

Om didaktik, ämnesdidaktik och metodik

Johan Öhman

ESERGO ESSAYS #5

2025



*Environmental and Sustainability Education
Research Group Örebro*

ESERGO ESSAYS
publishes open access research papers and essays from the research group
Environmental and Sustainability Education Research Group Örebro

Editor: Ásgeir Tryggvason
Örebro University, Örebro Sweden

This is an open access publication distributed under
the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: [https://](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use,
distribution, and reproduction in any medium, provided the original author
and source are credited.

Creative Common Attribution Licence (CC BY 4.0)



ISSN: 2004-7983

Introduktion

Denna text beskriver tre centrala komponenter i lärarutbildningen: didaktik, ämnesdidaktik och metodik. Texten beskriver dessa komponenters grundläggande karaktärsdrag och deras inbördes relationer. Texten avslutas med en specificering av den didaktiska kompetens som lärarutbildningen avser att utveckla hos studenterna.

Didaktik

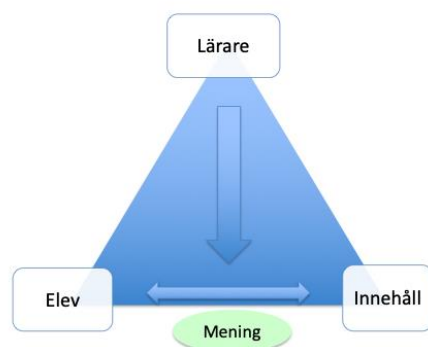
Didaktiken är en tanketradition med rötter i Johan Amos Comenius *Didactica Magna* (1657) (se Kroksmark, 2003). Didaktiken etablerades av Johann Fredrich Herbart som akademisk disciplin och vetenskap i Tyskland redan under tidigt 1800-tal och strax där efter också i Sverige, bland annat genom Mathias Fremlings föreläsningar vid Lunds universitet (Burman, 2015). Denna didaktiska vetenskap handlar om lärares undervisning och om undervisningens ömsesidiga relation till elevernas lärande. Didaktiken utgör därmed den främsta vetenskapliga grunden för lärares profession (se Öhman, 2014).

Inom didaktiken råder *praktikens primat* (Gundem, 2011). Det betyder att det är undervisningspraktikens problem som är vetenskapens utgångspunkt och att det är till praktiken som vetenskapliga teorier och kunskaper återkopplas. Didaktikens syfte är att på vetenskaplig grund fördjupa och utveckla undervisningspraktiken. Didaktiken omfattar därför såväl forskning och teori som undervisningspraktik.

Didaktiken bygger på den grundläggande premissen att läraren är en autonom reflekterande praktiker (Hopmann, 2007; Westbury, 2015). Det betyder att läraren gör en mängd val inom läroplanens ram. Lärarens viktigaste didaktiska val rör undervisningens innehåll – vad eleverna ska lära sig. Didaktiken understryker särskilt att detta val innefattar både kunskaper och värden. Med utgångspunkt i undervisningsinnehållet görs ett val av undervisningsmetoder och undervisningens organisering – hur eleverna ska få möta detta innehåll. Både valet av innehåll (*vad*) och genomförandet (*hur*) relateras till utbildningens motiv, syften och mål – *varför* dessa val görs. Didaktiken lägger på detta sätt ett kritiskt perspektiv på undervisningens val.

Didaktikens centrala tankemodell är den *didaktiska triangeln* (Hudson & Meyer, 2011). Triangeln beskriver tre relationer: mellan lärare och elev, mellan lärare och innehåll, och mellan elev och innehåll (figur 1). Själva basen i triangeln utgörs av elevens möte med innehållet. Vad eleverna lär sig om innehållet är inte givet, utan en öppen kommunikativ process som dels beror på de förutsättningar som lärarens val skapar: vilket urval som görs, hur det presenteras och vilka arbetsformer som tillämpas. Dels på elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper, attityder, synsätt, interaktion med varandra, etcetera. Eleverna gör innehållet till sitt eget genom en meningsskapandeprocess. Meningsskapandet inbegriper en kunskapsutveckling där eleverna lär sig nya kunskaper, och en socialisation där normer, attityder och värderingar tar form.

