



Samhälle, kultur och identitet

**Examensarbete i fördjupningsämnet (SO)
15 högskolepoäng, avancerad nivå**

**Att undervisa om kontroversiella frågor i mellanstadiet:
SO-lärares upplevelser av mandat, trygghet och
didaktiska strategier**

Teaching Controversial Issues in Upper Elementary School: Social Studies
Teachers' Perceptions of Mandate, Confidence, and Didactic Strategie

Rilind Jaha
Mounir Qaddah

Examen och poäng (Grundlärarexamen, 240 p)

Handledare: Cecila Trenter

Datum för slutseminarium: (20-03-2026)

Examinatör: Johan Lundin

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| Förord | 4 |
| 1. Inledning och problemformulering | 6 |
| 2. Syfte och Frågeställningar | 7 |
| 2.1 Studien söker svara på följande forskningsfrågor:..... | 7 |
| 2.2 Disposition..... | 7 |
| 3. Tidigare forskning | 8 |
| 3.1 Kontroversiella frågor och demokratiskt lärande..... | 8 |
| 3.2 Vad är en kontroversiell fråga? Definition och context..... | 9 |
| 3.3 Lärares osäkerhet, risk och professionella överväganden | 9 |
| 3.4 Trygghet och deltagande i kontroversiella samtal..... | 10 |
| 3.5 Lärares positionering och strategier | 10 |
| 3.6 Elevers påverkan från sociala medier och samhällsklimat | 11 |
| 3.7 Ålder, mognad och utvecklingsaspekter i kontroversiella samtal | 11 |
| 3.8 Sammanfattande syntes | 12 |
| 4. Teori | 13 |
| 4.1 Kontroversiella frågor som situerat fenomen | 13 |
| 4.2 Lärares professionella mandat och gatekeeping | 14 |
| 4.3 Trygghet och opinionsklimat..... | 15 |
| 4.4 Teorins funktion i analysen..... | 16 |
| 5. Metod | 16 |
| 5.1 Metodval och forskningsansats | 16 |
| 5.2 Urval | 17 |
| 5.3 Analysmetod | 19 |
| 5.4 Studiens trovärdighet och kvalitet | 20 |
| 5.5 Etiska överväganden | 21 |
| 6. Resultat | 21 |
| 6.1 Kontrovers som relationell och situationsbunden | 22 |
| 6.2 Professionell trygghet och mandat: erfarenhet, relationer och stöd | 23 |
| 6.3 Didaktiska strategier: struktur, anonymisering och värdegrund..... | 25 |
| 6.4 Möjligheter och utmaningar | 27 |
| 7. Diskussion | 29 |
| 7.1 Kontroverserna situerade natur i mellanstadiet..... | 29 |
| 7.2 Lärares trygghet och det utmanade mandatet | 30 |
| 7.3 Strategier för trygghet och normativ balans | 31 |
| 8. Slutsats | 31 |
| 8.1 Metoddiskussion och Forskning | 32 |
| 9. Referenser | 33 |
| 9.1 Litteratur | 33 |
| 9.2 Vetenskapliga artiklar | 33 |

| | |
|-------------------------------------|-----------|
| 9.3 Intervjuer | 35 |
| 10. Bilagor..... | 36 |
| 10.1 Bilaga 1 – Intervjuguide | 36 |

Förord

Detta examensarbete har genomförts gemensamt av oss som en del av lärarutbildningen. Arbetet har varit en lärorik process där vi tillsammans har planerat studien, samlat in empiri, genomfört intervjuer, transkriberat materialet, analyserat resultatet och diskuterat studiens slutsatser. För att underlätta skrivprocessen har huvudansvaret för olika delar av texten fördelats mellan oss, samtidigt som båda författarna kontinuerligt har deltagit i bearbetningen av hela arbetet.

Rilind Jaha har huvudsakligen ansvarat för inledning, tidigare forskning, teori samt delar av diskussionskapitlet. Mounir Qaddah har huvudsakligen ansvarat för metod, delar av resultatkapitlet, diskussion och slutsats. Resultatkapitlet, analysen, empiriinsamlingen och den slutliga revideringen av texten har genomförts gemensamt. Båda författarna har därmed bidragit aktivt till arbetets samtliga delar och varit delaktiga i både insamling av empiri och utformningen av den färdiga studien.

Vi vill rikta ett stort tack till de lärare som tog sig tid att delta i studien och generöst delade med sig av sina erfarenheter och perspektiv. Utan deras medverkan hade denna studie inte varit möjlig att genomföra. Vi vill även tacka vår handledare för värdefulla synpunkter, stöd och vägledning under arbetets gång. Slutligen vill vi tacka varandra för ett gott samarbete där vi kunnat diskutera idéer, utmana varandras tankar och gemensamt utveckla arbetet genom hela processen.

I detta arbete har artificiell intelligens (AI) endast använts i syfte att förklara svåra ord och begrepp som förekommer i internationell forskning.

Malmö, 2026

Rilind Jaha

Mounir Qaddah

Abstrakt

Syftet med denna studie är att undersöka hur SO-lärare i årskurs 4 - 6 uppfattar och hanterar kontroversiella frågor i undervisningen. Studien fokuserar särskilt på hur lärare definierar kontroversiella frågor i klassrummet, vilka didaktiska strategier de använder samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i relation till professionellt mandat, trygghet och organisatoriskt stöd. Studien genomfördes med en kvalitativ forskningsansats där fem verksamma SO - lärare intervjuades genom semistrukturerade intervjuer. Det insamlade materialet analyserades med hjälp av tematisk analys.

Resultatet visar att kontroversiella frågor i mellanstadiet främst uppfattas som situationsbundna och relationella fenomen, där kontroverser ofta uppstår i mötet mellan innehåll, elevgrupp och klassrumsklimat. Lärarnas arbete präglas av en balans mellan att möjliggöra öppna diskussioner och att samtidigt skapa trygghet och struktur i klassrummet. Vanliga didaktiska strategier är strukturerade samtalsformer, anonymisering av elevsvar och tydlig värdegrundspositionering. Resultaten visar också att lärarnas upplevda trygghet påverkas av yrkeserfarenhet, klassrumsklimat samt stöd från skolledning och kollegor.

Studien bidrar med kunskap om hur kontroversiella frågor hanteras i svensk mellanstadieskola och visar att undervisningen ofta kräver en mer norm- och relationsorienterad didaktik än vad som framträder i forskning om äldre elever.

Nyckelord: demokratiskt lärande, klassrumsdiskussioner, kontroversiella frågor, lärarstrategier, mellanstadiet, SO - undervisning.

1. Inledning och problemformulering

Undervisning i samhällsorienterande ämnen (SO) rymmer ett centralt demokratiuppdrag. Enligt skolans styrdokument ska undervisningen bidra till att elever utvecklar kunskaper, värden och förmågor som gör dem delaktiga i ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2022). I detta uppdrag ingår också att behandla samhällsfrågor där olika perspektiv, värderingar och erfarenheter ställs mot varandra. Sådana frågor beskrivs ofta som kontroversiella frågor.

Tidigare forskning visar att undervisning om kontroversiella frågor kan bidra till elevers kritiska tänkande, perspektivtagande och demokratiska lärande (King, 2009, s. 215 - 217; Sætra, 2019, s. 345 - 347). Samtidigt framkommer att denna typ av undervisning ofta upplevs som svår i praktiken. Lärare behöver hantera frågor som kan väcka starka känslor, skapa spänningar i elevgruppen eller leda till osäkerhet kring vad som kan sägas och hur samtal bör ledas (Sætra, 2019, s. 355 - 356; Kaka & Hollstein, 2023, s. 68 - 72). Forskning visar också att lärare ibland undviker eller begränsar sådana frågor på grund av rädsla för konflikt, kritik från vårdnadshavare eller brist på stöd och tydliga riktlinjer (Tannenbaum, 2020, s. 24 - 25; Washington & Humphries, 2011, s. 92 - 94).

Ett ytterligare problem är att det inte finns någon helt entydig definition av vad som gör en fråga kontroversiell. Von der Lippe (2021, s. 400 - 404) visar att kontroversialitet är kontextberoende och formas i relation till innehåll, deltagare och situation. Det innebär att en fråga kan uppfattas som odramatisk i en klass men konfliktfylld i en annan. För lärare handlar utmaningen därför inte bara om vilka frågor som tas upp, utan om hur de blir kontroversiella i en specifik undervisningssituation.

I mellanstadiet blir detta särskilt betydelsefullt. Elever i årskurs 4 - 6 befinner sig i en fas där de börjar utveckla egna uppfattningar om rättvisa, identitet och samhällsfrågor, samtidigt som de fortfarande påverkas starkt av hemmet, kamrater och sociala sammanhang (Eccles, 1999, s. 30 - 32; Flanagan & Stout, 2010, s. 594 - 596). Forskning om yngre elever visar också att ålder och mognad påverkar hur kontroversiella frågor förstås och hur samtal behöver struktureras (Oulton, Dillon & Grace, 2004, s. 490 - 492). Detta ställer särskilda krav på lärarens didaktiska strategier, professionella omdöme och förmåga att skapa ett tryggt klassrumsklimat.

