



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

”Man ska kunna tänka från båda håll”

En designstudie om gymnasieelevers perspektivtagande i undervisning om migration som kontroversiell fråga i samhällskunskap

KURS: *Samhällskunskap för ämneslärare IVb Examensarbete, 15 hp*

PROGRAM: *Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan (Sh)*

FÖRFATTARE: *Emilia Wallström*

EXAMINATOR: *Joakim Öberg*

TERMIN: *VT26*

SAMMANFATTNING

Emilia Wallström

Antal sidor: 40

”Man ska kunna tänka från båda håll” - En designstudie om gymnasieelevers perspektivtagande i undervisning om migration som kontroversiell fråga i samhällskunskap

”You should be able to see it from both perspectives” – An educational design study of perspective taking in teaching about migration as a controversial issue in social studies.

Tidigare forskning visar att kontroversiella frågor har en didaktisk potential i undervisning inom samhällskunskapsämnet, men att många lärare upplever dem som svåra att hantera eftersom diskussioner riskerar att bli konfliktfyllda. Mot bakgrund av att migration är en polariserad och kontroversiell samhällsfråga har denna studie syftat till att bidra med kunskap om hur en text- och samtalsbaserad undervisningsmetod kan användas i undervisning om migration som kontroversiell fråga i samhällskunskapsundervisning, med särskilt fokus på perspektivtagande. Frågeställningen som användes för att nå syftet lyder: Hur möjliggörs elevers perspektivtagande inom ämnesområdet migration genom studiens undervisningsupplägg?

Studien har inspirerats av Educational design research, och utformats som en designstudie där ett undervisningsupplägg testades i en autentisk lärandemiljö i två gymnasieklasser. Lektionen gick ut på att eleverna först delades upp i tre grupper som tilldelades varsin text med ett perspektiv på migration. Med hjälp av diskussionsfrågor analyserade eleverna innehållet i den tilldelade texten. Därefter skapades tvärgrupper där eleverna i stället skulle jämföra de tre perspektiv som fanns representerade i texterna. Dessa diskussioner spelades in och har, tillsammans med elevernas individuella reflektioner, utgjort studiens empiriska material. För att analysera innehållet i elevdiskussionerna har Social Perspective Taking (SPT) använts som ett teoretiskt ramverk.

Resultatet visar att upplägget framför allt möjliggjorde perspektivtagande genom att eleverna fick möta och jämföra olika synsätt på migration i tvärgrupper. Samtidigt begränsades perspektivtagandet i vissa grupper där eleverna gjorde kortfattade redogörelser, förklarade texternas innehåll eller där elevernas egna åsikter tog över samtalet. En slutsats som dras i studien är att upplägget kan fungera väl för att möjliggöra perspektivtagande, men att det behöver anpassas efter den specifika elevgruppen.

Nyckelord: Kontroversiella frågor, migration, perspektivtagande, samhällskunskap, designstudie.

ABSTRACT

Emilia Wallström

Pages: 40

”Man ska kunna tänka från båda håll” - En designstudie om undervisning om migration som kontroversiell fråga i samhällskunskap.

”You should be able to see it from both perspectives” – An educational design study of perspective taking in teaching about migration as a controversial issue in social studies.

Research shows that controversial issues have didactic potential in social studies education, but that many teachers find them difficult to handle because discussions risk becoming conflictual. Since migration is a polarized and controversial social issue, the aim of this study has been to contribute with knowledge about how a text- and discussion-based teaching method can be used when teaching about migration as a controversial issue in social studies, with a particular focus on perspective taking. The research question used to address this aim is: How is students’ perspective taking within the subject area of migration enabled through the teaching design used in this study?

The study was inspired by Educational Design Research and was conducted as a design study in which a teaching approach was tested in an authentic learning environment in two upper secondary classes. During the lesson, the students were first divided into three groups, each of which was assigned a text representing one perspective on migration. With the help of discussion questions, the students analyzed the content of their assigned text. Cross-groups were then formed, in which the students compared the three perspectives represented in the texts. These discussions were recorded and constituted the empirical material of the study together with the students’ individual reflections. Social Perspective Taking (SPT) was used as the theoretical framework for analyzing the content of the student discussions.

The results show that the teaching design primarily enabled perspective taking by allowing students to encounter and compare different views on migration in cross-groups. At the same time, perspective taking was limited in some groups where students gave brief accounts, simplified the content of the texts, or allowed their personal opinions to take over the discussion. One conclusion drawn in the study is that the teaching design has potential for enabling perspective taking, but that it needs to be adapted to the specific student group.

Keywords: Controversial issues, migration, perspective taking, social studies, Educational Design Research.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställning	2
3. Tidigare forskning.....	2
3.1 Lärares förhållningssätt till undervisning om kontroversiella frågor	3
3.2 Didaktiska strategier för att hantera kontroversiella frågor	4
3.3 Undervisning om migration	6
3.4 Sammanfattning.....	8
4. Metod.....	8
4.1 Metodval	8
4.2 Urval	9
4.3 Undervisningsstrategier och lektionsmaterial.....	9
4.4 Material och analysmetod.....	13
4.4.1 Bearbetning och presentation av material.....	13
4.5 Forskningsetiska överväganden.....	14
4.5.1 AI.....	14
5. Teoretiskt ramverk.....	15
6. Resultat.....	16
6.1 Elevernas tolkningar av texterna	17
6.1.1 Text A	17
6.1.2 Text B.....	18
6.1.3 Text C.....	21
6.1.4 Sammanställning av centrala begrepp	22
6.2 Jämförelser i tvärgrupper.....	23
6.2.1 Redogörelser för texternas innehåll	23
6.2.2 Jämförelser av texternas perspektiv	24
6.3 Individuella reflektioner	27
7. Diskussion.....	29
7.1 Resultatdiskussion	29
7.1.1 Det affektiva perspektivet	29
7.1.2 Det kontextuella perspektivet	31
7.1.3 Det differentierade perspektivet	32
7.2 Metoddiskussion	33
8. Slutsatser	34
Referenser.....	36
Bilagor	
Bilaga A - Lektionsmaterial: Elevinstruktioner	
Bilaga B – Samtyckesblankett.....	

1. Inledning

I ett samhällsklimat som i allt högre grad präglas av en ökad globalisering och interkulturalitet, tillkommer starka motsättningar och polarisering i komplexa samhällsfrågor (Skolverket, 2025a). Skolväsendets demokratiuppdrag blir därför allt viktigare då skolan ska "... främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (Skolverket, 2025b). Även om demokratiuppdraget omfattas av samtliga lärare och anställda på skolor, är uppdraget än mer centralt inom vissa skolämnen. Det rör framför allt samhällsorienterade ämnen såsom samhällskunskap, där elever ska tränas till att bli aktiva samhällsmedborgare (Ekendahl et al., 2015, s. 48; Skolverket, 2025b). I syftesbeskrivningen för samhällskunskapsämnet på gymnasiet preciseras förståelse för alternativa perspektiv ytterligare där formuleringen lyder: "Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att formulera, uttrycka och pröva ställningstaganden i möten med andra uppfattningar och perspektiv" (Skolverket, 2025c). Dessa formuleringar förtydligar att samhällskunskapslärare behöver möjliggöra elevers perspektivtagande och arbeta för att eleverna ska utmana sitt eget tankesätt i mötet med andras.

I de fall där elever har starka, polariserande åsikter om en viss samhällsfråga uppstår kontroverser som kan vara svåra för lärare att hantera. Europarådet (2016, s. 11) konstaterar att ungdomar sällan får möjlighet att diskutera kontroversiella ämnen inom ramen för undervisningen, vilket leder till att de inte utvecklar strategier för att hantera sådana frågor. Dessutom visar forskning inom området att många lärare tenderar att undvika kontroversiella frågor eftersom hanteringen av dessa riskerar att leda till urartade klassrumssituationer. Trots det anser lärare att frågorna erhåller en stor didaktisk potential vilket innebär att det finns en spänning mellan potentialen och lärares implementering av kontroversiella frågor i praktiken (Flensner, 2020, s. 9).

Kontroversiella frågor kan definieras på olika sätt. En vanlig definition är: "Frågor som väcker starka känslor och skapar spänningar i samhället" (Europarådet, 2016, s. 8). Denna definition av kontroversiella frågor utgår från att kontroverser är kontextberoende och att vilket ämne som helst kan bli kontroversiellt, beroende på vilka individer och perspektiv som möts. Samtidigt kan frågor också definieras som kontroversiella ur en politisk mening, där olika värderingar leder till varierande förslag på lösningar till en samhällsfråga (Larsson, 2024, s. 19–20). Ett exempel på ett sådant ämne är migration.

Diskursen om migration har förändrats drastiskt under det senaste decenniet, vilket har bidragit till ökade motsättningar mellan åsikter om hur migration som politisk fråga ska hanteras (Hellgren, 2020, s. 87). Utöver att migration är en polariserande fråga, har ämnet beskrivits som kontroversiellt i Skolinspektionens rapport, vilket även överensstämmer med resultat i tidigare forskningsresultat där lärare har beskrivit migration som ett ämne som ofta blir kontroversiellt i klassrummet (Skolinspektionen, 2022, s. 20; Larsson & Larsson, 2021, s. 8).

I tidigare forskning har ett antal didaktiska strategier tagits fram och prövats för hantering av kontroversiella frågor. En sådan strategi är att använda texter av olika slag som diskussionsunderlag där olika perspektiv representeras. Tanken är att perspektiven i texterna ska utgöra basen för elevdiskussionerna, vilket innebär att fokus flyttas från elevernas egna åsikter till innehållet i texterna (Sandahl, 2020, s. 11). Mot bakgrund av att text- och samtalsbaserade strategier i tidigare forskning har visat sig kunna skapa förutsättningar för perspektivtagande, är det därför relevant att undersöka hur ett liknande upplägg kan användas i undervisning om migration som kontroversiell fråga.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur en text- och samtalsbaserad undervisningsmetod kan användas i undervisning om migration som kontroversiell fråga i samhällskunskapsundervisning med särskilt fokus på perspektivtagande.

- Hur möjliggörs elevers perspektivtagande inom ämnesområdet migration genom studiens undervisningsupplägg?

3. Tidigare forskning

Fokuset för denna studie rör undervisningsstrategier om migration som kontroversiell fråga. Forskning om migration som specifik kontroversiell fråga är däremot relativt begränsad, varpå forskning om kontroversiella frågor i allmänhet inkluderas i avsnittet. Vidare är den forskning som här inkluderas främst gjord inom ramen för

samhällskunskapsämnet. Mot bakgrund av att ämnet är tvärvetenskapligt och är nära förankrat med andra samhällsorienterade ämnen såsom religion och historia, har ett fåtal studier däremot inkluderats från dessa områden när de har bedömts vara relevanta för studiens syfte och forskningsområde.

Forskning om undervisning av kontroversiella frågor i skolan innefattar såväl lärar- som elevperspektiv. I föreliggande studie, som undersöker en metod för undervisning om migration som kontroversiellt ämne, sätts däremot fokus på lärares arbete och didaktiska överväganden. Presentationen av tidigare forskning har tematiserats utifrån tre centrala områden: *lärares förhållningssätt till undervisning om kontroversiella frågor*, *didaktiska strategier i undervisningen* och *undervisning om migration*.

3.1 Lärares förhållningssätt till undervisning om kontroversiella frågor

Forskning om lärares förhållningssätt till undervisning om kontroversiella frågor berör en mångfald av aspekter. En sådan innefattar lärares inställning till att inkludera kontroverser inom ramen för undervisningen. Ett flertal studier tyder på att lärare anser att kontroversiella frågor erhåller en betydande didaktisk potential (Byford et al., 2009, s. 169; Larsson et al., 2025, s. 173). Samtidigt visar forskningsresultat på att lärare i stor utsträckning väljer att undvika kontroversiella frågor i undervisningen (Cassar et al., 2020, s. 668; Flensner, 2020, s. 9). De bakomliggande orsakerna till att lärare inte är bekväma med att undervisa om kontroversiella frågor är varierade. En orsak som framkommer genom resultat i flera olika studier är att lärare är rädda för att kontroverser ska eskalera till en grad där elevdiskussioner riskerar att urarta i klassrummet vilket beskrivs kunna leda till att vissa elever blir utsatta eller sårade (Flensner, 2020, s. 9; Persson, 2022, s. 14; Larsson et al., 2025, s. 174). I andra studier tyder resultaten på att undvikandet snarare kan bero på en rädsla för att blottlägga sina egna värderingar och därmed frångå en neutral lärarposition, vilket i sin tur skulle kunna kritiseras av elever (Hess, 2005, s. 48; Cassar et al., 2020, s. 668). Det framgår också exempel där lärare väljer att undvika vissa specifika kontroverser utifrån tidigare kunskaper om elevers normbrytande åsikter för att dessa åsikter inte ska spridas ytterligare (Larsson et al., 2025, s. 174).

Lärares hantering av kontroversiella frågor i undervisningssituationer har undersökts i flera studier, vilket har resulterat i olika kategoriseringar av förhållningssätt som lärare kan

erhålla. Forskare har benämnt flera kategorier med olika begrepp men där betydelsen är densamma (Hess, 2005, s. 45–48; Larsson et al., 2025, s. 174–178; Flensner, 2020, s. 9–15; Persson, 2022, s. 13–20). Sammanfattningsvis kan kategorierna sammanslås till följande strategier: den *undvikande*, *förnekande*, *neutrala*, *normförmedlande*, och *provocerande*. Likt ovan nämnt tenderar lärare att undvika implementeringen av kontroversiella frågor i undervisningen av olika anledningar. Förnekande av kontroverser, rör tillfällen då lärare frånskriver en frågas kontrovers genom att hävda att frågan inte är kontroversiell eller genom att fokusera på faktakunskaper snarare än åsikter om frågan (Hess, 2005, s. 48; Flensner, 2020, s. 10).

