

Workshop – att skapa rum för möten som kan förändra

Anne-Charlotte Ek* och Camilla Safrankova
Urbana studier och Globala politiska studier, Malmö högskola

Hur kan workshopformatet träna den kritiska förmågan? Förtrogna med det genusvetenskapliga och feministiska fältet presenterar artikelförfattarna workshop som en lämplig arbetsform inom högre utbildning. Författarna argumenterar för att workshops möjliggör demokratiska utforskande processer där förmågor som att lyssna, analysera, tolka och argumentera tränas. I artikeln diskuteras nödvändiga villkor och praktiska förutsättningar för hur vi som lärare kan iscensätta studentaktiva undersökningar där den egna förförståelsen både kan och bör utmanas. I workshopen finns utrymme för delaktighet och ofärdiga tankar. Studenter såväl som lärare tränas i att hantera intressekonflikter och oväntade uttolkningar av workshopens gemensamma material, nödvändiga kompetenser för såväl ett kritiskt som ett demokratiskt förhållningssätt. Författarna exemplifierar hur planering och genomförande av workshops organiseras, diskuterar vikten av välkomnande, disponerandet av tid, betydelsen av möten och att hantera ”oönskade” bidrag. Man understryker att tillit är en nödvändig förutsättning liksom insikten att makt finns närvarande i alla möten. Avslutningsvis problematiseras mångfald, tolerans och konsensus; begrepp som ofta associeras till demokratiska utbildningspraktiker.

Nyckelord: workshop, pedagogiska möten, tillit, makt, kritiskt tänkande, delaktighet

INLEDNING

Utbildning genom demokrati bör alltså ses som ett specifikt sätt att utbilda för demokrati, vilket vilar på antagandet att det bästa sättet att förbereda för demokrati är genom att delta i demokratiska livsformer.

Gert Biesta 2003, s. 63.

Studenters delaktighet är honnörssord i många av akademiens policydokument. Många lärare använder också interaktiva moment för att öka delaktigheten i sin undervisning. Trots detta är avsikten med studenters delaktighet mer sällan diskuterat. Syftet med denna artikel är att diskutera studenters delaktighet och argumentera för workshop som en lämplig arbetsform att utbilda för demokrati. Den form av workshop som vi vill argumentera för har fokus på *möten i ett gemensamt rum*. Vi betraktar möten som en ontologisk grundpremiss för mänskliga livsvillkor och därmed också för utbildningssituationer. Möten konstitueras av sociala relationer och kan ha en mångfald av uttryck. De möten vi vill skapa i workshopen är möten som ger erfarenheter av att förhandla betydelse och kritiskt granska sina egna förförståelser. Den centrala frågan vi belyser i artikeln är: *Hur kan workshopformatet träna den kritiska förmågan?* Det gör vi genom att presentera och diskutera villkoren för delaktighet.

Seminarierummet, labbet, föreläsningssalen skapar olika villkor och förväntningar på deltagandet. Fördelen med workshopens icke-examinerande bedömningar är – i förhållande

* Författarkontakt: anne-charlotte.ek@mah.se

till seminarierummet – att det ger utrymme för ofärdiga och mer förutsättningslöst prövande tankeutbyten. Workshopen har på så sätt möjlighet att öppna upp för ett deltagande som är befriat från graderande bedömningar och stimulera till ett mer lekfullt undersökande. I både seminariet och workshopen bygger diskussionerna på ett gemensamt material. I våra workshops använder vi gärna film, mediebilder eller utställningsmaterial eftersom det är material som mycket tydligt återspeglar eller förhåller sig till normer och kulturella föreställningar, vilket öppnar för identifikationer eller avståndstaganden från studenterna. När studenter och lärare tar avstamp i samma empiriska material skapas större möjlighet att utmana invanda uppfattningar eftersom skillnader i uttolkningar framträder tydligare än i diskussioner där deltagarna relaterar till egna exempel.

I linje med Biestas citat ovan argumenterar vi för att workshop är en arbetsform som kan ge erfarenheter av demokratiska samtal. Demokratiska samtal förutsätter förmågan att lyssna, beakta och tolka andra positioner än den egna. Dessa kompetenser är även nödvändiga i den kritiska tradition som är ett viktigt inslag i högre utbildning. Vi betraktar workshopen som en arbetsform som gör det möjligt att träna studenternas förmåga att "... värdera och kritiskt tolka relevant information i en problemställning samt att kritiskt diskutera företeelser, frågeställningar och situationer" (Högskoleförordningen, 1993:100, Bilaga 2). På så sätt gör vi en koppling mellan en kritisk tradition och en utbildning för demokrati.

