

# ”Gör en analys!”

*Om studenters svårigheter att vetenskapligt analysera politik – och vad vi som lärare kan göra åt det*

Maria Wendt

## **“Analyze this!” Teaching analytical skills in political science**

The importance of students' independent and analytical approach is constantly emphasized in the syllabi and grading criteria of political science-courses in the university. Still, a recurring problem seems to be that students all too rarely achieve these skills. Teachers often complain that students' texts either become too descriptive, or lean on loosely personal opinions. Based on three research project on pedagogical issues that are actualized in higher education teaching and learning political science, this article forwards a discussion on what prevents students from developing an analytical approach. The ambition is also to discuss the pedagogical implications of the results generated from the research projects. How can university teaching about politics help students developing their analytical skills? What teaching practices appear to be fruitful?

Åter stundar examinationstider och åter ekar klagoropen genom universitetets korridorer. Herregud vad studenterna har skrivit dåligt i år! Hur kan uppsatserna ha blivit så här undermåliga? Och om och om igen hör vi oss själva och kolleger uppgivet sucka: Visst *har* texterna blivit mycket sämre de senaste åren? Så här såg det väl ändå inte ut förr... Ofta uppfyller studenters hementor, PM, uppsatser och andra skriftliga inlämningsuppgifter inte universitetslärares förväntningar (jfr MacLellan 2004). Inte sällan upplevs skillnaden mellan riktigt spännande seminariediskussioner och de ganska platta examinationsuppgifter av olika slag som lämnats in, djup och svårbegriplig. Men de verkade ju ha fattat? Vad hände?

Som universitetslärare eftersträvar vi kritiska och analytiska studenter. I kursplaner och betygskriterier framhålls ständigt betydelsen av studenters självständiga och analytiska hållning. I statsvetenskapen uppfattas ofta förmågan att tänka kritiskt och att analysera politiska fenomen som helt centrala värden (Olsen & Statham 2006; Fitzgerald & Bird 2011). Ändå tycks det vara ett återkommande problem att alltför få studenter uppnår dessa färdigheter. Lärare klagar på att studenternas texter antingen blir rena referat, eller framstår som enbart löst personligt tyckande. I kanten skrivs uppmaningar som:

Maria Wendt är verksam vid Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.  
E-post: maria.wendt@statsvet.su.se

”Utveckla analysen!” ”Tyck inte – analysera!” ”För mycket referat av kurslitteraturen: gör en egen analys!”

Flera forskare som fördjupat sig i pedagogiska frågeställningar noterar också att studenter har svårt att begripa vad som skiljer en analys från ett referat, eller en rent personlig uppfattning (Elbow 2000; Marks 2008). Detta väcker förstås en mängd frågor, inte minst hur vi kan förstå studenters svårigheter att göra vetenskapliga analyser. Vilka är problemen och hindren? Men det väcker också en del pedagogiska grundfrågor. Vet vi som lärare själva vad vi menar när vi, ibland rätt slentrianmässigt, uppmanar: ”gör en analys” eller ”fördjupa analysen”? Och i så fall, hur bra är vi på att förmedla detta till studenterna? Annorlunda uttryckt: Vilka möjligheter får studenterna att förstå vad ett analytiskt arbete kan innebära, och tillhandahåller vi på ett rimligt sätt de redskap som krävs för att de skall kunna utveckla just denna färdighet?

Det är emellertid både tankeväckande och nedslående att det påfallande ofta bland oss lärare saknas precis den reflektion, inte minst metareflekation, som vi kräver av våra studenter. Kurser tas över, upplägg ärvs och återanvänds utan närmare eftertanke, seminarieuppgifter och examinationer konstrueras ofta på samma sätt termin efter termin. Medan studenterna förväntas kritiskt reflektera över sina val och förhållningssätt och över vad de lär sig, ägnar vi alltför sällan tankemöda åt varför vi undervisar som vi gör, vilka konsekvenser detta får och vad studenter egentligen lär sig. Särskilt mycket kollektivt arbete kring pedagogiska frågor pågår inte heller. Som Gunnar Handal (1999) påpekar har den starka och självklara tradition av kritisk, kollegial diskussion som präglar forskningsverksamhet inte någon motsvarighet i undervisningssammanhang. ”University teaching is more or less the private property of the individual instructor, and any commentary could be constructed as meddling” (Handal 1999: 60).

I den här artikeln kommer jag, utifrån tre olika pedagogiskt och didaktiskt inriktade forskningsprojekt om ämnet statsvetenskap som jag bedrivit tillsammans med kolleger, resonera om vad som hindrar studenter från att utveckla ett analytiskt förhållningssätt. Ambitionen är också att diskutera några pedagogiska implikationer av de resultat som genererats ur projekten. Utifrån de problem och hinder som tydliggörs här, hur kan vi som undervisar om politik underlätta för studenterna att utveckla sin analytiska förmåga? Vilka undervisningspraktiker framstår som fruktbara?

De pedagogiska strategier som föreslås ska dock inte uppfattas som enkla, snabba lösningar på de skilda problematiker som diskuteras nedan (typ problem X ger strategi Y). Det finns givetvis inga entydiga eller uttömmande ”svar” på de frågor som de ofta mångdimensionella och komplicerade problemen väcker. Vissa av strategierna kan ses som försök att möta fler än ett av de hinder för analys som beskrivs nedan, andra når kanske inte längre än att synliggöra ett problem (både för lärare och för studenter). Förhoppningen är emel-

lertid att strategierna åtminstone i någon utsträckning kan bidra till förbättrad undervisning i statsvetenskap när det gäller utvecklingen av studenters analytiska förmåga.

Forskningsprojekten som utgör artikelns grund handlar om olika undervisningsformer på skilda nivåer i utbildningen i statsvetenskap och samhällskunskap. Det empiriska materialet består av inspelningar av diskussioner, studenternas inlämnade tentor och loggböcker (inspelade och skrivna) och av fokusgruppsintervjuer. De specifika frågeställningarna har naturligtvis varierat i de olika projekten. En gemensam nämnare har dock varit att forskargruppen studerat den egna undervisningen. Framför allt har vi analyserat kurser som präglas av seminarieundervisning (inga storföreläsningar), och där olika former av kritiska, politikteoretiska perspektiv har haft en viktig roll. Som feministiska lärare och forskare ingår vi i en tradition av starkt intresse inte bara för maktperspektiv i förståelsen av politik, utan också för hur maktordningar verkar i akademien och i undervisningen (se t.ex. Portuges & Culley 1985; Maher & Tetreault 2001; Webber 2005; Jansson, Wendt & Åse 2008).

Det första projektet handlar om hur studenters erfarenheter kan användas i undervisningen (Jansson, Wendt & Åse 2007; 2008; 2009). Här prövas bland annat en kollektiv analysmetod där studenters egna minnen står i fokus, så kallat minnesarbete (jfr Haug 2007). Syftet är både att försöka utmana vetenskapliga hierarkier och att underlätta förståelsen av de många gånger tämligen abstrakta begrepp och teorier som statsvetenskapen använder sig av. I denna studie görs också en jämförelse mellan mer "klassiska" seminarieupplägg, med grupparbeten utifrån ett utdelat textmaterial, och ett upplägg där studenterna arbetade kollektivt med att analysera sina egna erfarenheter av ett visst specifikt tema, kopplat till kurslitteraturen. Samtidigt som minnesarbetet väckte visst motstånd, och olika former av problem uppenbarade sig, blev det tydligt att andra typer av analytiska processer möjliggjordes med detta upplägg.

Det andra projektet undersöker hur studenter kan förändra sin förståelse av olika centrala statsvetenskapliga begrepp, som kön och nation (Jansson, Wendt & Åse 2013; Murstedt m.fl. 2014). En viktig fråga här handlar om den särskilda problematik som uppstår när undervisningen behandlar kritiska, strukturella perspektiv, och vad som fungerar hindrande och möjliggörande i detta undervisningssammanhang. Två seminariegrupper i samhällskunskap följdes, och materialet består bland annat av inspelade diskussioner där studenter har fått i uppgift att använda nationskritiska och feministiska perspektiv på ett mediematerial. I detta projekt visar det sig att essentiatistiska föreställningar ofta ställde sig i vägen för analyserna och hindrade studenterna att kunna göra analyser utifrån de olika perspektiven. Exempelvis fanns i diskussionerna vissa, ständigt återkommande tolkningsrepertoarer kring nationell identitet, som *hurdana svenskar* eller *normmän "är"*. Även om uppgifterna, och studenternas

egna diskussioner inledningsvis, handlade om att utifrån konstruktivistiska perspektiv diskutera hur nationell identitet konstrueras, kom snabbt dessa berättelser att ta över och analysprocesserna stannade av.

I det senaste forskningsprojektet följs, med hjälp av fokusgruppsintervjuer och inspelade digitala "forskningsdagböcker", uppsatsstudenters läroprocesser (Wendt & Åse 2014). Här handlar den specifika frågeställningen om att försöka förstå mer om studenters svårigheter att skriva uppsats, och särskilt vad i det självständiga arbetet som genererar möjligheter att utveckla en analytisk förmåga, och vad som kan verka hindrande. Resultaten visar att studenterna i sitt uppsatsarbete hamnar i olika "lärodilemman", dilemman som de hanterar på sätt som ofta tillåter dem att lösa uppgiften (skriva färdigt en uppsats) – men som samtidigt tenderar att verka hindrande för analytiska processer.

I denna artikel väljer jag att lyfta fram och sammanföra de resultat som har mer direkt bäring på möjligheterna för studenter att utveckla sin analytiska förmåga, och resonera om vilka pedagogiska lärdomar som kan dras härur. En grundtanke är att undvika vad som ibland kallas för 'the deficit student'-perspektivet, d.v.s. den ofta lätt cyniska hållning som går ut på att problem och dåliga resultat i den högre utbildningen framför allt handlar om att universitetet numer befolkas av "fel" slags studenter (för många, för dåligt förberedda, från "fel" miljöer, etc.). Det är bland annat det förhållningssättet som ligger bakom att det är förvånansvärt lite forskat och skrivet om hur vi kan hantera analysproblemet i undervisningen, och vilka lärostrategier som gynnar respektive missgynnar utvecklingen av förmågor som självständigt, kritiskt och analytiskt tänkande (jfr Çavdar & Doe 2012).

De problem och hinder som diskuteras nedan behandlar problemområden som har ringats in i relation till ämnet statsvetenskap, men som i stora stycken kan ses som generella för mycket samhällsvetenskaplig och humanistisk universitetsutbildning. Framför allt gäller det de två första områdena som handlar om outtalade och motstridiga krav samt hur vetenskapligt språk och text kan fungera analyshämmande. De två sista områdena, som rör hur ofta reflexmässiga positivistiska och liberala tankesystem kan hindra analysen, blir möjligen mer framträdande i just det statsvetenskapliga ämnet än i många andra ämnen. Pollock (2011) argumenterar för att statsvetenskapen som disciplin, trots viktiga bidrag från konstruktivistiska och postmoderna traditioner, fortfarande domineras av ett positivistiskt tänkande. Det har också påpekats att disciplinen karaktäriseras av starka motsättningar mellan olika ontologiska och epistemologiska perspektiv och positioner, men att dessa konflikter sällan hanteras på ett adekvat sätt i statsvetenskaplig undervisningslitteratur (Bates & Jenkins 2007). På ett liknande sätt kan man tänka sig att en förgivettagen liberal förståelse innebär särskilda svårigheter i statsvetenskapliga studier, inte minst när det handlar om att analysera maktförhållanden och tillägna sig olika perspektiv på makt (Murstedt m.fl. 2014).

De problem och hinder för analys som jag väljer att lyfta fram här är inte bara av olika karaktär, utan finns på flera olika nivåer. Texten rör sig från mer konkreta problem kopplade till undervisningspraktiker, till idéer om vetenskap och hur kunskap bör produceras, och hamnar slutligen på en nivå som diskuterar mer övergripande samhällsliga tankesystem. Som enskild lärare är det naturligtvis inte lätt att i seminarierummet hantera exempelvis strukturella förändringar i utbildningsväsendet eller ekonomiska och ideologiska förändringar som kan sägas missgynna universitetsstudenters analytiska utveckling. Denna text argumenterar för att det trots allt är mycket som är möjligt att göra om vi medvetandegör dessa problemnivåer både för oss själva och för studenterna. En förutsättning är dock att vi inte fastnar i ett beklagande över "de svaga studenterna", och att vi förmår tänka om kring vissa reflexmässiga pedagogiska idéer som ofta styr vår undervisning.

## Hinder för analys

### UTTALADE OCH MOTSTRIDIGA KRAV

Samtidigt som förmågor som kritiskt tänkande och förmåga till analys ofta lyfts fram i betygskriterier och lärandemål tycks det sällan förekomma någon egentlig undervisning i vad detta innebär. I pedagogisk forskning uttrycks det som att själva sättet att tänka och göra vetenskap – "ways of thinking and practicing" (WTP) – ofta inte förmedlas till studenterna alls på samma sätt som ämnesinnehållet (Perkins 2007: 39).

Studenter förväntas i stor utsträckning förstå av sig själva vad de ska göra, vilket exempelvis leder till att "kritiskt tänkande" kan tolkas som att helt enkelt vara allmänt kritisk mot, och uttrycka kritiska åsikter om, bland annat kurslitteraturen. Då kan följden bli att studenter alltför snabbt och enkelt avfärdar resonemang och teorier – något som ofta är precis motsatsen till den analys läraren eftersträvar. Samtidigt visar forskningsresultaten att studenter ofta har mycket vaga begrepp om vad en "analys" kan innebära. I projektet som följde uppsatsskrivande studenters processer (Wendt & Åse 2014) blev osäkerheten uppenbar. Som en av studenterna i studien säger när hon reflekterar över analyserna i sin uppsats: "Jag vet inte om man kan kalla det för analys ens. Vi har inte fått veta hur man gör en analys. Vi vet inte vad som ingår i en analys."

En annan student ger uttryck för en tämligen mekanisk syn på analys i termer av klassificering, och menar att det inte alls är svårt att analysera; det är bara att placera in rätt citat i rätt "boxar". I hennes förståelse förläggs den vetenskapliga analysen helt till proceduren: att koda, sammanställa kodning och jämföra – något som framstår som objektivt och säkert: "Vi sitter ju inte och tycker någonting", som hon säger. Ytterligare någon uttrycker ett dilemma, som handlar om att man å ena sidan förväntas göra en egen analys, men att man å

andra sidan inte får säga något som inte någon annan (en akademisk auktoritet) redan har sagt. Hon har alltså tolkat kraven på "belägg" och förankring i tidigare forskning/teori som att hon måste hitta en forskare som säger samma sak som det hon vill säga: annars kan hon inte göra sin analys.

Bristen på undervisning när det gäller detta kan botten i lärares föreställningar att vad som utgör ett vetenskapligt problem, vad som kvalificerar som belägg och vad som är en analys, är allmänt vedertagna. Men det kan också handla om att det faktiskt är svårt, både att formulera för sig själv och att på ett pedagogiskt sätt förklara, vad som menas med analys och kritiskt tänkande. Forskning pekar också på att det inte råder någon konsensus kring dessa begrepp i vetenskapssamhället (Jones 2009, Oros 2010), och att exempelvis "kritiskt tänkande" antingen kan definieras som innehållande en samhällskritisk och emancipatorisk aspekt, eller inte (Moore, Faltin & Wright 2003; jfr Ek 2007). Studenterna hittar här olika sätt att förhålla sig, från att de förstår politisk analys som ett slags frikort att tycka till om diverse fenomen (jfr Marks 2008), till att de tolkar kraven på vetenskaplig analys i strängt positivistiska termer. En analys blir då liktydig med hypotesprövning eller med att utifrån olika teorier *förklara* fenomen. Ger man ingen förklaring, *gör* man ju ingenting, verkar en del studenter uppleva (Wendt & Åse 2014).

Detta betyder att analyser som ligger närmare en förståelseansats och är tydligare baserade på tolkande praktiker, tenderar att falla utanför vad studenterna uppfattar som en analys. Och ändå är det ofta sådana analyser som vi förväntar av studenterna. Teoritestande, hypotesprövande och förklarande ansatser är ju svåra att driva hem, inte minst i form av exempelvis en kurs-PM, en hemtentamen eller en mindre uppsats, t.ex. på fortsättnings- eller påbyggnadskurs. Detta betyder att studenterna får svårt att orientera sig: Å ena sidan uppfattar de att de måste leva upp till de (ibland outtalade) positivistiska ideal som tenderar att prägla såväl vardagsförståelser av vetenskap som akademiska normer. Å andra sidan visar sig detta ofta väldigt svårt, och blir till motsägelser och hinder i de egna projekten (se vidare avsnittet *Föreställningar om vetenskap*).

Ett pedagogiskt problem är att förstå förklara att vetenskapligheten i analysen inte handlar om att fritt spekulera, men inte heller med nödvändighet kräver förklaringar, statistiska korrelationer eller jämförelser av variabler. Men vad mer exakt gör då en analys vetenskaplig? Hur klart för oss har vi detta, och hur bra är vi på att förmedla hur vi menar? En svårighet är givetvis att distinktioner som exempelvis de mellan analys och referat, subjektiv och normativ eller självständig och spekulativ, är subtila och svårfångade. Det finns ju enkla regler eller entydiga svar här som med lätthet kan överföras till studenterna. Därtill kan man tänka sig att det finns olika syn på detta i lärarkollektivet. Kanske är det också delvis därför vi ofta duckar för att ta den diskussionen på ett seriöst sätt med studenterna, och istället lämnar dem hängande.

Problemet är emellertid också att studenter möter krav, som sinsemellan

kan både vara och uppfattas som motstridiga, och som de förväntas kunna sortera på egen hand, inte minst när de ska producera "egen" vetenskap i form av uppsatser. Man ska vara ett självständigt subjekt – men inte subjektiv. Drivande och argumenterande – men inte (för) normativ. Förankrad och specifik – men inte generalisera utifrån för få observationer. Kritisk och innovativ – men stadigt förankrad i vetenskapstraditionen. Otydligheten kring vad dessa uttalade och outtalade krav betyder, och hur de ska hanteras, skapar osäkerhet hos studenter. Utifrån studien av uppsatsskrivande studenter tolkar vi detta som att denna osäkerhet missgynnar utveckling av självständighet och analytisk förståelse. Det blir tydligt att studenter i en sådan situation ofta hellre härmar och är överdrivet försiktiga, än vågar lita till egna analyser och pröva nya förståelser av olika fenomen (Wendt och Åse, 2014).

### **VETENSKAPLIGT SPRÅK OCH TEXT**

I forskningsprojekten har det visat sig att det som kan fungera ganska bra muntligen – tolkningen – är svårare för studenterna att skriva ner. Det verkar som om själva nedtecknandet ställer krav som på olika sätt kan hämma analyserna. Som om den tolkning som går att göra muntligt på något vis blir alltför ovetenskaplig att göra i text; det framstår som för löst tyckande. Glappet mellan det talade och det skrivna är tydligt. I den studie som undersökte poängerna och problemen med att i undervisning använda minnesarbete, blir det uppenbart hur det kreativa flödet i studenternas tolkningsprocesser tenderar att stanna av när tolkningen ska "förvetenskapligas" – explicit relateras till teoretisk litteratur, skrivs ner och lämnas in (Jansson, Wendt & Åse 2007; 2009). Vid en jämförelse mellan studenternas inlämnade skriftliga uppgifter, och de samtal som fördes i seminariet, kunde vi konstatera en tydlig utarmning. Analyserna förlorade i såväl bredd som djup. Även i uppsatsprojektet (Wendt & Åse, 2014) pratar studenterna själva om flödet, associationerna, det mångbottnade, som försvinner när tanken ska bli text.

Delvis hänger detta förstås samman med att det i de flesta fall primärt är text och inte tal som examineras. Uppsatsen skall lämnas in och betygsättas, de inlämnade seminarieanteckningarna läsas av examinator. Detta gör att studenterna i större grad börjar "lösa uppgiften" och på ett annat sätt förhålla sig till frågor om att göra "rätt" eller "fel", något som kan hindra det analytiska flödet. Idéer om vad vetenskaplig text är verkar därtill kunna borga för en form av analytisk reduktionism. I sina inspelade forskningsdagböcker är studenterna ofta rädda för att göra tolkningar eller analyser som inte är "vattentäta", de är fokuserade på att inte lämna några lösa trådar och att rensa bort ambivalens. Uppsatsstudenterna kämpar med att färdigställa, som en student uttrycker det apropå skrivandet av slutmanuset, "ett snyggt paket /.../ inget som sticker ut, inget långskottigt". I projektet blir det tydligt att många spännande tolkningar och analyser som studenterna gör muntligt, inte kommer med i den färdiga tex-

ten. Detta handlar också om att just stringens och det väl sammanhållna starkt belönas i själva uppsatsskrivandet. Åtminstone uppfattar studenterna detta som helt avgörande för hur uppsatsen bedöms. Oavsett vad man anser om detta, kan man konstatera att det kan motverka det analytiska tänkande på vissa sätt, analyserna stannar av, studenterna tar det säkra före det osäkra och går inte vidare i sin tankegång.

Att skriva en uppsats innebär förstås en bra möjlighet att tillgodogöra sig viktiga förmågor, som att kunna strukturera text och bringa ordning i ett material, att vaska fram det väsentliga och skapa enhetlighet, men uppsatsformen kan också, just i relation till den analytiska förmågan, delvis verka hindrande (Wendt & Åse 2014). När mångtydighet, dubbelhet och association förstås som potentiellt hotande, tenderar detta att stoppa upp analysprocesserna, och studenterna kan komma att i hög grad begränsa sig själva för att bättre passa in i vad de uppfattar som den vetenskapliga formen. Här handlar det också om hierarkier mellan tal och skrift, och att det framför allt är i skrivandet som olika former av "regler" för vad som uppfattas som vetenskap blir tydliga (Jansson, Wendt & Åse 2007), exempelvis en syn på vetenskap som objektiv, distanserad och neutral (jfr Webber 2005). I den muntliga tolkningen förefaller det lättare att lita på den egna rösten. Det är som om egna erfarenheter, tolkningar och perspektiv behöver ett slags säkerhetsavstånd till den "riktiga", nedtecknade, distanserade vetenskapen för att framstå som legitima.

I pedagogisk litteratur framkommer inte sällan en hållning att vetenskapligt skrivande i själva verket hjälper studenter till en analytisk position och till ett slags "högre" kunskapsstadium, eller som Olga Dysthe m.fl. uttrycker det, till "djuplärande i stället för ett ytligt lärande [...] att göra materialet eller lärostoffet till vårt eget" (Dysthe 2000: 8). I intervjuerna lyfte uppsatsstudenterna också fram hur skrivandet kunde hjälpa dem att skärpa sina argument, att bringa reda i tankarna och klargöra olika positioner. Samtidigt verkar det vetenskapliga språket i sig kunna fungera förfrämmande och skapa osäkerhet (jfr Elbow 2000). Det blir plötsligt "någon annans" röst, inte den egna. Osäkerheten kan leda till att man inte vågar analysera, inte vågar inta den plats varifrån en egen analys blir möjlig. Peter Elbow (2000: 237) uttrycker detta som att studenter i sitt främlingskap börjar imitera, de *härmar* "vetenskaplighet", något som också kan fungera analyshindrande. Och han påpekar att inte heller en "lyckad" imitation – ett tillägnande av en akademisk skrivdiskurs – ska förväxlas med förståelse eller förmåga till vetenskaplig analys.

Själva skrivandet är alltså inte med nödvändighet en väg till analytisk utveckling för studenterna. I vissa sammanhang verkar talet faktiskt fungera bättre. Elbow lyfter exempelvis fram forskning som visar att studenters meta-kognitiva reflexionsprocesser – tänkandet kring det egna lärandet – tycks kunna nå längre i vardagsnära prat än med skriftliga verktyg. Detta pekar mot att undervisnings- och examinationsformer som vi ofta tar för givet som de



högst analytiskt stående: som uppsatsskrivande, kanske inte alltid är de som bäst gynnar utvecklingen av analytiskt tänkande.

Det innebär också att man i högre grad bör reflektera över hur undervisningen kring skrivandet som praktik egentligen ser ut på universitetet. Såväl lärare som studenter påtalar studenters motstånd mot, och svårigheter att skriva, och klagan att studenter skriver "dåligt" tycks återkomma (Smit 1991; Elbow 2000). Ändå är det uppenbart att det ofta inte undervisas i skrivandets konst på universiteten. Den lilla undervisning som finns tenderar att vara inriktad på skrivande som ett slags teknisk "färdighet", som hur man skriver fotnoter och gör en litteraturlista (jfr Elton 2010). De mer komplexa dimensionerna av skrivandet, som ligger närmare hur vetenskaplighet tänks och praktiseras, dimensioner som handlar om relationen mellan språk, tolkning och gestaltning, berörs ytterst sällan.

## FÖRESTÄLLNINGAR OM VETENSKAP

Samtidigt som samhällsvetenskapen i hög grad vilar på idéer om att verkligheten bara kan beskrivas utifrån olika perspektiv, har ändå ett positivistiskt tänkande ett starkt fäste. Detta innebär också att studenter får delvis motstridiga budskap och ansatser presenterade för sig. Detta behöver naturligtvis inte vara ett problem i sig, men det verkar som om studenterna har svårt att navigera rätt här. Ofta handlar det om att en form av positivistiskt färgad "gutfeeling" slår igenom hos studenterna. Stundtals kan detta leda till att de börjar formulera frågor och metoder i en tradition som inte fungerar med den mer tolkande designen på studien de har valt.

I någon mån handlar det om ett slags vardags- eller commonsense-föreställningar om vetenskap som ligger nära en positivistisk tradition (Murstedt m.fl. 2014). Vetenskap handlar då om att pröva, testa, förklara och om objektivitet. Exempelvis talar våra intervjustudenter om hur de inledningsvis i jakten på en lämplig problemformulering sökte efter en hypotes. När vi frågade dem varför, fick vi svaret att en hypotes gör att det känns tryggt, och att man vet att man kommer att få ett tydligt resultat. Hypotesprövande är ett sätt att gå till väga som känns stabilt vetenskapligt. "Teori" – något som man "vet att man måste ha" men inte egentligen varför – tolkas då ofta i snäv mening som något som hypoteser genereras ur, eller som något som används för att förklara skillnader som observerats i ett material. Helst, berättar studenterna i studien, vill man också hitta något som *heter* teori; *genussystemteori*, eller *agenda setting-theory*, för att kunna känna sig lugn. Och när några studenter ska intervjua fyra förskolelärare, så vänder de sig till en slumpgenerator på nätet (de hämtar webadressen till generatoren från sin metodbok) för att göra urvalet av förskolor (Wendt & Åse, 2014). Detta slags vetenskapliga "räddningsvästar" kan emellertid fungera analyshämmande. Att vända sig till en slumpgenerator framstår som ett snabbt och "objektivt" sätt att lösa ett problem, men tenderar att block-

era den process som innebär att istället själv fundera igenom för- och nackdelar med olika urval. Det som för studenterna förefaller som osviktigt ”vetenskapligt” – hypoteser, förklaringar, slumpmässiga urval etc. – fungerar därigenom på ett paradoxalt sätt som hindrande för utveckling av ett vetenskapligt analytiskt tänkande.

Själva idén om vetenskap som distanserad och ”ofärgad” av erfarenheter hör också hit, något som gör att olika pedagogiska projekt och processer som utgår från studenters egna erfarenheter (t.ex. minnesarbete, livsberättelser) har svårt att framstå som legitima i undervisningen, åtminstone som grund för ”riktig”, vetenskaplig kunskap. I projektet om minnesarbete gjordes utvärderingar av hur studenterna tyckte att arbetssättet hade fungerat. Det var påfallande att studenterna tyckte det var fascinerande att ”så mycket” kunde utvinnas ur ”så lite” (de egna berättelserna), men att det samtidigt fanns en tvekan om huruvida de gemensamma tolkningarna som skedde på seminariet var att betrakta som giltiga analyser. Kul, ja, men är det vetenskap? Den distanserade rösten som ett tecken på vetenskap blir därför också ett hinder för studenter när de skall producera egna tolkningar, analyser och förståelser, särskilt när dessa ska skrivas ner och bli ”vetenskaplig text” (Jansson, Wendt & Åse 2009; Wendt & Åse 2014).

Inbyggt i idéer om vetenskap finns också tydliga hierarkier, något som studenterna på ett aktivt sätt förhåller sig till. Medvetenheten om statusordningar och om hur position hänger samman med vetenskaplig legitimitet är högst närvarande i studien av uppsatsarbetet. Det kan exempelvis handla om att det faktum att någon författare står med titeln professor, eller att en artikel är antagen i en fin referee-tidskrift, fungerar som (tillräckligt) argument för varför en text skall användas i uppsatsarbetet. Metoder och angreppssätt som studenterna hittar i publicerade texter med hög vetenskaplig status, återanvänds gärna.

Osäkerheten kunde bland annat leda till att studenterna vände sig till tidigare forskning eller studier där de kunde kopiera ramverk eller design. Ibland handlade det om att studenterna anammade ett slags ”paketlösning” snarare än att de själva funderade igenom för- och nackdelar med olika val i relation till sina egna projekt. Några satsade på ”Hirdmanpaket”, eller, som en annan student uttryckte det; ”vi tog bara på oss de postkoloniala glasögonen och körde” (Wendt & Åse, 2014). Att hänvisa till auktoriteter uppfattas som tryggt och som ett sätt att göra sig osårbar. ”Det är ju inte oss de kan kritisera, utan Professor [Berömd]” som en student uttrycker det apropå tänkbara invändningar mot sin uppsats.

Detta kan uppfattas som en osäkerhet om den egna positionen och legitimiteten som vetenskapsproducent. I sin tur leder detta till att studenterna härmar och ”spelar säkert” – de använder olika säkerhetsåtgärder för att garantera

vetenskaplighet – samtidigt som dessa processer kan leda till att den egna analytiska processen ofta avstannar.

### DEFAULTLIBERALISM

Om föreställningar om vetenskap, och en typ av reflexmässigt positivistiskt färgat angreppssätt, tenderar att verka hindrande för studenternas analytiska utveckling, visar begreppsstudien (Murstedt m.fl. 2014) på ett liknande sätt hur ett liberalt "default-perspektiv" kan bli problematiskt för studenterna. Detta handlar om att liberala föreställningar kring centrala statsvetenskapliga begrepp som makt, på en och samma gång är starkt dominerande, och osynliggjorda. Liberala tankesätt framstår helt enkelt inte som ett perspektiv, utan som ett slags naturligt förnuft. Detta betyder att studenter kan ha stora svårigheter att analysera utifrån andra perspektiv, inte minst strukturella perspektiv. I studien kring hur studenter uppfattar begrepp som kön och nation, tydliggörs hur tankesystem kring makt och maktutövning primärt blir begripligt i relation till individen, och begrepp som jämvikt, frivillighet och intention blir helt centrala. Men dessa föreställningar är i stor utsträckning *naturaliserade*; givna och självklara (jfr Hall 1997). Studenterna uppfattar i dessa sammanhang sällan att de använder ett perspektiv, och det blir svårt för dem att utveckla andra slags analyser.

I ett projekt studeras vad som händer när studenter får i uppgift att analysera ett dagstidningsmaterial med porträtt av kvinnliga och manliga politiker utifrån några texter i kurslitteraturen med ett könsmaktsperspektiv (Murstedt m.fl. 2014). Artiklarna var hämtade från en artikelserie i Dagens Nyheter om partiledarna, och visade bland annat Göran Persson i skogen, kramandes ett träd, Lars Ohly på fotbollsläktaren och Maria Wetterstrand i sandlådan med sitt lilla barn. Uppgiften handlade alltså om att *använda* det teoretiska perspektivet i litteraturen för att analysera bilderna. Det visade sig emellertid att studenternas analyser sällan tog sig förbi frågan om förekomsten av diskriminerade individer. När det inte fanns någon enskild individ som med säkerhet kunde sägas vara kränkt, och ingen aktör, vars intention att kränka kunde urskiljas, föreföll inte en könsmaktsanalys vara relevant. Då avstannade analysen och studenterna började prata om annat. I gruppdiskussionerna kom studenterna att ställa frågor som: Kanske ville kvinnan på bilden presenteras på detta sätt i tidningen? Och när artikeln är skriven av en kvinna, kan det väl inte vara ett uttryck för könsmakt? För att låna Robert Dahls klassiska bokstavsterminologi, uppfattar studenterna det som att deras uppgift är att utifrån en position där individ B blir utsatt för (otillbörlig) maktutövning, också peka ut och skuldbelägga den maktutövande individen A. Maktanalys i termer av strukturer och tankesystem, bortom intentioner och diskriminering av enskilda individer, blir därmed svår för dem att utföra.

Ett annat exempel på hur etablerade och osynliggjorda tankesystem kan

uppfattas som hindrande för analytisk förmåga, kan hämtas från studien av hur studenter förstår nation och nationell identitet (Jansson, Wendt & Åse 2013). Här visade det sig att studenterna har svårt att tillämpa kritiska perspektiv på nation. Trots att de på en nivå inte förefaller ha problem med att förstå grundtankarna i kurslitteraturens socialkonstruktivistiska perspektiv, faller de i de egna analyserna och diskussionerna snabbt in i commonsense-föreställningar där sanningar om vad som utmärker olika nationaliteter (svenskar är på ett visst sätt, fransmän på ett annat) ständigt återkommer och inte problematiseras (Jansson, Wendt & Åse 2013). Analyserna avstannar, då de inte kommer förbi föreställningen om nationen som en given, opolitisk och naturlig entitet.

Samtidigt blir det tydligt i projekten att vissa områden inom ämnet är mer problematiska för studenter att analysera än andra. När det handlar om fenomen där makt och privilegier står på spel, där det finns en tydlig identitetsaspekt på lärostoffet, och/eller där det handlar om fenomen som är uppfattas som "naturliga", uppträder särskilda problem och hinder för analys (jfr Jansson, Wendt & Åse 2013; Murstedt m.fl. 2014). Feministisk forskning har länge lyft fram studenters motstånd mot att problematisera och analysera olika maktordningar, baserade på exempelvis ras och kön (se t.ex. Hase 2002; Sanchez-Casal 2002; Webber 2005). Sådana kritiska perspektiv saknar en självklar legitimitet i vetenskapen, och forskning pekar också på hur studenter såväl som lärare värjer sig mot att synliggöra privilegieordningar, inte minst de som man själv gynnas av och/eller bidrar till att upprätthålla (Moeller 2002; Titus 2000). Det senaste decenniets nyliberalt och nykonservativt färgade förändringar av akademien (jfr Rönnblom 2011; Good and Moss-Racusin 2010), där begrepp som excellens och konkurrens fått stort inflytande, har också tolkats som missgynnsamt för samhällskritiska perspektiv. Studenter läser av sådana normförändringar, och incitamenten att bedriva kritiska perspektiv har, menar en del uttolkare, drastiskt minskat i takt med det ökade värde som tillskrivs anställningsbarhet, entreprenörskap och individualitet (se t.ex. Feigenbaum 2007).

## **Pedagogiska strategier för att underlätta analyser**

### **FÖRFLYTTNING OCH FÖRFRÄMLIGANDE**

I forskningsprojekten tydliggörs alltså hur olika former av förgivettagna antaganden och tankesystem ställer sig i vägen för studenternas analyser. Det handlar också om den särskilda utmaning det innebär att möjliggöra analyser ur kritiska perspektiv där maktordningar och fenomen som uppfattas som icke-politiska och, åtminstone till del, "naturliga", som exempelvis frågor som rör köns- och nationsordningar. På en mer generell nivå kan man emellertid också förstå etablerade positivistiska och liberala tankesystem som hindrande – inte nödvändigtvis perspektiven som sådana, utan just att dessa föreställningar i stor utsträckning framstår som icke-perspektiv, som självklara, som sunt förnuft.

Utmaningen är att möjliggöra reflexion och analys genom att avnaturalisera, på flera nivåer. Ett sätt som kan vara fruktbart är att arbeta med skilda former av förflyttningar och förfrämligande. I grunden handlar sådana strategier om att öppna upp för nya möjligheter till analys; att göra nya arenor tolkningsbara (eller tolkningsbara på nya sätt). Det kan handla om att föra in vardagliga och skenbart opolitiska material i klassrummet: tidningar, filmer, berättelser, förpackningar, reklam, bloggar, konstverk, souvenirer – eller låta studenterna analysera sina egna minnen från en konkret händelse eller av ett ting. Nya arenor politiseras, vad som kan uppfattas som ickepolitiska ting blir politiskt relevanta och vetenskapligt legitima att undersöka när de tas till seminariet. På så sätt gör själva förflyttningen från en vardaglig till en vetenskaplig miljö något med tolkningsramarna och öppnar upp för ett analytiskt förhållningssätt.

Att, som i ett av projekten, utifrån studenternas minnen tolka berättelser om en begravning eller ett födelsedagsfirande i ljuset av teorier om kön och nation innebär ett förfrämligande – att se på det välbekanta i en ny dager – som samtidigt är ett närmande till en ny förståelse av olika fenomen. Andra former av förflyttningar ("displacements", jfr Haug 1987) som kan generera analyser på ett fruktbart sätt handlar om att förflytta en (teoretisk) tematik till en konkret händelse eller ett specifikt fenomen, t.ex. till ett minne eller till ett ting. Vi har exempelvis låtit studenter jobba med minnen av en flagga, av mjölk och av att känna sig som kvinna/man, just för att denna typ av förflyttning till det konkreta är ett sätt att öppna upp för tolkningar som går utöver de mest uppenbara och naturaliserade vardagsförståelserna av exempelvis kön eller nation – hur något bara "är" (Jansson, Wendt & Åse 2007; 2008).

En annan insikt som vunnits ur forskningsprojekten är att för att lyckas avnaturalisera den liberala hegemonin, som visar sig så stark inte minst i könsanalyserna, förefaller det ibland otillräckligt att undervisa om motstridiga, strukturella, kritiska perspektiv. För att dessa ska förstås, måste en hel del energi faktiskt läggas på att undervisa om liberalismen som tanke-system, även när det är andra teoretiska perspektiv som står på agendan. Det är nödvändigt att explicitgöra och problematisera de defaultföreställningar som studenterna bär med sig in i undervisningssituationen och visa dem som just föreställningar utifrån ett visst perspektiv. På ett liknande sätt bör positivistiska föreställningar, som i stor utsträckning också har blivit ett slags vardagsföreställningar om vad som utgör vetenskap, explicit diskuteras. Varför tror vi att en hypotes genererar ett säkert svar? Vad betyder det att vi ser förklaringen som den "riktiga" vetenskapen? Hur blir slumpgeneratorn en vetenskapsgaranti?

## ÖVNINGAR I ANALYS

I sig innebär dessa pedagogiska praktiker inte bara en hjälp att avnaturalisera det givna, utan fungerar också på ett mer generellt sätt som en övning i analys. Att öva sig i att ifrågasätta det banala och det självklara, att se olika samhälleliga

betydelselager i något som verkar djupt opolitiskt, är ett sätt att träna upp en analytisk förmåga. Tolkningsförmågan stimuleras när möjligheter ges att gripa sig an det latent, det icke uppenbara.

Generellt sett är en viktig tanke att vi som lärare behöver ge studenterna möjligheter att öva på att göra olika slags analyser. Man kan inte förutsätta varken att studenterna vet vad vi menar med en analys, eller att detta är ett slags medfödd förmåga. Få studenter vet av sig själva skillnaden mellan löst personligt tyckande och analys, eller är på det klara med hur en analys skiljer sig från ett referat. Att diskutera vad en analys är och kan vara bör dock också följas upp med konkreta analysövningar. Mycket tyder på att studenter lär sig vetenskapliga tillvägagångssätt mycket mer effektivt när metoder knyts till ett innehåll och blir konkreta, än när de diskuteras i generella och abstrakta termer (Pintrich 2001: 223).

Här kan läraren exempelvis ge studenter tillfälle att pröva att göra analyser av samma fenomen utifrån olika perspektiv. Att tvingas anta ett perspektiv och göra analyser utifrån det, även om man kanske inte gillar perspektivet, kan också vara fruktbart. Att inta en position (och på ett sätt anta en "roll") kan fungera förlösande. Utifrån denna position blir det möjligt att ta ut svängarna, utan att stå som direkt ansvarig för själva analysen. En slags analysövningar kan syfta till att problematisera det som ligger "före" den explicita texten: exempelvis att finna premisser, förförståelser och grundläggande antaganden. En annan form av övningar skulle kunna handla om det som snarare kommer "efter" texten: en tolkning av texternas betydelser, eller kanske dess vidare konsekvenser, vilka slags maktordningar en text kan ses leda till/utmana eller vilken slags politik som möjliggörs/omöjliggörs utifrån vissa föreställningar etc. Analysövningar kan också handla om att öva på att se samband och kopplingar mellan texter och fenomen, analysera likheter, skillnader, att överföra resonemang, begrepp och idéer från en kontext till en annan. Och slutligen förstås metaanalysen; att öva sig på självreflexion; att analysera sin egen analys och se poänger och problem, möjligheter och begränsningar med sitt eget angreppssätt.

Då det vetenskapliga skriftspråket, som tidigare diskuterats, på vissa sätt kan verka hindrande för analys, bör man också på allvar fundera på om andra undervisnings- och examinationsformer kan visa sig vara mer lämpade just för att utveckla analytisk förmåga. Till exempel skulle vi kunna lägga mer energi på att arbeta med, och även i högre grad börja värdesätta, kollektiva muntliga analysprocesser, handledningstillfällen, muntliga examinationer, eller reflexionssamtal mellan studenter om läroprocesser.

På flera sätt har vi funnit bilder särskilt fruktbara och stimulerande att arbeta med när det gäller att öva sig i analys. Det har handlat både om att låta studenter ta egna bilder för att gestalta och problematisera olika teman, och att utifrån olika teoretiska perspektiv tolka innebörden av olika slags bilder.

Bilder är, på ett annat sätt än text, en tydligare uppmaning till tolkning, och genererar lättare associationer. Kanske handlar detta om att svaren är mindre givna, möjligheterna förefaller flera. Studenterna verkar också på ett mycket mer otvunget sätt klara av att påbörja en tolkningsprocess utifrån en bild än en text: om det handlar om att det verkar mer legitimt att tolka bilder än text, eller att just det faktum att svaret verkar mer mångtydigt, skall vara osagt. Att tolka en bild innehåller också möjligen ett element av lek, av fantasi och lust, som kan hjälpa den analytiska processen att utvecklas, prestationskraven förefaller minska. Kanske är det rent av själva avståndet till det som förstås som "riktig", förklarande, högststatusvetenskap, som möjliggör den analytiska styrkan.

### **RELATIVISERA HIERARKIER**

En central fråga är hur man som lärare ska angripa det faktum att akademien är en hierarkisk ordning. Att göra egna analyser kräver på olika sätt en tilltro till den egna rösten och platsen i akademien: samtidigt som en mängd statusordningar i själva verket motverkar detta. Studenterna är positionerade "längst ner" i näringskedjan, samtidigt som de, åtminstone i sina uppsatser, förväntas bete sig som (i stort sett) färdiga forskare. I grunden handlar det här om att på olika sätt skapa en miljö där studenterna gradvis får en större tilltro till den egna förmågan att analysera, och att försöka motstå studenternas krav på facit och färdiga "svar".

Uppsatsstudenterna som vi följde uttryckte upprepade gånger en stor frustration då de upplevde uppgiften som de skulle göra som vag och otydlig, och de kände sig stundtals övergivna av sina handledare när dessa inte levererade entydiga besked eller talade om vad som var rätt och fel tillvägagångssätt (Wendt & Åse 2014). Några efterlyste också en manual för uppsatsskrivande, ett krav formulerat utifrån en tanke att rätta svar finns, och att det i förväg går att lära sig hur en "rätt" skriven uppsats ska se ut. Som lärare är det lätt att ge efter för denna typ av krav. Men den skenbara trygghet som en manual kan ge, kommer också med ett pris: den befäster idén att det finns rätt och fel i sig – när det som studenten kanske framför allt behöver lära sig, är att vad som blir "rätt" bara kan diskuteras utifrån det egna projektet och den egna idén. Att bli tilldelad en manual tror vi snarare riskerar att fungera hindrande för analysen. Det motverkar i själva verket att studenter hittar en egen analytisk plats, där de kan tänka igenom och fundera och med självförtroende kan argumentera för sin tolkning; utifrån sitt projekt och sitt perspektiv. Här är det viktigt att istället jobba med pedagogiska strategier där det blir tydligt att det inte finns "sanna" svar, och att den egna analysen kräver ett systematiskt och mödosamt tänkande kring de egna valen (snarare än att få eller ta en färdig lösning) och att våga lita till det egna resonemanget, snarare än till auktoritetens (lärarens eller Professor Berömds).

Som lärare kan man exempelvis arbeta med att ställa genuina frågor, helt

enkelt sådana som man själv inte har svaret på, och som man själv är nyfiken på. Ett sådant förhållningssätt kan underlätta för studenter att närma sig en egen analytisk plats och faktiskt lösgöra analytisk energi i klassrummet. Frigjorda från idén om att prestera på ett förutbestämt sätt där läraren sitter inne med det sanna svaret (men bara låter bli att säga det), vågar studenterna mer. Att arbeta gemensamt, mot en större jämlikhet i undervisningssituationen, kan därför vara en utmärkt strategi för att stimulera analytiskt tänkande. I det gemensamma sökandet, och i de kollektiva tolkningsprocesserna, där färdiga svar inte finns, blir studenters tolkningar giltiga på ett nytt sätt, deras analyser blir betydelsebärande på en annan nivå och får större legitimitet. Den här strategin är inte helt enkel. Som lärare kan det ta emot att inte tillgodose studentkrav på att leverera "svaret"/sanningen, och att vägra inta expertrollen kan också innebära att bli ifrågasatt och utmanad. Det är förstås avsevärt mycket lättare att arbeta på detta sätt om man i termer av exempelvis titel, ålder, kön, etnicitet redan är högt placerad i sociala och akademiska hierarkier och har en tydlig auktoritativ position – som man just därför har råd att "släppa" lite på i klassrummet.

Genom mer prat i olika former är det möjligt att motarbeta att det tolkande arbetet görs om till stängda paket. Det handlar också om att ge utrymme för studenterna att tydliggöra för sig själva vad de håller på med. Ett sätt som många pedagoger funnit fruktbart är att arbeta med metareflektioner (Elton 2010; Pintrich 2002). I en nyligen publicerad studie visar Hagström & Scheja (2013) hur statsvetarstudenters prestationer markant förbättrades när de fick i uppgift att skriva om, och tillsammans diskutera, hur de gick tillväga för att lösa olika problem, vilka strategier de använde sig av, vilken litteratur de valde och valde bort etc. Att införa ett element i undervisningen där uppgiften just är att fundera kring vad och hur man lär sig/har lärt sig, och över hur själva skrivprocessen fungerar, är i sig stärkande av den analytiska positionen då det ju sätter den egna (analytiska) utvecklingen i centrum. Projektet som följde uppsatsstudenterna visade att deras inspelningar blivit just en sådan metareflektion: de fick med varandra diskutera varför de träffade sina val, varför vissa lösningar framstod som bättre eller sämre än andra. När studenterna intervjuades efter kursens slut, var det flera som påpekade hur mycket de lärt sig av själva diskussionen: "alla som skriver uppsats borde ha en bandspelare".

## **GE ERFARENHETEN PLATS**

Hur kan akademien bli ett rum där studenten kan göra vetenskapen till "sin" och inte lärarens eller professor Berömnds, där vetenskap inte blir något som ska härmas eller "göras rätt" och där analys och teori fungerar som ett närmande och inte som ett distansgörande? Hur möjliggör vi, med andra ord, för studenterna att finna en analytisk plats, där den egna tolkningen framstår som legitim och kunskapsproduktiv?



I projekten har vi flera gånger aktivt arbetat med att låta studenter använda egna erfarenheter i undervisningen. I en mediekurs fick studenterna skriva dagbok om hur de själva konsumerade och relaterade till medier i sin vardag. Vi har också arbetat med minnesarbete, en kollektiv, erfarenhetsbaserad metod, där konventionella vetenskapliga hierarkier utmanas och den egna erfarenheten sätts i förgrunden. Alla bidrar med "empiri" genom en egen minnesberättelse, men alla är samtidigt också uttolkare av denna empiri: deltagarna är såväl kunskapsobjekt som kunskapssubjekt (Jansson, Wendt & Åse 2007; 2009). När alla bidrar med sin erfarenhet och sin tolkning skapas i större utsträckning ett eget vetenskapsrum. Viktiga poänger med detta är både att den egna *verkligheten* får status som legitimt vetenskapligt område, och att den egna *tolkningen* ges auktoritet. Kunskap blir något som skapas gemensamt i rummet, utifrån deltagarna, och inte något bortom deltagarna själva, eller något som enkelt överförs från den vetenskapliga auktoriteten. På så sätt skapas därmed, om än tillfälligt, just en "egen" plats varifrån analys kan bli möjlig.

Minnesarbetet skapade också en särskild stämning i klassrummet, präglad av intensivt lyssnande. Diskussionerna fördes utifrån en omsorg om deltagarnas minnen och berättelserna togs på stort allvar; förmodligen för att var och en som satt i rummet hade bidragit på samma sätt och delat med sig av sin erfarenhet. Detta betyder naturligtvis inte att problemen med hierarkier, naturalisering och en begränsande syn på vetenskap upphävs med hjälp av pedagogiska arbetssätt som minnesarbete. I utvärderingarna blev det tydligt att arbetet uppskattades av studenterna samtidigt som det också fanns ett motstånd mot att förstå det som skedde i den kollektiva processen som "riktig" statsvetenskap.