Det normförmedlande förhållningssättet avser undervisning där läraren vill förmedla vissa värden och synsätt (Hess, 2005, s. 48). Det kan antingen handla om lärarens personliga åsikter eller om normförmedling av demokratiska värden enligt läroplanen (Hess, 2009, s. 101). Inom en svensk kontext handlar det till exempel om att undervisningen ska förmedla demokratiska värderingar utifrån skolans värdegrund (Larsson et al., 2025, s. 176–177; Persson 2022, s. 18). Även om lärare medger att de tycker att det är bra att undervisningen ska förmedla demokratiska värden, framgår också att en sådan undervisning riskerar att hindra elever med normbrytande åsikter från att delta i diskussioner (Larsson et al., 2025, s. 177). Till skillnad från det normförmedlande förhållningssättet innebär det neutrala att läraren väljer att förhålla sig objektiv genom att lyfta in olika perspektiv om ett kontroversiellt ämne (Larsson et al., 2025, s. 175; Hess, 2005, s. 48; Flensner, 2020, s. 13; Persson, 2022, s. 14–15). Att lärare också kan inta en provocerande roll, handlar om att utmana elevers tankesätt genom att inta ett motsatt perspektiv (Flensner, 2020, s. 12–13; Larsson et al., 2025, s. 174–175; Persson, 2022, s. 15–18).

3.2 Didaktiska strategier för att hantera kontroversiella frågor

I tidigare forskning om strategier för att hantera kontroversiella ämnen framgår att olika former av diskussioner är den vanligast använda metoden. Det framgår i forskning att elever behöver få goda förutsättningar för att vilja och kunna medverka i diskussioner om kontroversiella frågor. Tidigare forskning visar att det finns flera didaktiska metoder som lärare kan använda sig av för att skapa rätt förutsättningar. En aspekt rör den form av diskussion som eleverna ska delta i. I en studie där deliberativa samtal jämfördes med

debatter mellan elever, visar resultaten att den deliberativa samtalsformen generellt bidrog till att elever upplevde sig bli mer respekterade och bekväma än i debattformen som i stället bidrog till ökad polarisering mellan elever (McAvoy et al., 2025, s. 1). Andra faktorer som kan bidra till förbättrade förutsättningar är att läraren behöver undervisa eleverna om hur ett respektfullt samtal går till. Det innefattar respektfulla sätt att diskutera motsättningar, att lyssna, hur turtagning fungerar och att uppmuntra elever till att överväga alternativa perspektiv (Kraatz et al., 2022, s. 317; Flensner, 2020, s. 12–14; Blomqvist, 2024, s. 128).

En strategi som har undersökts i undervisning om kontroversiella frågor är *Structured Academic Controversy* (SAC). Modellen innebär att elever i par arbetar med en kontroversiell fråga utifrån motsatta ståndpunkter, exempelvis för eller emot ett förslag. Paret formulerar argument, presenterar dessa för varandra och byter därefter perspektiv för att argumentera utifrån den motsatta positionen. I ett sexårigt projekt med över 400 lärare och 20 000 elever i tio länder, framkom att både lärare och elever uppfattade metoden som lyckad eftersom den har hjälpt eleverna till att diskutera kontroversiella ämnen och kunna sätta sig in i olika perspektiv på ett bättre sätt (Avery et al., 2013, s. 111–113).

Även Sandahl (2020) visar att undervisningens utformning påverkar vilka möjligheter som skapas för perspektivtagande. I studien berördes västerländska välfärdssystem, där den ena metoden innebar att eleverna i par skulle läsa intervjuer av personer från fem länder med olika system, och sedan analysera och jämföra dessa. Till sist skrev eleverna individuella reflektioner i sina loggböcker. Den andra metoden gick ut på att eleverna ingick i ett rollspel där de skulle förbereda argument utifrån en tilldelad tes och sedan debattera ämnet. Resultatet indikerar att den senare metoden ledde till större känslomässiga reaktioner och fler stereotyper medan den första metoden ledde till perspektiv och en högre grad av kontextualisering och förståelse för perspektiven. En slutsats som dras är att elever behöver förstå den kontext som perspektiven har vuxit fram ur för att också kunna förstå och relatera till de olika perspektiven (Sandahl, 2020, s. 21–22). Liknande resultat framkommer även i en annan studie där konspirationsteorier jämfördes med den normativa synen på en viss händelse eller fråga för att eleverna skulle kunna få förståelse för hur olika perspektiv kan samexistera. En slutsats som dras i studien är att lärare behöver hjälpa elever att förstå ett ämnes kontextuella historia för att kunna utveckla ett kritiskt tänkande om olika perspektiv (Alber Peters & Johannesen, 2020, s. 21).

På liknande vis har det även framkommit att olika narrativ kan bidra till att elever utvecklar förståelse för olika perspektiv där olika former av texter, såsom skönlitteratur, kan bidra till att öppna upp för alternativa tolkningar och perspektiv vilket på så sätt gynnar perspektivtagande (Kraatz et al., 2022, s. 315; McBeth et al., 2022, s. 491; Flensner, 2019, s. 12).

I de fall där en specifik fråga blir alltför kontroversiell att hantera i en elevgrupp, visar forskning att det fortsatt kan vara möjligt att diskutera ämnet genom att flytta dess kontext. Till exempel kan frågan undersökas genom en historisk kontext som eleverna inte har en lika stark emotionell koppling till (King, 2009, s. 230–231; Blomqvist, 2024, s. 136). Ytterligare ett sätt för att undersöka en kontroversiell fråga på ett mer objektivt sätt är genom att använda konventioner eller lagar för att analysera en situation (King, 2009, s. 230–231).

Blomqvist (2024, s. 142–143) lyfter att ett tillvägagångssätt för att hantera undervisning som rör rasism och fördomar, kan vara att använda sig av en normkritisk undervisning. I en sådan undervisning är syftet att eleverna ska få syn på hur makthierarkier har skapat en viss social ordning och normer, utifrån vilka vissa samhällsgrupper diskrimineras och hamnar längre ned på den sociala hierarkin. Ett exempel på en övning är att diskutera vithet och svarthet utifrån ett historiskt exempel där svenskarna som utvandrade till USA och bosatte sig i Pennsylvania, av Benjamin Franklin ansågs som svarta. Genom en sådan övning är det möjligt att visa att dagens mest stereotypa svensk, i den kontexten hade en marginaliserad position, vilket visar på att fördomar gentemot vissa grupper i samhället är kulturellt konstruerade, vilket även kan kopplas till den samtida debatten i Sverige (Blomqvist, 2024, s. 147).

3.3 Undervisning om migration

Dawes Duraisingh et al., (2018, s. 229) visar att undervisning om migration är komplex och ställer krav på lärares didaktiska val. Studien betonar vikten av att skapa undervisningssituationer som engagerar elever och som möjliggör ett möte mellan olika synsätt genom dialog. En strategi som föreslås utifrån resultaten i studien är att använda sig av nyhetsartiklar och annat innehåll i media som berör migration, för att sedan låta eleverna analysera på vilket sätt migration belyses i innehållet. Ett sådant undervisningsupplägg ger

elever möjligheter att diskutera huruvida skribenterna förhåller sig neutrala eller om innehållet är vinklat åt ett visst perspektiv, vilket utvecklar elevernas kritiska tänkande.

Ytterligare en aspekt som lärare behöver förhålla sig till i undervisningen inom ämnet är att det finns elever som har traumatiska erfarenheter av migration, vilket gör att frågan kan bli känslig att ta upp eftersom det kan väcka starka känslor (Blanck, 2021, s. 94–95). Den känslomässiga responsen exemplifieras i Flensner (2020, s. 10–12) där en lärare skulle undervisa om mänskliga rättigheter. Frågan var kontroversiell i elevgruppen där studien genomfördes då flera elever var under en pågående asylprocess och där vissa även hade fått avslag på sina asylsökningar utifrån grunder som strider emot innehållet i konventionen. Läraren valde däremot att exkludera diskussioner om konventionen och undervisade om den som något som inte kunde kritiseras eller problematiseras. I efterföljande elevintervjuer berättade elever att de ansåg att konventionen bara innehöll fina ord på papper som inte gällde i verkligheten.

Flensner et al., (2019, s. 12) undersökte hur en teaterföreställning om migration kunde bidra med ökad förståelse för migranter i en klass där vissa elever var i en pågående asylsökningssprocess medan andra elever uttryckte tydligt främlingsfientliga åsikter och negativa åsikter om migration. Resultatet visar att teaterföreställningen i sig bidrog till att de elever som var negativa till migration ansåg att teaterbesöket var planerat som en lärarpropaganda där läraren i fråga ville ändra deras åsikt. Samtidigt öppnade föreställningen upp för diskussioner om migration då två av de elever som hade flytt till Sverige berättade sina egna upplevelser av asylprocessen och att fly från sitt hemland. Det samtalet möttes mer positivt av eleverna som hade uttryckt starkt negativa åsikter om migration. På liknande vis synliggör resultatet i andra studier att undervisning som inkluderar personliga berättelser om migration kan skapa engagemang bland elever och leda till att deras perspektiv nyanseras (Dawes Duraisingh et al., 2018, s. 229; Blanck, 2021, s. 91).

I en portugisisk studie där elevers diskussioner om EU:s flyktingpolitik analyseras, visar resultatet att det kan finnas stora skillnader i hur eleverna diskuterar frågan, beroende på elevgrupp. I studien jämfördes elever som studerade på det som motsvarar de svenska högskoleförberedande respektive yrkesförberedande programmen. Skillnaderna som framkom var att eleverna på det högskoleförberedande programmet i större utsträckning underbyggde sina resonemang med källor och att de använde sig av FN:s konvention om mänskliga rättigheter i diskussionerna om flyktingpolitiken. Eleverna på det yrkesförberedande

programmet yttrade i stället mer populistiska åsikter som ofta hörs i debatter, utan att underbygga dessa med fakta (Piedade et al., 2025, s. 146).

3.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att undervisning om kontroversiella frågor rymmer didaktisk potential, men att lärare ofta upplever dessa som svårhanterliga. Forskningen pekar på betydelsen av tydliga samtalsramar, respektfulla diskussioner och olika undervisningsstrategier för att möjliggöra möten mellan olika perspektiv. Tidigare studier visar även att olika texter och narrativ kan användas för att skapa förutsättningar för perspektivtagande. Det framkommer även att migration är ett särskilt komplext ämne, eftersom det både kan beröra elevers egna upplevelser och samtidigt skapa starka känslor bland många elever.

4. Metod

I metodavsnittet förklaras valet av metod och hur denna avsågs uppnå studiens syfte och svara på studiens frågeställningar. Därtill beskrivs urvalet, studiens genomförande, analysprocessen samt forskningsetiska överväganden.

4.1 Metodval

För att bidra med kunskap om didaktiska strategier för kontroversiella frågor, utformades studien med inspiration från *Educational design research*. Metoden innebär studier i autentiska lärandemiljöer och har som mål att bidra till utveckling av undervisningspraktiker och teorier (McKenney & Reeves, 2019, s. 13). *Educational design research* rymmer tre olika inriktningar för forskning inom utbildning: forskning *för* interventioner, forskning *om* interventioner och forskning *genom* interventioner. I denna studie har forskning *genom* interventioner använts som metod. Tillvägagångssättet är särskilt användbart för att testa hur ett visst lektionsmaterial eller en viss didaktisk metod fungerar i praktiken, vilket gör metoden relevant i denna studie eftersom syftet är att bidra med kunskap om hur en särskild undervisningsmetod möjliggör perspektivtagande om migration som kontroversiell fråga (McKenney & Reeves, 2019, s. 25).

4.2 Urval

Undersökningen genomfördes i två olika skolor i en medelstor stad i Mellansverige. I studien medverkade två gymnasieklasser, vilka fortsättningsvis benämns som klass A respektive klass B. Eleverna i klass A läste på ett natur-/samhällsvetenskapligt program i årskurs 2, vilket innebär att studien genomfördes inom ramen för kursen samhällskunskap 2b. I klass B läste eleverna tredje året på ett yrkesförberedande program och därmed samhällskunskap 1a1. I klass A närvarade 12 av 15 elever och i klass B samtliga 16 elever. Bortfallet i klass A berodde på sjukfrånvaro. Urvalet av klass A var bekvämlighetsbaserat (Patel & Davidson, 2019, s. 141) och målstyrt utifrån tidigare etablerad kontakt med klassens samhällskunskapslärare. Klass B valdes i stället ut utifrån ett snöbollsurval (Patel & Davidson, 2019, s. 141) utifrån rekommendationer av en kurskamrat.

Det är av intresse att jämföra vad metoden genererar i dessa två elevgrupper för att synliggöra dess tillämpbarhet i varierande kontexter. I klass A har de sedan tidigare läst en samhällskunskapskurs på gymnasienivå, till skillnad från klass B. Klass B bestod enbart av pojkar medan klass A var mer könsheterogen.