Vi tar avstamp i en genusvetenskaplig tradition och vår ansats är både teoretiskt och praktiskt förankrad.¹ Fortlöpande i artikeln finns spåren av teoretiker vi inspirerats av. Hos dessa har vi hittat begrepp och teoretiska distinktioner som utvecklat våra tidigare mer intuitiva förhållningssätt. Även om teorierna inte alltid är teoretiskt förenliga har de fungerat som viktiga bollplank i vår process, såväl i det konkreta arbetet med workshops som i artikelskrivandet.²

Artikeln bygger dels på erfarenheter från gemensamt genomförda workshops inom kandidatprogrammet *Mångfaldsstudier* vid Malmö högskola, dels på en rad workshops vi enskilt genomfört i andra utbildningssammanhang. Vi inleder med tre korta exempel från workshops vi genomfört på olika teman. Därefter presenteras aspekter som vi menar är nödvändiga premisser för att skapa rum för deltagande och omprövning. Här förankrar vi våra resonemang teoretisk och diskuterar tillvägagångssätt och förhållningssätt som vi menar är avgörande för hur workshop kan iscensättas. Avslutningsvis problematiseras implikationerna av talet om – och tillämpningen av – mångfald, tolerans och konsensus utifrån ett maktkritiskt perspektiv.

Artikeln vänder sig i första hand till lärare verksamma inom samhällsvetenskapliga och humanistiska discipliner där sociala relationer utgör ett självklart studieobjekt. Vi vill samtidigt understryka att all kunskapsproduktion formas av normer som både kan och bör problematiseras i högre utbildning. Inom flertalet discipliner bör det finnas intressanta möjligheter att utveckla vetenskapskritiska workshops och på så sätt kan denna artikel vara av intresse för en bredare krets av lärarkollegor.

1 Camilla Safrankova är genusvetare, arbetar som adjunkt med workshops på programmet *Mångfaldsstudier* och har tidigare arbetat som kursledare i feministiskt självförsvar. Anne-Charlotte Ek är adjunkt på Malmö högskola, har arbetat med högskolepedagogisk utveckling, undervisat i genusvetenskap i många år och arbetat med kvinnoriktat bistånd i Kenya 1986-1989.

2 Vi har också haft kollegor som bollplank genom åren som vi kollektivt tackar. För viktiga kommentarer som utvecklat denna text vill vi tacka Diana Mulinari, Despina Tzimoula och Kristin Järvstad. Ett varmt tack går också till redaktionen för Högre utbildning och de två anonyma granskarna vars kvalificerade kommentarer bidragit till att utveckla både textens innehåll och format.

TRE WORKSHOPS, TRE KUNSKAPSPROCESSER

För att skapa förutsättningar för en gemensam förståelse av hur vi konkret arbetar, inleder vi med tre komprimerade beskrivningar av workshops vi genomfört. Det första exemplet är en workshop där kopplingen mellan globala omvandlingsprocesser och personliga erfarenheter var i fokus. Det andra exemplet handlar om utställningsberättelser som underlag för en diskussion om kunskapsproduktion och makt. Det tredje exemplet har forskningspraktik och konstruktion av arbete och maskulinitet som tema.

På programmet *Mångfaldsstudier* studeras frågor som rör mångfald och makt på olika nivåer i samhället. En av delkurserna under det inledande studieåret – *Social omvandling* – var lämplig för våra pedagogiska intentioner. Den övergripande ambitionen med kursen var att skapa en förståelse för komplexiteten i de processer som idag likväl som historiskt har bidragit till social omvandling. Utifrån rubriken *Ditt och mitt liv som en del av sociala omvandlingar. Livserfarenheternas relationer till teorier* ville vi i workshopen skapa utrymme för kopplingar mellan kurslitteraturen om global social omvandling och studenternas erfarenheter. Vi ville belysa att vi alla är indragna i samhällsliga omvandlingsprocesser och att våra livsvillkor och livsval påverkas av dessa. Workshopens tema var inspirerad av Ronny Ambjörnssons akademiska självbiografi (1995) där han driver tesen att all social omvandling för individen innebär ett byte av kultur, livsstil och värderingar som omformar såväl känslor som kroppsrörelser. Vi inledde med personliga berättelser som presenterades i en bildsatt power point där vi gav exempel på sociala omvandlingsprocesser som påverkat våra egna liv. Vi lyfte medvetet fram likheter och skillnader mellan oss för att skapa ett rum där skiftande erfarenheter kunde rymmas och kännas legitima. Deltagarna uppmuntrades att göra detsamma i workshopen smågruppsdiskussioner där boende, barndom, migration, utbildning och arbete var i fokus. I den avslutande helgruppsdiskussionen synliggjorde vi de skiftande mönster som fanns i gruppens olika berättelser. Studenterna fick upp ögonen för olikheter i varandras livserfarenheter, framförallt kopplat till migration, samtidigt som kurslitteraturens abstrakta resonemang om sociala omvandlingsprocesser fylldes med konkret innebörd.

