

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited and the license is stated.

Pedagogisk reflektion

För en levande pedagogik – en normkritisk pedagogisk reflektion om NAIS-intyg och konstituerandet av dysfunktionell Andrahet

Mattias Nilsson Sjöberg

Högskolan Kristianstad, Fakulteten för lärarutbildning

Inledning

Föreliggande essä¹ tillika pedagogiska reflektion vill liknas vid den bild av en fjäril som Karl Jaspers (1963) använder för att beskriva en filosofisk livsföring kännetecknad av en inte spikrak rörelse på väg mot någonting nytt, ännu inte känt, sprunget ur händelser viktiga nog att behandla: ”Därför är vårt fladdrande så osäkert och kanske så löjligt för dem som sitter säkert på fasta landet och är nöjda, det är endast begripligt för dem som *oron* har gripit” (s. 113, min kursivering). Med andra ord är problemet som hanteras praktiskt och med relevans för den högskolepedagogiska sektorn, referensramen teoretisk och formen prövande, inte definitiv. Problemet som här behandlas är även frammanat ur just en oro.

¹ Essän utgör ett prövande där det subjektiva och objektiva möts i en skriftlig reflektion. Essän ”behandlar varje stycke verklighet på så vis, att det också hade kunnat vara annorlunda, att det också låte sig betraktas på annat sätt (Isenberg, 2006, s. 98). Essäns essens är inte enbart reflekterande, utan även möjliggörande.

Baserat på denna oro önskas i föreliggande essä eftertanke och förändring. Eller snarare eftertanke som grundförutsättning för förändring. Säkert är det även tid jag önskar och vill säga någonting om. Och jämlikhet. Inkludering. Reell inkludering. Ja, de teman som behandlas är flera och inte alltid enkla att separera eftersom de alla vävs samman på ett eller annat sätt i ett relationellt konstituerat universum. Jag tror att denna önskan om förändring som texten avslutas med kan vara svår att realisera, om än långt ifrån omöjlig. Samtidigt är vid närmare eftertanke det förändringsförslag som presenteras så trivialt att det i den pedagogiska och utbildningspolitiska situation vi befinner oss i framstår som tämligen radikalt. Låt så vara. Som Paulo Freire (1972) skriver behöver pedagogiken radikaliseras för att öppnas upp för en mer kärleksfull och human utbildning. Men för detta krävs inte enbart tid utan även mod, det krävs att vi gemensamt vågar överge det som vid en ytlig betraktelse tros vara det enda möjliga – ett tema som här i texten hanteras med hjälp av normkritisk pedagogik. Det krävs även mod för att tillsammans våga möta livet gemensamt i vad sociologen Hartmut Rosa (2019, 2020, 2023) benämner för ett *resonansförhållande*, i stället för att aggressivt göra våld på varandra och världen. Att gemensamt lyssna in och möta livet mindre aggressivt än vad som görs i den senmoderna samhällsera vi lever i är en av Rosas centrala idéer och ett bärande inslag i föreliggande essä.

En aggressiv akademi och konstituerandet av dysfunktionell Andrahet

Rosa är varken den förste eller ende som menar att vår tid kännetecknas av en ökad (teknologisk) acceleration inbegripet så kallat rationella lösningar som vid närmare eftertanke ter sig sannerligen irrationella. Den samma utvecklingslinje märks av inom högre utbildning, där marknadsliberalismens inflytande skapat en distans till tidigare ideal om bildning och bildningssträvanden. Akademin, en gång ett rum för gemensam reflektion och kritiskt tänkande, är idag till stor del präglad av marknadens krav på effektivitet och framgång (Rosa, 2020). Metriska principer genomsyrar den akademiska tillvaron, från undervisningsframgång till forskningsoutput (se t.ex. Shefer, 2019). Studenter förväntas prestera lika, likaså lärare. Konformismen i utbildningen är talande. Samtidigt har akademins dörrar öppnats upp för fler och

mångfald sägs berika (Kalonaityté, 2014; Universitetskanslersämbetet, 2015). Jag är själv en av många som bär på en brokig utbildningsbakgrund.

