

Att lära statsvetenskap

– två ämnesdidaktiska utmaningar

Björn Badersten

Teaching and learning in political science – two didactic challenges

In light of a pluralist view of the discipline, this article addresses two didactic challenges in teaching political science. The first challenge stems from the balance between substance and methodology, between specialist knowledge and analytical skills or, put differently, between subject matter and generic competence. The second challenge relates to the intersection between “is” and “ought” in political analysis, between the empirical and the normative. Both issue areas tend to create learning thresholds for students due to their complex nature and to the cognitive dissonance created when student’s perceptions and preunderstandings of political science in these matters clash with the views of the discipline presented by teachers. Both issue areas also call attention to the importance of highlighting methodological aspects of knowledge production in class. Against this backdrop, the article argues for a process-oriented and problem-based approach to teaching and learning that combines a curious quest for knowledge with methodological awareness and that couples holism and concreteness, e.g. by the use of case-methods in teaching and authenticated forms of learning activities and forms of examination.

Att vara universitetslärare i statsvetenskap är på många sätt ett privilegium. Mötet med engagerade och motiverade studenter stimulerar, liksom det gemensamma arbetet med att skapa förståelse och mening i en värld i ständig förändring. Men att på ett professionellt sätt arbeta med kunskapsbildning om politik och samhälle aktualiserar också en rad utmaningar, bland annat beträffande det sätt på vilket vi tänker kring och organiserar vår utbildning. I detta sammanhang ska jag beröra två sådana ämnesdidaktiska utmaningar, utmaningar som jag uppfattar som centrala och viktiga och som på olika sätt påverkar vår verksamhet som undervisande statsvetare. Dels handlar det om balansen mellan realia och metodologi i undervisningen, mellan sakkunskap och analytiska färdigheter och, uttryckt i vidare termer, mellan ämneskunskap och generella kompetenser (jfr Barrie 2006). Dels handlar det om statsvetenskapen i brytpunkten mellan ”är” och ”bör”, mellan det empiriska och normativa, och inte minst statsvetarstudentens möte med studiet av politikens värdefrågor. Båda dessa utmaningar och de ämnesfält de representerar utgör, ska jag hävda, potentiella lärtrösklar för våra studenter. Inte bara så till vida att

Björn Badersten är verksam vid Statsvetenskapliga institutionen, Lunds universitet.
E-post: bjorn.badersten@svet.lu.se

ämnesinnehållet är komplicerat och bitvis svårsmält, utan också för att vårt eget sätt att se på ämnet tenderar att avvika från studenternas föreställningar om och förväntningar på sina studier (jfr Perkins 1999; Meyer & Land 2003; Elmgren & Henriksson 2010). Båda dessa utmaningar har därtill en gemensam nämnare i att de synliggör vikten av att aktivt arbeta med vetenskapsteoretiska frågor och metodologi inom ramen för undervisningen i det vetenskapliga studiet av politik.

Mer specifikt ska jag i det följande göra tre saker i förhållande till var och en av dessa ämnesdidaktiska utmaningar. För det första ska jag argumentera för ett särskilt ställningstagande i synen på statsvetenskap som ämne; ett ställningstagande i förhållande till respektive ämnesfält som idag förvisso är relativt vanligt, men som i grunden är det som genererar dessa utmaningar från första början och därför är viktigt att precisera. Dels ska jag hävda en relativt långtgående pluralism, både i vetenskapsteoretisk mening och med avseende på vad som konstituerar politik, och därtill hävda att vår kunskap om politik till väsentliga delar är problem-, perspektiv- och metodberoende. Av detta följer att vi bör rikta betydande uppmärksamhet åt det sätt på vilket kunskap bildas, det vill säga just åt vetenskapsteori och metodologi. Dels ska jag utifrån samma pluralistiska grundsyn hävda att vi som statsvetare, vid sidan av vår empiriska utblick, i ökad utsträckning bör intressera oss för politikens värdefrågor. Även detta ämnesrelaterade ställningstagande föranleder ett betydande fokus mot metodologi, inte minst i ljuset av den för värdeanalysen så centrala men ofta svåra distinktionen mellan "är" och "bör" och mellan "att anse" och "att tycka" i värdefrågor.

För det andra ska jag beröra några ämnesdidaktiska problem och utmaningar som dessa ställningstaganden för med sig när de iscensätts i och tillåts impregnera undervisningen. Båda ställningstagandena tenderar, som sagt, att utmana studenternas förståelse. Det fokus på vetenskapsteori och metodologi i undervisningen som ämnessynen för med sig – och som delvis kan komma att ske på bekostnad av undervisning i traditionell statsvetenskaplig realia – ställer också krav både på studenternas förkunskaper och på deras förmåga till perspektivseende och kritiskt tänkande. De didaktiska utmaningar som här aktualiseras är därmed inte endast relaterade till ämnesinterna vägval, utan samspejar också med vad som sker i grund- och gymnasieskolan och med ämnets rekryteringsunderlag.

För det tredje, och slutligen, ska jag försöka ge några förslag på hur man konkret kan närma sig och arbeta med dessa problem och utmaningar som undervisande statsvetare. Dels ska jag lyfta fram betydelsen av ett processuellt, problemdrivet och forskande förhållningssätt i undervisningen, där lärandet är nyfikenhetsdrivet och har centrala kollaborativa inslag. Dels ska jag betona vikten av helhetssyn och konkretisering, bland annat genom att argumentera

för ett caseorienterat arbetssätt och för olika former av autentisering av undervisnings- och examinationsformer.

Metodologi i arbete – statsvetenskap mellan realia och metod

Att läsa statsvetenskap vid universitet och högskola innebär ofta att man som student tar del av en generalistutbildning. Många ämnesföreträdare ser utbildningen primärt som en analytikerskola och inte som en utbildning vars huvudsyfte är att förmedla kunskap om politiska sakförhållanden. Vår huvuduppgift som undervisande statsvetare är att skola medvetna och kritiska samhällsanalytiker, inte att överföra expertis inom särskilda politikområden. Detta synsätt ger vid handen, att undervisningen bör rikta in sig på träning av en rad analytiska färdigheter parallellt med och till viss del på bekostnad av undervisning beträffande empiriska sakförhållanden. Synsättet innebär vanligen också att vi ser våra studenter som självständiga kunskapsbildande subjekt – i princip som ”forskare” – i det ögonblick de inleder sina statsvetarstudier, inte som behållare som ska fyllas med ett på förhand bestämt sakinnehåll. Som en del av detta synsätt ingår naturligen även ett mått av perspektivism och kunskapsrelativism i det sätt på vilket ämnet presenteras, i bemärkelsen att det betonas att vår kunskap om politik är beroende av de perspektiv vi anlägger och den metodologi vi begagnar.

Personligen delar jag denna syn på utbildningen i ämnet, och den utbildningsmiljö jag själv representerar – Statsvetenskapliga institutionen i Lund – har drivit hållningen relativt långt. I Lennart Lundqvists efterföljd kallar vi den ”metodologi i arbete” (Lundqvist 1993; Badersten & Gustavsson 2010; Freidenvall & Jansson 2010; se även Dickovic 2009). Hållningen är emellertid inte okontroversiell; den är inte heller oproblematiserad. Här aktualiseras en klassisk konflikt mellan realia och metodologi i synen på undervisning och lärande. Denna konflikt återfinns förvisso inom flertalet samhällsvetenskapliga ämnen men är kanske särskilt påtaglig inom ramen för statsvetenskapsämnet, av många förstått som ett teoretiskt och metodologiskt drivet ämne vars huvudfåra är positivistiskt influerad men som samtidigt rymmer en betydande vetenskapsteoretisk mångfald. I sin betoning på analytisk medvetenhet och form snarare än empiriskt sakinnehåll tenderar hållningen också, som sagt, att skapa problem i mötet med våra studenter och deras förförståelse och förväntningar på ämnet. Därtill samspekar den på ett direkt sätt med och är beroende av studenternas tidigare inhämtade kunskaper om politiska sakförhållanden. Vi ska strax återkomma till dessa ämnesdidaktiska problem, men låt mig först beröra hållningen som sådan lite närmare.

VARFÖR GENERALISTUTBILDNING OCH ANALYTIKERSKOLA?

Det finns flera argument som kan anföras för synen på vår utbildning som en generell analytikerskola. I grunden är frågan vetenskapsteoretisk och för tillbaka på synen på ämnet. Statsvetenskap är, säger vi ofta, det vetenskapliga studiet av politik. Statsvetare är nyfikna på och vill förstå samhället, statsvetare undrar inför politiken. Detta gör förvisso andra också, men vad som vanligen skiljer statsvetarens undran från andras är dels en ofta vidare och mer pluralistisk syn på politikbegreppet, dels att undran är "vetenskaplig". I statsvetarens politikbegrepp innefattas då inte bara det som våra offentliga institutioner traditionellt ägnar sig åt, utan också den i vidare mening auktoritativa fördelning av värden som sker i samhället. Och ytterst förstås, hävdar vi, handlar politik om makt och maktutövning, om beteenden, institutioner och strukturella förhållanden relaterade till makt. Av detta följer att politik inte endast äger rum i vad som traditionellt uppfattas som den offentliga sfären, utan också inom en rad andra institutioner, som till exempel privata organisationer och företag och inom familjen. Makten, skulle någon därtill hävda, är till sin essens relationell, varvid alla mellanmänniska relationer – i en eller annan mening – torde konstituera politik.