Vår workshop på en genusvetenskaplig kurs tog avstamp i ett museibesök. Här var det kunskapsproduktion, museiutställningar som fenomen och presentationer av det förflutna som var i fokus. Passet inleddes med en kort introduktion där utställningars berättelseform, osynliga urval och omgärdande texter problematiserades genom att koppla till dominerande föreställningar om nation, kön och klass. Studentgruppen, som bestod av sexton personer, delades sedan in i par för att utforska två historiska utställningar med uppgiften att samla in konkreta exempel som belyste frågorna: Vilka berättelser berättas? Finns det normer, avvikelser och stigmatiseringar? Är det harmoniska eller konfliktfyllda förhållanden som visas upp? Efter museibesöket fortsatte workshopen i föreläsningssalen. Inledningsvis förtydligade vi att det i workshopen finns betydligt större utrymme för ofärdiga tankar än i seminariet. Vi underströk också att målet inte är att skapa en samsyn utan att lyssna, diskutera och ompröva. Utifrån de frågor som studenternas exempel lyfte var kunskapsproduktion och makt i fokus. Workshopens diskussioner kretsade framförallt kring effekter av majoritetsperspektiv och toleransperspektiv i utställningarna såsom rasistiska och stereotypa representationer från "förr", olika berättelser om "avvikare", vilka som är "vi" i de texter som sitter uppe samt vilka frågor det råder tystnader kring. Genom att diskutera och lyssna på varandras tolkningar av utställningarna synliggjordes kunskapens kollektiva dimension, både i våra egna diskussioner såväl som i de museiutställningar vi besökt. I den avslutade rundan framkom att studenterna uppskattade att diskutera och gemensamt

tillämpa sina teoretiska kunskaper på ett konkret material. Att alla i rummet utforskat samma utställning möjliggjorde fördjupade diskussioner eftersom variationer i synsätt blev tydliga och de egna tolkningarna utmanade.

Det sista exemplet är hämtat från första terminen på ett program inriktat på organisation och ledarskap. Studenterna skulle under en vecka arbeta med frågor om genus betydelse för organisering av arbete. Syftet var att utmana väletablerade tolkningar kring hur maskuliniteter och femininiteter påverkat och fortsätter att påverka kvinnor och mäns villkor på arbetsmarknaden. Vid den inledande föreläsningen introducerades forskningsfältet. Vi uppmanade studenterna att till workshopen ta med fyra bilder vardera. Motivet skulle vara på män i olika arbetssituationer och materialet skulle hämtas från medier. Få studenter associerar maskulinitet till genus och temat bidrog därför till att öka intresset. Gruppen bestod av ett femtiotal studenter och det gemensamt insamlade materialet omfattade närmare tvåhundra bilder. Vi inledde med en kortfattad presentation där vi introducerade hur forskare samlar in material i kvalitativa studier. Vi beskrev komprimerat forskningsprocessens olika steg och gav sedan studenterna i uppgift att i grupper om fem sortera sitt material. Under trettio minuter arbetade studenterna med att gemensamt kategorisera sina bilder. Efter livliga diskussioner och förhandlingar blev ålder, yrkesstatus, verksamhetsområden de tre frekventaste kategorierna. På tre av workshoprummets väggar hjälptes vi åt att placera de bilder som tillhörde respektive kategori. Nästa steg i processen var att diskutera likheter och skillnader under respektive kategori och sortera bilderna i underkategorier – till exempel blev det tydligt att ålder får skiftande betydelse beroende på vilken bransch eller organisation vi analyserar. Påtagligt blev också att samma bild kunde ge upphov till mycket varierande omdömen och beskrivningar. Maskulinitet blev på så sätt en nyanserad kategorisering där gruppen blev medveten om att innebörden måste förhandlas i relation till både kurslitteraturen och övriga workshopsdeltagares uppfattningar. Kontrasten till den inledande föreläsningen var påfallande då attityden skulle kunna kategoriseras som ”det vet man ju vad det är”. Genus blev inte en fråga om kvinnor och män utan en fråga om normers makt över vårt sätt att förstå och konkret organisera dagens arbetsmarknad. Utöver den vinst det innebar att deltagarnas egen förståelse verbaliserades, utmanades och försköts, så introducerades de till delar av en kvalitativ forskningsprocess. De blev varse att ett ganska banalt mediematerial kan skapa en förståelse för hur vår vardagliga mediekonsumtion bidrar till hur vi uppfattar och uppfattas med hjälp av samtidens kulturella och sociala normer.

Med ovanstående tre exempel har vi velat belysa hur workshops medvetet kan användas för att iscensätta möten med såväl det egna tänkandet som med offentliga diskursers bilder och representationer, akademiska teorier och berättelser om erfarenheter. I linje med kulturteoretikern Sara Ahmed (2000) beskriver vi dessa möten som frånvaron av kontrollerbara utfall. De rymmer på överraskningar och konflikter. Möten inom workshops präglas således alltid av såväl oförutsägbara tillfälligheter som väletablerade kulturella normer och maktstrukturer. Studenter såväl som lärare tränar sig i att hantera tolkningskonflikter och olika perspektiv (Larsson 2013). Det finns inte någon garanti för att våra workshops bidrar till att förändra deltagarnas tänkande. Men de skapar förtrogenhet med att vrida och vända på egna tolkningar och dominerande normer, vilket är viktiga aspekter för ett kritiskt tänkande. I följande avsnitt lyfter vi aspekter, tillvägagångssätt och förhållningssätt som vi menar är centrala för att skapa fungerande workshops.

ATT ISCENSÄTTA ETT RUM MED UTRYMME FÖR DELAKTIGHET OCH OMPRÖVNING

Utbildningens själva förmåga att förändra liv och exemplifiera nya relationella former utgör både dess risk och strävan.

