original). Eksempler på slike transcenderende teknologier er blant annet bioteknologi, nanoteknologi, 3D-printing og kunstig intelligens (*artificial intelligence*, AI).

Grovt sagt kan vi si at transhumanisme fremmer en tenkning der teknologi radikalt vil kunne endre livsmuligheter og forlenge menneskeliv, og dermed endre synet på menneske og naturlige menneskelige livsvilkår (Alexandre & Besnier 2016, Dahlin 2012, Ferry 2016, Jousset-Couturier 2016, Klichowski 2015). Som eksempel kan transhumanistisk teknologi ”handle om å revolusjonere hukommelsen, slette traumer, gi øyet 360 graders syn, fremkalle helt nye sanser eller erstatte organer og lemmer” (Hareide 2017, s 27). Disse nærfremtidige teknologiske valgmulighetene vil gi et annet syn på hvilke evner som er mulige å utvikle for mennesket og i sin ekstreme variant ta sikte på å overvinne døden. Med omfattende genmanipulering og irreversible genetiske forandringer reises også spørsmålet om muligheten for eugenikk (elitisme og utsletting av de svakeste individene) og bio-totalitarisme.

Vi ønsker å belyse dette tema da vi ser at en transhumanistisk tenkning allerede påvirker diskusjonene i fagfeltet pedagogikk (Dahlin 2012, Hebert & Damberger 2017, Lewin & Edwards 2012, Thomas 2015). Som Bo Dahlin (2012) har påpekt, reiser transhumanisme eksistensielle spørsmål om hva et mennesket er. Skal vi forstå det å være menneske ut fra en teologisk og åndelig synsvinkel (*supranature*), ut fra en filosofisk og biopsykologisk (*nature*) eller ut fra en digital synsvinkel (*subnature*) (Dahlin 2012, s 55)? Hva blir skolens oppgave i en framtid der roboter overtar menneskelige gjøremål og overgår menneskets naturlige kapasitet? Transhumanistisk tenkning utfordrer mange pedagogiske grunnleggende verdier som (valg)frihet, integritet og ansvar. Selv om transhumanistisk forskning aktualiserer mange felt som biologi, filosofi, jus, klimaforskning, medisin, teknologi, teologi og pedagogikk, vil vi hevde at transhumanisme også vil kunne påvirke hvordan vi tolker hensikten med inkludering i et mangfoldig samfunn (Allan 2003, Reindal 2010, 2016b).

I artikkelen vil vi først belyse noen sentrale trekk ved transhumanisme og videre drøfte noen pedagogiske utfordringer denne tenkningen reiser i relasjon til inkluderingsoppgaven. Nærmere sagt aktualiserer transhumanisme en konflikt om hvilket syn på mennesket man legger til grunn for prinsippet om inkludering og dermed motstridende syn på pedagogikkens oppgave. Med utgangspunkt i Peder

Haug (2003, 2010, 2014) sin forståelse av inkludering, argumenterer vi for at ekspansjon av evner, muligheter, deltakelse og læring ikke utelukkende kan være de sentrale grunnivningene for prinsippet om inkludering. Vi argumenterer for at en også må gjennomtenke en etisk forståelse av pedagogikkens oppgave, det som Gert Biesta omtaler som det ”ønskerdige” (2010, 2012, 2014, 2017) og se dette i lys av hensikten med inkludering.

Transhumanisme – generelt

Transhumanisme er en svært komplisert bevegelse med ulike retninger. Grovt sagt er det hovedsakelig to former for transhumanisme i dag: en transhumanisme basert på den klassiske idéen om menneskets mulighet til (biologisk) forbedring, og en posthumanisme² som innebærer en hybridisering av menneske med kunstig intelligens (AI), robotikk og nanoteknologi (Ferry 2016, s 48-53).³ Den første retningen kan direkte knyttes til opplysningstidens tenkning om individets autonomi, naturens underordnede stilling i tjeneste for menneskelige behov, vitenskapelig fremskritt og menneskets perfektjonering slik for eksempel Condorcet, Descartes, Voltaire eller Pico della Mirandola hevdet (Alexandre & Besnier 2016, s 72, Bostrom 2005, s 2-3, Ferry 2016, s 48-49, Jousset-Couturier 2016, s 75, 78-79). Den andre retningen ønsker imidlertid å gå mye lenger enn som så, og kan muligens oppsummeres i det Ray Kurzweil, leder for *The Singularity University* (<https://su.org/>) kaller *Singularity*. Det betegner et individ, som er halvt menneske halvt maskin (*Posthuman 2.0* eller *Cyborg*). *Singularity* oppfattes her som tidspunktet der fremskrittet ikke lenger er et resultat av menneskelig handling, men produseres av kunstig intelligens (AI) i konstant utvikling, og der det biologiske mennesket forbigås av superintelligente maskiner (Thomas 2015, s 1). Begge retninger fremmer demokratiske grunnleggende verdier som individualisme, rasjonalitet, velvære, valgfrihet og autonomi for den enkelte, men en hovedforskjell ligger i hensikten med transhumanistisk fremskritt. Den første retningen vil fremme helse og medisinsk forbedring som en sentral målsetning, den andre retningen tar sikte på å utvikle et ”forbedret” (*enhanced*) menneske, en nærmest udødelig hybrid hvor sinn, kropp og maskin blir uatskillelige, *Posthuman 2.0* eller *Cyborg* til forskjell fra et biologisk menneske, *Human 1.0* (Alexandre & Besnier 2016, s 45). Dette fører til at menneskets natur og dets autonomi radikalt forandres, kanskje til og med trues av AI når kroppen blir styrt av maskinens egen programmering (s 47).