Trots att forskning om kontroversiella frågor har vuxit, har den i stor utsträckning fokuserat på äldre elever och internationella sammanhang. Det finns därför behov av mer kunskap om hur SO-lärare i svensk mellanstudieskola uppfattar och hanterar kontroversiella frågor i undervisningen. Särskilt angeläget är att undersöka hur lärarna beskriver sitt professionella mandat, sin trygghet och de strategier de använder för att skapa ett respektfullt och inkluderande klassrumsklimat.

2. Syfte och Frågeställningar

Syftet med examensarbetet är att skapa kunskap om hur SO-lärare i årskurs 4 - 6 uppfattar och hanterar kontroversiella frågor i undervisningen. Studien fokuserar på att reda ut vad kontroversiella frågor är i klassrummet och hur de ser ut, vilka strategier lärarna använder, hur de motiverar sina didaktiska val samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i arbetet med att skapa ett respektfullt och inkluderande klassrumsklimat. Syftet tar sin utgångspunkt i tidigare forskning som visar att lärarens strategival, professionella trygghet och förmåga att möjliggöra diskussioner är avgörande för hur kontroversiella frågor behandlas i klassrummet.

2.1 Studien söker svara på följande forskningsfrågor:

1. Hur uppfattar och definierar SO-lärare i årskurs 4–6 begreppet kontroversiella frågor i klassrummet?
2. Vilka didaktiska strategier använder lärare i årskurs 4–6 för att hantera kontroversiella frågor, och hur motiveras dessa val?
3. Vilka möjligheter och utmaningar upplever lärarna i relation till sitt professionella mandat, trygghet och det organisatoriska stödet i arbetet med dessa frågor?

2.2 Disposition

Arbetet inleds med kapitel 1, där ämnet introduceras och studiens problemområde presenteras. I kapitel 2 redovisas studiens syfte, forskningsfrågor och disposition. Kapitel 3 behandlar tidigare forskning och presenterar centrala forskningslinjer inom området. I kapitel 4 presenteras studiens teoretiska utgångspunkter och de begrepp som används i analysen. Kapitel 5 redogör för metodval, urval, datainsamling, analysmetod, studiens trovärdighet samt etiska överväganden. Kapitel 6 presenterar studiens resultat utifrån fyra tematiska områden. I kapitel 7 diskuteras

resultaten i relation till tidigare forskning och studiens teoretiska ram. Avslutningsvis sammanfattas studiens viktigaste slutsatser i kapitel 8, där även metoddiskussion och förslag till vidare forskning presenteras.

3. Tidigare forskning

Forskningen om undervisning av kontroversiella frågor har vuxit fram i skärningspunkten mellan samhällsdidaktik, demokratiforskning och professionsstudier. Fältet präglas av en grundläggande spänning: å ena sidan framhålls arbetet med kontroversiella frågor som centralt för skolans demokratiska uppdrag, å andra sidan beskriver lärare återkommande osäkerhet, risk och professionell sårbarhet i mötet med dessa frågor. Nedan redovisas centrala forskningslinjer som är relevanta för föreliggande studier, med fokus på att jämföra, kontrastera och identifiera studiens position i det befintliga kunskapsläget. s

3.1 Kontroversiella frågor och demokratiskt lärande

Ett etablerat forskningsspår betonar att undervisning om kontroversiella frågor kan främja elevers kritiska tänkande, perspektivtagande och demokratiska kompetenser. King (2009, s.215 - 217) visar att klassrumsdiskussioner kring samhällsligt omstridda frågor kan fungera som en form av demokratisk träning, där elever utvecklar förmåga att hantera oenighet och komplexitet. På liknande sätt argumenterar Saetra (2019, s. 245 – 247) för att deliberativa samtal i klassrummet kan bidra till utveckling av demokratiska dispositioner, förutsatt att de präglas av respekt, struktur och tydliga normer.

Samtidigt framhåller forskningen att denna potential inte realiserar automatiskt. Deliberativa kvaliteter, såsom ömsesidighet, lyssnande och argumentation är beroende av hur undervisningen organiseras och faciliteras. Saetra (2019, s. 355 - 356). understryker att ett tryggt klassrumsklimat och aktiv lärarledning är avgörande för att samtalen ska främja lärande snarare än förstärka polarisering. Forskningen indikerar således att kontroversiella frågor inte är demokratiskt värdefulla i sig, utan att deras pedagogiska potential är situerad och beroende av didaktiska val.

3.2 Vad är en kontroversiell fråga? Definition och Kontext

En återkommande diskussion i forskningsfältet rör hur begreppet "kontroversiell fråga" ska förstås. Von der Lippe (2021, s. 400 - 404). visar att det saknas en entydig definition och att kontroversialitet i praktiken ofta är kontextberoende. Vad som uppfattas som kontroversiellt påverkas av kulturella, religiösa och samhällseliga faktorer, samt av den specifika elevgruppens sammansättning (von der Lippe, 2021, s. 403 - 404).

I svensk kontext visar Larsson och Larsson (2021, s. 14 - 15). att lärare ofta definierar kontroversiella frågor utifrån deras potential att skapa konflikt eller starka känslor i elevgruppen, snarare än utifrån epistemiska kriterier om oavgjord kunskap. Detta innebär att samma ämnesområde kan behandlas som odramatiskt i en klass och laddat i en annan.

Forskningen pekar på att kontroversialitet inte är en fast egenskap hos innehållet, utan uppstår i relationen mellan innehåll, kontext och deltagare. Detta har betydelse för hur lärares didaktiska överväganden bör förstås.

3.3 Lärares osäkerhet, risk och professionella överväganden

Trots att lärare generellt uttrycker positiva attityder till att arbeta med kontroversiella frågor visar flera studier att dessa i praktiken ofta begränsas eller undvikas. Tannenbaum (2020, s. 24 - 25). visar att lärare sällan integrerar kontroversiella frågor i undervisningen i den omfattning de själva anser önskvärd, delvis på grund av dominerande traditionella och lärarcentrerat arbetssätt.

Kaka och Hollstein (2023, s. 68 - 72) identifierar rädsla för konflikter, kritik från vårdnadshavare samt brist på tydliga riktlinjer som centrala hinder.

Washington och Humphries (2011, s. 92 - 94; 109 - 110) visar att lärare som saknar formell utbildning i att undervisa om kontroversiella frågor ofta känner sig sårbara och osäkra i dessa situationer. Osäkerheten påverkar vilka strategier som väljs och hur djupt diskussionerna tillåts gå.

Cassar, Oosterheert och Meijer (2021, s. 656 - 668). visar vidare att kontroversiella frågor ofta uppstår oplanerat i klassrummet och kräver omedelbara professionella bedömningar. I dessa situationer väger lärare potentiella risker, såsom konflikt eller exkludering mot demokratiska och

ämnesdidaktiska mål. Forskningen understryker därmed att hanteringen av kontroversiella frågor inte enbart är en fråga om ämneskunskap, utan om professionellt omdöme och upplevt handlingsutrymme.

3.4 Trygghet och deltagande i kontroversiella samtal

Ett växande forskningsområde fokuserar på hur elever upplever deltagande i kontroversiella diskussioner. Wansink et al. (2023, s. 1 - 2). identifierar tre faktorer som påverkar elevers vilja att delta: upplevd identitetsrisk (identity threat), klassens opinionsklimat (opinion climate) samt lärarens interpersonella beteende. När elever upplever att deras identitet eller bakgrund riskerar att ifrågasättas minskar benägenheten att delta, särskilt i öppna helklassdiskussioner (Wansink et al., 2023, s. 1 - 2).

Studien visar även att elever är mer benägna att uttrycka sig när de uppfattar klassens klimat som öppet och icke-sanktionerande (Wansink et al., 2023, s. 1 - 2). Lärarens sätt att strukturera samtal och reglera turtagning har därmed en avgörande betydelse för deltagandemönster.

Sætra (2019, s. 355 - 356). betonar på liknande sätt vikten av tydliga samtalsnormer och aktiv facilitering. Forskningen indikerar således att trygghet inte är en given förutsättning, utan en pedagogiskt producerad resurs.

3.5 Lärarens positionering och strategier

Forskningen visar att lärare använder olika strategier i mötet med kontroversiella frågor. Washington och Humphries (2011, s. 110 - 111). beskriver committed impartiality, där läraren kan vara transparent med egna perspektiv samtidigt som olika ståndpunkter ges utrymme för kritisk diskussion.

Kindlinger och Hahn-Laudenberg (2023, s. 198 - 205). introducerar begreppet committed balancing, där läraren balanserar perspektiv men inte tillskriver alla ståndpunkter samma legitimitet, särskilt om de strider mot demokratiska värden.

Valet av strategi påverkas enligt Cassar et al. (2021, s. 666 - 668). av elevgruppens sammansättning, relationer i klassrummet och skolans kontext. Strategier som anonymisering, strukturerade samtalsformer och tydlig normmarkering kan förstås som sätt att hantera både pedagogiska och institutionella risker.

3.6 Elevers påverkan från sociala medier och samhällsklimat

Ett växande forskningsfält belyser hur digitala medier och sociala plattformar påverkar elevers förståelse av samhällsfrågor och därmed klassrumsdiskussioner om kontroversiella ämnen. Wansink et al. (2023, s. 1 - 2). framhåller att elevers deltagande i kontroversiella samtal påverkas av hur de uppfattar majoritetspositioner och normer i både klassrummet och i deras bredare sociala sammanhang. Digitala miljöer kan bidra till att förstärka upplevda åsiktsklimat och skapa föreställningar om tydliga "läger", vilket kan påverka hur elever positionerar sig i undervisningen.