Enligt Rosa (2020) kännetecknas det (sen)moderna samhället av ”föreställningen, önskan och begäret att ställa världen *till vårt förfogande*”, samtidigt som Rosa med emfas betonar att en sådan ”fullständigt känd, planerad och behärskad värld vore en död värld” (s. 8, kursiv i original). Denna önskan om att göra en oförfogbar värld förfogbar ”löper som en röd tråd genom alla delar av livet” (s. 9). Vad Rosa syftar på är en i tanke och handling våldsamt, eller aggressiv, hantering av livet självt – ett liv, en värld, som aldrig till fullo låter sig förklaras och av människan fullt ut ägas och behärskas, eller med Rosas terminologi, förfogas över. Världen är med andra ord undflyende kunskapen om den även om världen, eller rättare sagt fragmentariska utsnitt av den, inte sällan presenteras som given och förutsägbart och hanteras därefter. Denna önskan om och vilja till förfogbarhet äger enligt Rosa rum på fyra olika samhällsnivåer och formar en rad aggressionspunkter:

Genom att vi senmoderna människor på samtliga nivåer – individuellt, kulturellt, institutionellt och strukturellt – strävar efter att göra världen förfogbar framstår den alltid som en ”aggressionspunkt” eller en rad aggressionspunkter, det vill säga objekt som det gäller att få kunskap om, uppnå, erövra, behärska eller utnyttja. (s. 11)

Rosa identifierar ett hos människan inneboende begär efter att råda över det som ännu inte är i hennes ägo. Det vill säga en dominerande ägandelogik som tar sig många olika uttryck i samhällslivet, politiskt och individuellt. I detta ryms rädslan för att förlora kontrollen över ägandet av en historiskt sett ökad (materiell) livskvalitet, i detta nu och för kommande generationer. Således utgör rädslan för att halka efter och rädslan för det som ännu inte är inom människans ägo och kontroll ett stående hot och centralt inslag i en samhällslig optimeringsprocess: ”*Livet blir bättre om vi lyckas få mer värld inom räckhåll*, lyder det moderna livets mantra, som visserligen är uttalat men upprepas och förtingligas i handlandet” (s. 19, kursiv i original).

En aspekt i denna aggressiva optimeringsprocess och vilja till att tränga bort det icke-förfogbara genom en samhällsapparat som begär fullkomligt ägande av världen, exemplifieras av Rosa med en historisk utvecklingslinje inom vilken en ökad medicinsk-teknologisk kontroll över det mänskliga livet tagit vid. Detta är ett empiriskt faktum som enkelt går att placera inom ramen för tidigare samhällsanalyser om hur mänskligt tillkortakommande alltmer kommit att kläs i medicinsk och psykiatrisk terminologi och bemötas därefter (se t.ex. Bergey et al., 2018; Cohen, 2016; Conrad & Schneider, 1980; Conrad, 2007; Hallerstedt, 2006; Han, 2013; Harwood & Allen, 2014; Mills, 2013; Rose, 1999; Rose & Abi-Rached, 2014; Svenaeus, 2013). Jag har under många år studerat denna utveckling och då utifrån en pedagogisk-filosofisk ingång och menar att den utgör ett tillstånd av ett tilltagande *onto-epistemiskt våld* riktat mot de individer som uppvisar en beteendeprofil som faller inom, och ibland pressas in i, klassificeringen neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF) och detta till följd av en accelererande *biopedagogik* (Nilsson Sjöberg, 2020). Det handlar om en alltmer aggressiv vilja till samhällsutveckling där önskan om full kontroll, ökad optimeringspress och okritisk framstegsiver uppblandas med en utbredd rädsla för det okända; en rädsla för det icke-förfogbara och därmed en rädsla för det främmande och svårhanterbara; en bakom en förment ökad mångfaldstolerans dold rädsla för det normbrytande och avvikande (Nilsson Sjöberg, 2018; jfr. Badiou, 2001)

Ovan framställs hur en *negativ identitetslogik* konstituerar *dysfunktionell Andrahet*. Med detta menas kortfattat och förenklat att dominerande ideologier genom en normativ pedagogisk process ringat in vissa specifika beteendeprofiler och försett dessa med neuropsykiatrisk vokabulär (Nilsson Sjöberg, 2020). Genom denna process reduceras unika subjekt via neuropsykiatriska diagnoser som exempelvis och inte minst ADHD till objekt öppna för att möta en, i många fall, instrumentell pedagogisk praxis och neurokemisk styrning (Dureuil et al., 2025). Kunskapsmässigt rör det sig om upprepat misslyckade försök till totalisering av den mänskliga existensen, av varat som sådant (Nilsson Sjöberg, 2019). Det rör sig om en avhumanisering (Gabbrill, 2014) då unika subjekt reduceras till, för att låna Rosas (2020) terminologi, förfogbara objekt. Det vill säga fragmentariska objekt som i denna reduktionistiska kunskapsprocess alieneras från en mer sann förståelse