Sharon Todd 2008, s. 22.

Vår utgångspunkt är att en workshop kräver ett gemensamt anslag där det kollektiva och lekfulla i processen betonas. Vi menar att delaktigheten är en nödvändig premiss. När lärare och studenter bidrar, helst både tankemässigt och emotionellt, blir det lättare att som student betrakta läraren som en möjlig samarbetspartner snarare än som en auktoritet och examinator. Baksidan av att workshops inte är examinerande är att den kan uppfattas som ovidkommande för deltagarna. Om arbetsformen är ny kan det väcka osäkerhet, därför är det viktigt att vara tydligt med intentionerna. Lärarens viktigaste uppgift är att ta ansvar för att processen är respektfullt genomförd och ha förståelse för vad som kan skapa motstånd och rädsla hos studenterna.

Planering av en workshop

Vi ser workshopen som en process med tydligt avstamp, möjligheter till stopp och ett gemensamt avslut. Reaktionen och gensvar kan inte planeras. För att förhålla sig öppen för oväntade inlägg och gruppdynamiska processer bör ett workshopupplägg vara betydligt mindre regisserat än en föreläsning. Vi tänker oss att planeringen syftar till att möjliggöra korrigeringar och ge utrymme för improvisation. Risken ligger ofta i att man forcerar processen och dynamiken i rummet. Det är viktigt att vara medveten om rytm och tempo och hålla intentionen om delaktighet levande under hela workshopen. Tid och talutrymme återspeglar normer. Därför gäller det att som workshopledare distribuera tiden och därmed möjligheten till inflytande. Man bör därmed också undvika att hålla längre föreläsande anföranden. Processen i workshopen får inte gå på tomgång men inte heller gå för snabbt fram. Pauser där gruppen lämnar rummet riskerar att bryta fokus, därför är det viktigt att avtala att eventuella pauser anpassas efter processen i rummet och inte efter klockan.

En eller två ledare? Idag tenderar den frågan att ensidigt relateras till finansiella resurser men i den bästa av världar bör frågan diskuteras med fokus på vilka möjligheter det skapar att vara två kollegor i ett utbildningssammanhang. I växelspelet mellan två finns utrymme för observationer, vila och mer systematiska kunskapsinsikter både när man planerar och utvärderar. Två gör det också möjligt att utnyttja skillnader och likheter i lärarnas egna erfarenheter och kunskaps-teoretiska positioner. Ett fungerande samarbete bygger på tillit till varandras kompetens men också en vilja att lära av varandra. I vårt första samarbete skapade vi tillit genom ett grundligt planeringsarbete, där vi resonerade oss fram till innehåll och önskvärda stopp. Våra samtal gav oss en stabil grund att stå på då vi byggde upp en gemensam förståelse för hur vi ville arbeta för att skapa delaktighet. Vi genererade ett batteri av frågeställningar vilket bidrog till att göra oss öppna för överraskningar vid workshoptillfällena. Dessa förberedelser är viktiga förutsättningar oavsett om man är en eller två som leder. Osäkerhet, men också rutin, gör att man annars lätt faller tillbaka i den lärarroll som föreläsning- och seminarieformen avkräver en. Vi kan konstatera att första gångerna man arbetar med workshops är förberedelserna tidsmässigt krävande, men förtrogenhet med arbetsformen gör en mer öppen för tillfälligheter och förberedelsestiden krymper.

Makten över tiden och rummet

I en utbildningssituation där delaktighet eftersträvas är villkoren för medverkan centrala. Vi menar, liksom den feministiska statsvetaren Iris Marion Young (2000), att *välkommandet* är en förutsättning för viljan att delta. Rummets utformning, det inledande tilltalet och instruktionerna inför workshopen måste vara inbjudande. Att lära sig innebär alltid någon form för förändring, vilket inbegriper att hantera de känslor som nya insikter och perspektiv kan väcka. Om man bjuder in och välkomnar måste det också finnas utrymme för studenterna att bidra.

Tiden är en central resurs och fördelningen av tid är kopplad till makt. Att som workshopledare inte ta ansvar för tiden riskerar att förstärka rådande normer och maktrelationer. Ett stort antal deltagare riskerar att signalera att alla inte kommer få utrymmen att bidra. Eftersom vi eftersträvar att skapa erfarenheter av demokratiska samtalsrum innebär stora grupper att man under vissa delar av processen arbetar i mindre grupper. En annan viktigt utgångspunkt är att alla deltagare är på plats från start. I inledningen etableras förutsättningarna för deltagandet. Att komma försent stör arbetsprocessen och skapar också osäkerhet hos den som kom försent om vad som förväntas.