Enligt Hess och McAvoy (2015, s. 37 - 42). har ungdomar ofta redan etablerade uppfattningar i politiskt laddade frågor genom exponering i medier och genom samtal i hemmet. Detta kan innebära att klassrummet inte är en neutral startpunkt för diskussion, utan en arena där redan internaliserade perspektiv möts. När elever upplever att deras åsikter är kopplade till identitet eller grupptillhörighet kan diskussioner bli mer känslomässigt laddade.

Forskning visar vidare att digitala plattformar kan bidra till förenklade eller polariserade framställningar av komplexa samhällsfrågor (Sætra, 2019, s. 347 - 349). Detta innebär att lärare i ökande grad behöver förhålla sig till externa informationskällor och till hur dessa påverkar klassrumsdynamiken. Samtidigt framhålls att undervisning om kontroversiella frågor kan fungera som en arena för att utveckla källkritisk förmåga och medvetenhet om hur information produceras och sprids (King, 2009, s. 215 - 217).

3.7 Ålder, mognad och utvecklingsaspekter i kontroversiella samtal

Forskning om kontroversiella frågor har i stor utsträckning fokuserat på äldre elever, särskilt i högstadie- och gymnasiekontext. Det finns dock studier som betonar att elevers ålder och kognitiva utveckling har betydelse för hur kontroverser förstås och hanteras.

Hess (2009, s. 55 - 60). framhåller att yngre elever ofta tenderar att tolka samhällsfrågor i mer dikotoma termer, där rätt och fel uppfattas som tydligt avgränsade kategorier. Förmågan att hantera multipla perspektiv och att hålla flera motstridiga argument i åtanke utvecklas gradvis.

Detta innebär att undervisning om kontroversiella frågor behöver anpassas efter elevers mognadsnivå och språkliga förmåga.

Oulton, Dillon och Grace (2004, s. 490 - 492). betonar att lärare upplever särskilda utmaningar i att anpassa komplexa och känslomässigt laddade frågor till yngre åldrar. För yngre elever framstår strukturerade samtalsformer och tydliga ramar som särskilt viktiga för att skapa begriplighet och trygghet.

Vidare visar forskning att yngre elever är mer benägna att uppfatta lärarens utsagor som auktoritativa, vilket påverkar hur neutralitet och värdegrundspositionering uppfattas (Hess & McAvoy, 2015, s. 88 - 90). Detta aktualiserar frågor om hur lärarens roll och språkliga positionering behöver anpassas i mellanstadiekontexten.

Sammantaget indikerar forskningen att ålder och mognad inte enbart är bakgrundsfaktorer, utan centrala variabler som påverkar både undervisningsstrategier och elevers deltagandemönster i kontroversiella samtal.

3.8 Sammanfattande syntes

Den samlade forskningen visar att undervisning om kontroversiella frågor rymmer en betydande demokratisk potential, men att denna potential är villkorad av didaktiska, relationella och organisatoriska faktorer. Studier framhåller att deliberativa samtal kan främja kritiskt tänkande och demokratiska dispositioner (King, 2009; Saetra, 2019), men att genomförandet kräver struktur, tydliga normer och aktiv lärarledning.

Forskningen visar vidare att kontroversialitet är kontextberoende och situerad (von der Lippe, 2021), samt att lärares strategival påverkas av upplevt mandat, utbildningsbakgrund och organisatoriskt stöd (Washington & Humphries, 2011; Cassar et al., 2021; Terantino & Weinland, 2023). Oro för konflikt med vårdnadshavare och brist på tydliga riktlinjer kan begränsa undervisningen (Kaka & Hollstein, 2023; Tannenbaum, 2020).

Samtidigt betonas betydelsen av klassrummets opinionsklimat och elevers upplevelse av identitetsrisk (Wansink et al., 2023). Digital påverkan och samhällsklimat kan förstärka polariserade positioner (Hess & McAvoy, 2015; Saetra, 2019). Ålder och mognad framträder som centrala faktorer för hur kontroversiella frågor bör anpassas och struktureras (Hess, 2009; Oulton et al., 2004).

Trots den omfattande internationella forskningen är kunskapen om hur lärare i svensk mellanstadieskola konkret beskriver och motiverar sina didaktiska val fortfarande begränsad. Det finns därför behov av studier som fokuserar på lärares egna perspektiv i årskurs 4–6 och hur de navigerar mellan demokratiskt uppdrag, professionellt mandat och organisatoriska villkor. Det är i denna forskningslucka föreliggande studie positionerar sig.

4. Teori

Detta kapitel presenterar de teoretiska begrepp som används för att analysera studiens empiriska material. Teoriavsnittet fokuserar på tre centrala analytiska perspektiv: situerad kontroversialitet, professionellt mandat och gatekeeping, samt trygghet och opinionsklimat. Dessa begrepp används för att förstå hur lärare definierar kontroversiella frågor, hur de uppfattar sitt professionella handlingsutrymme och hur de skapar förutsättningar för deltagande i klassrumsdiskussioner.

Forskning om kontroversiella frågor i undervisning visar återkommande att sådana situationer inte enbart handlar om ämnesinnehåll, utan också om relationer, identitet, makt och lärarens professionella bedömningar i konkreta klassrumssituationer (Hess & McAvoy, 2015, s. 23 - 27; Sætra, 2019, s. 345 - 347).

4.1 Kontroversiella frågor som situerat fenomen

Kontroversiella frågor i utbildningssammanhang kan inte reduceras till en fast kategori av innehåll, utan behöver förstås som ett situationsbundet och relationellt fenomen. Von der Lippe (2021, s. 400 - 404) visar att kontroversialitet uppstår i mötet mellan innehåll, kontext och deltagare, där kulturella, religiösa och sociala faktorer påverkar hur ett ämne uppfattas och diskuteras. Detta innebär att en fråga kan framstå som okontroversiell i ett klassrum men konfliktfylld i ett annat, beroende på elevgruppens sammansättning och de sociala relationerna i klassrummet.

Forskning inom samhällsdidaktik betonar därför att kontroversialitet inte är en egenskap hos själva ämnet, utan något som uppstår i den pedagogiska situationen. Hess och McAvoy (2015, s. 37 - 42) framhåller att kontroversiella frågor ofta blir särskilt laddade när de kopplas till elevers identiteter, värderingar eller erfarenheter. I sådana situationer kan diskussioner uppfattas som personliga snarare än enbart akademiska.

På liknande sätt visar Cassar, Oosterheert och Meijer (2021, s. 656 - 658) att kontroversiella frågor ofta uppstår spontant i klassrummet och kräver omedelbara professionella bedömningar från lärarens sida. Läraren behöver då avgöra hur frågan ska behandlas, hur samtalet ska struktureras och vilka risker som kan uppstå i elevgruppen.

I svensk kontext visar Larsson och Larsson (2021, s. 14 - 15) att lärare ofta definierar kontroversiella frågor utifrån deras potential att skapa starka känslor eller sociala spänningar i klassrummet. Detta innebär att kontroversialitet inte bara handlar om ämnets innehåll, utan också om relationen mellan eleverna och de normer som präglar klassrumsklimatet.

Begreppet situerad kontroversialitet används därför i denna studie för att analysera hur lärarna beskriver att kontrovers uppstår i olika undervisningssituationer och hur dessa bedömningar påverkar deras didaktiska val.

4.2 Lärarens professionella mandat och gatekeeping

För att förstå lärarnas handlingsutrymme i mötet med kontroversiella frågor används begreppen professionellt mandat och gatekeeping. Terantino och Weinland (2023, s. 1 - 2) beskriver hur lärare fungerar som "grindvakter" i undervisningen genom att avgöra vilka frågor som tas upp och hur de behandlas i klassrummet. Gatekeeping innebär att läraren filtrerar innehåll och perspektiv utifrån pedagogiska mål, elevgruppens förutsättningar och de risker som kan uppstå i diskussionen.

Denna filtreringsprocess innebär inte nödvändigtvis att kontroversiella frågor undviks, utan att läraren gör professionella bedömningar kring hur de ska hanteras. Cassar, Oosterheert och Meijer (2021, s. 666 - 668) visar exempelvis att lärare ofta behöver väga undervisningens demokratiska mål mot potentiella konflikter i klassrummet.

Begreppet professionellt mandat handlar i detta sammanhang om lärarens upplevda handlingsutrymme. Mandatet kan förstås både formellt och informellt. Det formella mandatet utgår från skolans styrdokument och demokratiuppdrag, där lärare förväntas arbeta med frågor om demokrati, värdegrund och olika perspektiv (Hess & McAvoy, 2015, s. 23 - 27).

Samtidigt visar forskning att lärarens faktiska handlingsutrymme ofta påverkas av informella faktorer, såsom stöd från skolledning, kollegor och vårdnadshavare (Kaka & Hollstein, 2023, s. 68 - 72). Washington och Humphries (2011) visar exempelvis att lärare som saknar tydligt stöd

eller utbildning i att undervisa om kontroversiella frågor ofta känner sig osäkra i dessa situationer (s. 92 - 94; s. 109 - 110). På liknande sätt framhåller Oulton, Dillon och Grace (2004, s. 490 - 492) att lärares upplevelse av professionell beredskap är avgörande för om kontroversiella frågor integreras i undervisningen eller undviks.