av och berättelse om sig själva. Denna form av avhumanisering leder vidare till ett självbedrägeri till följd av att den diagnostiserade studenten reducerar sig själv till en given – negativt konstituerad och bristfällig – identitet genom påståendet att studentens dys/funktionalitet vore en hos den enskilde individen oföränderlig essens, snarare än att formas i och genom den konkreta livssituation studenten befinner sig i och blir till inom (Nilsson Sjöberg, 2020). Konstituerandet av *dysfunktionell Andrahet* är stigmatiserande och diskriminerande även om avsikten är en annan, då denna pedagogiska process inbegriper just en negativ särskiljning av den diagnostiserade individen även om den negativa särskiljningen enbart skulle förekomma på ett konceptuellt plan (jfr. Friedel et al., 2025).

Dys/funktionalitet mäts och bedöms utifrån vissa givna mått om normativt önskvärda beteenden. Sådana mått är inom akademien exempelvis läroplansmål, betygskriterier samt policyskrivningar om vad som utgör studenters respektive lärares och lärosätets rättigheter och skyldigheter. Normativ är även neuropsykiatrisk klassifikation, som dessutom är deskriptiv men utan orsaksförklaringar – om än att många tror så vara (se t.ex. Freedman & Honkasilta, 2017; te Meerman et al., 2017; te Meerman et al., 2022; Tait, 2009). Studenter som bedöms falla utanför ramen för rådande normer om ”neuropsykiatrisk” funktionalitet kan, för att använda en analogi i linje med vår tids industrilika utbildningsväsende från de tidiga barnaåren till vuxenutbildning, upplevas som grus i maskineriet (Cohen, 2016; Harwood & Allen, 2014). Avvikande beteenden i en strömlinjeformad utbildning anses utgöra mer svårhanterbara element i en akademisk tillvaro som till mångt och mycket styrs av ett ekonomiskt system som kräver en ”lönsam” tillströmning av nya studenter och ”godkänd” genomströmning av befintliga. Alla ska med och ibland skapas sär lösningar som skulle vara bra att stanna upp och fundera vidare kring huruvida de verkligen är den rätta vägen att gå – ett tema som nu följer och samtidigt aktualiserar behovet av en normkritisk pedagogik.

Normkritisk pedagogik kontra negativ identitetslogik

I ett nyligen publicerat nummer av *Högskolepedagogisk debatt* bjuder Tide Garnow (2025) på en personlig pedagogisk reflektion om hur hon med åren som lärare inom högre utbildning kommit att känna ett allt större behov av att, både enskilt och tillsammans med de studenter hon möter, verka för en ökad normkritisk medvetenhet och förändring av undervisningsmaterial och upplägg genom att även agera normkreativt. Garnow ger utifrån litteratur på området en del användbara tips på hur det är möjligt att minska diskriminering och stigmatisering av vissa utpekade samhällsgrupper, oavsett om det rör etnicitet, religiös åskådning, kön, ålder, sexualitet eller funktionalitet. Normkritisk pedagogik handlar i detta avseende om "[l]ärares medvetenhet, kritiska hållning och förmåga att utmana negativa maktobalanser i den egna undervisningspraktiken [vilket] kan vara avgörande för att uppnå en mer inkluderande och jämlik utbildning" (s. 50). Normkritisk pedagogik betraktat ur detta perspektiv inbegriper att medvetandegöra och utmana rådande maktförhållanden och identitetspositioner. I sin tur framhåller Aisha Lundgren Aslla (2019) att ett normkritiskt pedagogiskt perspektiv på dys/funktionalitet inte är lika framträdande i diskussionen. Vad ett normkritiskt perspektiv på dys/funktionalitet medför är att vad som definieras som en hos individen inneboende dys/funktion istället bör betraktas som ett normativt görande i en ständigt pågående blivandeprocess (Goodley, 2007). Vem som definieras som dys/funktionell är således kulturellt bestämt snarare än biologiskt reducerbart – givetvis utan att för den sakens skull förringa att mänskligt liv är biologiskt (Goodley, 2017).