Vem ger vi rätt att prata, när och på vilket sätt? Vi är väl förtrogna med svårigheterna att verkligen lyckas reglera tiden i workshopen oavsett om det handlar om att få igång eller bryta av diskussioner. Hur workshopledaren organiserar tiden påverkar hans trovärdighet och indirekt också studenternas vilja att delta. Det är en balansgång mellan att bjuda in, ta emot oväntade inspel och reglera talutrymmet. Det är workshopledarens ansvar att bryta in och bryta av. Det finns outtalade kulturella normer som säger: "Avbryt inte den som talar". Därför är det viktigt att det finns tydliga spelregler som alla deltagare är medvetna om. Ibland kan tidsobservatörer eller digitala timers vara viktiga hjälpmedel för en jämn fördelning. Ur deltagandeperspektiv kan oreglerad eller osystematisk disposition av tiden leda till frustration. I värsta fall till avståndstagande eller likgiltighet. Att kvantitativt fördela tid och ge lika mycket tid till alla utmanar normerade mönster inom akademien där "kvaliteten" på bidragen ofta får styra talutrymmet.

Personliga erfarenheter behöver inte vara en nödvändig eller ens önskvärd förutsättning i alla workshopsammanhang. Men arbetsformens krav på delaktighet innebär att deltagarna ofta refererar till personliga erfarenheter av olika slag. När vi i workshoprummet öppnar upp för erfarenhetsbaserat utbyte gäller det att vara förberedd på att hantera berättelser om tunga erfarenheter, som krig och övergrepp, eller oväntade erfarenhetsbaserade utvecklingar.

Här ser vi det som nödvändigt att klargöra distinktionen mellan *erfarenheter* och *berättelser om erfarenheter*. Erfarenheter, så som vi till vardags uppfattar dem, tenderar att återskapa berättelser som påminner om fotografier; det vill säga frusna bilder som får erfarenheterna att framträda som givna och entydiga, vilket betonar det statiska snarare än det rörliga. Det riskerar att permanenta synen på oss själva och andra. Det osynliggör att det finns ett urval och en subjektiv tolkning av erfarenheterna och att vi över tid och i olika sammanhang medvetet eller omedvetet framställer våra erfarenheter på olika sätt. "Vi berättar oss på olika sätt" är filosofen och högskolepedagogen Berit Larssons (2012) sätt att beskriva att vi alltid gör ett urval anpassat till det sammanhang vi befinner oss i. På en samhälls nivå finns det dessutom repertoarer av normerande berättelser som styr hur vi berättar våra livserfarenheter.

I utbildningssammanhang är det viktigt att vi öppnar upp för förståelser av olika berättelser men också stimulerar till omprövning av berättelserna om oss själva och andra. Beverly Skeggs (2006) har på ett ingående sätt diskuterat svårigheter med att lyckas skapa rum där marginaliserade erfarenheter och kunskap kan få "epistemisk auktoritet", det vill säga legitimeras och tas på allvar. Som workshopledare är det därför viktigt att inte driva på processen i en förutbestämd riktning utan öppna för studenters oväntade inspel. På så sätt kan studenters delaktighet bli reell.

Tentativa ramvillkor för deltagande

Vilka uttryck och känslor får förekomma i workshoprummet? Hur och var drar vi gränser för acceptabla uttryck? Våra krav på att studenterna ska bidra, lyssna och återkoppla genererar känslor. För vissa formas deltagandet av lust och diskussionsglädje, för andra av rädslan att göra fel, några är rädda att inte få reaktioner på sina inspel, andra att mötas av frågor och synpunkter. Några brister i engagemang och andra finner kraven att undersöka de egna utgångspunkterna och tolkningarna krävande. Om workshoppen ska fungera som en lekfull prövande träningsarena så innebär det att även oönskade uttryck kommer att artikuleras. Ska vi lära av varandra kan könsstereotypa, homofoba, rasistiska, antisemitiska, islamofobiska, religionsfientliga attityder komma att yttras. I dessa situationer är det viktigt att stanna upp och bemöta yttringarna med frågor och samtidigt öppna för en bred argumentation från deltagarna. Detta betraktar vi som en viktig del av en kritisk skolning. Lagens diskrimineringsgrunder kan fungera som en barometer för vad som inte får passera och stå oemotsagt i våra workshops.

Workshoppen innebär också att våra förståelser som lärare måste utmanas och omprövas. Det är centralt att vi som lärare undviker att kategorisera studenter och deras erfarenheter utifrån dagens dominerande sociala kategorier och normer. Dessa riskerar att generera både antagonism och stereotyper. Vi bör också undvika omdömen som ofta utgör vitala aspekter av vårt sätt att tala om studenter: *"Hon är tyst"*, *"han är knappt här"*, *"hon talar om allt annat än det vi arbetar med"*, *"hon är påläst"* och *"han kommer alltid försent"*. Även om vi inte säger detta högt så läcker dessa outtalade preferenser och normer ofrivilligt ut via vår mimik och gestik. I demokratiska utbildningsrum bör underliggande normer för dessa omdömen vara kommunicerade, diskuterade och fastställda.