Allt detta är för statsvetaren tämligen självklart, och som empirisk beskrivning av en pluralistisk disciplin är det förmodligen okontroversiellt. Samtidigt har statsvetare mycket skilda uppfattningar om vilket politikbegrepp som är att föredra, och hela ämnet kan i någon mening förstås och beskrivas som ett kontinuerligt samtal om och problematisering av innebörden av politik. Därtill är målet rörligt, eftersom samhället hela tiden förändras. Att en gång för alla slå fast vad politik är torde därför vara tämligen meningslöst, liksom att en gång för alla avgöra vad som är relevanta forskningsfrågor att ställa och vilka politiska sakförhållanden som är relevanta att studera.

Att statsvetarens undran inför politiken är vetenskaplig innebär att den, allmänt uttryckt, är systematisk och sker på ett intersubjektivt tillgängligt sätt. Vad som mer specifikt menas med detta har statsvetare olika uppfattningar om. Snarare är det väl så, att ämnet rymmer en betydande vetenskapsteoretisk mångfald. Icke desto mindre torde de flesta vara överens om att det vi gör så långt som möjligt ska vara begripligt och tillgängligt för andra statsvetare och, i förlängningen, möjligt att utsätta för kritisk granskning. Detta innebär bland annat att de vägval som görs i forskningsprocessen ska vara öppet redovisade och argumenterade och att tillvägagångssättet i övrigt ska vara möjligt att rekonstruera, åtminstone i rimlig utsträckning. Men utöver detta basala intersubjektivitetskrav ger statsvetare uttryck för helt olika vetenskapsteoretiska uppfattningar, till exempel om vad som konstituerar kunskap, vad vi kan nå kunskap om och hur vi som forskare och kunskapsbildande subjekt påverkar forskningsprocessen. Därtill finns det statsvetare som hävdar, att inte ens intersubjektivitet i den enkla mening som anförts ovan är möjlig, vilket förstås är en

fullt legitim kunskapsteoretisk hållning att inta. På samma sätt som ämnet kan förstås som ett kontinuerligt samtal om vad som är politik, kan det därför förstås också som ett kontinuerligt samtal om vad som är vetenskap. Följaktligen kan vi inte heller vad gäller det "vetenskapliga" i det vetenskapliga studiet av politik en gång för alla slå fast innebörden.

I den mån man finner denna pluralistiska syn på ämnet relevant och acceptabel, innebär det rimligen att man kan ha acceptans också för ett påstående som säger att vår kunskap om politik i betydande utsträckning är problem-, perspektiv- och metodberoende. Med detta menas att vår kunskap om politik är avhängig de frågor vi ställer och de perspektiv vi anlägger (t.ex. i termer av förförståelse, teoretiska perspektiv och syn på politikbegreppet) men också av de metoder vi begagnar i forskningsprocessen. I varierande utsträckning är kunskapen därtill beroende av vem vi är som forskare och kunskapsbildande subjekt och av det kunskapssammanhang vi befinner oss i.

Om vi som statsvetare accepterar detta och därtill är av uppfattningen att vår undervisning i någon mening ska spegla denna syn på ämnet, så borde synsättet rimligen också förmedlas till våra studenter. Det vill säga, det sätt på vilket vi betraktar ämnet har didaktisk innebörd och får didaktiska konsekvenser. I den meningen finns det ingen given kunskapsmassa, till exempel i termer av politiska sakförhållanden – utöver enkla, basala och tämligen ointressanta realiapåståenden som att "Sveriges riksdag har 349 ledamöter" – att överföra till våra studenter. Kunskap om politik skapas istället i ljuset av de perspektiv vi anlägger i det aktuella sammanhanget och i samspel mellan de kunskapsbildande subjekten, det vill säga mellan oss själva som lärare och våra studenter.

En sådan konstruktivistisk förståelse av kunskapsbildningsprocessen, i kombination med ett föränderligt kunskapsföremål, föranleder istället ett betydande fokus i undervisningen mot det sätt på vilket kunskapen bildas, det vill säga på vetenskapsteori och metod. Som undervisande statsvetare blir det därför vår huvuduppgift att träna studenterna i ett vetenskapligt sätt att tänka och att utveckla deras metodologiska färdigheter. Häri ingår till exempel förmågan att formulera principiella problem och frågeställningar, förmågan att teoretisera och abstrahera, förmågan till perspektivseende, förmågan att göra relevanta forskningsstrategiska val utifrån kunskap och färdigheter beträffande olika vetenskapliga metoder och förmågan att etablera ett relevant material (jfr Biggs & Tang 2007; se även Lundmark m.fl. 2006). Men också förmågan att kritiskt förhålla sig till egna och andras frågeställningar, metodval och resultat och att problematisera sambandet mellan forskningsprocessens olika delar (jfr King & Kitchener 1994; Olsen & Statham 2005). Och därtill att kommunicera detta på ett begripligt och tillgängligt sätt. Vår uppgift som lärare blir helt enkelt att förmedla verktyg för självständig kunskapsbildning om politik, inte att servera fakta om politiska sakförhållanden.

Ett ytterligare argument för denna syn på undervisning och lärande i ämnet

har att göra med utbildningens avnämare, det vill säga den arbetsmarknad som väntar våra studenter när de avslutat sin utbildning. I modernt språkbruk talas det i sammanhanget ofta om anställningsbarhet (jfr Knight & Yorke 2004; Schwieler 2007; Berglund & Fejes 2009). Man skulle nu kunna hävda, att det är en försvinnande liten andel av våra studenter som går vidare till en forskarutbildning och i verklig mening blir forskare. Det fokus på vetenskapsteori, metod och analytiska färdigheter som här argumenteras för – som i någon mening kan ses som forskningsförberedande inslag i utbildningen – kan därför förefalla märkligt. Ska vi inte istället ge våra studenter de realia-kunskaper som behövs i arbetslivet? När statsvetarstudenter som lämnat universitetet tillfrågas i alumniundersökningar vad de och deras arbetsgivare värdesätter mest i utbildningen, är det emellertid just analytiska färdigheter och generella kompetenser som framhålls (se t.ex. Eklundh & Magnusson 2002; Gustavsson & Carlsson 2014). Förmågan att självständigt formulera problem och på ett metodologiskt medvetet sätt analysera dessa och därefter kommunicera resultaten är vad arbetslivet efterfrågar. Analytikerskolan är därmed, kan man hävda, en skola också för anställningsbarhet. Också i detta avseende finns det skäl att hävda, att undervisningen i statsvetenskap bör inriktas på metodologi och träning av analytiska färdigheter.

ÄMNESDIDAKTISKA KONSEKVENSER

Att iscensätta denna grundläggande syn på undervisning och lärande i ämnet i mötet med våra studenter är emellertid inte enkelt – snarare tenderar det att skapa betydande friktion. Ett problem i sammanhanget har, som tidigare framhållits, att göra med studenternas förförståelse och föreställningar om ämnet och följaktligen med deras förväntningar om vad en utbildning i statsvetenskap ska innebära. På ett grundläggande plan har det att göra med studenternas motivation (jfr Pettersen 2008; Pintrich & Schunk 1996; Hedin & Svensson 1997; se även Elmgren & Henriksson 2010). Våra studenter väljer inte sällan att läsa statsvetenskap i ljuset av att de har ett stort samhällsengagemang och ett intresse för politik, både i empirisk och normativ mening. När de kommer till oss förväntar de sig att detta engagemang och intresse ska odlas och fördjupas – de vill lära sig mer om politik. Så är naturligtvis ofta fallet, men inte riktigt på det sätt de föreställt sig. Istället för att få gräva ner sig i politiska substansfrågor, som t.ex. vissa politiska sakfrågor, politiska ideologier, partipolitik eller något annat uttryck för politik i traditionell mening, tvingas de distansera sig och rikta blicken mot vetenskapsteoretiskt och metodologiskt orienterade frågor och problem kring hur man på olika sätt kan studera politik – och detta utifrån högst varierande uppfattningar både om vad som är politik och vad som är vetenskap (jfr Bos & Schneider 2009; Bernstein & Allen 2013). Här uppstår inte sällan kognitiva konflikter (jfr Limón 2001), och som lärare ligger det en betydande utmaning i att försöka hålla engagemanget och intresset för politik

levande – och därmed studiemotivationen – samtidigt som man tillsammans med studenterna närmar sig ämnet på ett metodologiskt medvetet och informerat sätt (jfr Eppler & Harju 1997).