I sammanhanget bör poängteras att pedagogik, normkritisk eller inte, alltid inbegriper normativa aspekter, annars vore det inte pedagogik (se t.ex. Dahlbeck, 2023). Jag är normativ när jag yttrar att jag står bakom den pedagogiska idén om att i den egna undervisningspraktiken försöka jämna ut maktförhållanden mellan lärare och studenter, eftersom jag är av den bestämda åsikten att dessa två olika positioner har mycket att lära av varandra (Freire, 1972; Ranciere, 2011). Samtidigt är det jag utifrån min "upplysta" position som – likt i denna text – påtalar en viss problematik och påpekar att vissa utbildningsrelaterade aspekter är mer problematiska än andra och därmed ganska akut behöver hanteras

(se vidare Langmann & Månsson, 2017). Kumashiros (2000) slutsats är även den viktig, att det vi i lärarrollen kan göra för att jämna ut asymmetriska maktrelationer och normativt grundade samhällspositioner i dagens utbildningssystem är av ringa art. Politisk-ekonomiska intressen är många gånger styrande, dock inte fullkomligt förhärskande varvid det åtminstone finns ett litet handlingsutrymme att verka för förändring (Kalonaityté, 2014).

Ibland är det som om saker och ting får eget liv och förefaller vara ett naturgivet tillstånd i världen. Mycket så är det med kategorin ”NPF” – även om (den kritiska) forskningen påvisar annat (se t.ex. te Meerman, 2019). Från olika håll påpekas alltmer vikten av att försöka göra motstånd mot en (sen)modern samhällsra där effektivitet mätt i numeriska mått styr vägen framåt, men där tid till reflektion och eftertanke utmålas som högst välkommet (Han, 2024; Odell, 2019; Rosa, 2019, 2020; Stengers, 2018). Inte sällan finns möjliga svar och lösningar nära oss men vi har inte alltid, eller tillåter oss att ta, den tid som behövs för att stanna upp och reflektera över vad som vore det mest humana och etiskt hållbara. I en samhällstid präglad av effektivitet och lönsamhet och där framstegen ska ske i hög hastighet men med begränsade resurser tenderar tiden för eftertanke och reflektion att minska och det kritiska tänkandet, i betydelsen en noggrann utvärdering av sakernas tillstånd, marginaliseras. Vi möter det på regeringsnivå. Naturligtvis på sociala medier. Även bland våra studenter. Och givetvis hos oss själva. Därmed behöver vi alla stanna upp och reflektera över vilka normer och värden som re/produceras såväl i den pedagogiska praktiken som i vardagen i stort.

Att agera normkritiskt är just att (våga) utmana det som här och nu förefaller vara det normala tillståndet. Neuropsykiatrisk diagnostik av mänskligt tillkortakommande, upplevt eller faktiskt, *är normen*. Kategorin ”NPF” har blivit normerande. Normkritisk är den som inte erkänner den negativa identitetslogik som uppbär neuropsykiatriska diagnoser, utan istället enskilt och tillsammans med studenterna reflekterar kring och utmanar den i vår tid dominerande diagnostiska kultur inom vilken unika subjekt – alla med sina *individuella* styrkor och svårigheter – reduceras till mindre värda objekt erbjudna särskilda anpassningar givet vissa (högskole)pedagogiska standarder. Det vi känner som NAIS-

intyg² utifrån motivet att erbjuda riktat pedagogiskt stöd till studenter med ”varaktig funktionsnedsättning” utgör när det gäller kategorin NPF en av *negativ skillnad* reproducerande identitetstyrd praxis som kan vara bra att stanna upp och reflektera kring.