Som workshopledare är det viktigt att aktivt använda väl genomtänkta språkstrategier. Det innebär att inte prata om grupper eller personer som "de andra", som är "någon annanstans" eller "är annorlunda", och att inte heller förutsätta att vi, gruppen som befinner oss i samma rum, är en homogen grupp. Vi lärare måste, med andra ord, utgå från att de skillnader som uppmärksammas alltid redan finns i rummet. Enligt Todd (2008) möjliggör en öppen osäker hållning hos läraren en etisk och hänsynsfull relation. Vi håller med henne om att när vi som workshopledare förmår att vara osäkra, prövande och motverka snabba tvärsäkra svar skapas goda förutsättningar för tillit i gruppen. Vi har då en beredskap för det oväntade i studenternas reaktioner. Att iscensätta en workshop handlar om att skapa situationer där vi alla är villiga att ta risken att utmanas och att arbeta med olikheter och inte om att låsa fast diskussionen i välbekanta kategorier och på så sätt försöka behärska dem (Larsson 2010). Workshoprummets möten varken kan eller bör kontrolleras utan måste rymma på möjligheten till oförutsägbara tillfälligheter.

Att som lärare avsluta en workshop med att göra en sammanfattande syntes av vad som diskuterats riskerar att krympa det som behandlats och ge företräde åt vissa uttolkningar som formulerats under workshoppen. Sammanfattningen av en workshop bör istället ske i rundans form. Det möjliggör att oväntade aspekter och upplevelser lyfts fram och bidrar till att bredden i uppfattningar av den gemensamma workshoppen blir synliga. Ofta leder det till en konkret erfarenhet och insikt om hur olika vi tolkar och värderar ett gemensamt material och en gemensam kunskapsprocess.

Nödvändiga aspekter att beakta: tillit och makt

Att ge sig in i lärande medför alltid en risk att lärande påverkar, att det förändrar en. Detta innebär att utbildningen börjar först när eleven är villig att ta en risk.

Gert Biesta 2006, s. 3.

I utbildningens många olika möten, med kurslitteratur, medstudenter och lärare, ryms såväl intellektuella, emotionella, materiella som sociala aspekter. Många akademiker och teoretiker har vittnat om att utforskandet av nya domäner och relationer har sitt pris (Ambjörnsson 1995; Biesta 2006; Larsson 2010; hooks 1994; Todd 2008). Allt kunskapande innebär därför en risk och en förlust av något välbekant samtidigt som man erövrar något nytt. In en workshop med ambitionen att lära av andra, hantera tolkningskonflikter och olika perspektiv bör samtliga inblandade aktivt eftersträva att byta position och försöka förstå andra uppfattningar och utgångspunkter än den egna. Detta gäller såväl lärare som studenter.

I akademiska rum och även i workshoprummet finns ett brett spektrum av självförståelse och uttolkningar av världen. Den pedagogiska utmaningen ligger i att få både studenterna och oss själva att stå ut med de brokiga uppfattningar som alltid finns representerade i våra utbildningsrum. För att kunna se sig själv och förändra sitt sätt att tolka och förstå krävs mod och tillit. Workshopens målsättning är att träna förmågan att hantera, kommunicera och argumentera i mötet med uppfattningar man inte tänkt, inte delar eller finner direkt motbjudande. Det är en central kompetens för såväl kritisk granskning som demokratiska samtal.

Detta innebär att vi, som lärare liksom studenter, måste "utsätta" oss för mångfalden av uttolkningar och samtidigt vara beredda på oförutsägbara reaktioner. Vill vi utmana och få oss alla att kritiskt tänka bortom våra väletablerade förförståelser handlar det om att stimulera till lekfullhet samtidigt som vi undviker önskan att bemästra situationen. Här har vi som workshopansvariga en viktig roll att fylla, vi måste visa att det finns utrymme för ofärdiga och motstridig uttryck i rummet. I en situation med tillit öppnar vi upp för möjligheter att ta till oss nya och oväntade insikter och berättelser om erfarenheter. Att hysa tillit är ett risktagande både från studenter och från lärare, eftersom det innebär beredskap att lita på processen utan att riktigt vet vad som ska ske.

Vår erfarenhet är att när studenterna själva väljer vilka som ska ingå i mindre diskussionsgrupper under workshopen görs det ofta utifrån välbekanta kategorier som kön, etnicitet och språk. Detta tolkar vi som ett uttryck för längtan efter det välbekant trygga. Därför kan det vara bra att uppmana studenterna att utmana sig själva genom att delta i nya gruppformationer. Trygghet bygger på igenkänning och gör att vi håller fast vid redan etablerade vanor och tankemönster. Berit Larsson menar att ett ensidigt betonande av trygghet riskerar att hindra möjligheterna att föreställa sig andra människors perspektiv och sätt att agera genom att hålla fast vid välbekanta tänkesätt (Larsson 2010). När tilliten finns öppnar det för en vilja att lyssna, undersöka och tolka vad andra säger oavsett om det är välbekant eller oväntat.