Dermed blir det skapt en svært uklar forståelse innen transhumanistisk tenkning om forskjellen mellom hva som er terapeutisk behandling og biologisk forbedring (*enhancement*). Hvem vil gå imot ønsket om å forbedre menneskets livsvilkår særlig når den globaliserte teknologien og økonomien kan omfatte langt flere individer? Utviklingen av NBIC (*Nanotechnology, Biotechnology, Information technology & Cognitive science*)⁴ representerer sterke forhåpninger og drømmer om et bedre, emansipert og forlenget liv.⁵ NBIC utfordrer hva det vil si å være et menneske når genmanipulering blir så omfattende at menneskets kognisjon og bevissthet blir drastisk forandret (Ferry 2016, s 56). I tråd med mange kritiske tenkere vil vi hevde at transhumanisme kan føre til en ny form for eugenikk basert på en stadig perfektjon av det enkelte mennesket (Alexandre & Besnier 2016, s 71-79), ”en liberal eugenikk” (Habermas 2003), og en mulig avdemokratisering (Ferry 2016, s 203, Jousset-Couturier 2016, s 142-145). Dermed blir det fundamentalt å diskutere *hensikten* med den teknologiske utviklingen og den økonomiske orden. Blir det skapt nye uakseptable forskjeller som går ut på å skille mellom de ”privilegerte” som ble forbedret (Posthuman 2.0) og de ”uprivilegerte” biologiske mennesker (Human 1.0) i en global biogeopolitikk (Ferry 2016, s 133)? Og, vil delingsøkonomien (Airbnb, Uber, bilring o s v) fremme en udemokratisk kartlegging av nærmest ethvert menneskeliv gjennom *big data*, og *hyper connectivity* (s 169)? En slik utvikling utfordrer menneskets mulighet for valgfrihet og livskvalitet, og retten til å bestemme over eget liv. Jürgen Habermas stilte i 2003 det fundamentale spørsmålet i relasjon til friheten for det enkelte mennesket, når andre mennesker blir medskapere.

Would not the first human being to determine, *at his own discretion*, the natural essence of another human being at the same time destroy the equal freedoms that exist among persons of equal birth in order to ensure their difference? (Habermas 2003, s 115, utheving original)

Habermas sitt sentrale poeng her er at ved å gjøre enkelte valg nå vil vi kunne frata kommende generasjoner muligheten til å velge bort det valget vi i sin tid tok for dem. Dette er særlig påtakelig i diskusjonene omkring genmanipulering og konsekvensene av scenarioene omkring kunstig intelligens (AI). Vi vil tematisere noen av disse problemstillingene i lys av inkludering da dette også er en av begrunnelsene for å ”forbedre” mennesker i en del toneangivende litteratur⁶ som diskuterer transhumanisme.

Inkludering som omdreiningspunkt

Vi argumenterer for at inkludering er et allmennpedagogisk begrep. Inkludering defineres ofte som meningsfull deltakelse, opplevelse av tilhørighet og vern av ulikheter mellom individer (Nordahl m fl 2018, s 25-27). Men i tillegg til dette ønsker vi å poengtere behovet for en klarere etisk tolkning av hensikten med inkludering. En drøfting av inkludering bør fokusere på den enkeltes likeverd, livskvalitet og frie handlingsrom hvor den enkelte person er et formål i seg selv (Brossard Børhaug og Reindal 2016, s 138-141). Inkludering er med andre ord et etisk anliggende der den enkeltes bidrag er unikt i fellesskapet og hvor pedagogens oppgave er å vise en ekte interesse i dens andres frihet til å være og bli seg selv (s 141-142).

Internasjonalt og nasjonalt er inkludering blitt et fundamentalt prinsipp i pedagogisk virksomhet siden Salamanca erklæringen i 1994 (UNESCO 1994, Kiuppis & Hausstätter 2015). Opprinnelig ble prinsippet formulert i relasjon til elever med spesielle behov og skulle bevirke til reformer innen tilbudet for elever med ulike funksjonsnedsettelse. Etter hvert blir det til en ambisiøs reform av skolens totale opplæring av en svært heterogen elevgruppe, som opplæringen skal tilpasses til (Nilsen 2017, s 23). Oversikter over internasjonal og nasjonal forskning viser mange ulike tolkninger av inkludering (Göransson & Nilholm 2014, Haug 2010). I norsk sammenheng er Haugs utvidelse av Blom komiteens forståelse av integrering (Brossard Børhaug og Reindal 2016, s 131, Mjøs 2016, s 91) brukt i en del sammenhenger for å operasjonalisere inkludering. Haug (2003, 2010, 2014) operasjonaliserer inkludering på horisontalt nivå som en økning av fire faktorer:

- å sikre fellesskapet (alle elever blir medlem av en klasse, noe som problematiserer integrering og som motvirker ekskludering og segregering),
- å sikre deltagelse slik at en har meningsfulle aktiviteter (alternativet er å være tilskuer),
- å sikre medvirkning (alle elevene har rett til å bli hørt og kunne medvirke i tråd med egne interesser, alternativet er anarki eller diktatur),
- å sikre læringsutbytte (alle har rett til en opplæring som er til gagns faglig og sosialt, alternativet er at skolen ikke påvirker eleven positivt) (Haug 2014, s 184-185, Fagerlid Festøy & Haug 2017, s 56).

På den vertikale akse vil inkludering økes på ulike nivåer, fra staten til eleven. Politiske intensjoner, ideologi om inkludering, grunnleggende verdier vil formuleres på statlig nivå og vil håndteres via praktisk handling (organisering på kommune- og skolenivå) til atferd og opplevelse hos elevene (Haug 2014, s 184).

Hvis inkludering kun defineres slik, der målet er å øke fellesskapet, øke deltakelse, øke medvirkning og øke læringsutbytte, spør vi om en slik tolkning vil ha nok motstand i seg til en transhumanistisk tenkning om at forbedring av menneskets muligheter og potensiale alltid er et gode i seg i seg. Hvilke forventninger vil det i hele tatt knyttes til evner og læring i en transhumanistisk (fram)tid med kunnskapsløft og stadige flere krav om ytelse? Hvordan vil man så kunne tolke hensikten med prinsippet om inkludering, og vil inkludering gi føringer for dets mostand til å bli et uetisk prinsipp? Sagt med andre ord, vil den (framtidige) pedagogiske diskursen om inkludering være i stand til å møte eksistensielle problemstillinger omkring transhumanistiske endringsmuligheter nettopp når det transhumanistiske forskningsfeltet sies å kunne øke deltakelse og medvirkning for mennesker med for eksempel ulike kognitive nedsettelse (Buchanan 2011a, s 147), og øke eksponentielt livskvalitet og lengde for alle? Vårt kritiske spørsmål er derfor hvilken forståelse av inkludering som en allmenpedagogisk oppgave kan stå imot en vilje til en radikal endring av menneskets livsmuligheter som et formål i seg selv, og hvordan det vil påvirke vårt syn på mangfold.

Inkludering og transhumanistisk tenkning - motstridende syn på pedagogikkens oppgave

Thomas Damberger og Estella Hebert (2017) stiller spørsmålet om pedagogikk i seg selv kan sies å være et transhumanistisk prosjekt. De viser til at en mulig forståelse av pedagogikkens oppgave er å overskride grenser: "the basic duty of pedagogy could be defined as the forming of human beings through the use of educational tools and by changing the limits that constitute the self" (s 41). Med støtte i blant annet den Humbolske tradisjon innenfor pedagogikk, hevder de at pedagogikkens oppgave søker å bidra til at mennesket blir en bedre utgave av seg selv. Forskjellen mellom en transhumanistisk og en humanistisk forståelse av pedagogikk er at en transhumanistisk søker å overskride de biologiske grensene mens en humanistisk pedagogikk søker å forbedre menneskets natur gjennom kultur og oppdragelse/utdanning (s 53). Å være menneske er derfor, ifølge dem, i seg selv transhumanistisk, og i lys av nyere teknologi vil det fundamentale

spørsmålet være hva som definerer et menneske og hvordan man blir et menneske (s 54). Pedagogikkens oppgave mener de, aktualiseres i skjæringspunktet mellom hva som må bevares og hva som kan overskrides ”in order to facilitate self-awareness and subsequently the forming of the self and the world” (s 54). Vi hevder at slike uttalelser, kan virke normaliserende på det transhumanistiske prosjekt og svekker terskelen for å ta i bruk teknologi som radikalt kan endre biologisk og genetisk arv. En lignende forståelse av pedagogikkens oppgave finner vi også i arbeidene til Allen Buchanan.