Den normkritiska pedagogikens levandegörande

Diagnostisering av NPF har över tid nästintill exploderat i förekomst jämfört med fysiska funktionshinder (se t.ex. Goodley, 2017). Som bland annat Högskolan Kristianstad (2025) informerar om är NPF nationellt nu den vanligaste anledningen till att studenter ska ges anpassat stöd under utbildningstiden. För att ges ett riktat pedagogiskt stöd genom NAIS-intyg avkrävs en student att uppvisa en dokumenterad varaktig funktionsnedsättning. Byråkratiska processer likt handhavandet av NAIS-intyg hemfaller åt ett objekt tänkande i linje med vad Rosa (2020) skriver om samhällelig aggression varvid unika studenters upplevda svårigheter förtingligas och reduceras till diarienummer (jfr. Meerman, 2019; Nilsson Sjöberg, 2020). I de fall då studenter upplever akademin otillgänglig och svår men ännu inte har någon dokumenterad funktionsnedsättning ”tvingas” de över till en redan överhopad sjukvårdsapparat – även den dränerad på ekonomiska resurser och där profiterande privata aktörer gör stora förtjänster på NPF-utredningar. Samtidigt förleds studenter till tron att dokumenterad funktionsnedsättning är *den enda* möjliga lösningen för att få tillgång till nödvändiga stödfunktioner. Efter att den instans som på högskolan handhar och bedömer huruvida en student rekommenderas riktat stöd och särskild anpassning i studiesituationen, lämnas ansvar över till den institution/lärare/examinator som vidare ska besluta om vilka rekommenderade stödåtgärder som anses möjliga att genomföra och hur för respektive student inom olika kurser och delprov.

Det kan vara på sin plats att stanna upp och reflektera kring varför en student ska uppvisa läkarintyg på dokumenterad varaktig funktionsnedsättning när det till syvende och sist är upp till enskilda lärare att genomföra den slutliga anpassningen. Vad sker om vi tar bort det

² NAIS är ett i Sverige nationellt administrations- och informationssystem för samordning av riktat pedagogiskt stöd på universitet och högskolor.

byråkratiska mellanled inom vilket studenten måste uppvisa en dokumenterad funktionsnedsättning och genom denna process iklä sig i en sjukdomsidentitet vilken visar sig passivisera individen inför de konkreta livsomständigheter den upplevda problematiken blir till inom (jfr. Nilsson Sjöberg & Dahlbeck, 2017)? Återigen står mod som ledord – mod till att söka vägar bortom en stigmatiserande och diskriminerande högskolepraxis. Likaså tid – tid för de lärare som faktiskt är de som möter studenterna i undervisningen att på djupet föra en dialog gällande *individuella* styrkor och svagheter och hur dessa kommer till uttryck i kollektivet, vilket även formar utgångspunkt för en mer human pedagogisk (bildnings)process som aldrig på förhand går att äga svaret på (se vidare Rosa & Endres, 2023).

Här följer ett konkret exempel: en av de vanligaste standardiserade anpassningar som ges efter NAIS-beslut är en veckas förlängd inlämningstid vid skriftlig examinationsuppgift. För denna anpassning krävs, återigen, dokumenterad varaktig funktionsnedsättning. Det medför att en dubbelverkande diskriminering, i betydelsen negativ särskiljning, upprättas: att såväl de studenter som inte har rätt till anpassning och de som har det, inte behandlas lika utan olika. *Allas lika värde* är med andra ord inte normen. Detta till följd av det *negativa* identitetstänkandets logik formulerat som en positiv doktrin.

Ett förslag³ på ovan givna problematik skulle vara att *samtliga* studenter i en och samma kurs erbjuds en veckas extra inlämningstid. Denna anpassning kräver inget NAIS-intyg men integreras i kursupplägg och schemaläggning. Ett annat inte helt olikt alternativ vore att *alla* studenter erbjuds flexibel inlämningstid om låt säga en vecka. Inte heller detta är en anpassning som kräver NAIS-intyg, om det är så att anpassningen mynnar ut i just förlängd inlämningstid. I båda förslagen behöver ingen pekias ut eftersom stigmatiserande och diskriminerande särlösningar undviks. I stället behandlas alla lika och görs därmed jämlika i en

³ Formatet tillåter inte en fördjupad diskussion om de implikationer som kan följa förslagen som här ges. Syftet är annat – att visa på att förändring är möjlig i riktning mot en mindre stigmatiserande högskolepedagogisk praxis.

samhällstid och högskolepedagogisk praxis där ett negativt skillnads-
skapande intagit en nästintill hegemonisk position.

Ett tredje, möjligen mer radikalt, alternativ skulle vara att minska antalet examinationsuppgifter som avkräver summativa bedömningar och i stället erbjuda mer undervisningstid med ”öppet” tidsutrymme för lärare och studenter, enskilt och i grupp, att inträda i en resonansliknande pedagogisk relation i linje med Rosas (2019, 2020, 2023) förslag om hur vi kan leva och växa tillsammans samtidigt som antalet samhällseliga ”aggressionspunkter” minskas. I en sådan pedagogisk relation är objektifiering och avhumanisering likt ”NPF” ett mindre välkommet inslag. Detta sistnämnda förslag skulle innebära en mer *levande* pedagogik, eftersom en pedagogik som tar utgångspunkt i en ”fullständigt känd, planerad och behärskad värld [är] en död värld” (Rosa, 2020, s. 8). Pedagogiska relationer som bygger på viljan att göra det icke-förfogbara förfogbart är enligt Rosa att likna vid en *relationslös relation*.

