MALMÖ STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NO. 92, DOCTORAL DISSERTATION IN EDUCATION

MATTIAS N. SJÖBERG

RELATIONÄR PEDAGOGIK – FÖR ETT SANNARE LIV

En essäistisk sammanläggning om dys/funktionell uppfostran: exemplet ADHD

MALMÖ UNIVERSITET

RELATIONÄR PEDAGOGIK – FÖR ETT SANNARE LIV

En essäistisk sammanläggning om dys/funktionell uppfostran: exemplet ADHD

Malmö Studies in Educational Sciences No. 92

© Mattias Nilsson Sjöberg, 2020
ISBN 978-91-7877-119-6 (tryckt)
ISBN 978-91-7877-120-2 (pdf)
ISSN 1651-4513
DOI 10.24834/isbn.9789178771202
Holmbergs, Malmö 2020

MATTIAS N. SJÖBERG

RELATIONÄR PEDAGOGIK – FÖR ETT SANNARE LIV

En essäistisk sammanläggning om dys/funktionell uppfostran: exemplet ADHD

Malmö universitet, 2020
Lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt,
se mau.diva-portal.org

Vilda, oändlig kärlek

INNEHÅLL

FÖRORD 11

AVHANDLINGENS DELSTUDIER 17

1 OUPPKLARADE AFFÄRER: SYFTE, METOD, RESULTAT 18

1.1 Pedagogiska idéer, affirmativ dialektik och paradigmatiska exempel som problem: exemplet dysfunktionell demokrati och diagnosen ADHD 24

1.1.1 Diagnosen ADHD som irrationell uppfostringsrationalitet – ett inledande exempel 29

2 ADHD: EN FRÅGA OM UPPFOSTRAN OCH DÄRMED ETT FALL FÖR PEDAGOGIK, ELLER ”UPPROR FÖR VÄRDELÖSHET” 40

2.1 Om ordet pedagogik och den verksamhet ordet pedagogik söker teckna in 41

2.2 Den pedagogiska filosofins (o)nytta 46

2.3 ADHD som uppfostran som pedagogik – exemplet den normativt (o)önskade ADHD-diagnosen 49

2.4 Sofistens orättvisa uppfostran (Sokrates och Platon) 65

2.5 Demokratisk materialism, numerisk (o)ordning och varats o/ändliga in/konsistens (Badiou, del 1) 79

2.5.1 Badious platonska gest 80

2.5.2 Demokratisk materialism vs. Materialistisk dialektik, eller sofistens ”negativa” bortträngning av sanning 90

2.5.3 Om det ena inte är, ingen-ting är/ Om den Ena inte är, inte heller den Andre är 99

2.6 ”Uppror för värdelöshet”, eller Vilka dom? 106

3 ÄNNU EN BRISTFÄLLIG HISTORIA OM DIAGNOSEN ADHD 115
3.1 ADHD: att existera och inte på samma gång 116
3.2 Fördel ADHD 118
3.3 ADHD en fråga om uppfostran, eller den orättvisa diagnosrättigheten (Socialstyrelsen) 123
3.4 ”Mot bättre vetande” (Nationalencyklopedin) 135
3.5 En totalitär (pedagogisk) bluff på väg att bli synad 138
3.6 Haja ADHD eller ADHD-hajar 144

4 DEN NORMATIVA ADHD-DIAGNOSEN OCH DESS SÄRSKILJANDE FUNKTION 156
4.1 På väg till tåget: ADHD, kunskap, makt, normer, dispositiv, epistemiska objekt och epistemiskt våld (Foucault) ... 157
4.2 På tåget till Göteborg: diagnos, differentiering och jakten på dysfunktionalitet – en våldsam särskiljning av och brottslig historia om ADHD 165
4.3 Konferensen: psykiatriserad barndom, kvasi-objektiv diagnostik, psykopatolog segregering, negativ stereotypifiering, och frånvaron av disciplinen pedagogik 203
4.3.1 Frånvaron av disciplinen pedagogik 203
4.3.2 Psykiatriserad barndom och kvasi-objektiv diagnostik 204
4.3.3 Psykopatologisk segregering och epistemiskt våld ... 206
4.3.4 Diagnostiskt murbyggande och negativ stereotypifiering 208
4. 4 Den (ir)rationella hemresan (Descartes) 209

5 (EN BIT PÅ VÄGEN MOT) RELATIONÄR PEDAGOGIK – FÖR EN RENARE UPPFOSTRAN 218
5.1 En gymnosofisk joggingtur till havet 218
5.2 Den tilltrasslade ADHD-diagnosen och att bli till (nytt) med undflyende vatten (Barad) 222
5.2.1 Halvvägs mot en relationär pedagogik: Barad, brottslig onto-epistemologi och blixtar med förändringspotential 232
5.3 Den rationella kampen om den betydelsefulla nollan, eller den rena pedagogikens återfödelse (Serres – och lite om Comte) 237

6 RELATIONÄR PEDAGOGIK
– FÖR EN GODARE UPPFOSTRAN 267
6.1 Början till slutet för skendemokratisk uppfostran, bristernas pedagogik och exkluderande inkludering? 267
6.2 Från kemisk obalans till maktobalans 271
6.3 Pragmatisk eugenik? 282
6.4 Om föräldrars (mödrars) identitetssträvan, ADHD-assemblage och inadekvat undervisning om ADHD 290
6.5 Diagnosen ADHD som ett symptom på en ondskefull pedagogik/uppfostran (Spinoza) 296
6.5.1 Beviset på att den fria viljan inte existerar, eller matematiken som den rent rationella diskursen om varat ... 300
6.5.2 Den fasansfulla uppfostran som hände Barnaby 305
6.5.3 Kvasi-diagnosen ADHD och frågan om ond och god uppfostran 313

7 RELATIONÄR PEDAGOGIK
– FÖR EN SANNARE UPPFOSTRAN 322
7.1 En icke-identisk rekapitulation (Badiou, del 2) 322
7.2 Diagnossofistisk pragmatism – ett förtydligande exempel ..324
7.3 Diagnossofistens ovilja att tala sanning – ännu ett förtydligande exempel 327
7.4 Relationär pedagogik: Den Sanna Idén 333
7.5 Relationär pedagogik: Det avgörande beslutet 338
7.6 Relationär pedagogik: Beslutet om kärleksfull uppfostran för ett mer sant liv 345

REFERENSER 354

ARTIKEL I-IV 402

FÖRORD

Att skriva en akademisk doktorsavhandling har, i mitt tycke, inte varit någon enkel uppgift. Till detta bör adderas att Oron och Tvivlet, som länge varit följeslagare i mitt liv, inte direkt uppträtt mindre besvärligt när det blev dags att i skriftlig form försöka slutföra avhandlingsprojektet. Visst är det så att jag skulle kunnat besluta mig för att inte skriva alls och istället göra någonting helt annat, fast då skulle möjligheten att erhålla en akademisk doktorsexamen uteslutas. Å andra sidan hade väl inte det varit hela världen, jag menar karriären är ju till syvende och sist inget annat än meningslöshetens utfyllnad.

På tal om karriärism, så har jag sett en del av detta inom akademin. Karriärism inom akademin och då i relation till forskning är ett annat tema som fått mig att bli orolig och tvivla, för en del av mitt forskningsresultat är att mycket inom akademin tycks handla om karriärsträvan i form av bland annat vetenskaplig meritering. Nu ska jag såklart inte kasta sten i glashus, som det brukar heta, då jag själv rört mig ”uppåt” inom denna meritokrati. Jag skulle inte heller haft privilegiet att skriva den här avhandlingen och på så sätt göra någonting inte tidigare lika känt mer känt, om det inte vore just för akademin. Åtminstone skulle det i mitt fall varit betydligt svårare och situationen mer prekär. Men vad jag vill ha sagt är att forskning och vetenskap inte utgör en neutral praktik som utförs i ett socialt vakuum. Ideologi är möjligen ett uttjatat ord, men nog så viktigt då ideologi just handlar om att verka för och följa olika idéer. Med ideologiskt präglad vetenskaplig kunskapsproduktion produceras bestämda former av verklighet. Ekonomiska, politiska, ideologiska intressen samsas på så sätt med ren nyfikenhet och ett aldrig sinande kunskapsbegär, men även med människors strävan efter att öka i professionell grad och med forskningsmeritering följer auktoritet i vissa frågor.

Jag minns exempelvis ett tillfälle när jag som relativt nyanställd doktorand av en mer meriterad forskare, efter att jag tidigt under avhandlingsarbetet skrev och fick publicerat ett debattinlägg, fick höra att det nog vore en bra idé att underbygga sina (dvs. mina) argument med (minst) epitetet filosofie doktor. Mina ord skulle då tydligen bli mer slagkraftiga. Säkerligen inte något substanslöst påstående. Jag skriver denna avhandling innan jag vet om jag kommer att bli godkänd eller inte. Det vill säga avhandlingens argument är inte möjligt att stärka med epitetet filosofie doktor. Förhoppningsvis kan innehållet i föreliggande avhandling, av andra och inte bara mig själv, ändå tyckas värt att ta del av.

Under de senaste åren har jag fått ta del av någonting som jag tror skulle behöva komma fler till känna. Bland annat har för mig inte tidigare kända personer hört av sig och påtalat vikten av mitt arbete, även om jag inte själv efterfrågat det. Detta eftersom det inte är opinionen som styrt mitt arbete utan en viss pedagogisk idé. Intressant, och lite besvärligt, har även varit att jag kontaktats av personer som tycks se mig som en (internationell) spelpjäs i ett samhälls(re)formerande arbete med religiösa sympatier. Hur förföriska sådana hälsningar än kan te sig så går det stick i stäv mot en ateistisk pedagogik, hur antiauktoritära de religiösa budskapen än är formulerade. Vidare är det allmänt känt inom den kritiska diagnosforskningen att kritik riktad mot (neuro)psykiatriska diagnoser kan, när de sakliga argumenten tryter, beskyllas för att gå scientologikyrkans ärenden. Jag tror helt enkelt inte på ”högre makter”, vare sig de är av andlig eller jordisk art, inte heller har jag mycket till övers för sekteristisk science fiction!

Intressant med nyss nämnda är att det har fungerat som ytterligare bekräftelse på att samtidigt som jag efter alla dessa år tror mig erhållit en större förståelse för vad som egentligen pågår i vår värld, så har jag även förstått att jag trots flera års högre studier och forskning enbart skrapat lite på ytan av något som vid en första iakttagelse kan tros vara ett i världen givet ting eller ändligt objekt, men som vid närmare granskning tycks sträcka ut sig oändligt i tid och rum och allt jag vet egentligen bara är mycket lite.

På samma gång som jag haft svårt med att i en ändlig produkt presentera något som förefaller sträcka ut sig oändligt i tid och rum, så har jag kommit fram till att jag, för att parafrasera Sokrates via Platon, ingenting vet. Tvivelaktigt har jag funderat på vilket det mest lämpliga sättet är att

förmedla att jag ingenting vet i betydelsen att jag numera vet ingen-ting (inga-ting), samtidigt som doktorandens uppgift är att inom en viss (ekonomisk) tidsram avsluta en pågående forskningsprocess i en ändlig produkt för att kunna erhålla en examen.

Det ska sägas att själva skrivandet inneburit en kamp eftersom jag inte är direkt förtjust i att skriva. Inte enbart mitt begränsade ordförråd ligger till grund för detta, utan det tycks som om språket i sig inte riktigt räcker till för att hantera ett mer sant vara. Men varför då skriva? -”Ja, käre vän, oss emellan sagt: jag har hittills inte kommit på något annat sätt att *bli av* med mina tankar. -Och varför vill du det? -För att jag måste” (Nietzsche, [1882] 1987, s. 97, kursiv i original). Således har det skrivna ordet brukats som ett redskap för att göra mig av med mina allt mer förbryllade tankar. Men det i en parallell process där avsikten även varit att dela med mig av dessa som ett försök att föra någonting inte tidigare lika känt till världen.

I denna skrivprocess har även en tankeverksamhet satts igång som blir till ett slags samtal med mig själv. Ett samtal som inte slutar när datorn stängs ned utan då snarare tilltar. Det finns säkert ett flertal termer som jag inte känner till som används för att sätta ord på denna företeelse, men en sak vet jag: det är och har varit tämligen påfrestande men samtidigt befriande på något sätt. Detta ”ensamtal” är dock berikat av många. Vad har då detta paradoxalt nog både påfrestande och befriande ensamtal handlat om? Jo, bland annat om att finna ett lämpligt sätt att förmedla den uppfostringsideologi som uppfostringsteknologi som jag via min forskning mer än tidigare lärt känna, på samma gång som jag sökt efter ett alternativ.

När 1600-tals filosofen René Descartes skulle författa sin *Avhandling om metoden* så sökte han lugn och ro genom att försöka isolera sig från omvärlden och detta för att hantera ett erfarenhetsgrundat tvivel. Å ena sidan vill jag inte likna mig med en av de mer kända filosoferna genom tiderna, men även jag har sökt efter lugn och ro för att försöka organisera mina tankar och hantera ett erfarenhetsgrundat tvivel. En del av dessa kommer läsaren av den här avhandlingen att möta. En skillnad mot det cartesianska tvivlet är att jag kommit underfund med att det inte är ett ensamt och isolerat *jag* som tvivlar, hur ensamt och isolerat detta tvivel än kan få en att känna sig. Att jag inte tvivlar i ensamhet avslöjas av det myller av röster som jag via min egen hör. Det är inte ett ensamt jag som tvivlar och inte heller är jag ensam om detta tvivel, även om just känslan

av att vara ensam om (att uttrycka) detta tvivel ständigt är närvarande och minst sagt påfrestande.

Men i föreliggande avhandling ryms inte enbart ett tvivel utan även ett (kritiskt) arbete där ambitionen varit att föra fram en viss pedagogisk idé. Under lång tid har stöd och inspiration hämtats i den tankepraxis som brukar benämnas för *kritisk pedagogik*.[1] Kritisk pedagogik kommer i många olika former (se t.ex. Allen & Goddard, 2017, särskilt ss. 136-152). Vad jag finner viktigt att affirmera inom denna heterogena pedagogiska rörelse är den ständiga strävan efter mer demokratiska levnadsformer i kombination med processinriktad reflektion över och problematisering av samtida repressiva samhällsförhållanden. Återigen, vad jag finner väl värt att affirmera är en pedagogik som inte ger upp tanken på kollektiv emancipation som ett led av det kritiska tänkandets nödvändighet och rätt för att bringa ett slags oordning i en förtryckande ordning. Eller som den franske filosofen Alain Badiou (2009a) uttrycker sig och som jag hämtat inspiration från: ”The opening of a space of creation requires destruction” (s. 396).[2]

---

[1] Här korsas vägen med det som kommit att benämnas *norm*kritisk pedagogik. I föreliggande avhandlingsarbete sker det i relation till *dys/funktionalitet.* Den normkritiska betoningen ligger på att dys/funktionalitet är någonting som ständigt *görs* snarare än att det skulle vara något en individ ”har” inom sig. Vem som definieras som dys/funktionell är således kulturellt bestämt snarare än kroppsligt-kognitivt betingat. Om vi ska tro Aisha Lundgren Aslla (2019) har ett normkritiskt pedagogiskt perspektiv kring dys/funktionalitet mycket kvar att jobba med. Ett kritiskt studium och problematisering av dominerande föreställningar om dys/funktionalitet ryms emellertid inom den rörelse som benämns *inkluderande pedagogik*. Detta kunskapsområde är snävare och har växt fram som en kritisk respons mot ett (ny-)positivistiskt specialpedagogiskt fält som anklaga(t)s för att tänka statiskt om och hantera ”dys/funktionalitet” kategoriskt (se t.ex. Nilholm, 2018; Slee, 2019). En från olika teoretiska perspektiv riktad pedagogisk kritik mot kategoriskt tänkande inom uppfostrans sfär står att finna även inom det som, möjligen lite väl ”kategoriskt”, benämns för *relationell pedagogik* (von Wright, 2018). För en problematisering av normkritisk pedagogik, se Elisabet Langmann och Niclas Månsson (2016). De senares problematisering av normkritisk pedagogik tycks falla på eget grepp så att säga. Det vill säga kritiken av den normkritiska pedagogikens självutnämnda maktposition intas själv av de som kritiserar normkritisk pedagogik. Den pedagogiska kritiken av den normkritiska pedagogiken intar samma ”förnuftiga” subjektstyp som den normkritiska pedagogiken anklagas för att göra i sitt arbete med att utmana olika former av förtryckande pedagogiska diskurser, praktiker och paradigm. Den slutliga segraren i en sådan ”kritisk” diskussion torde vara just det kritiska tänkandet som förnuftsmodell. Inom fältet *Critical Disability Studies* (CDS) ser Dan Goodley (2017) kritisk pedagogik som en frigörande process genom att försöka finna sätt att gemensamt konfrontera olika former av ”dys/funktionellt” förtryck och profit. Kritisk pedagogik gällande normbrytande beteenden (”dys/funktionalitet”) kan enligt Goodley utmana olika dominansstrukturer, vilka upprätthåller normerande relationer och attityder samt verka för en gemensam omformulering av dessa. Inom fältet *Mad Studies* (se t.ex. LeFrançois, Menzies & Reaume, 2013) studeras och problematiseras ”dysfunktionell” uppfostran och därmed pedagogik utan att detta uttrycks explicit. Föreliggande avhandling rör sig inom detta ”kritiska” skärningsfält och vill i synnerhet belysa pedagogiska som i uppfostrande aspekter i relation till (neuro)psykiatrisk kunskap och diagnostik.

[2] I sammanhanget, om än inte ontologiskt och politiskt kompatibel med exempelvis Badious eller den kritiska pedagogikens marxistiska ”arv”, kan nämnas Thomas Szasz (1970) som inleder sin lika berömda som av vissa avskydda bok *Psykisk sjukdom - en myt* med ett liknande resonemang; att destruktion av en viss dominerande

För denna uppgift har filosofin, kärleken till visheten, fyllt en viktig funktion. Min relation till filosofin har inneburit just en kär-lek, om än en tankemödande sådan och på fullt allvar. Vidare är det så att ju längre en träder in i filosofins (bokstavligt talat) förtrollande värld, så kan den tidigare utstakade vägen komma att kännas långt mycket mer besvärlig än tidigare att vandra, till skillnad mot om tanken skulle sammanfalla med den dominerande ordningen. En samhällsordning som i vår tid helt uppenbart re/producerar ett hierarkiskt samhällsystem som, för att knyta an till föreliggande avhandlingsfokus, innebär att människor objektifieras, klassificeras och träder fram i världen som mer dys/funktionella än andra. En hierarkisk samhällsordning som vid en närmare (filosofisk) granskning dock tar formen av ett luftslott, men paradoxalt nog ett väl cementerat sådant.

I tagen med att skriva detta förord ”dammade” jag av Paulo Freire. Inte personen Freire givetvis, utan litteratur skriven av honom. Freire gav inte upp tanken på en pedagogik grundad i kollektiv problematisering och genom dialog gemensam namngivningsprocess, som ett led i en ständig kamp för att låta leda mänskligheten mot ett mer fullvärdigt liv i en avhumaniserande värld. Det vill säga tankar och idéer som tidigare haft betydelse för min egen pedagogiska tankepraxis. En intressant iakttagelse är att Freires strävan efter demokratisk uppfostran ibland sållas till högen av radikal pedagogik, vilket förvisso till viss del kan bero på att han själv fann sina idéer vara mer vända åt radikala. På samma gång som dessa idéer funnits med mig har de ändå varit frånvarande under senare års arbete, eftersom jag stiftat, för mig, nya teoretiska och inte mindre radikala bekantskaper.

I förordet till *Pedagogik för förtryckta* skriver Freire:

> Denna bok kommer antagligen att väcka negativa reaktioner hos många läsare. Några kommer att anse min inställning till problemen om mänsklig befrielse som rent idealistisk, eller kommer till och med att beteckna diskussionen om ontologisk kallelse, kärlek, hopp, ödmjukhet och sympati som ett reaktionärt ”blabla”. Andra kommer inte att (eller vill inte) acceptera mitt fördömande av förtrycket, som till-

tankepraxis är nödvändig för att nya sätt att tänka och agera ska bli möjligt (se vidare Bracken & Thomas, 2010 för Szasz liberala hållning och dualistiska teori).

> fredsställer förtryckarna. Följaktligen vänder sig detta preliminära arbete till de radikala. (1972, s. 33)

Möjligen kan även föreliggande avhandling, som även den tar ontologin till hjälp för att formulera ett hopp om en kärleksfull pedagogik, väcka negativa reaktioner hos en del läsare. Jag hoppas även att den hos några väcker en del positiva. Det är svårt, för att inte säga omöjligt, att vara alla till lags. Frågan är om det senare ens är önskvärt.

Ledmotivet för den här avhandlingen är att sträva efter en *relationär pedagogik*. Vad som följer är ett försök att redogöra mer ingående för vad denna pedagogik syftar till och varför den bedöms nödvändig. För läsaren innebär detta att ställas inför beslutet att läsa eller inte läsa. Det är upp till dig som har denna avhandling framför dig att fatta detta beslut och ta reda på huruvida idén om en relationär pedagogik är värd att lyssnas till eller inte. Således erbjuds den som beslutar sig för att läsa den här avhandlingen möjligheten att följa en pedagogisk idé framför en annan. Oavsett hur beslutet fattas kommer materiella effekter att följa. För den som fattar beslutet att läsa så kan det även leda till den riskfyllda aktivitet som det innebär att behöva tvingas tänka till eller rent av tänka om och därmed överge tryggheten. Har jag fått läsaren att behöva tänka till och eventuellt också tänka om, så har det övergripande syftet med föreliggande avhandling uppnåtts.

***

Stort tack till Johan Dahlbeck för den pedagogiska närvaro och det ”oändliga” stöd som du i egenskap av handledare erbjudit mig under avhandlingsarbetets alla år. Orden räcker inte till för att beskriva min tacksamhet. Två andra som betytt mycket under avhandlingsarbetet är Bosse Bergstedt och Elisabeth Punzi. Tack för stöd, uppmuntran och för möjligheten att delge er såväl oro och tvivel som kreativa idéer. Thom Axelsson kom in sent under avhandlingsarbetet och det på ett sätt som innebar trygghet för att slutföra det. Familj, släkt och nära anhöriga: ingen nämnd, ingen glömd, ni betyder alla mycket. Hanna och Vilda – tillsammans genom kärlek blir vi!

AVHANDLINGENS DELSTUDIER

Artikel I

Nilsson Sjöberg, Mattias (2017). (Un)becoming dysfunctional: ADHD and how matter comes to matter. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6): 602-615.

Artikel II

Nilsson Sjöberg, Mattias & Dahlbeck, Johan (2018). The inadequacy of ADHD: A philosophical contribution. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1): 97-108.

Artikel III

Nilsson Sjöberg, Mattias (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.

Artikel IV

Nilsson Sjöberg, Mattias (2019). Reconstructing truth, deconstructing ADHD: Badiou, onto-epistemological violence and the diagnosis of ~~ADHD~~. *Critical Studies in Education*. Publicerad online 2019-05-30.

Artikel I, II och IV distribueras med tillstånd av Taylor & Francis Group. Artikel III distribueras med tillstånd av Springer Nature, som vill ha länkat följande avtal: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

1 OUPPKLARADE AFFÄRER: SYFTE, METOD, RESULTAT

Hösten 2014 anställdes jag som doktorand i ämnet pedagogik. Sedan dess har jag skrivit en del olika texter om det jag forskat om, bland annat fyra internationellt publicerade artiklar. Det är i relation till dessa fyra artiklar som den här så kallade kappan är skriven.

En betydande del av syftet med avhandlingen har varit att kritiskt granska och problematisera diagnosen *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD). Åtminstone formulerade jag mig så inledningsvis, innan jag stannande upp och påminde mig själv om att diagnosen är ett uttryck för vad som i föreliggande kappa liknas vid en irrationell uppfostringsideologi som -teknologi. För detta kan två begrepp vara bra att känna till redan nu, även om deras innehåll och betydelse är vad som kommer att redas ut i texten: *dysfunktionell Andrahet* och *diagnossofisteri*. Ett av bokens teman är att konstituerandet av dysfunktionell Andrahet och diagnossofisteri är praktiker som bör ses som uttryck för ett i världen dominerande *ändligt* pedagogiskt tänkande. Även temat om ändligt pedagogiskt tänkande kommer att vidareutvecklas.

Den andra delen av syftet, intimt länkat samman med det förra, har varit att finna en väg ur detta tillstånd genom att söka efter ett pedagogiskt alternativ bortom diagnosen. Om den uppfostringsmodell som tar sig uttryck i/genom diagnosen – vilket kommer diskuteras och argumenteras för att så är fallet – är irrationell, orättvis, oren, ond och våldsam, så har syftets andra del varit att söka efter ett rationellt, som i ett mindre orättvist, orent, ondskefullt och våldsamt, pedagogiskt alternativ. För diagnosen ADHD handlar mer än något annat (vågar jag numera stå upp för) om uppfostran och därmed om pedagogik. Eftersom diagnosen ADHD handlar om uppfostran och därmed om pedagogik så kommer även detta tema att följas upp.

Föreliggande avhandling utgör en pedagogisk-filosofisk studie av diagnosen ADHD som uppfostran. Fram tills nu är mycket av avhandlingsarbetet publicerat i artikelform. Artikelformatet ger en fragmentarisk förståelse för avhandlingsprojektet och är därmed starkt begränsande. I de olika artiklarna har inte funnits utrymme att ingående diskutera och problematisera diagnosen som ett symptom på en viss form av uppfostran och därmed pedagogik. Därför kommer mycket av utrymmet i kappan ägnas åt detta, varmed kappan inte så mycket sammanfattar innehållet i de olika artiklarna, utan snarare adderar nytt material för att förtydliga idén om att diagnosen ADHD inte är vad den sägs vara. Utifrån detta stärks argumentet om varför ett pedagogiskt alternativ anses nödvändigt.

Mycket av utrymmet i artiklarna har gått åt till att visa på att diagnosen ADHD inte är vad den annars sägs vara utan någonting annat. Detta ”någonting annat” har jag velat belysa genom att på olika sätt problematisera diagnosen ADHD, samtidigt som jag menar att detta ”någonting annat” – ett mer sant vara – utgör en potential för ett pedagogiskt alternativ att ta vid.

I artikel 1 (Nilsson Sjöberg, 2017) görs detta främst med hjälp av Karen Barads teori om agentiell realism. Genom att rikta fokus mot relationella blivanden som ”materiell-diskursiva” effekter problematiseras såväl den kritiska forskning som lagt stor vikt vid språkligt förtingligande, som den ontologiska grund som diagnosen ADHD är rotad i. Själva det kluster av beteenden som historiskt kommit att definieras som en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning/utvecklingsneurologisk avvikelse utmanas i artikeln genom att den hävdas vara en effekt av en oändligt komplex orsakskedja allt för simpel för att reducera på det sätt som diagnosen gör. Ett av ledmotiven i artikeln är att utmana och ”trassla” till det för dem som finner att en inkluderande pedagogisk verksamhet ligger i att reducera den unika individens relationella blivanden. Kritik riktas mot den pedagogiska verksamhet som låter individualisera ”ADHD” genom att ur ett (på ontologisk nivå) relationellt vara producera dysfunktionella identiteter som statiska och stabila varanden. Artikeln tydliggör att diagnosen ADHD bygger på ett onto-epistemologiskt våld, även om detta begrepp inte används i artikeln. I artikeln betonas även det ansvar som pedagogen ställs inför i och med att *beteendet* ”ADHD” är relationellt/situationellt

betingat. En särskilt viktig upptäckt som Barads relationella ontologi leder till är att även frånvaron av en relation utgör en konstituerande relation.

I artikel 2 (Nilsson Sjöberg & Dahlbeck, 2018) står 1600-tals filosofen Baruch Spinoza som teoretisk frontfigur. I denna artikel påvisas varats komplexitet ytterligare. Det visas även att ADHD-diagnosen leder såväl individen som kollektivet fel om det är så att definitionen av diagnosen tas som en adekvat förklaring, eftersom diagnosen ADHD som ”föreställningsmodus” bygger på inadekvat kunskap om ett mer sant vara. Genom sprickorna i den diagnostiska konstruktionen lyser det mer sanna varat. Att *inte* ledas till passivitet inför livsomständigheterna genom inadekvata idéer utgör grunddragen i Spinozas etik. Att lyssna för mycket på andra kan helt enkelt vara missvisande och i det långa loppet rent av förödande. Alla uppfostrande relationer är därmed inte att värdera lika. Vidare belyses i artikeln ett möjligen inte helt nytt faktum, att en diagnos som ADHD fyller en funktionell nytta möjligen mer för andra än för det diagnostiserade barnet/ungdomen. I artikeln framställs att diagnosen utgör en orättvis uppfostran i betydelsen att dess definition inte visar rätt förklaring till en genom historien normativt identifierad och avgränsad beteendetriad (ouppmärksamhet-överaktivitet-impulsivitet). Således förefaller diagnosen ADHD vara ett symptom på en irrationell uppfostran som motsätter sig Spinozas rationellt grundade etik. Inadekvata idéer tenderar att leda individ och kollektiv till ett liv i ondo, Spinozas rationellt grundade etik till ett liv i godo. Denna avslutande argumentation uttrycks dock i artikeln inte explicit i dessa termer.

Artikel 3 och 4 (Nilsson Sjöberg, 2108, 2019a) är författade i nära anslutning till varandra och kan med fördel läsas tillsammans. I dessa byggs argument från tidigare två artiklar samman, men terminologin följer filosofen Alan Badiou. I artiklarna såväl belyses som problematiseras och utmanas en neurobiologisk identitetspedagogik, exemplifierat med den neuropsykiatriska diagnosen ADHD. Badiou tar olika former av under- och överordning som en given utgångspunkt och söker en väg ur olika former av förtryck. Mer bestämt söker han en ny humanitet; ett slags praktisk in-humanism med stöd i matematisk mängdlära. Badiou strävar efter universell emancipation och potential för detta menar han, vilket jag tar

fasta vid, finns i varats rena multiplicitet eller oändliga alteritet, även betecknat som void (symboliserat med Ø). I varats oändliga alteritet, eller multipla överflöd (void/Ø), ryms möjligheten till att leva ett mer sant liv.

I artikel 3 och 4 fokuseras och problematiseras även den medicinska behaviorism som diagnosen ADHD legitimerar. Men istället för att låta en instrumentell uppfostran/pedagogik fortsatt dominera, där ”den Andre” instrumentellt ska ledas i riktning av och mot ”det Ena”, öppnas (via Badiou) upp i artiklarna för att det i varje pedagogiskt möte finns en potential möjlig att trofast hålla vid för att låta världen formas utifrån ”Två” istället för ”En”. Denna plats kallar jag efter Badiou för kärlekens scen. Men eftersom läget vi befinner oss i är annat än det som önskas i artiklarna, så krävs det att militant, i betydelsen att trofast hålla fast vid en viss idé framför en annan, stå upp för en kärleksfull uppfostran genom att tillsammans sträva efter att vara-i-sanning och inte passivt låta ledas av vad den dominerande opinionen framhåller som en mänsklig rättighet. Det vill säga den mänskliga rättigheten att definieras som och fortsatt leva som en andra klassens samhällsmedborgare, vilket är detsamma som ett ur ett rent vara negativt frammanat objekt med ett inbyggt mervärde i. För den pedagog(ik) som hämtar stöd i Badious filosofiska lära förefaller de pedagogiska praktiker som lägger beslag på en annan människas rätt till att leva ett mer sant liv vara tvungna att söka de(kon)strueras. Detta för att öppna upp för nya mer rättvisa och mindre ondskefulla/våldsamma blivanden eller existenser att låta ta vid. Eftersom olika idéer om, i och för uppfostran inte är att värdera lika öppnas i artiklarna upp för att det är olika pedagogiska subjekt som opererar. De olika pedagogiska subjekten avgörs av hur det mer sanna varat – varats oändliga alteritet – hanteras. Vilka dessa olika pedagogiska subjekt är, ryms inte i artiklarna.

Vad som däremot ryms i de fyra olika artiklarna är bra mycket mer än vad jag här försökt sammanfatta. En sammanfattning kan skrivas på många olika sätt och alla sätt genererar en viss ordnad förståelse som utestänger en annan möjlig. Vidare är det så att vad som ryms i de olika artiklarna även ryms i fördjupad form i den här kappan. Den så kallade kappan kan läsas oberoende av artiklarna. För den som har läst eller vill läsa de olika artiklarna kan det vara en god idé att komplettera med innehållet i kappan.

Ett annat sätt att positionera avhandlingsarbetet kan göras enligt följande. Mycket utrymme inom den pedagogiska filosofin ägnas åt att kritisera, men även söka efter olika pedagogiska alternativ till en dominerande instrumentalitet som kommer till skilda uttryck i och för uppfostran. Kritik mot en instrumentell syn på mänsklig tillblivelse är även det ett centralt inslag i vad som kan kallas för kritisk diagnosforskning, en mångdisciplinär och tvärvetenskapligt heterogen rörelse. Det är bland annat en förändrad relationalitet som inom dessa båda kunskapsområden eftersöks och detta utifrån ambitionen att verka för nya individuella och kollektiva blivanden i världen. Ett av ledmotiven för avhandlingen har varit att försöka föra dessa två olika pedagogiska aspekter närmre varandra. Således utgör den här avhandlingen ett bidrag till den pedagogiska filosofin likväl som till den kritiska diagnosforskningen, som båda utgör heterogena rörelser som förenas i en problematisering av, och i vissa fall försök att skriva fram alternativ till, vad jag menar vara en irrationell uppfostringsideologi som -teknologi.

Den text som utgör kappan är disponerad på så sätt att en viss omtagning används för att närma mig problematiken från olika vinklar alternativt ta olika ingångar för att söka producera nya utvägar. Möjligtvis kan detta arbetssätt upplevas som onödig upprepning. Ambitionen har varit att erbjuda exempel som underbygger argumentationen om att diagnosen ADHD är ett uttryck för en ”dysfunktionell” demokrati som, om förändring anses nödvändig, kräver att vissa pedagogiska idéer affirmeras varmed andra kvalificerar sig som mindre lämpliga.

Den avhandling läsaren har framför sig befinner sig formmässigt mellan de mer etablerade och traditionsenliga formerna sammanläggningsavhandling och monografi – ett slags exkluderat tredje. Inom forskarsamhället råder idag en publikationsekonomi, möjligen en hysteri (se t.ex. Burbules, 2020; Stengers, 2018). Mig själv inget undantag. Men att skriva i artikelformat har för mig inte enbart inneburit en möjlighet att publicera för akademisk meritering, utan av väsentligen mer betydelse, som John Dewey ([1916] 1997) för många år sedan ingående instruerat, förmått mig att bryta ner forskningsprocessen (som för mig såsom för alla andra doktorander handlar om utbildning) i laborativa delmål. Detta har, som nämnts, bland annat genererat fyra internationellt publicerade artiklar vilka är de som den här kappan relaterar till. Men jag ogillar att bära kappa, i synnerhet om den sitter åt för hårt. Därmed omsluter inte den så

kallade kappan innehållet i de fyra artiklarna, även om kappan presenterar ett för stunden avslut på en pågående ”forskningsresa”.

Många gånger är det även så att vetenskapligt skrivande leds mot en konform presentationsform. Merete Mazzarella (2011) menar att ett mer essäistiskt skrivande skiljer sig från traditionsenligt vetenskapligt, där stil och ton inom det senare inte sällan avpersonaliseras. För Mazzarella är essäistik en metodik, en engagerande metod för att bereda ”plats för både känsel … och känsla”:

> Till skillnad från det vetenskapliga skrivandet som förutsätter att det personliga engagemanget ska sättas inom parentes kräver essäistiken uttryckligen att man förmedlar ett engagemang, att man klargör varför det man håller på med är angeläget. Det är i sig en alldeles utomordentlig utmaning för doktorander som ofta börjat med stor entusiasm och inte sällan sett sin avhandling som ett existentiellt projekt, men under forskningsresans vedermödor – och inte sällan på grund av kravet på kylig objektivitet och distans – börjat glömma. (s. 130)

I föreliggande avhandling blandas den essäistiskt inspirerade presentationsformen med en mer formell och teknisk. Möjligen är det bättre att tala om att jag använder olika språk, att språkdräkten utgörs av ett mångfaldighetens språk. Ett slags multipel språkdräkt om skillnadsskapande processer, som filosofen Michel Serres (1984) uttrycker sig. Dock är det inte så att jag med det tekniska inslaget glömt bort mitt forskningsprojekt. Snarare är läget det omvända: att undertecknad med åren som gått ömsesidigt förändrats med och genom forskningsprojektet. En forskningsprocess som inneburit att mitt engagemang för vissa frågor inte direkt svalnat och det eftersom jag mycket bevittnat just en ”kylig objektivitet och distans” i det uppfostringsproblem som kritiskt granskats. Vissa polemiska inslag kan möjligen tyckas förekomma i texten. Mer än något annat utgör polemiken, om texten uppfattas som sådan, ett sätt att beröra, ja till och med uppröra, detta för att försöka skapa ett brott med det givna, som ett sätt att öppna upp för ett mer sant vara att låta ta vid.[3]

[3] En fråga som blivit mig mer varse under åren som doktorand än tidigare, är om det är akademins uppgift att verka för inte enbart avpersonifierad men även ryggradslös forskning samtidigt som vetenskapen, om den inte kritiskt granskas, blir till en ”trygg” plats för vissa att gömma en normativ uppfostran bakom ett icke-normativt forskningsideal? (jfr. Stengers, 2018; Wolgemuth, Koro-Ljungerg & Barko, 2020).

Min metodik har även inneburit en från varandra icke åtskild triadisk modell som innefattar den grävande mullvaden, den filosofiska ugglan, och den pedagogiska örnen.[4] Mullvaden arbetar många gånger i blindo, gräver ett virrvarr av gångar som ibland leder den upp i ett bländande ljussken som kan vara så starkt att den beger sig ner i underjorden där den trivs bäst med att ständigt utforska mylla och mörker på jakt efter näring. Den filosofiska ugglan, kunskapens fågel, vaknar till liv vid skymningens intrång och funderar över vad det egentligen är som skett under dagen och om ljuset som mullvaden ibland gräver sig fram till är ren sanning eller fullkomlig lögn. Möjligen halvsanning. Kunskapens fågel ställer även frågor om vad det goda livet innebär och om det finns möjlighet att skapa nya livsformer, ny livskvalitet. Den pedagogiska örnen ser som sin uppgift att aldrig släppa blicken från undersökningens pedagogiska studieobjekt: uppfostran. Örnen cirkulerar ständigt kring sitt byte och vakar över sitt näste, beredd att slå till när så behövs.

1.1 Pedagogiska idéer, affirmativ dialektik och paradigmatiska exempel som problem: exemplet dysfunktionell demokrati och diagnosen ADHD

Ledmotivet för den här avhandlingen har varit att, utifrån en kritisk granskning av diagnosen ADHD, argumentera för varför en pedagogisk idé måste formuleras motsatt en idag annars dominerande idé. Strävan efter en relationär pedagogik är ideologisk och inom pedagogiken är pedagogiska idéer, men även idéer om pedagogik, inte alltid kompatibla med varandra. Att olika pedagogiska idéer och idéer om pedagogik stöter samman och inte alltid är förenliga med varandra är på så sätt inget märkvärdigt alls. Idéer, även pedagogiska, uppstår inte i ett kontextuellt vakuum, de genereras ur en mer eller mindre polemisk diskussion (Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017). Den pedagogiska idéhistorien visar även att vissa pedagogiska idéer och idéer om pedagogik tenderar att bli mer dominerande än andra, varmed åter andra placeras i det fördolda. Möjligen är det även så att vissa ännu inte sett dagens ljus?

[4] Inspiration till denna triadiska forskningsmodell är hämtad från Feltham (2008).

Till denna pågående och mer eller mindre polemiska pedagogiska diskussion, finner jag vad Badiou benämner *affirmativ dialektik* vara ett intressant och inte tidigare särskilt känt inslag att addera. Till Badious affirmativa dialektik hör en revolutionär politik och en sanningens etik. Den affirmativa dialektiken utgörs av en *dialektisk* rörelse i det att idéer när de ställs mot varandra inte alltid harmoniserar utan helt enkelt värderas olika. Men att någonting värderas olika följer först efter det att en (annan) idé bedöms värdefull att hängivet följas upp, det vill säga *affirmeras* (se Badiou, 2013, 2019d).

För att förtydliga varför en pedagogisk idé framstår som mer lämpad än en annan används olika exempel. De exempel som i kappan används – och även de som använts i de olika artiklarna – kan sägas vara *paradigmatiska*.[5] Marie Hållander (2016) genomför en filosofisk undersökning avseende ontologiska och epistemologiska grundförutsättningar för pedagogikens etiska och politiska dimensioner. Detta gör hon med vittnandets pedagogiska möjligheter (eller snarare begränsningar) i fokus. Efter filosofen Giorgio Agamben förklarar Hållander att paradigmatiska exempel är singulära, men denna singularitet innebär inte att de är ”enheter som står skilda från världen” (s. 17). Därmed fyller paradigmatiska exempel en funktion för att göra synligt någonting mer än sig självt (jfr. Dahlbeck, 2012).

Själva vittnandet, menar Hållander efter Agamben, är emellertid aldrig fullständigt. Situationer och händelser går aldrig att vittna om till fullo, det är alltid någonting som undflyr varje försök att återge en fullständigt komplett vittnesberättelse. Således är vittnandet som sker i föreliggande avhandling även det ofullständigt. De paradigmatiska exempel som används är tänkta att underlätta detta ofullständiga vittnande, ett vittnande om en verklighet som samtidigt blir till genom de olika sätt som används för att försöka säga någonting om den.

Eftersom paradigmatiska exempel inte står skilda från världen tar de även formen av paradigmatiska *problem*. Detta innebär att de av mig använda exemplen som problem inte är uppenbara, utan vecklar ut sig och blir till existerande problem beroende på vilka antaganden, eller axiom,

[5] De exempel som används är inte ”personliga”, det vill säga att det skulle föreligga en personlig antagonism mellan mig och de exempel som används. Valda exempel är just inget annat än paradigmatiska för att de utgörs av några för det dominerande ”neuropsykiatriska” paradigmet centrala aktörer, men även en del aktörer som står för ett kritiskt perspektiv.

som tas för mer eller mindre givna och som ligger till grund för sätten som vi lever i världen. Olika exempel kan då användas, och har använts, för att belysa vissa problem inom ett dominerande paradigm. Det vill säga använda exempel som inte står som givna problem för alla som inte grundar sina föreställningar om världen på samma premisser som jag. Paradigmatiska exempel som paradigmatiska problem är därmed på förhand aldrig helt givna. Vad som framstår som ett problem för mig skiljer sig från någon annans ”problem”. För att förtydliga vad som avses med paradigmatiska exempel som problem följer här ett exempel. Ett exempel som ligger oss nära i tiden. Helt enkelt ett paradigmatiskt exempel som problem.

En kväll häromåret, mitt under pågående avhandlingsarbete, tillbringade jag en stund i tv-soffan tillsammans med fru och dotter. Genom nyhetsmedia nåddes vi där och då av beskedet att ett svar på – sanningen om – vad som orsakar diagnosen ADHD nu (äntligen) var här. Enligt nyhetsrapporteringen som var av stor global spridning hade ett forskarteam om 82 (Hoogman m.fl., 2017) genom kliniska laboratorieexperiment som beskrevs som världens största, kommit fram till, för att använda de ord som dominerande den svenska nyhetsrapporteringen, att ADHD orsakas av en rubbad hjärna, eller abnormiteter/dysfunktioner i vissa av hjärnans strukturer och funktioner. Enligt forskarteamet och nyhetsrapporteringen ett resultat, ett budskap, så viktigt att meddela att hela världen ansågs behöva informeras (om innehållet i deras abstract och inget mer) samma dag eller dagen efter det att studien publicerats i en vetenskaplig tidskrift som väldigt få har tillgång till (eftersom många vetenskapliga artiklar befinner sig bakom så kallad betalvägg). Ett antytt resultat som av vissa ansågs viktigt att göra tillgängligt för allmänheten och detta för att öka kunskapen om ADHD med förhoppning om att denna kunskap ska minska stigmatiseringen av de personer, som enligt forskarteamet och med gott gehör av media, bär på en rubbad hjärna (”brain disorder”; mer om detta nedan).

Så långt möjligen inget problem i sig, men likväl ett problem för mig (men långt ifrån bara mig[6]). Varför? Jo, bland annat för att under tiden

[6] Bland annat var jag i kontakt med Sami Timimi, professor i psykiatri som skrivit åtskilligt om ADHD utifrån ett kritiskt granskande perspektiv. Timimi uppmanade till lugn och påtalade att det alls inte var någonting ovanligt som hade skett. Snedvridna och ideologiskt tolkade resultat presenterade som absolut fakta är helt enkelt vad som kännetecknar den större delen av ADHD-forskningen. Att kvantitativ forskning använder sig av allt större kohorter görs enbart för att det då blir lättare att påvisa, oavsett vad, statistiska skillnader, även väldigt små nästintill obetydliga, på gruppnivå. Skillnader som helt enkelt inte syns på individnivå, men som

(som är detsamma som flera år) som jag ägnat åt att sätta mig in i och bättre försökt förstå vad ADHD är (och återkommande förvillat mig i ett kunskapsläge som i sig är fullständigt förvillande – prova själv att söka efter *ett* svar), så blev jag efter hand varse att diagnosen tycktes handla om mig. Givetvis inte bara om mig, utan om väldigt många andra människor (barn, unga, vuxna) som jag genom livet mött men inte själv ansett ha ”rubbade hjärnor” eller vara ”neuropsykiatriskt funktionsnedsatta”, även om min och deras ”dys/funktionsprofiler” så att säga överensstämt med den så kallade symptombild och de kriterier som är vad som utgör den diagnostiska beskrivningen av ADHD.

Vidare är det så att jag i åratal (en process påbörjad långt innan jag anställdes som doktorand) i såväl den ”kritiska” som ”positiva” vetenskapliga litteraturen avseende diagnosen ADHD (och därtill relaterade diagnoser) sökt just efter ett svar på vad ADHD *är*. Ett sökande efter ett svar, eller en sanning, som inneburit att jag numera vet att *diagnosen* ADHD inte är ekvivalent med en ”rubbad hjärna”, det vill säga en hos den enskilde individen neuroanatomisk dysfunktion. Istället har jag blivit varse om att det är ett i många olika former, genom många olika praktiker, ständigt *görande* av diagnosen ADHD som, även i skrivande stund och mig själv inte utesluten, pågår. Ambitionen har varit att påvisa att diagnosen ADHD inte är ett givet och oproblematiskt objekt i vår värld. Diagnosen ADHD är istället ett objekt som organiseras och presenteras som om det vore en given sanning, som ett från omvärlden avgränsat ”naturligt” objekt.

Ytterligare en aspekt som gör det ovan använda paradigmatiska exemplet till ett problem är den pedagogiska idétradition som jag under lång tid

---

kan användas som slagkraftiga argument kring en, för att använda Ingrid Carlbergs (2014) ord, ”diagnos det stormat kring”. Liknande hävdade den prisbelönte vetenskapsjournalisten Robert Whitaker när jag mailade till honom, som tackade för informationen vartefter det inte lät vänta särskilt länge innan organisationen *Mad in America* (grundad av Whitaker) noggrant hade synat studiens förmedlade desinformation samt de forskningsprocedurer som använts i studien (https://www.madinamerica.com/2017/04/lancet-psychiatry-needs-to-retract-the-adhd-enigma-study/). En annan jag var i kontakt med var Jay Joseph, som även han uppmanade till lugn och att jag skulle ta del av hans forskning om ADHD och genetik (se t.ex. Joseph, 2009). Kontakten med specialistläkaren och professorn i försöksdesign Peter Gøtzsche kan också nämnas, vars kommentar till mig var kort och koncis: ”läs mina böcker” – starkt polemiska böcker som jag visserligen redan hade läst (se Gøtzsche, 2015, 2016). Möjligen är det även här lämpligt att nämna att jag gjorde mitt bästa med att författa en insändare till *Dagens Nyheter* om det etiskt vanskliga med att sprida inte helt oproblematiska forskningresultat om ADHD som om de vore fullständigt giltiga. Innehållet i insändaren baserades på de motrepliker som inkommit till *Lancet Psychiatry* kort efter att Hoogmans studie publicerades i samma tidskrift. Insändaren refuserades. Jag vill innerligt tro på att refuseringen grundades i en av mig bristande förmåga att kommunicera innehållet i dessa många motrepliker.

hämtat stöd och inspiration i/ur (i förordet exemplifierat med Freire och den [norm]kritiska pedagogiken). Det är en pedagogisk idétradition som lyfter värdet och vikten av ett demokratiskt förhållningssätt där allas lika värde utgör en kompass att rätta sig efter och ett försök att undkomma objektifiering och hierarkisk stratifiering. En pedagogisk idétradition som betonar vikten av problematiserande dialog som praxis för att kollektivt öppna upp och tillsammans namnge den värld vi alla tillhör. Idéer att affirmera eftersom de synes vara märkbart frånvarande, trots att det sägs att vi lever i en demokratisk tidsålder.

Sammantaget är en sådan pedagogisk idé något som motsätter sig en pedagogik (uppfostran) där ett ”funktionellt vi” ser som sin självutnämnda rätt att via mer eller mindre instrumentella metoder intervenera mot ett ”dysfunktionellt dom”, utan att det föreligger konsensus om vad det innebär att vara en dys/funktionell samhällsmedborgare. I avsaknaden av en (ontologisk) diskussion tillika av världen konstituerande dialog, diagnostiseras allt fler barn och unga (och vuxna) världen över och många är de som anser det nödvändigt att informera om att ADHD är en, med en i Sverige känd och väletablerad term, neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF).

Men är det verkligen så allvarligt? Ja, jag vill nog hävda det. För som belysts bland annat i mina artiklar så reduceras via ADHD-diagnosen det unika subjektet, görs fragmentariskt och fram i världen träder ett dysfunktionellt objekt. På så sätt re/produceras en viss typ av samhällsordning. En samhällsordning som inte är slumpartad utan bygger på en tusenårig historia där ”det mänskliga livets interna skillnader kodats och symboliserats i hierarkisk form” (Badiou, 2016a, s. 45) och ackumulationen av ekonomiskt kapital i slutändan tillfaller ett fåtal (Badiou, 2019c). Inom denna symboliska ordning presenteras kategorier om funktionsduglighet och dysfunktionalitet som om de vore naturgivna dualiteter. Så kallad dualistisk naturalisering är en väl använd reaktionär strategi för att urskilja ett ”tärande dom” från ett ”närande oss” och att utmåla en dysfunktionell minoritet som en samhällsrisk eller ett folkhälsoproblem är en av fascistisk ideologis grundprinciper (se t.ex. Stanley, 2018).

Men inte kan det väl stämma att det uppfostringsparadigm som en diagnos som ADHD tillhör är odemokratiskt, så spritt och etablerat som det är, eller kan det? Kan det verkligen vara så att det vi idag benämner demokrati bär reaktionära inslag vilket ligger till grund för en irrationell,

orättvis, oren, ond och våldsam pedagogisk modell uttryckt i en diagnos som ADHD? Frågorna förefaller nödvändiga att försöka reda ut.

Innan dessa frågor mer noggrant försöker redas ut så redogörs mer ingående för diagnosen ADHD. I denna redogörelse fokuseras i synnerhet på diagnosens inadekvata (i betydelsen ofullständiga och olämpliga) funktion. Vidare förs fram argument om varför en diagnos som ADHD är en fråga, ett problem, angeläget pedagogiken att beblanda sig med. Innan jag rör mig vidare och på samma gång försöker ”levandegöra” (se Mazzarella, 2011) delar av den forskningsresa som jag som doktorand varit med om, så ska först redas lite i vad termen pedagogik står för och den mänskliga praktik som pedagogiken hanterar, vilket är uppfostran. För visst är ADHD ett pedagogiskt problem, det vill säga en fråga om uppfostran, även om det brukar hävdas annat.

Motivet har varit att utifrån diagnosen ADHD kritiskt granska och utmana ett irrationellt uppfostringsparadigm som, vilket är vad jag argumenterar för i det följande, är orättvist, orent, ont, och våldsamt. Diagnosen ADHD tillhör en instrumentell uppfostringsideologi som -teknologi som re/producerar vad som i föreliggande arbete benämns *dysfunktionell Andrahet* och det på mycket tvivelaktiga grunder, varmed jag för detta senare myntat termen *diagnossofisteri*. Samtidigt som motivet varit att påvisa just re/produktionen av dysfunktionell Andrahet och (delar av) en uppfostrande praktik liknat med diagnossofisteri, så har ambitionen varit att söka efter ett pedagogiskt alternativ vilket här fått namnet *relationär pedagogik*. Om dessa olika men inte från varandra skilda pedagogiska aspekter handlar föreliggande avhandlingsresa.

1.1.1 Diagnosen ADHD som irrationell uppfostringsrationalitet – ett inledande exempel

Innan en mer detaljerad redogörelse för pedagogik och pedagogikens relevans för en diagnos som ADHD tar vid, så vänds åter till den nyligen nämnda ”megastudie” genomförd av det ”mega-forskarteam” om 82 (Hoogman m.fl., 2017) vars metod för uppfostran består av att med hjälp av modern bioteknologi – hjärnavbildningsapparatur använd i laboratoriemiljö – ”kasta” ett finmaskigt och med statistiska ”krokar” försett nät för att ”hugga tag” i diverse cerebrala strukturer och funktioner för att ”fiska” fram diverse neurala korrelationer, som på individuell nivå inte är synliga

men ju större undersökningsgrupperna är, desto lättare att få någon typ av slumpartad neurologisk ”fångst” (jfr. Leo & Cohen, 2003).[7] Allt för att stärka hypotesen om att diagnosen ADHD bäst definieras som en ”neurodevelopmental (brain) disorder/neuropsykiatrisk funktionsnedsättning”. Varför det rör sig om uppfostran är för att forskarteamet agerar ideologiskt riktat mot att hos individ och kollektiv få till en viss typ av förändring eller påverkan. Trots att de data som studien genererade inte stödjer den representation av ADHD som forskarteamet presenterar, hävdas med bestämdhet att med deras studie nu kan slås fast att personer diagnostiserade med ADHD

> have altered brains; therefore ADHD is a disorder of the brain. This message is clear for clinicians to convey to parents and patients, which can help to reduce stigma of ADHD and improve understanding of the disorder. (Hoogman m.fl., 2017, s. 440)

Som nämnt genererade studien av Hoogman (2017) ett flertal kritiska responser, vilka påpekade diverse brister i studien och hur besynnerligt deras framställda data hade tolkats (se t.ex. Batstra, te Meerman, Conners & Frances, 2017; Dehue m.fl., 2017). Dessutom är det uppenbart att forskarteamet vill verka för en förändring hos såväl den enskilde diagnostiserade individen som samhället i stort och detta trots att deras data inte på ett adekvat sätt styrker deras idé om uppfostran.

En av de som kritiskt granskade och till anrika *Lancet Psychiatry* sände in ett motargument var Sanne te Meerman. te Meermans inlägg finns förutom i nämnda tidskrift även att läsa i hans avhandling *ADHD and the power of generalization. Exploring the faces of reification* (2019). te Meerman disputerade i juni 2019 vid universitet i Groningen, Nederländerna, vilket var under samma tidsperiod som de inledande delarna av den här kappan började skrivas. I stunder av tvivel kom te Meermans avhandling bokstavligt talat till mig som ett brev på posten (den finns tillgänglig även i elektroniskt format).

Förutom te Meermans kritiska kommentar om bristerna i Hoogmans (2017) studie, bygger hans avhandling på fyra vetenskapliga artiklar. På

[7] Jag tror att fiskemetaforen kommer ge sig i och med nästkommande textavsnitt.

ett övergripande plan granskar avhandlingen kritiskt att och hur (neuropsykiatrisk kunskap om) ADHD *reifieras* – förtingligas – bland annat genom läroböcker och på internet. Avhandlingen kan även läsas som ett fortsatt kritiskt argument riktat mot studien av Hoogman och annan forskning som arbetar i samma spår och den uppfostran som detta paradigm re/producerar.

Utifrån ett rikt material av tidigare forskning argumenterar te Meerman (2019) för att nämnda ”megastudie” verkar neurobiologiskt reduktionistiskt och att forskagruppens ideologiska tolkning av icke-evident data leder till stereotyp generalisering av det kluster av beteenden som diagnosen ADHD rymmer. Argumentet är att neurobiologisk generalisering riskerar att förbise komplexa samhälleliga (miss)förhållanden såsom socioekonomisk utsatthet, social exkludering, mindre lämpliga hemmiljöer eller familjeförhållanden, samt enskilda skolor och hela utbildningssystem som inte förmår hantera elevers skillnader på ett sätt som passar alla. Det ideologiska argumentet att definiera och förklara ADHD som en ”disorder of the brain”, som en metod för att leda till individuell och kollektiv attitydförändring utifrån ambitionen att verka för minskad stigmatisering och mer jämlika livsvillkor, håller inte enligt te Meerman. Det är nämligen så, påpekar han, att mycket annan forskning påvisar det motsatta. Dessutom pågår en mångårig ”jakt” efter att försöka ta reda på vad ADHD orsakas av, men där svaren avlöser och motsäger varandra allt eftersom de diagnostiska kriterierna omformuleras och akronymen byter skepnad.

te Meerman poängterar att det är högst problematiskt att förmedla att ADHD är en ”disorder of the brain” när mängder av forskning (studien av Hoogman inkluderad) visar på att neuroanatomiska variationer mellan individer med diagnos och utan är överlappande. Vidare innebär inte statistiska korrelationer på gruppnivå i sig att en diagnos som ADHD är giltig, för i så fall skulle ADHD även kunna vara en ”disorder of poverty” (s. 25) eftersom det finns ett flertal studier som lyfter fram just en sådan korrelation. Vidare framhålls att bara för att ADHD definieras som en ”*neuro*developmental disorder” (se APA, 2013; min kursivering i enlighet med te Meerman) så innebär det inte att några avgränsade neuroanatomiska orsaksförklaringar finns. Att orsaksförklaringar inte givet följer en viss definition är det logiska felslut som i såväl te Meermans som i föreliggande avhandling återkommande påminns om.

te Meerman lyfter även ett annat logiskt felslut som studien av Hoogman gör sig skyldig till, när de i sitt gensvar till te Meerman skriver att de håller fast vid sitt resultat eftersom det idag är många – forskare, olika intresseorganisationer, representanter för läkemedelsindustrin … – som menar att *diagnosen* verkar i avstigmatiserande syfte. Men, poängterar te Meerman med hänvisning till Gordon Tait (2009), sanningen är, *nota bene*, inte vad alla tycker är populärt och bra just nu (se även Tait, 2005). Sanningen är inte vad opinionen föreslår. Dessutom hänvisar te Meerman (2019) bland annat till arbetsgruppen för den senaste utgåvan av *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), som under förarbetet med denna konkluderade att ”the field of psychiatry has thus far failed to identify a single neurobiological phenotypic marker or gene” och ”not one laboratory marker has been found to be specific in identifying any of the DSM-defined syndromes” (Kupfer, First & Regier, 2002, s. xviii). Med te Meermans (2019) formulering:

> Indeed, there are no abnormalities unique – by whatever unclear standards a difference can be considered an abnormality – for those classified as having ADHD or any of the other DSM disorders. (s. 23)

Sammantaget menas att det är så att när vi tar del av forskning om/på ADHD, och den är givetvis inte liten då ADHD är världens mest beforskade barn- och ungdomspsykiatriska diagnos (som inte blivit mindre ”befolkad” sedan vuxna inkluderats i diagnosen), så finns inget adekvat stöd för att definiera ADHD som en ”neurodevelopmental (brain) disorder”, eller som på svenska: utvecklingsneurologisk avvikelse alternativt det mer kända paraplybegreppet NPF (neuropsykiatrisk funktionsnedsättning).

te Meerman hävdar istället att ADHD är ett objekt fört till världen genom olika former av mer eller mindre normativt medveten reifikation. Ett stort flertal, men långt ifrån alla, finner detta förtingligade ”ADHD-objekt” vara värt att reproducera. Med stöd i tidigare forskning menar te Meerman att det bland annat finns professionella (makt)intressen som tjänar mycket på att upprätthålla diagnosen eftersom det genom denna öppnas upp för bland annat forskningsfinansiering, akademisk meritering och ett slags psykiatrisk och psykologisk elitism. Dessutom råder en konflikt-

situation kring diagnosen (och andra liknande diagnoser) och i denna fyller diagnosen för vissa mer än andra en viktig funktion.[8] Minst funktionell förefaller diagnosen, om vi ska tro avhandlingens författare (och många med honom, som vi ska se längre fram), vara för de barn och unga som diagnostiseras världen över.

En av de artiklar som utgör te Meermans avhandling är ”ADHD: A critical update för educational professionals” (te Meerman, Batstra, Grietens & Frances, 2017). Medförfattare till denna artikel är, förutom te Meermans två handledare, Allen Frances, som var ledare för arbetsgruppen som utarbetade DSM-IV. Det är samme Frances som för några år sedan ”kom ut” och varnade för en skenande medikalisering, där diagnosen ADHD av honom anges vara just ett symptom på denna samhällsutveckling – en utveckling som han själv är högst delaktig i och ansvarig för och inte heller helt vill överge (se t.ex. Frances, 2014).

Till historien hör att jag den 18 juni 2016 besökte Stockholm och Historiska Muséet för att delta i heldagsseminariet ”Psykiatriska modediagnoser: överdiagnostisering och överbehandling – med fokus på ADHD”, där Frances var inbjuden som huvudtalare. Det skulle föra allt för långt att i detalj gå in på vad som av honom och de andra huvudtalarna avhandlades, men intressant är hur Frances varnade för en skenande medikalisering där just diagnosen ADHD är ett symptom på denna samhällsutveckling. Enligt Frances är ADHD i mångt och mycket en konstruktion som ligger profiterande läkemedelsbolag till gagn, samt enskilda skolor i allmänhet och utbildningssystem i synnerhet som söker kortvariga lösningar genom att diagnostisera barn och unga som inte presterar/beter sig enligt den norm som Frances själv varit med om att avgränsa.

I DSM-IV (APA, 1994), den version av det amerikanska psykiatriska sällskapets diagnosmanual som Frances var med och ansvarade för, gjordes vissa ändringar i de diagnostiska kriterierna jämfört med den tidigare tredje reviderade utgåvan DSM-III-R (APA, 1987). Dessa revisioner öppnade upp för en diagnostisk inflation, men varnade Frances, den femte utgåvan kommer utan tvekan att pådriva den diagnostiska inflationen ytterligare genom att, som i fallet med ADHD, de diagnostiska kriterierna på nytt vidgas (se vidare Epstien & Loren, 2013). Exempelvis är det inte

[8] Och ja, precis som te Meerman är även jag delaktig i denna reifiering av ADHD, men som jag ser det, i bådas fall, utifrån ambitionen att vara de sista.

nödvändigt att alla kriterier uppfylls för att ställa diagnos, vilket resulterar i att även det som kallas ospecificerad ADHD leder till diagnos.

Frances talar/skriver mycket utifrån Nordamerikansk kontext, där i vissa stater de diagnostiska procenttalen på ADHD uppmätts till drygt 30 (se vidare t.ex. Hinshaw & Scheffler, 2014). Från ett maktperspektiv på neuropsykiatrisk klassificering är det emellertid väsentligt hur Frances satt där på podiet riktad mot auditoriet och trots avsaknaden av empirisk evidens – någonting som av honom själv i ett annat sammanhang uttryckts som att (neuro)psykiatriska diagnoser är ren dynga (eller med hans egna ord ”bullshit” [Greenberg, 2010; se vidare Greenberg, 2013]) eftersom de inte går att definiera via några tydligt markerade orsaksförklaringar – bestämt hävdade att omkring 3-5 procent av befolkningen skulle ”ha” ADHD.

I anknytning till seminariet om ADHD på Historiska Muséet kan nämnas Tomas Ljungberg, som även han var en av de inbjudna huvudtalarna. Ljungberg tillordnades av Socialstyrelsen att under 2000-talets inledande decennium (försöka) sammanställa forskningsläget avseende diagnosen ADHD. Ljungbergs rapport verkade inte falla nämnda myndighet i smaken utan han fick istället publicera sitt resultat på ett mindre bokförlag (Ljungberg, 2008). I linje med mina egna mångåriga efterforskningar skriver Ljungberg:

> Går man bredare igenom den litteratur som finns och som t.ex. sammanfattas i översiktsartiklar [---] blir min slutsats att AD/HD inte längre ska benämnas för ett ”neuropsykiatriskt funktionshinder”. Den vetenskapliga grund som detta begrepp vilar på i relation till AD/HD är inte hållbar. (s. 197 & s. 206)

För att återvända till den samproducerade artikeln av te Meerman och Frances så finns denna att tillgå i ett temanummer om ADHD, som är ett temanummer i en internationell vetenskaplig tidskrift som psykologerna Soly Erlandsson och Elisabeth Punzi varit redaktörer för. Erlandsson och Punzi skriver bland annat att det neuropsykiatriska paradigmets dominans innebär att andra förklaringsalternativ, eller diskurser, marginaliseras och att det därför finns anledning att utmana detta dominerande neuropsykiatriska paradigm eftersom det riskerar att bortse från en människas unika

livssituation eller unicitet (Erlandsson & Punzi, 2016, 2017). Likaså påtalas av de två tillsammans med Linda Lundin (2016) att forskningen om/på ADHD inte är evident nog för att definiera detta kluster av beteenden som en ”neurodevelopmental disorder/neuropsykiatrisk funktionsnedsättning”. Därmed bör, menar de, ”ADHD” skrivas inom citationstecken.

I den artikel som te Meerman och Frances (te Meerman, Batstra, Grietens & Frances, 2017) publicerat i nämnda temanummer om ADHD, poängteras att idag dominerande fakta om ADHD är missvisande, men likväl tenderar att tränga in i uppfostrande institutioner som familj och skola och forma de uppfostrande relationerna som där blir till i förhållande till dominerande sanningsanspråk. Författarna lyfter fram ett flertal punkter på hur diagnosen är missvisande, eller pedagogiskt inadekvat. Ett exempel är att diagnostiseringen av ADHD är relativ i förhållande till ett barns skolstart; barn födda sent i förhållande till skolstart diagnostiseras i högre grad än övriga (se vidare Koutsoklenis, Honkasilta & Brunila, 2019). En annan punkt som tas upp är att det inte finns någon enskild biologisk markör (eller social för den delen) som orsakar ADHD varvid den neurogenetiska hypotesen är överskattad. Vidare redogörs för att majoriteten av barn (och vuxna) med diagnostiserad ADHD inte har några neuroanatomiska abnormiteter jämfört med kontrollgrupper (dvs. personer utan diagnos). I de fall som vissa statistiska avvikelser på/i hjärnan på artificiellt vis ändå framträder – som även syns hos personer utan diagnos/ADHD – så handlar det inte om något abnormt i psykopatologisk betydelse, utan om variationer som enbart är mindre vanliga bland befolkningen. Till detta adderas att långvarig ”behandling” med centralstimulantia eller andra psykoaktiva substanser i ett längre perspektiv inte är gynnsam. Dessutom menar de att diagnosen i sig kan vara skadlig eller innebära mindre fördelaktiga framtidsutsikter, där bland annat stigma och lägre ställda förväntningar kan leda till låg självkänsla och en reduktionistisk självbild hos den diagnostiserade. Av denna anledning hänvisas i avhandlingen till forskning som betonar vikten av att använda ett vokabulär som inte patologiserar. Med detta torde även diagnoser som åberopar psykopatologiska brister till sina diagnostiska formuleringar försvinna ur psykiatriska manualer. Men så är det (ännu) inte.

I te Meermans (2019) avhandling eftersöks en annan form av pedagogik (uppfostran) än vad som re/produceras genom det neuropsykiatriska

paradigmet. te Meerman eftersöker tid att lyssna till och således involvera de barn och unga (och vuxna, min anm.) som blir föremål för diagnostisering, i såväl forskningspraktik som i andra sammanhang. Dessutom föreslås ökade resurser till skolan, som är den plats där ”ADHD” primärt tenderar att presentera sig på ett sätt som inte är uppskattat av alla och som även av diagnostiserade vuxna retroaktivt brukar vara en plats som åberopas (Conrad & Potter, 2000).

Till detta kan nämnas att te Meermans avhandling publiceras i en tid där det talas mycket om alternativa fakta och ett slags sanningsresistens. I avhandlingen påminns om och om igen, att bara för att något beskrivs med medicinska/(neuro)psykiatriska termer så innebär det inte att några givna orsaksförklaringar finns. Det är ett logiskt felslut som enligt te Meerman bör hållas i åtanke av alla som tror eller tar för givet att diagnosen är ekvivalent med sättet den definieras på. Följderna kan annars bli att ADHD helt felaktigt, för att ta det exempel som avhandlingen inleds med, kan komma att likställas med cancer. En annan allvarlig effekt som följer diagnosen ADHD är, enligt avhandlingens författare, att den tenderar att våldföra sig på ett flertal punkter i Barnkonventionen – en konvention som numera är svensk lag.

Den kritiske läsaren kan tycka att te Meerman som komplement till reifiering kunde använt det närbesläktade begreppet *kommodofiering*. Kommodofiering brukar nämnas i relation till Karl Marx och dennes skarpa kritik mot den med industrikapitalismens intåg växande varufetischism som re/producerar och miss/brukar bytesobjekt av alla dess slag, även uppfostrande relationer. En vara (ett objekt) sägs ha ett högre bruksvärde ju mer användbart eller funktionellt det är i upprätthållandet av den rådande ordningen (Marx, [1867] 2013). Med diagnosen ADHD följer ett visst specifikt värde som förser en individs unika vara med ett reducerat och i relation till den dominerande ordningen negativt varande, samtidigt struktureras uppfostrande relationer efter det (Nilsson Sjöberg, 2017, 2018, 2019a). Även te Meerman (2019) menar att objektet ADHD försetts med vissa normativa värden som innebär att det blir till ett visst givet objekt framför ett annat. ”ADHD-objektet” är bestämt av hur det definieras och hur det definieras genererar specifika materiella effekter som, med mina ord, låter världen framträda enligt en bestämd ordning. Enligt te Meerman är det ett orättvist och våldsamt uppfostringsparadigm som detta objekt härrör ur och upprätthåller. Han tycks även mena att diagnosen

ADHD är ett irrationellt objekt, eller med andra ord, att objektifiera ”ADHD” är enligt honom inte rationellt nog.

I avhandlingens avslutande del lyfts analysen då te Meerman föreslår att den ökade tilltron till ”ADHD-objektet”, till en diagnos som ADHD (och andra liknande diagnoser), är ett resultat frambringat ur en viss form av dominerande förnuftsordning eller rationalitet. När stora delar av västvärlden löstes från religiösa dogmer fann många människor en viss tomhet som behövde fyllas med annan tro. Denna tro kom för den stora massan att tillägnas en (natur)vetenskaplig förnuftsordning som drivs av förhoppningen om att styra över såväl naturen som människors moraliska ordning. Inom detta vetenskapliga paradigm betraktas (ontologiskt) verkligheten – mänskligt beteende inräknat – som att den vore bestående av avgränsade objektiva ting vilka (epistemologiskt) väntar på att upptäckas och detta för att (genom uppfostran) korrigeras och åtgärdas i enlighet med en önskan om ökat individuellt och kollektivt välmående. En term som används för att ringa in denna vetenskapliga praktik är *scientism*. Diagnosen ADHD, menar te Meerman, är mycket att förstå som ett inom denna specifika ”scientistiska” förnuftsordning frambringat resultat, eller objekt.

Men det är inte nog, för denna samhällsutveckling sätter den individuella prestationen i centrum, menar te Meerman, och det i gott sällskap (se t.ex. Han, 2013). Utifrån den tyske vetenskapsfilosofen Trudy Dehue hänvisar te Meerman till en nyliberal samhällsordning som framställs som den enda givna. I denna samhällsordning mäts den enskilde individens kompetens utifrån ett mått av autonom funktionalitet bestämt med utgångspunkt i (o)förmågan att prestera i enlighet med den dominerande ordningens krav. Den nyliberala samhällsordningen får scientistiskt understöd och formar en teknologisk rationalitet som åberopar en instrumentell uppfostran. Det är en scientistisk-instrumentalistisk förnuftsordning, eller uppfostringsteknologi, som ”lean towards detachement rather than engagement” (te Meerman, 2019, s. 108).

te Meerman menar att Descartes ”berömda” rationellt grundade dualism mellan kropp och själ, med anor bak till en annan rationalist som Platon, varit en gällande princip för den förnuftsordning som te Meerman benämner för rationell. te Meerman dömer ut ett uppfostringsparadigm understött av en förnuftsordning som genom historien kommit att betecknas som rationell, genom att påpeka dess irrationalitet. Han ägnar inte

särskilt stort utrymme åt att föreslå en ny förnuftsordning, även om den han föreslår åberopar en mer relationell tillvaro än vad Descartes rationalism sägs ha gjort. Descartes, och indirekt Platon, döms av te Meerman ut för att ”negativt” ha legat till grund för den irrationella rationalitet där ADHD implicerar en orättvis och våldsam uppfostran, som flertalet idag, i brist på andra alternativ, verkar *tro* vara ett nödvändigt ont. När te Meerman söker efter ett mer relationellt inriktat alternativ som ett sätt att leda mot en mer rättvis och mindre våldsam uppfostran, är det lätt att tro att denna skulle vara irrationellt grundad eftersom det paradigm som döms ut av honom klassas just som rationellt. Inte heller erbjuder te Meerman någon teoretisk förankring för den mer rationellt grundade relationella uppfostran han eftersöker – möjligen för att hans avhandling inte är skriven inifrån det pedagogiska fältet men väl sysselsätter sig med, utifrån diagnosen ADHD, spörsmål som gäller uppfostran.

För att formulera det annorlunda: förutom att ”kasta krokförsedda nät” över vissa utvalda grupper i samhället, så vill bland andra Hoogman (2017), genom ”åsiktsbaserade skenbilder” (ofullständiga representationer av ”ADHD”), övertyga samhällsmedborgarna om att en växande grupp människor bär på ”dysfunktionella hjärnor”. Detta budskap vill de att alla ska förstå och handla efter. På samma gång, genom en (bioteknologisk) produktion av negativa objekt vars klassificering bygger på den rådande ordningens dominerande värderelativ, reproduceras en ojämlik samhällsordning. ADHD-objektet, som utifrån den rådande ordningen låter träda fram som en negativ kategori med hjälp av tilltron till en positiv(istisk) vetenskaplig förnuftsordning, syftar till att göra livets komplexitet lättare att hantera instrumentellt. Vad som sker är även att somliga borttränger sanningen, för att i samma stund bestämt hävda att vissa människor är mer värda än andra, varmed de mindre värda viktimiseras för att låtas, inte sällan neurologiskt, korrigeras i enlighet med den dominerande ordningens värderelativ. *Diversitet underordnas identitet.* Detta är mina ord. te Meerman (2019) skriver så här:

> Nevertheless, rather than suggesting these people have a brain disorder, this could also lead to a conclusion that is far more respectful to the individual. Given that children [and adults] differ in their physical and psychological development, we could and perhaps should call into question society’s problems to accommodate to children’s [people’s]

idiosyncratic developmental pathways. (ss. 27-28)

Men här växer även andra frågor fram, exempelvis om alla beteenden och mänskliga (uppfostrande) praktiker är att värdera lika, även om människor bortom alla betydelser är lika mycket värda. Jag har velat få grepp om denna mycket komplexa fråga. Samtidigt vill jag redan här ställa den för att låta läsaren fundera över det komplexa förhållandet mellan vilka uppfostringspraktiker som är att värdera högre än andra, om det ens är önskvärt att göra så, och vilka beteenden som på godtyckliga grunder ska definieras som funktionsnedsatta men inte andra. Detta mycket svårlösta problem utgör även den verksamhet som pedagogik som akademisk disciplin härrör ur (jfr. Biesta, 2011a, s. 113ff.).

För tydlighetens skull följer nu ett avsnitt som inleds med att redogöra lite mer noggrant för ordet pedagogik och den verksamhet som pedagogik växt fram ur och har att hantera. Det vill säga att ADHD handlar om uppfostran och därmed utgör ett fall för pedagogiken. I mitt fall pedagogisk filosofi då det är där pedagogiken har sina rötter. I denna diskussion förtydligas även att den uppfostran som studien av Hoogman (2017) så tydligt exemplifierar, är en uppfostringskonst som bär en över tvåtusen år lång historia, som bland annat rationalisten Platon dömde ut för att vara irrationell och orättvis. För denna använde han beteckningen *sofism* och sofist är den som utestänger andra från att delta i produktionen av sanning, för att istället låta världen existera i enlighet med sofistens relativt grundade maktlystnad.

2 ADHD: EN FRÅGA OM UPPFOSTRAN OCH DÄRMED ETT FALL FÖR PEDAGOGIK, ELLER ”UPPROR FÖR VÄRDELÖSHET”

Alla har erfarenheter av den mänskliga verksamhet eller praktik som ordet pedagogik försöker teckna in (se t.ex. Biesta, 2011b, 2015a; Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017; Sundberg, 2018; Svensson, 2014, 2018). Många har därför även tankar och åsikter om de verksamheter eller praktiker som involverar pedagogik. Men vad betyder egentligen ordet pedagogik och vilken är den mänskliga verksamhet som termen beskriver? Svaret på frågan skulle kräva en avhandling i sig, här förs enbart ett kortare resonemang huruvida det är brukligt för mig som doktorand i ämnet pedagogik att studera och engagera mig i diagnosen ADHD, som ryms under paraplybegreppet neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF). I följande avsnitt ges en inblick i pedagogikens idéhistoria. Ambitionen är att kontextualisera diagnosen ADHD genom att placera in den i en pågående pedagogisk diskussion samt reda ut lite mer noggrant vilken den verksamhet eller praktik är, som ordet pedagogik hänvisar till och tillkommit utifrån. Kapitlet leder även tillbaka till det antika Grekland och den kamp som Sokrates och Platon förde mot en viss form av uppfostran – sofism. Denna historiska tillbakablick hjälper oss att bättre förstå vad som menas med samtida diagnossofisteri och konstituerandet av dysfunktionell Andrahet: exemplet ADHD som uppfostran.

Det är även så att när jag den 26 mars 2019 deltar vid ett öppet seminarium vid Malmö universitet på temat NPF, och kort därefter skriver och får publicerat ett debattinlägg med titeln ”Uppror för värdelöshet” (Nilsson Sjöberg, 2019b), tar jag bland annat Sokrates, Platon och tidigare nämnda Badiou som stöd för argumentet att diagnosen ADHD utgör en irrationell form av uppfostran. Dessa mina tankar är nu som då uppblandade med min genom avhandlingsarbetets gång, allt mer stärkta övertygelse om att ADHD handlar om ”negativ” uppfostran i ”positiv” anda.

Vilket i sin tur leder mig tillbaka i tiden till en pedagogisk forskare som Åke Bjerstedt, som i sin installationsföreläsning vid dåvarande lärarutbildning i Malmö varnade för stereotyp aversion som uppstår genom just ”negativ” social kategorisering som en ”positiv” metod för uppfostran av såväl individ som kollektiv.

Såväl mitt debattinlägg som min avhandling rör en pedagogisk utvecklingslinje vilken forskare i pedagogik redan tidigare på olika sätt belyst och problematiserat; den om konstituerandet av specifika symbolordningar som uttryck för främlingsfientlig pedagogisk ideologi och praktik (se t.ex. Bergstedt, 2016; Biesta, 2006, 2011a; Månsson, 2010a, 2010b; Säfström, 2005, 2010, 2015). Pedagogiker som, och kanske då i synnerhet gällande så kallat neuropsykiatriska diagnoser som ADHD, verkar för att instrumentellt låta göra det främmande identiskt med dominerande uppfostrans-/utbildningsmål (se t.ex. Allan, 2008; Baker, 2002; Graham, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b; Graham & Slee, 2008; Harwood & Allan, 2014; Slee, 2019; Tait, 2001; Thomas & Glenny, 2000; Timimi, 2005). Det känns obekvämt att behöva skriva det, men på ett övergripande pedagogiskt plan berör mitt forskningsproblem fascistiska tendenser i uppfostran (jfr. Peters, 2020b) – och därmed avsaknaden av en ”sann” demokratisk uppfostran.

Jag ska lite längre fram på nytt återkomma till bland annat Bjerstedt i relation till det nämnda seminariet om NPF, vilket anordnats i nära anslutning till den forskningsskola för lärarutbildare i specialpedagogik som tilldelats fyrtio miljoner kronor av Vetenskapsrådet (Holmqvist, Aspelin, Bölte & Karlsudd, 2017). Innan jag via en diskussion om sofism utifrån Sokrates, Platon och Badiou återvänder till nämnda seminarium om NPF, följer först ett avsnitt där det utreds lite mer noggrant för vad ordet pedagogik betyder och står för. Dessutom ges en långt ifrån heltäckande bild av den pedagogiska idéhistorien där bland annat Bjerstedt ryms.

2.1 Om ordet pedagogik och den verksamhet ordet pedagogik söker teckna in

I kapitlet ”The Nature of Pedagogy” skriver Max van Manen (2015, s. 41) att ”agogik” som vetenskap rör hur människor under varandras närvaro och genom ledning förs från ett varande till ett annat. *Agogik* av grekiskans *agōgē'* betyder *förande*, *ledning*; i verbform *a'gō* som att *föra*, att

leda. *Ped* som i *paides* är grekiska för barn. Om *andro*gogik innebär vuxnas transformativa blivandeprocesser, så står *ped*agogik för den vetenskap som hanterar barns transformativa blivandeprocesser.

Grekiskans *paidagogiké* kom till för att teckna in den verksamhet som handlar om att vägleda barn i allmänhet och i mer snäv betydelse att föra ett barn till skolan, där en formaliserad kultivering var målet. Den som i det antika Grekland var satt att göra detta var den slav som tillhörde den familj vars barn (ursprungligen en pojke) skulle ledas eller föras mot det högsta målet för en människas bildning, *paideia* (Svensson, 2014, 2018). Paidagogiké rör därmed den pedagogiska slavverksamhet vars syfte var att leda den uppväxande generationen till att agera på vissa önskvärda sätt för att såväl individ som samhälle, genom paideia, skulle nå ett varaktigt tillstånd av lycka och välbefinnande, i detta sammanhang benämnt *eudaimonia* (Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017).

Enligt Lennart Svensson (2014, s. 53) använde grekerna tidigt termen *pedagogia* för den systematiska reflektion som växte fram avseende den verksamhet eller praktik som fostran mot ett visst uppsatt högre mål innebar. Svensson (2014) yrkar även på att ”ordet pedagogik använts inom det romanska språkområdet för att beteckna den vetenskapliga reflektionen över uppfostrings- och bildningsprocesser” (s. 53).

> Pedagogikens framväxt som ett särskilt akademiskt ämne har sin grund i att människor genom historien har intresserat sig för och urskilt pedagogik som en del av mänsklig aktivitet. (Svensson, 2018, s. 46)

Termen *uppfostran*, i sin tur, härrör ur *fostran*, varvid fostran står för en närande relation. Den närande fostransrelationen blir *upp*fostrande i samma stund som den riktas genom en mer eller mindre avsiktlig handling som syftar till någon form av avsedd påverkan. Denna riktade handling bär en uppfostrande funktion oavsett vilka effekter eller resultat som följer, men däremot kan den vara mer eller mindre närande. Uppfostran behöver inte alltid vara närande i betydelsen stärkande, utan kan få motsatt effekt gentemot den önskade. Det rör sig dock ändå om uppfostran och därmed pedagogik.

Pedagogik handlar således om den mänskliga verksamheten uppfostran. Men som nämnt handlar inte pedagogik enbart om avsedda påverkansprocesser, utan lika mycket om de effekter som inte varit avsedda men likväl följer den påverkan som i uppfostrande syfte ägt eller äger rum. Svensson (2014) menar att ”all pedagogisk praktik är ett handlande och en verksamhet som *syftar* till att uppnå vissa resultat” (s. 141, min kursivering). Det önskade resultatet kan även skilja sig åt beroende av tid och rum, men uppfostran som verksamhet eller praktik är bestående. Skilda samhällen och kulturer genererar således olika principer eller mål för uppfostran. Exempelvis att en viss kulturellt bestämd moralisk ordning kräver specifika beteenden av dess medlemmar, vilka därmed utgör vad som genom uppfostran önskas leda mot och hur dessa på bästa sätt kan uppnås. Uppfostrande pedagogiska principer eller idéer kan därmed skilja sig åt, ibland tämligen radikalt. Det ligger så att säga i pedagogikens väsen att uppfostrande principer kan komma att värderas olika beroende av tid och rum, men att själva uppfostringsarbetet eller den uppfostrande verksamheten är någonting människan företagit sig så länge hon kommit att nära sin omgivning utifrån någon avsedd påverkansprincip.

Även om ordet pedagogik härrör ur den avsedda ledningen eller förandet av den uppväxande generationen (barn och unga), väljer jag här att använda ordet pedagogik inkluderat även vuxnas transformativa blivandeprocesser. Detta görs i synnerhet av följande skäl:

För det första ryms, åtminstone i Sverige, vuxnas transformativa blivandeprocesser inom den pedagogiska disciplinen. För det andra är den (neuro)psykiatriska diagnosen paternalistisk (se t.ex. Burstow, 2015; Burstow, LeFrançois & Diamond, 2014). Vidare formulerades/konstruerades diagnosen ADHD först och främst i relation till en grupp barn och unga som hade gemensamt ett visst identifierat och avgränsat beteendekluster, för att under senare år blivit en diagnos som kommit att omfatta även vuxna (Conrad & Potter, 2000; Lange m.fl., 2010). Vad gäller vilka åldrar barndomen ska innefatta, så är även detta sociohistoriskt relativt (Ariès, 1962). Sist men inte minst, även om ordet pedagogik bär ett arv som sträcker sig tillbaka till den relation som rör den pedagogiska slavverksamhet som i uppfostrande syfte var avsatt till att leda den uppväxande generationen mot ett högre vetande och ett för individ och kollektiv liv i lycka och välbefinnande, så står det inte klart vem som på denna kunskapens väg ledde vem. Inte heller hur denna ”övervakande” vägledning på

bästa sätt borde gå till. Därmed står det inte klart vem som på denna kunskapens väg och relationella uppfostringsresa kan och ska leda vem. Inte heller står klart på vilka sätt den uppfostrande relationen bör vara beskaffad. Just här ryms den verksamhet som den som deltar i uppfostrande aktiviteter är involverad i, som även är den verksamhet som pedagogiken som vetenskap har att hantera.

Således står även klart att pedagogik som vetenskap utgör den slavverksamhet som systematiskt vakar över och reflekterar kring alla de många transformativa processer som uppväxande generationer tillsammans genom uppfostrande aktiviteter blir till med. Det är inte så att en generation slutar växa eller transformeras för att den utgör den äldre; den yngre generationen kan även leda den äldre och genom varandra blir olika generationer till på nya sätt. I sin tur är en pedagog den som utövar påverkan genom att på olika sätt delta i uppfostrande aktiviteter, vilket är aktiviteter som alltid generar någon typ av förändring oavkortat vilket resultat som följer.

Pedagogik betraktat på detta vis är sprunget ur en kontinental idétradition. Det är dock inte helt ovanligt att pedagogik reduceras till skola och utbildning, varmed relationer mellan lärare och elev(er) som rör klassrumsundervisning utgör vad som primärt förknippas med pedagogisk verksamhet (se t.ex. Biesta, 2011b, 2015a; Svensson, 2014). Jämfört med en anglosaxisk utveckling, som reducerar pedagogik till en teknik för att med hjälp av andra vetenskapliga discipliner studera och hantera undervisande relationer i utbildningskontext, utgör i den kontinentala traditionen pedagogik en egen vetenskaplig disciplin vars intresse ligger vid och hanterar uppfostrande relationer i *alla* olika situationer. Gert Biesta (2011b) skriver:

> [T]he history of Pädagogik … is not explicity or exclusively connected to questions of teaching and school education but has a much wider remit which focuses first and foremost on questions of Menschwerdung – the process of becoming human. (s. 189)

Pedagogik enligt ovan definition rör alla uppfostrande relationer oavsett sammanhang, som äger rum mellan minst två kroppar som i en fostrande relation leder eller för varandra – möjligen den ena parten mer än den

andra – i en viss avsedd riktning. Vilket gäller vare sig det är en uppfostrande relation mellan två personer eller större kollektiva kroppar som söker påverka varandra i någon riktning. Exempelvis är det en uppfostrande relation och därmed pedagogik då en person säger åt en annan att denne har ADHD, om ambitionen är att få till stånd en individuell effekt inom ett större socialt sammanhang. Detta gäller oavsett var denna uppfostrande aktivitet äger rum, låt vara i hemmet, i skolan eller när en läkare/psykiatriker alternativt psykolog tar till en diagnos för att få till stånd en viss förändring hos såväl individ som kollektiv.

Det finns även andra, exempelvis sociologer, etnologer, historiker eller ekonomer som engagerar sig i uppfostran. Många forskningresultat erbjuder, trots att ansatsen sägs vara värdeneutral, mer eller mindre explicita förslag på hur ”vi” bör leva för att leda individ och/eller samhälle mot lycka och välbefinnande. Således är det uppfostran och därmed pedagogik. Ett tydligt exempel är den mängd forskare som engagerar sig i frågor om på vilka sätt skola och utbildning bör vara beskaffad, men som inte tillhör disciplinen pedagogik. Så fort den närande relationen mellan två parter är riktad mot att leda till någon form av förändring, handlar det om uppfostran och därmed pedagogik. Men idag tycks uppfattningen vara annan om vad pedagogisk verksamhet rör och vad pedagogisk forskning helst ska sysselsätta sig med. Symptomatiskt är att termen uppfostran tycks vara på väg att raderas bort från pedagogik och vice-versa (Tallberg Broman, 2018).

Gällande pedagogik som uppfostran skriver Svensson (2014, s. 12, s. 39) att termen uppfostran med tiden getts ett negativt innehåll. Uppfostran förknippas med tillrättavisning och tillsägelser. Uppfostran ses allt mer som någonting som ingen riktigt vill (del)ta i, fastän uppfostran och därmed pedagogik pågår hela tiden och överallt eftersom uppfostran handlar om att leda eller föra en eller flera individer (vare sig det mänskliga djuret eller andra djur) mot vissa mer önskvärda beteenden. Till detta kommer att vi lever i en tid då mindre önskvärda beteenden medikaliseras, psykiatriseras, psykopatologiseras (se t.ex. Brinkmann, 2016; Burstow, 2015; Conrad, 2007; Coppock, 2020; LeFrançois, Menzies & Reaume, 2013; Lupton, 2012; Mills, 2014; Rose, 2019; Svenaeus, 2013). Därmed kan tros att ”utmanande/normbrytande” beteenden faller utanför uppfostrans sfär och därmed pedagogik, trots att uppfostran och pedagogik till syvende och sist är vad en diagnos som ADHD handlar om.

Här tillkommer att det på sätt och vis inte talas om uppfostran i relation till en diagnos som ADHD, även om jag menar att *diagnosen* ADHD mer än någonting annat handlar om uppfostran och därmed pedagogik. De gånger ADHD möter uppfostran, menas istället att ADHD inte har med uppfostran att göra (ett tema som följs upp längre fram). Lite märkligt kan tyckas, eftersom uppfostran genomsyrar i princip all mänsklig verksamhet som inrymmer en avsedd påverkan, som visserligen kan få oanade följder. Är det ännu oklart vad jag vill ha sagt så ber jag läsaren följa med ännu lite längre, för resterande delar av föreliggande kappa försöker diskutera och problematisera just det nämnda lite mer ingående. Allt enligt ambitionen att söka föra diagnosen ADHD – eller det beteendekluster som denna diagnos avgränsar – bort från en viss typ av uppfostran i riktning mot en annan. För just det är pedagogens uppgift – såtillvida en ser till pedagogikens filosofiska ursprung (Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017; Svensson, 2014, 2018) och samtidigt intar ett perspektiv på filosofi som en aldrig sinande kärlek till visheten och som mer än något annat söker föra nya varanden eller existenser till världen genom att utmana rådande föreställningar om det goda livet och vad dessa grundar sig i (se vidare Bergstedt & Herbert, 2017). Därmed vänder jag mig nu kort till relationen mellan pedagogik och filosofi och med detta förflyttar vi oss mer än två tusen år tillbaka i tiden.

2.2 Den pedagogiska filosofins (o)nytta

En central gestalt i såväl den filosofiska som pedagogiska idéhistorien är Sokrates. Sokrates lade stor vikt vid det kritiska tänkandet och vigde sitt liv åt att bryta upp vedertagen kunskap. Sokrates lämnade inte de andra medborgarna ifred, utan fortsatte snärja dem med sina frågor för att låta leda bort dem från den vid hans tid dominerande samhällsordningen och rådande opinion. För detta fick han betala ett dyrt pris. Sokrates dömdes till döden för att han sades vilseleda ungdomen. Själv sade han sig vilja få medborgarna att bättre lära känna sig själva. Sokrates fortsatte in i det sista att diskutera och vrida och vända på vad andra tog för givet. De som dömde honom fann till slut inga svar på hans ”eviga” frågor. Sokrates tog emellertid sitt straff istället för att få vara kvar i livet, genom att inte göra avkall på den idé han levde efter och såg som den högsta dygd att för

människan sträva efter: det kritiska tänkandet som vägen mot rättvisa (*Sokrates försvarstal*). I livet var inte Sokrates enbart filosof, utan även pedagog som gick i klinch med dominerande åsikter för att kunna öppna upp för nya tillblivelser. Som filosofisk pedagog är Sokrates fullständigt central för pedagogisk filosofi. Ingen som läst den Sokrates som presenteras genom Platon lär ha undgått de bådas sätt att bringa fram en önskan om förändring via en kreativ kritik av det rådande.

Att förena den pedagogiska filosofins kritiska aspekt med en kreativ, är vad Lars Løvlie (2003) dryga två millenium senare föreslår. Pedagogisk filosofi som anammar en kreativ kritik kan, eller bör, enligt Løvlie fungera som en pedagogisk vägledning i livet, som en pedagogisk kompass att rätta sig efter. Ett slags kreativ kritik för att slå hål på dominerande pedagogiska ideal, utifrån idén att leda till någonting bättre. Emellertid är det så, poängterar Løvlie, att filosofi i sig kan bli en *antipedagogik* om den vidhåller att vara en rent terapeutisk aktivitet. Om Sokrates enbart skulle sitta på sin kammare och fundera över vad som är gemensamt för alla ting alternativt fundera över vad som menas med rättvisa och inte göra mer utav detta, skulle det vara en rent filosofisk verksamhet. Detsamma gäller för exempelvis hans lärjunge Platon, som lade mycket tid på att tänka kring relationen mellan kunskap och sanning och om varat är ett eller multipelt. Men båda två brukade filosofin som ett pedagogiskt redskap för att försöka förändra den rådande samhällsordningen; för att metodiskt söka föra samhällsmedborgarna bort från illusorisk självkännedom i riktning mot ett gott som i ett mer sant liv.

Det råder delade meningar om relationen mellan filosofi och pedagogik och vad som utgör den pedagogiska filosofins uppgift (se t.ex. Allen & Goddard, 2017; Smeyers, 2006). Som Torill Strand (2012) skriver: ”Den pedagogiska filosofin har många ansikten” (s. 5, min översättning från norska). Om relationen mellan filosofi och pedagogik föreslår Strand att pedagogisk filosofi synes

> vara fångad mellan filosofi och pedagogik: På den ena sidan är pedagogisk filosofi barn av filosofin, då den pedagogiska filosofin stödjer sig på de områden, temata och metoder som traditionellt kännetecknar filosofi som vetenskaplig disciplin. På den andra sidan utforskar den pedagogiska filosofin spörsmål och temata relaterat till de processer, föremål och ideal som angår pedagogisk teori och praktik. (ss. 5-6,

min översättning från norska)

Den definition som ges av Strand kan tyckas vara lika vid som vag. I sin artikel ”Den pedagogiske filosofiens oppdrag” vänder sig Strand (2012) till Badiou som en samtida ”platonist” för att försöka föra in ett ”nygammalt” perspektiv i pedagogisk filosofi. För det första är det mycket oklart vad Strand menar med pedagogik, för det andra placerar hon Badiou inom den tankepraxis som han – i *Logic of Worlds* (2009a) – i dialektisk anda ställer upp som roten till vår tids ondska (mer om denna längre fram).[9]

Istället finner jag stöd hos Løvlie (2003). Løvlie menar att det i pedagogisk-filosofisk forskning måste till ett inslag av att teoretiskt söka praktiska lösningar på samtida pedagogiska utmaningar. Av honom görs det ekvivalent med ett etiskt och politiskt engagemang. För detta ändamål bör, enligt Løvlie, pedagogisk filosofi bruka kritiken som ett kreativt redskap.

I samklang med den filosofiska tradition som betonar värdet och nyttan av kreativ kritik, menar Løvlie att detta ska användas för att teoretiskt kalibrera den pedagogiska kompass som genom pedagogisk praktik förmodas leda mot det goda livet. Härav följer att kritisera det invanda för att öppna upp för det nya. Det är alltså inte en nihilistisk kritik, exempelvis den kritiska forskning som granskar någonting utan att själv erbjuda några alternativ, vilket kan öppna upp för krafter av skilda slag att fylla de ”öppningar” som kritiken kan leda till. Snarare handlar det om att genom kreativ kritik öppna för någonting som möjligen inte tidigare varit känt eller ett tidigare känt som fallit i glömska.

Løvlie skriver att:

> [d]en pedagogiska filosofins främsta historiska uppgift är att vara utforskande, kritisk och provocerande. Den bör inte tas till intäkt för en avpolitiserad pedagogik i en tid då demokratin är under press … (s. 95, min översättning från norska)

[9] Strand (2012) skriver att ”Badiou [gör] en klar distinktion mellan dialektisk materialism och sin egen logik, som han omtalar som ’demokratisk materialism’” (s. 13, min översättning från norska). Efterföljande sidor i artikeln erbjuder samma misstag genom att fortsatt placera Badiou i sina antagonisters läger. Mot *demokratisk materialism* (hos Badiou betraktat som en nihilistisk och reaktiv samhällspraxis) skriver han på de sidor som Strand refererar till, tydligt fram sin egen *materialistiska dialektik*.

I linje med Løvlie, med anor bak till Sokrates och Platons pedagogiska filosoferande, menar jag att det finns ett behov av pedagogisk filosofi som både kan vara utforskande och provokativ på samma gång – kanske rymmer ett utforskade av det nya just en provokation av det vedertagna? – inte minst då vi står inför demokratiska utmaningar. Men är de demokratiska utmaningarna verkligen så hårt under press att tidigare använda pedagogiska kompasser måste kalibreras eller rent av att en ny riktning måste stakas ut alternativt återupplivas? För den som har granskat en diagnos som ADHD är svaret enkelt: Ja!

Låt oss ta reda på varför genom att på nytt bege oss in i den pedagogiska idéhistorien. Med detta följer än tydligare att och även hur pedagogiska idéer och idéer om pedagogik – uppfostran – inte alltid är kompatibla med varandra.

2.3 ADHD som uppfostran som pedagogik – exemplet den normativt (o)önskade ADHD-diagnosen

När jag skriver debattinlägget ”Uppror för värdelöshet” (Nilsson Sjöberg, 2019b) som en respons på den stratifierande biopedagogik manifesterat i ett överordnat ”vi” och ett underordnat ”dom” som jag bevittnar vid ett seminarium om NPF vid Malmö universitet våren 2019, bär jag bland annat pedagogikprofessor Åke Bjerstedt i tankarna. Hur kan detta vara?

1964 höll Bjerstedt sin installationsföreläsning i pedagogik. Denna ägde rum vid Lärarhögskolan i Malmö med titeln ”Den stereotypiserade aversionens problem ur psykologisk och pedagogisk synvinkel” (Bjerstedt, 1964). I installationsföreläsningen bemöter Bjerstedt en, enligt honom inom samhället i allmänhet och uppfostrande institutioner som det svenska utbildningssystemet i synnerhet, växande (elev)differentiering och ur detta en tilltagande ”steroetypiserande intolerans” (s. 165). Historien visar, menar Bjerstedt, att när vissa människor sluter samman i en ingrupp och utifrån denna identifierar och definierar en utgrupp som sägs skilja sig i värde, så kan väldigt obehagliga effekter följa. Genom denna form av hierarkiskt grupptänkande skapar människor ett främlingskap inför varandra. Om ”utgruppen” definieras som mindre värd och uppfattas tära på ”ingruppens” livskvalitet, påtalar Bjerstedt att det lätt uppstår en stereotyp aversion mot alla de grupper som inte liknar ingruppen. Om

främlingen upplevs som negativ, som en social belastning, är vägen till ”preventionskrig” (s. 165) inte särskilt lång menar Bjerstedt.

Bjerstedt förtydligar att ett stereotypt och stratifierat främlingsskapande rör sig om en aversion mot ”personplural” (s. 165). Med detta menas att grupptänkandet – kategoriseringen – inte genererar homogena grupper, utan de frammanade grupperna är alltid heterogena. Alla individer oavsett grupptillhörighet är unika. Till detta adderar Bjerstedt vikten av att som uppfostrare (i hans fall med betoning på lärare) vara varse om hur lätt det är att stereotypa aversioner från en generation förs över till en annan. Därmed påtalar Bjerstedt vikten av att som uppfostrare försöka motverka sådana procedurer som leder till att vissa grupper i samhället framträder som negativt annorlunda.

Temat i Bjerstedts installationsföreläsning bör förstås i relation till den väg pedagogiken under tidigare decennier börjat vandra, såväl internationellt som i Sverige. Med fokus på utvecklingen i Sverige så väcktes 1905 frågan om en professur i pedagogik. Det hade då konstaterats att det vid landets folkskoleseminarier pågick undervisning i pedagogik, det vill säga studier i ”uppfostrans vetenskap” (Lindberg & Berge, 1988, s. 17). Bertil Hammer var den första att erhålla en professur i ämnet. 1910 höll Hammer sin installationsföreläsning vid Uppsala universitet. Att uppfostran är pedagogikämnets primära ”studieobjekt” stod klart redan i denna: ”Pedagogikens studieobjekt är helt enkelt uppfostran” (Hammer, 1910, s. 32). Men denna ”uppfostrans vetenskap” är måhända inte som andra vetenskaper, menade Hammer, för pedagogik som vetenskap är ett stycke konst. Denna konst ”heter uppfostran” och ”pedagogiken åter det är vetenskapen om denna konst” (s. 34). Pedagogik, denna uppfostrans vetenskap som konst, rör, påtalade Hammer inspirerad av den tyske filosofen Immanuel Kant, möjligen ”det största problem och det svåraste, som människan kan bli förelagt” (s. 39). Samtidigt poängterade Hammer att pedagogikens studieobjekt, uppfostran, är ”ovanligt lätt att utpeka; men också ovanligt lätt att missförstå” (s. 32). Vi har alla erfarenheter av uppfostran, antingen som uppfostrare eller av att ha blivit uppfostrade, eller bådadera, och pedagogik blir därmed också något av ett allmängods att tycka till om och ha åsikter kring.

Forskare som från olika perspektiv intresserat sig för pedagogikens utveckling menar att pedagogik, som ”uppfostrans vetenskap”, genom åren tagit bruk av olika vetenskapliga discipliner som format pedagogiken som

vetenskap och därmed pedagogisk verksamhet av olika slag (se t.ex. Biesta, 2007, 2010, 2011b, 2015a; Englund, 2004, 2018; Svensson, 2014, 2018; van Manen, 2015). Under historiens gång har olika vetenskapliga kunskapsområden, eller logiker, som exempelvis psykologi och sociologi samt medicin relaterat till, och tagits i bruk av, pedagogisk verksamhet. Allt för att försöka leda den enskilde individen och kollektivet mot det goda livet. Emellertid är pedagogiken sprungen ur filosofin (se t.ex. Englund, 2004, 2018; Svensson, 2014, 2018). Delar av filosofin bär en tradition av att ställa frågor om det är möjligt att leva ett gott liv, vad detta goda liv i så fall innebär, samt hur det goda livet för individ och kollektiv på *bästa sätt bör ledas mot*. Detta senare *är* pedagogik.

Vad allt ovan innebär är att pedagogik, denna uppfostrans vetenskap som ett stycke konst, utgör en normativ praktik. Biesta (2011b) menar att pedagogik alltid är normativt grundat, eftersom pedagogik "always involves aims and ends and therefore always requires *decisions* about which aims and ends are considered to be desirable" (s. 185, min kursivering). Vidare på temat pedagogikens normativa dimension skriver den norske reformpedagogen Erling Kristvik att

> pedagogiken skulle som uppfostrans vetenskap vara en uppfostrande vetenskap. Pedagogik är en norm-*vetenskap*, en vetenskap om det som *bör vara*, inte först och främst om det som *är*. (Citerad i Slagstad, 1998, s. 194, min översättning från norska, kursiv i original)

Som vi ska se längre fram krävs, menar jag, för att kunna säga vad som *bör vara*, ett pedagogiskt *beslut* som grundas i en undersökning av vad som *är*. Vad detta också innebär är att ett beslut måste fattas huruvida läran om det som är, det vill säga logiken om det varande (onto-logi), överhuvudtaget anses vara någonting av värde att forma en pedagogisk kompass utifrån. Detta betyder att pedagogik måste utgå från ett beslut om huruvida ontologi är av pedagogisk relevans. Detta onto-pedagogiska beslut formar ett icke-bevisbart axiom att förhålla sig till, eftersom det inte finns några objektiva fakta som talar för om ontologi utgör en (pedagogiskt) relevant vetenskap eller inte. Den onto-pedagogiska princip som här brukas bygger därmed inte så mycket på skepticism som på att affirmera en viss idé. Dessa är även (mycket generella) grunddrag för *rationalismen*, som visserligen är skeptisk mot sinnesintryck och observationer,

men mer övertygad om att grunda pedagogisk praktik i någon form av övertygande förnuftsidé (se Hyldgaard, 2008, ss. 125-129).

På detta sätt ligger föreliggande avhandling i linje med den ”ontologiska vändning” i pedagogisk forskning som Michalinos Zembylas (2017) redogör för. Zembylas belyser ett inom pedagogisk forskning tilltagande ontologiskt intresse i frågor/problem som rör uppfostran, utbildning, undervisning och lärande. Ambitionen är att utmana förhärskande pedagogiska praktiker som baseras på människors kollektiva förståelse om vad som är, men som vid en närmare undersökning möjligen visar sig vara på ett annat sätt än vad som tas för givet. Enligt Zembylas följer etiska, politiska och därmed pedagogiska utvecklingsmöjligheter vändningen mot det ontologiska. Längre fram i föreliggande kappa åsyftas även ett slags meta-ontologi som söker finna det gemensamma för alla varande ting eller objekt, det vill säga en ontologisk praktik som söker nå *varats-vara* (”being qua being”) i dess rena form.

Ontologins pedagogiska (o)nytta kommer tas upp på nytt längre fram. Nu vänds åter till Hammer (1910) som bland annat öppnade upp för att pedagogiken till viss del borde lämna den normativa filosofin, som han dessutom ansåg vara lite väl spekulativ och teoretiskt förankrad. Hammer kan sägas vara färgad av sin tids anda. Vid Hammers tid expanderade empiriskt orienterad psykologi och fick ökat inflytande på många områden. Bland annat inom områden som hör uppfostrans vetenskap till, det vill säga pedagogik. På detta sätt var filosofin inte nyttig nog för Hammers vision om en av honom utstakad riktning för pedagogik och pedagogisk forskning. Hammer ville minska filosofins inflytande genom att ge mer plats åt den kunskap som psykologin som vetenskapsområde allt mer kom att sprida runt om i världen. Genom Hammer kom pedagogik mycket att färgas av psykologi, men det var inte vilken psykologisk idélära som helst som han anammade. Den psykologi som kom att bli mer dominerande under Hammers tid var experimentellt inriktad och sysslade med empiriska frågeställningar. Bland annat såg Hammer, och han stod inte ensam i frågan, att experimentell psykologi kunde bidra till mer effektiva metoder för att skilja ut individuella karaktäristika hos skolelever. Bland annat fick den så kallade differentialdiagnostiken stor spridning och med den etablerades olika former av instrumentella testbatterier för att beräkna bland annat elevers intelligenskvot. Bedömning av individers/elevers intelligenskvot kom att utgöra en metod använd allt flitigare

för att så att säga skilja ut agnarna från vetet, utifrån syftet att via skola och utbildning öka det så kallade humankapitalet och främja samhällsutvecklingen i linje med en abstrakt formulerad idé om det allmänna bästa.

Pedagogen, enligt Hammer, skulle inte härleda regler ur abstrakta deduktioner som låg till grund för hur människan borde uppfostras. Av honom ansågs bättre lämpat som vägledning för uppfostran den ”nya” psykologiskt drivna laboratorie-experimentella pedagogik där det spekulativa ersattes av ett värdeneutralt och objektivt ”orsaksforskande” (Hammer, 1910, s. 34). Hammer såg denna antytt värdeneutrala och objektiva orsaksforskning överordnad spekulativ och normativ filosofi. Detta eftersom den förra ”söker framför allt studera barnets natur och utreda lagarna för dess andliga och kroppsliga utveckling” (s. 34). Dock ansåg Hammer inte att den experimentella psykologin som pedagogisk nyttoverksamhet skulle göra sig allt för hemmastadd i laboratoriet, eftersom laboratoriers sterila miljö inte liknar exempelvis de skolmiljöer där människor möts och blir till genom relation. Men den naturalistiskt drivna metodologin kvarstod som grund för pedagogisk praxis.

Svensson (2014, 2018) tecknar en liknande historia. Pedagogiken spåras av honom tillbaka till Grekland på 300-talet före Kristus. Där sysselsatte sig tänkare som Platon och Sokrates med att söka finna svar på vad det goda livet innebar och hur detta på bästa sätt skulle kunna uppnås och hållas vid liv. Det vill säga, centralt för dem var frågor om etik och politik som kom att låta växa fram den systematiska reflektion över hur det goda livet ska strävas mot och upprätthållas, det vill säga pedagogik som systematisk reflektion över den uppfostrande verksamhet som delar av filosofin hanterade.

Steget är långt, men under 1600-talet skedde en kulturell utveckling av betydelse, menar Svensson. Empiriskt grundad vetenskap kom att bli allt mer tongivande. Med Svenssons (2014) ord: ”Under 1600-talet växte ett nytt vetande fram, grundat på systematiska iakttagelser av naturfenomen” (s. 106). Pedagogiken var inget undantag. Under 1700-talet stärktes uppfattningen att en god uppfostran bättre kommer till stånd om den anpassas till individens naturliga anlag. Även psykologin som vetenskap är sprungen ur filosofin, men kom under 1800-talet allt mer att frigöra sig från filosofi för att bli tydligare naturvetenskapligt präglad. Denna utveckling gjorde psykologin mer empirisk och experimentell, vilket inne-

bar att det ”[i]nom pedagogiken väcktes stora förhoppningar om att framsteg genom den experimentella psykologin” (Svensson, 2018, s. 48) kunde användas till att söka bättre följsamhet i skilda former av uppfostringspraktiker. Känner uppfostraren bara bättre till den individs naturliga anlag som ska uppfostras, ansågs det lättare att anpassa den enskilde individen till de kunskaper som skulle läras och vice-versa. Den experimentella psykologin med betoning på så kallat värdeneutrala och objektiva observationer framstod under tidigt 1900-tal ”som ett ideal för pedagogiken” (Svensson, 2018, s. 49).

Inom den formella pedagogiska verksamhet som bedrivits som organiserad utbildning och till vilken det obligatoriska skolväsendet hör, gjordes större utrymme åt olika former av mätmetoder för att söka finna individuella egenskaper såsom bland annat intelligenskvot, i syfte att bättre kunna särskilja elever utifrån ambitionen att individualisera undervisningen genom specialanpassade åtgärder. (Special)pedagogiska forskare som Claes Nilholm (2018), Bengt Persson (2019) samt Eva Hjörne och Roger Säljö (2012; 2014; se även Hjörne, 2016) betonar i detta sammanhang att en särskild pedagogisk kunskapstradition – specialpedagogik – växte fram för att hantera den grupp som skiljde sig allt för mycket från övriga elever. Denna grupp barn och unga (elever) ansågs behöva sådana insatser som majoriteten övriga barn och unga som deltog i den obligatoriska skolan inte ansågs vara i behov av. Inom detta snävare pedagogiska fält kan, även i ett internationellt perspektiv, ses en liknande utvecklingsgång som den ovan beskrivna, där så kallat (ny-)positivistisk pedagogisk forskning och praktik anammat strategier för uppfostran som ligger behavioristisk[10] psykologi nära (se t.ex. Allan, 2008; Brantlinger, 1997; Danforth, 2015; Ferri, 2012; Graham 2008a; Harwood & Allan, 2014; Slee, 2019).

[10] Min användning av behaviorism är allmän. Jag syftar på den instrumentella pedagogiska praktik där en bestämd respons anses följa ett visst givet stimuli och således att den pedagogiska nyttan värderas i en antytt objektiv observation av den efterföljande responsen, låt vara på ”inre” molekylär nivå eller resultera i ett mätbart ”yttre” beteende. Behaviorism används även om den pedagogiska praktik där den uppfostrades röst inte anses vara nödvändig eller ”kompetent” nog att lyssnas till. Se exempelvis Ingrid Bosseldals (2019) avhandling för olika behavioristiska modeller och deras förenande fundament. I denna ställer sig Bosseldal frågan om vart behaviorismen tagit vägen. Bosseldal upptäcker att när det gäller vissa identifierade (elev-)grupper så har behaviorismen aldrig varit frånvarande. Detta gäller bland annat barn och unga med neuropsykiatrisk diagnos, som, enligt Bosseldal, är en grupp elever som inte faller inom ramen för en socialt upprättat modell om det kompetenta barnet. Bosseldal undrar därmed om barn och unga (elever) med någon form av normöverskridande beteende inte som andra ”upphöjts till kompetenta barn med rätt att bli lyssnade till och att behaviorismen därför inte behövts proklameras död just där, trots att den i andra sammanhang dödförklarats flera gånger om?” (s. 335).

En vidare utveckling av denna naturalistiskt orienterade pedagogik är expansionen av neuropsykiatrisk kunskap och diagnoser och därtill en expanderande instrumentell uppfostran. Jag har tidigare kallat denna form av uppfostran för *neuro-behaviorism* (Nilsson Sjöberg, 2018). Det vill säga en utvidgning av psykologisk behaviorism, numera understödd av prefixet neuro och förhärskade inom den transnationella pedagogiska rörelse som i Sverige benämns neuropsykiatri. Intressant i sammanhanget är, som Hjörne och Säljö (2014) i svensk kontext och Slee (2015) i internationell påtalar, att antalet fysiologiska funktionshinder legat tämligen stabilt över tid, medan neuropsykiatriska diagnoser senaste decennier ökat nästintill explosionsartat (se vidare Tomlinson, 2012).

Pedagogiska forskare som Gert Biesta och Carl Anders Säfström (se t.ex. Biesta & Säfström, 2011) menar att det rör sig om framväxten och dominansen av instrumentell uppfostran, eller som för de båda: *utbildning*. En instrumentell pedagogik syftar enligt dem till att på teknokratiska manér låta leda samhällets medborgare in i en given ordning samtidigt som den pedagogiska utvecklingslinje som tas upp för granskning och problematiseras motsätter sig en pedagogisk närhet genom vilken gemensamma värden, eller existenser, kan låta växa fram på unika sätt beroende av pedagogiska mötens särart. Sekundär, eller rent av helt frånvarande, blir den diskussion som handlar om styrande mål-, regel- och normsystem mot vilka ”avvikande” eller ”bristfälliga” beteenden alltid blir till. Det vill säga vilka beteenden som är att definiera som funktionsdugliga respektive funktionsnedsatta och vilka pedagogiska implikationer som följer en sådan dualistisk naturalisering av mänsklig skillnad (se vidare Goodley, 2017).

När det gäller en diagnos som ADHD beskriver Ulla Ek (2015) att denna går att relatera till den pedagogiska praktik, eller ideologi bör kanske sägas, som syftar till att skilja ut elever från varandra. Om intelligensmätning/-kvot tidigare fyllt denna funktion, har det med åren tillkommit allt fler bedömningsinstrument som inneburit att det blivit lättare att klassificera barn och unga baserat på andra kriterier:

> I många sammanhang har det blivit nödvändigt med en diagnos, i vissa fall behövs till och med en exakt IK-angivelse, för att nödvändiga resurser ska komma barnet till del. I sådana fall används diagnosen för ett administrativt syfte. Ur psykologisk [pedagogisk, min

> anm.] synpunkt är syftet med en diagnos ett annat: Diagnosen ska vara lärare till hjälp för att föräldrar och lärare ska kunna förstå barnet och för att barnet ska kunna förstå sitt eget beteende och sina reaktioner. Den ska klargöra beteendemönster som kan vara svåra att förstå.
>
> En bra diagnos och ett bra diagnosbesked ska, där så är möjligt, länka samman *den bakomliggande orsaken* med *barnets beteendeavvikelser* och göra *det hela* begripligt för alla inblandande parter. (Ek, 2015, s. 39, min kursivering)

Eks citat täcker in den problematik som här tas upp för granskning, problematiseras och utmanas: att en diagnos som ADHD inte baseras på avgränsade ”bakomliggande orsaker”, och därmed att ”det hela” inte görs begripligt för alla inblandade parter, utan tvärtom att ADHD förklaras utifrån det enskilda ”barnets beteendeavvikelser”. Själva diagnosen, som inte kan reduceras till det identifierade och avgränsade beteendeklustret, är en effekt av en viss form av uppfostran. Och eftersom uppfostran utgör en normativ verksamhet, utgör den (neuro)psykiatriska diagnosen en viss pedagogisk idé som slagit rot i stora delar av världen.

Mycket pedagogisk forskning betonar, och reducerar, denna pedagogiska utveckling till formaliserad utbildning/skolväsendets olika delar. Men är det inte så att den ”pedagogiska blicken” måste lyftas eftersom densamma princip gäller i samhället i stort, exempelvis att samhället är uppbyggt så att det krävs en ”inadekvat” (neuro)psykiatrisk diagnos för att förmodat ”adekvat” stöd ska komma sättas in? Jag vill nog hävda det.

Det är nämligen så att oavsett om det gäller det formaliserade utbildningssystemet eller samhällsorganisationen i stort så utgör en diagnos som ADHD en ideologisk (uppfostrings)konstruktion. Detta kan delvis förtydligas genom att på nytt vända till Ek (2015), men därmed förs diskussionen åter till skolans verksamhet eftersom denna tycks vara särskilt viktig för att förstå och förklara ADHD-diagnosens ideologiska värde och pedagogiska funktion när det gäller de yngre generationerna:

> Barn och ungdom[ar] med stora uppmärksamhetsproblem kan inte göra sig själva rättvisa under skoltiden … En tillrättalagd undervisning [via diagnos] är därmed en förutsättning för att lyckas med skolarbete. (s. 44)

På temat pedagogik, skola och utmanande beteenden menas att vissa beteenden blir utmanande/mer krävande eftersom det är någonting som oavkortat följer av länders krav på obligatorisk skolgång, men där innehållet i skolverksamheten inte förmås anpassas åt alla. Vad detta betyder är att ”utmanande” beteenden är mål-, regel- och normrelaterade, det vill säga uppstår i relation till någonting. Så länge ett sådant system existerar, kommer vissa beteenden alltid att framstå och bedömas som mer problematiska än andra (se t.ex. Allan, 2008; Axelsson, 2007; Brancaccio, 2000; Graham, 2010a, 2010b; Graham & Slee, 2008; Harwood & Allan, 2014; Stead, Lloyd & Cohen, 2006; Timimi, 2005). Till beteenden som inte följer majoriteten har, menar exempelvis Nilholm (2014), det psykomedicinska/neuropsykiatriska paradigmet och den neuropsykiatriska diagnosen (ADHD) erhållit ökad legitimitet för att hantera frågor och problem som ligger inom pedagogikens område. Samtidigt poängterar Nilholm att neuropsykiatriska diagnoser såsom ADHD är ett pedagogiskt problem, även om pedagogik hos Nilholm tenderar att reduceras till skola och utbildning. Ett centralt pedagogiskt problem när det gäller den neuropsykiatriska diagnosen (ADHD), som bland annat Nilholm tar upp – vilket även utgör ett tema som genomsyrar den här kappan – är att alla elever (individer) skiljer sig åt även om de bär en och samma diagnos.

Den neuropsykiatriska diagnosen kan ses som ett utslag av en expanderande biopedagogik (se t.ex. Nilsson Sjöberg, 2018). Denna (bio)pedagogiska utveckling följer det stora fokus på och tilltro till genetik och modern hjärnforskning som etablerats över tid (se t.ex. Arribas-Ayllon, Bartlett & Lewis, 2019; de Vos & Pluth, 2016; Han, 2013; Haslam, 2011; Kitchen, 2017; Pitts-Taylor, 2010; Rose & Abi-Rached, 2013; Schmitz & Höppner, 2014; Schultz, 2018; Wastell & White, 2014). Olika vetenskaper med prefixet *neuro* sägs erbjuda diverse effektiva lösningar, även inom pedagogikens sfär. Alla håller dock inte med om detta.

Med hänvisning till Jan Bengtsson (2010) framhåller Säfström (2015) att neurovetenskapernas upphöjda status i pedagogiska frågor är problematisk, eftersom dessa kan användas som ett politiskt redskap i sammanhang som rör utbildning (uppfostran). Detta trots neurovetenskapernas ”kvasivetenskaplig[a] stöd för att uttala sig om en serie pedagogiska frågor som över huvud taget inte har eller kan ha med neurovetenskaplig forskning att göra” (s. 68). Ett annat exempel kommer från två forskare som vill belysa vilka effekterna blir när ett allt för stort fokus riktas mot

“inre” individuella dys/funktioner och vad detta innebär för pedagogiska relationers hållbarhet:

> The co-option of neuroscience has medicalised policy discourse, silencing vital moral debate and pushing practice in the direction of standardised, targeted interventions rather than simpler forms of family and community support, which can yield more sustainable results. (Wastell & White, 2014, s. 397)

Biopedagogiken har även växt fram parallellt med genetikens och den moderna hjärnforskningens expansion och etablering tillsammans med den så kallade farmakologiska revolutionen, vilken brukar tillskrivas tidsperioden kring 1900-talets mitt och framåt (se t.ex. Conrad, 1975; Davies, 2017b; Moncrieff, 2009; Rose & Abi-Rached, 2013; Whitaker; 2010). Med psyko-neurokemisk manipulation togs i ökad grad an människor som inte föll inom normalitetens gränser. Denna (bio)pedagogiska utveckling sträcker sig idag vida ut i världen och inrymmer flertalet olika beteende- eller funktionsprofiler. Gällande diagnosen ADHD rör det sig om en internationellt växande (bio)pedagogisk utvecklingslinje som söker evidensbaserade ”omsorgsalgoritmer”.[11] Det vill säga en (bio)pedagogisk (ir)rationalitet som fokuserar på instrumentell beteendeförändring genom att söka en gyllene standard framproducerad genom klinisk (laboratorie)forskning långt borta från vardagliga sammanhang och miljöer (jfr. Biesta, 2007, 2010, 2011a, 2011b). Det är en (bio)pedagogisk modell som sträcker sig in i uppfostrande institutioner av många olika slag – från hem och familj, till utbildningsväsendets olika delar, till fängelser, och så vidare (se t.ex. O’Donnell, 2013).

Biesta (2007, 2010, 2011a) liknar denna instrumentella (ir)rationalitet vid ett teknokratiskt uppfostringsparadigm, som med inspiration från naturvetenskaplig/biomedicinsk forskning håller så kallade randomiserade försöksexperiment (RCT-studier) som den gyllene standard som även kommit att dominera pedagogisk forskning och praktik. Det är en inom pedagogiken tilltagande trend där mänskligt handlande reduceras till hos den enskilda individen/eleven mätbara dys/funktioner och o/förmågor.

[11] Se vidare not 68 om var denna term är lånad från.

Inom denna teknokratiska uppfostrings(ir)rationalitet, som av vissa liknats vid en *ren* pedagogik, förefaller inte lika viktigt att hantera pedagogiska spörsmål som rör ”ontologi, filosofi och normativitet” (Astrup Rømer, Tangaard & Brinkmann, 2017, s. 13), som att instrumentellt producera strömlinjeformade samhällsmedborgare utifrån ambitionen att gå marknadsintressen till mötes. Inom detta pedagogiska paradigm

> it is assumed that the only relevant research questions are questions about the effectiveness of educational means and techniques, forgetting, among other things, that what counts as ”effective” crucially depends on judgements about what is educationally desirable. (Biesta, 2007, s. 5)

Denna inte uttalat men likväl normativa pedagogiska princip utgör vad Säfström (2010, 2015) benämner för åtgärdsforskning. Den åtgärdsforskning som åtgärdspedagogik som Säfström kritiserar utgör en sken- eller rent av antidemokratisk pedagogisk praxis, eftersom den definierar exempelvis en elev som befinner sig *i* svårigheter på ett sätt som fasthåller den specifika ordning inom vilken eleven blir till på ett visst sätt. Här följer ett lite längre utdrag för att tydligare markera vad Säfström menar att denna form av pedagogiska praxis producerar. Inom detta pedagogiska paradigm är det elevens, det enskilda barnets

> egenskaper det är fel på. Det är ett barn som fixeras vid den plats hon får sig tilldelad i den sociala ordningen genom att utsättas för statens goda vilja att sätta in speciella åtgärder mot hennes speciella svårigheter. Hon blir reducerad till föremål för åtgärdsprogram av olika slag. (Säfström, 2015, s. 65)

> Inom åtgärdsforskningen blir barnet reducerat till ett objekt … och utsatt för omsorg och lärande för att bli ordentligt inordnad i samhällets normalitet. En normalitet som samtidigt exkluderar dessa barn genom att klart markera deras plats som annorlunda inom normalitetens omfång men i dess periferi. (Säfström, 2010, s. 15)

Vad som sker, enligt Säfström, är att åtgärdspedagogiken

> reducerar barnet till ett objekt och ett problem att lösa. Men precis härigenom blir barnet reducerat till *ingenting*. Barnet blir ingenting eftersom hon då enbart förstås genom sin stipulerande otillräcklighet, hon blir till den positiva ordningens motsats. [...] Åtgärdsforskningens uppgift i utbildningsstaten blir att reducera det främmande, den positiva ordningens skugga, till det familjära snarare än att göra det familjära främmande. (Säfström, 2010, s. 15, min kursivering)

Säfströms tes affirmerar implicit Bjerstedts pedagogiska kritik mot ett visst pedagogiskt paradigms instrumentella och stratifierande främlingskapande utövat på förment värdeneutral grund. Men pedagogik utgör en normativ verksamhet och såväl Bjerstedts som Säfströms kritik visar att pedagogiska idéer inte friktionsfritt stöter samman, ibland till och med i sådan grad att det nästintill uppstår gnistbildning. Tonen hos Säfström är konfrontativ. Jag tänker inte argumentera emot Säfström vars argument mycket stämmer överens med mina, förutom i det att när Säfström belyser att det negativt frammanade barnet/eleven (exempelvis ett barn/en elev med ADHD-diagnos) reduceras till ett objekt och ett problem att instrumentellt försöka lösa, så menas att detta objekt reduceras till ett *ingenting*. Här håller jag inte med, utan menar att exempelvis det negativt frammanade ADHD-objektet utgör ett *någonting*, även om detta ”någonting” just blir till genom negation, det vill säga träder fram i världen som ”den positiva ordningens motsats”.

Detta mindre värda ADHD-objektet med ett inbyggt mervärde i har jag berört inledningsvis med hjälp av bland annat te Meermans (2019) studie, men det är ett tema som följer med och diskuteras framöver i föreliggande kappa. När så exempelvis Säfström söker efter en *Jämlikhetens pedagogik* (2015) som ett alternativ till den dominerande (pedagogiska) ordning där vissa (grupper av) människor (elever) definieras som och reduceras till ”bristfälliga nollor” (som ”ingenting”), menar jag att *relationär pedagogiks* kompassnål måste riktas just mot ”ingenting” som i ”ingenting/inga-ting” – eftersom exempelvis ADHD-objektet är ett negativt ”någon-ting” – och att det är denna princip som bör följas. Detta föder en form av värdelös pedagogik eller uppfostran, som alls inte är värdefri/-neutral eftersom det är, precis som hos Säfström, idén om allas lika värde och därmed en mer ”sann” demokratisk uppfostran som affirmeras. Den pedagogiska princip som längre fram kommer vecklas ut, är att söka bli

värdefulla nollor tillsammans, eftersom världen ideligen struktureras utifrån normativt bestämda värderelativ som producerar hierarkisk skillnad.

I sitt *Manifest för pedagogik* argumenterar Säfström tillsammans med Biesta (2011) just för att en idag icke-demokratisk pedagogisk utvecklingslinje måste utmanas. Det menas vidare att positivistisk psykologi och neurologisk reduktionism avpolitiserar pedagogiken. Vad denna av de två pedagogikprofessorerna kritiserade ”rena” pedagogiska (ir)rationalitet re/producerar, är, som nämnt, en ojämlik och orättvis samhällsordning baserat på statiska identiteter, däribland neuropsykiatriska diagnoser som ADHD.

En annan pedagogikprofessor som ser den diagnostiska utvecklingen problematisk i relation till mänsklig samvaro och relationellt samblivande är Moira von Wright (2006, 2018). En diagnos som ADHD tillhör enligt henne ett pedagogiskt paradigm som

> eftersträvar förenkling, effektivitet … mätbarhet och kontroll … Som exempel kan nämnas dagens allmänna entusiasm för diagnosticering av elevers svårigheter. Diagnoser används inte bara som instrument för resurstilldelning inom skolan, de förväntas även bidra till en mer individualiserad undervisning för den diagnosticerade. Som pedagogiska verktyg har diagnoserna emellertid ett begränsat värde eftersom de inte tar hänsyn till vare sig den specifika situationen eller till möjligheterna att överskrida det förväntade och förutsägbara. (von Wright, 2018, s. 195)

Ovan nämnda forskare påtalar i synnerhet diagnosens funktionella (o)nytta i relation till skolväsendets ökade krav på effektiva åtgärder när elever av olika anledningar inte riktigt räcker till och därmed avviker/beter sig på ett mindre önskvärt sätt. Hugh Meehan (2014) sammanfattar:

> Some students disrupt classrooms by shouting out, fidgeting, or running around. Others sit inattentively, glumly, or sullen. These are “difficult to teach” students. No doubt, they have always been present in schools and societies. The way we talk about troublesome to manage students, and hence the way we act toward them, has changed significantly from the origins of formal schooling to the present time. Today

> … [s]tudents are diagnosed as having a “learning disability”, “an educational handicap”, “attention deficit disorder (ADD)”, or “special needs”. (s. 59)

Även om en diagnos som ADHD mycket går att härleda till framväxten, expansionen och etableringen av det allmänna skolväsendet (se t.ex. Brancaccio, 2000), så går inte vare sig *beteendet* eller *diagnosen* ”ADHD” att reducera till enbart denna ”faktor” (Foley, 2014). Även högpresterande elever kan så att säga ”ha” ADHD, liksom deras föräldrar. Men skola och utbildning utgör en betydande aktör i en mer övergripande och världsomspännande klassificeringsapparat där en diagnos som ADHD enbart utgör en betydande ”kugge”, ett objekt, bland många andra som används för att på instrumentellt vis effektivisera uppfostran:

> Today, an increasingly far-reaching detection and classification apparatus has been developed in the name of securing a future for our children (and ourselves). This apparatus turns children and young people into objects of classification and intervention and lock them into their so-called individuality and mutual differences (their typical aptitude, their unique talent, their particular level of development, their limitations, their brain condition, etc.) (Masschelein & Simons, 2013, s. 62)

Den neuropsykiatriska diagnosen (ADHD) som pedagogiskt verktyg eller instrument fyller en viss given funktion som är ideologiskt grundad – vare sig inom eller utom skolans väggar. Diagnosen ADHD har emanerat ur en pedagogisk ideologi som låter föda fram en värld av främlingar, vilka därefter på mer eller mindre instrumentell väg ska ledas i riktning mot det rådande, istället för att söka pluralisera världen genom strävan att göra den mindre främlingsfientlig. Det verkar således vara en främlingsfientlig pedagogisk ideologi som den här avhandlingen nystar en del i.

Den pedagogiska utvecklingstrend som bland annat Hammer öppnande upp för och som i en mer samtida pedagogisk diskussion bland andra Biesta, Säfström och von Wright problematiserar och kritiserar, kan delvis exemplifieras genom en studie som innefattar några svenska forskare inom det biomedicinska fältet. Titeln på studien är “Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, School Performance, and Effect of Medication” (Jangmo m.fl., 2019). Fokus ska nu inte främst läggas på de deklarationer

som en del av studiens författare redogör för gällande ett nära samarbete med och finansierad forskning av bolag som framställer och profiterar på olika neurokemiska preparat ”mot” ADHD. Inte heller ägnas någon metodologisk diskussion. Istället ämnar studien stå som ett paradigmatiskt exempel som problem för den pedagogiska utvecklingslinje som här ovan redogjorts för, om än långt ifrån fullständigt.

Studiens resultat då? Jo, ADHD anges utifrån tidigare forskning gjord på ADHD (som ett förgivettaget och neutralt objekt) korrelera med mindre goda prestationer inom ett allt mer prestationsinriktat utbildningssystem och i förhållande till detta ett statistiskt förmodat framtida utanförskap. Studien söker evidensbaserad pedagogisk praktik som för elever med diagnostiserad ADHD innebär neurokemisk modulering genom substanser som genererar psykoaktiva effekter i syfte att förbättra den studerade elevgruppens skolprestationer. Det rör sig om neurokemiskt manipulerade skolprestationer vilka bedöms positiva eftersom de, på statistisk gruppnivå, ligger i linje med förhärskande mål- och betygssystem. Således är det ett så kallat instrumentellt sökande efter, och behäftande av, en instrumentell pedagogik som kräver identitet före diversitet. Forskningen är således inte pedagogisk i bemärkelsen att den med den fokuserade elevgruppen går i dialog om enskilda individers livssituation, exempelvis de utvalda elevernas (van)trivsel i skolan eller deras hemförhållanden (för att nämna något). Studiens samlade konklusion känns igen från mycket annan likartad forskning: för att minska den negativa inverkan på skolprestationer som ADHD antyds ha, understryker forskningsgruppen vikten av att i ett tidigt skede upptäcka och psykofarmakologiskt behandla (dvs. neurokemiskt strömlinjeforma) elever med diagnostiserad ADHD.

I strid kontrast till denna typ av åtgärdsforskning som åtgärdspedagogik betonar forskare *i* pedagogik primärt själva *mötet* som den plats där varje människas unika behov kan tillgodoses och mötas upp (t.ex. Biesta, 2006; Dahlbeck, 2016; O’Donnell, 2013; Säfström, 2005; Todd, 2008; von Wright, 2006, 2018). Detsamma gör jag (se särskilt Nilsson Sjöberg, 2018), bland annat med hänvisning till von Wright (2006) som ställer upp ett *relationellt* pedagogiskt alternativ kontra *punktuell* pedagogik/uppfostran. Det senare står för ett perspektiv på människan – subjektet – som ett från andra människor fristående och stängt själv *(homo clausus)*, medan det förra betraktar människan som en varelse vars blivande är beroende av och sker genom andra. Vad som kan betraktas som individuella

problem eller brister är något som följer människan betraktad som *homo clausus*. I sådana fall görs omgivningen fri från sitt relationella uppfostringssansvar, eller det etiska ansvar som ligger i all uppfostran men som inte alltid tas hänsyn till och svaras upp mot. von Wright lyfter fram mötet som den ansvarsfyllda plats där ett relationellt samblivande kan öppnas upp för och mötet kräver en öppenhet som på förhand aldrig vare sig kan eller bör beräknas.

Det pedagogiska mötets potential till förändring betonas även av Biesta och Säfström (2011) i deras pedagogiska manifest. De menar att möjligheten till ett öppnare samhälle och, som jag läser det, universell emancipation står att finna i den pedagogiska relationalitet som utgör den plats som de menar befinner sig i spänningen mellan ”vad som är” och ”vad som inte är”. Att hålla fast vid ”vad som är” tenderar enligt dem att låsa såväl individ som kollektiv i givna positioner. Det senare (”vad som inte är”) öppnar enligt de två enbart upp för en utopisk pedagogik som leder fel genom att sträva efter någonting ouppnåeligt. Det tycks som att detta pedagogiska manifest ger upp själva idén om att söka efter en mer ”sann” demokratisk uppfostran, eftersom ett pedagogiskt alternativ som grundas i ”vad som inte är” av Biesta och Säfström framställs som utopiskt och därmed mindre lämpligt.

Om det pedagogiska målet är universell emancipation i linje med en *Jämlikhetens pedagogik* (Säfström, 2015) så menar jag att potential för en sådan pedagogik ligger i att affirmera just ”vad som inte är” i varje givet objekt ”som är”, eftersom ”vad som inte är” är vad som universellt ryms i alla givna objekt ”som är”. För att bättre reda ut vad som menas vänds åter mer än tvåtusen år tillbaka för att med hjälp av Sokrates och Platon redogöra för varför en relationär pedagogik anses nödvändig. För just hos Sokrates och Platon framstår frågan om varats realitet som särskilt viktig att försöka reda ut och då inte minst genom att söka efter det ”som (ännu) inte är” i ”det som är”.

Innan denna diskussion går vidare kan påpekas att mitt eget avhandlingsprojekt inte så mycket intar formen av ett manifest för pedagogik (även om jag finner det nödvändigt) som att det utgör ett stycke pedagogisk åtgärdsforskning. Men det är en åtgärdsforskning som skiljer sig från den teknokratiska uppfostran som genom historien kommit att sägas vara rationell, men som vid en närmare granskning visar sig vara det motsatta. Den övergripande problematik som här tas upp för diskussion är således

inte ny. Vad som är (relativt) nytt är diagnosen ADHD som en fråga om uppfostran och därmed ett fall för pedagogiken.

Efter följande historiska tillbakablick vänds åter, via en lite längre teoretisk genomgång av Badious ”platonska gest”, till en mer samtida pedagogisk diskussion för att mer ingående redogöra för *diagnossofistens* produktion av *dysfunktionell Andrahet* och varför ett pedagogiskt alternativ anses nödvändigt.

2.4 Sofistens orättvisa uppfostran (Sokrates och Platon)

På nytt befinner vi oss i det antika Grekland för att fokusera den irrationella uppfostran som Sokrates och Platon gick till angrepp mot: sofismen. Platon framställer i sina skrifter Sokrates som den enda icke-sofisten och därmed den enda sanna filosofen i Aten (Bartlett, 2011). Det råder emellertid delade meningar om den sofistiska uppfostringslära vilken Sokrates och Platon visade antipati mot, är en av Platon uppställd karikatyr. I denna fråga står fortfarande mycket att reda ut och delade meningar råder (se t.ex. Bett, 1989; Cassin & Wolfe, 2000; Ringborg, 2001).

Huruvida Platons gestaltning av sofism och de olika sofister som han tar upp för granskning utgör en skenbild, är här av mindre betydelse. Vad som har betydelse är relationen mellan *doxa* – sofistens bruk av den allmänna opinionen för att, mot betalning och i statens intresse, leda medborgarna bort från ett mer sant liv – och *sanning*, det mer sanna varat. Det är i detta avseende som relationen mellan ”vad som är” och ”vad som inte är” är intressant att undersöka mer noggrant. Vidare finner jag Platons gestaltning av sofism vara väl lämpad för att belysa de icke-(onto)logiska slutledningar som ”diagnossofistens” uppfostran, vid en närmare granskning, grundas i. Sammantaget följer jag den definitionen av sofism som har sitt ursprung hos Sokrates och Platon där sofism anses vara

> the occlusion of participation – of a participation in truth, of finding out (for yourself) its possible form. And thus sophistry, old and new, is a pedagogy of always sliding back into the security of [and in conformity with] what is … (Bartlett & Clemens, 2019, s. 8)

Mycket av Platons kritik mot de som kallades för sofister angriper en uppfostran som förmedlar skenbilder av ett mer sant vara. Sofisterna ansågs mycket lärda då de sades kunna undervisa om allt(et), men Sokrates och Platon visar att sofisten enbart ger sken av att vara vis. En inte så liten kritik mot den sofistiska idélära som Platon på olika sätt påvisar i sina skrifter, är att när sofisterna genom kritiska frågor – dialektik – pressas att stå till svars för vilka (onto)logiska trosuppfattningar eller axiom som deras uppfostran grundas i, så faller deras argument i icke-(onto)logiska slutledningar. Sofisten avslöjas därmed att inte vara en så vis man[12] som han av sig själv och andra, men inte av Sokrates och Platon, framhålls som. Sofisterna, som i statens intresse och mot betalning presenterade icke-fullständiga representationer av verkligheten, var enligt Platon inte att erkänna som sanna filosofer. Medborgarna gör därmed bäst i att ställa sig kritiska till sofistens uppfostran, för baserat på deras icke-sanna uppfostran lär samhällsmedborgarna känna sig själv på ett felaktigt sätt just genom att sanningen aktivt undviks och på så sätt utesluts. Sofist är således den som aktivt verkar för att det mer sanna varat bortträngs istället för att det mer sanna varat utgör den idé som uppfostran bör ledas av och mot. Genom att sofisten uppfostrar genom bortträngning av det mer sanna varat så hindras medborgarna att leva ett mer sant liv, i vilket det goda livet står att finna.