4.3 Undervisningsstrategier och lektionsmaterial

I avsnittet som berör tidigare forskning presenterades en rad olika strategier för att undervisa om kontroversiella frågor och om migration. Upplägget för den här studien har inspirerats av modellen *Toppen av isberget* (Blomqvist, 2024, s. 130). Metoden går ut på att eleverna ska se den kontroversiella frågan som toppen av ett isberg för att sedan undersöka resterande delar av isberget som befinner sig under ytan och underliggande faktorer till varför frågan är kontroversiell. Det innebär att undersöka de olika perspektiv som gör frågan kontroversiell utifrån en objektiv strategi där målet är att eleverna ska få syn på olika tankesätt snarare än att yttra sina egna åsikter. Toppen av isberget i denna studie är alltså migration som kontroversiellt ämne och elevernas uppgift blev därför att undersöka olika perspektiv på migration.

För att möjliggöra detta valde jag att använda mig av ett text- och samtalsbaserat upplägg, som utgick från tre olika texter och perspektiv om migrationspolitik. Eftersom studien genomfördes under ett lektionstillfälle, skulle eleverna inte ha tid att hinna läsa samtliga texter och diskutera dem. För att eleverna ändå skulle kunna ta del av samtliga perspektiv

användes tvärgrupper som strategi. Eleverna delades inledningsvis in i tre grupper där varje grupp behandlade varsin text. Därefter delades de in i nya, mindre grupper där de tre texterna jämfördes.

För att säkerställa att texterna liknade varandra i utformning, vilket underlättar jämförelse, valde jag att skriva de tre texterna på egen hand. Mot bakgrund av att texterna är centrala för att förstå resterande delar av föreliggande uppsats, är de infogade nedan:

Text A – Tillbaka till en mer generös migrationspolitik!

Sverige behöver en mer generös migrationspolitik än den som råder i dag. Människor som flyr från krig, förföljelse och andra svåra livsvillkor måste mötas av ett samhälle som kan erbjuda skydd. På bara några år har sättet att prata om migranter förändrats drastiskt i Sverige där de idag målas upp som ett hot mot Sveriges kultur och välfärd. Detta skapar en orädd bild av migration som hotfull, vilket påverkar sättet som vi pratar om- och hur vi ser på invandring. Migrationspolitiken behöver återigen diskuteras utifrån aspekter som mänskliga rättigheter, medmänsklighet och ansvar.

Enligt FN:s flyktingkonvention från 1951 har människor med en välgrundad fruktan för förföljelse i sitt hemland rätt att söka asyl i ett annat land. Den som har ett skyddsbehov får inte heller skickas tillbaka till en plats där liv eller frihet hotas. Samtidigt finns det få lagliga vägar in i Europa för att söka asyl, vilket gör att rätten till skydd blir stark i teorin men svårare i praktiken.

Utöver den rättsliga aspekten finns det också en moralisk aspekt av att hjälpa människor som är på flykt. Bakom siffror och politiska debatter, finns individer som flyr från krig, förföljelse och fattigdom eller andra svåra livssituationer. Om vi själva hade tvingats att fly från Sverige till ett främmande land, hade vi hoppats på att mötas av medmänsklighet, empati och förståelse. Migration kan därför inte bara handla om lagar och regler, utan också om vilka värderingar vi som samhälle vill stå för. Ett samhälle som värnar om människovärdet kan inte blunda för människor som behöver hjälp. Vi har ett moraliskt ansvar att skydda dessa individer och ge dem nya möjligheter att bygga upp sina liv på nytt i Sverige.

Under 2014 höll den dåvarande statsministern Fredrik Reinfeldt (M) ett tal till nationen där kontentan var att den ökande flyktingströmmen skulle bli en stor utmaning, men där han vädjade till folket att öppna sina hjärtan och välkomna de människor som skulle komma till Sverige. På liknande sätt höll nästa statsminister, Stefan Löfven (S) ett tal 2015 med slagorden ”Mitt Europa bygger inga murar”. I dag är tonen en helt annan i den politiska debatten och den svenska migrationspolitiken har gått från att vara generös och solidarisk, till att vara mycket begränsad.

Motståndare till en generös migrationspolitik menar att vägen framåt är en stram migrationspolitik för att värna om den svenska välfärden. Det kan låta bra, men det argumentet riskerar att positionera migranter som det stora problemet i samhället. I många fall handlar problemet snarare om vilka förutsättningar som ges till individer som kommer till Sverige.

Ett samhälle som vill se sig självt som humant och demokratiskt kan inte bygga sin migrationspolitik på rädsla, utan måste utgå från människors rätt till skydd och ett värdigt liv.

Text B – Migration som komplex fråga

Migration är en komplex fråga som kan innebära både möjligheter och utmaningar. I den svenska samhällsdebatten som pågår i dag, lyfts migration främst fram som något negativt som behöver stramas åt. Även om utmaningarna är många, finns det positiva aspekter av migration som borde få större utrymme i samhällsdebatterna.

Ett framtida problem som Sverige står inför är det sjunkande barnafödandet i landet. 2024 föddes 1,43 barn per kvinna, vilket är historiskt låga siffror. Att färre barn föds kan på sikt minska tillgången till arbetskraft vilket försvårar finansieringen av vårt välfärdssystem. Till exempel kan ett minskat barnafödande leda till att det blir svårt att betala ut pensioner i framtiden. Utifrån den aspekten kan migration utgöra en viktig del i att säkra framtidens kompetens och arbetskraft i samhället.

Etableringen på arbetsmarknaden ser däremot olika ut för olika grupper av migranter. Arbetskraftsinvandrare kommer ofta till Sverige med ett redan ordnat arbete, medan det tar längre tid för flyktingar att etablera sig. Det beror bland annat på att de behöver lära sig språket, komplettera utbildning, eller att de saknar kontakter i samhället. På kort sikt kan ett generöst flyktingmottagande innebära höga kostnader för samhället, men på längre sikt visar forskning att en stor andel flyktingar också kommer in på arbetsmarknaden och utgör en del av samhällets arbetskraft. Sysselsättningsgraden är däremot högre bland utlandsfödda och personer med minst en utlandsfödd förälder, vilket exempelvis skulle kunna förklaras genom den etniska diskriminering som finns på den svenska bostadsmarknaden. Forskning visar att personer med icke-svensk-klingande namn har svårare att bli kallade till intervju.

Migration väcker också frågor om segregation och sociala problem. I den offentliga debatten kopplas migration ofta ihop med brottslighet och gängkriminalitet. Forskning visar samtidigt att sådana problem inte kan förklaras enbart utifrån människors ursprung, utan att det har ett starkare samband till socioekonomiska faktorer som låg utbildning och inkomst, och bosättning i utsatta områden. Det betyder inte att problemen är små, men det visar att migration i sig inte ger en tillräcklig förklaring. Hur samhället hanterar planeringen av bostäder, utbildning och etablering spelar också roll.

Migration handlar inte bara om ekonomi och arbete, utan också om kultur, normer och värderingar. Att människor med olika bakgrund möts kan berika samhället genom nya perspektiv, språk och erfarenheter. Samtidigt går det inte att bortse från att vissa normer och värderingar kan stå i konflikt med mänskliga rättigheter och demokratiska värderingar och principer, till exempel när det gäller jämställdhet eller individens frihet. Därmed behöver migrationsfrågan också diskuteras utifrån vilka grundläggande värden som ska gälla i samhället.

Sammantaget är migration en komplex fråga som behöver vrida och vändas på för att hitta vägar framåt.

Text C – Sverige behöver en stramare migrationspolitik!

Sverige behöver en stramare migrationspolitik än den som förs idag. Under en lång tid har svensk migrationspolitik varit mer generös än i många andra länder, och konsekvenserna har blivit stora. En alltför omfattande invandring i kombination med svag integration och lågt ställda krav har bidragit till segregation, otrygghet och en pressad välfärd. Därför måste Sverige föra en stramare migrationspolitik för att återupprätta trygghet, sammanhållning och ansvar.

Ett av de största problemen är den bristande integrationen. Människor som kommer till Sverige måste förväntas anpassa sig till svenska lagar, normer och grundläggande värderingar. Den som vill bli en del av det svenska samhället måste också lära sig språket, arbeta och ta ansvar för egen försörjning. När dessa krav inte upprätthålls ökar risken för att människor fastnar i utanförskap och bidragsberoende i stället för att bli en del av samhället.

Den svaga integrationen har också bidragit till segregation och otrygghet. I områden där arbetslösheten är hög, trångboddheten stor och framtidstron låg får kriminella nätverk lättare rekrytera unga människor. Migration leder inte automatiskt till kriminalitet, men ett stort mottagande i kombination med misslyckad integration kan förvärra redan allvarliga samhällsproblem. Därför måste migrationen minska kraftigt om integrationen ska ha en chans att fungera.

Den svenska välfärden och samhällsekonomin har under de senaste årtiondena pressats av en alltför generös migrationspolitik som har överstigit samhällets kapacitet. Under den stora flyktingkrisen fördes en oansvarig politik i Sverige som kommunerna inte kunde hantera. Det drabbade både de nyanlända som kom till Sverige och dem som bodde här sedan tidigare. En stramare migrationspolitik kan därför ses som ett sätt att värna om välfärden och skapa bättre förutsättningar för dem som befinner sig i den.

Sverige bör också i större utsträckning hjälpa människor på plats i deras närområden i stället för att ta emot stora grupper migranter här. Om resurser används som bistånd på plats kan fler människor få hjälp samtidigt som trycket på det svenska samhället minskar. Invandringen till Sverige behöver därför minska, samtidigt som återvandringen behöver öka för att minska belastningen på välfärden och stärka sammanhållningen i samhället.

Förespråkare för en mer generös migrationspolitik lyfter mångkulturalism som något som berikar samhället. Det påpekas att människor från olika länder kan bidra med nya perspektiv, erfarenheter och traditioner. Det argumentet låter tilltalande, men bortser från att ett samhälle också behöver gemensamma normer, språk och värderingar för att hålla ihop. Om kulturella skillnader blir för stora och integrationen för svag, riskerar det att leda till splittring i samhället.

Texternas innehåll har inspirerats av argument som är vanligt förekommande i den migrationspolitiska debatten och från forskning om migration. Argumenten i text A, vars fokus är humanitära aspekter, har inspirerats av Asylrättcentrums analys av Tidöavtalets konsekvenser för migration (Asylrättscentrum, 2023) och av innehållet om migranternas rättigheter på Amnesty hemsida (Amnesty, u.å.). Därtill har talen av Stefan Löfven (Tv4Nyheter, 2016) och Fredrik Reinfeldt (Aftonbladet, 2021) inspirerat texten. Medan text A har en tydligare argumenterande karaktär, är text B formulerad som en mer resonerande text där både utmaningar och möjligheter med migration diskuteras och där resonemangen understöds av forskningsresultat om migration (Bevelander, 2020; Darvishpour & Westin, 2021). Text C har liksom text A en mer argumenterande karaktär och argumenterar för en stramare migrationspolitik. Den texten har till största del inspirerats av Sverigedemokraternas migrationspolitiska inriktningsprogram (Sverigedemokraterna, u.å.).

Eleverna diskuterade texterna utifrån frågor som eleverna fick i ett instruktionshäfte (se bilaga A). I diskussion 1 fokuserade frågorna på att förstå textens huvudsakliga budskap samtidigt som eleverna fick reflektera över om texten försökte få dem att tycka något särskilt. I diskussion 2 fungerade frågorna som ett stöd för att eleverna skulle redogöra för innehållet i sina texter, men också för att möjliggöra en jämförelse mellan såväl innehåll som positionering.

4.4 Material och analysmetod

Studiens huvudsakliga material utgörs av inspelningar av de två diskussionsmomenten som eleverna genomförde under lektionen. Utöver dessa användes även elevernas individuella, skriftliga reflektioner för att synliggöra deras upplevelser av vad metoden bidrog med. Gruppdiskussionerna spelades in via Ipads och appen ”Röstmemon”. Totalt genererade studien 15 inspelningar, varav 6 var från diskussion 1 och resterande 9 från diskussion 2. Samtliga diskussioner har transkriberats med transkriberingsverktyget i Word online. Eftersom materialet är omfattande, har endast de utvalda delar som används i resultatavsnittet korrigerats manuellt, för att kunna säkerställa transparens. Transkriberingarna har utformats i en skriftspråklig stil för att underlätta läsningen, vilket i detta fall innebär att vissa medhållande ord som ”aa”, ”mm” och andra samstämmade ljud har strukits. Av samma anledning har även markeringar av pauser exkluderats i transkriberingarna (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 227).

4.4.1 Bearbetning och presentation av material

Bearbetningen av materialet har gjorts genom att sortera diskussionsinnehållet i tabeller för att enkelt kunna jämföra elevernas diskussioner. För materialet i diskussion 1 skapades ett Word-dokument för varje text. Därefter spaltades varje fråga upp i en separat tabell där svaret från gruppen i klass A respektive klass B sedan klistrades in i två olika kolumner. Materialet i diskussion 2 delades i stället upp i två dokument där det ena behandlade diskussionerna i klass A, och det andra materialet från klass B. På liknande sätt som för materialet i diskussion 1, skapades en tabell per fråga där gruppernas svar klistrades in i separata kolumner. Även elevernas skriftliga reflektioner sammanställdes i ett Worddokument.

Materialet i studien är tredelat utifrån de olika lektionsmoment som eleverna genomförde under lektionstillfället. Resultatavsnittet redogörs utifrån dessa tre lektionsmoment. Valet att strukturera resultatet på detta vis grundar sig i att de olika momenten fyllde olika funktioner, vilka framkommer tydligast om de utgör egna delar i resultatet. Dessutom får läsaren en realistisk bild av den kronologiska ordningen som studien genomfördes i.