Buchanans syn på inkludering

I artikkelen *Choosing who will be disabled: Genetic intervention and the morality of inclusion*, hevder Buchanan at en kan hindre effekten av funksjonsnedsettelse (*disabilities*) på to måter; 1) gjennom utdanning og trening eller andre ikke-genetiske midler som inkluderer vanlige medikamenter eller 2) en kan motvirke og forbedre den skadelige effekten gjennom genmanipulering (1996, s 39). Utgangspunktet er at funksjonsnedsettelse er uønskede fordi de hindrer deltakelse, samt å utføre betydningsfulle aktiviteter i verdifulle sosiale interaksjoner (s 38). Grunnen til at det er viktig å forbedre ”defekte gener” er å delta i det han kaller den dominerende samarbeidsordningen i samfunnet (*the dominant cooperative scheme*) (s 40). Hva som skal være dominerende samarbeidsordning, anser Buchanan som det viktigste etiske spørsmålet angående rettferdighet og inkludering (s 44). Det viktigste etiske spørsmålet er nemlig for Buchanan å besvare: hvilken dominerende samarbeidsordning som bør velges (s 44)?⁷ En slik samarbeidsordning i den vestlige verden, er lese- og tallferdigheter (s 40). Dermed er fordelingen av rettigheter og goder betinget av denne underforståtte samarbeidsordningen; det er disse ferdighetene som implisitt styrer grunnlag for inkludering eller mangel av sådan. Kravet til funksjon bestemmes da av denne valgte ordningen, og funksjonshemninger ses i lys av om en er i stand til å innfri disse kravene eller ikke. Buchanan, Brock, Daniels og Wikler (2000) åpner for genmanipulering for å inkludere de som ikke kan delta i den valgte samarbeidsordningen (s 21). For hvorfor skulle man bare favorisere modeller som kun tilrettelegger ut fra fysisk og institusjonell infrastruktur og ikke endre selve de individuelle biologiske trekkene, spør de (s 288)? I Buchanans øyne burde det være en faktisk grense for hva man kan kreve av ”de funksjonsfriske” for å tilrettelegge for enkeltmennesket med funksjonsnedsettelse.

... it is a mistake to assume, as disabilities rights advocates tend to do, that the 'abled' have an *unlimited* obligation to modify the physical and institutional framework for interaction so as to accommodate, as fully as possible, the interest in inclusion of the 'disabled'. For this reason, we must reject the disabilities rights advocates' slogan that we should 'change society, not individuals' (Buchanan 1996, s 44-45, original utheving).

Dermed stiller Buchanan spørsmålstegn med en ubegrenset plikt til fysisk og institusjonell tilrettelegging for de som har funksjonsnedsettelse, og han hevder at det å kreve at samfunnet må endre seg og ikke individene med funksjonsnedsettelse, er et urimelig krav. Forbedringer av mennesket burde være en del av framskrittsetikken (2008).

Vi opplever Buchanans tenkning som en direkte utfordring til selve ideen med inkluderingsprinsippet slik det ofte er formulert i offentlige dokumenter. Inkludering handler om å "endre skolen eller andre samfunnsinstitusjoner slik at de tilpasses hele den menneskelige variasjon. Inkludering handler om å endre helheten slik at alle finner en plass der" (NOU 2001:22 2001, s 33). Slik vi forstår Buchanan, er hans forståelse nærmere et tradisjonelt syn på integrering som nettopp inkluderings tanken søkte å endre.

Inkludering handler i første rekke om miljøet. Det er et program for utvikling av skolen med det formål at den skal passe hele den menneskelige variasjonen. ... Når en elev ikke fungerer, er spørsmålet: Hva er galt med skolen? I den tradisjonelle skolen har spørsmålet vært: Hva er galt med eleven? (NOU 2003:16 2003, s 84-85)

Buchanan tar til orde for at hvis en i fremtiden vil forfølge målsettingen om utdanning, må en være villig til å endre på hva vi hittil har sett på som "individets" naturlige potensial og gjøre bruk av såkalte biomedisinske kognitive forsterkere, særlig i relasjon til intellektuelle nedsettelse (2011a, s 145). I kjølvannet av nye muligheter for kognitive og fysiske "forbedringer" som kan bli mulige i fremtiden, vil mennesker med ulike nedsettelse bli utsatt for økende *ability expectations* eller evneforventninger innen utdanningssystemet (Wolbring & Yumakulov 2015, s 1). Dette vil imidlertid ikke bare gjelde mennesker med ulike funksjonsnedsettelse, men oss alle. I en transhumanistisk tid vil det være en forventning i samfunnet om at en skal "forbedre" sine evner i stadig økende grad ut over det som tidligere har vært ansett som naturlig menneskelig for menneskearten. Dette vil føre til endringer i forståelsen av hva som regnes som funksjonsnedsettelse. Fordi normen for hva som er mulig

og ønskelig forandres i lys av forventede forbedringer av evner i og med at disse kan økes med bruk av framtidig teknologisk utvikling og medikamenter.

Buchanan (2011b, s 7) framhever at vi står overfor ”Front door versus back door enhancement” da det som man utviklet for behandling senere, kan brukes til forbedring av det menneskelige potensial. Eksempler på ”back door enhancement” er det som kalles ”nootropics” eller ”smart drugs” som ritalin, amfetamin og modafinil (narkolepsimedikament) som brukes for å prestere bedre på eksamen, men som i utgangspunktet ble utviklet for behandling av vansker som ADHD, narkolepsi med mer. Dette er for eksempel aktualisert i Norge med tall fra *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse* (2014) som viser en økning av ”akademisk” dop fra 2010 på flere prosent fra 1,4% til 4,2% (SHoT-2014, s 34). Til sammenligning viser lignende studier i USA at ikke-medisinsk bruk av ritalin og methylphenidate var oppe i 25% på enkelte college-campus (s 34).