Vad Platon genom Sokrates erbjuder är en särskild livsföring, ett levnadssätt som har rättvisan som mål, en kreativ och kritisk pedagogik som aldrig avstannar. I Platons ”dialoger”[13], inte sällan med Sokrates i huvudrollen, formuleras uppfostran som en ständigt pågående av vedertagen kunskap – doxa – utforskande process. Detta för att enligt Platon nå en mer rättvis samhällstillvaro än vad Aten vid denna tid med hjälp av sofisterna erbjöd. Vad Platon på olika sätt eftersöker är en mer jämlik pedagogisk relation.[14] Även om han inte lyckas finner jag viktigt att framhålla själva idén om att en mer jämlik uppfostran inte ska överges.

---

[12] Vid denna tid var sofisterna män. Annat är det idag. Men att sofisterna var män påverkar ordvalet i föreliggande textavsnitt och den figur som växer fram.

[13] Jag har placerat ”dialog” inom citationstecken för att markera att Sokrates/Platons dialektiska dialoger mycket bär formen av förlösande monologer.

[14] Jan Stolpe (2001) gör en liknande bedömning och skriver att Platons filosofi genomsyras av att ”söka en mer jämlik relation. … Det temat är helt grundläggande i Platons skrifter” (s. 11).

För att mer ingående förklara vad jag i min forskning tycker mig se, och varför jag finner Sokrates och Platons kamp mot sofism vara av relevans för att bättre lära känna vår egen samtid, så inleds med *Sokrates försvarstal.* Denne Sokrates som enligt Platon levde efter idén om det universellt och evigt goda som ett sätt att färdas rätt genom livet, men som dömdes till döden för att han ansågs vilseleda den uppväxande generationen genom att försöka få dem till att överge en förvanskad självkännedom. Platon gör även figuren Sokrates till det filosofiska ”brott” som han hävdar är så nödvändigt för att bryta upp den rådande ordningen – opinionen – för att samtidigt blottlägga möjligheten till att leva ett mer sant som i betydelsen gott liv (Bartlett, 2011, ss. 1-28).

Genom att agera likt en stingande broms[15] sökte Sokrates ruska liv i en insomnad demokratisk process genomsyrad av den pragmatiska och relativistiska idélära som sofisterna åkallade. Idén om det goda är absolut och evig, hävdar Platons Sokrates, och till detta sökte han som pedagogisk filosof och filosofisk pedagog få medborgarna att på ett mer sant sätt lära känna sig själva utifrån ambitionen att leda individ och kollektiv i riktning mot det goda livet. För detta anklagades Sokrates för att vara en vis men för staten onyttig man. Sokrates själv såg som sin uppgift att skilja den vise från den som enbart sa sig vara vis ”fast han inte är det” (*Sokrates försvarstal*, s. 44). Men att jag själv skulle vara särskilt vis håller jag inte med om även om jag sägs vara det, yrkar Sokrates inför det dömande rådet, och adderar att det för den som tvivlar på att så är fallet så finns det bevis: genom att ta reda på om jag var vis säger Sokrates, åkte jag runt och besökte olika män som sagts vara mycket lärda, men i våra möten så visade det sig att de till och med var mindre lärda än mig. Därmed delar jag inte med dem, sofisterna, deras synsätt på vad vishet är, för när sofisten tror att han vet något, så *vet* jag *ingenting* (*Sokrates försvarstal*, s. 18, min kursivering värd att lägga på minnet).

Innan Sokrates svalde innehållet i den bägare med dödligt gift som tog honom ur livet, erkände han att han genom det dömande medborgarrådet nästan kom att förstå sig själv genom deras ord, ”så övertygande var det de sade. Och ändå är nästan ingenting sant av det de har sagt” (*Sokrates*

[15] Broms är en sorts hästfluga. Termen *broms* bär emellertid konnotationer till den pedagogik som Platon genom Sokrates förespråkade. Det vill säga en pedagogik som tar avstamp i den filosofiska lära som av Sokrates förespråkades, vars uppgift är att kritiskt (från grekiskans *krinein* som etymologiskt betyder att noggrant bedömda för att avgöra någots värde) granska för att avstanna en process samtidigt som det öppnas upp för någonting annat att kunna ta vid.

försvarstal, s. 13). Jag straffas därmed, står han på sig, på ett orättfärdigt sätt enbart för att jag levt rättfärdigt. Jag har velat färdas rätt i livet, försökt leda medborgarna mot rättvisa, vars väg skiljer sig från den ni vill leda dem på.

Sokrates levde strängt principiellt, som när han enligt Platon i *Staten* säger ”vart resonemangets vindar än blåser – dit måste vi bege oss” (s. 123). I *Gorgias* formuleras samma princip enligt följande:

> Jag [Sokrates genom Platon] antar att vi alla måste sträva efter att få veta vad som är sant och vad som är falskt om det vi talar om; det är till gemensamt gagn för oss alla att det blir uppenbart. … [D]et som jag säger bygger ju inte på att jag vet det särskilt väl – jag söker tillsammans med er, så om den som säger emot mig visar sig ha något att komma med blir jag den förste som ger mig. (s. 396)

Med detta gick Sokrates i döden för att inte släppa taget om en viss idé. Innan han dömdes förtydligade han ytterligare vad denna idé om vad ett rättfärdigt, som i ett mer sant, liv för medborgarna syftade till. På dödsbädden gjorde Sokrates uppror för en mer rättvis och jämlik tillvaro. Han ville lösa medborgarna, åtminstone vissa av dem, från sina antytt naturligt givna värden. Innan ni medborgare som inte håller med mig om vad det innebär att leva rättfärdigt, att färdas rätt i livet i riktning mot jämlikhet, sänder mig i döden, uppmanar jag er att

> straffa mina söner när de växer upp, … plåga dem på samma sätt som jag har plågat er om ni anser att de intresserar sig mer för pengar eller något annat än för dygd! Och om de tror att de är något fast de inte är det, så klandra dem – på samma sätt som jag har klandrat er – för att de inte bryr sig om det som är viktigt och för att de tror sig vara något fast de *inget är värda*. Gör ni det, då har ni också handlat rätt mot både mig och mina söner. (*Sokrates försvarstal*, s. 44, min kursivering)

Om själva den idé om dygd som Sokrates valde att gå i döden för, i strävan efter en mer rättvis och jämlik samvaro, här ovan framträder tydligt, så har sofisten hamnat lite i skymundan. Därmed vänds fokus nu mot den figur av sofism som Platon ställer upp i sina olika skrifter. Det är således

inte hela Platons filosofi och hans hierarkiskt ordnade idealstat (som visserligen inrymmer kommunism och att han tidigt välkommande kvinnor att delta i utbildning), eller att han såg det andliga som väsensskilt från det materiella, som jag försöker återkalla.[16]

Det är främst Platons *Sofisten* samt ”dialogerna” med sofisterna *Gorgias* och *Protagoras* som här används. Sofistens uppfostran behandlas även i *Menon* varmed min läsning även innefattar denna. Som så många gånger är det Sokrates som agerar Platons språkrör. I den förstnämnda får dock Sokrates träda undan för en till Aten kommen gäst. Det är även i denna skrift som jag finner Platons kritik påtagligare än i andra skrifter. Genom denna gäst söker och finner Platon även ”varats realitet” (Stolpe, 2006, s. 27) – *Sofisten* utgör därmed en diskussion om (det rena) varat och (till världen förda) varanden, det senare av Platon liknat med åsiktsbaserade imitationer eller skenbilder av verkligheten. Diskussionen landar i huruvida det som *inte är*, i visst avseende *är* och omvänt. Platons slutsats är att verkligheten är möjlig att sätta i rörelse eftersom tingen inrymmer ett mer sant vara än vad sofisterna lär ut.

Platon såg sofisten som en ”skenbildande taskspelare” (Stolpe, 2006, s. 30). Enligt Platon producerar sofisten nämligen bilder av ord – ordbilder – som inte representerar tingens fullständiga eller mer sanna vara. Sofisten förmår och/eller bryr sig inte om att på ett ”rent” rationellt sätt gå till tingens unika vara, men uppfostrar likväl som en kännare av alltet.

[16] Den rationalism som Platon företrädde och utarbetade är en beteckning på en filosofi som menar att det mänskliga förnuftet/intellektet kan nå kunskap eller förståelse om åtminstone någon egenskap av verkligheten som inte är beroende av sinneserfarenheten. Rationalismen har under lång tid varit i strid med empirismen – den senare menar att sinneserfarenheten är överordnad tänkandet. Platon menade exempelvis att geometri är en rationalistisk metod som ger direkt åtkomst åt verklighetens uppbyggnad. Men Platon var dualist, som prioriterade ”mind over matter”, intellektet framför kroppsliga affekter. Centralt är även hur Platon hävdar det varande vara mindre ”perfekt/komplett/äkta” än ett mer sant vara. Denna slutsats nås av honom genom hans nyttjande av geometri som en del av en förnuftig kontemplation. För Platon innebär kontemplation en performativ praktik, det vill säga ett handlande/görande som påverkar och därmed är för Platon kontemplation en form av kontroll över världen (Ayers, 2007). Makt och asymmetriska relationer avseende uppfostran mot det goda livet är en aspekt som genomsyrar många av Platons ”dialoger”. För många givna slutsatser bör nog inte annars göras gällande Platons filosofiska systembygge, för som John Cooper (1997) starkt varnar för så finns det inga ”objektiva” fakta huruvida exempelvis Platon skulle ha en tidig, en mellan, och en senare period i sitt tänkande, även om denna kanon ofta reproduceras såväl inom som utom akademin. Det finns många sätt att läsa Platon på, alla med skilda pedagogiska effekter om linsen Platon läses med just är pedagogisk (se Ringborg, 2001; se även Buck & Longa, 2020, s. 200). Att engagera sig i den rent filosofiska diskussionen avseende Platons systembygge är, om vi följer Løvlie (2003), en antipedagogisk akt. För den pedagog som brukar filosofihistorien för att söka arbeta fram nya pedagogiska kompasser, finns hos Platon således utrymme för att kreativt affirmera de idéer som kan behövas för att kritiskt utmana just det som tas för givet i den tid vi lever i här och nu, där bland annat Løvlie anser att demokratin är under press.

Sofisten ställs därmed av Platon i motsats till filosofen, eftersom den senare strävar efter att söka sanningen hos det *som är* genom att säga någonting om det *som inte är*.

Sofisten producerar bilder – precis som målaren avbildar ting på sina tavlor, avbildar sofisten ting med sina ordbilder. Och med dessa ordbilder låter sofisten producera allt(et). Problemet är emellertid att sofisten, när denne säger sig avbilda tingen i dess rätta form, inte ger en äkta bild av tingen. Enligt Platon avbildar sofisten något som egentligen inte är, som om det vore något givet. Ett exempel är att sofisten i statens intresse och mot betalning, utan tvivel säger sig kunna uppfostra samhällsmedborgarna i och om vad *duglighet* (areté) är. Platon å andra sidan, menar att frågan eller dialogen om vad duglighet *är*, är vad som ska leda mot en rättvis uppfostran och mer jämlik pedagogisk relation.

Enligt Platon är sofisten på detta sätt en ovän som står jämte den härskande staten. Men hur kan sofisten vara en ovän, denne antytt lärda man som säger sig vara vän av ordning och som menar sig utan tvivel kunna leda medborgarna på ett rättvist sätt mot ett liv i dygd? I *Gorgias* låter Platon förklara att visst är sofisten en ovän, för en riktig vän är den som så mycket som möjligt är ”likadan som den andra” (s. 402). Att låta sig ledas genom sofistens uppfostran innebär istället att låta sig underordnas för att söka göras identisk med den styrande ordningen eller opinionen, framför att ledas av en idé om någonting mer sant. Det vill säga att låta sofisten med hjälp av en mindre sann uppfostran leda, leder till att en blir ”fördärvad i själen och stympad” (s. 403). För när sofisten låter förklara individen på ett visst givet sätt, reduceras med denna förklaring det komplexa varat och görs till bestämda varanden (objekt) vilka alltid rymmer någonting annat mer sant som sofisten låter bortträngа.

För att bättre kunna enas om vem sofisten är, används i *Sofisten* metaren som liknelse. Genom denna liknelse blir tydligare att sofisten inte enbart livnär sig genom det talade språket, utan även tar andra ”materiella” redskap till sin hjälp.[17] Sofisten som metare lever genom en yrkeskunskap som är en *produktionskonst*: sofisten är formgivare åt de ur det rena varat frammanade tingen. Således är sofisten även en förvärvskonstnär (s. 251).

[17] Se tillbaka till diskussionen om Hoogmans (2017) studie; om den bioteknologiska produktionen av neuroanatomiska ordbilder som skenbilder av ”ADHD” vilka används för att understödja en viss uppfostringsideologi. Se även kommande kapitel om hur reduktiva och samtidigt verklighetsalstrande ”materiell-diskursiva” apparater används för produktionen av dysfunktionell Andrahet.

Som förvärvsarbetande produktionskonstnär lägger sofisten beslag på de ting som genom denne presenteras som givna – en enligt Platon orättvis uppfostringsprincip som av honom skrivs fram som ”det största och främsta av alla onda ting” (*Gorgias*, s. 357). Sofisten som förvärvsarbetande produktionskonstnär utestänger en annan person från att vara delaktig i produktionen av sanning.

Förvärvsarbetande produktionskonst utgör en av den uppväxande generationen *beslagskonst*. Enligt Platons gäst är sofisten mästare i en våldsam beslagskonst. Sofisten uppfostrar med hjälp av ”stängsel” och ”krok”, vilka tillsammans utgör *ett* jaktmedel som likt ett finmaskigt nät försett med huggkrokar kastas över samhällsmedborgarna, i synnerhet för att fånga in alla som inte lever i enlighet med den dominerande ordningen. Vidare lever sofisten genom att skickligt sälja ”egensnickrande produkter” (*Sofisten*, s. 259) till de som tror sig hos sofisten finna råd om ett bättre själsligt mående.[18]

Sofisten jagar sina byten även genom att säga sig kunna skilja mellan rätt och orätt. Samtidigt menar sig sofisten kunna skilja ”det lika från det lika” (s. 262) varmed sofisten, *nota bene*, producerar en åsiktsgrundad och därmed skenbildande hierarkisk skillnad mellan människor. Gästen hävdar att detta blir möjligt eftersom vi alla många gånger är okunniga mot vår vilja: ”Okunnighet är alltså ingenting annat än själens förvirring när den har strävat mot sanningen men missat den verkliga förståelsen” (s. 265). Vi alla lever mer eller mindre i okunnighet, ett slags förvirrade liv i enlighet med förhärskande skenbilder alternativt illusoriska varanden. Men vad Platon utmanar med hjälp av Sokrates och inte minst den till Aten komna gästen, är att sofisten i enlighet med den dominerande ordningen aktivt uppfostrar till ett liv styrt av förhärskande skenbilder/illusoriska varanden istället för att leda medborgarna mot ett mer sant som i gott liv.

För lyssna noga nu, säger gästen, sofisten kan verkligen inte allt, men ger sken av att ha kunskap om allt(et). Sofisten har nämligen tränats i att ge sken av att ha denna förmåga. Sofisten sitter inte inne med en total kunskap om allt(et), poängterar denne till Aten komna gäst, även om sofisten säger sig så göra. Trots detta presenteras sofistens representationer, det vill säga åsiktsbaserade skenbilder, som givna fakta och som det mest

[18] Se ovan not.

sanna av allt. Men vad sofisten kommer med är skenliknande sanning och detta för att sofisten inte äger någon metod för att nå det rena varat. Därmed bemästrar sofisten inte allt:

> -Gästen: ”Du förstår tydligen inte vad jag menar med allt.”
> -Theaitos: ”Nej.”
> -Gästen: ”Till allt hör du och jag och därutöver andra levande varelser, och träd.” (s. 273)

Därefter fortsätter gästen med att det nu borde stå klart att sofisten är en ”trollkarl och en imitatör av verkligheten” (s. 274). Dessutom, frågar gästen, är inte sofisten även en taskspelande skenbildskonstnär, när det som sägs inte är hela sanningen, även om sofisten ger sken av att det är sanningen som undervisas om? Om denna sofistens skenbildningskonst sägs av gästen vidare:

> Om ett verk ger sken av att likna det sköna, därför att betraktaren är illa placerad, men inte liknar det som det sägs att det liknar om man skulle få en möjlighet att överblicka det i hela dess utsträckning – vad kallar vi det då? Ska vi inte kalla det skenbild, eftersom det skenbart är likt men faktiskt inte är likt? [---] En konst som producerar skenbilder, inte avbilder, borde vi väl rätteligen kalla skenbildstillverkning. (s. 276)

Det är inte alltid lätt att följa med i Platons mångtydiga filosofiska undersökningar (se vidare Ringborg, 2001). Platon är likt Sokrates rejält ”klurig” i angreppen mot den uppfostringspraxis som han menar inte leder medborgarna rätt i livet. Även gästen vrider och vänder på huruvida detta allt som inte kan överblickas i sin helhet verkligen är detsamma som sofistens imitationer tillika skenbilder. Men går det då verkligen att undvika att säga något, för är det inte så att vi alltid måste säga någonting, annars skulle vi förbli tysta? Jo, förklarar den till Aten komne gästen, men det är så att till det som är, kan läggas till någonting annat och detta eftersom det som är, egentligen inte är vad sofisten säger det vara utan även någonting annat. Men om det som inte är, uttalar vi oss alla ändå hela tiden som något, för det går inte att komma ifrån. Just precis detta, att uttala sig om det som är, som om det inte är, och vice-versa, allt detta kan sofisten

vända emot oss, yrkar gästen. Det vill säga, vi säger att *inget är* och på samma gång sägs av oss att *ingen-ting* är vad sofisten säger det vara. Men i samma stund som vi säger detta så säger vi ju det ändå som att *någon-ting* är och blir därmed också likt sofisten en expert på att tala om det som inte är som om det vore något givet att tala om.

Sofisten i sin tur tar sig an detta problem genom att ur det som inte är väva fram en avbild, en åsiktsbaserad representation, som presenteras som en given realitet, som ett av sofisten *presenterat naturligt objekt*. Problemet, förtydligar gästen – och jag upprepar mig – är att detta av sofisten presenterade objekt som naturligt givet, är resultatet av en åsiktsgrundad imitation – opinionsstyrd skenbild – som inte utgör varat i sig och inte heller representerar verkligheten på ett fullständigt adekvat sätt. Det vill säga detta av sofisten frammanade ting eller objekt presenterat som naturligt givet representerar inte allt, utan är på samma gång någonting annat varmed det frammanade objektet inte är vad sofisten säger det vara. Emellertid är sofisten slug nog att vara den som med hjälp av åsiktsgrundade skenbilder vill få oss att tro på det som av sofisten sägs vara. Sofisten fyller därmed funktionen att via denna skenmanövrerande produktionskonst söka göra samhällsmedborgarna identiska med den dominerande ordningen genom att få dem att okritiskt tro att verkligheten existerar på ett visst givet sätt framför ett annat (s. 283).

Okej, okej, men vad *är* då egentligen? Jo det som *är*, menar gästen, är såväl det som är (det varande) och allting annat som det inte är (varat) – och detta samtidigt. Det är dock ingen motsats i denna relation, utan bara någonting mer, någonting annat, än vad sofisten undervisar: ”Var gång vi säger ’det som inte är’ menar vi uppenbarligen inte något annat som är motsats till varande, utan bara något annat” (s. 311). Det är således ingen negation, utan bara någonting annat än det som av sofistens sägs vara. Sofistens uppfostran, enligt gästen, är att baserat på den dominerande åsikten imitera ”alltet” genom att utifrån det dominerandes perspektiv reducera det till ett objekt som fyller en viss värdefull funktion för den härskande ordningen.

> -Gästen: ”Ska vi då dra ihop nätet om [sofisten] här på samma sätt som vi gjorde i början och väva samman hans namn från slutet till början?”
> -Theaitetos: ”Javisst.”

> -Gästen: ”En imitatör tillhörande den motsägelseproducerande, oärliga och på åsikt baserade delen av skenbildstillverkande sorten av bildproduktionen, den taskspelardel av produktionskonsten som är mänsklig och inte gudomlig – den som säger att sofisten verkligen är ’av detta släkte och blod’, han kommer tydligen sanningen närmast.”
> -Theaitetos: ”Ja, verkligen.” (s. 330)

Även om nätet om sofisten börjar dras åt, så kvarstår sofistens relativistiska och pragmatiska uppfostran att redogöra lite mer ingående för. Dessa teman fokuseras i *Protagoras*.

Protagoras är en av Platon mer respekterad sofist. I *Protagoras* är Sokrates tillbaka i huvudrollen. Sokrates undrar om det alls är möjligt för Protagoras att undervisa medborgarna i att leva dugligt ifall måttet på duglighet avgörs utifrån att den dominerande ordningen står som modell. Är detta verkligen att leva och uppfostra rättfärdigt? undrar Sokrates. Det vill säga, är det dygdigt att låta andra tro sig färdas rätt i livet om de konformt följer och låter tro sin (o)duglighet vara identisk med den dominerande ordningen. Vad svarar Protagoras på frågan om dugligheten är ett eller flera? *Pragmatikern* Protagoras svarar att om Sokrates tycker diskussionen ska föras på ett sätt som bättre ligger i linje med den senares önskan, så kan Protagoras rätta sig efter detta. Sokrates:

> Nej nej! … Det är inte något ”om du så vill” eller ”om du tycker så” som jag vill ha prövat, det är mig och dig! Och när jag talar om mig och dig menar jag att det bästa sättet att pröva resonemanget är att man tar bort detta ”om”. (s. 93)

Men Protagoras menar sig ju kunna bota okunskapen hos folket om de bara lyssnar till och av honom låter sig ledas. För Protagoras, enligt Platon, menar att om vi botar okunskapen genom att invagga medborgarna till att låta dem, via sofistens uppfostran, tro sig känna sanningen så kommer de fortare finna njutning. Protagoras tycks mena att en uppfostran som leder till okunnighet är bättre än en som följer idén om ett mer sant vara, för denna senare uppfostran är möjligen inte lika nöjsam då den inte helt säkert invaggar den uppfostrade i kortsiktig njutning.

Att låta sig besegras av kortsiktig njutning är enligt Platons Sokrates avhängigt att undanhålla att tala om det som inte är, men som ändå är

genom att universellt inrymmas i alla de objekt som sofisterna reduktivt låter föra till världen som bestämda varanden. Annorlunda formulerat innebär det en uppfostran som leder till att inte färdas rättfärdigt genom livet. Detta eftersom sofisten motsatt filosofen inte är rationell nog, utan vidhåller en uppfostran som skiljer ut det lika från det lika och på samma gång låter fördärva och stympa den unika individ som okritiskt låter sig ledas när det mer sanna varat bortträngs. Att istället försöka leva ett sant liv i betydelsen att genom kritiskt tänkande söka lära känna sig själv, utgör den dygd Sokrates levde efter och dog för. Detta eftersom ”att besegras av sig själv är ingenting annat än okunnighet; att övervinna sig själv är ingenting annat än vishet” (s. 132). För, inflikar Sokrates, okunnighet är inte det ”att ha en felaktig åsikt och att missta sig på saker som är viktiga? Också det höll alla med om” (s. 132).

Den pedagogiska filosofi och filosofiska pedagogik som Platon genom Sokrates yrkar på skildras även i *Menon*. Huvudtemat är huruvida duglighet är något som kan läras ut/in eller om dugligheten tillkommer människor naturligt. Detta kopplas även till att leva ett gott liv som är detsamma som att leva rättfärdigt. Menon, som Sokrates går i ”dialog” med, är en ung officer och elev till Gorgias. Efter en tids diskuterande med Sokrates uppfattar Menon att det möjligen inte är lönt att längre tala om duglighet överhuvudtaget, eftersom han, genom Sokrates, kommer till insikt om att det inte existerar en allmänt giltig definition om vad duglighet *är*.

Menon hade dessförinnan en annan syn på duglighet. Duglighet var då för Menon att skaffa sig de goda tingen, för honom likställt med guld, silver och ära. Men, säger Sokrates, är det att vara duglig om en skaffar dessa av dig antytt goda ting även om det görs på ett orättfärdigt sätt? Likaså tycks du Menon anse att den som inte lyckas skaffa sig dessa av dig antytt goda ting är att definiera som oduglig, det vill säga mindre funktionell. För visst var du tidigare av den uppfattningen Menon? Men se upp, säger Sokrates, för du drar slutsatser om att saker och ting *är* på ett visst givet sätt, men detta utan att vi är överens om vad *det* – dugligheten – egentligen är som vi talar om:

> Nej, istället måste du gå tillbaka till samma fråga: vad *är* denna duglighet, om vilken du säger det du säger? Eller tycker du att jag pratar strunt. (s. 29, kursivering i original).

Nej du Menon, fortsätter Sokrates:

> Man bör inte låta sig övertygas av ditt eristiska argument: det skulle göra oss lata och tröga, och det är bekvämt att höra för slappa människor. Mitt argument gör oss däremot aktiva och sökande. Jag litar på att det är riktigt, och tillsammans med dig vill jag gärna ta reda på vad duglighet är. (s. 32)

Sokrates förslag är alltså att vi ska delta i ett sökande bortom den kunskap som av sofisten presenteras som given och detta tillsammans. Just detta möjliggörs i det *pedagogiska möte* som öppnar upp för en gemensam reflektion av sakernas tillstånd, vilket gör de involverade såväl medvetna om som aktiva medskapare av den komplexa verklighet som ”du, jag och därutöver andra levande varelser och träd delar med varandra” (jfr. ovan citat på sid. 47 från *Sofisten*). Sokrates leder Menon till att det krävs ett möte som innefattas av ett samtal om vad (o)duglighet egentligen *är*. Ett måste enligt Sokrates om syftet är att *gemensamt* färdas rättvist i bemärkelsen på rätt vis genom livet.

Menon, lärjunge till Gorgias, blir allt mer snärjd av Sokrates och hamnar i ett tvivel – *aporia* – som kräver ett beslut.[19] Menon svarar att han snarare tycker sig bli förtrollad av Sokrates resonemang eftersom Menon genom Sokrates uppfostran tvingas till att lämna det som han först trodde sig med bestämdhet veta, så till den grad att han känner sig domna av i tanken och inte längre lyckas finna några goda argument för sin tidigare åsikt. Passa dig Sokrates för att göra detta du gör här med mig någon annanstans, säger Menon, för då kommer du nog till slut att ”bli häktad som trollkarl” (*Menon*, s. 30) – så gick det också som det gick för Sokrates.

En sak som är lika säker som att duglighet måste definieras gemensamt, fortsätter Sokrates i *Menon*, är att människor inte är goda av naturen, för i så fall skulle dessa lätt kunna identifieras och väljas ut för samhällets

[19] Temat är återkommande i många av Platons ”dialoger”. Exempelvis är det i *Laches* frågan om mod som står på spel. I *Lysis* vänskap. Läsaren, precis som de flesta av de olika personer som Sokrates går i dialog med, leds till *aporia* och blir där ställda inför beslutet att antingen fortsätta delta i perplexa undersökningar som inte tycks ha något definitivt slut, eller att dogmatiskt vidhålla förutbestämda åsikter vilka Platon skickligt visar inte håller stånd för en kritisk granskning. I slutändan är det det *aktiva deltagandet* i sanning genom konversation om en komplex verklighet som avhandlas, vilket även utgör den dygd Sokrates och Platon framhåller (se vidare Buck & Longa, 2020; Jonas, 2015).

bästa att låta oss andra ledas efter. Godhet kommer istället till människorna genom klokhet och klokhet kommer till människorna genom att använda förnuftet väl (ss. 46-47). Och att använda förnuftet väl leder fram till det *pedagogiska mötets* potential och den styrande principen att *gemensamt* låta definiera vad (o)duglighet är. På detta sätt blir det möjligt att *tillsammans* leva ett mer sant liv utifrån idén om det universellt goda.

Sokrates tar därefter Menons slav till hjälp för att stärka sin tes om en förnuftig som i rationell uppfostran. För detta vänder sig Sokrates, och Platon, till geometrin – matematiken – som metoden, eller vetenskapen, framför andra att på ett rent sätt nå fram till tingens mer sanna vara(nden). Denna slumpvis utvalda slav säger sig först inget kunna om geometri, men genom Sokrates stärks slavens kunskaper samtidigt som slaven lär känna sig själv på ett sätt som skiljer sig från tidigare. För att ta en annan av Platon gjord liknelse, är det som att slaven löses ur sina bojor för att tillsammans med Sokrates bruk av geometrin som en vetenskapligt rationell metod att följa, leds mot det ljus – det rena vara som skiljer sig från de skuggbilder som sofisten inne i grottan presenterar som sanna varanden – som likt solens strålar lyser utanför grottans öppning (*Staten*). Samtidigt blir de båda genom det pedagogiska mötet till på nya sätt som öppnar upp för en ny inte tidigare känd samvaro.

I *Menon* blir Sokrates (och Platons) starka övertygelse om behovet av att göra sig själv villrådig inför dominerande sanningsanspråk tydlig, vilket för slavens del innebär att han kan bli till på ett sätt som han tidigare inte trodde var möjligt. Slaven börjar existera på ett annat sätt än förut. Men för detta – att ta sig ur sofistens ”negativa” uppfostran – krävs att slaven görs okunnig från den självkännedom som tillkommit honom genom den sociala kategori som han placerats i. I mötet med det av Sokrates anammade goda förnuft som finner geometrin som en rationell metod att följa, för att på ett rent sätt bättre lära känna tingens gemensamma vara, löstes slaven från de negativa värden som han trodde sig vara dömd att leva under. Efter mötet med Sokrates kände slaven sig inte längre lika oduglig och värdelös som han tidigare trodde sig vara.

Den av slaven tidigare upplevda värdelösheten kom genom att Sokrates inte släppte en viss idé om rättvis uppfostran, att inta en ny form av värdelöshet, en där slaven *löstes från ett socialt betingat värde för att ledas mot en mer jämlik samvaro.* Dock (för)löstes slaven inte fullständigt ur sina ”negativa” bojor – bojor som såväl sofist-staten som Sokrates och

Platon fortsatt låter kedja honom i. För i *Menon* som i många av Platons andra skrifter, försätts slaven åter i det slavgöra som vid tiden för Platons skrifter vissa klasser ansågs födda till att uträtta. Denna samhällsordning var Sokrates likgiltig inför. Här finner vi även en anledning till att den pedagogiska filosofin inte kan vara kvar i denna svunna tid som bär så mycket relevans för samtida dilemman som har med uppfostran och social kategorisering att göra och att sökandet därmed måste fortgå.

Men ändå, vad vi har här Menon, fortsätter Sokrates, är ett exempel på att vi alla måste göra oss villrådiga inför det vi tror oss på förhand veta. Att göra så är givetvis ingen lätt uppgift, vilket bevisas av Sokrates likgiltighet inför slavens ”onaturligt” givna position. Det vill säga att utmana det vi tror oss känna till och på samma gång överge de vedertagna föreställningar som vi genom andra tror vara fullständigt sanna, är ingen lätt process. Denna krävande pedagogiska process är vad som leder till rättvisa, en mer jämlik tillvaro, och det genom att i unika möten tillsammans söka färdas på rätt vis genom livet.

Vad som här formas är en uppfostran som bygger på idén om att på ett rättfärdigt sätt tillsammans färdas mot en gemensamt värdelös tillvaro, och detta genom att inte ge upp tanken på att även den som tror sig vara värdelös, i grund och botten är lika värdefull som alla andra. Denna värdelöshet ska inte förväxlas med värdefrihet eller värderelativism. Det är detta som sofisten enligt Platon inte förstår, då Platons sofist i enlighet med den härskande staten ämnar skilja ”det lika från det lika” för att på ett kortsiktigt sätt leda de villrådiga mot ett liv som enbart ger sken av sann lycka i orättvisans namn. Den uppfostran som inte följer detta riktmärke kan annars komma att fyllas med en doktrin om att alla uppfostringspraktiker skulle vara lika mycket värda; att orättvis uppfostran skulle misstas för att vara rättvis.

Men hur kan du veta allt detta så säkert? frågar Menon Sokrates. Ja du Menon, svarar Sokrates, det kan jag inte helt säkert veta, för det jag här för fram är nämligen grundat i vad som kallas för ett (ontologiskt) axiom. Vad detta betyder är att det krävs ett beslut för dig, mig och alla andra att fatta, huruvida detta (ontologiska) axiom är värt eller inte att tro på och leva efter. Denna (onto-)axiomatik – att det som presenteras som givet egentligen är någonting mer sant – utgör den idé som Sokrates-Platon

menar att vi ska leva efter, för att tillsammans bättre förmå delta i produktionen av sanning och därmed i enlighet med ett mer sant vara sträva efter och upprätthålla det goda livet. Men, förtydligar Sokrates,

> jag kan visserligen inte hävda alldeles bestämt att resonemanget håller. Men att vi blir bättre människor, modigare och mindre slöa, om vi tror att man måste söka efter det som man inte vet – att vi blir bättre då än om vi tror att det som vi inte har kunskap om är omöjligt att finna och att man inte heller bör söka efter det – den saken skulle jag vara beredd att slåss för så gott jag kan både i ord och handling. (*Menon*, s. 43)

Genom detta onto-axiomatiska beslut menas att det blir möjligt att färdas rätt i livet. Platons Sokratiska ”dialoger” utgör en pedagogisk-filosofisk konst som betonar det *unika mötets pedagogiska potential för att gemensamt söka öppna upp för nya blivanden i förhoppning om mer jämlika varanden*.

2.5 Demokratisk materialism, numerisk (o)ordning och varats o/ändliga in/konsistens (Badiou, del 1)

Men som vi nu ska se är vägen dit lång, för en ”sann” idé om rättvisa och jämlikhet är inget som tillfaller den samtida samhällsordning som av Badiou (2009a) benämns för *demokratisk materialism*, vilket betecknar vad han i sitt första manifest för filosofin benämner för ”höggradig sofism” (2005b, s. 95). Låt oss därmed se lite närmre på delar av denna sofism och samtidigt redogöra för att och hur diagnosen ADHD kan ses som ett symptom på en diagnossofistisk uppfostran. Vid sidan av Sokrates och Platon nämns även Badiou i debattinlägget ”Uppror för värdelöshet” (Nilsson Sjöberg, 2019b). Debattinlägget sammanfattar till viss del det forskningresultat som jag nått då inlägget författades och Badiou har under avhandlingsarbetet med tilltagande grad fått en central funktion. Detta för att dels förklara varför ett pedagogiskt alternativ anses nödvändigt, dels för att söka formulera just ett sådant alternativ. I kappans avslutande kapitel kommer Badiou åter användas. Vad som fram tills nu har redogjorts för och vad som i det följande kommer att redas ut, är tänkt att

fungera som vägledning till vad som i det avslutande kapitlet kommer att diskuteras mer ingående.

Badiou ger inget närmare svar på frågan om och hur filosofi relaterar till pedagogik. En sådan sammankoppling är upp till den pedagogiskt intresserade att göra. Däremot ger han svar på vad som enligt honom är att räkna som filosofi och vem som därmed är att betrakta som filosof. Grundläggande svar på dessa frågor kräver en filosofihistorisk exposé som ligger bortom ramarna för den här avhandlingen. Men för att förstå en del kan den sokratiska figur som genom Platon framträder ovan fungera som vägledning. I synnerhet är det Badious och Platons kamp mot sofism som nedan står i förgrunden. Det är en filosofisk modell som i stort överensstämmer med den som bland andra Løvlie (2003) föreslår bär stor pedagogisk nytta och ett mindre använt inslag i det som Zembylas (2017) inom pedagogisk forskning benämner för den ontologiska vändningen.

2.5.1 Badious platonska gest

Filosofen, menar Badiou, är udda. Filosofen söker genom tänkandet skapa brott i en brottslig och dysfunktionell värld allt efter ambitionen att (upp)finna nya och mindre våldsamma och mer rättvisa levnadsformer. Men filosofen kan även upplevas aningen auktoritär, talande likt en tankebrottets mästare som vill terrorisera tryggheten genom att fortsätta ställa nya frågor och påminna om att ett mer sant liv är möjligt att sträva efter (se t.ex. Badiou, 2011, s. 67ff.; 2016a). Vidare är filosofen den som till skillnad från sofisten beslutar sig för att inte utesluta det ”som inte är”, eftersom det ”som inte är” universellt tillhör varje objekt ”som är”. Filosofen är den som likt Sokrates utmanar den rådande ordningen eftersom i denna så bestäms människors värde ovanifrån varvid en ”stympad” självförståelse följer. Den filosofi Badiou föreslår manar till ett motstånd mot rådande opinion. Mot rådande kunskap tillika den dominerande opinionen, eller encyklopedin för att anamma Badious terminologi, som etablerar konsensus, utgör filosofen visavi sofisten en den Sanna Idéns terrorist (se i synnerhet Badiou, 2005a, 2005b, 2009a, 2012a).

Men att leva efter den sanna idén kan vara krävande, för det innebär att behöva göra upp med dominerande och förgivettagna uppfattningar om sakernas tillstånd. På så sätt innebär att leva efter den sanna idén många gånger att behöva göra upp med sig själv:

> All resistance is a rupture with what is. And every rupture begins, for those engaged in it, through a rupture with oneself. […] When all is said and done, all resistance is a rupture on thought, through the declaration of what the situation is… (Badiou, 2005c, ss. 7-8)

Badious platonska gest förklaras av A. J. Bartlett (2010, 2011) utgöra en filosofisk intervention i det samtida samhällsklimatet utifrån ambitionen att söka nya och mer rättvisa levnadsformer. Men Badiou är inte identisk med Platon: ”This intervention is dialogical rather than repetitious, affirmative rather than analytic, decisive rather than comparative” (Bartlett, 2011, s. 108). En liknande princip gäller mitt bruk av Badiou.[20]

Badious försök att återuppväcka Platon ur filosofihistorien rör en skendemokratisk sofism som utestänger (kollektivt) *deltagande* i sanning. Deltagande (”participation”) är ”[t]he Platonic concept par excellence” (Badiou, 2005a, s. 36). Sedan Platon är det filosofins uppgift, menar Badiou, att ta sig an tillstånd inom vilka en skendemokratisk konsensus råder:

> Today the word “democracy” is the principal organiser of consensus. … In fact, the word “democracy” concerns what I shall call *authoritarian opinion*. … Since Plato, philosophy has stood for a rupture with opinion, and is meant to examine everything that is spontaneously considered as *normal*. … Everything consensual is suspicious as far as the philosopher is concerned. (2005c, ss. 75-76, kursiv i original)

[20] På samma sätt som med övriga filosofer som används i föreliggande avhandling ämnas här inte ges en heltäckande bild över Badious filosofiska ”system”, även om det är hos Badiou som jag under avhandlingsarbetets senare hälft stannat till lite längre än hos övriga. En skulle kunna säga att jag på sätt och vis anammat den metodologi som han själv använder, det vill säga att Badiou utgör en av ett flertal för mig olika ”tankemästare” och att jag använt inte hela utan delar av hans filosofi (och ontologi) och teoretiska begreppsapparat för att hantera det uppställda forskningsproblemet. En måste alltid sträva efter att ha mer än en mästare, menar Badiou (Roffe, 2010, s. 126) och Badiou tvekar inte att bruka sina utvalda mästare för sitt eget filosofiska systembygge (se Feltham, 2008, ss. 40-41). Det är en strategi Badiou inte är ensam om. Gilles Deleuze, som Badiou (2009a, s. 7) menar nått ett nära liggande resultat som Badious eget men på delvis andra grunder (exempelvis gör Deleuze en nyläsning av Aristoteles och Badiou av Platon), yttrar i *Negotiations* (1995) en liknande metodologisk princip. Deleuze säger sig ha närmat tidigare filosofer och deras arbeten bakifrån för att ge dem ett slags monstruöst barn, ”a child that would be [their] own offspring, yet monstrous” (s. 6). Det handlar lika lite i Deleuzes fall som i Badious om att inte ta den filosof på allvar som brukas för att arbeta fram den egna filosofiska läran. Snarare det omvända, men det är det filosofiska nyskapandet som står i fokus. Det är inte talan om reproduktion, utan mer om kreativ dialog för att skapa ett tankens brott. Jag har inspirerats av båda även om Badiou ges betydligt mer utrymme i den här avhandlingen än Deleuze.

Badiou (2009b) förtydligar med ett exempel från Platons *Gorgias*. I denna går Sokrates i ”dialog” med Kallikles, en ung student till sofisten Gorgias. Enligt Badiou är det inte så mycket en dialog som det är ett konfrontativt möte Sokrates och Kallikles emellan. För i *Gorgias* är det något av en brutal konfrontation som skildras, då Kallikles av Platon beskrivs just som brutal i sitt försök till övertalning. Mötet mellan Sokrates och Kallikles innebär en brutal konfrontation mellan två oförenliga positioner. Detta konfrontativa möte mellan två oförenliga positioner, dialektik framför konsensus, är vad som diskuteras och framhålls. Sokrates går på sedvanligt vis vinnande ur detta konfrontativa möte, eftersom Kallikles genom avsaknaden av hållbara argument slutligen sjunker in i tystnad. Det konfrontativa mötet mellan Sokrates och den brutale Kallikles ebbar således ut i en talande tystnad när den senares argument om rättvisa slutligen tryter.

Därmed ställs en inför det avgörande *beslut* om på vems sida en ska positionera sig, Sokrates eller Kallikles? (Badiou, 2009b, s. 3). Badiou poängterar att filosofins och filosofens funktion ligger i att visa på och påminna om att vi ständigt i livet ställs inför olika beslut att fatta. Beslutet är nämligen avgörande, för det är beslutet som utgör det relationella tvåtal som världen alltid filtreras och blir till genom (se Badiou, 2009a). Ska vi säga ”ja” till det ena och därmed ”nej” till det andra alternativet? Således är för Badiou (2009a) beslutet fullständigt avgörande, och vidare är det relationellt, eftersom det genererar vad som efter beslutet kommer att *in/existera* i världen. Existens(er) är med andra ord varande(n) för Badiou, samtidigt som vissa beslut innebär att andra existenser/varanden inte förverkligas, det vill säga formas till verklighet.[21] Jag återkommer till detta relationellt avgörande beslut längre fram, som är ett tema som inte minst gör sig påmint i avhandlingens avslutande kapitel.

För att mer ingående beskriva sofistens statliga och personliga intressefunktion som en maktrelation samt den platonska gesten att betrakta matematik som sofismens filosofiska motsats, vänder Badiou (2009b) sig

[21] Denna slutsats kan sägas vara den som förenar Badious två större verk *Being & Event* (2005a) och *Logics of Worlds: Being & Event II* (2009a). I den förra är det en ontologisk undersökning av varat som står i förgrunden. Här leder Badiou till den *händelse* vilken skiljer sig från varat, men med vilken nya existenser blir möjliga att ”väva” fram (eller inte). I den senare är det själva framträdandets logik av in/existens som behandlas. Jag ser inte som min uppgift att här att ta upp och redogöra för de skillnader som dessa två verk rymmer. Den tredje och sista delen av trilogin *Being & Event – L'être et l'événement* (på engelska *The Immanence of Truths*) – är nyligen utgiven på franska och ingår inte i min läsning av Badiou.

till Arkimedes. Arkimedes, grekisk filosof och matematiker född på Sicilien, levde på 200-talet före Kristus. När Sicilien invaderades och ockuperades av romarna låter den romerska ledaren sända ut en soldat för att föra Arkimedes till sig. Den utsände soldaten finner Arkimedes vid strandkanten i tagen med att i sanden rita och klura på en matematisk formel. Soldaten, som är ivrig att lyda order och därmed inte stannar upp för att ta del av vad Arkimedes är på väg att producera, dräper så honom slutligen för att ha vägrat order. Vad Badiou vill visa med exemplet är ett glapp mellan sanning och statlig (sofistisk) kunskapsproduktion. Genom soldatens iver att lyda order istället för att ta sig tid till att stanna upp och lyssna till Arkimedes och ta del av vad han var på väg att upptäcka, frambringas en maktrelation som även medför att den matematiska sanning som Arkimedes var på väg att skilja ut från den etablerade kunskapen gick förlorad. Kunskap är med andra ord inte ekvivalent med sanning, utan en sanning gör hål i kunskapen: ”a truth is always that which makes a hole in a knowledge” (Badiou, 2005a, s. 345).

Vad Badiou (2009b) också visar med exemplet är att filosofin i sig inte producerar sanning, utan filosofen är den som tänker och föreslår att sanning(ar) är möjlig(a). Vad som förklaras är att sanning inte är en objektiv kategori. Sanning måste även tänkas i plural.[22] Sanningar är *generiska*. Detta för att Badiou menar att sanningar är immanent sprungna ur procedurer där vedertagen fakta kallat encyklopedisk kunskap bryts loss från. Sanning blir därmed till en praktisk fråga och således en subjektiv kategori. Med Badious ord:

> Om sanningen gör hål i kunskapen, om man således inte kan veta något om sanningen, utan enbart producerar sanningar beror det på att när sanningen tänks matematiskt i sitt vara – alltså som [vi längre fram ska se] ren mångfald – är sanningen generisk, undantagen all exakt bestämning. (2005b, s. 82)

[22] Sanning är vad som genereras först då den dominerande kunskapen bryts loss ifrån. I linje med Platon finner Badiou de fyra sanningsprocedurerna politik, konst, kärlek och vetenskap utgöra de icke-filosofiska betingelser eller innovationer som filosofin, enligt Badiou, växt fram ur och därmed tillhör (se vidare Badiou, 2008a).

Vidare är den *situation* eller *värld*[23] som händelsen med Arkimedes utspelar sig i, *historisk* och således lämnar den spår efter sig möjliga att gripa fatt i på nytt i andra framtida situationer/världar. Eftersom denna händelse utspelar sig i en historisk situation eller värld, är det inte längre en *naturlig* eller *neutral* situation/värld, eftersom mänskliga praktiker är eller varit verksamma (Badiou, 2005a, 2009a). I *Being and Event* (2005a) formulerat kort och koncist: ”Nature is absolute, historicity relative” (s. 184). Därmed blir det även en *händelse* möjlig att ur historien återuppväcka för att här och nu generera ny verklighet – vilket väl måste sägas vara precis vad Badiou genom det valda exemplet med Arkimedes som en filosofisk händelse gör. Men för att en händelse ska bli till en *händelse* i Badious mening, krävs en subjektiv övertygelse om att det är någonting i den rådande situationen som individen anser värt att följa upp, i strävan efter att leva ett mer sant liv. Och när individen genom händelsen inkorporerar sig i sanning omskapas på samma gång verkligheten (Badiou, 2005a, 2009a, 2019a).

I linje med Platon ser Badiou därmed filosofin och filosofens uppgift ligga i att intervenera i de situationer/världar som sofisten skyr och utestänger sanningen. Det vill säga påkalla folkets uppmärksamhet om att det som existerar på ett visst sätt inte nödvändigtvis behöver göra så för alltid:

> Plato once said that philosophy is an awakening. And he knew perfectly well that awakening implies a difficult break with sleep. For

[23] Badiou anspelar när han skriver ”the state of a situation” på ett inom varje given situation sakernas tillstånd eller ordnad struktur, till vars formering statliga intressen inte är ovidkommande. Men den ”Statliga situationen” utgör inte helheten av ”the state of a situation”, för en situation är bestående av ett oändligt antal multipliciteter vilka av dessa blir kända enbart de som representeras genom att via presentation namnges (se vidare 2005a). Gällande ”värld” är principen densamma, förutom, som jag läser det, att en värld är så mycket större än en situation. Men de båda kan läsas tillsammans och bildar ett slags värdslig situation som genererar olika bestämda situationer inom olika världar. Precis som alla situationer (i *Being & Event*, 2005) är oändliga eftersom de rymmer ett oändligt antal multipliciteter, så beskrivs i *Logics of Worlds* (2009) en värld vara så stor att den är oändlig, ett slags oändligt otillgänglig multiplicitet. Inuti världs-världen (universum) existerar i sin tur olika världar, som skiljer sig men inte är åtskilda (ex. livsvärld, organisationsvärld, etc.). Inom varje värld opererar ett slags ordningsstruktur, en av den rena inkonsistensen organiserande operator som likt en organisatorisk princip strukturerar de olika världarnas ordning och därmed världsordningen i sin helhet. Denna av struktur ordnande operator utgör en immanent *transcendental* eftersom den uppkommer och utgörs av världsliga relationer som inte går att gripa fatt i sin helhet eftersom dess vara utgörs av ett multipelt kaos som även rymmer den tomma mängden – void, symboliserad med Ø – som är ogripbar. Allt som existerar gör så i en konkret värld som även rymmer någonting annat möjligt men in-existent. Världarnas logik är ”transmondial”, dvs. det som har existerat i en värld men inte gör så i en annan, kan återuppväckas och börja existera på nytt, men dock inte på exakt samma vis som i tidigare världar.

> Plato already, and for all time, philosophy is the seizure by thought of what breaks with the sleep of thought. (2009b, s. 15)

I Badious (2012c, se särskilt ss. 72-75.), som han kallar det, ”hyperöversättning” av Platons *Staten* förklaras ovan universellt emancipatoriska sanningsprincip på ett lite annorlunda sätt. Där menas att vi alla bör sträva efter att bli till filosofiska vakthundar. Filosofiska vakthundar är de som utifrån idén om det sanna livet kan lukta sig fram till de praktiker med vilka orättvisor följer. För sofisten kan eller rent av måste spåras, och det är sofist-statens intresseorienterade och åsiktsbaserade jakt efter ”guld, silver och ära” samt den bortträngda sanningen som är möjlig att ”sniffa upp”. Dessutom är filosofi öppet för alla och envar och därmed universell (se t.ex. Badiou, 2015, s. 22).

När det är filosofen som erbjuder denna idé så menar jag att det blir pedagogens uppgift att försöka anamma den – eller besluta sig för att inte göra så. Det vill säga att det som Badiou (2009a) benämner för *demokratisk materialism* annars skulle utgöra en fullständigt ”normal” demokrati när det egentligen visar sig vara ett ”demokratiskt” system som re/producerar fullständigt onaturliga objekt vilka ger en ojämlik struktur åt världen. För detta krävs en inverterande intervention av det rådande eller ”härvarande”:

> That’s the point, the philosopher intervenes when [s/]he finds, in the present, the signs that point to the need for a new problem, in the present. (Badiou, 2009b, s. 2)

För Badiou är denna filosofiska intervention ontologisk. Här uttryckt i ett mer direkt och polemiskt ordalag:

> Herredjävlar! säger filosofen, som förkrossad av tidens diskurs. Det går för långt! Låt oss se närmare efter. Och filosofen frågar alltså demokraten[/sofisten]: om det inte finns några principer, vad är det då som får de olika åsikterna att hänga ihop med något verkligt? Eller som gör beslutfattandet till något annat än att följa strömmen som en slutkörd hund. … För att använda filosofisk jargong: vilken är er ontologi? (2012a, ss. 19-20)

Sammantaget hävdar Badiou, åter med stöd hos Platon, att bäst lämpat för denna sortens filosofiska brott med sofism och en skendemokratisk tillvaro, är matematiken. För matematik, och som vi snart ska se i synnerhet den matematiska mängdläran, är till skillnad från opinionens irrationella tyranni rent rationell.[24] Genom den matematiska mängdläran finner Badiou inte enbart den ”rena” diskurs som kan utmana en genom opinion skendemokratisk tyranni, utan även ett vetenskapligt stöd för ett rent vara som är oändligt multipelt och uppbär en (matematisk/mängdteoretisk) lagstadgad rätt till oändliga varanden. För i en tid när universums komplexa vara reduceras till ändligt bestämda objekt, kategorier eller varanden, vilka aldrig är naturliga/neutrala (Badiou, 2005a, 2009a), krävs den pedagogisk-filosofiska vakthunden möjligen mer än någonsin. Världen idag är nämligen, enligt Badiou och jag säger inte emot, en värld som generellt stödjer sig på passiv konformitet med det som förefaller vara givet.

Således är filosofins uppgift att mana till motstånd och revolt. Den universella revolt Badiou manar till är materiell men logiskt betingad. Den filosofi Badiou står för innebär en ”logisk revolt” (2019a, s. 41). Den är revolterande eftersom den söker det ”som (ännu) inte är” i det ”som är”. Men revolten måste vara logisk och bygga på förnuftig argumentation. Hos Badiou är den revolterande (onto)logiken matematisk. För Badiou menar att ”där faran finns växer även räddningen” (2005b, s. 64), vilket sker med hänvisning till en filosofisk idétradition där en matematisk rationalitet hemmahörande hos Platon angetts som ett hot mot varat. Men vår värld står idag inför andra ”numeriska hot”. Vår värld idag är en värld som säkrar den rådande ordningen genom att på olika sätt söka effektiva strategier som sägs vara värdeneutrala i syfte att angripa alla de element som tenderar att osäkra den rådande ordningen. Det är element som godtyckligt förs samman i olika mängder vilka görs ekvivalenta med objektiva fakta; antytt oberoende objekt friställda mänskliga praktiker vilka därmed anses existera som neutralt ändliga varanden i världen. Effektivi-

[24] För en tämligen väl omfattande redogörelse för hur Badiou använder den matematiska mängdläran, se Hallward (2003, ss. 232-348). Som bland annat Hallward föreslår är det fullt möjligt att läsa Badiou och förstå vad han vill ha sagt ”bortom” den rent matematiska formaliseringen. Det viktigaste är att förstå den grundläggande principen om att matematik och då matematisk mängdlära för Badiou *är* ontologi och den tomma mängdens (void, Ø) funktion. Vid sidan av den matematiska formaliseringen av sina teser använder Badiou poesin. Även detta en platonsk gest.

sering kräver mätbarhet vilket kräver bestämt ordnade objekt, eller så kallat välordnade mängder. Sådant är det dominerande numeriska imperativet:

> That number must rule, that the imperative must be: "count!" – who doubts this today? … For, under the current empire of number, it is not a question of thought, but of realities. (Badiou, 2008b, s. 1)

Världen leds av ett imperativ som producerar kulturella fakta numeriskt representerade och presenterande som vore de i stort sett givna – åtminstone för den som inte agerar likt en ”kritisk vakthund”. (Tänk exempelvis på de många inifrån slutna sällskap konsensusbestämda numeriska koder, såsom psykiatriska manualer som DSM och ICD, som ringar in mindre önskade beteenden. Eller ett utbildningssystem ”effektivt” drivet mot vissa betygsatta målresultat inom en global kunskapsekonomi.) Sociokulturell numrering kommuniceras som objektiva fakta vilka globalt expanderas och etableras. Denna specifika numeriska logik och kodade tillvaro, hur irrationell den än kan tyckas, är fullständigt reell. Vidare är det så att allt som kan räknas också värderas. Och det omvända, det som värderas räknas. Och hur saker och ting värderas är normativt, rent av ideologiskt bestämt. Den numeriska ordningen blottlägger vilka objekt som är värderade och till hur mycket. Den numeriska logiken rymmer kulturella representationer: ”A ‘cultural fact’ is an numerical fact” (Badiou, 2008b s. 3), vilket innebär att det som inte numreras, som inte reduceras till ett värderelativt objekt (dvs. kommodofieras), inte heller går att räkna som något och därmed exkluderas.

För att en människa ska kunna räknas i denna numeriska logik så krävs en fragmentarisk reduktion av det unika subjektet. Subspecialiserade vetenskaper ligger här till grund för att bryta ner det komplexa varat i fragmentariska varanden eller objekt:

> Number governs the quasi-totality of the "human sciences" (although this euphemism can barely disguise the fact that what is called "science" here is a technical apparatus whose pragmatic basis is governmental). (Badiou, 2008b, s. 2)

Denna med bland annat vetenskapens hjälp pragmatiska och värderelativa mätbarhets-, effektiviserings- och kontrollfetischism kräver objekt som, enligt Badiou (2005a), kan *räknas-som-ett*. Objekt som kan räknas-som-ett innebär en reduktion av det komplexa. Det innebär en logik där den unika individen görs fragmentarisk och träder fram som ett värderat, och därmed hierarkiskt stratifierat, objekt. Världen vi lever i är subspecialiserad och fragmentarisk just för att säkra upp en bestämd hierarkisk ordning.

Som nämnts finner Badiou (2009a; 2012a) det tvunget att försöka överkomma *demokratisk materialism*. Inom detta paradigms numeriska ordning re/produceras objekt som är möjliga att bruka för olika former av effektiviserings-/riskkalkyler. Kalkylerbara risker måste åtgärdas och det effektivt. Effektiv intervention söks genom diverse ingrepp i den mänskliga kroppen. Inte minst i neurogenetiska strukturer och funktioner. I sitt *Andra manifest för filosofin* lyfter Badiou (2012a) som exempel en för vår tid vedertagen scientism, bland annat teknologisk positivism (dvs. konstruktivistisk nominalism [jfr. Badiou, 2005a, särskilt ss. 301-310]) och en efter den etablerade normens och lagens moralism, vilka delar det givnas marknadsmässiga dimension.

En parallell process är den förhärskande toleransens etik med vilken somliga individer och hela grupper viktimiseras (Badiou, 2001, 2009a; se vidare Hyldgaard, 2011). Demokratisk materialism bygger bland annat på principen att det ska ses som en mänsklig rättighet att underordnas interventioner i den egna biologiska kroppen och detta så att den dominerande mängden (med anspelning på den matematiska mängdlära Badiou hämtar stöd i) ska ges rätt att angripa spridningen av kollektivt ”dysfunktionella” kroppar. I detta sammanhang talar Badiou (2009a, s. 1ff.) om *bioetik* och *biomaterialism*.

Demokratisk materialism sägs vara för diversitet men visar sig vara det motsatta. Demokratisk materialism tillåter inget som går utöver det empiriskt givna som definierats som absolut kunskap. Det vill säga demokratisk materialism bygger på en sofism som undanhåller ett mer ”Reellt” inom det ”reella” (Badiou, 2018). Eller på nytt: demokratisk materialism opererar utifrån de varanden/objekt som tas för naturligt givna och därmed normala men som alltid är onaturligt onormala eftersom dessa objekt inte rymmer (den mänskliga) naturen på ett rent sätt. Det ”som inte är”, men som ändå tillhör varje givet objekt ”som är”, är inget (av intresse)

för den demokratiske materialisten. Inom ett sådant ”demokratiskt” system finns inte utrymme för någonting ”okänt” som stör och därmed måste bort. Vetskapen om det främmande kan leda till en ängslan om att behöva omorganisera den nuvarande ordningen. Demokratisk materialism kan till viss del liknas vid en ”flytande rädsla” (Bauman, 2007) för det främmande. Konstruktionen av en hypotetisk fiende leder fram till existensen av reella fiender (Badiou, 2009a) som formger ett risk- (Beck, 2000) och kontrollsamhälle (Deleuze, 1992).

Det *materialistiska* inslaget i demokratisk materialism är att inget annat existerar än antytt givna ”kroppar och språk” (Badiou, 2012a, s. 21; se vidare Badiou, 2009a). Det *demokratiska* påbudet är att allt liv, *alla* ”kroppar och språk”, förtjänar att skyddas enligt lagen om mänskliga rättigheter och det genom ”rätten” att det enbart är *vissa* identifierade ”kroppar och språk” (grupper av människor) som likställs med och reduceras till en djurisk avart och på mänskligheten tärande kategori som kräver åtgärder. Demokratisk materialism uttalar en tolerans mot allt och alla så länge ingen motsätter sig en uttalad mångtolerans deklarerad utifrån ett visst dominerande perspektiv. Demokratisk materialism intar till syvende och sist, trots sin uttalade mångtolerans eller multikulturalism, en av sanning totalitär och diktatorisk position då alla kroppar som inte kommunicerar på ett sätt som den demokratiska materialismens doxa erkänner, anses nödvändiga att åtgärda. I demokratisk materialism ligger inbäddat rätten till intervention *av* och *i* de kroppar som inte talar samma språk som den dominerande mängden (som kvantitativt inte behöver vara större) gör:

> What it then requires is not tolerance, but a ”right of intervention”: legal, international, and, if needs be, military. Bodies will have to pay for their excesses of language. (Badiou, 2009a, s. 3)

Emellertid kräver Badious logiska revolt och den matematiskt grundade lag han finner hos varat, som vi ska se, något annat. Där ses sann rättvisa som universell; antingen för alla eller ingen (se Badiou 2001, 2003, 2009c, 2010). Universell revolution måste enligt Badiou grundas i rationell logik vars resultat kommer medföra att vissa risker måste tas eftersom förtryckande strukturer som alltid inbringar en psykologisk stabilitet blir tvungna att överges (se t.ex. Badiou, 2019a, s. 41ff.). Rättvisan är med

andra ord en ångestfylld *process* (Badiou, 2009c). Jämlikhet kräver kreativ destruktion av och trofast *subtraktion* från förhärskande strukturer eller relationer i riktning mot det sanna livet och detta genom att affirmera en idé som är ”oändligt” öppen för alla (Badiou, 2009a, 2012a, 2016a).

Låt oss nu ta reda på ännu lite mer om vad som kännetecknar den ”post/moderna” sofism som Badiou benämner för demokratisk materialism och i synnerhet vad detta okända och främmande (det ”som inte är” i alla ting ”som är”) är för något, vilket även är vad som universellt knyter människor samman. (Följande avsnitt kan ses som en mer omfattande rekapitulation av mina artiklar 3 & 4.) Om diskussionen till en början kan tyckas onödigt abstrakt och pedagogiskt oväsentlig så sker i nästkommande avsnitt – ”Uppror för värdelöshet” – en konkretisering genom en återvändning till den tidigare förda diskussionen om diagnossofisteri och konstituerandet av dysfunktionell Andrahet och detta i ljuset av det seminarium om NPF som tidigare nämnts. Med detta seminarium förs vi även åter tillbaka in i den pedagogiska idéhistorien genom ett samtida paradigmatiskt exempel som problem.

2.5.2 Demokratisk materialism vs. Materialistisk dialektik, eller sofistens ”negativa” bortträngning av sanning

Den idélära som Badiou benämner demokratisk materialism står i kontrast mot Badious (2009a) *materialistiska dialektik*. Badious materialistiska dialektik är *materialistisk* eftersom den opererar enligt materialismens maxim som säger att varje existerande atom är reell (som därmed delas med demokratisk materialism). Den är *dialektisk* eftersom den inte ger upp Idén och i denna idé ryms universalitet och sanning: idén om universell(a möjligheter till) sanning.[25] Badious filosofi kan därmed beskrivas som ett slags idealism utan idealism (se Ruda, 2015).

I Badious filosofiska projekt riktas en kritisk udd mot (sofismens) relativism, pragmatism och nominalism (exempelvis tekno/logisk positivism) vilka Badiou betraktar som ett hot mot ”sann” emancipation. Verklig emancipation måste grundas i det universella och vad som är universellt står (epistemologiskt) med matematikens hjälp, och därmed vetenskapens, att (ontologiskt) finna i det som är gemensamt för all(a)tings vara.

[25] “[T]he materialist dialectic – centered on the exception that truths inflict on what there is through the interpolation of a ‘there is what there is not’ – differs entirely from democratic materialism” (Badiou, 2009a, s. 5).

Det är i detta avseende Badiou (2005a) menar att ”matematik = ontologi” (s. 6, min översättning), vilket är en ekvation som leder Badiou till att det i varje frammanat ting, objekt eller kunskap ryms någonting annat, någonting mer ”naturligt”. Det vill säga ett oändligt multipelt överskott (Badiou, 2005a, 2009a) – ett oändligt multipelt överskott i varje given situation/värld som sofisten ”brister” i att hantera (se vidare Bartlett, 2011).

När Badiou menar att ontologi grundas i matematik som vetenskap, eller närmare bestämt den matematiska mängdläran, så är hans filosofi ”meta-matematisk” (Badiou, 2019b, s. 47) till sättet att hantera metafysiska frågor. De metafysiska kategorierna Varat, Sanningen, Subjektet utgör för honom filosofins tre grundfrågor. Varat i sig är inte matematiskt, det vill säga bestående av matematiska kompositioner. Varat är den matematiska mängdlärans studieobjekt: ”Mathematical set theory is established as the only possible discourse for being as such” (Badiou, 2019b, s. 52; se vidare Badiou, 2016b). Emellertid är varat som sådant en filosofisk fråga. När det är filosofin som ställer frågan om varat, så är det enligt Badiou matematiken som har svaret. Påståendet att matematik är ontologi är resultatet av ett så kallat axiomatiskt beslut – ett beslut som får avgörande konsekvenser om det följs (Badiou, 2005a, 2009a).

Det är den universella rätten till att leva ett mer sant och därmed rättvist liv som Badiou söker affirmera genom ovan nämnda axiomatiska beslut. Badiou står givetvis långt ifrån fri från kritik. Bland annat Daniel W. Smith (2003), som tar stöd i Deleuzes anmärkningar mot Badiou (se vidare Deleuze & Guattari, 1994, s. 151ff.), påtalar att Badious matematiska, och därmed ontologiska, axiomatik innebär ett allt för hastigt avgörande (be)slut som även innefattar ett matematiskt diktatorskap över mångfalden. Badiou sägs därmed överge den ständigt problematiserande filosofiska lära som han menar sig stå bakom och kreativt föra vidare. Badiou, trogen en politisk idé om att verklig emancipation kommer först vid universell jämlikhet (t.ex. Badiou, 2010; Badiou & Engelmann, 2015), menar emellertid att om staten någonsin skulle upplösas och kollektiv rättvisa därmed tillfaller folket, så innebär det ingalunda för filosofen att slå sig till ro (se t.ex. Badiou, 2005c, 2009b, 2011, 2015, 2019b). Samma kritik bör väl kunna riktas mot den som söker formulera ett pedagogiskt alternativ förenligt med Badious onto-matematiska axiomatik.

Den som finner det problematiskt att idén om universell emancipation övergetts till förmån för en relativ och pragmatisk identitetslogik, som

öppnat upp för att enbart det som kan räknas-som-ett (objektet) anses möjligt att affirmera, kan dra nytta av Badiou och hans rika författarskap. I ett av Badious mer grundläggande verk, *Theory of the Subject* (2009c), formuleras principen enligt följande: "When one abdicates universality, one obtains universal horror" (s. 197). På annat håll, i *Saint Paul: The foundation of universalism* (2003): "Everything that circulates falls under the unity of a count, while inversely, only what lets itself be counted in this way can circulate" (s. 10). Till denna princip om att enbart det som kan räknas (som ett objekt) är vad som räknas och anses nödvändigt, finner Badiou en ideologi där det unika subjektet utifrån vissa bestämda värderelativ görs fragmentariskt just genom att reduceras till ett objekt tillika stängd identitet. Dessa båda processer är

> perfectly intertwined. For each identification (the creation or cobbling together of identity) creates a figure that provides a material for its investment by the market. (s. 10)

Att producera (negativ) *skillnad* tycks således inte vara något problem. (Både jag och Badiou gör ju det när vi menar att alla idéer inte är att värdera lika.) Vilket också är varför Badiou menar att det verkliga arbetet ligger i att finna och bruka ut en strategi som leder mot det *samma*.

Det är här som en de rena multipliciteternas eller en "*mångfaldens platonism*" (Badiou, 2005b, s. 99, kursiv i original) blir central. Det vill säga den ontologiska premiss som öppnar upp för kritiken mot det sofistiska paradigm som demokratisk materialism utgör. När *demokratisk materialism* menar att det enda som existerar är partikulära och identifierbara "kroppar och språk" (Badiou, 2012a, s. 21) så överges idén om universalitet och sanning, det vill säga idén om universell sanning, och därmed har även idén om reell förändring och verklig emancipation gått förlorad. Förlorad går även den idé som ovan nämnda grekiska duo levde efter, idén om "att leva 'Odödligt'", som enligt Badiou (2012a), är "inom räckhåll för alla" (s. 14). Den *materialistiska dialektiken* däremot, leds av idén att universell sanning som en subjektivt singulär process och generisk möjlighet är vad som ska affirmeras. Detta kan göras genom att vid ett vägskäl – "a point" – fatta beslutet om att trofast stå upp för och följa denna idé. Och ingen av oss, vare sig vi vill det eller ej, kan undgå att

ständigt ställas inför olika typer av vägskäl som kräver ett beslut, för även icke-beslutet realiserar världen (Badiou, 2009a).

Badiou finner genom ovan beslutsprincip det möjligt att för det mänskliga djuret överskrida sin animalitet och detta genom att förlita sig på en förnuftsgrundad och vetenskapligt förankrad – matematiskt rationell – idé. På ett filosofiskt, eller metafysiskt, plan handlar det om att försöka vinna tillbaka ett *oändligt* tänkande, eller rätten till att tänka oändlighet, i en tid när *ändlighet* dominerar. Det senare exempelvis manifesterat i en individualistisk tidsålder där en dominerande identitetslogik verkar i all enlighet med den fria marknadens krav, önskan och behov av en fortsatt re/produktion av ändliga objekt (identiteter) av alla dess olika slag. Inom denna ändliga (identitets)logik är en diagnos som ADHD symptomatisk.

Den matematiska rationalitet som Badiou anmanar och gör om till sin, är ett arv som från Platon sträcker sig till Descartes. ”For Descartes as much as for Badiou, mathematics provided the one truly reliable guidance to philosophical speculation” (Hallward, 2003, s. 8). Descartes, menar Badiou, visade likt Platon på det aktiva tänkandets nödvändighet som vägen till den rena sanningen bortom sinnenas och de sofistiska läroinstitutens bedräglighet. Badiou (2011) är därmed inte sen med att säga att han i grund och botten är cartesian. Nu är det emellertid inte den dualism mellan kropp och själ som Descartes rationella tvivel ledde honom till som erkänns av Badiou. Istället utgör denna dualism, i vår samtid reproducerad av icke-filosofiska praktiker ”whether those practices be political, or relating to ’mental illness’” (Badiou, 2005a, s. 1), ett av de problem Badiou genom en matematisk rationalitet utmanar och tar sig an att lösa. På nytt: ”där faran finns växer även räddningen” (Badiou, 2005b, s. 64). För att vinna tillbaka den rationella rätten till att på ett rent sätt tänka oändligt/oändlighet krävs ett filosofiskt brott som söker återuppliva en matematisk rationalitet utifrån tanken att det goda livet är ekvivalent med det sanna livet. Och för detta krävs ett aktivt subjekt som strävar efter att göra hål i den dominerande kunskapen eller encyklopedin för att på så sätt (försöka) göra sig delaktig i en mer sann presentation eller namngivning av livet, det vill säga delta i produktionen av sanning för att leva ett mer sant liv (Badiou, 2005a; 2009a).

Som bland annat Peter Hallward (2003) och Ed Pluth (2010) understryker så innebär detta också ett av Badiou framproducerat brott mot se-

nare dominerande teser om människans – subjektets – position och aktörskap i världen. Badious strävan efter att uppmana det mänskliga djuret till att bli ett aktivt subjekt, och med detta följer möjligheten att bli oändlig, skiljer sig från en passiv subjektskategori ”oändligt” konstituerad utifrån. Möjligen i avsaknad av ett bättre koncept talar Badiou (2009a) om *kropps-subjektet* men även *subjektiva-kroppar* för att undvika dualismen mellan kropp och själ[26] och samtidigt lyfta fram det mänskliga djurets möjlighet till att genom sanning inkorporera sig i världen genom att forma nya såväl individuella som kollektiva kropps-subjekt.

Det mänskliga djuret styrs av sina drifter och härjar runt i den ”fria” konkurrensen, söker kortvarig lycka genom att söka finna sig en så bra plats som möjligt i den rådande ordningen. Ett slags ”de korta njutningarnas imperativ” (Badiou, 2012a, s. 14). Badiou syftar på en ideologi där fri konkurrens om jordens resurser föder fram en kortsiktig individualism. En drifternas direkta tillfredsställelse bland de existerande objekten. Rådande kapitalistiska ordning ställer människor och grupper mot varandra i en ”djuriskt” ojämlik kamp om jordens tillgängliga resurser (se vidare Badiou, 2010, 2016b).

För den demokratiske materialisten sker en kunskapsreproduktion utifrån det som antas vara det empiriskt givna. Utifrån det empiriskt givna produceras förutsägelser om det kommande. För den demokratiske materialisten är sanning en utesluten kategori: ”there’s no truth, nothing but objects, nothing but bodies and language. … Everything is organized and everything is guaranteed” (Badiou, 2009a, s. 420). Det som inte går att riskbedöma blir hotfullt. Hoten står att finna i det främmande. Men det är just detta *ingenting*, eller *ingen-ting*, som in/existerar bortom givna “kroppar och språk”, som blir en avgörande skiljelinje mellan materialistisk dialektik och demokratisk materialism. Och den avgörande skillnaden är *relationell*. Det vill säga hur detta främmande element, eller rättare sagt undflyende mängd som utgör den universella potential till sanning som ryms i varje given situation/värld, hanteras genom beslutet.

Badious ontologi kritiseras av bland annat Hallward (2003) för att inte vara relationell. Badiou utgår från det onto-matematiska axiomet att

[26] ”The body is a composite element of the world; the subject is what fixes in the body the secret of the effects it produces” (Badiou, 2009a, s. 47).

mängdteori är ontologi, varmed detta innebär att mängdteorin som ontologi utgör en logik om det varande som medför ett relationellt ”glapp”.[27] Det är dock inte det viktiga här, för varje enskild situation, det vill säga den *framträdande in/existens* som bildar det ”(icke-)härvarande”, är alltid relationellt konstituerat på sätten som objektens *konsistens* ”vävs” fram via olika former av (teknologisk såväl som lingvistisk) namngivning. Eller som Badiou formulerar det: ”existence is being-in-presentation” (Badiou, 2005a, s. 72). Världars logik är därmed densamma (Badiou, 2009a). Således är alla världar och dess olika situationer relationellt bestämda. De olika objekten som utgör en världs struktur determineras, men bara till en viss grad som vi längre fram ska se, av hur de presenteras och utefter denna presentation ordnas. Världarnas, liksom situationernas, onto-logik är därmed relationell.

Detta finner jag vara högst väsentligt när det kommer till uppfostran och därmed pedagogiska relationer. Uppfostran innebär just att leva och formge varandra, vare sig vi så önskar eller inte. All uppfostran och därmed pedagogik är således relationell. Att vara och bli till som människa är att födas in och befinna sig *i* relation. Det är hur de pedagogiska relationerna organiseras som blir avgörande för vad som kommer att in/existera i världen. Följer vi Badiou innebär det att en uppfostran som med utgångspunkt i det empiriskt givna, den dominerande ordningen, är konservativ och reaktionär, ej revolutionär, dock relationell.

Som vi sett värderas människor olika i den värld vi idag lever. De – via teknologisk och lingvistisk namngivning – presenterande objekten tillika fragmentariska subjekten är försedda med olika numeriska värden. Och världsstrukturen ordnas därefter. Den rådande numeriska logiken innebär en hierarkisk ordning mellan de objekt som tillåts existera. Det mänskliga djuret är dömt till ett ändligt liv. Människan har sina begränsningar. Men att tänka oändlighet som ett sätt att bryta upp denna hierarki av ändliga objekt är för människan möjligt, och, menar Badiou (Badiou, 2005a, 2009a), särskilt viktigt i era där mänskligheten mycket underordnat sig och anammat ett ändligt tänkande. Demokratisk materialism bygger just på ändlighet. Ett ändligt tänkande ligger till grund för en numerisk identitetslogik som kräver objekt av alla dess olika slag. Relationer är oändligt

[27] Jag tolkar Hallward som att det relationella ”glappet” i Badious onto-logik ligger i att det mellan siffror/tal finns ett glapp, oavsett hur oändliga talrader som kan ställas upp: 1, 2, 3, … x, … n, vilket gäller även för primtalen.

utsträckta i tid och rum. Ändliga objekt är lättare att hantera, är lättare att peka ut som dys/funktionella. Sofisten är den som med identitet för ögonen producerar negativ skillnad, som från egen dominerande position tar sig för att värdera vissa som negativt olika. Med hjälp av Badiou förs här istället fram att ”sann” emancipation ligger i det universella, det som gör alla lika. Och vad som gör alla lika är det ”som inte är” i varje frammanat objekt ”som är”. Sofism kräver identitet med den rådande kunskapen för att låta världen existera på ett visst sätt. Demokratisk materialism utgör en skendemokrati som negativt skiljer det lika från det lika.

Låt mig ta ett exempel som inbegriper ett informationsmeddelande som jag som förälder till ett barn i grundskolans tidigare år fick ta emot från den skola hon går på och därmed gäller statens perspektiv. Detta meddelande utkräver en konformism med en rådande skendemokrati som framställs som demokratiskt funktionell. Skulle jag agera fullständigt ”militant” i betydelsen att gå många steg för rättvisans och jämlikhetens skull (se Badiou, 2015), genom att bryta henne loss från en obligatorisk och sofistisk uppfostringsinstitution, skulle jag möjligen till slut förlora omvårdnaden om henne. Kanske skulle jag i slutändan också tvingas till att inta olika former av gift, om jag i förlängningen inte alls inordnade mig i den rådande ordningen. Likt en sokratisk stingande broms så irriterande att den inte anses välkommen att längre existera. Exemplet är särskilt intressant eftersom det handlar just om demokrati och alla barns (människors) lika värde.

En dag, rättare sagt måndagen den 14 oktober 2019 klockan 15.40, plingade det till i min privata mailkorg. Vid tillfället satt jag och skrev på den här texten, om än inte just det här avsnittet. Detta meddelande sändes till alla elevers vårdnadshavare. Jag misstänker att liknande information kan ha gått ut till andra skolor runt om i landet, men även internationellt. Innehållet i meddelandet rör nämligen en internationell överenskommelse avseende skolors och andra uppfostrande institutioners likabehandlingsarbete. I detta mail informerades om att torsdagen den 24 oktober 2019 ska hennes skola fira FN-dagen. Under denna dag kommer skolan uppmärksamma att [citat] ”olika är lika. Samt alla barns rättigheter”. Detta likabehandlingsarbete ligger i linje med den lagstadgade demokratiska värdegrund som varje skola ska verka utifrån. Som på så många andra skolor finns det på hennes elever med så kallad neuropsykiatrisk diagnos. Alla elever på skolan räknas därmed inte som lika, utan just som ”olika”

och ett ökande antal elever är de som identifieras och via diagnos markeras som ännu lite mer olika än övriga olikheter. Och olikheter värderas och rangordnas just som olika och inte samma varvid världsstrukturen blir till därefter. ”Olika som lika” tillhör en numerisk samhällsordning som statsskick som med vetenskapens hjälp producerar just olikheter eller skillnad, som till syvende och sist kan härledas till en viss ”mångtolerant” uppfostringsideologi som av sina samhällsmedborgare kräver identitet. Det är för eleverna således en uttalad rättighet att hierarkiskt numreras. Det är en mänsklig rättighet att värderas olika – och det på godtycklig och ideologisk grund.

Eleverna existerar inte som ”ingenting” utan som ”någonting” (jfr. Säfström, 2010). Vissa (grupper av) människor objektifieras och kläs med ett bestämt värde. Andra (grupper av) människor ges samtidigt ett annat värde och en hierarkisk rangstruktur re/produceras. Det unika subjektet görs till ett värderelativt objekt bland andra objekt. Dessa objekt tas för givna och objekten framstår som om de vore icke-relationellt betingade. Demokratisk materialism som uppfostringssofism leder även till att vissa grupper ”äger” den mänskliga rättigheten till att identifieras som och likställas med exempelvis manipulerade laboratorieråttor, för att pedagogiskt ”behandlas” därefter i strävan att göra det främmande, det mindre önskade, identiskt med det rådande och/eller skapa möjlighet till att särskilja de elever som avviker för mycket från övriga klassgemenskap (se längre fram; se även Nilsson Sjöberg, 2019a). Att vissa (grupper av) människor genom ett likabehandlingsarbete godtyckligt klassificeras som mindre funktionsdugliga visar på inget annat än bristerna i ett system som säger sig stå upp för demokratisk uppfostran. Det är kanske lätt att tro att företeelsen skulle gå att reducera till den ovan utvalda skolan, som här enbart står som paradigmatiskt exempel som problem och att jag därmed skulle plocka ”russinen ur kakan”. På nationell nivå finner vi samma princip, inte minst i det så kallade Januariavtalet. Januariavtalet, eller Januariöverenskommelsen som den även kallas, signalerar tidigare regeringsbeslut om att bland annat på lärarutbildningar öka och sprida kunskapen om så kallat NPF (neuropsykiatriska funktionsnedsättningar) däribland ADHD, som om konsensus skulle råda gällande en till världen icke-neutralt förd kategori.

Denna demokratiska ”brist” kan tas som ett tecken på att det krävs någonting annat, en uppfostran som istället tar avstamp i att det existerar

(godtycklig hierarkisk) skillnad och där målet är att söka leda mot det samma och det genom att inte förvägras rätten till att leva ett sannare liv än vad sofist-staten erbjuder. Att (försöka) göra sig fri från denna mänskliga djuriskhet och ”djuriska” skendemokrati är vad Badious materialistiska rationalism som dialektisk filosofi söker. Det är en relationell rationalitet Badiou arbetar fram och som jag drar nytta av i formulerandet av relationär pedagogik. Och detta för att försöka få till stånd en uppfostran som leder mot ett sannare liv.

Världen och därmed människorna i den *blir* genom (komplexa) relation(er). Att leva är att *vara-i-relation*, vare sig vi vill det eller inte. Även frånvaron av en relation är en konstituerande relation. Vissa relationer kan även vara förtryckande, rent av våldsamma och, som Platon hävdade, av den unika individen stympande. Dessa kan då behövas subtraheras – ”slitas” – ifrån. Då kan vi börja leva på nytt, på andra sätt, men för detta krävs att det mänskliga djuret genom att följa en viss idé framför en annan, blir aktivt i världen och bortom den dominerande kunskapen söker finna ett mer sant vara:

> [A] truth concerns everyone inasmuch as it is a multiplicity that no particular predicate can circumscribe. The infinite work of a truth is thus that of a “generic procedure”. And to be a Subject (and not a simple individual animal) is to be a local active dimension of such a procedure. (Badiou, 2005a, s. xvi)

Att söka sanningen innebär att bli till ett subjekt genom ett aktivt ingripande i världen, i den egna livsföringen. När relationer förändras genom ett aktivt ingripande i världen börjar den existera på nya sätt. Nya existenser blir då till, andra upphör (Badiou, 2009a).

När kunskap produceras från olika dominerande positioner och likaså framställs och presenteras som värdeneutral, så är sanningen öppen för alla eftersom potentialen till sanning ryms i det ”som inte är” i varje givet objekt ”som är”. Det är i denna punkt mellan vad ”som är” och vad ”som inte är” – mellan kunskap och sanning – som subjektet föds och blir till. Och Badiou (2009a) är tydlig med att det inte gäller enbart individuellt subjektsblivande, utan att det är större kollektiva kroppar som växer fram och blir till. Vilken destination subjektet tar och vilken kropp som formas

beror på hur den universella potentialen till sanning – det oändligt multipla överskottet, som vi längre fram ska se att Badiou benämner som void/Ø – följs upp och hanteras. Badiou (2009a) identifierar tre betydande subjektstyper: (i) det till sanning trofasta och hoppfulla subjektet, (ii) det reaktiva subjektet, och (iii) det obskyra eller ockulta.

I det avslutande kapitlet kommer redogöras mer ingående för och diskuteras dessa olika subjektstyper och vilka pedagogiska implikationer som följer de olika subjektstyperna. Nu ska vi först se närmre på detta oändligt multipla överskott – void/Ø – som genom sin intighet eller tomhet universellt ryms i varje given situation/värld och därmed lokalt i varje konstituerat objekt. Det är även i förhållande till denna universella mängd, som därmed tillhör all(a)ting, som Badiou grundar de tre olika subjektstyperna i och som jag finner vara en viktig princip för *relationär pedagogik*.

2.5.3 Om det ena inte är, ingen-ting är/Om den Ena inte är, inte heller den Andre är

Om det ena inte är, ingenting är.[28] Med detta axiom inleds den andra meditationen i *Being and Event* (Badiou, 2005a). I denna går Badiou i diskussion med Platon. Den filosofiska diskussionen om huruvida varat är ett eller multipelt bär långa anor. Jag är här mer kortfattad. Badiou menar att Platon inte förmår tänka ett multipelt vara, utan fastnar i ett ”glapp” eller en skillnad mellan det ”som är” och det ”som inte är”. Det som inte är det ena, blir ett annat (”det som inte är” är annat än det ”som är”). Här skapas en skillnad, ett glapp, som Badiou inte menar är möjligt eftersom Badiou hos varat finner en multipel öppenhet som även är oändlig. Och eftersom det ena inte är, så kan inte heller det andra vara. Det som hos Badiou är ”annat”, är således ett annat till allt, och detta allt utgörs av en oändlig öppenhet eller ett ”absolut rent multipelt” (2005a, s. 36, min översättning). Möjligheten till ett rent oändligt tänkande nås först när ”det ena” tänks bort. Vidare: om det ena inte är, *ingenting* är. Men detta betyder just att ingenting *är*. Och detta ”ingenting” menar Badiou, är oändligt

[28] ”If the one is not, nothing is” (Badiou, 2005a, s. 34).

multipelt. Detta ingenting är alltså någonting och det är multipelt, oändligt och rymmer samtidigt en universell sanningspotential. Det låter lite mystiskt, nästintill religiöst – eller?

Det borde stå klart att den generiska sanning som går att arbeta fram ur det oändligt multipla överskott som lokalt ryms i varje givet objekt och universellt i varje värdslig situation, inte tillhör en transcendent Gud utan, med Badious terminologi, utgör en immanent generisk möjlighet *i* och *av* världen. Som materialistisk filosof tar Badiou Guds död på fullaste allvar (se t.ex. Badiou 2006, ss. 21-32; se vidare Feltham, 2008; Hallward, 2003; Pluth, 2010; Ruda; 2015). Hallward (2003) skriver:

> The death of God implies not a disillusioned or postenchantment acceptance of the human condition but rather the rigorous affirmation of our *own* infinity. No longer are we to consider ourselves finite creatures whose particularity emerges in the pathos of our relation to a transcendent infinity. Instead, we already exist in an "absolutely flat" infinity. The infinite is here and now, and "here" is the only place we will ever be. (s. 7, kursiv i original)

Det är oändlighet visavi ändlighet som står på spel. Och det i rättvisans namn. För mänskligheten verkar, som tidigare belysts, fast i en ”ändlig” tillvaro:

> A human is that being which prefers to represent itself within finitude, whose sign is death, rather than knowing itself to be entirely traversed and encircled by the omnipresence of infinity. (Badiou, 2005a, s. 156)

Vad som krävs är att en

> genuinely atheist philosophy, then, must begin with a denial of human finitude, or, more positively, with an affirmation of infinity as the ordinary and thoroughly secular dimension of existence. (Hallward, 2003, s. 6)

Eller så här: ”In the abscence of God, what there *is* is indeed … purely and simple the void” (Hallward, 2003, s. 7, kursiv i original).

Men vad menas med att Gud ersatts av ett *void*? Badiou hämtar stöd i den matematiska mängdläran och genom denna finner han en sekulär och vetenskaplig tes för varats oändlighet som ett rent multipelt. Det skulle föra allt för långt att fördjupa diskussionen om de matematiker som Badiou tar avstamp hos. Men av särskild betydelse är Georg Cantor, för i dennes kontinuum-hypotes finner Badiou vetenskapligt stöd för sin egen ateistiska oändlighet. Det vill säga med Cantors teorem öppnades upp för en gällande numeriska mängder oändlig princip för det mänskliga tänkandet. Det går alltid att lägga ytterligare en mängd till en redan existerande och så i oändlighet. Därmed brukar Badiou Cantors teorem för att separera oändlighet från att utgöra en enhet hos varat, eftersom "det ena" inte är: "We should add that, necessarily, the mathematical ontologization of the inifinite separates it absolutely from the one, which is not" (Badiou, 2005a, s. 151). Detta leder Badiou till Paul Cohen som anmärkte på att matematiken själv bidrog till en mängdernas "oändliga överskott". Vidare är det genom Kurt Gödel som Badiou anammar principen om att alla mängder, vilka som, är konstruerbara. Detta innebär att det till redan existerande mängder går att konstruera undermängder *ad infinitum* (se vidare Hallward, 2003, ss. 323-348). Det är i detta sammanhang Badiou menar att alla mängder är *generiska*. Det är även genom att definiera matematik som ontologi som Badiou kan hävda att varat utgörs av ett rent multipelt, en oändlig inkonsistens, och därmed ges på ett objektivt sätt, men inte a-ideologiskt (Feltham, 2008), möjlighet till att dekonstruera "any one-effect [of being]; it [set theory] is faithful to the non-being of the one" (Badiou, 2005a, s. 33):

> Inconsistent or "excessive" multiplicities are nothing more than what set theory ontology designates, prior to its deductive structure, as a pure non-being. (s. 45)

När en mängd konstrueras genom att vissa godtyckligt utvalda element förs samman, formas en multipel bland andra multipler. Denna procedur benämner Badiou för *presentation*. Presentation av multipler innebär en strukturerande princip. Det innebär även en av varat organiserande princip, som leder till att varats annars rena *inkonsistens* görs *konsistent*. En given situation/värld kan tros vara bestående av välordnade mängder, men vad Badiou menar är att välordnade mängder inte är så välordnade som

de presenteras som. Och detta eftersom de innehåller en mängd som alltid är undflyende all form av organiserande kunskapsproduktion. På så sätt är varat inte möjligt att totalisera. Det är just en totalisering av varat som Badiou ser en fara i och gör motstånd mot. Varje strukturerad presentation innebär nämligen att denna undflyende öppenhet hos varat ”av-presenteras” (2005a, s. 59, min översättning). Varat innefattas av en oändlig öppenhet – den oändliga öppenhet som sofisten med sitt ändliga tänkande reducerar bort. Denna öppenhet hos varat är vad Badiou (2005a, 2009a) betecknar som ”void” och symboliserar med ”Ø”.

Void/Ø är dock inte en tom mängd i betydelsen att denna mängd rymmer ett ingenting alls. ”There is no a-nothing, there is ’nothing’, phantom of inconsistency” (2005a, s. 58). Vad void/Ø är, är ren inkonsistens, ett *ingen-ting* (eller *inga-ting*). Void/Ø symboliserar ett oavgörbart rent multipelt, som är detsamma som en i varje givet objekt (situation/värld) oändlig *alteritet*. Varje existerande situation/värld ”implies the nothing of its all. […] The nothing is as much that of structure, thus of consistency, as that of the pure multiple, thus of inconsistency” (2005a, s. 58). Den tomma mängden (void/Ø) är den mängd som universellt ryms i varje lokalt presenterat objekt, då symboliserat med $Ø_a$ (Badiou, 2009a). Eller formulerat lite annorlunda: “the void, to which nothing belongs, is by this very fact included in everything” (2005a, s. 90). Detta gör void, den tomma mängden Ø, universellt inkluderad i all(a)ting (2005a, s. 92). Vidare är Ø en övertalig, eller rättare sagt *excessiv*, mängd i förhållande till varje försök till presentation.

I förordet till den svenska utgåvan av Badious *Manifest för filosofin* (2005b) förklaras att void/Ø inte är som andra mängder. Void/Ø som mängd karaktäriseras av dess absoluta *icke-skillnad*. Ingenting kan tillhöra void/Ø eftersom det är en tom mängd. Ø är därmed ”[i]cke-skillnadens obotliga unikum” (s. 22). Void/Ø är unikt. Vad void är, symboliserat med Ø, är enbart en beteckning för det in-konsistenta kaos som varje så kallad välordnad mängd innefattar. Inkonsistens är nämligen varats lag (Badiou, 2005a, s. 101). Och eftersom void/Ø tillhör alla objekt/varanden, innebär det också att alla objekt/varanden är unika, människor inkluderat. Eftersom varat inte går att totalisera så innebär det att vi alla är unika. Detta innebär, om vi följer Badiou, att ovan princip hos varat är matematiskt lagstadgat. Vi alla är unika, precis som allting annat i världen innan

det utifrån vissa bestämda positioner namnges eller så att säga ”mängdges”.

Inom den matematiska mängdläran brukad som ontologisk princip eller axiom så utgörs en mängd av vilka godtyckligt valda element som, vilka förs samman och presenteras som en viss given mängd. Epistemologiskt är det genom den matematiska mängdläran som Badiou når en (ontologisk) utsaga om att *varats-vara* inte utgörs av det *Ena*, utan vad som utgör varats-varande är en oändlig öppenhet som grundas i att en presenterad/konstruerad mängd, vilken som, alltid rymmer en annan mängd i oändlighet. Detta innebär inte att det *Ena*, eller enhet, inte existerar. För det gör det, men enbart som en i givna situationer/världar immanent operation som organiserar det inkonsistenta varat och gör det konsistent. Det *Ena* existerar men enbart som en operation som gör varats inkonsistens till konsistenta objekt som kan räknas-som-ett: ”the one is there only as a result” (2005a, s. 31). Det som räknas-som-ett, objektet, är emellertid alltid multipelt, eftersom det *Ena* på varats nivå inte är, utan vad som är, är det multipla. Vad det innebär är att alla existerande ting är vävda ur det tommas namn, ur det rent multipla varat: ”Such is the gigantic reservoir from which our existence is woven” (2005a, s. 185):

> Då den grundlösa grunden för det som finns till är något utan konsistens, är en sanning, det som inifrån det presenterade, som en del av det, uppdagar att avsaknaden av konsistens är vad presentationens ordning i sista hand faller tillbaka på. Det som helt undandrar sig konsistensen, och den regel som behärskar och förtränger den rena mängden (en regel som jag kallar ”räkna som ett”), kan endast vara en synnerligen ”undflyende”, otydlig och konturlös mängd utan möjlighet att ges en direkt bestämning. (2005b, s. 101)

Vad som sker är att Badiou på ontologisk nivå finner, eller matematiskt ger[29], varat en slutlig öppenhet som skiljer sig från att varat skulle utgöras

[29] Hur kan Badiou ge varat dess form? Varat är detsamma som tänkandet om varat, menar han. Att varat inte är *Ett* utan *Multipelt* följer ur det beslut som måste fattas huruvida det är matematik och hos Badiou den matematiska mängdläran som *är* ontologi. Detta beslut följer i sin tur först efter ett annat beslut, som är det (filosofiska) beslut som erkänner ontologin överhuvudtaget. Detta onto-matematiska beslut är vad som hos Badiou ger upphov till reell förändring, det vill säga huruvida något ska tillåtas in/existera. Detta innebär för Badiou ett nödvändigt beslut för alla att fatta eftersom det så att säga är öppet för alla. *Sant* tänkande utgör ett axiomatiskt beslut, det vill säga vi måste besluta oss för vissa saker. Ur *principen* följer realisering med andra ord. Början är därmed alltid axiomatisk. Ett beslut. Två-talet. Ett annat beslut gäller det Badiou benämner för

av *en* övergripande och slutgiltig mängd. En sådan mängd existerar inte enligt Badiou och om den gjorde så skulle det innebära att den innefattade alla andra mängder på ett sätt som innebär en totalitär slutenhet hos varat. Således utgörs *varats-varande* av ren multiplicitet eller de oändliga multipliciteternas multiplicitet. Denna varats oändliga *alteritet* som ett rent multipelt, där öppenheten hos varat står att finna i *void/Ø*, är vidare vad som ger varje frammanat ting i världen dess unicitet. Att jämföra med ”det som inte är”, men som universellt ryms i alla ting ”som är”. Denna mängd ”som inte är” men som ändå universellt ryms i alla ting ”som är”, det vill säga void/Ø, innebär inte ett ”ingenting” som i att ingenting alls existerar. För kom ihåg att Badious rationalism är materialistisk. Det är även så *Being and Event* avslutas: “Nothingness gone, the castle of purity remains” (2005a, s. 458). Det rena varat är möjligt att på ett rent sätt tänka och formalisera, men det är en matematisk formalisering möjlig först efter ett axiomatiskt beslut, med vilket följer att *ingenting* alltid görs till *någonting*. Varats rena inkonsistens görs via mänskliga kunskapspraktiker konsistent.

Varat utgörs av ett relationellt kaos eller närmare bestämt ren inkonsistens – ett rent multipelt, ett ingen-ting eller inga-ting – som emellertid alltid ordnas/struktureras och görs konsistent genom olika former av kunskapspraktiker, ur vilka världen träder fram på olika bestämda sätt och den mänskliga existensen med det. Eftersom varat *är* ren inkonsistens fullständigt meningslös i sin intighet, det vill säga ett ingen-ting i betydelsen inga-konsistent-meningsfulla-ting, så är alla *varanden* relationellt betydelsebärande och därmed värderelativa objekt. Men, återigen, i alla organiserade eller ”vävda” objekt ryms, på lokal nivå ”$Ø_a$” och universellt ”Ø”. Sofisten är den som utesluter eller borttränger Ø (och $Ø_a$).

Om alla mängder är konstruerbara – generiska – blir frågan om existens relevant: vem och vad avgör vad som ska namnges? I denna möjlighet ligger så att säga även problemet. Genom teknologisk och lingvistik

---

händelse: ”If it were necessary to identify a cause of the subject, one would have to return, not so much to truth, which is rather its stuff, not to the infinity whose finitude it is, but rather to the event” (2005a, s. 455). En händelse sker inte av sig själv, utan den visar sig alltid retroaktivt genom hur ett fattat beslut följs upp. Det är även i förhållande till hur denna händelse följs upp som det mänskliga djuret/individen *subjektiveras*. Händelsen berättar så att säga inte att det är en händelse, utan det är något som ”affekterar” det mänskliga djuret i en viss given situation och det är hur detta händelsens spår beslutas att följas upp som resulterar i om en händelse blir avgörande och blir till en, till skillnad från den dominerande kunskapen, sanningsprocedur. Och enligt Badiou är dessa beslut viktiga, för den universalism som följer dessa ”axiomatiska” beslut har som uppgift att exkludera det exkluderande i sökandet efter (subjektivt) sann lycka (se t.ex. Badiou, 2019a, 2019b).

namngivning sker en presentation och reduktion av varat; via presentation organiseras varat, kodifieras och klassificeras i en godtyckligt strukturerad rangordning. Detta eftersom en presentation av varat genom välordnade mängder innebär en reduktion – vad jag liknat vid ett *onto-epistemologiskt våld* (Nilsson Sjöberg, 2019a) – genom så att säga ”onaturlig” och icke-neutral namngivning eftersom naturen aldrig når oss människor på ett neutralt och därmed ”naturligt” sätt (Badiou, 2005a). Med olika medel är det möjligt att kodifiera och klassificera nya mängder som presenteras som ”objektiva” fakta, men naturen är aldrig möjlig att på ett rent sätt gripa fatt i utan att reducera det komplexa varat och presentera det som ett eller annat. Detta kan Badiou med bestämdhet hävda, eftersom han menar att den matematiska mängdläran utgör den enda rena diskursen om varat. Att totalisera sanningen utifrån en bestämd position och utesluta andra från att delta i produktionen av sanning, innebär därmed en sorts lagöverträdelse. Vilken betydelse detta lagbrott har för uppfostran börjar bli allt tydligare. Sofistens roll i denna lagöverträdelse likaså.

Void/Ø eller oändlig alteritet som ett ”störande” eller ”främmande” inslag i alla välordnade mängder, kan liknas vid Platons argumentation om Sokrates som den enda icke-sofisten och därmed den enda sanna filosofen i hela Aten (se vidare Bartlett, 2011). Sokrates flyter så att säga runt bland invånarna i Aten på ett sätt som bryter upp den rådande ordningen, om Aten tänks som en välordnad mängd och strukturerad situation. Sokrates utgör en främling till den rådande ordningen.

Men void/Ø utgör varats lag. Åtminstone menar Badiou (2005a, 2009a) så och jag blir mer och mer övertygad av den matematiska rationalitet som leder honom fram till detta. Denna universella lag hos varat och därmed alla varande ting, är matematiskt grundad och således vetenskaplig. Vad som ur denna matematiska lag följer är att vi måste lära oss hantera, och icke-sofistiskt bemöta, detta universella främlingskap som tillhör alla och envar, oss själva inkluderat. Det ryms någonting främmande hos oss alla. Om och hur denna främling bemöts och följs upp, ligger till grund för de olika subjektstyper som mer noggrant kommer att diskuteras längre fram. Att (försöka) leva icke-sofistiskt är att lära sig leva med den osäkerhet som void/Ø innebär. Men med void/Ø följer även en universell möjlighetsprincip till förändring. Med void, denna generiska mängd Ø som är universell, följer oändligt många möjligheter till att kreativt (försöka) bryta sig loss från olika former av reaktivt-förtryckande relationer och

förhärskande dominansstrukturer. Det är denna trofasthet och hoppfullhet till det ”som inte är” i det ”som är” som formar den oändliga möjlighetshorisont som ligger för alla som strävar efter att ”*vara-i-sanning”* (Badiou, 2005a, s. 358, min översättning och kursivering):

> When you are in the process of a truth, you have, in some sense, access to all the possible worlds, because of the universality of the truth. (Badiou, 2019d, s. 17).

Strävan efter att ”vara-i-sanning”, strävan efter att leva och uppfostra icke-sofistiskt, innebär att inte underordna sig det dominerande. Det innebär att inte ta för given en skendemokratisk samhällsstruktur som godtyckligt producerar en andra klassens ”neuropsykiatriskt funktionsnedsatta” samhällsmedborgare. Så blir de pedagogiska effekterna av ett oändligt multipelt som varats mängdteoretiska lag. För om inte *det Ena* är, inte heller *det Andra* är (Badiou, 2001).

2.6 ”Uppror för värdelöshet”, eller Vilka dom?

> Akademin kommer alltid att producera ord och begrepp för att beskriva oss så ”**tolerant”** som möjligt. Normiesamhället kommer alltid att producera ord och begrepp för att **förlöjliga** oss. Vi tillåts i slutändan inte äga definitionen av oss själva, som **människor**. (Fetstil i original)

Citatet är från samma universitet som jag färdigställt den här avhandlingen vid. Citatet är hämtat från en notis författad av en grupp vid universitet som kallar sig för ”Varierade studenter”. Närmare bestämt var det den 17 december 2018 som jag hade tagit mig till universitetet i Malmö för ett mötesdeltagande. Jag passade på att flanera runt i den byggnad som jag numera sitter i, där bland annat de olika lärarutbildningarna huserar. Det är möjligt att flera likadana notiser fanns (eller fortfarande finns) uppsatta, det vet jag inte. Vad jag vet är att denna notis fanns i samma hus som några månader senare – den 26 mars 2019 – bjöd in till ett öppet seminarium om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF) och evidensbaserad uppfostran. Innehållet i den anförda föreläsningen är intressant med tanke på den pedagogiska idéhistoria som tecknats ovan, där

bland annat Åke Bjerstedt för årtionden sedan just vid (den tidigare) lärarutbildningen i Malmö varnade för social kategorisering och stereotyp aversion.

Eftersom såväl NPF som evidensbasering i uppfostran tillhör mitt forskningsproblem beslutade jag mig för att delta. Seminariet var anordnat av/i nära anslutning till den forskningsskola för lärarutbildare i specialpedagogik som tilldelats fyrtio miljoner kronor av Vetenskapsrådet för att forska på NPF, bland annat ADHD (Holmqvist, Aspelin, Bölte & Karlsudd, 2017).[30] Inbjuden föreläsare var Sven Bölte, professor i barn- och ungdomspsykiatrisk vetenskap vid Karolinska institutet och föreståndare för Center of Neurodevelopmental Disorders (KIND).[31]

Bölte inledde föreläsningen med att i punktform redogöra för en del olika så kallade diagnosdrivande faktorer. Bland annat ett utbildningsystem som inte är till för alla samt en ökad medvetenhet om NPF bland allmänheten. Antydda korrelationer nämndes, som bland annat att föräldrar idag är äldre vid födsel vilket skulle kunna ha en viss degenererande effekt på populationen. Vad som stod särskilt klart, även om det inte direkt yttrades, var att etiologin – medicinskt bestämda orsaksförklaringar – bakom NPF är mycket osäker. Trots denna inledning fortlöpte föreläsningen som om NPF (de diagnoser som täcks in av detta paraplybegrepp) vore givna och till världen neutralt och naturligt förda kategorier. I rummet sades till och med att det nu var skönt att konsensus rådde, det vill säga att den rådande situationen nu var sådan att dessa diagnoser, som kritiserats för dess ”ovetenskaplighet”, normaliserats för att nu stå mer konsistenta i sitt varande än förut (för att återknyta till tidigare använt vokabulär). I detta specifika rum behandlades NPF som det normala tillståndet. NPF (ADHD) sades vara inget annat än NPF (ADHD), men detta på samma gång som NPF (ADHD) även sades vara någonting annat, någonting mer, än vad som ryms i den neurologiskt reduktiva definitionen. Vad som sades var att eftersom alla människor har variationer av olika slag, så är termen funktionsnedsättning fullständigt nödvändig.

Föreläsningen handlade mycket om en av Bölte genomförd studie där det genom statistiska korrelationer sökts effektivare uppfostringsmetoder för att göra ungdomar med diagnostiserad NPF (autismspektrumtillstånd

[30] Se https://www.mah.se/nyheter/nyheter-2017/forskarskola-i-specialpedagogik-far-40-miljoner/

[31] Av de fyra som står bakom den beviljade projektansökan deltog vid seminariet Mona Holmqvist och Sven Bölte. Jag skriver detta för att undvika missuppfattningar.

med eller utan ADHD) mer socialt kompetenta. I förbifarten beskrevs vikten av denna uppfostran, bland annat för att just denna persongrupp annars kunde få för sig att flytta ut och bosätta sig i skogen isolerade från omvärlden. Vidare antyddes att det var ganska vanligt för den identifierade gruppen att ha för höga tankar om sig själva och sina färdigheter. Dessutom nämndes att några av deltagarna (försöksobjekten) uttryckt en viss olust över att behöva lämna skolan för att delta i detta kliniska uppfostringsexperiment, som handlade om social färdighetsträning relaterat till det sociala livet i bland annat skolmiljö. Studien som presenterades kan utan några större problem placeras in i den pedagogiska utvecklingslinje – den instrumentella åtgärdsforskning – som ovan redogjorts för. Detta avspeglas i föreläsningens titel med ord som ”social färdighetsträning”, ”dosering”, ”evidens”. Ambitionen var statlig implementering av forskarnas evidensbaserade och för social färdighetsträning mer kostnadseffektiva modell för uppfostran.

Om ens forskningsproblem utgörs av en irrationell uppfostringsteknologi som producerar dysfunktionell Andrahet, så är det inte helt omöjligt att på vägen även stöta på en av Bölte i samverkan med stiftelsen Hjärnfonden genomförd föreläsning om ADHD. Föreläsningen är tillgänglig för allmänheten sedan 2017 och har titeln ”ADHD myt och fakta”.[32] Kortfattat menas att ADHD i grund och botten är en biologisk/neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, men hur själva nedsättningen av neurologiska funktioner visar sig avgörs av den omkringliggande miljön. Vidare ges en liknande presentation av de här ovan tidigare nämnda diagnosdrivande faktorerna. Bland de diagnosdrivande faktorer som anges – som därmed utgör *diagnosens* komplex av orsaker! – menas även vara en i vår tid [citat] ”ökad tolerans för annorlundahet/avstigmatisering”. Att det rör sig om demokratisk materialism står klart.

Bölte inleder föreläsningen ”ADHD myt och fakta” med att deklarera JÄV – exempelvis att han föreläser för olika läkemedelsbolag vars marknad rör diagnosen ADHD. Vidare undervisas om att en diagnos som ADHD inte alls är att betvivla. Allra minst ska den kritiseras och ifrågasättas. Varför? Jo, bland annat för att det sägs finnas fler än 40.000 empiriska arbeten på ADHD – och inte blir de empiriska studierna färre med åren. Vad som av Bölte även nämns är att det finns vissa som skriver

[32] https://www.youtube.com/watch?v=8ES6Pb5ksos

”väldigt konstigt om ADHD, personer som inte kan veta om ADHD, bland annat anti-diagnos, anti-psykiatri, anti-läkemedel, anti-industri”. Detta är inte särskilt ”hjälpsamt, det gynnar inte saken, gynnar inte individer med dessa utmaningar” (ca. 1:15 - 1:30). Annat som missgynnas av den grupp som diagnostiseras med ADHD, menar Bölte, är samhällsekonomin. Inte minst står frågan om dessa individers samlade samhällskostnader på spel. Det är en grupp människor som inte enbart behöver ”räddas” från sig själva, utan samhällsekonomin behöver ”räddas” från den uttalat funktionsnedsatta riskgruppen. Denna grupp sägs med andra ord tära på en samhällsordning som av vissa tas för den bästa av alla möjliga tänkbara världar.

Detta handlar om den bio-materialistiska principen att reducera det mänskliga livet till biokemisk/neurogenetisk nivå. Samtidigt har att klassificera neuropsykiatriska funktionsnedsättningar gjorts till en ”demokratisk” princip eftersom kroppar som kommunicerar på andra sätt än vad den mångtoleranta rena överkroppen tolererar, antyds hämma samhällsprogressionen räknad i ekonomisk lönsamhet. Det är av och på den dominerande samhällskroppen antytt tärande kroppar som på såväl individuellt som kollektivt plan kräver standardiserad och effektiv uppfostran. Denna uppfostran faller inom det som Badiou (2009a) hänför till en repressiv bioetik.

Det sokratiska modet kan tyckas utgöra ett svårt ideal att leva efter. Det krävs mod för att likt Sokrates gå emot den rådande opinionen. Det kan tyckas lättare att som Platon skriva om det. Efter att Bölte avslutat den föreläsning som anordnades vid MAU öppnades upp för diskussion. Sittandes tyst i rummet för att föra anteckningar agerade jag inte alls särskilt sokratiskt. Istället tilläts sofisten undervisa ostört och i rummet odlades en viss typ av kollektiv kropp. Vad som formades i rummet var en i uppfostrande syfte ren överkropp antytt högre stående och betydligt mer funktionell än de funktionsnedsatta och därmed orena kroppar som det talades om, men inte med, i rummet, för att denna senare grupp ansågs existera på ”utsidan”. Samtidigt kan det vara så att den kollektiva kropp som odlades i rummet vid närmare granskning hade visat sig bestå av ”inre” slitningar eftersom alla möjligen inte tyckte lika, även om det inte sades högt i rummet. Men i detta rum om uppfostran uttrycktes tydligt ett närande ”vi” som positivt skilde ut sig från ett negativt tärande ”dom”.

Inte nog med det, för som vi ska se vidare på (inte minst i kapitel 5) så utgör det ett slags laglöst tänkande som grund för en brottslig pedagogisk verksamhet som tydligt markerar en utsida motsatt en markerad insida. Eller för att tala i termer som ligger den här avhandlingen nära: en laglös uppfostran som skapar ett tydligt brott mellan en funktionell överkropp och en dysfunktionell underkropp trots att ingen konsensus råder om vad som utgör ett dys/funktionellt beteende.

Tyst som jag suttit och tagit anteckningar kom frågan (ej av Bölte) oväntat, om jag som [citat, möjligtvis inte helt ordagrant] ”skriver en avhandling om detta ämne” verkligen möter [citat, helt ordagrant] ”dom jag forskar om”. Jag minns inte i detalj vad jag svarade, men tror det kan ha varit något i stil med att visst möter jag människor med många olika variationer. Vad jag minns desto tydligare är hur jag tänkte: -Vilka dom? Den sofistiska logiken om att det negativt olika är att finna rättvist var märkbar i detta rum.

I nära anslutning till detta seminarium skrev jag debattinlägget ”Uppror för värdelöshet” som i kort är ett försök till sammanfattning av ovan redogjorda. I mycket nära anslutning till att mitt eget debattinlägg publiceras, publiceras även ett annat debattinlägg – författat av Bölte.[33] I detta skrivs att

> Vi vet mycket om NPF i dag! Vi vet att en stor minoritet (cirka 10–15 procent) av den allmänna befolkningen har NPF-svårigheter, men också att rätt bemötande ökar chanserna för ett gott liv för många. Det är dock få platser där detta sker. Vi vet att individer med NPF inte är sjuka utan annorlunda, varför NPF egentligen är en diversitetsfråga snarare än en vårdfråga.

Inlägget betonar vikten av det arbete på NPF (ADHD) som görs av institutet som Bölte är föreståndare vid:

> Vi publicerar i internationellt ledande vetenskapliga tidskrifter, lyckas få anslag i hård konkurrens och efterfrågan på vår kunskap från rådgivande organ, och vårt deltagande i internationella kongresser är stort.

[33] https://www.dagenssamhalle.se/nyhet/samhallets-npf-misslyckande-kostar-liv-28156

Orsaken till varför arbetet är av stor samhällsvikt är för att

> Beräkningar från Storbritannien och USA skattar samhällskostnaden per individ med exempelvis autismspektrumtillstånd till mellan 12 och 18 miljoner kronor. Om vi tänker oss en förekomst av autism på 1–2 procent i befolkningen är det troligt att samhället förlorar åtskilliga miljarder varje år.

Eftersom NPF snarare än att vara en sjukdom är en fråga om hur diversitet hanteras (därmed utgör Böltes inlägg en viss idé om uppfostran, dvs. pedagogisk ideologi, min anm.) så står klart

> att NPF-frågan är långt mer än en fråga för psykiatrin. … Det är en samhällsfråga av största vikt. Ytterst handlar den om inkludering, såväl ur ett samhällsekonomiskt som ur ett humanistiskt perspektiv.

Inlägget avslutas med ett slags vädjan till socialminister Lena Hallengren om att ge ”den här frågan den dignitet den förtjänar”. Som lösning till denna fråga står det i hård konkurrens om ”NPF” välmeriterade forskningsinstitutet KIND. KIND står redo att ta sig an denna inkludering. Och vilken form av inkludering är det som KIND erbjuder och hämtar inspiration från?

> I andra länder, som USA, har politiken redan för länge sedan satsat miljardbelopp på aktivt inkluderande åtgärder med såsom *Combating* Autism. (min kursivering)

Demokratisk materialism var termen. Det är ett uppfostringskrig mellan kroppar som inte kommunicerar lika som utkämpas: ”Become like me and I will respect your difference” (Badiou, 2001, s. 25). Och en betydande anledning är ekonomisk och humanitär, en ekonomisk humanism.

Enligt Badiou (2009a) så är det subjekt som beslutar sig för att (sträva efter att) vara-i-sanning delaktig i produktionen av en större kropp. Denna subjektstyp benämns för det till händelsen *trofasta* och av sanning *hoppfulla* subjektet. Subjektet är vad som producerar en kropp, individuell som kollektiv, genom de beslut som tas i anslutning till en händelse till vilken

subjektet är det som utgör tänkandet om kroppsliga impulser och affektioner. En händelse som jag för det trofasta och till sanning hoppfulla subjektet menar bör följas upp, är den uppfostrande sofism som, utifrån *det Enas* perspektiv, undanhåller void/Ø, det vill säga det ”som inte är” i det ”som är”. Med andra ord att det ideligen framkommer att ADHD (NPF) är någonting annat, någonting utöver vad det reduktivt presenteras som, men som inte erkänns utan snarare mer eller mindre aktivt utesluts och ibland även förlöjligas och nedvärderas.

Demokratisk materialism som sofism utesluter emellertid den universella möjligheten, eller rätten, att för alla leva ett mer sant liv. När den oändliga alteritet som utgör varat inte erkänns genom att kunskapen om NPF/ADHD presenteras och överförs på ett visst givet sätt, bortträngs sanningen och varje diagnostiserad individs unicitet med den. Istället menas att det är denna dominerande definition – presentation – om NPF/ADHD som alla ska leva efter. Därmed inskränks rätten att för alla på likvärdiga grunder delta i produktionen av sanning. Den dominerande kunskapen om NPF/ADHD presenteras som ändlig. NPF/ADHD som existerande identiteter (diagnoser) presenteras som vore givna i människans historia. NPF/ADHD-objektet sägs vara ett ändligt resultat av en kumulativ forskningsprocess. Diagnosen ADHD (NPF) är ett resultat av ett ändligt tänkande.

När det gäller den *reaktiva* subjektstypen så kännetecknas denna av just ett ändligt tänkande. Det reaktiva subjektet kännetecknas av att det inte ser ”positivt” på händelsen varmed en ”negativ” samtid vecklar ut sig och blir till (Badiou, 2009a, s. 50ff.) – i vårt fall att allt utom att behålla NPF/ADHD är omöjligt och icke-önskvärt. Det reaktiva subjektet tillhör den rådande ordningen och vill bevara denna intakt. Således är det reaktiva subjektet konservativt. Det reaktiva subjektet ställer sig över det hoppfulla subjektet. Den som hoppas på någonting mer rättvist och mindre våldsamt måste underordna sig. Det reaktiva och utifrån den rådande ordningen konservativa subjektet följer den ”realistiska vägen” (s. 56, min översättning). Inget annat än rådande ”kroppar och språk” är att anse möjligt och önskvärt. Själva beslutet ligger i att se negativt på den förändringspotential som ryms i void/Ø, i varats oändliga alteritet. Det vill säga att säga nej till händelsen (s. 55). Men även att säga nej till händelsen som möjlighet till förändring innebär att världen blir till genom relation. Även konservatism är relationellt betingat. Ett försök att hålla

det rådande intakt utgör en repetitiv akt, som dock aldrig är identisk med det förutvarande, men likväl sker ett befästande av den rådande ordningen.

Även den *obskyra* subjektetstypen förnekar aktivt void/Ø och därmed den händelse som, om den trofast hålls vid, kan leda till förändring i det rådande (s. 58ff.). För detta krävs att ”leva-i-sanning”, eftersom det är genom att följa upp void/Ø som händelsen kan komma att utgöra den förändring med vilken det mänskliga djuret kan börja leva ett subjektivt mer sant liv. Det obskyra subjektet skyr händelsen och menar att den inte kan vara sann: ”The most important forseeable effect of this is the occultation of [the event] as truth” (s. 60). Till skillnad mot det *reaktiva* subjektet så betraktar det *obskyra* subjektet den rådande situationen som befläckad av orena kroppar. Det är den rena kroppen som ska bugas inför och låta leda vägen. Den rena kropp som åkallas (Ras, Gud, Funktionalitet) utgör den ”överkropp” (s. 60, min översättning) som fungerar som en positiv måttstock mot vilken andra kroppar träder fram som orena och negativa.

Det händer att dessa två senare subjektstyper – det reaktiva och det obskyra – sammanfaller. Det reaktiva subjektet kan, som i det analyserade exemplet, komma att bilda en dominerande kropp tillsammans med det obskyra subjektet. När en ren kropp åkallas och utgör den positiva måttstock genom vilken en negativ och oren kropp framträder, med utgångspunkt i att söka konservera den rådande ordningen genom att utifrån *det Enas* perspektiv på världen aktivt intervenera i de kroppar som kommunicerar på ett sätt bortom mångtoleransens tolerans, är det, enligt Badiou (2009a), möjligt att tala om fascism.[34]

Är det konturerna av en i fascistisk ideologi grundad uppfostran som här delgivits? Är det en irrationell uppfostringsteknologi som står bakom en våldsam ”inkludering” av de kroppar som kommunicerar på ett sätt som skiljer sig från den dominerande överkroppen? Bedöm själv. Men om så är fallet så innebar min passivitet där och då ett aktivt deltagande i konstituerandet av en obskyr och reaktionär uppfostringskropp. Möjligen var det fler i rummet som kände likadant men av olika anledningar inte valde att ifrågasätta. I denna aktiva passivitet inför sofistens bortträngning av sanning visar sig ondskan (Badiou, 2001).

[34] Se Badiou (2009a, ss. 43-90) för en formalisering av dessa olika subjektstyper.

Hittills har mycket utrymme ägnats åt att redogöra för ungefär var min forskning befann sig vid tiden då det var hög tid för mig att börja sammanställa mitt ”oändliga” avhandlingsprojekt, som var ungefär i tid med när mitt ovan nämnda debattinlägg skrevs. Hur var det nu detta inlägg avslutades?

> Avslutningsvis till er som går under namnet Varierade studenter, och alla andra som känner sig berörda: tro inte att ni är någonting, för på det rena varats nivå är ni, precis som jag, rent värdelösa och därmed ovärderliga! (Nilsson Sjöberg, 2019b)

I det avslutande kapitlet kommer på nytt Badiou att diskuteras i relation till en uppfostrande sofism som intar figuren av en irrationell uppfostringsteknologi. Vad som nu följer är delar av den forskningsresa som ledde mig till att skriva bland annat debattinlägget. Vägen hit har inte varit spikrak. Inte heller är vittnandet om denna resa fullständigt. Hur skulle det kunna vara när void/Ø är universellt. Vad som belyses är en bristfällig historia om en irrationell uppfostringsideologi som -teknologi som utgör en bristfällig pedagogik, eftersom det i dess (globala) framfart produceras allt fler människor definierade som psykopatologiskt bristfälliga. Eller som mer specifikt i fallet ADHD: neuropsykiatriskt funktionsnedsatta (NPF).

3 ÄNNU EN BRISTFÄLLIG HISTORIA OM DIAGNOSEN ADHD

Influerad av Michel Foucault – en centralfigur i nästkommande kapitel – har Linda J. Graham (2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b) skrivit åtskilligt om ADHD ur ett pedagogiskt-filosofiskt perspektiv. I dessa arbeten når Graham slutsatsen att ”ADHD” utgör enbart ett av många olika sätt att tänka och tala om det beteendekluster som diagnosen avgränsar. Graham (2010a) menar vidare att diagnosen ADHD idag intagit en nästintill kändislik status och därmed inte kräver någon närmre introduktion. Jag är inte säker på att jag håller med om detta senare. Läget förefaller snarare vara, som Graham poängterar i sina många studier, att det just är ett idag dominerande och inte problemfritt uppfostringsparadigm som är vad som motiverar en alternativ introduktion till den idag mer vedertagna uppfattningen om ADHD (och NPF). Eller som den pedagogiske forskaren Søren Langager (2014) skriver: ”the skyrocketing of diagnoses has turned notions of children and teenagers with emotional and behavioural difficulties upside down” (s. 284), vartefter uppgiften blir att försöka vända och vrida för att söka finna ett mer lämpligt pedagogiskt alternativ.

Av denna anledning företas i föreliggande kapitel, och nästa, en vidare litteraturgenomgång som även innebär att forskningsproblemet belyses på ett annat sätt än vad som hittills gjorts.[35] Därtill ligger fokus i detta och efterföljande kapitel vid att fortsatt kritiskt granska för att ”avslöja”, eller närmare bestämt mer grundligt belysa, att diagnosen ADHD inte är vad den sägs vara utan även någonting annat. Litteraturgenomgången tillika den vidare förda problemformuleringen hanterar delar av forskning, vilken inte alltid är uttalat pedagogisk men som ändå hanterar uppfostran,

[35] Claes Nilholm (2017) poängterar att forskaren alltid är involverad i och ansvarig för den litteraturgenomgång som görs, det går liksom inte att komma ifrån hur mycket en än vill. Ett alternativ hade varit att korta ned och sammanfatta innehållet i den så kallade litteraturgenomgången på ett mer traditionsenligt vetenskapligt och därmed avpersonifierat sätt. Jag har istället valt ut några (paradigmatiska) exempel för att belysa att saker och ting inte alltid är vad de sägs vara, samtidigt som ambitionen varit att ge lite ”känsel och känsla” (Mazzarella, 2011) åt innehållet.

som rör den (neuro)psykiatriska diagnosen i allmänhet och diagnosen ADHD i synnerhet. I detta tredje kapitel fokuseras det dominerande paradigmet, i Sverige kallat neuropsykiatri. Fokus i nästa kapitel ligger på kritiskt orienterad forskning, även internationell. Innehållet i dessa båda kapitel syftar även till att föra en mer noggrann undersökning av en kategori som inom den pedagogiska filosofin annars mest nämns flyktigt och ibland inte alls, eftersom en diagnos som ADHD klätts i ”biomedicinsk” vokabulär och därmed inte sällan anses falla utanför pedagogikens ”studieobjekt” uppfostran. Av de som förespråkar en diagnos som ADHD poängteras att denna inte handlar om uppfostran, fastän detta påstående inte verkar stämma. I följande kapitel belyses mer ingående att diagnosen ADHD just handlar om uppfostran och mer bestämt om en viss form av uppfostrings(ir)rationalitet.

Dessutom finns en tendens att beskylla forskare/kritiker för att fäktas mot väderkvarnar alternativt ställa upp halmgubbar. Låt oss därmed för säkerhets skull undersöka saken lite närmre och på samma gång fundera över ADHD-diagnosens existens, även om det kan tyckas lite omständligt och på vägen kräver några utvikningar (några av dessa presenterade i notsystemet).

3.1 ADHD: att existera och inte på samma gång

Var ska en egentligen inleda för att reda ut en diagnos som ADHD? Möjligheterna är många och krampaktigt föll beslutet på att inleda i en bok som med sitt knallgula omslag liksom bara skriker efter uppmärksamhet. Som ett slags nödrop där i bokhyllan bland ett flertal andra liknande böcker om att här är jag, öppna mig, inled med mig, jag har någonting viktigt att förmedla. Boken är författad av en Richard Saul som menar sig ha mer än 50 års erfarenhet av de frågor och problem han i boken söker reda ut. Bokens titel är *ADHD DOES NOT EXIST: The truth about Attention Deficit and Hyperactivity Disorder* (2014).

Avsikten här är inte att fullständigt redogöra för innehållet i Sauls bok, det är inte det mest relevanta i det här läget. Det centrala i boken – Sauls tes – är att diagnosen ADHD så som den är formulerad i DSM-5, som en ”neurodevelopmental disorder” (APA, 2013), inte är en giltig definition. Detta enligt Saul för att det finns minst tjugo andra orsaker som kan leda

till att en människa i olika sammanhang uppträder mer eller mindre ouppmärksamt och/eller överaktivt-impulsivt, än att det identifierade beteendeklustret skulle vara sprunget ur en neuroanatomisk dysfunktion.

Saul hävdar alltså att ADHD inte existerar samtidigt som han säger att symptomen gör det. Symptom som han dessutom bedömer ligga till grund för ett potentiellt individuellt lidande. Symptom som om de inte behandlas korrekt, poängterar Saul, prognostiskt anges leda till ökade ekonomiska samhällskostnader.

Saul påtalar hur diagnosen globalt expanderat sedan akronymen ADHD för första gången 1987 presenterades i den tredje reviderade upplagan av DSM (DSM-III-R; APA, 1987). Dessförinnan har det funnits ett flertal olika beteckningar (HKD, MBD, ADDH, ADD) som alla på olika sätt berört ouppmärksamhet och/eller hyperaktivitet-impulsivitet. Dessa olika men snarlika diagnostiska beteckningar uppstod inledningsvis i relation till en grupp barn och unga som ansågs avvika moraliskt. Sauls historiska beskrivning stämmer i all den mängd publikationer som poängterar att diagnosens ursprung och framväxt står i mycket nära relation till en grupp barn och unga (främst pojkar), kring vilken det med den medicinska vetenskapens framsteg och expansion ett par tre hundra år tillbaka började spekuleras om den antydda avsaknaden av moral möjligen kunde bero på fysiologiska (organiska) dys/funktioner. Spekulation som genom en händelse i slutet 1930-talet kom att understödjas då en grupp barn och unga av Dr. Charles Bradley ordinerades en amfetaminbaserad substans (Benzedrine) som ett led i en behandling för att få dem att slippa den huvudvärk som förmodades vara orsakad av tidigare insjuknande i hjärnhinneinflammation. Det visade sig att den kemiska substansens ”uppiggande” och ”koncentrationshöjande” stimulans gjorde en del individer i gruppen mer fokuserade, något som gav ”positiva” utslag gällande i synnerhet akademiska prestationer. Den kemiska substansens prestationshöjande effekter mottogs med glädje, inte minst av föräldrar och lärare. Barnens huvudvärk bestod (se t.ex. Baumeister, Henderson, Pow & Advokat, 2012; Mayes & Rafalovich 2007; Smith, 2012).

Sedan dess har åtskillig forskning lagts ned på att försöka bekräfta hypotesen att ADHD primärt grundas i/orsakas av tydligt avgränsade neuroanatomiska dysfunktioner. Eftersom inga direkta organiska orsakssamband än idag kunnat påvisas, så spekuleras fortfarande om vad som gör att vissa personer uppvisar ett beteende som av somliga klassificeras som

ADHD. I takt med att diagnoserna ökat i DSM och de diagnostiska kriterierna transformerats och expanderat med åren så har öppnats upp för att även vuxna kan ha – diagnostiseras med – ADHD, eftersom ADHD i många fall anges vara ett livslångt tillstånd som inte går att bota, utan enbart behandla.

Historien om hur ouppmärksamma och/eller hyperaktiva-impulsiva barn och unga (och vuxna) med tiden kom att omdefinieras från moraliskt till neuroanatomiskt dysfunktionella har beskrivits otaliga gånger i litteraturen, men är värd att återvända till längre fram. Nu riktas istället fokus mot att Saul (2014) hävdar att ADHD inte existerar samtidigt som han med sin bok påvisar det omvända: att diagnosen ADHD existerar mer än någonsin samtidigt som kunskaperna är omtvistade om vad som orsakar ett ur populationen avgränsat och identifierat beteendekluster, av vissa definierat som en ”neurodevelopmental disorder” eller på svenska NPF. Diagnosen ADHD existerar således (vilket även NPF gör) som ett visst givet objekt och med diagnosens existens ordnas världen och människorna i den på ett bestämt sätt.

Diagnosen ADHD existerar även om bokens titel hävdar annat, samtidigt blir det även tydligt att alla inte tycker lika i frågan huruvida diagnosen bör anses fördelaktig alternativt utgöra en direkt missvisande förenkling eller förvanskning av vad det innebär att vara en människa, som i vissa sammanhang mer än i andra, agerar mindre uppmärksamt och/eller mer aktivt-impulsivt än andra. Av vissa bedömt och definierat som en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (NPF) utan att det finns en tydligt avgränsad orsaksförklaring som stödjer en sådan definition.

3.2 Fördel ADHD

En som emellertid med bestämdhet hävdar att ”ADHD FINNS” och att ADHD inte är någon ”’hitte-på’ diagnos” är Anders Hansen i sin bok *Fördel ADHD* (2017, s. 8, versaler i original). Ett av syftena med boken är enligt Hansen att lyfta fram fördelarna med ADHD motsatt all den forskning och litteratur som betonar det negativa med att ha ADHD. Hansen är överläkare och psykiatriker och medverkar, allt som oftast iklädd vit rock, i olika tv-program som inbjuden expert för att uttala sig i olika frågor om bland annat den mänskliga hjärnan, hälsa, livsstil och ADHD. Hansens bok förefaller därmed som ett viktigt bidrag att ta del av som

exempel på den senaste utgivna litteraturen om ADHD. På insidan av pärmen står även att den är ”Lättläst och fylld med överraskande nya forskningresultat”, och ja, nog är det lätt att bli överraskad av innehållet Hansens bok. En sådan bok skriven av en (själv)uttalad expert borde ge en god förståelse för vad ADHD handlar om – eller?

Eftersom Hansen skrivit en populärvetenskaplig bok så menar han sig varit tvungen att göra vissa förenklingar. Den ”som vill veta mer kan gå till källorna” (s. 178). Det är precis detta, att gå till källorna själva och inte minst vilka källor Hansen valt ut som evidens, som gör att läsningen förefaller problematisk. Symptomatiskt är att Hansen okritiskt använder studien av Hoogman (2017) för att stärka sin tes, ungefär som att han enbart utgår från den korta sammanfattning som inleder artikeln.

Den historia som Hansen ger, är, som han skriver, förenklad och följaktligen borde det även vara vanskligt att som Hansen slå fast att ungefär fem procent (5 %) av mänskligheten har ADHD, varav cirka hälften bäst hjälps av medicinering. Hur kommer han fram till detta?

”Låt oss börja från början” (s. 12), skriver Hansen, som därefter tar med läsaren på en evolutionsbiologisk resa. Hansen förklarar att ADHD börjar i ”en ärtstor samling hjärnceller långt inne i din hjärna”, i en ”ärta” kallad *accumbenskärnan* som är central för människans belöningssystem (s. 24). Vidare förklaras och det återkommande – vilket även är bokens starkaste tes – att en variant av *dopaminreceptor* D4 (DRD4-7R) är vad som orsakar ADHD. Dopaminet finns inte enbart i hjärnans belöningscentrum, utan även i frontalloben, som rör människors sätt att hantera bland annat glädje, lycka, sorg, ilska, rädsla:

> I frontalloben sitter våra mest avancerade mentala egenskaper … När man stärker frontalloben stärker man ett område i hjärnan som är centrum för flera mentala egenskaper, som den med adhd har svårt med. Det betyder förmodligen att man slår rakt mot problemets kärna. (s. 133)

Vad detta också borde betyda är att de som medicinerar mot ADHD har ordinerats kemiska (psykoaktiva) substanser som ”slår rakt mot”, inte ”problemets kärna” (eftersom, vilket vi snart ska se, denna ”kärna” inte

kan reduceras till den ”ärta” som Hansen hänvisar till), utan mot ”ett område i hjärnan som är centrum för flera mentala egenskaper” delaktiga i att vägleda en människa i livet.

Enligt Hansen är dock ”en sak klar”:

> adhd beror i första hand på biologiska faktorer och på att hjärnan fungerar på ett lite annorlunda sätt. Adhd beror inte på uppfostran eller brist på sådan – ett missförstånd som tyvärr lever kvar … (s. 30)

Annorlunda flöden/halter av neurotransmittorn dopamin är således vad som enligt Hansen primärt orsakar diagnosen ADHD. Diagnosen ADHD beror enligt Hansen inte på uppfostran. Samtidigt vill han uppfostra sina läsare (eller tv-tittare) genom att undervisa om ADHD på ett visst sätt framför ett annat, trots att tesen han driver inte håller för en närmare granskning.

Ju längre boken lider, desto rörigare blir det att försöka följa och förstå vad som egentligen orsakar ADHD, för samtidigt som svaret tycks vara mycket komplext och kunskaperna ofullständiga så försöker Hansen driva igenom gen- och dopaminhypotesen. Återkommande skrivs att kunskaperna om våra gener är mycket begränsade, men att vi idag vet att våra gener, på ett mycket komplext sätt som fortfarande står under utredning, påverkar och påverkas av den miljö vi lever i. Trots detta hävdas med bestämdhet att det ”viktigaste skälet [är] att man ärver adhd” (s. 30). Och särskilt en gen är återkommande för detta arv och det är enligt Hansen genen DRD4-7R. Men ”[e]xakt hur stor enskild roll DRD4-7R spelar bakom [ADHD] finns det inget definitivt svar på” (s. 68).

Hansens förslag till läsaren är som nämnt att ”gå till källorna” för att själv ta reda på mer. Det är emellertid inte nödvändigt att gå till källorna själva för att ta reda på sanningshalten i Hansens tes, för det fungerar lika bra att läsa vidare i hans bok där det avslöjas att vad vi vet om orsakerna till det beteendekluster som klassificeras som ADHD egentligen inte är särskilt mycket, trots att det framställs som om vi gjorde det:

> Adhd är alltså i hög utsträckning ärftligt. Faktum är att det knappt finns några andra medicinska eller psykiatriska tillstånd där arvet, alltså ens gener, spelar så stor roll. (s. 32)

Men (i samma stycke text):

> I dag arbetar forskare över hela världen intensivt med att förstå vilka gener som ligger bakom adhd. […] En sak är klar och det är att genetiken bakom adhd är komplicerad. (s. 32)

Eller på nytt, fast annorlunda formulerat:

> Hjärnans belöningssystem är alltså påverkat hos många som har adhd, men inte hos alla. […] Mekanismerna bakom adhd är komplicerade och kan skilja sig från person till person. Hur kan man veta var problemet sitter hos en patient med adhd? Det kan man i praktiken inte. När man diagnosticerar och behandlar adhd får man gå på det som syns utåt, alltså symptomen. Kanske kommer man i framtiden att kunna undersöka detta så att alla kan få en skräddarsydd behandling mot det som är orsaken i hjärnan. (s. 82)

Med risk för att verka tjatig:

> Alla som har adhd är inte lika varandra, på samma sätt som alla andra inte heller är det. Vi är betydligt mer komplicerade än att vi kan ringas in av en diagnos. (s. 19)

Och:

> En sak som jag vill understryka är att adhd är komplicerat och inte beror på en och samma sak hos alla. […] Vissa har genen i 'adhd-formen', det vill säga DRD4-7R, utan att ha adhd. Likaså kan man ha adhd utan att ha genen i "adhd-formen". (s. 178)

Budskapet torde vara tydligt vid det här laget: orsakerna bakom det beteendekluster som av vissa klassificeras som ADHD är långt ifrån utredda fastän, paradoxalt nog, diagnosen är väl etablerad. Eftersom orsakerna är ofullständiga och att alla individer med diagnos skiljer sig, så är diagnosen ADHD heterogen. Därmed "finns det inte en formel som fungerar för alla" (s. 100). I Hansens fall reduceras likväl diagnosen ADHD till neu-

rokemisk (dopamin)nivå. Inte minst finns det klinisk laboratorieforskning, menar Hansen, där manipulerade råttor uppvisar en av forskare uppfattad positiv modifikation av beteende i relation till ett antytt samband mellan förändrade dopaminnivåer och olika former av psykoaktiva stimuli, vare sig det gäller som ett resultat av fysisk aktivitet eller kemiska substanser.[36]

Det finns ett annat spår i boken och det är att Hansen vill ”försöka förändra” (s. 9). Vad försöker han förändra? Jo, bland annat en kulturell trend som har ett ”överdrivet fokus på fokus” (s. 88). En kulturell trend som innebär att ”[a]dhd sällan passar in i det moderna samhället och särskilt inte i skolan, där följden ofta blir att det inte går bra” (s. 8). Ett råd Hansen ger, utan att vara, som han skriver ”expert på pedagogik” (s. 152), är således att tänka på ”att alla som har adhd är olika varandra, så därför passar råden inte för alla” (s. 152). Vidare avslutas boken med att det i vår tid verkar finnas en förkärlek för (neuro)psykiatriska diagnoser och tendensen att allt för lättvindigt kategorisera och placera människor i olika fack. Dels menas att en diagnos ger en ”falsk förenkling av verkligheten” (s. 158). Dels är frågan/problemet om vart gränsdragningen ska ske, en fråga, ett problem, som ”i grund och botten [är] mer filosofisk än medicinsk” (s. 159). För på frågan om var gränsen ska dras mellan vad som är ADHD och vad som är ”normala” svårigheter så finns det inget ”rakt svar” (s. 15). Visserligen är ADHD ”en medicinsk diagnos” skriver han, ”men det betyder inte att det går att dra en tydlig skiljelinje mellan friskt och sjukt” (s.15):

> Det finns nämligen vare sig blodprov eller röntgenundersökningar som kan visa om man har adhd. I stället använder man sig av en checklista där vissa kriterier ska vara uppfyllda. (s. 16)

Eftersom sådana checklistor har ett inbyggt normativt värde som dessutom öppnar upp för subjektiv tolkning så är godtyckligheten fullständig när det gäller att ställa diagnos. Hansen själv drar, på lika subjektiva grunder, den procentuella gränsen för hur många som diagnosen anses adekvat vid ungefär fem (5 %).

[36] Filosofen Catherine Malabou (2019) för fram tesen att människan förändrar sin hjärna utan att vara medveten om det. En tes som nog är tvungen att kompletteras med tillägget att somliga nog är mycket väl medvetna om att det på olika sätt går att förändra människors hjärnor. Inte minst ”hjärnor” som anses ”olämpliga”.