4.5 Forskningsetiska överväganden

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer för god forskningssed. En etisk aspekt rör ärlighet i form av information och samtycke, där samtliga deltagare i studien ska få information om vad studien innebär innan de ger sitt samtycke (Vetenskapsrådet, 2024, s. 62). För att uppnå detta hölls inledningsvis en genomgång för eleverna där lektionsupplägget förklarades och vad ett medverkande i studien skulle innebära. Detta gjordes med hjälp av en PowerPoint-presentation. Under presentationen förklarade jag att de inspelade diskussionerna tillsammans med reflektionerna skulle utgöra studiens material. Vidare beskrev jag att eleverna skulle avidentifierats på så vis att deras namn skulle uteslutas och att namnet på skolan och stad skulle exkluderas. De fick även information om att deltagandet i studien var valfritt och att de hade rätt att avbryta sin medverkan när som helst under studiens gång. Därefter fick eleverna läsa igenom och skriva på en samtyckesblankett (se bilaga B). Därmed fick eleverna ta del av informationen såväl muntligt som skriftligt.

Eftersom studien berör migration som kontroversiell fråga, har det även funnits etiska överväganden kopplade till ämnets känslighet. Migration kan beröra elevers tidigare erfarenheter, vilket innebär att diskussioner om ett sådant ämne riskerar att bli konfliktfyllda. För att minska denna risk, utformades uppgiften för att eleverna skulle diskutera texternas innehåll på ett analytiskt sätt, snarare än sina egna åsikter.

4.5.1 AI

I denna studie har generativ AI (ChatGPT) använts som ett stödverktyg i samband med språklig och strukturell granskning. AI har haft en kompletterande roll, medan samtliga analyser, tolkningar och slutsatser har gjorts av författaren med ett kritiskt och självständigt förhållningssätt. Dessutom har AI använts som hjälpmedel under transkriberingarna, där

Words transkriberingsverktyg genererade ett första utkast som sedan lyssnades igenom och korrigerades översiktligt.

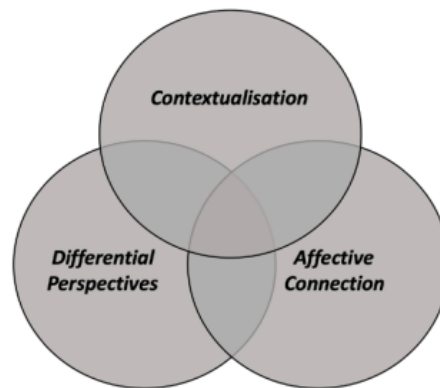
5. Teoretiskt ramverk

I föreliggande studie används teorin Social Perspective Taking (SPT) (Sandahl, 2020, s. 6). SPT har utvecklats utifrån teorin *Historical Empathy* som används inom ramen för historieundervisning som fokuserar på perspektivtagning. Vidare innebär *Historical Empathy* att elever ska utveckla förmågan att leva sig in i historiska individers tankesätt och därmed kunna urskilja skillnaderna mellan ett samtida och historiskt sätt att tänka och bakomliggande orsaker till att det skiljer sig (Endacott & Brooks, 2013, s. 42).

Inom historical empathy har tre olika aspekter tagits fram som nödvändiga för att utveckla historisk empati. Den första rör *historisk kontextualisering*, som innebär att grundligt undersöka i vilken social, politisk och kulturell kontext som en händelse utspelar sig i, samt vad som ledde fram till den specifika situationen. Den andra aspekten är *perspektivtagande* där individers tidigare livserfarenheter, principer, attityder och övertygelser tas i beaktning för att förstå varför en individ kan ha tänkt som den gjorde i en specifik situation. Slutligen innebär den *affektiva aspekten* förmågan att förstå hur en historisk person kan ha upplevt något utifrån jämförelser med egna känslomässiga upplevelser (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Utifrån dessa tre aspekter har Sandahl (2020) utvecklat Social Perspective Taking (SPT) genom att göra en anpassad modell som kan användas i samhällskunskapsundervisning. Teorin skiljer likt historisk empati på tre olika former av perspektiv: det kontextuella, det differentierade och det affektiva perspektivet. Den kontextuella aspekten innebär att elever relaterar ett perspektiv utifrån vilken kontextuell ideologi eller kultur som perspektivet har vuxit fram ur. Perspektiv som rör differentierade aspekter handlar i stället om olika aktörers perspektiv på en specifik samhällsfråga, till exempel att en viss fråga kan betraktas ur olika synvinklar. Slutligen innebär den affektiva aspekten av perspektiv att sociala frågor ofta är kontroversiella och kan väcka känslor bland elever, vilket kan bero på tidigare erfarenheter eller starka kopplingar till en elevs identitet eller värderingar som väcker känslor

(Sandahl, 2020, s. 5). Dessa tre olika perspektiv hänger ihop och samexisterar i samtal om kontroversiella frågor och kan betraktas enligt figuren nedan:



Figur 1: Academic Social Perspective Taking (SPT). Kommentar. Från ”Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education” av Sandahl, 2020. Använd med tillåtelse.

De tre olika perspektiven kan användas för att analysera hur elever förstår samhällsfrågor och hur olika perspektiv kan stödja eller begränsa deras förståelse (Sandahl, 2020, s. 6). I denna studie är målet att eleverna ska ges möjligheter att möta och jämföra olika förhållningssätt till migration utifrån innehållet i de tre texterna, vilket gör det differentierade perspektivet till det mest centrala i denna studie. Modellen används i föreliggande studie för att analysera vilka former av perspektivtagande som framkommer i elevdiskussionerna och hur dessa samspelar med undervisningsupplägget. På så vis är målet att genom teorin kunna undersöka hur metoden möjliggör, eller begränsar elevers perspektivtagande inom ämnesområdet migration.

6. Resultat

I följande avsnitt presenteras studiens resultat utifrån det som synliggjorts i det analyserade materialet. Strukturen följer de tre lektionsmoment som eleverna genomförde, vilket innebär att det inledningsvis redogörs för diskussion 1 och sedan för diskussion 2, för att avslutas med elevernas individuella reflektioner.

6.1 Elevernas tolkningar av texterna

Den första diskussionen syftade till att eleverna skulle tolka den text som respektive grupp tilldelades med hjälp av de tillhörande frågorna. Resultatet i detta avsnitt presenteras utifrån text A, text B och slutligen text C för att synliggöra hur tolkningarna av samma text gjordes av klasserna.

6.1.1 Text A

Elevernas tolkningar av text A präglades av en relativt samstämmig uppfattning om textens huvudsakliga budskap, vilket beskrivs som en positiv inställning till en mer generös migrationspolitik. Däremot framträder skillnader mellan grupperna när det gäller hur eleverna arbetar med textens innehåll. I klass A används konkreta exempel för att underbygga resonemangen genom hänvisningar till exempelvis mänskliga rättigheter, medmänsklighet och ansvar. Texten beskrivs även bygga på empatiska och etosgrundande argument, vilket visar att de analyserar texten genom sin förkunskap om argumentation och retorik. Nedan följer ett exempel på hur eleverna i klass A tillsammans utvecklar svaret på frågan om hur migranter framställs i texten:

Elev 4: De beskrivs som att det är väldigt synd om dem typ.

Elev 1: Ja, det skulle man kunna säga... Alltså jag skulle säga att de skriver ganska formellt ändå men de pratar ju om att de är utsatta.

Elev 4: Ja, som att de är utsatta är kanske en bättre beskrivning.

Elev 3: De beskriver bara migranter som att de är från krigsdrabbade länder. Och det är ju en stor del av majoriteten.

Elev 1: Men inte bara krigsdrabbade. Men de pratar bara om svårigheter i deras länder som förföljelse eller brist på frihet och sådant, så de skriver utifrån ett mer utsatt perspektiv och att vi behöver hjälpa de individerna...

Elev 2: Jag håller med, det är inte så mycket... De håller ju en ganska neutral ton och beskriver hur det är när de kommer från svåra förhållanden. (Klass A, grupp 1)

I dialogen uppmärksammas att migranter främst beskrivs utifrån ett utsatt perspektiv, och att det framför allt är flyktingar snarare än andra migrantgrupper som synliggörs i texten. Därmed nöjer sig eleverna inte med att återge att texten är positiv till migration, utan identifierar också hur texten avgränsar migrantgruppen och vilka erfarenheter som lyfts fram. På så vis förtydligas textens beskrivning av migranter samtidigt som eleverna synliggör dess perspektiv och begränsning. Detta visar att eleverna i klass A genomför en relativt textnära tolkning där de både fångar textens budskap och problematiserar hur detta budskap byggs upp. I klass B förs genomgående en mer övergripande dialog där texten

kortfattat beskrivs bygga på moraliska argument. När eleverna diskuterar vilket samhällsansvar som framställs i texten låter det enligt följande:

Elev 2: Ja, men de skriver här någonstans att man ska ge dem alla resurser.

Elev 1: Man ska ta emot dem med öppna armar eller vad det stod.

Elev 2: Ja, ge dem resurser typ.

Elev 3: Ja, men på sätt och vis är det inte så.

Elev 1: Öppna sina hjärtan skrev han till och med.

Elev 2: Nej, det kan stämma på sätt och vis men ändå...

Elev 1: Va? Det är exakt så det står i texten, för nu ska du inte säga dina åsikter. Vi ska prata om texten (Klass B, grupp 1)

I dialogen reduceras samhällets ansvar till att ”ge dem alla resurser”, vilket förenklar textens argumentation eftersom texten även lyfter samhällsansvar i relation till mänskliga rättigheter, skydd och medmänsklighet. Samtidigt synliggör diskussionen en spänning mellan texttolkning och egna åsikter när en elev avbryts med hänvisning till att diskussionen ska handla om innehållet i texten snarare än om personliga uppfattningar. Detta visar att eleverna är medvetna om uppgiftens ramar, men också att gränsen mellan att tolka textens perspektiv och att värdera det är närvarande i samtalet. Däremot görs inga invändningar mot den förenklade tolkningen om att samhället ska ”ge dem alla resurser”, vilket tyder på att vissa förenklingar av textens budskap accepteras utan att utvecklas vidare.

Sammantaget visar resultatet att båda grupperna fångar textens huvudsakliga budskap, men att de gör det på olika sätt. I klass A underbyggs tolkningarna i högre grad med textnära exempel och resonemang om hur migranter framställs, medan eleverna i klass B gör en mer övergripande tolkning av textens innehåll. Skillnaden gäller alltså inte främst i hur grupperna förstår textens grundläggande perspektiv, utan i hur utvecklat och nyanserat de underbygger sina tolkningar.

6.1.2 Text B

Grupperna som behandlade den mer resonerande texten hade svårare att ringa in textens huvudsakliga budskap än resterande grupper. I stället för att komma fram till en definitiv huvudpoäng, diskuterade eleverna snarare olika delar ur textens innehåll. Ett förslag som gavs i Klass A var att textens budskap är att det är lättare för arbetskraftsinvandrare än flyktingar att etablera sig i Sverige, vilket snarare kan benämnas som ett resonemang om frågans komplexitet än textens huvudsakliga budskap. I klass B lät diskussionen på följande vis:

Elev 1: Vad tycker ni pojkar?

Elev 3: Att snacka om invandrare och problemet med dem och skicka ut dem typ.

skratt

Elev 2: Ja, att det är en svår fråga att ta upp. Att det är mycket som går in i frågan. Det är inte fel på alla.

Elev 3: Ja, men det var också, eller det var dels både positivt och negativt. Det är för få barn i Sverige så det är bra med invandrare, men de ska ju kunna bete sig, ja.

Elev 2: Det är väl lite det texten går ut på att det inte är dåligt med invandring, utan att det finns positivt och negativt med invandringen. Det kan leda till bra arbetskraft, men det kan ju också leda till gängkriminalitet och annat.

Elev 3: Men det är ju svenskar som gör många brott med, så det är ju inte bara invandrar-nas fel liksom. (Klass B, grupp 2)

Dialogen visar hur eleverna rör sig mellan att tolka textens innehåll och att uttrycka egna föreställningar om migration. Inledningsvis formuleras ett förslag om textens budskap med en skämtsam ton, där migration kopplas till problem och utvisning. Även om inlägget inte tycks vara avsett som en seriös texttolkning, får det betydelse för samtalet eftersom det reproducerar en problematiserande bild av migranter. Därefter försöker andra elever nyansera samtalet genom att lyfta att texten både behandlar positiva och negativa aspekter av migration. Samtidigt återkommer generaliserande kopplingar mellan migration och kriminalitet, vilket visar att elevernas egna föreställningar påverkar hur textens resonemang förstås.

På samma sätt som eleverna hade svårt att ringa in textens budskap, hade de även svårt för att hitta värden och värderingar i texten. I klass A fokuserades olika argument medan klass B diskuterade enligt följande:

Elev 3: Nej men att man ska behandla alla lika typ för alla är bra på sitt sätt.

Elev 4: Man ska ha ett öppet sinne.

Elev 3: Ja, exakt.

Elev 4: Att man kan dra nytta av folks olikheter. För upptäcka nya saker och sådant.