Figur 1. Den didaktiska triangeln.

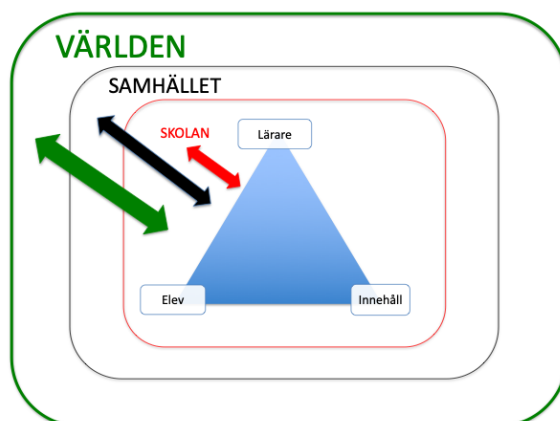


Inom den didaktiska tanketraditionen framhålls elevernas *bildning* som ett utbildningsideal och utbildningens yttersta syfte (Hopmann, 2007; Willbergh, 2021). Bildningsprocessen kan förstås som ett intellektuellt och moraliskt växande (Öhman et al., 2025). Det intellektuella växandet betyder att en personlig relation till kunskapen utvecklas; kunskapen ges en betydelse, innebörd och mening. Vikten läggs vid att eleven förstår världen som en helhet och formar sin roll i världen, snarare än att memorera enskilda fakta. Det moraliska växandet handlar om att förena kunskapen med etiska värden för att på så sätt utveckla ett gott omdöme. Bildning är en öppen process som betonar elevens frihet att forma sitt specifika sätt att förstå, känna och förhålla sig till omvärlden och utveckla sitt unika jag. Detta kan kontrasteras mot ett instrumentellt lärande där kunskaper är förutbestämda och formulerade som specifika mål som alla ska uppnå.

Didaktiken sätter lärares val och relationerna i den didaktiska triangeln i relation till olika övergripande kontexter. Genom att lägga till dessa kontexter så brukar man tala om *den utvidgade didaktiska triangeln* (Öhman, 2014; Öhman et al., 2025) (Figur 2).

Den utvidgade didaktiska triangeln beskriver för det första att undervisning och lärande sker i en *institutionell kontext*, det vill säga i en skola som har vissa traditioner och ramar, där deltagarna har utvecklat vissa vanor och där mötet regleras av vissa normer. Lärare måste förhålla sig till de ramar som läroplanen och kursplanerna skapar.

Figur 2. Den utvidgade didaktiska triangeln.



För det andra betonar didaktiken den *samhälleliga kontexten*. Denna kontextualisering synliggör utbildningens *politiska* och *etiska dimensioner* (se Klafki, 1995). Dels genom att uppmärksamma att det som sker i klassrummet är relaterat till maktförhållanden och ideologiska strömningar i samhället, dels att den demokratiska fostran som sker i skolan får konsekvenser för samhällsutvecklingen. Detta gör det möjligt att anlägga ett kritiskt perspektiv på utbildningsinnehållens relevans för aktuella samhällsutmaningar.

Under senare år har utbildningens *globala kontext* lyfts fram alltmer inom didaktiken. Inte minst har globala utmaningar som rör hållbar utveckling, klimat och rättvisa kommit att påverka lärares val och synen på vilket innehåll som är relevant och mest angeläget i skolan.

Ett sätt att sammanfatta didaktiken är att lyfta fram tre centrala *uppgifter* i lärares profession:

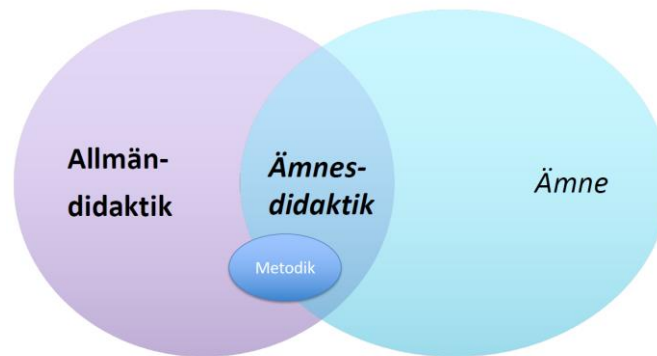
1. **Kunskapsuppgiften:** att skapa förutsättningar för att eleverna i skolan utvecklar kunskaper som kvalificerar dem för ett framtida yrkesliv och ställningstagande i samhällsfrågor.
2. **Värdegrundsuppgiften:** att skapa förutsättningar för att eleverna antar de grundläggande värderingar som vårt demokratiska samhälle bygger på.
3. **Bildningsuppgiften:** att skapa förutsättningar för att varje elev får möjlighet att växa till en unik person med gott omdöme.

Ämnesdidaktik

Didaktiken kan delas in i *allmän didaktik* och *ämnesdidaktik*, och relaterat till dessa också *metodik* (se figur 3). Den allmänna didaktiken rör de generella frågorna om undervisningens förutsättningar och konsekvenser som beskrivits ovan. Ämnesdidaktiken handlar om hur olika skolämnen omsätts i undervisning och elevernas

lärande och socialisation i dessa ämnen. Ämnesdidaktiken omfattar även tematiska och ämnesövergripande innehåll, som miljö- och hållbarhetsfrågor och hälsofrågor.

Figur 3. Relationen mellan allmändidaktik, ämne, ämnesdidaktik och metodik.



Ämnesdidaktiken utgår från ämnenas specifika innehåll och karaktär. Det innebär att de didaktiska frågorna, *Vad? Hur? och Varför?*, riktas mot ett mer eller mindre väl definierat ämnesinnehåll. På detta sätt har skilda ämnesdidaktiker utvecklats, där till exempel historiedidaktiken på många punkter skiljer sig från idrottsdidaktiken.

En central fråga inom ämnesdidaktiken är därvid hur skolämnena förhåller sig till motsvarande akademiska discipliner. *Didaktisk transposition* är den process där kunskap från en akademisk disciplin förenklas och anpassas för att bli undervisningsbar i olika utbildningskontexter (Chevallard, 2007). Transpositionen förutsätter en god ämneskunskap så att läraren kan välja ut det centrala innehållet, omforma innehållet så det blir begripligt för eleverna, organisera innehållet tydligt, presentera det på ett intresseväckande sätt, och skapa en genomtänkt progression.

När många lärare under flera år gör likartade didaktiska val av innehåll och metoder inom ett ämne eller ämnesområde skapas det som man brukar kalla en *selektiv tradition* (Englund, 2007). De selektiva traditionerna representerar olika svar på frågor om vad som är det bästa sättet att organisera undervisningen i ett ämne, vad som är det viktigaste innehållet och vilka undervisningsmetoder som är mest lämpade. Selektiva traditioner riskerar lätt att bli konserverande. Därför är det viktigt att lärare är medvetna om dessa så att de kan göra kritiska och medvetna didaktiska val och kan utveckla sin ämnesundervisning i förhållande till aktuella samhällsutmaningar.

Det är av stor vikt att allmändidaktiken och ämnesdidaktiken tydligt knyter an till varandra i lärarutbildningen. Utan ämnesdidaktiken saknar allmändidaktiken ett konkret innehåll och riskerar att bli alltför abstrakt. Den allmänna didaktiken kan då hamna för långt från den pedagogiska praktiken och det kan bli svårt att se hur den ska tillämpas.

På motsvarande sätt är det viktigt att ämnesdidaktikerna relateras till den allmänna didaktikens kritiska frågor och att de därigenom sätts in i en större utbildnings- och samhällskontext. På detta sätt kan ämnesdidaktikerna utvecklas med bibehållen relevans

för de utmaningar som vårt samhälle står inför. Likaledes behöver den ämnesdidaktiska forskningen förhålla sig till kunskaper, metodologier och teorier som utvecklas inom den allmändidaktiska forskningen. Det är även betydelsefullt för kvaliteten i ämnesdidaktiska forskningen att det sker ett kunskapsutbyte mellan de olika ämnesdidaktikerna så att dessa inte isoleras i ett snävt ämnestänkande.

Metodik

Metodiken handlar specifikt om didaktikens hur-fråga, undervisningens metoder och former. Det vill säga hur undervisningsinnehållet ska presenteras för eleverna, hur det ska struktureras och hur lärandeaktiviteterna ska organiseras. Det betyder att hur-frågan är starkt kopplad till vad-frågan – innehållets karaktär är avgörande för vilka metoder som är mest ändamålsenliga och relevanta.

Metodiken omfattar hela undervisningsprocessen från planering till genomförande och utvärdering. Precis som med didaktiken kan man tala om allmän metodik och specifik ämnesmetodik som är kopplad till de olika ämnesdidaktikerna. Centralt i metodiken är att skapa en *progression* i arbetsformer så att eleverna utvecklar sitt lärande, till exempel vad gäller analytisk förmåga och samarbetsförmåga. Lärares metodiska kunnande sträcker sig därför från enskilda lektionsupplägg till arbetsområden och årskurser.

Historiskt har metodiken haft en stark ställning på folkskoleseminarierna och de statliga lärarutbildningarna i Sverige (Marton, 1986). Metodikens kunskapsgrund var då etablerade lärares *beprövade erfarenheter*. Med beprövad erfarenhet menas en kollektiv kunskap som flera lärare under en längre tid systematiskt prövar och dokumenterar (se Pihlgren, 2022). Den beprövade erfarenheten ska därför inte förväxlas med den personliga erfarenhet som en enskild lärare utvecklar i sin egen praktik och som utgör en del av lärarens undervisningsskicklighet.

När didaktiken återinförs och revitaliseras i svensk lärarutbildning på 1980-talet är det för att berika metodiken med kunskaper om undervisningspraktiken som genererats inom *didaktisk forskning* (Marton, 1986). Genom att föra samman den beprövade erfarenheten och den didaktiska forskningen ges metodiken en vetenskaplig grund. Det betyder att den beprövade erfarenheten kopplas till en kunskap som är systematiskt och metodiskt producerad, där metoden upprättar en pålitlig koppling mellan verklighet (data) och slutsatser (teori); där det finns data att hänvisa till som stärker slutsatserna; och där kunskapen är granskad och accepterad av oberoende forskare.

Idag kan vi alltså betrakta metodiken som en delmängd av didaktiken (se figur 3). Som beskrivits ovan behöver metodikens frågor om undervisningens metoder och former relateras till den allmänna didaktikens övergripande frågor om utbildningens motiv, syften och mål. På detta sätt kan ett kritiskt perspektiv läggas på olika val som gäller undervisningens genomförande, då arbetsformerna i sig fostrar eleverna till specifika sätt att se på sig själva, sin roll i olika gemenskaper och i samhället.

Didaktisk kompetens

Didaktiken, ämnesdidaktiken och metodiken som beskrivs ovan utgör tillsammans med ämnesstudierna lärarutbildningens grundkomponenter. Tillsammans verkar dessa för att uppfylla lärarutbildningens övergripande syfte: att utveckla de lärarstuderandes *didaktiska kompetens* (se Arfwedson & Arfwedson, 2002).

Den didaktiska kompetensen kan sammanfattas i fem punkter:

1. Kunskaper om utbildning

- kunskaper om utbildningens roll i det demokratiska samhället.
- didaktiska kunskaper om undervisning, om lärande och om relationen mellan undervisning och lärande.
- ett kritiskt förhållningssätt till undervisningens olika val och förmåga att sätta valen i relation till deras förutsättningar och konsekvenser.

2. Ämneskunskaper

- förmåga att välja ut, omforma, organisera och presentera ett innehåll, samt skapa progression.

3. Kunskaper i metodik

- kunskaper om olika undervisningsmetoder och arbetssätt samt förmåga att tillämpa dessa i praktik.

4. Undervisningsskicklighet

- *didaktiskt förtroende*: att kunna skapa förtroendefulla relationer i mötet med eleverna.
- *didaktiskt omdöme*: att kunna anpassa undervisningen till elever med olika förutsättningar och erfarenheter.
- *didaktisk känslighet*: att i mötet med elever kunna fånga upp situationer och sammanhang.

5. Engagemang

- att vara hängiven sina ämnen
- att känna omsorg om eleverna

Avslutning

Avslutningsvis framträder didaktiken som lärarprofessionens centrala grund, där teori och praktik vävs samman i ett ständigt växelspel. Genom att betrakta undervisning som en medveten och reflekterande handling, där läraren gör val utifrån innehåll, syfte och metod, synliggörs den komplexitet som präglar utbildningens vardag. Den allmänna didaktiken erbjuder en kritisk ram för förståelsen av undervisningens villkor, medan ämnesdidaktiken konkretiserar dessa principer inom specifika ämnesområden och visar

hur innehållet kan göras meningsfullt för eleverna. Metodiken, slutligen, förankrar denna kunskap i det praktiska genomförandet och belyser hur undervisningsformer i sig påverkar elevers lärande och fostran. Tillsammans formar dessa tre komponenter en helhet som rustar lärare att agera med både professionell kompetens och etiskt omdöme. Didaktisk kompetens handlar därför inte bara om att kunna undervisa effektivt, utan också om att bidra till elevernas bildning, demokratiska utveckling och personliga växande. I detta ligger läraryrkets djupaste mening – att förena kunskap, värdegrund och mänsklig utveckling i en ständigt pågående lärprocess.

Om författaren

Johan Öhman är professor i pedagogik vid Örebro universitet och vetenskaplig ledare för forskningsmiljön ESERGO.

Referenser

- Arfwedson, G. B., & Arfwedson, G. (2002). *Didaktik för lärare: En bok om lärares yrke i teori och praktik*. HLS Förlag.
- Burman, A. (2015). *Pedagogikens idéhistoria: Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2500 år*. Studentlitteratur.
- Chevallard, Y. (2007). Readjusting didactics to a changing epistemology. *European Educational Research Journal*, 6(2), 117–128. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.117>
- Englund, T. (2007). Om relevansen av begreppet didaktik. *Acta Didactica Norge*, 1(1), 1–12.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>
- Hudson, B., & Meyer, A. M. (2011). Introduction: Finding common ground beyond fragmentation. I B. Hudson & A. M. Meyer (Red.), *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe* (s. 1–28). Barbara Budrich Publishers.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung). *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30. <https://doi.org/10.1080/0022027950270103>
- Kroksmark, T. (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Studentlitteratur.
- Marton, F. (Red.) (1986). *Fackdidaktik. Volym I: Principiella överväganden. Yrkesförberedande ämnen*. Studentlitteratur.
- Pihlgren, A. (Red.) (2022). *Beprövad erfarenhet i skolverksamheten: Vad är det och hur man gör*. Studentlitteratur.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum? I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (s. 15–40). Routledge.
- Willbergh, I. (2021). Bildung-centered general didactics. I G. W. Noblit (Red.), *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1554>
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter – ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning & Demokrati* 23(3), 33–52. <https://doi.org/10.48059/uod.v23i3.1023>
- Öhman, J., Tryggvason, Á., & Sund, L. (2025). *Didaktiska modeller för miljö- och hållbarhetsutbildning*. Studentlitteratur.