Sentralt i disse problemstillingene om menneskelige forbedringer er forståelsen av mål og mening med utdanningen. Behovet og argumentasjonen for å forbedre menneskelig potensial ved bruk av transcenderende teknologier har, vil vi hevde, også sammenheng med hva hensikten med utdanning er og tolkning av pedagogikkens oppgave. I følge Buchanan er de fleste enige i at utdanningens målsetninger er:

Education should aim (i) to promote the individual’s flourishing, (ii) to equip her for fulfilling the role of citizen in a democratic polity, (iii) to help her to avoid economic dependency by enabling her to be an effective contributor to produce social cooperation, and (iv) to promote the general (social) well-being by contributing to the development of skills and knowledge that make more productive and fulfilling forms of cooperation possible (Buchanan 2011a, s 148).

Dermed skal den enkelte utfolde seg, bli utrustet til å fylle rollen som borger i et demokrati, bli økonomisk uavhengig og bidra til å fremme velferdssamfunnet med sine kunnskaper og ferdigheter som gir mer produktive og tilfredsstillende samarbeidsformer. Dette samsvarer med det som ofte blir listet opp i ulike stortingsmeldinger også i Norge. For eksempel kan vi lese i Meld. St. 28 (2016-2017) *Fag – Fordypning – Forståelse*.

Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig

samfunn. ... Utdanning er nøkkelen til utviklingen av et inkluderende kunnskapssamfunn. Det er det viktigste virkemidlet for sosial utjevning. Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft. Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs. (Meld. St. 28 2015-2016, s 5)

Vi hevder at likheten med Buchanans forståelse og det som kommer til uttrykk i stortingsmeldingen, representerer en forskyvning av verdier som redefinerer utdanningens mål som evnen til å konkurrere, og at den menneskelige ressursen blir ”kapitalen” som skal vise konkurransefortrinn. Til en slik forståelse av utdanningen kan Haugs modell for inkludering bli misbrukt. Da inkluderingsoppgaven blir tolket som å øke fellesskapet, øke deltakelse, øke medvirkning og øke læringsutbytte (Haug 2014, s 18), spør vi om denne operasjonaliseringen av inkludering vil ha nok etisk motstand. Vil den kunne demme opp for de økte krav om biologiske evneforbedringer (*ability expectations*) og genmanipulering (Woolbring 2015)? Vi vil hevde at Haugs operasjonalisering av hensikten med inkludering blir for ubeskyttet i kjølvannet av en transhumanistisk og en markedsøkonomisk tenkning om utvikling.

Et etisk fokus på inkludering og den enkeltes unikhhet

Gert Biesta (2010, 2014, 2017) stadfester at oppdragelse, skole og utdanning har tre funksjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering, kan bidra til et kritisk lys på situatene over. Biesta omtaler funksjonene kvalifisering, sosialisering og subjektivering både som programmatisk og analytisk for utdanning og fremhever at all utdanning som påberoper seg å være utdanning i egentlig forstand, der bør subjektivering være et reelt element (Biesta 2010, s 73-75). Vi vil hevde at subjektiveringsmomentet er svakt representert i situatene over. Subjektivering er noe annet enn bare utvikling av ens potensiale hva angår evner og anlegg slik som framheves over. Subjektivering handler ikke bare om å gjøre den enkelte i stand til å agere som et demokratisk individ, men også om å bli og være den unike personen den enkelte har mulighet til å være med sin egen stemme som en uerstattelig person i et mangfoldig fellesskap (Biesta 2012, s 587, Brossard Børhaug 2016, Reindal 2016a, s 151). Subjektiveringsbegrepet refererer dermed til helheten av den enkelte som person, og kan ikke brytes ned i ulike komponenter som evner, ferdigheter og talenter. Det uerstattelige utgjør det (uforståelige) unike som John Vorhaus (2015) får så godt uttrykt med referanse til foreldre til barn

med multifunksjonshemminger som forsøker å svare på spørsmålet om hva det er som er så spesielt med deres barn: ”it’s him...him...it’s just him” (s 182). Vorhaus lar Simone Weil sine betraktninger sette ord på denne erfaringen:

I see a passerby in the street. He has long arms, blue eyes and a mind whose thoughts I do not know, but perhaps they are commonplace. ‘She asks what it is about him that is ‘sacred’ to her, and answers: ‘it is he. The whole of him. The arms, the eyes, the thoughts, everything (Weil 2005, s 70-71 i Vorhaus 2015, s 182)

Subjektivering ivaretar med andre ord elementer ved den enkelte person som ikke kan uttrykkes ved bare å referere til evner, eller potensielle iboende muligheter, eller ytre faktorer som fremmer den enkeltes læring og utvikling da denne dimensjon ivaretar noe som går *ut over* disse konkrete karakteristikkene. Den fremmer en alternativ forståelse av mennesket: “Our subject-ness is *not* constituted from the inside out through acts of interpretation and adaptation but ... [by] the interruption or fracturing of my being-with-myself, of my consciousness” (Biesta, 2017, s 55-56, utheving original). Biesta med utgangspunkt i Levinas etikk fremmer en ikke-egologisk forståelse av pedagogikk hvor mennesket blir uerstattelig ved å ta ansvar for medmennesket. Fra ”its being-with-itself and for-itself” (s 56) blir subjektet utfordret til å vise sitt eksistensielle etiske ansvar for medmenneskets ve og vel. Selv om subjektivering også reiser komplekse spørsmål, vil vi hevde at den alternative forståelsen av den pedagogiske oppgaven hos Biesta er vesentlig å ha med i vår refleksjon om hensikten med inkludering i en transhumanist (fram)tid. Hvis en tolkning av inkludering skal kunne yte etisk motstand til en transhumanistisk vektlegging av økte muligheter gjennom *enhancement* av evner og egenskaper, må subjektiveringselementet med vekt på den enkeltes unikhet og uerstattelighet vektlegges.