Elev 3: Det finns ju både bra och dåliga människor liksom. Och många invandrare är ju också bra för att typ göra lite sämre jobb, typ Samhall. (Klass B, grupp 2)

I citatet ligger elevernas tolkning inledningsvis nära textens öppna förhållningssätt till migranter och människors olikheter. Eleverna identifierar värden som likabehandling, öppenhet och möjligheten att dra nytta av olikheter. Mot slutet av dialogen förskjuts däremot samtalet från textens mer generella resonemang om olikheter till en föreställning om att migranter kan bidra genom att utföra ”sämre jobb”. Kommentaren kan förstås som ett försök att formulera ett positivt bidrag till samhället, men den uttrycker samtidigt en begränsande och hierarkisk bild av migranter och deras position på arbetsmarknaden. På så vis visar dialogen hur texttolkningen färgas av elevens egna föreställningar, vilket gör att

samtalet rör sig bort från textens innehåll och in i mer generaliserande antaganden om migranter. När eleverna i klass A diskuterar hur migranter beskrivs i texten uttrycks att migranter målas positivt:

Elev 1: Men jag tänkte lite på fråga fyra. Alltså jag tycker att de beskriver det väldigt positivt, att om de lär sig på rätt sätt, så bidrar de med mycket. Till exempel till välfärds-systemet, jobb, och kultur och nya normer och värderingar. Men sen tänkte jag även på att personer som invandrar till Sverige för att de redan har ett ordnat jobb, de kanske har det lättare än någon som kommer hit utan jobb, vilket de tar upp i texten, men därför tänkte jag på att om de har möjligheten så lyckas de, men man behöver ge dem möjligheten. Typ genom språk, utbildning eller alltså om man inte känner någon så kanske de inte klarar sig så bra?

Elev 2: Men de beskriver ju också migranter som en viktig del av landets framtid just för att kunna försörja pensionärerna i framtiden också på grund av det sjunkande barnafödandet så att det beskrivs fortfarande som positivt. Det är en positiv sak att de invandrar till Sverige och ökar välfärdssystemet, eller bidrar till det. (Klass A, grupp 2)

I exemplet ovan använder sig eleverna av exempel från texten för att underbygga sina resonemang. De lyfter både migrationens betydelse för välfärdssystemet och de villkor som påverkar olika migrantgruppers möjligheter till etablering i samhället. Även om eleverna inte uttryckligen benämner detta som textens värden, identifierar de flera av de värden som texten aktualiserar, exempelvis delaktighet, möjligheter och samhällelig nytta. Till skillnad från diskussionen i klass B hålls resonemangen här närmare textens innehåll, vilket gör att eleverna i högre grad synliggör textens komplexitet. I klass B framkommer en annan tolkning av texten, där eleverna anser att migranter framställs både positivt och negativt i den mening att det går bra för vissa av personerna som kommer till Sverige och sämre för andra. När eleverna slutligen diskuterar frågan om på vilket sätt texten vill påverka läsaren, framkommer två skilda tolkningar. I klass A är eleverna överens om att texten är neutral eftersom den lyfter in flera olika perspektiv, medan det i klass B uttrycks skilda åsikter om textens neutralitet:

Elev 2: Den försöker övertyga mig om att invandring bara är bra, tycker jag. Det försöker den här texten få mig att tänka.

Elev 4: Nej, han sa ju också, eller den visar ju att det finns problem, men att det också finns bra saker. Oftast så belyser media bara de dåliga sidorna.

Elev 3: Texten försöker få oss att ha ett lite mer öppet sinne med. Så man ska kunna tänka från båda håll för det är ju mycket. Vad heter det? Fördomar om invandrare just nu. Och då gör ju texten så att man får se både positiva och negativa sidor. (Klass B, grupp 2)

Exemplet visar att eleverna tolkade textens vilja till påverkan på olika sätt. En elev uppfattar texten som att den försöker övertyga läsaren om att migration är positivt, medan de andra eleverna snarare ser texten som nyanserade eftersom den lyfter både möjligheter och problem med migration. Skillnaden i tolkningarna visar att textens resonemang

karaktär öppnade för flera olika synsätt. Därmed blir det tydligt att elevernas egna förförståelse påverkar hur de uppfattar textens neutralitet. För vissa framstår balansen mellan positiva och negativa aspekter som neutral, medan andra tolkar samma innehåll som ett försök att påverka läsaren i en viss riktning.

Sammanfattningsvis visar resultatet att text B var den text som eleverna hade svårast att tolka. Detta kan förstås i relation till att texten saknade en lika tydlig tes som text A och C, till följd av att den byggde på ett mer resonerande innehåll. Denna öppenhet skapade utrymme för olika tolkningar, men bidrog också till att elevernas egna föreställningar om migration fick större betydelse i samtalet. Text B synliggör därmed både möjligheter och svårigheter med ett mer balanserat textperspektiv, där det kan öppna för flera tolkningar, men att det kräver att eleverna kan skilja mellan textens resonemang och sina egna antaganden.

6.1.3 Text C

Till skillnad från grupperna som analyserade text B, hade eleverna som läste text C lättare att ringa in textens huvudsakliga budskap där det sammanfattades till att minska migrationen. Samtidigt visar resultatet att textens tydliga budskap inte innebar att alla delar av textens innehåll och perspektiv var lika enkla att tolka. Eleverna hade till exempel svårt att ringa in textens värden och värderingar, samhällets ansvar och hur migranter beskrivs i texten. Eleverna behövde diskutera för att komma fram till ett svar, vilket visar på att texten krävde bearbetning. I klass B blir det tydligt att eleverna hade svårt att tolka textens värderingar under diskussionen:

Elev 1: Det står ju till och med att den svaga integrationen har bidragit till segregation och otrygghet. Det är väl en typ av värde?

Elev 4: Men det är väl lite samma som vi sa innan där vilka argument används för att stödja budskapet? För då har de sina värderingar i de argumenten eller så. (Klass B, grupp 3)

Eleverna närmar sig textens värden genom att koppla dem till de argument som används för att stödja budskapet. Samtidigt lyckas de inte fullt ut att formulera vilka värden som faktiskt ligger bakom argumentationen. Diskussionen visar därmed att eleverna förstår att texten byggs på vissa värderingar, men att de har svårare att uttrycka dessa konkret. Detta tyder på att textens övergripande budskap var lätt att identifiera, medan de värdemässiga

utgångspunkterna krävde mer bearbetning. Även i klass A inleder eleverna med att försöka ringa in texternas värderingar enligt följande:

Elev 1: Alltså, de värderar ju inte så jättemycket. Inget om att ta hand om människor eller hjälpa människor i nöd eller vad menas?

Elev 3: Nej men typ lösningar om att man skulle hjälpa dem på plats.

Elev 1: Ja, men det är väl inte så himla lätt när det bombas hela tiden? Jag menar, man kan ju till en viss del skicka mat, men alltså det är ju inte så jättelätt heller att befinna sig kvar på plats om det är krig typ.

Elev 3: Ja, det är sant.

Elev 1: Ja den värderar väl alltså den svenska välfärden och den svenska befolkningen som är sedan tidigare, typ som oss. (Klass A, grupp 3)

I citatet reagerar en elev känslomässigt på textens förslag om att hjälpa människor på plats, vilket visar hur textens innehåll väcker ett eget ställningstagande. Eleven prövar textens resonemang mot en konkret föreställning om krig och ifrågasätter därmed om förslaget är realistiskt. Samtidigt återgår sedan samtalen till en mer textnära tolkning när eleverna formulerar att texten värderar den svenska välfärden och den befintliga befolkningen högt. Dialogen visar därför både hur egna reaktioner kan samverka med en analys av textens perspektiv, om diskussionen återgår till textens innehåll.

6.1.4 Sammanställning av centrala begrepp

Sammanställningen av elevernas diskussioner om vilka centrala begrepp som lyfts i texterna tyder på att eleverna i stora drag uppfattade texternas olika perspektiv:

Tabell 1. Centrala begrepp som eleverna identifierade i diskussion 1

Text	Klass A	Klass B
A	<ul style="list-style-type: none"> - Migrationspolitik - Mänskliga rättigheter - Medmänsklighet - Ansvar - Flyktingström 	<ul style="list-style-type: none"> - Moraliskt ansvar - Medmänsklighet - Empati - Förståelse - Rättsliga aspekter - Solidarisk
B	<ul style="list-style-type: none"> - Arbetskraftsinvandrare - Svenskklingande - Migration - Flyktingmottagande - Etnisk diskriminering 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbetskraft - Invandrare - Migration - Integration - Arbetskraftsinvandrare - Utbildning - Segregation
C	<ul style="list-style-type: none"> - Integration - Segregation 	<ul style="list-style-type: none"> - Migrationspolitik - Segregation - Migration - Samhällsekonomi - Kriminalitet - Samhällsproblem

Tabellen visar att eleverna i båda klasserna i hög utsträckning identifierar begrepp som speglar texternas huvudsakliga innehåll och perspektiv. För text A lyfts exempelvis begrepp som mänskliga rättigheter, medmänsklighet, empati och ansvar, vilket ligger nära textens humanitära perspektiv på migration. För text B identifieras begrepp kopplade till arbetskraft, integration, utbildning och diskriminering, vilket speglar textens mer resonerande karaktär. För text C framkommer i stället begrepp som segregation, kriminalitet och samhällsproblem, vilket visar att eleverna uppfattar textens mer restriktiva hållning till migration. Samtidigt framgår variation i hur specifika begreppen är. Vissa grupper använder mer övergripande begrepp medan andra lyfter mer textnära formuleringar. Detta stärker bilden av att eleverna i stort sett uppfattade texternas olika perspektiv, men att graden av textnära bearbetning varierade mellan grupperna.

6.2 Jämförelser i tvärgrupper

I diskussion 2 delades eleverna in i nya grupper med syftet att jämföra de olika texternas innehåll. Varje grupp bestod av tre elever som hade läst varsin text, med undantag från en grupp som bestod av fyra elever där två hade läst samma text. Inledningsvis presenteras elevernas redogörelse för texternas innehåll i grupperna, och följs sedan av jämförelserna mellan de olika perspektiven.

6.2.1 Redogörelser för texternas innehåll

En viktig del i diskussion 2 bestod av att eleverna skulle sammanfatta och förklara innehållet i respektive text för varandra för att kunna jämföra texterna. I materialet framgår att det endast var fem av nio grupper som genomförde den inledande sammanfattningen, vilket skapade olika samtalsstrukturer mellan grupperna. Detta kan ha bidragit med konsekvenser för jämförelserna mellan texterna, eftersom momentet kräver en viss förförståelse för innehållet i respektive text. Däremot skedde sammanfattningen av texterna även successivt utefter varje fråga där eleverna hade möjlighet att utveckla innehållet i respektive text.

I de sammanfattningar som gjordes fanns betydande skillnader i elevernas strategier, framför allt mellan klasserna. I klass A användes generellt sett ett flertal exempel från texten för att förklara budskapet i respektive text medan eleverna i klass B sällan gav exempel

utan beskrev textens huvudsakliga budskap på ett mer kortfattat vis. Följande diskussionsinlägg i de olika klasserna kan beskrivas som representativa för hur diskussionerna fördes¹:

Elev 2: Min var ju då, rubriken var: migration som komplex fråga. Och det handlar om att migration kan komma med både möjligheter och utmaningar och exempelvis så tas det upp att i Sverige så har barnafödandet sjunkit väldigt mycket och att detta exempelvis kan leda till att det blir svårt att betala ut pensioner. Men att utifrån den aspekten kan migration utgöra en viktig del i att säkra framtidens kompetens och arbetskraft. Så den tar upp lite det positiva med migration. Men den tar även upp om att det kan se väldigt olika ut för olika grupper av migranter för att några kommer hit för att jobba eftersom de erbjuds jobb i Sverige och då kan det vara lättare än för någon som kommer hit som flykting och inte har några kontakter eller inte har lärt sig språket eller har någon utbildning, så den sätter dem lite i kontrast då, i jämförelse. Den tar även upp att exempelvis bostadsmarknaden att om man har ett icke svenskt namn så kan man ha svårare att bli kallad till intervju för att få bostaden och detta kan även kopplas till när man söker jobb och att det ibland är lite svårare för invandrare att få jobb. Och texten väcker även frågor om segregation och sociala problem och att migration ofta kopplas till brottslighet och socioekonomiska problem. Ja, och sen fördjupade texten det lite till, men vi kan ta det så här. (Klass A, grupp C)

Elev 1: Ja, vad fan handlade den här texten om? Jag kommer inte ens ihåg vad det handlar om. Ja, min text handlar om typ att det finns både för- och nackdelar med migration och att det är en komplex fråga. Ja, typ det. (Klass B, grupp A)

Skillnaden mellan elevernas redogörelser visar hur tvärgruppsmomentet blev beroende av hur väl varje elev kunde återge sin ursprungliga text. I klass A sammanfattar eleven inte enbart textens huvudsakliga budskap, utan utvecklar även flera av textens argument genom exempel om arbetskraft, välfärd, diskriminering och språk. På så sätt ges de andra eleverna i gruppen förutsättningar att förstå textens komplexitet och att kunna jämföra den med de andra perspektiven. I klass B blir redogörelsen däremot mer begränsad, eftersom eleven främst återger texten som att den handlar om ”för- och nackdelar med migration”. Även om detta fångar textens övergripande karaktär ger sammanfattningen färre konkreta exempel och bakomliggande resonemang, vilket försvårar jämförelsen med de andra texterna. Sammantaget tyder detta på att eleverna utvecklade sammanfattningarna om texternas innehåll i olika grad, och att detta påverkade förutsättningarna för att kunna jämföra de olika perspektiven inom grupperna.

6.2.2 Jämförelser av texternas perspektiv

I materialet synliggörs att elevernas strategier för att jämföra texterna varierade. I vissa grupper utgick diskussionerna utifrån texternas olika perspektiv i hög utsträckning, medan andra grupper tenderade att övergå till elevernas egna åsikter. Det fanns även ett flertal exempel på när eleverna placerade in texterna i ideologiska tillhörigheter eller

¹ De understrukna linjerna visar textens budskap och olika exempel som lyfts av eleverna.

till riksdagspartier, vilket kan tolkas som en strategi för att förstå texterna utifrån förkunskaper. En vanlig strategi som användes var att varje enskild elev redogjorde för innehållet i sin text i relation till diskussionsfrågan och sedan gick vidare till nästa fråga, utan att kommentera eller relatera till varandras texter. Ett exempel på en mer utvecklad jämförelse framkom i klass A, där eleverna inte enbart presenterade sin egen text, utan även relaterade till andra texters perspektiv:

Elev 1: I text A så är det väldigt mycket argument **för**, det är inte så mycket motargument utan nästan bara argument för. Det är några stycken argument och sen kom det ett litet motargument i slutet, så det är mest att man står kvar för sina åsikter.