I denna studie används därför begreppen professionellt mandat och gatekeeping för att analysera hur lärarna beskriver sitt handlingsutrymme och sina professionella bedömningar i relation till kontroversiella frågor.

4.3 Trygghet och opinionsklimat

Ett tredje centralt begrepp i studien är trygghet, vilket analyseras i relation till klassrummets opinionsklimat. Forskning visar att elevers vilja att delta i diskussioner om kontroversiella frågor i hög grad påverkas av hur tryggt och öppet klassrumsklimatet upplevs vara (Sætra, 2019, s. 355 - 356).

Wansink, van der Schee och van der Veen (2023, s. 1 - 2) identifierar tre faktorer som särskilt påverkar elevers deltagande i kontroversiella diskussioner: identity threat, opinion climate och lärarens interpersonella beteende. Identity threat uppstår när elever upplever att deras identitet eller bakgrund riskerar att ifrågasättas i diskussionen. I sådana situationer minskar ofta elevernas benägenhet att delta i samtalet.

Opinion climate handlar istället om hur elever uppfattar normerna i klassrummet och vilka åsikter som anses socialt accepterade. Om elever uppfattar att vissa perspektiv riskerar att mötas av negativa reaktioner tenderar de att avstå från att uttrycka sina åsikter (Wansink et al., 2023, s. 1 - 2).

Lärares roll är central i detta sammanhang. Sætra (2019, s. 345 - 347; s. 355 - 356) framhåller att läraren genom struktur, tydliga samtalsregler och aktiv facilitering kan skapa ett klassrumsklimat där olika perspektiv kan uttryckas utan att elever riskerar att känna sig marginaliserade.

I denna studie används därför begreppen trygghet och opinionsklimat för att analysera hur lärarna beskriver klassrummets sociala villkor och vilka strategier de använder för att skapa ett tryggt samtalsklimat.

4.4 Teorins funktion i analysen

Tillsammans utgör begreppen situerad kontroversialitet, professionellt mandat och gatekeeping samt trygghet och opinionsklimat studiens analytiska ram. Situerad kontroversialitet används för att förstå hur lärarna definierar vad som blir kontroversiellt i olika klassrumssituationer. Professionellt mandat och gatekeeping används för att analysera hur lärarna beskriver sitt handlingsutrymme och sina professionella bedömningar. Begreppen trygghet och opinionsklimat används slutligen för att tolka hur lärarna resonerar kring klassrumsklimat, deltagande och struktur i diskussioner.

5. Metod

5.1 Metodval och forskningsansats

Studien utgår från en kvalitativ forskningsansats med syfte att skapa en fördjupad förståelse för hur lärare i årskurs 4 - 6 uppfattar och hanterar kontroversiella frågor i SO-undervisningen. En kvalitativ ansats är relevant när forskningsintresset handlar om deltagarnas erfarenheter, tolkningar och professionella överväganden snarare än att mäta förekomst eller frekvens.

Datainsamlingen genomfördes med semistrukturerade intervjuer. Intervjuformen möjliggör att gemensamma teman kan undersökas systematiskt samtidigt som informanterna ges utrymme att utveckla resonemang, exemplifiera och nyansera sina erfarenheter. Valet av semistrukturerade intervjuer motiveras även av studiens fokus på didaktiska bedömningar och upplevt professionellt mandat, där det är viktigt att fånga variation och kontext.

5.2 Urval

Urvalet består av fem verksamma lärare som undervisar i SO i årskurs 4 - 6. Ett strategiskt urval användes, vilket innebär att deltagarna valdes ut utifrån deras relevans för studiens syfte. Informanterna representerar variation i yrkeserfarenhet, utbildningsbakgrund och professionella roller inom skolan. Två av informanterna har uppdrag som förstelärare, vilket bedömdes kunna bidra med perspektiv på professionellt ansvar, pedagogiskt ledarskap och upplevelser av professionellt mandat i undervisningen.

Variation i erfarenhet var också ett medvetet urvalskriterium. I materialet framträder exempelvis skillnader mellan lärare som är relativt nya i yrket och lärare med lång erfarenhet, särskilt i frågor som rör professionell trygghet och hur kontroversiella frågor hanteras i klassrummet. Denna variation synliggörs även i resultatet, där mer erfarna lärare i högre grad beskriver att

trygghet utvecklas över tid genom erfarenhet och etablerade arbetssätt, medan mindre erfarna lärare ibland uttrycker större osäkerhet i vissa typer av frågor.

Samtidigt innebär urvalet vissa begränsningar. Studien bygger enbart på lärares perspektiv och undersöker därför inte hur elever själva upplever eller tolkar kontroversiella frågor i undervisningen. Eftersom både tidigare forskning och studiens teoretiska utgångspunkter betonar att kontroverser ofta är relationella och situationsbundna fenomen, innebär detta att studien främst kan säga något om hur lärare uppfattar och hanterar dessa situationer. Elevernas perspektiv på de relationella och situerade dynamiker som uppstår i klassrummet ligger alltså utanför studiens empiriska material.

Datansamling och genomförande

Datansamlingen genomfördes genom semistrukturerade intervjuer med stöd av en intervjuguide. Den semistrukturerade formen valdes eftersom den möjliggör både struktur och flexibilitet: intervjuguiden säkerställer att centrala teman behandlas i alla intervjuer, samtidigt som formatet ger utrymme för följdfrågor och fördjupningar utifrån lärarnas egna erfarenheter och resonemang. Metoden bedömdes därför lämplig för att fånga lärarnas uppfattningar och professionella överväganden i relation till undervisning om kontroversiella frågor (Alvehus, 2013, s. 114)

Datansamlingen genomfördes genom semistrukturerade intervjuer med stöd av en intervjuguide (se Bilaga 1). Intervjuguiden var tematiskt uppbyggd och utgick från studiens syfte och teoretiska utgångspunkter. Den innehöll frågor om lärarnas bakgrund, deras syn på kontroversiella frågor, upplevelser av professionell trygghet och mandat, didaktiska strategier samt uppfattningar om elevers ålder och mognad.

Den semistrukturerade formen möjliggjorde en balans mellan struktur och flexibilitet, där samtliga intervjuer berörde centrala teman samtidigt som utrymme gavs för följdfrågor och fördjupningar utifrån informanternas svar. Intervjuguiden fungerade därmed som ett stöd för att säkerställa jämförbarhet mellan intervjuerna, samtidigt som den öppnade för nyanserade beskrivningar av lärarnas erfarenheter och perspektiv.

Intervjuguiden utformades tematiskt och utgick från studiens teoretiska utgångspunkter om normativa och situerade sammanhang i undervisningen. För att skapa en förståelse för lärarnas professionella kontext inleddes intervjuerna med frågor om deras bakgrund och erfarenhet som lärare. Dessa frågor syftade till att ge en bild av deltagarnas yrkeserfarenhet och undervisningssammanhang, vilket är relevant eftersom tidigare erfarenheter kan påverka hur lärare tolkar och hanterar kontroversiella frågor i klassrummet.

För att undersöka hur lärarna själva definierar och förstår kontroversiella frågor i mellanstadiets kontext ställdes frågor om hur de uppfattar begreppet och vilka typer av frågor de upplever som kontroversiella i sin undervisning. Genom dessa frågor ville vi fånga hur lärarna tolkar och positionerar sådana frågor i relation till elevernas ålder, skolans uppdrag och det aktuella klassrumssammanhanget. Detta relaterar till studiens teoretiska fokus på situerade situationer, där betydelsen av en fråga kan förändras beroende på kontext och aktörer.

Vidare ställdes frågor om lärarnas upplevelse av trygghet och professionellt mandat i arbetet med kontroversiella frågor. Dessa frågor syftade till att belysa hur lärarna uppfattar sitt handlingsutrymme i undervisningen och hur de navigerar mellan olika normativa förväntningar, såsom läroplanens värdegrund, skolans organisation och förväntningar från vårdnadshavare.

Intervjuerna innehöll också frågor om didaktiska strategier, exempelvis hur lärarna strukturerar undervisningen, vilka former av klassrumssamtal de använder och hur de markerar gränser i diskussioner. Syftet var att få en inblick i hur lärarna konkret arbetar med kontroversiella frågor i klassrummet och hur de skapar ramar för samtal mellan elever.

Slutligen ställdes frågor om hur lärarna uppfattar elevernas ålder och mognad i relation till undervisning om kontroversiella frågor, samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever i relation till skolorganisation och vårdnadshavare. Dessa frågor syftade till att synliggöra hur olika situerade faktorer påverkar lärarnas didaktiska överväganden och handlingsutrymme i praktiken.

Intervjuerna genomfördes i miljöer där informanterna bedömdes kunna tala fritt och ostört, vanligtvis på arbetsplatsen. Samtalen spelades in och transkriberades ordagrant för att säkerställa att materialet kunde analyseras noggrant. Transkriberingen gjordes med fokus på innehåll,

betydelsebärande uttryck och centrala exempel, och pauser eller tonfall noterades endast när de bedömdes relevanta för betydelsen.

5.3 Analysmetod

Materialet analyserades med hjälp av tematisk analys. Den tematiska analysen syftar till att identifiera återkommande mönster av betydelse, så kallade teman, i intervjumaterialet och är särskilt användbar när forskningen vill synliggöra hur deltagare förstår och erfar ett fenomen. Metoden möjliggör både en systematisk genomgång av materialet och en tolkning av hur olika uppfattningar och erfarenheter framträder i relation till varandra.

Analysprocessen genomfördes i flera steg. Inledningsvis lästes transkriptionerna igenom flera gånger för att skapa en helhetsbild av materialet och för att identifiera återkommande motiv och centrala resonemang i lärarnas utsagor. I nästa steg genomfördes en initial kodning där meningsbärande segment i materialet markerades och tilldelades koder. Dessa koder låg nära informanternas formuleringar och syftade till att fånga centrala aspekter i deras beskrivningar, exempelvis oro för vårdnadshavare, behov av struktur före helklassdiskussioner, gränsdragningar vid kränkande uttalanden samt påverkan från hemmet eller sociala medier.

Efter den initiala kodningen sorterades koder som relaterade till varandra och grupperades till preliminära teman. I detta skede började mer övergripande mönster i materialet framträda. Temana granskades därefter i relation till hela materialet för att säkerställa att de var förankrade i data och att de fångade både likheter och variationer mellan informanternas erfarenheter. Under denna process slogs vissa teman samman, medan andra delades upp eller omformulerades för att bättre spegla materialets innehåll.

I ett senare steg relaterades de framväxande temana till studiens teoretiska ram. Detta innebar att resultaten tolkades i relation till studiens centrala analysbegrepp, såsom situerad kontroversialitet, professionellt mandat eller gatekeeping samt trygghet och opinionsklimat i klassrummet. Genom denna koppling mellan empiriskt material och teoretiska begrepp skapades en analytisk struktur som ligger till grund för presentationen av resultaten i nästa kapitel.

Analysen resulterade i fyra sammanlänkade teman: (1) kontrovers som relationell och situationsbunden, (2) professionell trygghet och mandat, (3) didaktiska strategier för samtal och

konflikthantering samt (4) möjligheter och utmaningar kopplade till ålder, social påverkan och relationen skola–hem.

5.4 Studiens trovärdighet och kvalitet

För att stärka studiens trovärdighet (credibility) och transparens har flera metodologiska överväganden gjorts under forskningsprocessen. Analysen har genomförts på ett systematiskt sätt där tolkningar kontinuerligt har prövats mot det samlade intervjumaterialet. Detta har bidragit till att minska risken för att enstaka citat eller enskilda informanternas utsagor får en oproportionerligt stor betydelse i analysen.

I resultatredovisningen har särskild vikt lagts vid att synliggöra både gemensamma mönster och variationer i materialet. Informanterna skiljer sig åt i exempelvis yrkeserfarenhet, utbildningsbakgrund och skolkontext, vilket också återspeglas i hur de beskriver trygghet, mandat och strategier i arbetet med kontroversiella frågor. Genom att lyfta fram både likheter och skillnader mellan informanternas erfarenheter ges en mer nyanserad bild av fenomenet.

För att ytterligare stärka studiens transparens förankras centrala tolkningar i citat från intervjuerna. Dessa används som empiriskt stöd för de analytiska resonemangen och gör det möjligt för läsaren att följa hur slutsatserna relaterar till det insamlade materialet.

Slutligen har ett reflexivt förhållningssätt eftersträvat under forskningsprocessen. Studien utgår från att forskaren alltid påverkar forskningen genom val av frågor, tolkningar och analytiska beslut. Under analysarbetet fördes därför anteckningar kring egna antaganden, exempelvis om vad som kan uppfattas som kontroversiellt, för att synliggöra dessa och minska risken att de i alltför hög grad styr kodning och tolkning av materialet.

Samtidigt är studiens resultatbaserade på ett begränsat antal intervjuer och speglar därför främst de deltagande lärarnas erfarenheter och perspektiv. Resultaten kan därmed inte generaliseras i statistisk mening, men de kan bidra med analytiska insikter och förståelse för hur undervisning om kontroversiella frågor kan uppfattas och hanteras i mellanstadiets SO-undervisning.

5.5 Etiska överväganden

Studien följer forskningsetiska principer om informationskrav, samtycke, konfidentialitet och nyttjandekrav. Informanterna informerades om studiens syfte, att deltagandet var frivilligt och att

de när som helst kunde avbryta utan att ange skäl. De informerades även om hur materialet skulle hanteras och presenteras.

För att skydda informanterna anonymiserades alla personuppgifter. Pseudonymer används och uppgifter som skulle kunna identifiera enskilda personer, skolor eller orter har utelämnats eller ändrats.

Hantering och lagring av data: Ljudfiler och transkriptioner hanterades på ett sätt som syftade till att minimera åtkomst. Inspelningar och transkriptioner förvarades i lösenordsskyddad lagring och delades inte med obehöriga. Endast material som var relevant för studiens analys behölls, och inspelningar avsågs raderas efter avslutat arbete och godkänd examination (i enlighet med lokala riktlinjer).

Känsliga utsagor och risk för indirekt identifiering: Eftersom ämnet rör potentiellt konfliktfyllda situationer i skolan finns en risk att specifika händelser kan göra informanter eller elevgrupper igenkännbara. Därför har exempel redigerats på ett sätt som bevarar innebörden men minskar detaljeringsgrad när det behövs.

Påverkan och beroendeställning: Intervjuerna genomfördes på tider och platser som informanterna själva hade inflytande över, för att minska upplevelsen av press. Intervjusituationen utformades med fokus på att informanten inte behövde "försvara" sin praktik, utan kunde beskriva möjligheter och svårigheter utan risk för bedömning.

6. Resultat

6.1 Kontrovers som relationell och situationsbunden

Ett genomgående mönster i materialet är att informanterna beskriver kontroversiella frågor som "något som inte kan definieras enbart utifrån innehållet" (Erik och Sara, intervjun).

Kontroversialitet framträder snarare som en effekt av hur ett innehåll landar i en specifik elevgrupp, i en viss social situation och i en viss tid. Erik uttrycker detta explicit när han säger att begreppet "beror lite grann på vilken grupp det är man arbetar med" och att det som kan vara kontroversiellt för äldre elever inte nödvändigtvis blir det i mellanstadiet (Erik, intervju). Denna situation bundenhet återkommer även hos Maria, som menar att hon sällan tvekar inför om

frågor ska tas upp, men att hon tvekar inför formen och hur en fråga behöver bearbetas i just den grupp hon har (Maria, intervju).

I lärarnas beskrivningar kopplas kontroverser tydligt till frågor som väcker starka känslor eller riskerar att göra elever personligt berörda. Sara definierar kontroverser som sådant som blir “laddat” och där “det blir mer känslor än fakta”, samtidigt som hon betonar risken att “någon känner sig träffad” (Sara, intervju). Det är alltså inte bara oenighet som gör en fråga kontroversiell, utan också risken att en elev upplever att samtalet handlar om dem, deras familj eller deras identitet.

Flera informanter återkommer till att kontroverser ofta uppstår när elever tar in positioner från hemmet eller från sociala medier. Sara nämner explicit att elever tar med sig sådant “hemifrån eller TikTok” (Sara, intervju). Maria beskriver hur identitet och tillhörighet kan bli mer centralt än sakfrågan och att det då inte bara är en “åsikt” som står på spel, utan hur elever positionerar sig inför varandra (Maria, intervju). Detta synliggör att kontroverser i mellanstadiet ofta är kopplad till relationell dynamik, exempelvis, vad som går att säga, hur det sägs, och vilka sociala konsekvenser uttalanden får i gruppen.

När informanterna talar om konkreta exempel framträder en relativt tydlig temakärna: HBTQ, religion, klimat/konsumtion, krig/konflikter, samt frågor kopplade till jämställdhet, rasism och sociala medier. Samtidigt visar resultatet en viktig nyans: krig och internationella konflikter beskrivs ofta som frågor som väcker oro eller nyfikenhet snarare än öppen konflikt i klassrummet.

Erik säger i sin intervju att krigen i Palestina/Israel och Ukraina/Ryssland “inte... har märkt av i klassrummet” på samma sätt, och att det “inte liksom satt sig hos dem” (Erik, intervju). Sara beskriver också att krig “blir också” ett tema, “men då är det mer oro” (Sara, intervju). Här framträder en skillnad mellan konflikter som är nära elevers vardagliga normsystem (t.ex. familj, kön, identitet) och konflikter som upplevs mer avlägsna (geopolitik), där elever snarare uttrycker osäkerhet, frågor eller oro.

Samtidigt finns undantag som visar att även internationella frågor kan bli kontroversiella när de kopplas till identitet, mediekonsumtion och “läger”. Erik beskriver hur “Trump” blev en kontrovers som även tioåringar engagerade sig starkt i, där eleverna ofta såg saken svart-vitt:

“antingen att han är bäst eller att han är sämst inget mittemellan” (Erik, intervju). I detta exempel blir det tydligt att kontroversen inte primärt drivs av elevernas sakliga kunskap, utan av hur de via medier och hem tar in förenklade positioner och sedan reproducerar dem i klassrummet.

Kontrovers som språkbruk och normer snarare än ideologisk debatt

Ett särskilt tydligt resultat är att kontrovers i mellanstadiet ofta kopplas till språkbruk och normer snarare än till avancerad ideologisk argumentation. Sara beskriver en situation där en elev uttryckte att två mammor var “äckligt och konstigt”, vilket gjorde att hon behövde stoppa samtalet och arbeta med respekt och språk (Sara, intervju). Johan beskriver en liknande situation kopplat till mänskliga rättigheter, där en elev sa att “alla borde inte få samma rättigheter” och att han då stoppade diskussionen och gjorde den till undervisning om vad rättigheter är och varför de finns, snarare än att låta det bli en "åsikts tävling" (Johan, intervju). Dessa exempel illustrerar att kontroversiella frågor i mellanstadiet ofta blir kontroversiella i den punkt där elever testar gränser, provar språk och prövar reaktioner - vilket kräver att läraren hanterar samtalet som en normativ och relationell situation lika mycket som ett ämnesinnehåll.

6.2 Professionell trygghet och mandat: erfarenhet, relationer och stöd

Ett andra övergripande tema i resultatet handlar om hur informanterna beskriver trygghet och mandat. Trygghet framträder inte som en enhetlig erfarenhet utan som en gradskillnad som formas av flera faktorer: yrkeserfarenhet, ämneskunskap, relationer i elevgruppen, skolledningens stöd och potentiella reaktioner från vårdnadshavare.

Erfarenhet och trygghet

Skillnaden mellan mer och mindre erfarna lärare framträder tydligt. Sara beskriver sin trygghet som “ganska blandat”, där hon känner sig trygg i vissa värdegrundsfrågor men mer osäker när samtalet blir “politiskt eller internationellt” och hon riskerar att “säga fel eller förenkla” (Sara, intervju). Här blir trygghet kopplad till kunskap och osäkerhet inför komplexitet: rädslan gäller inte bara konflikt i klassrummet utan också att inte kunna representera sakförhållanden på ett professionellt sätt.

Erik, som är mer erfaren, beskriver sig däremot som “rätt så trygg” och betonar att han litar på “min egen... förmåga och min kunskap” (Erik, intervju). Han relaterar denna trygghet till både intresse och erfarenhet: att han engagerar sig i samhällsfrågor och därför känner sig rustad. Lina

formulerar en liknande erfarenhetsbaserad trygghet: “mycket handlar om erfarenhet”, och att hon i början var mer rädd att tappa kontrollen (Lina, intervju). Maria, med längst erfarenhet, uttrycker trygghet i en mer professionellt reserverad form: hon är trygg, men “inte avslappnad”, eftersom hon vet att det kan gå fel utan struktur (Maria, intervju). Detta ger en nyanserad bild där trygghet inte betyder att samtalet blir okomplicerat, utan att läraren har utvecklat strategier och beredskap.

Klassrumsklimat som villkor för trygghet

Trygghet kopplas också konsekvent till elevgruppen och klassrumsklimatet. Sara säger att tryggheten påverkas av “klassens klimat” och att hon blir stressad om eleverna inte kan lyssna (Sara, intervju). Erik uttrycker att även om han är trygg kan en “orolig klass” göra att man känner sig mindre säker på om man ska “ta tag i det” (Erik, intervju). Lina formulerar samma logik: har man jobbat med respekt och ramar “så är det inga problem”, men är gruppen orolig blir man mer försiktig (Lina, intervju). Maria uttrycker detta i mer strukturella termer: konflikter uppstår sällan “om du har rutiner” (Maria, intervju). I materialet framstår alltså trygghet som något som delvis sitter i läraren, men i hög grad också i gruppens normer, relationer och lärandekultur.

Mandat via styrdokument och via organisationens stöd

När informanterna talar om mandat återkommer flera till läroplanen och skolans värdegrund som legitimerande grund. Erik beskriver att frågor om HBTQ och människosyn är en del av skolans uppdrag: “vi har ju inom styrdokumentet... prata om... allas lika värde” (Erik, intervju). Lina uttrycker att hon “lutar... alltid mot styrdokumentet” när vårdnadshavare reagerar (Lina, intervju). Maria beskriver styrdokumentet som “en ryggsäck” och att hon har lärt sig att tydliggöra syftet: “det här gör vi för att uppfylla läroplanen” (Maria, intervju).

Samtidigt framträder mandat inte bara som textuell legitimitet utan som ett organisatoriskt villkor. Erik upplever att om han skulle be om hjälp så skulle han få stöd både av kollegor och skolläda och nämner även möjligheten att involvera exempelvis kurator eller rektor (Erik, intervju). Johan och Maria beskriver kollegialt stöd som viktigt, men Johans utsaga visar att ledningens stöd kan variera med rektor: “jag har haft olika rektorer... en del backar direkt, andra

vill ‘undvika konflikt’” (Johan, intervju). Denna variation får konsekvenser: Johan beskriver sig som trygg i värdegrunden men ibland otrygg i “konsekvenserna”, särskilt när en förälder gjort en stor sak av tidigare undervisning (Johan, intervju). Här syns hur mandat och trygghet förhandlas i skolans sociala struktur: stöd kan stärka undervisningsmod och otydlighet kan skapa försiktighet.

Oro för reaktioner från vårdnadshavare

Oro för vårdnadshavare reaktioner är ett tydligt deltema. Sara säger att hon är “lite” orolig, särskilt kring normer och HBTQ, och att hon tänker att reaktioner kan komma även om hon ännu inte haft en “stor konflikt” (Sara, intervju). Johan uttrycker att han inte vill att en elev hamnar “mitt i ett bråk mellan skola och hem” (Johan, intervju). Samtidigt beskriver Erik att när föräldrar ifrågasatt undervisning har han känt sig trygg i att han har “uppbackning av läroplanen” och att skolans roll inte är att fastslå “så här ska vi tycka”, utan att arbeta demokratiskt och respektfullt (Erik, intervju). I materialet blir vårdnadshavare en faktor som sällan leder till att teman väljs bort helt, men som påverkar hur lärarna planerar, förankrar och ibland tajmar undervisningen.

6.3 Didaktiska strategier: struktur, anonymisering och värdegrund

Ett tredje huvudtema handlar om vilka didaktiska strategier lärarna använder för att göra kontroversiella frågor hanterbara i mellanstadiet. Resultatet visar att strategierna ofta är förebyggande och strukturerande snarare än att “släppa fritt” arbetar lärarna med stegvisa samtalsformer, anonymisering, distansskapande exempel och kontinuerlig normmarkering.

Strukturerade samtalsprocesser i flera steg

Samtliga informanter beskriver att de undviker oreglerad debatt. Sara säger att hon lägger upp det “väldigt strukturerat”: börja med fakta, sedan “tänk själv”, “prata med en kompis” och först därefter helklass, eftersom helklass debatt annars gör att “de starka tar över” (Sara, intervju). Lina beskriver samma process: “fakta, individuellt, par sedan helklass” och att hon undviker direkt debatt (Lina, intervju). Maria använder “tänk-skriv-dela” och menar att elever behöver ha kunskap innan de tycker: “vi måste veta något innan vi tycker” (Maria, intervju). Strukturen framstår alltså som ett skydd både mot dominans och mot att elever uttrycker positioner utan begreppsligt stöd.

Anonymisering som deltagandestrategi

Ett av de mest konkreta resultaten är hur anonymisering används för att öka deltagande och minska social risk. Erik beskriver att en av hans klasser är försiktig och att eleverna har svårt att uttrycka åsikter muntligt. Där använder han post-it-lappar där eleverna får skriva tankar och frågor, som sedan samlas in och lyfts gemensamt. Han motiverar detta med att det blir "lite lättare att prata" när det inte blir "Alice i åsikt" och en elev inte behöver "stå till svars" (Erik, intervju). Han beskriver också att han anonymiserar via digitala verktyg som Mentimeter och ser detta som ett fungerande sätt att få fram perspektiv som annars inte hörs (Erik, intervju). Sara använder "exit tickets" för att elever anonymt ska kunna skriva om de tyckt att något varit jobbigt (Sara, intervju). I materialet framstår anonymisering som ett sätt att minska exponering och därmed göra det möjligt för fler att bidra.

Samtalsregler och normer som kontinuerligt arbete

Alla informanter betonar vikten av regler, ramar och respekt. Sara beskriver explicita regler: "man får tycka olika", "ingen skrattar", "vi pratar om idéer, inte personer" (Sara, intervju). Johan beskriver att han sätter ramar som att man inte pratar om enskilda i klassen och att han ibland väljer skriftliga uppgifter för att det blir lugnare och eleverna hinner tänka (Johan, intervju). Maria beskriver sitt arbetssätt i tre nivåer, regler för hur man pratar, kunskapsgrund och perspektivtagande (Maria, intervju). Erik beskriver att konfliktundvikande är kopplat till ett "kontinuerligt arbete" med ett positivt klassrumsklimat och att ramarna fungerar som en "våt filt" över de heta frågorna, så att det inte "exploderar" (Erik, intervju). Att skapa trygghet framställs alltså inte som en åtgärd när det redan gått fel, utan som ett långsiktigt normarbete.

Värdegrundspositionering och gränsmarkering

Ett särskilt tydligt resultat gäller lärarnas syn på sin egen position i samtalet. Ingen av informanterna beskriver sig som neutrala i bemärkelsen värdeneutrala. Däremot skiljer de mellan att vara neutral i partipolitik och att vara icke-neutral när mänskliga rättigheter och kränkningar aktualiseras. Sara säger att hon inte säger "rösta på det här partiet", men att hon "inte är neutral" när någon uttrycker något kränkande (Sara, intervju). Johan säger att han kan vara neutral i sakfrågor "men inte neutral i människovärde" och att han styr samtalet tydligt (Johan, intervju). Lina uttrycker samma: "jag är inte neutral kring mänskliga rättigheter" men försöker balansera perspektiv (Lina, intervju). Erik beskriver att han försöker "objektifiera" och undvika att göra det personligt, genom att inte fråga "vad tycker du" utan exempelvis "hur hade Emil tänkt" (Erik,

intervju). Samtidigt betonar han att vissa saker inte är okej att säga och att han har lärt sig att “sätta gränser och regler” tydligare (Erik, intervju). Sammantaget framstår lärarrollen som både faciliterande och normerande: lärarna vill skapa utrymme för perspektiv, men markerar gränser när uttryck riskerar att kränka andra.

Konflikthantering i stunden: paus, omformulering, fakta och metadiskussion

När konflikter eller hårt språk uppstår beskriver informanterna återkommande strategier som att pausa samtalet, omformulera och återgå till fakta. Sara säger att hon pausar om det blir hårt och speglar elevens uttryck: “kan du säga det på ett sätt som inte kränker?” och ibland bryter hon för att “gå tillbaka till fakta” (Sara, intervju). Maria säger att när konflikter ändå händer pausar hon, återgår till regler och gör det till en metadiskussion: “ vad hände nu? ” (Maria, intervju). Erik beskriver att han går in i “problemlösnings tänk” om något ifrågasätts och att han försöker låta eleverna diskutera medan han är samtalsledare (Erik, intervju). Konflikthantering i materialet handlar alltså inte främst om bestraffning eller auktoritär nedstängning, utan om att omstrukturera samtalet så att det åter kan bli undervisning.

6.4 Möjligheter och utmaningar

Informanterna beskriver undervisning om kontroversiella frågor som meningsfulla och kopplade till skolans demokratiuppdrag. Samtidigt pekar de på tydliga utmaningar som rör elevgruppens mognad, påverkan från hem och sociala medier samt risken för konflikt mellan skola och hem.

Möjligheter: demokrati, perspektivtagande och källkritik

Erik uttrycker att det viktigaste är att inte polarisera eleverna i fasta fack “du tycker så du söker”, utan att lära dem att man kan tycka olika och ändå respektera varandra (Erik, intervju). Han kopplar detta till ett samhällsperspektiv där elever behöver kunna leva tillsammans i ett pluralistiskt samhälle. Maria formulerar liknande mål: demokratisk kompetens, empati och källkritik (Maria, intervju). Lina beskriver möjligheten som att elever “lär sig demokrati på riktigt” genom att lyssna och argumentera (Lina, intervju). I flera intervjuer framträder också ett utvecklingsmål: att elever ska gå från svartvitt tänkande till mer nyanserade resonemang. Erik säger att han vill visa att världen inte är “svart eller vit” (Erik, intervju), och Maria beskriver hur

diskussioner kan mogna när man arbetar med ansvarsnivåer och källkritik kring påståenden (Maria, intervju).

Ålder och mognad: svartvitt tänkande, identitet och impulsivitet

Elevernas ålder och mognad lyfts fram som en central förutsättning. Erik beskriver mellanstadieelever som "rättvis styrda" och att det ofta blir "svart eller vitt" (Erik, intervju). Sara säger också att elever i åk 4–6 är "mycket svartvitt" men samtidigt "formbara" (Sara, intervju). Maria uttrycker att fyror ofta tar lärarens ord som facit, medan sexor börjar testa identitet och därför behöver mer struktur och ansvar för uttryckssätt (Maria, intervju). Johan beskriver eleverna som impulsiva och att de ibland säger saker för att provocera, vilket kräver att läraren tolkar om eleven "menar du det eller testar du?" (Johan, intervju). Dessa utsagor pekar på att kontrovershantering i mellanstadiet ofta måste byggas med både pedagogisk och utvecklingspsykologisk känslighet: eleverna är i en fas där språk, identitet och social status är tätt sammanflätade.

Utmaningar: hemifrån, sociala medier och låsta positioner

Den tydligaste återkommande utmaningen handlar om att elever tar med sig "fasta" åsikter från hemmet eller sociala medier och ibland saknar vilja att pröva alternativa perspektiv. Erik beskriver detta som den största utmaningen: när elever inte är öppna, utan "så här tycker jag och då är man inte villig att ta till sig någon annan sida" (Erik, intervju). Maria uttrycker liknande oro och kopplar den till polarisering från nätet och hemmet, och att läraren måste "orka stå kvar" (Maria, intervju). Lina säger att det blir svårt när elever tar med sig "väldigt fasta åsikter hemifrån och inte vill lyssna" (Lina, intervju). I materialet beskrivs sociala medier inte bara som en informationskälla utan som en norm- och identitetsarena, där elever tar in uttryckssätt, förenklingar och "läger".

Skola - hem, risk för missförstånd och behov av förankring

En annan utmaning gäller relationen mellan skola och hem. Johan beskriver hur en vårdnadshavare tidigare "gjorde en stor grej" av en diskussion, vilket gjort honom mer försiktig (Johan, intervju). Han betonar också att han inte vill att en elev hamnar mitt i en konflikt mellan skola och hem (Johan, intervju). Sara uttrycker att hon oroar sig för att "skada någon elev" och att hon vill göra det bra utan att någon känner sig utpekad (Sara, intervju). Samtidigt framträder

att flera ser lösningar i tydligare skol gemensamma strukturer och kollegial samordning. Sara efterfrågar en gemensam linje på skolan, så att det inte blir att vissa lärare tar upp frågor och andra aldrig gör det (Sara, intervju). Johan vill ha tydligare policy och att ledningen backar när lärare följer läroplanen, samt tid att informera vårdnadshavare när vissa teman tas upp (Johan, intervju). Maria efterfrågar tid för kollegialt lärande och gemensamma rutiner (Maria, intervju). Resultatet visar därmed att utmaningen inte enbart är didaktisk utan också organisatorisk lärarnas strategier påverkas av hur skolan som helhet arbetar med svåra samtal.

7. Diskussion

Studiens syfte var att undersöka hur SO-lärare i årskurs 4 - 6 uppfattar och hanterar kontroversiella frågor i undervisningen. Resultaten, som presenterades i tre övergripande teman kontrovers som relationell och situationsbunden, professionell trygghet och mandat samt didaktiska strategier bekräftar till stor del de spänningar som beskrivs i den tidigare forskningen, samtidigt som de bidrar med en viktig kontextualisering av fältet till den svenska mellanstadieskolan. Denna diskussion analyserar resultaten i relation till den teoretiska ramen och tidigare forskning, samt sammanfattar studiens slutsatser och bidrag.

7.1 Kontroversens situerade natur i mellanstadiet

Resultatens betoning på att kontroversialitet är relationell och situationsbunden ligger i linje med Von der Lippes (2021, s. 400 - 404) argumentation om att kontrovers uppstår i mötet mellan innehåll, kontext och deltagare. Informanterna beskriver konsekvent att det inte är ämnesinnehållet i sig som religion, klimat eller krig som är den primära utmaningen, utan hur dessa frågor kopplas till elevers identitet, väcker starka känslor eller tas med in från externa sfärer som hemmet och sociala medier. Denna syn på kontroversialitet som ett situerat fenomen, snarare än en fast egenskap hos ämnet, understryker den didaktiska komplexitet som Cassar, Oosterheert och Meijer (2021, s. 656 - 658) lyfter fram, där läraren ständigt måste göra omedelbara, kontextuella tolkningar av risk och ansvar.

En central insikt i resultatet är kopplingen till Larsson och Larssons (2021, s. 14 - 15) observation i svensk kontext, nämligen att lärare ofta definierar kontroversiella frågor utifrån deras potential att skapa konflikt eller starka känslor i elevgruppen. Detta blir särskilt tydligt i mellanstadiet, där kontroverser i högre grad kopplas till språkbruk och normer som i exemplet med nedsättande språk om familjekonstellationer snarare än till sofistikerad ideologisk

argumentation. Detta indikerar att lärarens gatekeeping-funktion (Terantino & Weinland, 2023, s. 1 - 2) i denna åldersgrupp primärt handlar om att hantera klassrumsnormer och skydda individer (normativ gränssättning), snarare än att enbart facilitera en öppen pluralistisk debatt kring sakfrågor. Detta skapar en tydlig koppling till Wansink et al (2023, s. 1 - 2) begrepp identity threat, där läraren aktivt måste arbeta för att minska risken att elever upplever att deras identitet ifrågasätts i samtalet.

7.2 Lärarens trygghet och det utmanade mandatet

Studien bekräftar den återkommande spänningen mellan demokratiska ambitioner och upplevd professionell sårbarhet som Sætra (2019) och Tannenbaum (2020) beskriver (Sætra, s. 347 - 349; Tannenbaum, s. 24 - 25). Informanternas upplevda trygghet varierar starkt och är beroende av erfarenhet, klassrumsklimat och organisatoriskt stöd. Att mindre erfarna lärare känner större osäkerhet, särskilt i politiskt laddade frågor, överensstämmer med Washington och Humphries (2011) slutsatser om att brist på formell utbildning eller rutin påverkar lärarens undervisningsval (s. 92 - 94; s. 109 - 110).