Att inträda i en verkligt relationell tillika levande pedagogisk relation tillsammans med studenter varandes alla unika, innebär att inträda i ett resonansförhållande där parterna i en gemensam pedagogisk process genomgår en samskapande transformation just genom att beröras av det unika – det icke-identiska – hos motparten. För att resonans ska uppstå krävs av läraren att öppna upp för och inträda i en öppen relation med världen, med studenterna, det vill säga att försöka möta studenterna bortom kategorisk klassificering och reduktionistisk objektifiering som, när det gäller ”NPF”, vid en mer djuplodande undersökning inte är vad det på ytan sägs vara (Nilsson Sjöberg, 2020). Först genom en sådan normkritisk pedagogisk praktik kan öppnas upp för reell inkludering, jämlikhet och allas lika värde. Om förändringen sker inom den högre utbildningen, som även ska utgöra det kritiska tänkandets högberg, kanske trenden sprider sig vidare ut i andra (utbildnings)institutioner.

En fjärils vingslag kan generera en storm!

Om författaren

Mattias Nilsson Sjöberg, fil dr. och universitetslektor i pedagogik vid avdelningen för grundläroårutbildning fritidshem, Fakulteten för lärarutbildning, Högskolan Kristianstad. Forskning främst kring kritisk teoribildning och emancipatorisk filosofi i relation till inkluderande och exkluderande pedagogiska processer i det senmoderna samhället.

Kontakt: mattias.nilsson_sjoberg@hkr.se.

ORCID: 0000-0002-9305-6075.

Referenser

- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (5th ed.) American Psychiatric Association.
- Badiou, A. (2001). *Ethics: An Essay on the Understanding of Evil*. Verso.
- Bergey, M. R., Filipe, A. M., Conrad, P., & Singh, I. (Red.) (2018). *Global Perspectives on ADHD. Social Dimensions of Diagnosis and Treatment in Sixteen Countries*. John Hopkins University Press.
- Cohen, B. (2016). *Psychiatric Hegemony. A Marxist Theory of Mental Illness*. Palgrave Macmillan.
- Conrad, P. (2007). *The Medicalization of Society. On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders*. John Hopkins University Press.
- Conrad, P., & Schneider, J. W. (1980). *Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness*. Mosby.
- Dahlbeck, J. (2023). Som om vi visste vad vi gjorde: en pedagogisk-filosofisk betraktelse över relationen mellan fiktion och sanning. I M. Nilsson Sjöberg (Red.) *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan* (s. 59–70). Gleerups.
- Dureuil, S., Launay, IB., Diebold, L., Roustant J-P., & Durand, D. (2025). ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) proliferation: a neoliberal goldmine. *Psychoanalysis, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1057/s41282-025-00552-x>

- Freedman, J. E., & Honkasilta, J. M. (2017). Dictating the boundaries of ab/normality: A critical discourse analysis of the diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder. *Disability & Society*, 32(4), 565–588. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1296819>
- Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Gummessons.
- Friedel, E., Staniland, L., Baker, L., Koperska, A., Mathy, A., Ramji, A. V., Dwyer P., & Zaneva, M. (2025). Toward Neurodiversity-affirming Language for ADHD. *PsyArXiv*. https://doi.org/10.31234/osf.io/gucym_v2
- Gambrill, E. (2014). The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders as a Major Form of Dehumanization in the Modern World. *Research on Social Work Practice*, 24(1), 13–36. <https://doi.org/10.1177/1049731513499411>
- Garnow, T. (2025). Att utmana normer i akademien: normkritiska perspektiv i undervisningspraktiken. *Högskolepedagogisk debatt*, 2025:1, 49–57.
- Goodley, D. (2007). Towards Socially Just Pedagogies: Deleuzoguattarian Critical Disability Studies. *International Journal of Inclusive Education*, 11(3), 317–334. <https://doi.org/10.1080/13603110701238769>
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. (2nd ed.) Sage.
- Hallerstedt, G. (Red.) (2006). *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Daidalos.
- Han, B-C. (2013). *Trötthetssamhället*. Ersatz.
- Han, B-C. (2024). *Vita contemplativa. In praise of inactivity*. Polity.
- Harwood, V., & Allan, J. (2014). *Psychopathology at School. Theorizing Mental Disorders in Education*. Routledge.
- Högskolan Kristianstad. (25 september 2025). *Riktat pedagogiskt stöd till studenter med funktionsnedsättning*. <https://hkrse.omniacloud.net/nyheter/riktat-pedagogiskt-stod-till-studenter-med-funktionsnedsattning>