Ett annat och möjligen växande problem i sammanhanget har att göra med studenternas förkunskaper (se Elmgren & Henriksson 2010). Ett fokus mot metodologi och analytiska färdigheter i utbildningen innebär med nödvändighet – givet begränsade resurser – att en del basal statsvetenskaplig realia trängs undan från undervisningen. Detta ställer krav på studenternas förkunskaper. För att ge verklig mening måste ju ”metodologin i arbete” ha något att arbeta med; som student måste man faktiskt känna till vissa politiska sakförhållanden för att se relevansen av och kunna formulera forskningsproblem och för att på ett metodologiskt medvetet sätt kunna angripa dem. Annars blir det lätt torrsim. Och om den bild av våra studenter som ofta framhålls är riktig – att de idag kommer sämre förberedda till universitetet (jfr Ers & Ahlm 2007; se även Hattie 2012) – torde detta problem komma att accentueras. I den meningen är våra ämnesdidaktiska vägval och balansgången mellan realia och metodologi i undervisningen inte bara sammanlänkat med hur vi själva och studenterna ser på ämnet, utan också med vad som sker i utbildningssystemet i övrigt.

Med detta sagt finns det nog anledning att något nyansera bilden av vad som är realia och metodologi i synen på vårt ämne (jfr Barrie 2006 om olika former av generella kompetenser). När vi talar om realia ovan är det i den enkla meningen ”empiriska kunskaper om politiska sakförhållanden”. Realia skulle emellertid också kunna förstås i mer principiella termer och avse kunskaper om teoretiska perspektiv och forskningsfält inom ämnet. Lyfter vi till exempel fram förmågan att formulera principiella problem och frågeställningar, förmågan att teoretisera och förmågan till perspektivseende som viktiga analytiska färdigheter för statsvetaren, är kännedom om befintliga teorier i ämnet och de principiella problem de svarar mot naturligtvis helt central. Därutöver skulle vi också kunna tala om ett slags metodologisk realia, i bemärkelsen kännedom om olika vetenskapsteoretiska perspektiv i ämnet och om olika metoders för- och nackdelar. I den meningen ingår det också ett betydande mått av ”realia” i vad jag här i vid mening kallat metodologi i arbete.

På ett djupare plan kan den konstruktivistiska och metodologiskt orienterade syn på undervisning och lärande i ämnet som här framhållits också komma att utmana studenternas kunskapssyn (jfr Perkins 1999). Även om det ofta hävdas att våra svenska studenter impregneras av en relativistisk kunskapssyn redan i grund- och gymnasieskolan – till följd av det ”vidgade kunskapsbegrepp” som implementerades genom det tidiga 1990-talets skolreformer (se Carlgren et al. 2009) – så lever de ändå med en viss auktoritetstro och kunskapsdualism (i bemärkelsen att det finns rätt och fel kunskap) när de kommer till universitetet (se Perry 1970; Evans et al. 1998). Och som statsvetarstudenter vill de gärna veta vad som är ”rätt och fel” om politik. Denna syn utmanas när

de möter en undervisning som lyfter fram betydelsen av perspektivseende och självständigt kunskapssökande och som partiellt har som syfte att bryta ner förställningar om att det finns oberoende kunskapsauktoriteter. Särskilt utmanande är detta sannolikt för en del av den växande skara av utbytesstudenter som läser vårt ämne; studenter som inte sällan kommer från mer auktoritära utbildningskulturer och som ofta känner sig vilse i den relativt auktoritetsfria kunskapstradition som de svenska universiteten ändå kan sägas representera. Även i detta avseende uppstår följaktligen ett slags kognitiv dissonans, som man som lärare har att förhålla sig till i undervisningen (Limón 2001).

HUR SKOLAR VI SAMHÄLLSANALYTIKER?

Hur kan man då som lärare i statsvetenskap konkret arbeta för att iscensätta denna metodologiska och perspektivorienterade syn på ämnet i undervisningen och för att hantera de didaktiska utmaningar som synsättet för med sig? Vad kan ”metodologi i arbete” innebära i den konkreta undervisningssituationen? Ja, här finns sannolikt inga enkla universallösningar. Det handlar om att hitta lämpliga avvägningar mellan metodologi och realia i varje enskilt fall, avvägningar som måste ske i ljuset både av studenternas förkunskaper och av den ämnessubstans som respektive kurs innehåller. Hur avvägningen i slutändan tar sig uttryck beror därtill på vilka vi är som lärare och vilka arbetsformer vi känner oss bekväma med i undervisningen. Icke desto mindre vill jag här lyfta fram några förhållningssätt och arbetsformer som jag själv har erfarenhet av att arbeta med i undervisningen och som jag upplever fungerar relativt väl.

Att integrera och balansera realia och metodologi i undervisningen handlar rimligen både om form och innehåll, det vill säga både om det sätt på vilket vi arbetar med våra studenter i termer av arbetsformer och läraaktiviteter och om den substans – ämnesinnehåll, perspektiv, sakområden etc. – vi arbetar med (jfr Dickovick 2009). Till icke ringa del handlar det emellertid också om att tydligt motivera och ”sälja in” vårt arbetssätt i förhållande till studenterna, att relevansgöra undervisningens form och innehåll i förhållande till de lärandemål vi sätter upp och om att aktivt arbeta med studenternas förväntningsbildning.

Vad gäller form- och innehållsmässiga aspekter kan ett förhållningssätt vara att redan från början arbeta tydligt problemorienterat och frågedrivet i undervisningen och att tänka i termer av process (se t.ex. Duch, Groh & Allen (eds) 2001; Pettersen 2008; Berggren 2011). Man behöver här naturligtvis inte gå så långt som att göra undervisningen fullt ut problembaserad, utan en problemorienterad hållning kan mycket väl iscensättas också inom ramen för mer traditionella arbetsformer (jfr Egidius 1999; Dochy et al 2003; Knowlton 2003). Och när jag i detta sammanhang talar om process avses heller inte ett enkelt linjärt lärande i kumulativ mening, där slutmålet är givet, utan snarare ett dynamiskt och kontinuerligt prövande förhållningssätt i undervisningen i samspel mellan lärare och student. Poängen är helt enkelt att låta en öppen och nyfiken undran

inför politiken utgöra ledmotiv och att bjuda in studenterna i en mer lustfylld kunskapsbildningsprocess (se Pettersen 2008 om nyfikenhet). Vår huvuduppgift som lärare blir att, i dialog med studenterna, ställa spännande frågor om politik och formulera intressanta statsvetenskapliga problem, inte att förmedla på förhand givna innehållsliga svar (jfr Latimer & Hempson 2012). I ljuset av dessa frågor och problem kan man sedan gemensamt arbeta sig fram till tänkbara resultat. Häri ges också en möjlighet att på ett integrerat sätt arbeta kollektivt i undervisningen, där studenterna kan spegla sig i varandra och i lärarens forskande förhållningssätt (jfr Harding-Smith 1993; Brufee 1999; Wolfe 2012).

Ett naturligt led i detta fråge- och processorienterade arbetssätt kan då vara att synliggöra vikten av perspektivseende och att uppmärksamma sambandet mellan forskningsprocessens olika delar. Det kan handla om att visa hur olika teoretiska perspektiv får oss att ställa olika typer av forskningsfrågor, om att synliggöra hur olika perspektiv gör oss uppmärksamma på olika aspekter av samma verklighet och om att visa hur olika metodologiska angreppssätt svarar mot olika typer av frågor, arbetar med olika typer av material och ger oss olika resultat i termer av kunskap om politik. Detta perspektivseende och synliggörande av forskningsprocessens olika delar skulle därtill kunna utvecklas ytterligare, genom att man visar hur olika vetenskapsteoretiska ställningstaganden påverkar valet av frågeställningar, vårt sätt att arbeta som forskare och vårt sätt att förhålla oss till kunskap och forskningsresultat. Genom att på så sätt arbeta problemdrivet och processuellt gör vi studenterna till kunskapsbildande subjekt i undervisningen, där medvetandegörandet om olika sätt att förhålla sig till politik och perspektivkonflikter också kan tänkas utveckla studenternas självständighet och kritiska förhållningssätt (jfr Meyers 1986; King & Kitchener 1994).

Ett sådant problemdrivet och processuellt angreppssätt gör det också naturligt att väva in och relevansgöra element av mer direkt metodundervisning och metodrealia i anslutning till de politiska problemområden som behandlas. För att kunna svara på de substansfrågor vi ställer och stilla vår nyfikna undran, så måste vi också veta något om hur vi kan gå tillväga för att söka svaret. På så sätt kan metoddiskussionen göras instrumentell i förhållande till de frågor vi ställer och behöver inte införas som ett fristående kunskapsfält. Därmed reduceras risken för torrsim. Parallellt kan de resultat man gemensamt arbetat sig fram till i undervisningen bilda en fin utgångspunkt för problematisering och kritiskt ifrågasättande. Att någon kritiserar och ifrågasätter det man själv investerat tid och kraft i tenderar att öka engagemanget och kan därmed fungera som ett slags didaktisk hävstång.