Avslutningsvis ställer Hansen frågan om hur länge diagnoserna kommer att öka. ”Det är naturligtvis ingen som vet”, svarar han, ”men det finns anledning att tro att det lär fortsätta” (s. 159). Med tanke på att Hansen själv, med sin neurogenetiska reduktion och framdrivna dopaminhypotes samt subjektivt satta diagnostiska gräns vid fem procent, är svaret tydligt nog. Hansen ger ”fördel ADHD”. På så sätt kan han fortsätta sin karriär som expert iklädd vit rock gällande frågor som är av pedagogisk art. Detta trots att han, enligt egen utsaga, inte är ”expert på pedagogik”. Samtidigt poängterar Hansen att diagnosen ADHD inte handlar om uppfostran vid sidan av att han iklär sig rollen av uppfostrare genom att presentera ADHD på ett visst givet sätt. Dessutom undervisar Hansen om ADHD som om det vore någonting absolut sant eftersom ADHD inte är någon ”hitte-på diagnos”, trots att tesen han lägger fram är full av ”sprickor” som därmed visar att ADHD även är någonting annat än vad Hansen, med stöd i bland annat Hoogmans (2017) åsiktsbaserade resultat, menar att det är. Samtidigt träder i Hansens värld cirka fem procent av befolkningen fram som neurogenetiskt funktionsnedsatta, även en grupp att likna vid manipulerade laboratorieråttor. Hansen är läkare och psykiatriker men frågan om ADHD är enligt honom av filosofisk art. Hansens bok är dock a-filosofisk. Konturerna av diagnossofisteri och konstituerandet av dysfunktionell Andrahet växer sig alltjämt starkare.

Men eftersom de båda ovan använda böckerna är populärvetenskapliga, om än att litteraturlistorna i dessa är gedigna (dock ”medicinskt” ensidiga), kan det vara bra att söka vidare efter svar. En statlig myndighet och av samhällsmedborgarna uppfostrande institution som Socialstyrelsen torde vara en pålitlig källa att ty sig till. Låt oss se efter.

3.3 ADHD en fråga om uppfostran, eller den orättvisa diagnosrättigheten (Socialstyrelsen)

Ungefär samtidigt som min doktorandanställning inleddes publicerade Socialstyrelsen på nytt – tidigare var 2002 med uppföljande sammanfattning 2004 och en likartad rapport 2010, alla med Björn Kadesjö som författare och sakkunnig – ett ”kunskapsstöd till barn, ungdomar och vuxna med ADHD” (Socialstyrelsen 2014a). Kunskapsstödet har för avsikt att fungera som gemensam kunskapsbas för att förbättra villkoren för barn, unga och vuxna med diagnostiserad ADHD. Bland annat genom att öka

förståelsen för ADHD. Ett ledmotiv är att verka för attitydförändring i synen på ADHD.

Ett av de underlag som kunskapsstödet från 2014 hämtar stöd i är den av Socialstyrelsen publicerade forskningsöversikten från 2002. I denna påtalas att ADHD ”bör uppfattas och bemötas som ett folkhälsoproblem” (Socialstyrelsen 2002, s. 144). Översikten från 2002 innehåller en gedigen om än mycket ensidig referenslista. Namn som Christopher Gillberg, Russel Barkley och Joseph Biederman utgör tillsammans en betydande del av referenslistan – personer som dyker upp på nytt längre fram i föreliggande avhandling. Med olika ändelser förekommer ordet *störning* vid 141 tillfällen. Så kallat experimentella evidensstudier är det bärande inslaget.

2013 publicerades den femte utgåvan av DSM (DSM-5). I det nyare kunskapsstödet från 2014 (Socialstyrelsen, 2014a, 2014b) hänvisas till DSM-5 gällande kriterierna till diagnosen ADHD.[37] Nedan följer de diagnostiska kriterierna i DSM-5 översatta av Socialstyrelsen (2014a, ss. 29-30):

> *Ouppmärksamhet*
> Personen
> a) är ofta[38] ouppmärksam på detaljer eller gör slarvfel i skolarbete, yrkesliv eller andra aktiviteter
> b) har ofta svårt att bibehålla uppmärksamheten inför uppgifter eller lekar
> c) verkar ofta inte lyssna på direkt tilltal
> d) följer ofta inte givna instruktioner och misslyckas med att genomföra skolarbete, hemsysslor eller arbetsuppgifter (beror inte på trots eller på att personen inte förstår instruktionerna)
> e) har ofta svårt att organisera sina uppgifter och aktiviteter
> f) undviker ofta, ogillar eller är ovillig att utföra uppgifter som kräver mental uthållighet (till exempel skolarbete eller läxor)

[37] För ett barn eller en ungdom upp till och med 16 år krävs att (1) minst sex av de nio symptomen på ouppmärksamhet och/eller (2) minst sex av de nio symptomen på hyperaktivitet och impulsivitet är uppfyllda. Om det rör sig om personer från 17 år och uppåt så är antalet symptom som ska vara uppfyllda fem i stället för sex. Diagnosen ADHD kan även ställas i ospecificerad form, det vill säga att för att diagnostiseras behövs inte ovan regel följas.

[38] Notera det subjektivt bestämda och i de alla olika kriterierna återkommande ordet ”ofta” (se vidare Freedman & Honkasilta, 2017).

g) tappar ofta bort saker som är nödvändiga för olika aktiviteter (till exempel leksaker, läxmaterial, pennor, böcker och verktyg)
h) är ofta lättdistraherad av yttre stimuli
i) är ofta glömsk i det dagliga livet.

Hyperaktivitet och impulsivitet
Personen
a) har ofta svårt att vara stilla med händer eller fötter eller kan inte sitta still
b) lämnar ofta sin plats i klassrummet eller i andra situationer där personen förväntas sitta kvar på sin plats under en längre stund
c) springer ofta omkring, klänger eller klättrar mer än vad som anses lämpligt för situationen (hos ungdomar och vuxna kan det vara begränsat till en subjektiv känsla av rastlöshet)
d) har ofta svårt att leka eller utöva fritidsaktiviteter lugnt och stilla
e) verkar ofta vara ”på språng” eller ”gå på högvarv”
f) pratar ofta överdrivet mycket
g) kastar ofta ur sig svar på frågor innan frågeställaren pratat färdigt
h) har ofta svårt vänta på sin tur
i) avbryter eller inkräktar ofta på andra (t.ex. kastar sig in i andras samtal eller lekar).

En likartad men mindre uppstolpad beskrivning av ovan kriterier låter ungefär såhär:

Barn med ADHD är mer *beroende av motivation* än andra barn och har svårare att utföra ”tråkiga” uppgifter som att göra sina läxor eller städa sitt rum. Det innebär att koncentrationsförmågan är mycket beroende av vad det är för uppgift de ställs inför, t.ex. om de själva väljer den eller om det finns vuxna som stöd i deras närhet. Även barn med mycket stora problem kan koncentrera sig om de är väl motiverade för en uppgift. Om uppgifterna är nya eller utmanande har oftast barn med ADHD lättare att klara av dem. Det fungerar ofta bättre i början av skolterminen, med nya klasskamrater och lärare. Likaså kan problemen visa sig mindre då man besöker t.ex. sina morföräldrar eller helgföräldrar, vid tävlingsbetonade uppgifter eller när barnet spelar tv- eller dataspel. […] Detta bidrar till stora *variationer i beteende* i olika

miljöer. (Socialstyrelsen, 2004, s. 13, kursiv i original)

Kriterierna är deskriptiva, det vill säga beskrivande men inte orsaksgrundade. Socialstyrelsen (2014a) ger sig på en förklaring till varför kriterierna är beskrivande och inte orsaksgrundade: ”I likhet med de flesta tillstånd inom psykiatrin är diagnosen adhd deskriptiv, det vill säga den beskriver symtom och förlopp” (s. 28). Svaret till att diagnosen är deskriptivt formulerad står att finna i den diagnosmanual som Socialstyrelsen hämtar stöd i (dvs. DSM-5). Som tidigare nämnt definieras i DSM-5 ADHD som en ”neurodevelopmental disorder” samtidigt som det i samma manual anges att inga biologiska markörer identifierats och används för att ställa diagnos (APA, 2013, s. 61). Eller annorlunda formulerat: ”Än så länge återstår mycket arbete innan man med säkerhet kan säga hur adhd uppkommer och exakt vilka mekanismer i hjärnan som är inblandade” (Socialstyrelsen, 2014a, s. 17).

Eftersom det för en ”vuxen kan … vara svårt att förstå att barnet kan koncentrera sig i en viss situation men inte i en annan” (Socialstyrelsen, 2004, s. 13) kan det kanske vara en god idé att ta del av Socialstyrelsens mer lättillgängliga och antytt uppdaterade kunskapsstöd ”Kort om adhd hos barn och ungdomar” (2014b). Där om någonstans borde väl svaret stå klart och tydligt formulerat. För hittills är det aningen förvirrande att diagnosen av Socialstyrelsen i stort tas för given samtidigt som denna myndighet redogör för att diagnosen i vetenskapliga och andra sammanhang diskuteras och problematiseras och därmed inte förefaller vara lika given som nämnda myndighet hävdar.

Av Socialstyrelsen poängteras nämligen att diagnosen ADHD bär ett arv av diskussion och begreppsförändring. Ett exempel på detta är att diagnosen *Minimal Brain Damage* (MBD) under 1900-talets inledande halvsekel föreslogs vara relevant för ändamålet. Studier sades påvisa att svårigheter gällande koncentrationsförmåga, impulskontroll och inlärningssvårigheter kunde orsakas av skador eller funktionsavvikelser i hjärnan. Tanken om ett nära samband mellan någon form av hjärnskada eller neurologisk dysfunktion och beteende-/inlärningsproblem växte sig starkare genom att barn som överlevt svårartad hjärninflammation (*encefalitis lethargica*) i USA under 1920-talet uppvisade dessa symptom. En generell uppfattning blev att orsaken till svårigheter med att bibehålla koncentrationen och kontrollera impulser var en effekt av den hjärnskada

som barnet ådragit sig vid infektionen (Socialstyrelsen, 2002, 2004; se vidare t.ex. Baumeister, Henderson, Pow & Advokat, 2012; Carlberg, 2014; Conrad, 2006; Foley, 2014; Lange m.fl., 2010; Mayes & Rafalovich 2007; Smith, 2012; Wedge, 2015). En tes som förstärktes efter att forskare anammat och vidarefört tidigare nämnde Charles Bradleys upptäckter under senare delen av 1930-talet, att med amfetaminbehandling följde förändrade prestationer hos barnen. Prestationer betraktade inte minst som positiva i akademiska sammanhang.

I Oxford 1963 fattades vid en barnneurologisk konferens ett formellt beslut att ändra diagnosens namn till *Minimal Brain Dysfunction*. Anledning var att ingen ”minimal hjärnskada” kunde försvara den uppställda tesen. Definitionen kom därmed att skrivas om. Diagnosen MBD letade sig emellertid inte in i den andra upplagan av DSM som publicerades 1968. Istället rubricerades i denna andra upplaga hyperaktivitet och uppmärksamhetsstörning *hyperkinetic reaction of childhood* (APA, 1968). DSM-II var präglad av ett psykodynamiskt förhållningssätt, vilket innebar att olika diagnostiska beteckningar innefattade ordet ”reaktion” (Carlberg, 2014).

1980 publicerade det amerikanska psykiatriska förbundet den tredje utgåvan av DSM (APA, 1980). Av de som granskat dessa manualer mer noggrant menas att den tredje utgåvan publicerades som en reaktion på de förra vilka kritiserades för att vara ovetenskapliga och för att inte svara upp mot uttalade krav om effektivitet i fältet mental (o)hälsa. I DSM-III ersattes potentiella orsaksförklaringar mot rent symptom- eller beteendebaserade diagnoser uppställda som kriterier mot vilka den diagnostiska bedömningen avgjordes. Tidigare versioner av DSM kriterades såväl inifrån som utifrån den psykiatriska professionen och den tredje versionens symptombaserade istället för orsaksgrundade klassifikationssystem var ett sätt för en profession under attack att försvara sitt gebit (Mayes & Horwitz, 2005). Om denna utveckling skriver Stuart Kirk och Herb Kutchins (1992) att ”DSM-III by the APA was a major effort to defend psychiatry by making diagnosis appear to conform more closely with the image of technical rationality” (ss. 222-223).

Mellan den första utgåvan 1953 till utkomsten av DSM-5 2013 så har 364 nya psykiatriska diagnoser tillkommit, från 106 till 470 (B. Cohen, 2016; Tyson, Davies & Torn, 2020). Utvecklingen är inte unikt förbehål-

len just DSM utan liknande diagnoskoder finns exempelvis implementerade i Världshälsoorganisationens diagnostiska klassifikationssystem ICD-10. Dessa manualer är i sig sociala konstruktioner eftersom

> [t]he presence of [neurodevelop]mental health disorders is an inference made by the psychiatrist (or others) who interprets behavior, thought and emotion in a psychopathological way. [Neurodevelop]Mental disorders are not objectively definable entities, unlike physical disorders where signs of pathology can often be easily observed. The interpretation of the psychiatrist [or others] as to what constitutes a [neurodevelop]mental disorder is determined by the diagnostic system they utilize. Simply put, classification systems guide the decision making of the psychiatrist as to what constitutes a [neurodevelop]mental disorder. However, the classification systems themselves are social constructions, based on the dominant theoretical paradigm operating within psychiatry at a specific time and cultural standpoint in history. (Tyson, Davies & Torn, 2020, s. 208)

(Neuro)psykiatriska diagnoser bygger på vissa antaganden om vad det innebär att var människa. I detta fall rör det sig om en neurogenetisk reduktionism intimt länkat samman med den så kallade cartesianska dualismen. Dessa föreställningar sägs vara betydelsefulla för utvecklingen och expansionen av (neuro)psykiatriska diagnoser:

> Therefore, far from being atheoretical, the DSM is based on a range of biological and philosophical *assumptions* which reflect the dominant theoretical paradigm operating within Western psychiatry today. (Tyson, Davies & Torn, 2020, s. 210, min kursivering).

Tillbaka till Socialstyrelsen och den diskussion om ADHD som förs ett sekel efter det att termen MBD föreslogs, vilket är en diskussion som enligt Socialstyrelsen (2014a) fortgår eftersom ”mycket arbete [återstår] innan man med säkerhet kan säga hur adhd uppkommer …” (s. 17). Eller som den sammanfattande kunskapsöversikten från 2004 beskriver problematiken med neuropsykiatrisk diagnostik: ”Det finns ingen enskild specifik undersökning, vare sig medicinsk eller psykologisk, som kan slå fast

om en person har eller inte har ADHD" (s. 25). Varmed följer att det "förstås [är] – precis som för många medicinska diagnoser – stora individuella skillnader mellan individer med samma diagnos" (s. 25).

Kunskapsstödet från 2014 har tagits fram i samråd med andra statliga myndigheter, exempelvis Läkemedelsverket. Väl inne i broschyren får läsaren reda på att ADHD "handlar om att barnet har svårt att anpassa sin aktivitetsnivå så att det blir 'lagom'" (Socialstyrelsen, 2014b, s. 7). Läsaren får även veta att ADHD, det vill säga svårigheter med "att anpassa sin aktivitetsnivå så att det blir 'lagom'" (s. 7), "har biologiska orsaker och till stor del är ärftligt" (s. 12). På grund av att ADHD "har biologiska orsaker och till stor del är ärftligt" (s. 12), så hävdas att ADHD "[i]nte [är] en fråga om uppfostran" (s. 4):

> Även om det finns förståelse för barns olikheter kan man som förälder bli orolig och bekymrad om barnets beteende skiljer sig alltför mycket från jämnårigas. Man kan också undra varför beteendet är så svårt att påverka på vanligt sätt, till exempel med uppmaningar och tillsägelser. (s. 5)

Men vänta nu, att försöka påverka ett beteende med "uppmaningar och tillsägelser", är inte det en form av uppfostran oavsett om någonting har "biologiska orsaker och till stor del är ärftligt" eller inte? Vilket mänskligt beteende har inte i någon mån biologiska orsaker? Och vad är ett lagom beteende? Frågorna reds inte ut av Socialstyrelsen, men att ADHD har biologiska orsaker lyfts fram desto mer. Den pedagogiska örnen ser ett tydligt mönster och blir vaksam. Kan det vara så att Socialstyrelsen företräder en specifik form av uppfostran och därmed pedagogik? Så måste det vara. För det är nämligen så att Socialstyrelsen, även om syftet är det motsatta, tydligt påtalar att diagnosen ADHD mer än någonting annat handlar om just uppfostran. Dessutom söker myndigheten Socialstyrelsen med sina olika "informationsmaterial" om ADHD uppfostra landets invånare och det i en viss riktning. Men för att inga förhastade slutsatser ska dras är det bäst att undersöka saken ännu lite mer noggrant.

Hur många barn och unga är det då som har svårigheter med att anpassa sin aktivitetsnivå så att den blir lagom? Enligt kunskapsstödet rör det sig om "[d]rygt 5 procent av barnen i skolåldern [som] *uppskattas* ha adhd" (2014b, s. 10, min kursivering). Diagnosens prevalens (förekomst) är

uppskattad och det uppskattade procenttalet är sprunget ur internationella epidemiologiska studier som därefter ålagts den svenska populationen. Ett sätt att närma sig frågan om förekomst är att följa läkemedelsförskrivningen i ett land, som det finns register om. Socialstyrelsens rapport ”Användningen av centralstimulantia vid adhd” (2015) kan användas för detta ändamål. I denna redogörs för att i likhet med tidigare år så har förskrivningen av ADHD-läkemedel fortsatt att öka i Sverige. Denna ökning är inte unikt förbehållen Sverige utan är en internationell trend (FN, 2014). I Sverige är pojkar och flickor 10–17 år de grupper som har högst andel befintliga användare i befolkningen. Vanligast är det bland pojkar i åldern 10-17 år, där cirka 5 procent medicinerar. Därmed anses pojkarnas användning nu gränsa till den uppskattade förekomsten av ADHD, även om det förekommer skillnader mellan länen.

En av anledningarna till varför barn och unga ordineras centralstimulantia eller annan psykofarmaka för ADHD kan sökas i bland annat Socialstyrelsens sammanfattande kunskapsöversikt från 2004:

> Om man inte förstår hur ett krävande barn kan påverka sin omgivning finns det risk för att man tror att det är föräldrarna som orsakar de problem man iakttar. I det perspektivet är det intressant att man visat att när ett barn behandlats med centralstimulerande medicin som inneburit förändring av barnets beteende så har även familjesamspelet förbättrats. (ss. 33-34)

En av orsakerna till diagnosen ADHD är att den öppnar upp för en viss form av uppfostran av de barn och unga som inte anses förmå bete sig lagom.[39] Det vill säga de barn och unga som av omgivningen kan upplevas som ”krävande” (2004, s. 33) och vars beteende ”är så svårt att påverka på vanligt sätt, till exempel med uppmaningar och tillsägelser” (2014a, s. 5). Diagnosen öppnar upp för en neurokemisk manipulation av det krävande barnets beteende. Den form av uppfostran som Socialstyrelsen företräder är därmed inte vilken som. Det är inte en vanlig behavior-

[39] Detta är ingen nyhet alls (se t.ex. Conrad & Schneider, 1980; Conrad, 2006). Vad jag vill är att synliggöra att den medicinska behaviorismen är fullt pågående även i Sverige och vidare hur denna form av uppfostran drivs fram av en statlig myndighet, som på samma gång reproducerar det neuropsykiatriska paradigmet på ADHD och genom sina informationsmaterial, som tar formen av konsensusdokument, uppfostrar allmänheten på ett sätt som legitimerar den instrumentella uppfostringsideologi som diagnosen är ett symptom på.

ism i betydelsen att ett visst stimuli (uppmaningar och tillsägelser) förmodas leda till en förutbestämd verkan (mindre krävande beteende). Istället är det en medicinsk behaviorism som manipulerar neurokemiska processer i det diagnostiserade barnets hjärna och detta utifrån ambitionen att göra barnet identiskt med föreställningar om det allmänna bästa. Vilket det allmänna bästa är, ger myndigheten inga svar på. Men att de psykoaktiva substanser som barn, unga och vuxna ordineras träffar på ett ställe i individens hjärna som hanterar ”högre” funktioner och leder till konformitet, är ett vetenskapligt faktum.

Till denna mycket specifika uppfostringsmodell verkar även den statliga myndigheten Socialstyrelsen företräda en annan form av uppfostran av de barn och unga som inte går att uppfostra på samma sätt som många andra i samma ålder. Det gäller en uppfostran av föräldrar och andra i barnets omgivning. Rent av är det en uppfostran riktad mot hela populationen. Det rör sig om viljan att generera en attitydförändring i synen på vad ADHD är. Denna form av uppfostran benämns av Socialstyrelsen för ”psykopedagogik” (2014a, s. 52), eller *psykoedukation*.

Trots att orsakerna inte är utredda definieras ADHD som en utvecklingsneurologisk avvikelse (neuropsykiatrisk funktionsnedsättning). Det är denna förklaring som det ska utbildas om. Psykoedukation syftar till att lära den diagnostiserade individen och hens nätverk i synnerhet, och resterande del av populationen i allmänhet, vad ADHD är. Detta trots att orsakerna till diagnosen är långt ifrån utredda:

> Kunskap om adhd är grunden i all behandling. För att kunna bemöta sitt barn på ett bra sätt behöver man som förälder förstå vad *funktionsnedsättningen* innebär och få strategier för att handskas med vardagen i familjen. … Även barnet behöver hjälp med att förstå *sin funktionsnedsättning*. (2014b, s. 17, min kursivering)

Med den neuropsykiatriska diagnosen följer att förklaringen som ges tycks vara adekvat. Och psykoedukation syftar till att ändra människors attityder till diagnosen och förmå hantera svårigheter som anses sammanhänga med den diagnostiserade funktionsnedsättningen. Vad som lärs ut är att den diagnostiserade individen bär sitt eget problem, sin egen funktionsnedsättning, och även att alla, den diagnostiserade inkluderad, ska lära sig detta. Det namngivande, den förklaring som via diagnosen ges,

syftar bland annat till att underlätta för föräldrar och andra i barnets omgivning, eftersom

> föräldrar som upplevt att deras barn är svårhanterliga, utan att förstå varför, blir lättade när de får en diagnos och information om vad den innebär. Diagnosen ger ett namn på barnets svårigheter och underlättar för föräldrarna att skaffa sig kunskap och få kontakt med andra med liknande erfarenhet. Det är angeläget att de som finns nära ett barn eller en ung människa som utretts och fått en diagnos hjälper barnet/den unge att förstå vad diagnosen innebär. På sikt kan en diagnos underlätta för barnet att lära sig förstå sig själv, hantera och ibland ”komma runt” sina svårigheter. (Socialstyrelsen, 2004, s. 25)

Diagnosen ADHD används för att namnge någonting inte fullt känt som om det vore fullt känt. Det har tidigare av Socialstyrelsen informerats om att kunskaperna om diagnosen inte är fullständigt kända, snarare långtifrån. Därmed bygger diagnosen på inadekvat kunskap trots att den presenteras som ett adekvat pedagogiskt redskap (se vidare Nilsson Sjöberg & Dahlbeck, 2018). Det verkar med andra ord som att någonting okänt, någonting mer sant, undflyr alla de försök som under årens lopp gjorts för att fånga in vad ADHD egentligen är och handlar om. ”ADHD-objektet” är inte vad det sägs vara, för det är nämligen även någonting annat (mer) än vad definitionen erbjuder.

Vad vi tar del av är sofist-staten som uppfostrare. Diagnosen ADHD ”kan ses som barnets rättighet (och i barnaåren – föräldrarnas rättighet) att få ett namn på det som är svårt …” (Socialstyrelsen, 2002, s. 162). Men sofist-staten agerar inte rättvist. Sofist-staten är en orättvis uppfostrare. Genom sofist-statens informations-/utbildningsmaterial färdas den diagnostiserade individen och resterande delar av populationen som följer innehållet, inte rätt i livet. Den diagnostiserade ”stympas”. Men enligt Socialstyrelsen är diagnosen en rättighet. Logiken är att det är rätt att diagnostisera, även om orsakerna inte är kända. Det är med andra ord en mänsklig rättighet att bli stympad. ADHD är inte att likna med en diagnos som ställs inom den somatiska vården, skriver Socialstyrelsen här ovan. Jag vill dessutom addera att det inte innebär en funktionsnedsättning *per se* att vara ”krävande” som i att inte förmå bete sig ”lagom”.

Vidare informerar Socialstyrelsen om att det inte är ovanligt att äldre ”barn och ungdomar … till en början inte vill veta av sin diagnos, varför sådan information kan behöva ges i flera steg” (Socialstyrelsen, 2014a, s. 38). Beskedet att en har ADHD leder inte alltid till glädje hos de unga menar Socialstyrelsen, i synnerhet inte bland äldre barn och ungdomar. Eftersom diagnos och namngivning enligt sofist-staten anses vara en mänsklig rättighet, betraktas psykoedukation som ett värdefullt uppfostrande redskap. Genom psykoedukation ges medborgarna olika värden. Men en betydande del av de ”värdelösa” barn och unga som med diagnoser ges ett ”negativt” värde, vill till en början inte kännas vid sin diagnos. Den reduktionistiska förståelse som sofist-staten vill utbilda dem till att erkänna, är det inte alla som erkänner.

När barn och unga inte alltid gläds över den förklaring som ges så verkar istället ”för många föräldrar … beskedet om diagnosen [komma] som en lättnad och bekräftelse på vad de sedan länge anat … (Socialstyrelsen, 2014a, s. 38). Det vill säga för föräldrar och andra runt barnet anges den enskilda diagnosen fylla en funktion av lättnad då föräldrar och andra i det diagnostiserade barnets omgivning inte längre antas vara del av barnets funktionsnedsättning, som genom diagnosen definieras, men inte förklaras, vara neuropsykiatrisk. Med diagnosen följer ansvarsbefrielse. Som vi ska se längre fram i kappan, gäller lättnaden även föräldrars identitetssträvan, det vill säga att inte framstå som ”dysfunktionell” i föräldrarollen. Det diagnostiserade barnet (den diagnostiserade individen) i sin tur, ska med omgivningens förändrade attitydförändringar få hjälp att lära sig om *sina* svårigheter genom att *bättre förstå* vad ADHD innebär. I ett multimodalt ”uppfostringspaket” där psykofarmakologiska åtgärder blivit allt mer förekommande, ryms genom psykoedukation även en mer subtil form av uppfostran där vi alla, genom attitydförändring, ska lära oss tolerera att vissa är mer funktionsnedsatta än andra. Diskussionen om vad som utgör det allmänna bästa och vad som ska definieras som en funktionsnedsättning är däremot frånvarande. Det verkar helt enkelt som att sofist-staten har tappat bort, eller beslutat sig för att inte följa, sanningen.

Är detta verkligen ett problem allvarligt nog att ta upp för granskning? Diagnosen är ju en av vissa uttalad rättighet, då finns väl inget att ifrågasätta? Och hur anknyter detta till uppfostran, som Socialstyrelsen med hjälp av vissa utvalda ”experter” ägnar sig åt? Så här en bit på vägen i

föreliggande undersökning kan sägas att eftersom orsakerna till ADHD inte är kända, så är den beteckning (definition) som används inte heller fullständigt korrekt. Diagnosen presenteras emellertid som att den är adekvat, men är egentligen inadekvat (se vidare Nilsson Sjöberg & Dahlbeck, 2018). Med andra ord så heter diagnosen inte rätt. Att via diagnosen namnges felaktigt, är att inte ges rätt namn. Att mer eller mindre ofrivilligt påtvingas ett felaktigt namn, att lära sig heta fel som i att inte heta rätt, är ingen mänsklig rättighet. Det är någonting annat, något som inte tillhör en demokratisk levnadsform. Det är att heta rätt som är en mänsklig rättighet. Om någon tvivlar så hörs det i ordet. Och eftersom det inte är en rättighet att heta fel, är diagnosen inte heller rättvis. Vad? Jo, diagnosen heter inte rätt, den ger en ”stympad” förklaring, eller en förklaring som inte är adekvat. Diagnosen visar med sin definition (som inte utgör en förklaring) därmed inte fullständigt rätt. Att inte visa rätt, säger sig självt är att visa fel. Och eftersom att visa fel inte är att visa rätt, erbjuder diagnosen heller inte en rättvis uppfostran.

Om läsaren inte är övertygad om den orättvisa uppfostran som Socialstyrelsen förespråkar, kan hänvisas till Björn Kadesjös – författare och sakkunnig till Socialstyrelsens olika rapporter om ADHD – pro-diagnostiska position.[40] Ideologiskt är det Kadesjö som förespråkar den neuropsykiatriska diagnosen. Precis som i fallet med Hoogman (2017) som te Meerman (2019) granskar, så är det såväl irrationellt som orättvist att enbart för att Kadesjö med flera bär på åsikten att diagnosen innebär en god, och med förhoppning om effektiv, uppfostringsstrategi så är den för den sakens skull inte adekvat nog att använda.

Innan vi går vidare kan det vara värt att åberopa Sokrates och Platons rationella argument emot sofisternas irrationella och orättvisa uppfostran. Det till världen förda ADHD-objektet rymmer även någonting annat, någonting mer sant. Att därmed låta utesluta detta mer sanna vara innebär en uppfostran som inte låter en färdas rättfärdigt genom livet och detta eftersom sofisten motsatt filosofen inte är rationell nog, utan vidhåller en uppfostran som, genom att lägga beslag på sanningen genom att undvika det som inte är men som på samma gång ändå alltid är, på ett negativt sätt

[40] Se Bo-Lennart Ekströms avhandling *Kontroversen om DAMP* från 2012 om Björn Kadesjös ideologiska bruk av den neuropsykiatriska diagnosen som bland annat ett redskap för att öka omgivningens förståelse och tolerans för såväl utmanande barn som deras föräldrar.

skiljer ut det lika från det lika och på samma gång låter fördärva och stympa den unika individ som via denna åsiktsbaserade skenbild blir till.

Eftersom den statliga myndigheten Socialstyrelsen tillsammans med andra statliga myndigheter såsom exempelvis Läkemedelsverket inte visat sig vara en objektiv, neutral och rättvis vägledare (uppfostrare), kan det vara en god idé att vända sig till en aktör som just utger sig för att bidra med objektiv och pålitlig kunskap på vägen mot ett bättre vetande. Det är vad som här följer.

3.4 ”Mot bättre vetande” (Nationalencyklopedin)

Om en vill veta vad ADHD är så kan Nationalencyklopedin tänkas vara ett lämpligt val. Nationalencyklopedin startades nämligen upp under 1980-talet för att verka, som det står på deras hemsida, ”Mot ett bättre vetande”. Hösten 2019 står följande att läsa på Nationalencyklopedins hemsida:

> När världen stormar och sanningen är under förhandling behövs NE mer än någonsin. Hundratusentals lärare, elever, yrkesverksamma och privatpersoner använder NE som kunskapsleverantör och källkritiskt verktyg.

Nationalencyklopedin förser läsaren, som det står, med ”[o]bjektiv och pålitlig kunskap” och till varje ämnesområde har särskilda experter använts. Saken borde stå klar. Det är väl bara då att redogöra för hur ADHD presenteras i denna encyklopedi. Den presentation som görs av ADHD tillhör det dominerande neuropsykiatriska paradigmet. Eller för att undvika missförstånd: Nationalencyklopedins presentation utgör en del av detta dominerande paradigm som står bakom en viss form av uppfostran. Som brukligt för detta paradigm får läsaren reda på att ADHD är ett i stort livslångt tillstånd som drabbar främst pojkar och därtill menas att flickor går underdiagnostiserade. I vanlig stil informeras om att obehandlad ADHD kan, men inte nödvändigtvis behöver, leda till andra tillstånd längre fram i livet, exempelvis depression, missbruk och antisocialt beteende. Vidare står att:

> Orsaken till ADHD är genetiska faktorer som påverkar bl.a. signalsubstansen dopamin, hjärnskada under graviditet, under förlossning eller under de första levnadsåren eller en kombination av sådana faktorer. Syrebrist under förlossningen kan ge ADHD och bland förtidigt födda är risken större att drabbas av ADHD. Den vanligaste orsaken är dock den ärftliga faktorn.
>
> Behandlingen vid ADHD innehåller många komponenter: diagnos, information, pedagogik, kognitiv beteendeterapi och medicinering. Arbetsminnesträning och kognitiv beteendeterapi kan ha positiva effekter i många fall. Där andra insatser inte ger optimalt resultat blir läkemedel aktuellt. Då är det centralstimulerande medlet metylfenidat förstahandsval. I dag finns flera preparat som innehåller metylfenidat men är uppbyggda på olika sätt. Amfetamin kan också användas men är ett licenspreparat, det vill säga man måste söka tillstånd hos läkemedelsverket. Ytterligare ett läkemedel är Strattera® (Atomoxetin), vilket är en selektiv hämmare av nervcellers återupptag av signalsubstansen noradrenalin och därmed hör till gruppen antidepressiva medel.[41]

Enligt Nationalencyklopedin utgörs ovan beskrivning av ”objektiv och pålitlig kunskap” och används i en tid då ”sanningen är under förhandling” (se det inledande citatet). Så ”mot ett bättre vetande” förefaller det därmed vara en god idé att inte undersöka saken vidare utan låta encyklopedins presenterade fakta om ADHD passera obemärkt förbi. Ordningen i världen kan annars komma att ändras. Ett annat alternativ vore att fatta ett beslut om att göra sig skyldig till ett ”tankebrott”, eller för att lyssna till Badiou, bli något av en sanningens terrorist och försöka slå hål på den dominerande encyklopedin, exempelvis genom att följa upp den person som refereras till och som även bidragit till artikeln: Christopher Gillberg. För den som beslutar sig för att göra så öppnar en fascinerande, men även skrämmande, historia upp sig. En historia inte så mycket om personen Gillberg, utan om den diagnos han här ovan presenterat på ett specifikt sätt samtidigt som andra möjliga presentationer utelämnats.

[41] https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/adhd

Vid en granskning av citatet ovan finner den pedagogiska örnen någonting värt att notera och det är hur ordet pedagogik (miss)brukas. I citatet ovan används ordet pedagogik som att det vore någonting annat än och skiljt från övriga metoder som, ja faktiskt, även de är pedagogiska eftersom de alla rör specifika metoder för uppfostran. Det gäller specifika uppfostringsmetoder som formuleras som ”insatser”, vilka ibland kräver särskilda tillstånd av läkemedelsverket för att få användas. Receptbelagda insatser som modifierar hjärnans neurokemiska strukturer och funktioner för att leda mot ett ”optimalt resultat”. Vad den pedagogiska örnen också finner intressant är att det i presentationen inte nämns vilket detta ”optimala resultat” är, som insatserna som inte benämns för pedagogik ska leda till. För att någonting ska kunna definieras som optimalt måste en viss bestämd måttstock ligga till grund. Men är inte sådana måttstockar socialt bestämda? För att ta reda på mer krävs ännu lite mer arbete.

För den som beslutar sig för att vidare följa upp diagnosen ADHD på det sätt som den presenteras av duon Nationalencyklopedin-Gillberg, så visar denna presentation sig vara högst problematisk, rent av det motsatta till ”objektiv och pålitlig”. Hur kan detta vara?

I Nordisk kontext är Gillberg en som lobbat mycket för nyttan och legitimiteten med en diagnos som ADHD (Ekström, 2012; Smith, 2017). Gillberg har emellertid inte alltid haft ett gott öga till diagnosen ADHD, då den tidigare utgjorde en (Nordamerikansk) konkurrent till diagnosen DAMP, vilken *var* (eftersom den inte längre *är*)[42] Gillberg med kollegors (svenska) bidrag till en pågående (internationell) diskussion hur att bäst klassificera och behandla ”ouppmärksamma” barn och unga (och vuxna) med eller utan ”hyperaktivitet-bristande impulskontroll” kombinerat med ”motorisk klumpighet”. ADHD/DAMP – av Gillberg numera inkluderat i paraplykonceptet ESSENCE (Gillberg, 2014, 2018) – är av Gillberg(gruppen) betraktat som ett av vår tids stora folkhälsoproblem (Gillberg, 2013, s. 30; Gillberg, 2014, s. 75). 2010 inrättades ett Gillbergcentrum vid Karolinska institutet i Stockholm, ett institut som 2011 kom att invigas av drottning Silvia. Vid detta kunskaps- och forskningscentrum med drygt 70 anställda forskas om ESSENCE, det vill säga ”utvecklingsneurologiska/neuropsykiatriska störningar” inkluderat ADHD.[43]

[42] DAMP existerar inte som en internationellt erkänd diagnos. Den diagnostiska beteckningen är istället ADHD + DCD (se APA, 2013).
[43] https://gillbergcentrum.gu.se/forskningsomraden

Det hela vore väl inte så märkvärdigt om det nu inte varit för att det råder stark motsättning huruvida en diagnos som ADHD är valid att använda, även om diagnosen så att säga är reliabel så till vida att den öppnar upp för ett visst bestämt sätt att kommunicera om ett beteendekluster som inte är önskvärt av alla. Diskussionen om diagnosen ADHD, som Gillberg med några kollegor själv varit högst inblandad i, har av vissa beskrivits som en (nästintill hätsk) kontrovers (se t.ex. Ekström, 2012; Parens & Johnston, 2009; Quinn & Lynch, 2016; Thodelius & Lundälv, 2017). Avsikten här är inte att i detalj redogöra mer för hur denna kontrovers, pågående nationellt som internationellt, utspelat sig. Det finns andra som haft själva kontroversen under lupp (se ovan ref.). Ur pedagogisk synpunkt är det intressant att den pågår och har pågått under lång tid, samtidigt som diagnoserna expanderat och spritt sig världen över. Möjligen mindre problematiserat är att det idag existerar något som heter Gillbergcentrum. Gillbergcentrum är ett kunskaps- och forskningscentrum som forskar på ett objekt (en diagnos) som är starkt ifrågasatt då diagnosens validitet av många inom (bland annat) vetenskapssamhället anses högst problematisk. Av somliga så problematisk att den bedöms tvungen att förpassas till det förflutna.

3.5 En totalitär (pedagogisk) bluff på väg att bli synad

En kort historik kan möjligen vara behövlig när det gäller Gillberg(centrum) och diagnosen ADHD/DAMP. En behöver inte söka särskilt länge för att hamna i den diskussion som för(t)s i medicinskt orienterad media. Exempelvis Dagens Medicin som 2005 publicerar ett debattinlägg författat av Per-Anders Rydelius och Rolf Zetterström. Två författare som presenterar sig som kompetenta nog för att diskutera diagnosen DAMP/ADHD och den forskning som den så kallade Gillberggruppen (inkluderat Gillberg själv) utfört. De säger sig nämligen ha satt sig ”in i och följt de forskningresultat som Gillberggruppen publicerat under de senaste 20 åren”. Det är en debattartikel publicerad i samband med att Gillberg vid Göteborgs tingsrätt befinner sig under rättegång åtalad för tjänstefel. Här följer ett lite längre citat som belyser vad de två debattörerna vill ha sagt:

> Det är vår förhoppning att alla de som stöder damp-studien, till vilka

> vi räknar de 267 läkare som i mars 2005 publicerade ett upprop/debattinlägg i Dagens Medicin, granskar Gillbergs redovisning av undersökningsmaterialet från 1980 och fram till de senaste publikationerna. Tillgängliga artiklar avslöjar att de i studien undersökta grupperna hanterats på ett ovetenskapligt sätt, en slutsats som inte behöver stärkas av det som kan stå i de förstörda försöksprotokollen. (Rydelius & Zetterström, 2005, inget sidnummer)

Vad som göms i de försöksprotokoll som lär vara förstörda är på så sätt inte längre möjligt för vem som helst att ta reda på. Det förblir ett mysterium för alla som inte fått ta del av innehållet. Vad som är möjligt att ta reda på är att det idag finns ett Gillbergcentrum som bedriver betydande forskning om och publicerar vetenskapliga artiklar på någonting, ett objekt, som förefaller högst osäkert och omdiskuterat. Det rör ett empiriskt datamaterial som ett antal år senare möjliggjort ett i eget namn upprättat kunskaps- och forskningscentrum invigt av drottning Silvia.

Debattinlägget och Gillbergs rättegång är händelser sprungna ur att det numera förstörda datamaterialet begärdes ut av sociologen och antropologen Eva Kärfve tillsammans med barnläkaren Leif Elinder (Kärfve, 2001, 2010; se även Beckman, 2007; Ekström, 2012). Men istället för att delge Kärfve och Elinder det efterfrågade datamaterialet destruerades (strimlades) det av några kollegor till Gillberg, med hänvisning till respekt och sekretess för de som deltagit i Gillberggruppens forskning. Kärfve (2001) tog sig an en kritisk granskning av Gillberggruppens forskning om vad de menar vara ett av vår tids största hot mot folkhälsan: diagnosen DAMP/ADHD.

Jag vill poängtera att den beskrivning som av mig här ges, inte görs för att Kärfve på något sätt skulle vara ensam om sin kritik. Så är det givetvis inte. I svensk kontext är Kärfve känd som en av de största kritikerna, men i ett internationellt sammanhang utgör hon enbart en mycket liten del. Det är bara att ta del av hennes litteraturlista (eller mina artiklar) och sedan följa upp de referenser som finns där för att se att så är fallet. Kärfves referenslista sträcker sig utanför Sveriges gränser och utgörs inte uteslutande av sociologisk forskning, utan hänvisar även till några framträdande namn inom psykiatrisk forskning. Vad hon har skrivit om har även gjorts på annat håll, såväl före henne som efter. Jag ser det inte heller som min uppgift att här rada upp referenser efter vartannat för att stärka Kärfves

tes. Vad jag vill belysa är att hon åtar sig att mer noggrant granska och problematisera Gillberggruppens forskning och en enligt Kärfve (med flera) tvivelaktig diagnos. En kritisk granskning av en forskningsgrupp vars ”objektiva” fakta hellre destruerades än lämnades ut för granskning. Jag gör således denna genomgång för att föra något åter till historien om ADHD. Något som tycks fallit i glömska eller rent av medvetet exkluderats som ett sätt att försöka formge den värld vi lever i, och människorna i den, på ett visst sätt.

Vad Kärfve för till historien (om DAMP/ADHD) är inte enbart en kritisk granskning av ett unikt fall, utan även att en kritisk granskning kan vara fullt nödvändig om motivet är att verka för en demokratisk ordning värd namnet. Med bland annat Kärfves hjälp lyfts blicken bort från enskilda människors antytt neurogenetiska dysfunktioner till att istället belysa att genom diagnosen re/produceras en segregerande samhällsordning.

En central tes hos Kärfve är att den neuropsykiatriska diagnosen är en effekt av en samhällsutveckling där vad som tidigare betraktats som omoraliskt beteende – något som i sig är kulturellt flytande – allt eftersom det omdefinierats försetts med medicinsk och sedermera psykiatrisk vokabulär. Det är en inte alls okänd samhällsutveckling Kärfve lyfter, där med tiden allt fler mänskliga tillstånd och beteenden i stigande takt individualiserats och patologiserats, en process till vilken begrepp som *(bio-)medikalisering, psykologisering*, *psykiatrisering* och *psykopatologisering* använts. Med Kärfves (2001) egna ord: ”Genom ständigt nya fynd dras allt fler fenomen, sjuka som friska, in i en patologi som ännu inte visar minsta tecken på att ha nått en yttre avgränsning” (s. 31). Eller som hon skriver på annat håll, där medikalisering som analytiskt begrepp används för att få grepp om en ”politisering av folkhälsan”, det vill säga en samhällsutveckling där ”[a]llt verkar ske i den egna kroppen” (Kärfve, 2010, s. 67).

Efter en inte helt orimlig liknelse mellan dåtida frenologi och mer samtida neuropsykiatri landar Kärfve (2001) i att den tilltagande patologisering som skett i stora delar av samhället, med tiden även nått barn och unga som i utbildningskontext inte följer uppställda mål, regler och normer. Kärfve identifierar således att neuropsykiatriska diagnoser fyller en juridiskt administrerande funktion. Det vill säga att på samma gång som diagnosen öppnar upp för vissa rättsliga möjligheter så utesluts andra. Ett exempel på diagnosens administrativa funktion är att med diagnos följer

möjligheten att få undervisningssituationer anpassade efter ”särskilda” behov. Betänkligt, menar Kärfve, då för knappa tjugo år sedan, att detta sker i ett utbildningssystem som inte har lagstadgat att en diagnos är nödvändig för att stöd av olika slag ska sättas in och en alternativ pedagogik upprättas. Vidare är det så att diagnoser patologiserar, enligt Kärfve, beteenden som annars vore att beskriva som omogna och barnsliga. Inte sällan är det pojkar som blir föremål för diagnos. Kärfves motrespons till denna pedagogiska samhällsutveckling är att ”[d]en barnsliga barndomen behöver återuppfinnas” (s. 110).

Enligt Kärfve följer med (den neuropsykiatriska) diagnosen även möjlighet till kollektiv identifikation, vilken av människor med diagnos eller av andra i den diagnostiserades omgivning, kan upplevas som en befrielse genom att via diagnosen få namngivet någonting som tidigare kan ha upplevts osäkert och svårhanterligt. Det är dock en förklaring som långt ifrån är objektivt sann i betydelsen att diagnosen förklarar vad som orsakar ”ADHD” (DAMP) eftersom diagnosen i sig inte förklarar någonting alls utan är deskriptiv tillika preskriptiv. Det är ett av de logiska felslut som den (neuro)psykiatriska diagnosen bygger på (som jag här påminner om). Ett så kallat cirkelresonemang som ett flertal forskare under åren påtalat, däribland tidigare nämnda te Meerman (2019).

Enligt Kärfve (2001) innebär den förklaring som ges av neuropsykiatrin ”kort och gott social död” (s. 93). Varför det är så beror enligt Kärfve på att orsakerna bakom ett beteende individualiseras. På samma gång mystifieras vad det innebär att vara människa (och ADHD/DAMP). Detta eftersom om orsakerna placeras hos den enskilde individen så faller annat som kan påverka i glömska eller blir av sekundär art.

Vid sidan av diagnosen som reduktiv identitetsmarkör fyller diagnosen även en polisiär funktion eftersom det i diagnosens sociala konstruktion, enligt Kärfve, ligger en önskan om likriktning av problematiska och uttalat ”tärande” grupper i samhället. Den diagnos Kärfve har i fokus gäller i synnerhet barn och unga som i utbildningssammanhang utgör en större utmaning än andra barn och unga eftersom vissa kulturellt bestämda undervisningsformer av dem inte konformt följs. Att den neuropsykiatriska diagnosen placerar ”dysfunktionen” hos det enskilda barnet (inuti den enskilde individen) innebär samtidigt att diagnosen tenderar att låta sociala tillstånd som exempelvis ekonomisk utsatthet och/eller mer eller mindre skadliga familjeförhållanden passera förbi. På så sätt menas att

diagnosen tenderar att bevara uppfostrande institutioner som i sig är dysfunktionella och att det är lättare att anpassa den enskilde individen än samhället runt omkring.

En allvarlig kritik Kärfve (2001) för fram mot det neuropsykiatriska paradigmet är att det inte vill ”åstadkomma någon annan varaktig förändring än segregation” (s. 220). Det viktigaste skälet att avvisa detta paradigm, enligt Kärfve, är dock att det far med en osanning som presenteras som vore allt annat än falsk:

> Eftersom [det neuropsykiatriska paradigmet] inte uppträder som teori utan som sanning och sakkunskap, och eftersom man redan på detta stadium vill tysta alla invändningar (och inte drar sig för att be myndigheterna om hjälp), har förespråkarna lagt de imperialistiska ambitionerna i dagen. Det är … i dessa ambitioner som det verkliga hotet mot folkhälsan står att finna. (s. 220)

Med avstamp i en liten forskningsgrupps tvivelaktiga forskningsresultat om en specifik diagnos, kritiserar Kärfve även det ”större” neuropsykiatriska paradigmet. Kärfves kritik mot det neuropsykiatriska paradigmet är även större än så, då kritiken riktas mot ett samhällssystem som, via den neuropsykiatriska diagnosen, upprätthåller ett mindre öppet och en mer segregerande samhällsordning baserat på tämligen bräcklig kunskapsgrund. Det är inte heller säkert för vem diagnosen är mest funktionell och tjänar bäst nytta – är det för den diagnostiserade, dess närmsta omgivning, eller öppnar diagnosen upp för en psykiatrisk och psykologisk elitism samtidigt som ett individualiserat, hierarkiskt och segregerande samhällssystem reproduceras? Enligt Kärfve är svaret det senare.

Enligt Kärfve utgör det neuropsykiatriska paradigmets totalitära och imperialistiska ambitioner ett hot mot ett mer öppet samhälle. Det vill säga totalitär då det med diagnosen följer en och enbart en bestämd definition som även blir imperialistisk då diagnosen är en västerländsk konstruktion som med sin globala spridning trängt in i uppfostrande institutioner som exempelvis familj och skola världen över. Samtidigt följer med diagnosen en reduktiv, enligt Kärfve även falsk, förklaring om vad det identifierande klustret av beteenden handlar om/orsakas av på samma gång som det är den enskilde individen som ska anpassas till samhället och inte det omvända.

Som pedagogisk forskare ser jag det som nödvändigt att påtala att i samma stund som Kärfve som sociolog och antropolog uttalar sig kritiskt mot diagnosen och uttrycker en samhällsvision som innefattar ett mer ”barnsligt/lekfullt” tillika mindre slutet samhälle, agerar hon uppfostrare och blir till pedagog för att samtidigt hantera en fråga/ett problem som hör pedagogiken till. Hon är givetvis inte ensam om detta. Men genom att kritisera diagnosen och det neuropsykiatriska paradigmet söker Kärfve som pedagog förändra samhällets uppfostrande institutioner genom att önska en mindre totalitär och segregerande uppfostran. Kärfve ifrågasätter starkt och kritiserar ett visst uppfostringsparadigm, men lägger inte lika tydligt fram ett eget bidrag, mer än att hon önskar sig en samhällsordning (och därtill hörande pedagogik) som inte räds möta människor som på olika sätt utmanar/avviker, eftersom bestämda utmaningar och avvikelser skapas i samma stund som specifika normer och regelsystem etableras och befästs. Hur vi lever och blir till tillsammans, om vi ska tro Kärfve, är fullt möjligt att (försöka) förändra. Men hur en sådan pedagogisk förändring ska se ut ger Kärfve inga svar på. Inte heller följer vid sidan av Kärfves sociologiska och pedagogiska kritik någon fördjupad teoretisk diskussion mer än att hon betonar att diagnosen förefaller falsk, imperialistisk och totalitär.

Det finns anledning att lite längre fram återkomma till hur Gillberg själv uttrycker sig gällande ADHD/ESSENCE/NPF och vad han menar är själva diagnosens främsta funktion. I nordisk kontext framstår Gillberg nämligen som en auktoritet på området. Lite skämtsamt, men samtidigt på fullt allvar, kan sägas att Gillberg har drottning Silvia att stå till svars för. För inte kan han väl klä av henne naken likt kejsaren som stod där utan kläder medan skräddarna vävde guld av osynliga trådar och erkänna att ”ADHD-objektet” inte är så värdeneutralt producerat som det framställs som. Eller är det så att Gillberg (men givetvis inte bara Gillberg, utan, som vi börjar förstå och ska se vidare på, väldigt många fler) ”väver silver, guld och ära” genom att hävda ett objekt som egentligen inte existerar på ett naturligt sätt i världen? För att förstå saken bättre är Kärfves bidrag viktigt men inte tillräckligt.

Men när Kärfve förs till ”ADHD-historien” blir det mer tydligt att en reaktionär politik och ett slags osanningarnas eller en falskhetens etik är vad som dominerar det uppfostringsparadigm som diagnosen ADHD här-

rör ur. Men eftersom Kärfve uteslutits ur den dominerande ”encyklopedin” så beror det möjligen på att hon inte har förstått vad diagnosen ADHD handlar om. Kärfve har kanske inte ”hajat ADHD” tillräckligt väl för att rymmas i den dominerande (svenska) historieskrivningen om ADHD? Förskräckligt vore det väl om det som Kärfve tagit upp för granskning uteslutits av andra skäl. Vad bättre är då än att vända sig till en som verkligen säger sig har förstått vad diagnosen ADHD handlar om. Vem jag tänker på är barn- och vuxenpsykiatrikern Björn Roslund, som bland annat författat boken *Haja ADHD* (2018).

3.6 Haja ADHD eller ADHD-hajar

Inte heller Roslund finner det relevant att addera Kärfve (eller annan kritisk forskning) till ”ADHD-historien”. Istället är det en imponerande samling pro-diagnostiska referenser och medicinskt orienterade studier som utgör bokens litteraturlista. Eftersom det är en populärvetenskapligt författad bok är det svårt att veta exakt vilka av alla dessa många olika studier som egentligen refereras till. Vissa av referenserna är emellertid tydliga. Bland annat Christopher Gillberg och Russel Barkley, den senare av Roslund (2018) utnämnd till en personlig favorit (s. 220). Gillberg och Barkley hör sammantaget till några i världen som mer än andra agiterat för diagnosens funktionella nytta (Smith, 2017).[44] Även studien av Hoogman (2017) finns med och refereras tämligen flitigt (och helt okritiskt) till. Roslund (och hans bok) utgör givetvis en del av vad bland andra Kärfve kallat för det dominerande neuropsykiatriska, eller neurogenetiska, paradigmet.

Till att börja med poängterar Roslund att akronymen ADHD betyder uppmärksamhets*brist* (=deficit) och aktivitets*funktionsstörning* (=disorder) där detta senare (disorder/störning) egentligen, enligt Roslund, är att likna vid en oordning, det vill säga negationen till någon slags, men inte helt tydligt beskriven, ordning (ss. 14-15). Längre fram i boken menar Roslund, efter Gillberg, att ADHD tillhör ”utvecklingsneurologiska funktionsnedsättningar” (s. 129).

[44] Gillberg (2013, 2014, 2018) definierar ADHD som en neuro*psykiatrisk* diagnos, Barkley (2015, 2016) som en neuro*psykologisk*. Dessa skillnader i definition till trots, så är etiologi och mycket annat samstämmigt och överlappande mellan de två.

Inledningsvis hänvisar Roslund till ”[e]n av världens mest respekterade professor i barnpsykiatri, Joseph Biederman” (s. 15). Tidig upptäckt och medicinsk behandling av ADHD, menar Roslund efter Biederman, kan sägas, med Biedermans terminologi, vaccinera mot exempelvis framtida ångest. Vad som inte nämns är att denne ”respekterade professor i barnpsykiatri” för knappt ett decennium sedan var satt under rättslig utredning för sitt uppmärksammade samarbete med det multinationella medicinska företaget Johnson & Johnson (te Meerman, 2019).[45] Johnson & Johnson är moderorganisation åt läkemedelsbolaget Janssen. Därmed passar det att göra ett kort stopp hos Janssen, som i ett på internet lättillgängligt informationsblad om ADHD skriver följande:

> Det finns många myter och åsikter om ADHD. Utan fakta skapas fördomar, så ta reda på vad som är sant och vad som är rena påhitt eller okunskap.[46]

Janssen har i sin tur uppmärksammats för sina reklamkampanjer som syftar till att göra allmänheten mer uppmärksam på och medveten om diagnosen ADHD. Det rör sig om ett led i en pr-kampanj för att vinna marknadsandelar och ge ekonomisk vinstutdelning åt aktieägare, så kallat *disease awarness* (se t.ex. Schwarz, 2016). På Janssens svenska hemsida står att ADHD ”ingår i gruppen av så kallat neuropsykiatriska sjukdomar”.[47]

Nu är emellertid inte min ambition att primärt belysa vad som på många andra ställen redan skrivits om dynamiska relationer mellan profiterande läkemedelsbolag och dito forskare, som det är att klarlägga att vad som ovan uppdagats utgör en av många relationer som kan läggas till den komplexa samlingen av *orsaksförklaringar* bakom *diagnosen* ADHD.

I citatet ovan poängterar läkemedelsbolaget Janssen i sin pr-kampanj att det är av vikt att ta reda på vad som är sant och skilja ut det från vad som är falskt. Men eftersom det verkar som att vi är några riktiga

---

[45] En parantes i sammanhanget är att när åklagaren vid rättegången frågade Biederman om vilken rank han hade lär hans svar varit: ”Full professor”, varmed åklagaren ställde följdfrågan: ”What’s after that?”. Biederman: ”God”. Ett svar som följdes av åklagarens försäkran om att ha hört rätt: ”Did you say God?” Biederman: ”Yes” (te Meerman, 2019, s. 117).

[46] https://www.levamedadhd.se/vad-aer-adhd/myter-och-fakta/

[47] https://www.janssen.com/sweden/adhd-attention-deficithyperactivity-disorder

”ADHD-hajar” på spåren, uppmanar såväl den grävande mullvaden som den filosofiska ugglan samt örnen som bevakar sitt område uppfostran, till att inte stanna upp och bli bekväm i och med Janssens bestämda ”sanning”. För även om jag genom min ”trehövdade” forskning tycks vara någonting på spåren och redan nu börjat förstå mer än tidigare, så har ”resan” mot sanningen om diagnosen ADHD bara kommit en liten bit på vägen. Samtidigt som förvirringen ökat så har, paradoxalt nog, även en känsla av befrielse smugit sig på, i och med upptäckten att diagnosen ADHD inte är vad den av dominerande aktörer sägs vara. Länken mellan att vissa människor *beter* sig mindre uppmärksamt och/eller mer aktivt-impulsivt än andra och *diagnosen* ADHD börjar bli allt mer trasslig och motiven till att reproducera ”ADHD-objektet” är många. Läkemedelsbolaget Janssen, som här ovan vill uppfostra dem som besöker deras lättillgängliga internetsida, hänvisar i sin tur till Socialstyrelsens (2014a, 2014b) kunskapsstöd om ADHD. Vilken position denna statliga myndighet intar i frågan är, som vi sett, tydlig. Janssen likt Socialstyrelsen ägnar sig åt diagnossofisteri, som är en verksamhet som producerar dysfunktionell Andrahet.

Efter detta sidospår som är högst relevant för att förstå mer om diagnosen ADHD, vänds nu åter tillbaka till Roslund och den reducerade förklaring som av honom ges om orsakerna till ADHD. När jag läser lär jag mig mycket på vägen, annat som jag redan kände till får jag bekräftat, och förnekar inte alls vad som skrivs. (Att vara kritisk är inte detsamma som att förneka vissa kunskaper.) De många metaforer som Roslund använder för att förklara olika neurobiologiska och -psykologiska funktioner målar verkligen upp bilder av att det finns såväl orkestrar som fontäner och operativsystem i den mänskliga (ADHD-)hjärnan. Med hänvisning till Barkleys (2015, 2016) drivna tes om att ADHD är sprunget ur en människas bristande eller oorganiserade *exekutiva funktioner* slår Roslund fast vad ADHD är. Exekutiva funktioner hänvisar enligt Barkley till en individs (o)förmåga att planera sitt agerande och ändra strategier i syfte att skjuta upp direkta belöningar genom att rikta uppmärksamheten mot mindre intresseväckande uppgifter i nuet. Enligt Roslunds beskrivning är en människas exekutiva funktioner att likna ”vid en komplex och avancerad maskin med bara ett huvudsakligt uppdrag: att på bästa sätt försöka ändra [och förbättra] vår framtid” (s. 26). Hjärnans exekutiva funktioner är ”bossen över alla” (s. 39). En boss, en chef, med uppgiften att styra

förmågan att ”uthärda en längre och kanske tidvis direkt trist utbildning” (s. 48). För att hålla uppe motivationen inför även mindre roliga aktiviteter och uppgifter dyker en tidigare nämnd ”kärna” upp: accumbenskärnan. ”Och det som flödar eller borde flöda i accumbenskärnans fontän är dopamin” (s. 50). Hos en person med ADHD, sägs av Roslund, är problemet att dopaminet inte sprutar tillräckligt (s. 51). Roslund lyfter fram en metod som fungerar för att komma tillrätta med detta förmodade problem: ADHD-mediciner. De ”vanligaste ADHD-medicinerna höjer dessa nivåer av dopamin: Mer sprut i fontänen – starkare känslor – mer motivation. Och därmed ökad uthållighet” (s. 51).

Intressant i sammanhanget och värt att notera är att ADHD av Roslund även beskrivs som att det är ett tillstånd där känslor är allt för livliga, starka och svårkontrollerade och därför måste hanteras på något sätt. Varför det är värt att notera beror bland annat på att han nyss poängterade att känslorna blir starkare av mer sprut i dopaminfontänen vilket borde innebära att de tidigare var för ”svaga”. Att diagnosen ADHD verkar höra svårkontrollerade känslor till, beskrivs bland annat som att de med ADHD ofta har svårt för att ”tygla ’vilddjuret’ där inne” (s. 84):

> Kanske kan man få för sig att personer med adhd, på grund av de slösipprande dopaminfontänerna, inte känner så starka känslor överhuvudtaget. Men så är det inte. Tvärtom. De känner massor – samma känslor som alla andra känner. Skillnaden är bara att de ofta känner dem så mycket starkare. Och att känslorna tidvis visas upp för omgivningen på ett sätt som lätt riskerar att forcera avspärrningarna för vad som betraktas som socialt accepterat. [---] Man kan alltså säga att det är de råa och ofiltrerade känslorna som oftare än annars släpps igenom hos personer med adhd. Dessa känslouttryck är snabbare, starkare och mer synliga för andra. (s. 57 & s. 61)

Om vi lägger motsägelserna därhän blir det tydligt att Roslund förespråkar ett sätt att hantera dessa känslotillstånd genom att ”filtrera” känslorna med hjälp av psykoaktiva substanser som påverkar neurokemiska processer i hjärnan. Roslund anför att en människas känslor är sprungna ur hjärnan och primärt inte hör omgivningen till. Vad Roslund även agiterar för är en instrumentell metod – uppfostran – som kan användas, och används, för att rikta om en människas uppmärksamhet så att personen ifråga blir

mer uthållig inför uppgifter som inte upplevs särskilt motiverande. En parallell process är att svårhanterade/-kontrollerade känslor med hjälp av psykofarmakologisk intervention bedövas så att omgivningen inte ska bli störd. På så sätt görs personen ”med” ADHD mindre styrd av sina känslor genom att en individs känslor inte ”stjäl” uppmärksamheten från någon annan aktivitet till vilken tillräckligt starka känslor inte produceras på annat sätt än artificiellt. Här följer ett utdrag från boken så att läsaren inte tror jag för fram alternativa fakta eller uppvisar en sanningsresistens:

> Medicinen hjälper alltså personer med adhd att känna tillräckligt starka känslor för att skapa motivationen att stå ut med det tråkiga, även när belöningen kommer långt senare. (s. 54)

Jag är (genom forskning och av egen erfarenhet) övertygad om att amfetamin eller andra kemiska substanser, centralstimulerande eller ej, på olika sätt påverkar människors prestationer och även cerebrala funktioner och strukturer. Men eftersom jag numera är mer intresserad av uppfostran och därmed pedagogik än av att bedöva mina känslor med olika sorters preparat, så är jag intresserad av själva den metod som används. Det vill säga den psykofarmakologiska behaviorism där en människas känslor inte betraktas vara värda att lyssnas till utan istället instrumentellt manipuleras för att effektivt få till en beteendemodifikation som består bland annat av en (om)riktad uppmärksamhet mot något som för den unika individen annars inte är lika känslostarkt motiverande.

Mitt intresse är även filosofiskt – i Roslunds dualistiska tänkande, eller teori, reduceras ADHD paradoxalt till en biologisk materialitet eftersom han utifrån en viss idé yrkar på ett ”yttre” och ett ”inre”, där orsakerna till ADHD förklaras på neurokemisk nivå. Det är svårt att artbestämma de ontologiska fundament som diagnosen grundas i. Ett sätt är att yrka på dess irrationella grund. För vad som uppdagas är bland annat den irrationella idé eller inkoherenta teori som den (neuro)psykiatriska diagnosen grundas i: att diagnosen medför att hjärnans ”styrsystem” inte fungerar som det ska, på samma gång som det är hjärnans ”styrsystem” som leder till diagnos. Men låt oss spara på denna cirkellogik tills vidare och fokusera på de repressiva inslagen.

För visst har han väl precis hävdat att det hos somliga människor, de som har ADHD, inuti dem och i synnerhet cerebrala områden och ”kärnor” bor eller lever någonting som liknas vid vilddjur. Ett hos somliga människor inneboende (dopaminslösprutande) vilddjur som i så tidig ålder som möjligt måste tämjas och vaccineras mot ett framtida individuellt och kollektivt lidande. Enligt Roslund är dessa vilddjur till största del även biologiskt ärvda varmed det djuriska – mindre mänskliga – sträcker ut sig i långa släktled.

Det synes vara ett krig som utkämpas då det tydligen även rör sig om saboterande arméer i den diagnostiserades hjärna. Jag vill inte lägga ord i Roslunds mun, men vad som blir yttrat är att han som psykiatriker yrkar på en uppfostran där vissa grupper av människor helt enkelt ska inse att de tillhör djuriska släkter medan Roslund räknar sig själv tillhöra ett högre stående släkte, som sitter inne på kunskapen om hur dessa vilddjur mest effektivt ska tämjas. Metoden ligger i att på neurokemisk nivå intervenera för att undantrycka känslor som ter sig svårhanterbara och därigenom rikta om en människas uppmärksamhet mot för personen någonting mindre viktigt. Till allt detta verkar det finnas en viss gemensam nämnare bakom den instrumentella modifikation av ”inre” känslor som används för att formge ”yttre” beteenden, en tematik väl känd sedan tidigare: ADHD betraktat som en (framtida) risk. Men Roslunds syfte är så att säga humanitärt, i det han menar att han vill få (vissa utvalda) människor att ”betrakta sig med större självmedkänsla och lite mildare och mer förlåtande blick”.[48]

Diagnosen ADHD handlar enligt Roslund om de människor som har svårt för att hålla motivationen uppe och behålla uppmärksamheten inför aktiviteter som för den diagnostiserade inte förefaller vara lika viktiga som någonting annat som upptar en människas tankar och känslor. Men det finns ett undantag och det är ”situationer då man sysslar med något som verkligen intresserar eller griper tag i en” (s. 100). Detta tillstånd att någon som bedöms brista i uppmärksamhet inte gör så i relation till uppgifter som för den enskilde individen förefaller vara tillräckligt motiverande, kallas *hyperfokus*. Eftersom diagnosen är heterogen så är även individernas personliga ”hyperfokus” det. Men då inte denna ”hyperfokus” alla gånger är förenlig med omgivningens krav och förväntningar så går

[48] https://www.youtube.com/watch?v=F4Ei86YipiI, hämtad 2019-10-08.

det att med hjälp av ”ADHD-läkemedel … normalisera” det ”inre sabotage” som annars ständigt pågår hos en person med ”obehandlad adhd” (s. 101). Med hjälp av psykoaktiva substanser behöver en person med ”adhd alltså inte längre tävla med en fullt myllrande och distraherande sabotagearmé” (s. 103) utan kan göras mer konformt fokuserad.

Högst delaktig i denna distraherande sabotagearmé sägs *hippocampus* vara: ett identifierat ställe i hjärnan som har visat sig fylla en betydande funktion gällande minneshantering (s. 103). Hippocampus tillhör således den sabotagearmé i hjärnan som måste normaliseras för att en person ska kunna ”nå sin fulla potential” (ss. 130-134). Till denna normalisering av hjärnan genom en förintelse av distraherande sabotagearméer som befinner sig inuti en individs hjärna, som via minnen som hör livet till presenterar sig som svårkontrollerade känslouttryck, har ”psykiatrin ett viktigt uppdrag” (s. 132). Detta viktiga uppdrag är enligt Roslund att slå tillbaka ADHD, eftersom ADHD förmodas leda till ökade samhällskostnader. Bland annat missbruk, hävdar Roslund, eftersom det är ”300-500 procent mer sannolikt att [en person som missbrukar] även har adhd” (s. 137).

Diagnosen ADHD betraktad och bemött som en (framtida) risk är ett tema som förekommer hos de allra flesta inom det så kallade neuropsykiatriska paradigmet (och som hör diagnosens polisiära funktion till). Personer som diagnostiseras med ADHD bör, enligt det paradigm som bland annat Roslund re/producerar, så tidigt som möjligt neurokemiskt vaccineras. Om inte detta görs så antyds statistiskt att diagnosen ADHD *kan*, och därmed inte tvunget behöver, leda till, förutom mindre premierade prestationer i skolan, bland annat missbruk, tidig sexdebut inklusive könssjukdomar och tonårsgraviditeter, hjärt- och kärlsjukdomar, kriminalitet, fängelse och möjligen för tidig död (vad som nu menas med ”för tidig”?). ADHD är, enligt Roslund, ”bokstavligt talat ett livshotande tillstånd”.[49]

Så långt egentligen inte mycket nytt mot vad som tidigare belysts, bland annat i mina artiklar. Vad jag försöker visa är hur Roslund oblygt står upp för en medicinsk behaviorism som i relation till en diagnos som ADHD tillhör en irrationell och instrumentell uppfostringsideologi som -teknologi. Och det är inte särskilt förunderligt, då denna uppfostran är vad

[49] https://www.youtube.com/watch?v=F4Ei86YipiI, hämtad 2019-10-08.

opinionen och den dominerande ”encyklopedin” vidhåller. Diagnossofistens neuro-behavioristiska (se Nilsson Sjöberg, 2018, 2019a) uppfostran blir knappast tydligare än så här.

Roslund belyser emellertid även att det med diagnostisering följer ett etiskt dilemma, varvid diskussionen egentligen borde bli filosofisk, men det blir den inte som så ofta annars inom detta paradigm. Det förs idag en diskussion om termen ”funktionsvariaton” förefaller mer hållbar och mindre stigmatiserande än termen ”funktionsnedsättning”, poängterar Roslund. Detta för att ”inte skuldbelägga eller förnedra” den diagnostiserade (s. 138). Denna ”[s]trävan efter att respektera, inkludera och inte stämpla människor är god” (s. 138), menar han.

Särskilt intressant kan tyckas vara att det samtidigt poängteras att de diagnossystem som idag används för att ställa (neuro)psykiatrisk diagnos, i framtiden ”sannolikt [kommer] att framstå som primitiva” (s. 138). Detta är en anledning, menar Roslund, till att Gillberg (se 2014, 2018) lanserat paraplybegreppet ESSENCE i ett försök att komma vidare med de svårigheter som neuropsykiatrisk differentialdiagnostik medför, då dessa diagnoser ofta antyds svåra att skilja från varandra (de är med medicinsk vokabulär *komorbida*, dvs. en viss samsjuklighet anses råda). Roslund följer ett sådant ”essenciellt” tänkande och hävdar, efter Gillberg, att ADHD tillhör gruppen ”utvecklingsneurologiska funktionsnedsättningar” (Roslund, 2018, s. 129). Med andra ord, av Roslund anses vissa människor möjliga att placera inom denna kategori – att klassificeras som NPF – trots att inga biologiska markörer används för att ställa diagnos, inte helt osannolikt på grund av att dagens diagnossystem i framtiden kommer, med Roslunds ord, ”att framstå som primitiva” (s. 138).

Sätten att tala om vissa människor och inte andra blir särskilt intressant i relation till det *autobiografiska jag* som Roslund betonar, som är en lärprocess som hör en människas minnen till om ”vad som händer dig i livet” (s. 95). Denna lärprocess om vem vi är, innebär enligt Roslund en ”berättelse som aldrig någonsin blir klar” (s. 95). Om det inte är en berättelse som någonsin blir klar, så är det en berättelse att betrakta som om den vore fylld med oändliga möjligheter att berätta på andra sätt. Roslund är tydlig med vilket slut han vill se på berättelsen och på samma gång låser han berättelsen vid ett visst bestämt innehåll: att ADHD är en utvecklingseurologisk funktionsnedsättning. Detta är Roslunds, som expert på ADHD, sanningsanspråk. Det är emellertid en bortom andra sanningar

ändlig berättelse och ändlig uppfostran som Roslund väljer. Väl att passa in i den demokratiska materialismens kvasi-humanitära tillika förtryckande bioetik (Badiou, 2009a).

Vi står därmed inför beslutet att antingen följa Roslund på denna ändlighetens väg eller så är det möjligt att fortsätta undersöka saken, bland annat genom att läsa vidare i hans bok och på så sätt få förklarat varför den individualisera(n)de definitionen av ADHD förefaller så viktig för diagnossofisten att bevara/bevaka.

Därmed blir det även tydligt var i frågan Roslund (2018) positionerar sig. Ännu tydligare blir det när han skriver att ”Adhd-läkemedel … *tyvärr* inte [har] effekt på autism. En del lovande forskning har gjorts, men ännu finns det inga säkerställt *effektiva* läkemedel *mot* autism” (s. 157, min kursivering). Roslund talar utifrån positionen av ett (självutnämnt) ”vi” som söker efter effektiva metoder *mot* ett normativt upprättat ”dom”. När det gäller ADHD har påvisats en effektiv metod som innefattar neurokemisk manipulation, en metod som var känd innan det var känt några av de neurobiologiska/-kemiska processer som påverkas (se t.ex. Conrad, 1975; Mayes & Rafalovich, 2007). Men betonar Roslund, tyvärr finns det andra neurologiskt funktionsnedsatta grupper i samhället som inte lika lätt går att styra i riktning mot ett enligt honom mer önskvärt beteende.

Som kliniker menar Roslund att han ställer diagnos genom att först låta de som besöker honom, utan att ha tagit någon av Roslund ordinerad psykoaktiv substans, få utföra en del olika kognitiva tester som har utformats i syfte att reda ut, eller snarare *producera* kunskap (se nästkommande kapitel), om en människa som i detta kliniska moment kommer (eller inte kommer) att träda fram som så pass ouppmärksam-impulsiv så att det kan bli tal om en diagnos. Därefter genomgår samma person samma testbatteri, fast vid det andra tillfället under påverkan av någon form av psykoaktiv substans. Därmed är inte heller testbatteriet längre exakt samma. Är den av båda parter upplevda skillnaden tillräckligt stor, en bör sägas ”framprovocerad” skillnad som en effekt av manipulerad neurokemi *och* de specifikt utformade kognitiva (dator)testen, så blir det lättare att ställa diagnos. Men, har återkommande kommentatorer poängterat, hur stor skillnaden än är, så bekräftar detta inte diagnosens validitet. Det vill säga, bara för att en människa förändrar sitt beteende efter att ha ordinerats en viss typ av psykoaktiv substans, så betyder detta inte i sig att det är ADHD (se t.ex. Moncrieff, 2009) – vi är tillbaka i cirkellogiken.

Därmed är vi även tillbaka vid vad det är som ska avgöra om en diagnos är adekvat eller inte. Det är ett avgörande moment som har med ”ADHD-objektets” definition och funktion att göra. Det vill säga om ADHD som någonting som inte fullt ut är känt är ett beteendekluster som ska definieras som en funktionsnedsättning eller inte, och vad en förändring av definition annars skulle innebära. Roslund (2018) hämtar på nytt stöd hos Gillberg:

> Christopher Gillberg komplicerade, vid ett föredrag 2017, detta sätt att tänka genom att jämföra med rikedom och fördelning av pengar. Han menade att med utgångspunkt från den här typen av slutsatser skulle man kunna säga att riktigt fattiga människor faktiskt också är rika. Men bara i så oerhört mycket mindre omfattning. (s. 140)

En slutsats att dra av denna logik är att det är när ett beteende inte längre mäts i monetär rikedom som det blir möjligt att neutralisera och värdera lika. Och omvänt: om ett hos varje unik människa avgränsat beteendekluster transformeras – kommodofieras – till ett värderelativt objekt så blir det möjligt att bruka för monetära intressen.

Fram tills nu har detta avsnitt främst fokuserat diagnosens ”negativa” värde, det vill säga ADHD som risk: ADHD som ett ”hot mot folkhälsan” (Gillberg) eller ”bokstavligt talat ett livshotande tillstånd” (Roslund). Detta inom forskningen mer uppmärksammade ”negativa” värde är emellertid bara en sida av ”ADHD-myntet”. Diagnosen – ADHD-objektet – har även ett inbyggt ”positivt” (mer)värde. Låt oss undersöka saken vidare.

För det första, för Roslund väger diagnostisering och diagnos tyngre än den stigmatisering och stämpling som följs av den process där vissa definieras som mindre värda (mer dysfunktionella) än andra. Det gäller, menar Roslund, inget mindre än ”samhällets prioriteringar” och det är då, enligt honom, ”glädjande”

> att medicinering med centralstimulerande minskade förekomsten [av yngre barns olyckor mätt i ett mått av sökt akutsjukvård] med nästan hälften (45 procents minskning). Flera tidigare studier har visat på liknande resultat. Kunskapen kring detta har alltså ett otvetydigt intresse också när det gäller samhällets prioriteringar. Kunskapen väger även

> tungt i diskussioner där man tenderar att inte utreda och behandla personer med adhd, av respekt för barnet (eller den vuxne) och i syfte att inte ”stämpla genom diagnos”. (s. 208)

För det andra har Roslund en egen psykiatrisk klinik: ADHD-kliniken NeoCog AB. Denna information är viktig, men inte för att den utgör del i en häxjakt av personen Roslund, utan för att informationen är så betydelsefull för att bättre förstå och förklara *diagnosen* ADHD, där Roslund själv gett sig in i diskussionen genom att tydligt markera sin bestämda position, och där normativ uppfostran döljs bakom en tvärsäker scientistisk retorik.

En behöver inte läsa Roslunds bok för att av honom få veta att ”ADHD inte är någon superkraft” utan ett ”livshotande tillstånd”. Det går lika bra att ta del av någon föreläsning på Youtube eller något nyhetsprogram på tv för att höra honom undervisa detta budskap. Dock verkar det i ADHD-objektet – diagnosen ADHD – ligga en del ”superkrafter”, delvis en monetär sådan. Med annan terminologi brukar om detta fenomen talas om vinster i välfärden.[50] Det är fritt att tycka vad en vill om kommodofiering och vinster i världen – att ekonomiskt sko sig på ett fullständigt onaturligt skapat objekt. Men för den som söker efter orsakerna till diagnosen ADHD är det ett sannerligen viktigt fynd, likaså för den som intresserar sig för mer sann uppfostran än den som bland många andra Roslund re/producerar.

Nu börjar således uppdagas än mer att orsakerna bakom *diagnosen* ADHD är mer komplexa än vad exempelvis Roslund låter påskina. Sökandet är på inga sätt ännu avklarat och är tänkt att fortgå lite till. Men den som söker efter fler orsaker till diagnosen ADHD än neuropsykiatriska/-psykologiska behöver egentligen inte söka särskilt länge. Det räcker att ”ta rygg” på ADHD-objektet som nu befinner sig vid Roslunds privata psykiatriska klink, som 2016 förlängde sitt samarbete med

[50] Av många liknande exempel kan tas det som SVT den 19 februari 2020 rapporterar om. Att aktiebolaget Utredningskompaniet enligt IVO kan ha ställt 100-tals felaktiga ADHD-diagnoser. Händelsen kommenteras av barnpsykiatrikern Sven Roman, som menar att 30-50 procent av de ställda diagnoserna kan vara felaktiga. Romans version framställs av SVT som den mer riktiga. Utifrån hittills nämnda i föreliggande avhandling, och utifrån vad som längre fram kommer tas upp på nytt, är det intressant hur och var Roman finner stöd för att 50-70 procent av diagnoserna skulle vara korrekt ställda. https://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=93&artikel=7410761

SensoDetect Aktiebolag. Även SensoDetect Aktiebolag tycks ha uppmärksammat diagnosens monetära ”superkraft”. Intressant är att detta företag lanserar, som de skriver, ”objektiva diagnosstöd”.[51] Diagnosen ADHD som inte ställs baserat på biologiska markörer och därmed utmanas från många olika håll, söker därmed objektivt diagnosstöd för att stärka hypotesen att ADHD är en i världen (eller hos den enskilde individen) avgränsad entitet (dysfunktion). Det vill säga ett neutralt påträffat som i fullständigt normalt och naturligt existerande objekt.

Om vi håller fast vid detta ”objektiva diagnosstöd” som i kommande kapitel ska granskas lite närmre, så ska vi även i följande avsnitt se närmre på diagnosen som ett potentiellt objekt möjligt att använda till andra saker. I detta sammanhang kan uppmärksammas att Roslund på sin privata kliniks hemsida står fotograferad framför Öresundsbron. Nog verkar det som att det är möjligt att bygga broar med hjälp av diagnosen (objektet) ADHD, men det är ett monetärt brobyggande som kräver sina ”objektiva” byggstenar och dessutom verkar segregerande. Vad jag inte tidigare visste var att det även verkar finnas hajar i Öresundsregionen. Men det är inte vilka hajar som, utan några riktiga ADHD-hajar som med hjälp av ADHD-objektet utvinner ”guld, silver och ära”, det vill säga skor sig på diagnosen. Om ADHD-objektet för vissa innebär ett brobyggande utgör det för andra ett objekt möjligt att bygga murar med.

För att ta reda på mer om ”ADHD-objektets” segregerande funktion ska vi nu ut och åka tåg. Men resan går inte över Öresundsbron till andra sidan sundet utan till Sveriges västkust, närmare bestämt Göteborgs universitet och Center för kritiska kulturarvsstudier där det den 11-12 juni 2019 anordnades en tvärvetenskaplig konferens under temat ”Psykiatrins materiella och immateriella arv”.[52] Eftersom denna vetenskapliga konferens var internationell sträcker sig denna forskningsresa även utanför Sveriges gränser.

---

[51] https://news.cision.com/se/sensodetect-ab/r/forlanger-samarbetet-med-adhd-kliniken-neocog,c9841623

[52] https://criticalheritagestudies.gu.se/clusters+and+heritage+academy/heritage-and-wellbeing/conference--the-material-and-immaterial-heritage-of-psychiatry

4 DEN NORMATIVA ADHD-DIAGNOSEN OCH DESS SÄRSKILJANDE FUNKTION

Jag tar med läsaren på nämnda tågresa för att detta kapitel till stora delar började skrivas just på denna tågresa, när det var hög tid att kappan skulle börja ”sys” samman.[53] Kapitlet uppehåller sig vid delar av det mångfacetterade kritiska forskningsfält som på olika sätt beskriver men även motsätter sig den instrumentella uppfostrings(ir)rationalitet som här ovan redogjorts för. I det här kapitlet fokuseras inte så mycket på diagnosens monetära som dess segregerande funktion, med ett fortsatt fokus på det instrumentella inslaget i uppfostran vilket diagnosen i sig är ett symptom på. Innehållet i de valda studierna behandlar diagnosen ADHD i synnerhet och den (neuro)psykiatriska diagnosen i allmänhet. Det görs inga anspråk på att det är en heltäckande och systematiskt genomförd analys av den kritiska forskningens mångfacetterade innehåll, som inte alltid är pedagogiskt uttalad, men likväl där alla de utvalda bidragen rör uppfostran.

Den som börjar söka i mer eller mindre kritisk forskning på (neuro)psykiatriska diagnoser har en rik flora att välja mellan. Den som likt en doktorand i Sverige ges tillgång till forskning som ofta döljs bakom vetenskaplig betalvägg, erbjuds ett ännu rikare material att botanisera bland. Andelen ”kritisk” forskning är stor och som nämnt mångfacetterad, men likväl någorlunda dold och i underläge jämte den dominerande biomedicinska forskningen, vilken upprättat rena tidskrifter som i princip veckovis utkommer med artiklar som hanterar en diagnos som ADHD som om det vore en given realitet som helst inte bör ifrågasättas. En stor del, men inte all, kritisk forskning som här presenteras relaterar på olika sätt till Foucault, varmed kapitlet inleds med att redogöra för några centrala

[53] Textavsnittet har färdigställts i efterhand, men textens struktur och innehåll grundlades mycket där på tåget.

aspekter, eller begrepp, som Foucault bidrar med för en fördjupad förståelse för ADHD-objektets segregerande funktion.

I kapitlet nämns även den ”forskningslucka” som mitt eget bidrag relaterar till, eller närmare bestämt hur jag ”kritiskt” tagit mig an den irrationella uppfostran som nedan problematiseras och det för att öppna upp för ett pedagogiskt alternativ. Som jag ser det är det svårt att ta sig förbi den kritiska forskning som kretsar kring diagnosen ADHD och uppfostran utan att nämna Foucault, även om det givetvis är möjligt. Alla forskare rör sig inom och tänker utifrån vissa förhärskande diskurser eller paradigm. Likaså jag, som till viss del influerats av Foucault. Mycket forskning inspirerad av Foucault fokuserar på språkliga eller diskursiva praktiker för att utmana ett forskningsideal som betraktar verkligheten som bestående av bortom mänsklig kunskapsproduktion avgränsade entiteter eller essenser. Till detta forskningsfält har min ambition bland annat varit att komplicera diagnosen ADHD (ADHD-objektet) på andra sätt än vad som tidigare gjorts. Motivet har varit att kritiskt granska diagnosen för att belysa att ”ADHD” inte är vad det annars sägs vara. Framförallt är det en mörk historia som nu följer, något som i sig följer Foucaults forskning där mycket utrymme ägnades åt att skriva fram ett historiskt mörker framför att formge en lösningarnas historia. Efter det här kapitlet följer en mer konstruktiv och positiv formulering av relationär pedagogik.

4.1 På väg till tåget: ADHD, kunskap, makt, normer, dispositiv, epistemiska objekt och epistemiskt våld (Foucault)

I avsaknad av biologiska (eller andra) avgränsade orsaksförklaringar för att ställa diagnosen ADHD så framgår att det är *Normen* som föregår vilket beteende(kluster) som är att betrakta som dys/funktionellt. Innan det är dags att stiga på tåget till Göteborg och nämnda konferens kan ett besök hos Foucault vara en god idé, eftersom Foucault mer än många andra ägnat sig åt relationell makt samt problematiserat normers betydelse för formgivandet, eller *görandet*, av den värld vi lever i. Detta besök är nödvändigt förbehållet att en hel del av kritisk (diagnos-)forskning på något sätt rör vid hans tänkande, exempelvis den så kallade normkritiska pedagogiken. Likaså skymtar Foucault på olika sätt fram i mina artiklar, i vissa mer explicit än i andra. I den mer än något fragmentariska redogörelse för

Foucaults tänkande som här nedan ges, är det i synnerhet en *särskiljandets praktik* och ett *epistemiskt våld* som är av intresse, tillsammans med termerna *biomakt* och *biopolitik* samt vad Foucault benämner för *agencements concrets* eller *dispositif*. Ambitionen med detta avsnitt är dels att det ska ge (ett makt-)perspektiv på och förståelse för vad vi ha varit med om på resan hittills, dels för att bättre förstå det som komma skall.

När Foucault i *The Order of Things* (1989a) inleder med ett nästintill hånfullt skratt åt den taxonomi som finns formulerad i en specifik (numera föråldrad) kinesisk encyklopedi, så är det ett skratt som är allvarligt menat. De kategorier i vilka djuren i den kinesiska encyklopedin är indelade må verka skrattretande för oss här och nu. Nämnda encyklopediska taxonomi avspeglar enligt Foucault hur de som levde där och då såg på världen. Samtidigt avslöjas just inget annat än den godtyckliga process som följer den mänskliga praktik som involverar att systematiskt försöka ordna och namnge världen utifrån ambitionen att bättre kunna förstå och bemästra den. En klassificerande praktik som i en tid kan tros vara fullständigt sann men i en annan te sig mer än lite skrattretande.

Foucault belyser och problematiserar i synnerhet den Norm som föregår alla försök till systematisk klassifikation och statistiska analyser. Normer kan likt de taxonomier som följer vara mer eller mindre flyktiga eller bestående. Med normer följer att de producerar tillhörighet, men på en och samma gång alltid är med i den sociala produktionen, eller görandet, av ”annanhet”, det vill säga en form av främlingskapande av de som inte hör normgivandet till (Foucault, 2008).

Marc Roberts (2005) menar att Foucaults primära studieobjekt var att ge en historieskrivning av de olika sätt som individer i västvärlden formas till subjekt. I Foucaults intresse låg bland annat att söka påvisa den intima relationen mellan makt och människlighetens strävan efter en ”vilja att veta” utifrån ambitionen att bemästra såväl naturen som den moraliska ordningen (Foucault, 2002a). Vetande/kunskap och makt går enligt Foucault inte att separera. Människor kan därmed mer eller mindre oreflekterat börja uppträda i enlighet med vad socialt upprättade normer och ideal kräver, även om de är repressiva, istället för att tänka kritiskt om och utmana dessa – detta senare en etisk process (och Sokratiskt ideal) om att försöka ”kasta loss från sig själv” (Foucault, 2002b, s. 11).

Att utmana de strukturer som vetandet är en del av är enligt Foucault ingen enkel process. Överallt organiseras våra kroppar och medvetande,

eller kroppsliga medvetanden, och med denna organisering tenderar vi att formeras som vissa kroppsliga subjekt framför andra. Genom kunskap som inkorporeras i människan lär människan sig vem hon är. Men med kunskap följer makt. Makt, för Foucault, utgörs av en relationell och diffus *kraft* som skjuter åt alla håll och formar en komplex väv av *makt*relationer. Foucaults *relationella* makt innebär att makt är en kraft som opererar överallt, i alla former av relationer. En maktrelation är våldsam när en kraft tränger undan alternativt fullständigt raderar ut en annan kraft (Deleuze, 1988).

Där det finns makt finns det motstånd, menade Foucault (2002a). Det omvända förhållandet gäller givetvis också. Med normerandet av världen följer givet makt, men även ett våldförande på alla de som inte ingår i normen utan framträder som ”de Andra”. Med normgivande sker ett socialt konstruerat främlingskapande av vissa individer och grupper av individer. Normer utövar emellertid inte enbart ett ”yttre” tvång på människor. Dominerande normer och ideal kan verka subtilt genom att människor på olika sätt tar dem till sig och gör till sina. Det blir då en form av ”inre” normerande styrning av det egna *själv-medvetandet* och disciplinering i överenstämmelse med vad den specifika samhällsordning, som den bestämda normen är ett uttryck för, kräver av sina medborgare.

En specifik form av maktrelation som Foucault intresserade sig för var den makt som olika former av vetande av och om människan producerar. En genom dominerande kunskap normerande maktrelation som förändra(t)s i takt med att teknologiska innovationer och subspecialiserade forskningsområden utvecklats och blivit till. Subspecialiserade kunskapspraktiker utgör vad Foucault benämner för specifika *episteme*: socialt konstruerade tankestrukturer som ligger till grund för vad som är möjligt att tänka, säga och göra (Foucault, 1989a). De som sitter inne med viss form av kunskap, ett visst vetande, ges, enligt Foucault, inte sällan företräde i särskilda frågor (se vidare Foucault, 1993) och på så sätt produceras en asymmetrisk maktrelation som tenderar att bli våldsam om somliga kroppsliga yttranden förpassas till marginalen eller raderas bort från samhällskroppen. Sakernas tillstånd ordnas efter olika epistems specifika logiker och vissa epistemiska logiker intar en mer dominerande position än andra.

På detta sätt organiseras den värld vi lever i, enligt Foucault, genom en intim relation bestående av såväl språkliga (diskursiva) som materiella

(icke-diskursiva) redskap och teknologier som på olika sätt namnger och belyser de i och av världen konstituerande tingen. Gilles Deleuze (1988) förtydligar i sin bok om Foucault att relationen mellan språk och materia måste förstås som en dubbel artikulation. Språk och materia är irreducibla element som i olika kunskapsproducerande praktiker sluter samman i komplexa relationer som generar verklighet. Dessa immanent i världen formgivna och av verklighet formgivande diskursiva och icke-diskursiva kunskapspraktiker utgör vad Foucault kallar för *sanningsregimer*. Enligt Foucault går det således inte att separera kunskapen om världen från de immanenta och dubbla artikulationer som på samma gång sätter världen i rörelse.

Mycket av Foucaults intresse låg vid ”maktens skepnader och effekter” (Axelsson & Qvarsebo, 2018) och epistemologiska praktiker dominerade de maktanalyser han företog sig snarare än metafysiska och ontologiska spörsmål. Detta gör honom också till vad Badiou (se t.ex. 2005c, s. 52) benämner för *antifilosof*, vilket inte underminerar det inflytande Foucault haft för den kritiska forskningens och pedagogikens emancipatoriska villkor.

Säreget för Foucault var hans påtagliga sensibilitet för subtila former av bestraffningskonster (Deleuze, 1988, s. 23). Foucault (2003) ger bland annat en beskrivning av hur makten under 1700 och 1800-talet tar sig ett uttryck bort från medeltidens brutala, restriktiva och suveräna makt, till en mer subtil, effektiv och produktiv form. Med upprättandet av olika (upp)fostrande institutioner menar Foucault att det öppnades upp för ett nytt sätt att generera kunskap. Men vad dessa platser också gjorde var att de genom olika former av diagnostiserande och klassificerande blev till särskiljande praktiker.

Några av dessa hör psykiatrins historia till och särskådas i boken *Vansinnets historia under den klassiska epoken* (2001) – ett ”mörkt” tema som följs upp av bland andra Andrew Scull (2015). I denna maktpolitiska analys och historieskrivning intresserar sig Foucault för hur vad han liknar vid en förnuftets monolog över oförnuftet växte fram. Kort kan sägas att vissa professioner kom att lägga beslag på vad som ansågs vara ett ”förnuftigt” (funktionellt) leverne, medan andras röster och kroppsliga yttranden marginaliserades eller rent av inte alls lyssnades till, eftersom de dömdes ut som ”oförnuftiga” (dysfunktionella). Foucault visar särskilt hur oönskade individer i samhället identifierades och placerades i vissa

från omvärlden avgränsade anstalter, det vill säga buntades ihop och låstes in på särskilda institutioner för att bevara samhällsordningen utanför intakt, samtidgt som de intagna blev till observationobjekt usatta för divesrse olika beteendemodiferande ”behandlingar”.

Foucaults tes är således att psykiatrins rötter mer växer samman med kriminalvårdens än med en omsorgsinriktad sjukvård. Det är först efter den så kallade inspärrningen som medicinen och sedermera psykiatrin kommer in i bilden. Före slutet av 1700-talet fanns inte den psykiatriska professionen eller psykiatrin som institution (Scull, 2015; Shorter, 1997). Tesen Foucault (2001) driver är att det var först efter dessa professioners framväxt som inspärrningen omdefinierades från repressiv till terapeutisk verksamhet:

> Grundtanken hos Foucault [i *Vansinnets historia*] är att psykiatrin löser en legitimitetskris åt staten, eller samhället, genom att effektuera en social kontroll som i modern tid inte längre kan motiveras och rättfärdigas i öppet repressiva termer. (Svensson, 2005, s. 207)

Anstalterna blev också till den plats där olika hypoteser kring orsaksförklaringar formades och med olika medel och tekniker sökte besvaras. Den omtalade tyske psykiatrikern Emil Kraepelin (1856-1926) var en av dem som sökte förstå och klargöra så kallade mentala sjukdomar betraktade som naturliga entiteter möjliga att distinkt klassificera. Modern (neuro)psykiatri bär ett kreapelinskt arv (se t.ex. Kendler, 2017) och som sådant är arvet även byggt på det så kallade cartesianska felslutet: det dualistiska tänkande som frikopplar kroppen från själen och isolerar subjektet/individen från miljö/samhälle (Bracken & Thomas, 2010; Thomas & Bracken, 2011). Inom det post-cartensianska/kraepelinska paradigmet antas (neuro)psykiatriska diagnoser vara naturliga entiteter möjliga att upptäcka genom adekvat vetenskaplig nosologi – alltså organiskt grundad klassifikation av mänskligt beteende – formulerat som adekvata kliniska diagnoser. Detta paradigm upprätthålls genom en tro på och förhoppning om att någon gång inom en snar framtid – eftersom vi ännu inte är där – så kommer naturen ”bakom”, låt säga ADHD, avslöjas av och för de forskare och kliniker som, på teknopositivistiska grunder, inte ger upp ett sådant sökande (se t.ex. Heckers, 2017). Vad som även kännetecknar detta paradigm är mottot “divide and conquer” – en strategi som bygger på att

naturen anses möjlig att ”cut at its joints” så att ”‘mental disorders’ by outspoken experts can be correctly codified, organized and defeated” (Heckers, 2017, s. 374; jfr. Rapley, Moncrieff & Dillon, 2011). I takt med att de slutna anstalterna öppnats upp har inte sökandet efter avgränsade ”naturalistiska” orsakförklingar upphört. Dock står denna spekulativa hypotes fortfarande ofullständigt besvarad (se t.ex. Burstow, 2015; B. Cohen, 2016; Johnstone, 2014; Timimi, 2014).

I kölvattnet av en tilltagande kapitalistisk ordning föreslår Foucault (2013) att det blev viktigare än tidigare att finna institutionella strategier för att fostra lönsamma samhällsmedborgare i syfte att bevara den rådande sociala ordningen. Anstalter för de som betraktades som ”irrationella” och ”galna” (dysfunktionella) var en, utbyggnaden av det obligatoriska skolväsendet en annan. Under denna epok blomstrade den teknologiska naturvetenskapen och med den de medicinska framstegen.

Mycket finns skrivet om denna biosocioteknologiska utvecklingsprocess från upplysningen[54] och framåt. Filosofen George Henrik von Wright (1986) belyser att det under denna epok skedde en förskjutning där den tidigare dominerande fysiken närmade sig den biologiska vetenskapen, och vice versa, vilket resulterade i ett slags biokemisk världsbild eller rationalitet. Andra formulerar det som att vi idag mer än tidigare lever i en medicinsk kultur (Lupton, 2012) eller neurocentrisk tidsera (de Vos & Pluth, 2016), rent av i en tidsepok bäst benämnd för ”hjärnåldern” (Beckman, 2007). De olika benämningarna till trots rör det sig om en samhällsutveckling som mynnat ut i en klinisk blick på människo- och samhällslivet i stort (Foucault, 1989b). Den kliniska blicken sträcker sig långväga ut i samhället, in i olika (upp)fostrande institutioner. Till och med i sådan utsträckning att människor, enligt Foucault, kliniskt granskar sig själva och börjar agera i enlighet med dominerande sanningsregimer vilka öppnar upp för vissa möjlighetsbetingelser men utesluter andra. Denna kliniska blick är del av en effektuerad mentalhygien som social ingenjörskonst och med den har ”normalitetens gränser” (Piuva, 2005) förändrats och i vissa fall snävats in. Denna på den enskilde individen kliniska blick som en teknik att styra den mänskliga populationen i enlighet med dominerande borgerliga ideal, föll väl samman med ett kapitalistiskt samhällssystem (se Foucault, 2006).

[54] Den epok i den mänskliga historien som brukar benämnas upplysningen (i singularis) innefattade egentligen flera olika och även motstridiga försök till upplysning för mänsklig frigörelse (se t.ex. Porter, 1997).

I sina många historiska analyser fokuserar Foucault på olika former av maktoperationer och vilka effekter de ger. Vad Foucault belyser är en genom historien tilltagande rationaliserad administrering av den mänskliga populationen. Denna styrningsrationalitet utgörs av en komplex kontrollanordning som söker disciplinera såväl den enskilde individen som hela den mänskliga populationen. I sina historiska analyser spårar han framväxandet av konkreta arrangemang eller anordningar (*agencements concrets*) (Foucault, 2013, s. 45). ”Agencements concrets” är att betrakta som socioteknologiskt upprättade maktapparater vilka producerar individuella och kollektiva kroppar och subjektiviteter. Senare kom Foucault att använda termen dispositiv (*dispositif*) för att beskriva denna komplexa kunskaps- och maktanordning konfigurerad av en heterogen samling element (diskursiva som materiella) som arrangeras så att specifika effekter ska följa:

> What I'm seeking to characterize with this name [dispositive/dispositif] is, first of all, an absolutely heterogeneous assembly which involves discourses, institutions, architectural structures, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific enunciations, philosophical, moral, and philanthropic propositions; in short: as much the said as the un-said, these are the elements of the dispositive. The dispositive is the network which is arranged between these elements. (Foucault, 1980, s. 194)

I detta på samma gång abstrakta som väldigt konkreta dispositiv ryms även den *biomakt* som Foucault menade utgjorde en mer generell maktutövning riktad mot själva mänskligheten, det vill säga *biopolitik*. Biomakt som biopolitik opererar genom dispositivet, men ”riktar sig inte mot människokroppen utan mot människolivet, mot människan som levande varelse eller till och med människan som art” (Foucault, 2008, s. 220):

> This bio-power was without question an indispensable element in the development of capitalism; the latter would not have been possible without the controlled insertion of bodies into the machinery of production and the adjustment of the phenomena of population to economic processes. (Foucault, 2013, s. 45)

När så olika koncept produceras om vad som är att betrakta som en "(neurodevelop)mental disorder" (t.ex. ADHD) så sker detta aldrig från en neutral position utanför den specifika historia och de konkreta dispositiv där kunskapen om detta förmodade objekt produceras. Därmed är den (neuro)psykiatriska diagnosen en effekt av ett komplext materiell-diskursivt kunskaps- och maktarrangemang som enligt Foucault hör till en kapitalistisk samhällsordning. En diagnos som ADHD har därmed inte

> emerged from within a 'neutral space' that is somehow 'outside' of the history of a particular culture and society and therefore divorced from the political concerns, norms and values of that culture and society. Rather, such bodies of psychiatric knowledge are thoroughly enmeshed within the history of the culture and the society in which they occur and therefore are inextricably bound to the political concerns, norms and values of that culture and society. (Roberts, 2005, s. 37)

Mycket i kontroversen om ADHD härrör ur att det finns olika sätt att betrakta den så kallade verkligheten på och därmed ADHD. Inte sällan ställs en dikotomi upp där realism utgör en motpol till vad som benämns för socialkonstruktionism (se t.ex. Singh, 2002a; jfr. Tait, 2005, 2006). Då den förra (i dess mest naiva form) utgår från att det finns en oberoende, bortomliggande verklighet som neutralt går att producera kunskap om, anses i den senare att kunskapen om världen inte genereras i ett sociopolitiskt vakuum utan hör en i världen immanent produktion av vetande till.[55] Språkets konstituerande funktion har haft en viss särställning inom den senare.[56]

Roberts (2005) påpekar att Foucaults position inte tvunget innebär ett förnekande av detta "någonting" som den socialt konstruerade kategorin (diagnosen) söker representera och därmed också hör till.[57] Diagnosen

[55] Realism brukar sägas höra till ett positivistiskt, naturvetenskapligt ideal som med ständiga teknologiska innovationer kausalt försöker förklara, och kanske till och med försöker förstå, ADHD utifrån allt mer avgränsade biomolekylära entiteter. På ett jämförbart sätt, fast med blicken vänd bort från människans biologiska karaktäristika, finns forskning som söker kausalt förklara ADHD utifrån olika avgränsade sociala determinanter, som exempelvis socioekonomisk utsatthet.

[56] Se t.ex. Horton-Salway och Davies (2018).

[57] Den av Foucault inspirerade idéhistorikern Karin Johannisson (2006) relativiserar diagnosen ADHD på ett liknande vis när hon menar att ADHD är en kulturdiagnos. Marilyn Wedge (2015) menar sig skriva utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på ADHD. Enligt henne innebär detta inte att vissa specifika beteenden

ADHD som socialt konstruerad, eller som en normativt bestämd kategori, utgör ett *epistemiskt objekt*. När vissa så kallade sanningsregimer lägger beslag på kunskapen om det epistemiska objektet kan talas om ett *epistemiskt våld*. Således är ett epistemiskt våld inneboende i diagnosen ADHD då vissa ges mer rätt till sanningen än andra.

Det var inte förrän senare som Foucault kom att försöka arbeta fram en egen etik (Scott, 1990) och Foucault (1983) menade sig inte primärt vilja skriva en lösningarnas historia. Istället är det en mörk historia som Foucault i sina många olika arbeten iscensätter. Det avsnitt som här följer gör något liknande. Nedan fokuseras den (neuro)psykiatriska kunskapen och diagnosens ”särskiljande” makt, med avstamp i Mats Börjesson och Eva Palmblads foucaultinspirerade studie *I problembarnens tid: Förnuftets moraliska ordning* (2003).

4.2 På tåget till Göteborg: diagnos, differentiering och jakten på dysfunktionalitet – en våldsam särskiljning av och brottslig historia om ADHD

Med på det tåg som den 10 juni 2019 tog mig till Göteborg och en tvärvetenskaplig konferens om psykiatrins materiella och immateriella arv, följde nämnda bok av Börjesson och Palmblad. En bok som jag tidigare läst och delvis inspirerats av, men fann relevant att läsa på nytt eftersom jag skulle inleda arbetet med kappan och behövde fräscha upp minnet.

Börjesson och Palmblad ligger i deras studie Foucault nära, i betydelsen den reception av Foucault som lägger vikt vid det diskursiva framför det icke-diskursiva, det språkliga framför det materiella. Det är en studie som skildrar beskrivningar av och åtgärder mot barn och unga som medfört ett slags moraliskt merarbete inom olika former av institutionell uppfostran. Inte minst inom formaliserad utbildning, som är en plats där

---

inte skulle existera. Wedge skriver: ”ADHD certainly ‘exists’, in the sense that many children exhibit behaviors that parents and teachers can see and doctors can measure. But in my view ADHD is neither an unnatural condition of childhood nor an illness that requires medication” (ss. xx-xxi). Wedges position kan nog sägas ligga nära den beskrivning som Singh (2002a) syftar på med socialkonstruktionism. Ett centralt tema för ”socialkonstruktionistiska” forskare, menar Singh, är en vilja att belysa och problematisera olika aspekter av makt i förhållande till diagnos och diagnostisering. Jag har ännu inte stött på någon ”socialkonstruktionistisk”, eller enligt Tait (2005), ”anti-realistisk” forskning om ADHD som reducerat själva beteendet till att vara en rent språklig eller social konstruktion. Jag har givetvis inte läst allt. Däremot är yrkandet på att språk och kultur *producerar* såväl vetenskapliga som kroppsliga *yttranden* desto vanligare. En annan möjlig, och enligt mig mindre ”kategoriskt” förvirrande uppdelning, är ”positiv” respektive ”kritisk” forskning på ADHD.

normöverskridande och utmanande beteenden blir till och uppträder tydligare än på andra platser. Med framväxten av det obligatoriska skolväsendet har skolan utgjort den plats där i synnerhet elevers bristande uppmärksamhet-impulsivitet bedömts viktigt att på olika sätt åtgärda (se t.ex. Brancaccio, 2000; B. Cohen, 2016; Conrad, 1975; Fryer, Marley & Stambe, 2020; Graham, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b; Harwood & Allan, 2014; Hinshaw & Scheffler, 2014; Hjörne & Säljö, 2013, 2014; Stead, Lloyd & Cohen, 2006; Mehan, 2014; Nilholm, 2014; Stolzer, 2009; Timimi, 2005).

Central för Börjesson och Palmblads analys är även den av Foucault inspirerade sociologen Nikolas Rose. Rose (t.ex. 1985) har använt termen *psy-complex* för att beskriva den samhällsutveckling där allt fler mänskliga beteenden in- och underordnats den kliniska blick som följt en tilltagande medikalisering, psykologisering och psykiatrisering av mänskligt liv i allmänhet och (o)moralen i synnerhet. Det vill säga en i skolans värld ”tradition av att individualisera förklaringar till ’problembarn’” (Börjesson & Palmblad, 2003, s. 10). Psy-komplexet anges tillhöra en under ”sekelskiftet nittonhundra … tilltagande professionalisering som utgörs av vård, omsorg och fostran av det uppväxande släktet” (s. 18). Psy-komplexet utgör en betydande del av en tilltagande styrningsrationalitet där professionell kunskap aggregerar data som används för att bättre kunna ”identifiera, klassificera och åtgärda normavvikelse” (s. 19). Helt i enlighet med Foucault beskrivs att (o)moralen på detta sätt underordnades ”den vetenskapliga blickens synfält” (s. 20) och det är den enskilda individen som sätts i fokus.

Med psy-komplexets inträde på fostransfältet menar Börjesson och Palmblad att ett förändrat interaktionsmönster formades, inte enbart mellan lärare-elever utan även mellan barn-föräldrar. Föräldrarna till de identifierade barnen måste även de utbildas och uppfostras och det på antytt vetenskaplig basis. Till detta finns färdiga uppfostringsprogram att tillgå. Till pedagogiska relationer tillförs så en massiv arsenal av olika instrumentella åtgärder och vad som även avkrävs dem är att ”[a]uktoriteten måste erkännas” (s. 42).

I strävan efter konformitet i utbildningssystemet samt för att nå smidighet och förutsägbarhet i klassrumspraktik och i (upp)fostransprocesser överlag, har utarbetats olika strategier för att söka ordna homogena grupp-

sammansättningar. Diagnosen utgör en antydd homogeniserande men differentierande markör i den rationella administrationens särskiljande tankepraxis. En diagnos som ADHD är ett element i en större styrningsrationalitet riktad mot i synnerhet individer som anges utgöra ett, både samtida och framtida, hot mot den sociala samhällsorganismen – en omsorgsbetonad riskintervention som vi i detta nu börjar bli väl förtrogna med. Det är således ett normativt uppfostringsprojekt som av Börjesson och Palmblad uppmärksammas. Tonen i deras text är även den normativ, fast i andra riktningen. Författarna verkar gå till ”problembarnens” och deras föräldrars försvar gentemot en tilltagande fostransexpertis och instrumentell styrningsrationalitet. När en tar del av de granskade akterna och sätten som det talas om dessa barn och vilka åtgärder som följer är det inte svårt att förstå varför – i synnerhet om en själv bär vissa erfarenheter av att tillhöra den identifierade (elev-)gruppen.

Börjesson och Palmblad möter i akterna beskrivningar av de barn och unga som allt för mycket utmanat (elev-)normen. I dessa akter framträder en ”misstrogenhet … på moralisk grund”, dock förklädd i vetenskaplig terminologi (s. 21). Men gränsen mellan vad som anses moraliskt föredömligt och dito förkastligt är inte helt tydlig. Att uppträda som ett balanserat barn är ingen enkel uppgift: ”Nätet för att fånga upp ’de som inte är som andra’ blir [med tiden] allt mer finmaskigt” (s. 45). Allt fler är beteckningarna (diagnoserna) som används om elever som uppträder, med författarnas vokabulär, obalanserat. Den (neuro)psykiatriska diagnosen är just ett sådant namngivande som även ”kan bli det raster varigenom den egna personligheten tolkas och förstås” (s. 45). Något som enligt författarna kan vara ”på gott och ont” (s. 45). Vad fördelarna med diagnos skulle vara förutom att det sker en viss moralisk ansvarsbefrielse, är svårare att finna i boken.

Jag bläddrar lite i boken, tittar igenom litteraturlistan, känner igen en del av referenserna. Tänker att deras studie granskar ett specifikt empiriskt material och bekräftar vad som tidigare uppmärksammats av Foucault och efter honom exempelvis Nikolas Rose. Kärfves kritik ryms också, men även kritik inifrån det medicinska fältet. Metoden, att i olika dokument och praktiker, gärna historiska, studera vilka de sätt det skrivs och talas om elevers olikheter samt problematisera vilka pedagogiska implikationer denna typ av sociala kategorisering kan få, utgör ett betydande inslag i mer eller mindre diagnoskritisk, och mer eller mindre skolnära

och utbildningsorienterad forskning. Där och då tänker jag på för ämnet relevant forskning som jag tagit del av, men i vissa fall ”tvingats” utelämna när jag skrivit mina artiklar.

Exempelvis Magnus Tideman (2000) som vid millennieskiftet publicerade material om att antalet barn i särskolan ökat. Enligt Tideman kan detta ha med resursminskning att göra och då kommer den medicinska/neuropsykiatriska diagnosen väl till hands för att urskilja och särskilja vilka elever som behöver ”särskilda” insatser, exempelvis särskoleplacering eller placering i så kallad särskild undervisningsgrupp. Social kategoriseringen inom utbildningssystemet har ett särskilt administrativt syfte. Diagnoserna verkar därmed vara en förutsättning för vem som ska få ta del av och vilka resurser som ska fördelas – även om detta inte är lagstadgat. Social kategorisering och patologiserande klassifikation har (även) i svensk kontext trängt allt längre ned i barns åldrar (Lutz, 2009).

Hur kom det att bli såhär? Är det en nödvändighet som vi alla måste acceptera?

Tänk hur komplex människans och därmed ADHD-diagnosens historia är men hur ”naturlig” eller ”given” den framställs som. Ett citat som länge funnits med mig och fungerat som ett slags vägledning och förklaring är från Nietzsche – en av Foucualts inspirationskällor – i *Moralens härstamning*:

> Men ni förstår inte hur jag menar? Ni har inte ögon för något som behövt tvåtusen år för att segra? … Det är ingenting att förvåna sig över. Allt som är *långt* är svårt att se, att överblicka. Men detta är vad som inträffat. ([1887] 1965, s. 34, kursiv i original)

Givetvis gör jag inte anspråk på att här redogöra för exakt allt ”som inträffat” (se ovan citat). Motivet är inte heller att addera min avhandling till listan av genealogiska studier eller sociokulturella analyser av diagnosen ADHD, även om nedan textavsnitt bär dessa drag. Ambitionen är snarare pedagogisk-filosofisk: att problematisera diagnosen ADHD och göra ”orsaksförklaringarna” mer komplexa än vad dominerande aktörer låter påskina och att det kan vara värt ansträngningen att utmana den begränsa(n)de ”encyklopedin”. Denna etiska strävan kan emellertid inte vara oförnuftig i betydelsen att vi *tror* oss komma att finna svaret hos en för länge sedan dödförklarad Gud (Nietzsche [1882] 1987, ss. 134-135).

Sanningen att säga är att förklaringen till diagnosen ADHD inte alls är särskilt mystisk även om den sannerligen är historiskt komplex. Sanningen, menar Nietzsche ([1882] 1987) vidare, måste sökas *underifrån*, samtidigt som den som okritiskt följer opinionen ”bör avrådas från självkännedom” (s. 33). Men visst, denna verksamhet kan vara mycket mödosam och obekväm, för den som fortsätter söka finner alltid mer än det önskade (s. 152). Enligt Nietzsche någonting som verkar gå emot människans djuriska natur, eftersom hon gärna ingenting vill ”se som går emot den gängse uppfattningen om tingen!” (s. 45).

I (det Sokratiska) arvet efter Nietzsche föreslår Foucault att människan inte gör fel i att utmana dominerande sanningsregimer för att försöka ”kasta loss från sig själv” (Foucault, 2002b, s.11). Att som Foucault gräva historiskt efter idéers arv och utveckling kan vara en väg att gå. Diagnosen ADHD är nämligen ett resultat av en lång och komplex historia. Exempelvis är diskussionen om var orsaksförklaringarna till elevers (individers) tillkortakommanden ska förläggas och vilken expertis som ska lyssnas till inte särskilt ny utan sträcker långt tillbaka i den pedagogiska idéhistorien, nationellt som internationellt. Särskilt intressant är Moralens försök att in- och underordna Omoralen.

Det var som nämnt inte förrän 1987 i den tredje reviderade versionen av DSM som bokstäverna A D H D placerades i den ordning vi idag känner denna akronym (APA, 1987). Innan dess har ungefär samma beteendetriad (ouppmärksamhet-hyperaktivitet-impulsivitet) haft andra beteckningar, med det gemensamma att det rört sig om en allt mer driven teknovetenskaplig spekulation om vilka orsakerna är till varför en identifierad grupp barn och unga inte agerar konformt med den moraliska ordning som växte fram med det så kallade moderna projektets framstegstanke (se t.ex. B. Cohen, 2016; Conrad & Schneider, 1980; Foley, 2014; Taylor, 2011). För att säkra upp att ADHD-diagnosen uppfattas som ett resultat av ackumulerad kunskap kring ett visst identifierat och avgränsat kluster av beteenden, söker en del forskare övervinna varandra om vem som kan spåra diagnosen ADHD längst bak i tiden. Dessa upptäckter används för att söka påvisa att ADHD inte är en social konstruktion (se t.ex. Kos & Richdale, 2004; Martinez-Badía & Martinez-Raga, 2015), utan alltid har funnits ”där ute”, eller kanske rättare sagt ”där inne” (i människors neuroanatomi) oberoende av, låt säga, *normativa dispositiv.*

I Russel Barkleys (2015) ofta refererade ”standardverk” om ADHD ryms just en lång historieskrivning. Barkley har även publicerat återkommande i artikelform. Barkley menar sig vara den förste att hänvisa till den tyske läkaren Adam Weikard som intresserade sig för bland annat ouppmärksamhet och uppfostran, det vill säga som ett bevis på att ADHD inte är en social konstruktion. I ett avsnitt om ouppmärksamhet publicerat 1775 skriver Weikard: “People of his type are the hussars in the republic of pundits” (Barkley & Peters, 2012, s. 627). För säkerhets skull refererar Barkley till Wikipedia för att ge en förklaring till ordet “hussars”:

> A hussar is a light cavalry often used for raiding or piracy, typically having a reputation as being unruly, hard drinking, hard swearing, womanizing, mustachioed, swashbucklers, brave, daring, and conceited but not very intelligent. (s. 629)

Weikard framställd som bättre vetande identifierar en karaktärstyp (”the hussar”) som han målar upp likt en karikatyr, som enligt honom lämpar sig bättre till vissa aktiviteter och anses mer passande i vissa miljöer än i andra.

En annan person som ständigt återkommer i historieskrivningen om ADHD är den skotske läkaren Alexander Crichton (1763-1856). 1798 beskrev Crichton i boken *An inquiry into the nature and origin of mental derangement* mental rastlöshet hos en i antal mindre grupp studerade barn. Den mentala rastlöshet som Crichton observerade tog även kroppsliga uttryck (hur skulle han annars kunna observera?) och ansågs av honom vara patologisk (eller abnorm), men bara i de fall som beteendet föll utanför vad han själv menade var normalvariationen. Varför är detta intressant? Jo, det är ett tydligt normativt inslag även om det finns de som velat tona ned just detta hos Crichton (se Palmer & Finger, 2001).

Historieskrivningen går inte heller att ta sig förbi utan att nämna George F. Still (1868-1941) som inte sällan ges status av att vara något av ADHD-diagnosens fader. Still var professor i pediatrik och intresserade sig bland annat för vad han såg som en moralisk defekt hos en identifierad och av honom observerad grupp barn och unga. När det gäller diagnosen ADHD är det särskilt tre föreläsningar som retroaktivt brukar hänvisas till. 1902 vid "the Royal College of Physicians in London” gav Still en föreläsningserie om ”some abnormal psychical conditions in children”.

Vad Still redogjorde för och drog sina slutsatser utifrån var en grupp om 43 barn och unga. Gruppen hade gemensamt att de ansågs intellektuellt välfungerande, men bedömdes ha allvarliga problem med att under en längre tid bibehålla uppmärksamheten vid ett och samma föremål eller aktivitet. Till detta följde avsaknaden av disciplin eftersom barnen, istället för att bibehålla uppmärksamheten på vad det specifika sammanhanget avkrävde dem, ansågs bete sig mindre lämpligt varmed Still ansåg denna grupp barn och unga lida av ett slags moralisk dysfunktionalitet ("defect in moral control"). Det vill säga "… led av en störd förmåga till moralisk kontroll och en fundamentalt bristande förmåga att handla utifrån normer om det allmänna bästa"[58] (Almer & Mandel Snaum, 2012, s. 21). Gällande orsakerna till denna av honom bedömda moraliska dysfunktionalitet så var det hypotetisk spekulation Still ägnade sig åt (se särskilt Still, 1902, s. 1011). Det var dock spekulationer som genom att de fördes ned i medicinska journaler fick status därefter, eller utgjorde en viss typ av sanningsregim, som formgett den verklighet vi idag lever i (se vidare Mayes & Rafalovich, 2007; Smith, 2012).

Innan denna mer gängse historieskrivning kan lämnas måste det senaste bidraget föras på tal. Det är en grupp forskare (Victor, da Silva, Kappel, Bau & Grevet, 2018) som i princip menar att de kvalat in på första plats i att spåra ADHD-diagnosens historia och detta till antikens Grekland och en (natur)filosof vid namn Theofrastos. Det intressanta är inte så mycket den normativa namngivning och klassifikation som Theofrastos ägnar sig åt när han bedömer en annan mans leverne som mindre dygderikt (han torde med all sannolikhet inte vara den förste människan att göra så), utan själva motivet bakom studiens "historiska upptäckt". Vad som menas? Jo, att de fem forskarna synes ha ideologiska uppfostringsskäl bakom sin så kallade historiska upptäckt. Forskargruppens argument är att från antikens Grekland fram till idag så har "ADHD" stigmatiserats, något som enligt gruppen inneburit att människor (i deras fall vuxna) "med" ADHD inte vågat söka adekvat medicinskt stöd. Deras syfte är med andra ord inte historiskt, utan de vill med hjälp av Theofrastos söka avstigmatisera ADHD och samtidigt påtala att psykiatrisk nosologi bör anses fullständigt adekvat och därmed att diagnosen inte är en normativ

[58] "…the control of action in conformity with the idea of the good of all" (Still, 1902, s. 1008).

upptäckt alternativt ideologisk konstruktion. Författarna till studien menar att den psykiatriska diagnosen utgör en rationell vetenskaplig upptäckt som följer i spåren efter Hippokrates och dennes tes om att sjukdomar är av fysiologisk snarare än gudomlig karaktär.

Med studiens hänvisning till Theofrastos leds den filosofiska ugglan tillbaka till det antika Grekland och hela den filosofiska diskussionen om sofist-statens intresse att göra den enskilde samhällsmedborgaren identisk med det egna styret. Med datorn i knäet skriver ugglan där på tåget med fetmarkerad text: **Diagnosen ADHD bär sannerligen en tvåtusen år lång historia**. **Förstår ni hur jag menar?**

När den filosofiska ugglan i samspråk med den pedagogiska örnen funderar kring den uppfostringsideologi som underbygger den så kallade neuropsykiatriska diagnosen, kan den grävande mullvaden inte låta bli att notera de intressekonflikter som anges längst bak i nyss nämnda studie: en av forskarna har deklarerat ett under de senaste tre åren nära samarbete med läkemedelsbolagen Novartis (Ritalin [metylfenidat]) och Shire (bland annat Elvanse [lisdexamfetamindimesylat]). Dessutom informeras om att deras forskning finansierats av något som benämns CAPES. Vad är CAPES? Mullvaden är lite bekväm, tror sig nämligen ana vad som gömmer sig i myllan, kollar därför enbart Wikipedia där det står att CAPES tillhör det brasilianska utbildningsministeriet. Närmare bestämt tillhör CAPES ”Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel” som ansvarar för att kvalitetssäkra det brasilianska utbildningssystemet.

Vad vi finner är bland annat att ADHD framställs som ett svar på adekvat psykiatrisk nosologi, något som av författarna antas leda till att minska stigmat kring ett visst identifierat och avgränsat beteendekluster. ADHD som en avstigmatiserad neurogenetisk dysfunktion anges av författarna öka förhoppningen om att diagnostiserade självmant ska söka medicinsk behandling. Anledningen till detta är en dubbelt förbättrad akademisk prestation: dels att den diagnostiserade genom en instrumentell pedagogik på ett artificiellt vis ska öka sin kognitiva kapacitet för att prestera bättre inom det formella utbildningsystemet som därmed kan kvarhålla sin rådande struktur, dels att forskarna med publikationen kan meritera sig och förbättra sin egen akademiska position. Förbättrade akademiska prestationer är viktiga för ett lands positionsställning i en global kunskapsekonomi. Det rör sig därmed om ett slags mångfaldig profit där

många inblandade antas tjäna på ADHD-objektet – en beräknad vinst baserat på att ADHD (fortsätter att) definieras som en ”neurodevelopmental disorder”. Vad som inte ryms är en diskussion om att den person, det ”fall”, som Theofrastos har uppe för försök att kategorisera, inte själv säger sig lida av det beteende som av Theofrastos anses mindre önskvärt. Likaså lyser med sin frånvaro en diskussion om vilka mål det är som i samtida utbildningsystem på ett artificiellt (instrumentellt) sätt ska söka uppnås mer konformt. Vad som är desto mer markant är den samhällsordning, de dominansstrukturer, som forskargruppen genom att reproducera ADHD-objektet upprätthåller, vilket är detsamma som en avsaknad av alla människors lika värde och rätten att delta i produktionen av sanning. Diagnossofisteri och konstituerandet av dysfunktionell Andrahet.

Den pedagogiska örnen tänker på Paulo Freire men samtidigt på många andra namn inom den pedagogiska idéhistorien. Jag adderar där på tåget Johan Amos Comenius till dokumentet. Likaså Herbert Spencer. Tänker vidare att listan kan göras nästintill hur lång som helst om syftet är att bättre försöka förstå och förklara orsakerna bakom en diagnos som ADHD, men att nämna Comenius och Spencer, utan att säga någonting om Jean-Jacques Rousseau och Maria Montessori som på olika sätt förhöll sig ”naturalistiskt” gällande uppfostran av det uppväxande släktet, är ett slags pedagogiskt-idéhistoriskt brott som jag gör mig skyldig till. Men var ska en egentligen börja och hur ska en avgränsa? Vem ska en ta med och vem ska en utelämna? Historien vecklar ut sig beroende på vad som tas med och vad som utelämnas. Alla beslut blir till brott i en historia som ständigt vecklar ut sig på nya sätt beroende på vilka historiska fakta som används och hur de används. Vad jag gör är att berätta en historia som inte berättats på exakt samma sätt förut, men att jag när det gäller diagnosen ADHD är långt ifrån ensam om att en forma ett slags brottslig historia (se Smith, 2010).

Tänker på den Comenius som på 1600-talet i sin religiösa undervisningslära yrkade på en skola för alla, men, långt innan den (neuro)psykiatriska diagnosens tillkomst, verkade anse att eleverna ur ”optimal” didaktisk synvinkel både kunde och borde delas upp i en hierarkisk skala om sex olika kategorier (Comenius, se särskilt kapitel 12 i *Didactica Magna*). Ett klassificerande av den uppväxande generationen i kategorier om mer funktionella till rent obildbara. Funderar vidare på Comenius, som vi idag vet var en av de allra första att utifrån didaktisk avsikt addera

bilder till läroböcker för att i utbildande syfte tydliggöra världens komplexitet (Mollenhauer, 2014), men i Comenius fall var slutmålet att vara den kristna guden till lags.

Minns vidare hur jag under åren diskuterat Comenius med studenter som funnit problematisk den klassificering av beteenden som vår tids neuropsykiatriska diagnoser generar, men samtidigt tycks tro på idén att diagnoserna är fullständigt adekvata respektive objektivt sanna. Studenter som funnit diagnoserna absolut nödvändiga på en och samma gång som diagnosernas otillräckliga funktion med att möta den unicitet som varje enskild människa bär på har påtalats. Den unicitet som förenar oss alla.

I relation till Comenius påminns jag om hur jag under åren fått ta del av studenters mindre goda erfarenheter av att tidigare i skollivet ha varit placerade i särskild undervisningsgrupp. I dessa samtal hur jag mött tårfyllda ögon. Till detta att en diagnos krävs för att få stöd på lärosätet en numera läser vid, för att det krävs en diagnos för att ges tillträde till pedagogiska alternativ och alternativ pedagogik. Minns även hur jag som doktorand anmälde mig som stöd till studenter med diagnos, men tvingades tacka nej eftersom ”högre makter” inte tyckte det lämpade sig väl att blanda forskning med praktik. Är pedagogisk forskning möjlig att dela upp på detta vis?

Minns dessutom hur jag fått lyssna till allt annat än goda erfarenheter av att ha blivit bedömd som mindre funktionell och därmed mer dysfunktionell än andra. När jag skriver tränger sig minnen på om hur studenter lyft och problematiserat vad som skett det tvillingpar som placerades i särskola men senare i livet valde att överklaga denna av andra (vem?) kungjorda diagnos-dom.[59] Det tvillingpar som kände att de inte tillhörde det ”dom” som av andra bedömts behöva gå i en särskild skolform och därmed hierarkiskt särskiljas från övriga. För särskild skolgång krävs alltid någon form av diagnos-dom. ”Jävla sär!” ”Jävla diagnos!” Diagnosen som en effekt av en särskiljande praktik baserat på elevers ”naturalistiska”, i kropp-hjärna, antydda behov. Naturliga dualiteter som sociala (diskursiva och icke-diskursiva eller materiell-diskursiva) konstruktioner: ett i världen framproducerat överordnat funktionsdugligt ”vi” och ett underordnat funktionsnedsatt ”dom”. Fullständigt onaturlig taxonomi. Relationen diagnos och demokrati – en relation mindre uppmärksammad.

[59] Se t.ex. https://www.sydsvenskan.se/2014-10-27/felplacerades-i-sarskolan--tvillingar-far-skadestand

Men likväl studenter som ställt frågor om diagnoserna verkligen är nödvändiga. Fått frågan om vi inte klarar oss lika bra utan. Men även att åsikterna går isär. Några av studenterna bygger sina identiteter på de diagnoser som andra i rummet tar upp för kritisk granskning. Vi-och-dom. Identitetslogik. Biopedagogik. Men detta gäller givetvis inte bara studenter, utan sker överallt vi vänder oss. Står du som läser utanför detta diagnosdispositiv?

Ett namn nog så viktigt att addera till historieskrivningen om ADHD är socialdarwinisten Herbert Spencer, som under 1800-talets senare hälft var del av den ”naturalistiska vändningen” (Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017, s. 272). Det sägs att Spencer hyllade och verkade för en ”radikal individualism” (Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017, s. 272) där uppfostran skulle baseras på varje enskilt barns, i betydelsen från andra åtskilda, naturliga utveckling och medfödda anlag. Målet var självverksamhet, att kunna verka själv i livet utan hjälp av andra. Att bättre rustas inför att konkurrera med andra människor om jordens begränsade resurser. Spencers teleologiska syn på uppfostran präglades av tankar om en organisms utveckling naturligt driven mot ett givet högre slutmål, men som Spencer lär ha betraktat som en naturlig utveckling där barnet kan hjälpas genom rätt sorts individuella åtgärder. Detta eftersom Spencer antog att somliga föds mer lämpande att ta sig an den fria konkurrensen om jordens resurser än andra. Att problematisera ”fri konkurrens” som en *självisk* verksamhet tycks inte ha varit Spencers ambition. Att inte själv kunna verka i den fria konkurrensen kräver således åtgärder på individuellt plan, individuella åtgärder. Är inte detta precis vad vi ser ske i vårt samhälle idag: att människor (elever) som inte bedöms agera självständigt nog, inte heller bedöms tillräckligt dugliga, tillräckligt funktionella, och detta i en samhällsordning där den fria konkurrensen ses som det optimala slutmålet och ett beroende av andra stigmatiseras genom att värderas negativt? Med andra ord, den neuropsykiatriska diagnosen som negation till det funktionsdugliga autonoma självförverkligandet (jfr. Westerlund, 2017).

Vi ska nu tillbaka till forskning som är mer renodlat inspirerad av Foucault. Forskning som rör skola och utbildning med fokus på social kategorisering, psykiatrisk klassifikation och elevdifferentiering. Bland annat ger Thom Axelsson (2007), med Sverige som exempel, en historisk infallsvinkel på problemområdet. Med tilltagande industrialisering

skedde en urbanisering varmed skolan inte längre utgjorde en plats dit somliga barn och unga som levde under mer priviligierade former gick för att lära. Alla barn skulle gå i skolan, inte enbart för att lära, utan skolan blev även en plats för att hålla lösdrivande ungar borta från gatorna. Skolan som en plats för social kontroll.

Men om alla barn skulle gå i en gemensam skola måste också möjligheterna att avskilja störande barn öka. Annars befarades att mer välartade barn kunde smittas av de vanartiga barnens beteende. En smittorisk inte enbart förbehållen utbildningssystemet, utan som också hörde till en mer allmänt tilltagande oro för att vanartade barn och unga bidrog till moraliskt förfall.

Skolan spelade en central roll för att omsätta välfärdsstatens ideal i praktiken och psykometriska metoder kom att spela en betydande roll. Axelsson belyser hur det i Sverige under 1900-talets första hälft, i förhållande till det obligatoriska skolväsendets etablering och utbredning och med psy-komplexets inträde i denna uppfostringssfär, växte fram olika sorters administrativa styrningstekniker. En sådan var införandet av intelligenstester för att bättre kunna, enligt Axelsson, placera ”rätt elev i rätt klass”. ”Normal”, menar Axelsson, ”var den som kunde följa med i undervisningen och uppföra sig på ett lämpligt sätt” (s. 103). Det handlade om att i det allmänna skolväsendet söka effektivisera samhällsproduktionen genom att med förfinade metoder identifiera och särskilja elever från varandra, varmed olika preciserade lösningar eftersöktes. Intelligenskvot blev vid denna tid ett sådant mått. Intelligenstestning ansågs utgöra en objektiv och vetenskaplig metod som kunde användas för att bättre skilja ut skolelever från varandra, även om Alfred Binet, något av intelligenstestets pionjär, förde fram att uppmätt intelligenskvot skulle betraktas med viss skepsis och inte tas för en given statisk storhet oberoende av ett barns uppväxtvillkor. Uppmätt intelligenskvot utgjorde hur som helst en tilltagande antydd objektiv differentieringsmarkör som möjliggjorde identifikation av och särskiljning av så att säga fel elever, vilka kunde placeras i skolklasser eller undervisningsgrupper avskilda övriga elever. Axelssons forskning visar att psy-komplexets ökade expertfunktion bidrar till en normativ uppfostringspraktik som inte ligger långt ifrån den eugeniska rörelse som var inflytelserik under 1900-talets första hälft och som en del av en tilltagande social ingenjörskonst verkade för att dela

mänskligheten i delar om minst två i syfte att höja kvaliteten på populationen i allmänhet (se vidare Hamre, Axelsson & Ludvigsen, 2019).

Axelsson ger ett intressant exempel utifrån den i Sverige första kvinnliga psykiatrikern och (skol)läkaren Alfhild Tamm (1876-1959). Axelsson menar att Tamms sätt att uttrycka sig om elever som inte ansågs höra det allmänna skolväsendet till är symptomatiskt för denna tid under 1900-talets första hälft. Enligt Tamm var det önskvärt att ”[elev-]materialet kunde skiktas bättre och de sämsta afskiljas” (Tamm citerad i Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 87). Förutom den i statens intresse särskiljandets praktik som här påvisas, ryms något annat intressant och det att Axelsson yrkar på detta av (med Tamm som exempel) ”*språkliga förtingligande* av barnet [som] gjorde det … enklare att tala om skolans sorteringsarbete som ett vetenskapligt problem som skulle lösas på ett rationellt sätt” (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 87, min kursivering).

Axelsson belyser det förtingligande som av Tamm görs utifrån den normativa ambitionen att underlätta för skolors sorteringsarbete. Förtingligandet är dock inte enbart språkligt, för Foucault yrkade på att det normativa förtingligandet – det epistemiska objektet – är ett resultat av en mycket mer komplex kunskapsproduktion än så.[60] Axelsson ger ett exempel tydligt nog: intelligenstestet. Intelligenstestning som en förtingligande urskiljnings- och differentieringsmekanism är inte enbart en språklig/diskursiv konstruktion utan betydligt mer komplex än så.

---

[60] Axelsson är givetvis inte ensam om att betona normativ reifikation som diskursivt producerat. Antologin *The Palgrave handbook of child mental health* (O'Reilly & Lester, red., 2015) är ett tydligt talande exempel på detta. I antologins inledande kapitel kan läsas om att forskning om psykisk (o)hälsa (och ADHD) dominerats av biogenetisk forskning och så kallade interventionsstudier, vars syfte är att mäta olika modellers utfall (evidens) för att söka efter bästa möjliga effektiva metod för att förhindra mental ohälsa och resultera i socioekonomisk lönsamhet. Mot kvantitativa – positivistiska – interventionsstudier menas att kvalitativ forskning (exemplifierat på olika sätt i antologin) söker utmana språkliga förgivettagande som genomsyrar dominerande diskurser om mental (o)hälsa och så kallade (neuro)psykiatriska diagnoser. Inom ett sådant kvalitativt (”socialkonstruktionistiskt”) paradigm förenas forskare genom att de ser språket som en kraft som konstituerar verklighet. Språket ses som en performativ aktör som påverkar hur människor percipierar och tar sig an världen. I kapitlet hänvisas till den inom human- och samhällsvetenskaperna ”språkliga vändning” vars mål varit att betona att och hur språket konstituerar socialt liv, medvetande och identitetsskapande processer snarare än att språket skulle representera ett inre mentalt liv eller en yttre ”naturlig” verklighet. Även om denna språkliga vändning inte är särskilt ny, så menas att den biogenetiska-positivistiska diskursen alltjämt växer sig stark och därmed ökar behovet av alternativa förklaringsmodeller för att fortsätta visa på vilka verkligheter som begränsande diskurser utmynnar i. Till detta efterfrågas även *dekonstruktionistisk* forskning som ett sätt att utmana och destabilisera, med Foucault kallat, diskursiva sanningsregimer. Exempel på diskursiva sanningsregimer sägs i kapitlet vara diagnostiska manualer som DSM och ICD, vilka erbjuder enbart ett (bland många) sätt att tänka kring och förstå specifikt avgränsade kluster av beteenden. Hur mental (o)hälsa (inbegripet diagnoser som ADHD) formuleras och uttrycks genom språk och talhandlingar får konsekvenser oavsett vad avsikten är (O'Reilly & Lester, 2015; se även Horton-Salway & Davies, 2018).

Detsamma gäller för diagnosen ADHD. Om intelligenstestning tidigare var ett redskap ganska ensamt i sitt slag, finns numera, och det enbart i förhållande till diagnosen ADHD, en rik flora av olika teknologiska innovationer vilka används som ”objektiva” redskap för att bedöma kognitiva funktioner och ställa diagnos och därmed undfly diagnostiseringens subjektiva inslag.[61] På så sätt yrkas att på objektiva grunder bättre identifiera och differentiera elever om så krävs, när intelligenstestning inte räcker till. Diagnosen (ADHD) som urskiljnings- och differentieringsmekanism är emellertid enbart ett element bland många i en särskiljandets praktik, som utgör vad Bjørn Hamre (2013), efter Foucault, benämner för *optimeringsdispositiv*. Till detta optimeringsdispositiv hör ett utbildningssystem som på global nivå är prestations- och målinriktat, möjligt att tala om som en *utbildningsteknologi* (Biesta, 2006, 2011a, 2015b; Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017).[62]

I en standardiserad utbildningsteknologi utgör en diagnos som ADHD en förtingligande differentieringsmekanism i en mycket komplex *uppfostrings*teknologi. Diagnosen ADHD är därmed så mycket mer komplex än att ADHD enbart skulle handla om enskilda elevers ”inneboende” brister. Visst är det bristerna som betonas med diagnosen, men ADHD som förklaring till ett visst identifierat beteendekluster är i sig bristfällig. Det innebär att den som söker sanningen om orsakerna bakom diagnosen ADHD befinner sig i en allt mer tilltrasslad situation ju längre sökandet pågår. Och det är tydligt att det inte enbart är språket som trasslar till det. Låt oss undersöka diagnosen lite till för att ta reda på mer.

Snarlikt Hamres optimeringsdispositiv använder Valerie Harwood och Julie Allan (2014) termen *psykopatologisering* för att belysa hur differentiering i utbildningskontext möjliggörs via en komplex väv av ”diskursivt-materiella” maktrelationer som sträcker sig långväga bort från skolans dagliga verksamheter och den komplexa sfär av möten och erfarenheter som där görs. Harwood och Allan låter påskina att elever som upp-

[61] Se exempelvis föregående kapitel om relationen mellan Björn Roslunds kliniska bedömning av ADHD och Aktiebolaget SensoDetects produktion och distribution av ”objektiva” diagnosstöd, för att *producera* en ”lönsam” diagnos.

[62] Utbildningsfilosofen Gert Biesta (2015b) redogör för och problematiserar den internationella utbildningstrend där skolan utgör en plats i synnerhet fokuserad på att rusta elever med specifika kvaliteter (kvalifikation) för att leda dem in i dominerande produktionsförhållanden (socialisation). Korsgaard, Kristensen och Siggaard Jensens (2017) genomlysning av pedagogikens idéhistoria leder fram till en liknande slutsats.

träder mindre (moraliskt) önskvärt vållat diskussion långt innan diagnosen ADHD hade formulerats. När somliga hävdade att elevers bristande uppmärksamhet var en effekt av enskilda elevers neuroanatomi/-psykologi, menade andra att det var så uppenbart att (bristande) uppmärksamhet alltid blir till *i* relation, exempelvis i relation till utbildningens innehåll och/eller undervisarens (o)förmåga att få(nga) alla elevers uppmärksamhet:

> [T]o describe an unsatisfactory pupil as inattentive is one of the most naïve habits a teacher can develop. It is naïve because we usually do not realize that we have thrown a sort of verbal boomerang. There is of course, no such thing as 'inattention'. As long as the human organism is alive it is attending – to something. What we really mean when we say that a pupil is inattentive is that he [sic!] is not paying attention to us, that we have failed to arouse and hold his [sic!] attention, that we are simply less interesting to him [sic!] than something else in which he [sic!] is absorbed. (Mandel, 1934, ss. 79-80 citerad i Harwood & Allan, 2014, s. 44)

Intressant i sammanhanget är hur kunskapsproduktionen om bristande uppmärksamhet utgör en komplex väv av maktrelationer som bland annat sträcker sig in i det i neurobiologiska laboratoriet. I det neurobiologiska laboratoriet produceras kunskap, dels efter hypotesen att förfinad molekylär avgränsning kommer leda till svaret att ADHD är neurogenetiskt betingat, dels söks efter effektiva interventioner av psykofarmakologisk art (Harwood & Allan, 2014; se vidare Nilsson Sjöberg, 2019a).

Även andra teknologier utgör del i produktionen av kunskap som kan, eller ska, få oss att tro att ADHD primärt är neurologiskt betingat, exempelvis *Elektroencefalografi* (EEG) (Comstock, 2011; Laurence & McCallum, 1998). Det viktiga här är inte så mycket exakt vilka de tekniker är som används, utan den på antydd neutral och objektiv grund[63] allt mer

[63] Hur en antydd vetenskaplig neutralitet i laboratoriekontext genom bruket av teknologiska apparaturer används som argument för att övertyga om objektiv kunskapsproduktion, är något som belyses och problematiseras av bland annat Bruno Latour och Steve Woolgar (1986). Den teknologiska apparaturen hävdar de, är med om att producera verkligheten. Av de två benämnt *inskriptionsapparater*. Detta kan liknas vid produktionen av de "flaskskepp" som framställs som om de alltid funnits där i färdig form, men där det slutgiltiga resultatet bygger på en komplex arbetsprocess (Horton-Salway & Davies, 2018, s. 4). Eftersom det inte finns några biologiska markörer för att ställa (neuro)psykiatrisk diagnos och som även kan användas för att avgränsat förklara ett visst givet symptom, föreslår David Giles (2015) att ett visst identifierat symptom alltid och

komplexa materiell-diskursiva väv av maktrelationer som formar ett mer finmaskigt nät för identifikation och differentiering av potentiella riskelement i samhällsorganismen, för att i så tidig ålder som möjligt optimera populationen i dess helhet.

Psykopatologisering via (neuro)psykiatrisk kunskap och diagnos är en avpersonifierande och avhumaniserande akt (Gambrill, 2014; Graham, 2010b; McGuire, 2016; Nilsson Sjöberg, 2019a), som, menar Graham (2007a, 2008a), leder till att vissa (elever) framställs som ”disorderly objects”. Men förutom vad Graham utifrån Foucault argumenterar för, så är det inte enbart ett diskursivt objektifierande som sker utan processen är (som vi sett ovan) mer komplex än så. Graham menar vidare att diagnosen är del av en effektiviseringsdiskurs, som nog bättre bör liknas med ett optimeringsdispositiv, där kortsiktig (inte sällan farmakologisk) beteendemodifikation allt mer betraktas som en legitim lösning framför att barn och unga i skolan aktivt får delta i ett lärande av kvalitativ snarare än kvantitativ art (Graham, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2010a, 2010b).

Motsatt det pro-diagnostiska paradigmet som lägger vikt vid instrumentell modifikation av beteende så att elever gör färre fel i skolan, lyfts av bland andra Graham en demokratisk lärprocess fram vilken enligt henne bör genomsyras av delaktighet och ökad förståelse för andra elevers olikheter utan att eleverna, via diagnoser, hierarkiskt rangordnas i ett ”vi-och-dom”. Lärprocesser som även inbegriper en form av moralfostran där eleverna lär sig reflektera över det egna beteendet och inte enbart instrumentellt leds mot att göra färre fel på färdiga prov och tester (se vidare Allan, 2008).

I likhet med många andra (se t.ex. Baker, 2002; B. Cohen, 2016; Harwood & Allan, 2014; Timimi, 2005) så menar Graham att diagnosen ADHD är ett pedagogiskt redskap som används för att instrumentellt modifiera vissa identifierade elevers beteende i enlighet med dominerande normer och ideal, vilka avspeglas bland annat i standardiserade nationella prov och formaliserade kunskapstester. Men alla elever presterar inte på

---

enbart är meningsfullt i en viss given kontext. Vidare ser vissa uttalade och/eller självutnämnda experter det som sin uppgift att hantera denna kulturspecifika konstruktion som de på en och samma gång är delaktiga i att forma och hålla vid liv. Prova därefter, påtalar Giles, att göra denna konstruktion tillgänglig för en större allmänhet (så kallad ”disease awareness”). Sprid budskapet länge och väl, så har en väletablerad ”sanning” av ett fenomen som inte baseras på neutrala och objektiva (empiriska) fakta utan i större grad på olika professionella, ekonomiska och politiska intressen skapats. Sammantaget diagnosen ADHD som en *bio-socio-teknologisk* konstruktion som producerar verklighet utifrån bestämda värderelativ.

samma sätt i en viss given miljö. Därmed menas att elevers unika behov förbises, inte minst de elever som genom diagnos förs samman i en specifik kategori, vilken är av kvasivetenskaplig karaktär eftersom social kategorisering är normativ (Thomas & Glenny, 2000).

Liknande kommer även Christina Hellblom-Thibblin fram till i avhandlingen *Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld* (2004). Hellblom-Thibblin poängterar att en gemensam diagnostisk beteckning – social kategorisering – har en generaliserande och stereotypifierande effekt eftersom individer med en och samma diagnos behovsmässigt (ibland mycket markant) skiljer sig från varandra.[64] Diagnosen hanterar inte individuella olikheter utan är helt enkelt otillräcklig för denna uppgift, sammanfattar hon. Det är en synnerligen paradoxal pedagogisk logik att diagnosen anges öppna upp för att bättre möta vissa (och därmed inte alla) elevers behov, samtidigt som diagnoserna ”inte säger något om det enskilda barnets karaktäristika” (s. 115). Med stöd av vetenskapsfilosofen Ian Hacking (1998, 1999) menar Hellblom-Thibblin (2004) att elever (människor) påverkas av sättet det talas om dem och därav att social kategorisering har ett slags ”looping-effekt” som ligger till grund för självförståelsen. Diagnos och diagnostisering innebär därmed en generaliseringsprocess där det finns risk för att ”barnet ser sig själv som en ’särskild sort’” (s. 114).

Hellblom-Thibblin belyser även diagnos som ansvarsbefrielse. Hon menar att när elevers tillkortakommande lokaliseras till den enskilde individen, är det en ansvarsbefrielse riktad mot de diagnostiserade eleverna som även rymmer ansvarsbefrielse för föräldrar, lärare samt skolors organisering i mångfaldsfrågor (ss. 119-120). Hellblom-Thibblin ställer sig kritisk till diagnos och differentiering, det vill säga social kategorisering eftersom den inrymmer en mängd olika problem. Hennes förment neutrala analys uppmanar till fortsatt empirisk forsning. Frågan måste ställas om det är ännu fler empiriska analyser som behövs för att komma tillrätta med ett problem som så tydligt rymmer människors olika åsikter. Och att det rymmer olika åsikter är givetvis för att problemet är pedagogiskt, det vill säga handlar om uppfostran, om olika sätt att tänka kring och bemöta mångfald.

[64] Den neuropsykiatriska diagnosen, likt andra psykiatriska diagnoser, är, återigen, deskriptiv och preskriptiv men inte orsaksgrundad (se Johnstone, 2014 för en lättfattlig introduktion).

Det går inte att bortse från ett irriterat tonfall i mycket av den kritiska forskningen, ett irriterat tonläge som blir mer märkbart när forskningsgenomgången sträcker sig ut internationellt. Exempelvis skriver David Cohen (2006):

> The diagnosis of ADHD and the drug Ritalin marked the beginning of the full-scale psychiatric colonization of childhood. Today, not only ADHD, but the whole range of psychiatric labels – including as of this writing, the fastest-growing one for children, bipolar disorder – are now applied to children, some of whom are barely old enough to talk. Not only stimulants, but the full panoply of psychiatric drugs … are now given to children, some of whom have just learned to talk. (s. 29)

Cohen fortsätter och menar att det inte vid något tillfälle tidigare i historien pågått en sådan ”mass drugging of youth to alter their behavior or improve their performance” (s. 29) som idag. Och aldrig före vår tid har diagnostiserats så många barn och unga som neuropsykiatriskt funktionsnedsatta. Vid ett tidigare tillfälle i historien har vi skådat ett liknande socialt experiment som involverat barn och unga, menar Cohen, och det är industrialismens barnarbete som avslöjade att drömmen om en bättre industriell framtid satte sina spår i olika samhällsskikts hälsoliv. Vår tids diagnostisering och medicinska intervention mot de som (i synnerhet i skolan) inte presterar väl nog, tycks, enligt Cohen, bära spår av detta det moderna projektets utopiska önskan om ett, via förbättrade individuella prestationer, socialt och ekonomiskt välmående.

Diagnosen tillhör på så sätt inte ett demokratiskt uppfostringsprojekt, menar kritikerna. Det är inte fråga om demokrati i meningen att barn och unga får sina röster hörda, snarare utgör neuropsykiatrisk kunskap och diagnostik en betydande del i en tilltagande, enligt Bernadotte Baker (2002), ”hunt of disability”. En hel del av irritationen verkar grundad i att diagnosen hör en eugenisk rörelse till och inte en demokratisk. Det rör sig om en process där vissa elever(s beteenden) identifieras i stigande takt för att öka skolors effektivitet och samhällets ekonomiska vinning genom att förfina den mänskliga populationen med hjälp av olika former av ”perfecting technologies” (Baker, 2002). Inte sällan pedagogisk ”intervention” av psykofarmakologisk art för att, som bland andra Tait (2001) hävdat, styra eleverna i riktning mot vissa bestämda och mer accepterade, i

betydelsen mer prestationsdugliga och mindre besvärliga, personligheter. På detta tema är det möjligt att bli hur långrandig som helst känns det som, då det på många ställen runt om i världen skrivits mycket kritiskt om utbildning och neuropsykiatrisk diagnostik.

Annat som lyfts fram är att diagnosen ADHD utgör en hel industri som, enligt Adam Rafalovich (2004), har sitt epicentrum i Nordamerika men sprider sig runt om i världen. Således är det nog rimligt att tala om en transnationell ADHD-industri (B. Cohen, 2016; Conrad & Singh, 2018). I väntan på att någon annan reder ut huruvida ADHD-industrin har sitt epicentrum i Nordamerika eller inte, finner jag det nödvändigt att ta med lite av vad Sami Timimi publicerat. Timimis studier är av intresse för den pedagogiska utveckling vi ser i Norden och stora delar av världen. Timimi, professor i psykiatri, är väl den forskare som mer än andra kritiskt granskat och problematiserat så kallade neuropsykiatriska diagnoser, inte sällan med diagnosen ADHD i fokus (av de studier jag tagit del av, se 2004, 2005, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018; Timimi & Leo, 2009).

I många akademiska eller andra texter som berör diagnosen ADHD brukar ”kontroversen” mellan Russell Barkley och Timimi ställas upp som modell. I ett debattinlägg titulerat ”International Consensus Statement on ADHD”, försvarar Barkley (2002) tillsammans med 86 forskare/kliniker diagnosens nytta och legitimitet. Retoriskt argumenteras för att kritik mot diagnosen som vetenskaplig upptäckt är att likställa med övertygelsen om att jorden är platt.[65] Det vill säga förnekelse av vetenskapligt grundad fakta. Vad Barkley med flera vidare yrkar på, är att ADHD är en diagnos som de undertecknade lagt ner stor möda i och byggt sina karriärer på och just därför ska den inte ifrågasättas.

Timimi (2004), i sin tur, lyckades samla en lite mindre grupp om 33 för att lyfta fram diagnosens sociokulturella maktaspekter, där givetvis Barkley utgör en betydelsefull aktör.[66] Varför, undrar Timimi med flera,

---

[65] Att som Barkley med flera yrka på ett vetenskapligt paradigms överhöghet är ett retoriskt ”trick” som reifierar diagnosen, men likväl inte bekräftar dess validitet (se te Meerman, 2019).

[66] Gretchen LeFever Watson, psykolog, redogör för hur hon efter att kritiskt rapporterat om överdiagnostisering och övermedicinering av ADHD misskrediterats som forskare och akademiker. I denna förtalskampanj mot henne sägs Barkley varit en betydande drivkraft (Watson, Arcona, Antonuccio & Healy, 2014). Detta är inte första gången någon som kritiserar diagnosen ADHD och/eller läkemedelsbranschen misskrediteras (se Diller, 2005; se även Healy, 2002; Whitaker, 2010). Att läkemedelsbolag drar nytta av forskare och akademiker är säkert ingen nyhet. Möjligen är det inte heller en direkt nyhet att Barkleys egen websida informerat om att ungefär 8% av hans taxerbara inkomst lär ha kommit från läkemedelsbolaget Eli Lilly och vidare att Barkley

behöver ett konsensusdokument presenteras om nu allting med diagnosen vore fullständigt adekvat och riktigt? Det finns på individnivå inga biologiska markörer som används för att ställa diagnos, skriver Timimi med flera, varför diagnosen istället är en social konstruktion med hierarkiskt stratifierande effekter och som därmed hel(s)t bör slopas. Enligt Timimi med flera är det ytterst oetiskt att som forskare och kliniker försöka stänga diskussionen samt inte förmedla diagnosens ofullständighet. Detta är argument som Timimi blir nödgad att använda om och om igen eftersom diskussionen synes vara långt ifrån avslutad (se Timimi, 2018).

I Timimis *Naughty boys: Anti-social behavior, ADHD and the role of culture* (2005) påpekas bland annat att diagnosen ADHD som pedagogisk intervention är en västerländsk konstruktion som imperialistiskt sprider sig runt om i världen och på samma gång medverkar till att reproducera

---

haft stort ömsesidigt stöd av intresseorganisation CHADD (Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) – en grupp som erhållit support från läkemedelsbranschen (LeFever, Arcona, Antonuccio & Healy, 2014, s. 46).

Den undersökande mullvaden som lever ett liv i mylla och mörker kan inte sluta upp att gräva nya gångar och med detta inte undvika att fascineras av, men även bli lite skrämd över upptäckterna: Om en via sökmotorn Google söker på ”Eli Lilly + ADHD” så är det översta visningsresultat en PDF-fil tillgängliggjord av Eli Lilly. Dokumentet utgörs av skriften ”Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn/ungdomar med ADHD” (utan utgivningsår), författad av en Agneta Hellström. Nederst till höger på textdokuments framsida finns en signatur i röd skrift med beteckningen ”Lilly” och längst bak i textdokumentet ryms postadressen till Eli Lillys filial i Sverige. Skriften författad av Hellström har, vad jag kunnat se, förutom avsaknaden av utgivningsår, ingen utgivningsort, inget förlag och heller ingen streckkodsmärkning. Hellström länkar i denna publikation bland annat till Eli Lilly och refererar även vidare till forskare som Christopher Gillberg och Russel Barkley. Annat som länkas till är en webbsida med namnet ”MyADHD” (www.myadhd.com). Här är det möjligt att mot en lite större summa pengar köpa sig olika former av skattningsskalor och dylikt för att bättre ta reda på om en själv eller ens barn har ADHD. Likaså finns det att köpa en hel arsenal av ”pedagogiskt” material för att bättre hantera vardagen. Övergripande är det instrumentellt beteendemodifierande metoder som finns att tillgå. På webbplatsens förstasida under fliken ”About ADHD” möter besökaren information om att ADHD obestridligt är ett medicinskt livslångt tillstånd och ett ”serious public health problem”. Nämnda webbsida är givetvis enbart en bland ett otal liknande. Hellström är även en av två så kallade experter (Björn Kadesjö är den andra) som använts vid Socialstyrelsens ”Stöd till barn, ungdomar och vuxna med adhd” (2014a). Ovan nämnda skrift av Hellström finns med i referenslistan till Socialstyrelsens kunskapsstöd (2014a), fast nu med utgivningsår 2014 och utgivet av ett förlag som heter Sinus AB. Sinus AB är ett aktiebolag med Agneta Hellström som verkställande direktör (https://sinus.se/). Nämnda skrift finns även att mot betalning beställa i tryckt form från Sinus AB. Anknytningen till Eli Lilly finns inte med i denna version som även är uppdaterad 2017. Tydligt är att detta fenomen som mullvaden stött på är det som brukar benämnas ”disease awareness”, en strategi olika profiterande aktörer kan dra mycket nytta av (Schwarz, 2016). En viktig detalj i undersökningen är bekräftelsen om att orsakerna till diagnosen ADHD är mer än lite trassliga, det vill säga mer komplexa än vad som annars uttalas, och till detta att det är svårt att reda ut för vem diagnosen – ”ADHD-objektet” – egentligen är mest lönsam.

Eli Lilly, i sin tur, står bakom Strattera© som är en icke centralstimulerande substans för personer 6 år och äldre diagnostiserade med ADHD. Utrymmet ges inte här för att ”veckla ut” den medföljande bipacksedel som rymmer information om de många negativa effekter (benämnt biverkningar) som i olika hög grad följer intaget. Denna går att finna genom några tangenttryck.

en likformighet bland skilda länders utbildningssystem och reducerar elevers diversitet genom att instrumentellt göra unika människor (elever) mer konformt lika. Motivet är, enligt Timimi, att stärka det så kallade humankapitalet. En kapitalistisk samhällsmaskin kräver produktiva och ”väloljade” samhällsmedborgare. Skolors inre arbete styrs av länders medverkan i en form av kunskapsolympiad där transnationella organisationer, som exempelvis OECD, bestämmer riktningen på vilken måluppfyllelse och vilka individuella prestationer och förmågor som bedöms önskvärda och dugliga (se vidare t.ex. Biesta, 2006, 2011a; Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen, 2017).

Vissa beteenden premieras därmed framför andra. Om det uppstår ”grus i maskineriet” behövs någon eller några (grupper) att skylla på. Timimi (2005) menar att vad som idag dominerar är en ”culture of blame” och när det rör skola och utbildning är det (vissa grupper av) barn och unga som inte presterar tillräckligt väl som utses som syndabockar. Problematiskt är att samtidigt som barnen pekas ut som syndabockar och därmed skuldbeläggs, så kan de inte själva beskyllas eftersom ADHD definieras som en medfödd eller tidigt förvärvad neurogenetisk dysfunktion. Det problematiska i detta är givetvis att det enskilda barnets antydda ”inneboende” neurologiska dysfunktion ännu inte kunnat urskiljas på individnivå.

Om vi återgår till att söka orsaksförklaringar till diagnosen ADHD så är det syndabockstänkande som Timimi belyser intressant. Syndabockstänkandet är del av en samhällsapparat – ett optimeringsdispositiv – som präglas av individualism och scientism. Timimi yrkar på att denna (i dubbel betydelse) individualiserande scientism utgör en specifik form av vetandepraxis som i vår annars sekulära tidsålder gjorts till en ny religion. När mänskligt beteende reduceras till neurogenetisk nivå maskeras emellertid vad det innebär att vara människa, menar Timimi. Dessutom menar han att diagnosen ADHD har som funktion att bättre kunna urskilja ett dysfunktionellt och tärande ”dom” från ett funktionellt och lönsamt ”vi” i syfte att korrigera det förra mot det senare. Diagnosen ADHD kopplar med andra ord till eugenik (Timimi, 2005, s. 50ff.). Eftersom vad som görs är att skilja ut ett mindre funktionellt och lönsamt ”dom” från ett mer funktionellt och högre värderat ”vi”, verkar här även avslöjas fascistisk ideologis grundfundament (se t.ex. Stanley, 2018). Möjligen är termen

scientistisk fascism (Badiou & Roudinesco, 2014, s. 29) lämplig att använda i detta sammanhang. Mer säkert är att för den som söker sanningen bakom diagnosen ADHD så blir historien allt mer spännande och på samma gång mycket skrämmande.

Tåget saktar in och stannar till vid en station som ännu inte är slutdestination. Utanför det fönster där jag sitter, på perrongen, befinner sig en större grupp unga människor och vad jag förmodar deras pedagoger. Somliga i gruppen verkar behöva mer uppsikt än andra. Jag tänker att de flesta i gruppen ändå beter sig hyfsat behärskat. Någon i sällskapet står som om hen befinner sig någon helt annanstans i tankarna, som i en drömvärld långt borta i fjärran land. Vem vet, kanske är det minnen från att inte ha serverats frukost hemma alternativt matats med stimulantia till frukostflingorna, som upptar barnets tankar (se Breggin, 2002). Är det en ”slösprutande dopaminfontän” jag vilar ögonen på? Visst låter det lite väl ”amerikanskt”, men ADHD-industrin är transnationell och utvecklingen i Sverige synes följa efter (FN, 2014).

Men vem vet egentligen vad ett barn, en annan människa, tänker på och varför. Det går åtminstone inte att bedöma från en position som den jag befinner mig på tåget, en där jag är distanserad från ”studieobjektet”. Tänker att min position där på tåget som en ”objektiv” betraktare av ett barns beteende liknar vad som sker i kliniska situationer där barn och unga (och vuxna) diagnostiseras. Kliniska miljöer långt borta från ett barns, en människas, vardagliga sammanhang. Situerad kunskapsproduktion.

Samtidigt lägger jag märke till hur jag utifrån mitt perspektiv och mina unika erfarenheter definierar situationen där på perrongen. Vilka värderingar jag lägger i de olika beteenden som jag med blotta ögat tämligen lätt kan urskilja. Som distanserad observatör befinner jag mig även utanför den situation där barnen agerar som de gör. Jag undrar om de beter sig likadant när de är på (för)skolan, när de är hemma, eller ute och leker. Jag vet själv att jag beter mig olika i skilda sammanhang. Skulle då inte barnen göra det? Jag har även sett och verkat tillsammans med barn och unga, även med diagnos, som agerar olika i skilda sammanhang. Men även vuxna, med eller utan diagnos. När jag funderar påminns jag även om att de beskrivningar som gjorts om barn och unga som genomgår undersökning och diagnostik, i kliniska sammanhang kan uppträda mer lämpligt än vad som bedöms av exempelvis lärare och föräldrar. Bedömningen som ligger till grund för diagnos är både situerad och subjektiv.

Och den är normativ. När det gäller barn och unga är det främst vuxna i barnets omgivning som uttalar sig. För att bättre kunna urskilja barn med ADHD från andra barn har teknologiska redskap i många olika former tagits fram för att stärka en objektiv diagnostik. Vad producerar dessa teknologiska innovationer som används i klinisk miljö långt borta från ett barns vardagliga sammanhang? Varför används de? Vad innebär det för den pedagogiska relationen att ett unikt subjekt reduceras till ett teknologiskt objekt? Frågorna är många. Svaren färre. Min egen forskning har delvis berört dessa frågor och dess problematik (se särskilt Nilsson Sjöberg, 2017, 2019a). Men än står mycket kvar att reda ut.

Min blick vilar på gruppen med barn och deras pedagoger. Kanske har det barn som är på väg ut på rälsen och som tycks kräva ständig uppsikt och återkommande tillsägelser en diagnos? Kanske det barn som står och drömmer och verkar nästintill okontaktbart? Rent statistiskt har något av barnen i gruppen en neuropsykiatrisk diagnos. Inte helt osannolikt diagnosen ADHD (om det är den livlige pojken) eller ADD (om det är den drömmande flickan). Kanske ADHD i ospecificerad form, det vill säga en diagnos fastän inte alla kriterier är uppfyllda.

Bara en liten bit därifrån på perrongen sitter på en bänk några personer som ser ut att vara, vad vi skulle kunna säga, ärrade av livet. Jag funderar på dessa människors livsöden och undrar över den (genetiska) arvsynd (se t.ex. Rose & Rose, 2013) som dömt dem till just denna livssituation. Vissa argumenterar för att en diagnos som ADHD helt kort förklarar varför somliga hamnar bakom lås och bom (se t.ex. Ginsberg, 2013). Andra menar att diagnosen legitimerar en viss form av instrumentell brottsprevention, eftersom diagnosen öppnar upp för i synnerhet medicinsk ”intervention” att lättare ta vid (se t.ex. Conrad, 1975, 2006, 2007). Knark på recept, som Gøtzsche (2015, 2016) gör gällande, inte helt utan fog för sitt argument.

Tänk att barn och unga som inte förmår bete sig ”lagom” (Socialstyrelsen, 2014b, s. 7) prognostiskt senare i livet beräknas hamna i missbruk, kriminalitet, och mista livet i allt för tidig ålder. Prognostiskt sägs vägen mot en för tidig död gå via uteblivna kalasinbjudningar, svårigheter med att stå stilla i matkön, inte räcka upp handen i klassrummet, inte lyssna på läraren, en ovilja att göra läxor, oreda i skolväskan, skolk och tonårsgraviditet. För att hantera denna problematik antas diagnosen fylla en preventiv åtgärd. Detta för att

> barn med adhd i förskoleåldern hellre springer och rör sig än sitter och ritar och pysslar. … [Eftersom] det saknar tålamodet att lära sig knyta rosetter, knäppa knappar, klippa med sax och forma bokstäver. Impulsiviteten gör att de bryter in i andra barns lekar och har svårt att vänta på sin tur när spel spelas. … Barnen [med adhd] vill kanske springa mellan hyllorna och plocka varor istället för att sitta snällt i kundvagnen. Om det inte får köpa sitt favoritgodis finns risk för utbrott. Barnet kan experimentera genom att klättra i träd, öppna fönster och lära sig använda tändstickor. (Westholm, 2014, ss. 17-18)[67]

Givetvis är förklaringen mer komplex än att det skulle bero på medfödda eller tidigt förvärvade neurokemiska dysfunktioner att en människa börjar skolka och/eller blir gravid i ung ålder. Exempelvis redogör Tommy Lundström (2016) för hur vanligt förekommande diagnosen ADHD och psykofarmakologisk behandling är inom den sociala barnavården i Sverige. Lundströms (något försiktiga) slutsats är därmed att någonting mer än neurogenetiska/-psykologiska orsaker måste tas med i analysen.

På perrongen ser jag även förpackningar från en känd hamburgerkedja. Jag förs tillbaka till Timimis forskning där han liknar samhällsutvecklingen kring mental (o)hälsa och mänskligt tillkortakommande med produktionen av snabbmat, eller *McDonaldisering* (Timimi, 2010). En McDonalds-pedagogik. Således är det inte enbart till manipulerade laboratorieråttor som människor med diagnos reduceras till och likställs vid, utan även till ”psykopatologiserad” snabbmat.

Jag låter associationerna anspela fritt, funderar på filosoferna Gilles Deleuze och Félix Guattari (2015) som snarlikt Foucault yrkat på att allting på ett eller annat sätt knyter samman. Mitt dokument med stödord börjar, enligt deras terminologi, bli allt mer *rhizomatiskt*. Som ett uppnys-

[67] För den som tycker jag klippt och klistrat i citatet följer här ett av många i högen av liknande exempel. Källan är *Föräldraboken om adhd* (Westholm, 2014). Det finns en rik flora med snarlika böcker och exemplen är ungefär alla de samma. Följande excerpt handlar om Alma 5 år. Alma ”lyckas [inte] alltid klä på sig sina kläder själv. Hon sätter på sig byxorna men har glömt underkläderna. Hon vänder tröjan ut och in och bak och fram. Hon kan bli sittande med en socka i handen och stirrar rakt ut i luften eller med en leksak i andra handen som hon börjar leka med. Skorna kommer på fel fot och mössan sitter på sniskan. Hon måste kämpa för att knäppa knappar och dra upp dragkedjor. Hennes föräldrar måste övervaka henne när hon klär på sig och ge henne ett plagg i taget” (s. 18). Eller varför inte läsa Gillbergs *Ett barn i varje klass – om ADHD och DAMP* (2013) där det normerande inslaget avseende neuropsykiatrisk diagnostik tydligt manifesteras.

tat och väldigt trassligt garnnystan, men utan början och slut. Mina stödord är emellertid ändliga och formar den berättelse som här av mig ges. Tänker att jag måste begränsa mig, behärska mig. Känns som att jag skulle kunna fortsätta i oändlighet att knyta samman, koppla ihop. Diagnosen är ju så trasslig. Trassliga neuroner som sträcker sig ut i universum. Trassliga relationer som görs ändliga av diagnosen. *Ni förstår inte hur jag menar!* Eller gör ni? Deleuze och Guattari som låter förstå att jag som forskare inte ska stanna vid att kalkera det givna utan istället försöka rita nya kartor vilka ska leda oss ur den dominerande situationen, som är en samhällssituation som inte gynnar alla lika, som inte värderar alla lika. Vet inte om jag lyckas. Men vad jag säger nu har åtminstone inte förut vid ett tidigare tillfälle blivit sagt på exakt samma vis. Är det en flyktkarta? Flyktkartor bör väl kanske helst ritas tillsammans med andra. Pedagogiska flyktkartor. Men jag är ännu inte där, inte just där och då på tåget. Just där befinner jag mig bakom ett observationsfönster och försöker samtidigt sammanställa (det kritiska) forskningsläget och få ordning på mina tankar.

Magen kurrar. Hamburgare. Snabbmat. Diagnos. Tappar aptiten. Från Timimis tes om ADHD som en effekt av ett samhälle som söker snabba och färdigpaketerade lösningar på recept,[68] löper tanken vidare till det cirkelresonemang där ADHD förklaras leda till en överkonsumtion av bland annat snabbmat och denna överkonsumtion av snabbmat leda till ADHD. Funderar på barnkalas där snabbmat möjligen konsumeras och på den förändrade perception av de barn och unga som på kalaset uppträder mindre lämpligt och med tiden getts ett medicinskt och psykiatriskt

[68] Med viss reservation för att ha gjort fel inställningar när sökningen gjordes på välrenommerade *Web of Science*, så var den 23 mars 2018 den mest citerade artikeln om ADHD följande: *ADHD: Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatent of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents*. Artikeln är sammanställd av ”The American Academy of Pediatrics” (AAP, 2011). Baserat på ett (subjektivt) urval av cirka 70 medicinskt orienterade referenser utgör publikationen vad forskargruppen, efter att ha nått konsensus sinsemellan (s. 1010), en algoritm för diagnostik och behandling av ADHD hos barn och unga. Vart barn från 4 år och uppåt som uppvisar någon form av bedömd akademisk underprestation eller annan form av social beteendeproblematik som hör triaden ouppmärksamhet-hyperaktivitet-impulsivitet bör systematiskt identifieras och bedömas utifrån de kriterier som finns formulerade i den symptombaserade och av konsensus grundade diagnosmanualen DSM (i dess fjärde upplaga eftersom artikeln är från 2011). Om denna systematiskt omsorgsbetonande uppfostrings- eller omsorgsalgoritm (”practice of care algoritm”, s. 1010) följs, anges risken för underdiagnostisering och därmed obehandlad ADHD minska. För barn 4 år och uppåt gäller primärt beteendeterapi i olika former möjligt att kombinera med läkemedel godkända av den amerikanska versionen av Läkemedelsverket (FDA). Även om rapporten gavs ut 2011 känns den synnerligen omodern eftersom algoritmen är högst subjektivt bestämd och inte en ”ren” produkt av ett datorprogram. *Omsorgsalgoritm* var ordet. En annan passande term är *neuro-behaviorism* (se Nilsson Sjöberg, 2018).

vokabulär. Filosofen Fredrik Svenaeus (2013) kallar detta för *barnkalassyndromet*.

I den mer övergripande analysen av detta så kallade barnkalassyndrom – den förändrade perceptionen på ”störande” beteende(n) respektive kroppar som kommunicerar annorlunda – utgår Svenaeus bland annat från Foucault, eller som han skriver den senare Foucault. Med den senare Foucault avses en teori om ett mer aktivt subjekt som inte passivt organiseras (struktureras) utifrån ”externa” krav och förhärskande diskurser.

Detta menar Svenaeus (2013) öppnar upp för individen, eller subjektet, att mer kunna bygga sig ett bo inom förhärskande kunskapsparadigm. Tesen är intressant och ger en rimlig förklaring till varför en, men inte en annan, individ finner diagnosen adekvat och att förhärskande diskurser inger vissa möjlighetsbetingelser, det vill säga att specifika förklaringsmodeller passar bättre att användas vid vissa tillfällen men inte andra (jfr. Brinkmann, 2015). Vad Svenaeus emellertid lämnar öppet, är om det finns olika subjektstyper och hur dessa skulle kunna förstås och förklaras. Svenaeus fokuserar på det diagnostiserade subjektet, men uppfostrarens subjektivitet då? Där ges inga svar. (I det avslutande kapitlet i föreliggande avhandling kommer denna fråga att ges ett svar.) Vidare menar Svenaeus att det finns en viss kärna som diagnosen ADHD mer lämpar sig för än andra. Jag är inte helt säker på att Foucault tänker sig någon essens överhuvudtaget och i de fall världen ordnas kring en bestämd kärna eller essens, finner väl Foucault det kritiska tänkandet nödvändigt att ta till.

Jag kan visserligen ha fel i båda fallen. Mina tankar har under åren blivit än mer rör(l)iga än förut. Allting är numera så komplext och inte blir *det hela* tydligare ju mer jag tränger in i diagnosen. All(a)ting vävs samman. Eller, vid närmare eftertanke, så stämmer det kanske inte helt och hållet. För saken är den att det tycks vara det komplexa som är det tydliga. Den komplexa förklaringen. Lättnaden till trots att förklaring*en* är komplex, så rusar mina tankar. Tankar svåra att hålla isär. Ett diagnostiskt kriterium på ADHD är just att inte tillräckligt väl förmå stänga av och ordna rusande tankar. Att vara orolig. Ha oroliga tankar. Tänka *o*roligt. Av vissa förklarat med ett arbetsminne som anges vara lika trögstartat som svårstoppat.

Väl igång tillåter jag istället tankarna att associera fritt: Tåg. Rusande tankar. Rusande tåg, svåra att manövrera om när de väl kommit upp i fart.

Juggernaut (Giddens, 1996). *Dispositif* (Foucault, 1980). En stratifierande *abstrakt maskin* som kodifierar allt och alla i dess framfart (Deleuze & Guattari, 2015, 2016). En svårmanövrerad hyperkapitalistisk samhällsmaskin som ångar på och livnär sig på, bland annat, det normativa (ADHD-)objektet, för att samtidigt bringa ordning i oordningen. Samtidigt behöver rostiga kuggar smörjas för att apparaten ska verka friktionsfritt. Allt blandas samman med viktimiserande överbestämning utifrån ett *a priori* antagande om mindre funktionella samhällsmedborgare (se vidare Badiou, 2001), något som i sin tur producerar dysfunktionell Andrahet. Det negativt frammanade ADHD-objektet med ett inbyggt mervärde i.

Funderar lite kring mina stödord som nästan blir till en liten dikt:

> *Optimeringsdispositiv. Negativ namngivning. Psykopatologisering. ADHD-objekt. Epistemiskt våld. Social död. Biopedagogik. Omsorgsalgoritm. Neuro-behaviorism. UPPFOSTRAN.*

Tåget lämnar sakta perrongen för att ta mig mot konferensen i Göteborg och psykiatrins kulturella arv. Tankarna faller tillbaka på Timimis (2005) sociokulturella analys av skola och ADHD, som inte ligger så väldigt långt ifrån Börjesson och Palmblad (2003) som tågresan inleddes med. Timimi är professor i psykiatri och tillhör därmed det psy-komplex som granskas och kritiseras av honom själv. Men han lyfter analysen och påvisar att diagnosen ADHD inte enbart går att klandra en specifik profession. (*Anti-psykiatri*, vilken usel term!) Sociokulturella aspekter måste vävas in för att öka förståelsen och förklaringen av en diagnos som ADHD. Exempelvis idéer om barn och barndom. Timimi betonar den dubbla risk som barndomen historiskt fyllts med. Den ena risken följer en tankefigur om barn och barndom som någonting oskyldigt och därmed i behov av vuxensamhällets övervakning och kontroll. Risk nummer två rör de barn och unga som inte agerar konformt med omgivningens önskningar och krav och därmed betraktas som en framtida risk och ett hot mot den etablerade samhällsordningen, som av denna anledning behöver övervakas och kontrolleras. Den tvåfaldigt riskfyllda barndomen. Dubbeltrubbel. Dubbelkontroll. Dubbeldiagnos. *Polyfarmaci* (se t.ex. Davies, 2017b; Gøtzsche, 2015, 2016; Moncrieff, 2009; Whitaker, 2010).

Dock är diagnosen *idiopatisk*, hävdar Timimi (2005), det vill säga utan tydligt avgränsad orsak och känd linjär kausalitet (s. 127). Kanske menar Timimi att diagnosen är idiotisk? Den är ju, som han betonar (och det i gott sällskap), ”a jump in logic” (s. 131) – enbart för att någonting beskrivs med medicinsk vokabulär, så innebär det inte att en given orsaksförklaring följer. Särskilt inte den (neuro)psykiatriska diagnosen eftersom den är en normativ produkt. Det är ett cirkelresonemang enligt följande princip: diagnosen ADHD förklaras utifrån en visst normativt avgränsat beteendekluster, som är ett beteendekluster som i sin tur förklaras med diagnosen ADHD. Vad ADHD istället mycket handlar om enligt Timimi, är hur någonting ontologiskt bestäms. Med detta menas att människors perception bygger på hur objekt kategoriseras, någonting som beror på kulturella värderingar och normer. Till detta adderas att människor generellt sett har svårt för att bryta med det invanda, det förgivettagna (s. 167).[69]

Som kliniker (och som pedagog, min anm.) ser därför Timimi som sin uppgift att *av*diagnostisera för att *av*stratifiera. Vad han också uppmanar sina läsare till är att det finns andra sätt att tänka och tala om ouppmärksamhet och/eller överaktivitet-impulsivitet än vad som följer det dominerande post-cartesianska neuropsykiatriska paradigmet. Timimis analys, likt ovan redogjorda forskning, landar således i att det går att agera mindre epistemiskt, och verkar han antyda, ontologiskt våldsamt.

---

[69] Vissa håller fast vid att chokladboll fortfarande ska benämnas med en annan högst stigmatiserande term. Så har det ju alltid varit och ”vi” äger rätten att säga så. Chokladbollar kan emellertid inte tänka, chokladbollen bryr sig inte om vad den kallas. Det gör människor (jfr. Hacking, 1998, 1999). Mig veterligen bryr sig inte heller en planet, en av människan upptäckt himlakropp, om hur den klassificeras. Till skillnad från planeter bryr sig homosexuella om att psykopatologiseras och negativt klassificeras, vilket den psykiatriska diagnostikens historia vittnar om (för jämförelsen mellan psykiatrisk klassifikation och klassificerandet av himlakroppar samt homosexualitet, se Zachar & Kendler, 2012). När (neuro)psykiatriska klassifikationssystem och diagnoser diskuteras brukar homosexualitet nästintill alltid användas som exempel på hur värdeladdad psykiatrisk taxonomi är. Det var inte förrän 1973 som homosexualitet inom det amerikanska psykiatriska sällskapet röstades bort för att ersättas med en mindre snäv kategori (Spitzer, 1981). Detta efter år av påtryckningar såväl utifrån som inifrån det psykiatriska etablissemanget. Bland annat James Davies (2014, 2017a) skildrar hur denna typ av konsensusbeslut inom slutna ordningar blir till och samtidigt avslöjas den arbiträra, pragmatiska och relativa grund som uppbär diagnoserna. Davies har intervjuat ett flertal personer som genom åren varit delaktiga i dessa former av konsensusbaserade beslut om vilka beteenden som antas vara (o)fördelaktiga för den enskilde individen och samhället i stort. Davies poängterar att det är de starkaste rösterna som ges behörighet framför andra och slutligen tas ett beslut. På detta sätt tränger även andra intressen in i beslutsprocessen. Exempelvis profiterande läkemedelsbolag, likadant olika former av brukar- och anhörigorganisationer som söker juridiskt stöd via subjektiva konsensusbeslut artikulerat och manifesterat (”förtingligat”) som diagnos (se vidare Johnstone, 2014).

Dan Goodley och Florian Kiuppis (2105) är inne på samma tema och ställer frågor om det kanske är så att det är i en västerländsk individualistisk världsbild som svaret, eller problemet, finns att söka. Tänk om det är så att human- och socialvetenskaperna reproducerar en felaktig föreställning om människan och därmed om ADHD? Enligt författarna är detta något som sägs ha sin upprinnelse i Descartes dualistiska tänkande mellan kropp och själ, individ och samhälle. Med psy-komplexets framväxt och etablering menas denna om möjligt felaktiga ontologiska ”separation” manifesterat föreställningar om funktionalitet och dysfunktionalitet. Ett dualistiskt tänkande som skär en gränslinje likt följande: dys/funktionell. En markerad gräns som objektifierar och verkar socialt distanserande. Det segregerande ADHD-objektet. Diagnostiskt murbyggande.

Tåget tuffar på och jag skummar på nytt igenom Börjesson och Palmblad (2003). Ett av deras kapitel heter ”Murar av namn” i vilket det beskrivs att diagnostisk namngivning verkar objektifierande och särskiljande. Mycket annan forskningslitteratur stämmer i detta påstående. I takt med att (neuro)psykiatrisk diskurs normaliserats och expanderat och i stigande takt vunnit ökad legitimitet i (special)pedagogiska frågor, följer för allt fler barn och unga vad Roger Slee (2019) liknar vid en exkluderad tillhörighet.[70] Ett välkänt förlopp inom det (special)pedagogiska fältet är att ju större ett barns svårigheter (särskilda behov) anses vara, desto mer auktoritära och riktade åtgärder sätts in, exempelvis psykofarmaceutisk behandling, specialklass, särskola (Graham, 2010b, s. 10). Vanligt förekommande sägs viktimisering, en ”tycka-synd-om-mentalitet”, vara: ”children singled out for psychopatologization are given a kind of exaltation

[70] Två decennier efter *Salamcadeklarationen* yrkas i hög grad på att separerade som i särskilda skolformer/-klassrum, till vilka elever med diagnos inte sällan hänvisas, är att betrakta som inkluderande utbildning, trots att forskningen tydligt talar för det motsatta (Vargas-Barón, 2015, s. xv). Således är det inkluderande arbetet enbart i sin linda och mycket återstår tills det att deklarationens mål uppfylls om en inkluderande skolgång för alla (se vidare Ainscow, Slee & Best, 2019). I deklarationen yrkas på allas rätt till inkluderande undervisning, oberoende av unika skillnader eller behov, ändå riktas primärt åtgärder mot de som ”avviker” genom att inte bedömas prestera konformt nog (se t.ex. Allan, 2015). Trenden är även den att i allt tidigare ålder identifiera så kallat barn i behov av särskilt stöd, helst redan innan ett barn börjat få problem, för att i utbildningssammanhang (uppfostrande praktiker) stå beredda med vissa pedagogiska standarder – ”omsorgsalgoritmer” – som anges fylla en inkluderande funktion. Kring frågan om vilka dessa standarder ska vara, råder emellertid ingen konsensus (se t.ex. Ferri, 2012). Scot Danforth (2015) problematiserar vad han liknar vid en teknologisk rationalitet som dominerar kring ”specialpedagogiska” frågor där problem ska lösas på ett så effektivt och objektivt vis som möjligt. Det är en positivistisk epistemologi som Danforth kritiserar och vidare det teknokratiska system som, baserat på ”på-ytan mätningar” av observerbara fenomen men som aldrig görs på rent objektiva grunder, yrkar på standardiserade mätmetoder för att mer effektivt producera lönsamma samhällsmedborgare inom ett dominerande marknadskapitalistiskt samhällssystem.

and become privileged, protected and readied for special treatment" (Harwood & Allan, 2014, s. 86). Det är en ofta välmenad jakt efter dysfunktionalitet (Baker, 2002, s. 665). Emellertid avtar inte risktänkandet kring gruppen ju äldre barnen blir, utan med stigande ålder effektueras psykopatologisering och diagnostisering (Harwood & Allan, 2014).

Utifrån Foucault argumenterar Valerie Harwood (2010) för att psykopatologisering och diagnostisering kan leda till isolering och utanförskap, inte enbart i skolan, men ofta som en effekt av att inte ”passa in” i skola och formaliserad utbildning. Den psykopatologiserande diagnosen (ADHD) tillhör en viktimiserande biopedagogik som tenderar att leda till social isolering och en alienering inför livet. Den makt som följer psykopatologisering är emellertid inte förbehållen en specifik profession, utan fungerar som en maktfull länk mellan olika institutioner som involverar en mängd olika aktörer:

> When a child is spoken of as having a [neurodevelop]mental disorder, these words could come from a number of people, some are associated with institutions such as schools, clinics, hospitals, family drop-in centers and others are not. (s. 443)

Psykopatologisering som individualiserande orsaksförklaring och särskiljande praktik, tenderar därmed att leda till utestängning från vissa sociala rum, samtidigt som isolering kan uppstå i ett annat. Den ”utsträckta” anstalten som en del av psykiatrisk makt. Psykiatrisk makt är därmed inte längre förbehållen anstalten. Istället har anstaltens avgränsande och sorterande funktion intagit nya maktformer. Den psykiatriska anstalten har mobiliserats och aktörerna som upprätthåller den är många och ambitionerna inte alltid rent ondskefullt menade. Exempelvis kan en elev som vantrivs i skolan diagnostiseras med, låt säga ADHD, och på grund av diagnosens individualiserande definition, invaggas eleven och dess omgivning i tron att det är elevens inneboende brister som behövs korrigeras. På så sätt isoleras ”problemet” och eleven i sin tur kan komma att isolera sig exempelvis i hemmet (Harwood, 2010; jfr. Ek, 2018).

Där på tåget söker jag i mitt digitala arkiv av vetenskapliga artiklar. Tänker att detta arkiv numera är så stort att det är omöjligt att ”läsa ifatt” även om jag via min anställningsform haft mer tid för detta än vad som

annars skulle vara möjligt. Funderar vidare på den hög av utskrivna artiklar som pryder mitt arbetsbord. Att hur mycket jag än läser så växer högen av olästa artiklar. Arbetsbordet skulle inte synts överhuvudtaget om all forskning om ADHD hade printats ut. Leds vidare i tanken till alla de vetenskapliga tidskrifter som i strid takt publicerar forskning på en diagnos som samtidigt är hårt kritiserad för att den inte är evidensbaserad och att biologiska markörer är så frånvarande att diagnos inte ställs på sådan grund.

Kanske kan det vara så som vetenskapsfilosofen Isabelle Stengers (2018) aningen provokativt diskuterar, att all den mängd forskning som idag publiceras innebär att människor inte ges större möjlighet till närmare eftertanke och på sätt och vis slutar tänka själva. Och att den, menar Stengers, som inte lyssnar till vetenskapen och jakande håller med ett naturvetenskapligt dominerande forskningsideal riskerar att bedömas som irrationell. Att vetenskaplig publicering även den, likt den neuropsykiatriska diagnosen, är som snabbmat. Ett symptom på en hyperaktiv kunskapsekonomi. Att vi lever i ett så kallat kunskapssamhälle där vetenskapande ska gå fort. Därmed riskerar forskning att bli illa preparerad och genomförd, men även att forskning kan användas för att göra profit av något slag. Exempelvis akademisk meritering eller för att sälja in någon ny innovation. Kanske ett nytt läkemedel. Eller någon teknologisk apparat som kan användas för att insinuera neuropsykiatrisk diagnostik som en objektiv och neutral praktik. Att vetenskapen i kunskapssamhället tuffar på i sådan fart att mängden publikationer på sätt och vis innebär att vi inte ser skogen för alla träd.

Jag tittar ut från tågfönstret och ser skogens grönska susa förbi. Individuella skillnader mellan skogens alla träd flyter samman genom den hastighet som tåget rör sig. En grönskande förbipasserande massa där det unika med varje enskilt träd inte går att urskilja. Vänder mig på nytt till det arkiv på datorn som består av nedladdade vetenskapliga publikationer. Det är många publikationer som jag läst, men långt ifrån allt, och helt säkert väldigt många som jag inte identifierat. Funderar om det möjligen är så att ännu en liknande publikation i linje med ovan givna, blir en för mycket om jag väljer att här redogöra för den. Att ännu en redogjord publikation blir det träd som kanske kommer skymma sikten för vad jag med hjälp av tidigare forskning vill visa på. Tar dock chansen och väljer en

studie där ADHD-diagnosens (neuro-)reduktionistiska definition och individualiserande funktion kontrasteras mot ett relationellt perspektiv (Wilson, 2013). Författaren i denna studie lyfter den etiska problematik som följer frågan hur väl det egentligen stämmer överens med läkareden att diagnostisera och även förse en annan person med ”gift”[71] när den kunskapsgrund som diagnosen vilar på är bräcklig. Med referens till Richard Bentall (2003) poängteras att den (neuro)psykiatriska diagnosen är kvasi-vetenskaplig (Wilson, 2013, s. 214). Eftersom det inte primärt är biokemiska obalanser som orsakar vare sig diagnosen eller beteendet ”ADHD”, är det istället en annan obalans som bör uppmärksammas och utmanas. Det handlar om att (försöka) viktutjämna den obalans om vilken förklaringsmodell som dominerar: ”The less this imbalance is corrected the more the mental health ship will list and sink in the sea of psychiatric certainty” (Wilson, 2013, s. 207). Det neuropsykiatriska paradigmet och diagnosen ADHD har gjort sitt och visat sig nödvändigt att förpassa till historien av mindre önskvärda uppfostringsmodeller. Ungefär samma resultat kommer, i en ofta citerad artikel, John Visser och Zenib Jehan (2009) fram till då de baserat på Foucault belyser det neuropsykiatriska paradigmets förhärskande position och medföljande, inte sällan psykofarmakologiskt baserade, instrumentella beteendemodifikation.

Forskningen visar att en form av institutionaliserat (uppfostrings)våld, ett våldförande på vissa människor mer än andra, reproduceras genom det neuropsykiatriska paradigmet. Ett paradigm som vi numera vet tänker i cirklar. I bland annat egenskap av psykolog och familjeterapeut verkar Jim Wilson (2013) irriterad: ”A circular argument – [s/]he behaves this way because [s/]he has ADHD and ADHD makes [her/]him behave this way – is unacceptable because it is illogical when social realities and family troubles are staring us in the face” (s. 215). Särskilt bekymmersamt blir det när det gäller de yngsta barnen, eftersom de är nästintill fullständigt maktlösa när det kommer till beslut om vilka åtgärder, eller så kallade

[71] För att anspela på den Hippokratiska läkareden: ”Jag svär vid Apollon … att jag, såvitt jag förmår och mitt förstånd räcker till, skall hålla denna min ed och denna förpliktelse […] vad som kan skada eller förfördela dem skall jag söka avvärja. Jag skall inte ge någon gift, om man ber mig därom, ej heller råda till dylikt …” (Hippokrates, 1994, s. 93). När nu ändå Hippokrates (ca 460-ca 370 f.Kr) förs på tal är det intressant att notera hur den, vad vi kanske trodde för länge sedan förkastade *humoralpatologin*, synes vara högst levande och understödd av bioteknologiska landvinningar som reproducerar reduktionistiska förklaringar om biokemiska obalanser i hjärnan – obalanser som inte påvisats på individuell nivå eftersom någon gemensam ”balans” inte kunnat bestämmas. Därmed inte sagt att psykofarmaka kan förändra biokemiska processer i hjärnan och på så sätt formge såväl hjärnan som en människas tankar och beteende (se t.ex. Davies, 2017b; Healy, 2002; Moncrieff, 2009; Whitaker, 2010).

interventioner, som ska sättas in. I enlighet med Wilson ber Visser och Jehan (2009) därmed ”uppfostrare” (educators) att lämna diagnosen därhän. Hur detta ska kunna göras besvaras inte i lika hög grad som diagnosen och det neuropsykiatriska paradigmet kritiseras.

Tåget tuffar på i allt ”våldsammare” takt och Göteborg börjar närma sig. I ”våldsam” takt verkar även diagnosen ADHD sprida sig världen över även om det förekommer lokala skillnader (se t.ex. Conrad & Singh, 2018; Hinshaw & Scheffler, 2014). Diagnostiseringen har inte heller direkt avtagit i Sverige (Rydell, Lundström, Gillberg, Lichtenstein & Larsson, 2018). Ser vi till en del av den kritiska forskningen verkar den (neuro)psykiatriska diagnosen (ADHD) vara våldsam. Men som vi sett även passiviserande. Ett våldsamt passiviserande? Ett passiviserande våld? Diagnosens performativitet, eller produktiva makt, är kraftfull och ordnar världen vi lever i på vissa bestämda sätt. Det är dock en form av illusorisk säkerhet det dominerande neuropsykiatriska paradigmet förser oss med (Wilson, 2013, s. 203).

Illusoriska diagnoser och reellt våld. Institutionaliserat uppfostringsvåld och isolerade orsaksförklaringar som passiviserar. Det här kräver i mitt tycke en mycket mer grundlig undersökning än vad jag under dessa år lyckats med. Men att hävda att någonting som presenteras som humant är våldsamt är jag långt ifrån ensam om. Detta har gjorts under lång tid och av många. Bland annat av Ronald D. Laing som även han kritiserade en instrumentell psykiatri baserad på antaganden om imaginär psykopatologi:

> Ända sedan [Bénédict Augustin] Morels [1809-1873] tid har folk hållit på med att undersöka pojkars och flickors huvud, blod och urin, eller den imaginära *psyko*-patologi som de förmodas lida av. […] Jakten på ”sjukdomens” ”patologi” och etiologi går vidare … (1971, s. 71, kursiv i original)

Tänk att denna jakt efter diagnosens etiologi fortfarande pågår efter alla dessa år, och att blicken fortfarande i hög grad riktas inåt och behandlingen likaså. För att komma ur denna våldsamma situation uppmanar Laing (1971) till att försöka lossa den knut som förefaller ”*mycket mycket*

hårt [åtdragen] om halsen på hela människosläktet" (s. 113, kursiv i original). Vad som kan adderas är att denna knut även är *mycket mycket* trasslig, eftersom ADHD-diagnosens "etiologi" är tämligen komplex.

Andra mer samtida forskare anser inte att behovet idag är mindre av att utmana det dominerande bio-psykiatriska paradigmet, eftersom det bedöms inkompetent och våldsamt (se t.ex. Burstow, LeFrançois & Diamond, 2014; Coppock, 2020; Coppock & Hopton, 2000; LeFrançois & Coppock, 2014; Mills & LeFrançois, 2018). Men även om våld mot människor bedömda som funktionsnedsatta kan utföras av ett fåtal ansvarslösa människor så handlar det nog snarare om ett institutionaliserat, kulturellt och symboliskt våld. Med andra ord om avsaknaden att inte bli betraktad som en unik och likvärdig samhällsmedborgare (Goodley, 2017, ss. 118-119). Det är, för att bruka en term som numera finns med i Svenska akademiens ordlista, "funkofobi". Diagnosen ADHD inte undantagen. Det är ett godtyckligt och inte sällan välmenat våld framdrivet av en normaliserande identitetspolitik som via diagnosen leder till ett hierarkiskt vi-och-dom (Runswick-Cole, 2014; se även Mallett & Runswick-Cole, 2016).

Att resa tåg verkar vara en god strategi för att även resa i tanken. Kommer således att tänka på mina många samtal med Bosse Bergstedt som är professor i pedagogik, om att språk och materia utgör en komplex struktur som kan begränsa människans tillgång till verkligheten, men även verka för nya blivanden. Men hur språk och materia intimt sammanvävt kan användas som maktmedel för att göra en viss normerande symbolordning till den enda rätta. Således upprättas gränser och vissa (grupper av) främlingar växer fram, samtidigt som vi alla bär ett främlingskap inför oss själva eftersom kunskapen inte kan totaliseras (se vidare Bergstedt, 2016). Bergstedt återkommer ofta till Tomas Tranströmer som i diktform försökt re/presentera de väggar som människan upprättar och allt efterhand livet fortgår tycks anamma:

> Och väggen är en del av dig själv – man vet det eller vet det inte men det är så för alla utom för små barn. För dem ingen vägg. (Tranströmer, 1997)

Trött på strukturerat, om än irrationellt, murbyggande plockar jag upp mobilen och loggar in på sociala medier. Kollar flödet. Det dröjer inte

länge förrän jag blir något av en ”objektiv” betraktare till de många diskussioner som förs om diagnosens nytta och värde. Men vad som skrivs där filtreras genom mina tidigare erfarenheter och inläsning på ämnet. Och där finns den, det motstånd, eller ofrihet[72], som psykiatrisk klassificering genererar. Där det finns makt finns det motstånd, menade Foucault. Detta motstånd framträder på olika vis, bland annat att negativ namngivningen inte alltid ses som särskilt demokratisk. Där ryms inlägg och diskussioner om att ”ADHD” handlar om att inte bli eller tidigare i livet ha blivit förstådd. Om att inte bli eller ha blivit betraktad som en fullvärdig, som i likvärdig, samhällsmedborgare – detta även om en inte riktigt räcker till alla gånger och inte agerar konformt i linje med genomsnittet. I ett av dessa forum på sociala medier har följande formel publicerats, en formel som jag tidigare sparat ned i en mapp med liknande ”citat/exempel”. Det är en formel som nog bättre än mycket annat täcker in detta motstånd tillika önskan om någonting annat, någonting mindre orättvist och våldsamt. Formeln lyder: 1 + 1= ♥. Till denna formel har följande kommentar lagts till: ”Det behöver inte vara svårare än så…” (se vidare Nilsson Sjöberg, 2018).

Lägger undan mobilen, måste försöka koncentrera mig. Fokusera på rätt sorts uppgift. *Prokrastinering*. Måste skriva en litteraturgenomgång, en forskningsöversikt, och placera in min egen forskning fastän såväl jag själv som forskningsläget ständigt rör på sig. Tiden börjar bli knapp. Det känns svårt. Vill bara få till ett avslut. Måste finna en lösning till, en väg ur, den rådande situationen. Jag har visat i mina artiklar varför, likaså med detta textavsnitt, och jag har i (bland annat) mina artiklar även vagt försökt formulera ett mindre förtryckande pedagogiskt alternativ.

Där och då uppenbarar det sig ännu lite tydligare än förut, att skjuta upp mer krävande aktiviteter till morgondagen (prokrastinering) genom att inte riktigt behärska nuet (inhibition) – vad som i den neuropsykologiska/-psykiatriska litteraturen om ADHD benämns *exekutiva funktioner* och förklaras vara sprunget ur bristfälliga neurokemiska flöden i hjärnans frontallob/prefrontalcortex (se t.ex. Barkley, 2015, 2016) – är vad *diagnosen* ADHD handlar om. Diagnosen ADHD är ett symptom på en samhällsordning som söker snabba och effektiva lösningar för att undslippa verkligt inkluderande institutioner, vilka inte kräver att vissa betecknas

[72] En (neuro)psykiatrisk diagnos, hur ofullständig den än är, kan fungera som en stabil trygghet. En sådan stabilitet och trygghet måste emellertid alltid ”… köpas till priset av personlig ofrihet” (Szasz, 1970, s. 330).

som mer ”neuropsykiatriskt funktionsnedsatta” än andra, hur krävande och samhällsomstörtande denna avstigmatiserande avstratifiering än må vara. För diagnosen har en högst ”exekutiv funktion” eftersom den stympar individen genom att reducera bort det unika med att vara människa (Nilsson Sjöberg, 2019a).

Mot detta institutionella och symboliska – epistemiskt våldsamma – ”hyperförtryck” av en internationellt sett alltjämt växande grupp människor, poängteras i mycket av den ”kritiska” forskningen vikten av en relationell uppfostringsprocess, som samtidigt som medvetandegör och ifrågasätter det som verkar självklart. Bland annat Goodley (2017) beskriver kritisk pedagogik som ett medel möjligt att använda för att konfrontera en dominerande, enligt min terminologi, uppfostringsideologi som - teknologi som bygger på profit och leder till våld mot och förtryck av varje enskild människas rätt till unicitet. Detta gäller i synnerhet (grupper av) människor som inte värderas lika mycket som andra. Rebecca Mallett och Katherine Runswick-Cole (2016) formulerar behovet av att försöka bli medveten om vilka implikationer (negativ) social kategorisering får, något som ses som en förutsättning för att utveckla respekt för den mångfald mänskligheten innefattar. Harwood och Allan (2014) ”återuppfinner” en gammal idé när de hänvisar till det kritiska tänkandet som en metod för att ifrågasätta information (kunskap/fakta) som framstår som självklar. En metod som de menar kan användas till att bryta in och störa förtryckande dominansstrukturer.

Runswick-Cole (2014) ställer sig just kritisk till den i hennes tycke misslyckade kommodofiering av skillnad (objektifierande identitetslogik) som vi idag enligt henne ser allt tydligare:

> It remains to be seen whether it is possible to abandon identity politics in order to pursue a productive politics that moves beyond essentialist binaries. However, a failure to do so will inevitably limit the lives of anyone who, in neoliberal times, is consigned to the category of ‘them’. (s. 1127)

Den bärande principen med den dominerande identitetslogiken är manifesterandet av ”negativ skillnad” som ett sätt att leda i riktning mot dominerande ideal och/eller lära majoriteten att tolerera den ökande gruppen

neuropsykiatriskt funktionsnedsatta (NPF). Vad som även följer psykopatologisering – konstituerandet av dysfunktionell Andrahet – är en alienering inför det kanske mest ”naturliga” av allt: den uppfostrande (pedagogiska) relationen (Graham, 2010a).

Därmed bör strävas efter en inkluderande filosofi som söker sig bortom den hierarkiskt stratifierande och av det unika subjektet begränsade identitetslogiken, det vill säga utarbeta en pedagogik, en uppfostran, som inte låser fast den unika människan i statiska positioner. Graham (2010b), influerad av Foucault, betonar att diversitet är vad som ska komma i första rum istället för ett genom diagnostisering synliggörande av specifika skillnader: ”Inclusive education proceeds from the understanding that there is no essential ’difference’ because no one is exactly the same” (s. 11).

Även om mycket av den ovan angivna forskningen fokuserar på ett inkluderande arbete inom formaliserad utbildning, så handlar det övergripande inkluderande pedagogiska arbetet om att söka efter strategier där vi alla kan leva tillsammans utan att producera negativ skillnad (se t.ex. Bergstedt, 2016; Biesta, 2006, 2011a; Graham, 2010b, Månsson, 2010b; Säfström, 2005, 2010, 2015). Verklig inkludering kommer därmed inte till stånd förrän ”such deficit models around abnormality are abandoned, what we will see is rhetoric of inclusion while exclusive practices continue” (Prosser, 2010, s. 172). Slee (2006) yrkar på att det därmed är hög tid för (inkluderande) pedagogik att (åter)vända till filosofi och metafysik. I ett bredare pedagogiskt perspektiv menar Johan Dahlbeck (2018) att pedagogiken inte bör sluta arbeta med ”eviga” problem som sträcker sig bortom det fysiska, det vill säga även han yrkar på pedagogisk nytta genom att hantera metafysiska spörsmål. Allan (2008) tar i princip Slee på orden och söker sig till vad hon kallar för ”skillnadsfilosofer” som bland annat Foucault och Deleuze (med eller utan Guattari). Vad dessa så kallade skillnadsfilosofer kan göra för pedagogisk forskning, menar Allan, är om inte fullt ut lyckas lösa inklusionsfrågan, så åtminstone kan inspiration hämtas för att tänka nytt och därmed bidra till att producera ny och mer ”inkluderande” verklighet (s. 162).

Det är i denna problematiserande ”skillnadspedagogiska” diskussion (med diagnosen ADHD som exempel) som föreliggande avhandling be-

finner sig för att bidra med ny kunskap, nya infallsvinklar, med ambitionen att producera ett pedagogiskt alternativ till vår tids diagnospedagogiska ”hyperförtryck”.

Tåget saktar in, närmar sig centralstationen i Göteborg. Innan jag stänger ned datorn för att göra mig redo att kliva av, tar jag en sista titt på ett stycke text hämtat från Börjesson och Palmblad (2003). Det är ett stycke text väl värt att begrunda. Det åsyftade textstycket är ett citat av Sven Delblanc från *Hedebyborn*a. Det är ett stycke text som belyser människans behov av att namnge och kategorisera, inte minst det svårhanterliga och mindre önskvärda. Det som inte riktigt passar in. Det som blir till ett besvär utöver det vanliga. Det som ruckar på ordningen. Det som kräver omorganisering. Det som hotar framstegstanken. Det är ett citat som uppmärksammar den distans som följer den objektifiering som (neuro)psykiatrisk klassifikation leder till. Det är ett citat som får mig att tänka på den (neuro)psykiatriska diagnosens avhumaniserande funktion, som under andra världskriget innebar att människor bedömda ”mentalt störda” och ”underutvecklade” identifierades, betecknades, avgränsades och avrättades: ”Lebensunwert”, *ni ovärdiga livet* (von Cranach, 2010; se även Kevles, 1999; Peters, 2020b). Den stratifierande diagnosen som en mänsklig rättighet. Fram träder *dysfunktionell Andrahet*, det mindre värda objektet med ett inbyggt mervärde:

> Jag känner en stark frestelse att giva dig ett namn. Jag vill kalla dig autistisk schizofreniker, försjunken i stupor, eller något lika välklingande och lärt. När jag ger dig namn undandrar jag mig på ett egendomligt sätt från känslans utmaning och ansvar, och förvandlar dig till ett föremål, till ett dött ting… Namngivande förutsätter kunskap, kunskapen rubbar vår jämlikhet, kunskap ger makt … (Delblanc, 1993, citerad i Börjesson & Palmblad, 2003, s. 45-46)

Scientistisk fascism. Manipulerade laboratorieråttor. McDonalds-pedagogik. Döda ting. Orättvisa, våld och profit. Tågets gnisslande inbromsning väcker mig ur denna mardrömsliknande forskningsgenomgång. Framme, men långt ifrån i mål.

4.3 Konferensen: psykiatriserad barndom, kvasi-objektiv diagnostik, psykopatolog segregering, negativ stereotypifiering, och frånvaron av disciplinen pedagogik

Följande avsnitt är en fortsättning på föregående och därmed sker en viss upprepning. Goda saker tål att upprepas heter det ibland. Även mindre lämplig uppfostran kan tjäna på att inte låtas passera förbi allt för hastigt. Här är det i synnerhet temana i rubriken ovan som behandlas. Jag inleder med det sistnämna: frånvaron av pedagogik, eller mer bestämt frånvaron av den pedagogiska disciplinen, trots att vad konferensen på ett övergripande plan berör är uppfostran.

4.3.1 Frånvaron av disciplinen pedagogik

När jag som forskarstuderande i ämnet pedagogik samtidigt trängt in i, dels vad pedagogikens studieobjekt handlar om, dels vad den så kallade neuropsykiatriska diagnosen ADHD handlar om, kan det ur mitt perspektiv sägas vara såväl fascinerande som misströstande att forskare från den pedagogiska disciplinen inte i högre grad deltog vid denna internationella och tvärvetenskapliga konferens om psykiatrins materiella och immateriella arv. Det står numera allt mer klart att både pedagogik och neuropsykiatri handlar om uppfostran. Ett signifikant arvsfaktum är psy-komplexets särställning och den neuropsykiatriska diagnosens expansion när det gäller normöverskridande beteenden, särskilt i utbildningskontext. Helt fel är det nog inte heller att hävda att det finns ett flertal forskare inom den pedagogiska disciplinen som intresserar sig för demokrati och uppfostran. Nämnda konferens, vilket är givet eftersom den handlade om (neuro)psykiatri, avhandlade i skilda former just demokrati och uppfostrande relationer inom området normöverskridande beteenden – även om skola och utbildning inte låg i centrum för den samlade diskussionen.

Å andra sidan kan det vara så att information om konferensen möjligen inte hade spridits på pedagogiska institutioner runt om i landet och i resten av världen. Desto viktigare att göra påminnelsen här inför framtiden: (neuro)psykiatri utgör en specifik form av uppfostran. Eftersom det handlar om optimering av mänskligt beteende, är uppfostran inkluderat så även pedagogik – ett påstående som inte ligger långt ifrån Nilholms (2018), när

han i relation till (special)pedagogik och inkluderande arbete argumenterar för att ”det är hög tid att vi pedagogiska forskare starkare än tidigare hävdar vårt tolkningsföreträde vad gäller vårt kunskapsobjekt” (s. 183).

4.3.2 Psykiatriserad barndom och kvasi-objektiv diagnostik

Det är givetvis inte möjligt att närvara vid allt under en tvådagarskonferens med parallella sessioner. Personligen var mitt eget besök mycket beroende av att China Mills var inbjuden att hålla nyckelföredraget. Bland annat har Mills (2013) skrivit om och problematiserat den i vår tid globalt tilltagna psykiatriseringen av mänskligt beteende. Med den biologiskt drivna psykiatrin följer individuellt inriktade insatser, eller som det kallas interventioner, såsom ökad förskrivning och därmed (miss)bruket av psykofarmakologiska substanser av olika slag. Samtidigt som människor i extremt socioekonomiskt utsatta situationer, vilket är vad Mills (2013) fokuserar på, ordineras psykofarmaka för att lindra det individuella lidandet, så ökar samhällsklyftorna världen över. Mills studie får läsaren att fundera över att det på Wall Street sitter aktieägare i skyskrapor och skor sig (bland annat på ADHD-objektet) medan andra lever bland och behandlas som sopor. Enligt Mills är det en ojämlik och inte särskilt demokratisk samhällsutveckling som reproduceras, bland annat genom att olika världsomspännande organisationer i en pågående kamp(anj) mot global mental ohälsa, som vid en närmare granskning mer förefaller vara styrt av samhällsekonomiska intressen, anammat den psykomedicinska (neuropsykiatriska) förklaringsmodellen. Det psykomedicinska paradigmets – psy-komplexets – globala expansion lämnar därmed inte många oberörda. Inte heller alla de många barn och unga som idag mer än tidigare faller inom psy-komplexets diagnosherravälde.

I kölvattnet av det psykomedicinska diagnosherraväldets expansion och etablering redogör Mills (2014) för ett psykofarmakologiskt våld som sprider sig världen över. Neuropsykiatriska diagnosers utbredning och det enligt Mills efterföljande psykofarmakologiska våldet, äger rum samtidigt som den dominerande psykomedicinska modellen på många olika håll ifrågasätts. När barn och unga vägrar ta den ordinerade substansen, menar Mills att detta oftast tolkas som ett symptom på själva funktionsnedsättningen/diagnosen. Psykofarmakologisk intervention är emellertid avsedd att verka för att förhindra att vissa identifierade beteenden uppstår

och fortsätter existera och är en metod som legitimeras genom globala aktörer som därmed pushar för tidig screening och diagnostik. Det hänvisas till mänskliga rättigheter och deklareras att ”interventionen” är för barnets bästa. Vad Mills uppmärksammar är att samtidigt som kontroversen om den neuropsykiatriska diagnosens (o)nytta pågår, ökar diagnostiseringen och med den psykofarmakologiska interventioner. Med denna utveckling följer nya pedagogiska relationer för alla involverade: ”Thus, as new psychotropic childhood emerge, so do new ways to relate to children – new ways to be parents and teachers” (Mills, 2014, s. 200).

För att vidare belysa några av de effekter som följer den psykomedicinska modellens inträde och expansion i uppfostrande institutioner, tar Mills sig an ämnet även i mer skolnära forskning (Barker & Mills, 2018). Verksamma i skolors dagliga rutiner, främst lärare, har enligt Mills blivit något av psy-komplexets förlängda arm. Genom att vara den profession som agerar närmst barnen är det lärarna som först identifierar och bedömer om ett barn ska bli föremål för vidare specialpedagogiska åtgärder. För en del barn innebär det specialpedagogiska åtgärder som inkluderar kontakt med elevhälsan innefattat medicinska och psykologiska utredningar som kan resultera i en eller flera (neuro)psykiatriska diagnoser. Men, menar Mills, inte alla lärare som hon samtalat med erkänner den psykomedicinska (neuropsykiatriska) förklaringsmodellen och tar den för ett verkligt inkluderande redskap. Liknande kommer Graham fram till. Graham (2007a, 2008a) belyser att en diagnos som ADHD av enskilda lärare och annan skolpersonal tillskrivs varierad nytta och värde. Ett barn som i en skola anses uppvisa tecken på att vara i behov av neuropsykiatrisk diagnos, behöver inte göra så i en annan, vilket är särskilt intressant eftersom symptombilden framställs som universell men tolkas olika i skilda sociokulturella kontexter. I svensk kontext gör Ylva Odenbring, Thomas Johansson och Kristina Hunehäll Berndtsson (2017) vid Göteborgs universitet likartade upptäckter, samt beskriver att lärares attityder om diagnos tycks påverkas av elevernas kön och socioekonomiska status.

Vid den föreläsning som Mills höll vid konferensen redogjorde hon, som antytts på ”hitresan”, för att det idag existerar en rik flora av olika diagnostiska redskap eller instrument. Dessa produceras och saluförs som objektiva komplementet till annars subjektiv, och därmed kritiserad, (neuro)psykiatrisk diagnostik. Enligt Mills är inte enbart den (neuro)psy-

kiatriska diagnosen performativ. Även det otal socialt konstruerade teknologier som används för att yrka på objektiv diagnostik, är med i ”görandet” av vår värld och med vilkas resultat följer pedagogiska implikationer av olika slag (jfr. Nilsson Sjöberg, 2017, 2019a).

Mills tog särskilt upp några av de diagnostiska redskap som utformats som applikationer möjliga för människor att bära med sig i sina mobiltelefoner. Applikationer, exempelvis i form av självskattningsskalor, syftar till att människor, var de än befinner sig i världen, lättare och på egen hand ska kunna ”screena” för symptom som kan tyda på någon form av mental ohälsa eller (neuro)psykiatrisk diagnos. Portabla självskattningsskalor för mental ohälsa/neuropsykiatriska diagnoser är del av ett optimeringsdispositiv. Vidare sägs dessa applikationer ha inbyggt universella diagnostiska kriterier som anges bygga på adekvat psykiatrisk nosologi och taxonomi samt även vara påstått objektiva. Emellertid är diagnostiska kriterier inte enbart deskriptiva utan även preskriptiva, det vill säga långt ifrån värdeneutrala. Det finns nämligen inbyggda subjektiva värden i psykiatrisk taxonomi. Vems subjektiva värden det är som sprider sig världen över och utges för att vara universella, tål att tänkas vidare på. Det är dock långt ifrån allas och därmed är diagnosen vare sig universell eller rättvis. Föras till agendan bör även den särskiljande praktik som kvasi-objektiv (neuro)psykiatrisk klassifikation effektuerar. Diagnosens segregerande funktion. En form av diagnostiskt murbyggande människor emellan.

4.3.3 Psykopatologisk segregering och epistemiskt våld

Vid samma konferens pratade Geoffrey Reaume om diagnostiskt murbyggande (se vidare Reaume, 2000). Reaume talade inte om applikationer som segregerande artefakter, utan faktiska murblock. Runt en psykiatrisk anstalt i Toronto står en mur. I tonåren diagnostiserades Reaume med paranoid schizofreni och ordinerades en mångårig, av Reaume upplevd som en inte särskilt ”human”, psykofarmakologisk behandling som han idag är fri ifrån. För Reaume och för många tidigare intagna på denna anstalt eller med någon form av anknytning dit, symboliserar muren den psykiatriska taxonomins särskiljande praktik. Vad Reaume lät lyssnarna förstå, var att den grupp som för många år sedan byggde den mur som än idag står pall, var samma som var intagen på den anstalt som muren lät innes-

luta. Med andra ord deltog människor som bedömts mindre mentalt funktionella, i en arbetsprocess som innebar att de byggde in sig själva och på samma gång stängdes ute från det omgivande samhället. Reaume talade i detta avseende om exploaterad arbetskraft. Mina tankar föll på kvasi-objektivt murbyggande och epistemisk orättvisa och våld. Murbyggande inte enbart runt psykiatriska anstalter, utan om (neuro)psykiatriskt murbyggande i pedagogiska relationer. Ett sätt att skapa distans mellan människor. Vare sig det gäller applikationer för mobiltelefoner eller tegelblock. Ett murbyggande förklarat som humanitärt.

Reaume är också en av redaktörerna till antologin *Mad Matters* (LeFrançois, Menzies & Reaume, 2013) Antologin belyser på olika sätt den epistemiska orättvisa och våld som (neuro)psykiatrisk klassifikation reproducerar. I denna bok ryms även vilka responser som detta klassificerande kan föra med sig: en strävan efter att få sin rätta existens upprättad. Nedan exempel är hämtat från Maria Liegghios (2013) kapitel i ovan nämnda antologi. Det är ett citat som jag tidigare använt (Nilsson Sjöberg, 2019a) men finner väl värt att återanvända:

> If epistemic violence is to deny being, then the response to the violence is to construct ways that bring psychiatrized people back into existence. […] If epistemic violence is understood as the non-recognition of being, then the resistance to epistemic violence would mean bringing into being that which is denied existence. (s. 127)

I de kapitel som härefter följer kommer en återupprättelse av ett mer sant vara ägnas större uppmärksamhet. Innan det är dags för denna ”ontologiska vändning” som ett sätt att försöka förstå och reda ut, men även utmana och finna en utväg ur det (onto-)epistemiska våld som följer (neuro)psykiatrisk taxonomi, vill jag inte lämna konferensen utan att nämna, förutom diagnosens särskiljande funktion, den negativa stereotypifiering som neuropsykiatrisk klassifikation innebär. För att bruka en vokabulär som idag är bekant, så blir historien allt mer ”sjuk” ju längre forskningsresan pågår.

4.3.4 Diagnostiskt murbyggande och negativ stereotypifiering

Vid konferensen lyssnade jag även till och samtalade med en person om dennes negativa erfarenheter av att i ung ålder fått vad som kan liknas vid en cocktail av olika neuropsykiatriska diagnoser. Diagnoserna ledde till mångårig vistelse i särskola och stor vantrivsel av att tvingas tillbringa sina dagar i den så kallade särskolekulturen. Än idag arbetar personen för att delvis kunna vinna tillbaka sin rätta existens genom att försöka göra sig fri från en av de ”tyngre” diagnoserna.

Till historien av att bli behandlad som mindre värd hör den negativa stereotypifiering som personen i fråga känner sig illa berörd av. Som exempel fördes en Sten Levander upp och att denne Levander i något sammanhang, påstått att människor med neuropsykiatrisk diagnos inte tillräckligt väl förmår sätta sig in i andra människors tanke- och känsloliv (dvs. bristande empatisk förmåga).[73] Levander, vars namn tidigare passerat mig helt förbi, är professor emeritus i rättspsykiatri och förespråkare för teorin om psykopatologi. På internet finns utlagda en del föreläsningar av Levander. Det var dessa som hänvisades till och att Levander där skulle påtala att människor med neuropsykiatriska diagnoser som exempelvis autism(spektrumstörning) inte förmår känna empati med andra människor. Föreläsningar där samma grupp människor enligt Levander ligger ”farligt” nära att utveckla psykopatologi och därmed att vissa mer än andra är neurogenetiskt predisponerade till ondsinthet.

Tagen av stundens allvar packade jag mina saker för att återvända hem. Inte skulle det nu bli lättare att skriva min så kallade kappa, när alla dessa nya erfarenheter kommit till, som på sätt och vis enbart bekräftar vad jag tidigare skrivit om, men ändå tillför någonting alldeles nytt till ”ADHD-historien”. Så även om jag lämnade konferensen tröttare och mer bekymrad än när jag åkte upp, var jag betydligt mer övertygad om att neuropsykiatrisk klassifikation inte ska tas lättvindigt på.

På tåget hem ville jag helst av allt bara vara ifred och vila tankarna, försöka fly från allt och låtsas som om allting vore väl ordnat i vår värld, i Sverige. Detta land, ibland kallat lilla landet lagom, där att inte lyckas reglera sin aktivitetsnivå så att den blir lagom, ligger till grund för att få sin unicitet våldförd på utifrån ambitionen att söka göras identisk med en

[73] För en problematisering av mentaliseringshypotesen, se Timimi, Gardner & McCabe (2010).

abstrakt uppfattning om vad lagom är. Detta genom neuropsykiatrisk diagnostik. Den neuropsykiatriska diagnosen. Denna mänskliga rättighet att heta fel namn. Så orättvist. Tröttheten till trots startade jag upp datorn för att få bekräftat om denne Levander fanns på riktigt eller inte. Allting kunde ju bero på inbillning, liksom den inbillning jag tycks bära på att neuropsykiatrisk diagnostik inte enbart utgör en orättvis utan även en våldsam uppfostran, eftersom den allmänna opinionen vädrar åsikter om det motsatta.

4. 4 Den (ir)rationella hemresan (Descartes)

På hemvägen lyssnade jag till några intressanta, lärorika och häpnadsväckande föreläsningar av Levander.[74] Fick genom dessa veta att det är en mycket lärd herre jag lyssnade till och att jag nog gjorde bäst i att ta allt som presenterades för obestridbar fakta. Men ju mer jag lyssnade, desto mer infann sig känslan av att Sokrates satt på sätet bredvid mig och instämde i att jag själv inte anser mig särskilt vis, men på jakt efter visheten har min resa visat att jag inte är ensam. Därvidlag delar jag inte diagnossofisternas syn på vad vishet är (jfr. *Sokrates försvarstal*).

Levander är utbildad läkare med specialträning inom psykiatri. En av Levanders föreläsningar inleds med att han ville söka empiriska lösningar på moralfilosofiska problem, vilket enligt honom själv blev slutet på hans filosofiska karriär. Istället valde han psykiatrin och rättspsykiatri i behov av ett ”filosofiskt laboratorium – där får man nämligen se dom konstigaste ting” (Levander föreläsning 1: ca 1.40).

Vad jag vid konferensen av en person med diagnostiserad autism gjorts extra uppmärksam på, var att Levander finner personer med autism(spektrumstörning) i riskzonen för att utveckla psykopati. Enligt Levander kännetecknas nämligen autism(spektrumstörning) av att somliga människor inte ”förstår att andra har en inre värld och [därmed inte] kan avkoda sociala signaler” (Levander, föreläsning 1: ca 40.00), vilket enligt honom kan störa andra människor. Karakteristiskt för autism(spektrumstörning), enligt Levander, är det

[74] Levander föreläsning 1: https://www.youtube.com/watch?v=UQ0z1PfwGrc;
Levander föreläsning 2: https://www.youtube.com/watch?v=JJ-gwcmDDG8;
Levander föreläsning 3: https://www.youtube.com/watch?v=ItCKswYKQ-k

> avvikande manér som inte besvärar dom att vi andra tycker illa vara; dom river sig obesvärat i rumpan och petar sig i näsan och massa annat sånt som vi inte får göra även om vi skulle vilja. (Levander, föreläsning 1: ca 40.30)

Därtill presenterar Levander sina teser om neuropsykiatriska diagnoser och psykopati som om de redan vore empiriskt bekräftade, men orsaksförklaringarna som ges är svepande. Gällande diagnosen ADHD poängteras av Levander att den är en fullkomligt valid diagnos. Detta eftersom en läkare vid namn Charles Bradley år 1937 upptäckt och antecknat i medicinska journaler att ett fåtal barn och unga visade upp ett mer konformt beteende efter att ha ordinerats ett amfetaminsulfat. Vad som inte sägs är att barnens huvudvärk, som de egentligen behandlades för, kvarstod och att det var något av en medicinsk slump att den använda substansen gjorde barnen kortsiktigt mer prestationsdugliga, inte minst i akademiska sammanhang (Tyson, Davies & Torn, 2020, s. 110; se även Conrad, 1975; Mayes & Rafalovich, 2007; Smith, 2012).

Med vetenskapligt stöd i ryggen för att psykofarmakologiska effekter inte validerar en socialt konstruerad/normativt bestämd diagnos (se t.ex. Moncrieff, 2009; Timimi, 2013, 2014), blev jag ju längre jag lyssnade till vad Levander hade att säga, allt mer säker på att Levander sin lärdhet till trots, inte lärt sig undvika cirkelresonemang för att understödja en vetenskaplig hypotes vars orsaksförklaringar är olösta. Vidare ges den mänskliga hjärnan den största betydelse, trots att Levander poängterar att människan egentligen inte särskilt mycket vet om denna ”ungefär en dryg kilo illa kokt havregrynsgröt med fet yta” (Levander, föreläsning 2: ca 18.00), som av honom även beskrivs som den mest komplicerade strukturen i universum.

I det material jag tog del av togs inte upp den forskning som antyder att (neuro)psykiatriska diagnoser leder till stereotypa fördomar och att negativa attityder riktade mot människor som bedöms ha något ”fel” i hjärnan, tenderar att hos denna grupp leda till ökad stigmatisering och försämrade framtidsutsikter (se t.ex. te Meerman, 2019). Möjligtvis refereras av Levander till denna forskning på annat håll.

Levander presenterar med tvärsäker ton att normativa kategorier, det vill säga beteendegrundade (neuro)psykiatriska diagnoser, är lämpliga att

använda för att bättre bedöma och bemöta enskilda individer. Grupptänkandet är starkt och vilken grupp Levander placerar sig inom är tydligt nog. Tvärsäker är han också på att 1600-tals filosofen Descartes inte bör ifrågasättas: ”Cartesius [Descartes] har ju rätt för helvete” (Levander, föreläsning 2: 4.45). Det förefaller vara den dualism mellan kropp och själ som Descartes starkt förknippas med, som åberopas av Levander, när den senare med hänvisning till den förra hävdar det obestridbara faktum att människor har en egen inre värld och fri vilja. Parallellt hävdas att somliga, exempelvis en person med diagnostiserad ADHD och/eller autism, ärver en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som i de flesta fall leder till missbruk, kriminalitet och psykopatologi. Medan vissa människor tycks födas med en fri vilja, anses på samma gång andra biologiskt determinerande till att utföra mindre socialt önskvärda och funktionellt dugliga handlingar. Samtidigt är som nämnt diagnosen – gränslinjen mellan vad som ska anses vara dys/funktionellt – godtyckligt bestämd. Hur tydlig och tvärsäker retoriken än är, så utgör summan av det presenterade en haltande logik full av sprickor.

Likväl duggar diagnoserna tätt. Till skillnad från Aristoteles som Levander menar måste ha varit bipolär, diagnostiserar han inte Descartes mer än att säga att han ”ju har rätt för helvete”. Möjligen finns det diagnostiska kriterier för att namnge den rädsla som Descartes senare i livet sägs ha utvecklat, som var en ängslan över att få störd sin arbetsro och sitt rationella tvivel. Vad Descartes inte ville bli störd mitt i, var det rationella tvivel han satte upp som metodologisk regel. Den metodologiska regel Descartes satte upp var att använda det egna förnuftet för att tvivelaktigt försöka göra upp med de många fördomar som kommer till oss människor via sinneserfarenheterna (empirism). Ur detta rationella tvivel följer Descartes otvivelaktiga slutledning: ”jag tänker, alltså finns jag till” (*cogito, ergo sum*) (Descartes, 2017, s. 52). Descartes kom även fram till att själen är immateriell (icke-rumslig), men på en och samma gång sprungen ur ”en mycket liten körtel [tallkottkörteln] mitt i hjärnsubstansen” (Descartes, 2017, s. 189). Detta av Descartes uppställda dualistiska mysterium om själens natur kom han aldrig att lösa (Marc-Wogau, 2017, s. 25).

Möjligen är det denna dualism Levander syftar på när han efter Descartes yrkar på en hos människan ”inre värld”. Det är inte helt tydligt. Desto tydligare är dock att Descartes lära tillhör en tradition av rationalistiska

filosofer som var av tvärs annan åsikt än den att säker kunskap når människan via sinneserfarenheter. Sinneserfarenheter, menade Descartes, är alltid bedrägliga och har en tendens att leda oss falskt i våra slutledningar. I modern tid skulle Descartes möjligen ha velat uppmärksamma att människan inte ska ta allt som presenteras för given sanning. Han lär exempelvis ha varit mycket kritisk gentemot institutioner med auktoritära övertoner där människan (och i synnerhet filosofin) inte tilläts tänka fritt (Marc-Wogau, 2017).

Med detta sagt kan det väl inte vara Descartes rationalistiska kritik av empirisk irrationalitet som Levander åberopar? För visst var det så att Levander inledde med att berätta hur han kände sig tvungen att lämna moralfilosofin eftersom han fann det nödvändigt att föra just empiriska utsagor till den moralfilosofiska diskussionen. Eller som Descartes skriver inledningsvis i sin *Avhandling om metoden* som gavs ut 1637: ”Ty det är inte nog att ha ett gott förstånd, det viktigaste är att använda det väl” (2017, s. 28).

Allt mer övertygad om att vad Levander ger uttryck för, är ett irrationellt (neuro)psykiatriskt arv som inte använder förnuftet väl nog,[75] och därtill, om än inte alltid lika explicit som Levander, uttrycker sig fördomsfullt, övergick jag till att läsa en rapport från 2017 författad av Levander: *Fem typer av psykiska störningar som poliser och andra inom rättsväsendet ofta möter. Kunskapsbaserade råd om bedömning och bemötande*. Rapporten är utgiven av Malmö högskola, som numera är ett universitet, och har utarbetats enligt en beställning till författaren från Polismyndigheten.

Liknande Descartes tvivel på erfarenhetsgrundad kunskap i sökandet efter säker dito, så är det helt säkert att nämnda rapport existerar och finns tillgänglig för allmänheten. Annat som är säkert är att ämnet Levander tar upp för granskning handlar om uppfostran och därmed pedagogik, eftersom motivet är att få andra människor att förändra sina beteenden. Ett tredje faktum är Levanders yttrande om och pedagogiska bemötande av människor som har neuropsykiatrisk diagnos och vilket paradigm yttrandet och den framförda pedagogiken är sprunget ur:

> Jag har haft tre typer av källor för det jag skrivit – egen erfarenhet,

[75] Det är träffande hur jag i anknytning till moralfilosofiska frågor själv också vänt mig till (neuro)psykiatrin i egenskap av att där få ”se dom konstigaste ting”.

läroböcker i psykiatri, och forskningslitteraturen. (s. 7) […] Mini-D-5 är en kortfattad förteckning över psykiatriska diagnoser och diagnoskriterier [som] kan vara bra att ha tillgång till och den har ett praktiskt fick-format. (s. 8)

En del beteenden som karakteriserar personer med psykisk störning är inte bara ogillade, de är också brottsliga samtidigt som de är genuina uttryck för den psykiska störningen. Därför möter poliser många psykiskt störda människor i arbetet, och därför är det viktigt att de har tillräckliga kunskaper om sådana störningar för att kunna bedöma den enskilda individen. (s. 9)

Psykiatrin beskriver mer eller mindre ”sjukliga” företeelser i form av diagnoser, som finns uppräknade och definierade i en diagnosförteckning, i Sverige antingen DSM-5 eller ICD-10 (sök på nätet för mer info). … Hur många människor i Sverige har minst en psykiatrisk diagnos, här och nu? Förmodligen c:a 25%. … Kriminella då (bortsett från tillfällesbrottslingar)? Minst 85% här och nu, och 100% i ett livsförloppsperspektiv. Dessutom – denna grupp kriminella har typiskt minst fyra olika psykiatriska diagnoser vid ett givet tillfälle. Eftersom det är så, behöver poliser vara teoretiskt välorienterade om de diagnoser som är vanliga bland kriminella, hur sådana personer uppfattar omgivningen, hur de tänker och hur de väljer sina handlingar. (s. 13)

Några av de psykiatriska störningar som poliskåren enligt Levander behöver känna till är neuropsykiatriska diagnoser, däribland ADHD. Levander fortsätter rapporteringen om neuropsykiatriska diagnoser:

På tredje plats kommer olika neuropsykiatriska diagnoser som i princip beskriver ett antal funktionshinder, t.ex. svårigheter att fokusera uppmärksamhet och att kontrollera impulser och aggressivitet (kort stubin), dåliga minnesbilder bakåt och avsaknad av framförhållning (här & nu, allt genast), problem att avkoda sociala signaler, ta hänsyn till andra, följa regler och respektera auktoriteter (t.ex. föräldrar och lärare). Också dessa problem kan identifieras tidigt, vanligtvis från fyra års ålder. Beteendet kvarstår i vuxen ålder men ändrar ofta karaktär: man lägger sig inte på golvet och sparkar och skriker sig blå i

> ansiktet som en tre-åring när något går en emot. Man kanske tar fram en kniv och viftar med den. (s.16)

Jag har under relativt lång tid umgåtts med människor vars bruk av sinnesförändrande substanser övergått i missbruk, som ibland även burit kniv, och som faller inom den här ovan avgränsade kategorin som av Levander betecknas som psykiskt störda och ”sjuka”. Utifrån lika säkra källor som Levander hänvisar till – dvs. egna erfarenheter och forskningslitteratur – vet jag att en människa inte nödvändigtvis föds till att bli en knivviftande missbrukare, hur mycket ett barn i treårsåldern än ligger på golvet och skriker sig blå i ansiktet när någonting går emot.

Tåget åter i Malmö. Samtalet på konferensen om den neuropsykiatriska diagnosens särskiljande och stereotypifierande funktion har etsat sig fast. Likaså den irrationella logik som diagnosen bygger på, som inte blev mindre tydlig trots Levanders tvärsäkra retorik för att övertyga auditoriet. Jag vill inte dra in filosofen Martin Heidegger i denna redan ”trassliga” historia, men Levander hänvisar till Heidegger – hans enligt egen utsaga icke-favoritfilosof – som lär ha sagt att ”fakta sparkas” (Levander, föreläsning 2, ca 5.40). Detta verkar fullt rimligt, för på resans gång har tydliggjorts att med de fakta Levander (som utgör enbart ett exempel av många inom ett större paradigm) levererar som objektivt grundade sanningsanspråk, följer inte alltid särskilt positiva effekter. Annan fakta som ”sparkar bakut” är att kunskapen om bland annat ADHD och psykopatologi inte verkar möjlig att totalisera, eftersom det genom sprickorna i hypotesen lyser ett mer sant vara. Till denna diskussion om fakta och sanning är det särskilt intressant att det inte är identifierade biologiska markörer som ligger till grund för att en diagnosmanual som DSM blivit allt mer omfångsrik med åren (se t.ex. B. Cohen, 2016; Tyson, Davies & Torn, 2020). Jag tror faktiskt, som exempelvis även Ljungberg (2008) antyder i relation till diagnosen ADHD, att ett slags sanningsresistens är fallet.

Även om mitt avhandlingsprojekt tagit form utifrån och styrts av att inte släppa idén om allas lika värde (ADHD/NPF är den självklara antitesen till detta; NPF står för neuropsykiatrisk funktionsnedsättning), ska sägas att mina erfarenheter under den forskningsresa som här ofullständigt vittnas om, inte direkt fått mig att tappa tron på att söka någonting nytt, någonting mer rättvist och mindre stigmatiserande. Dock är vägen mot

allas lika värde svårframkomlig. På vägen har det visat sig att problemet, eller lösningen, inte enbart finns att söka i hur kunskapen blir till (epistemologi) och presenteras, utan i läran om det som är (ontologi). Det vill säga vad vi håller för sant om tingens natur. Epistemiskt våld förnekar en enskild människas och hela gruppers rätta/fulla existens, eller mer sanna vara, som bland annat Liegghio (2013) antyder. Till detta adderar Liegghio att det krävs nya metoder för att söka upprätta varat på nytt. Hierarkisk identitetslogik är inte helt säkert den bästa vägen att gå (Runswick-Cole, 2014). Även Levander med sin hänvisning till Descartes avslöjar att en ”ontologisk vändning” kan vara nödvändig. Under (forsknings)resans gång har det visat sig allt tydligare att diagnosen ADHD är del av ett mycket abstrakt men ändå konkret optimeringsdispositiv – en viss uppfostringsideologi som -teknologi – som producerar negativ skillnad. En samhällsapparat på väg mot en abstrakt idé om rikedom och ökad lönsamhet som på specifika onto-epistemologiska premisser producerar stereotyp dysfunktionell Andrahet, vilken är en kategori som verkar segregerande och stigmatiserande.

Huvudet på nytt tungt värre, resten av kroppen kryper det i. Ben som ryster. Nedbitna naglar. Ett slags ofokuserat fokus. Däremot ”hyperfokus” på diagnosen ADHD och uppfostran under så många år nu. Tydliga symptom på vuxen-ADHD. Från utbrott i barndomen, trädklättrande, lek med tändstickor och ständiga hål på byxorna, till vantrivsel i en ”meningslös” skola, skolk, dåliga betyg, en mångårig fortsatt upplevd meningslös tillvaro på fabriksgolvet och inte särskilt lysande framtidsutsikter. Goda prestationer i andra sammanhang dock. Enligt vissa en väldigt ”sjuk” historia. Och ”sjukare” blir den desto mer en rotar. Och trasslig värre. Rent av obehaglig. En ljusare framtid tycks lysa med sin frånvaro, om en med ljusare menar allas lika värde och rätt till fullvärdig existens. Jag bara måste göra mig av med denna negativa energi som uppstår ju mer jag engageras. Att dricka alkohol fungerar inte i längden. Levander har fullständigt rätt i att minnet kan gå förlorat, likaså omdömet. Dumt då att göra något förhastat. Jag är även tveksam till om andra psykoaktiva substanser i det långa loppet lär en människa hantera sina affekter bättre. Forskning

tyder på det motsatta (se t.ex. Swanson, Arnold, Molina & Sibley, 2017; se även Inon, 2019).[76] Bättre då att söka andra sätt att ordna upp tankarna.

En strategi som för mig visat sig fungera bra är löpning eller motion i allmänhet. Givetvis inte för att ordna upp direkta sociala orättvisor, för det är metoden allt för individuell, men för att ordna upp tankarna. Gärna med musik i öronen. Det ter sig som om tänkandet inte går att frikoppla de situationer och sammanhang en befinner sig inom. Att mitt intellekt på något märkligt sätt hör samman med hur min kropp påverkas i relation till andra kroppar, vare sig mänskliga eller icke-mänskliga. Som att de situationer en befinner sig inom producerar olika affekter, bland annat förändrad tankeförmåga. Att kropp och tanke sitter samman och förändras med andra(s) kroppar och tankar.[77] Således verkar Descartes dualism inte vara en helt tillförlitlig sanning. Descartes var rationalist och värderade, i arvet efter Platon, matematiken högt som den rena vägen till sanningen. Descartes ”isolerade” slutsats om det autonoma jaget/subjektet är emellertid inte så autonomt som det kan tänkas tro. Den fria vilja som Descartes ger människan kommer till henne från en transcendent och mer fullkomlig Gud. Descartes isolerade jag/subjekt är därmed i förbund med ett gudomligt allt som är den högre makt som utgör måttstock för en människas brister (Cottingham, 2007). Dessutom tycks det ha varit ett erfarenhetsgrundat tvivel som försatte honom i ett rationellt tvivel

Däremot, och i likhet med såväl Platon som Descartes, menar jag – via Badiou – att *sant* tänkande innebär att inte ta dominerande kunskaper och förhärskande fakta för givet. Utan istället ta sig tid till att stanna upp och tänka efter vad det egentligen är som sker i vår samtid. För att förmå stanna upp och ordna min tänkande kropp brukar jag ge mig ut och motionera – eftersom jag har privilegiet att kunna göra så. På jakt efter sanningen och inte minst efter en sannare uppfostran/pedagogik brukar mina löprundor föra mig till havet i närheten där jag bor. Vid havet finner jag ett lugn. Varför mina löprundor brukar föra mig till havet har jag ingen

[76] The Multimodal Treatment Study (MTA) initierades 1994 för att mäta olika behandlingseffekter för 579 barn mellan 7-10 år diagnostiserade med ADHD-kombinerad typ. Studien uppmärksammades, från olika perspektiv, för att ha diverse metodologiska brister (Breggin, 2001; Klein, 2001). Longitudinellt har studien genererat över 100 rapporter. I den senaste kommer forskarna fram till att långvarigt bruk av centralstimulantia inte reducerar svårighetsgraden av ”ADHD-symptom” i vuxen ålder. Resultatet kan läsas som en kritik mot en psykofarmakologisk behaviorism. Vad långvarigt bruk av centralstimulantia till viss del visar sig reducera är individers längd (Swanson, Arnold, Molina & Sibley, m.fl., 2017).

[77] Se Altermark (2014, 2016) på temat biopolitik, personer (be)dömda som intellektuellt funktionsnedsatta – tidigare betecknade som utvecklingsstörda – och, beroende av omgivning, föränderliga – ”plastiska” – intellekt.

fullständig förklaring på. Jag kan tro mig veta vissa orsaker, men inte känna dem i minsta detalj. Däremot att jag affekteras på ett mer harmoniskt sätt där än på vissa andra platser. Livet är ett mysterium som människan egentligen inte vet så mycket om och inte heller kommer få alla svar på. Livet lika undflyende som vatten när en försöker greppa tag i det med sina bara händer. Är det möjligen så att havet försöker säga mig någonting om livet, om diagnosen ADHD? Kanske om uppfostran och pedagogik? Är det möjligt att lära något av vattnet, av havet och dess brus? Visst låter det osannolikt, ovetenskapligt och aningen irrationellt, men kanske ändå bäst att snöra på joggingskorna för att ta reda på om havets brus kan ge några ledtrådar och fungera som vägvisare ur den irrationella uppfostringsideologi som -teknologi som får en allt tydligare gestalt desto mer en är på jakt efter rationella svar. Inte kan det väl vara så att den neuropsykiatriska diagnosen (ADHD) grundas i en inadekvat idé samtidigt som den av somliga presenteras som adekvat? Förutom att söka svar på denna fråga i de kapitel som följer, kommer arbetet med att formulera det pedagogiska alternativ som har som mål att föra mot ett sannare liv att intensifieras.

5 (EN BIT PÅ VÄGEN MOT) RELATIONÄR PEDAGOGIK – FÖR EN RENARE UPPFOSTRAN

5.1 En gymnosofisk joggingtur till havet

Min forskningsresa har fått mig mer än tidigare att inse att vissa (grupper av) människor likställs med manipulerade laboratorieråttor (Hansen), rent av släktled av svårtämjda vilddjur (Roslund), som likt oförbätterliga grottmänniskor ogenerat river sig i rumpan och petar näsan inför vanligt folk (Levander) eftersom de inte förmår uppträda lagom (Socialstyrelsen). Samma (grupp) människor som i tilltagande grad möter densamma neurokemiska behandling, eller intervention, som de manipulerade laboratorieråttorna. Avsikten anges vara humanitär: det är en rättighet att bli behandlad som en råtta. Men allt för många råttor ställer till med problem. Allt för många råttor utgör nämligen ett av vår tids stora folkhälsoproblem (Gillberg, Kadesjö) vartill effektiva lösningar eftersöks formulerat som omsorgsalgoritmer (AAP, 2011).

Även om det inte i alla fallen rör sig om renodlad medicinsk behaviorism, så handlar det övergripande om en identitetslogik där en antydd funktionell majoritet ska lära sig att acceptera att det existerar en alltjämt växande grupp neuropsykiatriskt dysfunktionella (se t.ex. Goodley, 2017; Graham, 2010b; Nilsson Sjöberg, 2019a; Runswick-Cole, 2014). Det går med rätta att tala om en psykopatologisk viktimisering. Det är bara att titta tillbaka på den resa som läsaren förhoppningsvis följt mig på fram tills nu. Vad som redogjorts för på vägen är därmed ingen överdrift. Inte heller en illusion, även om jag faktiskt känt mig tvungen att med hjälp av paradigmatiska exempel som problem illustrera vad det är som pågår i Sverige och på många andra platser runt om i världen. På så sätt är det även ett slags ”negativ halvsanning” eller ”våldsam fiktion” som presenterats för läsaren. Ett målande med tämligen breda penseldrag för att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om det tilltrasslade forskningsproblemet. Samtidigt har ambitionen varit att sätta nytt ljus på ”ADHD-

historien", att skriva fram en "brottslig" ADHD-historia för att belysa diagnosens mer negativa effekter. Detta senare är inte lika vanligt att läsa om även om kritiken finns där och länge funnits.

När det gäller den uppfostringsideologi som -teknologi, eller teknologiska (ir)rationalitet, där människor tänks som och behandlas som isolerade ting, så brukar mer ofta än sällan Descartes ställas som mer eller mindre ansvarig för denna utveckling (se t.ex. Kitchen, 2017; von Wright, 1986; Westerlund, 2017). Med Descartes sägs det rationella förnuftet även grundlagt för att naturens gåtor kunde gå att lösa med andra instrument och verktyg än tidigare. Descartes rationalistiska metafysik kompletterades med att han ansåg det möjligt att använda socialt upprättade apparater eller redskap, för att lära om naturens lagar. Konstgjorda ting ansågs fungera likt naturliga tings lagar. Enligt denna logik ansågs möjligt att på konstgjord väg imitera en givenhet i naturen som en från forskarapparaturen oberoende process eller verklighet (Lindborg, 1980, ss. 28-29). Det vill säga att forskaren står utanför den verklighet som betraktas. Exempelvis att lokalt situerade laboratorieexperiment skulle kunna imitera de situationer som människor i sin vardag befinner sig inom och forskare från en neutral position observera, när det istället rör sig om en manipulation av "naturen" (se t.ex. von Wright, 1986; Stengers, 2018). Denna vetenskapliga praktik sägs, som nämnt, inte sällan vara ett "cartesianskt" arv som mellan olika kroppar re/producerar en distanserande dualism.

Descartes ([1637] 2017) ansåg själen vara skild från såväl den egna som andra kroppar, samtidigt som han menade att själen hade sitt fäste i en körtel i hjärnans mitt. Vilka effekter detta dualistiska mysterium fått idag, brukar uppta en stor del av tankemödan när jag är ute och springer. Inom det neuropsykiatriska paradigmet reduceras ADHD till neurokemiska processer med säte i (bland annat) en liten kärna i den mänskliga hjärnan, accumbenskärnan. Även om gränslinjen mellan att ha ADHD och inte ha ADHD är godtycklig, reducerar exempelvis Hansen (2017) ADHD till just *nucleus accumbens*. Här sägs signalsubstansen dopamin flöda som den ska, eller rättare sagt för den diagnostiserad med ADHD, inte ska. Förutom psykofarmakologiska interventioner för att modulera så kallat signalsubstanser i hjärnan – en process som tilltog med den så kallade psykofarmakologiska revolutionen runt 1900-talets mitt, med tilltagande tillväxt alla efterkommande årtionden och som även beskrivs som

en våldsam epidemi (Davies, 2017b) – menar Hansen (2017) att just löpning (motion i allmänhet) kan vara en god metod att ta till. Det är en metod som möjligen inte fungerar för alla, men för mig fungerar löpning väl. Mina tankar förändras i samma ögonblick som jag beger mig ut i löparspåret och vidare därefter allt eftersom jag känner hjärtat slå och pulsen stiga. I samma stund som tankarna tycks bli klarare omvandlas en hel del olustkänslor till mer positiv energi. Hade jag haft elektroder fästa vid min hjässa hade säkert kunnat avläsas en del hjärnvågors rörelse när jag är ute och springer.

Peter Kemp (1991) skriver att frågan om det goda livet med ökad kraft under 1800-talet tillordnades vetenskap och teknologi, oberoende av politisk hållning. Det var en allmän teknologisk positiv attityd som vid denna tid tog vid. Genom vad som brukar kallas för det moderna projektet växte en förhärskande tekno-positivism fram. Andra som intog en inte lika positiv och okritisk hållning gentemot denna teknopositivistiska framstegstanke, menar Kemp, kunde beskyllas för att vara reaktionära, anarkistiska, i vissa fall rent ondskefulla. Kemp menar vidare att bakom teknologiska landvinningar befinner sig alltid människor och det är därför människor som är ansvariga för hur teknologin används. I detta sammanhang talar Kemp om teknologietik framför teknologikritik.

Jag vet inte hur många gånger som jag i tankarna skrivit klart min avhandling när jag varit ute och sprungit. Samtidigt har jag åtskilliga gånger önskat att det funnits en apparat som kunde kopplas till min kropp för att fånga in mina tankar, för att underlätta det mödosamma arbete som det innebär att skriva. Vilken effektiv uppfinning! Med detta sagt är jag inte teknologiskt fientlig. Bara uppmärksam. Och det via forskning och vetenskap. Likaså kritisk, vilket är filosofins uppgift. Inte heller menar jag att svaren till normöverskridande beteenden ska sökas hos en allsmäktig Gud som av människan försetts med mänskliga egenskaper alternativt i annan mysticism.

Det är inte heller någon ”biofobi” jag ger uttryck för här eller i mina artiklar. Kritisk diagnosforskning beskylls för att inte ta människors biologi med i den diagnostiska ekvationen (se t.ex. Cooper, 2008). Människor är biologiska varelser. Och vi alla är olika. Därmed också unika. Dock är det så att kroppsliga celler eller neurokemiska flöden inte i sig handlar pedagogiskt, utan mitt intresse ligger vid hur kroppar formas genom uppfostran och därmed pedagogik. Dessutom får jag, kanske till

skillnad mot andra, en sprängande huvudvärk när jag tänker på diagnossofisteri och konstituerandet av dysfunktionell Andrahet, här exemplifierat med diagnosen ADHD. En anspänning som riktigt känns ”i” hjärnan och till vilken det för stunden hjälper att ta smärtstillande, eller, som nämnt, bege sig ut på en löprunda. Detta eftersom *diagnosen* ADHD är mycket mer komplex än att svaret skulle gå att reducera till neurokemiska dysfunktioner påvisbara enbart i somliga människors hjärnor.

Så vad vi egentligen vet är att vi inte mycket vet, även om det dominerande paradigmet hävdar annorlunda och reducerar ADHD till en (grupp) dysfunktionell(a) kropp(ar). Detta har jag velat visa genom att engagera mig med en filosofisk tanketradition som har gemensamt att försöka överkomma ett dualistiskt och reduktionistiskt tänkande som leder till att människors unicitet förtrycks och även passiviseras inför levnadsvillkoren. Ambitionen har varit att belysa och problematisera att sakernas tillstånd inte alltid är vad det presenteras som. Föreställningar om sakernas tillstånd genererar materiella effekter och får pedagogiska implikationer. Tankar om verkligheten genererar och organiserar verkligheten. Att fortsätta problematisera sakernas tillstånd fyller därmed en viktig funktion för pedagogisk forskning (Dahlbeck, 2018). Samtidigt öppnas upp för någonting nytt att visa sig (Bergstedt & Herbert, 2017). Detta anser jag vara av vikt även i relation till pedagogiska fenomen som vid en första anblick inte ser ut att handla om uppfostran, exempelvis diagnosen ADHD.

När jag skriver dessa ord sitter jag framför datorn på mitt kontor. Just denna dag har jag ont i fotleden. Kvällen innan trampade jag nämligen snett när jag var ute och sprang i kvällsmörkret. Jag var inte uppmärksam på den sten av modell större som min fot slog i och min tänkande kropp snavade över. Min uppmärksamhet var någon helt annanstans än riktad mot att ”springa på stenar” (jfr. Jonasson, 2018). En uppmärksamhetsriktning som även påverkades av att jag försökte finna en väg ur den repressiva och icke-logiskt hållbara uppfostringsideologi som -teknologi som diagnosen ADHD är sprungen ur. Dessutom att jag för stunden lyssnade på musik. Vilket kräver ett par fungerande hörlurar. I sin tur möjliggjort genom att jag med min anställning har tillgång till en mobiltelefon som tillåter att spela upp musik på. Musik som producerats någonstans i Sverige eller rent av i ett annat land. Musik som i mötet med min kropp gav upphov till affekter som helt säkert skulle kunna gå att neurologiskt läsa

av med hjälp av fastsatta elektroder vid min hjässa, men som inte skulle kunna ”fånga in” och förklara situationen i dess helhet. Således verkar det som att livet är undflyende och inte går att totalisera via kunskapen. Till detta att det verkar finnas ett tomrum i vetandet om ADHD, men att kunskapen om ADHD presenteras som total, fastän det nästintill dagligen publiceras vetenskapliga artiklar som avslöjar att läget är det omvända och att kunskapen om ADHD är ofullständig (jfr. Graham, 2010a; Tait, 2006).

5.2 Den tilltrasslade ADHD-diagnosen och att bli till (nytt) med undflyende vatten (Barad)

Stenen (och inte bara musiken i mina hörlurar vilka är kopplade i mobiltelefonen, i sin tur via cyberrymden uppkopplad mot ”musikuniversum”, etc.) som min fot krockade med är även den orsak till varför jag där och då under min joggingtur i mörkret trampade snett och min tankeverksamhet kom att riktas åt ett annat håll än tidigare. Det var dock ingen allvarlig stukning och löprundan kunde fortgå ungefär som vanligt, ner till strandkanten och havet i närheten där jag bor. Där brukar jag stanna till. Titta ut över havet. Blicka mot horisonten. Andas in. Stänga av musiken för att lyssna till havets brus. Vid denna tid på dygnet hörs havets brus extra tydligt. Som att havets röst framträder tydligare eftersom andra röster som kan överrösta inte är där just då. På denna plats är det möjligt att bli till och formas på ett unikt sätt tillsammans med havet, vågorna, bruset, tånglukten, stranden, hjärtslagen, svettdropparna, en ömmande fotled …

Om det är sommartider känns ett dopp i havet mer välkommet. Övriga årstider kan jag nöja mig med att ”känna” på vattnet. Försöka fånga det i händerna och betrakta dess rörelse och se hur vattnet intar nya formationer, för att därefter bokstavligt talat se och känna vattnet rinna en ur händerna och på nytt förenas med den större mängd vatten ur vilket det först försökte fångas in. I mötet med vattnet affekteras den tänkande kroppen och bildar en komplext sammansatt helhet. Som att gränsen mellan yttre och inre inte existerar. Nervsignaler som skickas till hjärnan och producerar olika neurokemiska flöden som till och med tycks bli märkbara. Likaså om en står i duschen eller kryper ner i ett badkar fyllt med varmt vatten. Kanske några tända ljus vid sidan. Som att den tänkande kroppen affekteras på olika sätt beroende av andra kroppar, påverkas av

vilka miljöer och sammanhang vi befinner oss i. Ändå en särskild kraft i vattnet. Beroende av varmt eller kallt vatten affekteras vi olika. Olika kroppar affekteras på skilda sätt. Och i samma stund tanken. Vad som är varmt för mig kan vara kallt för dig. Hur kallt var egentligen det vatten som intagna på psykiatrisk anstalt för inte allt för länge sedan doppades i, använt som behandling mot ”mental sjukdom”? Är inte att medvetet doppa en människa i iskallt vatten för att få till en förändring hos en annan individ en form av uppfostran och därmed pedagogik, men samtidigt enbart en av många möjliga uppfostringsmetoder/pedagogiker att använda?

Nere vid havet är det till skillnad från i duschen möjligt att plocka upp en sten och kasta macka, som det kallas i min umgängeskrets. Följa stenen med blicken för att räkna hur många ringar på vattnet som stenen lyckas producera. Stenens rörelsekraft, igångsatt via min egen, som förenas med strömmarna i vattnet och formar ett slags havets ekologi inom en ännu större rymd kallad universum. Att kasta macka som en kosmologisk handling. Mitt stenkastande innebär inte så stor skillnad just i detta sammanhang, men ändå en handling som för med sig vissa konsekvenser för helheten.

Processen att bryta in och bryta upp för att generera någonting nytt – att störa havsvågornas form – benämner Karen Barad (2007; se även Barad, 2003), teoretisk fysiker influerad av bland andra Foucault, för *diffraktion*. Vad Barad utmanar och försöker överkomma är binären mellan realism och socialkonstruktionism samt det dualistiska arv som Descartes sägs vara upphovsman till. Barad är också central i den artikel som i föreliggande avhandling numrerats med siffran 1.

Begreppet diffraktion används inom fysiken för att förklara den skillnadsskapande och produktiva interferens som teknologisk forskningsapparatur genererar i försök att fånga in och mäta ljusvågor. Hos Barad lyfts diffraktion till att handla om såväl mänskliga som icke-mänskliga kroppar och producerat meningsskapande. Om mänskligt liv, men inte bara mänskligt utan om allt liv. Ett begrepp och en metod använd för att belysa hur svårfångat livet är. Hur ogripbart men samtidigt föränderligt det myller av liv är som utgör universum. Som privatperson såväl som forskare agerar jag diffraktivt i världen. Bryter in, bryter upp, binder samman, skapar nytt. Skapar vetande. Formger verkligheten. Diffraktion ger metaforiskt uttryckt ringar på vattnet. Diffraktion innebär att någon typ av förändring alltid blir till, eftersom det jag som jag tror att jag är, inte agerar

isolerat från den verklighet som rör vid mig samtidigt som jag rör vid den. Denna diffraktiva världsnärvaro innebär enligt Barad en etisk kallelse.

Diffraktion tillhör Barads teori om *agentiell realism*, med vilken menas att människan är ett bland ett otal olika element, eller *relata*, som genom komplexa sammanslutningar producerar relationella aktiviteter delaktiga i att formge och organisera världen. Människan som meningsskapande varelse existerar inte som en separat och av andra oberoende entitet i universum, utan blir till genom detta komplex av skillnadsskapande relationer, av Barad benämnt *intra*-aktion.

Vad Barad tillför den kritiska pedagogik- och diagnosforskningen är hennes uttalade ambition att fästa blicken vid att inte bara språket genererar verklighet, utan kunskapsproduktionen är mer komplex än så. Ungefär lite som det av Foucault ovan nämnda *dispositif* som är med i ett produktivt görande, eller aktiv organisering, av världen vi lever i. Med kunskapsproduktion följer makt och med makt olika former av möjlighetsbetingelser. Vissa möjligheter öppnas upp för, andra hamnar i skymundan. Likt Foucault finner Barad att det är i den maktfulla ”materiell-diskursiva” kunskapsproduktionen som subjektet blir till och ges mening. Det mänskliga subjektet är föränderligt och enligt Barad under ständig re/produktion.

Positionerad i en materialistisk vetenskapstradition betonar Barad att det vid kunskapsproduktion (epistemiska processer) bör till en etisk reflektion kring vilka effekter som specifika ”materiell-diskursiva apparater” genererar, eftersom olika effekter alltid är ett materialistiskt faktum. Det vill säga, de materiell-diskursiva kunskapsapparater som används för att bättre försöka utsäga någonting om och bättre förstå världens komplexitet, är på samma gång med i görandet eller organiserandet av olika kroppar i världen samt det mänskliga subjektet. Därmed går inte epistemologi att skilja från ontologi enligt Barad, eftersom vad vi tror om sakernas tillstånd (ontologi) beror på vilka metoder som används (epistemologi). Det rör sig enligt Barad om komplexa, verklighetsproducerande maktrelationer där såväl mänskliga som icke-mänskliga element deltar i ett samkonstituerande av världen och den verklighet som träder fram. För att poängtera nödvändigheten i att inte separera etik från ontologi och epistemologi används begreppet *ethico-onto-epistemology* (se t.ex. Barad, 2007, ss. 89-90).

Barad menar sig skriva fram en *relationell ontologi* eftersom det alltid är materiell-diskursiva relationer som föregår vad som människan därefter uppfattar som enskilda relata (entiteter):

> [W]hat is at issue is the primacy of relations over relata and the intra-active emergence of "cause" and "effect" as enacted by agential practices that cut things together and apart. (s. 389)

Barad använder kvantfysikern Niels Bohr för att utmana en genom historien nedärvd idé om fysiska, biologiska och psykologiska fenomens linjära kausalitet och fristående tings inneboende essens. I artikeln "On the notions of causality and complementary" redogör Bohr (1948) för hur vetenskapliga upptäckter inom kvantfysiken utmanade den tidigare rådande föreställningen och idén om att tingen existerar på sätten de gör, beroende av att de i sig själva äger en inneboende essens som går att avtäcka med olika experimentella försöksmetoder och forskningsapparatur.

Utifrån bland annat en diskussion med Albert Einstein beskriver Bohr hur det var själva den idé som Einstein bar på och var övertygad om, som Einstein inte ville överge. Einstein menade att det gick att komma fram till objektiv och sann kunskap genom att i laboratoriet eliminera mänsklig påverkan. Bohr var av annan uppfattning som han tyckte kvantfysiken bevisade. Nämligen att det aldrig går att ställa sig utanför och betrakta en objektiv verklighet, utan med hjälp av instrument och tolkningar som sedan språkligt presenteras, reduceras universums komplexitet.

Således var det Einsteins övertygelse om att själva idén var rätt som drev honom vidare varmed de varierade resultat som följde, av Einstein inte antogs bero på själva universums komplexitet utan på begränsande experimentell apparatur (Bohr, 1959). När olika experimentella metoder försöker avtäcka fysiska objekts inneboende essens, menade Bohr istället att själva den apparatur som används inte tillräckligt väl togs med i beräkningen av den verklighet, de objekt (atomer), som sades ha undersöks. Bohr förnekade dock inte en yttre verklighet, men menade att denna är mer komplex än vad människa med hjälp av maskin förmår fånga in. Genom språk och teknologisk apparatur sprider människan, om en viss ödmjukhet inför universums komplexitet inte erkänns, "halvsanningar" eller "skenbilder" som absoluta. Även den forskningsapparatur som använts är uppbyggd av atomer, menade Bohr, men dessa tas i allmänhet inte med i

den slutgiltiga förklaringen av experimentets *producerade* forskningsresultat. Av annan åsikt ville Bohr (1948) därmed betona att människan genom de redskap som används ”are both actors and spectators in the drama of existence” (s. 318). Bohrs slutsats är att universum är mer komplext än de fakta som låter produceras via olika vetenskapliga experiment och mätmetoder. Vidare var Bohr av den åsikten att själva forskningsapparaturen genererar en viss form av reduktiv verklighet beroende av dess unika sammansättning. Det är en form av relationell tillblivelse som Bohr åsyftar och Barad anammar.

Bergstedt (2016) använder bland andra Bohr för att utvinna en relationell pedagogik. Detsamma gör William Kitchen (2017). Kitchen leder historien bak till det antika Grekland och Aristoteles som lär ha menat att fysiken rörde studiet av i världen existerande objekts essens. Ett tankegods som av eftervärlden ska ha ärvts och format olika praktiker som söker efter avgränsade och dolda variabler för att finna antytt givna objekts inneboende essens, vars resultat sedermera transformeras och reduceras till statistiskt betingande orsaker (ss. 145-152).[78] Enligt Bohr är inte naturen avtäckbar på detta vis, inte heller är den så beskaffad. Vad vi tar för verklighet är enbart någonting mer komplext som via den använda apparaturen reducerats och formgetts. Universum, eller vad vi tar för verklighet, går därmed inte att helt fångas in och fullständigt förklaras. Därmed bör enligt Bohr sanningsanspråken vara beskaffade därefter.

Bohr ville föra över sina upptäckter inom kvantfysiken till biologiska och psykologiska fenomen. Till dessa senare ställde sig Bohr (1959) mycket tveksam till att ”moderna industriella konstruktioner” och ”elektroniska räknemaskiner” (s. 90) kunde användas för att ge en objektiv och neutral beskrivning av vad som studerades. Det vill säga en av Bohr kritisk hållning gentemot tillväxten av en ”mekanistisk inställning till biologiska problem” (s. 90). Vare sig det gäller kvantfysik, biologi eller psykologi, menade Bohr, så är mätinstrumentets funktion oskiljbart från de resultat som genereras och vidare sprids som fakta ut i världen (s. 105). Ändras den apparatur som används, kommer även resultaten bli annorlunda. Dessutom har själva apparaturen villkorats av en ännu större samhällsapparat som även den måste tas med i beräkningen av de resultat

[78] Kitchen (2017) går till hårt angrepp mot standardiserade prov och tester i skolsammanhang använda för att mäta elevers individuella kunskaper ”insamlade” i en mycket specifik situation, som senare statistiskt räknas samman och presenteras som objektiv och universell fakta.

som utvinns. Detsamma gäller enligt Bohr de begrepp som används för att redogöra för vetenskapliga resultat och fakta. Människan står bakom kunskapen som produceras och människor drivs av olika föreställningar och idéer.

Vad Bohr åsyftar är att vad som mäts inte är givna tings essenser, som oberoende av mänskligt konstruerad (forsknings-)apparatur neutralt går att representera, utan att vetenskaplig praktik på olika sätt producerar verklighet. För detta universums (eller varats) komplexitet använder Bohr termen *superposition*. Bortom alla försök till ”mätning” eller ”infångande”, är alla ting tvingade att tillhöra någonting mer komplext som inte fullt ut går att representera via teknologisk forskningsrapparatur, hur nydanande denna än är. Även om Bohr uppmärksammar detta mer komplexa ”superposition”, förmår han inte själv gripa tag i och säga någonting om dess verkliga, eller mer sanna, vara.[79]

Barad (2007) i sin tur menar att alla former av representation inte enbart är mer eller mindre trovärdiga försök till avbildningar, utan produktiva, med Barads terminologi, artikulationer som genererar olika konfigurationer (möjlighetsbetingelser) i världen. Just därför är vi alla (människor) ansvariga för den verklighet som vi på olika sätt är med om att re/producera, ”because reality is sedimented out of particular practices that we have a role in shaping and through which we are shaped” (s. 390). Att lära människan intra-agera mer ansvarfullt i en komplex och föränderlig värld, innebär enligt Barad en förståelse för att människan inte är den enda levande organismen i universum. Dock betyder människans ”förminskade” varande i världen inte att människans ansvar ska nedtonas, snarare det omvända. Det är ett ökat ansvarstagande Barad strävar efter att upplysa om, baserat på att vi är hoptrasslade med allting annat:

> We (but not only ”we humans”) are always already responsible to the others with whom or which we are entangled, not through conscious intent but through the various ontological entanglements that materiality entails. (s. 393)

[79] Inte heller Kitchen (2017), som vid sidan av Bohr använder Wittgenstein, förmår säga någonting mer om detta varats komplexitet som han menar inte går att ”fånga” i sin rena form.

För att ”plocka isär” (dekonstruera) det enligt Barad dualistiska arvet efter Descartes, ägnar Barad betydande utrymme åt ormstjärnan som är besläktad med sjöstjärnan. Barad som fysiker går (med hjälp av Donna Haraway) till biologin för att mejsla ut sin relationella ontologi, vilken tillhör hennes teori om agentiell realism använd för att driva tesen om ett med världen etiskt intra-agerande och i världen ökat ansvarstagande. Ormstjärnor är del av en större ekologi där deras unika egenskaper inte blivit till och formats genom en transcendent högre kraft, utan genom en i världen immanent evolutionsprocess, men vars orsakskedja är så komplex att den inte fullt ut går att reda ut i detalj. Således, menar Barad, vare sig existerar eller agerar ormstjärnor utanför den ekologi de är del av, utan såväl dess existens som agens är en effekt av den större miljö som ormstjärnan relationellt blir till genom. Detta innebär också att en ormstjärna blir till på ett visst sätt i vattnet som skiljer sig från dess relationella tillblivelse i en annan miljö.

När jag funderar över ett komplext och multipelt vara, diffraktioner, materiell-diskursiva praktiker, havet, ormstjärnor, etik och pedagogik i relation till ADHD, kan jag numera inte undgå att tänka på en samhällsordning som öppnat upp för ”ADHD-hajar”. ADHD-hajar som, med hjälp av olika mer eller mindre teknologiska redskap, driver fram och lever på ”ADHD-objektet”. *Att vissa (grupper av) människor på antytt neutrala tillika arbiträra grunder objektifieras och tillskrivs ett dysfunktionellt värde med ett inbyggt mervärde i.* Följer vi Barad, som tar stöd hos bland annat Foucault och Bohr, är detta ett fenomen som möjliggjorts via och kan härledas till den cartesianska dualism, där olika kroppar, subjekt och beteenden tänks och hanteras som separerade från varandra. Om det är så enkelt att beskylla Descartes för denna samhällsutveckling är jag lite osäker på, men det ligger säkert en del i det. Oavsett är de pedagogiska implikationerna påtagliga beroende av vad vi tar för sakernas (ontologiska) tillstånd och hur detta (epistemologiskt) görs.

Om havet betraktat från ovan utifrån mitt unika perspektiv är majestätiskt, är dess undre liv inte mindre fascinerande. Fascinerande är även hur kroppen och med den tanken, förändras när en dyker under vattnet och blir till på ett annat sätt än förut. Nya blivanden som formas genom att inte enbart simma under vatten, utan med vattnet. Möjligheter och begränsningar som följer att intra-agera med en tystnad som tar en bort från den verklighet som existerar på annat sätt när en på nytt kliver upp ur

havet. Att dyka ner under vattnet, som ett sätt att undfly det liv som människan tillsammans med andra organismer format ”ovan jord”. Men inte för att slippa ifrån ett relationellt blivande vilket enligt Barad är omöjligt, utan genom att intra-agera på annat sätt och därmed relationellt bli till någonting nytt och inte tidigare existerande.

Nere vid strandkanten kommer minnena till mig vare sig jag vill det eller inte (se Barad, 2010), minnen som hör till alla de sommardagar då jag bevittnat hur barn, unga och vuxna leker och verkar njuta av hav och strand. Men samtidigt att vissa inte gillar de nästintill oändligt många sandkorn som hur en än gör inte vill lämna fötter och badlakan och därmed alltid tvunget följer med en hem. Lyssnat till hur barn som försöker gå in i bilen med fötterna fulla med strandsand beskylls för att inte bete sig väl nog. Ett myller av röster som blandas upp med materia i olika former. Sandkorn, bilar, tillsägelser, uppfostran. Men även barn, unga och vuxna som badar, plaskar i vattnet. Bygger sandslott. Skoj och skratt blandat med gnäll, gråt och protester.

Barad menar att även frånvaron av en relation är en konstituerande relation. Till exempel frånvaron av prov och läxor är även det något som konstituerar en viss verklighet som skiljer sig från den ”vardagsverklighet” som annars fylls med läxor och prov. Kanske är det så att någon deltar i sommarskola på grund av att inte ha presterat tillräckligt väl under gången termin. Måhända har personen ifråga inte lyssnat tillräckligt noga under lektionerna. Inte suttit stilla i skolbänken. Kanske återkommande trängt sig i matkön, svarat läraren utan att först räcka upp handen, och/eller bråkat på rasterna (se APA, 2013). Eventuellt bara haft som strategi att drömma sig bort för att undkomma en upplevt meningslös skolvardag. Möjligen skolkat (eller suttit hemma som det numera kallas) för mycket, även om det nuförtiden direkt ”plingar till” i föräldrars/vårdnadshavares mobiltelefoner och/eller mailbox vid en elevs frånvaro.

Allt oftare kommer jag på mig själv hur min perception förändrats under åren som gått och hur ”skicklig” jag numera blivit på att diagnostisera och klassificera människor, inklusive mig själv. Tillskriva och iklä mig själv och andra olika identiteter och varanden. Kategorierna, eller identiteterna, för avvikande och dysfunktionella beteenden har dessutom blivit allt fler med åren. Allt fler dysfunktionella identiteter har konstruerats. En behöver inte lyssna särskilt länge för att höra samtal som kretsar kring olika neuropsykiatriska diagnoser. Jag minns hur jag legat där, just på

denna strand, och inte kunnat undgå att lyssna till föräldrar eller andra som betonat att en neuropsykiatrisk diagnos som ADHD fyller en viss funktion i skolan, men inte fyller samma funktion under sommarlovet. Likväl ”pust och stön” när barnet sen inte gör som det blir tillsagt och beter sig på ett sätt som utmanar rådande föreställningar om föräldraskap och det ideala barnet.

Exemplet den mänskliga ADHD-delfinen

Här följer ett exempel för att illustrera vad jag vill ha sagt i den artikel där Barad står som central teoretiker (Nilsson Sjöberg, 2017). Exemplet håller fast vid vatten som tema och utgörs av den mångfaldige OS-guldmedaljören i simning Michael Phelps. Phelps (2008, 2012) har skrivit om sina erfarenheter som ung och hur han i tidig ålder retades för sitt utseende. Givetvis inget kul alls för den unge Phelps. Phelps beskriver även hur han som ung tycktes prata för fort och inte heller tittade andra i ögonen under tiden han kommunicerade. Vidare beskrivs hur han redan i förskolan sades ha problem med uppmärksamheten och att reglera sin aktivitetsnivå så att den bättre överensstämde med den specifika förskolans praktik. Dessutom beskriver Phelps hur han tyckte om att vara i centrum, vilket i Phelps fall gjordes genom att bli något av klassens clown eftersom de akademiska prestationerna inte var lika framstående. Av personalen i förskolan och senare i skolan informerades hans mamma om att hennes son med stor sannolikhet skulle komma att få stora problem i framtiden om ingen beteendeförändring hos hennes son kom till. Vid sju års ålder inträffade även någonting annat i Phelps liv, då skiljdes hans föräldrar. I sina biografier tar Phelps på sig ansvaret för skilsmässan och detta för att han fått förklarat för sig att han som liten var ett krävande barn.

Med sin mors övertalning och med en äldre syster som redan sysslade med simning, provade så småningom även Phelps på att simma. Så fort han kom i vattnet förändrades, enligt honom själv, hans liv. I vattnet kände han sig varken som en haj eller ormstjärna, utan som en delfin och ville aldrig kliva upp ur bassängen. Där nere i vattnet blev Phelps till på ett nytt sätt än tidigare. Förändringar och blivanden som inte kunde möjliggjorts på exakt samma vis på andra ställen och i andra sammanhang. Upptvingad ur vattnet för att återgå till andra mer ”vardagliga” aktiviteter, säger Phelps sig ha protesterat hej vilt. Protester som följdes av att han i vattnet menar sig ha känt en enorm frihet. Med denna frihetskänsla och

ökad tid i vattnet följde förbättrade simprestationer, varmed Phelps kan sägas ha börjat existera på ett annat sätt än förut, eller med Barads terminologi, genom intra-aktion blivit till på ett annat nytt sätt än tidigare. I vattnet, bortom vantrivsel i (för)skolan och med föräldrar som gick skilda vägar, kände Phelps enligt egen utsaga en kontroll som han inte fick hjälp med att finna på andra platser. I vattnet kunde han få utlopp för den energi som i andra sammanhang kom till andra uttryck och av somliga inte bedömdes särskilt önskvärd. Phelps förändrade beteende går med andra ord inte att särskilja från de olika miljöer han intra-agerar med och blir till genom.

I årskurs 6 diagnostiserades Phelps med ADHD och det för att han inte satt stilla i skolbänken och uppmärksamt följde med vad som i skolan undervisades om. I vattnet däremot, under simningen, kunde han fokusera timmar i sträck, vilket är besynnerligt eftersom att simma kräver uppmärksamhet, aktivitetsreglering och impulshantering. Under vattnet synes Phelps ADHD försvinna. Phelps menar emellertid att diagnosen ADHD gett honom en förklaring till varför han retades för sitt utseende, en förklaring till olika tillkortakommanden i akademiska sammanhang, en förklaring till föräldrarnas skilsmässa. Med denna förklaring verkar, enligt biografierna, såväl Phelps som andra personer i hans omgivning tillfreds.

Eftersom ADHD definieras som en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning har Phelps fått förklarat för sig att det är han själv som är orsaken till de påtalade tillkortakommandena. Emellertid började Phelps i samma stund som han kom i kontakt med vattnet, att existera på ett nytt och inte sedan tidigare känt sätt. Som bortblåst var hans ”ADHD”. Vad Phelps inte förmår ”simma ifrån” är den diagnos som följer honom och med diagnosen den förklaring som informerar Phelps och hans omgivning om att han har sig själv att skylla, samtidigt som han inte kan rå för sin funktionsnedsättning. En förklaring, eller ”sanning”, Phelps själv är med om att re/producera. Diagnosen i sin tur har inte kommit till av en slump, utan vissa vetenskapliga ideal länkade samman med specifika onto-epistemologiska föreställningar har med hjälp av olika teknologiska innovationer och bakomliggande ideologier format en uppfostran där personer som Phelps definieras som neuropsykiatriskt funktionsnedsatta.

5.2.1 Halvvägs mot en relationär pedagogik: Barad, brottslig onto-epistemologi och blixtar med förändringspotential

Följande blir inte sagt i den artikel som här tilldelats siffran 1, där Barad är central. Möjligtvis skrevs artikeln allt för hastigt, så kan vara fallet, men det kan även vara så att min forskningsresa har fått mig att läsa och förstå Barad på ett annat sätt nu än då för några år sedan. Barad (2007) formulerar en teoretisk modell och relationell ontologi där *ingenting* går att utesluta från de (pedagogiska) situationer eller praktiker där nya kroppsliga blivanden och meningsskapande subjekt möjliggörs, medan andra marginaliseras och undantrycks. Den pedagog som följer Barad får veta att alla ting är tilltrasslade (eng. ”entangled”) i en komplex helhet. Vilka effekter som träder fram genom denna komplexa relationalitet kan aldrig på förhand beräknas, då alla situationer, möten eller praktiker är unikt konstituerade. Varje pedagogisk situation eller praktik utgör således en unik konfiguration av relationer som ur ett komplext universum genererar specifika kroppsliga betydelser och meningsskapande, det vill säga producerar ny bestämd verklighet. Det betyder även att kroppsliga blivanden och subjektivt meningsskapande – beteenden/ADHD – är effekter av unik performativ intra-aktivitet, som sedermera tolkas lokalt och tillskrivs ett värde. En handling, ett beteende, kan enbart förstås inom ramen för den ”materiell-diskursiva apparat”, eller snarare praktik, genom vilken det blir till och ges mening.

Således är det enligt Barad omöjligt att kliva ur verkligheten för att på ett *rent* sätt säga någonting om alla tings gemensamma vara. Det är av denna ”tilltrasslade” anledning som Barad betonar ett ökat etiskt ansvarstagande gällande vilka effekter våra handlingar leder till oavsett vad avsikten är. Med alla former av (epistemologisk) praktik följer någon (onto-etisk) effekt. Därmed gäller att vara uppmärksam på vilka de effekter blir som olika ”materiellt-diskursiva” uppfostrande praktiker är med om att upprätthålla. Detta gäller oavsett om det är i hemmet, i klassrummet, eller i det kliniska mötet där olika beteenden (med olika ”materiellt-diskursiva apparater”) utreds och neuropsykiatriska diagnoser ställs. Pedagogiska relationer existerar nämligen i princip överallt och hela tiden när målriktade handlingar är närvarande, oavsett vilka följderna blir.

Barad som teoretiskt skolad fysiker ägnar stort utrymme åt biologi, bland annat genom att ta ormstjärnan som exempel för att mejsla fram sin

relationella ontologi. Med hjälp av bland annat ormstjärnan uppmanar Barad sina läsare, som är människor och inte ormstjärnor eller några andra biologiska organismer, om ett förpliktigat ansvarstagande eftersom vi människor omöjligt kan träda ur olika former av intra-agerande som re/producerar den värld vi delar med andra, mänskliga som icke-mänskliga organismer. Människan utgör som nämnt enbart en liten del av en större relationell helhet varur *ingenting* kan uteslutas. Ur *alla-tings* olika konfigurationer emanerar nya former av verklighet: ”The world and its possibilites for becoming are remade with each moment” (s. 396). Verkligheten är därmed aldrig statisk, utan alltid i rörelse och går enligt Barad inte att objektivt gripa fatt i utan att lämna spår. Dessa spår innebär att våra handlingar aldrig lämnar oss helt, utan är vad som formger människan som en meningsskapande kropp, det vill säga ett subjekt. Den verklighet som träder fram i bestämd form kan enligt Barad vara mer eller mindre ekologiskt, i mitt fall pedagogiskt, hållbar.

I vad Barad benämner för sin posthumana filosofi görs ett försök att undkomma en hierarkiskt upprättad skillnad mellan människa och andra organismer i universum. Inte desto mindre försätts i Barads agentiella realism människan i ett särskilt relationellt ansvarstagande för resten av universum. Samtidigt som Barad med sin kritik mot människan som en överordnad varelse förminskar hennes position i världen, önskar Barad av människan en mer etisk närvaro och ett större relationellt ansvarstagande för alla levande organismers fortsatta existens:

> A delicate tissue of ethicality runs through the marrow of being. There is no getting away from ethics – mattering is an integral part of the ontology of the world in its dynamic presencing. Not even a moment exists on its own. … If we hold on to the belief that the world is made of individual entities, it is hard to see how even our best, most well-intentioned calculations for right action can avoid tearing holes in the delicate tissue structure of entanglements that the lifeblood of the world runs through! (s. 396)

Detta av Barad önskade mänskliga etiska samblivande med universum öppnar upp för olika möjligheter som det gäller att gripa fatt i, eller affirmera, om en förändring mot rättvisare livsvillkor ska bli till. Att möta

varje enskilt moment utgör enligt Barad ett mänskligt etiskt kall. I pedagogiska situationer ställs vi alltid inför olika etiska beslut att fatta – ska vi göra si eller så? Följer vi Barad leds detta beslut av att vi ska vara uppmärksamma på hur vi agerar i världen, för vår intra-agens påverkar andra kroppar och subjekt vare sig vi vill det eller inte. Därmed är, för Barad, frågan om vi människor ska våga störa universum en rent av löjlig fråga att ställa, eftersom vi alltid träder fram genom ett samblivande med universum går vår ”störande” närvaro inte att undvika: ”We are *of* the universe – there is no inside, no outside. There is only intra-acting from within and as part of the world in its becoming” (s. 396, kursiv i original).