Här är det på sin plats att påpeka att fokus i våra workshops ligger på att analysera och förstå relationer, inte individer. I pedagogiskt förändringsarbete som diskuterar mångfald är utgångspunkten ofta att synliggöra och åtgärda individers fördomar genom kunskap. Enligt detta förhållningssätt förväntas ökade kunskaper om de som utpekats som avvikande leda till tolerans. Men att visa tolerans avkräver ingen analys eller reflektion av vad som etablerar avvikelse (Edenheim 2011). Vi menar att en högre utbildning med krav på kritisk förmåga har

lagt ribban för förändring alldeles för lågt när målet är tolerans. Talet om tolerans döljer att avvikelser beror på strukturella och symboliska maktrelationer. Sharon Todd (2008) framför kritik som har beröringspunkter med den vi riktar mot ett toleranspedagogiskt förhållningssätt. Hon ifrågasätter om kunskap om etik eller kunskap om den andre leder till ett mer rättvist socialt handlande. Istället förespråkar hon ett lärande från den andre, vilket innebär ett risktagande; att utbildningen förändras och att det inte går att återvända till det som man tidigare förhöll sig till. Vi konstaterar att i en tidsanda där tolerans och individuell utåtriktad prestation tycks vara det ideala sättet att framträda innebär att lära av andra en utmaning. Todds argumentation stärker vår uppfattning att workshoppen kan användas för att utforska en rad relationella praktiker och kritiskt granska de egna tolkningarna och det egna agerandet och hur dessa är förbundna med kulturella och samhälleliga normer och praktiker.

Därför är ett maktkritiskt perspektiv på mångfald en central premis för vårt sätt att arbeta. Oliktheter betraktar vi som något vi *gör* i mötet med andra och med varandra (Butler, 1993). Det som uppfattas som fast, naturligt eller oföränderligt är produkter av ständiga verbala och kroppsliga återupprepningar i en värld präglad av ojämlika maktrelationer. Oliktheter, skillnader och avvikelser är därmed en produkt av samhälleliga processer som bygger på och etablerar över- och underordningar.

RESPEKTFULLA MÖTEN

Hittills har vi argumenterat för att workshopformatet är en utmanande, användbar och viktig arbetsform för demokratisk såväl som kritisk skolning, högskolelagens ofta citerade men mer sällan pedagogiskt iscensatta uppdrag. När tillit och engagemang finns är workshop en organiserad form för nyfiket utmanande undersökande. Vi avslutar med att problematisera frågor om mångfald, konsensus och tolerans och vilka implikationer dessa kan ha i ett utbildningssammanhang.

Demokratiska utbildningspraktiker kräver respekt inte tolerans

Om blicken lyfts från utbildningskontexten kan vi konstatera att under 2000-talet har mångfald och tolerans varit populärt inom offentlig retorik, politiska strategier och näringslivsdiskurser. Inomvetenskapligt har begreppet mångfald kritiserats då det i dessa sammanhang får en instrumentell och ofta ekonomisk funktion. Risken med detta mångfaldsperspektiv är att olikheter mellan människor framträder som inneboende, fasta och oföränderliga skillnader, vilket medför att makten i de processer som ligger bakom skapandet av olikheter osynliggörs (De los Reyes & Martinsson 2005). Denna diskurs om mångfald återfinns också inom högre utbildning. Ofta betraktas heterogena gruppammansättningar *i sig* som berikande i ett pedagogiskt sammanhang, utan att beakta vad som skapar de skillnader och intressekonflikter som konstituerar mångfalden (Martinsson 2009). Genom att inte diskutera upphovet till mångfalden så förbises också möjligheten till kritisk analys av våra egna utbildningssammanhang och den kunskapsproduktion som skapas här. Vi menar att detta blockerar möjligheter till förändrade maktrelationer och nya representationer. Högre utbildning riskerar att använda mångfald som en uppsättning förgivettagna olikheter där centrala kategoriseringar som till exempel klass, kön, etnicitet, religion och sexualitet konserveras. Lika problematiskt är det att inom undervisningen framställa grupper – heterogena eller homogena – som konfliktfria gemenskaper.

Utifrån detta kritiska perspektiv på mångfald ser vi att det i vår undervisning finns möjlighet att ta tillvara både förutsägbara och oväntade likheter och skillnader i ett försök att utmana rådande maktrelationer. Med hjälp av Chantal Mouffes (2008) teoretisering om det politiska

tror vi att lärarens uppgift i workshopen är att på ett respektfullt sätt hantera de konflikter och intressekonflikter som alltid finns och ofta uppstår i diskussioner, utan att bilägga dem. I en workshop byggd på delaktighet uttrycks och gestaltas med nödvändighet sociala, emotionella och intellektuella likheter och skillnader. Dessa är politiska frågor som kan generera intressekonflikter och antagonism. Målet är att ladda ur det potentiellt våldsamma i dessa intressekonflikter utan att för den skull täcka över dem. Detta förhållningssätt, som Chantal Mouffe omtalar som agonism, menar vi möjliggör ett konstruktivt användande av intresse- och åsiktskonflikter i läroprocessen. Vi varken tror att konsensus är möjlig eller eftersträvansvärd i en akademisk, kritisk intellektuell verksamhet där syftet är att utmana individuella och kollektiva förförståelser. All vetenskaplig kunskapsproduktion närs av både nyfikenhet och kontroverser (Ehn och Löfgren 2004).