- Isenberg, B. (2006). Sociologisk essäism – Essäistisk sociologi. Om en tankestils utveckling och aktualitet i en postdisciplinär tid. *Dansk sociologi*, 1(17), 87–110.
- Jaspers, K. (1963). *Introduktion till filosofin*. Orion/Bonniers.
- Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Studentlitteratur.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70, 25–53.
- Langmann, E., & Månsson, N. (2017). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 79–100.
- Lundgren Aslla, A. (2019). Ett sånt där barn – normkritiska dilemman kring funktionalitet och inkludering. I L. Björkman & J. Bromseth (Red.) *Normkritisk pedagogik. Perspektiv, utmaningar och möjligheter* (s. 183–204). Studentlitteratur.
- te Meerman, S. (2019). *ADHD and the power of generalization. Exploring the faces of reification* [Doktorsavhandling, Rijksuniversiteit Groningen].
<https://doi.org/10.33612/diss.84379221>
- te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H., & Frances, A. (2017). ADHD: A Critical Update for Educational Professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(sup1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267>
- te Meerman S., Freedman J. E., & Batstra, L. (2022). ADHD and reification: Four ways a psychiatric construct is portrayed as a disease. *Front. Psychiatry*, 13, 1055328.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.1055328>
- Nilsson Sjöberg, M. (2018). Toward a militant pedagogy in the name of love: On psychiatrization of indifference, neurobehaviorism and the diagnosis of ADHD – A philosophical intervention. *Studies in Philosophy and Education*, 37(4), 329–346.
<https://doi.org/10.1007/s11217-018-9597-4>
- Nilsson Sjöberg, M. (2019). Reconstructing truth, deconstructing ADHD: Badiou, onto-epistemological violence and the diagnosis

- of ~~ADHD~~. *Critical Studies in Education*, 62(2), 243–257.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1620818>
- Nilsson Sjöberg, M. (2020). *Relationär pedagogik – för ett sannare liv. En essäistisk sammanläggning om dys/funktionell uppfostran: exemplet ~~ADHD~~* [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
- Nilsson Sjöberg, M., & Dahlbeck, J. (2018). The inadequacy of ADHD: A philosophical contribution. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1), 97–108.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1361709>
- Odell, J. (2019). *How to do nothing. Resisting the attention economy*. Melville House.
- Rancière, J. (2011). *Den okunnige läraren. Fem lektioner om intellektuell frigörelse*. Glänta.
- Rosa, H. (2019). *Resonance. A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Rosa, H. (2020). *Det vi inte kan råda över. Om vårt förhållande till världen*. Daidalos.
- Rosa, H., & Endres, W. (2023). *Resonanspedagogik. När det knitrer i klasseværelset*. Hans Reitzels Forlag.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. Free Association Books.
- Rose, N., & Abi-Rached, J. (2014). Governing Through the Brain. Neuropolitics, Neuroscience and Subjectivity. *Cambridge Anthropology*, 32(1), 3–23.
<https://doi.org/10.3167/ca.2014.320102>
- Shefer, T. (2019). Introductory Thoughts. I L. Donskis, I. Sabelis, F. Kamsteeg & H. Wels (Red.) *Academia in Crisis. The Rise and Risk of Neoliberal Education in Europe* (s. 1–10). Brill-Rodopi.
- Stengers, I. (2018). *Another Science is Possible. A Manifesto for Slow Science*. Polity.
- Svenaesus, F. (2013). *Homo patologicus. Medicinska diagnoser i vår tid*. TankeKraft.

Tait, G. (2009). The logic of ADHD: A brief review of fallacious reason. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 239–254. <https://doi.org/10.1007/s11217-008-9114-2>

Universitetskanslersämbetet. (2015). *Standarder och riktlinjer för kvalitetssäkring inom det europeiska området för högre utbildning (ESG)*.