Eftersom *alla-ting* hos Barad utgör en föränderlig men sluten helhet, vilket är detsamma som att *ingenting* kan uteslutas, är det en sluten ontologi hon skriver fram, om än uttalat relationell. I denna blir förändring bara möjlig om vi är uppmärksamma på att det finns andra levande organismer att ta hänsyn till, eftersom med vår närvaro i världen följer olika effekter.

Barad formulerar en affirmativ onto-epistemologisk etik, som är detsamma som en ”posthuman ethics, an ethics of wordling” (s. 392). Etik, för Barad, innebär att ta ”responsibility and accountability for the lively relationalities of becoming of which we are part of” (s. 393). Subjekt och kroppar står inte likt individualiteter åtskilda andra kroppar och subjekt, utan blir till genom intra-aktion. För att mejsla fram en hållbar etik tar Barad stöd hos Emmanuel Lévinas. I Barads icke-hierarkiska posthumana etik är det den av Barad, via Lévinas, påtalade mänskliga förmågan att svara an på, som i att ta ansvar för, *den Andre* som kommer i första rum. Eftersom alla-ting ingår i ett relationellt samblivande, är det inte bara människor (”humans”) utan även icke-människor (”other than humans”) som människan ska ta ansvar för. Därmed har alla-ting betydelse. Dessutom är alla-ting, som i *allting*, av lika värde och därmed av lika stor vikt att ta ansvar för och affirmera. Den intra-aktiva relationaliteten innebär vidare en ”exposure to the Other” (s. 392). Den performativa relationaliteten innebär att “having-the other-in-one’s-skin” (s. 392); “the other is not just in one’s skin, but in one’s bones, in one’s belly, in one’s heart, in one’s nucleus, in one’s past and future” (s. 393).

Barads tes är att om vi svarar an på – affirmerar – den etiska kallelse som den andre inom oss erbjuder, kommer (förhoppningsvis) så små-

ningom mer rättvisa levnadsformer att bli till. Differentiering (eng. ”differentiating”), menar Barad, handlar inte om att försöka bli annan eller om att försöka slita sig loss/separera (subtrahera) sig från olika relationella samblivanden, ”but on the contrary about making connections and commitments” (s. 392). Därmed följer, som nämnt, att värdera och anförtro sig alla relationer lika. Gör vi det har vi en rättvis värld att se fram emot och detta, enligt Barad, oavsett vad andras förkroppsligande i oss själva utgörs av. Således tyder det på en etik där vi enbart kan hoppas på att rättvisa kommer så länge vi värderar alla relationer lika och att den andres närvaro inom oss bejakas och inte försöks brytas loss ifrån. Detta även om den genom andra rent förkroppsligade närvaron i oss leder fel genom att den inte visar rätt i betydelsen handlar rättvist.

Vidare så ägnar Barad som teoretisk fysiker ormstjärnan stort ”djuriskt” (biologiskt) utrymme när hon med ormstjärnan som representativ modell, presenterar vad hon menar är en relationell ontologi, som ett universellt faktum. Fysik och biologi opererar utifrån det som antas existera, för att säga någonting om en föränderlig verklighet som alltid, enligt Barad, formges beroende av vilka materiell-diskursiva apparater som används. Men vid närmare eftertanke, är det inte så att Barads epistemologi, som leder till hennes relationella ontologi, själv är delaktig i att ”tearing holes in the delicate tissue structure of entanglements” (s. 396) och detta eftersom hon inte på ett *rent* sätt kan säga någonting om denna, enligt Bohr, ”superposition” – ett komplext och multipelt vara – om vilket specifik kunskap genereras och olika former av verklighet produceras?

Sammanfattningsvis så hävdar Barad att hennes ontologi är relationell och spekulerar vidare om att även all(a)tings vara är relationellt och multipelt. För att skriva fram sin relationella ontologi vänder Barad sig till vetenskaper som kvantfysik och biologi. Så långt är det en rationell metod Barad använder sig av, genom att vetenskapligt förankra sin teori i förhoppning om ett mer relationellt hållbart och rättvist processuellt samblivande människor som icke-människor emellan. Emellertid följer med Barads epistemologiska praktik en viss osäkerhet som även inbegriper en viss ”brottslig/våldsam” alternativt orättvis re/presentation av varat, eftersom en ormstjärnas existens inte kan stå som universell modell för all(a)tings gemensamma vara. Genom bland annat Bohr antyder Barad att varat, eller universum, är multipelt och relationellt, men samtidigt ges

ingen *ren* ontologisk presentation av varat i sig. Det vill säga att det är ett slags ”oren” ontologi Barad skriver fram.

Vidare är det så att parallellt som Barad ställer upp Descartes ”rationella dualism” som en negation alternativt en anti-tes, det vill säga någonting hon aktivt gör motstånd emot, menar hon att allting är att värdera lika. Hur detta går ihop blir jag som läsare inte helt klar över. Placerar Barad sin egen relationella ontologi över Descartes rationella dualism, samtidigt som hon yrkar på all(a)tings lika värde? Ur detta bygger Barad även en etik som innebär att affirmera alla sorters relationer och detta eftersom allt blivande är relationellt betingat. Vi berör verkligheten samtidigt som verkligheten berör oss. Som jag läser det så skulle detta innebära att fortsatt låta positivt affirmera även förtryckande relationer utifrån förhoppningen att rättvisare levnadsvillkor för alla levande organismer någon gång i framtiden ska börja existera. Det kan vara att denna antydan jag ger inte är korrekt, men om den är så fattas Barads agentiella realism det revolutionära inslag som den relationära pedagogiken söker.

Dessutom poängterar Barad att specifika epistemiska praktiker – materiell-diskursiva apparater – ”artikulerar” materia och mening på olika sätt. Barad yrkar på en relationell ontologi, men jag som läsare lämnas med en viss osäkerhet om all(a)tings gemensamma vara i sig är relationellt även om den verklighet som blir till genom situerad kunskapsproduktion är sprungen ur ett komplext och multipelt vara. Barads ontologiska spekulation låter henne nämligen inte presentera varat-i-sig på ett rent sätt. Hon kan med kvantfysiken och biologin sägas nå en bra bit på vägen, men inte hela vägen fram, vilket emellertid avslöjas redan i titeln på hennes bok: *Meeting the universe halfway* (2007). Den som därmed söker en ”rent” rationell tillika mindre våldsam och mer rättvis pedagogisk modell, har, för att anspela på Barads titel, i denna stund bara kommit halvvägs.

*

Himlen mörknar. Blir näst intill svart ovanför det hav som jag står och blickar ut över. Havet även det mörkt som natten. Blåsten hårdnar och blir allt mer påtaglig. Havet blåser upp och intar en annan form än tidigare. Nu liksom mer aggressivt än förut. Kraftfullare vågor än innan den ganska plötsliga stormen anlände slår mot bryggpelare och stenar i närheten där jag står. Havsskummet virvlar och yr. Från molnen faller regndroppar

som förenas med det vatten som utgör det hav som min tänkande kropp blir till på ett visst sätt med. Några regndroppar möter min panna. Regndroppar som blandar sig med mina svettdroppar. Olika vätskor som blandas samman, rinner ner i mina ögon och gör att synen försämras. Precis där och då träder ett ljussken fram, starkt och snabbt övergående. Det är som att denna blixt ur ett mörker forceras fram för att himmelssfären längtar efter och kräver förändring. Likt ett i världen immanent framtvingat ljussken som inger hopp om att det finns potential till någonting nytt att ta vid hur mörk och hopplös situationen än ter sig (se Barad, 2015, s. 387).

Samtidigt som detta ljussken blixtrar till tycker jag mig med suddig syn se en vit gestalt uppenbaras över havet. En ljus skepnad liksom rest ur havet för att därefter försvinna på nytt ner i ett mörkt, kraftfullt och dundrande hav. Därefter följer en dånande och nästintill öronbedövande åskknall och regnet börjar ösa ner. Jag liksom väcks ur min förundran. Var det hela en synvilla? En illusion? Min syn var ju suddig, så visst kan det ha varit det. Därmed kan det kanske vara bra att stanna kvar en stund nere vid vattnet för att istället för synen använda hörseln för att *lyssna* till vad havets brus blandat med vinande vind, smattrande regn, rasslande träd och pulserande hjärtljud har att erbjuda.

5.3 Den rationella kampen om den betydelsefulla nollan, eller den rena pedagogikens återfödelse (Serres – och lite om Comte)

Mindre kryptiskt ska sägas att under samma period som jag studerade Barad – under avhandlingsarbetets inledande del – så började jag även läsa och inspireras av den franske filosofen Michel Serres. Situationen jag befann mig i då ledde fram till att jag tog ett beslut om att skriva utifrån den ena och inte den andra. Jag tyckte mig då inte riktigt ha greppat vad Serres med sin säregna stil (se vidare Morris, 2019) försökte säga, även om både form och innehåll tilltalade mig. Jag förmådde inte heller kombinera de två i en och samma artikel. Min läsning av Serres var inte heller lika långt kommen. Detta beslut står mig kvar nu när avhandlingsresan går mot sitt slut. När Barad inbjuder till kreativa möten med kvantfysik, elektroner, ormstjärnor, vatten och blixtsken, lär Serres ut att det kan vara bra att använda hörseln om ambitionen är att ta reda på mer om denna ljusa ge-

stalt, som ur havet tycktes uppenbara sig i samma ögonblick som blixtskenet vittnande om att även i de mörkaste tider ryms förändringspotential. Trots vissa skillnader de två emellan förenas de i att Serres, likt Barad, har ambitionen att ”befria [s]ig från det dualistiska helvetet” (Serres, 1984, s. 167, min översättning[80]). I Serres fall handlar det om att söka ordna en rationell realitet och finna metoder för att re/presentera ett multipelt vara.[81]

Innan Serres tar vid görs först ett besök i trilogin *Oren pedagogik* (Aastrup Rømer, Tanggard & Brinkmann, 2017). I denna utmanas en utvecklingslinje inom pedagogisk tankepraxis som beskrivs som *ren*. I det som här följer görs ett försök att via Serres öppna upp för det omvända. Det vill säga att den rena pedagogiken är oren och att den orena pedagogiken är ren. Därmed är det en ren pedagogik framför en oren som bör strävas mot.

Den rena pedagogiken kännetecknas, enligt de orena pedagogerna, genom dess strävan efter att grunda pedagogisk praktik i vetenskaplig ”renhet” i betydelsen teknokratisk och instrumentell ”metodfetischism” (Aastrup Rømer, Tanggard & Brinkmann, 2017, s. 9). Den antytt rena pedagogiken arbetar utifrån ambitionen att på förment objektiv och neutral grund, genom så kallat effektstudier, söka evidensbaserad uppfostran-utbildning-undervisning som primärt syftar till att främja arbetsmarknad och ekonomisk tillväxt. Den rena pedagogikens förenande ansats är positivistisk. Strävan efter evidensbaserad uppfostran-utbildning-undervisning grundad i statistiska och databaserade korrelationer, används i ledningstekniskt syfte för att bestyrka vilken eller vilka pedagogiska modeller som mest effektivt leder en nations uppfostrande institutioner mot på förhand upprättade mål, något som reproducerar en given ordning.

Förespråkarna för en *oren* pedagogik framhåller att den rena pedagogikens strävan efter att gå marknadsintressen till mötes samtidigt innebär en strävan efter att göra upp med ”ontologi, filosofi och normativitet”

---

[80] Det använda språket vid citeringen av Serres är inte konsekvent. Vissa citat är på svenska, andra på engelska. Jag har valt att översätta vissa till svenska eftersom det är den danska översättningen av boken *Genese* (1984) som jag utgått ifrån. Citeringen på engelska förblir oöversatt och har hämtats från Serres till engelska översatta bok *The Troubadour of Knowledge* (1997). Detta senare gäller också för citat hämtade från *The Parasite* (Serres, 2007).

[81] Dessutom gick Serres bort under samma period som jag inledde skissen på den här kappan. Serres är ett mindre vanligt namn inom pedagogisk forskning (Morris, 2019). I relation till diagnosen ADHD/NPF har jag inte sett hans namn överhuvudtaget.

(Aastrup Rømer, Tanggard & Brinkmann, 2017, s. 13) avseende pedagogiska spörsmål.[82] Enligt författarna blir den rena pedagogiken oren när objektivitet och neutralitet problematiseras samt när målstyrning och värdegrundsfrågor förs till den pedagogiska diskussionen som viktiga att förhålla sig till. Nämnda trilogi om oren pedagogik reducerar mycket pedagogik till området formell utbildning och undervisning i skolan, men som jag belyst på olika sätt i ovan text, ligger så kallade evidensbaserade omsorgsalgoritmer och riskinterventioner – exempelvis diagnosen ADHD – inom den pedagogiska ideologi som här ovan definieras som ren. Det är en viss typ av pedagogisk (ir)rationalitet som grundar vad de orena pedagogerna benämner för ren.

Jag vänder nu mig till Serres, som likt bland annat Foucault utgår från att det under 1600-talet och framåt rotats och växt fram en ny förnuftsordning att förklara som en instrumentell eller teknologisk rationalitet. Denna rationalitet har under årens gång utvecklas till att bli den ”positiva” kompass som mänskligheten i en tilltagande sekulariserad samhällstillvaro ska låta ledas efter. Förnuftig rationalitet likställs under denna period med empirism och att teknologisk apparatur kan hjälpa människan i hennes strävan efter att bättre förstå och förklara världen utifrån ambitionen att mer effektivt förmå förutse och ordna den på vissa sätt. Framgång ska ledas förnuftigt och förnuftig är den som med hjälp av lämpliga empiriska och subspecialiserade metoder instrumentellt avgränsar tingen och reducerar ett komplext varat till mer lätthanterliga och manipulerbara enheter.

Att tänka just i enheter är, enligt Serres, vad som karaktäriserar att vara människa. Det mänskliga djuret söker enhet och förenklade orsaksförklaringar eftersom det verkar tillhöra människans natur att göra så. Att navigera i världen kräver viss ordning och konstans och människosläktet har sina gränser i att hantera universums komplexitet. Just därför skapar människan enheter: ”Vi önskar dem, och vi skapar dem” (Serres, 1984, s. 13). Men enligt Serres tillhör även produktionen av enheter mycket den positiva tilltro till den särskiljande vetenskapliga praktik och instrumentella rationalitet som etablerats under några sekel nu. Ur ett komplext universum frammanar människan således positiva enheter för att driva bort ne-

[82] Liknande hävdar Biesta (2011a) som citerar Evans och Benefield (2001, s. 539) vilka menar att pedagogik på evidensbaserad grund fokuserar på att producera medel för givna mål och reducerar forskningsfrågor ”till den tekniska effektivitetens pragmatism” (s. 51).

gativa dito. Enbart en viss typ av rationellt förnuft görs på detta sätt gällande i kampen mot antydda negativa enheter – exempelvis ”negativ” kategorisering av människor som inte följer den dominerande moraliska ordningen, som därmed antyds hota det moderna projektets ”positiva” framstegstanke. Till denna positiva framstegstanke hör idén om att det är möjligt att lära känna världens, trots dess komplexitet, beskaffenhet bättre än tidigare, men bara om den bryts ned, systematiseras och empiriskt studeras. Då menas även att samhället blir lättare att organisera och styra i önskvärd riktning eftersom framtiden genom statistiska korrelationer sägs kunna göras mer kontrollerbar och mindre osäker.

Denna så kallat positiva framstegstanke är en effekt av det filosofiska projekt som fick stort inflytande under artonhundratalet och framåt. En av dem som visat sig haft betydelse för denna, av honom själv benämnd positiva tillika sunda filosofi, är Auguste Comte (1844). Den positiva filosofin innebar för Comte – åtminstone den ”tidige” Comte (Lindholm, 2001, ss. 53-60) – att i arvet efter bland annat Descartes föra fram en ny rationalitet. Denna nya rationalitet var densamma som en mångdisciplinär och subspecialiserad empirisk verksamhet, för att ur det iakttagbara härleda olika lagar utifrån ambitionen att bättre kunna förutsäga framtiden samt organisera den sociala och moraliska ordningen därefter. Ideologisk spekulation kombinerat med framsteg inom bland annat matematikens och naturvetenskapens fält, verkar vara det som ledde Comte (1844) fram till denna positiva tilltro gällande en instrumentellt grundad individuell och kollektiv emancipation, vilket för honom liksom för alla andra tvunget behövde innebära en (filosofisk) riktning bort från teologisk och metafysisk spekulation, båda likställda med absolutism.

Comtes positiva som sunda filosofi innebar för honom det högsta stadiet av det mänskliga förnuftet, en tredje gradens rationalitet högre stående än de två andra. Religiösa övertygelser och metafysisk spekulation hörde bättre hemma i det förflutna än i ett modernt samhälle. Naturvetenskapen hade gjort sina framsteg, nu var det samhällsvetenskapernas tid att likadant följa efter och med samma metoder. Till det socialas domän hör mänskligt beteende, eller, enligt Comte, moralen. Om Comte utgör en del av den historieskrivning som aktivt arbetade för att, genom organiserad utbildning, leda människors tro bort från en allsmäktig gud, betraktade han likaså metafysisk spekulation ”som ett slags kronisk sjukdom som naturligt ingår i vår individuella eller kollektiva utveckling från barndom

till vuxenliv" (s. 15). Den slutfas han sökte i det mänskliga tänkandet, och enligt egen utsaga även fann, var en "rationell positivitet … som är den enda möjliga grunden för en verkligt tillgänglig och till våra verkliga behov anpassad kunskap" (s. 16). Universums komplexitet behövde reduceras för att rationalisera samhället i riktning mot en bättre moralisk ordning, samtidigt som lägre stående klasser genom anpassad kunskap skulle föras mot en mer jämlik tillvaro.

Positiv blev kunskapen när den anpassades till människans verkliga behov. Detta enligt Comte rationella och "sunda" förnuft grundades i att människan "måste underordna sig iakttagelsen, varigenom ett fullt normalt logiskt tillstånd inträder" (17). Detta normala logiska tillstånd som träder in underordnat iakttagelsens begränsade förmåga att hantera världens komplexitet i sin helhet, är det samma som att den positiva filosofi Comte erbjuder översatt till empirisk vetenskap alltid innefattar en relativistisk grund. Den empiriska vetenskapstradition som följer Comtes positiva filosofi, grundas i en slutgiltig idé om relativism. Relativismens idé, kan sägas. Denna dogmatiska relativism är den positiva filosofins och empiriska vetenskapens eviga dom, eftersom detta relativistiska sunda förnuft (positiva rationalitet), enligt Comte, utgör det finala steget i det mänskliga tänkandet.

Comtes positiva filosofi som relativistiskt sunda förnuft erbjuder ett emancipatoriskt projekt som bygger på "den naturliga ordningen … [som] vi naturligtvis måste känna, innan vi kan förändra den till vår fördel eller, om varje mänskligt ingrepp är omöjligt … istället anpassa oss själva" (s. 27). Den naturliga ordning som människan inte förmår att ändra på, måste anpassas efter. Samtidigt kan människan inte lära känna universum på ett fullständigt sett varmed anpassningen blir relativ i förhållande till vad som av honom *antas* vara en naturligt given ordning. Sådan är den positiva filosofi som Comte, via *spekulation* baserad på sin tids empiriska forskningsrön, inte vill att någon kritiskt utmanar. Kritisk verksamhet innebär nämligen för Comte en negativ ordning och en sådan kritisk samhällsordning är inget för den som följer den positiva filosofins sunda förnuftstanke.

Vidare utgår den positiva filosofin översatt till en sund empirisk och instrumentell rationalitet från (i) det *verkliga*, (ii) att den är *nyttig*, (iii) att den ska utgöra *visshet* för människan "istället för dessa diffusa tvivel och oändliga diskussioner som den gamla filosofiska regimen gav upphov

till” (s. 37). Dessutom gäller (iv) *empirisk precision* före abstrakt tänkande. Dessa fyra principer gör Comtes filosofi (v) *positiv* och inte negativ, eftersom ”denna filosofi framför allt är ägnad att organisera, inte att bryta ned” (s. 38). Metafysik innebär en kritisk och onyttig praktik som bryter ned och ödelägger, och den sunda filosofin som positiv framstegstanke bör inte sysselsätta sig med att tänka kritiskt. Detta leder Comte till att föra fram en sjätte (vi) princip, den om en ”slutgiltig filosofi” som ”består i den nödvändiga tendensen att överallt ersätta det absoluta med det relativa” (s. 39). Detta relativistiskt positiva framstegsprojekt har ”förbättring[en] av vår egen natur [som] det mänskliga framåtskridandets huvudmål”, ett huvudmål som innebär en ”fulländning, antingen den rör individen eller släktet” (s. 51).

Den positiva filosofin är för Comte sund i bemärkelsen att den bygger på en dualistisk princip som finner en yttre given verklighet bortom mänsklig praktik. Naturen och även det sociala anses möjligt att beskriva i ren form, även om det måste till en reduktion av universum med hjälp av subspecialiserad vetenskaplig praktik (varmed presentationen av verkligheten inte längre utgör en ren representation). Comte når denna slutsats via den vid hans tid moderna (natur)vetenskapligt ”noggrann[a] utforskning av yttervärlden [som] har klargjort att denna är vida mindre sammanlänkad än vad som [tidigare] antagits eller önskats av vårt förnuft” (s. 24). Således ser Comte det som en omöjlighet att föra alla tings varande ”tillbaka på en enda universell lag” (s. 24) – förutom den relativistiska. Eftersom alla ting enligt Comte *inte* tillhör varandra, kräver det av kunskapen att vara relativ. Relativism, återigen, blir därmed den lag som den moderna framstegstanken ska bygga på. Det är således en absolut tanke Comte lägger fram och detta i kampen mot annan form av absolutism. Vad Comtes positiva och sunda filosofi erbjuder, och vad den här ovan kallat rena pedagogiken anammat, är ett absolut ”sunt förnuft” som vetenskapligt ideal som betonar vikten av empirisk relativism för att leda mänskligheten mot sin fulla potential. Vilken denna ”fulla potential” som den så kallat rena pedagogiken på ett ”sunt” sätt ska leda mänskligheten mot, är ett mindre tydligt avhandlat ämne.

Oaktat denna ouppklarade fråga om vilken mänsklighetens fulla potential är, gäller enligt Comte och hans bundsförvanter bara att upptäcka och avtäcka sociala lagar precis som naturens lagar, även om detta innebär

ett oändligt pågående projekt beroende av den positiva filosofins relativistiska grund för att hantera ett komplext vara. Betydande här är pedagogiska algoritmer baserade på statistiska korrelationer mellan antytt avgränsade ting eller givna objekt i världen. Givet den positiva filosofin skulle den empiriska vetenskapen förmå tillrättalägga världen genom att klassificera den i allt finare enheter för att bättre sätta in punktmarkerade åtgärder. Åtgärdsforskning, som Säfström (2010, 2015) uttrycker det. Människan skulle inte ödelägga det socialas framgång genom att likt metafysisk praktik ställa onödiga och abstrakta frågor. Metafysik är inte modernt nog eftersom ”evig” problematisering inrymmer, menade Comte (1844), mänskligt tvivel och till detta ett tvivel på mänskligheten och den framstegstanke som växte fram i takt med vetenskaplig utveckling inom områden som medicin och teknik. Inom denna positiva framstegstanke finns inte utrymme för tvivel. I synnerhet finns i denna av Comte tänkta framtida sociala och moraliska ordning inte rum för praktiker, som likt den Sokratiska principen utmanar det som förefaller givet i vår värld. En sådan pedagogik är för anhängarna av den positiva skolan onyttig och bör helst undvikas. Ur detta senare perspektiv förefaller föreliggande avhandling bli mer och mer onyttig ju mer den söker en annan pedagogisk rationalitet.

Nu tillbaka till Serres (1984) som motsatt den positiva filosofins okritiska enhetstänkande istället påtalar vikten av att ständigt försöka slå hål på, eller ta sig ur, de enhetsklassificerande ”bojor” som kommit att, historiskt sett, ge upphov till, som han uttrycker det, en viss *ohyra* och ett *raseri*. Dels är människan så beskaffad att hon inte systematiskt går att ordna i renodlade enheter utan att en redundans, ett överflöd, blir till. Dels utgår klassifikation alltid från ett visst givet perspektiv på världen, varmed ett visst raseri alltid lyser igenom, eller hörs, från de klassificerade. Universum är nämligen komplexare än att det är möjligt att reducera till och förklara genom avgränsade enheter. Mänskligt liv likaså. Det raseri Serres syftar på som lyser eller hörs igenom alla former av klassifikation är ett slags taxonomisk redundans och ett rop efter någonting annat, någonting mer rättvist i betydelsen ett sätt som mer rätt, och därmed mindre orätt, visar vad sakernas tillstånd utgörs av.

Klassificering innebär nämligen alltid en överbestämning, en bestämning ovanifrån. Den neuropsykiatriska diagnosen är av den klassificerade en sådan bestämning ovanifrån, även om det sker en viss förhandling om

vilka kriterier en diagnos ska innefatta och vem som ska få bestämma dessa. Med andra ord berör Serres epistemisk orättvisa och våld, men närmar sig frågan även ontologiskt. Det vill säga med viss typ av klassificerande kunskap görs ett våld på varat som sådant. Epistemologi är hos Serres, verkar det som, inte skilt från ontologi. Inte heller från etik och politik. Därmed har Serres ett betydande värde i en tid där en oren pedagogik benämns som ren och vice-versa. Serres (1984) ger upprättelse åt ett mer sant som i rent multipelt vara. Varför han gör så bör stå ganska klart, men inte hur det görs. Intressant i det som här följer är även att se efter om han lyckas.

Om nu inte frågan om varat, som Serres menar är ett rent multipelt, hör till en empirisk (instrumentell) rationalitet, vilken rationalitet är det då Serres syftar på? Menar han, vad Comte (1844) befarade, att det mänskliga förnuftet ska ta ett steg tillbaka för att låta metafysisk spekulation avgöra (den ontologiska) frågan om vad som *är*? Den onto-logiska frågan om vad som *är*, är ju av avgörande karaktär, något som Comte själv spekulerade sig fram till. Att återgå till ett annat slags förnuft, en annan rationalitet än den som bland annat föreslagits av Comte, är precis vad Serres föreslår, då varat, detta rent multipla som inte undgår någon och därmed är universellt, tillhör metafysiken och således filosofin. Det är enligt Serres hög tid för människan att söka sig bortom empirisk enhetsproduktion för att bruka förnuftet på nygammalt sätt. Emellertid menar Serres (1984) att filosofin inte bör vända vetenskapen ryggen, utan i rationellt syfte försöka göra metafysiskt och ontologiskt bruk av matematik och geometri.

Hos Serres ryms en tydlig idé, en grundläggande princip att följa: enhet är inte detsamma som renhet. Snarare precis det motsatta. Enligt honom är det orena – det komplexa och svårgripbara – det rena. Det är alltså inte det omvända förhållandet som gäller. Så istället för ”oren” empirisk enhetsproduktion söker Serres en ”rent” rationell samhällstillvaro där mångfald eller multiplicitet utgör en vägledande princip. Enhet är som nämnt inte detsamma som renhet, eftersom enhet(er) alltid på olika sätt träder fram ur den rena multiplicitet som enligt Serres är vad som utgör all(a)tings gemensamma vara. Vad som menas? Jag ska närma mig problematiken från en annan vinkel.

Kejsaren är naken! Pojken som ropar att kejsaren inte har några kläder bryter normen, han beter sig normöverskridande. Pojken som ropar till

övriga att kejsaren är naken går mot strömmen. Han ikläder sig Sokrates roll, väcker massan och kejsaren får stå där skamsen. Pojken kan uppenbarligen inte hålla inne med och hejda sig i vad han ser. Pojken kan uppenbarligen inte uppföra sig i sociala sammanhang. En riktigt värde*full* nolla visar han sig vara. Jämfört med övriga agerar han impulsivt. Däremot har han inte ADHD, eftersom denna diagnos inte var uppfunnen vid den tid då H C Andersen (1837) publicerade sin historia. Hade kejsaren inte fått massan emot sig efter pojkens anstötande beteende hade han möjligtvis velat tysta pojken, göra honom konform med den tigande massan. Historien skulle kunnat sluta annorlunda. Historien skulle kanske berättats på ett annat sätt idag än då. Nu får kejsaren stå där naken och skamsen. Skojarna till skräddare använde ett magiskt garn som de antytt att enbart förnuftiga kunde se. Bara mindre begåvade var i stånd att *inte* förmå se den praktfulla dräkt som syddes i smyg bakom låsta dörrar. Det var sannerligen några riktiga konstnärer i skenmanövrering som vävde ”guld, silver och ära” av trådar som inte existerade på det sätt som det hävdades. Ur det rent multipla vävdes en viss ”sanning” fram som flertalet nickade instämmande med. Enbart inför pojkens ”rena” förnuft visade kejsaren sig vit och naken, övriga hade redan klätt kejsaren i skrud och förmådde inte acceptera för sig själva att kejsarens nakna hud vittnade om någonting annat än vad som hade sagts dem.

Tillbaka till Serres: Om (r)enhetsproduktion tillhör en oren empirism, hur når Serres fram till ett rent multipelt vara och lyckas han? Serres (1984, 1997, 2007) menar att varat till det yttersta utgörs av en mängd som är rent multipel innan den av människan görs till någonting annat, alltid något. Det rent multipla är att likna vid ett kaos, ett oorganiserat multipelt som är svårt att definiera och detta för att denna multipla mängd inte tycks ha några gränser. Likväl försöker han

> tänka det multipla som sådant, att låta det flyta utan att stanna det i sin enhet, att låta det vara fritt, som det är i sin rörlighet, mjuk och lugnt. (1984, s. 18)

Metoden ligger givetvis principen om det rent multipla nära. Serres försöker att inte göra våld, eller begränsa, det rent multipla. Öppen mångfald före totalitär enhet. Serres ställer sig inte utanför verkligheten, men menar att varat, det rent multipla, alltid begränsas av det mänskliga förståndet på

olika sätt. Exempelvis genom våra sinnen. Vad sker om vi låter hörseln styra perceptionen istället för den ofta använda synen? Att använda hörseln istället för synen kan, enligt Serres, låta oss förstå mångfald, det multipla, på andra sätt.

Serres liknar vidare denna varats mångfald, detta rent multipla, vid havets brus. Inte helt opassande eftersom jag ofta befinner mig nära havet för att försöka reda ut mina tankar och hämta ny energi i en tid då ett enhetstänkande är så märkbart på många områden, exempelvis (neuro)psykiatrisk klassifikation. Men menar han att jag ska lyssna till havets brus för att bättre förstå den ljusa gestalt som tycktes resa sig ur havet när blixten slog till? Pojken som avslöjade de konstnärer i skenmanövrering som vävde guld samtidigt som kejsaren var naken använde ju synen. Men visst kan det vara värt ett försök, för säkert kunde det hela varit en synvilla, såväl för mig som bevittnade den ljusa gestalt över havet som för pojken som fick syn på kejsarens nakna bakdel.

Den ljusa gestalt jag där och då tycktes mig bevittna, var säkert den ”snilleblixt” som just där och då slog ned i mig när jag bättre förstod vad det är Serres försöker säga. Det ljusa sken som tycktes resa sig ur havet när blixten slog till, är vad Serres liknar vid den mängd som innefattar ren multiplicitet och som utgör alla tings ursprung och därmed ingår i, och övergår, alla framproducerade enheter. Denna ljusa gestalt, detta rena vara, tenderar av människan att kläs, likt en Harlekin, i brokig kunskapsdräkt (Serres, 1997). Men det står inte alla lika att delta i att klä den i begynnelsen nakna Harlekinen. Alla ges inte lika och samma möjligheter att bestämma vilken dräkt som ska anses mest lämplig. Däremot finner Serres det möjligt för alla att inte släppa tanken om det rena varat, det rent multipla som alltid döljs under gycklarens brokiga ”sanningsdräkt”. Försök istället att klä av (dekonstruera) den kungliga gycklaren dess brokiga dräkt för att se vad som döljs inunder. Gycklaren kläs nämligen alltid på och dess brokiga dräkt intar ständigt nya skepnader, men ibland är gycklaren klädd i samma kläder under långa perioder. Vi alla klär det rent multipla, menar Serres, men gör vad du kan för att bli varse hur du själv syr och varför. Och sluta inte klä av för andra syr också och hela tiden. Harlekinen kläs i lager på lager och vissa lager täcker över andra. Till detta hör att grupper kan gå samman och producera heltäckande kläder som likt ett stratifierande hölje döljer övrigas kreationer.

Serres (1984) finner således i varat bortom alla bestämmelser ett rent multipelt som han liknar bland annat vid bakgrunds(o)ljud, exempelvis havsbrus. Ta dig tid att lyssna till havets brus och du kan på sätt och vis röra vid detta mer reella vara. Problematiskt kan tyckas, om nu sinnena har en tendens att leda oss fel. Men att lyssna görs inte enbart med öronen, hävdar Serres, utan med hela kroppen. Ungefär likt havets brus som med allting annat runt omkring blandas upp i ett bakgrundsbrus, som hela tiden finns med oss men vars innehåll skiftar beroende på vilka situationer vi är del av. Det är ett bakgrundsbrus som inte går att springa ifrån. Inte heller genom att simma. Det går aldrig att stänga ute, eftersom öronen enbart utgör en liten del av hur kroppen berörs av och samtidig berör detta partikulära, och därmed universella, bakgrundsbrus. Det är således ett ständigt närvarande och därmed universellt bakgrundsbrus, som framträder partikulärt. Där nere vid havet framträder det för mig på ett säreget vis och skiftar beroende på om exempelvis min egen kropp befinner sig ovan eller under vatten. Hade jag haft fru och dotter bredvid mig hade bruset varit annorlunda. Hade jag varit på stranden med en skolklass hade bruset på nytt skiftat. Eller på fotbollsplanen, ensam eller i grupp. Vore jag ensam med gruppen hade bruset berört mig annorlunda än om jag som pedagog varit del av samma grupp barn, men tillsammans med ett flertal andra pedagoger. Olika relationer ger upphov till hur bruset framträder. Inne i ett klassrum låter bruset annorlunda, men ontologiskt finns det där, enligt Serres, hela tiden vart vi än befinner oss även om dess (o)väsen framträder på skilda sätt beroende av situationers partikulära beskaffenhet.

På stranden, just i den situation som jag skriver om, innefattar bakgrundsbruset havets vågor som slår mot bropelare och stenar blandat med vinande vind, rasslande träd, smattrande regn, pulserande hjärtslag, avsaknaden av trafik, min dotters imaginära närvaro i form av minnen av hennes lite upprörda men samtidigt nyfikna röst om hur jag kan tala om diagnosen ADHD på ett annat sätt än vad hon som nu fyllda åtta, inte minst i skolan och genom olika ”medieprofiler”, socialiserats till att tro vara ett givet neutralt objekt i världen. Ett myllrande brus ju mer jag försöker lyssna. Exempelvis fragment från samtal vid det egna middagsbordet där föräldrarna försöker få alla vid middagsbordet att följa deras regler

för att få till ett enligt deras perspektiv fungerande kollektiv. I exemplet en rofylld matstund.[83]

I *The Parasite* beskriver Serres (2007) på nytt att allt levande är kollektivt. Allting lever tillsammans. Tillsammanslevande. Men vad innebär det att leva tillsammans? undrar Serres. Kanske går det inte att redogöra för i text så som jag med hjälp av bland annat Serres försöker göra. Han själv säger sig knappast ha läst någonstans någonting som lärt honom om vad det innebär att leva tillsammans. Däremot har han levt i relationer och varit del av situationer som väglett honom. Exempelvis olika middagssällskap (s. 224).

Vid middagsbordet, bland glädje och sura miner, bland skratt och vid vissa tillfällen även tårar, ger vår dotter ibland en liten inblick i hur hennes skolvardag ser ut. I hennes skola, som på så många andra skolor runt om i Sverige och i andra länder, finns separata rum som, i fallet med hennes skola, vid exempelvis fritidsverksamheten på eftermiddagarna är öppna för alla, vid andra tillfällen under dagen, när skolundervisningen löper, får barn med ADHD gå dit. Att det är så på hennes skola säger hon sig både sett och hört. Hon har därmed börjat lära sig att inte alla värderas lika och att detta får olika följder för och genererar den vardag hon tillsammans med övriga är del av och blir till inom. I denna särbehandlas enbart vissa, somliga mer än andra, åter andra står utan särbehandling.

På skolan, i en separat byggnad, inryms även en verksamhet som går under beteckningen träningsskola. Där går vissa barn som inte blandas med övriga barn förutom vid vissa speciella tillfällen. Som exempelvis den dag om året när barn som vuxna klär sig i missmatchade sockor och ”rockar loss” i avstigmatiserande syfte. Det vill säga för att visa att alla är lika mycket värda – en dag om året! Vid andra tillfällen får eleverna från den ”vanliga” skolan turas om att göra regelbundna (studie)besök på ”träningsskolan”. I båda grupper ryms olika diagnoser. Olika diagnoser verkar således med skild kraft. Olika diagnoser skiljer sig i performativitet.

[83] Jag har givetvis historien om *Fidgety Phil* i tankarna här. En under 1800-talet i uppfostrande syfte skriven moralsaga (*Der Struwwelpeter*, 1845; på svenska Pelle Snusk) av den tyske barnläkaren och -psykiatrikern Heinrich Hoffman (1809-1894). Fidgety Phil (en av karaktärerna i boken) utgör enbart en av ett flertal olika karaktärer som ett barn inte ska ta efter för att i Hoffmans värld kunna uppföra sig väl. Till sina föräldrars stora förtret sitter inte Phil stilla vid matbordet utan ställer enligt dem bara till med besvär. Denna historia har adopterats, eller kidnappats, av forskare som exempelvis Russel Barkley (2015) för att till ”ADHD-historien” föra fram bevis om att ADHD inte är en social konstruktion (se vidare Smith, 2010 för miss/bruket av Hoffmans moralsaga).

Samtidigt arbetas långt ned i skolan, även i hennes, på olika sätt med demokrati och allas lika värde.

Enligt Serres lever och blir vi inte till som isolerade varelser, utan lever och blir de vi tror oss vara tillsammans med andra. Min dotters berättelser påverkar mig och mina hennes. Bland annat producerar hennes berättelser om sin skolgång hos mig minnen från min egen, minnen i princip omöjliga att stänga ute. Men då, till skillnad från nu, fanns inte diagnoserna där på alls samma sätt. Inte heller gjordes de tillgängliga och uppmuntrades från diverse olika aktörer i diverse mediekanaler världen över. Visst pågick särskiljande praktiker, men de diagnostiska redskapen var inte lika många och förfinade som idag. Som alla andra människor som växer upp i världen har även vår dotter börjat få sin världsbild fylld med ett visst specifikt innehåll. Det komplexa varat filtreras och hon börjar allt mer klä Harlekinen, från mitt perspektiv, likt en riktig liten gycklare. I hennes värld, tycker jag mig höra, verkar det som att mina försök till kritiska frågor ibland tas emot som rent gyckleri. Pappa filosofigycklaren, inte alltid omtyckt. Men pappa filosofigycklare är pedagogiskt allvarlig och försöker vara en rättvis och jämlik medföljare på växandets uppfostringsresa. Ibland vägledare, ibland vägledd. Ofta tillrättavisad. Ibland trött och tar då till genvägar, ”till exempel … uppmaningar och tillsägelser” (Socialstyrelsen, 2014b, s. 5). Ingen alls övermänniska, bara relationär och (allt mer) styrd av en viss rationell idé.

Men varför fortsätta ställa frågor och kritiskt granska någonting som förefaller vara självklart för och accepterat av så många?

Jo, dels för att det är filosofins uppgift formulerad redan för över tvåtusen år sedan. Dels för att varat är det multipla brus, likt ett stormande hav, som ingen riktigt härskar över:

> Det multipla. Vatten, hav. … Allt som omger mig, översvämmar och översköljer mig, är av denna art. … Ett brus griper mig, jag är ingen härskare över dess källa, dess växt är okontrollerbar. Dånet, bakgrundsoväsendet, detta mumlande brus som aldrig avstannar. (Serres, 1984, s. 17)

Även om det rent multipla anges vara okontrollerbart så är det ”inte epistemologisk ohyra” (Serres, 1984, s. 16) eftersom det är med oss över-

allt och hela tiden. Ohyra, eller parasiter (Serres, 2007), är istället oönskade element i samhället som via den positiva enhetsvetenskapen gjorts till negativa enheter som sökt disciplinernas och assimileras. I vissa fall förintas från samhällskroppen. Istället för totalitärt enhetstänkande uppmanar Serres till att inte rädas det multipla. Det rent multipla är enligt Serres att likna vid ett ”rent” kaos.

Som nämnts ovan söker Serres (1984) kalla på vetenskapen för att den ska komma över på filosofins sida, istället för att ”stå på kontrollens sida” (s. 41). Vad han menar är att det rent multipla som ett mer reellt vara, det vill säga en bortom sinneserfarenheten reellt varande mängd om ren multiplicitet, egentligen är en rationell utsaga och inte en empirisk: ”Filosofen låter säga att det reella enbart är rationellt … att det rationella är det reella. … Vi bygger en realitet, som är en rationalitet” (s. 41). Men hänvisning till den av Platon använda termen *khôra*, som står för den plats som innan den betecknats är fullständigt ren (s. 66), finner Serres det rent multipla som ett kaos som i sig rymmer oändliga kapaciteter. I begynnelsen är vare sig jag eller den Andre, utan det rent multipla som ”stormar, kastar sig omkring” (s. 134). Kaos är den universella lagen, universums lag. Det klassificerande förnuftet, menar Serres, är därmed, och detta är viktigt, *laglöst* och samtidigt *orent*. Att reducera kaos, varats grund, är att ägna sig åt en kodifierande princip som ”opererar negativt” (s. 131). För den som söker en ljusare framtid genom en renare pedagogik, krävs att affirmera detta kaos som någonting positivt:

> Det verkliga arbetet för förändring är inte det negativas, ty det negativas arbete stärker den gamla bestående ordningen, fasthåller den i sin ordentlighet. (s. 133)

Oordning är inget farligt, menar Serres, men det kan vara krävande. Förr i tiden var vi rädda för vatten och vind, idag är det oordning och det icke-förutsägbara som utgör (pedagogiska) hot. Men det ordnade låser fast. Fastlåst ordning. På grund av människans begränsade förstånd, menar Serres, går det inte att leva fullständigt ”rent” i världen. Det krävs därmed en viss konstans för att navigera i världen. Den konstans han söker, eller en ny stabilitet för människan att luta sig emot, är just kaos, även benämnt turbulens (Serres, 1984). Människan kräver emellertid ordning, därmed kan kaos vara jobbigt att hantera. Kaos utgör det okända. Att inte känna

till det okända kan vara kaosartat. Men det okända är inte helt okänt för honom, för det okända ryms i den mängd som bortom alla betydelser utgörs av en rent kaosartad multiplicitet som han försöker kännas vid. Detta universella bakgrundsbrus, detta kända okända, tillhör såväl objektet som subjektet, såväl dig själv som någon annan eller något annat. Det kända härrör ur det okända, men det okända är vad som ska hållas fast vid och låta vägleda oss.

Historien, enligt Serres (1984), visar tydligt varför enhet bör ersättas av det rent multipla, för enheter hör till de totalitäras ”laglösa” herravälde. Det Enas sanning är inte Allas sanning. Så se upp där enhetstänkande dominerar. Enhet är orent. Det rena är multipelt. Den rena mångfalden. Den *antytt* rena klassifikationen är *alltid* oren. Den neuropsykiatriska diagnosen likaså. Den orena pedagogiken är med andra ord ren, motsatt vad de ”orena pedagogerna” hävdar (Aastrup Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2017). De enheter som den positivistiska rationaliteten bibringar, utgör på detta vis en irrationell kunskapspraxis och en mindre lämplig idé att följa om målet är att undfly ett totalitärt enhetstänkande som ”laglöst” söker effektivisera bort en enligt normen uppmätt ohyra i strävan efter en viss ”renare” ordning i världen. Det som kommit att tas som det dominerande rationella förnuftet och dess linjära enhetstänkande utgör en stabil kedja. Denna kedja ”uttrycker blott deras härskarsjuka” (Serres, 1984, s. 99).

Det multipla utgörs vidare av en mängd oändliga möjlighetsbetingelser. När den ovan antytt rena pedagogiken söker rena detta ”orena” kaos utifrån ambitionen att effektivisera produktionen av lönsamma samhällsmedborgare och samtidigt göra upp med ”ontologi, filosofi och normativitet” (Aastrup Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2017, s. 13), kan den antytt orena pedagogiken gå till Serres för att hävda filosofins pedagogiskt renande uppgift. Men filosofin renar genom att ställa icke-rumsrena frågor. Genom att vara till besvär öppnas upp för att orättvisor och våld tillhör vår tids demokratiska ordning. Serres (1984) poängterar att filosofins uppgift är att beskydda de oändligt många möjligheter som döljs i det rent multipla. Men, menar Serres, det är inte filosofins uppgift att fara med sanning, utan enbart vakta över det rent multiplas frihet att fortsatt kunna existera. ”Filosofin är det multiplas väktare” som ”söker bevara det multipla möjligt” (s. 41). För i det rent multipla, i den ljusa gestalt jag såg ute över havet, som förenades med Barads (2015) blixt, lever oändliga möjligheter för nya existenser att föras till världen.

Även om det inte explicit skrivs fram, så verkar Serres betona själva *beslutet*. Och detta beslut följer en rationell idé eller princip om det rent multipla. Denna princip ställer Serres (1984) upp eftersom han säger sig ha rört vid detta kända okända och därmed gjort det ökända okända lite mer känt och mindre farligt. Det rent multipla blir således en princip att hålla fast vid. En idé att inte släppa taget om. Det rent multipla utgör varats grund, så varför söka göra sig av med det frågar han sig. Uppfostra därmed inte laglöst. Sträva istället efter förnuftigt kaos, en turbulent uppfostran. Uppfostra rent kaosartat istället för att leva i de orena enheternas rike. En uppfostran enligt denna princip går ”alltså ut på att gå tillbaka från det ena till det mångfaldiga/multipla, från det ordnade tillståndet till det oordnade” (s. 140). Eller som han uppmanar i *The Troubadour of Knowledge* (1997): Lämna sanddynen med båda fötter så blir du tvingad till att simma. Är det för svårt att simma ensam, simma tillsammans. Samsimma om ensamsim känns botten. Simma mot den ljusa gestalt som reser sig ur havet, vars nakenhet alltid kläs i Harlekinens skrud. Varför? Jo, för att *kejsaren är naken*.

Ibland efter middagarna hemma tittar vi lite på tv tillsammans. I tvsoffan frodas frågor och dilemman som hör vår ”demokratiska” världsordning till. Exempelvis av SVT producerade kortfilmer tillgängliga på Barnkanalen om olika neuropsykiatriska diagnoser, däribland ADHD. Ett bra sätt att inleda ett samtal: Kanske finns det inget vi-och-dom, utan bara ett mångfaldigt oss, det vill säga ren skillnad? Vad tror du? Hallå, lyssna, jag ställde en fråga! Mmm okej, men sluta nu pappa, låt mig vara ifred, säger, sedan hon lärt sig och fastnat i mobiltelefonens grepp, vår tummelisa.[84] Nej, det tänker jag inte göra. Jo, jag frågade mig själv och alla andra, hur kan vi veta om det som förmedlas där på tv:n om ADHD verkligen är sant? Det presenteras ju som att varje kritisk analys ter sig överflödig. Eller är det kanske så att vi inte bryr oss så länge den allmänna opinionen finner kortsiktig nöjsamhet i vad som förmedlas som obestridbar fakta? Men vad är ADHD då pappa, du som är så, med fingrarna som citationstecken, ”filosofisk”? Jag vet inte riktigt, brukar jag svara på denna senare fråga. Det är det faktiskt ingen som riktigt vet. Men vad vi vet, brukar jag tillägga, är att det enbart är ett av oändligt många namn som somliga, men långt ifrån alla, tycker är ett lämpligt sätt att beskriva

[84] Se Serres *Thumbelina* (2015) om mötet människa-teknik på området digitalisering och unga människors bruk av mobiler, datorer, och andra sociala teknologier.

beteenden som inte är lika uppskattade av alla. Exempelvis barn och unga, men även vuxna, som i vissa sammanhang uppför sig o-roligt. Inte sällan är det andra som tycker den diagnostiserades beteende är mindre roligt att vara del av, men samtidigt inte tror sig vara del av. Det verkar även som att det är fler och fler, inte sällan vuxna, som känner viss trygghet i att få ett svar på varför de lever och/eller tidigare levt o-roligt. Det verkar även vara så att en hel del barn ”med” ADHD växer upp under förhållanden som kan vara minst sagt problematiska, men samtidigt kan barn och unga ”ha” ADHD även om de växer upp under vad de flesta skulle säga vara bra levnadsförhållanden.

Redan här har jag dock ”våldfört” mig på hennes världsbild, som vävs samman med, men även är skild från, min. Att vi lever i samma men ändå skilda världar. Vad tror du själv, brukar jag istället fråga för att vara lite mindre ”våldsam” i strävan efter en mer rättvis vardag. Men pappa, du förstår ju ingenting. Du säger att ADHD inte finns. Nej nej, absolut inte, då har du missuppfattat mig. Visst finns ADHD. Det har du ju sett och hört i skolan och på tv. Vi har båda sett det med egna ögon och hört det med hela kroppen. Men vad tror du själv? Jag vet inte riktigt, svarar hon allt som oftast. Men jag vet, lägger hon till och verkar tvärsäker, att X, Y och Z har ADHD. Hur vet du det? Jo, det vet jag för att dom i skolan brukar få gå till ett speciellt rum och jag har även hört vissa vuxna men även andra elever säga att dom har ADHD. Okej, ADHD finns alltså, men vad är ADHD då och varför tror du att denna diagnos finns om nu ens ”ADHD” är vad det på tv sägs vara?

Vid något tillfälle nämnde jag för henne att vissa menar att ADHD orsakas av att något fungerar annorlunda i vissa människors hjärnor, liksom inte fungerar som andra människors hjärnor. Att ADHD är en så kallad neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Det som förkortas NPF. Små elektriska sammanstötningar inuti hjärnan som omvandlas till kemiska substanser som får hjärnans olika delar att tala, eller inte tala, med varandra. Att vissa människor sägs vara mer genetiskt sårbara än andra för att hjärnan talar på ett sätt som inte är så omtyckt i den kultur vi idag lever i. Liksom att ett specifikt nedärvt identifierat beteendekluster avgränsat från andra beteendekluster, är sprunget ur en liten kärna där inne i hjärnan någonstans. Någon har sagt att det till och med finns fontäner som, beroende av saboterande arméer inuti hjärnan, inte sprutar så kallade signalsubstanser eller neurotransmittorer på ett sätt som av vissa bedömts

som funktionellt. Detta säger sig en del veta för att det finns maskiner som används för att liksom se in i hjärnan på en människa. Men vid sådana tillfällen när hjärnan röntgas går det inte att vara som ”vanligt” i skolan eller hemma. Vad tror du om det? Tystnad. Sedan hennes svar: Så tror inte jag ADHD är.

Kom pappa, låt oss göra något annat. Detta är tråkigt. Du bara pratar. Vilken bra idé, tycker jag som vare sig känner mig bra på att uttrycka mig verbalt och dessutom inte gillar att sitta stilla eftersom det mer ofta än sällan resulterar i o-roliga tankar uttryckt bland annat som nagelbitning och en allmän ”rastlöshet”. Kom, låt oss leva likt det sammankopplade oss som du och jag egentligen är. Låt oss utforska världen tillsammans och skapa ny verklighet. Låt oss, tänker jag för mig själv men inte av mig själv, försöka lämna det ”vi-och-dom” som jag redan hört dig anamma efter knappt två år i grundskolan och åtta år i livet. Visst har jag en baktanke med denna lek. Det har säkert även hon. Kom så beger vi oss ut på djupt vatten för att tillsammans skapa nytt och formge världen på vårt unika sätt – så menar åtminstone Serres (1997) efter att rationellt ha rört vid det reella som är ett rent multipelt (Serres, 1984) och relationellt vara (Serres, 2007). Låt oss leka skeppsbrutna. Jag kan vara du och du kan vara jag och vi två som ett oss är tillsammans långt ute på ett hav som stormar och yr. Ja, och där slår blixten ned i vårt piratskepp som sjunker med alla skeppsråttor. Nej förresten, inga råttor. Manipulerade laboratorieråttor påminner för mycket om den ”psykopatologa” viktimisering och förtryckande neuro-behaviorism jag försöker undgå.

Redan i ung ålder har vår dotter, och många andra med henne, fått lära sig att vi i Sverige och i stora delar av övriga världen lever under demokratiska levnadsformer. Samtidigt är det så att den neuropsykiatriska diagnosen är en normativ konstruktion som inte alla är medskapare av och inte heller erkänner. Till detta manipuleras allt fler (unga) människors hjärnor genom psykoaktiva substanser. Men hur är det nu med den mänskliga hjärnan som tar upp så stort utrymme i den neurologiska era (de Vos & Pluth, 2016) vi lever i? Om kroppen affekteras så berörs hjärnan, förutom den tillhörande tanken. Allting ”vibrerar” enligt Serres tillsammans (se t.ex. 1997, ss. 10-11). Men diagnosen ADHD är en juridisk och polisiär konstruktion som bygger på en neurogenetisk hypotes eller spekulation. Diagnosen är inte ett resultat av några identifierade biomar-

körer (se t.ex. APA, 2013, s. 61; Timimi, 2018). Diagnosen är klassifikation av ett identifierat specifikt (normbrytande) beteendekluster. Diagnosen som klassifikation tillhör det avgränsa(n)de enhetstänkandet – som motbevisas av att olika neuropsykiatriska diagnoser mer ofta än sällan löper in och ut ur varandra (dvs. är komorbida).

Följer vi Serres (1984) utgör diagnosen ADHD en oren klassifikation och negativ enhet som i ”positivt” syfte konstruerats för att rena världen så som den är betraktad från dominerande gruppers perspektiv. Likaså rymmer enligt Serres varje social kategorisering ett redundant raseri som avslöjar att under Harlekinens dräkt ryms den rena mångfalden (Serres, 1997), den rent multipla mängd som är universell och ryms i alla framskapande ting. För att knyta till diskussionen om neuropsykiatrisk klassificering, så menar Serres att sociala kategorier utgör *kvasi-objekt*. Kvasi-objekt syftar till att stabilisera samhällsordningen. Men som redogjorts för följer med taxonomisk praktik, inte minst social kategorisering, en redundans: varats mångfald svämmar över, går inte att fullständigt fånga in och ett visst kategoriskt raseri utgör det universella bakgrundsbruset. Klassificerande praktiker låter emellertid invagga människor i att normativa kategorier är neutrala och därmed på ett naturligt sätt ordnar världen i ett givet vi-och-dom. Men eftersom socialt konstruerade kategorier alltid är kvasi-objekt som inrymmer vad Serres (1984) liknar med epistemologisk ohyra, så är det även ett kvasi-vi och ett kvasi-dom som existerar (s. 119). Vidare följer med diagnoserna ett statiskt tänkande som kvarhåller *status quo*: ”Att klassificera är och förblir en statisk akt. Ju mer klassifikation härskar, desto mindre utveckling är där” (s. 125).

En kväll körde jag min dotter och hennes kompis hem i bilen när de började prata om ADHD och någon elev i deras skola. Pappa filosofigycklare spelade i pedagogiskt syfte ovetandes och ställde lite frågor för att få höra mer. I deras svar om vad ADHD egentligen är, rymdes ett slags tomhet. En tomhet som visserligen hade börjat fyllas på med ett ”neuropsykiatriskt” innehåll. Att *diagnosen* ADHD skulle vara ekvivalent med barn och unga (elever) som inte kan låta bli att vara busiga. Elever som stör i klassen och bråkar på rasten. Som inte kan kontrollera sig för att så är deras hjärna.

Senare på kvällen, väl hemma efter att ha lämnat av kompisen, ska sägas att vi bröt ihop tillsammans, så där trötta som en är i slutet av veckan. Irriterad på en dotter som tvunget i all sin trötthet skulle stå på huvudet i

sängen och nära nog svinga sig i taklampan när hennes pappa tyckte det var dags att sova, sa jag att göra sådär som du gör nu titt som tätt kanske är att ha ADHD, ungefär så som ni berättade för mig i bilen. Dagen efter fick jag reda på att hon missuppfattat mig, att hon där och då trodde jag sa att hon hade ADHD. Inte många gånger i vårt liv tillsammans har jag sett henne bryta samman som den kvällen hon trodde jag sa åt henne att hon hade ADHD. Hon blev där och då, tillsammans med mig, sängen, tröttheten, och all information hon tidigare i livet ”matats med”, till på ett sätt som helt uppenbart inte föll henne i smaken. Hon har redan kommit att identifiera sig med ett (funktionellt) vi som inte är ett (funktionsnedsatt) dom.

Åtta år i livet och hon har redan börjat konstituera *dysfunktionell Andrahet*, en kategori hon själv inte tycks vilja tillhöra och identifiera sig med. Hennes pappa, filosofigycklare och brydd uppfostrare, känner sig lite villrådig. Det krävs en tydlig pedagogisk idé eller princip att följa så att någonting annat ska kunna ersätta detta hierarkiskt ordnade enhetstänkande. Vi har sett att Serres tänkande leder i riktning mot en sådan princip, där det är det rent multipla varat – ren mångfald – som ska hållas fast vid. För att ytterligare förtydliga ska enbart ett till exempel ges innan det därefter börjar bli dags att lämna Serres i det fortsatta sökandet efter en ”rent” relationär pedagogik.

Om diagnosen ADHD är ett kvasi-objekt, så kan även en boll, knapp eller bok vara det (Serres, 2007). Om allt liv är relationellt, så är jaget/subjektet, eller den enskilde individen, inte en effekt av sig själv. Kvasi-objektet producerar enligt Serres subjektet, eller ett kvasi-subjekt. Det är i relation till kvasi-objektet som kvasi-subjektet växer fram och blir till. Kvasi-objektet “marks or designates a subject who, without it, would not be a subject” (s. 225). I leken “Denna knapp den ska vandra” skickas en knapp (eller något annat föremål), hand för hand, runt i en cirkel bakom deltagarnas ryggar. När tiden löpt ut håller enbart en av deltagarna i knappen. Knappen som kvasi-objekt pekar ut personen som håller i knappen och ger denne en viss betydelse som sträcker sig utöver det kollektiva: The moving [button] weaves the ’we’, the collective; if it stops, it marks the ’I’” (s. 225). Så skapas det enskilda. Kvasi-objektet skapar individen som därmed på en och samma gång tillhör men inte längre tillhör kollektivet. Kvasi-objektet är vad som separerar den identifierade individen från kollektivet, enligt Serres. Som ovan nämnt, producerar kvasi-objektet ett

kvasi-vi och kvasi-dom (Serres, 1984). Knappen intar funktionen av en joker och beroende av tidsrumsliga aspekter kan vem som komma att bli bärare av knappen som en från det kollektiva särskiljande symbol (Serres, 2007).

Även en bok är ett kvasi-objekt som producerar mening i och om vår värld. Om boken är fylld med ett visst innehåll produceras viss verklighet som ett annat innehåll inte skulle göra. Den dag jag tog klivet in på universitetet för att påbörja min doktorandanställning bar jag i handen enbart en bok med mig. Detta var boken *Jippie! Jag har ADHD* (Stigsdotter Axberg, 2013). Denna bok upptäckte jag först på ett av landets stadsbibliotek där jag befann mig en dag med min dotter. En färgrik bok som liksom kallade på min uppmärksamhet, en bok fylld av korta meningar och illustrativa bilder riktade till de allra yngsta i samhället att läsas tillsammans med exempelvis sina föräldrar eller på förskolan. En bok med en definition av ADHD som jag hade svårt att erkänna eftersom jag redan innan min doktorandanställning börjat granska denna diagnos och därmed upptäckt ett och annat som inte ryms i nämnda bok.

Boken handlar om en pojke som heter Victor som vid sju års ålder diagnostiserades med ADHD. Boken är skriven av pojkens mamma som även har skapat sig varumärket och företaget MrsHyper: ”MrsHyper är ett företag som hjälper och stöttar människor med NPF-problematik. NPF är en förkortning för NeuroPsykiatrisk Funktionsnedsättning, tex ADHD”. MrsHyper vill ”ADHD-frälsa världen” och detta eftersom ”att ökad förståelse för sin egen diagnos och från utomstående är avgörande för ett bra liv. Vi vinner alla på det”. ”Osynliga handikapp”, som ADHD, ”är svåra att se”, just därför vill MrsHyper ADHD-frälsa världen, något hon gör bland annat genom att resa runt och föreläsa om ADHD som NPF. Boken om Victor tillhör ”Jippieserien” där det går att ”läsa fakta om NPF-diagnoser, peppas, stöttas, och om du vill – köpa NPF-produkter”. [85][86]

Åter till boken, som enbart är en i en rik flora av likartade. ”Victor har alltid varit vild, glad och nyfiken. När han var liten ville han inte ligga ned i sin vagn, skulle minsann prompt sitta upp och helst inte sova”.[87] Med väldigt mycket ”lek i kroppen” så har han ”haft svårt för att vara

[85] https://www.mrshyper.se/om-mrs-hyper/

[86] Diagnosen ADHD är ett ”negativt” kvasi-objekt med ett inbyggt mervärde. Möjligen skulle varumärket och företaget istället gå under namnet MrsHyperkapitalism alternativt MrsHyperkommodofiering. *Diagnossofisteri*.

[87] Citaten är från boken, men boken har ingen sidnumrering.

stilla". "Han klättrade innan han kunde krypa". Victor lyckades enligt mamman oftast inte heller att efter mönster korrekt para ihop sina strumpor och vantar. Likaså att "skorna aldrig blir knutna och hålen på byxorna tar aldrig slut". Victor gillar att sjunga, dock ogillas detta av omgivningen eftersom han "sjunger så högt att alla måste lämna rummet". Ibland, skrivs det, får inte Victor vara med och leka och ibland blir han inte heller bjuden på kalas. Det händer då att Victor "känner sig ensam och blir ledsen". När Victor började förskolan visade det sig också att han hade svårt med att sitta stilla när resten av gruppen samlades sittandes i ring för att lära sig. Victor börjar så småningom skolan och där "har Victor lite för bråttom ibland och då kan det hända tokiga saker". Victors mamma och pappa får då komma dit och prata med skolpersonalen, "inte bara en gång utan många gånger". En dag ser Victor på TV tillsammans med sin mamma. De ser på tecknad film med Tom&Jerry. Mamman säger till Victor att han, likt katten Tom, nog har ADHD. Vad är ADHD frågar Victor? Jo, "Det kan vara att man blir jätte-jätte-arg fort, och kanske att man har svårt att vara still, som Tom, katten. Men man kan också vara väldigt påhittig och duktig på att bygga Lego, som du", svarar Victors mamma. Läsaren får sedan följa med familjen när de tar Victor till läkare och psykolog. I klinisk miljö får han genomgå olika kognitiva och medicinska tester, där det senare innebär en undersökning för att reda ut så att Victor inte bär några fysiologiska "dysfunktioner" som skulle orsaka hans "ADHD". Läkaren berättar slutligen för Victor att han vet "helt säkert" att Victor har ADHD. "Jaha ok – då vet jag, svarar Victor. Då blir Victor lugn". Historien om Victor avslutas med att han efter detta besked nästan spricker av stolthet och springande till skolan med glad min och armarna i skyn ropar: "Jippie, jag har ADHD!", "Jippie, jag har ADHD!".

Boken avslutas med fakta om diagnosen ADHD och om varför en diagnos är nödvändig. Diagnoskriterierna är hämtade ur DSM-IV (APA, 1994). Fakta baseras även på ovan nämnda kunskapsöversikt av Socialstyrelsen (2004). Författaren till boken om Victor tar fasta vid Socialstyrelsens kunskapsöversikt när hon skriver att "ADHD leder till konsekvenser i det dagliga livet som gör att barn och ungdomar med ADHD är beroende av att det finns vuxna i deras omgivning som kan förstå och hjälpa dem". För författaren, MrsHyper tillika Victors mamma, har denna kunskap om ADHD, och därmed om Victors neuropsykiatriska funktionsnedsättning, inneburit att hon som förälder kunnat pusta ut. Så beskrivs hur

Victor började förskola och skola och ”med stöd av hans lärare satte vi igång en utredning.” Senare ”[s]tod vi inför läkaren som meddelade att Victor hade ADHD. Vi föräldrar kunde pusta ut, för vi undrade faktiskt vad det kunde vara om det inte var ADHD. Var det fel på oss föräldrar?”. Med diagnos på Victor vet de numera hur de ska hjälpa honom: ”Hemma uppfinner vi ständigt nya lösningar. Många av lösningarna blir roliga lekar som den morgonen när vi försov oss – då hittade vi på ’Hinna-med-allt’-leken… Allt gick i super-ultraexpresstid. Och vi kom i tid!”

Läs boken genom medikalisering-psykiatrisering-psykopatologisering som perspektivgivande lins och innehållet framträder på ett visst sätt. När Kärfve (2001) med hjälp av medikaliseringsbegreppet kritiskt granskade diagnosen DAMP/ADHD, kom hon även fram till att leken många gånger är på väg ur vår kultur. Är det så att *Homo ludens* (Huizinga, 2004) har eller är på väg att ersättas av *Homo patologicus* (Svenaeus, 2013)? Åtminstone har viss mänsklig verksamhet i stigande grad börjat benämnas med neuropsykiatrisk vokabulär och bemötas därefter. Boken om Victor indikerar att Kärfve (2001) för två decennier sedan gjorde en tämligen korrekt analys.

Diagnosen som kvasi-objekt fungerar likt en *symbol* som formger ett kvasi-subjekt. Vi är alla kvasi-subjekt tillsammans med och genom kvasi-objekt som bildar en symbol: ”The symbol is a quasi-object and a quasi-subject; undoubtedly you are and I am a symbol” (Serres, 2007, s. 248). Men inte alla bär diagnosen som symbol. Symboler för samman, men sliter samtidigt isär. Symboler inkluderar och de exkluderar. Den symboliska diagnosen som kvasi-objekt är tveeggad: ”If it includes, it is the symbol. If it exludes, it is the dia-bol” (s. 249). Den neuropsykiatriska diagnosen verkar således inkluderande samtidigt som den är ett vilddjurets tecken. Diagnosen är ett symptom på en djävulsk inklusion eftersom diagnosen som symboliskt kvasi-objekt samtidigt sliter *oss* isär, föder fram individen som inte längre tillhör kollektivet på samma sätt som förut. Victors föräldrar får veta att det inte är något fel på dem. Diagnosen har för dem ett symbolvärde. Det är Victor som är annorlunda, det är han som är neuropsykiatriskt funktionsnedsatt, inte de. Detta ”osynliga handikapp”, som Victors mamma MrsHyper hävdar, blir därmed synligt – *i* Victor. Detta osynliga handikapp blir även synligt på ett annat mer korrekt plan – det relationella. När föräldrarna tipsas om att leka på morgo-

nen tycks detta osynliga handikapp försvinna. Rena rama gycklardiagnosen. Så märkligt. Ett ”handikapp”, en funktionsnedsättning som är neurogenetiskt betingad, som visar sig ibland men plötsligt försvinner. Diagnosen ADHD är däremot mycket mer än vad Victor är. För är han något, så är han unik och på varats nivå fullständigt ren och alltid i relation. En riktigt värdefull nolla.

Vår dotter grät sig till sömns när hon trodde att jag sa att hon hade ADHD. Denna gråt vittnade inte bara om ren utmattning, utan om att hon tror sig vara någon annan än vad hon misstog att jag sa åt henne att hon var. Dessutom vittnar detta raserianfall om en förälders delaktighet i ett växande som är relationellt beskaffat. Vi lever och blir till tillsammans. Gråten är även ett ”oljud” eller oväsen som utgör ett riktningsmärke, en pedagogisk kompass. Hennes gråt som oväsen som redundant raseri:

> A global din fills the room now; nothing was in order anymore ... Noise has destroyed the system. This noise is perhaps the very figure of what was not said, or of the one who was not recognized, lying there, monstrously, on the bed. Victory to the powers of noise. (Serres, 2007, s. 250)

Vår dotter ville inte bli reducerad. Det hördes med hela kroppen. Jag behövde inte se hennes tårar. Hon fick inte ”hänga i lampan” när hon skulle gå och lägga sig. Hennes agenda var annan än hennes pappas. Hon grät med hela kroppen, men hon grät inte ensam. Våra kroppar grät tillsammans, genom varandra, där i sängen, i huset, i universum, i en sammanvävd större kropp. Hon ville märkbart inte göras till den dysfunktionella Andre. Vill Victor verkligen det?

Är det i själva verket inte så att kvasi-objektet förenar, att vi förblir de samma som vi var innan dess tillkomst i världen? ”No, no, still no” (Serres, 2007, s. 251). Detta kan inte filosofen erkänna, menar Serres. Inte heller pedagogen anser jag. Sokrates var en lustig figur, smutsig och elak. Men det var för ett gott syfte han levde och slutligen avrättades. Sokrates höll aldrig med. Ville alltid bryta in och förstöra. Sokrates dök upp för att söndra. Tog aldrig tingens tillstånd för givet. Höll inte med massan utan ville bryta upp det som andra trodde verka förenande. Detta gjordes för att Sokrates såg till sin och andras *individuation* (Serres, 2007, s. 251). Att vara vaksam på vem han höll på att bli. Som filosofisk pedagog och

pedagogisk filosof agerade han kritiskt så att hans söner inte skulle växa upp till att tro sig vara någonting de inte var, eftersom de var rent värdelösa. Genom att inte ta det givna förgivet, strävade han efter en mer värdelös samvaro. Sokrates i rollen av igångsättande broms sökte väcka liv i medborgarna i syfte att sträva efter ett sannare styrelseskick än den skendemokratiska tillvaro som slutligen dömde honom till att dricka en bägare med gift.

När vår dotter till slut började komma till ro, nu med hjälp av sin mammas närvaro, smög jag utmattad ut ur rummet. Aningen skamsen för att inte ha lyckats ”natta” på ett ”bra” sätt. Sokrates däremot, ful och ödeläggande som han var, kände aldrig skam utan höll alltid fast vid sin idé om att i rättvisans namn verka för ett sannare liv. För det rena varat görs genom människan orent och genom kvasi-objektet blir kvasi-subjektet till och vi börjar alla tro att vi är någonting som vi egentligen inte är (Serres, 2007, s. 250). Utmattad satte jag mig ned för att reflektera över vad som gick fel, övertygad om att Sokrates redan då, för över tvåtusen år sedan var någonting viktigt på spåren. Även Serres verkar vara någonting viktigt på spåren och jag följer honom utan att bli identisk. Det är någonting som verkligen skaver med diagnosen, detta symboliska symptom på djävulsk inkludering och dysfunktionell uppfostran.

För att återvända till Kärfve (2001) så poängterade hon även att den neuropsykiatriska diagnosen är ett symptom på en oren eller dysfunktionell demokrati. Jag menar på detsamma och har här tagit hjälp av Serres. Dessutom menar jag att inte enbart diagnosen är ett kvasi-objekt, utan även boken, och dessa tillsammans re/producerar och formger den värld vi tillsammans lever i och blir till med. Victor då? Han tillhör inte längre kollektivet på samma sätt som förut. Victor har inte behandlats som den unika människa han är. Victor är inte längre värdelös. Hur ska Victor kunna bli ren igen?

Mot Descartes ”isolerade” *cogito* menar Serres (1984) istället att ”[j]ag tänker, alltså är jag vem som helst” (s. 51). Det är inte enbart ett intersubjektivt tillstånd subjektet befinner sig i, utan det är även möjligt att föreställa sig att en är ett träd, ett hav, eller dylikt. All(a)ting genomsyrar *vem* vi tror och *vad* och *hur* vi tänker oss vara. Vad detta även betyder är att bortom (onto-epistemologisk) bestämning så är jag ingen. Jag(et) är i begynnelsen ingenting, utan en nolla och därmed oändligt mycket mer än

vad andra säger åt mig att vara. Detsamma gäller dig som läser, även om du tror dig vara någon särskil(j)d:

> Who am I? No one, strictly speaking. Nil. … Nothing, strictly speaking. … Therefore, everything. … Nothing, therefore everything. Nil, therefore possible. No one, therefore everyone. … I am no one and am worth nothing. (Serres, 1997, ss. 154-155)

Det är en universell lag Serres finner hos och ställer upp via varats rena multiplicitet. En ren multiplicitet som bortom alla betydelser rymmer oändliga möjligheter att bli till nytt: ”Once again here is the law. Universally, then, because man is nothing, he [sic!] can: infinite capacity” (1997, s. 155).

Om klassificering är orent och därmed bör undvikas, utgör för Serres den universella mängden om ren multiplicitet en etisk, politisk och därmed pedagogisk princip att följa. Men att vara ingen, att vara en betydelselös nolla, kan givetvis vara krävande. Alla vill vi väl vara någonting. Och de flesta vill väl även att deras barn inte framstår som betydelselösa nollor. Exempelvis i skolan. Som redogjorts för på tågresan hit, och som kommer att tas upp på nytt längre fram, är att det visat sig att det till och med kan vara en fördel att inordna sig i ett system som definierar en själv och/eller ens barn som (neuropsykiatriskt) funktionsnedsatt. Men om nollan är neutral, så utgör funktions*nedsättning* en negation. Och med detta negativa värde ges nollan ett mervärde, eller överbestämning. En bestämning av individen, av subjektet, ovanifrån. Det vill säga en viss bestämning av det rent multipla, denna universella mängd som tillhör allt och alla. Denna universella mängd om ren multiplicitet är även vad som gör varje individ unik. Trots detta, framhäver Serres (1984), inte helt utan historiskt empiriskt understöd, så har denna universella mängd om ren multiplicitet reducerats och försetts med olika värden som på olika sätt systematiserat världen i en hierarkisk ordning.

På det sätt som jag läser Barad så visar sig här en skillnad gentemot Serres. Med differentiering menar Barad (2007) att det är alla relationer som ska hållas fast vid, även förtryckande. Gör vi bara det kommer en dag rättvisa komma, spekulerar Barad. Barad yrkar inte på *av*differentiering, vilket är vad Serres framhåller. Gymnosofi är till för den tänkande kroppen. Genom att via gymnosofisk verksamhet (försöka) göra sig fri

från – avdifferentiera – (onto-epistemologiskt) våldsamma (kunskaps)praktiker och dominerande enhetsstrukturer, blir det enligt Serres (1984) möjligt att träda fram på nya sätt i världen. Det vill säga en *subtraktiv* process som gör det möjligt att existera på nytt. Men det är inte allting som ska slitas loss ifrån, utan någonting står han fast vid. För som tidigare nämnt håller Serres fast vid principen om att inte överge den rena mångfalden, den mängd om ren multiplicitet som han rört vid genom sitt rationella förnuft. Det rent multipla ska inte släppas ur sikte, för på vägen kommer öppnas upp för möjligheter att skapa och bli till nytt:

> Jag tänker, avdifferentierat. Således är jag vem som helst, jag är ett djur, element, sten eller vind, tal, dig och dom, oss. Ingenting. Ingen. Blank. Någon. (s. 55)

Vänd dig mot *khôra*, platsen där det formlösa ges form, där kaoset organiseras, genom att vända och vrida på vad, hur och varför just du kommit att betecknas eller organiseras på ett särskilt sätt. Släpp inte det rena ljuset med blicken, ge inte upp den rena mängden. *Kejsaren är naken!* Sträva efter att vara betydelselös. Avdifferentiera. Subtrahera dig fram till din värdelöshet, din nolla. Är det svårt, gör det tillsammans. Bryt upp och skapa nytt. Formge tillsammans genom att vara organiserat formlösa.

För att återgå till havet som tema så manar Serres (1997) till att vi måste våga oss ut på djupt vatten, våga släppa det kända för att lära *med* det okända, det främmande: ”Above all: never take the easy road, swim the river instead. Depart. Go out. Allow yourself to be seduced one day. Become many …” (s. 8). Lär av det okända, bli mångfaldigt främmande tillsammans samtidigt som någonting nytt inte tidigare lika känt formges. Våga bli till nytt med vattnets strömmar. Simma motströms, flyt inte för länge medströms. Bli en grodman, en flygfisk, en mänsklig delfin. Våga lära om en annan värld som tillsammans med din egen blir till någonting nytt. Låt dock inte ditt jag begränsa ”den andre”, för den Andre är egentligen inget annan än vad du själv är: en i grund och botten betydelselös nolla.

Det bör nu stå mer klart än tidigare att den pedagogiska modell som ovan definierades som ren, istället är oren och inte det omvända. Det är den pedagogik som strävar efter att närma sig den multipla mängden som ett reellt faktum som är ren. Det rent multipla är det reella är det rationella.

Det rationella är det reella är det rent multipla. Och det är en relationell blivandeprocess det handlar om. Den rationella relationaliteten bär på revolutionära drag. På detta sätt börjar den *relationära* pedagogiken nu ges en tydligare gestalt.

Likaledes har ovan formulerats en tydlig princip att hålla fast vid när en i pedagogiska möten står inför olika beslut att fatta. All(a)tings ursprung är ren multiplicitet och därmed är vi alla i grunden betydelselösa. Det är genom historien som vissa kommit att ges ett högre värde än andra. Den nu återuppståndna rena pedagogiken är relationär och den är värdelös. Men för den sakens skull är den inte utan verkan. Inte heller är den nihilistisk. Den verkar avdifferentierande och avstratifierande genom att affirmera idén om den rent multipla mängden, en mängd som är universell och utifrån detta söks en mer jämlik och rättvis värld. Eftersom det rent multipla är en mängd som är universell, är det en pedagogik, eller uppfostran, som gäller för alla och inte enbart för vissa, som här växer fram. Att den återuppståndna rena pedagogiken även är den mest rationella är en viktig princip, för åtminstone jag kan inte stå bakom en irrationell, oren och ”laglös” uppfostran. Den neuropsykiatriska kvasi-diagnosen är oren eftersom den döljer det unika med att vara människa. Alla är vi nollor. Alla är vi i grund och botten betydelselösa, rent av värdelösa. Låt oss bli värdefulla tillsammans utifrån allas olika villkor men med lika rätt att namnge sig själva och utifrån detta formge den värld vi alla delar.

Men för den som söker rena pedagogiken från oren klassificering – i föreliggande avhandling neuropsykiatrisk diagnostisering med ADHD som exempel – uppstår med Serres ett obekvämt problem. Serres menar att filosofin ska beblanda sig med vetenskapen för att lösa ontologiska problem och metafysiska gåtor. Jag har i avsnittet om Barad belyst att biologi och kvantfysik inte når hela vägen fram för att beskriva detta rent multipla som innehåller oändliga möjligheter, som Serres säger sig vidröra. Detta rent multipla är enligt Serres ett ständigt närvarande universellt brus som alltid värderas och bestäms partikulärt. Serres (1984) använder hörseln för att lyssna till denna universella, men även permanenta, mängd om ren multiplicitet som bakgrundsbrus: ”Bakgrundbruset är permanent, det är världens grund, universums svarta djupa grund, det är varats grund”, men lägger därefter till att så är det ”kanske” (s. 87). Stämmer detta *kanske* är det en högst osäker grund att stå på och sökandet måste fortgå.

Det har nu blivit hög tid att lämna hav och strand för den här gången. Imorgon är det dags för kontoret, upptäckterna nere vid vattnet måste försöka sättas på pränt. Det är dags att lämna blixtnedslag och havsbrus för att vända hemåt. Men hemma betyder för mig numer att ständigt vara på resande fot, som i att vara gymnosofisk. Jag har märkt att min teoretiska rastlöshet innebär en nomadisk verksamhet. Att liksom aldrig slå sig till ro, men alltid med den rena skillnaden som ett slags mål att sträva efter. Men även att jag bär på en oro för att under avhandlingsarbetet ha agerat allt för teoretiskt rastlös. En teoretisk rastlöshet som helt säkert formgett den här avhandlingen, på gott och ont. Är det så att jag har jag rört mig allt för hastigt och därmed inte penetrerat de tänkare som använts tillräckligt på djupet? Är det så att jag läser ut för mycket av detta ”kanske” hos Serres? Hur som helst är jag idag, bland annat med hjälp av såväl Barad som Serres, mer än förr övertygad om att vi alla blir till relationellt och vet numera också att min egen ”oro” inte kommer inifrån. Min dotters ”sammanbrott” var hon inte ensam om. Victor har inte fötts med ADHD, även om han uppträder enligt vissa diagnostiska kriterier. Victors ”osynliga handikapp” är givetvis osynligt för att det blir till genom (en avsaknad av) vissa relationer. ”ADHD” är relationellt betingat, såväl *beteendet* ”ADHD” som *diagnosen* ADHD. Vidare är diagnosen ADHD ett symptom på en djävulsk inkludering, en oren och ”laglös” uppfostran.

Under resans gång har jag blivit stärkt i och allt mer övertygad om att jag inte är ensam om att betrakta det orena som rent och vice-versa. Nöjd med detta böjer jag mig ned för att spänna skorna. Drar åt skosnörena. Försöker knyta en dubbelknut men det visar sig inte vara så lätt att göra med fingrar som börjat bli stelfrusna av regn, blåst och minskad blodcirkulation. Funderar över att visst finns det skor som spänns med kardborrband, men att dessa i vår kultur anses vara mer lämpade åt mindre funktionella individer. Tänker på hur starkt präglad jag är av att växa upp och bli till genom vissa specifika traditioner och normativa värderelativ, som många gånger okritiskt gjorts till mina. Gör mig redo att jogga hemåt i kraftig blåst och tilltagande regn. Fotleden värker, men benen känns på sätt och vis rörligare än förut. Denna upplevda rörlighet måste ha att göra med den ”snilleblixt” som slog ned i mig om att inte sluta söka ljuset för att navigera efter en mer rättvis och demokratisk tillvaro. Att när vi oavsett pedagogisk situation ställs inför beslut att fatta, så kan det vara bra

med en pedagogisk idé eller kompass att följa. Den rationella kompassnålen pekar åt något mer reellt som är detsamma som ett rent multipelt. Dessutom är det en relationell pedagogisk kompass med revolutionära inslag. *Relationär* får helt enkelt bli ordet. Gör ett försök att få bort de i princip oändligt många sandkorn som fastnat på mina fingrar, men det tycks vara omöjligt att bli fullständigt ren. Dessa jädrans sandkorn som bara tycks ställa till med besvär och, likt ett parasiterande brus (Serres, 2007), följa med vare sig en vill det eller inte. Sätter därefter hörlurarna i öronen. Trycker igång musiken. Ett annat ljud bryter fram ur bruset som sätter ytterligare fart på den gymnosofiska pulsen:

You mighty people, yeah
There's work to be done
So let's do it a little by little
Rise
From your sleepless slumber!
Yes, yeah! Yes, yeah!
We're more than sand on the seashore
We're more than numbers
All together now
Wake up and live, you all
Wake up and live!
– *Bob Marley and the Wailers*

6 RELATIONÄR PEDAGOGIK – FÖR EN GODARE UPPFOSTRAN

6.1 Början till slutet för skendemokratisk uppfostran, bristernas pedagogik och exkluderande inkludering?

Det är fascinerande hur mycket forskning som genereras i relation till en diagnos som ADHD, en diagnos som enligt Socialstyrelsen handlar om att inte kunna bete sig lagom. Bölte, exempelvis, nämner att över 40.000 empiriska arbeten på ADHD publicerats. Det är osäkert om den kritiska forskningen är inräknad eftersom det menades att de som är kritiskt inställda inte ska lyssnas till. Den som hävdar att sanningen mycket väl kan vara annat än vad det dominerande paradigmet för fram, har inte i diskussionen att göra. Att sträva efter att vara-i-sanning genom att söka det ”som inte är” men som universellt tillhör varje givet objekt ”som är”, gynnar, som Bölte formulerar det, inte saken. Vad ”som gynnar saken”, enligt bland annat Bölte, är att hålla fast vid termen ”neuropsykiatrisk funktionsnedsättning” trots att en diagnos som ADHD är mycket omtvistad, inte minst genom avsaknaden av biologiska markörer för att ställa diagnos. Det är en bristernas pedagogik som det neuropsykiatriska paradigmet re/producerar. Diagnossofistens inkludering bygger på identisk negation och avsaknaden av ett ”rent” ontologiskt förnuft. Emellertid blir denna form av särskiljande inkludering svår att vidhålla om alla är att räkna som lika värdefulla nollor.

På temat en bristernas pedagogik och det neuropsykiatriska paradigmets idé om särskiljande inkludering, utkom i mycket nära anslutning till nämnda Göteborgsresa en forskningsartikel av Hjörne och Säljö (2019). De två tillsammans, och i synnerhet Hjörne, har skrivit omfångsrikt om kategorisering och skolans inkluderande och exkluderande praktiker i relation till diagnosen ADHD. Hjörne (2006) belyser att vissa elever mer eller mindre permanent befinner sig i särskilda undervisningsgrupper. Till denna elevgrupp söks efter och har utarbetats specifika strategier. Bland annat en väl strukturerad skoldag som ska invagga eleverna i en vardaglig

(skol)disciplin. Men, frågar Hjörne, vems struktur är det egentligen som ska följas? Hjörnes analys visar att en del barn med diagnos har svårt att ta emot direkta direktiv om vad de förväntas göra. Tillsägelser åtlyds inte direkt utan de vill vara med och förhandla fram vad skoldagen ska innehålla och hur innehållet ska arbetas med. Vidare framhäver Hjörne, ett tema som har upprepats i föreliggande kappa, att alla elever i kategorin ”ADHD” skiljer sig åt, därmed kräver de alla lite olika bemötande. Varje människa är helt enkelt unik och en diagnos som ADHD tenderar att dölja varje individs unicitet. Ändå poängteras inom det neuropsykiatriska paradigmet att diagnosen (ADHD) är till för att bättre individualisera undervisningen.

I Hjörnes många olika studier är resultaten ungefär desamma: vad eleverna i slutändan lär sig är att de skiljer sig från andra och detta eftersom de tillägnar sig en, enligt Hjörne (och Säljö), identitet som inte tillskrivs de elever som inte definieras som om de vore bärare av individuella brister tillika neurogenetiska dysfunktioner. Det förhandlas om var det så kallade skolproblemet ska förläggas och i slutändan så blir det barnet som pekas ut som ansvarigt (dvs. bristfälligt). Samtidigt kan inte eleven hållas ansvarig för denna så kallade brist eftersom den är medfödd alternativt tidigt förvärvad. Den kritiska granskningen till trots, så tar inte Hjörne, åtminstone inte explicit, ställning i frågan om diagnosens etiologi (se 2006, s. 178).

I Hjörnes och Säljös (2019) senaste artikel påtalas bland annat att den sociala kategorisering som följer via neuropsykiatrisk klassificering, inte sällan leder till undervisning i särskilda klassrum och/eller speciella skolor som innebär en (vilket varierar mellan olika länder, kommuner, och enskilda skolor) mer eller mindre varaktig isolering från övriga elever. För att visa på detta bilägger Hjörne och Säljö ett fotografi som visar ett från andra elever avgränsat ”ADHD-klassrum”. I detta isolerade rum finns färre platser än vanligt, lärartätheten är högre, bänkarna är riktade in mot väggen. Varje plats är avgränsad med så kallad skärmvägg som är till för att inga andra sociala relationer ska ta form än de där det mestadels verkar vara lärarna som berättar för eleverna vad som ska göras. Denna från övriga isolerade skolverksamhet för bland annat elever med diagnosen ADHD är beaktansvärd, eftersom ett diagnostiskt kriterium sägs vara

just bristen på förmåga att hantera sociala sammanhang av olika slag. Vilken form av lärande tar här plats, frågar sig forskarna, när möjligheter till social interaktion drastiskt minskar?

> [W]e conclude that there is little evidence that children become more active or assume a more participatory role, which are necessary skills for an active citizenship in our society in the twenty first century. (s.13)

Elever som inte konformt följer skolans norm-, regel-, och målfokuserade praxis är inget nytt. Ny är inte heller den pedagogiska idétradition som önskar differentiera elever baserat på antydda fysiologiska och/eller kognitiva dys/funktioner:

> Om man betraktar utvecklingen under de senaste decennierna, ser man att återigen har segregerande och särskiljande lösningar skapats. Denna gång har särskiljningen tagit utgångspunkt i de kategorier som utvecklats inom den medicinska och den psykologiska diskursen. Idag har vi ett starkt genomslag för neuropsykiatriska förklaringsformer. (Hjörne & Säljö, 2013, s. 65)

Den som trodde att denna pedagogiska utvecklingslinje tillhörde en svunnen tid eller en annan kulturell tradition än den svenska, där devisen ”en skola för alla” varit ledande under längre tid, har fel (Hjörne, 2016).

Johan Malmqvist (2018) är en annan som forskat om särskiljande inkludering och skendemokratisk uppfostran i relation till en diagnos som ADHD. Malmqvist hänvisar till tidigare forskning i vilken det påtalas att segregerande skolpraktiker tenderar att leda till negativa följder för de exkluderade eleverna, bland annat i form av dysfunktionell självbild och identitet. Trots detta har, åtminstone privata skolaktörer, genom domstolsbeslut givits juridiska klartecken för att bedriva denna typ av specialanpassad skolverksamhet för bland annat elever med diagnostiserad ADHD. Emellertid är, åtminstone i Sverige, en diagnos inte en lagstadgad nödvändighet för att alternativ pedagogik och pedagogiska alternativ ska möjliggöras. Malmqvist menar emellertid att denna rättsliga bedömning öppnar upp för kommuner att etablera specialanpassad undervisning för

elever med ADHD-diagnos i skolverksamhet isolerad från andra barn och unga.

Malmqvist ser denna särskiljande pedagogiska utveckling vara beroende av vilket paradigm det är som dominerar diskussionen om elevers ”tillkortakommanden” eller ”särskilda behov” – i Sverige går detta dominerande paradigm under namnet neuropsykiatri. Med detta paradigm följer, menar Malmqvist med hänvisning till Adriana Velasquez (2012)[88], behavioristisk uppfostran. Det vill säga mer eller mindre instrumentell beteendemodifikation:

> Two control “mechanisms”, medication and behaviourism, are used to control ADHD students. This is fully in line with what the neuropsychiatric paradigm postulates. (Malmqvist, 2018, s. 17)

Det neuropsykiatriska paradigmet har som nämnt kritiserats just för dess instrumentella uppfostran och detta samtidigt som diagnosen vilar på bräcklig kunskapsgrund. Åsikterna går isär. Malmqvist skriver:

> A strong theme in educational research journals is the questioning of ADHD diagnoses as such and of their use in educational practice. [Among others Paul] Cooper (2008, 14) disagrees with this ADHD-sceptical stand point: He states that educators who are against the ADHD concept hinder effective interventions for ADHD and that they are not well-read and should take “the trouble to read the scholarly literature underpinning the ADHD concept”. (Cooper citerad i Malmqvist, 2018, s. 16)

Även om innehållet i föreliggande avhandling mycket hanterat just denna fråga så kan det ändå vara på sin plats att fortsätta detta arbete lite till. Låt mig därför på nytt följa upp en del olika forskning för att bättre reda ut vad den ”vetenskapliga” litteraturen säger om saken. Det kan ju vara så att någon kanske inte erkänner den teoribildning och den ”radikala” filosofi som jag vänt mig till, eller den ”kritiska” litteraturgenomgång som tidigare i kappan redogjorts för. Jag kan ju beskyllas för att vara ”anti-

[88] Den empiri Velasquez producerar synliggör att elever med diagnostiserad ADHD kan utgöra en rejäl ”pedagogisk” utmaning. För att undvika missförstånd har jag aldrig kommit med några invändningar emot just detta. Däremot menar jag att uppfostran kan vara krävande, ibland mycket krävande.

diagnos, anti-läkemedel, anti-industri" och därmed inte veta vad jag skriver om, för att återvända till Bölte. Men som bör stå klart är jag snarare affirmativ än anti. Således är det inte, likt sofisten, en negativ skillnad jag söker producera, även om negativ skillnad blir till genom att hålla trogen och affirmera idén om kollektiv rättvisa och jämlikhet. Även om jag nu mer än förr är "anti-diagnos", så innebär det inte att jag är född sådan. Utan det beror just på att jag under en längre tid i den vetenskapliga litteraturen sökt efter sanningen, dock på senare tid allt oftare i kombination med "sann" emancipatorisk filosofi.

På samma gång som vi fortsätter lite till med att söka efter sanningen så kan vi även låta ledas av en annan fråga som Malmqvist ställer och som är intimt relaterad till "ADHD-objektet". Det vill säga i vems intresse "upptäckten" och "spridningen" av diagnosen – objektet – ADHD egentligen ligger? Således sker en viss upprepning av vad som tidigare gjorts i kappan. Men upprepningen är inte identisk med tidigare. På vägen får vi ta del av att ADHD inte är vad det idag sägs vara samtidigt som vi bland annat har en regeringsöverenskommelse baserat på att ADHD är just vad det enligt opinionen sägs vara.

6.2 Från kemisk obalans till maktobalans

Ovanstående rubrik skulle kunna utgöra titel på en rapport från FN som publicerades 2017 (FN, 2017). I denna poängteras vikten av att rikta fokus bort från neurokemiska obalanser till olika former av mindre gynnsamma levnadsförhållanden:

> A growing research base has produced evidence indicating that the status quo, preoccupied with bio-medical interventions, including psychotropic medications and non-consensual measures, is no longer defensible in the context of improving mental health. (s. 4)

Myten om att mental/psykisk ohälsa skulle orsakas av neurokemiska obalanser är seglivad (se t.ex. Davies, 2017b; Gonon, 2009; Gøtzsche, 2015, 2016; Johnstone, 2014; Moncrieff; 2009; Whitaker, 2010). Till detta bör även nämnas att när det kommer till diagnosen ADHD så handlar det inte tvunget om "mental/psykisk ohälsa", för som bland annat Peter Conrad

och Deborah Potter (2000) betonar så bör det skiljas på den diagnostisering som vuxna själv söker för att få en (reduktiv) förklaring till ett upplevt tillkortakommande, kontra de barn och unga som diagnostiseras, vilket oftast görs för att de på något sätt anses ligga omgivningen till last.

I en annan rapport från FN (2014) varnas även där för en med åren utbredd och förhöjd användning av psykoaktiva substanser, för såväl barn som vuxna. Denna utveckling följer i den biologiska psykiatrins kölvatten, diagnosen ADHD inte undantagen.

För att göra en liten intrig av det hela, med inslag från min ”resa” som forskarstuderande, så fick jag denna senare rapport (FN, 2014) tillsänd mig när jag nyligen anställts som doktorand. Av vem minns jag inte. En annan skrift som jag som doktorand fick till hands av en etablerad forskare var av betydligt tidigare årsmodell. En dag fann jag i mitt postfack G.K. Chestertons *Eugenics and Other Evils* från 1922. Det var Eva Kärfve som istället för att säga rakt ut vad hon tycktes vara på spåren, hade lagt den där efter något av våra (få) samtal:

> There exists today a scheme of action, a school of thought … It is a thing that can be pointed out; it is a thing that can be discussed; and it is a thing that can still be destroyed. It is called for convenience “Eugenics” … I know it means very different things to different people; but that is only because evil always takes advantage of ambiguity. (Chesterton, 1922, s. 4)

Det finns all anledning att längre fram återvända till ADHD, eugenik och ondska. Vi har redan sett konturerna av detta. Det goda tycks, som vi sett på vägen, ligga i att ta och/eller ges möjlighet att leva ett liv i sanning. Om att inte ge upp idén om att försöka vara-i-sanning, även om det är en krävande process. Ondskan visar sig i de situationer när möjligheterna till ett mer sant liv förkastas, av oss själv eller av andra. Längre fram kommer detta belysas på nytt. Studie efter studie påvisar att ADHD inte utgör en objektivt sann kategori. Likväl finns det som vi återkommande i den här avhandlingen fått ta del av, aktörer som söker totalisera varat genom att presentera kunskapen om ADHD som vore den absolut. Och i fallet med den hierarkiska differentiering som sker i exempelvis skolan, så är den grundad i en normativ praktik hemmahörande i en ”särskiljande” pedagogisk ideologi. Men alla håller inte med om att denna pedagogiska idé om

”djävulsk inkludering ” (se avsnittet om Serres) är den mest rättvisa och detta för att ADHD inte är vad det dominerande paradigmet säger att det är. Nedan fortsatta litteraturgenomgång innebär inte så mycket en kritisk läsning av varje enskild studie som redogörs för, utan är till för att ytterligare visa att ADHD (NPF) inte är vad diagnossofisten/den dominerade encyklopedin undervisar och vilka följder detta kan få.

Att (neuro)psykiatriska diagnoser och diagnostik är vanligt förkommande men samtidigt ett omtvistat ämne, skriver Kate Allsopp, John Read, Rhiannon Corcoran och Peter Kinderman i en artikel publicerad 2019 i den vetenskapliga tidskriften *Psychiatry Research*. De menar att diagnoserna i DSM-5 är heterogena och därmed underminerar diskreta orsaksfaktorer. De skriver också att den symptombaserade DSM-5 tenderar att skymma sikten för bland annat upplevda trauman eller andra individuellt unika erfarenheter som en människa har att hantera genom livet. De forskare som nyss refererats till är även delaktiga i den nya referensram – kallad ”Power Threat Meaning Framework” (2018) – som med stöd av the British Psychological Society härom året togs fram som ett diagnosfritt alternativ för att bättre förstå och bemöta mänskligt lidande. I denna överges den diagnostiska modell som erbjuds genom bland annat DSM-5. En av utgångspunkterna till detta brott med DSMs ”bristfälliga” diagnoser sammanfattas i följande citat:

> Abandoning what we have called the “DSM mind-set” is not easy, since it is deeply embedded not just in mental health services but also in fundamental Western philosophical assumptions including, but not limited to, the separation of mind from body, thought from feeling, the individual from the social group, and human beings from the natural world. These influential but not universal worldviews also inform what can broadly be described as positivism … This causal model can lead to reductionism – the view that complex human experiences can be explained at their simplest, usually biological, level such as “chemical imbalances.” It is also reflected in the idea of “mental disorders” as having an independent existence, separate not only from the person but also from historical time and place. (Johnstone & Boyle, 2018, s. 4)

DSM och dess diagnoser kritiseras även inifrån den psykiatriska professionen, men då från ett neurobiologiskt perspektiv. Det är frånvaron av tydligt avgränsade neurobiologiska markörer för att ställa korrekt diagnos som betonas. Emellertid så manar den biomedicinska psykiatrin till en ännu starkare driven neurobiologisk reduktionism. Eftersom diagnoserna i DSM är symptombaserade istället för orsaksgrundade anses detta och liknande diagnostiska system vara tvungna att förkastas.

Problematiken hanteras i antologin *Philosophical issues in psychiatry: Classification of psychiatric illness* (Kendler & Parnas, 2017). I antologin samlas olika perspektiv kring problemet med vad ”psykisk sjukdom” egentligen är för något, om ”psykisk sjukdom” nu ens är. Efter att ha läst ut bokens alla knappa 50 kapitel så står frågan om vad ”psykisk sjukdom” är fortfarande olöst. Ur detta kan enbart dras slutsatsen att en objektiv sanning inte existerar och att boken kretsar kring, för att vända till tidigare använd terminologi, ett kvasi-objekt.

I förbifarten kan nämnas att den enda gång som diagnosen ADHD tas upp i antologin så gäller det några utvalda faktorer som förmodas ligga bakom något som liknas vid en diagnostisk epidemi (First, 2017). Bland annat menas att när olika stater i USA jämförs med varandra så framkommer att spridningen av antalet ADHD-diagnoser är varierade. Exempelvis sägs det vara tre gånger vanligare för ett barn att diagnostiseras med ADHD i Kentucky än i Nevada. I stater med lägre socioekonomisk standard ökade mellan 2003 och 2007 antalet diagnoser med 59 procent jämfört med mer ekonomiskt välmående områden där ökningen uppmättes till 3 procent. I anslutning till detta menas att ökad diagnostisering följt i de stater där skolor ges ekonomisk resurstillgång baserat på elevers resultat vid nationella prov. Diagnosen blir ett sätt för skolor att få ett extra ekonomiskt tillskott, vartefter det öppnas upp för att placera de diagnostiserade eleverna i mindre elevgrupper åtskilda från övriga elever. I vissa stater är det möjligt att utesluta denna elevkategori från själva testningen vid nationella prov, för att skolans samlade resultat, och därmed nationens, ska kunna höjas. Ett sista tema som tas upp är att efterfrågan av diagnos inte sällan kommer från bland annat skolledare, lärare, föräldrar men även från lite äldre elever som med hjälp av kemisk stimulans vill förbättra sina akademiska prestationer.

I anslutning till det senare brukar det talas om ett slags hjärndopning eller *neuroenhancement* i en global kunskapsekonomi. Stephen Hinshaw

och Richard Scheffler (2014) belyser temat. Ineffektivitet i skolorna ska skalas bort samtidigt som resurstilldelning skärs ned på. Om USA ska försvara sin position på världsmarknaden så måste det så kallade humankapitalet stärkas. Fler diagnoser och ökad förskrivning av psykoaktiva substanser är enligt forskarna att vänta, inte det omvända (se även Fulton, Scheffler & Hinshaw, 2015). Andra länder brukar följa den utveckling som sker i USA – som beskrivits i tidigare kapitel.

Eftersom befintliga diagnossystem kritiseras såväl ”utifrån” som ”inifrån” den psykiatriska professionen för att vara ovetenskapliga och bära med sig en funktionell onytta, eftersöks mer effektiva strategier i uppfostran. Genomgående i kappan har belysts och diskuterats att effektiv uppfostran inom det neuropsykiatriska/-biologiska/-psykologiska paradigmet söks i antytt objektiva laboratorieexperiment. Effektiv uppfostran söks i och genom förändring av neuromolekylära strukturer och funktioner. Problemet för detta paradigm är, som nämnt, att en diagnos som ADHD är symptombaserad och inte orsaksgrundad.

Just avsaknaden av diskreta biologiska markörer är anledningen till att det amerikanska nationella institutet för mental hälsa (NIMH), satt i verket ett neurogenetiskt-psykiatriskt forskningsprojekt (RDoC[89]) för ökad diagnostisk precision och effektivare uppfostran. Tom Insel, tidigare en av de ansvariga för NIMH, som varit drivande i projektet skriver:

> Diagnosis in psychiatry, in contrast to most of medicine, remains restricted to subjective symptoms and observable signs. (Insel & Cuthbert, 2015, s. 499)

Insel menar att skiftet bort från symptombaserade deskriptiva kriteriesystem innebär ett nödvändigt skifte även i terminologi: bort från ”mental disorders” till ”brain disorders” (Insel & Cuthbert, 2015). ”Brain disorders? Precisely”, är rubriken på deras inlägg. Insel kräver därmed en ny forskningsriktning och diagnostik bort från DSM. Visst, menar han, kan DSM utgöra en nyttig klinisk guide som gör det möjligt för en profession (och andra) att tala samma språk och även ett byråkratiskt hjälpmedel. Men när det gäller själva orsaksförklaringarna så måste det vara hjärnan som står i fokus. Det är således en ännu icke bevisad hypotes som Insel

[89] Research Domain Criteria.

föreslår ska styra forskningen. Särskilt anmärkningsvärt är att NIMH tidigare definierade ADHD som en ”brain disorder” (se Nilsson Sjöberg & Dahlbeck, 2018), vilket har ändrats efter att deras hemsida reviderats i slutet av 2019.[90] Definitionen är nu mycket vagare. Samtidigt riktar NIMH den vetenskapliga ”blicken” in i den mänskliga hjärnan för att finna svar och effektiva åtgärder.

Tre forskare svarar i en artikel med titeln ”Brain disorders? Not really” (Borsboom, Cramer & Kalis, 2019a) att RDoC innebär en scientistisk irrationalitet och vetenskaplig reduktionism som bättre är att likna med ”science fiction” (Borsboom, Cramer & Kalis, 2019b, inget sidnummer). RDoC menas det, verkar befinna sig i landet *Reductonia*:

> [I]n contrast to our world, Reductonia would also be rife with strong evidence for this reductionist thesis. For instance, in Reductonia, the etiology of mental disorders would be understood in terms of broken brain circuits and cerebral deficits, treatment would be directed at deviant neural pathways, and genetic profiling would inform treatment with precision drugs that effectively relive suffering from mental disorders. (Borsboom, Cramer & Kalis, 2019b, inget sidnummer)

Eller mer kortfattat om ett paradigm som söker svar till mänskligt beteende baserat på kliniska observationer och ”djuriska” laboratorieexperiment: ”*The thesis that mental disorders are brain disorders enjoys no appreciable support*” (Borsboom, Cramer & Kalis, 2019b, inget sidnummer, kursiv i original).

Annan neurobiologisk forskning står upp för RDcC. Eftersom ”[c]urrent diagnostic systems for neurodevelopmental disorders do not have clear links to underlying neurobiology” (Dajani m.fl. 2019, s. 1) så vore enligt de citerade forskarna tydligt avgränsade biomarkörer att önska och RDoC anses vara ett steg i rätt riktning. Några avgränsade neurobiologiska/-psykologiska markörer ryms nämligen inte i den manual där ADHD (och autism som de också fokuserar på) definieras – presenteras – som en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning/utvecklingsneurologisk

[90] https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml

avvikelse (neurodevelopmental disorder). År av teknovetenskaplig forskning för att söka neurobiologiskt understöd för normativt grundade klassifikationssystem, menas det, ”have not been fruitful”:

> Amidst the increasing sophistication of machine learning algorithms, increases in computational power and availability of large-scale datasets, researchers have yet to identify reliable diagnostic biomarkers for ASD and ADHD based on either functional or structural neuroimaging features. (Dajani m.fl. 2019, s. 7)

RDoC sätter stor tilltro till det forskningsfält som kallas för epigenetik. Jag är långt ifrån någon expert på epigenetisk forskning. I ett samlat grepp menas att epigenetiken har utmanat tidigare genetisk forskning genom att betona arvsmassans föränderlighet i relation till miljöfaktorer. Epigenetisk forskning på ADHD finns också. Som på så många andra ställen menas att trots den mängd medicinska studier som gjorts på ADHD så uteblir exakta orsaksförklaringar:

> The etiology of ADHD has been the subject of several studies. Although the number of such studies is large, the exact causes of ADHD have not yet been fully elucidated. ADHD seems to result from a combination of genetic and environmental factors that alter the developing brain. (Schuch, Utsumi, Costa, Kulikowski & Muszkat, 2015, s. 2)

Resultatet är återkommande. I en annan nyligen utkommen artikel publicerad i tidskriften *Journal of Attention Disorders* på temat epigenetik och ADHD, är slutsatsen ungefär densamma (Hamza m.fl., 2019). (Ja, jag prenumererar på denna tidskrift och ja, för varje utgivet nummer står jag mer övertygad om att ”void/Ø” är universellt.) På nytt tas upp att olika djurmodeller kan fungera som vägvisare för att finna en mer effektiv uppfostran genom instrumentell beteendemodifikation. Metoden är att via bland annat psykoaktiva substanser ”skulptera”[91] om djurmodellernas hjärnor. Exempelvis har i råttors hjärnor när de ordinerats metylfenidat kunnat påvisas förändringar i de delar som rör bland annat uppmärksamhet, eller som det kallas, exekutiva funktioner (Hamza m.fl., 2019). En

[91] Termen är hämtad från Williamsson (2019).

sådan korrelation validerar emellertid inte själva diagnosen. Det är ett av de logiska felslut som bland annat te Meerman (2019) betonar (se vidare Pérez-Álvarez, 2017).

Detta neuro-positivistiska paradigm drivs av att objektiv sanning tas som slutmål avseende en diagnos som utgör en kontextberoende och därmed normativ konstruktion. Att sökandet efter en objektiv sanning innebär ett evigt sökande beror på att i all lokalt producerad kunskap så ryms det universella void/Ø. Varat utgörs av ett oändligt multipelt, en inkonsistent alteritet (Badiou, 2005a, 2009a). Att sanning är en subjektiv kategori och ADHD ett kvasi-objekt bör stå klart. Samtidigt måste sägas att det är allvarligt att en betydande del av världens befolkning via kvasi-diagnostik ges bestämda värderelativ, som är relativa just eftersom kunskapen om ADHD inte är absolut och universellt giltig.

Men vilken nytta har då denna forskningsgenomgång om diagnosen ADHD, förutom att den till viss del uppdaterar forskningsläget? Jo, som den till Aten komna gäst (i Platons *Sofisten*) säger: vi håller nu på att dra åt nätet om sofisten. När det gäller diagnosen ADHD så är den samtida sofisten inte enbart en relativistisk positivist och teknologisk nominalist, utan även pragmatiker. Låt oss se efter.

Forskningen som nu hanteras är neuropsykologisk. Även inom detta fält går åsikterna om diagnosen ADHD isär, men resultaten repeterar ungefär samma som ovan nämnda:

> In the past 35 years, ADHD has emerged as one of the most diagnosed, treated, and researched neurologically based behavioral conditions. Nevertheless, outcomes remain poor. (Mahone & Denckla, 2017, s. 925)

De citerade forskarna söker i enlighet med RDoC en väg bort från de deskriptiva kategorier som diagnostiska manualer likt DSM-5 innehåller. Dessa forskare anser att det behövs en systematisk kartografi baserat på internationella ”large datasets” (s. 925) över hjärnans olika funktioner. För detta står, menas det, neuropsykologin redo att hjälpa till med sin kliniska forskning. Forskarna vill med dessa *Big Data* kasta gigantiskt stora statistiska nät över befolkningen för att försöka fiska fram neuro(psyko)logiska fångster (korrelationer) som kan visas upp som signifikanta forskningsfynd om kohorterna är tillräckligt stora, annars inte.

Detta för att söka styrka validiteten med en diagnos som ADHD. ADHD existerar enligt de citerade forskarna, men i dagsläget utgör ADHD inte en valid och reliabel diagnos. Diagnosen anses önskvärd, men inte på det sätt som den idag är beskaffad.

Nu från *Big Data* till lite mindre neuropsykologisk data och en annan, men inte mindre bestämd syn på den normativa, tillika deskriptiva, diagnosens uppfostringsnytta och värde. Det tål att upprepas att diagnosen ADHD är ett symptom på en specifik form av ideologisk uppfostringslära, något som blir tydligt i den studie som nu kritiskt granskas.

I Douglas Sjöwall och Lisa Thorells (2019) studie förmodas det vara viktigt att tidigt upptäcka barn som i för/skolan riskerar att hamna efter för att inte längre fram i livet belasta samhällsekonomin. Detta har lett forskarna till att hantera pedagogiska spörsmål genom experimentella observationer i syfte att effektivisera uppfostran med utgångspunkt i förskolans verksamhet. Studiens försökspersoner utgörs av 124 barn i åldrarna 4-6. I denna grupp har 52 av barnen diagnostiserad ADHD enligt kriterierna i DSM-5. Studiens metodologi är utformad för att *provocera* fram vissa specifika responser hos barnen. Exempelvis får de utvalda barnen i uppgift att inom tre minuter försöka hinna bygga färdigt en sats med Lego, dock utan att alla klossar finns till hands. Denna metod är som sagt till för att hos barnen provocera fram responser, som därefter kvantifieras i diskret numrerade kategorier som även är värdesatta. Barn med en intelligenskvot under 70 var inte tillåtna att delta. (Är de på förhand dömda att misslyckas och/eller är diagnosen ADHD inte till för dem?) Även andra test fanns med och allt som allt tog det kliniska experimentet en timme. Därefter jämförde forskarna dessa i klinisk miljö framprovocerade responser med hur lärare skattat barnens beteende(avvikelser).

Studien sägs visa att lärare skattar barnens beteende*avvikelser* ”högre” än vad det kliniska experimentet genererade. Detta resultat är viktigt menar Sjöwall och Thorell, som söker legitimera en mer generell uppskattning och diagnostisering än vad exempelvis RDoC misstänks leda till. Sjöwall och Thorells studie utgör nämligen även en kritik mot den kritik som RDoC riktat mot de deskriptiva diagnoskriterierna i DSM-5. På detta sätt värderar Sjöwall och Thorell diagnosen ADHD såsom den idag används i DSM-5 som ett bättre – eftersom det är vidare och fler kan omfattas även om exakta orsaker uteblir – diagnostiskt redskap (för uppfostran)

än vad RDoC menar är ett lämpligt tillvägagångssätt. Specifika neuropsykologiska underkategorier till ADHD är inget Sjöwalls och Thorells studie validerar. Till skillnad från RDoC finner Sjöwall och Thorell den vidare kategorisering som DSM-5 erbjuder vara mer lämplig. Detta eftersom neuropsykologiska effektstudier kan visa sig, enligt forskarna, bedrägliga:

> Taken together, in our view we are currently not at a stage where we can implement an ADHD nosology based on neuropsychological deficits. A major problem with such a classification system is that we end up with a substantial subgroup of children who have severe functional impairments in daily life, but who show no neuropsychological deficits and are, therefore, ”undiagnosed” in the new [RDoC] system. (s. 76)

Mycket kan bli sagt men jag hoppas att vad som redogjorts för på ”resan hit” kan underlätta förståelsen för vad det är som sker. I drift är ett abstrakt, men understött av konkreta aktörer, optimeringsdispositiv i verkan att re/producera en irrationell uppfostringsideologi som -teknologi. Det rör sig om en i samhället gigantisk klassificeringsapparat som provocerar fram, eller gör, dysfunktionell Andrahet baserat på vissa kulturellt bestämda värderelativ. Denna form av psykopatologiserande uppfostran genomtränger allt fler aspekter av det dagliga livet världen över. Och det av ”humanitära” skäl och i ”inkluderade” syfte. Det är en viss pedagogisk idé-logik (ideologi) som formger världen vi lever i. Det är, för att använda en term av Badiou (2009a), demokratisk materialism och att tänka och agera rationellt ryms där inte.

För att än bättre reda ut så är det möjligt att återvända till studien av Sjöwall och Thorell (2019). I studien redogörs för att barn i ålderskategorin 4-6 är diagnostiserade med (bland annat) ADHD. Knappa 50 procent av de diagnostiserade barnen i studien är under psykofarmakologisk behandling (dock inte under deltagandet i studien). Barn i åldern 4-6 år försätts i situationer där de enskilt, men inte avskilt eftersom de är ”objektivt” observerade/övervakade, bygger Lego enligt en färdig manual och det under tidspress. Dessutom har forskarna plockat bort tre byggklossar så att byggprojektet blir omöjligt att korrekt genomföra. I just detta fall är det de barn som blir *för mycket* arga och frustrerade enligt en subjektivt

uppmätt norm, som faller inom kategorin funktionsnedsatta. Det är i detta specifika fall inte de barn som mer eller mindre passivt ”tillåter” att byggkonstruktionen inte går att färdigställa som är under lupp.

Så långt i detta avsnitt är det en kritisk analys av en ”bristfällig” pedagogik som fokuserats. Den *relationära* pedagogiken då? Termen ”relationär” står för *revolutionär relationalitet* tillika *relationell revolution*. De pedagoger som passivt låter denna form av uppfostran fortgå är inte särskilt revolutionära. Inte relationella heller för den delen, om det med relationell pedagogik syftas på att (sträva efter att) vara-med-barnen-i-sanning för att gemensamt producera verklighet. (All pedagogik är relationell, men, som tidigare nämnt, även avsaknaden av en relation utgör en konstituerande relation.) Den relationära pedagogen bygger Lego tillsammans med barnen, två stycken eller i grupp. Den relationära pedagogen räcker, symboliskt talat, tillsammans med barnen långfinger åt denna form av uppfostran som exempelvis Sjöwall och Thorell (här använda som paradigmatiska exempel som problem) re/producerar, för att därefter på nytt tillsammans med barnen öppna upp för samtal om varför denna gest ibland kan vara nödvändig. Nämligen för att försöka att balansera upp de pedagogiska maktobalanser som följer seglivade myter om kemiska obalanser och antaganden om medfödd dys/funktionalitet. Den relationära pedagogen söker vidga normalitetens gränser.

Ibland kan samtal med yngre barn dock vara svåra att få till. Oftare med de barn som inte sitter stilla särskilt länge och inte verkar lyssna på tilltal. En strategi att försöka ta till som inte är helt obeprövad är just att bygga Lego – men *tillsammans*. Kanske till och med utan beskrivning, beroende på hur revolutionär en vågar vara. Alla gillar dock inte att bygga Lego. Då finns det mycket annat i världen som är möjligt att gemensamt utforska. Exempelvis varför vissa vuxna tycker att det är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning att bli arg när byggklossar fattas i en situation där ett barn är satt att under tidspress klara av en av vuxna utformad uppgift, där en kommer att bli negativt värderad om uppgiften inte utförs konformt med normativt bestämda mål. Eller varför den grupp barn i ålder 4-6 med en uppmätt intelligenskvot under 70 inte fick lov att delta i forskningsstudien …

6.3 Pragmatisk eugenik?

Vad som ovan fastslås förutom att diagnosen ADHD är uttryck för en irrationell pedagogisk idé-logik, det vill säga ideologiskt tillhör en irrationell uppfostringsteknologi, är att ADHD inte utgör en objektiv kategori. I avsaknad av objektiv sanning så utgör den neuropsykiatriska diagnosen (ADHD) ett pragmatiskt redskap *i* och *för* (en viss form av) uppfostran. Och pragmatik utgör en lära där logiken om det varande (ontologi) inte anses nödvändig. Pragmatisk diagnos-pedagogik utgör en ”negativ” uppfostran som den onto-pedagogiskt grundade relationära pedagogiken finner problematisk.

Eftersom bestämda orsaksförklaringar lyser med sin frånvaro och void/Ø med sin närvaro, så rör mycket av diskussionen om diagnosens vara eller icke-vara huruvida diagnosen fyller en pragmatisk nytta för alla involverade. Om en upplever sig själv eller en nära anhörig vara dysfunktionell är det en mänsklig rättighet att via den (neuro)psykiatriska diagnosen namnges dito och ”åtgärdas” därefter. Demokratisk materialism kräver ändliga numeriska objekt, inte oändligt värdelösa nollor. Negativa objekt möter en positiv(istisk) uppfostran för att söka göras identiska med en dominerande mängd utan brister. Det vill säga en förhärskande ”ren” överkropp, som utgör den måttstock mot vilken dysfunktionell Andrahet produceras. Om inte mer eller mindre instrumentell likriktning är möjlig, så ska den rena överkroppen åtminstone lära sig att tolerera ett antytt *a priori* dysfunktionellt Andra. Det vill säga att vissa människor oavsett vad är att betrakta som mindre funktionella vilket de inte kan rå för. Dessutom spelar sanningen inte så stor roll för pragmatikern. I synnerhet inte om det sanna livet härleds ur en ontologisk axiomatik. Jag går vidare med en mer generell diskussion om den (neuro)psykiatriska diagnosens pragmatiska (o)nytta. Samtidigt görs ett försök till att identifiera vad ADHD är och inte är och vilka konsekvenserna kan bli när det undervisas om ADHD som om detta objekt vore något absolut bestämt och onto-epistemologiskt adekvat.

RDoC har som nämnt inte undgått kritik. Jerome C. Wakefield har ägnat problematiken kring (neuro)psykiatrisk nosologi och diagnosens (icke-)validitet stort utrymme. I ett inlägg publicerat 2014 i *World Psychiatry* skriver han att RDoC innebär ett ambitiöst empiriskt forskningsprogram. Dock utgår RDoCs forskning från diagnoserna i DSM-5,

vilket enligt Wakefield är mycket bekymmersamt eftersom denna diagnostiska manual utgör ett svagt begreppsligt men starkt normativt ramverk. Någon vidare framgång för att finna tydligt avgränsade neurobiologiska-/psykologiska orsaksmarkörer lär därmed inte följa ur RDoCs forskning. Wakefield önskar tydliggöra att (neuro)psykiatrisk klassifikation inte är resultatet av några identifierade neurologiska komponenter. Om inte detta erkänns kan det få förödande konsekvenser menar han, exempelvis att en individ psykopatologiseras i onödan.

I tidigare arbete har Wakefield (1992) lagt fram en teori om att en diagnos är legitim enbart om en person upplever obehag eller lider i sådan omfattning att det blir tal om en skadligt dysfunktionell tillvaro (”harmful dysfunction”). Först då är det tal om en diagnostisk nytta enligt Wakefield, även om det bör tilläggas att vad som anses som en skadlig dysfunktionalitet är kulturellt och högst subjektivt sensitivt.

Svend Brinkmann (2015) riktar kritik mot Wakefields teori på basis av att det är en teori som individualiserar människors upplevda obehag, och att sociala faktorer därmed faller i skymundan:

> Risken är alltså, att patologiseringen medför en individualisering av sociala problem och en insnävning av våra möjligheter för att förstå och agera adekvat på våra livsvillkor. (s. 43, min översättning från danska)

Wakefield menar att en psykiatrisk diagnos kan anses legitim först när den enskilde individen upplever en dysfunktionell tillvaro. Men dysfunktionalitet är en subjektiv kategori och Brinkmann finner att denna lösning är för individbetonad och därmed riskerar att individualisera och sjukdomsförklara individers olika reaktioner på unika livsvillkor. Frågan om vad ”det” egentligen är för något som psykiatriska diagnoser söker fånga in och effektivt behandla kvarstår.

Daniel F. Hartner och Kari L. Theurer (2018) skriver i en artikel med titeln ”Psychiatry Should Not Seek Mechanisms of Disorders”:

> Six decades after the publication of the first edition of the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,* philosophers are still asking the following: What kind of thing is a psychiatric disorder? (s. 189)

Hartner och Theurer menar att den psykiatriska professionen i stort ägnat denna fråga ganska lite utrymme. Detta på grund av att de som tar diagnoserna i DSM som utgångspunkt för att söka en objektiv sanning i princip är dömda att misslyckas eftersom psykiatrisk klassifikation inte är att likna vid de diagnoser som ställs inom den somatiska vården; snarare rör det sig om normativ taxonomi av mänskligt beteende. Forskarna belyser en tilltagande pragmatisk utvecklingslinje som kommit till för att hantera denna problematik. Istället för att tänka om och utgå från att (neuro)psykiatriska diagnoser är av naturligt slag (”natural kinds”) så ska de betraktas som praktiska redskap (”practical kinds”). Idén bygger mycket på Peter Zachars (2000) pragmatiska förslag till (neuro)psykiatrisk diagnostik. Men en pragmatisk inställning till (neuro)psykiatrisk diagnostik kan enligt Hartner och Theurer (2018) vara bekymmersam, för (neuro)psykiatriska diagnoser utgör alltid en normativ kategorisering av ett multikomplex av orsaker. De tar diagnosen ADHD som exempel. Att en människa agerar okoncentrerat kan bero på väldigt mycket. Bland mycket annat så kan ett barn bli mobbat i skolan, vara utsatt för övergrepp hemma, eller vara fullt sysselsatt med att i skolan göra annat än vad läraren önskar. Att utgå från en kategori (diagnos) som inte korrelerar med ett givet ”inre” (neurologiskt) objekt innebär ett slags förvanskning av sanningen som kan ge förödande konsekvenser för den diagnostiserade. Psykiatrin bär nämligen på en historia där många människor fallit offer för olika former av institutionaliserat våld förklätt i termer av omsorgsfull, humanistisk, behandling. Hartner och Theurer manar därmed till en ”pragmatisk” försiktighet men gör inte mycket mer än så.

Sociologisk forskning, i sin tur, har under lång tid intresserat sig för och utmanat den individualiserande psykopatologisering (medikalisering/psykiatrisering) som (neuro)psykiatrisk diagnostik innebär. Det är snart ett halvt sekel sedan sociologen Peter Conrad (1975) skrev om bland annat den psykoteknologiska (instrumentella) uppfostran som med den biologiska psykiatrins framväxt globalt expanderat och etablerats. Inte minst gällande avvikande eller normöverskridande beteenden, där Conrad poängterar att psykoteknologiska innovationer utgör en form av effektiva redskap för social kontroll:

> [P]sychotechnology … includes a variety of medical and quasi-medical treatments or procedures: psychosurgery, psychotropic medications, genetic engineering … (s. 12).

Med medikalisering följer bland annat instrumentell beteendemodifikation, inte minst för de barn och unga som idag faller inom diagnosen ADHD (Conrad, 1975, 2006, 2007; Conrad & Schneider, 1980). I synnerhet avseende ett skolsystem som inte förmår hantera mångfald annat än genom en form av negativ – orättvis, oren och våldsam pedagogisk strategi för – ”inkludering”.

En annan sociolog som skrivit åtskilligt om framväxten av (neuro)psykiatriska diagnoser vars kriterier är lika vida som dess orsaker är vaga, är tidigare nämnda Nikolas Rose. Tidig upptäckt *av* och neurogenetisk/-kemisk intervention *i* individer som bedöms utgöra en (framtida) risk ligger inbäddat i detta paradigms uppfostringspraxis, menar Rose (2006a, 2006b, 2010; Rose & Abi-Rached, 2013, 2014). Med psy-komplexets inträde i uppfostran menar Rose, så har en viss pedagogisk (ir)rationalitet fått fäste. Rose som är mer influerad av Foucault än vad Conrad är, lyfter fram att den sociala kontrollen inte enbart utgörs av en ”yttre” maktfunktion, utan en internaliserad biopolitisk ”självstyrning” där individen mer eller mindre aktivt in- och även underordnar sig dominerande tankesystem.

Den sekulära människan har inte slutat tro, utan sätter idag sin tilltro till annat än en allsmäktig Gud. Av många sätts stor tilltro till ett bioteknologiskt/neurokemiskt forskningsparadigm som invaggar människan i hopp om att kunna modifiera och förfina mänskligheten på ett sätt där enskilda element korrigeras på ett sätt som för individ och kollektiv inger förtröstan om framtida ekonomisk vinning. Rose fokuserar bland annat på en biopolitisk-psykofarmakologisk utveckling som genererat så kallat smarta droger. Det är en form av molekylär uppfostran som inte minst söks i det mänskliga genomet och neurologiska strukturer och funktioner allt som oftast framarbetade genom kliniska laboratorieexperiment. Olika djurmodeller används ofta för att ta fram effektiva åtgärder mot människor som inte agerar konformt med den dominerande mängden. Detta teknopositivistiska bio-neurologiska arrangemang, eller *dispositiv*, utgör en form av biopolitik eller ”neurogovermentality” (Rose & Abi-Rached, 2013).

I detta sammanhang när molekylär biologi möjliggör en intervention i den mänskliga kroppen, menar Rose (efter Foucault) att det handlar om en biopolitik över livet självt. Det är politik eftersom metoden är omtvistad, det gäller livet självt eftersom dessa interventioner påverkar allt liv – ”it is the management of human vitality itself” (Rose, 2006b, s. 7). Med allt finare tekniker för molekylär intervention, till och med prevention, *mot* och *för* visst mänskligt liv, ställer Rose (2006b) frågan om det gäller en form av liberal eugenik. Rose menar att forskare som finner eugenik vara del i denna biopolitiska teknomanipulation av mänskligheten leder sina analyser fel. Människan har alltid sökt olika former av mental doping, menar Rose, men sätten detta görs på förändras i takt med att tekniken bringar nya möjlighetsbetingelser.

Samtidigt menar Rose att vad som mest bör bekymra oss är att ökningen av farmakologiska preparat inte rör boten av somatiska sjukdomar och bakteriella åkommor, utan psykoaktiva substanser av olika slag. Dessa används inte så mycket för att förhöja prestationen hos medborgarna enligt Rose, som att de utgör preventiva medikament för att kontrollera de människor som tidigt i livet statistiskt beräknas utgöra en framtida fara för sig själv och en beräknad framtida samhällsekonomisk riskgrupp. I detta sammanhang håller inte Rose inne med att en diagnos som ADHD och psykofarmakologisk intervention utgör ett slående exempel på den form av social kontroll som han tar upp för granskning. Och när det gäller diagnosen ADHD har den på en och samma gång sjunkit längre ned i åldrarna som uppåt. Det är vissa beteenden som instrumentellt önskas föras till världen samtidigt som andra önskas manipuleras bort. Men är inte detta just själva den grundidé som vetenskapen eugenik bygger på? Det vill säga att mänskligt beteende baserat på (antydda) biologiska karaktäristika hierarkiskt värderas varvid vissa mindre prestationsdugliga kroppar önskas bort för att göra mänskligheten mer levnadsduglig (se Galton, 1909).

Filosofen Byung-Chul Han (2013) är inne på samma linje om än i något omvänd form gentemot Rose. Varje tidsålder har sina typsjukdomar, menar Han, och patologiskt sett är 2000-talet neurologiskt präglat. Förra århundradet var enligt Han en immunologisk tidsålder. Immunologi syftar på att ”allt som är främmande stöts bort. Immunförsvarets mål är främlingskapet som sådant. Även om främlingen inte hyser fientliga avsikter,

även om han inte utgör något hot, elimineras han på grund av sin annorlundahet" (s. 6). Nazismen utgör enligt Han ett väl så tydligt exempel på denna sociala immunologi.

Tesen Han lägger fram är att vi idag tagit klivet ur denna immunologiska tidsålder, där det främmande idag definieras på andra sätt. I vår tid uppfattas främlingen mer som en belastning än ett direkt hot mot det egna livet. Han syftar på en tilltagande *prestationskultur*. Med prestationskulturen blir *kunnandet* det centrala. I prestationskulturen blir verbet *att kunna* fullständigt centralt och normerande. Att inte kunna på samma sätt som övriga utgör en negerande kategori och det till prestationskulturen främmande och mindre välkomna inslaget. Den som inte presterar väl nog måste åtgärdas. Att inte kunna och på så sätt inte produktivt delta i samhällslivet utifrån dess givna villkor måste åtgärdas. Och i en neurologiskt präglad tidsålder söks effektiva åtgärder i den mänskliga kroppen, i den mänskliga hjärnan. Prestationskulturen har mycket utvecklats till ett slags dopingkultur, menar Han, som exempelvis det förhöjda intaget av psykoaktiva substanser avslöjar. Prestationskulturen har gjort människan "… till en *prestationsmaskin*, som måste fungera utan störningar och maximera sin prestation [och] [i]dag argumenterar också seriösa forskare om att det vore direkt oansvarigt att inte använda sådana substanser" (s. 51, kursiv i original). Enligt Han söker människor i allt större omfattning förbättra sina prestationer genom neurokemisk manipulation. För vem vill känna sig misslyckad? Problematiken tycks kretsa kring identitet, om en önskan att eftersträva ett konformt liv i enlighet med vad det innebär att leva ett dugligt liv mätt efter vad opinionen bedömer vara godtagbara prestationer.

Men vad har detta med pragmatik att göra? Och med eugenik? Han (2013) menar att i prestationskulturen söker främlingen sig mer eller mindre självmant ett liv för att bättre prestera i enlighet med opinionens idé om prestationsduglighet. Men innebär inte detta, likt hos Rose, en paradox? För det exempel med psykofarmakologiskt (miss)bruk som Han tar upp, innebär att de tänkande kroppar som kommunicerar annorlunda, på neuromolekylär nivå söks korrigeras i linje med vad den uttalat rena överkroppen anser godtagbart. Han (2013) menar att främlingen, den mindre prestationsdugliga, allt oftare genomgår neuromolekylär module-

ring för att bättre passa in i en allt mer prestationsinriktad kulturell formering. På samma gång söks denna främling till den dominerande kulturen göras identisk med det rådande. Eugenik?

Eugenik innebär att den uttalat rena överkroppen på en och samma gång söker främja produktionen av individer med vissa påstått ärftliga egenskaper, samtidigt som det strävas efter att få bort de kroppar som anses vara födda mindre prestationsdugliga och därmed anges leda till en degeneration av det mänskliga släktet. Kroppar som kommunicerar på ett främmande sätt utgör ett ”dysfunktionellt” hot som kräver effektiva åtgärder för att ”immunologiskt” komma tillrätta med. Han (2013) menar att social immunologi hör till en svunnen tidsålder. Emellertid verkar den immunologi Han belyser vara i full verkan genom det optimeringsdispositiv som uppfostringsteknologi som en diagnos som ADHD är del av. Baker (2002) menar att alla de många olika ”perfecting technologies” som i den intensifierade jakten på dys/funktionalitet används för att få till stånd en kollektiv förbättring av populationen, innebär instrumentella ingrepp i enskilda tänkande kroppar och hjärnor. Det vill säga en social immunologi som biopolitiskt genom en intensifierad biopedagogik verkar genom den individuella kroppen/hjärnan för att leda till en effektiv förändring/förbättring av själva samhällsorganismen. Här går det inte att särskilja psykiatri från eugenik (jfr. Foucault, 2006). I vår tid står även en arsenal av neuroteknologier till instrumentellt förfogande för denna uppfostringsteknologi som optimeringsdispositiv. Liknande, men utan att använda termen eugenik, menar utbildningsforskaren Ben Williamson (2019) när han skriver att:

> neurotechnology promises not only to make it possible to understand human neurology better and thereby target brain regions and functions to change individual behaviors, but to transform whole societies by intervening in the brain. (s. 66)

Och *pragmatik* då? Om diagnosen ADHD utgör ett (relativistiskt) icke-neutralt kvasi-objekt, så innebär en pragmatisk hållning gentemot (neuro)psykiatrisk diagnostik och instrumentell neuro-modulering att ta lättvindigt på den uppfostringspraxis som söker göra det främmande identiskt med den dominerande ordningen. För detta krävs inget mindre än

produktionen av dysfunktionell Andrahet, en fragmentarisk och hierarkisk objektifiering av den unika individen. Det bör stå klart att ”dysfunktionell Andrahet” utgör en godtycklig kategori. Om den diagnostiserade själv eller exempelvis en förälder finner sitt barn bete sig ”dysfunktionellt” och därmed inordnar sig i ett system som instrumentellt verkar för att låta individen bättre åtlyda omgivningens krav, så kan detta enligt pragmatikern i sig legitimera nyttan av en diagnos. Det innebär emellertid att axiomet om en ontologiskt bunden sanning och ur detta att idén om universell rättvisa har övergetts. Den dominerande mängden, en utifrån *det Enas* perspektiv uttalat ren överkropp, söker i allt högre grad biomedicinska strategier för att rena sig från uttalat tärande kroppar som kommunicerar på annat sätt, vilket utgör ett främmande hot. De senare identifieras och hanteras som orena anti-kroppar vilka till varje pris måste förgöras. (Se t.ex. Böltes debattillägg i kapitel 2 om ”Combating autism”, eller Roslund i kapitel 3 om att det idag finns medicinskt effektiva strategier mot ADHD men inte mot autism, båda att betrakta som livshotande folkhälsoproblem.) Om en inte försöker vara-i-sanning, för att lyssna till Badiou, vilket kan vara psykologiskt krävande eftersom rättvisan/det sanna livet kan utgöra en ångestfylld process, är det lätt att själv tro sig eller sitt barn vara just en mindre värd anti-kropp i en allt annat än numeriskt värdelös samhällstillvaro. Det handlar om en uppfostran som ställer identitet före diversitet. Därmed är det även möjligt att det handlar om eugenik.

Detta avsnitts rubrik avslutas med ett frågetecken. Skälet är att denna problematik behöver utredas vidare. Jag har enbart skrapat på ytan av en problematik som kräver betydligt mer forskningsresurser. Vad som står klart är dock att det på inga vägar kan talas om ”en skola för alla” när en avsevärd del av de elever vars kroppar kommunicerar annorlunda, får sina hjärnor neurokemiskt ”skulpterade” för att bättre rikta om elevernas uppmärksamhet bort från andra händelser i livet som annars pockar mer på uppmärksamheten än vad skolan har att erbjuda. Densamma princip bör gälla om den pedagogiska analysen lyfts från skolan till att gälla på ett övergripande samhälleligt plan.

Jag antyder att denna form av instrumentella (bland annat psykofarmakologiska) beteendemodifikation utgör en form av *pragmatisk eugenik*. Och det på irrationella grunder. Vi är människor och därmed är vi begrän-

sade varelser. Vi kan alla agera irrationellt på ett sätt som kan bli ondskefullt, därmed kan det vara bra att ha en rationellt grundad idé att följa. Men innebär att uppfostra via kvasi-diagnostik för den skull en ondskefull uppfostran/pedagogik? Innan denna fråga besvaras mer noggrant med hjälp av en filosof som tror benhårt på det rena förnuftet som en rationell vägvisare till det goda livet, följer först ett avsnitt om ADHD-diagnosens komplexitet och dess pedagogiska in/adekvans.

6.4 Om föräldrars (mödrars) identitetssträvan, ADHD-assemblage och inadekvat undervisning om ADHD

(Neuro)psykiatriska diagnoser är komplexa skapelser. I sitt omfattande författarskap om (neuro)psykiatriska diagnoser analyserade i ett vidare samhällspolitiskt (biopolitiskt) perspektiv, ger Rose en god överblick för den (neuro)psykiatriska diagnosens komplexa design. Han listar inte mindre än tio funktioner som (neuro)psykiatriska diagnoser fyller (Rose, 2015). Conrad (2007) ger en liknande lista med funktioner som en diagnos som ADHD fyller. Dessa funktioner spänner brett och är intimt länkade samman i juridiska, politiska och ekonomiska system men även sprungna ur idéer om vad barndom och föräldraskap innebär.

Den komplexa konstruktion eller skapelse som diagnosen ADHD utgör, liknar Conrad tillsammans med Ilina Singh (2018), med hänvisning till Deleuze och Guattari, vid ett bio-socialt *assemblage*. Conrad och Singh definierar egentligen inte vad som menas med ADHD som ett bio-socialt assemblage, mer än att just lista ett antal faktorer som tillsammans på olika sätt ligger till grund för diagnosens komplexa framväxt och expansion (se även Conrad & Bergey, 2014). På detta sätt blir det på sociologiskt vis sagt att diagnosen ADHD inte är vad den inom det dominerande neuropsykiatriska paradigmet hävdas vara. Den sociologiska forskningen kan belysa att ADHD helt enkelt är någonting mer än vad det sägs vara. Sociologisk forskning kan emellertid inte ta oss ur neuropsykiatrins skendemokratiska uppfostran, eftersom den sociologiska forskningen då tvunget skulle bli pedagogisk. Liknande gäller för Rose (2019) som måste bli pedagog när han i sista kapitlet i sin senaste publikation poängterar att orsaksförklaringar till och bättre förståelse för människors ”lidande” inte står att finna i neurobiologisk forskning, utan i den inte helt nya metoden att lyssna till och försöka få till en dialog med de som blir föremål för

(neuro)psykiatrisk diagnostik. I Conrad och Singhs (2018) fall innebär det att deras användning av Deleuze och Guattaris term ”assemblage” stannar vid dess deskriptiva form.

Eftersom utrymmet i kappan redan tänjts för att belysa delar av ADHD-diagnosens – ADHD-objektets – komplexitet på ett lite mer ingående sätt än vad som ryms i mina fyra artiklar, så kommer jag nu inte i detalj att redogöra för hur Deleuze och Guattari definierar ett ”assemblage”. Kort kan dock sägas att assemblage alltid är i rörelse och inte har någon kärna eller essens och därför inte till fullo går att greppa och förstå.[92] Varje handling är performativ och modifierar det vi kallar för verklighet och detta genom en i världen immanent rörelse som ur ett kaotiskt vara, eller *chaosmos* (Deleuze & Guattari, 1994), låter aktualisera mer eller mindre stabila varanden.

Vidare är assemblage i stor utsträckning en analytisk term att likna vid Foucaults *dispositif* eller *agencements concrets* (Buchanan, 2015). Poängteras kan även att alla assemblage är politiska (Nail, 2017). Deleuze och Guattari använder begreppet i deras materialistiska ontologi inom vilken olika kroppars relationella blivanden är mycket mer komplext gripbart än vad reduktionistiska teorier annars föreslår. Vidare tillskriver olika politiska assemblage olika kroppar olika betydelse, en process Deleuze och Guattari (1994, 2015, 2016) liknar vid att den på ett ontologiskt plan rena kroppen ges olika stratifierande värderelativ för att därmed organiseras på vissa specifika sätt som gör det svårt att tänka annat och bryta sig loss från denna ”yttre” bestämning.[93] Detta är exempelvis någonting som går stick i stäv emot en neuropsykiatrisk uppfostran som i relation till den dominerande ordningen negativt organiserar den diagnostiserade kroppen. Samtidigt görs – kommodofieras – det unika subjektet till ett fragmentariskt objekt, mycket att likna med den diskussion som förts i den här avhandlingen fram tills nu.

Med detta sagt kan det vara relevant att på nytt vända åter till Conrad (2006, s. 78) som utvecklar en teori om *situationell hyperaktivitet*. Denna

[92] En intressant och inte helt oväsentlig aspekt i sammanhanget är hur Singh – som även hon forskat mycket om ADHD ur ett sociokulturellt perspektiv – tycks ha ändrat sin förståelse för vad ADHD är. Att som hon nu tillsammans med Conrad betraktar ADHD som ett assemblage är diametralt motsatt hur Singh i början av det nya milleniet argumenterade för att interdisciplinära och tvärvetenskapliga projekt är ”essential to a *full* understanding of ADHD …” (Singh, 2002a, s. 366, min kursivering).

[93] Nick J. Fox (2011) skriver exempelvis: ”The body-*with*-organs offers a model of the body invested with power and ‘knowledge’ that it can be hard to imagine any alternative” (s. 367, kursiv original).

ligger i linje med vad jag själv föreslagit (Nilsson Sjöberg, 2017; Nilsson Sjöberg & Dahlbeck, 2018). Hyperaktivitet (vilket givetvis även gäller för ouppmärksamhet och impulsivitet) ska förstås som någonting *relationellt*. ”ADHD”, det vill säga *beteendetriaden* ouppmärksamhet-hyperaktivitet-impulsivitet, är relationellt betingat men ges sin specifika förklaring beroende av det sociokulturella sammanhang som själva beteendet tolkas och förklaras inom. Om själva beteendet (ouppmärksamhet-hyperaktivitet-impulsivitet) ska lokaliseras, så är det *i* relationen.[94]

Men om beteendeprofilen ”ADHD” går att förklaras genom en situationell relationalitet, så är *diagnosen* ADHD just inte ekvivalent med det identifierade beteendeklustret eftersom diagnosen ADHD även är någonting annat, någonting mer. Som nämnt listar, bland många andra, Conrad och Singh (2018) ett antal olika faktorer som de menar driver fram diagnosen ADHD. En av dessa är den inflytelserika påverkan som olika former av intresseorganisationer och anhöriggrupper har. Här följer en kort redogörelse för en betydande grupp som verkar pro-diagnostiskt och följande avsnitt har som avsikt att förtydliga enbart en del av ett mycket komplext ADHD-assemblage. Samtidigt spetsas frågan om kvasi-diagnosens pedagogiska in/adekvans till, för att därefter leda över till en pedagogisk-filosofisk undersökning om ifall kvasi-diagnosen ADHD utgör ett symptom på en ondskefull pedagogik eller inte.

Singh (2002b, 2004) har, bland annat, forskat om mödrar till barn med diagnostiserad ADHD. I denna forskning framträder att diagnosen har en avsevärd funktionell nytta för mödrarna, som annars känner sig utpekade som mindre lyckade i sitt föräldraskap. I en ”culture of blame” finner mödrarna det mindre stigmatiserande att det är barnet som diagnostiseras som neuropsykiatriskt funktionsnedsatt istället för att få sin egen mödraroll ifrågasatt. Inte sällan är det barnets tillkortakommanden i olika sociala situationer som mödrarna inte längre behöver stå till svars för och därmed befrias från. Bland annat när barnets prestationer i skolan avviker från övriga elevers på ett sätt som kan upplevas som besvärligt. Den neuropsykiatriska diagnosen kan då komma väl till hands (se vidare Dauman, Haza & Erlandsson, 2018; Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas, 2015; Wedge, 2015; se även det tidigare avsnittet om Socialstyrelsen i föreliggande avhandling).

[94] Deleuze och Guattari (2016) ger en liknande förklaring men i relation till en annan uppmärksammad och mycket livligt debatterad diagnos, schizofreni.

Detsamma menar Graham (2010b). Inte särskilt märkvärdigt är att många föräldrar bekymrar sig för barnets skolgång och framtida liv. Olika intresseorganisationer och anhöriggrupper bildar formationer som ställer sig bakom diagnosen som den bästa tänkbara pedagogiska lösningen för barn i behov av ”särskilt stöd”. Denna identitetsträvan gäller såväl föräldrarna själva som deras barn, genom att barnet avviker på ett sätt som innebär att barnet och föräldern inte längre kan bedömas identiskt med den rådande normen. Om denna identitetslogik och bristfälliga biopedagogik skriver Graham:

> These groups are interested in power and influence and because they understand children through the prism of deficit, their world views more easily align with an identity politics agenda. … Pro-ADHD groups see increased acceptance of ADHD as a “real” disorder (and support eligibility status) as the solution to the lack of support services in some educational systems around the world, but they fail to understand how the label itself reinforces the hunt for pathology in schools. (s. 11)

Hjörne (2012) ger ett lite annat perspektiv när hon belyser att mer tveksamma föräldrar av exempelvis skolpersonal och elevvårdshälsoteam övertalas till och övertygas om att neuropsykiatrisk diagnos är den rätta och mest adekvata lösningen att ta till.

Harwood och Allan (2014) menar att kraven på de som är unga idag har ökat runt om i världen, vilket även påverkar vad det innebär att vara förälder. I annan forskning på samma tema fokuseras mödrar som så att säga ligger bakom sina barns diagnoser (emerald & Carpenter, 2010). Detta är enligt forskarna en av mödrarna använd strategi för att få till stånd en förändring framförallt i skolan, som utgör ett prestationsfokuserat system. I synnerhet vill mödrarna inte framstå som mindre lämpliga/dysfunktionella genom att skilja sig för mycket från andra mödrar/föräldrar. På en och samma gång vill de intervjuade mödrarna inte att barnet ska skilja sig för mycket från andra barn, samtidigt som de ser diagnosen som ett sätt att skilja ut sitt eget barn från övriga för att kunna få hjälp. Därmed menas att mödrarna i dubbel mening begär likhet samtidigt som ett uppfostringsparadigm som producerar negativ/dysfunktionell skillnad repro-

duceras genom att en opinionsbaserad identitetssträvan upprätthålls. Barnet underordnas sina mödrars (föräldrars?) strävan efter identitet. Vad forskarna menar är att diagnosen inte låter leda till att några reella förändringar i skolan (i samhället?) blir till. Istället fyller diagnosen en pragmatisk nytta för mödrarna när de söker undslippa att få sin föräldraroll ifrågasatt. Detta genom att det blir barnet som bedöms skilja ut sig från omgivningen i en tid när otillräckliga prestationer i allt högre omfattning psykopatologiseras. Det är en bristfällig – negativ – urskiljning av barnets prestation eller funktionsprofil som tar vid eftersom mödrarna inte vill framstå som dysfunktionella genom deras barns agerande. Men det görs samtidigt av en välvilja för att försöka få till en ”positiv” förändring för barnet (emerald & Carpenter, 2010).

Det är ett komplex av relationer som formar ett uppfostringsparadigm som drivs av en opinionsbaserad identifikation med idealiserade föreställningar om barndom och föräldraskap. Således är det en bristfällig pedagogisk idé som en diagnos som ADHD tillhör och denna pedagogiska idé re/producerar bristfälliga identiteter, vilka dock anses utgöra en pragmatiskt adekvat pedagogisk lösning trots att den kunskap som diagnosen ADHD (NPF) grundas i är inadekvat (se vidare Nilsson Sjöberg & Dahlbeck, 2018).

Innan vi ser vidare på att och hur diagnosen ADHD utgör en inadekvat idé som även, menar jag, kan utgöra en form av ondskefull uppfostran, tas stöd i ännu en publikation av Linda J. Graham. Denna är särskilt intressant för den som aktivt följer den pedagogiska diskussion som förs om så kallat neuropsykiatriska diagnoser och dess pedagogiska in/adekvans. Singh, som i notsystemet här ovan, visades ha bytt förståelse för vad ADHD är, är inte den enda. För det tycks även Graham ha gjort och det i omvänd riktning gentemot Singh. I en artikel publicerad 2019 med titeln ”In search of a middle ground” skriver Graham – som alltså i många publikationer starkt kritiserat den kvasi-inkluderande identitetslogik som diagnosen ADHD är ett symptom på, där diagnosen av henne anklagas för att vara såväl ”inadekvat” som att den medför en instrumentell och våldsam pedagogik – att en mellanväg, ett slags konsensus, nog ändå är att föredra (Graham & Tancredi, 2019).

I artikeln argumenteras för att diagnosen fyller en funktionell nytta för de elever som inte agerar konformt med massan. Diagnosen utgör ett pragmatiskt redskap som sägs verka för att minska den stigmatisering som

kan följa om en elev pekas ut som ”dum” eller ”lat” istället för ”neuropsykiatriskt funktionsnedsatt”. Vad som skett är att en antydd ”dumhet” och ”lathet” istället har psykopatologiserats, det vill säga klätts i bio-psykiatrisk vokabulär där vare sig den enskilde eleven eller dennes omgivning kan ställas till svars. Dysfunktionen anges vara medfödd eller tidigt förvärvad. Samtidigt anses diagnosen ADHD utgöra en adekvat och träffsäker term som *ökar* förståelsen för vad ADHD är och genom denna antytt adekvata förståelse menas att en mer *positiv* självbild tar vid:

> One of the affordances for ”invisible” disabilities such as ADHD …, is that in the presence of an accurate diagnostic term, students (and their families) may have increased opportunities to develop a positive understanding of self. (s. 9)

Vidare anges diagnosen öppna upp för adekvata interventioner, exempelvis ”access to medication which can help minimise symptoms, allowing some children to better meet classroom/behavioural expectation and engage in learning” (s. 9). Summa summarum skrivs att med en diagnos som ADHD följer vissa risker, dock kan diagnosen “lead to greater understanding by students and teachers alike, and opportunities to connect with others” (s. 11). Att diagnosen kan leda till en kollektiv identitet råder det inget tvivel om. Att den identitet som följer diagnosen ADHD (NPF) skulle innebära en *positiv* identitet eller självbild och ge en *bättre* förståelse för denna så kallat osynliga funktionsnedsättning, är dock något som behöver ägnas mer utrymme. För det börjar stå klart för oss att diagnossofisten uppfostrar via negation och reduktion, således är det en orättvis – diagnosen visar inte rätt – uppfostran som den skendemokratiska kvasidiagnosen utgör, som även utgör en ondskefull pedagogik hur humanitär/godhjärtad den än framställs som.

I det som nu följer tas, precis som jag tidigare (i artikel 2) gjort, stöd hos Spinoza för att mer ingående förklara vad som menas med att den inadekvata kvasi-diagnosen ADHD kan ses utgöra ett ondskefullt pedagogiskt redskap. (Vilket även innebär att detta avsnitt fungerar som en vidareutveckling av artikel 2.) Följer vi den idé om ett rationellt förnuft som Spinoza bygger sin etik på, så utgör den neuropsykiatriska diagnosen en sannerligen inadekvat förståelse av ”ADHD”, som, menar jag, även visar sig utgöra en ondskefull pedagogik. Det är med andra ord ingen

”mellanväg” (Graham & Tancredi, 2019) som söks. För Spinoza var verksam i den rationalistiska idétradition som i ”sann” Platonsk-Sokratisk anda menar att vi bör föras dit de matematiskt (geometriskt) grundade resonemangen leder oss (Ayers, 2007). Det handlar om att inte ge upp en viss idé och återigen är det sanningen, ett mer sant vara, som inte bör göras avkall på.

6.5 Diagnosen ADHD som ett symptom på en ondskefull pedagogik/uppfostran (Spinoza)

Det är i synnerhet ett historiskt mörker som Foucault belyser och det med fokus på en instrumentell förnuftsordning och normerande klassificeringsdispositiv. Foucault fokuserar inte primärt på att skriva en lösningarnas historia. Det gör till viss del Barad, som även i de mörkaste tider ser blixtar med förändringspotential. Barad, men även Serres, tänker på nya sätt att tänka, på nya former av kunskap och kunskapande. Att formera kunskapandet på (nya) sätt som kan göra det möjligt att bryta upp en viss rådande förnuftsordning som verkar för att reducera det oändligt multipla varat genom att ordna det i förvanskade och statiska kategorier, det vill säga hierarkisk objektifiering som fragmentiserar det unika blivandet. Serres skyr reduktiva varanden som kvasi-objekt som på olika sätt vittnar om ett multipelt överflöd. Det vill säga kvasi-objektens multipelt-redundanta raseri, eller med Badious terminologi: de partikulära, icke-neutrala, objektens universella void/Ø och om denna de partikulära objektens universella excess erkänns eller inte. Vilken värld är det vi är med om att upprätthålla genom att låta re/producera objekten på sätten som idag görs, undrar en ideologisk och ”utopisk” Badiou, som även han vill få oss till att tänka nytt och det genom att väcka till liv ett rationellt förnuft. Inspirerad av bland annat dessa har jag använt begreppet onto-epistemologiskt våld för att delvis täcka in vad som sker (Nilsson Sjöberg, 2019a). Det är (saknaden av) ”sann” demokrati som diskuteras. Platon och Sokrates angriper ett skendemokratiskt statsskick i Aten som upprätthålls via sofistens bortträngning av sanning, det vill säga att det ”som inte är” i varje ting ”som är” undanhålls som vore en sanning att bedöma som falsk.

För Spinoza är, som det snart ska redogöras mer ingående för och som *Etiken* även inleds med, *modus* det som är *i* och uppfattas *genom* någonting annat. Därmed behöver modus förklaras som någonting *annat* än den

oändligt unika *substans* som olika modus tillhör och är sprungna ur. Modus existerar nämligen inte på samma sätt som substansen eftersom modus utgör modifikationer av substansens oändligt många *attribut* (se vidare Della Rocca, 2003). Substans är för Spinoza detsamma som Gud och Spinozas Gud är lika med naturen. Det var en tämligen abstrakt utläggning som jag här utsatte läsaren för, men ett klargörande följer.

Spinozas ”avvikande” gudstro, grundad i rationellt tänkande, innebar att han vid 23 års ålder exkommunicerades ur den judiska församlingen (Lagerberg, 2001, s. vii). Filosofihistorien visar återkommande exempel på hur det kritiska tänkandet kan komma att utgöra ett brott med det rådande. Filosofiska tankebrott som kan medföra att filosofen utpekas agera likt en riktig brottsling, i synnerhet om det är tankesystem som bär potential till att rubba på en rådande ojämlik samhällsordning presenterad som vore den mest rationellt skapade. Det sägs även att Kurfursten av Pfalz erbjöd Spinoza en professur i Heidelberg, men att Spinoza avböjde för att hans lära inte skulle behöva underordna sig en akademisk ofrihet (Lagerberg, 2001, s. viii).

Innan jag nu vidare beger mig in i Spinozas ”rationalistiska” tankevärld i syfte att vidareutveckla det argument som förs i artikel 2, så ska jag placera denna artikel i ett lite vidare sammanhang. För detta vänder jag åter till Serres (1997), som önskar att uppfostran som instutionaliserad utbildning (forskarutbildning?) ställer kreativa möten före mindre innovativ reproduktion. Sådan uppfostran finner han möjligt att bättre få till stånd i ett system där monologer uppifrån och ner har ersatts av ett mer jämlikt dialogiskt format. Men som filosof tänker Serres, som så många andra filosofer, diktatoriskt och auktoritärt för att en viss idé ska anammas framför en annan. Ungefär vad Deleuze och Guattari (2015, särskilt kapitel 1) syftar på när de manar till att (försöka) producera innovativa flyktkartor istället för att kalkylera det givna genom en representation av det varande. Deras *rhizom* är multipelt men deras filosofiska idé ack så diktatorisk, då den dikterar vägen att vandra mot det goda livet. Rhizomet står som representativ modell för livets komplexitet och varats mångfald. Våga träda in i komplexiteten och gör dig bekant med den. Om denna livets komplexitet likt en labyrint känns för svår, sök då innovativt efter nya stigar istället för att gå vidare i redan upptrampade spår. Ge dig ut på djupt vatten, lämna strandkanten med båda fötter. Att bege sig ut i det okända kan, som tidigare diskuterats, med fördel göras med andra. Och det kan även

vara nödvändigt att behöva göra så om målet är jämlikhet, det avstratifierade rummet (Deleuze & Guattari, 2015). Det vill säga att om målet är att uppnå kollektiv rättvisa kan det krävas, om inte blod, så åtminstone svett och tårar (Badiou, 2009c). Men för att det goda livet ska nås måste ni alla lyda min idé, hoar kunskapens fågel däruppe i sitt träd, sittande på samma gren som den pedagogiska örnen som nickar medhållande, beredd att gripa in när pedagogiska hot anländer.

Många är de gånger då jag under min forskarutbildning önskat att någon, varför inte mina handledare, erbjudit mig färdiga svar istället för att låta mig ”självständigt” söka efter dessa. Möjligen tänkte de som jag nu gör att jag (innovativt?) skulle finna svaren genom att konstruera dem längs med vägen. Jag vill nog tro det. Men särskilt ensam har jag inte varit, även om det många gånger har känts så. Det är inte rättvist att säga att jag under åren lämnats ensam i detta sökande, för jag har av mina handledare erbjudits stora möjligheter att i dialogisk form diskutera just min pågående resa och de upptäckter som gjorts på vägen. Exakt samma upptäckter som under den här specifika avhandlingsresan gjorts skulle nog inte vara möjliga för mig att göra om just inte mina handledare (Bosse Bergstedt och Johan Dahlbeck) tidigt under avhandlingsarbetet sa åt mig, åtminstone hörde jag det så, att lämna det redan kända för att söka det okända. Efter det har jag irrat runt, eller simmat på (för att på nytt använda vatten som analogi), allt vad jag kunnat och det många gånger på djupt och okänt (teoretiskt) vatten. När jag nu i denna text försöker mig på ett ofullständigt vittnande, så känner jag mig fortfarande vara ute på djupt vatten, simmande för att på sätt och vis kunna komma i mål. Jag simmar fortfarande för jag är ännu inte i land och kommer nog aldrig mer tro mig vara så, även om jag kan sakna öar av (teoretisk) trygghet att kunna vila ut på när horisonten ständigt rör på sig och avsaknaden av *en* teoretisk hemvist blir allt för utmattande. Föreliggande avhandling kan ändå sägas utgöras av några mer stabila ”filosofiska” öar i det kritiska sökandet efter ett pedagogiskt alternativ. En av dessa filosofiska ”öar” som varit bärande för min pedagogiska idé är Spinoza. Men varför Spinoza och vilken pedagogisk dys/funktion fyller han?

Att en av de artiklar som denna kappa skrivits utifrån/kring tar sin utgångspunkt i Spinoza är inget mysterium alls, utan har en naturlig förklaring. Den artikel där Spinoza bär huvudrollen, liksom den här avhand-

lingen, är ett resultat av en oändlig materiell orsakskedja, dock så komplex så att inte ens den bästa av teknologiska innovationer skulle förmå reda ut virrvarret av orsaker. Det enkla svaret är förstås att en av mina handledare själv är intresserad av relationen Spinoza och pedagogik, vilket ledde fram till kreativa samtal oss emellan som senare resulterade i en ändlig produkt som båda var delaktiga i att skapa. Nyss nämnda utgör dock en inadekvat förklaring av alla de orsaker som ledde fram till denna samproducerade artikel om just en diagnos som presenteras som adekvat, fastän den bygger på inadekvat kunskap och därmed utgör en förvanskning av sanningen.

Om artikeln med Spinoza mer var en produktion under samverkande dialog, så är detta avsnitt en mer självständig produkt. Avsnittet är dock inte en självständig produkt som i betydelsen att mitt tänkande skulle vara isolerat från omvärlden, utan självständigt i betydelsen att jag brukar min ”egen” läsning av Spinoza för att styrka mitt pedagogiska argument, vilket även betyder att Spinoza används för att stärka idén om en rationellt grundad pedagogik. Det pedagogiska argument som under åren har utvecklats och här läggs fram, har påverkats av (bland annat) mitt möte med Spinoza. Att mina tankar blandas upp med Spinozas innebär att någonting unikt tar form. Jag är ingen annan och samtidigt är jag många. Mitt möte med Spinoza är på så sätt unikt. Jag vill inte säga att jag tänker med Spinoza, utan snarare med hjälp av honom, där han inte kan rå för hur jag brukar hans rationella förnuft. Möjligen skulle Spinoza döma ut mig för att vara irrationell, men likväl utgör Spinoza en av de mästare som jag finner värd att studera. Han är emellertid inte den enda.

Det är Spinozas *Etiken* (2001) som används. Spinoza tillhör den rationalistiska tanketradition som fann det rena förnuftet lika med ett mer sant som skiljer sig ifrån de många villfarelser som människans begränsade sinneserfarenheter tenderar att leda till. För utarbetandet av sin etik låter Spinoza sig ledas av ett geometriskt förnuft, eller han ställer upp en geometrisk princip för att stärka sin etik. Det är inte så mycket hans metod som här står i centrum, som det är hans, i vissa stunder, starkt polemiska kritik mot Descartes upprättade dualism mellan kropp och själ och den senares ”irrationella” slutledning om att viljan är att betrakta som fri.

6.5.1 Beviset på att den fria viljan inte existerar, eller matematiken som den rent rationella diskursen om varat

På inget annat håll har jag funnit ett exempel så tydligt på att den fria viljan inte existerar som i en av Levanders föreläsningar. Descartes yrkade på den fria viljans existens, Spinoza menade att en fri vilja inte är möjlig. Vilken av dessa idéer vi beslutar oss för att följa får konsekvenser (Dahlbeck, 2016). När Levander yrkar på det cartesianska förnuftets överhöghet och den fria viljans sanna vara, ber han alla i auditoriet att sträcka upp en hand som inte finner idén om den fria viljan – eller en inre värld, vilka sammanhänger – adekvat. I stort alla i auditoriet tycks instämma.[95] Till skillnad mot vad åskådaren av detta spektakel vid en första anblick kan tänkas tro, så bevittnas just inget annat än att den fria viljan inte existerar utan följer som en effekt av att en kropp satts i rörelse av en annan samtidigt som ett förnuft har försatt ett annat i vila. Den som tar del av Levanders föreläsning på nätet kan få för sig att idén som Levander presenterar är fullständigt förnuftig och sann. Den som studerar Spinoza leds till en annan slutsats. Det rör sig om olika ontologiska slutsatser som i slutändan resulterar i skilda effekter. Det rör sig även om metafysiska anspråk som exempelvis landar i huruvida en diagnos som ADHD (NPF) ska tas som intäkt på en adekvat och god uppfostran eller inadekvat och ond dito. Jag återkommer till denna problematik.

Vilken är er ontologi? frågar Badiou (2012a) den samtida sofismen. Frågan måste möjligen lyda: vad är er metafysik och vilken uppfostran genererar era svar? – så tycker jag Spinozas *Etiken* ska läsas.[96] Spinoza utarbetar sin etik enligt ett antal uppställda axiom som han genom en geometrisk princip, som inte är helt enkel att följa, söker bevis för och det för att det goda livet ska nås och kunna upprätthållas.

Två grundläggande axiom som Spinoza arbetar utifrån är att (i) ”[a]llt som är, är antingen i sig självt eller i något annat” och (ii) att ”[e]n sann idé måste överensstämma med sitt föremål” (del I, axiom 1 & 6, ss. 6-7). Om en sann idé överensstämmer med sitt föremål, att idén är samma som det som är, så är detta föremål lika sant i sitt vara som idén om detta vara

[95] https://www.youtube.com/watch?v=JJ-gwcmDDG8 , ca 4.40 min.

[96] Det är den svenska översättningen av *Etiken* (2001, andra uppl.) som använts. Etiken innehåller fem olika delar. Vidare ställer Spinoza upp ett antal olika definitioner, axiom, bevis, korollarium, demonstrationer, lemman, appendix. Referaten kunde hanterats annorlunda vilket rent stilistiskt möjligen inneburit en förhöjd läsbarhet, men jag har låtit skriva ut referenserna på ett sätt som ska göra det lättare att hitta i den utgåva som använts.

är. Varat, som hos Spinoza är benämnt för substans, är unikt och oändligt i sina attribut. Attribut låter frammana olika modifikationer av varat, av substansen, vilka genom modifikation träder fram i världen som ändliga varanden, det vill säga modus som genom ”partiell negation” blir till ändligt vara (del I, teorem 8, anmärkning 1, s. 9). Detta senare innebär ändlig modifikation av den oändliga substansen, varvid modus på en och samma gång skiljer sig från denna substans som dessa modifikationer av substansens attribut även tillhör. Modus är således inte samma som substans, utan någonting annat och som någonting annat än substans måste modus även förklaras genom de oändligt många orsaker som låtit modifiera substansens attribut. Det måste nämligen, enligt Spinoza, finnas vissa bestämda orsaker till varför tingen existerar i världen på exakt de sätt som de gör. (Som modus syftar jag på diagnosen ADHD som en av människan upprättad in/adekvat idé om ett visst ”naturligt” beteende.)

Spinoza ställer upp tre nivåer av kunskap som han även rangordnar (se särskilt del II, teorem 41 & 42, s. 90). Den första som i lägsta kunskapsformen är våra sinneserfarenheter. Dessa ger oss aldrig en fullständigt adekvat vetskap om tingens sanna vara. De idéer eller allmänbegrepp som följer ur denna kunskapsform är stympade, det vill säga *inadekvata*. Om vi tar Platons grottliknelse som exempel men omvandlar grottan, likt Badiou (2012c), till en biograf så innebär det att den representativa presentation som görs på bioduken inte utgör en exakt avspegling av Guds, det vill säga, för Spinoza, naturens sanna vara. Denna tanke går lätt att översätta till andra områden, exempelvis magnetröntgen av en människas hjärna använt för att nå en absolut sanning av vad exempelvis ”ADHD” är – om detta nu skulle utgöra en teknologi som används *enbart* för att öka förståelsen för ”ADHD”, vilket det dock inte verkar vara (Nilsson Sjöberg, 2019a).

Adekvat kunskap om tingens sanna vara kan däremot nås via den andra och tredje gradens kunskap. Den andra gradens kunskapsform utgörs av logiska resonemang vilka ger människan insikt om tingens sanna natur. Vad som kan nås med den andra gradens kunskap är det som (ontologiskt) är gemensamt eller universellt för alla tings vara. Den tredje kunskapsformen är enligt Spinoza intuitiv. Vi vet med hela vårt väsen om vi har en fullständigt sann idé, vilket är detsamma som att idén är exakt samma som det vara/de varanden idén relaterar till. Om dessa sammanfaller så vet vi med bestämdhet att någonting är sant, det vill säga att vår kunskap om

tingen är fullständigt adekvat, för ”vem kan veta att han förstår något ting, såvida han inte först förstår tinget?” (del II, teorem 43, anmärkning, s. 91). Denna tredje grad av kunskap är lika svår som den är sällsynt, för att använda de ord som avslutar *Etiken*.

Genom matematiken (geometrin) som rationell grund för en logisk bevisföring menar Spinoza att det går att nå adekvat kunskap om tingens sanna natur. Den etik som Spinoza utvinner ur denna rationella princip kan mycket kort sägas bestå i att låta sig ledas av adekvata idéer framför inadekvata. Leds vi av de förra agerar vi *aktivt* i världen och låter oss inte luras till att tro att vi är någonting som vi inte är. Leds vi av de senare invaggas vi i *passivitet*, det vill säga hämmas av yttre krafter som bestämmer en människas mer sanna vara. Hur aktivitet och passivitet förhåller sig till gott och ont ska vi se vidare på längre fram, och då i relation till att uppfostra via en diagnos som, vilket vi har sett på vägen, utgör en inadekvat idé. Om det förra – adekvat kunskap – följer ur ett rationellt matematiskt förnuft, så följer det senare – inadekvat kunskap – de, enligt Spinoza, stympade och förvirrade idéer om sakernas tillstånd som en människas bedrägliga sinnen tenderar att leda till.

Tillbaka till den fria vilja som Spinoza menar inte är fri utan nödgad. I första bokens trettioandra teorem förtydligar Spinoza att viljan inte är fri utan en nödgad orsak. Detta följer med det bevis som ges, där den fria viljan inte är fri eftersom den bestäms ”av en annan orsak, och denna orsak i sin tur av en annan, och så vidare i det oändliga” (del I, teorem 32, bevis, ss. 34-35). Spinoza följer upp med att *vilja* och *förstånd* måste förstås, precis som alla andra ting, genom *rörelse* och *vila*: ”Ty viljan behöver, liksom allt annat, en orsak som bestämmer den till att existera och ha verkan på ett visst sätt” (del I, teorem 32, kor 2, s. 35). En kropp kan sätta en annan i rörelse, likadant gäller vila. Detsamma gäller förståndet. I sin tur är den mänskliga kroppen sammansatt av många olika individer vars förstånd antingen är försatt i vila eller i rörelse (se del II, postulat 1-6, s. 69). Det blir här möjligt att tala om mer eller mindre aktiva eller passiva kollektiva kroppar som re/producerar en ond eller god uppfostran.

När i stort hela auditoriet som förnuftskropp deltar vid den föreläsning som Levander ger, *inte* räcker upp sina händer för att ge medhåll åt påståendet att den fria viljan existerar, ger de på en och samma gång liv åt en kollektiv kropp som även ger stöd åt en inadekvat idé om ”psykopato-

logi". Samtidigt ges företräde åt Descartes – "Cartesius har ju rätt för helvete", säger Levander – och dennes *tro* på att den fria viljan står att finna i en själ vars säte är tallkottkörteln som är belägen i mellanhjärnan, men samtidigt skiljer sig såväl från den kropp som själen bebor som andra "yttre" kroppar. Det vill säga Descartes olycka bestod enligt Spinoza av att han inte lyckades vare sig förklara denna dualism eller förena kropp och själ:

> [Descartes] uppfattade själen som till den grad skild från kroppen att han inte förmådde anföra någon enskild orsak till vare sig denna enhet eller själen som sådan … (del V, inledning, s. 259)

Det kan inte vara en samling "spinozister" som sitter i auditoriet, för då skulle väl händer räckts upp i luften för att invända mot duon Levander-Descartes påstående om den fria viljans existens. Möjligen skulle även någon i auditoriet blivit lika upprörd som Spinoza tycks ha blivit gällande bland annat den dualistiska växelverkan mellan kropp och själ som Descartes genom sitt systematiska tvivel kom fram till. Descartes som även fann det tvunget att ta till en transcendent högre makt (Gud) för att knyta samman sina metafysiska anspråk (vilket visserligen kan ha gjorts för att han fruktade kyrkans repressalier).

Det sägs att Spinoza av vissa var så avskydd att han betraktades som ondskan personifierad. Spinoza ersatte sitt hebreiska namn Baruch med Benedictus, båda med innebörden "välsignad". Hans belackare lär ha kallat honom för Maledictus som i "förbannad" (Lagerberg, 2001, s. viii). Jag vill inte säga att jag själv skulle vara särskilt välsignad, men med hårt forskningsarbete och fördjupade studier i ämnet kan jag sympatisera med "Maledictus". Mitt problem är dock ett lite annat, men Descartes "spöke" tycks hemsöka oss än och vara synligt även i det (uppfostrings)problem som den här avhandlingen ställer upp. Likadant tycks som vid Spinozas tid ett rent rationellt förnuft i vår tid vara satt i vila.

När Spinoza i *Etikens* första del lägger fram rationella bevis för att den fria viljan inte existerar mer än som en inadekvat och därmed stympad, förvirrad och falsk idé som i slutändan om den tas för sann leder en människa till passivitet, så avslutas denna *Etikens* första del av ett lite längre appendix. I detta appendix går en polemisk Spinoza till hårt angrepp mot en irrationell förnuftsordning genom vilken naturen av människorna

ålagts med en ändamålssträvan. Det är det matematiska förnuftet som Spinoza stödjer sig på. Matematiken som den rationella diskurs möjlig att bruka för att bortom opinionen på ett rent sätt nå tingens sanna vara. Det är tack vare det matematiska förnuftets renhet som ”det kunnat ske att människorna blivit uppmärksamma på dessa allmänna fördomar och visats vägen till den sanna kunskapen om tingen” (del I, appendix, s. 43). Genom detta matematiskt rena förnuft menar Spinoza finna det möjligt att för människorna framställa en annan sanningsnorm och ur detta en annan etik, eller uppfostran.

De trossystem eller förnuftsordningar som annars tagits i bruk har ålagt naturen en ändamålsprincip. Men denna är givetvis enbart människans påhitt för naturen i sig strävar inte efter något högre vara och detta eftersom det inte finns något högre mål för naturen att sträva mot. Gud är natur och naturen i sig strävar inte mot någonting gudomligt. Det innebär en antropocentrisk föreställning att bestämma naturens egenskaper utifrån människors olika värderelativ. Den som ifrågasätter denna ”irrationella” förnuftsordning och fortsätter att ställa frågor för att försöka påvisa annat, leds, menar Spinoza, slutligen alltid till ”okunnighetens fristad” och detta eftersom de förnuftiga argumenten hos meningsmotståndarna tenderar att ta slut:

> Härav kommer det sig att den som söker ta reda på underverkens sanna orsaker och anstränger sig för att förstå de naturliga tingen som en kännare, och inte som ett dumhuvud falla i förundran inför dem, ofta hålls för kättersk och gudsförgäten och utpekas som sådan av dem vilka mängden dyrkar som naturens och gudarnas uttolkare. Dessa vet nämligen att om okunnigheten undanröjs, undanröjs den fåniga förgapelsen, det vill säga det enda medel de har för att argumentera och upprätthålla sin auktoritet. (del I, appendix, ss. 44-45)

Människor, menar Spinoza, allt mer polemisk ju längre texten fortlöper, har kommit till att tro alla de ting vara *goda* som enligt de korta njutningarnas princip leder till ett mer närliggande välbefinnande, och *ont* om de ting som står i dess motsats. Men eftersom denna tro bygger på inadekvat kunskap om tingens sanna vara, följer en tro även om ”att ordningen finns i tingen” (del I, appendix, s. 45). Människan tycks vara så konstituerad att ordning framför oordning söks och därmed tillåter de förnuftet att falla i

vila istället för att försöka hålla det i rörelse. Emellertid äger människan förmågan att ta sitt förnuft till fånga och, genom att följa en viss idé, låta förstå att tingen inte är ordnade så som de sägs vara, utan att de modifierade tingen även är någonting annat mer universellt varande än dess ändliga vara. Spinoza söker därmed efter det universella, för det universella förenar och han hoppas låta övertyga alla: ”Hade [människorna] nämligen förstått tingen, skulle dessa, som matematiken omvittnar, om inte fängsla så åtminstone övertyga alla” (del I, appendix, s. 47). Som rationalist låter Spinoza det matematiska språket framstå som den rena diskursen om varat. Till skillnad mot det matematiska språket så är alla begrepp ”föreställninsgmodi”. Vad dessa stympade och falska föreställninsgmodi gör är inte att upplysa ”om något enda tings natur utan bara om föreställningsförmågans beskaffenhet” (del I, appendix, s. 44). Och stympade, eller inadekvata, föreställningar presenterade som vore absolut sanna, eller adekvata, utgör gentemot den goda etik (uppfostran) som Spinoza föreslår, det motsatta eftersom det leder till passivitet framför ett aktivt som i ett mer sant eller verkligt liv.

Nu gör vi så att alla som tror att diagnosen ADHD (NPF) utgör en adekvat, som i sann och därmed god, form av uppfostran räcker upp en hand? Oj, så många. Men om alla som finner att diagnosen ADHD (NPF) bygger på inadekvat kunskap och således utgörs av en falsk föreställning om någonting mer sant, och på så sätt även utgör en ond pedagogik, räcker upp en hand? Inte alls lika många. Det betyder att jag måste fortsätta lite till.

6.5.2 Den fasansfulla uppfostran som hände Barnaby

Följande är ett fiktivt exempel nog så verkligt med tanke på vad som sagts hittills i avhandlingen. I John Boynes *The terrible thing that happened to Barnaby Brocket* (2012) får läsaren stifta bekantskap med pojken Barnaby. Titeln till den svenska utgåvan – *Pojken som svävade* – är missvisande. Barnaby råkar ut för någonting fasansfullt och det fasanfulla ting (”terrible thing”) som boken behandlar gäller inte primärt att han har en tendens att sväva iväg, utan gäller den uppfostran som Barnaby möter och blir till genom. Barnaby är paret Brockets tredje barn. Herr och fru Brocket har ett mål i livet, att vara så normala som det bara går. När Barnaby föds ställs föräldrarnas identitetssträvan efter normalitet på ända.

Barnaby skiljer sig nämligen från andra barn, vilket får hans föräldrar att lida skam varigenom Barnabys liv kommer att kantas av ett relationellt konstituerat utanförskap.

När Barnaby föds visar det sig att han trotsar vad de flesta tar för en given naturlag. Barnaby följer inte den kulturella norm som han växer upp inom och lär känna sig själv genom, för han skiljer sig på ett sätt som inte är önskvärt eftersom det är främmande för den norm som strävar efter likhet. Barnabys ”skillnad” blir för mycket för föräldrarnas identitetsträvan – de kan ju genom Barnabys oförmåga att bete sig väluppfostrat framstå på ett negativt sätt inför andra människor. De kan komma att bli utpekade som dysfunktionella i sitt föräldraskap. Barnaby har nämligen en tendens att sväva iväg istället för att hålla sig nere på marken. Åren går och Barnaby växer och blir äldre men lyckas trots detta inte hålla sig nere på marken på ett önskvärt sätt. Att Barnaby svävar och inte stabilt kan hålla sig nere på marken, är inte särskilt uppskattat av vare sig föräldrarna eller andra vuxna i hans omgivning. Det är inte ett beteende värdigt ett väluppfostrat barn att ständigt sväva iväg sådär.

Att Barnabys kropp kommunicerar på ett annorlunda sätt blir därmed till ett mycket stort problem, för vad ska det egentligen bli av Barnaby när han blir stor? Vem vill ha ett barn som är så avvikande och utmanande? Hur ska denna främling till (prestations)kulturen hanteras? Hur hantera någon som inte sitter på sin plats när han befalls göra så? Vad ska egentligen göras åt honom? Vilken metod, eller uppfostran, är mest effektiv för att få honom att likna andra barn, för att rätta in honom i ledet?

Barnaby måste så småningom sättas i skolan. När Barnaby böjar skolan blir skolgången inte vad vare sig han själv eller föräldrarna och skolpersonalen tänkt sig. Lösningen blir ”Akademin för oönskade barn”. I denna akademi sammanförs Barnaby med andra barn, med vilka han har gemensamt att också de beter sig normöverskridande och därmed utgör ett främmande inslag i en verksamhet som dömer ut dem alla som dysfunktionella, samtidigt som den institutionaliserade uppfostran som dömer framstår som funktionell.

Eftersom Barnaby inte förmår sitta ner i skolbänken utan ständigt svävar iväg utgör han även för denna skolform ett svårhanterligt fall. Elever ska sitta ned i sina bänkar, för bland annat skolbänken utgör ett givet ting i denna form av institutionaliserad uppfostran. Det som avviker sker i relation till denna givna ordning, en tingens ordning allt annat än naturlig

då den enbart utgör en viss kulturell uppfostringsideologi. Likadant att Barnaby kom att placeras i ”Akademin för oönskade barn”, det är inte heller vare sig naturligt eller neutralt givet. Ordningen skulle med andra ord kunnat vara annorlunda. För att underlätta undervisningen surras därför, till Barnabys stora förskräckelse, hans armar och ben fast med tjocka rep så att han hålls på plats i skolbänken. För att ytterligare hålla Barnaby nere på marken fyller föräldrarna hans ryggsäck med tyngder.[97]

Barnabys tidiga år är kantat av äventyr, vissa mer lyckade än andra. I skolan trivdes han inte alls. Annorlunda som han sades vara och eftersom han behandlades som en mindre värd kropp förpestades hans tillvaro. Hans kropp värderades mindre än andras. Slutligen hamnar Barnaby på sjukhus. Ett av hans äventyr resulterar i en olycka. Det kunde statistikern räknat ut. Olyckan var dock en effekt av att föräldrarna, bokstavligt talat, lät honom sväva iväg vind för våg. Barnabys skillnad blev för föräldrarna och utbildningssystemet för svår att hantera i en kultur som drivs av likformighet, där det är prestationen, kunnandet, som står i centrum. En måste i en sådan kultur kunna prestera på ett visst givet sätt.

Väl på sjukhuset undersöker en läkare Barnaby. På sjukhuset tror de sig vara experter på barn och unga som har en tendens att titt som tätt sväva iväg och inte sitter stilla i skolbänken och, som i Barnabys fall, inte ligger ner lugnt och stilla i sängen när det är dags att sova. Läkaren som tagit sig an Barnaby bedömer att orsaken till varför Barnabys ”dys/funktionsprofil” skiljer sig från många andra barns, organiskt står att finna i pojkens huvud. Men detta utan att några objektiva fakta styrker läkarens hypotes. Istället är det *överenskommelsen* med föräldrarna som låter avgöra detta beslut. Läkaren, som i berättelsen vill göra nytta genom att vara Barnabys föräldrar till lags, intar ett *pragmatiskt* förhållningssätt i relation till Barnabys antydda dysfunktion och bryr sig inte så mycket om sanningen. För att komma tillrätta med problemet verkställs en medicinsk operation i Barnabys huvud – men utan att Barnaby själv fått uttrycka sin version kring problematiken. Det visar sig att Barnaby ställs inför ett beslut då han har att motvilligt acceptera en ”sanning” som han inte själv erkänner men som presenteras för honom som om den vore absolut given

[97] För barn med diagnostiserad ADHD har tagits fram särskilda tyngdvästar som inte bör bäras mer än cirka 30 minuter i sträck. Lagom länge för att få dem att sitta stilla under en lektion. Detta pedagogiska redskap bedöms som ett mindre skadligt alternativ än psykofarmakologisk uppfostran. Hur omfattande användningen av dessa västar är, vet jag inte. Det är själva principen som är den intressanta. Se t.ex. https://www.theguardian.com/world/2018/jan/20/use-of-sand-vests-to-calm-children-with-adhd-sparks-concern

och inte möjlig att ifrågasätta. Alternativet för honom är att försöka ta saken i egna händer och göra något åt det som Barnaby finner fasansfullt – att inte lyssnas till och inte bemötas som en fullvärdig samhällsmedborgare trots sin ”empiriska” skillnad. Barnaby stängs ideligen ute från att producera en verklighet som mer stämmer överens med den värld han finner godtagbar. Barnaby har under hela sin uppväxt inte lyssnats till, utan bedömts utifrån *det Enas* perspektiv på hur sakernas tillstånd bör vara, som om sakernas tillstånd är vad de sägs vara och ingenting annat. Barnaby, utdömd som mindre duglig, visar sig väl så duglig att ta saken i egna händer när han beslutar sig för att ta sig ur den relationella tillblivelseprocess som instrumentellt försöker ersätta honom med en annan mer foglig version av sig själv.

I väntan på operation surras Barnaby fast i sjukhussängen. Att ligga fastsurrad i sjukhussängen innebär mycket tid för Barnaby att tänka. Är det verkligen en adekvat form av uppfostran som föräldrarna och skolpersonalen har utsatt mig för, tänker han. Är det verkligen rationellt att surra fast en elev vid skolbänken? Är det normalt att behandla mig som onormal bara för att min kropp kommunicerar på ett annat sätt än många andra barns kroppar? Är det ens normalt att vilja vara så normal hela tiden? Kommer verkligen en medicinsk operation i mitt huvud att ändra samhällets syn på alla oss som avviker från normen? Kommer denna form av uppfostran verkligen leda till att sådana som jag börjar lyssnas till? Det senare någonting som ingen har bemödat sig med i någon större omfattning. Istället har lagts resurser på att instrumentellt försöka få mig, Barnaby, att likna alla andra, men först efter att ha tilldelats en negativ identitet. Det är ju nästan så att jag, tycks Barnaby likt Sokrates i sitt försvarstal mena, kommit till att tro på vad de säger om mig fastän jag vet sanningen bättre än dem.

Under tiden som läkaren i samspråk med Barnabys föräldrar enas – ”Operationen är till för att du ska bli som oss” – om att göra ett medicinskt ingrepp i hans huvud för att komma tillrätta med Barnabys, enligt andra, antydda dysfunktion, tar han tillfället i akt och flyr. Barnaby lösgör sig från knutarna som håller honom fast i sjukhussängen, öppnar upp taket till sjukhussalen och svävar upp i det blå. Beger sig ut på en resa i ett oändligt universum, detta, som det benämns boken, komplexa mysterium fyllt av oändligt många möjligheter att bli till på nytt med. Han är dock

inte ensam, för han har sin hund, sin trogne vän, med sig.[98] Uppe i himlavalvet känner Barnaby sig äntligen som den värdelösa stjärna han är, fri från de repressiva åtgärder som ett mindre förstående samhälle tvingat honom till. Men när Barnaby ”flyr” för att bli fri från en av honom utdömd dysfunktionell uppfostran och repressiva åtgärder bestämda av andra, vilka satts i verkan först efter att ett onto-epistemologiskt våld låtit producera dysfunktionell Andrahet, öppnas genom nya relationer upp för Barnaby att bli till på nya sätt. Barnabys antydda funktionsnedsättning är relationell och det är i hur mänsklig skillnad bemöts som grundproblemet ligger.

Spinoza för på tal även människors unika ”ingenium” (*ingenio/ingenia*). Vad Spinoza med ”ingenium” syftar på kan sägas vara en människas unika temperament och detta är aldrig individuellt konstituerat utan utgör en relationell realitet som en multikomplex komposition av oändligt många tänkande kroppar i samblivande (se vidare Dahlbeck & De Lucia Dahlbeck, 2020; Steinberg, 2020). På detta unika sätt är Barnaby lika ”naturligt” komplex som naturen i sig. Det är först när hans unika ”ingenium” bestäms utifrån som han blir ”onormal” på samma gång som han utifrån bestäms på ett ”onaturligt” sätt (jfr. avsnittet med Badiou). När Barnaby tänker efter så känner han sig fullt normal även om hans kropp kommunicerar annorlunda än många andras. Det är bland annat hans föräldrar och skolsystemet som han tvingades vara del av och bli till genom som strävar efter identitet. Inte primärt Barnaby. Inte heller gäller det alla sociala relationer, för Barnaby möter diverse olika människor och gruppkonstellationer som inte negativt bedömer och vill patologisera Barnabys skillnad, utan istället lyfter fram hans styrkor. Som ser det unika med Barnaby och tar det som ett tillfälle till att lära någonting nytt tillsammans med honom. Relationer till olika människor vilka alla på skilda sätt producerar verklighet, men på olika sätt beroende av hur dessa relationer är beskaffade samt på vilka sätt som den unika skillnaden definieras. I vissa relationer bedöms Banarbys tendens att ständigt sväva iväg inte som en risk som med alla (instrumentella) medel effektivt måste åtgärdas, och Barnaby förmår genom dessa likabehandlande relationer hålla sig mer eller mindre på marken.

[98] Om den pedagogiska relationen mellan människa-hund, se Ceder (2016).

Det ”negativa” och ”onormala” kommer till honom utifrån, via den kultur Barnaby växer upp och fostras in i. Dock kallar Barnaby vid närmre eftertanke den uppfostran som bedömer honom som dysfunktionell för onormal och fasansfull. Genom denna känner han sig hotad. Vad han önskar är att namnge sig på ett annat mer ”naturligt” sätt än vad andra gör. Dock är denna vilja till självbestämning hos Barnaby inte fri, utan följer honom som en effekt av att andra förnuftskroppar bestämt hans vara på ett sätt som Barnaby inte finner särskilt förnuftigt. Barnaby tvingas till att välja väg i livet, han väljer inte av fri vilja det ena eller det andra alternativet. Barnaby nödgas fram till ett beslut och väljer att söka förbli i sitt sanna vara, eller med Badiou (2005a, 2009a): Barnaby inkorporerar sig själv i världen via det framforcerade beslutet att vara-i-sanning.

När Barnabys dysfunktion av andra bedöms att effektivt kunna åtgärdas genom ett medicinskt ingrepp i hans huvud så håller Barnaby inte med om att detta är den bästa uppfostran som är att tillämpa. Barnabys ”flykt” kan, med Serres (1984, 2007), liknas vid det redundanta raseri som tillkommer av hur hans oändliga sätt att tänka om sig själv, genom andra reducerats till ett specifikt ändligt dysfunktionellt vara. För att återgå till Badiou (2009a) så ställs Barnaby vid denna punkt inför det beslut genom vilket han kommer till att bli ett visst subjekt och genom vilken subjektstyp Barnaby beslutar sig för att inta, följer vilken världsordning som re/produceras.

Barnabys antytt organiska dysfunktion (i huvudet) gör honom inte i stånd till att *inte* tänka. Tvärtom tvingas Barnaby till att tänka. Han beslutar sig för att slå sig fri från vissa relationer som han finner är fasansfullt ”dysfunktionella”, men han skulle kunnat besluta sig för att ta de andras sanningsanspråk för givna och därefter tvingats till att anpassa sig efter dessa. Barnaby skulle kunnat möta upp den uppfostran vilken han bedömer som dysfunktionell med våld, men då skulle han anammat en strategi som han själv utsätts för. Den verkligt förnuftige, menar Spinoza (del IV, teorem 69, korollarium, s. 241), beslutar sig för att fly och detta för att söka en förnuftig lösning framför att agera lika irrationellt som antagonisterna. Dessutom menar Spinoza att en förnuftig människa inte drivs till lydnad genom fruktan, men väl av kärlek till visheten och för detta behövs det andra förnuftiga människor som vet att inte göra våld på andra.

Huruvida det är väl lämpat att som nioåring tillsammans med enbart sin hund bege sig ut på äventyr i världen, är en fråga om uppfostran och

därmed för pedagogiken att söka besvara. Den relationära pedagogen hade gjort allt i sin makt för att följa Barnaby på vägen, lyssnat till och lärt av Barnaby som förnuftigt beslutade sig för att fly eftersom hans *conatus* (se följande avsnitt) inte gavs utrymme till att sträcka ut på ett av honom önskvärt sätt. Den relationära pedagogen hade tagit avstamp i denna handling av Barnaby och vidare öppnat upp för ett samtal om hur den uppfostran *bör* se ut som kan leda till att alla kan behandlas lika och namnges mer autentiskt, så att fler i Barnabys situation inte känner sig hotade och behöver ta till flykt. Den relationära pedagogen hade bjudit in Barnaby till att *gemensamt* söka sanningen i den livssituation som fick honom att besluta sig för att ta till flykt, för att på en och samma gång försöka agera likvärdiga samproducenter av den verklighet som de båda lever i och blir till genom (jfr. Nilsson Sjöberg, 2018, 2019a). Barnaby ska inte försöka ledas tillbaka till den ”dysfunktionella” värld som forcerade honom till det nödgade beslutet att behöva ta till flykt för att leva ett mer sant liv, utan tillsammans försöka förändra världen så att fler kan få *ta* och *bli* del av Barnabys unika ”ingenium”. Således ”jagar” inte den relationära pedagogen ikapp Barnaby enbart för Barnabys skull, utan även för sin egen, eftersom de båda är del av samma substans vars delar relationellt påverkar varandra på olika sätt (jfr. Dahlbeck, 2016). Om Barnaby uppfostras illa, kan det även drabba mig, tänker den relationära pedagogen som visar sig vara egoist, samtidigt som den relationära pedagogen ser sig själv som en betydande del av det multikomplex av relationer som leder till hur Barnabys dys/funktionalitet i olika situationer framträder.

På denna samblivandets väg säger den relationära pedagogen som visat sig vara lite av en egoist till Barnaby: kom låt oss undersöka saken tillsammans och samtidigt skapa nytt, men var vaksam Barnaby, så att du inte handlar på samma sätt som de som du försöker fly ifrån. För på detta vis kommer du att förvandlas till en av ”dom”, vilket var vad du inte önskade. Detsamma gäller mig och alla andra, påminner den relationära pedagogen sig själv. Inte sällan, säger den relationära pedagogen till Barnaby, används ordet ”demokrati” för att behandla just denna aspekt om medbestämmande och att inte göra våld på andra. Om rätten till att existera som en fullvärdig samhällsmedborgare där du har rätten att namnge dig själv i enlighet med ditt mer sanna vara för att bli bemött därefter. Om varför Barnaby som en del av *demos* inte inkluderas i *kratein*. Detta kan

vara nog så viktigt att känna till, för ibland sägs demokrati vara någonting som det vid en närmare undersökning inte visar sig vara.

Den relationära pedagogen säger vidare, sådär pedagogiskt-filosofiskt auktoritärt: kom Barnaby låt oss inte helt försvinna ur deras åsyn, följ mig för jag tror mig, precis som du, veta sanningen och den är inte vad andra säger den vara. Vi ska inte fly i bemärkelsen att vi inte ska argumentera emot. Likt Spinoza kan argumenten ibland även bli polemiska. Vi måste nämligen stå upp för de metafysiska axiom som vi tar för sanna och genom detta stå upp för vem vi är, fastän vi – du, jag och många många andra – sägs vara någonting vi inte är. För kom ihåg att vi egentligen *ingenting är*, fastän de nu säger att vi *någonting är*. Släpp inte denna genom matematiken/geometrin diktatoriska idé. Låt oss skriva en text för att utmana de som tror sig vara någonting de egentligen inte är, vilket normaliserats genom att deras idé presenteras som adekvat fastän den är inadekvat, med vilken följer att människor kan komma att ledas till tron att de någonting är som de egentligen vet att de inte är. Kom låt oss tillsammans undersöka saken för att söka bli det likvärdiga vi som ännu inte är.

Om Barnaby, missförstådd och nedvärderad som han känner sig, tillsammans med enbart sin hund skulle bege sig ensam ut i världen så som den idag är beskaffad, är det sannolikt att han kommer att stöta på de som ideologiskt verkar för en uppfostran där målet är att få honom att likna ”dom”, men först efter att en negativ namngivningsprocess ägt rum. Det blir då lättare att argumentera för att denna uppfostran ska vara av instrumentell karaktär och då ges inte lika stort utrymme för Barnaby att erbjudas ett mer sant liv. På flykt från skendemokratisk tillvaro kan Barnaby komma att möta de som säljer kunskap utan att bry sig om sanningen. Barnaby kan komma att uppfostras av de som tror på tingens ordning hur onaturlig den än är beskaffad. Barnaby kan komma att möta uppfostrare som vill få honom att tro på att han någonting är, samtidigt som ingen bryr sig om den Barnaby som inte är. En sådan kunskap om livet skulle kunna få förödande konsekvenser, exempelvis att vissa på tvivelaktiga grunder kan komma att tro sig vara mer och andra mindre värda fastän inga naturliga och neutrala fakta kan bestyrka en sådan världsordning. Barnaby var stark nog att stå emot. Men ensam är i långa loppet inte stark, även om opinionen lyder att den som inte ensam är stark bäst är att tillskriva en dysfunktionell identitet och uppfostras därefter.

Det var det första, för att anamma Spinozas stilistik i *Etiken*. Låt oss nu hålla kvar vid frågan om ifall den uppfostran som Barnaby växer upp genom och blir till med verkligen är så fasansfull och dysfunktionell som han menar. Ur detta följer huruvida denna uppfostran går att bedöma som ond eller god. Detsamma gäller då även för en diagnos som ADHD, eftersom denna (kvasi-)diagnos mer än allt annat *är* (en specifik form av) uppfostran.

6.5.3 Kvasi-diagnosen ADHD och frågan om ond och god uppfostran

Av Guds eller Naturens oändligt många attribut känner människan bara två: utsträckning (kropp) och tänkande (själ/intellekt). Universellt för människan, menar Spinoza, är att hon är en kropp som tänker, en tänkande kropp:

> Föremålet för den idé som utgör den mänskliga själen är kroppen, det vill säga en viss i verkligheten existerande utsträckningsmodus, och ingenting annat. (del II, teorem 13, s. 63)

För Spinoza är kropp och själ två olika attribut av samma substans och inte som hos Descartes tudelat. Genom själen/tanken skapar människan sig en idé om den påverkan som den egna kroppen på många olika sätt utsätts för (del II, inledande axiom, s. 53): ”Härav följer att människan består av själ och kropp, och att den mänskliga kroppen existerar så som vi känner den” (del II, teorem 13, korollarium, s. 63). Människan, enligt Spinoza, lär känna sin kropp såsom själen lägger fram olika idéer om den egna kroppens affektioner varvid kroppen kommer att existera på ett visst givet sätt beroende av vilken idé som tas för sann. Men själens idéer om den mänskliga kroppens affektioner är delvis förvirrade, eftersom de yttre kroppar som leder till hur den egna kroppen affekteras aldrig till fullo går att känna vid dess sanna natur eller vara (se t.ex. del II, teorem 28 med tillhörande bevis, s. 80). Spinoza skriver:

> Den mänskliga själen uppfattar inte någon yttre kropp som i verkligheten existerande annat än genom idéerna om sin kropps affektioner. (del II, s. teorem 26, s. 78)

> uttryckligen att själen inte har en adekvat kunskap om vare sig sig själv eller sin kropp eller de yttre kropparna, utan [ger därvidlag] endast en förvirrad och stympad idé … (del II, teorem 29, anmärkning, s. 81)

Vidare är ”[a]lla kroppar … i antingen rörelse eller i vila” (del II, teorem 13, axiom 1, s. 64). En kropp som är i rörelse eller vila har således bestämts i relation till andra kroppar, och så i en kausal och därmed relationell oändlighet (del II, teorem 13, lemma 3, s. 65). För att bevaras i gott skick behöver en kropp andra kroppar som kan hjälpa till. Vad som krävs är andra kroppar som kan ge förnuftigt stöd och detta för att såväl den egna som andras kroppar ska kunna sträcka ut på ett sätt som varken hämmar den egna eller andras kroppar (se vidare Dahlbeck, 2016). Detta belystes i fallet Barnaby ovan. Där stod klart även att det finns vissa tänkande kroppar som kan komma att förfoga över andra tänkande kroppar på sätt som leder till passivitet. Detta senare, att genom andra kroppar ledas till inadekvata idéer och vidare till en passiv tillvaro, är enligt Spinoza ett nödvändigt ont. Men gott och ont är ju enligt Spinoza inga naturliga kategorier, så hur kan detta vara? Är det möjligt att göra uppdelningen att det finns god och därmed med nödvändighet ond uppfostran/pedagogik? Är all uppfostran att värdera som lika? Om det senare är fallet så innebär det även att den här avhandlingen är fullständigt onödig.

Kunskapen som tillfaller oss alla utifrån består i en kunskapsbrist som utgör en falskhet ekvivalent med stympade och förvirrade idéer om någonting mer sant. Denna form av kunskap är inadekvat och utgör en inadekvat idé om tingens mer sanna vara, som, om den tas för sann, leder till passivitet vilket enligt Spinoza innebär att leva ont (se del II, teorem 35, s. 83). Denna falskhet som följer de idéer som bygger på inadekvat kunskap utgör nämligen ingenting alls positivt: ”Det finns ingenting positivt i idéerna, som utgör falskhetens form” (del II, teorem 35, bevis, s. 83). Vad som med detta börjar ta form och ges ett tydligare svar, om nu inte redan svaret är tydligt nog, är att diagnosen ADHD (NPF), vilket står klart sedan tidigare, bygger på en förvirrad idé som inte genererar en positiv identitet utan just, som redan i avsnittet med Platon klargjordes för,

en negativ. I denna idé, som utgör falskhetens form, finns ingenting positivt. Men även om kvasi-diagnosen ADHD (NPF) utgör en negativ identitet, är det kanske ändå inte så att den leder till frihet?

Så verkar inte vara fallet, för enligt Spinoza följer ur inadekvat kunskap endast förvirrade idéer om frihet:

> Människorna misstar sig i att de tror sig vara fria; denna mening består endast i att de är medvetna om sina handlingar men obekanta med de orsaker av vilka dessa bestäms. (del II, teorem 35, anmärkning, s. 84)

Vi kan på olika sätt falla i visshet genom att ta inadekvat kunskap för adekvat, men egentligen är vi ovissa om alla de oändligt många orsaker som vi tänker ändligt om. Vi kan därmed alla lätt komma att falla för den känsla av frihet som tros följa en falsk idé. (Jag faller i denna frestelse varenda dag, säkert många gånger utan att reflektera över det.) En falsk idé kan innebära att vi kan dra en lättnandes suck över att äntligen ha fått ett svar gällande den oändligt komplexa orsakskedja som betingat oss alla. Att istället ha en sann idé betyder då ”ingenting annat än att känna ett ting fullkomligt, det vill säga på bästa sätt” (del II, teorem 43, anmärkning, s. 91). Till vilket hör att ju mer vi lär känna orsakerna till vad vi tror oss vara, desto mer verkligt kommer vi att existera:

> Ty ju fler ting ett tänkande väsen kan tänka, desto mer verklighet eller fullkomlighet uppfattar vi att det innehåller. (del II, teorem 1, anmärkning, s. 53)

Det är svårt att inte låta Spinoza själv reda ut vilken slutsats det är han vill leda läsaren mot:

> Ovan har vi också visat att falskhet endast består i den brist som innesluts i de stympade och förvirrade idéerna. Därför innesluter den falska idén, försåvitt den är falsk, ingen visshet. När vi följaktligen säger att en människa invaggar sig i falskhet och inte betvivlar denna, säger vi fördenskull inte att hon är förvissad utan bara att hon inte tvivlar eller att hon låter nöja sig med något falskt. (del II, teorem 49, anmärkning, ss. 98-99)

Barnaby nöjer sig inte med att leva under falska omständigheter där han, om han inte flyr, riskerar att förgöras av en uppfostran som bygger på en inadekvat idé med vilket han skulle låta ledas till en mer passiv tillvaro, om än mer foglig för omgivningen att hantera. Hans föräldrar, och även läkaren, fortsätter att sträva efter falskhet, för de finner att den falska idén gör nytta genom att erbjuda en känsla av frihet; föräldrarna kan inte längre beskyllas för att vara dysfunktionella, läkaren flyr sanningen i tron om att göra gott fastän det i Barnabys fall primärt inte handlar om somatisk vård utan om uppfostran. Barnaby nöjer sig inte med att leva under denna falskhet. Därav tvingas han fram till ett beslut: han väljer att på egen hand tillsammans med sin hund (sträva efter) att förbli i sitt mer sanna vara. Barnaby sviker inte idén om att han är en värdelös nolla, så värdefull att han inte negativt ska få värdesättas. Dock intar hans föräldrar, skolsystemet och även läkaren en pragmatisk hållning inför den inadekvata idén – diagnosen ADHD (NPF) – som egentligen inte innehåller någonting positivt alls för någon av dem mer än en illusion om frihet.

Diagnosen ADHD (NPF), förutom att den utgör en negativ identitet, bygger på en inadekvat och därmed förvirrad, stympad och falsk (uppfostrings)idé som leder till ett passivt istället för aktivt förhållningssätt inför det sanna varats natur. Om en inadekvat idé (t.ex. diagnosen ADHD) presenteras som om den vore adekvat så ingjuter det en viss grad av nöjsamhet varigenom emellertid handlingskraften hos människosläktet minskas. När själen tar en inadekvat idé för sann, så följer nödvändigt en passivitet inför sakernas rätta natur, enligt Spinoza. Samtidigt innebär att själen blir aktiv när den leds av en adekvat idé om sakernas sanna vara:

> Härav följer att själen är utsatt för desto fler passiva affekter ju fler inadekvata idéer den har, och omvänt är desto mer aktiv ju fler adekvata idéer den har. (del III, teorem 1, korollarium, s. 112)

Detta bevisar Spinoza även på andra ställen:

> [I] den mån själen … har inadekvata idéer, såtillvida är den nödvändigtvis passiv; alltså följer själens aktiva handlingar enbart av adekvata idéer, och fördenskull är själen passiv endast på grund av att den har inadekvata idéer. (del III, teorem 3, bevis, s. 117)

Barnabys sanning är inte densamma som föräldrarnas, skolpersonalens eller läkarens. Barnaby strävar efter annat. När han på grund av sin normativt bestämda *dysfunktionella Andrahet* möter olika former av repressiv uppfostran, så förmår han inte sträcka ut och bli till på ett sätt som mer överensstämmer med den egna tänkande kroppens strävan efter att bevara sitt vara. Vad detta beror på är enligt Spinoza för att ”[v]arje ting strävar, så mycket på det ankommer, efter att förbli i sitt vara (*in suo esse perseverare*)” (del III, teorem 6, s. 118). Denna strävan hos alla ting efter att vara i sitt mer sanna vara benämner Spinoza för *conatus*. Conatus ”är ingenting annat än detta tings verkliga essens” (del III, teorem 7, s. 110). Den uppfostran som Barnaby möter och blir till genom, döms ut av honom eftersom det känns i hela Barnabys tänkande kropp att den kommer att förinta hans mer sanna vara. Vissa för Barnaby betydande aktörer i hans omgivning strävar också efter att sträcka ut och bli till, men det på andra sätt vilka motsätter sig Barnabys.

Barnabys föräldrar och skolsystemet han placeras i vill framstå som normala/funktionella, men Barnaby sätter käppar i hjulet för denna identitetsträvan. Genom Barnaby framstår hans omgivning som mindre goda och, eftersom Barnaby växer upp under ”hjärnåldern”, landar problemet i slutändan hos Barnaby. Det är Barnaby, hans huvud, det är fel på. Felet eller dysfunktionen bedöms vara av medicinsk art. Detta trots att inga avgränsade neurologiska (eller sociala för den delen) orsaksförklaringar till hans identifierade ”dys/funktionsprofil” ligger till grund för att ställa diagnos. Läkaren strävar efter att göra nytta, men följer opinionen om att även om inga neurologiska markörer används för att ställa diagnos, så är en diagnos bättre än inget, för den legitimerar medicinska ingrepp i Barnabys hjärna och således i Barnabys tänkande kropp. Med hjälp av en diagnos öppnas upp för bland annat ett medicinskt ingrepp som syftar till att förändra hans beteenden. Efter sådana ingrepp kommer Barnabys tänkande kropp inte längre att sträva efter att sträcka ut på samma sätt som förut. Däremot kan den värld i vilken Barnaby på falska grunder dömts ut som dysfunktionell fortsätta att sträcka ut på ett sätt som Barnaby fann det tvunget att försöka fly ifrån.

Men även om det är en repressiv uppfostran som Barnaby möter så behöver det väl inte innebära att den nödvändigtvis är ond, eller? Kvasidiagnosen (ADHD/NPF) är ju till för att leda till gott för individ och kol-

lektiv, trots att den bygger på en inadekvat idé. Men, menar Spinoza, själen (och därmed kroppen) ”kan undergå stora förändringar och gå över till än större, än mindre fullkomlighet; och dessa passiva tillstånd förklarar för oss glädjens och sorgens affekter” (del III, teorem 11, anmärkning, s. 121). Det är i *Etikens* fjärde bok som Spinoza på allvar låter läsaren få ta del av hur han definierar gott och ont:

> 1 Med gott (*bonum*) menar jag det som vi säkert vet vara nyttigt för oss.
> 2 Med ont (*malum*) menar jag det som vi säkert vet hindra oss från att vara i besittning av något gott. (del IV, definition 1 & 2, s. 187)

Och för att ännu tydligare förklara vart Spinoza, och jag via honom, vill komma följer ännu ett av Spinoza uppställt axiom:

> I naturen finns inget enskilt ting sådant att det inte finns ett annat som är mäktigare och starkare, utan för varje givet ting finns ett annat mäktigare, av vilket det givna tinget kan förintas. (del IV, axiom, s. 188)

Ett ting kan antingen försättas i rörelse eller vila av ett annat ting. Människor försätts i vila och blir passiva när de invaggas i falskhet, när de leds av inadekvata idéer. Och, återigen, i inadekvata idéer ryms ”ingenting positiv” (del IV, teorem 1, bevis, s. 188). Det som inte är positivt leder till sorg, omvänt leder till glädje. Genom sorgens och glädjens affekter leds vi till att förklara gott och ont. En inadekvat idé kan ge ett kortvarigt välbefinnande men detta ”inadekvata” välbefinnande – illusorisk frihet – ska inte låta lura oss vara gott, för det utgör ett ont:

> Vi kallar det gott eller *ont* som befrämjar eller är till *hinders* för upprätthållandet av vårt vara, det vill säga som ökar eller *minskar*, förstärker eller *hämmar* vår handlingskraft. (del IV, teorem 8, bevis, s. 193, min kursivering)

Diagnossofisten presenterar diagnosen ADHD (NPF) som om den utgjorde en adekvat idé, det vill säga att med diagnosen sägs följa en bättre förståelse för orsakerna bakom ”ADHD”. Diagnosen ADHD presenteras

som en adekvat idé trots att diagnosen – vilket gör det till en kvasi-diagnos – inte ställs baserat på några identifierade biomarkörer utan bygger på normativt deskriptiva kriterier. Således utgör diagnosen ADHD en inadekvat idé och en inadekvat idé presenterad som om den vore adekvat leder till falsk insikt om tingens sanna vara. För att upprepa så är *gott* det som leder till insikt om tingens sanna vara, ”och omvänt att det är *ont* som kan hindra oss från att ha insikt” (del IV, teorem 27, bevis, s. 206, min kursivering).

Eftersom den högsta dygden för Spinoza är att på ett adekvat sätt lära känna Gud, vilket är detsamma som att på ett adekvat sätt lära känna naturen och till denna hör människan, är det dygdigt att söka lära känna sin egen natur på ett adekvat sätt istället för att lyssna på den förvirrade kunskap som kommer till oss utifrån – ibland påtvingat. Att lyssna för mycket på andra kan lätt leda oss till att inte agera dygdigt, det vill säga få oss att inte välja det goda livet.

Vidare utgör diagnosen (ADHD/NPF) en negativ identitet eftersom den bygger på inadekvat kunskap vilket inte innebär någonting positivt alls. Dock kan människan behöva andra människor för att lyckas med detta. Positiv och god är därmed den uppfostran/pedagogik som verkar för att gemensamt söka efter adekvat kunskap, det vill säga en uppfostran/pedagogik som inte låter leda någon annan i en visshet som enbart visar sig vara falskhet. Det som invaggar oss till att låta passivt ledas av inadekvata idéer utgör däremot någonting ont. Om det som jag här med hjälp av Spinoza försöker påvisa fortfarande är oklart så blir det desto tydligare ju längre *Etiken* framleder:

> Ett gott som hindrar oss från att komma i åtnjutande av ett större gott är i själva verket ett ont; ty ont och gott (som vi har visat i inledningen, del IV) säger man om tingen försåvitt vi jämför dem sinsemellan, och (av samma skäl) är ett mindre ont i själva verket ett gott; därför begär eller söker vi *under förnuftets ledning* bara ett större gott och ett mindre ont. (del IV, teorem 65, bevis, s. 238, min kursivering)

Den uppfostran som är ”under förnuftets ledning” söker ”bara ett större gott och ett mindre ont”. Vidare så utgör diagnosen ADHD, eftersom den utgör en negativ identitet, ett redskap för en uppfostran som leder till att klä mänskligheten i ”tvedräkt” – på tvivelaktiga grunder klär diagnosen

ADHD (NPF) mänskligheten i delar om två. Enligt Spinoza är den uppfostran som leder människor i ”endräkt” nyttig. Den som däremot verkar för ”tvedräkt” agerar å andra sidan ont (del IV, teorem 40, s. 219). Och det är här som Spinoza låter människan genom sin förmåga att följa idén om en förnuftig strävan efter ”endräkt” vara det som ska ta människan ur affekternas träldom. Affekterna har som vi sett en förmåga att leda oss fel, genom kroppsliga affekter tenderar människan att tro på att ett mindre ont är detsamma som ett större gott. Men

> *[u]nder förnuftets ledning* föredrar vi ett framtida större gott framför ett närvarande mindre gott och ett närvarande mindre ont framför ett framtida större ont. (del IV, teorem 66, s. 238, min kursivering)

Eftersom diagnosen ADHD (NPF) bygger på en inadekvat idé som presenteras som adekvat, kommer den, om vi följer Spinoza, att leda till ett större ont (eftersom den leder till illusorisk frihet), därför utgör en uppfostran/pedagogik utan den negativt frammanade diagnosen ADHD ”ett närvarande mindre ont”, vilket, *under förnuftets ledning*, är detsamma som en uppfostran/pedagogik som affirmerar ett ”framtida större gott framför närvarande mindre gott”. På detta sätt utgör diagnosen ADHD (NPF) ett symptom på en ond uppfostran/pedagogik, eftersom ont är det som hindrar människan från att fullkomna förnuftet och tillsammans med andra söka leva ett gott som i förnuftigt liv:

> [D]e ting som … hindrar människan från att kunna fullkomna förnuftet och äga ett förnuftigt liv, endast dem kallar vi onda. (del IV, appendix, punkt 5, s. 246)

Min uppgift var här att bevisa att diagnosen ADHD (NPF), som utgör en inadekvat idé som om den presenteras som adekvat leder till passivitet och därmed utgör en irrationell uppfostran/pedagogik, även utgör en ond uppfostran/pedagogik. Rationell och god är då den uppfostran/pedagogik som söker ”endräkt” istället för att i världen producera ”tvedräkt”. Och är det något vi vet så är det att (kvasi-)diagnosen försätter mänskligheten i en illusorisk frihetskänsla om att ”tvedräkt” – mänskligheten delad i två – är att önska framför ”endräkt”.

För att föregripa kritiken mot att relationär pedagogik framställs som rationell och god genom en negativ dialektik, hänvisas till vad som i det inledande kapitlet benämndes för affirmativ dialektik. Den relationära pedagogik som här tagit formen av ett rationellt gott har skett genom att inte ge upp idén om en uppfostran som affirmerar en de rena multipliciteternas ”endräkt” istället för negativt frammanad ”tvedräkt”. Detta dock samtidigt som att de praktiker som manar till ”tvedräkt” måste undersökas mer noggrant och ondgöras för att ett mer sant som i gott liv ska kunna nås.

Det är visserligen Badiou som lett mig till denna insikt mer än Spinoza, varvid det kommande avsnittet på nytt vänder åter till Badiou, men då inte baserat på den kritik som Badiou riktar mot Spinoza,[99] utan baserat i likheterna de två emellan. I synnerhet berör denna likhet, som jag ser det, huruvida mycket verklighet vi ålägger objekten. En process varigenom objekten och världen genom dessa tillåts att existera på nya sätt än förut. Det gäller på nytt relationen mellan det ”som inte är” men som universellt ryms i varje objekt som av vissa, men långt ifrån alla, sägs vara.

---

[99] Mitt fokus har inte legat vid en komparativ studie av Spinozas och Badious filosofiska system. Jag har under åren lärt känna till vissa skillnader och likheter, inte sällan har dessa nått mig genom den senares kommentarer på den förra. Således har kunskapen nått mig på ett låt säga inadekvat sätt. För att enbart lyfta något litet av Badious kritik mot Spinoza så är den riktad mot Spinozas slutna ontologi. Badious mängdteoretiska avstamp leder honom till att varat utgörs av ett rent oändligt multipelt. Det existerar ingen mängd som rymmer, dvs. innesluter, alla andra mängder. Badiou menar därmed, genom att verka i det rationalistiska arvet efter Spinozas matematiska förnuft, ha nått en öppen ontologi. Badiou syftar till att Spinozas ”gudomliga” substans intar formen av ”det Ena”; ett ”ett” som rymmer allting annat. Badiou vill föra in ett ”void”, en ”tomhet”, i varat, vilket han menar att Spinozas naturalistiska metafysik inte tillåter. Denna tomhet är inte ”naturlig” utan kommer till människorna först, enligt Badiou, när människan som ett ändligt vara låter förklara en oändlig orsak. Badiou menar på så sätt ha påvisat ett ”void”, en ”brist”, i Spinozas ontologi eftersom Spinoza, enligt Badiou, menar att ändliga ting enbart följer ur andra ändliga ting, men samtidigt menar Spinoza att ändliga modus är orsakade av en oändlig substans. Det är lätt att kontemplativt och därmed ”antipedagogiskt” (Løvlie, 2003) falla in i denna ontologiska ”spänning”, som visserligen kan få avgörande pedagogiska effekter beroende av hur frågan besvaras (se vidare t.ex. Badiou, 2005a, ss. 116-125; Badiou, 2006, ss. 73-87; Badiou, 2019a; Ndiaye Berankova, 2019; Roffe, 2010).

7 RELATIONÄR PEDAGOGIK – FÖR EN SANNARE UPPFOSTRAN

7.1 En icke-identisk rekapitulation (Badiou, del 2)

I föreliggande avhandlingsarbete har studerats och kritiskt granskats, med diagnosen ADHD som exempel, en uppfostringsideologi som -teknologi vilken under avhandlingsresans gång visat sig vara irrationell, orättvis, oren, ond och våldsam. Jag var detta på spåren när jag inledde min forskarutbildning och har fått det, även om jag sökt efter motbevis, mer bekräftat allt eftersom. Den (neuro)psykiatriska diagnosen (ADHD/NPF) ska inte förväxlas med exempelvis förkylning, cancer eller HIV/aids, även om symptom som ”ouppmärksamhet-impulsivitet-överaktivitet” *kan* följa av virusinfektioner eller bakteriella åkommor. Men ADHD (NPF) är *per se* inget sjukdomstillstånd även om det så att säga behandlas ”socialt immunologiskt” (se avsnitt 6.3). För att denna förväxling inte ska ske har jag använt termen kvasi-diagnos. Varför ADHD (NPF) benämns för kvasi-diagnos bör vid denna punkt stå klart. Frågan, eller problemet, gäller hur samhället beslutar sig för att utifrån vissa bestämda syften hantera mänsklighetens interna (beteende)skillnad. Det gäller då uppfostran. Uppfostran handlar om olika beslut som tas för att på bästa sätt kunna växa upp tillsammans i strävan efter ”det goda livet”. För detta finns olika idéer. Således handlar en diagnos som ADHD (NPF) om uppfostran och därmed ideologi. Vissa finner det dysfunktionella ”ADHD-objektet” funktionellt, andra inte. Vissa bedömer den uppfostran vara irrationell som i ”positiv” anda ”negativt” reducerar den unika individen till att låta existera som ett fragmentariskt och även mindre värt objekt bland andra värderelativa objekt.

Kvasi-diagnosen ADHD tillhör en värderelativ identitetslogik, det vill säga en numerisk samhällsordning – demokratisk materialism, för att hålla fast vid Badious terminologi – som värdesätter en pragmatisk nytta med en hierarkisk rangordning mellan objekten. Vidare tillhör kvasi-diagnosen ADHD ett uppfostringsparadigm som bygger på (onto-

epistemo)logiska ”felslut” och som även tar denna objektens icke-neutrala ordning som den sant varande samtidigt som det mer sanna varat, mer eller mindre aktivt, trängs bort och utesluts. Kvasi-diagnosen ADHD är ett symptom på en uppfostrande sofism, en viss sorts pedagogik, som (metafysiskt) placerar ett ändligt tänkande framför ett oändligt, samtidigt som det i de ändliga objekten myllrar av ett oändligt överflöd i vilken den universella rätten till ett mer sant liv ryms.

Det rör sig om ett mer Reellt inom det reella, och att det mer Reella inrymmer potential till en förändring av det reella (se Badiou, 2018). Badiou (2005a, 2009a) benämner detta universellt myllrande överflöd i varje partikulärt strukturerat objekt för void/Ø (se tidigare avsnitt om Badiou). Genom konkreta situationer immanent förankrade i världen tar olika objekt form. Objekten struktureras genom relationer som formar den värld vi delar med varandra. Men objektens relationer är inte likadant strukturerade världen över, därmed kan det talas om olika världar inom världs-världen, det vill säga universum, vars vara inte är slutet utan utgörs – ur ett mängdteoretiskt perspektiv – av ett rent oändligt multipelt vars slutliga mängd inte är totaliserbar utan utgörs av en inre intighet. Det vill säga ett rent inkonsistent ingen-ting som ges betydelse först genom människans strukturande i-och-genom-världen-varo. Men människans begränsade sätt att bringa ordning i världen innebär att naturen inte kan representeras i dess mer sanna eller Reella (naturliga/normala) vara, varmed människan genom kunskapen producerar ett void/Ø, en genom kunskapen strukturerad tomhet eller ”brist” som ryms i alla de icke-neutrala objekten.

I detta void/Ø ryms till viss del sanningen, med vilket följer att sanning inte är en transcendent kategori utan den rationellt-materialistiska sanningskategorin innebär att sanning*ar* immanent ”produceras av partikulära material i en bestämd värld” (Badiou, 2012a, s. 125). Badious etiska subjekt är framdrivet ur denna tes, som väldigt kortfattat innebär att inte ge upp idén om att någonting annat är möjligt, att ett mer sant liv inte är omöjligt. Tillåt dig inte att leva som en underordnad. Var en människa och inte en råtta. Låt dig inte bestämmas utifrån, hörs genom Badiou ett eko från Sokrates-Platon till Spinoza, för då kan du börja tro dig vara värd någonting fastän du egentligen, bortom alla betydelser, är en riktig nolla nog så värdefull att fortsätta låta existera på detta vis. Låt denna universella nolla vara allas strävansmål. Sträva efter att vara-i-sanning genom

att på samma gång slå hål på kunskapen, den dominerande encyklopedin, poängterar Badiou – på nytt med en viss likhet med Spinoza som driver fram en etik där den styrande principen är att låta ledas av idén om att söka sträva efter en kropp som bättre kan sträcka ut i sitt mer sanna vara så långt det är möjligt, dock utan att göra våld på andra.

Hur void/Ø hanteras leder vidare fram till vilka subjekt som vi beslutar oss för att bli och genom beslutet vilka världar, som vi alla är relationellt ”intrasslade” i, låter fortsätta eller inte att existera på sätten som de idag gör (Badiou, 2009a, 2012a). Det är i detta avseende som jag vill öppna upp för att olika pedagogiska subjekt blir till och kan inta formen av större pedagogiska kroppar som, beroende av hur de organiseras, genererar olika verklighet, eller skilda existenser, utifrån de beslut som fattas.

Diagnossofismen däremot, låter ideologiskt bortträngа sanningen för att producera *dysfunktionell Andrahet* samtidigt som den dominerande ordning som låter världen träda fram i dys/funktionell ”tvedräkt” immanent reproduceras. Idag är det en mänsklig rättighet att inte låta få lov att namnge sig själv på ett sätt som innefattar ett mer sant vara. Det är dock många som leds av detta de ”korta njutningarnas imperativ” (Badiou, 2012a, s. 14) som invaggar människor i illusorisk frihet genom att ta tingens ordning för en naturlig givenhet.

Detta avslutande avsnitt behandlar just denna fråga om vilka pedagogiska subjekt som vi beslutar oss för att bli och för detta utgör void/Ø en avgörande princip och ett riktmärke att förhålla sig till. Vi närmar oss detta beslut men är ännu inte riktigt där.

7.2 Diagnossofistisk pragmatism – ett förtydligande exempel

Med tiden har jag märkt att jag börjat bruka ett språk som för vissa möjligen framstår som rent nonsens. Jag försökte vid ett tillfälle lägga fram en av mina artiklar (Nilsson Sjöberg, 2019a) i en grupp som helst inte brukar den (neuro)psykiatriska diagnosen mer än som ett kritiskt studieobjekt. Innehållet dömdes av vissa fort ut för att representera ett slags akademiskt fikonspråk. Därav används i det följande på nytt några (paradigmatiska) exempel för att förtydliga forskningsproblemet.

Thyge Tegtmejer, som började skriva sin avhandling under ungefär samma tidsperiod som jag, belyser med hjälp av Hjörne och Säljö ovan

problematik på ett något annat vis (Tegtmejer, Hjörne & Säljö, 2018). Vid en psykiatrisk klinik (i Danmark) har Tegtmejer studerat två psykiatriska team som hanterar neuropsykiatrisk diagnostik för elever som går i grundskolan. Den diagnostiska proceduren – och de redskap som används för att bedöma om en elev har ”ADHD” eller inte – *producerar* enligt forskartrion en dekontextualiserad och därmed individualiserad förståelse. Med diagnosens definition följer en ”inadekvat” förklaring av vad som orsakar de identifierade elevernas uppmärksammade beteendeproblametik.

Forskartrion påvisar även att diagnosen utgör ett pragmatiskt redskap som används för att den *förmodas* vara till hjälp för den diagnostiserade. Ett utdrag från ett samtal mellan forskaren och ett av utredningsteamen är väl passande för detta ändamål. Forskaren frågar ett av de utredande teamen ifall, när de enades om att elev X korrekt stod att diagnostisera med ADHD, den bedömningen gjordes utifrån en helhetsbild. En av de tillfrågade svarar att just precis, så var fallet. Forskaren fortsätter med att fråga om någonting annat var viktigt för den konklusion som utredningsteamet enades om, om att i detta fall så var en diagnos den rätta vägen att gå. På denna fråga svarar en av de tillfrågade:

> Well, I think I actually do it because I think I hear about a girl who is overburdened in many contexts, and I think, I wonder … if this can … can do it, right?

En annan av de tillfrågade i utredningsteamet instämmer:

> We think we are able to help her.

Som på nytt får medhåll av den förra:

> Yes, that’s for sure. (Tegtmejer, Hjörne & Säljö, 2018, s. 137)

Utredningsteamet ägnar sig åt uppfostran och ställs därmed inför olika beslut. Och beslutet är uppfostrande. Deras beslut är pragmatiskt och dessutom taget ”ovanifrån”. Beslutet i sin tur genererar verklighet och låter världen existera på vissa sätt framför andra. På en och samma gång

påvisas med exemplet ovan att i detta beslutsfattande så lyser en ontologisk undersökning om vad som ska fattas beslut om med sin frånvaro. Parallellt utesluter det pragmatiska beslutet sanningen.

I en annan studie menar nämnda forskartrio att skolors dagliga praxis förändras i enlighet med detta diagnostiska beslut:

> The analyses show that institutional categories adopted in the system play a significant role in how problems are understood and acted upon. The diagnostic categories, formerly used throughout the institutional system, had the effect that problems were conceived of as residing *within* students. The results were that an increasing number of students were referred to special education settings. (Tegtmejer, Hjörne & Säljö, 2019, s. 11, min kursivering).

Diagnosen är så att säga performativ och genererar olika former av verklighet beroende av om den används eller inte. För att ställa en kvasi-diagnos krävs ett beslut och beslutet som tas låter (skol)världen existera på vissa sätt. Fenomenet ”ADHD” är emellertid större än att det enbart gäller att hantera normbrytande beteenden inom utbildningsystemet, även om just diagnosen ADHD mycket växt fram för att hantera de elever som inte konformt presterar i enlighet med ett prestationsinriktat utbildningsystem i vardande.

Timimi (2010) belyser just detta och använder termen ”McDonaldisering” för att angripa ovan nämnda problematik. Min ambition har varit densamma för att belysa, men även utmana, den uppfostringsideologi såväl som -teknologi till vilken kvasi-diagnosen ADHD tillhör och som tar formen av en globalt spridd snabbmats-pedagogik som sägs erbjuda färdigpaketerade omsorgsalgoritmer. Färdigpaketerade omsorgsalgoritmer har främst utvecklats för att effektivt säkra upp den rådande ordningen, som är densamma ordning som låter re/producera dys/funktionalitet och det på normativa – ideologiska – grunder. Kvasi-diagnosen ADHD är ett redskap för riskintervention med vilken det sägs följa en bättre individualiserad uppfostran. Men kvasi-diagnosen ADHD som ett negativt konstruerat objekt med ett inbyggt mervärde i, ryms av unika individer vilket är detsamma som det redundanta raseri som Serres (1984, 2007) teoretiserar om. Diagnosen ADHD utgör ett begreppsligt ”föreställningsmodus” (Spinoza) som stympar det mer sanna varat, vilket är samma som ett

kvasi-objekt (Serres, 1984, 2007). Vi är alla unika, hörs det inifrån kvasi-objektet, och vad som förenar oss är void/Ø, denna generiska mängd som utgör ”[i]cke-skillnadens obotliga unikum” (Badiou, 2005b, s. 22). Vilket utgörs av en mängd, en varats oändliga alteritet, som inte är möjlig att totalisera men väl ontologiskt representera, enligt Badiou, med hjälp av den matematiska mängdläran. Void/Ø är lika med den främling som följer vart vi än vrider oss. Vi kan, enligt Badiou, inte annat än att acceptera denna främling. Denna universella främling, i vissa fall negativt bort-trängd, utgör varats oändliga alteritet. Denna oändliga alteritet, denna främling som varats grund som följer oss alla vart vi än vrider oss, vill diagnossofisten helst inte kännas vid.

Ibland krävs det mer än ett exempel för att få uttryckt vad en vill ha förmedlat. Av denna anledning följer här på nytt ett försök att ringa in diagnossofistens uppfostran. Exemplet känns igen sedan tidigare och ut-görs av Christopher Gillberg, som är en av de i Norden som agiterat mer än många andra för den neuropsykiatriska diagnosens nytta och funktion (se t.ex. Ekström, 2012; Kärfve, 2001; Smith, 2017).

7.3 Diagnossofistens ovilja att tala sanning – ännu ett förtydligande exempel

Jag inleder med ett kapitel om ADHD författat av Carina och Christopher Gillberg (2015) i boken *Barn- och ungdomspsykiatri* (Gillberg, Råstam & Fernell, 2015), men innehållet i Gillbergs olika publikationer om ADHD är repetitivt – likt den repetition som den här kappan ägnat sig åt. I nämnda bok sägs de senaste rönen om ADHD vara representerade. Re-ferenslistan ger dock ett annat intryck, det vill säga att urvalet är reducerat och riktat mot att re/presentera ADHD som en neurogenetisk dysfunktion. Ju längre det enskilda kapitlet om ADHD lider, desto mer re/presenteras ADHD som ”en biologiskt betingad funktionsnedsättning” (Gillberg & Gillberg, 2015, s. 164). Detta trots att i kapitlet (och i boken generellt samt i övriga publikationer av Gillberg) patogenesen sägs vara idiopatisk (dvs. orsaksförklaringarna är till mångt och mycket outredda och därmed okända). Vad som framställs är att de barn och unga som blir föremål för diagnostik och genomgår utredning bedöms utveckla framtida samhälls-ekonomiskt missgynnande riskbeteenden. Den så kallade beteendeproble-matiken för ADHD, eller syndromet som det benämns i kapitlet, liknas

med ”a syndrome of boredom” (s. 164). Bland annat tycks för denna kategori barn och unga inte belöningscentra i hjärnan bli tillräckligt stimulerat, enligt författarna. Det är dock ett syndrom som sägs visa sig först när ett barn börjar i (för)skolan, särskilt när ”skolan ställer krav på stillasittande, gruppsamarbete och läs- och skrivinlärning” (s. 158).

Kring denna grupp som i skolan inte konformt följer den dominerande ordningen eftersträvar författarna en samsyn eller konsensus, för annars kan exempelvis inte kliniskt verksamma tala samma medicinskt orienterade språk. Vidare kan föräldrar komma att stå där anklagade för att inte uppfostra sina barn väl nog, och om en samsyn inte råder kan följa att olika intressegrupper inte ges förmånen att sluta upp kring en gemensam definition om vad ADHD är. Detsamma gäller de barn och unga som, bland annat och inte minst, i skolan kan känna att deras prestationer inte räcker till. Viktigt är då ett namn, menar författarna, en beteckning, som den unge egentligen inte själv använder för att få förklarat för sig vad som sker:

> Han eller hon känner mycket tidigt av att ”kroppen inte riktigt räcker till” och att det inte går att leva upp till föräldrars krav, syskons förväntningar och kamraters spelregler. [---] Barnet kallar naturligtvis inte detta för ADHD, men om man talar med ett barn i fem- till sexårsåldern med sådan problematik på ett lyhört sätt, blir det mycket ofta uppenbart att han eller hon är väl medveten om den funktionsnedsättning som finns, men att han eller hon inte har ord att spontant beskriva det och heller inte förstår vad problemen beror på.
>
> Att leva med ADHD från början av livet utan att få bekräftat att det rör sig om en funktionsnedsättning medför tidigt känslor av att vara otillräcklig, annorlunda och att stå utanför gemenskapen. … I andra fall finns från början ett trotsigt beteende och snarare brist på insikt om de allvarliga egna problemen. (s. 159)

Vad som sägs är att den unge inte anses vara kompetent nog att på egna villkor – med eget språk – kommunicera det för varje enskild människa relationellt unika växandet. Vidare sägs att det ibland även är så att det identifierade barnet/ungdomen har en övertro på sin egen kompetens. I båda fallen ska den unge få veta sina brister, vilka har med dennes antydda funktionsnedsättning att göra.

För att uppfostran av den identifierade kategorin barn och unga, som statistiskt anges utgöra en potentiell (framtida) riskgrupp, ska bli så effektiv som möjligt yrkas på tidig screening genom vilken den framproducerade kunskapen låter veta, om diagnos följer, att det är den enskilde individen – i detta fall eleven – det är fel på. På teorin är det inget fel, hur många ”anomalier” som än pådyvlas det dominerande paradigmet, som även utgör den ”normalvetenskap” som helst undanber sig kritik (se Kuhn, 1997). Istället för att överge den felaktiga hypotesen söks på olika sätt teorin lappas och lagas med förhoppning om att kunna fortskrida och därmed att företrädarna för teorin fortsatt kan låta producera kunskap i enlighet med det rådande paradigmets önskningar och behov.

I detta läge är det ingen nyhet att diagnossofisten ägnar sig åt att producera negativ skillnad: dysfunktionell Andrahet. Inom det formaliserade utbildningssystemet är den uppfostran som det dominerande neuropsykiatriska paradigmet yrkar på elevdifferentiering; att placera elever, men bara vissa, i särskilda skolklasser. För att elevdifferentieringen ska underlättas är det lättare att hänvisa till elevers ”inneboende” olikheter, trots att vi alla är olika, vilket är det som gör oss alla universellt lika. Diagnossofisten skiljer ut det lika från det lika och det genom en negativ bedömning. För denna negativt frammanade elevkategori anses oftast nödvändigt med ”betydande *extrainsatser av pedagogisk natur*” (Gillberg & Gillberg, 2015, s. 166, kursiv i original). Och med extrainsatser av pedagogisk natur menas just att det för denna negativt frammanade elevkategori är nödvändigt med ”[e]nskild undervisning eller i liten grupp upp emot hälften av tiden i skolan” (ss. 166-167). Så ska samhället med hjälp av skolan låta bevara den ”positiva” ordning som låter negativt psykopatologisera, i detta fall med skolans praktik i fokus, elever som är uttråkade (”syndrome of boredom”).

På temat ADHD-diagnos *som* uppfostran ryms också annat, för vad författarna även yrkar på är att förändra samhället i stort, och det genom att verka för en kollektiv attitydförändring om vad ”ADHD” är. Om diagnosen på mikronivå leder till en biopedagogik som inte sällan åberopar placering i särskild undervisningsgrupp och/eller neurokemisk manipulation för att få till stånd en mer acceptabel ”funktionsprofil”, så anses en kollektiv attitydpåverkan utgöra en viktig insats för att på makronivå belysa att ”barn är biologiskt olika” (s. 166). Men det bör påpekas att alla

barn och unga (och vuxna) är biologiskt olika, vilket, återigen, är detsamma som att alla är lika. Men diagnosen är enbart till för vissa, det vill säga de som inte anses bete sig enligt den norm om dys/funktionalitet som Gillberg är med om att re/producera. Optimeringsdispositivet utgörs av en identitetslogik där neuropsykiatrin innehar en betydande funktion, som, trots att sanningen är annan, verkar för att låta leda världen i riktning mot en ökad acceptans av dys/funktionell skillnad. Denna dys/funktionella skillnad utgörs av ett antytt ”tärande dom” på ett ”närande vi” (se Stanley, 2018), där det förra mer eller mindre instrumentellt ska ledas i riktning med det senare.

I ett annat kapitel i samma bok belyser Gillberg (2015) den funktionella nyttan med neuropsykiatrisk diagnos(tik). Särskilt redogörs för hur föräldrar, lärare eller andra i barnets omgivning kan uppskatta beskedet att det inte är dem som det är något fel på. Alla har de uppfostrat rätt, och rätt uppfostrar de även om diagnosen accepteras. Om diagnosen inte accepteras följer antaganden om mindre lämplig uppfostran. Alla som finner (kvasi-)diagnosen som uppfostran mindre lämplig, brister i kunskap och förståelse. Dock, fortsätter Gillberg – vilket, återigen, är ett genomgående tema i boken och i hans övriga publikationer – att påtala att det faktiskt är mindre säkert ifall en neuropsykiatrisk diagnos verkligen utgör en korrekt beskrivning av orsakerna. På så sätt leder inte den neuropsykiatriska diagnosen till en adekvat förståelse för vad ADHD egentligen är. Ändock, menas det, ska

> [v]ärdet av diagnos som intervention … inte underskattas. För närvarande är det sannolikt att den enskilt viktigaste insatsen exempelvis vid ADHD … är att ställa rätt diagnos. (Gillberg, 2015, s. 417)

Diagnossofistens position blir knappast tydligare än genom de citat som nu följer, där vissa inte ska ges rätten att delta i produktionen av den skendemokratiska ”halvsanning” som Gillberg(centrum) finner vara funktionellt nyttig samtidigt som den egna uppfostringsideologin framstår som adekvat och god:

> Att säga att diagnos inom barn- och ungdomspsykiatrin är oväsentlig (eller, som vissa gör, t.o.m. farlig) visar bara på bristande kunskap och erfarenhet inom diagnostikområdet. (Gillberg, 2015, s. 417)

Viktigt att förtydliga är att när jag i detta arbete ägnat mycket utrymme åt att lyfta fram att diagnosen ADHD (NPF) som kvasi-diagnos är irrationell, orättvis, oren, ond och våldsam, för att poängtera det omvända med den relationära pedagogiken, så sker samma procedur fast i mer subtil form inom det neuropsykiatriska paradigmet, här exemplifierat med bland andra Gillberg. Den som inte håller med anses brista i kunskap och bör helst hålla med eller hålla sig borta från diskussionen. Min ambition har varit att göra synligt det som annars tas för givet. För det är så att den som inte accepterar denna uppfostringsideologis presenterade ”halvsanning”, framställs som mindre vetande och att inte erkänna kvasi-diagnostisk uppfostran bedöms vara en odemokratisk handling. Det är kvasi-diagnostiken – den negativa identitetslogiken – som sägs vara humanitär och god. Kvasi-diagnosen hävdas vara en mänsklig rättighet. Allting annat framställs som det motsatta. Det rör sig om en uppfostran som leds av en positiv tilltro till en negativ identitet. Den identitet som kommit att bli gällande avseende de barn och unga som i skolan tycks lida av ”uttråkning” har dessutom psykopatologiserats. Sådan är diagnossofistens diagnos-dom.

Budskapet repeteras – och jag repeterar. I den vida spridda boken *Ett barn i varje klass – om ADHD och DAMP* (2013) menar Gillberg att termen ADHD (och DAMP) på ”ett någorlunda neutralt sätt beskriver de svårigheter som drabbade barn, ungdomar och vuxna har att brottas med” (s. 16). Genomgående i boken lyfts diagnosens ”humanitära” funktion fram, där vissa elevkategorier, genom att viktimiseras, ska skyddas från att ”pekas ut” som ”dumma, lata, elaka och hopplösa” (s. 106). Men kvasi-diagnosen ADHD är vid, täcker in ett stort spann av mindre önskade beteenden. Här ett exempel ur högen med många liknande: ”de slåss, förstör egendom och överskrider allehanda sociala normer för sin åldersgrupp. Inte så få röker, super sig fulla eller deltar i destruktiv gängaktivitet” (s. 58).

Istället är det enligt diagnossofistens uppfostran bättre att låta producera *dysfunktionell Andrahet*, det vill säga pragmatiskt-arbiträrt låta klassificera en heterogen skara människor och sprida budskapet att denna heterogena kategori utgör ett av vår tids stora ”folkhälsoproblem” (Gillberg, 2013, s. 30; Gillberg, 2014, s. 75). Diagnossofisten verkar för en uppfostran genom kollektiv attitydförändring som, även om sanningen är

annan, ska invagga medborgarna till att erkänna att en hierarkisk ”tvedräkt” (dvs. NPF) utgör det sanna som i det goda livet för alla och envar. Detta trots att idén som diagnosen bygger på är inadekvat. Visserligen erkänns detta, men då transformeras den pragmatiska nyttan med diagnosen till själva namngivningen i sig:

> [D]e flesta glömmer bort att diagnos i sig är behandling. Att ha ett namn på de svårigheter man upplever kan aldrig vara sämre än att famla i mörkret. Med namnet kommer kunskap om orsaker, risker och rimliga förhållningsätt. Även om – i sämsta fall – ingenting annat kan erbjudas är det ingen dålig behandlingsinsats! (Gillberg, 2013, s. 106; se även Gillberg, 2014, s. 185)

Dålig är den som menar annat. Gillberg själv utgår från att diagnosen ADHD är den bästa, åtminstone den mest effektiva, uppfostran som är att bruka. Detta trots att han återkommande nämner att den neuropsykiatriska diagnosen är en kvasi-diagnos – utan att bruka denna term. Gillberg finner kvasi-diagnosen vara en given realitet, trots att kvasi-diagnosen utesluter det Reella. Detta Reella, det mer sanna varat, utesluts eller bortträngs, och ändamålet är att leda kollektivet till att låta överta denna förvanskade eller ”dysfunktionella” realitet. För att stärka upp sin uppfostringsideologi hänvisar Gillberg till ett lösryckt citat från Ludwig Wittgenstein: ”Det som man inte kan tala om måste man tiga om” (Gillberg, 2018, s. 158; se vidare Nilsson Sjöberg, 2019a).[100]

Betonas bör att vad som här ställs upp inte utgör en djupgående komparativ jämförelse, eller batalj, mellan Badiou och Wittgenstein (för detta se Badiou, 2011; se även Peters, 2020). En sådan diskussion utgör föremålet för en helt annan avhandling. För det första går det inte att tala om *en* Wittgenstein, utan om (minst) två: den tidige och den senare Wittgenstein (där den sene Wittgenstein riktade skarp kritik mot den tidige; den tidige Wittgenstein som är den av de två som Gillberg på ett lösryckt sätt hämtar stöd hos). För det andra så rymmer det verk – *Tractatus* – som citatet är hämtat ifrån, nästintill lika många uttolkningar som det finns läsare. Vad som istället bör fokuseras på är hur Gillberg verkar inom ett uppfostringsparadigm som tycks ta som pedagogiskt axiom själva kvasi-

[100] Den mer gängse översättningen av denna sats som Wittgenstein avslutar sin *Tractatus logico-philospochus* lyder: ”Vad man icke kan tala om, därom måste man tiga” ([1921] 1992, s. 122).

diagnosen, hur inadekvat denna uppfostringsidé och hur omstridd definitionen än är. Gillberg (2014, 2018) menar själv på sätt och vis att en diagnos som ADHD inte är adekvat, varvid han av denna anledning föreslagit samlingsbegreppet ESSENCE. Samtidigt menas att såväl individ som kollektiv ska undervisas som om ADHD vore en adekvat diagnos som helst inte bör ifrågasätts, det vill säga att en diagnos som ADHD utgör ett objekt som representerar en värdeneutral naturgiven ”negativ” skillnad människor emellan.

Som redogjorts för tidigare i kappan så ligger det säkert en mängd olika orsaker till grund för varför en kollektiv attitydförändring anses vara nödvändig att försöka få till. Det finns, som visat, en mängd olika orsaker till varför diagnossofisten undanber kvasi-diagnosen all form av kritik. Vem kan fortsätta väva ”silver, guld och ära” av osynliga trådar när den olydige pojken ropar att kejsaren är naken. Denna ouppfostrade pojke som inte vet att vara tyst. Detta senare kan även utläsas i ovanstående citat av Wittgenstein nyttjat av Gillberg, det vill säga att de som inte kan tala om ADHD på rätt sätt bör tiga still (jfr. Bölte i kapitel 2).

Gillberg har på många ställen lagt fram ”bevis” på att ADHD inte är vad det sägs vara, samtidigt som han manar till en kollektiv attitydförändring för att låta världen existera i enlighet med den uppfostringsideologi som förespråkas. Återigen handlar det om diagnossofistens vilja till att bortträngа sanningen, det mer Reella, genom att uppfostra via lögn, åtminstone halvsanning. I det följande reds ut vilka de olika pedagogiska subjektstyper är som följer beslutet att trofast sträva efter att ”vara-i-sanning” eller att inte göra så. Frågan har tagits upp tidigare i det andra kapitlet och ska i det här avslutande kapitlet diskuteras mer noggrant. Denna diskussion kommer göras bland annat i relation till ett råd som Gillberg ger i en av sina böcker. Det vill säga att fråga barn och unga (och vuxna) ”hur de ser på att ha fått diagnosen” (2013, s. 106). Vägen dit kan möjligen uppfattas som lite snårig.

7.4 Relationär pedagogik: Den Sanna Idén

När jag satt på tåget på väg till konferensen i Göteborg på temat psykiatrins kulturarv och som bakom ett observationsfönster vilade ögonen på träden utanför, så framträdde de enskilda träden för mig likt en mer homogen mängd och detta beroende av min position på ett tåg som rörde sig

i hög hastighet. Utifrån en sådan position (på avstånd från och i hög hastighet) är det mycket svårt, om inte omöjligt att närma sig varje enskilt träd för att söka reda ut de olika trädens unika livsöde och specifika växande. Ungefär som när Platon i *Sofisten* poängterar att om betraktaren är illa placerad så ges ingen möjlighet till en mer korrekt överblick över, i detta fall, trädens reella utsträckning och mer sanna vara (s. 276).

Lite som att förse samhället med kvasi-diagnoser likt försäljning av hamburgare via en ”drive-in” lucka. Matproduktion på löpande band. Fort ska det gå, för att därefter skynda hem till tv-soffan och ta del av hur exempelvis Barnkanalen[101] reproducerar diagnossofistens halvsanning om ADHD/NPF eller någon ”tv-kändis” som blivit ”ADHD-frälst”. Kanske sänds just då ett nyhetsreportage som handlar om hur ett forskarteam genomfört världens största studie på ADHD och menar att deras resultat, som baseras på att många människor runt om i världen med och utan diagnos fått sina hjärnor röntgade i ett, men inte samma, laboratorium kan leda till kollektiv attitydförändring som ett led i att minska stigmatisering (Hoogman m.fl., 2017). Bakom denna slutsats, vilken egentligen är omöjlig att härleda från det producerade forskningsresultatet (te Meerman, 2019), ligger en ideologiskt bestämd uppfostran teknologiskt verkställd. Forskarteamet förmedlar med bestämdhet att de människor som har diagnostiserats med ADHD har ”dysfunktionella” hjärnor. Utifrån det icke-neutralt producerade ”ADHD-objektet” organiseras världen på ett visst sätt och börjar in/existera därefter (Nilsson Sjöberg, 2019a).

Att befinna sig på ett tåg långt bort ifrån och i hög hastighet se skogens träd passera förbi likt en homogen massa, innebär att träden, och den värld som träden är del av, träder fram på ett visst sätt framför ett annat. Skulle jag gått in i köket på snabbmatstället, eller stigit av tåget för att gå in i skogen och bekantat mig med den, så skulle dessa delvärldar och den större världs-världen utifrån dessa, börjat existera på nya sätt. Skulle jag beslutat mig för att rycka ur sladden till den apparatur som låtit producera en viss typ av kunskap, så hade även det varit en handling som påverkat kunskapsproduktionen om, eller görandet av, diagnosen ADHD och världen med det.

Vad exemplet visar är att saker och ting kommer att existera i enlighet med det sätt som vi relationellt förhåller oss till dem utifrån allas våra

[101] https://www.svt.se/barnkanalen/barnplay/min-adhd

unika positioner i världen. Världarnas logik är relationell (Badiou, 2009a, 2012a). Ett objekts, eller en kropps, utsträckning eller existens är därmed relationellt beroende. Hur en kropp kommer att in/existera beror på vilka relationer den har till andra objekt, vilket låter re/producera en specifik värdslig ”därvaro” eller existens. På samma gång förblir genom relation andra värdsliga existenser immanent in-existenta i världen: ”Av allt detta följer att därvarons eller framträdandets essens inte utgörs av någon form av vara utan av *former av relationer*” (Badiou, 2012a, s. 31, kursiv i original).

Om ett objekt – eller en kropp – förändras, så kommer även relationerna till detta objekt/denna kropp att förändras, vilket påverkar relationerna till andra kroppar. Men dessa förändringar är alltid lokala. Framträdandets plats, vilket är det samma som förändringens plats, är partikulär. Och vad som gör förändring möjlig är den universella – generiska – mängd eller multipel som på en och samma gång existerar och inte. Denna universellt generiska mängd som in/existerar i varje partikulärt objekt kallar Badiou, som nämnts, för void/Ø. Varat är ett rent multipelt i oändlighet. Världens element är oändliga, men det finns inget ”internt” begrepp för denna oändlighet, vilket annars enligt Badiou skulle göra världen till en stängd plats. Denna slutsats är viktig, för det innebär att världen är och förblir öppen för oss alla (Badiou, 2009a, ss. 308-310). Denna ontologiska slutsats är matematisk, det vill säga mängdteoretiskt formulerad. Det multipla är det givna, relationen är vad som förbinder ett objekt med ett annat (Badiou, 2009a, ss. 311-312). Allt som framträder i en värld tillhör därmed världen och detsamma gäller för void/Ø, som följer med den av människan presenterade kunskapen/namngivningen av de multipler som via relation konstituerar objekten. Således konserverar varje relation en inexistens samtidigt som vissa existenser blir till.

Objektens framträdande beror på dess partikulära bestämning, eller *identifikationsgrad* (Badiou, 2009a, 2012a). Objektens varande i världen beror på de grader av identifikation som objektens partikulära element urskiljs genom. Vid en viss identifikationsgrad kan två ontologiskt olika träd framträda identiskt. Den ontologiska skillnaden som är ett universellt faktum, kan på så sätt framträda fullständigt lika vid en viss identifikationsgrad, men från en annan te sig mer olika. Detta leder Badiou (2009a, 2012a) till att skilja på *varat* och *existens*: att något-ting existerar gör enbart så i relation till en viss världslig situation. Varat däremot är oändligt

multipelt, ett inkonsistent men kontingent ingen-ting. Existenser innebär bestämda icke-neutrala och därmed ”onaturliga” varanden. En annorlunda värdslig situation kan leda något-ting till att sluta existera, med vilket även menas att det som ligger immanent in-existent i världen, genom andra relationellt strukturerande identifikationsgrader, kan börja existera. In/existens är beroende av den *intensitet* som relationellt åläggs objektens unika uppsättning element eller multipler. Existens och in-existens är på detta sätt beroende av den intensitet som ges objekten – om intensiteten är noll (0) så råder för ett visst objekt en icke-existens i världen.

In-existens, enligt Badiou (2009a, 2012a), är en existentiell egenskap som befinner sig helt och hållet inom framträdandet. Vad som är in-existent har 0-intensitet och dess identifikationsgrad är *minimal*. Vad som krävs för att låta det in-existenta bli existent i världen, är en relationellt strukturerande omvandling som *maximerar* vissa multipler genom att organisera dessa i större mer kraftfulla kroppar. Principen är snarlik den som Deleuze och Guattari (2015, 2016), med stöd i Spinozas etik, liknar vid att göra en kropp-utan-organ. Deras metafor kan dock tyckas vara missvisande. För att låta undslippa de sociala praktiker som låter organisera mänskligheten i icke-neutrala och därmed onaturliga kategorier om förkroppsligad dys/funktionalitet, krävs istället en aktiv organisering av såväl den egna kroppens som större sociala kroppars organ och för detta krävs att följa en viss idé, poängterar Badiou (2009a, 2012a).

Om vi stannar upp och ser till ”ADHD-objektet” så existerar detta idag på ett visst givet sätt. Vad detta objekts existens i och av världen genererar för verklighet eller värdslig situation, är att vissa, på bräcklig kunskapsgrund, betecknas som mer dys/funktionella än andra. Vad som är in-existent däremot, är en fullt likvärdig existens. Men en fullt likvärdig existens är inget omöjligt att sträva mot. Det gäller bara att närma sig objekten på nya sätt, på sätt där vissa strukturerande relationer minskas i intensitet, medan intensiteten i andra relationer ökas. Algebran för denna maxim ställer Badiou upp redan i första delen av *Being and Event* (2005a): (X_1(+), X_2(+), X_3(-), … X_n (+)) (s. 348). Det betyder ingenting annat än att det krävs en undersökning av de världsliga situationer som vi alla är del av på olika sätt och blir till med. Vissa relationer låter oss sträcka ut mer i vårt sanna vara, andra inte. Sök därmed reda på vilka relationer som utgör dina plus, detsamma vilka som utgör dina minus och

strukturera världen därefter. Alla relationer är inte stärkande. Alla relationer ska inte affirmeras. All(a)tings existens är inte att värdera lika. Vad som däremot måste affirmeras, enligt Badiou och den relationära pedagogiken genom honom, är idén om att någonting annat är möjligt framför att acceptera den givna ordningen. Förutom givna kroppar och språk, menar Badiou med medhåll av den relationära pedagogen, finns ju även sanning: ”*Det finns endast kroppar och språk, med undantag av att det finns sanningar*” (2012a, s. 23, kursiv i original). Bortom givna kroppar och språk finns fortfarande möjligheten till att leva ett mer sant liv.

Den idé som Badiou låter uppmana till är att försöka leva mer identiskt med sitt mer sanna vara. Försök även leva som en odödlig, uppmanar Badiou: ”[A]tt leva ’Odödligt’ som de gamla grekerna önskade är, vad man än säger, inom räckhåll för vem som helst” (2012a, s. 14) – åtminstone för den som beslutar sig för att följa denna av Badiou framförda idé. Detta imperativ är för Badiou materialistiskt och rationellt och inte gudomligt/mystiskt och irrationellt. Inkorporera dig med hjälp av sanningen i världen på ett sätt som innebär att du är med om att få den justerad utifrån dina egna villkor. Lyssna inte för mycket på andra, men lyssna samtidigt också till vad och hur andra kroppar kommunicerar sin ”utsträckning”. Lever även de enligt den Sanna Idén är det möjligt att sluta upp i en större sanningsenlig kropp som gemensamt söker vara och likvärdigt bli till genom att leva ett mer sant liv. Alla i mer överensstämmelse med sig själva, men där vi alla befinner oss i och blir till genom relation.

Lev i förhållande till denna idé på ett sätt som innebär att det inte finns någon skillnad mellan liv och idé. Sträva efter att vara-i-sanning genom att slå hål på den dominerande encyklopedin som ingjuter människor i bestämda varanden och förser dem med stympad självkännedom. Varat i sig äger ingen mening, det är rent meningslöst. Idén däremot, ”är existensens stränga krav på mening” (Badiou, 2012a, s. 113). Föreningen mellan liv och idé benämner Badiou (2009a, 2012a) för *ideation*:

> It’s like in Plato, accede to the Idea by leaving the cave, but it’s necessary to go back down into the cave in order to illuminate it by the Idea. … [Y]ou force a transformation of knowledge on the basis of truth. (Badiou & Tardi, 2013, s. 108)

För att denna levnadsregel ska bli till pedagogik krävs en annan formel, och den innebär att företa sig denna undersökning av världen tillsammans. Och för att göra denna mer sanna verklighetsalstrande undersökning tillsammans, krävs en relationell samvaro som samblivande där ”den ene” inte ställer sig över ”den andre”. Vidare blir det särskilt svårt att få till en relationell närhet ifall den ena parten befinner sig bakom ett observationsfönster, eller i möten som går ut på att fylla i färdiga klassificeringsmanualer som baseras på normativt bestämda bedömningskriterier. Denna typ av uppfostrande (irrationella) relationalitet är då vad som måste brytas/göras upp med. Instrumentella metoder i och för uppfostran, såsom bland annat (miss)bruket av ”hjärnskulpterande” (Williamson, 2019) psykoaktiva substanser, utgör även det en uppfostrande relation. Det visar sig dock vara en mindre ”smart” uppfostrande eller pedagogisk relationalitet eftersom individen inte lär hantera sina affekter på ett ”rent” sätt (se Inon, 2019). Det vill säga, det rör sig om en uppfostran som obstruerar pedagogiska processer vilka handlar om att *tillsammans* försöka upptäcka och ta sig an ett gemensamt växande för att finna lösningar till den relationellt konstituerade problematik som infinner sig på vägen, samtidigt som världen börjar existera på nya sätt när vissa relationer affirmeras och andra bryts loss ifrån (Nilsson Sjöberg, 2018; se även Nilsson Sjöberg, 2019a).

Egentligen är den idé som av mig här framförts inte alls särskilt komplicerad, även om jag i detta arbete har vetenskapliggjort denna pedagogiska idé på ett mer komplicerat sätt. Jag tror faktiskt att den pedagogiska idé, eller idé om uppfostran, som i den här avhandlingen föreslås egentligen inte är särskilt unik, dock är den frånvarande inom den uppfostringsideologi/-teknologi som i föreliggande avhandling granskats och utmanats. Där tycks denna idé vara mer eller mindre dödförklarad. Vad som i denna avhandling granskats och utmanats utgör en irrationell uppfostran/pedagogik som resultatet av ett ändligt tänkande.

7.5 Relationär pedagogik: Det avgörande beslutet

Om tågresan byts ut mot min motionsrunda så leder denna mig allt som oftast igenom en trädkantad liten väg, en asfalterad allé. Det går visserligen inte att åka tåg genom denna allé, men väl bil eller cykel med eller utan motor. Träden i denna allé står ganska glest, men om hastigheten en

rör sig med genom allén är tillräckligt hög så framträder träden i en formation som gör träden mer lika än olika varandra. Träden som utgör allén ”framträder [då] i en förkrossande *likformighet* även om de [ontologiskt] är helt *olikformade*” (Badiou, 2012a, s. 36, kursiv i original).

Om en istället rör sig genom allén i en annan hastighet, om en positionerar sig på ett annat sätt i världen, så kommer träden att träda fram och börja existera på annat sätt. Om en tar sig tid till att lägga sig ner för att betrakta träden mot himlen som bakgrund, så kommer träden på nytt att träda fram i världen och börja existera på annat sätt än om jag befinner mig i en luftballong och tittar på dem uppifrån och ner. Tar jag fram en kikare kommer träden att existera på ännu ett nytt sätt när jag betraktar dem. Kanske väljer jag att titta på träd i mobiltelefonen istället för på de som där och då står mig nära. Kanske blir jag så försjunken i tankar av hur träden existerar i mobiltelefonen att jag glömmer bort träden precis bredvid mig, tills att jag daskas till i sidan av en trädgren som vajar genom blåsten varmed jag tänker att det var mig ett förbannat jobbigt träd som inte vill lämna mig ifred samtidigt som det blir klart för mig att mitt varande i världen inte är ensamt utan relationellt.

En blåsig dag kan jag med hela kroppen ta del av hur trädens grenar följer vindhastigheten för dagen. Befinner jag mig nära träden går det inte att undkomma det faktum att vissa grenar rör sig fortare, andra lite mer långsamt. Inte heller tycks någon gren röra sig på exakt samma sätt som en annan, fastän vindens hastighet är densamma. Inte heller liknar lövverken vid en närmare granskning varandra om jag intar denna mer närstående position. I en annan position, till exempel när jag jäktar igenom allén, så liknar lövverken varandra, fastän jag egentligen är väl medveten om trädens, ontologiskt sett, partikulära skillnad som gör träden universellt lika. Från vissa grenar faller det några löv. Ju närmre jag rör mig de löv som fallit till marken, desto mer olika framträder deras form.

Livets mångfald i relation. ”Förbindelsen mellan ’vara’ och ’framträda’ (eller existera) är kontingent” (Badiou, 2012a, s. 37). Varat som vara är homogent: i matematisk mening utgör det ett rent multipelt som är detsamma som en varats oändliga alteritet. Hos varat som ett rent multipelt ryms void/Ø, denna främling som är med oss alla, vare sig vi vill låta kännas vid denna främling eller inte. Denna realitet är rationellt given. Vad som även utgör en rationell realitet är varats *framträdande* som någon-ting relationellt givet eller organiserat. Framträdandets essens utgörs

av ”former av relationer”, menar Badiou (2012a, s. 39). Om jag skulle närma mig varje enskilt träd och studera dem alla i detalj så skulle de framträda mer i sitt sanna vara, det vill säga som varande ”väsentligen olika” (s. 37).

Likaså börjar träden existera för mig på ett annat sätt om jag skulle gå fram och känna på dem, möjligen med hjälp av olika redskap för att bättre förmå studera träden mer detaljerat. Vad som då skulle skett är att likformigheten skulle förbytts till en olikformighet. Skulle jag bryta loss en bit bark från ett träd, så skulle denna bit bark vid en närmare betraktelse skilja sig från ett annat träds bark, och så i oändlighet ju mer detaljrik undersökningen skulle vara (se vidare Brander, 2019). Hemma igen tar jag kanske fram papper och penna för att söka representera det ”trädvara” som jag genom livet känt med hela kroppen, varmed jag på samma gång *presenterar*, eller kommunicerar/yttrar, detta ”trädvara” på ett sätt vilket inte representerar ”trädobjektets” mer sanna vara. Detsamma gäller naturligtvis för det ”föreställninsgmodi”, eller ”kvasi-objekt”, som av somliga (inte så få) benämns ADHD. Denna oändliga skillnad bestäms av det void/Ø som Badiou (2005a, 2009a) menar universellt ryms i alla partikulärt framanade objekt. Träden kommunicerar sitt unika vara till mig beroende av hur jag positioner mig i förhållande till dem. När jag tar mig tid till att stanna upp för att inta en annan position och därmed en annan relation till träden, än till exempel när jag satt på tåget och i hög hastighet observerade träden bakom ett fönster, framträder träden som oändligt olika varandra.

Låt oss ersätta träden med människor och låt oss följa rådet att lyssna till den (kvalitativa) forskning som intresserat sig för vad barn, unga och vuxna tycker och tänker om, dels sin ADHD-diagnos, dels det beteende som kvasi-diagnosen konstruerats i relation till. Det är på nytt en omväg som här tas, för vi vet redan att void/Ø är universellt, det vill säga att kvasi-diagnosen inte är sann utan en icke-neutralt organiserad skenbild presenterad utifrån ”det Enas” perspektiv på en, statistiskt beräknad, heterogen kategori av socioekonomiskt tärande människor. Hur som helst så utgör just void/Ø – ett mer Reellt inom det reella, att sanningen är annan än vad den av diagnossofisten sägs vara – det tema som förenar den (kvalitativa) forskning som nu presenteras (se t.ex. Bailey, 2014; Brinkmann, 2015; Eccleston, Williams, Knowles & Soulsby, 2019; Dunne & Moore, 2011; Honkasilta, 2016; Lassinantti, 2014; Padilla-Petry, Sória-Albert & Vadeboncoeur, 2018; Singh, 2012a, 2012b, 2013).

Genom denna forskning blir lite tydligare att såväl barns, ungas som vuxnas förståelse för vad ”ADHD” är, mycket beror på inom vilken sociokulturell kontext de växer upp och anammar. Men det är tänkande kroppar som diagnostiseras. Som tänkande kropp ”forceras” en alltid, enligt Badiou (2009a), fram till den ”punkt” (”a point”) där ett beslut måste tas i varje given situation. Ett beslut som rör huruvida en ska välja den ena eller andra vägen. Ett beslut inför att sträva efter att leva ett mer sant liv eller inte. Att *inte* sträva efter att vara-i-sanning, innebär enligt Badiou ett slags aktiv passivitet inför det rådande och därmed ett svek:

> In one way or another, one must go through the point. Of course, it is possible not to. … But then a truth will be sacrificed by its very subject. Betrayal. (2009a, s. 400).

Detta svek, menar Badiou, innebär även en katastrof (”disaster”) för det öppnar upp för ondskan att låta ta vid. Därmed är vi alla enligt Badiou betydligt närmre ondskan än vi kan tänkas tro. Ibland förkroppsligar vi den rent av (se vidare Badiou, 2001).[102]

Alla människor är tänkande kroppar, kropps-subjekt som bildar subjektiva kroppar: “The body is a composite element of the world; the subject is what fixes in the body the secret of the effects it produces” (Badiou, 2009a, s. 47). *Beslutet* utgör det tvåtal – ”ja” eller ”nej” – som reducerar universums oändliga inkonsistens och låter världen framträda därefter (s. 409ff.). Varje multipel i världen korrelerar med ett ”ja” eller ett ”nej”. Vad som kommer att in/existera i världen utgörs av hur alla dessa ”punkter”, via beslutet, organiseras. En ställs ideligen ”mot väggen” där en måste ta ett beslut. Att vid en viss ”punkt” i livet ställas inför ett beslut innebär alltid en filtrering av det rent multipla, varats oändliga alteritet, genom Tvåtalet ”ja eller nej”. Att vara passiv inför beslutet är även det ett ”nej” (s. 468).

Denna via olika beslut reduktiva organisering är vad som låter producera fram olika kollektiva kroppars in/existens i världen. Men kroppar, såväl individuella som kollektiva, består av inre slitningar vilka avgör hur den värdsliga kroppen kommer att in/existera via organiseringen av dess ”inre” organ. Badiou (2009a, s. 51ff.) tar Spartacus och hans slavarmé

[102] Se även det avslutande exemplet i kapitel 2 i föreliggande avhandling.

som exempel. En kropp består av individuella-biologiska kroppar. En kropp på biologisk nivå (på cell-nivå) är i sig inte en tänkande kropp, enligt Badiou. Kroppar kan tänkas som större kroppar vilka blir till beroende av olika subjektiva beslut, det vill säga huruvida den individuellt tänkande kroppen i relation med andra tänkande kroppar beslutar sig för att leva ett mer sant liv eller inte. Just en sådan kollektiv kropp utgör Spartacus slavarmé. Spartacus slavarmé utgörs av en kollektiv kropp som består av ”inre” slitningar som delar (slav)kroppen. Det subjektiva i denna kollektiva kropp föds ur enskilda kroppars begär eller lustar i relation till andra individuella kroppars lustar och begär och hur dessa hanteras. I Spartacus armé fanns de slavar som affirmerade idén om att leva i enlighet med ett mer sant vara: ”We slaves, we want to *and can* return home” (s. 51, kursiv i original) – vi slavar vill hem, vi är värda ett mer sant liv än detta, och möjligheten finns att göra så, men för det krävs hårt arbete och kamp. Genom detta beslut föds det till sanningen hoppfulla och trofasta subjektet (2009a, ss. 50-54; se även tidigare avsnitt om Badiou i kapitel 2).

Men Spartacus slavarmé utgjordes också av reaktivt-obskyra kroppssubjekt, enligt Badious terminologi, då de beslutar sig för att säga nej till möjligheten att leva ett mer sant och på så sätt fritt liv. Slavarna som intar denna subjektstyp finner Spartacus och de som följer honom vara riktiga trubbelmakare, och är istället nöjsamma med att vara det som de har blivit tillsagda av slavherren att vara. Denna subjektstyp är konservativ och inkluderar en negativ operation av den verklighet som ur denna negativa operation blir till. Denna subjektstyp finner den rådande ordningen utgöra den bästa av alla möjliga världar, medan ”kampen” för ett mer sant liv reaktivt döms ut som ondskefull. Revolution döms ut för att vara en reaktiv handling i sig. Istället underordnas hoppfullheten en tilltro till ”slavherren” som, när slavgörat tros vara slut, antas leda de underordnade till frihet. Mottot som det reaktiva och/eller obskyra subjektet lever efter är att vad som existerar, enbart är givna kroppar och språk. Sanning – void/Ø – är någonting som bara ställer till med besvär och är därmed bäst att bortträngа på olika sätt (2009a, ss. 54-62).

Den process som gör att subjektet intar en viss destination benämner Badiou för *subjektivation* (se t.ex. 2012a, ss. 91-102). I exemplet med Spartacus slavarmé organiseras den individuella och kollektiva (slav)kroppen på de sätt som olika subjektiva beslut tas vid specifika partikulära ”punkter” eller vägskäl. Om den Sanna Idén överges är det lätt

att hemfalla åt det reaktiva och/eller obskyra subjektet istället för att låta denna idé trofast stå som rättesnöre. Alla kan vi via beslutet inta dessa olika subjektstyper, beroende av hur det verklighetsalstrande beslutet inför sanningen, som delvis ryms i void/Ø, hanteras.

Sanning är det generiska namnet för ett subjekt vilket som, men individens subjektiva destination – subjektstyp – beror på hur sanningen beslutas inför. Sanning är detsamma som det som ryms inom såväl som bortom den redan givna kunskapen, eller ”the state of the situation”. En sanning bryts loss, punkt för punkt, genom ett aktivt ingripande i världens givna ordning för att söka någonting nytt: “[A] truth is unfolded point by point, and is not contained in a single formula” (2009a, s. 85).

Naturens determinerande lag ställer alltid individen inför olika beslut att fatta, och *genom* beslutet följer värdsliga blivanden. Det finns med andra ord, vilket är Badious tes, möjlighet för individen att producera någonting nytt och det genom det, enligt Badiou framforcerade, eller med Spinoza nödgade, beslutet. Beslutet rör huruvida det anses värt att sträva efter att vara-i-sanning eller låta bortträng denna möjlighet. Den illusoriska friheten kan te sig mer lockande. Men, genom inkorporerandet i sanning – subjektivation eller subjektivering – blir den individuella kroppen, genom relation med andra kroppar, del av en större värdslig kropp. Med vilket följer att individen som ett kroppsligt subjekt utgör en process som beror på subjektiva beslut inom det redan existerande, vari ryms, via möjligheten att inkorporera sig i världen genom sanning, möjligheten till någonting annat in-existent att ta vid och börja existera. Själva inkorporerandet i sanning via att trofast följa upp en händelse innebär en organiserad produktion av nya existenser som ligger immanent in-existent i varje givet objekt/situation/värld: ”the incorporation into the True is a question of organization” (Badiou, 2009a, s. 40).

Nu tillbaka till den forskning som, via min analys, belyser vilka olika subjektstyper som diagnostiserade individer, inte helt opåverkade av den kulturella situation som dominerar, beslutar sig för att bli. Exemplet är Brinkmanns (2015), när han avseende en studie som rör vuxna med ADHD-diagnos sammanfattar:

> I några sammanhang *har* de ADHD, i andra *är* de ADHD:are, och ibland är de uppmärksamma på hur ADHD:en skall *göras* på ett riktigt

> sätt (både i relation till andra med diagnosen och i relation till behandlingsystemet). (s. 49, kursiv i original, min översättning från danska)

När det gäller frågan om subjektets tillblivelse så ser vi i detta exempel – som inte är generaliserbart, men som låter oss bättre förstå det subjektiva beslutets verkan för den värdsliga in/existens som följer – hur de diagnostiserade individerna är (re)aktiva subjekt som i olika situationer beslutar sig för att agera på skilda sätt. Genom ovan exempel blir det tydligare att diagnosen – den ”neuropsykiatriska” kunskapen – inte är vad som primärt konstituerar subjektet, vilket just ligger i linje med Badious (2009a; 2012a) teori om subjektivering som den plats där individen via det framforcerade eller nödgade beslutet blir till ett subjekt, och den efterföljande process som via olika beslut avgör subjektets destination. I ovan fall är den aktivitet som de olika diagnostiserade individerna företar sig reaktiv och även obskyr, eftersom de låter sina subjektiviteter följa den dominerande ”encyklopedins” definition. Det inbegriper att låta definiera sig själv negativt i överensstämmelse med en uppfostringsideologi som teknologiskt re/producerar en samhällsordning som inte tolererar de kroppar som kommunicerar sin strävan efter ett mer sant vara på ett, i enlighet med den dominerande normen, mindre önskvärt sätt.

Även barn och unga med diagnostiserad ADHD är – givetvis – tänkande kroppar (se t.ex. Bailey, 2014; Eccleston, Williams, Knowles & Soulsby, 2019; Dunne & Moore, 2011; Honkasilta, 2016; Padilla-Petry, Sória-Albert & Vadeboncoeur, 2018; Singh, 2012a, 2012b, 2013). Via det dominerande ”neuropsykiatriska” (uppfostrings)paradigmet följer en idé om biologiskt determinerande individer eller beteenden. Denna biologiska determinism går att hänföra till den biomaterialism som Badiou (2009a, 2012a) härleder till den samtida sofism som benämns demokratisk materialism. Demokratisk materialism utgör en samhällsordning inom vilken sanningen på olika sätt bortträngs samtidigt som universums relationella tumult reduceras till neurobiologisk nivå.

Även barn och unga blir till olika subjekt genom hur de förhåller sig till sanningen, eller det void/Ø, som de alla tycks vara medvetna om men inte alltid vill eller får hjälp med att kännas vid. Alla tycks de vara medvetna om att ”ADHD” är någonting annat än vad som låter följa kvasidiagnosens definition, även om diagnossofisten vill leda till att de ska tro

annat om sig själva. Vissa gör mer än andra motstånd mot diagnossofistens inadekvata re/presentation av ADHD. Detta kan vidare förtydligas genom pojken som ropar att kejsaren är naken, som möjligen agerar impulsivt, men likväl följer pojkens handling det beslut som rör viljan att erkänna eller inte erkänna den ”dysfunktionella” maktordning som massan tar för given och åter somliga finner brukbar för att samla ”silver, guld och ära” i. Subjektet realiseras av det nödgade beslutet. För att leva ett mer sant liv beslutar sig Barnaby för att ensam tillsammans med sin hund bege sig ut i en farofylld värld, där möjlighet till nya relationella existenser ryms. Enligt Victors mamma MrsHyper fattar Victor ett annat beslut, när han efter att ha mottagit sin diagnos-dom ropar ”jippie”.

Under nästa rubrik förs en diskussion om vilka de olika *pedagogiska subjekt* är som följer beslutet om att uppfostra via kvasi-diagnos eller inte.

7.6 Relationär pedagogik: Beslutet om kärleksfull uppfostran för ett mer sant liv

I sin doktorsavhandling från 2016 ämnar Juho Honkasilta dekonstruera det dominerande (psykomedicinska/neuropsykiatriska) narrativet om ADHD och detta genom bland annat intervjuer med unga med ADHD-diagnos. Honkasiltas fokus ligger på (att försöka bryta upp) den särskiljande pedagogiska praktik inom skolväsendet som neuropsykiatrisk kunskap och diagnoser leder till. Med neuropsykiatrisk kunskap och diagnoser objektifieras och dekontextualiseras elevers tankar, känslor och erfarenheter av att gå i skolan, poängterar Honkasilta. Diskussionen känns väl igen sedan tidigare och är egentligen inte nödvändig att på nytt belysa. Hur som helst så ser Honkasilta en utmaning i en specialpedagogisk praktik som med hjälp av neuropsykiatrisk kunskap och diagnoser re/producerar ett negativt skillnadsskapande där målet är att försöka konformt inordna de identifierade och diagnostiserade eleverna i en uppfostrande institution som drivs av och mot produktion och perfektion.

När Honkasilta, som sätter stort teoretiskt värde vid den sociala och språkliga konstruktionen av verkligheten, samtidigt når slutsatsen att ”[t]he findings of this study emphasize the importance of transdisciplinary approach to *fully* understand ADHD and harness this knowledge into practice” (s.74, min kursivering), så kan tyckas att skillnaden mellan

Honkasiltas och undertecknads resultat vid en närmare granskning är avgrundsdjup. (Tänker sig Honkasilta den sociala konstruktionen av verkligheten till trots – som teoretiskt ramverk använder han sig främst av ”socialkonstruktionisterna” Peter Berger och Thomas Luckmann – att det finns en given essens oaktat diagnosens normativa ursprung?)

Mer i överenstämmelse med min egen slutsats är Honkasiltas ”upptäckt” (sökte han den eller kände han den redan och ville få den bekräftad?) av vad jag i detta arbete utifrån Badiou benämner för void/Ø och vilka pedagogiska implikationer som följer hur detta ”void/Ø”, denna universella främling, bemöts. Honkasilta lyfter bland annat att de ungdomar som intervjuats finner diagnosen, eller klassificeringen, ADHD vara stigmatiserande. Samma ungdomar tycker även, när de tillsammans med Honkasilta tillåts reflektera över och ge sin syn på diagnosen/klassificeringen, att den utgör en inadekvat re/presentation av det (normöverskridande) beteende som i synnerhet vuxna i deras omgivning – föräldrar, lärare, skolledare, psykiatriker, psykologer … – inte finner önskvärt och till vilket diagnosen ADHD av dem anses fylla en funktionell pedagogisk nytta. Utifrån detta resultat – ungdomarnas redundanta rop inifrån kvasidiagnosen – söker Honkasilta själv en annan pedagogik (uppfostran) än en som, med mina ord, förnekar en individs rätt till sitt mer sanna vara. Samtidigt hamnar det sociala livets komplexitet i skymundan, bland annat kan den skolpraktik fortgå som de intervjuade eleverna uppvisar ett normbrytande beteende *genom*, när ADHD definieras som en ”neurodevelopmental disorder/neuropsykiatrisk funktionsnedsättning”.

Honkasilta söker efter en mer inkluderande pedagogisk modell. Kärnan i inkluderande pedagogik är enligt Honkasilta att svara an på *alla* elevers unika behov. Det utbildningsväsende som han tar upp för granskning utgör inte en plats som passar alla lika. Något som visserligen blir mycket svårt i praktiken att uppnå då vissa mål är styrande samtidigt som den specialpedagogiska praxis som Honkasilta utmanar, tar som pedagogiskt axiom individuella dys/funktioner som verkar segregerande. Som jag läser honom så lyfter Honkasilta fram behovet av en ”sannare” demokratisk uppfostran där skolans vardag bör genomsyras av att hela skolklasser tillsammans söker efter en ordning som passar alla – en relationellt given ordning som även den diagnostiserade har att försöka förstå sin moraliska del i.

Honkasilta lyfter att den uppfostran som han via diagnosen ADHD granskat, helt följdriktigt inte är ”sant” demokratisk. Med denna slutsats står Honkasilta som företrädare för en pedagogik/uppfostran som så att säga arbetar i motvind, då han inte företräder den dominerande uppfostringsideologi som han även försöker dekonstruera utifrån ambitionen att öppna upp för ett annat pedagogiskt alternativ. Honkasilta är en av många som påpekar och utmanar den neuropsykiatriska diagnosens såväl reduktiva som differentierande pedagogiska funktion. Diagnosen ADHD (NPF) tillhör en negativ identitetslogik som utgör en segregerande biopedagogisk uppfostringsideologi. Diagnossofistens pedagogiska grundsats uttrycks om inte annat i devisen *Ett barn i varje klass* (Gillberg, 2013).

Vidare är Honkasiltas (2016) pedagogiska granskning i relation till neuropsykiatrisk kunskap och diagnosen ADHD riktad mot skolväsendet som uppfostrande institution, samtidigt som han påpekar att ”ADHD” inte kan reduceras just till skolväsendets uppfostrande funktion. Tanken är svindlande när en tänker på att diagnosen ADHD rör en uppfostringsideologi som -teknologi som genomsyrar långt mycket mer än den uppfostran som blir till inom skolväsendets olika delar. Diagnossofistens uppfostran tillhör sannerligen inte den ideologi som drömmer om ett klasslöst samhälle där idén om ren multiplicitet intar en diktatorisk funktion, vare sig det gäller skolan som uppfostrande institution eller på övergripande samhällelig nivå. Vad som är förhärskande idag är en sofism vilken bland annat inbegriper en uppfostringsideologi som håller före en ”negativ” identitetspolitik. Denna tar uttryck i en hierarkiskt stratifierande och av den unika individen reduktiv biopedagogik. Kvasi-diagnosen ADHD utgör ett symptom på denna uppfostringssofism. Men all uppfostran är normativ och därmed ideologiskt präglad, varmed ett pedagogiskt beslut blir avgörande: ska en som pedagog besluta sig för den ena eller den andra idén? I vårt fall rör detta beslut huruvida att uppfostra via negativ klassificering – kvasi-diagnostik – eller ej.

Diagnossofisten betonar vikten av att leda den kvasi-diagnostiserade individen och samhället i stort till en attitydförändring i enlighet med vad hen och opinionen finner vara den bästa av alla möjliga världar. Detta är den ”sanning” diagnossofisten föreslår, samtidigt som möjligheten till att leva ett mer sant liv undanhålls, genom mer eller mindre aktiv bortträngning av någonting mer Reellt. Ett retoriskt grepp som diagnossofisten använder sig av är att kvasi-diagnosen hävdas vara humanitär: det är en

mänsklig rättighet att betecknas som underordnad för att ”åtgärdas” därefter. Kvasi-diagnosen är ett symptom på vår tids ”demokratiska” ordning. Men sanningen är inte vad opinionen hävdar. Inte heller utgör ADHD en neutral diagnos eller adekvat definition. Kvasi-diagnosen innebär en normativ som i negativ namngivningsprocess, på samma gång som den kvasi-diagnostiserade utestängs från att aktivt delta i namngivningen av sig själva. Diagnossofisten säger helt enkelt nej till en annan individs rätt att leva ett mer sant liv.

Vidare reduceras den oändligt unika individen via kvasi-diagnos(tik)en till ett ändligt, och dessutom negativt, objekt. Den neuropsykiatriska diagnosen utgör ett biopedagogiskt symptom på en numerisk identitetslogik. Denna logik tillhör i sin tur ett ändligt tänkande. Som paradigmatiskt exempel som problem avseende ett ändligt tänkande, söker Gillberg (2018) filosofiskt understöd när de empiriska bevisen sviker en normativ uppfostran som effektivt döljs bakom en vetenskaplig retorik. I det verk av Wittgenstein som Gillberg söker stöd i, finner Wittgenstein någonting mer Reellt eller mystiskt som han menar att det genom språket inte är möjligt att säga någonting om. Detta mystiska vara bör inte filosofen tala om menar Wittgenstein, vilket även utgör det påstående som Gillberg, på ett haltande sätt, åberopar.

Badiou, å andra sidan, vänder sig till den matematiska mängdläran och finner den egenskap hos det ”mystiska” vara som, enligt Badiou (2011), ”anti-filosofen” Wittgenstein inte förmådde säga någonting om. För Badiou utgör varat, ontologiskt sett, ingenting mystiskt alls. Genom den matematiska mängdläran företar sig Badiou en vetenskaplig undersökning av varats-vara och finner där en universell oändlig alteritet inbegripet ett lika universellt void/Ø. Varat är i dess (mängdteorietiskt) rena form vare sig ett eller inget, utan ren multiplicitet, ett generiskt ingen-ting, vars slutliga mängd utgörs av void/Ø. I denna generiska mängd som inte med kunskapen är totaliserbar, utan just generisk (konstruerbar), ryms möjligheten till att leva ett mer sant liv bortom dominerande ”encyklopedisk” fakta som, i det specifika fallet med diagnosen ADHD, stympar den diagnostiserade individen samtidigt som diagnossofisten med presentationen av haltande fakta vinner ”silver, guld och ära”. Att uppfostra via kvasi-diagnostik utgör en pedagogisk handling som sluter just detta unika vara, genom att bortträngа void/Ø, en individs möjlighet att leva ett mer sant liv. Och, påpekar Badiou (se särskilt 2001) och jag med honom (Nilsson

Sjöberg, 2019a), när inadekvat kunskap presenteras som om den vore adekvat och världen organiseras därefter, så utgör det ett katastrofalt svek mot alla de som utestängs från möjligheten att genom en mer adekvat namngivning förmå existera på ett sätt som bättre överensstämmer med sitt mer sanna vara. Inte kan väl det vara en kärleksfull uppfostran?

Diagnossofistens uppfostran är, som vi sett, irrationell, orättvis, oren, ond och våldsam. Diagnossofisten företräder en uppfostran som mer eller mindre aktivt borttränger sanningen. Diagnossofisten tillhör ett pedagogiskt paradigm som uppfostrar på basis av ett ändligt tänkande och denna uppfostran utgörs av en ideologi som genom konstituerandet av negativa identiteter sliter itu – re/producerar ”tvedräkt – snarare än binder samman. Den relationära pedagogiken framstår som diagnossofistens negativa motsats. Detta beror emellertid på att den relationära pedagogiken, som är rationellt grundad, affirmerar kärleken. När verkligheten sliter itu, binder kärleken samman, menar Badiou (2009a, s. 380). Kärlek är den procedur som genererar sanning utifrån ”Två” istället för att den ena parten utestänger den andra från möjligheten att leva ett mer sant liv (se vidare Badiou, 2008a, ss. 179-198; Badiou, 2012b; se även Nilsson Sjöberg, 2018).

Diagnossofistens uppfostran inleds genom att säga nej till sanningen, inleds med att stänga ute det unika varat, inleds med (att försöka) stänga ute en människas rätt till att på ett mer sant sätt namnge sig själv. Således måste sägas att det är en uppfostran som inte bygger på kärlek, för det går inte att inleda en kärleksrelation genom att säga nej till void/Ø, denna universellt främmande mängd som kan upplevas som ett hot mot den rådande ordningen. Att säga nej till kärleken är att säga nej till en utifrån Tvåtalet verklighetsalstrande produktion av sanning, är detsamma som att säga nej till void/Ø. Att säga nej till void/Ø är detsamma som att säga nej till möjligheten att företa en gemensam undersökning av världen vilken låter föda fram en mer jämlik existens. Att säga nej till möjligheten att namnge världen utifrån ”Två” istället för ”En”, är detsamma som att säga nej till kärleken (Badiou, 2019d, s. 15).

Individer skiljer sig oändligt från varandra (se t.ex. Badiou & Tardi, 2013, s. 45). Hur vet vi det? Jo, för att *oändlig alteritet* är ”the regime of being” (Badiou & Tardi, 2013, s. 57). Ontologiskt är det Ena inte. Vad jag med detta arbete vill betona är det pedagogiska mötet som den plats där det blir möjligt att låta en undersökning av världen utifrån ”Tvåtalet”

ta vid. En kärleksfull uppfostran tar därmed vid först i ett möte som innefattar en gemensam undersökning av den rådande situationens komplexitet, där den sanning som i detta möte genereras aldrig får reduceras till den ena partens dominerande position, utan måste produceras utifrån det ”Tvåtal” som i det pedagogiska mötet uppgår i ett jämlikt ”oss” med möjlighet att föra ny mer jämlik existens till världen. Platsen för denna pedagogiska möjlighet att föra ny mer jämlik existens till världen har jag, utifrån Badiou, benämnt ”kärlekens scen” (se Nilsson Sjöberg, 2018). Denna uppfostran som tar form på kärlekens scen värderas högre än att försöka leda den icke-neutralt konstituerande ”Andre” i riktning mot ”det Enas” värdsliga existens. Det senare en uppfostran, en pedagogik, som re/producerar en värld vari jämlikhet förblir *in*-existent.

På denna kärlekens scen, genom detta unika möte mellan två parter oändligt olika varandra och därmed universellt lika, ryms möjligheten att skapa en kärleksfull pedagogisk kropp. Vi vet sedan tidigare att subjektiva kroppar är såväl individuella som att de relationellt sluter upp i större kollektiva kroppar. På denna kärlekens scen finns, genom en kärleksfull uppfostran, möjligheten att sträva efter att söka uppgå i en (framtida) större kollektiv kärlekskropp i betydelsen att alla ska ges rätten att bättre förmå leva ett mer sant liv. Som vi sett är det en uppfostran diametralt olik diagnossofistens. Den senare driver fram ändliga objekt, låter med sina negativa identiteter/objekt re/producera en ojämlik samvaro. Den relationära pedagogiken strävar istället efter att gemensamt – utifrån Tvåtalet på kärlekens scen – söka bli eviga tillsammans, genom att ledas av idén om att ett mer sant liv för alla inte är ett omöjligt pedagogiskt projekt.

Relationär pedagogik uppfostrar så att säga oändligt kärleksfullt, söker bryta loss ifrån stympade varanden för att utifrån Tvåtalet söka nya relationella blivanden och existenser. Men detta kräver, återigen, ett pedagogiskt beslut. Ett beslut inför kvasi-diagnosens vara eller icke-vara, vilket även grundas i beslutet om att erkänna eller inte det rationellt befästa onto-pedagogiska axiom om varats oändliga alteritet. Den relationära pedagogiken utgår från axiomet att *det Ena inte är, varmed inte heller det Andra kan vara.* Dock behöver vi inte leta länge för att få veta att en icke-neutral produktion av dysfunktionell Andrahet existerar och det i hög grad, varmed den relationära pedagogikens strävan är att söka en mer jämlik uppfostran. En kärleksfull uppfostran utgörs inte av en sofism som

utesluter en annan människa från rätten att delta i den kollektiva produktionen av verklighet genom att för andra borttränga sanningen. En kärleksfull uppfostran stannar inte vid det givna, tar inte det givna för givet mer än som en reell pedagogisk ordning vari en annan relationell Realitet eftersöks.

Kärlek är ”den första graden i individens övergång till ett omedelbart bortom henne själv” (Badiou, 2012a, s. 99). Det handlar om en pedagogisk strävan efter att sluta upp i någonting nytt, inte tidigare känt. Det handlar om att överge sig själv för att i mötet med den andra parten söka bli del av ett ”oss”, ett ”oss” som ligger bortom de båda. Kärlek är för Badiou den procedur som genererar sanning utifrån ”Två”. Det kärleksfulla Tvåtalet utgörs därmed inte av ”den Enas” bestämning av ”den Andre”, utan handlar om att som olikvärdiga samhällsmedborgare relationellt ta sig an ett mer jämlikt värdsligt blivande. Hur riskfyllt (och ångestfyllt) detta möte än kan te sig, så har en kärleksfull uppfostran just sin början i det som ”inte är”. Kärleken utgör ingen givenhet, utgår inte från det givna, utan är en process som *blir* genom det som händer *oss* (2012a, s. 99). Att säga ”ja” till kärleken är även detsamma som att säga ”ja” till void/Ø. Att säga ”ja” till kärleken betyder därmed att säga ”ja” till att den universella främlingen bör äga den universella rätten att leva ett mer sant liv.

Kärlekens scen är detsamma som det möte där ”Tvåtalet” – dvs. oändlig skillnad eller alteritet mellan två individer – sluter upp i mellanvärldslig syntes som på förhand aldrig kan kalkyleras, bara upplevas tillsammans. Vad mötet genom att detta ”Två” blir ett ”Oss” kommer att generera för sanning, är inget som på förhand går att bestämma. Den pedagogiska kärlekskroppen måste vara beredd på att fortsatt hålla fast vid idén om att tillsammans försöka vara-i-sanning. Just detta, att söka sträva efter att tillsammans vara-i-sanning, som är detsamma som att uppfostra kärleksfullt, utgör, vill jag mena, den ”slavuppgift” som pedagogen alltid har att förhålla sig till. Ska en ta sitt pedagogiska ansvar och söka en kärleksfull uppfostran eller hålla fast vid den egna identitetsträvan? Den pedagogiska ”figur” som här söks är heroisk eftersom den militant står upp för en kärleksfull uppfostran, som utifrån Tvåtalet söker sig bortom det givna med ambitionen att låta världen börja existera som ett likvärdigt ”oss”. Denna heroiska pedagog är dock ingen alls ”övermänniska”, utan enbart vem som helst, den någon som beslutat sig för att trofast följa idén om en

kärleksfull uppfostran. Det vill säga den pedagog som inte utesluter void/Ø, vilket är detsamma som att tillsammans med den andra parten aktivt söker ge upp sig själv i sökandet efter ett mer likvärdigt ”oss”.

För att detta ska bli möjligt kan inte ”den Ena” lägga beslag på ”den Andra”, utan båda parter måste främliggöra sig själv för att på samma gång låta föda fram en gemensam kärlekskropp. Detta innebär en ibland smärtsam och alltid arbetsam process. Det är en process som även kräver mod. Det krävs nämligen mod för att tillsammans våga ”famla i mörkret” (jfr. Gillberg ovan på s. 343), dock med understöd av den rationella idé som lyser upp möjligheten att där inne i ”grottan” söka efter en mer relationell och kärleksfull uppfostran. Det är inte de skenbilder som spelas upp på grottans vägg som utgör en sann re/presentation av verkligheten, verkligheten är den grotta vari detta skenmakeri pågår. Vad det handlar om är att ges rätten att namnge sig själv på ett mer sant sätt, där ingen ska äga rätten att lägga beslag på någon annan människas rätt att söka vara-i-sanning. På ett övergripande plan sammanfattar Badiou (2008a) vad jag försöker säga, när han skriver: ”Such is the numericity of the amorous procedure: One, Two, Infinity” (s. 189). Avseende det forskningsproblem som i föreliggande avhandling ligger för handen, så kan detta pedagogiska alternativ istället sammanfattas enligt följande: A(D/H)D.

Men vad det också handlar om, och detta är viktigt, är inte att förneka existensen av olika beteendens ”reella” vara. Dock är diagnosen ADHD mycket mer än så. Det följer helt enkelt ur den ontologiska skillnaden att människor beter sig olika. Vad som emellertid följer framträdandets relationella logik är att beteenden är situationellt konstituerade. O/uppmärksamhet, exempelvis, är relationellt givet. Vad jag med detta arbete vill betona är det pedagogiska ”slavgöra” som därmed består i att försöka möjliggöra den kärlekens scen där uppgiften blir att, genom Tvåtalet, låta världen emanera på ett sätt så att den blir mer sann för båda parter. En sådan uppgift blir särskilt svår inom uppfostrande sammanhang som drivs av en ”yttre” målbestämning med vilken alltid följer en negativ bedömning av de som avviker från dessa mål. Att låta göra ”ADHD” tillsammans blir, som tidigare nämnts, även svårt om den uppfostrande parten inte befinner sig i nära relation med den som ska uppfostras. För hur ska då gemensamt lära kännas det unika växande som alltid blir till genom relation?

Den relationära pedagogiken låter inte stanna vid denna kritik, utan söker i det givna – såväl teoretiskt som praktiskt – uppfinna den kärlekens scen där produktionen av kollektiva kärlekskroppar kan ta vid. Genom att (försöka) minimera de situationer, eller uppfostrande praktiker, som sätter hinder från denna möjlighet att producera den kärlekens scen där kollektiva kärlekskroppar kan födas, öppnas samtidigt upp (möjligheten) för nya existenser att bli till eller maximeras. Den relationära pedagogiken leds av en idé att om kollektiva kroppar tillräckligt väl organiseras, genom att tillsammans söka det som ”inte är” för att komma bort från det ”som är”, så kommer slutligen en förändring att tvingas fram. Ju större dessa kärleksfulla kroppar genom uppfostran kan bli, desto starkare blir förändringen. För i uppfostran ligger den lika revolutionära som reaktionära möjligheten att låta forma världen utifrån vissa bestämda idéer. Fullständigt avgörande blir det pedagogiska beslut om vilken idé som ska följas, genom vilket det pedagogiska subjektet blir.

I detta nu står vi med andra ord inför den punkt som genom beslutet blir avgörande för det pedagogiska subjektets destination: 1) det till verklig emancipation hoppfulla och till sanning trofasta pedagogiska subjektet; alternativt 2) det reaktivt-obskyra subjektet, som låter vilja konservera den rådande ordningen utifrån åberopandet av en transcendental (”rent funktionell”) överkropp. Vilken ideologi detta senare pedagogiska subjekt är rotat i, är något som på olika sätt redogjorts för på vägens gång.

Beslutet är nu ditt att fatta.

REFERENSER

Allen, Ansgar & Goddard, Roy (2017). *Education & Philosophy. An introduction.* London: SAGE Publications.

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

Allan, Julie (2015). Waiting for Inclusive Education? An Exploration of conceptual Confusions and Political struggles. I Kiuppis, Florian & Hausstätter, Rune Sarromaa (red.) (2015) *Inclusive education twenty years after Salamanca*, ss. 181-190. New York: Peter Lang.

Allsopp, Kate, Read, John, Corcoran, Rhiannon & Kinderman, Peter (2019). Heterogeneity in psychiatric diagnostic classification. *Psychiatric Research*, 279: 15-22.

Almer, Glennie Marie & Mandel Snaum, Marie (2012). *ADHD hos barn och vuxna.* Lund: Studentlitteratur.

Altermark, Niklas (2014). The ideology of neuroscience and intellectual disability: reconstituting the 'disordered' brain. *Disability & Society*, 29(9): 1460-1472.

Altermark, Niklas (2016). *After Inclusion: Intellectual Disability as Biopolitics.* Diss. Lund: Lunds universitet.

Ainscow, Mel, Slee, Roger & Best, Marnie (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8): 671-676.

American Academy of Pediatrics, AAP (2011). ADHD: Clinical Practice Guidelines for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-

Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 128(5): 1007-1022.

American Psychiatric Association, APA (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association, APA (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 3rd ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association, APA (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 3rd ed. revised. Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association, APA (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 4th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association, APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.* 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Ariès, Philippe (1962). *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life.* New York: Vintage Books.

Arribas-Ayllon, Michael, Bartlett, Andrew & Lewis, Jamie (2019). *Psychiatric Genetics: From Hereditary Madness to Big Biology.* London: Routledge.

Aastrup Rømer, Thomas, Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (2017). Indledning. I Aastrup Rømer, Thomas, Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend (red.) (2017) *Uren pædagogik 3.* Aarhus: Klim.

Axelsson, Thom (2007). *Rätt elev i rätt klass: Skola, begåvning och styrning 1910-1950.* Diss. Linköping: Linköpings universitet.

Axelsson, Thom & Qvarsebo, Jonas (2017). *Maktens skepnader och effekter. Maktanalys i Foucaults anda.* Lund: Studentlitteratur.

Ayers, Michael (2007). Introduction. I Ayers, Michael (red.) (2007) *Rationalism, Platonism and God*, ss. 1-14. Oxford: Oxford University Press.

Badiou, Alain (2001). *Ethics: An Essay on the Understanding of Evil.* London, UK: Verso.

Badiou, Alain (2003). *Saint Paul. The Foundation of Universalism.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Badiou, Alain (2005a). *Being and Event.* London, UK: Continuum.

Badiou, Alain, (2005b). *Manifest för filosofin & Vad är kärlek?* Göteborg: Glänta.

Badiou, Alain (2005c). *Metapolitics.* London, UK: Verso.

Badiou, Alain (2006). *Briefings on Existence. A Short Treatise on Transitory Ontology.* Albany, NY: State University of New York Press.

Badiou, Alain (2008a). *Conditions.* London, UK: Continuum.

Badiou, Alain, (2008b). *Number and Numbers.* Cambridge, UK: Polity.

Badiou, Alain (2009a). *Logics of Worlds. Being and Event II.* London, UK: Continuum.

Badiou, Alain (2009b). Thinking the Event. I Engelmann, Peter (red.) (2009) *Badiou & Žižek. Philosophy in the Present*, ss. 1-48. Cambridge, UK: Polity.

Badiou, Alain (2009c). *Theory of the Subject.* London. Continuum.

Badiou, Alain (2010). *The Communist Hypothesis.* London: Verso.

Badiou, Alain (2011). *Wittgenstein's antiphilosophy.* London, UK & New York, NY: Verso.

Badiou, Alain (2012a). *Andra manifestet för filosofin.* Hägersten: TankeKraft.

Badiou, Alain (2012b). *In Praise of Love.* London: Serpent's Tail.

Badiou, Alain (2012c). *Plato's Republic. A Dialogue in Sixteen Chapters, with a Prologue and an Epilogue.* Cambridge, UK: Polity.

Badiou, Alain (2013). Affirmative Dialectics: from Logic to Anthropology. *The International Journal of Badiou Studies*, 2(1): 1-13.

Badiou, Alain (2015). *Philosophy for Militants.* London, UK & Brooklyn, NY: Verso.

Badiou, Alain (2016a). *Det sanna livet.* Hägersten: TankeKraft.

Badiou, Alain (2016b). *In Praise of Mathematics.* Cambridge, UK: Polity.

Badiou, Alain (2018). In Search of the Lost Real. I Bartlett, A. J. & Clemens, Justin (red.) (2018) *Badiou and His Interlocutors. Lectures, Interviews and Responses,* ss. 7-16. London: Bloomsbury.

Badiou, Alain (2019a). *Happiness.* London, UK & New York, NY: Bloomsbury.

Badiou, Alain (2019b). *Being and Event.* Constructing a New Place for Thought. I Ndiaye Berankova, Jana & Hussey, Norma (red.) (2019) *Alain Badiou: Sometimes, We Are Eternal*, ss. 37-64. Lyon: Suture Press.

Badiou, Alain (2019c). *In Praise of Politics.* Cambridge, UK: Polity.

Badiou, Alain (2019d). Beyond Negative Dialectics. I Völker, Jan (red.) (2019) *Badiou and the German Tradition of Philosophy*, ss. 9-17. London, UK & New York, NY: Bloomsbury.

Badiou, Alain & Tarby, Fabien (2013). *Philosophy and the Event.* Cambridge, UK: Polity.

Badiou, Alain & Roudinesco, Élisabeth (2014). *Jacques Lacan: Past and Present.* New York: Columbia University Press.

Badiou, Alain & Engelmann, Peter (2015). *Philosophy and the idea of communism. Alain Badiou in conversation with Peter Engelmann.* Cambridge, UK: Polity.

Bailey, Simon (2014). *Exploring ADHD. An ethnography of disorder in early childhood.* New York: Routledge.

Baker, Bernadotte (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, 104(4): 663-703.

Barad, Karen (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3): 801-831.

Barad, Karen (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning.* Durham, NC: Duke University Press.

Barad, Karen (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, SpaceTime enfoldings, and justice to come. *Derrida Today*, 3(2): 240-268.

Barad, Karen (2015). Transmaterialities: Trans*/Matter/Realities and Queer Political Imaginings. *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 21(2-3): 387-422.

Barker, Beth & Mills, China (2018). The psy-disciplines go to school: psychiatric, psychological and psychotherapeutic approaches to inclusion in one UK primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 22(6): 638-654.

Barkley, Russel A. (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment.* New York, NY: The Guilford Press.

Barkley, Russel (2016). *ADHD in School. The best evidence-based methods for teachers*. Eu Claire, WI: Pesi Publishing & Media.

Barkley, Russel. A. & 86 medförfattare (2002). International Consensus Statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(2): 89-111.

Barkley, Russell A. & Peters, Helmut (2012). The Earliest Reference to ADHD in the Medical Literature? Melchior Adam Weikard's Description in 1775 of "Attention Deficit" (Mangel der Aufmerksamkeit, Attentio Volubilis). *Journal of Attention Disorders*, 16(8): 623-630.

Bartlett, A. J. (2010). Plato. I Bartlett, A. J. & Clemens, Justin (red.) (2010) *Alain Badiou: Key Concepts*, ss. 107-117. Durham: Acumen.

Bartlett, A. J. (2011). *Badiou and Plato. An Education by Truths.* Edinburg: Edinburgh University Press.

Bartlett, A. J. & Clemens, Justin (2019). Translator's Foreword: Happiness Is Revolting. I Badiou, Alain (2019) *Happiness*, ss. 1-32. London, UK & New York, NY: Bloomsbury.

Batstra, Laura, te Meerman Sanne, Conners, Keith & Frances, Allen (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults. *Lancet Psychiatry*, 4(6): 439.

Bauman, Zygmunt (2007). *Flytande rädsla.* Göteborg: Daidalos.

Baumeister, Alan A., Henderson, Kristopher, Pow, Joni Lee & Advokat, Claire (2012). The Early History of the Neuroscience of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the History of the Neurosciences*, 21(3): 263-279.

Beck, Ulrich (2000). *Risksamhället. På väg mot en annan modernitet.* Göteborg: Daidalos.

Beckman, Vanna (2007). *Strider under hjärnåldern – om ADHD, biologism, sociologism.* Enskededalen: Pavus Utbildning.

Bengtsson, Jan (2010). Qualifications of Future Teachers. Ideas and Ideals in the Liberal Discourse About Teachers and Teacher Education in Sweden. *Utbildning & Demokrati*, (19)1: 59-67.

Bentall, Richard P. (2003). *Madness Explained. Psychosis and Human Nature.* London & New York: Penguin.

Bergstedt, Bosse (2016). Att bli till i mångverklighet. I Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red.) (2016) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*, ss. 253-278. Andra uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bergstedt, Bosse & Herbert, Anna (2017). *Pedagogik för förändring – röster som utmanat kunskap och samhälle.* Andra uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bett, Richard (1989). The Sophist and Relativism. *Phronesis*, 34(2): 139-169.

Biesta, Gert J. J. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid.* Lund: Studentlitteratur.

Biesta, Gert J. J. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1): 1-22.

Biesta, Gert J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29: 491-53.

Biesta, Gert J. J. (2011a). *God utbildning i mätningens tidevarv.* Malmö: Liber.

Biesta, Gert J. J. (2011b). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2): 175-192.

Biesta, Gert J. J. (2015a). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1): 11-22.

Biesta, Gert J. J. (2015b). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50: 75-87.

Biesta, Gert J. J. & Säfström, Carl Anders (2011). Manifest för pedagogik. *Utbildning & Demokrati*, 20(3): 83-95.

Bjerstedt, Åke (1964). Den stereotypiserade aversionens problem ur psykologisk och pedagogisk synvinkel. I Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie (red.) (1988) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*, ss. 164-171. Lund: Studentlitteratur.

Bohr, Niels (1948). On The Notions of Causality and Complementary. *Dialectia*, 2(3-4): 312-319).

Bohr, Niels (1959). *Atomfysik och mänskligt vetande.* Stockholm: Bonnier.

Bosseldal, Ingrid (2019). *Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa.* Diss. Lund: Lunds universitet.

Borsboom, Denny, Cramer, Angélique O. J. & Kalis, Annemarie (2019a). Brain disorders? Not really: Why network structures block reductionism in psychopathology research. *Behavioral and Brain Sciences*, 42(e2): 1-63.

Borsboom, Denny, Cramer, Angélique O. J. & Kalis, Annemarie (2019b). Reductionism in retreat. *Behavioral and Brain Sciences*, 42(e32). DOI: 10.1017/S0140525X18002091

Boyne, John (2012). *The Terrible Thing That Happened to Barnaby Brocket.* London: Doubleday.

Bracken, Pat & Thomas, Philip (2010). From Szazs to Foucault: On the Role of Critical Psychiatry. *Philosophy, Psychiatry & Psychology*, 17(3): 219-228.

Brancaccio, Maria Teresa (2000). Educational hyperactivity: The historical emergence of a concept. *Intercultural Education*, 11(2): 165-177.

Brander, Sandy (2019). Being, Appearing, and the Platonic Idea in Badiou and Plato. *Open Philosophy*, 2: 599-613.

Brantlinger, Ellen (1997). Using Ideology: Cases of Neurorecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education. *Review of Educational Research*, 67(4): 425-459.

Breggin, Peter R. (2001). MTA Study Has Flaws. *Archives of General Psychiatry*, 58(12): 1184.

Breggin, Peter R. (2002). *The Ritalin Fact Book: What your doctor won't tell you about ADHD and stimulant drugs.* Cambridge, Mass.: DA Capo Press Inc.

Brinkmann, Svend (2015). Diagnoser som epistemiske objekter. I Brinkmann, Svend & Petersen, Anders (red.) (2015) *Diagnoser: Perspektiver, kritik og diskussion*, ss. 37-58. Aarhus: Klim.

Brinkmann, Svend (2016). *Diagnostic Cultures: A Cultural Approach to the Pathologization of Modern Life.* New York, NY: Routledge.

Buchanan, Ian (2015). Assemblage Theory and Its Discontents. *Deleuze Studies,* 9(3): 382-392.

Buck, Brandon & Longa, Rachel (2020). "Make the education of the youth our own education": Plato's *Laches*, a dialogue for educators. *Educational Theory*, 70(2): 199-213.

Burbules, Nicholas C. (2020). Why Publish? *Journal of Philosophy and Education*. DOI: 10.1111/1467-9752.12436

Burstow, Bonnie (2015). *Psychiatry and the Business of Madness. An Ethical and Epistemological Accounting.* New York, NY: Palgrave Macmillan.

Burstow, Bonnie, LeFrançois Brenda A. & Diamond, Shaindl (red.) (2014). *Psychiatry Disrupted. Theorizing Resistance and Crafting the (R)evolution.* Montreal, QC: McGill-Queen's University Press.

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning.* Stockholm: Carlssons.

Carlberg, Ingrid (2014). *En diagnos det stormat kring. Adhd i ett historiskt perspektiv.* Stockholm: Socialstyrelsen.

Cassin, Barbara & Wolfe, Charles T. (2000). Who's Afraid of the Sophists? Against Ethical Correctness. *Hypatia*, 15(4): 102-120.

Ceder, Simon (2016). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality.* Diss. Lund: Lunds universitet, avdelningen för pedagogik.

Chesterton, G. K. (1922). *Eugenics and Other Evils.* London: Cassell and Company.

Cohen, Bruce M. Z. (2016). *Psychiatric Hegemony. A Marxist Theory of Mental Illness.* London: Palgrave Macmillan.

Cohen, David (2006). Critiques of the 'ADHD' enterprise. I Gwynedd, Lloyd, Stead, Joan & Cohen, David (red.) (2006) *Critical New Perspectives on ADHD*, ss. 12-33. London: RoutledgeFalmer.

Comenius, Johan Amos. *Didactica Magna – Stora undervisningsläran*. [Översättning Tomas Kroksmark, 1999.] Lund: Studentlitteratur.

Comstock, Edward J. (2011). The end of drugging children: Toward the genealogy of the ADHD subject. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 47(1): 44-69.

Comte, Auguste (1844). Discourse préliminaire sur l'esprit positif. I *Tre klassiska texter: Comte, Durkheim, Weber*. Göteborg: Korpen.

Conrad, Peter (1975). The discovery of hyperkinesis: Notes on the medicalization of deviant behavior. *Social problems*, 12-21.

Conrad, Peter (2006). *Identifying Hyperactive Children. The Medicalization of Deviant Behavior.* 2nd [expanded] ed. Aldershot, UK: Ashgate.

Conrad, Peter (2007). *The Medicalization of Society. On the Transformation of Human Conditions into Treatable Disorders.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Conrad, Peter & Schneider, Joseph W. (1980). *Deviance and Medicalization. From Badness to Sickness.* St. Louis: Mosby.

Conrad, Peter & Potter, Deborah (2000). From Hyperactive Children to ADHD Adults: Observations on the Expansion of Medical Categories. *Social problems*, 47(4): 559-582.

Conrad, Peter & Bergey, Meredith R. (2014). The impending globalization of ADHD: Notes on the expansion and growth of a medicalized disorder. *Social Science & Medicine*, 122: 31-43.

Conrad, Peter & Singh, Ilina (2018). Reflections on ADHD in a Global Context. I Bergey, Meredith R. Filipe, Angela M. Conrad, Peter & Singh, Ilina (red.) (2018) *Global Perspectives on ADHD. Social Dimensions of Diagnosis and Treatment in Sixteen Countries*, ss. 376-390. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Cooper, John M. (1997). Introduction. I Cooper, John M. (red.) (1997) *Plato: Complete Works*, ss. vii-xxvi. Indianapolis: Hackett.

Cooper, Paul (2008). Like Alligators Bobbing for Poodles? A Critical Discussion of Education, ADHD and the Biopsychosocial Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4): 457-474.

Coppock, Vicki (2020). Psychiatrised childhoods. Editorial. *Global Studies of Childhood*, 10(1): 3-11.

Coppock Vicki & Hopton, John (2000). *Critical Perspectives on Mental Health.* London: Routledge.

Cottingham, John (2007). Plato's Sun and Descartes's stove: Contemplation and Control in Cartesian Philosophy. I Ayers, Michael (red.) (2007) *Rationalism, Platonism and God*, ss. 45-52. Oxford: Oxford University Press.

Dahlbeck, Johan (2012). *On Childhood and the Good Will. Thoughts on Ethics and Early Childhood Education.* Diss. Malmö: Malmö universitet.

Dahlbeck, Johan (2016). *Spinoza and Education: Freedom, Understanding and Empowerment.* London & New York: Routledge.

Dahlbeck, Johan (2018). At the wake, or the return of metaphysics. *Educational Philosophy and Theory*, 50(14): 1462-1463.

Dahlbeck, Johan & De Lucia Dahlbeck, Moa (2020). The moral fallibility of Spinoza's exemplars: exploring the educational value of imperfect models of human behavior. *Ethics and Education*, 15(2): 260-274.

Dajani, Dina R., Burrows, Catherine A., Odriozolac, Paola, Baeza, Adriana, Nebeld, Mary Beth, Mostofsky, Stewart H. & Uddina, Lucina Q. (2019). Investigating functional brain network integrity using a traditional and novel categorical scheme for neurodevelopmental disorders. *NeuroImage: Clinical*, 21(101678). DOI: 10.1016/j.nicl.2019.101678

Danforth, Scot (2015). Technocracy and Inclusive Education in the United States. I Kiuppis, Florian & Hausstätter, Rune Sarromaa (red.) (2015) *Inclusive education twenty years after Salamanca*, ss. 145-160. New York: Peter Lang.

Dauman, Nicolas, Haza, Marion & Erlandsson, Soly (2018). Liberating parents from guilt: a grounded theory of parents' internet communities for the recognition of ADHD. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 14: 1564520.
DOI: 10.1080.17482631.2018.1564520

Davies, James (2014). *Cracked. Why Psychiatry is Doing More Harm than Good.* London: Icon Books.

Davies, James (2017a). How Voting and Consensus Created the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III). *Anthropology & Medicine*, 24(1): 32-46.

Davies, James (2017b). Introduction. I Davies, James (red.) (2017) *The Sedated Society. The Causes and Harms of our Psychiatric Drug Epidemic*, ss. 1-22. Cham: Palgrave Macmillan.

Dehue, Trudy, Bijl, Dick, de Winter, Micha, Scheepers, Floor, Vanheule, Stijn, van Os, Jim & Verhoeff, Berend (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults. *Lancet Psychiatry*, 4(6): 438-439.

Delblanc, Sven (1993). *Hedebyborna*. Stockholm: Bonnier.

Deleuze, Gilles (1988). *Foucault.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, Gilles (1992). Postscript on the Societies of Control. *The MIT Press*, 59: 3-7.

Deleuze, Gilles (1995). *Negotiations.* New York: Columbia University Press.

Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1994). *What Is Philosophy?* New York: Columbia University Press.

Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2015). *Tusen platåer. Kapitalism och schizofreni.* Hägersten: TankeKraft.

Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2016). *Anti-Oidipus. Kapitalism och schizofreni.* Hägersten: TankeKraft.

Della Rocca, Michael (2003). A Rationalist Manifesto: Spinoza and the Principle of Sufficient Reason. *Philosophical Topics*, 31(1-2): 75-93.

Descartes, René (2017). *René Descartes: Valda skrifter.* Göteborg: Daidalos.

Dewey, John (1916/1999). *Demokrati och utbildning.* Göteborg: Daidalos.

de Vos, Jan & Pluth, Ed (red.) (2016). *Neuroscience and Critique. Exploring the Limits of the Neurological Turn.* London: Routledge.

Diller, Lawrence (2005). Bitter pills: Ritalin and the growing influence of Big Pharma. *Psychotherapy Networker*, 55-61.

Dunne, Linda & Moore, Alexis (2011). From boy to man: a personal story of ADHD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(4): 351-364.

Eccleston, Laura, Williams, James, Knowles, Sue & Soulsby, Laura (2019). Adolescent experiences of living with a diagnosis of ADHD: a systematic review and thematic synthesis. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2): 119-135.

Ek, Hans (2018). *Psykiatriseringen av skolkaren. BUP och det institutionella omhändertagandet av ungdomar som inte går till skolan.* Diss. Umeå: Umeå universitet.

Ek, Ulla (2015). Neuropsykologiska faktorers betydelse. I Gillberg, Christopher, Råstam, Maria & Fernell, Elisabeth (red.) (2015) *Barn- och ungdomspsykiatri,* ss. 35-46. Tredje uppl. Lund: Studentlitteratur.

Ekström, Bo-Lennart (2012). *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

emerald, elke & Carpenter, Lorelei (2010). ADHD, Mothers and the Politics of School Recognition. I Graham, Linda J. (red.) (2010) *(De)Constructing ADHD: Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators,* ss. 99-118. New York, NY: Peter Lang.

Englund, Tomas (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de tre senaste decennierna. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1): 37-49.

Englund, Tomas (2018). Brytpunkter och tendenser i svensk pedagogisk forskning. I Nilsson Sjöberg, Mattias (red.) (2018) *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*, ss. 27-44. Malmö: Gleerups.

Epstein, Jeffrey N. & Loren, Richard E. A. (2013). Changes in the Definition of ADHD in DSM-5: Subtle but important. *Neuropsychiatry (London),* 3(5): 455-458.

Erlandsson, Soly & Punzi, Elisabeth (2016). Challenging the ADHD Consensus. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11, 31124, DOI: 10.3402/qhw.v11.31124

Erlandsson, Soly & Punzi, Elisabeth (2017). A Biased ADHD Discourse Ignores Human Uniqueness. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being,* 12:sup1, 1319584, DOI: 10.1080/17482631.2017.1319584

Erlandsson, Soly, Lundin, Linda & Punzi, Elisabeth (2016). A discursive analysis concerning information on "ADHD" presented to parents by the National Institute of Mental Health (USA). *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11:1, 30938, DOI: 10.3402/qhw.v11.30938

Evans, Jennifer & Benefield, Pauline (2001). Systematic reviews of educational research: Does the medical model fit? *British Educational Research Journal*, 27(5): 527-541.

Feltham, Oliver (2008). *Alain Badiou: Live Theory.* London. Continuum.

Ferri, Beth A. (2012). Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education,* 16(8): 863-880.

First, Michael B. (2017). Factors in the development of psychiatric epidemics. I Kendler, Kenneth S. & Parnas, Josef (red.) (2017) *Philosophical Issues in Psychiatry IV. Classification of Psychiatric Illness,* ss. 130-142. Oxford: Oxford University Press.

Foley, Paul Bernard (2014). Sons and Daughters Beyond Your Control: Episodes in the Prehistory of Attention Deficit/Hyperactivity Syndrome. *ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 6(3): 125–151.

Foucault, Michel (1980). The confession of the flesh. I Gordon, Colin (red.) (1980) *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*, ss. 194-228. New York: Pantheon.

Foucault, Michael (1983). On the Genealogy of Ethics. I Rabinow, Paul (red.) (2000) *Ethics, Subjectivity and Truth. Essential Works of Michel Foucault 1954-1984, Vol. 1*, ss. 253-280. London, UK: Penguin Books.

Foucault, Michel (1989a). *The Order of Things. An Archeology of the Human Sciences.* London & New York: Routledge.

Foucault, Michel (1989b). *The Birth of the Clinic. An Archaeology of Medical Perception.* London & New York: Routledge.

Foucault, Michel (1993). *Diskursens ordning.* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.

Foucault, Michel (2001). *Vansinnets historia under den klassiska epoken.* Femte uppl. Lund: Arkiv förlag.

Foucault, Michel (2002a). *Sexualitetens historia Del 1: Viljan att veta.* Göteborg: Daidalos.

Foucault, Michel (2002b). *Sexualitetens historia Del 2: Njutningarnas bruk.* Göteborg: Daidalos.

Foucault, Michel (2003). *Övervakning och straff: Fängelsets födelse.* 4 uppl. Lund: Arkiv förlag.

Foucault, Michel (2006). *Psychiatric power. Lectures at the College de France 1973-1974*. New York: Palgrave Macmillan.

Foucault, Michel (2008). *Samhället måste försvaras: Collége de France 1975-1976.* Hägersten: Tankekraft.

Foucault, Michel (2013). Right of Death and Power over Life. I Campbell, Timothy & Sitze, Adam (red.) (2013) *Biopolitics. A reader*, ss. 41-60. Durham & London: Duke University Press.

Fox, Nick J. (2011). The ill-health assemblage: Beyond the body-with-organs. *Health Sociology Review*, 20(4): 359-371.

Frances, Allen (2014). *Saving Normal. An Insider's Revolt Against Out-Of-Control Psychiatric Diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the Medicalization of Ordinary Life.* New York, NY: William Morrow/HarperCollins.

Freedman, Justin E. & Honkasilta, Juho 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.

Freire, Paulo (1972). *Pedagogik för förtryckta.* Stockholm: Gummessons.

Fryer, David, Marley, Charles & Stambe, Rose (2020). The reproduction of compliant labour power through (re)constitution of the child and adult subject: critical knowledge-work. *Awry: Journal of Critical Psychology*, 1(1): 35-49.

Fulton, Brent D., Scheffler, Richard M. & Hinshaw, Stephen P. (2015). State variation in increased ADHD prevalence: links to NCLB school accountability and state medication laws. *Psychiatric Servicers*, 66: 1074-1082.

Förenta Nationerna (FN) (2014). *International Narcotics Control Board.* Vienna: Report 2014. http://www.unis.unvienna.org/unis/protected/2015/AR_2014_E.pdf. (Hämtad 2015-05-30)

Förenta Nationerna (FN) (2017). *Report of the special rapporteur on the right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health.* http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?m=100 (Hämtad 2018-11-17)

Galton, Francis (1909). *Essays in Eugenics.* London: The Eugenics Education Society [Reproducerad av Ostara Publications].

Gambrill, Eileen (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.

Giddens, Anthony (1996). *Modernitetens följder.* Lund: Studentlitteratur.

Giles, David C. (2015). Red Flags: The Social Construction of a Symptom. I O'Reilly, Michelle & Lester, Jessica Nina (red.) (2015) *The Palgrave handbook of child mental health,* ss. 217-232. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Gillberg, Christopher (2013). *Ett barn i varje klass – om ADHD och DAMP.* Tredje [oförändrade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Gillberg, Christopher (2014). *ADHD and its Many Associated Problems.* Oxford: Oxford University Press.

Gillberg, Christopher (2015). Allmänna behandlingsprinciper. I Gillberg, Christopher, Råstam, Maria & Fernell, Elisabeth (red.) (2015) *Barn- och ungdomspsykiatri*, ss. 416-421. Tredje uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Gillberg, Christopher (2018). *ESSENCE. Om ADHD, autism och andra utvecklingsavvikelser.* Stockholm: Natur & Kultur.

Gillberg, Christopher & Gillberg, Carina (2015). ADHD. I Gillberg, Christopher, Råstam, Maria & Fernell, Elisabeth (red.) (2015) *Barn- och ungdomspsykiatri*, ss. 151-168. Tredje uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Gillberg, Christopher, Råstam, Maria & Fernell, Elisabeth (red.) (2015). *Barn- och ungdomspsykiatri.* Tredje uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Ginsberg, Ylva (2013). Kan onda cirklar brytas? Om ADHD med antisocialitet och ADHD-behandling på Norrtäljeanstalten. *Socialmedicinsk tidskrift*, 90(3): 399-409.

Goodley, Dan (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. 2nd ed. London: SAGE.

Goodley, Dan & Kiuppis, Florian (2015). Mapping the "Individual": Invigorating Social Theories of Inclusive Education. I Kiuppis, Florian & Hausstätter, Rune Sarromaa (red.) (2015). *Inclusive education twenty years after Salamanca,* ss. 271-284. New York: Peter Lang.

Gonon, Francios (2009). The dopaminergic hypothesis of attention-deficit/hyperactivity disorder needs reexamining. *Trends in Neurosciences*, 32(1): 2-8.

Graham, Linda J. (2007a). Speaking of "Disorderly" Objects: A poetics of pedagogical discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(1): 1-20.

Graham, Linda J. (2007b). Out of sight, out of mind/out of mind, out of site: schooling and attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(5): 585-602.

Graham, Linda J. (2008a). From ABCs to ADHD: the role of schooling in the constructing of behaviour disorder and production of disorderly objects. *International Journal of Inclusive Education*, 12(1): 7-33.

Graham, Linda J. (2008b). Drugs, labels and (p)ill-fitting boxes: ADHD and children who are hard to teach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(1): 85-106.

Graham, Linda J. (2010a). Teaching ADHD? I Graham, Linda J. (red.) (2010) *(De)Constructing ADHD: Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*, ss. 1-20. New York, NY: Peter Lang.

Graham, Linda J. (2010b). Thinking Pedagogically. I Graham, Linda J. (red.) (2010) *(De)Constructing ADHD: Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*, ss. 205-220. New York, NY: Peter Lang.

Graham, Linda J. & Slee, Roger (2008). An Illusory Interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.

Graham, Linda J. & Haley, Tancredi (2019). In search of a middle ground: the dangers and affordances of diagnosis in relation to Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Developmental Language Disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3): 287-300.

Greenberg, Gary (2010). "Inside the Battle to Define Mental Illness." https://www.wired.com/2010/12/ff_dsmv/ (Hämtad 2019-11-12)

Greenberg, Gary (2013). *The Book of Woe. The DSM and the Unmaking of Psychiatry.* New York: Blue Rider Press.

Gøtzsche, Peter (2015). *Dödliga mediciner och organiserad brottslighet. Hur läkemedelsindustrin har korrumperat sjuk- och hälsovården.* Stockholm: Karneval.

Gøtzsche, Peter (2016). *Dödlig psykiatri och organiserad förnekelse.* Stockholm: Karneval.

Hacking, Ian (1998). *Mad Travelers. Reflections on the Reality of Transient Mental Illness.* Virginia: University Press of Virginia.

Hacking, Ian (1999). *The Social Construction of What?* Cambridge: Harvard University Press.

Hallward, Peter (2003). *Badiou. A Subject to Truth.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Hammer, Bertil (1910). Om pedagogiska problem och forskningsmetoder. I Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie (red.) (1988) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik*, ss. 32-39. Lund: Studentlitteratur.

Hamre, Bjørn (2013). Optimization as a Dispositive in the Production of Differences in Denmark Schools. *European Education*, 45(4): 7-25.

Hamre, Bjørn, Axelsson, Thom & Ludvigsen, Kari (2019). Psychiatry in the sorting of schoolchildren in Scandinavia 1920-1950: IQ testing, child guidance clinics, and hospitalization. *Paedagogica Historica*, 55(3): 391-415.

Hamza, Meriem, Halayem, Soumeyya, Bourgou, Soumaya, Daoud, Mona, Charfi, Fatma & Belhadj, Ahlem (2019). Epigenetics and ADHD: Toward an Integrative Approach of the Disorder Pathogenesis. *Journal of Attention Disorders*, 23(7): 655-664.

Han, Byung-Chul (2013). *Trötthetssamhället.* Stockholm: Ersatz.

Hansen, Anders (2017). *Fördel ADHD. Var på skalan ligger du?* Stockholm: Bonnier Fakta.

Hartner, Daniel F. & Theurer, Kari L. (2018). Psychiatry Should Not Seek Mechanisms of Disorders. *Journal of Theoretical Philosophical Psychology,* 38(4): 189-204.

Harwood, Valerie (2010). Mobile asylums: psychopathologisation as a personal, portable psychiatric prison. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(4): 437-451.

Harwood, Valerie & Allan, Julie (2014). *Psychopathology at School. Theorizing Mental Disorders in Education.* New York: Routledge.

Haslam, Nick (2011). Genetic Essentialism, Neuroessentialism, and Stigma: Commentary on Dar-Nimrod and Heine. *Psychological Bulletin*, 137(5): 819-824.

Healy, David (2002). *The Creation of Psychopharmacology.* London: Harvard University Press.

Heckers, Stephen (2017). What is Progress in Psychiatric Research? I Kendler, Kenneth S. & Parnas, Josef (red.) *Philosophical Issues in Psychiatry IV. Classification of Psychiatric Illness*, ss. 371-382. Oxford: Oxford University Press.

Hellblom-Thibblin, Christina (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45-1988/89.* Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Hellström, Agneta (2017). *Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn/elever med ADHD.* Sinus AB. [Versionen som Eli Lilly använder finns här: https://www.lilly.se/global/img/NEC/ADHD-Pedagoger.pdf]

Hinshaw, Stephen P. & Scheffler. Richard M. (2014). *The Adhd Explosion. Myths, Medication, Money and Today's Push for Performance.* New York, NY: Oxford University Press.

Hippokrates (1994). *Om läkekonsten.* Nora: Nya Doxa.

Hjörne, Eva (2006). Pedagogy in the 'ADHD classroom': an explanatory study of 'The little group'. I Gwynedd, Lloyd, Stead, Joan & Cohen, David (red.) (2006) *Critical New Perspectives on ADHD*, ss. 83-95. London: RoutledgeFalmer.

Hjörne, Eva (2012). "Det har skett en stor förändring därhemma". Elevidentitet, föräldrars motstånd och ADHD i den svenska skolan. *Utbildning & Demokrati*, 21(3): 91-106.

Hjörne, Eva (2016). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(4): 540-552.

Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan.* Fjärde uppl. Lund: Studentlitteratur.

Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2014). Defining student diversity: categorization and processes of marginalization in Swedish schools. *Emotional & Behavioural Difficulties,* 19(3): 251-265.

Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2019). Diagnoses and their instructional implications – children's agency and participation in school activities, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3): 219-223.

Holmqvist, Mona, Aspelin, Jonas, Bölte, Sven & Karlsudd, Peter (2017). *Application for Post Graduate School of Special Education for Teacher Educators (SET).* Mah Dnr FO 4.2-2017/339.

Honkasilta, Juho, Vehkakoski Tanja & Vehmas, Simo (2015). Power Struggle, Submission and Partnership: Agency Constructions of Mothers of Children with ADHD Diagnosis in Their Narrated School Involvement. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 59(6): 674-690.

Honkasilta, Juho (2016). *Voices Behind and Beyond the Label: The Master Narrative of ADHD (De)constructed by Diagnosed Children and Their Parents*. Diss. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Hoogman, Martine & 81 medförfattare (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: A cross-sectional mega-analysis. *Lancet Psychiatry,* 4(4), 310-319.

Horton-Salway, Mary & Davies, Alison (2018). *The Discourse of ADHD. Perspectives on Attention Deficit Hyperactivity Disorder.* Cham: Springer International Publishing.

Huizinga, Johan (2004). *Den lekande människan (homo ludens).* Stockholm: Natur & Kultur.

Hyldgaard, Kirsten (2008). *Vetenskapsteori. En grundbok för pedagogiska ämnen.* Stockholm: Liber.

Hyldgaard, Kirsten (2011). Becoming indifferent to differences: Alain Badiou and Lacanian psychoanalysis on the question of tolerance. *Nordic Studies in Education*, 31(2): 106-116.

Hållander, Marie (2016). *Det omöjliga vittnandet. Om vittnesmålets pedagogiska möjligheter.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Inon, Magen (2019). Fooled by 'smart drugs' – why shouldn't pharmacological cognitive enhancement be liberally used in education? *Ethics and Education*, 14(1): 54-69.

Insel, Thomas R. & Cuthbert, Bruce N. (2015). Brain disorders? Precisely. *Science*, 348(6234): 499-500.

Jangmo, Andreas, Stålhandske, Amanda, Chang, Zheng, Chen, Qi, Almqvist, Catarina, Feldman, Inna, Bulik, Cynthia M., Lichtenstein, Paul D'Onofrio, Brian, Kuja-Halkola, Ralf & Larsson, Henrik (2019). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, School Performance, and Effect of Medication. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(4): 423-432.

Johannisson, Karin (2006). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I Hallerstedt, Gunilla (red.) (2006) *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*, ss. 29-42. Göteborg: Daidalos.

Johnstone, Lucy (2014). *A Straight Talking Introduction to Psychiatric Diagnosis.* Moonmouth: PCCS Books.

Johnstone, Lucy & Boyle, Mary (2018). The Power Threat Meaning Framework: An Alternative Nondiagnostic Conceptual System. *Journal of Humanistic Psychology*. DOI: 10.1177/0022167818793289

Johnstone, Lucy & Boyle, Mary tillsammans med Cromby, John, Dillon, Jacqui, Harper, David, Kinderman, Peter, Longden, Eleanor, Pilgrim, David & Read, John (2018). *The Power Threat Meaning Framework: To-*

wards the identification of patterns in emotional distress, unusual experiences and troubled or troubling behaviour, as an alternative to functional psychiatric diagnosis. Leicester: British Psychological Society.

Jonas, Mark (2015). Education for Epiphany: The Case of Plato's *Lysis*. *Educational Theory*, 65(1): 39-51.

Jonasson, Kalle (2018). 'What [I] talk about when [I] am running': Revetment Running, Ethnography and Econarratological Poetry. *The Ethnographic Edge*, 2(1): 9-20.

Joseph, Jay (2009). ADHD and Genetics: A Consensus Reconsidered. I Timimi, Sami & Leo, Jonathan (red.) (2009) *Rethinking ADHD – from brain to culture*, ss. 58-91. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Kemp, Peter (1991). *Det oersättliga. En teknologietik.* Stockholm/Skåne: Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Kendler, Kenneth S. (2017). Introduction to "What is Progress in Psychiatric Research?". I Kendler, Kenneth S. & Parnas, Josef (red.) (2017) *Philosophical Issues in Psychiatry IV. Classification of Psychiatric Illness*, ss. 369-370. Oxford: Oxford University Press.

Kendler, Kenneth S. & Parnas, Josef (red.) (2017). *Philosophical Issues in Psychiatry IV. Classification of Psychiatric Illness*. Oxford: Oxford University Press.

Kevles, Daniel J. (1999). Eugenics and human rights. *BMJ*, 319(7207): 435-438.

Kitchen, William H. (2017). *Philosophical Reflections on Neuroscience and Education.* London: Bloomsbury.

Kirk, Stuart. A. & Kutchins, Herb (1992). *The Selling of the DSM. The Rhetoric of Science in Psychiatry.* New York: Aldine De Gruyte.

Kiuppis, Florian & Hausstätter, Rune Sarromaa (red.) (2015). *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca.* New York: Peter Lang.

Klein, Rachel G. (2001). MTA findings fail to consider methodological issues. *Archives of General Psychiatry*, 58(12): 1184-1187.

Korsgaard, Ove, Kristensen, Jens Erik & Siggaard Jensen, Hans (2017). *Pædagogikkens idehistorie.* Århus: Århus Universitetsforlag.

Kos, Julie M. & Richdale, Amanda L. (2004). The history of attention deficit/hyperactivity disorder. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 9(1): 22-24.

Koutsoklenis, Athanasios, Honkasilta, Juho & Brunila, Kristiina (2019). Reviewing and reframing the influence of relative age on ADHD diagnosis: beyond individual psycho(patho)logy. *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2019.1624599

Kuhn, Thomas S. (1997). *De vetenskapliga revolutionernas struktur.* Stockholm: Thales.

Kupfer, David J., First, Michael B. & Regier, Darrel A. (2002). *A Research Agenda for DSM-V*. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.

Kärfve, Eva (2001). *Hjärnspöken. Damp och hotet mot folkhälsan.* Stockholm/Stehag: Symposion.

Kärfve, Eva (2010). "Damp" – debatten som spårade ur. I Johnsdotter, Sara & Carlbom, Aje (red.) (2010) *Goda sanningar? Debattklimatet och den kritiska forskningens villkor*, ss. 45-72. Lund: Nordic Academic Press.

Lagerberg, Dagmar (2001). Inledning. I Spinoza *Etiken,* ss. vii-xviii. Andra uppl. Stockholm: Thales.

Laing, Ronald D. (1971). *Familjelivet.* Stockholm: PAN/Nordstedts.

Langager, Søren (2014). Children and youth in behavioral and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion processes in school tendencies in Denmark. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19(3): 284-293.

Lange, Klaus W., Reichl, Susanne, Lange, Katharina M., Tucha, Lara & Tucha, Oliver (2010). The History of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2(4): 241-255.

Langmann, Elisabet & Månsson, Niclas (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken. *Pedagogisk forskning i Sverige,* 21(1-2): 79-100.

Lassinantti, Kittty (2014). *Diagnosens dilemman. Identitet, anpassning och motstånd hos kvinnor med ADHD.* Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Latour, Bruno & Woolgar, Steve (1986). *Laboratory Life. The Construction of scientific Facts.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

Laurence, Jennifer & McCallum, David (1998). The myth-or-reality of attention-deficit disorder: A genealogical approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 19(2), 183-200.

LeFrançois, Brenda, Menzies, Robert & Reaume, Geoffrey (2013). *Mad Matters. A Critical Reader in Canadian Mad Studies.* Toronto: Canadian Scholars Press.

LeFrançois, Brenda & Coppock, Vicki (2014). Psychiatrised children and their rights: Starting the conversation. Editorial. *Children & Society*, 28: 165-171.

Leo, Jonathan & Cohen, David (2003). Broken Brains or Flawed Studies? A Critical Review of ADHD Neuroimaging Research. *The Journal of Mind and Behaviour*, 24(1): 29-56.

Levander, Sten (2017). *Fem typer av psykiska störningar som poliser och andra inom rättsväsendet ofta möter. Kunskapsbaserade råd om bedömning och bemötande*. Malmö: Malmö högskola, FoU-rapport, 2017:2.

Liegghio, Maria (2013). A denial of being: Psychiatrization as epistemic violence. In LeFrançois, Brenda, Menzies, Robert & Reaume, Geoffrey (red.) (2013) *Mad matters. A critical reader in Canadian mad studies*, ss. 122-129. Toronto: Canadian Scholars Press.

Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie (1988). Professurerna i pedagogik, psykologi och pedagogik samt filosofi och pedagogik 1910-1947. I Lindberg, Leif & Berge, Britt-Marie (red.) (1988) *Pedagogik som vetenskap – vetenskap som pedagogik,* ss. 12-27. Lund: Studentlitteratur.

Lindborg, Rolf (1980). *René Descartes.* Lund: Doxa.

Lindholm, Stig (2001). *Vägen till vetenskapsfilosofin.* Lund: Academia Adacta.

Ljungberg, Tomas (2008). *AD/HD i nytt ljus.* Nyköping: Exiris.

Lundgren Aslla, Aisha (2019). Ett sånt där barn – normkritiska dilemman kring funktionalitet och inkludering. I Björkman, Lotta & Bromseth, Janne (red.) (2019) *Norm*kritisk *pedagogik. Perspektiv, utmaningar och* möjligheter, ss. 183-204. Lund: Studentlitteratur.

Lundström, Tommy (2016). ADHD; Om förekomst, ökning och konsekvenserna för social barnavård. *Socionomen*, 1: 18-31.

Lupton, Deborah (2012). *Medicine as Culture. Illness, Disease and the Body.* 3rd ed. Los Angeles: SAGE.

Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer.* Diss. Malmö: Malmö högskola.

Løvlie, Lars (2003). Den pedagogiske filosofiens veier. *Utbildning & Demokrati*, 12(1): 81-96.

Masschelein, Jan & Simons, Marten (2013). *In Defence of the School: A Public Issue.* Leuven: E-ducation, Culture and Society Publishers.

Mahone, Mark E. & Denckla, Martha B. (2017). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Historical Neuropsychological Perspective. *Journal of the International Neuropsychological Society,* 23: 916-929.

Malabou, Catherine (2019). *Vad ska vi göra med vår hjärna?* Hägersten: Tankekraft.

Mallett, Rebecca & Runswick-Cole, Katherine (2016). The commodification of autism: what's at stake? I Runswick-Cole, Katherine, Mallet, Rebecca & Timimi, Sami (red.) (2016) *Re-Thinking Autism. Diagnosis, Identity and Equality, ss*. 119-144. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Malmqvist, Johan (2018). Has schooling of ADHD students reached a crossroads? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(4): 389-409.

Mandel, Sherman (1934). *Mental Hygiene and Education.* New York: Longman, Green & Co.

Marc-Wougau, Konrad (2017). Inledning. I Descartes, René (2017) *René Descartes: Valda skrifter*, ss. 7-26. Göteborg: Daidalos.

Martinez-Badía, Jose & Martinez-Raga, Jose (2015). Who says this is a modern disorder? The early history of attention deficit hyperactivity disorder. *World Journal of Psychiatry*, 5(4): 379-386.

Marx, Karl (1867/2013). *Kapitalet. Kritik av den politiska ekonomin. Första boken. Kapitalets produktionsprocess.* Sjätte uppl. Lund: Arkiv.

Mazzarella, Merete (2011). Att leva essäistiskt. I Burman, Anders (red.) (2011) *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv,* ss. 127-134. Huddinge: Södertörns högskola.

Mayes, Rick & Horwitz, Allan V. (2005). DSM-III and the revolution in the classification of mental illness. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 41(3): 249-267.

Mayes, Rick & Rafalovich, Adam (2007). Suffer the Restless Children: The Evolution of ADHD and Paediatric Stimulant Use, 1900–80. *History of Psychiatry*, 18(4): 435-457.

McGuire, Anne (2016). Life without autism: a cultural logic of violence. I Runswick-Cole, Katherine, Mallet, Rebecca & Timimi, Sami (red.) (2016) *Re-Thinking Autism. Diagnosis, Identity and Equality*, ss. 99-118. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Mehan, Hugh (2014). The prevalence and use of the psychological-medical discourse in special education. *International Journal of Educational Research,* 63: 59-62.

Mills, China (2013). *Decolonizing Global Mental Health: The Psychiatrization of the Majority World.* London: Routledge.

Mills, China (2014). Psychotropic childhoods: Global mental health and pharmaceutical children. *Children & Society*, 28(3): 194-204.

Mills, China & LeFrançois, Brenda (2018). Child as metaphor: Colonialism, psy-governance, and epistemicide. *World Futures*, 74(7-8): 503-524.

Mollenhauer, Klaus (2014). *Forgotten Connections. On Culture and Upbringing.* London: Routledge.

Moncrieff, Joanna (2009). *A Straight Talking Introduction to Psychiatric Drugs.* Moonmouth: PCCS Books.

Morris, Marla (2019). Michel Serres: Knowledge production and education. *Educational Philosophy and Theory*.
DOI: 10.1080/00131857.2019.1666710

Månsson, Niclas (2010a). *Varför finns det främlingar? Den sociala konstruktionen av oönskade människor.* Stockholm: Liber.

Månsson, Niclas (2010b). Låt skillnaden vara. *Utbildning & Demokrati*, 19(3): 39-55.

Nail, Thomas (2017). What is an Assemblage? *Project MUSE: Substance*, 46(1): 21-37.

Ndiaye Berankova, Jana (2019). The Attributes of the Absolute and Alain Badiou's Response to Spinoza. I Ndiaye Berankova, Jana & Hussey, Norma (red.) (2019) *Alain Badiou: Sometimes, We Are Eternal*, ss. 159-176. Lyon: Suture Press.

Nietzsche, Friedrich (1882/1987). *Den glada vetenskapen.* Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Nietzsche, Friedrich (1887/1965). *Om moralens härstamning.* Stockholm: Rabén & Sjögren.

Nilholm, Claes (2014). Commentary. ADHD: an *educational* challenge. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(3): 324-326.

Nilholm, Claes (2017). *SMART: Ett sätt att genomföra forskningsöversikter.* Malmö: Holmbergs.

Nilholm, Claes (2018). Från specialpedagogik till inkluderande pedagogik? I Nilsson Sjöberg, Mattias (red.) (2018) *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*, ss. 169-184. Malmö: Gleerups.

Nilsson Sjöberg, Mattias (2017). (Un)becoming dysfunctional: ADHD and how matter comes to matter. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6): 602-615.

Nilsson Sjöberg, Mattias (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.

Nilsson Sjöberg, Mattias (2019a). Reconstructing truth, deconstructing ADHD: Badiou, onto-epistemological violence and the diagnosis of ~~ADHD~~. *Critical Studies in Education*,
DOI: 10.1080/17508487.2019.1620818

Nilsson Sjöberg, Mattias (2019b). ”Uppror för värdelöshet, eller varning för pedagogisk antifilosofi och diagnossofisteri.” Nättidskriften Skola & Samhälle [S.O.S], 20190620.

Nilsson Sjöberg, Mattias & Dahlbeck, Johan (2018). The inadequacy of ADHD: A philosophical contribution. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(1): 97-108.

Odenbring, Ylva, Johansson, Thomas & Hunehäll Berndtsson, Kristina (2017). The many faces of attention deficit hyperactivity disorder: Unruly behaviour in secondary school and diagnostic solutions. *Power and Education*, 9(1): 51-64.

O’Donnell, Aislinn (2013). Unpredictability, Transformation, and the Pedagogical Encounter: Reflections on “What is Effective” in Education. *Educational Theory*, 63(3): 265-282.

O'Reilly, Michelle & Lester, Jessica Nina (red.) (2015). *The Palgrave Handbook of Child Mental Health.* Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Padilla-Petry, Paul, Sória-Albert, Carla & Vadeboncoeur, Jennifer A (2018). Experiencing Disability in the School Context: Voices of Young People Diagnosed With ADHD In Spain. *International Education Studies*, 11(8): 79-90.

Palmer, Erica D. & Finger, Stanley (2001). An Early Description of ADHD (Inattentive Subtype): Dr Alexander Crichton and 'Mental Restlessness' (1798). *Child Psychology & Psyvchiatry Review*, 6(2): 66-73.

Parens, Erik & Johnston, Josephine (2009). Facts, values, and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): an update on the controversies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(1).

Pérez-Álvarez, Marino (2017). The Four Causes of ADHD: Aristotle in the Classroom. *Frontiers in Psychology*, 8(928): 1-13.

Persson, Bengt (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap.* Fjärde uppl. Stockholm: Liber.

Peters, Michael A. (2020a). Alain Badiou's Wittgenstein's Antiphilosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 52(7): 699-703.

Peters, Michael A. (2020b). 'The fascism in our heads': Reich, Fromm, Foucault, Deleuze and Guattari – the social pathology of fascism in the 21st century. *Educational philosophy and theory*. DOI: 10.1080/00131857.2020.1727403

Phelps, Michael med Abrahamson, Alan (2008). *No Limits: The Will to Succeed.* New York: Free Press.

Phelps, Michael med Cazeneuve, Brian (2012). *Beneath the Surface. My Story.* Sports Publishing LLC.

Pitts-Taylor, Victoria (2010). The plastic brain: Neoliberalism and the neuronal self. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 14(6): 635-652.

Piuva, Katarina (2005). *Normalitetens gränser. En studie om 1900-talets mentalhygieniska diskurser.* Diss. Stockholm: Stockholms universitet.

Platon, *Sokrates försvarstal*. I Skrifter. Bok 1. [Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, 2000.] Stockholm: Atlantis.

Platon, *Laches*. I Skrifter. Bok 1. [Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, 2000.] Stockholm: Atlantis.

Platon, *Gorgias*. I Skrifter. Bok 1. [Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, 2000.] Stockholm: Atlantis.

Platon, *Menon*. I Skrifter. Bok 2. [Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, 2001.] Stockholm: Atlantis.

Platon, *Protagoras*. I Skrifter. Bok 2. [Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, 2001.] Stockholm: Atlantis.

Platon, *Lysis*. I Skrifter. Bok 2. [Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, 2001.] Stockholm: Atlantis.

Platon, *Staten*. I Skrifter. Bok 3. [Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, 2003.] Stockholm: Atlantis.

Platon, *Sofisten*. I Skrifter. Bok 4. [Översättning, förord och noter av Jan Stolpe, 2006.] Stockholm: Atlantis.

Pluth, Ed (2010). *Badiou: A Philosophy of the New.* Cambridge, UK: Polity.

Porter, Ray (1997). *Upplysningen. En introduktion.* Göteborg: Daidalos.

Prosser, Brenton (2010). Engaging Pedagogies: From Psychomedical Deficits to ”Virtual Schoolbags”. I Graham, Linda J. (2010) *(De)Constructing ADHD: Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*, ss. 165-186. New York, NY: Peter Lang.

Quinn, Michael & Lynch, Andrea (2016). Is ADHD a ‘real’ disorder? *Support for Learning*, 31(1): 59-70.

Rafalovich, Adam (2004). *Framing ADHD Children. A Critical Examination of the History, Discourse, and Everyday Experience of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*. Plymouth: Lexington Books.

Rapley, Mark, Moncrieff, Joanna & Dillon, Jacqui (2011). Carving Nature at its Joints? DSM and the Medicalization of Everyday Life. I Rapley, Mark, Moncrieff, Joanna & Dillon, Jacqui (red.) (2011) *De-medicalizing Misery. Psychiatry, Psychology and the Human Condition*, ss. 1-9. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Reaume, Geoffrey (2000). *Remembrance of Patients Past. Patient Life at the Toronto Hospital for the Insane, 1870-1940.* Toronto: University of Toronto Press.

Ringborg, Monika (2001). *Platon och hans pedagogik. En tolkning med utgångspunkt från två kontrasterande pedagogiska processer.* Diss. Stockholm: HLS Förlag.

Roberts, Marc (2005). The production of the psychiatric subject: power, knowledge and Michel Foucault. *Nursing Philosophy*, 6: 33-42.

Roffe, Jon (2010). *Spinoza.* I Bartlett, A. J. & Clemens, Justin (red.) (2010) Alain Badiou: Key Concepts, ss. 118-127. Durham: Acumen.

Rose, Hilary & Rose, Steven (2013). *Genes, cells and brains.* London, UK: Verso.

Rose, Nikolas (1985) *The Psychological Complex: Psychology, Politics and Society in England 1869-1939*. London: Routledge & Kegan Paul.

Rose, Nikolas (2006a). Disorders Without Borders? The Expanding Scope of Psychiatric Practice. *Biosocieties*, 1(4): 465-484.

Rose, Nikolas (2006b). Will Biomedicine Transform Society? *Kritikos*, 3: 1-21. ISSN 1552-5112.

Rose, Nikolas (2010). ‘Screen and Intervene’: Governing Risky Brains. *History of the Human Sciences*, 23(1): 79-105.

Rose, Nikolas (2015). Hvad er diagnoser til for? I Brinkmann, Svend & Petersen, Anders (red.) (2015) *Diagnoser: Perspektiver, kritik og diskussion*, ss. 17-36. Aarhus: Klim.

Rose, Nikolas (2019). *Our psychiatric future. The politics of mental health.* Cambridge: Polity.

Rose, Nikolas & Abi-Rached, Joelle M. (2013). *Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind.* Princeton: Princeton University Press.

Rose, Nikolas & Abi-Rached, Joelle (2014). Governing Through the Brain. Neuropolitics, Neuroscience and Subjectivity. *Cambridge Anthropology*, 32(1): 3-23

Rosenthal, Susan (2019). *Rebel Minds: Class war, mass suffering, and the urgent need for socialism.* ReMarx Publishing.

Roslund, Björn (2018). *Haja ADHD. Om nuets förbannelse, hjärnans skärmsläckare och vikten av dagdrömmeri.* Stockholm: Natur & Kultur.

Ruda, Frank (2015). *For Badiou: Idealism without idealism.* Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Runswick-Cole, Katherine (2014). ‘Us’ and ‘them’: The limits and possibilities of a ‘politics of neurodiversity’ in neoliberal times. *Disability & Society*, 29(7): 1117–1129.

Rydelius, Rolf & Zetterström, Rolf (2005). ”Allt för svagt underlag i Gillbergs studie för att dra några slutsatser”. Dagens Medicin Debatt, 2005-05-24.

Rydell, Mina, Lundström, Sebastian, Gillberg, Cristopher, Lichtenstein, Paul & Larsson, Henrik (2018). Has the attention deficit hyperactivity

disorder phenotype become more common in children between 2004 and 2014? Trends over 10 years from a Swedish general population sample. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(8): 863-871.

Saul, Richard (2013). *ADHD Does Not Exist. The truth about Attention Deficit and Hyperactivity Disorder.* New York: HarperCollins.

Schmitz, Sigrid & Höppner, Grit (2014). Neurofeminism and feminist neurosciences: a critical review of contemporary brain research. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8: 8-10.

Schuch, Viviane, Utsumi, Daniel A., Costa, Thais V. M. M., Kulikowski Leslie D. & Muszkat, Mauro (2015). Attention deficit hyperactivity disorder in the light of the epigenetic paradigm. *Frontiers in Psychiatry*, 6:126.

Schultz, William (2018). Neuroessentialism: Theoretical and Clinical Considerations. *Journal of Humanistic Psychology*, 58(6): 607-639.

Schwarz, Alan (2016). *ADHD Nation: Children, Doctors, Big Pharma, and the Making of an American Epidemic.* Scribner.

Scott, Charles E. (1990). *The Question of Ethics. Nietzsche, Foucault, Heidegger.* Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Scull, Andrew (2015). *Madness in Civilization. A Cultural History of Insanity From the Bible to Freud, From the Madhouse to Modern Medicine.* London, UK: Thames & Hudson.

Serres, Michel (1984). *Genese.* Århus: Sjakalen.

Serres, Michel (1997). *The Troubadour of Knowledge.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Serres, Michel (2007). *The Parasite.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Serres, Michel (2015). *Thumbelina: The Culture and Technology of Millennials.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Shorter, Edward (1997). *A History of Psychiatry. From the Era of the Asylum to the Age of Prozac.* New York: Wiley.

Singh, Ilina (2002a). Biology in context: social and cultural perspectives on ADHD. *Children & Society*, 16: 360-367.

Singh, Ilina (2002b). Bad boys, good mothers, and the "miracle" of Ritalin. *Science in Context,* 15(4): 577-603.

Singh, Ilina (2004). Doing their jobs: mothering with Ritalin in a culture of motherblame. *Social Science & Medicine*, 59: 1193-1205.

Singh, Ilina (2012a). *VOICES Study. Final Report.* London, UK: ADHD Voices.

Singh, Ilina (2012b). Not robots: children's perspectives on authenticity, moral agency and stimulant drug treatments. *Journal of Medical Ethics*, 39: 359-366.

Singh, Ilina (2013). Brain talk: Power and negotiation in children's discourse about self, brain and behaviour. *Sociology of Health & Illness*, 35(6): 813-827.

Sjöwall, Douglas & Thorell, Lisa B. (2019). A critical appraisal of the role of neuropsychological deficits in preschool ADHD. *Child Neuropsychology*, 25(1): 60-80.

Slagstad, Rune (1998). *De nasjonale strateger.* Oslo: Pax.

Slee, Roger (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2/3): 109-120.

Slee, Roger (2015). Another Salamanca? I Kiuppis, Florian & Hausstätter, Rune Sarromaa (red.) (2015) *Inclusive education twenty years after Salamanca*, ss. 299-310. New York: Peter Lang.

Slee, Roger (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9): 909-922.

Smeyers, Paul (2006). What Philosophy Can and Cannot Do for Education. *Studies in Philosophy and Education,* 25: 1-8.

Smith, Daniel W. (2003). Mathematics and the Theory of Multiplicities: Badiou and Deleuze Revisited. *The Southern Journal of Philosophy*, XLI: 411-449

Smith, Matthew (2010). The Uses and Abuses of the History of Hyperactivity. I Graham, Linda J. (red.) (2010) *(De)Constructing ADHD: Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*, ss. 21-40. New York, NY: Peter Lang.

Smith, Matthew (2012). *Hyperactive: a history of ADHD.* London: Reaktion.

Smith, Matthew (2017). Hyperactive Around the World? The History of ADHD in Global Perspective. *Social History of Medicine*, 30(4): 767-787.

Socialstyrelsen (2002). *ADHD hos barn och vuxna.* Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2004). *Kort om ADHD hos barn och vuxna. En sammanfattning av Socialstyrelsens kunskapsöversikt.* Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2010). *Barn som utmanar. Barn med ADHD och andra beteendeproblem.* Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2014a). *Stöd till barn, ungdomar och vuxna med adhd. Ett kunskapsstöd.* Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2014b). *Kort om adhd hos barn och ungdomar.* Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen (2015). *Användningen av centralstimulantia vid adhd. Utvecklingen regionalt och i riket.* Stockholm: Socialstyrelsen.

Spitzer, Robert L. (1981). The diagnostic status of homosexuality in DSM-III: A reformulation of the issues. *The American Journal of Psychiatry*, 138(2): 210-215.

Spinoza, Baruch (2001). *Etiken*. [Översättning Dagmar Lagerberg.] Andra uppl. Stockholm: Thales.

Stanley, Jason (2018). *How Fascism Works. The Politics of Us and Them.* New York: Random House.

Stead, Joan, Lloyd, Gwynedd & Cohen, David (2006). Introduction: widening our view of ADHD. I Gwynedd, Lloyd, Stead, Joan & Cohen, David (red.) (2006) *Critical New Perspectives on ADHD*, ss. 1-11. London: RoutledgeFalmer.

Steinberg, John (2020). Politics as a model of pedagogy in Spinoza. *Ethics and Education*, 15(2): 158-172.

Stengers, Isabelle (2018). *Another Science is Possible. A Manifesto for Slow Science.* Cambridge, UK: Polity.

Stigsdotter Axberg, Jessica (2013). *Jippie! Jag har ADHD.* Stockholm: Upnose förlag.

Still, George Frederick (1902). Some abnormal psychical conditions in children. *Lancet 1*, 1008-1012, 1077-1082, 1163-1168.

Stolpe, Jan (2001) Förord. I *Platon. Skrifter. Bok 2*. Stockholm: Atlantis.

Stolpe, Jan (2006). Förord. I *Platon. Skrifter. Bok 4.* Stockholm: Atlantis.

Stolzer, Jeanne M. (2009). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Valid Medical Condition or Culturally Constructed Myth? *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 11(1): 5-15.

Strand, Torill (2012). Den pedagogiske filosofiens oppdrag. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 1(1): 4-16.

Sundberg, Daniel (2018). Pedagogik som vetenskap. I Nilsson Sjöberg, Mattias (red.) (2018) *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*, ss. 11-26. Malmö: Gleerups.

Svenaeus, Fredrik (2013). *Homo patologicus. Medicinska diagnoser i vår tid.* Stockholm: TankeKraft.

Svensson, Lennart (2014). *Introduktion till pedagogik.* Andra uppl. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, Lennart (2018). Pedagogik på idéhistorisk grund. I Nilsson Sjöberg, Mattias (red.) (2018) *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*, ss. 45-58. Malmö: Gleerups.

Svensson, Tommy (2005). Psykiatri eller inte? Radikal psykiatrikritik under 1960- och 1970-talen. I Hydén, Lars-Christer, (red.) (2005) *Från psykiskt sjuk till psykiskt funktionshindrad*, ss. 195-215. Lund: Studentlitteratur.

Swanson, James M., Arnold, Eugene L, Molina, Brooke S. G. & Sibley, Margaret H., m.fl. (2017). Young adult outcomes in the follow-up of the multimodal treatment study of attention-deficit/hyperactivity disorder: symptom persistence, source discrepancy, and height suppression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(6): 663-678.

Szasz, Thomas (1970). *Psykisk sjukdom – en myt. En grundteori om det personliga beteendet.* Stockholm: Aldus/Bonnier.

Säfström, Carl Anders (2005). *Skillnadens pedagogik. Nya vägar inom den pedagogiska teorin.* Lund: Studentlitteratur.

Säfström, Carl Anders (2010). Vad kan utbildning åstadkomma? En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 19(3): 11-22.

Säfström, Carl Anders (2015). *Jämlikhetens pedagogik.* Malmö: Gleerups.

Tallberg Broman, Ingegerd (2018). Pedagogikens studieobjekt (upp)fostran. I Nilsson Sjöberg, Mattias (red.) (2018) *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*, ss. 59-78. Malmö: Gleerups.

Tait, Gordon (2001) Pathologising Difference, Governing Personality. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(1): 93-102.

Tait, Gordon (2005). The ADHD Debate and the Philosophy of Truth. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1): 17-38.

Tait, Gordon (2006). A brief philosophical examination of ADHD. I Gwynedd, Lloyd, Stead, Joan & Cohen, David (red.) (2006). *Critical New Perspectives on ADHD*, ss. 83-95. London: RoutledgeFalmer.

Tait, Gordon (2009). The logic of ADHD: A brief review of fallacious reason. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3): 239-254.

Taylor, Eric (2011). Antecedents of ADHD: A Historical Account of Diagnostic Concepts. *ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 3: 69-75.

Tegtmejer, Thyge, Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2018). Diagnosing ADHD in Danish primary school children: a case study of the institutional categorization of emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(2): 127-140.

Tegtmejer, Thyge, Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2019). 'The ADHD diagnosis has been thrown out': exploring the Dilemmas of diagnosing children in a school for all. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1569733

te Meerman, Sanne (2019). *ADHD and the power of generalization. Exploring the faces of reification*. Diss. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

te Meerman, Sanne, Batstra, Laura, Grietens, Hans & Frances, Allen (2017). ADHD: A Critical Update for Educational Professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 12:sup1, 1298267, DOI: 10.1080/17482631.2017.1298267

Thodelius, Charlotta & Lundälv, Jörgen (2017). Från omognad till risk – kontroversen om ADHD i två medicinska tidskrifter. *Socialmedicinsk tidskrift*, 94(1): 81-89.

Thomas, Gary & Glenny, Georgina (2000). Emotional and Behavioural Difficulties: Bogus needs in a false category. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(3): 283-298.

Thomas, Philip & Bracken, Patrick (2011). Dualisms and the Myth of Mental Illness. I Rapley, Mark, Moncrieff, Joanna & Dillon, Jacqui (red.) (2011) *De-medicalizing Misery. Psychiatry, Psychology and the Human Condition*, ss. 10-26. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Tideman, Magnus (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning.* Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Timimi, Sami & 33 medförfattare (2004). A Critique of the International Consensus Statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(1): 59-63.

Timimi, Sami (2005). *Naughty Boys. Anti-social Behavior, ADHD and the Role of Culture*. New York: Palgrave Macmillan.

Timimi, Sami (2008). Editorial. Child psychiatry and its relationship with the pharmaceutical industry: theoretical and practical issues. *Advances in Psychiatric Treatment*, 14: 3-9.

Timimi, Sami (2010). The McDonaldization of Childhood: Children's Mental Health in Neo-liberal Market Cultures. *Transcultural Psychiatry*, 47(5): 686-706.

Timimi, Sami (2013). No More Psychiatric Labels: Campaign to Abolish Psychiatric Diagnostic Systems such as ICD and DSM (CAPSID). *Self & Society*, 40(4): 6-14.

Timimi, Sami (2014). No more psychiatric labels: Why formal psychiatric diagnostic systems should be abolished. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14: 208-215.

Timimi, Sami (2015). Children's mental health: Time to stop using psychiatric diagnosis. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 17(4): 342-358.

Timimi, Sami. (2017). Non-diagnostic Based Approaches to Helping Children Who Could be Labelled ADHD and Their Families. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(sup1): 1298270. DOI: 10.1080/17482 631.2017.12982 70

Timimi, Sami (2018). Attention-deficit hyperactivity disorder: A critique of the concept. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 35(3): 257-259.

Timimi, Sami & Leo, Jonathan (2009). Introduction. I Timimi, Sami & Leo, Jonathan (red.) (2009) *Rethinking ADHD – from brain to culture*, ss. 1-19. Basingstoke, UK & New York, NY: Palgrave Macmillan.

Timimi, Sami, Gardner, Neil & McCabe, Brian (2011). *The Myth of Autism.* Basingstoke, UK & New York, NY: Palgrave Macmillan.

Todd, Sharon (2008). *Att lära av den Andre. Levinas, psykoanalys och etiska möjligheter i undervisning och utbildning.* Lund: Studentlitteratur.

Tomlinson, Sally (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3): 267-286.

Tyson, Philip J., Davies, Shakiela K. & Torn, Alison (2020). *Madness: History, Concepts and Controversies.* London: Routledge.

van Manen, Max (2015). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do.* New York: Routledge.

Vargas-Barón, Emily (2015). The Salamanca Declaration: Still Our Guide for the Future. I Kiuppis, Florian & Hausstätter, Rune Sarromaa (red.) (2015) *Inclusive education twenty years after Salamanca*, ss. xiii-xv. New York: Peter Lang.

Velasquez, Adriana (2012). *AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp.* Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Victor, Marcelo M., da Silva, Bruna S., Kappel, Djenifer B.,Bau, Claiton HD. & Grevet, Eugenio H. (2018). Attention-deficit hyperactivity disorder in ancient Greece: The Obtuse Man of Theophrastus. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 52(6) 509-513.

Visser, John & Jehan, Zenib (2009). ADHD: a scientific fact or a factual opinion? A critique of the veracity of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(2): 127-140.

von Cranach, Michael (2010). Ethics in psychiatry: the lessons we learn from Nazi psychiatry. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 260(2): 152-156.

von Wright, George Henrik (1986). *Vetenskapen och förnuftet. Ett försök till orientering.* Stockholm: Bonniers.

von Wright, Moira (2006). The Punctual Fallacy of Participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2): 159-170.

von Wright, Moira (2018). Relationella perspektiv i pedagogiken. I Nilsson Sjöberg, Mattias (red.) (2018) *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*, ss. 185-198. Malmö: Gleerups.

Wakefield, Jerome C. (1992). The concept of mental disorder: On the boundary between biological facts and social values. *American Psychologist*, 47: 373-388.

Wakefield, Jerome C. (2014). Wittgenstein's nightmare: why the RDoC grid needs a conceptual dimension. *World Psychiatry*, 13(1): 38-40.

Wastell, David & White, Sue (2012). Blinded by neuroscience: social policy, the family and the infant brain. *Families, Relationships and Societies*, 1(3): 397-414.

Watson, Gretchen L., Arcona, Andrea P., Antonuccio, David O. & Healy, David (2014). Shooting the Messenger: The Case of ADHD. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 44: 43-52.

Wedge, Marilyn (2015). *A Disease Called Childhood. Why ADHD Became an American Epidemic*. New York: Avery.

Westerlund, Jenny (2017). *Barn av vår tid. Ett nytt sätt att förstå och möta barn med problemskapande beteende i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Westholm, Lena (2014). *Föräldraboken om adhd.* Göteborg: Gothia fortbildning.

Whitaker, Robert (2010). *Anatomy of an Epidemic. Magic Bullets, Psychiatric Drugs, and the Astonishing Rise of Mental Illness in America.* New York: Crown Publishing Group.

Williamson, Ben (2019). Brain Data: Scanning, Scraping and Sculpting the Plastic Learning Brain Through Neurotechnology. *Postdigital Science and Education*, 1: 65-86.

Wilson, Jim (2013). A social relational critique of the biomedical definition and treatment of ADHD; ethical practical and political implications. *Journal of Family Therapy*, 35: 198-218.

Wittgenstein, Ludwig (1921/1992). *Tractatus logico-philosophicus.* Stockholm: Thales.

Wolgemuth, Jennifer R., Koro-Ljungberg, Mirka & Barko, Timothy (2020). (In defense of) pedagogies of obscenity. *Power and Education*, 12(1): 23-38.

Zachar, Peter (2000). Psychiatric disorders are not natural kinds. *Philosophy, Psychiatry, and Psychology*, 7: 167-182.

Zachar, Peter & Kendler, Kenneth S. (2012). The removal of pluto from the class of planets and homosexuality from the class of psychiatric disorders: a comparison. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 7(4).

Zembylas, Michalinos (2017). The contribution of the ontological turn in education: Some methodological and political implications. *Educational Philosophy and Theory*, 49(14): 1401-1414.

I

INTERNATIONAL JOURNAL OF INCLUSIVE EDUCATION, 2017
VOL. 21, NO. 6, 602–615
http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2016.1251977

Routledge
Taylor & Francis Group

REVIEW

Check for updates

(Un)becoming dysfunctional: ADHD and how matter comes to matter

Mattias Nilsson Sjöberg

Division of Education, Department of Sociology, Lund University, Lund, Sweden

ABSTRACT
Various neuropsychiatric disorders are a common feature today, not least in educational contexts where Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a common diagnosis. The dominant perspective regarding ADHD is biomedical. This perspective has been questioned and challenged in various ways. The aim of this article is to think ADHD through quantum physicist and philosopher Karen Barad's [Barad, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.] theory of agential realism. According to Barad, what we perceive as singular entities do not exist in advance. Barad pays attention to the world's entanglements, and what we perceive as singular objects and subjects are effects of specific and various material-discursive practices acting as agential cuts. The theory of agential realism assigns performativity to matter, which highlights that ADHD is something that continuously comes into being together with human and non-human bodies. The material dimension has not previously been emphasised as a causal factor in studies on ADHD. In this article, the focus is on the agency of the book. As a conclusion, the importance of taking responsibility for every material-discursive practice with which we are always entangled is emphasised.

ARTICLE HISTORY
Received 14 March 2016
Accepted 28 September 2016

KEYWORDS
ADHD; agential realism; education; Karen Barad; psychiatrisation; reductionism

Introduction

Recent years have seen a rapid growth in new biological sciences like neuroscience and linked to this, researchers have paid attention to the increased psychiatrisation of large parts of the world population (Mills 2014; Rose and Abi-Rached 2013; Svenaeus 2013). The diagnostic explosion is not least seen in the context of education, where answers regarding declining results in school are mainly sought in neuropsychiatric diagnoses (Hjörne and Säljö 2013). In Sweden, this represents a conceptual shift when it comes to educational issues, where governmental investments in evidence-based sciences such as brain research have increased. This is a trend where education as a scientific field becomes marginalised and educational questions neglected (Biesta and Säfström 2011). The field of education focuses on processes and becomings; how both the individual as well as society are responsible for taking care of the process of an individual's becoming from birth to death. However, the neuropsychiatric diagnoses of our time are redefining what it means to be a human being. The psychiatrisation of (partly) school-related problems leads to situational and relational aspects being transformed into permanent flaws in individual traits (e.g. Graham 2008). In Sweden, the (neuropsychiatric) diagnosis has also been legitimised as a prerequisite for schools receiving additional resources (Skolverket 2008, 2009, 2013), which means that

CONTACT Mattias Nilsson Sjöberg mattias.nilsson_sjoberg@soc.lu.se Division of Education, Department of Sociology, Lund University, Paradisgatan 5, Box 114, 22100 Lund, Sweden

© 2016 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

students need to undergo a pathologisation process to gain access to educational alternatives. In the age of psychiatrisation, students' underachievements have been reduced to a neurologically disabled state of being.

In Sweden, *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD) is one of the most common neuropsychiatric disorders in educational contexts (Hjörne and Säljö 2013). As discussed further below, the prevailing view is that ADHD is a mental disorder, best described through a biomedical lens. This is for instance reflected in the fifth edition of *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). Here ADHD is defined as a neurodevelopmental disorder (APA 2013). Due to this, the description used by the Swedish National Board of Health and Welfare (Socialstyrelsen 2014) is based on the criteria used in DSM-5. However, the neurobiological perspective has been challenged and criticised, and the debate as to whether the diagnosis is real or whether the diagnosis has been designed as a tool for social control has led to different perspectives when it comes to its origin. From totally different perspectives, Cooper (2008), Howard-Jones (2008) and Tait (2005) argue that causality in relation to ADHD is a concept that frequently leads to researchers being locked into talking about singular entities as determinants of ADHD. They all emphasise the need to think in new and different ways when it comes to ADHD and causality – not least regarding educational contexts.

Since there is a need for different theories and explanations other than the dominant biomedical model of ADHD and other so-called mental disorders, Goodley (2007), for example, suggests that critical pedagogy and critical disability studies need to engage more willingly with politicised and socially constructed ideas in relation to these phenomena. In this case, critical theorists has been driven by poststructural ideas explaining that different discourses and social categories are re/produced through key institutions, such as political, medical and educational systems (Goodley 2011). By moving away from the 'linguistic turn' to the 'material turn', critical researchers have started to look at how materiality comes to matter, while still paying attention to discursive power relations. Such theories focus as much on 'things' and 'events' as on discursively constructed materalities; what matters is the complexity of matter (Latour 2004). Posthumanist philosophy is here of major significance, as this is a tradition of thought stressing the importance of being engaged with ontological questions. However, ontology should here be seen as intertwined with epistemological, ethical and political understandings of how the human body is entangled with other human and non-human bodies in its becoming. Due to her posthumanist philosophy, feminist theorist and quantum physicist Karen Barad is highly engaged in questions on how to overcome the Cartesian dualism and individualist metaphysics. In Barad's sense, reality is not independent of how we explain it; reality is rather consequences of material and discursive cuts made in the fabric of the world. Or, in Barad's own words: 'Existence is not an individual affair. Individuals do not preexist their interactions; rather, individuals emerge through and as part of their entangled intra-relating' (Barad 2007, ix).

In this article, I will think ADHD through Barad's (2007) theory of *agential realism*, in order to find new ways of reaching an understanding of and an educational alternative to the otherwise dominant neurobiological reductionist definition, which classifies ADHD as an individual essential and static 'neurodevelopmental disorder' (APA 2013, 32). The aim of this article is to focus on entanglements and the process of becoming rather than on individual characteristics defined as independent and 'static' mental states of being. Thereby I will try to open up for a pedagogy that looks beyond the individual diagnosis, which through contemporary neuropsychiatric diagnoses place individuals in hierarchical and fixed positions. When doing so, I pay attention to how matter comes to matter, which implies that also non-human bodies are performative in the constitution of objects and subjects. But before discussing Barad's theory of agential realism, I take a closer look at what characterises ADHD.

A brief history of the emergence of ADHD as a mental disorder[1]

Like many of the neuropsychiatric diagnoses, ADHD is characterised by being defined as a neurodevelopmental disorder. The symptoms identified are attention deficit and/or hyperactivity-

impulsivity. However, there are no biological markers for ADHD (APA 2013, 63; see also Frances 2014; Furman 2005; Timimi et al. 2004). This means that it is not possible to determine whether someone suffers from ADHD by means of biology. Instead, there are always a number of observed symptoms – behaviours – which are identified and assessed based on a number of predetermined diagnostic criteria. ADHD used to be considered a disorder afflicting children, whereas it is now seen to follow the individual into adulthood. The symptoms are also assumed to be chronic (APA 2013; Socialstyrelsen 2014).

In DSM-5, ADHD is defined as a neurodevelopmental disorder, primarily described as a neurobiological disordered state of being. In previous versions of the DSM, however, the diagnosis has been characterised by different explanations when it comes to cause. Until DSM-III was published in 1980, a psychodynamic perspective was working in combination with the biological perspective. This led to environmental factors being an obvious explanatory model complementing the biological one. When DSM-III was published, biological psychiatry marginalised environmental explanations and the aetiology of ADHD was primarily seen as caused by individual factors (Wedge 2015).

Thus, biological psychiatry set the course for future work on ADHD. At the core of the neurobiological perspective, we find scholars like Russel A. Barkley and the theory of executive functions (Barkley 1997, 2006). Executive functions have to do with self-control and inhibition, about directing one's attention in the 'right direction' and being able to disregard short-term rewards in favour of more distant goals – something Barkley believes is to be considered an individual ability equivalent to acting rationally. According to this perspective, irrational behaviour – lacking executive functions – is possible to be studied (and measure and assess) without the subjective intervention of the researcher (or physician, parent or teacher). ADHD is seen to have an objective quality according to medical research. This is a research tradition that falls under the realist tradition within philosophy of science (Tait 2005). ADHD exists as a neuropsychiatric disability where presumed gene variants are believed to interact with potential environmental risk factors. However, the main cause within the biological perspective is still biogenetic (e.g. Thapar et al. 2013).

The neurobiological perspective has received some criticism, not least due to the fact that the symptoms of attention deficit and/or hyperactivity-impulsivity lead to pharmaceutical interventions and treatments (Gøtzsche 2013; Visser and Jehan 2009).[2] Another line of criticism is that the neurobiological perspective reduces the complexity of being an (erring) human being (Rose and Abi-Rached 2013; Svenaeus 2013). Other scholars argue that ADHD could not be studied as a homogeneous diagnosis; instead, each individual must be considered unique (e.g. Saul 2014). As pointed out above, ADHD is defined in the DSM-5 as a neurodevelopmental disorder. However, it is also stated that no biological markers have been found. Instead, and in spite of this definition, it is written that the symptoms '… vary depending on context within a given setting' (APA 2013, 61).[3] This wording opens up for the neurobiological perspective not following its own logic and that other perspectives may enter to complement or challenge it.

ADHD as a social construct

Social constructionist perspectives like poststructuralism focus on human actions as products of historical, cultural and social determinants (Goodley 2011). Here scholars studying ADHD and education indicate that ADHD has become a way for the Western educational system to exercise social control over certain inappropriate behaviours (e.g. Evaldsson 2014; Singh 2008; Timimi 2005; Wedge 2015). However, Cooper (2008) argues that ADHD should preferably be regarded as a *biopsychosocial* diagnosis. Cooper's argument, which to some degree emphasises bio, is a response to purely social constructionist theories that tend to lead to various individual characteristics and talents in educational settings being disregarded. Not seeing biology as a significant factor for ADHD, Cooper argues, is to miss an important detail in the inclusive work undertaken in schools to take each individual's biological characteristics into account. Nevertheless, as the diagnostic manuals for mental disorders are becoming more extensive and the diagnostic criteria

wider, the tolerance for the abnormal is reduced and the criteria for being normal become narrower.

Evaldsson (2014) bases her research on poststructuralist feminist theory when she studies how students, who are placed in a special class for boys with ADHD, interact with their teachers in a complex interplay with social and institutional categories like the biomedical, gender, age and the roles of teacher–student. Evaldsson argues that the social categories come together in a complex interplay dependent on local and situational assemblages; in other words, in the small micro-events that fill everyday life in school. Interestingly, Evaldsson highlights how discursive arrangements become a significant part when teachers and students deal with an everyday struggle of meaning and significance. We are told that the boys' problematic responses do not occur as a direct response to chemical imbalances in their brains, but rather that they act in a way that fills their life with meaning. The boys' behaviour is not static and essential, but something that happens in the interaction with teachers and prevailing discourses. Language and communication is seen by Evaldsson as an active co-creator of subjectivity and the background against which the teacher–student interaction takes place. ADHD is seen by the teachers as a chronic neuropsychiatric disability. Language is materialised in the subjects through the interaction. What is left out in Evaldsson's analysis are material objects as performative actors when students 'become' ADHD.

By turning to Barad's theory of agential realism, I add a material dimension to the causality. In what Barad (2007) refers to as a posthumanist philosophy, the linguistic or cultural focus that has characterised poststructuralist research adopts an onto-epistemological turn; a turn not away from discursive power relations, but with an increased focus on the nature of becoming, where bodies other than the human body must also be seen as constitutive. As seen below, in Barad's philosophy not only ontology and epistemology become important concepts, but also ethics.

Agential realism – becoming in material-discursive practices

In this section, I present Barad's (2007) theoretical model of *agential realism*. As stated above, Barad follows poststructural ideas, even though she wants to go beyond anthropocentric understandings of the world in her posthumanist philosophy. Barad shows how matter and meaning in the world are entangled and that meaning is not only related to human aspects of the world; material 'things' also act performatively. What Barad demonstrates in her theory is that human existence is always entangled in its becoming. Barad's goal is to merge realism with social constructionism. In her philosophy, discursive elements may not be seen as separated from physical materialities; instead, what we perceive as separated objects and subjects are effects of specific *material-discursive practices.* The human existence is thus entangled with a myriad of processes acting together in constant motion. All bodies, not just the human body, are shaped in an ongoing *performativity*. Barad refers to this entangled becoming as *intra-action*. Intra-action is not to be regarded as two *relata* ('components'), independent of each other that interact, but rather that the intra-action precedes the relata and our view of entities as given and independent of each other. Specific intra-actions always lead to specific *phenomena*. In other words, different intra-actions always lead to something new being created. Cause and effect should not be confused with causality, where A necessarily always results in B – the causal chain is more complex than that.

Barad proposes the concept of *onto-epistemology* to emphasise how knowledge must also always be understood ontologically. Barad (2003, 2007, 2010) discusses quantum physicist and philosopher Niels Bohr at some length. A central part of Bohr's thinking was the rejection of atom-centred nuclear physics. According to Bohr, there are no independently existing objects with inherent properties. That is to say, material 'things', and also linguistic concepts, do not have any borders or properties in themselves. What Bohr calls *apparatus* is a physical arrangement, and together with French philosopher Michel Foucault's notion of *discursive practices*, Barad forms a theory that results in a material-discursive apparatus that acts performatively and defines what would be seen as separate entities. Such material-discursive practices act as *agential cuts* by which performativity

constitutes and separates objects from subjects. But importantly, apparatuses that are excluded in the material-discursive practice are just as important for the agential cut:

> [T]hat which is excluded in the enactment of knowledge-discourse-power practices plays a *constitutive* role in the production of phenomena – exclusions matter both to bodies that come to matter and those excluded from mattering. […] [T]he point is that these *entangled practices* are productive, and who and what are excluded through these entangled practices matter: different intra-actions produce different phenomena. (Barad 2007, 57, 58, italics in original)

Barad shows us the laws of physics to illustrate that the universe does not consist of independent entities, but that individual characteristics come into being through specific physical apparatuses and discursive practices, which act as agential cuts. In the 'two-slit experiment', it is demonstrated that an electron has a dualistic nature, as it may both be a wave pattern or a particle depending on the 'apparatus' used (i.e. the apparatus used to conduct the experiment). When the apparatus is configured in a specific way, the electron becomes a particle. When the apparatus is reconfigured, the electron instead becomes a wave pattern. Translated into the field of human existence, this means that what we call individual characteristics are not essential and permanent in the individual, but a result of the apparatuses – the material-discursive practices – which determine what would be 'cut out' of the otherwise open and endless multiplicity of becoming.

Ethics are here important, Barad argues. The fact that we 'touch' reality while it simultaneously 'touches' us, and the fact that we may never ever escape this, means that we are responsible for the material-discursive practices that we act as a part of. Accordingly, Barad further develops the concept of onto-epistemology with the prefix of *ethico*:

> … ethics [or ethico-onto-epistemology] is not simply about the subsequent consequences of our ways of interacting with the world, as if effect followed cause in a linear chain of events. Ethics is about mattering, about taking account of the entangled materializations of which we are a part, including new configurations, new subjectivities, new possibilities – even the smallest cuts matter. (Barad 2007, 384)

Diffractive analysis – but how and why?

So, how does Barad's agential realism relate to the so-called neuropsychiatric disorders, in this article exemplified with the diagnosis of ADHD? And how may Barad's posthumanist philosophy be translated into an educational alternative where the neuropsychiatric disorder as a state of being is otherwise at centre stage? As Barad (2007) remarks, research is a practice deeply intertwined with the knowledge apparatuses that re/produce a phenomena. In line with Barad, I am interested in how materialisations are created; not just how social forces act constitutively, but also how materiality works performatively in the constitution of phenomena.

In this article, I use Barad's (2007) method of *diffractive analysis*. The concept of diffraction refers to a physical phenomenon where differences come together and become something new. Used as a method in the social sciences, diffractions do not emerge randomly as knowledge always depends on previous knowledge production. As a choice of research method, diffractive analysis is about reading different texts, insights and data through each other, thus creating new and alternative realities. Diffractive analysis is about how to create and produce new ways of thinking about time, space, matter, causality, agents and much more.

Lenz Taguchi and Palmer (2015), who have worked with diffractive analysis in the field of education and mental health, describe it as a method where the researcher's own emotions and feelings are a part of the apparatus of knowledge being produced. Lenz Taguchi and Palmer's argument thus means that this method enables me to use my own memories that always 'haunt' me when I am doing my research (cf. Barad 2010), and then write a memory story. When studying ADHD, I recognise myself in the description of the diagnostic criteria, and this may possibly have played a crucial role as to why my memories have come to haunt me day and night when writing this text. This is probably due to the fact that the line between the

psychiatric constructs of 'normal' and 'disordered' is exceedingly vague, and who is being diagnosed and when depends on historical and cultural factors and also where in life one is situated (e.g. Frances 2014). The empirical part below is a result of reading everyday experiences in school through research about ADHD, through my own (haunting) memories, through Barad's theory of agential realism. But when doing so, new boundaries are always created, and the fact of the matter is that, regardless of how inclusive I may want to be, I will always constitute new exclusions depending on the knowledge apparatus I am constructing.

In the diffractive analysis below, focus is on the textbook as a performative agent. In the perspective of agential realism ADHD should not be understood as something essential in the individual; ADHD should be understood as something that is always in becoming entangled with different material-discursive practices. When following the textbook as a performative agent we will be visiting Zonia (Skolinspektionen 2014) and Anders (Nilsson Sjöberg 2015) who had their voices heard about ADHD. The examples I use, collected from everyday life in school, are kept relatively short, but the analysis (i.e. causality) may obviously be far more extensive than that. As mentioned above, some scholars have tried to merge the biological perspective with theories on social power and control by proposing that the diagnosis is a biopsychosocial disorder. However, using Barad's agential realism would lead to such a 'causal' analysis having to include careful analyses of biological, psychological, physical, social, cultural, economic, geopolitical and geological areas – all at the smallest level of detail. The more detailed the areas, the clearer the picture of the phenomenon. The fewer and the less detailed, the blurrier. Human existence is intangible, but that does not mean that we cannot try to understand it. My own analysis also concerns causality, but then mainly to add the performativity of matter – how matter comes to matter. I want to add an approach regarding causality in research on ADHD. I do not claim to explain it fully. This would be to completely disregard the foundation of the posthumanist philosophy. Note that in the following, I want to demonstrate the performativity of matter by not primarily following the individuals in the different examples. Let us now instead follow the textbook.

Entanglements and agential cuts – the book as actor and how matter comes to matter

Zonia, or the 'Troublesome' textbook and disruptive behaviour

The Swedish Schools Inspectorate (Skolinspektionen 2014) conducted a study in which they examined the educational situation of 21 students diagnosed with ADHD. Through observations and interviews with the students, it becomes clear that the students do not find school particularly meaningful. The report also discusses which situations and events at school the students find either troublesome or stimulating. When it comes to the latter, the students say that they enjoy working with clear goals and structured teaching in smaller classes, which means more peace and quiet when doing school work. A 'good' relation to an adult was also valued highly according to the students. By observations in the classroom, the reader also gets the opportunity to follow the everyday life of the students. For instance, the reader learns what happens when the student Zonia, who 'has' ADHD, attends a biology lesson:

> Zonia is 14 years old and besides ADHD, she is also diagnosed with dyslexia. She does not like to read aloud, or, more accurately, she hates it. She starts to sweat and shiver. However, not every teacher is aware of her difficulties reading and doing so aloud is unpleasant for her. Sometimes, they read aloud in biology class and then Zonia is also forced to read. On one of those occasions, Zonia leaves the classroom. (Skolinspektionen 2014, 20, translation made by the author)

The reader is not told much more about what Zonia's lessons are like; what we are told is that Zonia once decides to leave the classroom. We are also told that Zonia has difficulties reading[4] and that she finds it very unpleasant to read aloud in class. However, it is made clear to the reader that Zonia by definition suffers from a neuropsychiatric disability.

In combination with 'external' societal demands, the 'internal' organisation of the class room creates the material-discursive practice with which students intra-act (Barad 2003, 2007). Some components are central in this practice, like reading clearly and fluently from a book. Studies on reading aloud have demonstrated that reading aloud in front of a group is frequently perceived as unpleasant. Performance is seen as the most important, and the majority of students may become insecure, which in turn affects their reading. For example, group size is something that tends to have an impact on how students read aloud (Goering and Baker 2010). Meanwhile, every student is expected to sit still at his or her desk or stand in front of the class while reading. The individual student must also achieve certain educational goals and objectives, which are ultimately the basis for measurements and assessments at the local, national and international levels. There are in other words a variety of different social conventions to follow in the classroom. Violating these is to act irrationally according to official norms and regulatory systems in school. The focus is placed on the performance of the individual student and not on such a 'trivial' thing as an ordinary textbook.

Mattias, or the 'Universal' textbook and agential cuts

When I read about Zonia's response to the requirement to subordinate herself to an activity in school that carries meaning for Zonia as being less able than other students, I feel something. Even though Zonia in the report is no more than a fictitious example, I empathise with her. I also feel sympathy for her, but I feel for her when my entire body responds affectively when I read about her situation. I become something with Zonia, and in this meeting something new emerges (see Lenz Taguchi and Palmer 2015). As I read about Zonia, my heart beats faster, adrenaline starts to pump and I feel increasingly anxious. I think about every occasion and situation I find uncomfortable, how everything gets blurry and how my thoughts turn into mush. Situations like these transform my body into escape mode, but I am (now) trained to sit still at my desk. The following part is the memory story that came about when I did a 'diffractive' reading about Zonia's response through various data material and theoretical knowledge that I, as a researcher, constantly become something new with. This memory story is intended to provide a complementary picture to, and contextualising analysis of, Zonia's response, which comes into being through the material-discursive practice with which she intra-acts. Like above, I also follow the book as a performative actor.

> School and education: Learning how to read, write and count. School and education is so much more, but nevertheless this is what matters. Right now, reading on the scheme. The class room: A desk up front opposite to smaller desks placed in lines. Twenty students in the class room. Maybe twenty-five. Thirty? In the upper grades the desks are arranged two by two. Same thing, but somewhat different. Perhaps the class rooms are set up a little bit differently these days. But the book is just as important. The meeting with the book: Reading aloud in class. I do not remember which books we read; what I do remember is the performance – being able to read fluently. That was what mattered. Reading quickly and without hesitating. The book: An artefact in history, a historical artefact. The book as a human tool for communication. The book carries meaning. Not just the contents of the book, but also as an artefact laden with tradition. Being able to read: In the book, signs and symbols are connected, which then form words and sentences. Understanding: I do not know if I understood what I was reading – but I read fluently, that was what mattered. Came home, said to my mother: 'I read well today, without hesitating.' The question that followed: 'But did you understand it?' I did not care. Who cares about that? Most important was the ability to read quickly and fluently. The performance. The book travelled from student to student. Everyone had to read. All the students used the same classroom during the early grades, and everyone met the book, the same book. Everyone had to read a few lines. Which book? I do not remember. What I do remember is how my heart started to pound when it was my turn. I have always found it easy to read. Quickly anyway, and without hesitating. But did I understand? I do not think so. Do I remember today what I read back then? No. I remember other things: blushing, my nasal voice, being afraid of making a mistake, being laughed at, being singled out. Afraid of becoming dysfunctional together with the book. Now it is here – the book. In front of me, together with me. The letters that create complete sentences. The letters and I. The book and I. Reading and I. A connection that leaves traces. My pounding heart. My blood pulsating. Entering the brain. Neurons and synapses connecting. A neurological structure that winds in and out from the body and connects to other bodies. Creates a symbiosis with the letters in the book, continues to wind on to other students and then out to the schoolyard. Out in society and the universe. Ties together, connects.

What happened the day before? No one saw. No one knew. No one knew about the uncertainty. What would happen during the break? What happened at night? Sleepless because of the book that is to be read aloud. Not the book itself, but the book in combination with the performance and the response. Everything comes together, flows. Flowing words, reading fluently … The classroom, the book and I: the teacher, the students, the desks, the book, the letters, the morphemes and the phonemes – on the other side, the performance: objectives and grades, good or bad, able or disabled. All of my memories are so clear now: The book moving between the desks. At each desk, a child. A youth. Innocent readers who, together with the book, are sentenced as guilty. Guilty of failing. Guilty of being singled out. Singled out from everyone else. Innocent until the opposite is proven. What to do with the one who deviates? How is this person to be understood? Why do I only remember those who stood out in some way? The book now reaches T; she who reads so wonderfully fluently. Nothing to say here. The book moves on to M; he who emphasises the letter R, which was so funny and which everyone copied. The book moves along. From desk to desk. Everyone has to read. Small, black scribblings on white paper. The book now stops at J; she who never knows where in the text she is supposed to start. Perhaps she was thinking about the horses in the stables. She used to go to the stables every day after school. Perhaps she was thinking about something else. Far away from the book, the classroom and school. The teacher says to J that she has to pull herself together. 'It's your turn, J. Follow the text. What did A read? Can you repeat that? No, not there – page three, second line from the top.' The book and the dreamer. The book putting the individual in the spotlight. The book as a laser beam. How would she have been perceived today? The book eventually meets P; he who always hesitates when reading. He who guesses which words are coming. He whom everyone snickers at. No laughing out loud! Teasing is done outside the classroom, beyond the teacher's control. Singling out: he who cannot read. He who has to go and read with the special teacher. Reading together with the special teacher, not reading together with the other students. P + The Book = Special. H, he who stutters when reading aloud, also has to go to the special teacher's small office. The book and the stutter. Does H stutter at other times? No, I do not think so. Does H stutter when he is reading together with the special teacher? I do not know. I was not there. Not out in the cold like H and P, but inside in the cosy warmth. Together with everyone else. Inside, warm and blushing. What decided the temperature? The book. Not the book in itself, but the book entangled with the world. The entangled book. The book reaches Zonia. Zonia gets up and leaves the classroom, and the book leads the way …

Anders, or the 'Active' textbook and other material-discursive entanglements

I have tried to emphasise the book, which through the intra-action in a specific material-discursive practice turns into an agential cut. Thus, the book may be assigned a certain agency when it comes to understanding Zonia's response. Zonia's 'ADHD' is irreducible as both a neurally based disorder and primarily being a product of the discursive arrangement with which Zonia intra-acts. It is so much more complex than that, and some performativity may be attributed to non-human bodies. Together with the neurobiological discourse, the book becomes an agential cut that *makes* Zonia 'dysfunctional'. The same can be seen in the story of Anders.[5] Anders is almost 30 years old and has been diagnosed with ADHD for about five years. Anders is also diagnosed with dyslexia, and at the time of our interview he was diagnosed with depression. In Anders' story, school plays a central role. When listening to Anders, we would also visit other material-discursive practices where ability turns into disability (and vice versa).

Anders remembers the early years of primary school and how he focused as best he could during the lessons to keep up with what the teacher said or wrote on the board. It was not always easy to keep up, Anders says, but he managed. Back then, the classroom was quiet and there was nothing interfering with Anders' total focus on the teacher's transfer of knowledge. Anders also remembers the reading homework; memories that are interwoven with his experience of reading today. Anders says that he now finds it difficult to read books where the content feels difficult, but that he finds books that are closer to his interests easier to read. Anders seems to find it extra difficult to understand texts that are written in a way and with content not suitable to him. Anders also requires total silence when approaching such tasks. When there are other tasks to do or other texts to be read, like books that are closer to his interests or that are not perceived to be demanding, then Anders may play music in the background and also carry out a number of different activities simultaneously. At an early age, Anders developed different strategies for dealing with problematic texts. For instance, one of his parents would read texts onto tape and Anders would then be able to use his auditory

perception more than his visual perception. Anders also remembers that he felt as if he had to learn everything by heart before tests. Together with the strategy of listening to taped material, Anders also wrote down what was in the books. This then formed the basis for instrumental repetitive memory learning. Anders says that he became a master of learning by heart, and that he used to lay awake in bed and rattle off various texts before tests. Most of all, Anders was afraid of failure, and this used to keep him from falling asleep.

During the early years of primary school, Anders tells me, he used to play during the breaks, but as soon as he returned to the classroom he would sit absolutely still and completely focused on the teacher so that he would not miss a thing. I ask Anders how he was in high school. He tells me that this was when he really started to have problems in school when it came to concentrating and focusing completely on the teacher. Before, the classroom was relatively quiet, but in high school it got to be much noisier. Other students were often loud and there was no peace and quiet to study. Anders found it increasingly difficult to focus. This led to both reduced concentration as well as motivation. Anders was diagnosed with dyslexia in ninth grade. This diagnosis was a result of Anders' grades indicating that something was not right at school. The tools he was offered in high school were nothing more than material that had been taped. With mediocre grades and worried about the future, Anders now faced a choice after having graduated high school – finding a job or continue to study. Anders' mother decided that he should study at an adult high school. Anders describes his time there as positive. The environment was such that Anders once more had the opportunity to focus on the lessons, which led to an increased motivation for education. Anders says that he did not need any support for his dyslexia there, and that he had not yet been diagnosed with ADHD at this time. Anders applied to a university and was accepted. The fact that Anders' dyslexia was medically documented meant that he was offered a number of educational alternatives. One such educational alternative was a computer-controlled 'Text to speech' that reads the text on the computer screen aloud. Anders says that he could now read for hours without getting tired. Anders graduated.

Anders' story contains several examples of how he in school becomes dis/abled. Back then, Anders was not diagnosed with ADHD. When I ask Anders about his ADHD diagnosis, he mentions how he once (out of two times) was tested positive for ADHD. Anders met a psychologist and was asked questions about his life. His mother was also interviewed by the psychologist. Another significant apparatus used, which was the basis for diagnosing Anders, was a test lasting 20 minutes in front of a black computer screen. Here, Anders was supposed to focus on white crosses moving against a black background. Through the use of these apparatuses, Anders was by definition deemed 'mentally disordered'.

(Un)becoming ADHD

I choose to finish Anders' story somewhat abruptly. However, it continues in a similar way, but with work-related themes. When examining Anders' story in relation to his time in school, we see a subject that continuously becomes dis/abled, or dys/functional. As a subject, Anders is in a state of constant becoming, and Anders is the effect of the very specific intra-actions he is a part of. Anders' 'ADHD' is not identifiable in advance and something that may be assessed, but is an effect of the material-discursive practices with which he intra-acts. When listening to what Anders has to say about his reading and when I use the book as an example, it becomes clear how the book, just like the computer test taken at the psychologist, also carries agency and the power to work as an agential cut. However, according to Anders, this only applies to certain types of books (or other texts). When Anders through certain types of books/texts becomes (neurologically) dysfunctional, he once again becomes (neurologically) functional together with other types of texts and, for instance, through the agency of computerised 'Text to speech'. The same holds true when Anders enters environments that feel right for him. For Anders, these are calm environments with other motivated students, where he is able to focus without distractions. Anders says that he is distracted

by other students running and goofing around the classroom. Without these distractions, he feels calm, and this calm carries with it concentration and motivation. Then Anders sits still at his desk and he directs his focus in the 'right direction'. Anders (and therefore his ADHD) is one with the event, either before or after, and these events with which Anders intra-acts follow one after the other in an entangled continuity.

The book's journey that ends with Anders started with Zonia. Zonia has been a subject of research focusing on students diagnosed with ADHD and their experiences in school. ADHD is characterised by attention deficit and/or hyperactivity-impulsivity. ADHD is frequently seen in connection to other so-called neuropsychiatric disorders like dyslexia. Diagnoses like ADHD and dyslexia are social constructs in that there are some symptoms/behaviours that throughout history have been identified and entered into diagnosis manuals for mental disorders. ADHD is defined in DSM-5 as a neurodevelopmental disorder. Biological researchers view ADHD as a lack of executive functions; functions that in a given socio-cultural context have been assigned rational meaning. The neurobiological perspective reduces the subject to an interaction between specific gene variants and potential environmental risk factors. Causality follows a set path and is perceived as objectively tangible. However, and paradoxically, no biological markers have been found and it is said the symptoms ' … vary depending on context within a given setting' (APA 2013, 61).

Evaldsson (2014) discusses how students diagnosed with ADHD act fully in accordance with current diagnostic criteria; they break traditional patterns and challenge the schools' existing norms and regulatory systems. The students become irrational elements in a school created as a rational order. However, Evaldsson makes it clear that the students' 'ADHD' is not based on a pathological condition found in each individual student, but that the students' responses are a way for them to create some agency in power relations between them and their teachers. The students respond to events that they find unfair, but the students' behaviour is perceived to be irrational in a material-discursive practice where certain skills, abilities and behaviours are rewarded over others. The teachers in turn find themselves close to a dominant discourse wherein the students' lack of emotional work is primarily interpreted as a 'mental disorder'. The discourses are performative and are materialised in the subjects.

And so, the book reaches Zonia. Zonia is diagnosed with ADHD and dyslexia. Zonia does not think she is very good at reading, and she does not like to read aloud in class. At one point, she is told to do so. Zonia gets nervous and anxious. Through the memories that materialise when I read about Zonia, I have written a memory story. This story demonstrates that reading aloud is an activity that by its specific material-discursive setting is permeated by continuous intra-actions between different objects and subjects. Reading aloud as an educational activity is linked to the book as an educational tool, and in specific material-discursive practices the book acts as an agential cut and the effect is a particular phenomenon. Each intra-action is specific and so is each phenomenon. We all act differently when we meet the book. Zonia gets up and leaves the classroom.

Using Barad's agential realism, it is possible to view Zonia's response as entangled with the material-discursive practice with which she intra-acts. In the specific material-discursive setting of the classroom, the book becomes a significant tool, which together with the educational activity of reading aloud works as an agential cut. This 'separates' Zonia from the material-discursive practice that she is entangled with. Among a myriad of entanglements that Zonia intra-acts with while participating in the biology lesson, the book and the neurobiological discourse become the diffraction, where the former constitutes Zonia's response and the latter attributes her with a so-called 'mental disorder'. Through specific agential cuts, Zonia becomes dis/abled.

Discussion

As discussed in the introduction of this text, critical pedagogy and critical disability studies question dominant and reductionist views on 'impairment' and 'disability', thus focusing on how these phenomena are enacted, but also deeply intertwined, at the levels of the psyche, culture and society (Goodley 2011). In accordance with posthumanist philosophy, a new level of critique has emerged

involving non-human materialities in the phenomena being examined. In this article, Barad's post-humanist philosophy and theoretical model of agential realism were used. Barad's agential realism is based on a relational ontology. That means that we as humans are closely linked to both social and natural aspects in our world. Both physical things and social/linguistic elements are part of the human existence. We are constantly in the process of becoming, and objects and subjects do not exist on their own. Instead, each object and subject is given meaning through certain specific material-discursive practices. Against the background of such an ontology, it becomes clear that human behaviours *vary depending on context within a given setting* (cf. APA 2013, 61). The observed neurological dys/function of Zonia or Anders (or anyone else) is entangled with every specific material-discursive practice with which the subject is intra-acting. The dys/function is dependent on specific educational activities and on which educational alternatives are being offered.

Barad's agential realism is about the object's importance for constitutive power, and she writes that 'even the smallest cuts matter' (2007, 384). In this short text, I have followed the agency of the book. Research on so-called neuropsychiatric disorders like ADHD and education has shown that – in addition to the attitudes of students, parents and teachers towards diagnoses – classes with fewer students and more teachers per student, plus more accessible educational alternatives are decisive when it comes to how frequently students are diagnosed and medicated (e.g. Singh 2008). But as Barad stresses, what is *excluded* from the intra-action also possesses constitutive power. In the Swedish Schools Inspectorate's report, for instance, it is discussed how students with ADHD are given the opportunity to take part in teaching in smaller groups and/or a closer relation to an adult (Skolinspektionen 2014). The students then feel that school is meaningful and they become able. Just like the students in the named report, Anders was offered educational alternatives only when he had undergone a pathologisation process. Even though technology has flourished and there are many different technological tools that work as educational tools (today just as 'ordinary' as the book), these are nevertheless often excluded from school as educational alternatives. The opposite does not happen; that is to say that these educational alternatives are included without having been legitimised due to an individual diagnosis. These are all physical objects that are materialised in the subject through their performativity – *even when they are excluded from the educational practice.*

Based on Barad's relational ontology, it becomes clear that subjects and objects are not distinct entities interacting with one another: '"Human bodies" and "human subjects" do not preexist as such; nor are they mere end products. "Humans" are neither pure cause nor pure effect but part of the world in its open-ended becoming' (Barad 2003, 821). In spite of this, diagnoses like ADHD are defined as neuropsychiatric and chronic dysfunctions, which in other words is the same as human existence being commodified into a product that is legitimate to be used when bargaining for educational alternatives. The leitmotif for this article was to go beyond an anthropo (neuro)centric analysis of ADHD and education. I have elsewhere (Nilsson Sjöberg 2015), as have others, argued that even though individual diagnoses such as ADHD could function as a relief for the individual when 'distress' is reified by language, they are nevertheless iatrogenic and disempowering for both the individual and society. The individual diagnosis works as a closure in an otherwise open becoming. From a educational perspective, the educational relation should be such that it does anything in its power to keep the relation open where closure otherwise wants to besiege (cf. Biesta and Säfström 2011). Also as long as a pathology paradigm dominates, 'deviant' students will continue to be 'cut out' from the rest of the group and placed in separate classes. Stuck in the pathology paradigm, 'deviant' students will also continue to be shipped off to so-called experts of abnormality, such as doctors and psychiatrists. As shown in this article, ADHD is not necessarily a medical problem, due to the increased medicalisation of ordinary life. But as Graham (2008) states according to Slee (2000), the individual diagnosis acts as an escape clause for schools, teachers, parents and others, and therefore proceeds to maintain institutional equilibrium.

Goodley (2007) points out that efforts have to be made against scientific paradigms and discourses that categorise and classify people in hierarchical strata, which lead to an educational approach that

fixates the subject into a disabled/dysfunctional/disordered state of being (see also Goodley and Roets 2008). Instead, Goodley calls for an educational approach that opens up for 'becoming' instead of 'being'. Becoming is different from being. Being is static and fixed, becoming is uncertain and constantly in motion. Goodley mainly focuses on language as a 'line of flight' for becoming. However, with this text, I also want to argue for 'lines of flight' beyond language. Thus, I join a relational ontology and posthuman philosophy where the human existence is seen as entangled with discursive as well as material 'components'. When entangled with the world, ethics are made visible. We are responsible for how we use our bodies, our voices and our language. We are also responsible for the educational environments we create, which tools we include and exclude and which meanings are inscribed in the materiality. If we look at the book as an educational tool, it is an extremely complex design. However, it may be taken for granted and an analysis based on the book may seem trivial. However, the book as a cultural artefact, along with its communicative aspects, is also something that carries meaning that can make us believe that some people have a fixed and permanent neurological defect that is best studied in the brain. Based on a relational ontology, the book is nothing more than a random artefact, through which the complexity of history makes certain forces and meanings stable. Throughout history, there have been other eventualities, but they are all gone now. Who knows what the future holds? When certain eventualities are taken for granted, some people are seen as winners, others as losers (cf. Mol 1999). But such a tragic ending is not possible using Barad's posthumanist philosophy, as there is much in the universe not yet answered. That is why we should stop transforming the world's open-ended becoming into fixed categories that 'cut' people into hierarchical strata.

Notes

1. In the following brief history, I make no claim to fully cover the history where the symptoms of attention deficit and/or hyperactivity-impulsivity have been reframed from being perceived as moral deviations among children to primarily being described as a mental disorder, nowadays also in adults (see Lange et al. 2010; Rafalovich 2001; Wedge 2015). Overall, these studies highlights that phenomena are always perceived differently depending on the historical and cultural context.
2. For international statistics regarding ADHD and drug treatment, see UN (2015). For Swedish statistics, see Socialstyrelsen (2015).
3. A research team in a recent scientific article summarised the current (biomedical) knowledge on what causes ADHD: 'Like other complex disorders, ADHD is not explained by any risk factor alone and not all those who are exposed to a given risk show disorder' (Thapar et al. 2013, 11). Thus, in spite of the great deal of money and time invested, medical research has found that genes and the environment cannot be separated and that no single risk factor can explain ADHD.
4. Zonia is also diagnosed with dyslexia, which means that she according to the prevailing logic suffers from a specific learning disability that is neurological in origin. Dyslexia and ADHD are frequently diagnosed in the same person (Tarver, Daley, and Sayal 2014). Similar to the debate surrounding ADHD, Elliot and Grigorenko (2014) have summarised the debate surrounding dyslexia. The authors argue that studies that have challenged and questioned a primarily biomedical approach or the validity of the diagnosis and its function when it comes to learning and teaching practices are frequently said to be overly simplifying and not taking individual difficulties reading and writing seriously: 'Thus the key question – Is dyslexia a scientifical rigorous construct that has meaningful value for research and educational/clinical practice? – has too often been transmogrified into the unhelpful and misleading "Does dyslexia exist?"' (Elliot and Grigorenko 2014, x).
5. For more information on Anders, see Nilsson Sjöberg (2015).

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

Notes on contributor

Mattias Nilsson Sjöberg's research focuses primarily on educational philosophy and ethical relations with a specific interest in social inclusion and diversity.

References

APA. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Barad, K. 2003. "Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 28 (3): 801–831.

Barad, K. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

Barad, K. 2010. "Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/Continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come." *Derrida Today* 3 (2): 240–268.

Barkley, R. A. 1997. *AD/HD and the Nature of Self-Control*. London: Guilford Press.

Barkley, R. A. 2006. *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. 3rd ed. New York: Guilford Press.

Biesta, G., and C.-A. Säfström. 2011. "Ett manifest för pedagogik [A Manifesto for Education]." *Utbildning & Demokrati* 20 (3): 83–95.

Cooper, P. 2008. "Like Alligators Bobbing for Poodles? A Critical Discussion of Education, ADHD and the Biopsychosocial Perspective." *Journal of Philosophy of Education* 42 (3-4): 457–474.

Elliot, J. G., and E. L. Grigorenko. 2014. *The Dyslexia Debate*. New York: Cambridge University Press.

Evaldsson, A.-C. 2014. "Doing Being Boys with ADHD: Category Memberships and Differences in SEN Classroom Practices." *Emotional and Behavioural Difficulties* 19 (3): 266–283.

Frances, A. 2014. *Saving Normal. An Insider's Revolt Against Out-of-Control Psychiatric Diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the Medicalization of Ordinary Life*. New York: William Morrow/HarperCollins.

Furman, L. 2005. "What Is Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)?" *Journal of Child Neurology* 20 (12): 994–1002.

Goering, C. Z., and K. F. Baker. 2010. "'Like the Whole Class has Reading Problems': A Study of Oral Reading Fluency Activities in A High Intervention Setting." *American secondary education* 39 (1): 61–77.

Goodley, D. 2007. "Towards Socially Just Pedagogies: Deleuzoguattarian Critical Disability Studies." *International Journal of Inclusive Education* 11 (3): 317–334.

Goodley, D. 2011. *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. Los Angeles, CA: Sage.

Goodley, D., and G. Roets. 2008. "The (be)Comings and Goings of 'Developmental Disabilities': The Cultural Politics of 'Impairment'." *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 29 (2): 239–255.

Gøtzsche, P. 2013. *Deadly Medicines and Organised Crime: How Big Pharma has Corrupted Healthcare*. London: Radcliffe.

Graham, L. J. 2008. "From ABCs to ADHD: The Role of Schooling in the Construction of Behavior Disorder and Production of Disorderly Objects." *International Journal of Inclusive Education* 12 (1): 2–33.

Hjörne, E., and R. Säljö. 2013. *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan* [To Qualify in a School for All. Student Health and Negotiation of Normalcy in Swedish Schools]. Fjärde upplagan. 4th ed. Stockholm: Nordstedt.

Howard-Jones, P. 2008. "Philosophical Challenges for Researchers at the Interface Between Neuroscience and Education." *Journal of Philosophy of Education* 42 (3–4): 361–380.

Lange, K. W., S. Reichl, K. M. Lange, L. Tucha, and O. Tucha. 2010. "The History of Attention Deficit Hyperactivity Disorder." *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders* 2 (4): 241–255.

Latour, B. 2004. "Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern." *Critical Inquiry* 30 (2): 225–248.

Lenz Taguchi, H., and A. Palmer. 2015. "Flickors (o)hälsa i skolans materiellt-diskursiva miljöer – en agentisk realistisk analys [Girls (Ill)Health in Schools Material-Discursive Environment – an Agential Realisitic Analysis]." In *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* [Method Festival and Moments of Realism – Experimental Qualitative Research], edited by Otterstad, A. M. and A. B. Reinertsen, 81–102. Bergen: Fagbokforlaget.

Mills, C. 2014. *Decolonizing Global Mental Health: The Psychiatrization of the Majority World*. London: Routledge.

Mol, A. 1999. "Ontological Politics: A Word and Some Questions." *The Sociological Review* 47: 79–89.

Nilsson Sjöberg, M. 2015. "Diagnosens Janusansikte: exemplet adhd. En livsberättelse om oro, sökandet efter kontroll och sammanbrott." [ADHD and the Face of Janus. A Life-History about Worrying, Search for Control, and Breakdowns]. *Socialmedicinsk tidskrift* 92 (5): 566–583.

Rafalovich, A. 2001. "The Conceptional History of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Idiocy, Imbecility, Encephalatis and the Child Deviant, 1877–1929." *Deviant Behavior* 22 (2): 93–115.

Rose, N., and J. M. Abi-Rached. 2013. *Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind*. Princeton: Princeton University Press.

Saul, R. 2014. *ADHD Does Not Exist*. New York: HarperCollins.

Singh, I. 2008. "ADHD, Culture and Education." *Early Child Development and Care* 178 (4): 347–361.

Skolinspektionen. 2014. *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättningen AD/HD* [The School Situation for Pupils With Neurodevelopmental Disorder AD/HD]. Stockholm: Rapport 2014:09.

Skolverket. 2008. *Skolverkets lägesbedömning 2008: förskoleverksamhet, skolbarnomsorg och vuxenutbildning* [Skolverkets Assessments of the Situation 2008: Preschool and Adult Education]. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2009. *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* [What Affects the Results in Swedish Elementary School? Overview of Current Knowledge about Various Factors]. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. 2013. *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd* [Educational Working Programs for Students in Need of Special Support]. Stockholm: Skolverket.

Slee, R. 2000. "Keynote Address: Talking back to power: the politics of educational exclusion." Presented at the International Special Education Congress, 'Including the Excluded', University of Manchester, Manchester, UK, July 24–28.

Socialstyrelsen. 2014. *Utredning och diagnostik av ADHD* [Evaluation and Diagnosis of ADHD]. Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen. 2015. *Användningen av centralstimulantia vid ADHD. Utvecklingen regionalt och i riket* [The Use of Stimulants for ADHD: The Development Regionally and Nationally]. Stockholm: Socialstyrelsen.

Svenaeus, F. 2013. *Homo patologicus: medicinska diagnoser i vår tid* [Homo Patologicus: Medical Diagnoses of Our Time]. Stockholm: TankeKraft förlag.

Tait, G. 2005. "The ADHD Debate and the Philosophy of Truth." *International Journal of Inclusive Education* 9 (1): 17–38.

Tarver, J., D. Daley, and K. Sayal. 2014. "Attention-deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): An Updated Review of the Essential Facts." *Child: Care, Health and Development* 40 (6): 762–774.

Thapar, A., M. Cooper, O. Eyre, and K. Langley. 2013. "Practitioner Review: What Have we Learnt About the Causes of ADHD?" *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54 (1): 3–16.

Timimi, S. 2005. *Naughty Boys. Anti-Social Behavior, ADHD and the Role of Culture*. New York: Palgrave Macmillan.

Timimi, S., J. Moncrieff, J. Jureidini, J. Leo, D. Cohen, C. Whitfield, D. Double, *et al.* 2004. "A Critique of the International Consensus Statement on ADHD." *Clinical Child and Family Psychology Review* 7 (1): 59–63.

UN (United Nations). 2015. *International Narcotics Control Board*. Vienna: Report 2014. Accessed March 30, 2015. http://www.unis.unvienna.org/unis/protected/2015/AR_2014_E.pdf.

Visser, J., and Z. Jehan. 2009. "ADHD: A Scientific Fact or a Factual Opinion? A Critique of the Veracity of Attention Deficit Hyperactivity Disorder." *Emotional and Behavioural Difficulties* 14 (2): 127–140.

Wedge, M. 2015. *A Disease Called Childhood. Why ADHD Became an American Epidemic*. New York: Avery.

II

EMOTIONAL AND BEHAVIOURAL DIFFICULTIES, 2018
VOL. 23, NO. 1, 97–108
https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1361709

Routledge
Taylor & Francis Group

ARTICLE

Check for updates

The inadequacy of ADHD: a philosophical contribution

Mattias Nilsson Sjöberg [a] and Johan Dahlbeck [b]

[a]Division of Education, Department of Sociology, Lund University, Lund, Sweden; [b]Faculty of Education and Society, Malmö University, Malmö, Sweden

ABSTRACT
Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a widely spread diagnosis. The dominant paradigm of ADHD is biomedical where ADHD is defined as a brain disorder. At the same time, the legitimacy of the diagnosis is being questioned since it is unclear whether or not ADHD can be deemed a medical disorder in itself. The aim of this article is to critically assess the merits of understanding the diagnosis of ADHD as a medical condition defined as a brain disorder. This is being done using the seventeenth century philosopher Benedict Spinoza's (1632–1677) notions of adequate and inadequate knowledge and his counterintuitive theory of mental health. Doing so it becomes clear that ADHD, however adequate it may seem, is founded on inadequate knowledge and that the legitimacy of the individual diagnosis should therefore be questioned on the grounds that on a long term scale it is passivizing and stigmatizing rather that liberating.

KEYWORDS
ADHD; education; ethics; knowledge; Spinoza

"Falsity consists in the privation of knowledge which inadequate, or *mutilated and confused, ideas involve"*

- Spinoza, Ethics, Part II, Proposition 35

Introduction

In this article we will pay attention to the increased psychiatrization of the majority world – a process where a wide spectrum of human behaviors fall under a biomedical lens and are being interpreted and pathologized as brain disorders (e.g. Mills 2014). Biomedical psychiatry and medicalized individual models of 'deviant' behavior have been dominant throughout the Western world for over 100 years (Thomas et al. 2005). However, due to the 'neurological turn' (De Vos and Pluth 2016) of recent decades, new biological sciences like neurobiology and neuropsychiatry have gained a lot of attention and have become increasingly influential in areas such as child rearing, education, and mental health (Rose and Abi-Rached 2013). In this context, human behaviors are primarily understood at the level of the individual whereas other aspects such as social, cultural, and institutional conditions are often being underestimated (Timimi 2009). An important aspect of the increased psychiatrization of human behaviors is the rise of classification systems such as DSM-5 and ICD-10.[1] These are diagnostic manuals containing a wide spectrum of human behaviors chunked into psychiatric diagnoses, classified as mental disorders, indeed questionable for their validity and reliability because these classification systems are based on descriptions of behavior rather than on empirical evidence for biological markers (e.g. Kinderman

CONTACT Mattias Nilsson Sjöberg mattias.nilsson_sjoberg@soc.lu.se
© 2017 SEBDA

et al. 2013; Malla, Joober, and Garcia 2015; Timimi 2014). Besides the suggested biomedical facts underpinning psychiatric disorders it should be pointed out that psychiatric diagnoses are always influenced by political, economic and professional interests (Davies 2017; Frances and Widiger 2012; Gøtzsche 2015). From this perspective, psychiatric disorders and the legitimacy of an individual diagnosis could – or should – become subject to a critical examination and ethical discussion, which is also the overarching leitmotif for this article. This will be done using the seventeenth century philosopher Benedict Spinoza's (1632–1677) notions of adequate and inadequate knowledge and his counterintuitive theory of mental health – where mental distress is understood as the privation of adequate knowledge. In recent years, we have seen a surge in interest in Spinoza's ethics and metaphysics in fields such as mental health (de Jonge 2005; Trachtman 2007) and in the intersection of mental health and education (Dahlbeck 2016).

Drawing on Spinoza's theory of knowledge, we will focus on *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD) as an example of psychiatrization with far reaching consequences for the understanding of social interaction, self-awareness, and possible ways of organizing society. ADHD is one of the most widely studied psychiatric diagnoses in the world, and it is also the subject of scientific discussion and heated debate in different fields such as medicine, psychology, sociology, education, and, to a lesser extent, philosophy. As will be discussed later in this article the dominant perspective on ADHD is biomedical. In this article we will raise some philosophical concerns about the legitimacy of using the biomedical model as a label where ADHD is defined as a neurodevelopmental disorder (APA 2013), a brain disorder (National Institute of Mental Health [NIMH] 2016), or as in Sweden (making for one of the empirical examples discussed below) an individual dysfunction that originates in the brain (Socialstyrelsen 2004; 2014). Before looking closer at how ADHD – as a biomedical label – might be understood from the perspective of Spinoza's philosophy, we will present an overview of the international debate on ADHD.

What is ADHD?

As Graham (2010) notes, in many western countries ADHD has become naturalized to the extent that it probably no longer requires an introduction. Even so, according to the influential and widely referenced DSM-5, ADHD is defined as a neurodevelopmental disorder characterized by a persistent pattern of inattention and hyperactivity–impulsivity (APA 2013). Today ADHD is a global phenomenon, spreading rapidly throughout the world partly as result of the increasing dominance of bio-psychiatric models, pharmaceutical companies striving for profit, the increasing media coverage, and schools pushing for performance resulting in an increasing amount of children and adolescents all over the world receiving a diagnosis (Frances 2014; Graham 2010; Hinshaw and Scheffler 2014; Hjörne and Säljö 2014; Timimi 2005; 2009; 2014; Wedge 2015). While ADHD in a wider historical context is a relatively new term, the phenomenon of pathologizing children's uncontrolled and immoral behavior is not. Regarding ADHD, children with perceived problems in attention and levels of activity have been the subject for medical intervention since the late eighteenth century (Lange et al. 2010; Rafalovich 2001; Taylor 2011).

Despite being one of the most studied psychiatric disorders in the world the exact cause of ADHD is still unknown (e.g. Nilsson Sjöberg 2017; Schuch et al. 2015; Thapar et al. 2013; Timimi 2014). This has led to a discussion, or controversy (Quinn and Lynch 2016; Singh 2008), concerning how to best understand and respond to those individuals labelled as ADHD. Taylor (2011) addresses the fact that ADHD is a highly divisive and controversial topic: 'Different views about the nature of the disorder can divide psychiatrist from psychiatrist, psychiatrists from social workers, and mental health from education' (69). In his paper, Tait (2005) discusses this ongoing controversy from a philosophical perspective by contrasting the claim that ADHD is a real disorder with the claim that ADHD is a product of social governance. The answer to this question depends on who we ask, but certainly there is still much work to be done within the scientific community itself, because there 'appears to be little firm agreement on almost any aspect of the disorder: its

prevalence, its symptoms, its consequences, its treatment, its boundaries, its aetiology, its longevity, or its constituency' (22). Quinn and Lynch (2016) try to summarize the discussion and suggest that the biomedical theory of impaired brain functioning may be the most widely accepted of all theories suggesting that ADHD is the result of a malfunction in brain processes and/or structures. In this case there is a broad consensus among international experts and organizations that ADHD is a genuine neurodevelopmental disorder based on empirical research, giving weight to the argument that ADHD is a valid and 'real' disorder. The biomedical perspective supports the view that ADHD is primarily caused by highly genetic neurological dysfunctions. However, despite enormous amounts of medical research on ADHD it remains a fact that '[n]o biological marker is diagnostic for ADHD' (APA 2013, 61). Accordingly, it is somewhat paradoxical that the same diagnostic manual defines ADHD as a neurodevelopmental disorder, given its obvious connotations to a dysfunction that originates in biology and especially within the brain. In sum, it is interesting to note that while the discussion about how to construe ADHD is ongoing, an increasing amount of people all over the world are being diagnosed with ADHD where ADHD is defined as a neurodevelopmental disorder, or as a brain disorder, according to the dominant biomedical paradigm.

The legitimacy of the label and its use as an individual diagnosis

One aspect being discussed within the field of mental health in education is the use – or misuse – of a label and individual diagnosis even if there are no medical tests that can prove that ADHD results from neurological dysfunctions. Pointing out that the debate is far from settled, Visser and Jehan (2009) pay attention to how a dominant biomedical paradigm marginalizes different views on ADHD, such as the biopsychosocial model they themselves admit to. Visser and Jehan argue that the inability within the biomedical paradigm itself to 'provide conclusive justification to correlate the causality of ADHD' (136) calls into serious question the legitimacy of ADHD as a medical disorder. Wheeler (2010), who sides with Visser and Jehan, argues that 'it is right to continue asking questions about the many controversial aspects of the disorder, including aetiology and interventions and particularly about the truth or reality of ADHD as a biological category' (257). Wheeler highlights the ever-rising number of people, not least children in school, being diagnosed with ADHD in spite of the questionable validity of the concept. Wheeler points out that a diagnosis can be used in negative or positive ways depending on what the purpose is and for whom. For example, with reference to the Swedish researchers Hjörne and Säljö (2004), Wheeler (2010) states that professionals in Sweden have tended to view the individual diagnosis as an end in itself. Wheeler's conclusion is that ADHD as a medical category and the use of diagnostic classifications systems and medication should be subject to further research and critical examination. Discussing the diagnosis more critically, Visser and Jehan (2009) argue that professionals working with people labelled as ADHD should seriously consider the implications when attaching a label to the individual. Instead Visser and Jehan suggest that 'educational professionals would do well to look beyond the label to the child's needs' (127).

In his article 'ADHD, science and the common man' Colley (2010) comments on Visser and Jehan. Like Visser and Jehan, Colley argues that ADHD is a biopsychosocial disorder. However, Colley emphasizes bio in the formula explaining that neurobiological findings support the statement that ADHD is a 'neurologically based but environmentally driven condition' (84). ADHD, Colley argues, 'is currently and universally understood by professionals and policy makers to be biological in origin, but psychological and social in expression …' (87). Colley questions those who criticize a complex gene-environment model on the grounds that no specific genes or biological markers have been identified and is therefore critical of the biomedical conceptualization of ADHD. Those who question and criticize this complex model of understanding ADHD should rather stay out of the discussion, Colley argues, because such simplistic critique 'is irresponsible and damages not only the health profession and science in general, but huge numbers of children and families who are dissuaded from seeking and

receiving appropriate help because they question the motives of those who can provide it' (90). In contrast with Visser and Jehan (2009), who urge those who work close to people labelled as ADHD to try to look beyond the label because it often underestimates the difficulties the person is facing, Colley (2010) writes 'that the label is a starting point for a series of questions that place the humanity of the child and the family at the heart of all considerations, and that without the label these questions might never be asked' (92).

As pointed out above no biological markers have been identified for ADHD (which of course does not mean that there is no biology involved). However, what is interesting is that when Visser and Jehan (2009), among others, scrutinize the dominant biomedical paradigm they question the legitimacy of using a medical label since ADHD is not to be deemed a medical disorder in itself. Colley (2010) is of a different opinion and believes that a label and an individual diagnosis are essential for people in order to get them the help that they need. Colley's arguments are thereby aligned with those of the National Board of Health and Welfare in Sweden (Socialstyrelsen 2004; 2014).[2] Here the medical label and the individual diagnosis are meant to function as a security for the individual. The diagnosis is claimed to be a prerequisite in order for the individual to get proper help as well as for ensuring that the individual goes through a naming process – psychoeducation – serving to provide an adequate understanding of what otherwise may be perceived and experienced as 'otherness'. Let us now focus on the case of children and adolescents that are being given a diagnosis. Initially, the National Board of Health and Welfare in Sweden motivates the labelling by referring to the rights of the child. However, revealing the uncertainty of what exactly causes ADHD, they point out that a diagnosis should aim to 'explain and adequately describe the difficulties that the child or the young person displays in his or her daily life' (Socialstyrelsen 2014, 33, our translation). But as we can see the labelling tends to target and benefit parents and other people in the child's immediate environment rather than the child:

> Parents who experience that their children are difficult to manage, without understanding why, are relieved when given a diagnosis and information about what it means. The diagnosis provides a name for the difficulties of the child and makes it easier for parents to acquire knowledge and to come in contact with others with similar experiences. It is important that those in the vicinity of the child or young person that has been investigated and diagnosed help the child/young person understand what the diagnosis means. Over time, a diagnosis can facilitate the child's self-understanding and can help him or her manage and sometimes 'get around' his or her difficulties. (Socialstyrelsen 2004, 25, our translation)

From the quote above it is evident that it is the individual child's presumed brain dysfunction that shall be given an adequate explanation so that the child itself can be made to better understand what the diagnosis is about. In other words, it is all about telling the child that s/he has a neurological dysfunction, or brain disorder, based on certain assumptions about what constitutes ADHD. However, it is stated that when trying to get children and young people to understand what their (presumed) brain disorder means it is not uncommon for them to 'not want to recognize the diagnosis initially, which is why this information should be given in several stages' (Socialstyrelsen 2014, 38, our translation).

Above we have provided some examples of the purpose and assumed function of using an individual diagnosis of ADHD defined as a medical condition. This is an act, a naming process, a psychoeducation, serving to inform people that what the problem really is about, is that ADHD depends on neurological dysfunctions within the person, or a disorder of the brain. But as we have seen, this is not the whole truth. Since '[n]o biological marker is diagnostic for ADHD' (APA 2013, 61) it is far from clear how this 'psychoeducation' offers an adequate understanding of ADHD. What will be discussed in the second part of this article is the legitimacy of using *inadequate* knowledge as a basis for an *adequate* explanation when telling people what causes their presumed ADHD. As mentioned in the introduction, this will be done by appealing to Spinoza's theory of knowledge and mental health, which is part and parcel of his ethical framework suggesting that the quest for adequate knowledge is an ethical endeavor insofar as it is ethical to come to understand oneself better so that one may live a better life in accordance with this understanding.

Spinoza on mental health and the ethical role of adequate knowledge

Spinoza's theory of knowledge is conditioned by his naturalistic psychology. His psychology follows directly from his metaphysics stating that everything in the world is an expression of one and the same substance – God or Nature – and that all things abide by the same natural regularities – no exceptions (E3pref[3]). Bodies and minds are therefore not to be perceived as different substances for Spinoza, but instead different (parallel) ways of expressing the same thing. Because of this we cannot appeal to different rules when seeking explanations for mental and physical things. Consequently, Spinoza's rationalism entails that all things are explainable according to the same basic principles. As LeBuffe (2014) has noted, Spinoza's naturalistic understanding of the world conditions his psychology and his ethical theory in two major ways. First, it means that human psychology follows from the laws of nature (just like anything else) and the only way to understand it adequately is in terms of 'a question of lines, planes, and bodies' (E3pref). Second, it means that moral concepts derive from psychology. Moral knowledge, for Spinoza, is only objective to the extent that whatever increases our striving to persevere – our *conatus* – is good for us and whatever hinders it is bad (E4p30, E4p31). Beyond this, moral concepts – such as good and evil – are *modes of thinking* (rather than facts of nature) serving to alleviate our recognition of what is beneficial for our striving to persevere.

For Spinoza, mental health is not an internal feature of the mind but rather an effect of encounters with external bodies and ideas, whereof some are empowering (resulting in an increase in mental health) and some are debilitating (leading to a decrease in mental health). Mental health, for Spinoza, amounts to an adequate understanding of the world. When we understand the world adequately Spinoza predicts that we will act in accordance with this understanding and we will be mentally fortified by virtue of grasping the true causes of our responses. Mental distress in contrast, is the result of our failing to properly conceive the causes of our responses to the world. This misconception makes it difficult to understand and predict changes in ourselves that result from changes in our environment and it leads to an uncertainty that tends to manifest in a fickle and unstable existence, where we follow sometimes this and sometimes that, all in the hope of avoiding pain/sadness. Spinoza's naturalistic psychology is grounded in the human tendency to seek to avoid things that cause pain and the tendency to seek to acquire things that bring pleasure. Because humans have limited knowledge about their affective responses to the world they commonly mistake things that lead to pain for things that lead to joy, causing them to sometimes 'fight for their servitude as if they were fighting for their deliverance' (TTP, pref. 7[4]). The tendency to desire things that lead to joy hinges on Spinoza's famous theory of the affects.

Spinoza's theory of the affects understands affects as changes in the striving to persevere in being. These changes may be either empowering or debilitating for the striving to persevere. The striving to persevere in being corresponds with Spinoza's understanding of the essence of all things (E3p7). All things naturally strive to increase in power – to undergo active or strengthening affects – and to avoid decreases in power – to undergo passive or debilitating affects. It follows from this that '[w]e strive to further the occurrence of whatever we imagine will lead to joy, and to avert or destroy what we imagine is contrary to it, or will lead to sadness' (E3p28). The ability to desire and recognize things that will lead to joy and separate these from the things that will lead to sadness is therefore pivotal for human well-being and the facilitating of this recognition is therefore also the core of Spinoza's ethical theory. Spinoza's ethical naturalism dictates that whatever strengthens one's striving for self-preservation is good (E4p31) and whatever hampers it is evil (E4p30). This illustrates how, for Spinoza, good and evil are not objective standards but rather psychological labels geared to the recognition of things that strengthen the striving for self-preservation and empowerment (LeBuffe 2014). Accordingly, 'we neither strive for, nor will, neither want, nor desire anything because we judge it to be good; on the contrary, we judge something to be good because we strive for it, will it, want it, and desire it' (E3p9s). Spinoza's theory of the affects re-conceptualizes the traditional framework for understanding human emotions. Becoming more

aware of our affects – i.e. understanding them adequately – will help us see what we are determined to strive for, and this, in turn, will allow us a certain degree of influence over our lives in the sense that we may then act consciously in accordance with our nature.

From this it follows that mental health is roughly the same as living a balanced life guided by reason. The greatest threat to mental health is a life guided by passive affects. Such a life is characterised by excesses. Even though we all naturally desire what is good for us we often mistake a temporary pleasure for a lasting joy and we become so intent on procuring the object of our pleasure (because we falsely believe it to be the sole key to our happiness) that we begin to disregard other things. As a result we will suffer from this imbalance and we will be overly focused on only one single affect when our mental health is dependent upon the ability to experience many affects. In E4p44s Spinoza discusses this with regards to the notion that love and desire may be excessive:

> Generally, then, the affects are excessive, and occupy the Mind in the consideration of only one object so much that it cannot think of others. And though men are liable to a great many affects, so that one rarely finds them to be always agitated by one and the same affect, still there are those in whom one affect is stubbornly fixed. For we sometimes see that men are so affected by one object that, although it is not present, they still believe they have it with them. (E4p44s)

What is important to note is that excessive passive affects are everywhere and that we are always subjected to them. While some of them are generally recognised as detrimental to our health others are socially accepted and may even be celebrated as marks of the successful or condemned as acts typical of the cold hearted. Spinoza's point is that these affects are just as dangerous even if they happen to be socially accepted. Maybe even more so, because as such they tend to be overlooked or they tend to be misconceived as expressions of the free will. Spinoza exemplifies:

> But when a greedy man thinks of nothing else but profit, or money, and an ambitious man of esteem, they are not thought to be mad, because they are usually troublesome and are considered worthy of Hate. But Greed, Ambition, and Lust really are species of madness, even though they are not numbered among the diseases. (E4p44s)

These diseases are all effects of an imbalance, where a person is being overpowered by passive affects connected with an external thing, whether it is a prospective lover, money, or someone in our line of profession that is held in great esteem by others. This danger of affective imbalance is the main reason for why we should experience many things in the first place (E4p45s). Passive affects are powerful, however, and should not be underestimated.

In order to answer the question of why mental distress (being a decrease in the power of acting) cannot be conceived as an internal feature of the mind for Spinoza (but is rather to be understood in terms of external impingements on the mind), we must return to the premise that the striving to persevere in being is the essence of all things. This means that nothing can contain, within itself, anything by which it can be destroyed (E3p4). A thing can only be destroyed, or impaired, by things that are contrary to its nature (E3p5). Consequently, for Spinoza, mental distress is the result of someone being overpowered by external causes to the extent that he or she is destroyed (or severely weakened). Spinoza concludes: 'But that a man should, from the necessity of his own nature, strive not to exist, or to be changed into another form, is as impossible as that something should come from nothing' (E4p20s). How, then, might Spinoza's naturalistic psychology and his corresponding theory of knowledge help us re-conceptualise the present day understanding of ADHD?

The 'highly confused' idea of ADHD and its consequences

Through Spinoza's understanding of mental health we see that a person's well-being is determined by the degree of adequate understanding of him- or herself in relation to the world. This sense of well-being is never individually constituted or separate from the world, but is always constituted in relation with external things. In this way, ADHD may be understood in terms of an inadequate idea

of the ways in which someone is impinged on in different (passivating) ways by different things in the environment, but not as an internal dysfunction or neurological deficit in the brain. The various symptoms classified as ADHD would then be manifestations of unique encounters taking place in specific environments. ADHD, then, cannot constitute an adequate idea for Spinoza, since this would entail understanding all of the causal chains leading up to all of the different symptoms in all of the different situations. Instead, ADHD may be understood in terms of different affective changes where a person diagnosed, or persons in the vicinity to persons diagnosed, experience pain/sadness through privation of knowledge. In an endeavor to alleviate this pain, even an inadequate answer can function as a mental relief (sense of joy) offering a temporary explanation. Spinoza writes:

> … all a man affected by sadness strives for is to remove sadness. But (by the definition of sadness) the greater the sadness, the greater is the part of the man's power of acting to which it is necessarily opposed. Therefore, the greater the sadness, the greater the power of acting with which the man will strive to remove the sadness, that is (by P9S), the greater the desire, *or* appetite, with which he will strive to remove the sadness. (E3p37d)

The notion that the diagnosis – however inadequate – may offer a kind of defense against mental distress (pain/sadness) corresponds with a contemporary understanding of the productivity of the diagnosis insofar as the diagnosis represents a linguistic reification of the pain/sadness experienced (e.g. Johannisson 2014; Svenaeus 2013). This, of course, does not only apply to the person diagnosed, but also functions to alleviate the pain of parents or other persons in the vicinity of the diagnosed child/youth. Understanding the diagnosis in terms of a temporary pain relief for all the parties affected help explain the legitimacy of the label and its use as an individual diagnosis. The question is whose pain is primarily addressed?

> Parents who experience that their children are difficult to manage, without understanding why, are relieved when given a diagnosis and information about what it means. The diagnosis provides a name for the difficulties of the child and makes it easier for parents to acquire knowledge and to come in contact with others with similar experiences. (Socialstyrelsen 2004, 25, our translation)

In this already quoted passage from the National Board of Health and Welfare in Sweden it appears that it is the pain of parents rather than diagnosed children that is being focused on. Despite this, the rest of the quoted passage illustrates how the pain of parents is being transformed into a medical fact that the child needs to understand in order to internalize:

> It is important that those in the vicinity of the child or young person that has been investigated and diagnosed help the child/young person understand what the diagnosis means. Over time, a diagnosis can facilitate the child's self-understanding and can help him or her manage and sometimes 'get around' his or her difficulties. (Socialstyrelsen 2004, 25, our translation)

While the intention here is clearly that the individual child should get help to understand his or her difficulties, the first part of the quote seems to indicate that the difficulties in question may be those of the parents' lack of what Spinoza terms adequate knowledge. It is quite clear then that a diagnosis may function as a temporary answer for persons in the vicinity of the diagnosed child. It is less clear that the inadequate idea of ADHD can promote a life of activity and joy (for all involved) in the long run.

The dominant understanding of ADHD, as indicated above, is biomedical. Within this paradigm, ADHD is defined as a neurodevelopmental disorder (APA 2013) or a brain disorder (NIMH 2016). The inadequacy of ADHD may be illustrated by the internal tension of the concept, where it is defined as a neurodevelopmental/brain disorder yet '[n]o biological marker is diagnostic for ADHD' (APA 2013, 61). In spite of this tension, the biomedical concept of ADHD has gained status as a universally valid explanation. It is universal in the sense that, while it represents but *one* possible understanding of the diagnostic criteria in question, it is increasingly becoming *the* only scientifically valid explanation. As Timimi (2014) notes: 'Cultures are viewed as becoming more "literate" about mental illness the more they adopt Western biomedical conceptions of diagnoses' (212) such

as ADHD. However, from Spinoza's perspective universals are understood to be 'highly confused ideas [that] we form in our mind to compensate for the limitedness of our cognitive capacities' (Melamed 2013, 102). As such they tend to give rise to various prejudices because they cause us to expect particular things to conform to this limited and confused notion that we come up with when many different things are blended into one and the same.

Because particular things do not naturally conform to universal concepts – one child diagnosed with ADHD will for example differ in many ways from any other child with the same diagnosis – the universal label is limiting with regards to the promotion of adequate self-understanding of the diagnosed child. According to Spinoza, inadequate ideas make us confused about reality and insofar as we are confused, we are necessarily passive. Of certain interest here is that when trying to get children and young people to understand what their (presumed) brain disorder means it is not uncommon for them to 'not want to recognize the diagnosis initially, which is why this information should be given in several stages' (Socialstyrelsen 2014, 38, our translation). However, putting a label on the child or young person is deemed to work as a relief for those in the vicinity of the child or young person insofar as it functions by temporarily alleviating their pain/sadness. As Honkasilta (2016) notes, when parents (Honkasilta focuses especially on the mothers) and teachers are the ones *behind* the decision to put a label on the child, children and youth seek explanations for their so-called ADHD *beyond* the biomedical model:

> Unlike their mothers, the youth did not lay as much hope on the psychomedical explanations in terms of understanding their school experiences and who they are. Instead, they strove to distance themselves from the imposed disability category. (70)

As pointed out above, the biomedical definition of ADHD and the individual diagnosis are being justified based on the assumption that it would be less stigmatizing for the labelled person. However, from the perspective of children and youth diagnosed with ADHD, the label was experienced as 'a priori stigmatizing and thus as something upon which the youth were reluctant to build their identities' (Honkasilta 2016, 70).

Still a diagnosis can alleviate a smaller present pain by offering a (temporary and flawed) explanation for what we do not yet understand, but it cannot help us deal with the more long-term pain associated with the causes of mental health as this requires a more attuned understanding of how we are affected by things in our environment. The only way to alleviate this pain is by gaining a better knowledge of ourselves in relation to our environment. In the absence of such knowledge, a diagnosis becomes a kind of temporary substitute. The reason why we tend to focus on mitigating the present lesser pain instead of preventing a future greater pain is that a present pain, erroneously, is often believed to be more real. In E4p9, Spinoza writes: 'An affect whose cause we imagine to be with us in the present is stronger than if we did not imagine it to be with us.'

This is so because, as Marshall (2013) notes, 'an affect concerning something present will be more powerful than that affect taken not to be present, because the latter has an accompanying negating idea that decreases its power' (181). This happens because our imagination takes the affect that is not present to be contingent (less real) while it takes the present affect to be necessary (more real). This, however, is a misconception caused by our limited understanding of the world and if we were to understand things according to the order of the intellect (from the perspective of God or Nature) we would see that both things are equally necessary (real) and we would then be in a position where we could choose the greater future good over the lesser present one. So when we seek to settle questions for which we have no clear answers we turn our attention to ideas that we believe to be adequate. Although the biomedical label of ADHD is inherently inadequate it functions by affecting our imagination insofar as it makes ADHD appear more real. At the same time, when we accede to the biomedical idea of ADHD, we stop searching for a more adequate answer and settle for the confused 'fact' that ADHD is a disorder of the brain.

Concluding discussion

It has become increasingly common to understand human behaviors and emotions in terms of neurobiological functions and dysfunctions. One notable example of this trend is the widely spread diagnosis of ADHD. However, there is an ongoing debate regarding the nature and legitimacy of ADHD. In this debate, the use of an individual diagnosis is often treated as a necessary starting point for understanding and treating the symptoms adequately (e.g. Colley 2010; cf. APA 2013; Socialstyrelsen 2004; 2014). At the same time, the legitimacy of the diagnosis is being questioned since it is unclear whether or not ADHD can actually be deemed a medical disorder in itself (e.g. Timimi 2014; Visser and Jehan 2009). Without lingering on the seemingly endless discussion concerning whether or not the symptoms classified as ADHD exist or not, the focus of this article is rather on critically assessing the merits of understanding the diagnosis as a medical condition defined as a disorder of the brain. Utilizing Spinoza's theory of knowledge (intimately linked with his metaphysical system and his ethical theory), we have argued that the dominant understanding is inadequate insofar as it assumes that we have access to – and adequately understand – all of the causal connections of all of the symptoms grouped together under the umbrella term of ADHD. While the diagnosis, in itself, may be inadequate, this does not mean that the symptoms should not be taken seriously. It is quite clear that while these symptoms can cause pain/sadness – both for the person diagnosed as well as for people in their vicinity – following Spinoza, the cause of pain cannot be reduced either to a disorder of the brain or to an immoral disposition, but must be understood in terms of a lack of knowledge of the different situations and encounters that result in passivity and sadness. It is important to point out that this privation of knowledge is not uniquely ascribed to the person diagnosed, but to anyone affected by pain/sadness in the various situations where the symptoms arise. As we have seen, often times it is primarily parents, teachers and others in the diagnosed child's environment, rather than necessarily the child him- or herself, who are affected negatively. The behaviors of the diagnosed child is perhaps better understood as different expressions of the striving to persevering in being, where some encounters are strengthening and some are debilitating. It is quite clear that when children's behaviors are being measured against the imagined standard of a normal childhood, a normal parenthood or a normal teacher-pupil relation, parents and teachers may be affected by pain/sadness insofar as these behaviors fall short of the posited ideals.

As we have seen above, the ADHD-diagnosis tends to be legitimized as a tool for coping with the pain/sadness related to the symptoms defined as ADHD, both for the person labelled as well as parents and others immediately affected (e.g. Socialstyrelsen 2004; 2014). A common justification for the biomedical model – the neuropsychiatric diagnosis – is the assumption that the individual diagnosis will reduce stigma attached to the label.[5] For example, children and youth who do not fit into a normative model of behavior are otherwise at risk of being labelled as lazy or malicious, and this is where the biomedical approach has been utilized as a counter-discourse to protect students from such moral judgments. If someone has a brain disorder they cannot be blamed for the way they are, nor can other persons or institutions. Or in the words of Davies (2014): 'the biological myth helps sufferers because it indicates to others that they are not responsible for their predicament' (221). But the tendency to 'blame' does not stop here. The biomedical paradigm and the neuropsychiatric diagnosis (ADHD as a disorder of the brain) rather reinforces and reproduces what Honkasilta (2016) calls 'a culture of blame': 'The internalization of deficit-based language and discourses as part of one's worldview and self-perception can be harmful for the child's identity construction as they may perceive themselves as fundamentally defective …' (76). This way the individual diagnosis is passivizing and stigmatizing rather than self-empowering and non-stigmatizing. Instead of blaming parents/teachers/institutions for children's and young people's immoral behaviour, the biomedical discourse blames defect/deficit brain (dys)functions within the labelled person. The moral agency is thereby downplayed for all involved parties. From the point of view of Spinoza's theory of knowledge and the affects, the individual diagnosis represents a form

of inadequate knowledge that makes the person labelled as ADHD and other people and institutions around this person more passive vis-á-vis external circumstances. As Graham (2008) notes, the individual diagnosis tends to act as an escape clause for schools, teachers, parents and others, and thereby institutional equilibrium is maintained without necessarily contributing to the long term well-being of the person diagnosed or any other affected parties.

While we have seen a shift in focus from a moral discourse – where behaviours such as inattention and hyperactivity were considered symptomatic of an immoral character – to a medical discourse – where ADHD is defined as a disorder of the brain – both explanatory models presuppose that these symptoms originate within the person diagnosed. For Spinoza, in contrast, neither laziness nor the medical condition of ADHD are internal features of the mind (or the character), but rather effects of different encounters with external bodies and ideas. If we seek to understand these effects adequately, we should rather focus on understanding the particular situations where these symptoms arise. As de Jonge (2005) has argued, following Spinoza, since 'we all act on the basis of how we perceive reality' and since 'our perceptions of reality are mainly confused [. . .] we need to question from where our ideas originate' (32). Spinoza suggests that positive affirmation is vital to physical and mental growth (E5p39s) in the sense that our self-understanding is always affected and conditioned by external things. It is from this perspective that we need to critically assess an explanatory model that posits a deficit of brain functions as the main cause of ADHD – and mental distress in general – precisely because this model disregards the inherent relationality and the environmental aspects of mental health.

The question, then, is if we have the capacity to understand from where our ideas and our affective responses originate? In the case of suffering parents, for instance, this would involve understanding clearly how our collective ideas of ideal childhood and ideal parenthood have evolved and how these ideals necessarily reflect particular points of view that may not be applicable to all situations or to all relations. In the case of the person diagnosed, it would involve understanding clearly how the idea of ADHD has evolved historically. From Spinoza's perspective, we do have the capacity to understand these things more or less adequately. The more adequately we understand them, the more responsible we become for our own well-being and for our own self-preservation. What is important, however, is not that we become completely self-determined (something that may not even be possible) but that we at least try to become more self-aware and more conscious of our affective capabilities and responses. If we do not try this, we will constantly be at the mercy of the opinions of others. If we rely on the opinions of others when it comes to defining our well-being, we have little or no control over it. de Jonge (2005) points out that while the opinion of an expert may afford us temporary relief from our present pain/sadness, 'we must also accept that others have the power to make us unhappy' (33). 'The world [then] will always let us down and thus is not a good place in which to place our self-trust' (32). We are always, to some extent, determined by our relations with external things, but we can be more or less attuned to our affective responses and thereby more or less dependent upon the happiness that can be obtained from others. Spinoza states that the greater the pain we experience, the more we will strive to remove it (E3p37d). In this case, we have seen that the individual diagnosis, offered by an expert, can help relieve us of our pain temporarily. If, however, the idea of ADHD is in fact inadequate, we must 'accept that we are suffering from self-delusion . . . And this, [Spinoza] believed, characterises most of us' (de Jonge 2005, 33).

Notes

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition; and International Classification of Diseases, Tenth Edition.
2. In the very moment of writing this article, one day in February, media all over Sweden is reporting that evidence has now been found revealing that ADHD is a disorder of the brain. The cause of this highly reported newsfeed was grounded in an article published in *The Lancet*. The referred article has 82 authors stating that their 'cross-sectional mega-analysis' by using evidence from neuroimaging 'confirm . . . that patients with ADHD have altered brains; therefore ADHD is a disorder of the brain. This message is clear for clinicians to

convey to parents and patients, which can help to reduce the stigma of ADHD and improve understanding of the disorder' (Hoogman et al. 2017, 2). This rhetoric and the use of a large group of scientists to support the biomedical model of ADHD is much like the one Barkley together with 86 healthcare professionals presented in 2002: 'We *fear* that inaccurate stories rendering ADHD as myth, fraud, or benign condition *may* cause thousands of sufferers not to seek treatment for *their disorder*' (2002, 89, emphasis added).

3. Passages in Spinoza's *Ethics* will be referred to using the following abbreviations: A(-xiom), c(-orollary), d(-emonstration), D(-efinition), p(-roposition), s(-cholium) and pref(-ace). DOA refers to D(-efinition) O(-f) the A(-ffects). Hence, E4p22c refers to the corollary of the 22nd proposition of part 4. All references to the *Ethics* are to Curley's (Spinoza 1985) translation.
4. References to Spinoza's *Theological-Political Treatise* (TTP) are to Curley's (Spinoza 2016) translation.
5. For a good example see footnote 2.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Notes on contributors

Mattias Nilsson Sjöberg's research interest is in philosophy of education primarily targeting questions of social inclusion and diversity.

Johan Dahlbeck is Associate Professor of Education and his research interest is in philosophy of education. He is the author of *Spinoza and Education: Freedom, Understanding and Empowerment* (Routledge, 2016).

ORCID

Mattias Nilsson Sjöberg http://orcid.org/0000-0002-9305-6075
Johan Dahlbeck http://orcid.org/0000-0003-1669-7132

References

APA. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Barkley, R. A.; 86 co-endorses. 2002. "International Consensus Statement on ADHD." *Clinical Child and Family Psychology Review* 5 (2): 89–111.

Colley, B. 2010. "ADHD, Science and the Common Man." *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 (2): 83–94.

Dahlbeck, J. 2016. *Spinoza and Education: Freedom, Understanding and Empowerment*. Abingdon: Routledge.

Davies, J. 2014. *Cracked. Why Psychiatry Is Doing More Harm than Good*. London: Icon Books.

Davies, J. 2017. "How Voting and Consensus Created the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III)." *Anthropology & Medicine* 24 (1): 32–46. doi:10.1080/13648470.2016.1226684.

de Jonge, E. 2005. "A Philosophical Analysis into the Causes and Prevention of Deliberate Self-Harm." *Practical Philosophy* 2005. Autumn. 30–34.

De Vos, J., and E. Pluth, eds. 2016. *Neuroscience and Critique. Exploring the Limits of the Neurological Turn*. London: Routledge.

Frances, A. J. 2014. *Saving Normal. An Insider's Revolt Against Out-Of-Control Psychiatric Diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the Medicalization of Ordinary Life*. New York, NY: William Morrow/HarperCollins.

Frances, A. J., and T. Widiger. 2012. "Psychiatric Diagnosis: Lessons from the DSM-IV past and Cautions for the DSM-5 Future." *Annual Review of Clinical Psychology* 8: 109–130. doi:10.1146/annurev-clinpsy-032511-143102.

Gøtzsche, P. C. 2015. *Deadly Psychiatry and Organised Denial*. København: People's Press.

Graham, L. J. 2008. "From ABCs to ADHD: The Role of Schooling in the Construction of Behavior Disorder and Production of Disorderly Objects." *International Journal of Inclusive Education* 12 (1): 2–33.

Graham, L. J. 2010. *(De)Constructing ADHD: Critical Guidance for Teachers and Teacher Educators*. New York, NY: Peter Lang.

Hinshaw, S. P., and R. M. Scheffler. 2014. *The Adhd Explosion. Myths, Medication, Money and Today's Push for Performance*. New York, NY: Oxford University Press.

Hjörne, E., and R. Säljö. 2004. ""There Is Something about Julia" – Symptoms, Categories and the Process of Invoking ADHD in the Swedish School." *Journal of Language, Identity and Education* 3 (1): 1–24.

Hjörne, E., and R. Säljö. 2014. "The Practices of Dealing with Children in Need of Special Support: A Nordic Perspective." *Emotional and Behavioural Difficulties* 19 (3): 246–250. doi:10.1080/13632752.2014.883780.

Honkasilta, J. 2016. "Voices Behind and Beyond the Label: The Master Narrative of ADHD (De)constructed by Diagnosed Children and Their Parents." PhD diss., University of Jyväskyla.
Hoogman, M., 81 co-endorsers. 2017. "Subcortical Brain Volume Differences in Participants with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adults: A Cross-Sectional Mega-Analysis." *The Lancet*. Published online February 15, 2017. doi:10.1016/S2215-0366(17)30049-4.
Johannisson, K. 2014. "'Diagnosen: Sjukdom och namngivning [The Diagnose: Illness and Naming].'." In *Håller vi på att förvandla livet till en sjukdom?* [Are We Turning Life into Sickness?], edited by J. Bäfverfeldt, 30–42. Stockholm: Volante.
Kinderman, P., J. Read, J. Moncrieff, and R. P. Bentall. 2013. "Drop the Language of Disorder." *Evid Based Mental Health* 16: 2–3. doi:10.1136/eb-2012-100987.
Lange, K. W., S. Reichl, K. M. Lange, L. Tucha, and O. Tucha. 2010. "The History of Attention Deficit Hyperactivity Disorder." *ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder* 2 (4): 241–255.
LeBuffe, M. 2014. "Spinoza's Psychological Theory." In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Spring 2014 edn), edited by E. N. Zalta. http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/spinoza-psychological/
Malla, A., R. Joober, and A. Garcia. 2015. "Mental Illness Is like Any Other Medical Illness": A Critical Examination of the Statement and Its Impact on Patient Care and Society." *Journal of Psychiatry Neuroscience* 40 (3): 147–150.
Marshall, E. 2013. *The Spiritual Automaton: Spinoza's Science of the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
Melamed, Y. 2013. "Mapping the Labyrinth of Spinoza's Scientia Intuitiva." In *Übergänge - diskursiv oder intuitiv? Essays zu Eckart Försters Die 25 Jahre der Philosophie*, edited by J. Haag and M. Wild, 98–116. Frankfurt, M.: Klostermann.
Mills, C. 2014. *Decolonizing Global Mental Health: The Psychiatrization of the Majority World*. London: Routledge.
National Institute of Mental Health [NIMH]. 2016. *ADHD*. Accessed February 12 2017. https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml
Nilsson Sjöberg, M. 2017. "(Un)becoming Dysfunctional: ADHD and how Matter Comes to Matter." *International Journal of Inclusive Education* 21 (6): 602–615. doi: 10.1080/13603116.20161251977.
Quinn, M., and A. Lynch. 2016. "Is ADHD a "Real" Disorder?." *Support for Learning* 31 (1): 59–70. doi:10.1111/1467-9604.12114.
Rafalovich, A. 2001. "The Conceptional History of Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Idiocy, Imbecility, Encephalatis and the Child Deviant, 1877-1929." *Devaint Behavior* 22 (2): 93–115.
Rose, N., and J. M. Abi-Rached. 2013. *Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind*. Princeton: Princeton University Press.
Schuch, V., D. A. Utsumi, T. V. M. M. Costa, L. D. Kulikowski, and M. Muszkat. 2015. "'Attention Deficit Hyperactivity Disorder in the Light of the Epigenetic Paradigm.' *Front*." *Psychiatry* 6 (126): 1–7. doi:10.3389/fpsyt.2015.00126.
Singh, I. 2008. "Beyond Polemics: Science and the Ethics of ADHD." *Neuroscience* 9: 957–964.
Socialstyrelsen. 2004. *Kort om ADHD hos barn och vuxna. En sammanfattning av Socialstyrelsens kunskapsöversikt* [A Summary of ADHD in Children and Adults]. Stockholm: Socialstyrelsen.
Socialstyrelsen. 2014. *Stöd till barn, ungdomar och vuxna med adhd. Ett kunskapsstöd* [A Supporting Material for Children, Youth and Adults with ADHD]. Stockholm: Socialstyrelsen.
Spinoza, B. 1985. "'Ethics.'." In *The Collected Works of Spinoza*, 1 vol .edited and translated by E. Curley, 408–617. Princeton: Princeton University Press.
Spinoza, B. 2016. "Theological-Political Treatise." In *The Collected Works of Spinoza*, 2 vols. edited and translated by E. Curley, 65–356. Princeton: Princeton University Press.
Svenaeus, F. 2013. *Homo patologicus: medicinska diagnoser i vår tid* [Homo Patologicus: Medical Diagnoses in Our Time]. Stockholm: TankeKraft förlag.
Tait, G. 2005. "The ADHD Debate and the Philosophy of Truth." *International Journal of Inclusive Education* 9 (1): 17–38.
Taylor, E. 2011. "Antecedents of ADHD: A Historical Account of Diagnostic Concepts." *ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder* 3: 69–75. doi:10.1007/s12402-010-0051-x.
Thapar, A., M. Cooper, O. Eyre, and K. Langley. 2013. "Practitioner Review: What Have We Learnt about the Causes of ADHD?" *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54 (1): 3–16.
Thomas, P., P. Bracken, P. Cutler, R. Hayward, R. M. Rufus, and S. Yasmeen. 2005. "Challenging the Globalisation of Biomedical Psychiatry." *Journal of Public Mental Health* 4 (3): 23–32.
Timimi, S. 2005. *Naughty Boys. Anti-Social Behavior, ADHD and the Role of Culture*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
Timimi, S. 2009. "The Commercialization of Children's Mental Health in the Era of Globalization." *International Journal of Mental Health* 38 (3): 5–27.
Timimi, S. 2014. "No More Psychiatric Labels: Why Formal Psychiatric Diagnostic Systems Should Be Abolished." *International Journal of Clinical and Health Psychology* 14: 208–215.
Trachtman, H. 2007. "Spinoza's Passions." *The American Journal of Bioethics* 7 (9): 21–43.
Visser, J., and Z. Jehan. 2009. "ADHD: A Scientific Fact or A Factual Opinion? A Critique of the Veracity of Attention Deficit Hyperactivity Disorder." *Emotional and Behavioural Difficulties* 14 (2): 127–140.
Wedge, M. 2015. *A Disease Called Childhood. Why ADHD Became an American Epidemic*. New York, NY: Avery.
Wheeler, L. 2010. "Critique of the Article by Visser and Jehan (2009): "ADHD: A Scientific Fact or A Factual Opinion? A Critique of the Veracity of Attention Deficit Hyperactivity Disorder"." *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 (3): 257–267.

III

Stud Philos Educ (2018) 37:329–346
https://doi.org/10.1007/s11217-018-9597-4

Toward a Militant Pedagogy in the Name of Love: On Psychiatrization of Indifference, Neurobehaviorism and the Diagnosis of ADHD—A Philosophical Intervention

Mattias Nilsson Sjöberg[1]

Published online: 27 January 2018
© The Author(s) 2018. This article is an open access publication

Abstract (Neuro)psychiatric diagnoses such as attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is a rapidly growing and globally increasing phenomenon, not least in different educational contexts such as in family and in school. Children and youths labelled as ADHD are challenging normative claims in terms of nurturing and education, whereas those labelled as ADHD are considered a (future) risk for society to handle. The dominant paradigm regarding ADHD is biomedical, where different levels of attention and activity-impulsivity are perceived as neurobiological dys/functions within the brain best managed by means of an individual diagnosis and instrumental pedagogy. The majority of those labelled as having ADHD encounter a dominant educational model in the form of what is referred to in this article as neurobehaviorism, which is based on onto-epistemological violence. As opposed to this act of violence against being—and against the psychiatrized subject—a less violent educational model is proposed, based on French philosopher Alain Badiou's ontological examination of being and his concept of love as a truth procedure. In terms of the latter, the focus is on the potential of the encounter as a 'Two scene of love'. Here, the encounter is a place where it is possible to create new truths and subjects, instead of taking the individual diagnosis as an axiom which only leads to individuals having fixed identities codified in a hierarchical order. This argument is drawn from the 'mathematical' formula 1 + 1 = ♥, which originates from an online forum for people who have come into contact with ADHD in one way or another.

Keywords ADHD · Alain Badiou · Behaviorism · Education · Philosophy · Psychiatrization

Such is the numericity of the amorous procedure: One, Two, Infinity.
– Alain Badiou

✉ Mattias Nilsson Sjöberg
mattias.nilsson_sjoberg@soc.lu.se

[1] Lund University, Paradisgatan 5, 22100 Lund, Sweden

Introduction: 1 + 1 = ♥

Questions of what it means to be or become a functional member of society have a long history, but educational ideas and practices are always temporary and reflect the sociocultural and political context in which they appear. Indeed educational theory and practice are subject to discursive disagreements where specific ideas can take a dominant position. In recent decades, it has been argued that educational research has been marginalized in favor of other disciplines, such as brain research and psychological positivism, resulting in an increasing amount of hierarchical classifications and fixed identities (Biesta and Säfström 2011). In this article, I relate this process to neurobiological psychiatry and behaviorism, which is discussed further below. The aim of this article is to argue against a presently emerging instrumental educational practice which I refer to as *neurobehaviorism*. Doing so, I use some of the ideas formulated by the French philosopher Alain Badiou to highlight the *encounter* as the place for pedagogical relations to take form. In a wider educational context there is much discussions about what is to be seen as effective in education. Pedagogical encounters, on the other hand, are seen as spaces that hold possibility for the unpredictable and incalculable, and these are often contrasted to 'best practices' based on scientific evidence (e.g. Biesta 2014; O'Donnell 2013). In this article this discussion will be limited to an internationally increasing phenomenon: the expansion of psychiatric diagnoses such as attention deficit hyperactivity disorder (ADHD).[1]

Psychiatric diagnoses such as ADHD is a rapidly growing and globally increasing phenomenon (e.g. Conrad and Bergey 2014; Hinshaw and Scheffler 2014; Lundström 2016). Although individuals challenging normative claims in terms of nurturing and education based on different levels of attention and/or activity-impulsivity is not a new phenomenon, the currently dominant perception regarding this type of behavior is. The present dominant paradigm regarding ADHD is biomedical, where different levels of attention and activity-impulsivity are perceived as neurobiological dys/functions within the brain best managed by means of an individual diagnosis and instrumental pedagogy. Within this realistic paradigm, ADHD is based on objective observations and findings of what is said to be clearly defined facts in nature (Tait 2005; see for example Barkley et al. 2002; Gillberg 2014; Hoogman et al. 2017). This scientific position has been widely challenged, due to the fact that the biomedical discourse is only one of a number of different discourses when it comes to explaining and understanding what in psychiatric terms is defined as ADHD (Graham 2010). On the basis of different philosophical and theoretical approaches, it has been argued that the logic, or rather the illogic (Pérez-Álvarez 2017), behind the diagnosis as a biomedical construct is based on a number of errors in reasoning, not least a circular reasoning that refers the observed behavior back to the socially constructed diagnosis (Tait 2009; Timimi 2017). It has thus been argued that ADHD as a psychiatric diagnosis does nothing but pathologize human differences (Tait 2001). This, in turn, has led to an increasing number of scholars asking parents and practitioners within childcare and education to reconsider the way they approach this controversial topic. And because ADHD is not a medical diagnosis per se (Furman 2008; Meerman et al. 2017), there is an increased need for a relational approach regarding this topic (e.g. Nilsson Sjöberg 2017; Evaldsson

[1] Notwithstanding the limited focus (ADHD) of this article, I would argue that the educational alternative proposed in this article may certainly be applied to a more overarching level of discussion of educational theorizing.

2014; Erlandsson and Punzi 2016, 2017; Freeman and Honkasilta 2017; Graham 2010; Honkasilta 2016; Timimi 2017).

The pathologizing of human differences made by psychiatric labelling raises many questions central for educational thinking: Which bodies (and behaviors) are being valued over others? Which professions are the ones that have been given monopoly regarding 'deviant' behaviors? What are the implications of the individualization of problems that emerges in educational contexts in the family or in school? Also defining certain behaviors as a medical problem gives rise to certain interventions that would not otherwise be considered. When the specific discussion about ADHD has come to involve a large number of different academic disciplines, it tends to be less discussed within the field of philosophy and in particular within philosophy of education (Nilsson Sjöberg and Dahlbeck 2017). The ambition of this article is to contribute to this field. And in line with a long philosophical tradition, the overarching leitmotif of this article is to engage with the ontological project that attempts to free from tradition what has been forgotten and solidified by tradition itself. In educational research the 'ontological turn' has received increased attention (Zembylas 2017). The ontological turn includes a recalibration of what forms the basis of analyses. This includes a challenge to the Cartesian heritage that has a fundamental position in science as well as in public opinion in the Western world. In a previous article, and based on the ontological examination of being qua being carried out by Badiou, I have formulated some critical questions and problematized the dominant biomedical model of ADHD.[2] This work problematizes the epistemological and ontological violence following the individual diagnosis. What should be done on this article is to continue this work and to meet this onto-epistemological act of violence with love on the basis of some aspects found within Badiou's philosophy, here formulated as an educational theory, which goes beyond the individual diagnosis and instrumental pedagogy.

As a result of a globally expanding psychiatrization there is a constant rise in the number of social media forums incorporating public discussions on psychiatric diagnoses. For many years, I have followed what is discussed in some of these social media forums, in particular those primarily focusing on the diagnosis of ADHD. In one of these forums, someone has chosen to post an image of a boy with a piece of chalk in his hand writing the formula 1 + 1 = ♥ on the school's blackboard. Underneath the image, someone has chosen to write the following comment: "It actually doesn't need to be more difficult than that…".[3] This 'mathematical' formula is discussed in more detail in the second part of this article, in relation to what I choose to refer to as neurobehaviorism. In order to get there, I describe a global development that has brought us the type of diagnostic culture on a 'neuromolecular level' we are now so familiar with.

Diagnostic Culture and a Society of Risk and Control

Ideas do not exist in a vacuum, but are always in one way or another linked to the development of society. Western societies are characterized by their ever increasing belief in rationality and progress, that future individual and social fulfillment will follow a continuously cumulative process of economic, politic, and scientific progress (Liedman 1999).

[2] This article is being peer-reviewed at the time of writing.

[3] The original comment is written in Swedish: "Det behöver faktiskt inte vara svårare än så…".

However, this optimism in terms of progress is mixed with notions of potential future risks, risks hidden in the future but nevertheless expressed in real terms in the present. The term *risk society* has been used for describing this phenomenon (Beck 1992). A characteristic of the risk society is that the present is governed by notions concerning the future: "the not-yet-event as stimulus to action" (Beck 1992, p. 33). Future potential risks are thus linked to an increasing concern with regard to potential "risk multipliers" (Beck 1992, p. 33). A 'risk multiplier' is someone who has not yet brought about any problem, but is nevertheless constantly perceived as a future threat to society.

'Risk multipliers' have been managed differently throughout history. Let's start with what has been called the Age of Reason. In a number of historical studies, French philosopher and historian Michel Foucault studied how different institutions worked to protect the social order from people who exhibited a 'deviant' behavior. Foucault (1989a) argued that psychiatry and its willingness to classify the abnormal was an institutional construct. Foucault emphasizes that what shapes the basis of psychiatric identities is the intimate relationship between knowledge and power, an act of classification through the use of seemingly objective and instrumental knowledge production. In other words, what Foucault wanted to highlight was psychiatry as a form of repressive control of seemingly fixed identities and personality traits in order to protect the social order. Here, the psychiatrized subject was born. Nevertheless, the disciplinary societies studied by Foucault belong more to previous centuries than to our present time. Whereas Foucault drew our attention to power relations within institutions as a closed system and as arranged systems creating a force of production, Gilles Deleuze emphasis the development of a *society of control* (Deleuze 1992). The society of control is characterized by "the ultra-rapid free-floating forms of control that replaced the old disciplines operating in the time frame of a closed system" (Deleuze 1992, p. 4). The institutional enclosure that formed the basis of Foucault's historical analyses may be described as molds, whereas the society of control is characterized by instability and constant change, "like a sieve whose mesh will transmute from point to point" (Deleuze 1992, p. 4).

With the technological and scientific—techno-scientific—progress following in the Age of Reason, new power relations took form. These were technologies that could not only be used for social and individual progress, but also for more repressive purposes (Foucault 1989a, b). Through progress in neuroscience and therefore a believed progress in psychopathology, there was a hope that society would get better at managing those identified as mentally ill. In light of this development, human anomalies came to be seen as something inherent in the individual, as neurological dysfunctions preferably managed with the help of psychoactive drugs focused on specific areas of the brain (Bracken and Thomas 2001). This process is characterized by a techno-scientific form of positivism, which seeks to find neurobiological causality behind mental 'disorders' and 'deviant' behaviors. Some researchers have noticed a present global proliferation of neurobiological psychiatry and argued that this expansion resembles a form of neocolonialism (Thomas et al. 2005, p. 27; see also Mills 2014). An example of the expansion of this neurobiological paradigm is found in influential diagnostic psychiatric manuals, such as the *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM)—a diagnostic manual that has been characterized by a biological approach since the 1980s and where each new edition of the manual represents an increase in the number of described diagnoses (Davies 2017; Greenberg 2013; Timimi 2014). In other words, what we are dealing with is a significant expansion of psychiatric diagnoses. It is a *diagnostic culture* (Brinkmann 2016) supported by techno-scientific research and interventions.

The 'risk-control-diagnosis society' discussed here has not expanded by chance, but constitutes a part of the collective *fear* dominating our present society. French philosopher Alain Badiou (2010) believes that this is an instance of conservative fear. Conservative fear is a fear of unexpected hazards, a fear of whatever may interfere with the given social order. The present expansion of individual diagnoses is a development corresponding to what Badiou (2009) refers to as *bio-materialism*. Here, Badiou highlights a post-Cartesian and fragmented view on the subject being managed by a dominant scientism operating under the ideology of human rights. Badiou states that we live in a time dominated by "the strange concoction we're supposed to swallow of a technologized scientism, the crowning glory of which is the visualization of stereoscopic brains in colour" (2011, p. 5), "a sort of scientism stipulating the mind must be naturalized and studied according to the experimental protocols of neurology …" (2011, p. 118).

Badiou sees this dominant techno-positivist scientism as a way of managing fears concerning potential risks and threats to the current social order. This current social order is governed by the notion that the only thing that matters is what may be considered an object. The process whereby the subject is subsequently reduced into an object supports an identity logic that forms the center of the circular exchange process of the free market (2003, pp. 9; also see 2002, 2017). From this identity logic follows a form of society characterized by fixed hierarchical structures, where each and every one is coded in complex hierarchical systems. Badiou (2009) thus claims that the biopolitics identified by Foucault has been transformed into a form of bioethics. What is beyond our cognitive ability to grasp, Badiou argues, is reduced by totalizing claims of truth, which subsequently open up for various forms of bioethical intervention. This means that being tolerant of everyone's different bodies (and brains), and in particular of the minority body (and brain), is not enough. Instead, based on dominant scientific claims of truth and the democratic principle of human rights, support is given for intervening in 'subordinate' bodies (and brains). Or, as described by Badiou (2009), created in the bombarding turmoil of the universe, the human body (brain) is now the place for scientific dissection.

The Neuromolecular Gaze and a Growing Bio-education

Controlling human behavior through the human brain has resulted in new forms of expertise in areas such as nurturing, education and mental health (Brinkmann 2016; Kitchen 2017; Rose 2006, 2010; Rose and Abi-Rached 2013, 2014; Timimi 2005, 2014). Starting in the eighteenth century and onwards, and in particular in Europe and North America, knowledge of the brain has continuously come to be intensified and emphasized with regard to mental abnormalities and the moral order of society (Abi-Rached and Rose 2010; Rose and Abi-Rached 2013). In our time, large organizations such as the World Bank and the WHO have indicated a desire for a biopolitics of the brain. As far as "the global burden of brain disease" (Rose and Abi-Rached 2014, p. 4) is concerned, the message is clear: "we need more research, earlier diagnoses, better treatment, and education and training of policy makers and the public about this health problem" (Rose 2006, p. 469). Following the end of the Second World War, there was an increased focus on mental (ill-) health, which was followed by an increased focus on potential threats regarding the economic crisis of the 1990s. This resulted in mental resources or mental capital becoming demanded in a constantly increasing international field of competition—a phenomenon that has not diminished since we entered the twenty-first century. Within this paradigm, the brain increasingly came to be seen as plastic; in other words moldable and open to external

control. Hence, there was increasing hope in terms of a calculable and predictable future (Rose and Abi-Rached 2013). The neurobiological paradigm was strengthened around the middle of last century, in what has been referred to as the psychopharmacologic revolution (Moncrieff 2008; Rose and Abi-Rached 2013, 2014; Whitaker 2010).

Psychiatric classifications have expanded and spread globally outside psychiatric institutions. Psychiatric diagnoses now cover an increasing number of characteristics previously seen as within the limits of 'normality': "No walls are now needed to sustain a lifetime career under the psychiatrist" (Rose 2006, s. 481). The continually expanding psychiatric diagnoses thus form the basis of a medico-instrumental biopolitics. In a Foucauldian way, Nikolas Rose and Joelle Abi-Rached (2010, 2013, 2014) stress the relationship between the ways in which scientific authorities perceive humanity and the subsequent consequences. Out of this neurobiological complex, a neuromolecular gaze has emerged:

> This 'neuromolecular gaze' was intrinsically intertwined with the development of psychopharmacology and the rise of drugs for treating people diagnosed with mental illness, first within then outside the walls of the psychiatric hospital. […] The implications were clear: those who were concerned about the future of our children, and the conduct and welfare of the adults they would become, needed to recognize, and to govern, these processes of shaping and reshaping our plastic brains. (Rose and Abi-Rached 2014, p. 7 and 12)

Rose and Abi-Rached argue that this new way of thinking about people—not least people exhibiting a seemingly abnormal behavior—has led to an epistemological shift, which is interdisciplinary in nature but reductionist in terms of research practices and results. The neurobiological complex is driven by a belief in objective and neutral descriptions of techno-scientific research findings. Neurobiological psychiatry is also performing increasingly earlier screenings of children at risk with the objective of preventing future potential social and economic disasters (Rose 2006). In other words, there are action-focused practices targeted at children and youth in particular, who are pathologized by means of a psychiatric diagnosis and encounter instrumental-medical treatment at an increasingly younger age (Rose 2006, 2010; Rose and Abi-Rached 2013, 2014).

The second part of this article focuses on the expansion of the neurobiological complex and how it has come to support a growing *neurobehaviorism*, i.e. neurobiologically driven educational practice with a primary objective of visible behavior modification of individuals labelled as 'risk multipliers'. Anyone representing a threat with regard to the constant progress of society must be 'screened to be intervened'. We recognize this approach from positivist psychology, where there is an emphasis on objective behavior modification. An approach supported by brain research and neuropsychiatric diagnoses, where the latter identifies irrational 'symptoms' and the former tries to identify the neurobiological causes behind those symptoms by means of various technological tools. In what follows, I will now discuss how this may be understood in an educational context, while maintaining a focus on the diagnosis of ADHD.

ADHD and Neurobehaviorism

In DSM-5 the core symptoms of ADHD are defined as deficit in attention and disordered levels of activity-impulsivity. ADHD consists of three different sub-groups and the manifested behavior is heterogeneous. The described symptoms are thus heterogeneous and

there are individual differences with regard to the extent of the core symptoms. Using a medical term, ADHD is frequently also comorbid with other diagnoses and conditions. DSM-5 furthermore states that there are no biological markers used for diagnosis. Instead, the diagnosis is made on the basis of a set of criteria. If a person meets a certain amount of those criteria, the described 'symptoms' turn into a dysfunctional mode/(neuro)psychiatric condition (APA 2013).

ADHD is one of the most studied psychiatric diagnoses for children and adolescents. It was not until the late eighteenth century that children and youths with challenging levels of attention and activity came to be seen as a medical, and later psychiatric, problem. This was at a time when agricultural communities were converted into industrial societies at an increasing rate, and where there was a subsequent need for forces of production. As a result of the socio-economic and political changes brought on by the concept of production and the optimism related to progress, difficult children were seen as an increasingly significant 'risk' society needed to handle (Foley 2014; Mayes and Rafalovich 2007; Smith 2010; Taylor 2011).

A common discourse with regard to ADHD is the *risk discourse* (Bailey 2010; Thodelius and Lundälv 2017). Here, the actual set of symptoms of 'ADHD' are said to constitute a (future) risk for both the individual and society. The article "We Need to Pay More Attention to ADHD—Early Efforts Reduce Suffering" (Fernell et al. 2014) represents a clear and striking example of this risk discourse. It is emphasized that we are now living in a more cognitively demanding society, which has consequences for many children and youths with ADHD, as they are not seen as living up to expected performance levels at school. It is also stated that:

> Problems related to children with defiance syndrome acting out are found in many children already in pre-school […] and conduct disorders in adolescence have been shown to represent an increased risk of drug and alcohol abuse and criminal behavior in adulthood […]. (Fernell et al. 2014, p. 1, author's translation)[4]

The authors then refer to studies said to demonstrate structural and functional differences in the brain, followed by:

> For many, medication results in a significant improvement in terms of symptoms. The most common substance is methylphenidate, which belongs to the group of central nervous system stimulant drugs. Long-acting amphetamine-based drugs have also become available. (Fernell et al. 2014, p. 3, author's translation)[5]

There is a UN report on the global situation regarding the use and proliferation of psychoactive drugs. With regard to the drug methylphenidate (mentioned in the quote above), the report demonstrates a significant global increase, which is explained as a result of the

[4] References in this quote have been excluded in order to minimize possible confusion.

[5] MD Charles Bradley is said to be the first to treat children and youths with the amphetamine-based drug Benzedrine, which is a significant act in relation to contemporary medical treatment of ADHD. This was done in 1937 when Bradley presented his theory on the corrective effect of this drug on the central nervous system, which also turned out having some 'therapeutic' effects on children and youths exhibiting problematic behaviors. The 30 children and youths who were included in the study showed no deviations in terms of IQ and the majority experienced school-related problems: "The most striking change in behavior during the week on Benzedrine [amphetamine] therapy occurred in the school activities. […] Fourteen children responded in spectacular fashion" (Bradley 1937, p. 578). The modification was met with joy from teachers and other caregivers (Baumeister et al. 2012; Mayes and Rafalovich 2007).

increasing number of diagnoses. The UN is concerned about this increase (UN 2014, p. 37–38). In a Swedish context, the National Board of Health and Welfare (Socialstyrelsen 2015) reports that the prescription of ADHD drugs has continued to increase, just like in previous years. Boys and girls aged 10–17 are the groups with the highest proportion of existing users in the population. Approximately five percent of boys aged 10–17 are medicated. This means that the prescription of boys is now said to border the estimated prevalence of ADHD.

There is only limited space in an article and I do not believe that more examples are needed, as the picture is clear as to which 'treatment'—or educational intervention—is the one used for children and youths, in particular boys between the ages of 10 and 17, exhibiting an ADHD profile. Alongside the discourse emphasizing ADHD as a risk, a discourse emphasizing the danger of medical treatment has also been established (Thodelius and Lundälv 2017). This discourse is based on the fact that there are no known studies demonstrating any long-term positive effects as a result of medical treatment. It is furthermore argued that short-term effects must be put in relation to the substantial side effects resulting from the use of stimulants and other psychoactive drugs (see SBU 2013). Instead of highlighting the physiological and mental side effects resulting from using drugs for treating ADHD (as this is done elsewhere), my aim is to argue against a presently emerging instrumental educational practice I refer to as neurobehaviorism. This is an educational model looking for techno-scientific evidence in research in order to legitimize visible modification of behavior by means of neuromolecular intervention.

This educational model attempts to categorize and standardize the child at risk in accordance with dominant interests in society by chemically altering presumed neuromolecular dysfunctions. This concerns modification of visible behaviors derived from invisible neurological dysfunctions that have as of yet not been made visible. The axiom that forms the basis of a neurobehavioristic educational model could be summarized as two differences meeting on the basis that a certain 'third'—a stipulated and calculable result—is to follow. The individual diagnosis thus results in an educational standardized recipe. Below, I present a pedagogical alternative to this form of neurobehaviorism based on the 'mathematical' formula 1 + 1 = ♥. As mentioned in the introduction, this is done with the help of the French philosopher Alain Badiou, which is why the article now takes a more pronounced philosophical turn.

Toward a Militant Pedagogy in the Name of Love

Being, the Empty Set and Generic Truths

In a philosophical sense *being* is that which is, as opposed to that which is not. Ontological examinations of being qua being have a long tradition in philosophy. Alongside a long philosophical tradition of thought, Badiou argues that what we refer to as being has subsequent implications in the sense that our thoughts about being are what actually constitute it. Badiou claims that the last person to carry out a thorough ontological analysis of being was Martin Heidegger in *Being and Time* (1927/2008). As highlighted by Badiou in his *Being and Event* (2005), it is time for an updated ontological reexamination of being qua being. Badiou sees it as his main task to release from philosophical tradition what had been locked and solidified by philosophy itself, and two major themes are the Cartesian split between subject-object/mind–body, and the notion of truth. As mentioned above,

metaphysical analyses have a long tradition. Today, however, metaphysical analyses serve an important function alongside the forgetfulness of being found within the modern concept of progress. In this text, the term neurobehaviorism falls within the framework of a clear educational model in the wake of the modern concept of progress. To recapitulate, neurobehaviorism is based on the notion of the diagnosis as an educational axiom in the hope and belief that two 'differences' coming together will lead to a calculable result, to a predetermined and desirable 'third'. This assumption is rejected by Badiou, as he argues that the definitive answer is always uncertain and that it is never possible to calculate situations in advance. He finds the basis for this in mathematics, and more specifically in mathematical set theory.

A foundational claim for Badiou is that 'If the one is not, nothing is'. Because if something is presented as multiple, Badiou states, it must imply that being is not one. "For if being is one, then one must posit that what is not one, the multiple, *is not*" (Badiou 2005, p. 25, emphasis in original). For Badiou mathematics is the only language that can make a pure description of being. Therefore, Badiou's (2005) method is deductive drawing on some principles of mathematical set theory. As a materialist philosopher arguing from the standpoint of set theory, Badiou states that being is composed of an infinite amount of different elements—multiplicities—organized into different sets. The very basics in set theory are that *a set* is any collection of elements, or objects, which could be 'counted as one'. Sets always have to be made. If a set can be made up of every element/object that can be counted as one, this means that sets are construable. Further, two sets can be equal, if all the elements of, let's say set α, also is what constitutes set β. These two sets are then identical and equal to each other. In any case where two sets are not equal but share certain elements in common, a given set is a *subset* of another. And a subset is always being made up of other subsets ad infinitum. This is so because when constructing a (new) set there always follows a (new) empty set, which is not graspable. This empty set is the *null set*. The empty set is *void*, it is nothingness … before a new set is made up of this empty set and what we think of as a truth is being presented.

According to the above logic, being is multiple of multiples, whose substance is void. Indeed being is made up of constructible sets, always implying a null set. On the basis of set theory, being qua being is said to be homogeneous in such a way that it only includes *pure multiplicity* containing an infinite alterity that is absolutely neutral in its nothingness. But if being is multiple, how can anything then be counted as one? For an answer to this, Badiou turns to the structure of a *situation*: "every situation admits its own particular operator of the count-as-one" (2005, p. 26). Being as pure multiplicity presents itself in accordance with the structure of each specific situation. A situation is where a multiple and a regime of the count-as-one (a structure) results in a presented multiplicity that can be counted as one. There is nothing apart from situations, and what is presence ('being there') is not to confuse with what is presented. The latter implies an act of 'onto-epistemological violence' made by the presentation of the presented. Being as one is always a retroactive fiction made by the presentation of an otherwise pure multiplicity that presents itself by the given structure of a situation.

What Badiou (2002, 2003, 2005) names the *event* is what is presented in various situations by specific truth procedures.[6] The event is immanent to a situation, but is not part of

[6] Badiou highlights four different generic truth procedures in particular: politics, art, science and love. So far, I have focused on the scientific paradigm, which is dominant with regard to the diagnosis of ADHD. Below, I focus on the generic truths procedures of love as an educational theory and practice.

it. The event exists only as a void to the state of the situation. Badiou argues that a *truth* emerges when a situation becomes an event and when one commits, or show fidelity, to the truth of the event. The event is not possible to be fully explained, as it is always *excessive* in relation to the situation in which it is created. The event surprises being, it is anarchistic and emerges from being in a way impossible to predict. The event passes by as quickly as it appears, while leaving traces forming the basis of the creation of what we refer to as truth. What we may do with regard to the event is to grab hold of it—being faithful, showing fidelity to the event—in order to become a subject to truth. Badiou claims that it is not until then that we go from acting on the level of animals to becoming subjects in the world.

Accordingly, Badiou concludes that being always goes beyond the appearance of the 'thing' about which we want to possess knowledge. Being is the incurable uniqueness of indifference; the moment before the creation of distinct elements. The *subject* is void, never in itself fully explainable, the subject as a process of becoming. "A subject is also a finite local configuration of a generic procedure" and "[i]t can thus be said that a subject occurs or is revealed locally" (Badiou 2005, p. 555). It is right in the moment of the split between being as pure multiplicity and presentation that marks the subject's existence or non-existence. Putting it differently, mathematical set theory used by Badiou implies that there is always a set evading totalitarian knowledge practices. The empty set may never be categorized and named in a system. The empty set always evades epistemological practices. Through complex relationships, being as indifference always manifests itself as a difference, as objects that to varying degrees and in one way or another differ from other objects. What we accept as truth is thus a *generic* procedure, which is to say that it is possible to construct all of the sets that constitute being, but not the empty set. But according to Badiou, this does not mean that there are no totalizing knowledge practices at work. On the contrary, totalitarian practices exist to a great extent and in many different forms. The truths we use for navigating through life, and which represent public opinion, are among other things based on dominant scientific claims of truth that constitute a representation of what is presented in different situations. Instead, what Badious offers is the formula mathematics = ontology, a formula able to "deconstructs any one-effect; it is faithful to the non-being of the one …" (Badiou 2005, p. 33). His axiom of work is a way to allow pure multiplicity to remain without being reduced to one. Thereby, the main purpose of Badiou's ontological examination is to think being qua being without 'the One'. Because if 'the One' does not exists, then neither can 'the Other'.

Apples, Pears and Snails

Badiou (2002) stresses that what is dominant at the moment—the state of the order—takes the form of 'the One', a power relation that always puts 'the Other' in being. Thus, classification and categorization become a generic truth procedure where the pure and neutral multiplicity of being is forced into hierarchically coded systems. From the state of the order, second class citizens are created by being framed as a negation of an abstract, albeit dominant, concept of humanity; an organization of the world at the level of 'the One'.

Badiou (2015) uses the fruit bowl as an example to better explain this ongoing but constantly evolving classifying practice. The fruit bowl acts as a definition and demarcation vis-à-vis the correct: what is desirable compared to that which does not belong in a fruit bowl. In normal cases, we are accustomed to only finding edible fruit in a fruit bowl. If the edible fruit is mixed up with, for instance, snails, then the fruit bowl still works as the definable order that excludes the unwanted from its definition. But what happens if the

fruit bowl is removed so that apples and pears are mixed in a pile together with snails? The answer, as suggested above, is that every set is neutral at the level of being. However, 'the One' is always made into something desirable and well-defined, thereby resulting in 'the Other' becoming a negation of the well-defined set. Organizing and naming different sets is sometimes difficult, which is why technological innovations are used to determine the existence of different sets. If apples and pears are desirable, then people are disgusted by snails—especially if they are found in people's fruit bowls, or in their gardens—which is why they make sure that there are no more snails than they can handle. Therefore, they look for effective strategies, not infrequently chemical-technical products that efficiently eradicate the snails.

The neuropsychiatric diagnosis of ADHD is one example of such classifying and excluding definition. The act of diagnosing is a naming process that excludes the less desirable by means of definition, by putting it in relation to the desirable. In the analogy above, ADHD is to be seen as a risky snail threatening the nice fruit in the bowl. Staying with the analogy, the dominant approach in our time is to dissect the snail—the 'risk multiplier'—at the smallest possible (neuromolecular) level so that it may be transformed into an apple or a pear. As far as the diagnosis of ADHD is concerned no biological markers have been identified, even though a recipe has been developed. A recipe that targets visible (and in some situations less appropriate) behavior and is expected to lead to a certain result. What is written on the recipe is neurobehaviorism in chemical form licensed by the classificatory naming process that leads to the individual diagnosis.

1 + 1 On the Scene of Love = 💟

As we have seen above, the psychiatric diagnosis is an act of classification and a naming process tantamount to an act of violence on the subject.[7] This is due to the fact that we are all equal at the level of being. At the level of being, difference exists in its indifference. The fact that being is absolutely neutral means that the subject only belongs to its own indifference. If we now look at the formula 1 + 1 = 💟 it is about two differences equal to each other in their indifference. Nevertheless, the sum is not possible to calculate in advance. The sum is not 2. The sum is not a predetermined 'third'. The fact is that there are examples of 'one plus one' that do not equal two, because at an ontological level, the value of each 'one' is indistinguishable (Badiou 2008). That is why 1 + 1 at the level of being is an encounter that does not result in a fixed sum possible to calculate in advance.

Now that we have seen that difference at the level of being is non-hierarchical indifference, we still need to find out what the heart (💟) in the formula represents. The heart that is the sum when two indifferences are added to one another. The heart that completes the 'mathematical' formula published on a forum for people diagnosed with ADHD. The heart that is underlined by the boy in the picture. The heart as a symbol of love. Let us take a closer look at what love means for Badiou. For Badiou (2012), it is clear that love goes beyond sentimentality and sexuality. Love is a meeting, an encounter. An encounter can take place everywhere and may come to involve each and every one of us as an erupting event: "The event is that hazardous supplement we call an encounter" (Badiou 2008, p. 188). For Badiou this is the universality of love. The actual event constitutes the spacetime

[7] And it appears to be both an onto-epistemological and a pharmaceutical act of violence.

where an encounter between two indifferences takes place. The event does not prove anything, it is only "pure beginning" (Badiou 2003, p. 49).

Badiou (2012; see also 2010) claims that love is something that needs to be reinvented since we live in times where love is under threat from a variety of directions. We live under constant development, which is why the concept of love also needs to be developed: "Love is the hidden power within the catastrophe" (Badiou, 2012, p. 83). What now represents a threat to love is conservative fear: a fear of not knowing, a fear of that without a name, a fear of taking risks and not being efficient enough. Our concept of love as it has evolved is only love formulated by and in the name of 'the One': a dominant and, I would argue, fearful and oppressive love. As described above, it seems as if the love 'we' (we: the dominant order) show children and youths who challenge the state of the order, is a love of good intentions, but nonetheless a love that does not consist of anything but an act of violence. It is violent love. And we see a link to the aforementioned 'risk multipliers'. There are to be no risks in the encounter with the child at risk. According to Badiou an encounter is always uncertain and the result is impossible to calculate in advance. It is an encounter between 'the Two' that does not generate a fixed and final 'third'. Love is generic, but uncertain:

> [Love] is a construction, a life that is being made, no longer from the perspective of One but from the perspective of Two. And that is what I have called a "Two scene". (Badiou 2012, p. 29)

On the scene of love, the Two scene, we find 'the Two'. Two subjects that in their own indifference are pure and neutral multiplicity, but through the event start to exist as two differences occupied with performing a procedure of truth. When two differences enter the Two scene of love, they have to choose which truth to be produced. The choice is either to see the world on the basis of 'the Two' or at the level of 'One'. Badiou sees the former as true love, as it has been shown above that the latter is tantamount to a violent act on the subject. The true enemy of love is selfishness, which emphasizes identity over difference (Badiou 2012, p. 60). An encounter at the level of 'Two'—instead of at the level of 'One'—creates a specific form of truth, a truth where not only 'the One' but 'the Two' are the active parties in a situation. When 'the Two' enter the scene of love, they must face the world on the basis of difference, and this is always a risky and uncertain encounter. Such an encounter does not represent an experience of the other, but constitutes an event that remains relatively unclear. Love, in other words, is a construct rather than an experience, a joint examination of the world on the basis of 'the Two' instead of the dominance of 'the One': "Love is an enquiry into the world from the vantage point of the Two, and not at all an enquiry about each term of the Two about the other" (Badiou 2008, p. 193). In light of the event, 'the Two' enter the scene of love in a meeting where they become subjects of love. Together, they look upon the world through the prism of 'the Two' and a new world is born beyond both 'the One' and 'the Other': "Love is always the possibility of being present at the birth of the world" (Badiou 2012, p. 26).

Badiou furthermore states that the numerical schema of the amorous procedure is "*One, Two, Infinity*" (2008, p. 189, emphasis in original). Through the numerical schema of love, the meeting of 'the Two' breaks up 'the One' so that they may experience the infinity of the situation together. Hence, love may never be reduced to any form of predetermined law. Becoming a true 'loving' subject to the event represents nothing less than having the courage to face a difference, despite the fact that precisely this difference may seem frightening and difficult to handle. An educational model built on love rebels against the order, is opposed to the law: "There is no law of love" (Badiou 2012, p. 79). So the heart in the formula analyzed represents uncertainty, an adventure of 'the Two'. This is a possible

conclusion, as Badiou sees love as an adventure with an uncertain destination. A love trip born into the world that does not follow predetermined laws: "[Love] is an event that can't be predicted or calculated in terms of the world's laws" (Badiou 2012, p. 31). An educational model based on love goes beyond a fixed and final subject, goes beyond instrumental and standardized encounters, beyond hierarchical classifications and codified categories, and therefore beyond the individual psychiatric diagnosis.

A Militant Pedagogy in the Name of Love

The fact that love is a generic truth procedure means that it is also possible to reinvent new subjects; to bring the otherwise non-existent to life (Badiou 2003, 2009, 2012). How could this be done? Badiou brings up the notion that today we have to deal with the assumption that what benefits the majority is good for everyone (Badiou 2015, p. 24). It is at this time, when love is besieged by specific truth procedures that in advance attempt to rationalize the otherwise uncertain destination of a love encounter, a time of 'violent love', that Badiou is looking for a new heroic figure. What he is looking for is this *someone* with the courage to stand up for love instead of subordinate dominant claims of truth. Someone with the courage to stand up to ontological violence. Someone with the courage to be true to the particularity of the event and becoming that someone who grabs ahold of the traces following the event and thus entering history—*becoming infinite*. To describe this heroic act, Badiou uses the word *militant*. As described in the introduction to *Philosophy for Militants* (2015), the term militant should not be understood as marching military boots or massive arsenals of weapons. Instead, the term should be understood on the basis of its etymological meaning; that is, someone who walks many miles, a mile-goer: "We could thus say that a militant, simply put, is somebody who not only talks the talk but also walks the walk, or who goes the full mile" (Badiou 2015, p. xix). The term *miles* may also be traced back to medieval Latin and thus becoming synonymous with knight-errand: the militant as knight-errant becoming a less violent alternative to the warrior and the soldier, two otherwise dominant militant figures throughout history.

When it comes to the love encounter, what Badiou refers to as *a point* is where the event appears and presents us with a choice. A place where we all, in order to be true to love, must answer: "I accept this chance, want it and take it on board" (Badiou 2012, p. 50). In Badiou's *Saint Paul: The Foundation of Universalism* (2003), it is emphasized that only the one who dares stand up to the order of world may become a subject. To become a subject through a love encounter thus means to be faithful to the event, and only the person having the courage to be faithful to what emerges from the event becomes a subject. Badiou believes that anything else is acting on the basis of the animal side of man. Love is nothing mysterious, nor is it a miracle that in itself leads to what is right. On the contrary, love requires hard work: "There is a work of love: it is not simply a miracle. […] You must think act and change" (Badiou 2012, p. 81). Simply put, whoever is militant in the name of love shows fidelity to the particularity of the encounter. The alternative is to distance oneself from the encounter and let the event pass by without a (militant) intervention and thus maintaining the world at the level of 'One'; letting the 'ontological violence' pass by: "Either one participates in it, declaring the founding event and drawing its consequences, or one remains foreign to it" (Badiou 2003, p. 21).

Here, an example may serve to clarify: The idea that ADHD is a "disorder of the brain" (e.g. NIMH 2016) opens up for certain professions such as (neuro)psychiatrists being perceived as experts to educational practices, even if they do not engage in the child's everyday life and in all those specific situations where 'ADHD' manifests itself. And by the

process of psychiatrization—i.e. techno-scientific onto-epistemological violence—the diagnosed person is being reduced to a fragmented subject—an object—that needs to, by any means, be hindered from risking society's progress and thus to protect the social order. Formulated as an individual diagnosis, ADHD decontextualizes and reduces what it means to be a human being and places the 'dysfunction' within the diagnosed person. In educational theorizing, such a perspective could be termed *punctual* (see von Wright 2006). The relation between subjects will here be put aside while waiting for the diagnosis—external professionals/experts—to provide answers concerning the child's putative biogenetic and neurological dysfunctions. The individual diagnosis as an educational axiom hinders educators/caregivers from seeing the potential found in every particular encounter which follows from the specific structure of each and every situation. This means that anyone acting militantly in the name of love possesses an 'infinite force' (infinity is here based on the fidelity to an event that writes itself into history) by choosing to be faithful to situations where a certain behavior (e.g. 'ADHD') manifests itself instead of accepting 'ADHD' as a preexisting individual dysfunction within the diagnosed person. Acting militantly in the name of love is to have the courage to say no to the individual diagnosis, which is being made from the perspective of 'One', and instead on the 'Two scene' (the encounter) constructing a new truth that is based upon the perspective of 'Two'. By the former the current state of order will be maintained at the level of 'One' (and only) and the diagnosed person will be nothing but 'the Other' that needs to be included, or forced, into this dominant state of order (e.g. in a school where the activities is not made available for everybody …), or sacrificed as 'the Other' that the majority may feel sorry for.

If an individual diagnosis is equivalent to a fragmented subject and fixed identity, then this is tantamount to an educational act equivalent to a murder—or at least a castration—of the subject. Such violence is a far cry from the heroic figure described by Badiou. Unlike the heroic and militant figure described by Badiou, the one that uses violence by making the individual psychiatric diagnosis an educational axiom is a figure who accepts a system that codifies human (in)differences in a hierarchical order. In such a system, there can only be superiors and subordinates. The one who believes in the general law, the standardized diagnostic manual, the individual diagnosis, is acting in the name of death. The opposite is to affirm life, to emphasize life over death (Badiou 2003). On the Two scene of love, we have 'the Two', whereas according to Badiou, the position of 'the Other' (as the subordinate number two) is nothing but a fallacy that needs to be refuted. It is about not taking the claims of truth of 'the One' for granted, but having the courage to militantly stand up and affirm life; to have the courage to think beyond the individual diagnosis—in this article exemplified by the diagnosis of ADHD.

Returning to the 'mathematical' formula, the sum of 1 + 1 is not a pre-determined result. 1 + 1 is always more than that, just like it is highlighted by the boy in the picture. For the boy, the sum is symbolized by an underlined heart: 💟. The heart as the symbol of love. Love as an exploration of the world on the basis of 'Two' and not the level of 'One'. To this picture someone made the comment: "It actually doesn't need to be more difficult than that…".

Concluding Discussion

Ideas do not exist in a vacuum, but are always linked to the time and space in which they are formed. Children and youths who, through complex relationships under local stipulations,

have come to appear and be identified on a 'neuromolecular' level are nothing but a sign of the times. Our present time is characteristic by a classificatory and techno-scientific paradigm that has led to the construct of ADHD. Even if the dominant biomedical model is only one of a number of different models, it has expended into areas such as nurturing, education, and mental health. The biopsychiatric model and its expanding borders have not escaped criticism and it is stressed that "many diagnoses, especially those 'on the borders', are judgements of social deviance or problems of living that have no place in psychiatry" (Rose 2006, p. 477). Furthermore:

> we need to react with caution to the claims about the 'burden of brain disorder' and the language within which they are framed. We know that these claims are in part rhetorical: they are used to make appeals to politicians and others about the urgency of funding research and the scale of the problem. But the framing of the issues in this way is not innocent. (Rose and Abi-Rached 2014, p. 17)

The neurobiological model may lead us to believe that there are pure and clearly distinguished facts behind the diagnosis. Escaping this neurobiological 'bind' of ADHD is not easy, as the diagnosis is based on a circular logic that leads us nowhere but back to the right of (neuro)psychiatry to control the defined group. However, it is emphasized that not least parents, teachers, and mental health practitioners should reconsider the approach that has now come to dominate how we perceive children and youths exhibiting a behavior profile corresponding to the criteria of ADHD. Furthermore, diagnoses and categories mystify matters, which leads to a reduced number of ways in which to look upon human existence. Diagnoses as categories bring together unique individuals under the same conceptual umbrella, which in turn overlooks the uniqueness of each individual subject. Putting it differently, the neuropsychiatric vocabulary and diagnosis as a category could lead to young people diagnosed with ADHD not having their individual needs seen and satisfied. Hence, there is a need in educational contexts to look beyond the instrumental educational model following the diagnosis of ADHD, to instead draw attention to and hold on to the particular situations where 'ADHD' is manifested.

A leitmotif of this article has been to highlight an instrumental pedagogy at a neuromolecular level—chemical neurobehaviorism—incorporating an increasing number of children and youths (and adults) around the world labelled as having ADHD. This group of people fall within the framework of the bioethics that has become a part of a growing 'risk-control-diagnosis society'. Potential 'risk multipliers' are here facing an act of onto-epistemological violence and a subsequent murder, or at least a castration, of the subject. Against this, the aim of this article has been to formulate a less violent educational option: one that emphasizes love over violence. This educational alternative seeks to place the encounter at center stage. The encounter as a 'Two scene' of love where two indifferences presented as differences to each other have the possibility of exploring the world on the basis of 'Two' instead of adopting the perspective of (the dominant) 'One'. It is an educational model that requires a militant stance: an active participation in each particular situation where it becomes possible to open up for the appearance of that which does not yet exist. A pedagogical approach driven by the courage not to allow oneself to be governed by a conservative fear in the meeting with the 'at risk child'; driven by the courage to follow up what is otherwise seen as a threat to the current state of the order by facing the future on the basis of 'Two' instead of 'One'. This is an educational model that does not accept a passive role when so-called experts enter the educational arena, experts who by means of a totalitarian reductionism transform otherwise undefinable conditions into an individual diagnosis. Behaviors that are now seen as individual, neurological dysfunctions are in other words an

effect of the local stipulations of complex relationships. This also means that 'ADHD' does not exist beyond the particular, but comes into existence in different ways in each specific situation. Situations that are impossible to calculate in advance.

The educational model I here suggest is under threat from another paradigm where only that which matters—the named, the object—exists and must exist in order to keep society going. As mentioned above, this relativizing identity logic is tantamount to an act of ontological violence on being, which leads individuals to fixed identities codified in hierarchical orders. When 'the One' seeks a totalizing approach, identity is placed before difference, thereby leading to the openness lurking beyond the diagnosis becoming a threat to this exercise of control. Unlike instrumental behavior modification at the neuromolecular level, a militant pedagogy in the name of love does not shy away from the uncertain, but sees the encounter as a potential for creating something new. It is on the Two scene of love that change takes place. That is why a militant pedagogy in the name of love looks at the formula 1 + 1 = ♥ and thinks: *It actually doesn't need to be more difficult than that…!*

Compliance with Ethical Standards

Conflict of interest The author declares no conflict of interest.

Open Access This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made.

References

Abi-Rached, Joelle M., and Nikolas Rose. 2010. The Birth of the Neuromolecular Gaze. *History of the Human Sciences* 23(1): 11–36.

APA. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*, 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Badiou, Alain. 2002. *Ethics—An Essay on the Understanding of Evil*. London: Verso.

Badiou, Alain. 2003. *Saint Paul. The Foundation of Universalism*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Badiou, Alain. 2005. *Being and Event*. London: Continuum.

Badiou, Alain. 2008. *Conditions*. London: Continuum.

Badiou, Alain. 2009. *Logics of Worlds*. London: Continuum.

Badiou, Alain. 2010. *The Meaning of Sarkozy*. London: Verso.

Badiou, Alain. 2011. *Second Manifesto for Philosophy*. Cambridge: Polity.

Badiou, Alain. 2012. *In Praise of Love*. London: Serpent's Tail.

Badiou, Alain. 2015. *Philosophy for Militants*. London: Verso.

Badiou, Alain. 2017. *The True Life*. Cambridge: Polity Press.

Bailey, Simon. 2010. The DSM and the Dangerous School Child. *International Journal of Inclusive Education* 14(6): 581–592. https://doi.org/10.1080/13603110802527961.

Barkley, Russel A., et al. 2002. International Consensus Statement on ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review* 5(2): 89–111.

Baumeister, Alan A., Kristopher Henderson, Joni Lee Pow, and Claire Advokat. 2012. The Early History of the Neuroscience of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the History of the Neurosciences* 21(3): 263–279.

Beck, Ulrich. 1992. *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.

Biesta, Gert J.J. 2014. *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publishers.

Biesta, Gert, and Carl Anders Säfström. 2011. Ett manifest för pedagogik [A Manifesto for Education]. *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 20(3): 83–95.

Bracken, Patrick, and Philip Thomas. 2001. Postpsychiatry: A New Direction for Mental Health. *BMJ* 322: 724–727.

Bradley, Charles. 1937. The Behavior of Children Receiving Benzedrine. *American Journal of Psychiatry* 94(3): 577–585.

Brinkmann, Svend. 2016. *Diagnostic Cultures: A Cultural Approach to the Pathologization of Modern Life*. New York, NY: Routledge.

Conrad, Peter, and Meredith R. Bergey. 2014. The Impending Globalization of ADHD: Notes on the Expansion and Growth of Medicalized Disorder. *Social Science and Medicine* 122: 31–43.

Davies, James. 2017. How Voting and Consensus Created the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III). *Anthropology & Medicine* 24(1): 32–46. https://doi.org/10.1080/13648470.2016.1226684.

Deleuze, Gilles. 1992. Postscript on the Societies of Control. *The MIT Press* 59: 3–7.

Erlandsson, Soly, and Elisabeth Punzi. 2016. Challenging the ADHD Consensus. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 11: 1–2. https://doi.org/10.3402/qhw.v11.31124.

Erlandsson, Soly, and Elisabeth Punzi. 2017. A Biased ADHD Discourse Ignores Human Uniqueness. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1319584.

Evaldsson, Ann-Carita. 2014. Doing Being Boys with ADHD: Category Memberships and Differences in SEN Classroom Practices. *Emotional and Behavioural Difficulties* 19(3): 266–283.

Fernell, Elisabeth, Björn Kadesjö, Lena Nylander, and Christopher Gillberg. 2014. ADHD bör uppmärksammas mer – tidiga insatser spar lidande [ADHD Should get more Attention—Early Interventions Save Suffering]. *Läkartidningen* 111: 1–5.

Foley, Paul Bernard. 2014. Sons and Daughters Beyond Your Control: Episodes in the Prehistory of Attention Deficit/Hyperactivity Syndrome. *ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder* 6(3): 125–151. https://doi.org/10.1007/s12402-014-0137-y.

Freeman, Justin E., and Juho M. Honkasilta. 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.

Foucault, Michel. 1989a. *Madness and Civilization. A History of Insanity in the Age of Reason*. London: Routledge.

Foucault, Michel. 1989b. *The Birth of the Clinic. An Archaeology of Medical Perception*. London: Routledge.

Furman, Lydia M. 2008. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Does New Research Support Old Concepts? *Journal of Child Neurology* 23(7): 775–784.

Gillberg, Christopher. 2014. *ADHD and its Many Associated Problems*. Oxford: Oxford University Press.

Graham, Linda J. 2010. Teaching ADHD? In *(De)Constructing ADHD Critical Guidance for Teachers and Teachers Educators*. ed. Linda J. Graham, 1–19. New York, NY: Peter Lang.

Greenberg, Gary. 2013. *The Book of Woe. The DSM and the Unmaking of Psychiatry*. New York: Blue Rider Press.

Heidegger, Martin. 1927/2008. *Being and Time*. New York, NY: Harper & Row, Publishers, Inc.

Hinshaw, Stephen P., and Richard M. Scheffler. 2014. *The ADHD Ex-plosion. Myths, Medication, Money and Today's Push for Performance*. New York, NY: Oxford Uni-versity Press.

Honkasilta, Juho. 2016. *Voices Behind and Beyond the Label: The Master Narrative of ADHD (De)constructed by Diagnosed Children and Their Parents.* Doctoral thesis, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 553. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Hoogman, Martine, et al. 2017. Subcortical Brain Volume Differences in Participants with Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adults: A Cross-Sectional Mega-Analysis. *The Lancet*. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30049-4.

Kitchen, William H. 2017. *Philosophical Reflections on Neuroscience and Education*. London: Bloomsbury.

Liedman, Sven-Eric. 1999. *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria [In Shadow of the Future. History of Modernity]*. Stockholm: Bonnier.

Lundström, Tommy. 2016. ADHD; Om förekomst, ökning och konsekvenserna för social barnavård [ADHD; Prevalence and the Consequences for Social Child Care]. *Socionomen* 1: 18–31.

Mayes, Rick, and Adam Rafalovich. 2007. Suffer the Restless Children: The Evolution of ADHD and Paediatric Stimulant Use, 1900–80. *History of Psychiatry* 18(4): 435–457.

Mills, China. 2014. *Decolonizing Global Mental Health: The Psychiatrization of the Majority World*. London: Routledge.

Moncrieff, Joanna. 2008. *The Myth of the Chemical Cure. A Critique of Psychiatric Drug Treatment*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

National Institute of Mental Health [NIMH]. 2016. *ADHD*. https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml. Accessed 12 September 2017.

Nilsson Sjöberg, Mattias. 2017. (Un)becoming dysfunctional: ADHD and how matter comes to matter. *International Journal of Inclusive Education* 21(6): 602–615. https://doi.org/10.1080/13603116.2016125197 7.

Nilsson Sjöberg, Mattias, and Johan Dahlbeck. 2017. The inadequacy of ADHD: A philosophical contribution. *Emotional and Behavioural Difficulties*. https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1361709.

O'Donnell, Aislinn. 2013. Unpredictability, Transformation, and the Pedagogical Encounter: Reflections on "What is Effective" in Education. *Educational Theory* 63(3): 265–282.

Pérez-Álvarez, Marino. 2017. The Four Causes of ADHD: Aristotle in the Classroom. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00928.

Rose, Nikolas. 2006. Disorders Without Borders? The Expanding Scope of Psychiatric Practice. *Biosocieties* 1(4): 465–484. https://doi.org/10.1017/S1745855206004078.

Rose, Nikolas. 2010. 'Screen and Intervene': Governing Risky Brains. *History of the Human Sciences* 23(1): 79–105.

Rose, Nikolas, and Joelle M. Abi-Rached. 2013. *Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind*. Princeton: Princeton University Press.

Rose, Nikolas, and Joelle Abi-Rached. 2014. Governing Through the Brain Neuropolitics. Neuroscience and Subjectivity. *Cambridge Anthropology* 32(1): 3–23. https://doi.org/10.3167/ca.2014.320102.

SBU. 2013. *ADHD – Diagnostik och behandling, vårdens organisation och patientens delaktighet. En systematisk litteraturöversikt [ADHD – Diagnostic and Treatment, Organization of Care and Patient participation. A Systematic Literature Review].* Stockholm: Statens beredning for medicinsk utvärdering (SBU). SBU-rapport nr 217. ISBN 91-85413-58-4.

Smith, Matthew. 2010. The Uses and Abuses of the History of Hyperactivity. In *(De)Constructing ADHD Critical Guidance for Teachers and Teachers Educators*. ed. Linda J. Graham, 23–39. New York, NY: Peter Lang.

Socialstyrelsen. 2015. *Användningen av centralstimulantia vid adhd. Utvecklingen regionalt och i riket [The Use of Stimulantia for ADHD. Development Regionally and Nationally]*.Stockholm: Socialstyrelsen.

Tait, Gordon. 2001. Pathologising Difference. Governing Personality. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 29(1): 93–101.

Tait, Gordon. 2005. The ADHD Debate and the Philosophy of Truth. *International Journal of Inclusive Education* 9(1): 17–38.

Tait, Gordon. 2009. The Logic of ADHD: A Brief Review of Fallacious Reasoning. *Studies in Philosophy and Education* 28(3): 239–254.

Taylor, Eric. 2011. Antecedents of ADHD: A Historical Account of Diagnostic Concepts. *ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder* 3: 69–75. https://doi.org/10.1007/s12402-010-0051-x.

te Meerman, Sanne, Laura Batstra, Hans Grietens, and Allen Frances. 2017. ADHD: A Critical Update for Educational professIonals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267.

Thodelius, Charlotta, and Jörgen Lundälv. 2017. Från omognad till risk – kontroversen om ADHD i två medicinska tidskrifter [From Immaturity to Risk—The Controversy About ADHD in Two Medical Journals]. *Socialmedicinsk tidskrift* 94(1): 81–89.

Thomas, Philip, Patrick Bracken, Paul Cutler, Robert Hayward, Rufus May, and Salma Yasmeen. 2005. Challenging the Globalisation of Biomedical Psychiatry. *Journal of Public Mental Health* 4(3): 23–32.

Timimi, Sami. 2005. *Naughty Boys. Anti-social Behavior, ADHD and the Role of Culture*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Timimi, Sami. 2014. No More Psychiatric Labels: Why Formal Psychiatric Diagnostic Systems Should be Abolished. *International Journal of Clinical and Health Psychology* 14: 208–215.

Timimi, Sami. 2017. Non-diagnostic Based Approaches to Helping Children Who Could be Labelled ADHD and Their Families. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 12(sup1): 1298270. https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298270.

United Nations (UN). 2014. *International Narcotics Control Board.* Vienna: Report 2014. http://www.unis.unvienna.org/unis/protected/2015/AR_2014_E.pdf. Accessed 30 May 2015.

Von Wright, M. 2006. The Punctual Fallacy of Participation. *Educational Philosophy and Theory* 38(2): 159–170. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00185.x.

Whitaker, Robert. 2010. *Anatomy of an Epidemic. Magic Bullets, Psychiatric Drugs, and the Astonishing Rise of Mental Illness in America*. New York: Crown Publishing Group.

Zembylas, Michalinos. 2017. The Contribution of the Ontological Turn in Education: Some Methodological and Political Implications. *Educational Philosophy and Theory*. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1309636.

IV

CRITICAL STUDIES IN EDUCATION
https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1620818

OPEN ACCESS Check for updates

Reconstructing truth, deconstructing ADHD: Badiou, onto-epistemological violence and the diagnosis of ~~ADHD~~

Mattias Nilsson Sjöberg

Faculty of Education and Society, Malmö University, Malmö, Sweden

ABSTRACT
Psychiatric/neurodevelopmental diagnoses have expanded in number and scale with increased influence over matters of education and upbringing. One of the most common psychiatric diagnoses among children and adolescents is attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The dominant perspective of ADHD is biomedical, where ADHD is defined as a neurogenetic dysfunction and disorder of the brain. Due to the absence of biological markers, the diagnosis is legitimized on the basis of a humanitarian principle: as an ideology. Through the diagnosis, which is construed in the article as a form of onto-epistemological violence, the unique subject is forced into an object and a second-class citizen who undergoes instrumental techniques of behaviour modification. The overall leitmotif of the article is to shift the focus from 'chemical imbalances' to 'power imbalances' to counteract reductionism, disempowerment and medical behaviourism. Theoretically, the article draws upon the French philosopher Alain Badiou's ontological examination of being *qua* being, wherein the aim is to critically examine the onto-epistemological violence following the diagnosis of ADHD and to seek out a less violent pedagogy.

ARTICLE HISTORY
Received 23 November 2018
Accepted 14 May 2019

KEYWORDS
ADHD; Badiou; critical pedagogy; philosophy of education; ethics; onto-epistemology; power; psychiatrization; violence

Introduction, or the violent diagnosis of ADHD

This article argues that the diagnosis of ADHD is violent. The term violent does not refer to the pharmaceutical violence well documented and problematized by others (e.g. Mills, 2014). What is referred to here as *onto-epistemological violence* emerges from a reading of the diagnosis of ADHD through Badiou's ontological examination of being *qua* being and his (mathematically deductive) method for deconstructing every one-effect of being (as explained below).

Epistemological violence refers to a scientific position rendering a fragmentary and reductionist knowledge production. It is derived from the belief that by using technology, and thus from a neutral and objective position, it is possible to find answers and represent nature consistent with the human idea about it (Shiva, 1988). Thus, onto-epistemology is a theoretical construct of Karen Barad (2007), who argues that different kinds of epistemological mattering cannot be separated from the ontological 'articulation' of the world. Therefore, Barad asserts that onto-epistemological practices always

CONTACT Mattias Nilsson Sjöberg mnsjoberg@outlook.com Malmö universitet, Nordenskiöldsgatan 10, Orkanen, Malmö 205 06, Sweden

© 2019 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

include ethical concerns (see further Nilsson Sjöberg, 2017). Onto-epistemological violence, in turn, is something that has emerged through my reading of Badiou and his ontological examination of being. Badiou suggests that mathematical set theory is the only presently available language whereby it is possible to speak about being without 'violently' (in a constructible manner) reducing the universal principle of all ontological categories. Epistemological violence is not considered separate from the ontological violence, as it is somewhat presented in the analysis below. This distinction is made for analytical clarification.

The critique of ADHD is extensive, and the presentation below is far from exhaustive. Much educational inquiry has focused on a technological rationality and various forms of powerful dividing practices, where the diagnosed individual emerges as a technological object and a fragmentary subject through specific knowledge apparatuses. What Badiou is able to bring to this critique is his metaphysical 'turn' toward the ontological. Dahlbeck (2018) argues that educational researchers should not stop asking metaphysical – eternal – questions 'because our different ways of answering them will continue to shape how we live' (p. 1462). Slee (2006) pinpoints that much work still needs to be done because dominant ideas of inclusion have been cemented in segregating and excluding practices. Because a diagnosis like ADHD follows specific ontological assumptions about the world, Slee adds that the time is here to 'let's get metaphysical' (p. 117).

In this article, I argue that thinking about being in new ways is crucial, as is the need to seek out a less violent educational model other than the one facing an (ever-increasing) group of diagnosed individuals. Badiou's ontological examination of being and its effects are presented in more detail below. Before that, we examine how the diagnosis of ADHD constitutes an ethical dilemma in educational processes starting with notions concerning knowledge and truth.

The one, the other and the truth

Since ancient times, the relation between the individual and the state has been of utmost philosophical and educational concern. In particular, those members of society who challenged and reluctantly conformed to the (desirable) order of the state have caused educational concerns and effort. Moral assumptions and educational models always reflect the cultural contexts within which they come to exist; indeed, they reflect the ontological presuppositions they are derived from. It has been widely suggested that a technological rationality has come to play a crucial role in rendering production in society more efficient, thereby leading to an enormous apparatus of classification and an increased belief in the instrumentalization of educational processes (e.g. Biesta, 2010). Inseparable from this is the 'eternal' philosophical and educational question of how to live and work toward a true and good life.

Badiou repeatedly answers the above by stating that we have to take responsibility for the actual which is constantly generated by (four) various truth procedures – science, politics, art, love – making up the world we live in. Badiou, who sides with Plato against sophistry seeks to reinstate a universal concept of truth in the sense that a truth is the result of a local and generic procedure. As such, a truth is always particular and comes into existence depending on the local structures within a situation. This 'immanence of truths' thus implies a universal value (Badiou, 2016, p. 71). However, the dominant

view today is a universal morality directed at the general and not the particular. According to Badiou (2002), this implies an ethics based on the humanitarian principle of human rights where certain interests take it upon themselves to pity and intervene against what, from the perspective of a dominant 'One', is presented as an *a priori* existing 'Other'.

What Badiou highlights is not only a matter of tolerating 'the Other' but also biopolitical control: an intervention in minority bodies/brains to re/produce a social order in accordance with the privileged position of a dominant 'One' (see Badiou, 2009, preface). This bioethics, he claims, is based on a logic of identity in order to make society more efficient. Here, Badiou finds the basis for a hierarchical social system. Crucial then is to identify and disrupt those dominant truths, and organizing truth procedures, which generate the world we live in. The reason for this is that a truth generated by certain dominant interests has a tendency to maintain an unequal social order if it passes by unnoticed.

Below is a brief overview of the critique of the dominant 'truth' about ADHD. Thereafter follows an analysis of the so-called onto-epistemological violence, which refers to how certain truths about ADHD are forced into the world by specific dominant interests. At the same time, when attempts to totalize being are made, the world by a dominant 'One' is forced into a kind of 'unequal distortion'. Badiou (2018) emphasizes that such a distortion or scandal in the world (in what we tend to think of as a given 'real'), reveals that there is another 'Real' possible to strive for; an event that gives the opportunity to collectively create new truths and to let the world appear in other less 'distorted' ways. Thus, it is in the impossibility to totalize being that the possibility of change is to be found. This is why we should never cease questioning those who try to totalize being from the perspective of 'One' and, at the same time, never give up on the idea of change. The reverse would be to act as a reactive subject and to continue to live at the level of a human animal and not as an active 'truth-making' subject in the world.[1]

The 'critical' case of ADHD

Psychiatric diagnoses such as ADHD have increased globally and expanded since the 1980s to reach an almost explosive rate during the first decades of the twenty-first century (e.g. Bergey, Filipe, Conrad, & Singh, 2018). In the dominant biomedical paradigm, ADHD is defined as a genetic and/or neurochemical dysfunction manifested as a mental/cognitive disorder (e.g. Gillberg, 2014, 2018). However, neurobiological markers for validating ADHD have yet to be discovered and distinguished (e.g. Timimi, 2018). Psychiatric/neurodevelopmental diagnoses and interventions are anything but neutral (e.g. Rose, 2019). Regarding ADHD, this is obvious when the (normative) diagnostic criteria grounded in diagnostic manuals such as DSM-5 (APA, 2013) are scrutinized (Freedman & Honkasilta, 2017). Various researchers have raised concerns that a psychiatric (or so-called neurodevelopmental) diagnosis serves a number of different interests at the same time as the diagnosed individual is transformed into a technological object, which in turn enables social control over, and instrumental modification of, behaviours not following a conformist order.

Hjörne (2016) argues that diagnostic categories entail segregating educational systems and excluding educational practices, even in Sweden: a country otherwise used as

a leading example of democracy and social welfare. While Graham (2008) refers to the performativity of psychomedically influenced pedagogical discourses in the production of students as 'disorderly objects', Harwood and Allan (2014) use the term 'psychopathologization' to demonstrate a 'complex web of power relations' where a number of discursive and material practices partake in an epistemologically violent production of the 'ADHD-child'.

The construction of 'truths' regarding ADHD extends far beyond the situations where the so-called symptoms appear (which is particularly at school). Laurence and McGallum (1998) argue that when electroencephalography (EEG) was introduced as a diagnostic technique it became a powerful tool 'which carved out new space – the space "inside the child's head" – for the operation of power' (p. 198). Baker (2002) states that the entire diagnostic project is nothing but repressive eugenics, where some children and youths are separated into different groups through the diagnostic process. Children (students) only become dysfunctional when they are not sufficiently productive (at school), after which they are to be seen and treated as a risk and a burden to society. The 'dysfunctional' group of children and youths is then subjected to various instrumental 'perfecting technologies' so as to conform to the dominant order.

Others emphasize that the dominant role of the biomedical model of ADHD leads to causal explanations being one-sided and that the uniqueness of the one diagnosed is downplayed (Erlandsson & Punzi, 2017). This entails educational concerns as the diagnosis is heterogeneous in nature and thus mystifies pedagogical relations rather than explains the unique situation of every living person/student (Graham, 2010). As a result, Erlandsson, Lundin, and Punzi (2016) suggest that the acronym ADHD should be placed inside quotation marks (= 'ADHD'). (This principle is applied from this point on and until otherwise indicated.) An additional remark is that the diagnosis of 'ADHD' is based on a variety of logical errors – a significant example being the circular logic where the observed behaviour is explained by means of the neuropsychiatric diagnosis as a theoretical construct, and vice versa (Lindstrøm, 2012; Pérez-Álvarez, 2017; Tait, 2009).

This 'repressive illogic' described above brings us to an example I would argue is largely representative of the pro-diagnostic paradigm in relation to 'ADHD'. In other words, due to a lack of empirical evidence, the diagnosis is instead based on ideology. In the section below, it is shown that the diagnosis is legitimized on the basis of a utility-based humanitarian principle. Also presented below are the educational and ethical problems arising when inadequate representations of being are presented as absolute and adequate truths (see Nilsson Sjöberg & Dahlbeck, 2018).

The quasi-humanitarian and utility-based diagnosis of ADHD

A strong advocate of the neurogenetic perspective on 'ADHD' is Christopher Gillberg, who, in a Nordic context, has played an important role in the expansion of the diagnosis (Smith, 2017). Based on the US diagnostic manual for mental disorders (DSM-5), Gillberg (2014, 2018) claims that 'ADHD' is an innate neurological dysfunction manifesting itself in a mental and behavioural disorder. Gillberg includes 'ADHD' under the diagnosis of ESSENCE.[2] This term/diagnosis is used for describing and explaining a set of behaviours that must be exhibited by children and youths in order for certain measures to be taken. These measures mainly apply to children and youths not performing sufficiently well in

school, and who are thus assumed to be at risk of developing future social problems. This implied future threat to public order, seen by Gillberg (2014) as 'one of the major public health issues of our time' (p. 75), legitimizes the diagnosis as an instrument for selection through which targeted measures, not infrequently pharmaceutical, are enabled and may be applied at an early age. In the absence of biological markers for making a diagnosis, diagnostics are not only based on medical/physiological and psychological/cognitive examinations, but also on interviews and various types of diagnostic questionnaires based on how parents and teachers assess the child's behaviour. Additionally, specific technological examinations in clinical laboratory settings may also be used for measuring attention and impulsivity (Gillberg, 2014, pp. 174–186).

Notwithstanding the lack of specific biological markers, Gillberg states that people with 'ADHD' must be approached on the basis of systematic psycho-medical knowledge providing an adequate understanding of 'ADHD' as a neurological dysfunction. However, there is no consensus on the causes behind the diagnosis (aetiology), which may explain why 'ADHD' manifests itself heterogeneously. While pointing out that everyone with 'ADHD' is unique, Gillberg adds that people said to have 'ADHD' frequently see themselves as normal, while the so-called disorder is to be found in the opinions of others (2014, p. vi).

To legitimize the diagnosis, Gillberg invokes a humanist ideal. The neuropsychiatric diagnosis is used in the belief that it will prevent stigmatization and that the individual may experience a sense of belonging to the community. Gillberg believes that the diagnosis serves to integrate rather than to segregate. Although the knowledge concerning 'ADHD' is inadequate, it is said that the diagnosis plays an adequate role in the sense that it assigns a name to something otherwise uncertain. A crucial argument presented is that if we cannot know for certain what causes 'ADHD', then a diagnosis cannot be all that bad after all:

> [M]ost people forget that a diagnosis is a form of treatment in itself. Having a name for the difficulties one is experiencing can never be worse than fumbling in the dark. The name also comes with information about causes, risks, and reasonable approaches. Even if – at worst – nothing else can be offered, that is still not a bad treatment effort! (Gillberg, 2014, p. 185)

Lacking scientific and empirical evidence, Gillberg takes support from the philosopher Ludwig Wittgenstein by stating, 'What we cannot speak about we must pass over in silence' (Gillberg, 2018, p. 158).[3] He uses this quote to support why a diagnosis should be deemed necessary and important: without diagnosis, we/he cannot talk about the 'thing' (or 'essence') that ADHD is considered to correspond with, and certain 'interventions' cannot be legitimized.

It is clear that the diagnosis of 'ADHD' does not primarily exist as a result of medical-psychiatric and techno-scientific progression. Instead, a reverse type of logic applies: the diagnosis as a theoretical construct seeks medical-psychiatric and techno-scientific validation at the same time as the diagnosis serves certain functions in relation to individual and society as formulated by dominant interests. The diagnosis is pure ideology, and as such it supports an educational model emphasizing identity over diversity. The current principle, as well as a crucial argument, is that the diagnosis represents a humanitarian utility aspect. Utility outweighs risk, according to the prognosis determined via the diagnosis.

The following is an analysis of the onto-epistemological violence (re)produced by Gillberg – here used as an example of something obviously much larger than Gillberg himself – when he argues in favour of the existence of the neuropsychiatric diagnosis on the basis of a utility-based humanitarian principle. The following examples are taken from the neurobiological laboratory, as this is where a large part of the knowledge concerning 'ADHD' is produced as truths (Laurence & McGallum, 1998; also see Harwood & Allan, 2014; Rose & Abi-Rached, 2013). Following Badiou and his ontological examination of being, I will now scrutinize how certain truth procedures force the fragmented 'ADHD-subject' into the world, thereby simultaneously reducing 'ADHD' (the unique subject) to the level of a manipulated laboratory rat.

Treated as a rat: onto-epistemological violence and the fragmentary ADHD-subject

In a philosophical sense, being is that which is, whereas an ontological examination of being *qua* being entails searching for what is universal for everything that exists. There is a long tradition in philosophy arguing that the way in which we understand being is fundamental for the actions that follow. For the purposes of this article, Badiou highlights an increasing contemporary belief in an ideologically driven techno-scientific positivism seeking to make us uncritically seduced in its attempt to totalize being (Badiou, 2011). However, Badiou is not anti-technological (see Badiou with Tarby, 2013, pp. 92–104); neither is he anti-scientific, as his ontological position in itself is mathematical, thus scientific (Brassier, 2010). Badiou himself states that 'mathematics = ontology' (2005, p. 6); 'It [mathematics] makes it possible to take on an ontology of the pure multiple without renouncing the truth … ' (Badiou, 1999, p. 104).

Based on the language of mathematics, and more specifically set theory, Badiou argues that being is an infinite multiple. Infinite multiplicity is pure alterity, and as such it is 'the regime of being' (Badiou with Tarby, 2013, p. 57). Or as Badiou puts it in his *Ethics* 'infinite alterity is quite simply *what there is*' (2002, p. 25, italics in original). In other words, the substance of being is *void*: void is an indiscernible no-thing, an unnameable that is completely neutral beyond technological and literary definitions, but which through various forms of situational operations - generic truth procedures - are forced into the world as hierarchical differences. As explained in more detail below, the void is also named the empty set. Void, or the empty set, relates to the infinite multiplicity that Badiou (2005) thinks of as universal for all ontological categories. Infinite multiplicity as pure alterity is not difference; it is nothingness, the unnameable, and this is what I relate to the uniqueness (the 'Real Being') of each and every one. Thus, being is neither one nor multiple. It is a multiple of multiplicities and as such, in the end, it is nothing. What Badiou argues is that each attempt to capture an elusive being generates new truths. Generic truth procedures work as organizing practices with a 'one-effect'. This means that being *qua* being as infinite multiplicity, a 'no-thing', is forced into the world as 'one', presented as a different and distinct 'some-thing'. And this, according to Badiou, is an absolute and universal statement that is derived from his 'absolute ontology' (Badiou, 2016, pp. 74–77). Put otherwise, and with the Platonic cave allegory in mind: from the Real a distorted real is forced into the world by certain dominant interests, where these

dominant interests also do what it takes to re/produce a specific (capitalist) state of order presented as the best possible of all alternatives (Badiou, 2018).

Above I have highlighted a contemporary biomaterialism where the process of becoming is reduced to a biological level. The labelled person is transformed – commodified – into a dysfunctional object through the use of biotechnological apparatuses. Badiou speaks of different degrees of identification making a specific object appear in the world in a certain way. Thus, some objects become existent while others remain non-existent; in any given situation some things can be said to exist more than others. Using the movie theatre as a modern example of the Platonic cave allegory, Badiou (2012) describes how what we might think of as the real truth is projected on the movie screen towards which everybody turns their heads. But what is projected on the screen and presented is only a kind of sensible (visible and audible) reduction of the True, of the 'Real', but which is most often presented and taken for an undisputable fact: 'This … audience has no way of deducing that the substance of True is anything other than the shadow of a simulacrum' (p. 213). This 'shadow of simulacrum' are by some 'dominant' groups with specific interests made to appear on the movie screen and is presented as an absolute truth to the one labelled as 'ADHD' and to a wider audience. Neurobiological research, different types of MRI-scans, and psychiatric/neurodevelopmental diagnoses easily fits into this model.

To examine how certain truths about 'ADHD' are generated in neurobiological research, I use the example of a study by Hoogman et al. (2017), where the truth about 'ADHD' through biotechnological innovations is presented as absolute.[4] Hence, the study tries to capture and totalize being. On the basis of their so-called 'mega-analysis', the research team consisting of a total of 84(!) professionals claim that they have found evidence that 'ADHD' is a 'disorder of the brain'. On the basis of a limited number of people having undergone certain brain scans in many different sites, Hoogman et al. interpret and present their results in a way that (almost) leads us to believe that the truth regarding 'ADHD' has now been established. Notwithstanding the dubious representation, or misinterpretation (e.g. Batstra, Meerman, Conners, & Frances, 2017), a result of this presentation is that a fragmented truth is forced into the world – one that make a specific state of being come into existence. However, this truth is not a final answer as to what causes 'ADHD'. Rather, it sets being in motion and thus makes the one labelled as 'ADHD' and the world appear in a certain way.

According to Badiou, the sets that constitute being are infinite and always constructible. Hence, the truth presented by Hoogman et al. (2017) is just one of many truths that are generated – today at a rapid pace. And it turns out to be a truth that divides humanity in two: a generic truth procedure that forces the otherwise indifferent multiplicities at the level of being into differences possible to organize into a hierarchically stratified order of society. It is a truth, according to Hoogman et al., well worth presenting to the world: 'This message [that ADHD is a disorder of the brain] is clear for clinicians to convey to parents and patients, which can help to reduce the stigma of ADHD and improve understanding of the disorder' (2017, p. 2).

The study of Hoogman et al. is just one of a large number of empirical studies using modern technology in clinical laboratory environments to generate certain kinds of truths. The truth procedure used by Hoogman et al. is also a prime example of the (onto-)epistemological violence discussed in this article. This is the case as laboratory

experiments take place far away from the situations in which the so-called symptoms of 'ADHD' appear and turn into a problem. This (onto-)epistemological violence is equivalent with a decontextualization and fragmentation that reduces 'ADHD' into a neurogenetic dysfunction (re)presented on a computer screen as a 'hard fact' and unquestionable truth. Hoogman et al. use biotechnology not only to represent 'ADHD' but also to present and thus force a certain kind of truth into the world. While it is presented as absolute, such a techno-positivistic presentation is only representing a 'shadow of simulacrum' (Badiou, 2012, p. 213); thus, it is a fragmentation of 'ADHD' made by the research team. Only certain truths, or beings/existences, are forced into and made appearing in the world; however, whereas other still remain non-existent. In relation to educational processes of becoming, this is of utmost importance as this form of inadequate knowledge is used and presented as an adequate truth (e.g. in the 'pedagogic' act of so-called psychoeducation). Simultaneously, the empirical facts are generated by certain interests to legitimize and support 'ADHD' as a theoretical construct.

Despite the limited space provided in an article, it seems relevant to include yet another example, once again from the neurobiological laboratory. Here, researchers are looking to distinguish and differentiate genetic and neuromolecular entities from each other in order to find a causal answer as to what causes 'ADHD' (Gallo & Posner, 2016). Gallo and Posner argue that human life – particularly 'unwanted life', such as 'ADHD', they note – should be reduced to the minimum possible genetic-molecular functions to better enable the identification of a linear causality. Thus, various animal models are used, not infrequently rats (Sagvolden & Johansen, 2011). The rats are first manipulated so that they exhibit symptoms comparable to human 'ADHD'. They are then injected with so-called designer drugs, once again altering the behaviour of the rats in accordance with what those working in the laboratory consider a normal/functional behaviour for a rat. If the rats' response to the chemical substance corresponds with the response of people diagnosed with 'ADHD' when 'medicated', not only are the different animal models seen as valid for using in experiments of this kind, but the diagnosis is also confirmed (Gallo & Posner, 2016; Sagvolden & Johansen, 2011).

The life of those who are labelled as 'ADHD' is here equated with the life of manipulated laboratory rats. As such it constitutes a (onto-)epistemological violent act with not least significant socio-political consequences. Apparently, the laboratory is also where a pedagogy for managing these 'ADHD rats' is created by means of clinical experimentation, since we know that a large portion of children and youths (and adults) diagnosed with 'ADHD' face the same 'treatment/intervention' as the rats: a medical behaviourism. On the basis of the above examples, it is no longer possible to stop thinking about neophrenology and repressive eugenics.

But what about those that appear on the other side of the (onto-)epistemological violence? Honkasilta (2016) emphasizes that children/youths diagnosed with 'ADHD' seek out and find explanations *beyond* a psychomedical discourse, while parents and other adults stand *behind* the assumption that an individual diagnosis defined as a neurological dysfunction is to be seen as adequate support that offers the best way forward for educational success and a reduction in stigma. Singh (2013) highlights that children/youths with a diagnosis do not see themselves as neurologically dysfunctional; instead, they see themselves as agents (not) responsible for their actions. The examples could be multiplied.

On an overarching level, the UN (2017) not only notices the dominance of the biomedical paradigm but also sees it as important to shift the focus from 'chemical imbalances' to 'power imbalances'. This assertion is partly derived from how the biomedical model has been highly disputed by psychiatrized subjects, sometimes referred to as 'survivors' or 'users'. The counter-response created by this (onto-) epistemological ('psychiatrized') violence is highlighted thus:

> If epistemic violence is to deny being, then the response to the violence is to construct ways that bring psychiatrized people back into existence. [...] If epistemic violence is understood as the non-recognition of being, then the resistance to epistemic violence would mean bringing into being that which is denied existence. (Liegghio, 2013, p. 127)

First, Liegghio separates the epistemological from the ontological at the same time it is stated that the two are not separable. Second, if the (onto-)epistemological violence *denies being* and leads to an act of violence against all of those whose full existence is not recognized as a result of psychiatrization, then the counter-response would be to *restore being*. I now discuss what Badiou's ontological examination of being, on the basis of my reading, has to say about the onto(-epistemological) violence exercised by the diagnostic culture in which we live. I also draw up the outlines of a less violent pedagogy beyond the diagnosis.

Counting for inclusion: onto-epistemological violence and the diagnosis of ~~ADHD~~

Badiou claims that being *qua* being is pure and infinite multiplicity, a conclusion reached by means of mathematical deduction and, more precisely, of mathematical set theory. Mathematics then is the kind of formalization we may use to reach an absolute understanding of being as such: 'mathematics is ontology, i.e. the independent study of the possible forms of the multiple as such, of any multiple, and therefore of everything that is – because everything, that is, is in any case a multiplicity' (2016, p. 68). Moreover, mathematical set theory is used by Badiou to deconstruct every possibility to organize life on the basis of being as One: 'It thereby deconstructs any one-effect; it is faithful to the non-being of the one ... ' (2005, p. 33). A premise for Badiou (2005) is if something may appear in a multiple form, then it must imply that 'the One' is not a characteristic of being. What Badiou's absolute ontology helps to understand is that if 'the One' does not exist, neither can 'the Other' (Badiou, 2002).

As a materialistic philosopher arguing on the basis of mathematical set theory, Badiou presents the thesis that being consists of infinite and indifferent multiplicities that are forced into the world as difference(s), or distinct sets, through certain types of generic truth procedures. The basic principle in mathematical set theory is that *a set* is a collection, *nota bene*, of arbitrary elements that may be counted as one. If a set may be constructed by any types of elements that may be counted as one, then all sets are always constructible. Furthermore, two sets may be equal and identical if, for instance, set A is composed of exactly the same elements as set β. In all cases of sets that are not identical to one another, they constitute subsets of each other, whereby one set becomes superior to other sets. In set theory, different subsets always include other subsets, which follow in infinity. This is possible since the construction of a set is always

followed by a new subset, which in turn is made up of another constructible subset, and so on. This is where Badiou finds what he refers to as the *empty set*, or the null set (denoted by the symbol Ø). One might never capture this empty set; it is indiscernible. The empty set is what Badiou denotes as void, and void is nothingness – the unnameable.

But if being is pure multiplicity, how is it possible for something to appear as 'one', as an existing object? Badiou finds the answer in the structure of the present order. It is through specific situational truth procedures that the pure multiple – multiplicities that on the level of being are indifferent to each other – are forced into the world and emerge as difference. As clarified above, 'ADHD' is a diagnosis constructed to bring structure to life in accordance with a dominant order (the diagnosed child is to be included in a greater whole, not the other way around), and there are some who take it upon themselves to do so by means of a diagnostic process. Here, the empty set (Ø) becomes very important. Badiou sees Ø as the utmost nothingness of being. When the diagnosis becomes the answer for managing the nothingness of being, the uncertainty of life, the empty set is not taken into account. And why the empty set is not taken into account is because it is indiscernible. Instead, the neuropsychiatric diagnosis of 'ADHD' constitutes a totalization of being; or it is at least presented that way when the knowledge concerning 'ADHD' is in fact inadequate. But when the diagnosis from 'the One' to 'the Other' is presented as an adequate truth, it becomes a totalitarian principle as a result of the perspective of the world (of 'ADHD') made by a 'dominant One'. In this process, the otherwise unique subject is reduced to a neurological-disordered object and forced into the world as 'the Other'. And it is the position of a 'dysfunctional Other'.

This process turns the empty set (Ø: the unique and unnameable subject) into a closed set. So, with regard to whether or not the diagnosis is stigmatizing, it is sufficient to go to the origin of the word to see how the classified subject – which at the level of being is a pure multiple and therefore indifferent to other multiplicities – through the diagnosis emerges as a 'negative difference', identified and labelled as a disordered/dysfunctional object. Through the diagnostic classification, the unnameable subject is made into a closed set and nameable object. What we see is onto(-epistemological) violence and this is the case as the closed set, according to Badiou (2002), is the enemy of true subjectivities.

Let us now investigate the onto(-epistemological) violence following the classifying principle of the diagnosis, as well as the problem of when unique individuals, through psychiatric classification, are forced together into the same category. Hjörne (2016), for instance, highlights how diagnostic categories affect educational practices. Stereotypical prejudices, segregation and exclusionary practices most often follow the process of categorization.

In mathematical set theory, as used by Badiou (1999, 2005), elements with a certain arbitrarily selected characteristic are brought together. Let us here focus on the element *U* as in a U(nique being), but whose characteristics are the behaviours inattention and hyperactivity-impulsivity; and when brought together, they constitute the subset *B* as in B(ehaviour). The subset B(ehaviour) thus consists of x number of U(nique beings), which we may here denote as {U}. In relation to the subset B(ehaviour), an additional set has been constructed, which is *A* as in A(DHD). The element {U} then becomes subordinate to the subset B(ehaviour), which is subordinate to the subset A(DHD). The

subset A(DHD), in turn, is subordinate to the subset NPD,[5] which is subordinate to H(umanity) – the principle should be very clear by now. What happens as a result of this classification and categorization is that all individuals exhibiting certain behaviours – so-called symptoms – resembling each other, when brought together in a new set, are moved toward a general character and an abstraction *away* from the individual element *toward* what the new set has in common.

On the basis of the examples provided above, we now understand that classifying a heterogeneous group of unique individuals, and placing them into a category so that schools can offer an individual and inclusive pedagogy, is based on highly questionable reasoning. When made into the subset A(DHD), the unique individual is included in a greater quantity, but at the same time s/he no longer belongs to her- or himself. It becomes clear that simply placing 'ADHD' inside quotation marks is not sufficient (see Erlandsson et al., 2016). If we follow Badiou's ontological examination of being and its subsequent effects, 'ADHD' must be addressed on the basis of the following principle ~~ADHD~~. In this way, it is possible to move beyond the onto(-epistemo)logical violence of the neuropsychiatric diagnosis so a less violent educational model can come into existence.

Conclusion, or what we cannot speak about we must pass over in silence

Almost half a century ago, Conrad and Schneider (1980) wrote that '[…] "counterpower" to medical social control needs to be created' (p. 260), with regards to the diagnosis of hyperkinesis/MBD, a predecessor to 'ADHD'. In hindsight, we see that the impact of this counterpower has been rather limited as the biomedical paradigm and neuropsychiatric discourse and diagnoses have steadily grown and become normalized. For precisely this reason, further critique is made relevant.

Turning to Badiou's metaphysics and ontological examination of being *qua* being, this article has engaged in the counterpower to the biomedical paradigm with a particular interest in the diagnosis of 'ADHD'. On a related note, Badiou (2002) argues that we live in a social order sustained by differentiated objects of various kinds: an identity politics of sorts. It is in the constant invention of new objects – identities – where such a system finds support and creates investments in the market. Besides this identity politics, a normalization politics aiming to achieve uniformity among citizens seems to be dominant (Richardson, 2005). Normalizing identity politics are completely dominant when it comes to neuropsychiatric diagnoses such as 'ADHD'. Within formal education, there has been a worldwide push for performance and efficiency: a technological rationality enforced by the use of standardized curriculums and measurements squeezing students into conformity rather than focusing on unique subjectification (e.g. Biesta, 2010). In combination with the neuropsychiatric dogma and its expansive influence in education and upbringing, we have to deal with a (enormous) classification apparatus striving for uniformity among students. Paradoxically, in the pursuit of uniformity, a constant flow of new psychiatric identities are created, resulting in a hierarchical and stigmatized situation of us-and-them (see Runswick-Cole, 2014). What also needs to be emphasized is that the diagnosis is many other things but individual, as it is closely intertwined with professional, political, economic, and ideological interests. Hence, from what has been demonstrated above, 'ADHD' should

be understood as an anthropomorphic and biosociotechnological construct rather than a 'disorder of the brain'.

In this article, it is argued that a dominant 'One' has excluded the empty set in the quest to capture and totalize being (or 'ADHD'). However, according to Badiou being is elusive and cannot be totalized. This indeterminate aspect of being is determined by the absoluteness of mathematical set theory, as suggested by Badiou. Following this, the equation 'diagnosis = inclusion' is based on a questionable reasoning. The diagnosis of 'ADHD' also appears as a violent humanitarian act because the diagnosis equates the one labelled as 'ADHD' with a manipulated laboratory rat. The diagnosed individual is made into a kind of animal-like state of being and is thereby not considered sufficiently human and thus in need of instrumental perfecting technologies to become a functional member of society.

Indeed, it is a violent pedagogy, which, it turns out, is also evil. This is so because evil, for Badiou, is the 'desire to name [the unnameable] *at any price*', and when one truth attempts to totalize the others, it is nothing but a disaster (Badiou, 2008, p. 127, italics in original). The diagnosis turns the unique subject, the empty set, into a closed set, thereby totalizing void. And as pinpointed by Badiou, the enemy of true subjectivities is none other than the closed set. Hence, in the quest for a less violent and evil pedagogy, the diagnosis of 'ADHD' should no longer be used, nor should it be placed inside quotation marks. If we want a less violent and evil world, the diagnosis should no longer be used (= ~~ADHD~~).

When suggested that educators (and others) should drop the language of disorder and the diagnosis as such, it seems much easier to say than to do. It is so because the diagnosis is a significant 'cog' – the diagnosis is of a high-value use for many involved parties – in a complex professional, political, economic, and ideological apparatus more than it is a diagnosis that corresponds with a transcendental essence ever possible to find 'out there'. Even if the diagnosis (of ADHD) is irreducible to the emergence of compulsory school, the educational domain certainly works as a catalyst for the growth of disability categories. For example, the 'hunt for disability' described by Baker (2002), Graham (2008, 2010), and Harwood and Allan (2014) is inexorably linked to school finance. This seems to be the case also in the Nordic countries, though not a legal requirement (Hjörne, 2016; Honkasilta, 2016). The diagnosis is considered an 'inclusive' necessity to continue production towards a world which by a dominant 'One' is deemed the best possible and all other alternatives impossible. At the same time, the process of psychopathologization is supposed to destigmatize underperformance in school and society by forcing some individuals into the world as 'dysfunctional/disordered Others' suitable for different kinds of instrumental perfecting technologies such as psychotropic neuroenhancement.

However, it is here that Badiou's ethics and political subject become highly significant, when he pushes to never give up the Idea: the idea of change towards equality. When certain behaviours – in school, for example – present themselves in a way that is defined and perceived by a dominant order as a 'dysfunction/disorder', it is precisely this rupture within the given order that reveals a non-equal reality or structure. Such a scandalous rupture (Badiou, 2018), or disastrous trace within a situation (Badiou, 2005), is the very place to start if we want to remake the world. Such a 'disaster', or 'dysfunction', of the world reveals a given 'real' in it, but at the same time, such

a rupture reveals that there is another 'Real' possible to, in a constructible manner, (ever) search for. Such a truth-making procedure should, however, be a collective work, Badiou argues, and indeed follow the Idea of an egalitarian experimentation towards equality within the world.

Let me summarize by returning to Gillberg, who uses a quote from Wittgenstein – 'What we cannot speak about we must pass over in silence' – to legitimize the diagnosis when the empirical evidence runs short. It leads to the conclusion that what we have inadequate knowledge about, we must be careful of how we pass over (see Nilsson Sjöberg & Dahlbeck, 2018). What then requires, if we follow Badiou, is courage and hard work, because it requires courage and hard work to learn how to 'fumble in the dark' *together* and thus change the world from the perspective of 'Two' rather from 'the One' (see Nilsson Sjöberg, 2018).

Notes

1. Badiou's philosophy is a theory of change and in the end a philosophy that seeks a new humanity. Because Badiou states that mathematics *is* ontology, it is also, according to Pluth (2010), a formalized in-humanism. In Badiou's philosophy, the human animal does not differ from any other living animals. Ontologically, all is infinite multiplicity and in the end nothing, a no-thing. Animal life consists of bodies and language, but to become a human *subject* it requires fidelity to (the universal idea of) truth. According to Badiou, this is what 'negates' the human subject from the human animal and other living animals (Pluth, 2010, pp. 8–12, 182–185).
2. Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. ESSENCE means that ADHD should be associated with a wide range of other neuropsychiatric diagnoses, in medical terms referred to as comorbidity.
3. Gillberg's reference to Wittgenstein is incomplete. The following is written in Swedish by Gillberg: 'Det som man inte kan tala om måste man tiga om' (Gillberg, 2018, p. 158). The original quote is provided by me and found in Wittgenstein (1922, §7).
4. There are (all too) many possible examples to use. The study of Hoogman et al. has been chosen due to its significant international media impact.
5. The diagnosis of ADHD belongs to the Swedish acronym NPF. NPF, in this article translated to NPD, refers to the Swedish term 'neuropsykiatrisk funktionsnedsättning,' which is best translated as 'neuropsychiatric disorder' or 'neuropsychiatric dysfunction', in turn closely related to the definition 'neurodevelopmental disorder' as used in DSM-5 (APA, 2013), or, as we see below, 'a disorder of the brain'.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author.

Notes on contributor

Mattias Nilsson Sjöberg's research interest is in critical pedagogy philosophy of education primarily targeting questions of social inclusion and diversity.

ORCID

Mattias Nilsson Sjöberg http://orcid.org/0000-0002-9305-6075

References

APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Badiou, A. (1999). *Manifesto for philosophy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Badiou, A. (2002). *Ethics – an essay on the understanding of evil*. London: Verso.

Badiou, A. (2005). *Being and Event*. London: Continuum.

Badiou, A. (2008). *Conditions*. London: Continuum.

Badiou, A. (2009). *Logics of worlds. Being and event II*. London: Continuum.

Badiou, A. (2011). *Second manifesto for philosophy*. Cambridge, UK: Polity.

Badiou, A. (2012). *Plato's republic*. Cambridge, UK: Polity.

Badiou, A. (2016). *In praise of mathematics*. Cambridge, UK: Polity.

Badiou, A. (2018). In search of the lost real. In A. J. Bartlett & J. Clemens (Eds.), *Badiou and His Interlocutors. Lectures, Interviews and Responses*, (pp. 7–16). London: Bloomsbury.

Badiou, A., with Tarby, F. (2013). *Philosophy and the event*. Cambridge, UK: Polity.

Baker, B. (2002). The hunt for disability: The new eugenics and the normalization of school children. *Teachers College Record*, *104*(4), 663–703.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

Batstra, L., Meerman, S., Conners, K., & Frances, A. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults. *Lancet Psychiatry*, *4*(6), 439.

Bergey, M. R., Filipe, A. M., Conrad, P., & Singh, I. (Eds.). (2018). *Global perspectives on ADHD. Social dimensions of diagnosis and treatment in 16 countries*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm Publishers.

Brassier, R. (2010). Science. In A. J. Bartlett & J. Clemens (Eds.), *Alain badiou: Key concepts* (pp. 61–72). Durham: Acumen.

Conrad, P., & Schneider, J. W. (1980). *Deviance and medicalization. From badness to sickness*. St. Louis: Mosby.

Dahlbeck, J. (2018). At the wake, or the return of metaphysics. *Educational Philosophy and Theory*, *50*(14), 1462–1463.

Erlandsson, S., Lundin, L., & Punzi, E. (2016). A discursive analysis concerning information on 'ADHD' presented to parents by the national institute of mental health (USA). *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 11. doi:10.3402/qhw.v11.30938

Erlandsson, S., & Punzi, E. (2017). A biased ADHD discourse ignores human Uniqueness. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *12*(sup1), 1319584.

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.

Gallo, E. F., & Posner, J. (2016). Moving towards causality in attention-deficit hyperactivity disorder: Overview of neural and genetic mechanisms. *Lancet Psychiatry*, *3*(6), 555–567.

Gillberg, C. (2014). *ADHD and its many associated problems*. Oxford: Oxford University Press.

Gillberg, C. (2018). *ESSENCE. Om ADHD, autism och andra utvecklingsavvikelser*. [ESSENCE. ADHD, Autism and other Developmental Disorders]. Stockholm: Natur & Kultur.

Graham, L. J. (2008). From ABCs to ADHD: The role of schooling in the construction of behavior disorder and production of disorderly objects. *International Journal of Inclusive Education*, *12*(1), 2–33.

Graham, L. J. (2010). Teaching ADHD? In L. J. Graham (Ed.), *(De)Constructing ADHD: Critical guidance for teachers and teacher educators* (pp. 1–20). New York, NY: Peter Lang.

Harwood, V., & Allan, J. (2014). *Psychopathology at school. Theorizing mental disorders in education*. New York: Routledge.

Hjörne, E. (2016). The narrative of special education in Sweden: History and trends in policy and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *37*(4), 540–552.

Honkasilta, J. (2016). *Voices Behind and Beyond the Label: The Master Narrative of ADHD (De) constructed by Diagnosed Children and Their Parents* (Doctoral dissertation). University of Jyväskyla: Jyväskyla Studies in Education, Psychology and Social Research.

Hoogman, M., & 81 co-endorsers. (2017). Subcortical brain volume differences in participants with attention deficit hyperactivity disorder in children and adults: A cross-sectional mega-analysis. *Lancet Psychiatry*, *4*(4), 310–319.

Laurence, J., & McCallum, D. (1998). The myth-or-reality of attention-deficit disorder: A genealogical approach. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *19*(2), 183–200.

Liegghio, M. (2013). A denial of being: Psychiatrization as epistemic violence. In B. LeFrançois, R. Menzies, & G. Reaume (Eds.), *Mad matters. A critical reader in Canadian mad studies* (pp. 122–129). Toronto: Canadian Scholars Press.

Lindstrøm, J. A. (2012). Why attention-deficit/hyperactivity disorder is not a true medical syndrome. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, *14*(1), 61–73.

Mills, C. (2014). Psychotropic childhoods: Global mental health and pharmaceutical children. *Children & Society*, *28*(3), 194–204.

Nilsson Sjöberg, M. (2017). (Un)becoming dysfunctional: ADHD and how matter comes to matter. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(6), 602–615.

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.

Nilsson Sjöberg, M., & Dahlbeck, J. (2018). The inadequacy of ADHD: A philosophical contribution. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *23*(1), 97–108.

Pérez-Álvarez, M. (2017). The four causes of ADHD: Aristotle in the classroom. *Frontiers in Psychology*, *8*(928). doi:10.3389/fpsyg.2017.00928

Pluth, E. (2010). *Badiou: A philosophy of the new*. Cambridge, UK: Polity.

Richardson, D. (2005). Desiring sameness? The rise of neoliberal politics of normalisation. *Antipode*, *37*(3), 515–535.

Rose, N. (2019). *Our psychiatric future. The politics of mental health*. Cambridge: Polity.

Rose, N., & Abi-Rached, J. M. (2013). *Neuro: The new brain sciences and the management of the mind*. Princeton: Princeton University Press.

Runswick-Cole, K. (2014). 'Us' and 'them': The limits and possibilities of a 'politics of neurodiversity' in neoliberal times. *Disability & Society*, *29*(7), 1117–1129.

Sagvolden, T., & Johansen, E. B. (2011). Rat Models of ADHD. In C. Stanford & R. Tannock (Eds.), *Behavioral neuroscience of attention deficit hyperactivity disorder and its treatment. current topics in behavioral neurosciences* (pp. 301–315). Berlin, Heidelberg: Springer.

Shiva, V. (1988). Reductionist science as epistemological violence. In A. Nandy (Ed.), *Hegemony and violence. A requiem for modernity* (pp. 232–256). Tokyo: United Nations University.

Singh, I. (2013). Brain talk: Power and negotiation in children's discourse about self, brain and behaviour. *Sociology of Health & Illness*, *35*(6), 813–827.

Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, *10(2/3*, 109–120.

Smith, M. (2017). Hyperactive around the world? The history of ADHD in global perspective. *Social History of Medicine*, *30*(4), 767–787.

Tait, G. (2009). The logic of ADHD: A brief review of fallacious reasoning. *Studies in Philosophy and Education*, *28*(3), 239–254.

Timimi, S. (2018). Attention-deficit hyperactivity disorder: A critique of the concept. *Irish Journal of Psychological Medicine*, *35*(3), 257–259.

United Nations, UN (2017). *Report of the special rapporteur on the right of everyone to the enjoyment of the highest attainable standard of physical and mental health*. Retrieved from http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?m=100

Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. Oxon: Routledge & Kegan Paul.

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis.1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: ”Optimal auktoritets- och propagandaresistens”. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children’s Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils’ Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.

77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.

123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.

124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.

128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.

130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.

133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.

134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.

138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.

140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.

142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.

143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.

144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.

145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare
i förskoleverksamhet. 2000.

146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.

147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.

148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.

149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.

150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.

151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.

152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.

153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.

154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.

155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning
och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contexturalisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen
av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Jerry Rosenqvist
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers’ reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum:
    En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik
    i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers’ and children’s perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tilllämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.

20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)
Editor: Feiwel Kupferberg (from April 5, 2007)
Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)
Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)
Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa´d, Ahmed: Evaluation of students´attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the ”Interactive examination” for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialouges on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated “real” worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.

63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstuktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.
83. Lindgren, Therese. Föränderlig tillblivelse. Figurationen av det posthumana förskolebarnet. 2018.

84. Walldén, Robert. Genom genrens lins. Pedagogisk kommunikation i tidigare skolår. 2019.
85. Rubin, Maria. Språkliga redskap – språklig beredskap. En praktiknära studie om elevers ämnesspråkliga deltagande i ljuset av inkluderande undervisning. 2019.
86. Karlsson, Annika. Det flerspråkiga NO-klassrummet. En studie om translanguaging som läranderesurs i ett NO-klassrum. 2019.
87. Schulin, Simon. Livslang læring og livslang vejledning - en kompetencediskurs. Dannelse og kompetence som sprog og policy i Norge, Sverige og Danmark. 2019.
88. Lindh, Christina. I skrivandets spår. Elever skriver i SO. 2019.
89. Ryan, Ulrika. Mathematics classroom talk in a migrating world. Synthesizing epistemological dimensions. 2019.
90. Lundberg, Adrian. Viewpoints about educational language policies. Multilingualism in Sweden and Switzerland. 2020.
91. Delacour, Laurence. Förskollärare och det önskvärda matematiska barnet. Förväntningar och diskurser i förskolepraktik. 2020.
92. Nilsson Sjöberg, Mattias. Relationär pedagogik – för ett sannare liv. En essäistisk sammanläggning om dys/funktionell uppfostran: exemplet ADHD. 2020.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)

Föreliggande doktorsavhandling utgör en pedagogisk-filosofisk studie av diagnosen ADHD som uppfostran. Avhandlingen består av fyra internationellt publicerade artiklar samt en substantiell kappa. Det övergripande syftet är att lägga fram ett pedagogiskt argument för varför en förändring kan förefalla nödvändig om målet är att leva ett mer sant liv. Metoden använd utgörs av en triadisk modell som innefattar den grävande mullvaden, den filosofiska ugglan och den pedagogiska örnen. Det pedagogiska exempel som används i studien är den så kallat neuropsykiatriska diagnosen ADHD.

Baserat på en kritisk undersökning av diagnosen ADHD påvisas att denna diagnos inte är vad den sägs vara, utan även någonting annat. Diagnosen ADHD förefaller vara ett symptom på en pedagogisk irrationalitet som re/producerar ”brister” och ”avvikelser” vilket öppnar upp för olika former av mer eller mindre behavioristisk uppfostran. I kappan argumenteras för att diagnosen ADHD bygger på en modern form av sofism, vilken formar en negativ identitetslogik och en biopedagogik som konstituerar dysfunktionell Andrahet.

Vidare visar analysen att diagnosen ADHD inte enbart är irrationell, utan även orättvis, oren, ond och våldsam. Detta resultat bygger på en teoretisk dialog med tänkare som Michel Foucault, Karen Barad, Michel Serres, Baruch Spinoza, och inte minst Alain Badiou. Utifrån Badiou argumenteras för att diagnosen ADHD bygger på ett ändligt pedagogiskt tänkande, framför oändligt många andra sätt att bli till på tillsammans. Platsen för denna pedagogiska möjlighet uppgår i det unika mötet. I detta unika pedagogiska möte öppnas upp för ett gemensamt kreativt utforskande av världen och därmed möjligheten för de olika parterna att leva ett mer sant liv.

Avhandlingen avslutas med den retoriska frågan om huruvida pedagogen trofast ska hålla fast vid idén om den universella möjligheten att verka för ett mer sant liv, alternativt genom fortsatt bruk av kvasi-diagnostik – diagnosen ADHD – re/producera en irrationell, orättvis, oren, ond och våldsam uppfostran.

ISBN 978-91-7877-119-6 (print)
ISBN 978-91-7877-120-2 (pdf)
ISSN 1651-4513

MALMÖ UNIVERSITY
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAU.SE