Uppmaningar om tolerans och respekt har vi hört till leda. Det är emellertid centralt att förstå att de två förhållningssätten får olika effekt. Lärarutbildaren Kevin Kumashiro (2009) har bidragit med en klagörande distinktion. Toleranspedagogik anser han är en utbildning som handlar om den Andra, där kunskap om och empati med den andre står i fokus. Mot detta ställer han en utbildningsansats där man skärskådar vilken roll bilder och föreställningar om den avvikande Andra fyller för att upprätthålla makt. På så sätt problematiseras det förgivettagna i konstruktionen av det avvikande i syfte att belysa normerade maktpositioner. På ett likartat sätt argumenterar feministen bell hooks (1994; 2003) och uppmanar till ett förhållningssätt som hon benämner som radikal öppenhet. Fredrik Bondestam beskriver hennes anmodan ”som ett kontinuerligt utprövande av icke-diskriminerande praktiker utan att upphöra med att genomlys och överskrida varje sådant utprövande.” (Bondestam 2007).

Vi förespråkar därför workshops som kritisk adresserar föreställningar om makt och de kränkningar som drabbar dem som pekats ut som avvikande. Den som pläderar för tolerans varken ser, lyssnar eller lär av den andra utan tar sig rätten att definiera den andra. Det är ett maktutövande som bidrar till att bevara rådande normer och maktrelationer vilket främst gynnar de som redan har fördelar av dessa (Edemo 2010). Utmaningen för oss lärare ligger således i att själva utöva och skapa respektfulla förhållningssätt i våra utbildningsrum. Respekt handlar om ett ömsesidigt jämbördigt givande och tagande där man genom att lyssna, tala, se och bekräfta både ger och tar emot. Att i våra workshops kommendera fram respekt är omöjligt, men om vi vill bidra till demokratisk skolning måste vi eftersträva att gestalta den.

Vårt tentativa svar på den inledande frågan: *Hur kan workshopformatet träna den kritiska förmågan?* är att när intressekonflikter tillåts och tillit och respekt eftersträvas finns potential för kritisk granskning av både egna och andras olika kunskapsregimer. Workshopens styrka är att det är en utbildningspraktik som bygger på studenters delaktighet och avkräver oss lärare väl genomtänkta upplägg och förhållningssätt. Här kan det egna tänkandet och förhållningssättet bli utmanat utan graderande bedömningar.

REFERENSER

- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London and New York: Routledge.
- Ambjörnsson, R. (1995). *Mitt förnamn är Ronny*. Stockholm: Atlas.
- Biesta, G. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning & Demokrati*. 12 (1), s. 59–80.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.

- Bondestam, F. (2007). Omöjlig undervisning och strävan efter radikal öppenhet. Om kritisk, feministisk, mångkulturell och postmodern pedagogik. I J.G. Lundberg, F. Bondestam, O. Franck, L. Gårdfeldt, A.T. Höglund, L. Jalmert, K. Tegnér (Red.), *Genusperspektiv i skolan – om kön, kärlek och makt* (s. 29-46). Studentlitteratur: Lund.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. London and New York: Routledge.
- De los Reyes, P. & Martinsson, L. (2005). *Olikhetens paradigm: Intersektionella perspektiv på o(jäm) likhetsskapande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edemo, G. (2010). Att bota en fördom eller undersöka en föreställning – om systembevarande eller systemförändrande demokratiarbete. I J. Bromseth, & F. Darj (Red.), *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring* (s. 85-116). Uppsala: Centrum för genusvetenskap
- Edenheim, S. (2011). *Anakronismen: Mot den historiska manin*. Glänta produktion.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2004) *Hur blir man klok på universitetet?* Lund: Studentlitteratur.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress – Education as the Practice of Freedom*. London and New York: Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching Community – A Pedagogy of Hope*. London and New York: Routledge.
- Högskoleförordningen, (1993:100) Bilaga 2.
- Kumashiro, K. (2009). Postperspektiv på antidiskriminerande undervisning i engelska, matematik och samhälls- och naturorienterande ämnen. *Tidsskrift för Genusvetenskap*, nr 1/2009, s. 11-34.
- Larsson, B. (2010). *Ett delat rum: agonistisk feminism och folklig mobilisering – exemplet kvinnofolkhögskolan*. Göteborg och Stockholm: Makadam.
- Larsson, B. (2012, maj). Oppositionella gemenskaper. Key note föreläsning på *Oppositionella gemenskaper*, Swednet konferens, Malmö högskola.
- Larsson, B. (2013). Den genusvetenskapliga undervisningens brännpunkt. Om gränsöverskridande och (själv)reflektion. I A. Lundberg & A. Werner (Red.), *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik* (s. 58-64). Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Martinsson, L. (2009). Social mångfald? Om förutsägbar bildning och om demokrati som sätter värden på spel. *Tidsskrift för Genusvetenskap*, nr 1/2009, s. 43-58.
- Mouffe, C. (2008). *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft.
- Beverly, S. (2006). *Att bli respektabel*. Göteborg: Daidalos.
- Todd, S. (2008). *Att lära av den Andre*. Lund: Studentlitteratur.
- Young, I. M. (2000). *Att kasta tjejkast: texter om feminism och rättvisa*. Stockholm: Atlas.