Elev 2: I text B är de lite mer sakliga och beskriver mer vad som skulle kunna vara både positivt och negativt, den tar inte ställning riktigt till om det är bra eller dåligt. Utan de tar upp både aspekter som är bra och hur det skulle kunna gynna Sverige i framtiden, men även hur debatten låter i den offentliga sektorn och hur det påverkar synen också.

Elev 1: Eller för då är det väl precis det jag glömde att säga att i text A så är de mer för invandring medan din kanske är mer vilket som typ?

Elev 3: Ni ser båda perspektiven och min text. Dom är väldigt emot migrationen eller dom försöker minska på det och man kan se hur dom beskriver att, du sa ju typ att text B var att man ska hjälpa till så att de kan få utbildningar och att de kan lära sig språket. Medan i den här texten då ser de ju att de får lära sig eller hur den som vill bli en del av det svenska samhället måste lära sig språket och sedan arbeta och lära sig de nya normerna, medan där så låter det mer som att de försöker hjälpa till medan här är det ett eget ansvar typ när man väl kommer. Det är så det låter den här texten, tycker jag. (Klass A, grupp B)

I dialogen ovan för elev 3 ett längre resonemang där den egna texten relateras till de andra perspektiven. Eleven jämför framför allt hur ansvar konstrueras i texterna. Text B beskrivs anse att samhället ska bidra med stöd genom utbildning och språkinläring, medan migranterna enligt text C anses ha ett individuellt ansvar att anpassa sig till det svenska samhället. Därmed rör sig eleven bortom en enkel kategorisering av texterna som positiva eller negativa till migration, och synliggör i stället en mer innehållslig skillnad mellan perspektiven. Detta visar hur tvärgruppsmomentet kunde möjliggöra perspektivtagande när eleverna hade tillräcklig förståelse för både sin egen och den andres text. I andra grupper kompletterades jämförelsen genom att elever ställde följdfrågor till varandra för att förstå de texter som de själva inte hade läst. Ett exempel på detta syns i följande dialog:

Elev 3: Ja, i min så är det ju att de är människor. Typ att de är likvärdiga människor och ja, det känns typ som att det enda de säger är människors rätt till skydd och ett värdigt liv. Sen står det i slutet att de bör betraktas precis som vi gör i Sverige eller ja, oss svenskar då, som att alla är likvärdiga.

Elev 2: Ja den här texten framhäver inte direkt positiva grejer känns det som om migranter, men de ser inte direkt att det är dåligt för samhället eller så. Sen är det ju mer när det blir för många som kommer hit och rymmer eller migrerar liksom.

Elev 1: Ja, i den här texten, alltså vad ska man säga? Är det typ att migranter kan ta längre tid på sig att komma in i samhället och sådant och etablera sig.

Elev 2: Men de är bra och fortfarande och sådant?

Elev 1: Liksom exakt.

Elev 2: För arbetskraften och det?

Elev 1: Ja, det beror på att de behöver lära sig språk och sådant och utbilda sig. (Klass B, grupp A)

I denna dialog ställs följdfrågor för att utveckla förståelsen av text B, vilket visar att eleverna försöker använda strategier för att närma sig innehållet. Elev 2 efterfrågar ett förtydligande om huruvida texten framställer migranter positivt. Samtidigt blir svaret kortfattat och förenklat, vilket gör att jämförelsen inte kan fördjupas i samma utsträckning som i föregående exempel. Därmed synliggör dialogen att det finns såväl möjligheter som begränsningar med tvärgruppsmomentet. Eleverna har möjlighet att stödja varandras förståelse genom frågor och förtydliganden, men förståelsen är beroende av hur ingående redogörelsen för innehållet är.

På liknande sätt såg det ut i andra grupper där jämförelserna främst bestod av förenklade kategoriseringar. Texterna beskrevs exempelvis som positiva eller negativa till migration, utan att eleverna utvecklade vilka argument, värden eller problemformuleringar som visade detta. I vissa elevgrupper kategoriserades texterna även utifrån partipolitisk tillhörighet eller utifrån höger-vänsterskalan, där de till exempel beskrevs som ”mer åt höger” (Klass B, grupp C), ”vänsterinriktat” (Klass B, grupp A) eller ”Fan, är det SD eller?” (Klass A, grupp A). Sådana kategoriseringar visar att eleverna försökte placera texterna i ett större sammanhang, men de ledde inte alltid till fördjupande jämförelser. När kategoriseringen blev slutpunkten för resonemanget snarare än en utgångspunkt för vidare analys, riskerade texternas nyanser att försvinna.

Elevernas egna åsikter framträdde i båda klasser men i olika utsträckning och på olika sätt. I klass B uttrycktes åsikterna generellt mer explicit, exempelvis som i följande dialog:

Elev 2: Min handlade om att alla ska ut. Absolut.

Elev 3: Min handlar om att vi ska ta in fler migranter och vara moraliska.

Elev 2: Nej, fy fan.

Elev 3: Jag vet, det var hemskt.

Elev 1: Och min var mitt emellan.

Elev 2: Jag fick ju den bra texten.

Elev 3: Ja, du fick den bra texten. (Klass B, grupp D)

I dialogen framträder elevernas egna åsikter tydligt och tar delvis över jämförelsen mellan texterna. Text C beskrivs som ”den bra texten”, medan text A beskrivs som ”hemskt”, vilket visar att eleverna inte enbart tolkar texternas perspektiv utan också värderar dem utifrån sina egna åsikter. I klass A fanns liknande reaktioner där eleverna tog ställning till text C

varpå en elev uttryckte att den texten hade ”sämre värderingar”, eftersom den var emot migration (Klass A, grupp C). Samtalen rörde sig därmed mellan en jämförelse av texternas innehåll till att eleverna uttryckte vilka perspektiv som de själva sympatiserar med. Detta visar hur kontroversiella frågor kan väcka affektiva reaktioner även i ett upplägg där eleverna egentligen förväntas diskutera textens perspektiv snarare än sina egna ställningstaganden. Utöver dessa tydliga åsikter, benämns även text A som en ”propaganda-artikel” av grupp E i klass B, vilket också tyder på motsättande åsikter till textens innehåll. Det finns däremot även exempel på motsättande åsikter inom klassen där en elev till exempel uttrycker:

Elev 2: Det är väl det, ju fler svenskar som visar att de inte tycker om invandrare, desto värre kommer det att bli. Det är så det har visat sig. Så det är inte... Det blir aldrig något bättre genom att svenskar ska visa ja, ”vi tycker inte om invandrare vill inte ha invandrare här, invandrare skjuter hej vilt häromkring”, det kommer inte bli bra. (Klass B, grupp B)

I uttalandet problematiserar eleven hur negativa föreställningar och stereotyper om ”invandrare” kan förstärkas när främlingsfientliga uttryck normaliseras. Till skillnad från föregående dialog uttrycks här ett ställningstagande mot generaliserande och exkluderande sätt att tala om migranter. Detta visar att egna åsikter inte enbart tog ställning mot migration, utan att det även fanns elever som reagerade mot den typen av resonemang. Samtidigt förskjuts även i detta fall samtalet från en textnära diskussion till ett mer personligt resonemang om attityder mot migranter.

Det fanns även tillfällen då dialogerna blev särskilt kontroversiella, då elever diskuterade klasskamraters migrationsbakgrund, där de till exempel ifrågasatte på vilka grunder som en elev hade fått uppehållstillstånd. Denna elev beskrev sin situation och blev sedan mött av misstroende kommentarer som ”aa säkert”, ”då får du visa mig bevisen sen...”. Även om det inte går att avgöra hur situationen upplevdes av eleven visar exemplet att ämnet migration kan komma nära elevernas egna erfarenheter och att samtalet därmed kan bli känsligt på ett sätt som undervisningsupplägget inte fullt ut förhindrade.

6.3 Individuella reflektioner

Elevernas individuella reflektioner visar positiva reaktioner till undervisningsupplägget även om vissa utmaningar yttrades. I båda klasserna framkom att många elever ansåg att metoden bidrog till ökad förståelse för olika perspektiv inom ämnet. I klass A beskrevs strategin bland annat som ”lärorik”, ”givande” och ”ett bra sätt att problematisera tesen

och ge olika perspektiv på samma ämne”. Även om reflektionerna i klass B var mer kortfattade och många elever beskrev att metoden ”var bra”, synliggjordes samma mönster som i klass A. En elev beskrev till exempel att:

Det var intressant att jämföra olika perspektiv och lära sig om olika synsätt på samma ämne. (Klass B)

Ytterligare en aspekt som nämndes var att undervisningsupplägget bidrog till att eleverna diskuterade snarare än debatterade och att detta gav utrymme för olika aspekter i samtalet. En annan elev beskrev att:

Det blir lätt att det går ut över egna åsikter men tycker upplägget gjorde så att alla behöll sig neutrala i frågan. (Klass A)

Samtidigt som denna elev beskriver detta som positivt menar en elev i klass B att det hade varit roligare att diskutera ämnet utifrån egna åsikter.

Vissa elevreflektioner berör texternas innehåll, där text B till exempel förklaras ha gett nya perspektiv medan de andra två mer liknade diskursen i samhällsdebatten. En elev uttryckte att metoden fungerade bra, men att samtalen blev något begränsade till texternas innehåll och poängterade på så vis att det finns fler aspekter än de som lyftes i texterna. En annan elev ansåg metoden som bra just eftersom diskussionen utgick från nyanserna i texterna snarare än ur ideologiska skillnader.

Eleverna uttryckte sig generellt sett positiva till tvärgruppsmomentet. Den första diskussionen beskrivs av flera elever ha bidragit till en fördjupad förståelse för den lästa texten eftersom gruppen hjälptes åt att tolka texten. Detta beskrevs ha underlättat jämförelsen i diskussion 2 eftersom de redan hade diskuterat liknande frågor i den första diskussionen. Två reflektioner som görs är:

Man behövde sätta sig in i texterna vilket ökade fokuset och ens tänkande/analys. (Klass A)

Först fick man en bild av läget och fattade texten på ett visst sätt, men sedan kom fler perspektiv och argument som ger en bättre helhet och förståelse. (Klass B)

Utöver den positiva responsen framkom ett fåtal upplevda utmaningar med metoden. En elev beskrev att det var svårt att jämföra texterna eftersom alla inte hade läst samtliga texter och att de endast utgick från varandras sammanfattningar. Tvärtom reflekterade en annan elev över att det var fördelaktigt att texterna fördelades mellan grupperna eftersom det

skapade en bra variation mellan att läsa och diskutera. En elev i Klass B uttryckte att metoden var bra men att ämnet var ”svårt att diskutera”, vilket understryker att migration är ett kontroversiellt ämne.

7. Diskussion

I diskussionsavsnittet diskuteras resultatet utifrån studiens teoretiska ramverk och i förhållande till tidigare forskning inom ämnesområdet. Därefter behandlas den valda metodens styrkor och svagheter i en metoddiskussion.

7.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt analyseras studiens resultat utifrån studiens teoretiska ramverk, SPT, vilken även utgör avsnittets struktur efter de tre aspekterna: det affektiva, kontextuella och differentierade perspektivet. Resultatet relateras även till tidigare forskning för att synliggöra likheter men också skillnader mellan föreliggande studie och tidigare forskningsresultat inom området.

7.1.1 *Det affektiva perspektivet*

I elevdiskussionerna framträder olika former av förhållningssätt till texternas innehåll. Genom SPT möjliggörs en förståelse för de känslomässiga reaktioner och personliga åsikter som framkom i resultatet utifrån den affektiva aspekten. Elevernas uppgift var som tidigare nämnt, att diskutera texternas perspektiv på migration snarare än att diskutera sina egna åsikter. Mot denna bakgrund är det intressant att de affektiva perspektiven trots allt återkommer i elevernas dialoger, eftersom det visar att migration som fråga väcker känslomässiga reaktioner och åsikter, även när undervisningen struktureras kring textanalyser. Att elevernas åsikter framträder tydligt i diskussionerna visar samstämmighet med tidigare forskningsresultat som tyder på att migration är ett kontroversiellt ämne (Dawes Duraisingh et al., 2018, s. 229; Flensner, 2020, s. 10–12; Larsson & Larsson, 2021, s. 8). Därtill samstämmer resultaten med en slutsats som dras av Sandahl (2020, s. 20), som förklarar att även om läraren skapar strategier för att undersöka perspektiv i sig, framgår fortfarande elevers åsikter om dessa. Detta innebär att läraren inte behöver uppmuntra elever till att diskutera egna åsikter, eftersom dessa ändå tillkommer.