Den återkommande oron för kritik från vårdnadshavare lyfter fram en viktig aspekt av lärarens informella mandat (Terantino & Weinland, 2023). Även om lärare upplever att de har formellt mandat genom styrdokument och värdegrund (Terantino & Weinland, 2023, s. 5 - 6), verkar det informella mandatet att agera vara villkorat av skolledningens stöd och risken för konflikt med hemmet. Detta är en konkretisering av Kaka och Hollsteins (2023, s. 68 - 72) identifiering av vårdnadshavarkritik som ett centralt hinder. Denna spänning kan leda till att lärare, medvetet eller omedvetet, väljer att begränsa eller undvika vissa frågor (Tannenbaum, 2020, s. 24 - 25).

7.3 Strategier för trygghet och normativ balans

Resultatet visar att lärarna i årskurs 4 - 6 sällan använder fri debatt. I stället dominerar strukturerade samtalsformer och anonymisering som centrala didaktiska strategier. Dessa strategier kan tolkas som aktiva medel för att skapa en trygg pedagogisk resurs (Sætra, 2019, s. 355 - 356) genom att hantera opinion climate och identity threat (Wansink et al 2023, s. 1 - 2). Anonymisering gör det möjligt för elever att pröva "kontroversiella" åsikter utan att riskera personlig exponering eller sanktionering från klasskamrater. Denna hantering av risk är ett didaktiskt övervägande som är situerat och anpassat till mellanstadieelevers mognadsnivå och behov.

Lärarnas beskrivning av tydlig värdegrundspositionering i frågor om människovärde och kränkningar, i kontrast till neutralitet i sakfrågor, är särskilt intressant i relation till den forskningsdiskussion som rör committed impartiality (Washington & Humphries, 2011, s. 110 - 111) och committed balancing (Kindlinger & Hahn-Laudenberg, 2023, s. 198 - 205). Lärarna agerar som normativt ansvarstagande samtalsledare vars uppgift är att möjliggöra pluralism utan att relativisera skolans grundläggande rättighetsprinciper. Denna positionering är särskilt relevant i mellanstadiet, där språkbruk och normer har större potential att skapa exkludering och identity threat. Att läraren tydligt markerar gränsen vid skolans värdegrund kan således tolkas som en medveten strategi för att skapa ett tryggt ramverk inom vilket den demokratiska träningen kan äga rum.

8. Slutsats

Studien bekräftar att lärares hantering av kontroversiella frågor i årskurs 4 - 6 präglas av en kontinuerlig avvägning mellan öppenhet (demokratiskt lärande) och struktur (riskreducering). Centralt är att kontroversialitet är ett relationellt och kontextberoende fenomen som i mellanstadiet ofta manifesteras genom norm- och identitetsfrågor.

Den didaktiska responsen på detta är en uppsättning strategier i synnerhet struktur, anonymisering och värdegrundspositionering som syftar till att aktivt producera trygghet som en pedagogisk resurs. Lärarnas professionella omdöme och upplevda mandat, som är beroende av både erfarenhet och organisatoriskt stöd, blir avgörande för hur och om dessa frågor behandlas.

Studiens främsta bidrag ligger i att positionera dessa spänningar inom kontexten av den svenska mellanstadieskolan (årskurs 4 - 6), vilket fyller den forskningslucka som tidigare forskning (Cassar et al 2021, s. 656 - 658; Sætra, 2019, s. 356) identifierat. Resultaten visar att yngre elevers mognad och gruppens sammansättning kräver en anpassad, mer norm- och relationsorienterad didaktik än vad som ofta beskrivs i studier av äldre elevgrupper.

8.1 Metoddiskussion och Forskning

Studiens kvalitativa ansats med semistrukturerade intervjuer har framgångsrikt lyckats fånga lärarnas djupgående erfarenheter, didaktiska överväganden och subjektiva upplevelser av trygghet och mandat. Urvalet med fem informanter som representerar olika erfarenhetsnivåer har gett en nyanserad bild. En begränsning med det strategiska urvalet och det låga antalet informanter är dock att resultaten inte kan generaliseras. Dessutom är studiens fynd baserade på

lärares självrapporterade strategier och upplevelser, vilket kan påverkas av önskvärdhet bias. Framtida forskning skulle kunna komplettera dessa fynd med observationer av faktiska klassrumssamtal för att jämföra lärarens intention med den observerade praktiken.

9. Referenser

9.1 Litteratur

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.

Denscombe, M. (2017). *The good researchguide: For small-scale social research projects* (6th ed.). Open University Press.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22*. Skolverket.

9.2 Vetenskapliga artiklar

Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (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>

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit theory. (*OBS: kontrollera fullständig källa – denna är ofullständig*)

Flanagan, C. A., & Stout, M. (2010). Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 748–773. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00658.x>

Kaka, S. J., & Hollstein, M. (2023). Social studies teachers as instructional gatekeepers for issues of race and justice. *The Social Studies*, 114(2), 67–77. <https://doi.org/10.1080/00377996.2022.2085649>

Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German preservice teachers' stances on criteria for discussing controversial issues in the classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 47(3–4), 197–209.

King, J. T. (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>

Larsson, A., & Larsson, L. (2021). Controversial topics in social studies teaching in Sweden. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2021(1), 1–21.

Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 489–507.

Sætra, E. (2019). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (lägg till volym/nummer om möjligt)

Tannenbaum, R. P. (2020). Controversial public issues in the secondary classroom: Exploring teachers' thoughts and perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), 7–26.

Terantino, J., & Weinland, K. (2023). Examining social studies teachers' roles as gatekeepers to controversial topics. *SRATE Journal*, 32(1), 1–10.

von der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: The case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 399–412.

Wansink, B. G. J., Mol, H., Kortekaas, J., & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education*, 125, Article 104044.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044>

Washington, E. Y., & Humphries, E. K. (2011). A social studies teacher's sense making of controversial issues discussions of race in a predominantly White, rural high school classroom. In B. C. Rubin & C. W. Tyson (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 89–114). Rowman & Littlefield.

9.3 Intervjuer

Samtliga namn är pseudonymer för att säkerställa informanternas anonymitet.

Erik (8 år i yrket), intervjuades (11/2 - 2026)

Sara (2 år i yrket), intervjuades (4/3 - 2026)

Maria (17 år i yrket), intervjuades (4/3 - 2026)

Johan (11 år i yrket), intervjuades (5/3 - 2026)

Lina (12 år i yrket), intervjuades (5/3 - 2026)

Intervjuerna genomfördes inom ramen för studien och analyserades tematiskt utifrån fyra huvudområden:

Kontrovers som relationell och situationsbunden

Professionell trygghet och mandat

Didaktiska strategier

Möjligheter och utmaningar

10. Bilagor

10.1 Bilaga 1 – Intervjuguide

1. Bakgrund

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilka årskurser undervisar du i och vilka SO-ämnena ansvarar du för?

Har du genomgått någon utbildning eller fortbildning med relevans för samhällsfrågor eller värdegrundsarbete?

2. Syn på kontroversiella frågor

Hur definierar du begreppet kontroversiella frågor i relation till din undervisning?

Kan du ge exempel på frågor eller teman som du uppfattar som kontroversiella i årskurs 4–6?

Finns det frågor som du uppfattar som kontroversiella och som du överväger om eller hur de ska tas upp i undervisningen?

Följdfrågor: Vad påverkar dina beslut i dessa situationer? Finns det frågor du väljer att undvika? I så fall, varför?

3. Trygghet och professionellt mandat

Hur upplever du din egen trygghet i att undervisa om kontroversiella frågor?

Vilka faktorer upplever du påverkar din trygghet mest?

Upplever du att du har stöd i arbetet med dessa frågor från skolläda, kollegor och styrdokument?

Har du någon gång upplevt oro för reaktioner från elever, vårdnadshavare, kollegor eller skolläda, eller från dig själv i din yrkesroll?

Följdfrågor: Hur hanterade du situationen? Påverkade detta dina didaktiska val?

4. Didaktiska strategier i klassrummet

Hur brukar du organisera undervisningen när du arbetar med kontroversiella frågor?

Vilka strategier använder du för att skapa ett tryggt klassrumsklimat, hantera olika åsikter och

förebygga eller hantera konflikter? Hur ser du på din egen roll i klassrumsdiskussioner, exempelvis som neutral, värdegrundsstyrd, styrande eller deltagande?

Kan du beskriva ett konkret undervisningstillfälle där du arbetade med en kontroversiell fråga?

Följdfrågor: Vad fungerade väl? Vilka utmaningar uppstod? Skulle du göra något annorlunda idag?

5. Elevernas ålder och mognad

Hur upplever du att elever i årskurs 4–6 hanterar kontroversiella frågor?

Hur anpassar du undervisningen utifrån elevernas ålder och mognad?

Upplever du skillnader mellan olika elevgrupper? I så fall, på vilket sätt?

6. Möjligheter och utmaningar

Vilka möjligheter ser du med att arbeta med kontroversiella frågor i SO-undervisningen?

Vilka upplever du som de största utmaningarna?

Vad skulle behövas för att du skulle känna dig ännu tryggare i detta arbete?

Följdfrågor: Handlar det om mer utbildning, tydligare riktlinjer, mer tid eller ökat kollegialt stöd?

7. Avslutande reflektion

Finns det något du upplever saknas i hur skolan idag arbetar med kontroversiella frågor?

Är det något du vill tillägga som vi inte har berört, men som du anser är viktigt?