Noen implikasjoner for den pedagogiske oppgaven

”It’s him...him...it’s just him”, nevner som sagt Vorhaus (2015, s 182); hvordan kan vi møte som pedagoger denne oppfatningen av foreldre til barn med multifunksjonshemminger? Hva innebærer det for vår forståelse av inkludering og mangfold? Hvordan tilrettelegge for menneskets eksistensielle muligheter? Over har vi vist til at Haug argumenterer for økte muligheter for fellesskap, deltakelse, medbestemmelse og læring (2010, 2014). Vi argumenterer for at Haugs definisjon av inkludering,

er vesentlig, men utilstrekkelig for å forstå pedagogiske utfordringer i møte med menneskets eksistensielle betydning i fellesskapets mangfold. Dersom inkludering bør bli forstått innenfor en subjektiverende dimensjon, blir alt pedagogisk arbeid som kun tar sikte på kvalifisering og sosialisering – og med eller uten transhumanistisk innsats – utilstrekkelig. Med andre ord blir pedagogens inkluderingsoppgave et eksistensielt spørsmål som utfordrer ethvert menneske når og hvordan *jeget* som subjekt har betydning for denne verden, og hvordan *jeget* kan bidra på en unik og konstruktiv måte i fellesskapet.

Dersom ”it is just him” reduseres til et spørsmål om evneforventninger og muligheter slik Buchanan argumenterer for i relasjon til inkluderingsoppgaven, blir menneskets eksistens og dets integritet krenket, avhengig av den andres vurdering om hva det feiler og bør bli rettet på. En slik tankegang er sterk i en transhumanistisk tid, men det er også en underliggende forståelse i vestlig kultur om at evner medfører muligheter, noe vi sjelden setter spørsmålsteget ved (Van der Klift & Kunc 2017, s 4). For å utfordre denne tenkningen ber Emma Van der Klift og Norm Kunc oss gjøre et tankeeksperiment ved å navngi fem berømte kunstnere og fem berømte komponister. Antakelig ville vi komme opp med en liste som Picasso, Renoir, Van Gogh, Matisse, eller Michelangelo for kunstnerne og Beethoven, Bach, Mozart, Händel og Tchaikovsky for komponister. Det retoriske spørsmål Klift og Kunc stiller, er; “If we believe that ability truly determines opportunity, it would then logically follow that women must have been devoid of artistic and musical *ability* for the last few centuries” (2017, s 4, utheving original). I kjølvannet av en tenkning som kopler evner og muligheter, blir en negasjon av denne tenkningen følgende: uten evner ingen muligheter. En underliggende forståelse blir da at det er evnene som enten ekskluderer eller inkluderer den enkelte i fellesskapet. For å øke muligheten til inkludering blir det i så måte naturlig å tale om forbedringer på evnenivå slik den transhumanistiske tenkningen vektlegger.

Vi ønsker ikke å argumentere for at det ikke er viktig å utvikle barn og unges evner, men dette kan aldri, og bør ikke bli et hovedpremiss for den enkeltes muligheter i fellesskapet ei heller for å bli inkludert. Forståelsen av hensikten med inkludering i etikkens motlys kan derfor ikke, slik vi ser det, kun ta sikte på å fremme økning av muligheter, deltakelse og læringsutbytte som det ønskelige for et inkluderende fellesskap. En må også kunne diskutere hva som er *ønskerdig* – det som er pedagogisk riktig (Biesta 2015, s 204), og vi mener at dette innebærer å fremme en dypere kritisk refleksjon om evner og anlegg som en hovedpremissleverandør for utvikling av menneskelige muligheter i et høyt teknologisert (transhumanistisk)

samfunn. Det er på tide skriver Gregor Wolbring (2015) at vi går inn i en diskusjon om hva slags verden vi ønsker å leve i og hvem som har innflytelse og stemmerett over hvilke evner og forandringer som forventes i framtiden. Det fordrer i så måte en kompleks diskusjon om mangfold som også innebærer en teologisk og åndelig forståelse av mennesket (Dahlin 2012). Vi er enig med Dahlin (2012) at vi står overfor et eksistensielt valg mellom å se mennesket som et åndelig vesen eller som en hyperkompleks biodigitalisert vesen (s 55). Vår oppfatning er at hvis inkluderingsprinsippet skal kunne yte etisk motstand mot en transhumanistisk tenkning, må slike perspektiver bringes inn i den overordnede tenkningen omkring inkludering.

Noter

1. Begge forfattere har bidratt like mye til denne teksten. Det er et reelt samforfatterskap.
2. I denne artikkelen avgrensner vi oss fra å skulle trekke inn posthumanistiske perspektiver som bygger på Karen Barad (2003) sine arbeider innenfor pedagogikk og psykologi, se for eksempel Andersen, Koro-Ljunberg, Otterstad, Osgood (2017), Hessen, (2018), Murriss (2016), Time & Belgaux (2017).
3. Flere inndelinger kunne suppleres her, da ulike grupperinger og bevegelser er dannet som for eksempel UK Transhumanist Association, NeoHumanitas, Technoprog, Extropianism, Singularism (Jousset-Couturier, 2016, s 19-40).
4. NBIC representerer et tverrdisiplinært forskningsfelt som knytter sammen det infinitesimale på nanometer skala (N), biologisk forskning eller produksjon av det levende (B), produksjon av tenkende maskiner (I) og menneskehjerne- og kognitiv forskning (C) (Jousset-Couturier 2016, s 49). På norsk er BICS omtalt som "bio-, robot-, informasjons- og nano-teknologiene (BRIN-teknologiene)" (Hareide 2017, s 26).
5. Bak NBIC (BRIN) står sterke multinasjonale forretninger som GAFA (*Google, Apple, Face book, Amazon*), BAT (*Baidu, Alibaba, Tencent*) og NATU (*Netflix, Airbnb, Tesla, Uber*) (Jousset-Couturier 2016, s 127). Med nærmest ubegrensede økonomiske muligheter støtter disse helt revolusjonerende forskning.
6. Som kilde for en representant for en som er positiv til "forbedring" av mennesket og som har markert seg i diskusjoner omkring utdanning og nye muligheter innen bioteknologi har vi valgt å forholde oss mest til Buchanan sitt forfatterskap. I Brighthouse og McPherson (2015) sin antologi *The aims of higher education: Problems of morality and justice* har Buchanan et kapittel om "Education and social moral epistemology". Brighthouse & McPherson framhever at de som bidrar i denne antologien er alle fremtredende filosofer (s 3) innenfor fagområdet sosialfilosofi.
7. Buchanans forslag faller inn under en kontrakteoretisk begrunnelsesmåte innen etikken, men i stedet for å skulle fordele goder og prinsipper argumenterer han for at en må diskutere selve rammene for vår felles interaksjonsordning (Buchanan 1996, s 44).

Referanser

- Alexandre, Laurent & Besnier, Jean-Michel (2016): *Les robots font-ils l'amour? Le transhumanisme en 12 question [Do Robots Make Love? Transhumanism in 12 Questions]*. Paris: Dunod.
- Allan, Julie (2003): *Inclusion, Participation and Democracy: What is the Purpose?* Springer: Science & Business Media.
- Andersen, Camilla Eline; Koro-Ljunberg, Mirka; Otterstad, Ann Merete & Osgood, Jayne (2017, 9. oktober): Posthumanisme utvider hva som er mulig. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/10/utvider-hva-som-er-mulig>
- Barad, Karen (2003): Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society* 28(3), 801-831.
- Biesta, Gert J.J. (2010): *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert J.J. (2012): Philosophy of education for the public good: Five challenges and an agenda. *Educational Philosophy and Theory* 44(6), 581-593.
- Biesta, Gert J.J. (2014): *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta, Gert J.J. (2017): *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Bostrom, Nick (2005): *A history of transhumanist thought*. Hentet fra <http://www.nickbostrom.com/papers/history.pdf>
- Brighouse, Harry & McPherson, Maxwell (2015): *The Aims of Higher Education: Problems of Morality and Justice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brossard Børhaug, Frédérique (2016): How to challenge a culturalization of human existence? Promoting interculturalism and ethical thinking in education. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice* 3(1), 1-15.
- Brossard Børhaug, Frédérique & Reindal, Solveig M. (2016): En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I Frédérique Brossard Børhaug & Ingrid Helleve, red: *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*, s 131-148. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buchanan, Allen (1996): Choosing who will be disabled: Genetic intervention and the morality of inclusion. *Social Philosophy and Policy* 13(2), 18-46.

- Buchanan, Allen (2008): Enhancement and the ethics of development. *Kennedy Institute of Ethics Journal* 18(1), 1-34.
- Buchanan, Allen (2011a): Cognitive enhancement and education. *Theory and research in education* 9(2), 145-162.
- Buchanan, Allen (2011b): *Better than Human. The Promise and Perils of Enhancing Ourselves*. New York: Oxford University Press.
- Buchanan, Allen (2015): Education and social moral epistemology. I Harry Brighouse & Michael McPherson, red: *The Aims of Higher Education: Problems of Morality and Justice*, s 91-113. Chicago: University of Chicago Press.
- Buchanan, Allen; Brock, Dan W.; Daniels, Norman, & Wikler, Daniel (2000): *From Chance to Choice: Genetics and Justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahlin, Bo (2012): Our posthuman futures and education: Homo zappiens, cyborgs, and the new Adam. *Futures* 44(1), 55-63.
- Fagerlid Festøy, Anne Randi, & Haug, Peder (2017): Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I Peder Haug, red: *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*, s 52-74. Oslo: Samlaget.
- Ferry, Luc (2016): *La révolution transhumanisme: Comment la technomédecine et l'uberisation vont bouleverser nos vies [Transhumanism's Revolution: How will Technomedecine and Uberisation Shake up our Life]*. Paris: Plon.
- Göransson, Kerstin, & Nilholm, Clas (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education* 29(3), 265-280.
- Habermas, Jürgen (2003): *The Future of Human Nature* Cambridge: Polity.
- Hareide, Dag (2017, 3. februar): En teknologisk himmel. *Morgenbladet* 26-27. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/02/en-teknologisk-himmel>
- Haug, Peder (2003): Qualifying teachers for the school for all. I Tony Booth, Kari Nes & Marit Strømstad, red: *Developing Inclusive Teacher Education*, s 97-115. New York: Routledge Falmer.
- Haug, Peder (2010): Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research* 12(3), 199-209.
- Haug, Peder (2014): Er inkludering i skulen gjennomførleg? I Sidsel Germeten, red: *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning*, s 15-38. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hebert, Estella & Damberger, Thomas (2017): Is pedagogy transhuman? Reflections on the relationship between pedagogy and transhumanism. *Studia Paedagogica Ignatiana* 20(1), 41-56.
- Hessen, Dag O. (2018): Utvikling eller avikling av mennesket? *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 55(2), 114-119.
- Jousset-Couturier, Béatrice (2016): *Le transhumanisme [Transhumanism]*. Paris: Eyrolles.
- Kiuppis, Florian, & Hausstätter, Sarromaa, Rune (2015): *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca*. New York: Peter Lang.
- Klichowski, Michal (2015): The end of education, or what do trans-humanists dream of. *Standard Journal of Educational Research and Essay* 3(6), 136-138.
- Lewin, David & Edwards, Anthony (2012): Better than well-being: The scope of transhumanism in the context of educational philosophy. *Proceedings of the 2012 Virtual Reality International Conference ACM International Conference Proceeding Series*, doi: 10.1145/2331714.2331727
- Moen, Ole Martin (2014): Slutten på mennesket slik vi kjenner det. *Samtiden* 122(4), 126-132.
- Morris, Karin (2016): *The Posthuman Child: Educational Transformation through Philosophy with Picture Books*. Cambridge: Routledge.
- Nedregård, Truls, & Olsen, Rune (2014): *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse: SHoT*. Oslo/Trondheim: TNS Gallup.
- Nilsen, Sven (2017): Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I Sven Nilsen, red: *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*, s 15-38. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2001:22 (2001): *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmede barrierer*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1e18b045dd9346849813392b34c9cdc1/no/pdfa/nou200120010022000dddpdfa.pdf>
- NOU 2003:16 (2003): *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Reindal Magnus, Solveig (2010): What is the purpose? Reflections on inclusion and special education from a capability perspective. *European Journal of Special Needs Education* 25(1), 1-12.
- Reindal Magnus, Solveig (2016a): Pedagogikk og spesialpedagogikk: En diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkningen. I Rune S. Hausstätter & Solveig M. Reindal red: *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*, s 143-159. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Reindal Magnus, Solveig (2016b): Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education* 31(1), 1-12.
- Time, Jon Kåre & Belgaux, Christian (2017): Posthumanisme i barnehagen. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://web.retriever-info.com/services/archive/displayDocument?documentId=0551262017092956006347&serviceId=2>
- Thomas, C. Michael (2015): Transhumanism in higher education: Social implications and institutional roles. I *Proceedings of the Symposium on Emerging Technology Trends in Higher Education*, (2015, 1. mai). Accessed from: <http://epubs.sandbox.lib.utah.edu/index.php/emerge/article/view/1362>
- The Telegraph (2017, 21. August): *Elon Musk joins over 100 experts in urging UN to act on 'killer robots'*. Hentet fra <http://www.telegraph.co.uk/technology/2017/08/21/elon-musk-joins-100-experts-urging-un-act-killer-robots/>
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Van der Klift, Emma, & Kunc, Norm (2017): Ability and opportunity in the rear view mirror. I Kate Scorgie & Dick Sobsey, red: *Working with Families for Inclusive Education: Navigating Identity, Opportunity and Belonging*, s 2-11. Bingley UK: Emerald publishing.
- Vinge, Vernor (1993): *The coming technological Singularity: How to survive in a post-human era?* Hentet fra <http://edoras.sdsu.edu/~vinge/misc/singularity.html>
- Vorhaus, John S. (2015): Capabilities, human value and profound disability: Capability theory and its application to theatre, music and the use of humour. *Disability & Society* 30(2), 173-184.
- Wolbring, Gregor (2015): Gene editing: Govern ability expectations. *Nature* 527(7579), 446-446.
- Wolbring, Gregor & Yumakulov, Sophya (2015): Education through an ability studies lens. *Zeitschrift für Inklusion*. Hentet fra <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/278/261>