Resultatet visar även att de affektiva perspektiven framträdde på olika sätt i de olika klasserna. I klass B uttrycktes elevernas åsikter oftast mer explicit, till exempel genom skämt, eller ställningstaganden till texternas innehåll, medan det i klass A var svårare att avgöra vilka åsikter eleverna hade. Vid flera tillfällen var det tydligt att elevernas diskussioner blev kontroversiella, särskilt vid tillfällen där elevernas uttalanden rörde klasskamraters migrationsbakgrund på ett sätt som riskerade att göra enskilda individer synliggjorda eller utsatta. Detta är enligt tidigare forskning en av anledningarna till att lärare ofta undviker att undervisa om kontroversiella frågor, och resultatet i denna studie visar på så vis att den oron är befogad (Flensner, 2020, s. 9; Persson, 2022, s. 14; Larsson et al., 2025, s. 174). Däremot innebär resultatet inte att undervisning om kontroversiella frågor inte *kan* fungera, eftersom diskussionerna i klass A fungerade väl. Att elever i klass B förde samtal på ett respektlöst sätt genom att peka ut enskilda individer i klassen skulle snarare kunna ses som en indikation på att frågan kom *för nära* eleverna i detta fall. Därför är det möjligt att resonera om att det eventuellt hade varit en bättre väg att flytta frågans kontext i denna grupp, till exempel genom att använda sig av historiska kontexter som beskrivs i såväl King (2009, s. 230–231) som Blomqvist (2020, s. 136). En annan möjlighet skulle också kunna vara att i stället koncentrera undervisningen runt frågor om rasism och stereotyper som exemplet om vithet och svarthet i Blomqvist (2020, s. 147), för att visa att det har funnits andra stereotyper om ”svensken” i andra kontexter.

Vid tillfällen då elevernas åsikter tog över diskussionerna hämmades perspektivtagandet. Resultatet kan förstås i relation till forskning som betonar vikten av undervisning om hur respektfulla samtal genomförs (Kraatz et al., 2022, s. 317; Flensner, 2020, s. 12–14). En möjlig korrigerande av upplägget skulle kunna vara lärarledda diskussioner i klass B för att hjälpa eleverna till ett respektfullt samtal. I de grupper där generaliserande uttryck fick utrymme synliggörs en begränsning i undervisningsupplägget eftersom det inte garanterade ett respektfullt samtalsklimat, utan ledde till konfliktfyllda samtal mellan elever.

Även om åsikter fanns inom båda grupper, visar elevreflektionerna att metoden verkar ha bidragit till en högre grad av neutralitet i klass A, än vad diskussioner om liknande ämnen brukar göra. Samtidigt återfinns också elevsvar från klass B, där en elev uttryckte att ämnet är svårt att diskutera. Att eleverna drar dessa olika slutsatser skulle kunna förklaras genom att eleverna i klass A i högre utsträckning höll sig neutrala och textnära, medan det i flera grupper i klass B framkom motstridiga åsikter där frågan blev kontroversiell på ett explicit

sätt. Att det ter sig olika i olika elevgrupper skulle kunna förklaras av olika anledningar. Dels skulle det kunna bero på att frågor blir olika kontroversiella i olika kontexter (Europarådet, 2016, s. 8), dels att elevunderlaget såg olika ut, eftersom grupperna läser på olika program och har läst olika mycket samhällskunskap. På så vis samstämmer resultaten med tidigare forskningsresultat där olika elevgrupper behandlar kontroversiella frågor på olika sätt där lärare behöver anpassa undervisningen utefter elevgrupp (Piedade et al., 2025, s. 146). Ytterligare en påverkansfaktor till att frågan blev mer kontroversiell i klass B skulle möjligen kunna vara att det fanns en viss jargong som gjorde att det var okej att yttra sig på ett mer främlingsfientligt sätt än i klass A.

7.1.2 Det kontextuella perspektivet

Av de tre perspektiv som finns inom SPT, är det kontextuella det som tar minst utrymme i elevdiskussionerna. Det yttrar sig främst genom att eleverna själva identifierar eller kopplar texterna till olika ideologier, riksdagspartier eller höger-vänsterskalan. Det finns även exempel på när eleverna använder retoriska begrepp som etos, patos och logos för att avgöra argumentens uppbyggnad. Utifrån SPT kan detta förstås som ett sätt för eleverna att placera texternas perspektiv i ett politiskt sammanhang. Vidare innebär det att eleverna använder sina förkunskaper om ideologiska förhållningssätt till migration för att förstå texternas innehåll. Dessutom leder det till att eleverna blir medvetna om texternas vinkling vilket enligt tidigare forskning är viktigt för att utveckla elevernas kritiska förhållningssätt (Dawes Duraisingh et al., 2018, s. 229; Alber Peters & Johannesen, 2020, s. 21).

Även om en sådan kontextualisering kan vara en effektiv strategi för att förstå texternas olika positionering, fungerade det i vissa fall som en begränsning för en fördjupad diskussion om texternas innehåll, eftersom eleverna inte utforskade argumenten bakom positioneringen utan stannade vid en ideologisk kategorisering. När detta skedde förenklades texternas budskap, eftersom många av de resonemang som lyftes aldrig kom upp i diskussionerna. När en elev uttrycker att en text är ”mer åt vänster” och att detta blir svaret på hur texten försöker påverka läsaren, försvinner nyanserna och perspektiven inom texterna eftersom resonemangen inte utvecklas vidare. I Sandahls (2020, s. 21–22) studie framgår att det kontextuella perspektivet är avgörande för att djupgående kunna sätta sig in i ett annat perspektiv än sitt eget. Eftersom upplägget i föreliggande studie endast gav begränsade möjligheter att undersöka vilka ideologiska och värdemässiga sammanhang de olika

perspektiven vuxit fram ur, kan detta förstås som en anledning till att vissa diskussioner stannade vid övergripande kategoriseringar.

7.1.3 Det differentierade perspektivet

Det differentierade perspektivet var det som tydligast framträdde i dialogerna. Detta kan förstås i relation till utformningen av undervisningsupplägget, där eleverna först fördjupade sig i en text för att sedan möta andra tankesätt i tvärgrupper. Därmed skapade upplägget förutsättningar för eleverna att ta del av olika perspektiv om migration. Den inledande diskussionen visade sig enligt elevernas reflektioner ha haft betydelse för det differentierade perspektivet genom att eleverna fick fördjupa sig i ett perspektiv och därmed utveckla förståelsen för detta, vilket förberedde dem inför momentet där de sedan skulle jämföra texterna. Genom att de hjälptes åt att tolka texten, förklarar flera elever, att fler aspekter av textens innehåll fångades upp, vilket gynnade jämförelsen i diskussion 2.

Tvärgruppsmomentet bidrog i hög utsträckning till att det differentierade perspektivet framträdde, eftersom elevernas uppgift var att jämföra perspektiven i respektive text med varandra. Resultatet pekar på att det fanns olika nivåer av differentiering. I några elevgrupper i klass A, relaterade eleverna till varandras texter på ett sätt som synliggjorde deras förståelse för skillnader och likheter mellan varandras texter på ett tydligt sätt, vilket kan förstås som en hög nivå av differentiering. I majoriteten av grupperna lyftes perspektiven utan att eleverna kommenterade varandras texter, men där de förklarade texternas innehåll en åt gången, vilket också generar perspektiv. En tredje nivå synliggörs när elever förenklar budskapet i texterna på ett sätt som gjorde att de förstod det huvudsakliga budskapet och karaktären av texterna, men inte fick med sig mer utvecklade resonemang från texterna. Detta tyder på att vissa elever hade behövt en tydligare stöttning för att utveckla och underbygga sina svar.

Elevreflektionerna visar att en majoritet av eleverna tyckte att upplägget fungerade för att förstå olika perspektiv, men samtidigt framgick att vissa tyckte att jämförelsen var svår att göra endast utifrån korta sammanfattningar av texterna. Sammantaget tyder detta på att tvärgruppsmomentet kan fungera effektivt för att diskutera olika perspektiv och nyanser, samtidigt som momentet kan vara sårbart eftersom det hänger på elevernas förmåga att förmedla innehållet i texterna. Resultatet kan relateras till tidigare forskning om kontroversiella frågor, där samtal om texter och material med olika narrativ har möjliggjort

perspektivtagande (Alberg Peters & Johannesen, 2020, s. 20–21; Kraatz et al., 2022, s. 315; McBeth et al., 2022, s. 491; Flensner, 2019, s. 12).

7.2 Metoddiskussion

Föreliggande studie formades som en designstudie med syftet att bidra med kunskap om hur undervisningsupplägget kunde bidra med perspektivtagande om migration inom samhällskunskapsämnet. Under den empiriska undersökningen framkom såväl utmaningar som styrkor med metoden, vilka kommer att diskuteras nedan.

Eftersom studien endast genomfördes i två klasser vid två tillfällen är resultaten inte generaliserbara i en generell bemärkelse. Detta innebär att resultaten i denna studie endast ger en indikation om hur lektionsupplägget kan fungera för att möjliggöra perspektivtagande om migration som kontroversiell fråga. Studien kan däremot fortsatt peka på fynd som eventuellt kan vara överförbara, där ett exempel kan vara att metoden fungerar olika väl i olika elevgrupper (Denscombe, 2016, s. 412–413).

En faktor som kan ha påverkat studiens resultat var tillgången till grupprum. I genomförandet i klass A, fanns tillgång till tre grupprum och ett klassrum. I klass B fanns däremot endast tillgång till ett grupprum och ett klassrum. Eftersom många gruppdiskussioner pågick samtidigt, på samma plats i klass B, skapades en mer rörig miljö med sämre arbetsro. Det är möjligt att urskilja skillnader mellan gruppen som satt i grupprummet i klass B och resterande grupper där samtalslängden skiljde sig från 15 minuter till mellan 3–6 minuter under diskussion 1. Detta kan antas ha påverkat elevernas koncentration, men också möjligtvis elevernas jargong mellan varandra. Läraren hade dessutom inte hunnit förbereda eleverna på att medverka i studien, utan de fick veta detta först under lektionen, vilket också kan ha bidragit till en rörigare miljö än i klass A, där eleverna visste att jag skulle komma.

Ytterligare en faktor som kan ha påverkat studiens utfall var att jag inte hade en etablerad relation med eleverna. Det är möjligt att utfallet hade sett annorlunda ut om det i stället hade varit den ordinarie läraren som hade genomfört de olika momenten. Då designstudier är tänkta att genomföras i autentiska undervisningssituationer är det möjligt att fråga sig om det hade ökat studiens validitet om den ordinarie läraren hade genomfört lektionen utifrån givna instruktioner. Däremot kan en eventuell fördel med att jag genomförde

lektionen vara att eleverna inte var inställsamma i diskussionerna, eftersom jag inte är deras bedömande lärare, vilket kan ha bidragit till en ökad transparens från elevernas sida.

Utifrån resultatet är det tydligt att eleverna i vissa grupper för samtal som saknar en respektfull ton. Därför är det möjligt att ifrågasätta valet att låta eleverna diskutera ett så pass kontroversiellt ämne som migration på egen hand utan en närvarande lärare. Om diskussionen i stället hade varit lärarledd, hade vissa dialoger som kunde uppfattas som utlämnande av en specifik elev till exempel kunnat undvikas. Samtidigt fungerade upplägget väl i klass A, vilket tyder på att det ser olika ut i olika grupper, och att det som lärare är viktigt att känna sina elever för att veta hur en kontroversiell fråga bör lyftas på bästa sätt.

I instruktionerna för den andra diskussionen stod det att eleverna skulle inleda samtalet med att sammanfatta sina texter för varandra. Det var däremot endast fem av nio grupper som gjorde en sådan sammanfattning, vilket kan ha påverkat resultatet. Detta antas bero på att frågorna som följde sammanfattningen var numrerade medan instruktionerna om sammanfattningen bestod av en brödtext utan nummer, vilket ledde till att eleverna började direkt med frågorna utan att läsa texten ovanför. Mot bakgrund av detta hade instruktionerna kunnat förtydligas.

I denna studie utgjorde de tre författade texterna en viktig roll för resultatet. Även om jag försökte förhålla mig neutral genom att grunda texternas positionering i vanliga argument från debatten och forskningsresultat, finns en risk att texternas innehåll präglas av mina värderingar. Det går till exempel att fundera över om text A och text C är lika mycket vinklade fast åt olika håll, eller om text B verkligen är neutral. Samtidigt var inte syftet att påverka eleverna till en viss åsikt, utan snarare att synliggöra tre, av flera, perspektiv på migration för att visa att det finns olika förhållningssätt till frågan.

8. Slutsatser

Syftet med studien har varit att bidra med kunskap om hur ett text- och samtalsbaserat undervisningsupplägg kan användas i samhällskunskapsundervisning om migration som kontroversiell fråga.

Sammantaget visar studien att undervisningsupplägget möjliggjorde perspektivtagande genom att eleverna fick undersöka, tolka och jämföra perspektiv på migration. Genom att använda tvärgrupper fick eleverna först möjlighet att fördjupa sig i ett perspektiv, för att sedan möta fler synsätt i den efterföljande jämförelsen. Diskussionerna bidrog till att eleverna kunde urskilja skillnader och likheter mellan texternas sätt att se på migration, även om detta gjordes på olika djupgående nivåer. Samtidigt visar resultatet att metoden kan vara bräcklig eftersom den hänger på elevernas redogörelser av textinnehållet, vilket kan begränsa möjligheten till förståelsen för perspektiven. Elevernas känslomässiga reaktioner visade sig till största del fungera som en begränsning för perspektivtagande, vilket tyder på att frågan kan ha hamnat för nära eleverna i vissa grupper.