Liksom för de övriga pedagogiska strategierna ovan ligger dock värdet i att öka möjligheterna för studenter att få tillgång till en egen analytisk plats, om än att detta naturligtvis inte är en position man en gång för alla bara intar, för att sedan stanna där. Snarare kan man se det som att det i vissa sammanhang går att gemensamt motverka de ordningar och hierarkier som begränsar studenternas egna vetenskapliga röster. I någon mån syftar alla strategierna ovan till detta. Genom att stimulera till tolkning och till relativisering av hierarkier öppnas större möjligheter för studenter att både kunna och våga börja formulera egna analyser. Med andra ord kräver det av oss som lärare att vi anstränger oss för att arbeta fram undervisningsmiljöer mindre präglade av prestation, hierarki och förutsägbarhet, och mer av tolkningsglädje, jämlikhet och analytisk öppenhet.

En sällan ifrågasatt tanke är att analytiskt och kritiskt tänkande tränas och utvärderas på bästa sätt genom studenters uppsatsarbete, att de får göra, som det heter, självständiga arbeten. Forskningsprojekten som beskrivs i denna artikel föreslår inte att denna verksamhet är onödig eller saknar kvalitéer, men när det kommer till att "lära" studenter att göra egna analyser och öva analytisk förmåga, finns ingen självklar koppling. I själva verket tycks andra

undervisnings- och examinationsformer på många sätt ha förutsättningar att nå längre. Vi behöver därför också i högre grad än i dag erbjuda andra slags undervisningsformer, där man får öva på analys, enskilt och kollektivt, utifrån undervisningssituationer där såväl vetenskapliga hierarkier som olika former av naturaliseringar har möjlighet att utmanas.

## Litteratur

- Bates, Stephen R. & Jenkins, Laura, 2007. "Teaching and learning ontology and epistemology in political science", *Politics* 27(1), s. 55-63.
- Çavdar, Gamze & Doe, Sue, 2012. "Learning through writing: Teaching critical thinking skills in writing assignments", *PS- Political Science and Politics* 45(2), s. 298-306.
- Dysthe, Olga, 2000. *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Ek, Anne-Charlotte, 2007. "Varför måste Butler vara så jävla akademisk? En diskussion om feministisk kunskapsteori och akademiska undervisningsrum", *Tidskrift för genusvetenskap*, nr 4, s. 67-93.
- Elbow, Peter, 2000. *Everyone Can Write. Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Elton, Lewis, 2010. "Academic writing and tacit knowledge", *Teaching in Higher Education*, 15(2), s. 151-160.
- Feigenbaum, Anna, 2007. "The Teachable Moment: Feminist Pedagogy and the Neoliberal Classroom", *The Review of Education Pedagogy and Cultural Studies* 29(4), s. 337-349.
- Fitzgerald, Jennifer & Baird, Vanessa A., 2011. "Taking a step back: Teaching critical thinking by distinguishing appropriate types of evidence", *PS-Political Science and Politics* 44(3), s. 619-624.
- Good, Jessica J. & Moss-Racusin, Corinne A., 2010. "'But that doesn't apply to me': Teaching college students to think about gender", *Psychology of Women Quarterly* 34(3), s. 418-421.
- Hagström, Linus & Scheja, Max, 2013. "Using meta-reflection to improve learning and through-put: redesigning assessment procedures in a political science course on power", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, DOI: 10.1080/02602938.2013.820822.
- Hall, Stuart, 1997. "The spectacle of the other", i Hall, Stuart (red.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Handal, Gunnar, 1999. "Consultation Using Critical Friends", *New Directions for Teaching and Learning*, nr 79, s. 59-70.
- Hase, Michiko, 2002. "Student resistance and nationalism in the classroom: reflections on globalizing the curriculum", i Macdonald Amie A. & Sánchez-Casal, Susan (red.), *Twenty-First-Century Classrooms: Pedagogies of Identity and Difference*. New York: Palgrave Macmillan.
- Haug, Frigga m.fl., 2007. *Female Sexualization. A Collective Work of Memory*. London: Verso.
- Jansson, Maria, Wendt, Maria & Åse, Cecilia, 2007. "Ett ögonblick (utanför ordningen) – om minnesarbete i undervisningssituationer", *Working Papers 2007:1*, Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Jansson, Maria, Wendt, Maria & Åse, Cecilia, 2008. "Memory Work Reconsidered", *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 16(4), s. 228-240.
- Jansson, Maria, Wendt, Maria & Åse, Cecilia, 2009. "Teaching political science through memory work", *Journal of Political Science Education*, 5(3), s. 179-197.

- Jansson, Maria, Wendt, Maria & Åse, Cecilia, 2013. "Common sense Notions of 'Nation': A Challenge for Teaching", *Journal of Political Science Education*, 9(1), s. 34-51.
- Jones, Anna, 2009. "RedisCIPLining generic attributes: the disciplinary context in focus". *Studies in Higher Education* 31(1) s 85-100.
- MacLellan, Effie, 2004. "How reflective is the academic essay?", *Studies in Higher Education* 29(1) s 75-89.
- Maher, Frances A. & Tetreault, Mary Kay Thompson (red.), 2001. *The feminist classroom: dynamics of gender, race, and privilege*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Marks, Michael P., 2008. "Fostering scholarly discussion and critical thinking in the political science classroom", *Journal of Political Science Education* 4(2), s. 205-224.
- Moeller, Carol J., 2002. "Marginalized Voices: Challenging Dominant Privilege in Higher Education", s. 155-180 i Superson, Anita M & Cudd, Ann (red.), *Theorizing Backlash. Philosophical Reflections on the Resistance to Feminism*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers.
- Moore, Bennett Zoë, Faltin, Lucia & Wright, Melanie, 2003. "Critical Thinking and International Postgraduate Students", *Discourse*, 3(1), s. 63-94.
- Murstedt, Linda m.fl., 2014. "Liberal Liability. Students' Understanding of a Gender Perspective in Social Science", *Journal of Social Science Education*, 13(2), s. 63-73.
- Olsen, Jonathan & Statham, Anne, 2005. "Critical thinking in Political Science: Evidence from the introductory comparative politics course", *Journal of Political Science Education* 1(3), s. 323-344.
- Oros, Andrew L., 2007. "Let's debate: Active learning encourages student participation and critical thinking", *Journal of Political Science Education* 3(3), s. 293-311.
- Perkins, David, 2007. "Theories of difficulty", *British Journal of Educational Psychology*, nr 4, s. 31-48.
- Pintrich, Paul R., 2002. "The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing", *Theory into Practice*, 41(4), s. 219-225.
- Pollock III, Philip H., 2011. *The essentials of political analysis*. Washington, DC: CQ Press.
- Portuges, Catherine & Culley, Margo (red.), 1985. *Gendered subjects: the dynamics of feminist teaching*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Sánchez-Casal, Susan, 2002. "Unleashing the deamons of history. White resistance in the U.S. Latino Studies classroom", s. 59-86 i Macdonald Amie A. & Sánchez-Casal, Susan (red.), *Twenty-First-Century Classrooms: Pedagogies of Identity and Difference*. New York: Palgrave Macmillan.
- Smit, David William, 1991. "Improving Student Writing", *IDEA Paper no 25*, Center for Faculty Evaluation & Development, Kansas State University.
- Titus, Jordan, 2000. "Engaging Student Resistance to Feminism: how is this stuff going to make us better teachers", *Gender and Education*, 12(1), s. 21-37.
- Webber, Michelle, 2005. "Don't be so feminist: Exploring student resistance to feminist approaches in a Canadian University", *Women's Studies International Forum*, 28(2-3), s. 181-194.
- Wendt, Maria & Åse, Cecilia, 2014. "Learning dilemmas in undergraduate student independent essays", *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2013.842967.