Ett frågedrivet arbetssätt gör det även naturligt att synliggöra det abstraktionsnivåtänkande, som på många sätt utgör kärnan i ett analytiskt förhållningssätt (jfr O'Kane 1993). Forskningsproblem och forskningsfrågor kan ju

formuleras på olika abstraktionsnivåer, och förmågan att kunna vandra längs abstraktionsstegen är den kanske mest centrala analytiska kompetens som våra studenter ska tillägna sig. Att explicit och återkommande uppmärksamma detta i undervisningen hjälper inte bara studenterna att se det principiellt intressanta i de ofta relativt konkreta, sakområdesrelaterade frågor de intresserar sig för, utan hjälper dem också att finna relevanta teoretiska redskap för att möta och diskutera dessa problem. Parallellt ger det oss lärare anledning att beröra – och ger studenterna stöd i att tänka i termer av – begrepp, begreppsrelationer och begreppsbyggnad, som ju också i mångt och mycket handlar om att arbeta med och förhålla sig till olika abstraktionsnivåer (jfr Sartori 1984).

Ett konkret exempel i sammanhanget, som på ett samlat och tacksamt sätt illustrerar de idéer om metodologi i arbete, process, relevans, perspektivseende och abstraktionsnivåtänkande som framhållits ovan, är Graham T. Allison's klassiska analys av Kubakrisen i "Essence of Decision. Explaining the Cuban Missile Crisis" (Allison & Zelikow 1999). Utgångspunkten är här en enkel nyfiken undran: Hur ska vi förstå vad som skedde i maktens korridorer i Washington och Moskva i samband med de dramatiska dagar i oktober 1962, när det går upp för den amerikanska administrationen att Sovjetunionen är i begrepp att placera ut kärnvapenmissiler på Kuba? Frågan är redan i sin enkla, inledande formulering slående relevant – den rör ett av det kalla krigets mest dramatiska skeenden, när världen står på randen till en väpnad stormaktskonflikt. Men frågan rymmer också ett intressant principiellt statsvetenskapligt problem och kan lätt formuleras i mer abstrakta termer: Vad karakteriserar politiskt beslutsfattande under krissituationer? Utifrån tre skilda teoretiska perspektiv, perspektiv som också aktualiserar olika forskningsstrategier, metoder och material, kommer Allison fram till olika resultat.

Poängen här är självklart inte att alla ska arbeta med Graham T. Allison's "Essence of Decision" i undervisningen – frågan han reser berör trots allt ett begränsat fält inom politikstudiet. Poängen är att vi skulle kunna tänka lite mer i termer av "Allison", att göra en "Allison", att arbeta "Allisonskt" i anslutning till de politikområden och subdiscipliner vi ägnar oss åt i undervisningen (se t.ex. Åse 2014 för ett intressant svenskt exempel). Det vill säga, att väcka en nyfiken undran om politik, att vandra upp längs abstraktionsstegen och formulera ett principiellt statsvetenskapligt problem tillsammans med våra studenter, att identifiera och problematisera olika tänkbara perspektiv och metodologier i ljuset av detta problem, att läsa och adressera problemet utifrån dessa skilda angreppssätt och att jämföra de resultat vi kommer fram till. Därutöver skulle vi kunna problematisera dessa skilda forskningsprocesser utifrån en rad vetenskapsteoretiska problemställningar och överväganden. På vilket sätt avspeglar frågeställningen grundläggande vetenskapsteoretiska ställningstaganden? Vilka ontologiska och epistemologiska antaganden ligger till grund för analysen och

det sätt på vilket resultatet framställs? Den didaktiska kraften i detta arbetssätt är, upplever jag, betydande.

Det är viktigt att igen framhålla, att ett sådant problemdrivet och processorienterat förhållningssätt mycket väl ryms inom och kan iscensättas inom ramen för våra traditionella undervisningsformer i form av föreläsningar och seminarier. I föreläsningssammanhanget kan det göras mer retoriskt, där man som lärare själv driver processen och uppmärksammar olika perspektiv och angreppssätt; i seminarsammanhanget kan det göras mer direkt studentdrivet och studentaktivt. Huvudpoängen är att forskningsfrågan ställs och forskningsprocessen synliggörs och problematiseras tillsammans med studenterna – att studenterna är med från ”ax till limpa”. Inte att de ställs inför fullbordat faktum i form av en presentation av på förhand given realia kunskap.

Ett annat tänkbart sätt att iscensätta idén om analytikerskola och metodologi i arbete i undervisningen är att medvetet arbeta med formerna för examination (jfr Dickovick 2009). Examinationens innehåll och valet av examinationsformer är som regel mycket styrande, så till vida att det tenderar att avgöra studenternas val av lärstrategier (se Snyder 1971; Boud 1995; Wiiand 1998; Brown & Atkins 1999; Ramsden 2003). Studenterna är rationella och i examinationshänseende synnerligen instrumentella och känner snabbt av och anpassar sina studier efter vad som förväntas av dem i examinationen. Och kan vi som lärare examinera på ett sätt som har tydlig bäring på de metodologiska färdigheter och generella kompetenser som analytikerskolan eftersträvar, naturligtvis hela tiden i samspel med den aktuella ämnessubstansen, skulle vi kunna slå mynt av denna yttre motivation. Kan det därtill göras på ett sätt som studenterna upplever som relevant också i förhållande till ett kommande yrkesliv, som ju efterlyser just sådana kompetenser, så är ytterligare vunnet. I båda dessa fall handlar det om att försöka relevansgöra undervisningens fokus mot analytiska färdigheter utifrån andra aspekter än vår egen syn på ämnet.

Ett sätt att arbeta härvidlag är att så långt som möjligt försöka autentisera examinationen, det vill säga att studenterna får examinationsuppgifter som tydligt påminner om de uppgifter de kommer att möta i arbetslivet eller som på annat sätt har tydlig ”verklighetsförankring”. Till exempel att skriva beslutsunderlag till beslutsfattare, att göra kortare forskningsöversikter, att sammanfatta kunskapsläget inom ett forskningsfält, att göra utvärderingar, att skriva fram scenarier, att göra expertutlåtanden i media, att skriva informerade och stringenta debattartiklar eller att skriva informerade wikipedia-inlägg. Syftet med den autentiska examinationen i detta sammanhang skulle just vara att skapa den dubbla yttre motivation för studenterna att tillgodogöra sig analytiska färdigheter som framhålls ovan, det vill säga motivation både i kraft av examinationen som sådan och i kraft av att formerna för examinationen i sig synliggör att dessa färdigheter är relevanta för ett framtida arbetsliv. Rent innehållsmässigt, med avseende på färdigheter och förhållningssätt, behöver denna

form av examination inte skilja sig nämnvärt från mer traditionell examinationsuppgifter (det akademiska papret eller den akademiska uppsatsen), men mot bakgrund av det sätt på vilket uppgifterna ramas in kan de upplevas som mer relevanta och därmed fungera som ytterligare sätt att överbygga den kognitiva dissonans som studenternas faktaorienterade förväntningar på ämnet ofta medför.

En sådan autentisering och ett sådant relevansgörande behöver naturligtvis inte endast avse examinationsformer, utan kan gälla arbetsformer i undervisningen i allmänhet. Att till exempel arbeta med realistiskt färgade "case" i undervisningen, att arbeta med simuleringar eller rollspel och förhandlingspel/strategispel, att ordna fiktiva utskottshearings eller debatter eller att låta studenterna hålla i egna undervisningspass kan vara andra sätt att skapa relevans för en metodologiskt informerad och färdighetsorienterad undervisning. I likhet med vad som är fallet inom många tekniska utbildningar och inom ekonomiutbildningar kan man också tänka sig att studenter inom ramen för en kurs eller mer direkt i det egna uppsatsarbetet utför ett faktiskt utrednings- eller utvärderingsarbete på uppdrag av till exempel en kommun eller en organisation. I detta sammanhang är naturligtvis även olika former av praktikinslag i utbildningen högst relevanta, liksom andra arbetsformer som innebär en närmare kontakt med utbildningsenliga avnämare.

Huvudpoängen här är emellertid inte att i enkel mening arbetslivsanknyta utbildningen eller skapa anställningsbarhet; poängen är inte heller att instrumentalisera utbildningen i termer av enkel rationell problemlösning (vilket en del case- och PBL-litteratur och ger uttryck för). Syftet är att använda den relevans och motivation autentiseringen ger till att synliggöra och utveckla studenternas analytiska färdigheter och kritiska förhållningssätt, som också är centrala och avgörande inom ramen för det vetenskapliga studiet av politik i mer avgränsad, akademisk mening. Inte heller i detta avseende råder det alltså någon motsättning mellan anställningsbarhet och vetenskaplig skolning. Som bonus kan sådana arbetsformer också bidra till att skapa variation i undervisningen på ett sätt som i mer generell mening, i ljuset av att studenter är olika och lär på olika sätt, är gynnsamt för lärande (jfr Kolb 1984; Bondestam 2004; Driver, Jette & Lira 2008).

Statsvetenskap mellan "är" och "bör"

En med "metodologi vs. realia"-problemet delvis parallell ämnesdidaktisk utmaning har att göra med spänningsfältet mellan "är" och "bör" i det vetenskapliga studiet av politik. Om politikbegreppet förstås i den vida mening som angetts ovan innebär det rimligen att statsvetenskapen som disciplin, både som vetenskapligt fält och undervisningsämne, också intresserar sig för politikens värdefrågor, det vill säga för frågor om gott och ont, rätt och orätt, önskvärt och

avskryvärt i politiken. I en mening torde detta vara självklart – ty vad är politik om inte just mötet mellan olika föreställningar om det goda livet och det goda samhället, om vad som är rätt och orätt i det sätt på vilket vi beslutar om våra gemensamma angelägenheter och fördelar våra gemensamma resurser? Och det vore ju märkligt, kan man hävda, om det vetenskapliga studiet av politik inte ägnade sig åt att diskutera även sådana frågor.

I en annan mening är detta inte alls självklart. Även här aktualiseras en klassisk konflikt i politikstudiet, denna gång mellan det empiriska och det normativa, en konflikt som i olika omgångar varit föremål för diskussion i statsvetenskapens ämneshistoria och som haft påtagliga konsekvenser för undervisning och lärande i ämnet. Ty kan vi på vetenskapliga grunder verkligen ta ställning i värdefrågor? Kan vi ge vetenskapliga svar i ”bör”-frågor? Kan vi på vetenskapliga grunder problematisera frågor om gott och ont, rätt och orätt i politiken? Är inte detta en fråga om personliga åsikter, om ett subjektivt tyckande? Ska vi som statsvetare inte istället, likt ”riktiga” vetenskaper, uteslutande ägna oss åt empiriska förhållanden, åt ”är”-frågor? Denna konflikt är självklart inte unik för ämnet statsvetenskap, men accentueras så till vida att vi studerar just politik.

Den svenska ämneshistorien är talande. När svensk statsvetenskap snabbt expanderar på 1950- och 1960-talen och etableras som ett modernt samhällsvetenskapligt ämne, genomgår ämnet också – i takt med behaviourismens och positivismens utbredning – ett betydande ”förvetenskapligande”, där ett hägerströmskt värdenihilistiskt ideal snart blev allena rådande (se Hägerström 1966; Lewin 1970; Lewin 1972; Lindkvist 1974; Andréén 1975; Sigurdsson 2000). Statsvetenskap skulle vara studiet *av* politik, inte *i* politik. Följden blev att politikens värdefrågor nästan helt trängdes undan (jfr Barry 1991). Bortsett från en intressant och livaktig diskussion i slutet av 1960-talet början av 1970-talet om ”objektivitetsproblemet” och om ”fakta och värderingar” i politikstudiet (se Myrdal 1968; Hermerén 1972; Lewin 1972; Rasmussen & Björklund 1972) – delvis parallell med ett nyväckt intresse för politisk filosofi i anglosaxisk statsvetenskap – var den normativa analysen ett högst marginellt fenomen under många år och betraktades med misstänksamhet av ämnets huvudfåra.

Under de senaste decennierna har emellertid studiet av politikens värdefrågor upplevt något av en renässans (jfr Mouritzen 2005). Så även utanför den gren inom ämnet som vi traditionellt kallar politisk filosofi. Och sett i ljuset av den pluralistiska politik- och vetenskapssyn som framhållits ovan torde denna ämnesutveckling inte bara vara rimlig utan också önskvärd. Samtidigt genererar utvecklingen didaktiska utmaningar, om vi menar att den också bör synas i undervisningen. Även i detta sammanhang är grundproblemet metodologiskt och för tillbaka på det sätt på vilket man som analytiker resonerar i värdefrågor. Lite förenklat skulle det kunna beskrivas utifrån skillnaden mellan ”att anse” och ”att tycka” i värdefrågor (jfr Badersten 2006; Liedman 2004). Det vill säga,

skillnaden mellan att å ena sidan föra informerade, intersubjektiva normativ-analytiska resonemang beträffande politikens värdefrågor och å andra sidan att ägna sig åt ogrundat politiskt tyckande. Denna distinktion är nämligen inte alltid så lätt att upprätthålla i undervisningen och att förmedla till studenter.

DEN DIDAKTISKA UTMANINGEN – OM ÅSIKTER, MOTIV OCH VAD SOM MENAS MED NORMATIVT

Det didaktiska problemet har flera dimensioner. En dimension har att göra med studenternas intresse och drivkrafter. Diskussionen kring politikens värdefrågor väcker som regel ett mycket stort engagemang bland studenterna, det slår an en ton som inte sällan står i samklang med deras ursprungliga motiv för att välja att läsa ämnet. En del av våra studenter drivs ju, som sagt, av ett betydande intresse för politik, ett intresse som ofta också har normativ innebörd så till vida att det för tillbaka på värdegrundade uppfattningar i politiska sakfrågor (se t.ex. Marks 2008; La Falce & Gomez 2007; Dey 1996). Studenterna har, enkelt uttryckt, starka politiska åsikter och ett starkt politiskt engagemang, som de ibland finner det legitimt att torgföra när politikstudiet ges värdeanalytisk innebörd och öppnar upp för normativa frågor.

Detta politiska engagemang är både en fördel och en nackdel – det stimulerar såväl som förblindar. Som inre motivationskälla är det förstås välkommet; det ger viktiga drivkrafter att ta del av undervisning och kurslitteratur. Men som utgångspunkt för problematisering, kritisk reflektion och perspektivseende är det snarare en belastning. Som lärare i statsvetenskap har vi att möta och balansera detta i undervisningen – att försöka dra nytta av studenternas politiska engagemang men göra det på ett sätt som tydliggör skillnaden mellan ”är” och ”bör” och som förmedlar innebörden av hur man resonerar vetenskapligt i värdefrågor (jfr Marks 2008; Gardner 1998).

I likhet med vad som framhållits ovan i termer av ”metodologi i arbete” handlar det här om ett synliggörande av metodfrågor. Distinktionen mellan ”att anse” och ”att tycka” i värdefrågor är ju, som påtatalats tidigare, i huvudsak metodologisk (se Badersten 2006; Liedman 2004). ”Att anse” något innebär att man noggrant och systematiskt anför genomtänkta skäl för sin normativa uppfattning i ett öppet och prövande samtal med andra. Detta förutsätter att argumentationen är tydlig och intersubjektivt tillgängligt. Att anse något i värdefrågor är på så sätt förknippat med betydande precision och genomskinlighet, men också med en viss kyla och distans i en öppet problematiserande och självkritisk hållning. Detta till skillnad från det personliga ”tyckandet”, som ofta är känsloladdat och präglat av godtycklighet och *ad hoc*-argument. Till detta kommer att den normativa argumentationen också bör vara giltig, både i bemärkelsen att den är logiskt sammanhängande och konsistent och att de påståenden som görs är väl grundade. För den politiskt drivna och engagerade studenten kan denna systematik och distanserade kyla upplevas som tråkig och

motbudande och i förlängningen ha en motivationssänkande effekt. Att i detta läge kunna utveckla förmågan att betrakta den egna övertygelsen med kritisk blick och nagelfara den egna argumentationen utgör inte sällan en påtaglig lärtröskel (jfr Perkins 1999; Meyer & Land 2003).

En relaterad dimension, som också den ställer till problem för våra studenter, har att göra med uttrycket "normativ" och den innebörd detta ges inom samhällsvetenskapen (se Rasmussen & Björklund 1972; Badersten 2006). Mer precist för denna svårighet tillbaka på skillnaden mellan å ena sidan vad som utgör en explicit normativ frågeställning och normativ argumentation (till skillnad från en empirisk dito) och å andra sidan vad som utgör problemet med att normativa antaganden/premissar tenderar att påverka valet av forskningsfrågor och färga empiriska forskningsresultat. När man i allmänna termer talar om "normativ" avses inte sällan båda dessa saker. Från min utgångspunkt utgör detta två helt skilda analytiska problem (se vidare Badersten 2006). Det ena problemet handlar om vilken typ av forskningsfrågor vi ställer, normativa eller empiriska, bör-frågor eller är-frågor, vad vi kan kalla "frågeproblemet". Det andra problemet för tillbaka på den kunskapsteoretiska problematiken om huruvida vår förförståelse, som även innefattar våra värderingar, tenderar att påverka det sätt på vilket vi formulerar våra empiriska forskningsfrågor och våra empiriska forskningsresultat, vad vi kan kalla "kunskapsproblemet". Båda dessa problem är självklart viktiga att diskutera när distinktionen mellan "är" och "bör" synliggörs i undervisningen och i arbetet med att skärpa studenternas värdeanalytiska blick. Men problemen bör samtidigt hållas isär. Och begreppet "normativ" i analytisk mening – som i uttrycket "normativ analys" – bör nog reserveras för det sammanhang, då explicita normativa frågeställningar diskuteras.

Det finns emellertid ytterligare en dimension i detta, som komplicerar bilden och förstärker det didaktiska problemet. Och det är förhållandet att explicita normativ-analytiska resonemang (med avseende på en "bör"-fråga) inte sällan, vid sidan av rent värdegrundade påståenden, innehåller empiriska utsagor som led i argumentationen och som underbygger de slutsatser som dras. Detta är väl känt och har formulerats på ett pregnant sätt av bland annat Herbert Tingsten i en klassisk distinktion mellan värdeomdömen och verklighetsomdömen i studiet av politiska ideologier. "[I]deologier äro icke ... väsentligen serier av värderingar ..." låter det i en ofta citerad passage, "... verklighetsomdömen spela huvudrollen" (Tingsten 1939:5; se även Lewin 1972).

Som empirisk beskrivning av innehållet i politiska ideologier är påståendet förmodligen riktigt. För Tingstens del utgjorde distinktionen också ett bekvämt repp för att, i den hägerströmska värld som var hans, med bibehållen "vetenskaplighet" kunna ägna sig åt politikens värdefrågor. För om politiska ideologier huvudsakligen består av verklighetsomdömen kan de, vid sidan av att granskas på rent språk- och argumentationslogiska grunder, också analyse-

ras och kritiserar på mer traditionell vetenskaplig grund med hjälp av sedvanliga empiriska metoder. Allt medan ställningstagandet i själva värdefrågan, det vill säga värdeomdömet eller det normativa påståendet, lämnas utanför den vetenskapliga analysen. Ty i värdefrågan föreligger ju icke sanningsfrågan, däri finns ingen fast punkt – i den kan vi som vetenskapsidkare inte ta ställning (Tingsten 1941, 1963; Vedung 1977).

Oavsett om man delar Tingstens värdeteoretiska ställningstagande och föreställning om en fast punkt för empirisk vetenskap eller inte – personligen är jag av en annan uppfattning – så tenderar förhållandet som den tingstenska distinktionen synliggör att skymma statsvetarstudentens blick och ytterligare försvåra upprätthållandet av skiljelinjen mellan ”är” och ”bör”. Inte endast så till vida att det nu finns både verklighetsomdömen och värdeomdömen att hålla reda på i en normativ argumentation, utan också, och framförallt, så till vida att de båda problemkomplexen ovan – ”frågeproblemet” och ”kunskapsproblemet” – inte sällan tenderar att sammanfalla. Annorlunda uttryckt: svårigheten att skilja ”är” från ”bör” förstärks när värdebemängda verklighetsbeskrivningar (”kunskapsproblemet”) bildar underlag i en normativ argumentation (”frågeproblemet”). Som fenomen i politiken är detta förvisso tämligen vanligt. Men från normativ-analytisk utgångspunkt är förhållandet problematiskt. Här gäller det att hålla isär själva värdeutsagan och den specifikt värdegrundade argumentationen – och de intersubjektivitets- och giltighetskrav vi metodologiskt förknippar med detta – och de empiriska utsagor som används för att underbygga argumentation och som beaktas med avseende på det kunskapssteoretiska problemet och sedvanliga empirisk-metodologiska överväganden.

HUR KAN VI ARBETA MED ”ÄR” OCH ”BÖR” I UNDERVISNINGEN?

Hur kan man då arbeta med och synliggöra distinktionen mellan ”är” och ”bör” i undervisningen? Ja, hur detta bäst iscensätts beror naturligtvis också här på det aktuella sammanhanget och kursens karaktär. Men det torde vara få statsvetenskapliga problemområden som inte på ett eller annat sätt aktualiserar värdeanalytiska reflektioner. Som all metodorienterad undervisning får synliggörandet sannolikt mest didaktiskt kraft om diskussionen integreras i det vanliga kursutbudet och i förhållande till de substansfrågor som behandlas där, inte minst för att undvika problemet med torrsim (jfr Dickovick 2009). Parallellt kan det handla om att tydligt lyfta fram metodfrågor inom ramen för den, om än vanligen relativt begränsade, undervisning som ges i politisk teori – något som inte alltid görs – och att därtill explicit behandla problemet inom ordinarie metodkurser och kanske till och med införa läraktiviteter och moment som berör ”normativ metod” (se Badersten 2006). På ett plan behöver allt detta inte vara särskilt dramatiskt. Det handlar om att skärpa den värdeanalytiska blicken i förhållande till de statsvetenskapliga frågor och problem som vanligen diskuteras, att etablera ett annat slags perspektivseende än de empirisk-

teoretiska, metodologiska och skolbildningsrelaterade skiljelinjer vi vanligtvis arbetar med. I grunden utgör det helt enkelt en ytterligare dimension av perspektivism, kritiskt tänkande och ett kritiskt förhållningssätt.

Mer konkret kan det handla om att låta studenterna granska vetenskapliga texter inom det för en viss kurs aktuella sakområdet utifrån distinktionen mellan verklighetsomdömen och värdeomdömen; om att granska enklare debattartiklar inom fältet utifrån samma distinktion och utifrån mer språkrelaterade, regelrätta argumentationsanalytiska överväganden; om att granska forskningsfrågor och forskningsproblem, både i ljuset av distinktionen mellan "är" och "bör" i förhållande till den explicita frågeställningen och utifrån det kunskaps-teoretiska problemet om hur normativa premisser påverkar val av forskningsproblem; om att granska forskningsresultat utifrån samma kunskaps-teoretiska problem, det vill säga om och hur normativa ställningstaganden kan tänkas påverka forskningsresultat; eller om att ge studenterna uppdrag att själva formulera både normativa och empiriska forskningsproblem i förhållande till ett och samma ämnesområde och på grundval av detta skissera lämpliga undersökningsupplägg för till exempel en uppsats.

Också med avseende på "är-bör"-problemet finns det således anledning att arbeta frågedrivet och processorienterat i undervisningen, inte minst för att synliggöra hur en normativ-analytisk argumentation förutsätter intersubjektivitet, både i bemärkelsen precision i de värdeutsagor som bildar utgångspunkt för analysen och giltighet avseende det sätt på vilket argumentationen framställs. Ett frågedrivet förhållningssätt öppnar även i detta sammanhang upp för möjligheten att framhålla betydelsen av perspektivseende, så till vida att det ofta är relativt enkelt att synliggöra hur olika värdepremisser och argumentationslinjer tenderar att leda till olika slutsatser i normativa frågor. Att på sätt visa att diametralt olika ställningstaganden i värdefrågor kan betraktas som lika giltiga, i den mån de lever upp till grundläggande krav på intersubjektivitet, kan fungera som didaktiskt verktyg för att lösgöra studenterna – åtminstone analytiskt – från ett personligt, subjektivt "tyckande" (jfr Gardner 1998).

Undervisning som på olika sätt adresserar värdefrågor är naturligtvis ett tacksamt fält även för olika former av debatter och rollspel, läraaktiviteter som likt processtänkandet kan tjäna som verktyg för perspektivseende och för att utveckla ett kritiskt förhållningssätt (se t.ex. Omelicheva 2007 och Oros 2007 för argument i denna riktning). Det kan handla om att låta studenterna debattera med varandra utifrån olika normativa ståndpunkter i aktuella kontroversiella politiska sakfrågor (som till exempel vinst i välfärden, rot- och rutavdrag, integrationspolitik eller kvotering, för att bara nämna några), eller representera mer sammansatta etisk-teoretiska perspektiv i förhållande till normativa problem av mer direkt principiell natur (som till exempel frågan om humanitär intervention, smutsiga händer i politiken, civil olydnad, dödsstraff, normativa representationsprinciper eller liknande). Genom att företräda normativa

positioner man inte själv nödvändigtvis förfäktar, och att därtill möta distinkta krav på intersubjektivitet och giltighet, så tvingas man att distansera sig från det egna tyckandet och ges möjlighet att upptäcka andra perspektiv och argumentationslinjer.

Man skulle också kunna arbeta med mer komplexa, verklighetsnära "case" i undervisningen just för att synliggöra relationen mellan är och bör, för att aktualisera ett normativ-analytiskt perspektivseende och för att upprätthålla rågången mellan att "anse" och att "tycka" i värdefrågor. Dessa "case" kan avse fiktiva men realistiska situationer, som till exempel olika politiska prioriteringsdilemman i sjukvården eller beslut om huruvida en humanitär intervention bör inledas eller inte, eller ta sin utgångspunkt i helt autentiska fall. Två exempel på det senare, som jag själv har erfarenhet av att arbeta med i undervisningen och som har förvaltningsetisk respektive representationsetisk innebörd, kan här illustrera tankegången. Dels "fången på fyren", den visslande kartografen på Sjöfartsverket som upptäckte ett fel i ett sjökort i samband med att en rysk oljetanker gick på grund i Stockholms skärgård och som blev förvisad till en tjänst som fyrvaktare långt ute i havsbandet; dels "hon som inte neg", biståndsministern Ulla Lindström som avgick i protest mot att Sveriges regering inte uppfyllde sitt löfte om att öka biståndet till en procent av BNP (och som i övrigt är känd för att hon vägrade niga för Storbritanniens drottning då hon var på besök i Stockholm 1956). Båda dessa fall aktualiserar principiella, mångbottnade men samtidigt avgränsade politisk-etiska problem och lämpar sig därför mycket väl som "case" i undervisningen. Studenterna får härvidlag i uppgift att, i förhållande till respektive fall, synliggöra skiljelinjer mellan är och bör i argumentationen och analysera och rättfärdiga olika aktörers handlande utifrån skilda etisk-teoretiska överväganden.

Uppmärksammandet av normativ-analytiska perspektiv i undervisningen handlar också om att skärpa studenternas textanalytiska och idékritiska blick; inte sällan bidrar ju ett kritiskt synliggörande av perspektiv hos andra till att medvetandegörande sig själv. Att påvisa skillnaden mellan värdeutsagor och verklighetsutsagor utgör därtill en naturlig del i ett kritiskt förhållningssätt när vi i allmänhet granskar texter. I förlängningen av detta skulle en möjlig väg kunna vara att medvetet dra nytta av och helt enkelt "vända" på de textanalytiska perspektiv och verktyg (t.ex. verktyg för idéanalys/idékritik, argumentationsanalys och diskursanalys) som vi ofta är mer vana vid och mer bekväma att arbeta med i undervisningen (se t.ex. Bergström & Boréus (red.) 2012). Den negativ-analytiska karaktären på till exempel ett traditionellt idékritiskt angreppssätt eller på en argumentationsanalys – att genom analytiskt "renhållningsarbete" påvisa svagheter (otydligheter, inkonsistenser, "fallacies" etc.) i olika typer av texter – skulle lätt kunna spegelvändas och omformuleras i positiv-analytiska termer och på sätt bilda instruktion för hur en argumentation, normativ såväl som empirisk, bör se ut (jfr Badersten 2006). I ljuset av detta

skulle man kunna hävda, att arbetet med att synliggöra normativ-analytiska och värdeanalytiska element i det vetenskapliga studiet av politik i förlängningen också kan utveckla studenternas förmåga att argumentera i empirisk-analytiska sammanhang.

Ytterligare några enkla exempel från min egen undervisningspraktik kan möjligen tjäna som vidare konkretisering och illustration av dessa idéer. Inom ramen för en kurs på temat "Politisk etik", som till och från ges som en valfri specialkurs på kandidatnivå i statsvetenskap i Lund, arbetar jag till exempel med en långsgående metodstrimma som kontinuerligt synliggör "är/bör"-problemet och värdeanalytiska frågor i relation till de politisk-etiska problem som kursen behandlar (t.ex. politisk rolletik, normativ demokratiteori, politisk klokhet, civil olydnad, smutsiga händer, humanitär intervention och rättfärdiga krig). I detta kurssammanhang, där normativa frågor och olika värdekonflikter i politiken bildar huvudfokus, är ju dessa reflektioner tämligen självklara och exemplet är kanske mindre representativt för statsvetenskapsämnet i allmänhet. Samtidigt är de värdeanalytiska reflektionerna särskilt viktiga här, inte minst för att upprätthålla skillnaden mellan att å ena sidan kritiskt granska och problematisera olika normativa perspektiv och ställningstaganden i värdefrågor – som är kursens huvudtematik – och å andra sidan att argumentera för ett särskilt värdegrundat ställningstagande i vissa frågor. Här blir också rågången mellan "att anse" och "att tycka" i värdefrågor helt central, vilket utgör ett tongivande inslag i kursens olika moment och läraktiviteter.

Ett annat exempel utgör metodundervisningen på både fortsättnings- och kandidatnivå i statsvetenskap i Lund. Båda metodkurserna (som omfattar 9 hp respektive 7,5 hp) innehåller särskilda moment kring normativ analys, som bland annat använder olika "spegelvända" textanalytiska verktyg för att synliggöra skillnaden mellan värdeomdömen och verklighetsomdömen och vad som karakteriserar en god argumentation i normativa frågor. I båda fallen får studenterna också uppdrag att formulera normativa forskningsproblem på ett sätt som naturligt ansluter till kursernas övergripande orientering mot problemformulering och "konsten att fråga" som forskningsprocessens viktigaste moment. Inom ramen för metodundervisningen på kandidatnivå, som på olika sätt integreras med studenternas uppsatsarbete, har studenterna också möjlighet att välja ett särskilt fördjupningsalternativ med inriktning mot värdeanalys och normativ metod.

Ett tredje exempel avser introduktionskursen i statsvetenskap i Lund, det vill säga den första delkurs (om 7,5 hp) som våra statsvetarstudenter möter. Kursen utgör av tradition en kombination av en allmän introduktion till vetenskapliga studiet av politik och av en introduktion till subdisciplinen politisk teori/politisk filosofi. I linje med idén om "metodologi i arbete" har kursens första, breda ämnesintroducerande del ett mycket tydligt metodologiskt fokus som också – beroende på vem som den aktuella terminen håller i kursen –

innehåller en diskussion kring "är/bör"-problemet och distinktionen mellan empirisk och normativ analys. Denna distinktion bildar också en viktig brygga över till kursens andra del, som introducerar ämnesområdet politisk teori/politisk filosofi och som mer direkt problematiserar normativ-analytiska frågor och olika värdegrundade ställningstaganden i frågor om det goda samhället och det goda styrelseskicket.

Avslutning

Att hävda att vi som undervisande statsvetare ska lägga betydande kraft på frågor om vetenskapsteori och metod i undervisningen är knappast okontroversiellt. Men i ljuset av den syn på ämnet som här framhållits – ett ämne som dels präglas av vetenskapsteoretisk och metodologisk mångfald och som värnar perspektivseende, dels intresserar sig för politikens värdefrågor – förefaller detta vara både rimligt och önskvärt. För att ge studenterna möjlighet att utveckla de analytiska färdigheter och det kritiska förhållningssätt en sådan ämnessyn förutsätter, behöver metodologiska frågor emellertid synliggöras och integreras på ett tydligt sätt i undervisningen redan från början. Detta behov är dock inte enbart sprunget ur ämnesinterna vägval, utan kan även förstås mot bakgrund av önskemål från utbildningens avnämare. Den kritiska analytikerskola som ämnessynen föranleder är härvidlag en skola också för anställningsbarhet.

Som framhållits ovan är det emellertid inte okomplicerat att på ett naturligt sätt integrera metodfrågor undervisningen, vare sig det rör sig om metodologiska färdigheter i förhållande till ämnet allmänhet eller mer specifikt i förhållande till studiet av politikens värdefrågor. Utmaningarna är påtagliga. Studenternas förståelse och förväntningar på ämnet, i termer av vad studier i statsvetenskap innebär och vad kunskap om politik är, skapar inte sällan kognitiva konflikter och genererar lärtrösklar. Ett ökat fokus mot metodologiska frågor ställer därtill krav på studenternas förkunskaper, krav som bland annat spiller över på de förutsättningar som ges i grund- och gymnasieskolan. Även de didaktiska utmaningar som följer av en metodologiskt orienterad syn på ämnet är således relaterade både till ämnesinterna vägval och till utvecklingen i omvärlden.

Att hantera dessa utmaningar i undervisningen är en svår balansgång. Inte endast att hitta en rimlig avvägning mellan realia och metodologi mot bakgrund av studenternas skiftande förkunskaper, utan också att relevansgöra och integrera ett ökat metodologiskt fokus på ett sätt som tar vara på studenternas motivation och drivkrafter. Jag har här argumenterat för ett processuellt, problemdrivet och forskande förhållningssätt i undervisningen som en möjlig strategi, ett förhållningssätt som värnar ett nyfiket kunskapssökande i kombination med kollaborativt lärande och som förenar helhetssyn och konkretisering, bland annat genom caseorienterad metodik och olika former av autentisering

av undervisnings- och examinationsformer. Som läsare behöver man självklart inte dela varken den grundläggande syn på ämnet eller de didaktiska övertväganden och vägval som här kommit till uttryck. Icke desto mindre är det min förhoppning att framställningen ändå gett inblickar i hur man på ett metodologiskt medvetet, pluralistiskt och värdeanalytiskt informerat sätt kan arbeta med undervisning och lärande i det vetenskapliga studiet av politik.

Referenser

- Allison, G. & Zelikow, P., 1999. *Essence of decision: Explaining the Cuban missile crisis*, 2 ed. New York: Longman.
- Badersten, B. & Gustavsson, J., 2010. *Vad är statsvetenskap? Om undran inför politiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Barrie, S., 2006. "Understanding what we mean by the generic attributes of graduates", *Higher Education* 51, s. 215-241.
- Barry, B., 1991. "The strange death of political philosophy", s. 11-23 i Brian B. (ed.), *Democracy and power. Essays in political theory 1*. Oxford: Clarendon Press.
- Berglund, G. & Fejes, A. (red.), 2009. *Anställningsbarhet: perspektiv från utbildning och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berggren, H. M., 2011. "Problem-based learning and improved learning outcomes in 'The politics of welfare reform'", *Journal of Political Science Education*, 7, s. 434-453.
- Bernstein, J. L. & Allen, B. T., 2013. "Overcoming methods anxiety: Qualitative first, quantitative next, frequent feedback along the way", *Journal of Political Science Education*, 9, s. 1-15.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.), 2012. *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Biggs, J. & Tang, C., 2007. *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill/Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Björklund, S., 1977. *Den uppenbara lösningen. Om möjligheten till en objektiv ståndpunkt i värdefrågor*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Bondestam, F., 2004. *Könsmedveten pedagogik för universitets- och högskolelärare: en introduktion och bibliografi*. Stockholm: Liber.
- Bos, A. L. & Schneider, M. C., 2009. "Stepping around the brick wall: Overcoming student obstacles in method courses", *PS: Political Science & Politics*, 42(2), s. 375-383.
- Boud, D., 1995. *Enhancing learning through self assessment*. London: Kogan Page.
- Brown, G. & Atkins, M., 1999. *Effective teaching in higher education*. London: Routledge.
- Bruce, K., 1999. *Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Carlgren, I., Forsberg, E. & Lindberg, V., 2009. *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- Day, E. L., 1996. "Undergraduate political attitudes: An examination of peer, faculty, and social influences", *Research in Higher Education*, 37(1), s. 535-552.
- Dickovick, J. T., 2009. "Methods in the madness: Integrative approaches to methodology in introductory comparative politics", *Journal of Political Science Education*, 5:2, s. 138-153.
- Dochy, F. et al., 2003. "Effects of problem-based learning: a meta-analysis", *Learning and Instruction*, 13(5), 533-568.
- Driver, D., Jette, K. & Lira, L., 2008. "Student learning identities: Developing a learning taxonomy for the political science classroom", *Journal of Political Science Education*, 4:1, s. 61-85.

- Duch, B., Groh, S. E. & Allen, D. E. (eds.), 2001. *The power of problem based learning*. Sterling, VA: Stylus.
- Egidius, H., 1999. *PBL och casemetodik: hur man gör och varför*. Lund: Studentlitteratur.
- Eklundh, P. & Magnusson, H., 2002. *Med yrkeslivet som utsiktspunkt. Pol magare om värdet av sin utbildning*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen.
- Elmgren, M. & Henriksson, A-S., 2010. *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- Eppler, M. A. & Harju, B. L., 1997. "Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students", *Research in Higher Education*, 38 (5), s. 557-573.
- Ers, A. & Ahlm, A., 2009. *Förkunskaper och krav i högre utbildning*. Stockholm: Högskoleverket.
- Evans, N. J., Forney, D. S. & F. Guido-DiBrito, 1998. *Student development in college: Theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Freidenvall, L. & Jansson, M., 2010. "Spegel, spegel ...", s. 9-27 i Freidenvall, L. & Jansson, M. (red.), *Politik och kritik. En feministisk guide till statsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, P., 1998. "Teaching at its best: A passionate detachment in the classroom", *PS: Political Science & Politics*, 31(4), s. 802-804.
- Gustavsson, J. & Carlsson, T., 2014. *Vad hände sedan? En alumnundersökning av statsvetare i yrkeslivet*. Lund: Statsvetenskapliga institutionen.
- Harding-Smith, T., 1993. *Learning together: An introduction to collaborative learning*. New York, NY: HarperCollins College Publishers.
- Hattie, J., 2012. *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hedin, A. & Svensson, L., 1997. *Nycklar till kunskap: om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermerén, G., 1972. *Värdering och objektivitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägerström, A., 1966. *Socialfilosofiska uppsatser*. Stockholm: Orion/Bonniers.
- King, P. & Kitchener, K. S., 1994. *Developing reflective judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knight, P. & Yorke, M., 2004. *Learning, curriculum and employability in higher education*. London. Routledge.
- Knowlton, D. S., 2003. "Preparing Students for Educated Living: Virtues of Problem-Based Learning Across the Higher Education Curriculum", in *New Directions of Teaching and Learning*, No. 95.
- Kolb, D. A., 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- La Falce, D., 2007. "Political attitudes in the classroom: Is academia the last bastion of liberalism?", *Journal of Political Science Education*, 3:1, s. 1-20.
- Lewin, L., 1972. *Statskunskapen, ideologierna och den politiska verkligheten*. Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, nr 62. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Liedman, S-E, 2004. *Tankens lätthet, tingens tyngd. Om frihet*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Limón, M., 2001. "On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal", *Learning and Instruction*, 11, s. 357-380.
- Lindkvist, K., 1974. "Den vetenskapliga värderativismen", *Statsvetenskaplig Tidskrift*, Årg. 77, s. 160-172.
- Lundmark, A., 2006. *Forskningsanknytning. Ett underlag för diskussion om begreppets innebörd och tillämpning*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Lundqvist, L., 1993. *Det vetenskapliga studiet av politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Marks, M. P., 2008. "Fostering scholarly discussion and critical thinking in the political science classroom", *Journal of Political Science Education*, 4:2, s. 205-224.

- Meyer, J. & Land, R., 2003. "Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines". *Occasional Report 4*, ETL Project. Coventry and Durham: Universities of Edeinburgh.
- Meyers, C., 1986. *Teaching students to think critically*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Mouritzen, P., 2005. "Værdier i samfundsvidenskabelig forskning", *Politica*, Årg. 37, Nr 3, s. 265-273.
- Myrdal, G., 1968. *Objektivitetsproblemet i samhällsforskningen*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- O'Kane, R. H. T., 1993. "The ladder of abstraction. The purpose of comparison and the practice of comparing African coups d'état", *Journal of Theoretical Politics*, Vol. 5, No. 2, s. 169-193.
- Olsen, J. & Statham, A., 2005. "Critical thinking in political science: Evidence form the introductory comparative politics course", *Journal of Political Science Education*, 1, s. 323-344.
- Omelicheva, M. Y., 2007. "Resolved: Academic debate should be a part of political science curricula", *Journal of Political Science Education*, 3:2, s. 161-175.
- Oros, A., 2007. "Let´s debate. Active learning encourages student participation and critical thinking", *Journal of Political Science Education*, 3:3, s. 293-311.
- Perkins, D., 1999. "The many faces of constructivism", *Educational Leadership* 57, s. 6-11.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H., 1996. *Motivation in education: theory, research, and application*. Engelwood Cliffs, N.J.: Merrill.
- Perry, W. G. (m.fl.), 1970. *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pettersson, R. C., 2008. *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktibaserad didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ramsden, P., 2003. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rasmussen, E. & Björklund, S., 1972. "Värderingar – normativism i samhällsvetenskapen", *Statsvetenskaplig Tidskrift*, Årg. 75, s. 36-66.
- Sartori, G., 1984. "Guidelines for concept analysis", s. 15-85 i G. Sartori (red.), *Social science concepts. A systematic analysis*. Beverly Hills/London/New Delhi: SAGE Publications
- Schwieler, E., 2007. *Anställningsbarhet. Begrepp, principer och premisser*. UPC-rapport 2007:2. Stockholm: Universitetspedagogiskt centrum, Stockholms universitet.
- Snyder, B. R., 1971. *The hidden curriculum*. New York.
- Tingsten, H., 1939. *De konservativa idéerna*. Stockholm: Bonniers.
- Tingsten, H., 1941. *Idékritik*. Stockholm: Bonniers.
- Tingsten, H., 1963. *Åsikter och motiv. Essayer i statsvetenskapliga, politiska och litterära ämnen*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Vedung, E., 1977. *Det rationella politiska samtalet: hur politiska budskap tolkas, ordnas och prövas*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Wiand, T., 1998. *Examinationen i fokus. Högskolestudenters lärande och examination: en litteraturöversikt*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Wolfe, A., 2012. "Implementing collaborative learning methods in the political science classroom", *Journal of Political Science Education*, 8, s. 420-432.
- Åse, C., 2014. *Kris! Perspektiv på Norrmalmstorgsdramat*. Stockholm: Liber.