En slutsats är därför att ett text- och samtalsbaserat undervisningsupplägg likt den som applicerades i denna studie kan skapa goda förutsättningar för perspektivtagande i undervisning om migration som kontroversiell fråga. Samtidigt visar studien att det kan krävas tydligare samtalsramar, stöd för utvecklade redogörelser och anpassningar till den specifika elevgruppen för att den ska fungera effektivt. I grupper där migration väcker starka känslor och där motsättningar finns, eller där samtalsklimatet riskerar att bli respektlöst, kan läraren behöva inta en mer aktiv roll eller skapa distans till frågan genom att flytta dess kontext. Studiens resultat pekar därmed på att undervisning om migration som kontroversiell fråga har didaktisk potential, men att det krävs didaktiska överväganden. Det räcker inte alltid att eleverna möter olika perspektiv, utan de behöver stöd för att förstå, jämföra och samtala om perspektiven på ett respektfullt och analytiskt sätt.

Mot bakgrund av dessa slutsatser vore det intressant att i vidare forskning undersöka hur liknande undervisningsupplägg fungerar i flera grupper och om elevernas diskussioner skulle förändras om de deltog i liknande samtal återkommande under en längre tidsperiod. Det vore även intressant att undersöka hur samtal likt dessa påverkas av en närvarande lärare i jämförelse med när eleverna för diskussioner på egen hand.

Avslutningsvis visar studien att undervisning om migration som kontroversiell fråga inte enbart handlar om att presentera olika åsikter för eleverna, utan om att skapa förutsättningar för att dessa kan undersökas, förstås och jämföras. När detta uppnås kan undervisningen bidra till den förståelse för andra människors tankesätt och perspektiv som betonas i syftesbeskrivningen för samhällskunskapsämnet. På så sätt kan elever lära sig att "kunna tänka från båda håll".

Referenser

- Aftonbladet*. (2021, 20 oktober). Ur arkivet: Fredrik Reinfeldts sommartal – ”Öppna era hjärtan”. <https://tv.aftonbladet.se/video/334231/ur-arkivet-fredrik-reinfeldts-sommartal-oppna-era-hjartan>
- Amnesty. (u.å.) Migranternas rättigheter. Amnesty Sverige. https://www.amnesty.se/vara-rattighetsfragor/flyktingar-och-migranter/migranternas-rattigheter/?_gl=1*1eybhg*_up*MQ..*_gs*MQ..&gclid=EAIaIQob-ChMIu8Kkr42plAMVJEKRBR3Wayo9EAAAYASAAEgJo3_D_BwE
- ALLEA. (2023). The European Code of Conduct for Research Integrity: Revised Edition 2023. <https://doi.org/10.26356/ECOC>
- Asylrättscentrum. (2023). *Asylrättscentrums analys av Tidöavtalet: en granskning av Tidöavtalet ur ett migrationsrättsligt perspektiv*. <https://asylrattscentrum.se/wp-content/uploads/2025/10/Asylrattscentrums-analys-av-Tidoavtalet-2023-02-23.pdf>
- Avery, P., Levy, S., & Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating Controversial Public Issues as Part of Civic Education. *The Social Studies*, 104 (3), 105–114. <https://doi.org/10.1080/00377996.2012.691571>
- Bevelander, P. (2020). Integrating refugees into labor markets: Economic integration of refugees into their host country is important and benefits both parties. *IZA World of Labor* 2020: 269. <https://10.15185/izawol.269.v2>
- Blanck, S. (2021). Teaching about migration: Teacher’s didactical choices when connecting specialized knowledge to pupil’s previous knowledge. *Journal of Social Science Education*, 20 (2), 70–102. <https://doi.org/10.4119/jsse-3913>
- Blomqvist, A. (2024). Att undervisa om negativa stereotyper, rasism, minoriteter och Förintelsen. I A. Larsson (Red.), *Att undervisa om kontroversiella frågor: didaktiska utmaningar och möjligheter* (s. 127–140). Gleerups.
- Byford, J., Lennon, S., & Russel III, B. (2009). Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *The Clearing house*, 82 (4), 165-170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>

- Cassar, C., Oosterheert, I., & C. Meijer, P. (2021). The classroom in turmoil: teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom. *Teachers and Teaching*, 27 (7), 656–671. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1986694>
- Darvishpour, M., Westin, C. (2021). *Migration och etnicitet: perspektiv på mångfald i Sverige* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Dawes Duraisingh, L., Sheya, S., & Kane, E. (2018). When Youth Dialogue: a Pedagogic Framework for Changing the Conversation About Migration. *Global Education Review*, 5 (4), 211–235. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1200222>
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Ekendahl, I. (2015). *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion* (1. uppl.). Liber.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41–58. <https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003>
- Europarådet. (2016). Vägledande dokument: att möta utmaningar och utveckla kompetens. Skolverket.
- Flensner, K. (2020). Dealing with and teaching controversial issues: Teachers' pedagogical approaches to controversial issues in Religious Education and Social Studies. *Acta Didactica Norden*, 14 (4). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8347>
- Flensner, K., Larsson, G., & Sälsjö, R. (2019). Jihadists and Refugees at the Theatre: Global Conflicts in Classroom Practices in Sweden. *Education Sciences*, 9 (2), 80–97. <https://doi.org/10.3390/educsci9020080>
- Hellgren, Z. (2021). Myten om det mångkulturella samhället: teoretiska perspektiv på mångkulturalismen och interkulturalismen. I M. Darvishpour & C. Westin. *Migration och etnicitet: perspektiv på mångfald i Sverige* (3. Uppl.) (s. 87–105). Studentlitteratur.
- Henau Teglbjaerg, J. (2023). Chasing deliberation in the Social Science classroom. A study of deliberative quality in factual and controversial issues discussions.

- Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2023 (4), 1–38. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/24999/22623>
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 14 (4).
<https://www.proquest.com/docview/3153902908/fulltextPDF/51E71C44C00C4381PQ/1?accountid=11754&sourcetype=Trade%20Journals>
- King, J. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37 (2), 215–246.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2009.10473395>
- Kraatz, E., Von Spiegel, J., Sayers, R., & Brady, A. (2022). Should we “just stick to the facts”? The benefit of controversial conversations in classrooms. *Theory Into Practice*, 61 (3), 312–324. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2096381>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Den kvalitativa intervjun* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Larsson, A., & Larsson, L. (2021). Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden. *Nordactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 2021 (1). <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/22093/20397>
- Larsson, A. (2024). Kontroversiella frågor i samhällsorienterade ämnen. I A. Larsson (Red.), *Att undervisa om kontroversiella frågor: didaktiska utmaningar och möjligheter* (s.13–26). Gleerups.
- Larsson, A., Ledman, K., & Lindmark, T. (2025). Controversial issues in Swedish citizenship education: Teachers' strategies. *Citizenship, Social and Economics Education* 24 (2-3), 169–181. <https://doi.org/10.1177/14788047241309555>
- Ljunggren, C., & Unemar Öst. (2010). Skolors och lärares kontrovershantering. I *Skolor som politiska arenor: Medborgarkompetens och kontrovershantering*, 18–43. Skolverket.
- Ljunggren, C., Unemar Öst, I., & Englund, T. (2015). *Kontroversiella frågor: om kunskap och politik i samhällskunskapsundervisningen*. Gleerups.
- Tv4Nyhetererna. (2015, 6 september). *Mitt Europa bygger inga murar*. [Video]. Tv4Nyhetererna. <https://www.tv4play.se/klipp/525613250b3abb816c1a/video-mitt-europa-bygger-inte-murar>

- McAvoy, G., McAvoy, P., Waltz, R., & Grace, E. (2025). Productive Discussion Across Political Differences: Understanding Students' Experiences with Comfort and Discomfort. *Democracy & education*, 33 (1). <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1715>
- McBeth, K. M., Lybecker, L. D., & Sargent, M. J. (2022). Narrative Empathy: A Narrative Policy Framework Study of Working-Class Climate Change Narratives and Narrators. *World Affairs*, 185 (3), 471–499. <https://doi.org/10.1177/00438200221107018>
- McKenney, S., & C. Reeves, T. (2019). *Conducting Educational Design Research* (2. uppl.). Routledge.
- OpenAI. (2024). ChatGPT (GPT-4o mini) [Large language model].
- Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (5. uppl.). Studentlitteratur.
- Persson, A. (2022). Mycket mer än en metod: Lärare samtalar om arbetet med kontroversiella frågor i geografiundervisningen. *Utbildning och demokrati*, 31 (1), 5–29. <https://doi.org/10.48059/uod.v31i1.1862>
- Piedade, F., Malafaia, C., Neves, T., Loff, M., & Menezes, I. (2025). The role of emotions in critical thinking about European politics: Confronting anti-immigration rhetoric in the classroom. *Education, Citizenship and Social Justice*, 20 (1), 137–152. <https://doi-org.proxy.library.ju.se/10.1177/17461979231208163>
- Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14 (4), 1–24. <https://doi.org/10.5617/adno.8350>
- Skolinspektionen. (2022). *Skolans hantering av kontroversiella frågor i undervisningen: Inriktning samhällskunskap och biologi i årskurs 8 och 9*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/kontroversiella-fragor/overgripande-rapport-kontroversiella-fragor-i-undervisningen.pdf>
- Skolverket. (2025a). *Samhällskunskap: Att hantera kontroversiella frågor i undervisningen*. <https://www.skolverket.se/kompetensutveckling/stod-i-arbetet/samhalls-kunskap-att-hantera-kontroversiella-fragor-i-undervisningen>

Skolverket. (2025b). Läroplan för gymnasieskolan. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculums/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS&tidespan=LATEST#1

Skolverket. (2025c). Ämnesplan i samhällskunskap. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculums/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS&tidespan=LATEST

Sverigedemokraterna. (u.å.). *Sverigedemokraternas migrationspolitiska inriktningsprogram En ansvarstagande reglering av migration*. <https://www.sd.se/wp-content/uploads/2022/07/migrationspolitiskt-inriktningsprogram.pdf>

Bilagor

Bilaga A - Lektionsmaterial: Elevinstruktioner

Instruktioner del 1

1. Läs först igenom texten individuellt. Vänta tills alla i gruppen har läst klart.
2. Starta inspelningen:
 - Lås upp Ipaden
 - Gå in på appen ”**Röstmemon**”
 - Tryck på den röda knappen för att börja spela in.
3. Diskutera texten med hjälp av frågorna till del 1.
4. När Emilia säger till avslutar ni inspelningen genom att trycka på den röda knappen igen.
5. Tryck på de tre punkterna uppe till höger på inspelningen.
6. Tryck på ”Byt namn”
7. Döp inspelningen till **Diskussion 1, grupp X** (ert gruppnummer).
8. Kontrollera att inspelningen är sparad. Om ni är osäkra, säg till Emilia.
9. Lämna tillbaka Ipaden till Emilia.

Frågor del 1:

1. Vad är textens huvudsakliga budskap?
2. Vilka argument används för att stödja budskapet?
3. Vilka värden eller värderingar syns i texten?
4. Hur beskrivs migranter i texten?
5. Vilken syn på samhällets ansvar kommer fram i texten?
6. Vilka centrala begrepp används i texten, och varför är de viktiga?
7. Hur försöker texten påverka er som läsare?

Instruktioner del 2

1. Starta en ny inspelning. Tryck på den röda knappen för att starta.
2. Diskutera de olika texterna som ni har läst med stöd av frågorna nedan.
3. Avsluta inspelningen och döp till ”Diskussion 2, grupp X” (ert gruppnummer).
4. Spara och ge sedan Ipaden till Emilia.

Frågor del 2:

Börja med att varje person kort sammanfattar sin text för gruppen. Berätta vilket budskap texten har. Diskutera sedan frågorna nedan:

1. Vad vill de olika texterna få läsaren att tycka?
2. Vilka olika centrala begrepp kom ni fram till i respektive grupp?

3. Vilka värden eller idéer är viktigast i varje text?
4. Hur framställs migranter i de olika texterna?
5. Vad verkar varje text tycka att samhället har för ansvar?
6. Hur skiljer sig argumenten mellan texterna?

Individuell reflektion

Svara (med så tydlig handstil som möjligt) på följande frågor på Lösbladet:

- 1) Hur upplevde du att det var att arbeta med flera olika perspektiv på samma fråga på det här sättet?
- 2) Tyckte du att diskussionen om de olika texterna hjälpte dig att förstå ämnet bättre? Varför/varför inte?
- 3) Hur fungerade det att först läsa och diskutera en text och sedan jämföra flera texter i en tvärgrupp?

Bilaga B – Samtyckesblankett

Hej!

Jag studerar till gymnasielärare och ska nu skriva mitt examensarbete. Temat för mitt examensarbete är att undersöka en strategi för att undervisa om kontroversiella ämnen.

Jag skulle vara tacksam om du kunde tänka dig att vara med i studien. Studien innebär för dig att delta i gruppdiskussioner om argumenterande texter. Dessa samtal kommer att spelas in och användas som material för studien. I slutet av lektionen kommer du även att få skriva en kort skriftlig reflektion som också kommer att användas som material i uppsatsen.

Allt material kommer att avidentifieras, vilket innebär att era namn inte kommer att finnas med i studien. Det kommer heller inte att framgå vilken skola eller stad som studien genomförs i. Materialet kommer **bara** att användas för forskning.

Deltagandet är frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst utan att ange någon anledning.

Om du har några frågor om studien, hör gärna av dig till mig.

Hälsningar,

Emilia Wallström

Kontaktuppgifter

NN, mejladress

1. Accepterar du att delta i studien?

Ja. Jag har tagit del av ovanstående information och accepterar att delta i studien.

2. Om du deltar i studien, godkänner du att dina personuppgifter behandlas för utbildningsändamål i enlighet med ovanstående information?

Ja, jag har tagit del av ovanstående information och godkänner att mina personuppgifter behandlas för utbildningsändamål i enlighet med ovanstående information.

Namnsteckning:

Namnförtydligande:
