

Sammenlignende fagdidaktik som forskningsfelt genbesøgt - SFD i 13 år

**Artikler skrevet på basis af indlæg på
symposium for
Sammenlignende Fagdidaktik nr. 8,
November 2023**

Redigeret af Vibeke Christensen, Peter Hobel, Martin Niss og Mikkel Stovgaard

Udgivet af Afdeling for fagdidaktik ved DPU, Aarhus Universitet; IMFUFA, Institut for Naturvidenskab og Miljø, RUC og Uddannelsesforskningsmiljøet ved Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, SDU

Indholdsfortegnelse:

Indledning.....1-6

Vibeke Christensen, Peter Hobel, Martin Niss og Mikkel Stovgaard

Hovedartikler:

Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik.....7-30

Marie-Louise Molbæk

Education for sustainable development from a comparative subject didactic perspective.....31-52

Niklas Gericke

Grammatikundervisning – på tværs af sprogfag 53-72

Mette Vedsgaard Christensen og Kristine Kabel

Interdisciplinaritet som forhandlet faglighed – empiriske eller analytiske enheder i den sammenlignende didaktiks komparative og performative praksisser.....73-98

Ane Qvortrup

Responsartikler:

Lærerrollen i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Respons til ”Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik”99-114

Charlotte Krog Skott

Scenariedidaktik som övergripande ämnesdidaktisk modell utifrån olika didaktiska paradigmperspektiv med fokus på bildning..... 115-134

Jesper Sjöström

Transformativ undervisning i skole-havhaver – mod en bæredygtig didaktik?... 135-152

Mikkel Stovgaard og Karen Wistoft

Grammatikken som kampplads i skolens sprogfag153-166

Line Krogager Andersen

Stemmer i dansk. Respons til Ane Qvortrup.....167-178

Søren Nygaard Drejer

Interdisciplinaritet – i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv..... 179-194

Dorthe Carlsen

Kommentarartikel:

Kunsten at undersøge fortidige rum. En læsning af Ane Qvortrups artikel
i mentalitetshistorisk optik..... 195-208
Heidi Eskelund Knudsen

Scenariedidaktik som övergripande ämnesdidaktisk modell utifrån olika didaktiska paradigmperspektiv med fokus på bildning

Av: Jesper Sjöström, Malmö universitet, Sverige¹

I artikeln argumenteras för att scenariedidaktik kan ses som en övergripande ämnesdidaktisk modell. Didaktiska modeller i allmänhet knyter samman teori och praktik. I artikeln lyfts fram såväl teoribasen för scenariedidaktik som ett flertal exempel på olika scenariedidaktiska arbetsformer. En koppling görs till Nielsens fyra ämnesdidaktiska paradigmer (orienterade mot basämnet, vardag/individ, samhälle/utmaningar respektive världen/existens). Artikeln lyfter fram att scenariedidaktik främst kan kopplas till utmaningsdidaktik/samhällsparadigmet. Samtidigt finns det spår av såväl det individcentrerade paradigmet som av det fjärde reflekterande och världscentrerade paradigmet. Dessutom finns en tydlig bas i relevant ämnesinnehåll. På flera ställen i artikeln betonas den stora potential för kritisk-eko-reflexiv bildning som finns med scenariedidaktik. Som inramning inleds artikeln med en kort beskrivning av ämnesdidaktik som fält och en historisk jämförelse mellan didaktiken i Danmark och Sverige. Artikeln avslutas med ett förslag till fyra reflektionsfrågor som komplement till Klafkis klassiska didaktiska analys.

Inledning

Didaktik är lärarnas och lärarutbildningarnas centrala kunskapsområde (t.ex. Hudson, 2016; Sjöström & Tyson, 2022; Sjöström, 2023; Werler, 2024). Det är ett praktiskt-teoretiskt kunskapsområde (t.ex. Spanget Christensen et al., 2018; Sjöström, 2023), som har ett lärarperspektiv på kunskap och syftar till förbättrad undervisningspraktik (Deng, 2024). Den kontinentaleuropeiska didaktikens gemensamma kärna är undervisning baserad på (a) ett engagemang för bildning, (b) meningsskapande utifrån undervisningsinnehåll samt (c) undervisningens och lärandets autonomi (Hopmann, 2007). Angående lärarutbildning skriver Werler (2024, sid. 325): ”Didaktik is expected to contribute to the development of student teachers as autonomous, self-developing and professional actors.”

Fältet delas traditionellt in i allmändidaktik och ämnesdidaktik (t.ex. Brante, 2016; Krogh et al., 2016; Spanget Christensen et al., 2018), men det finns olika uppfattningar kring hur de två delarna förhåller sig till varandra. Gemensamt för all didaktik är att den didaktiska triaden/triangeln (lärare–elev–innehåll) behandlas som en helhet (t.ex. Hudson, 2016). Jämfört med det anglo-amerikanska mer uppdelade förhållningssättet till utbildningstänkande och -forskning, täcker didaktik in undervisningshelheten, alltså allt från läroplansarbete till

¹ Der henvises til denne artikel på følgende måde: Sjöström, J. (2025). Scenariedidaktik som övergripande ämnesdidaktisk modell utifrån olika didaktiska paradigmperspektiv med fokus på bildning. I Christensen, V.; Hobel, P.; Niss, M.; Stovgaard, M. (red.). *Sammenlignende Fagdidaktik 8*, side 115-134. <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>

elevernas lärande och bildning (t.ex. Sjöström & Tyson, 2022; Werler, 2024). Samtidigt har begreppet i svensk lärarutbildning fortfarande en ganska oklar (Hultman et al., 2012) och mångfacetterad betydelse (Börjesson & Brkovic, 2019).

Didaktiska modeller utgör kärnan i (ämnes)didaktik (t.ex. Lunde & Sjöström, 2021; Wickman et al., 2018). De knyter samman teori och praktik (se vidare nedan). Didaktiska teorier och modeller kan ses som en brygga mellan teoretiska perspektiv (främst från ”hum-sam” (humaniora och samhällsvetenskap), men även annan ämnesteorier) å ena sidan och undervisningspraktik å andra sidan (se t.ex. Sjöström & Tyson, 2022). I den här artikeln används begreppet didaktiska modeller brett och synonymt med ”teorigrundade lärarprofessionsstöd”, alltså redskap/verktyg/didaktikteorier som lärare kan använda sig av vid planering, design, genomförande, analys och/eller reflektion av/över undervisning. Jag menar att scenariedidaktik kan ses som en övergripande ämnesdidaktisk modell. Scenariedidaktik kommenteras utifrån didaktiska paradigmperspektiv, såsom Frede V. Nielsens fyra ämnesdidaktiska paradigm. Vidare kommenterar jag Molbæks (2025, det här numret) paradigmanalys och diskussion kring överlappande grundpositioner. Artikeln inleds dock med en jämförelse mellan främst svensk och dansk didaktik samt med olika perspektiv på ämnesdidaktik. Som en del av denna beskrivning kommer jag in på bildningsbegreppet.

Artikeln avslutas med att jag kommenterar scenariedidaktik utifrån bildningsperspektiv. Det senare är alltså karakteristiskt för europeisk/humanistisk didaktik. För både allmändidaktik och ämnesdidaktik finns paradigm som betonar filosofi och kultur och kan sägas vara bildningsorienterade. Ett begrepp som i Sverige använts för bildningsorienterad ämnesdidaktik är ”integrativ didaktik” (t.ex. Fritzell & Fritzén, 2007; Sjöström & Tyson, 2022). Jämfört med i Sverige har ämnesdidaktiken i Danmark varit betydligt mer grundad i den europeiska allmändidaktiken (Spanget Christensen et al., 2018).

Didaktik i främst Sverige och Danmark

Didaktiken i Danmark har en obruten historia sedan rötterna från Comenius och Herbart med flera (Nordenbo, 1997). Ordet ‘didaktik’ har använts i danskan sedan det introducerades av Wolfgang Ratke (1571–1635) redan år 1612. Mindre än ett decennium senare delades didaktik för första gången in i allmän respektive speciell didaktik. Ratke föddes i ett område som på den tiden tillhörde Danmark. Även i Sverige har didaktik en lång historia, men en bruten sådan (Kansanen, 2002). Den didaktiska traditionen i Sverige hade ett uppehåll under ungefär 60 år, under perioden 1920–1980 (Engelsen, 1990). Det var precis under den period på 1900-talet som humanistisk bildningsorienterad didaktik blomstrade i Europa, vilket kan förklara varför mycket av didaktiken i Danmark haft en sådan inriktning, till skillnad från den svenska som varit betydligt mer instrumentellt inriktad och i mycket saknat bildningsorientering (Gundem, 1992). Didaktisk forskning började utvecklas ordentligt i Danmark, Norge och Finland under 1960-talet, medan motsvarande utveckling inte startade i Sverige förrän på 1980-talet, åtminstone inte under etiketten didaktik.

Återinförandet av didaktik i Sverige på 1980-talet motiverades dels med behovet av en vetenskaplig bas för undervisningen i skolan, dels med en ambition att professionalisera lärarutbildningen (Wallin, 1988). Ämnesinnehåll betonades, men på olika sätt i olika forskningsspår (Englund, 1997). Egentligen har det inte i Sverige sedan återinförandet på 1980-talet funnits någon samsyn kring begreppet didaktik, och det gjordes inte heller forskningsmässigt en tydlig återknytning till den traditionella (europeiska) förståelsen av didaktik (Kansanen, 2002). Flera olika tolkningar och traditioner utvecklades och utvecklas parallellt i Sverige. De två huvudperspektiven under 1980- och 1990-talen representerades av Ference Marton i Göteborg och Ulf P. Lundgren i Stockholm. Martons forskning var utbildningspsykologisk och utgick ifrån empirisk fenomenografi, medan Lundgrens forskning var läroplansteoretisk (Engelsen, 1990; Gudem, 1992). Marton fokuserade på hur-frågan och Lundgren på varför- och vad-frågorna. Samtidigt var det i båda fallen mer frågan om deskriptiv/analytisk forskning *om* undervisning/läroplansarbete, än om mer normativt orienterad forskning *för* lärarprofessionen. Först i mitten av 1990-talet fick Sverige sina första professorer i didaktik. Staffan Selander i Stockholm blev Sveriges första professor i didaktik 1996. Året efter blev Björn Andersson (1939–2013) vid Göteborgs universitet professor i ämnesdidaktik (med inriktning mot naturvetenskapsämnena).

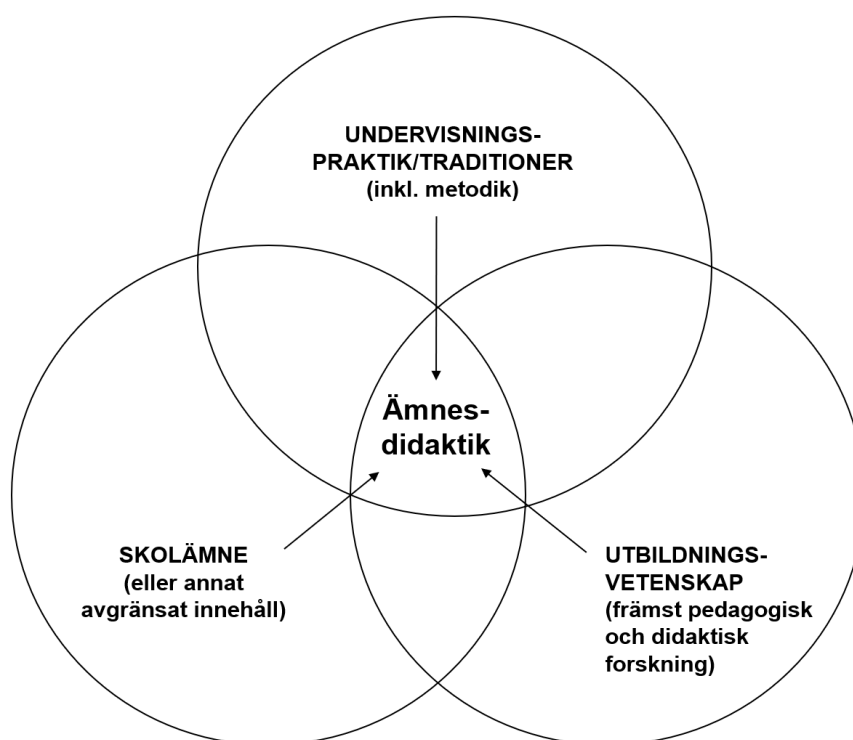
Danmark däremot fick sin första professor i didaktik redan år 1959. Det var Carl Aage Larsen (1915–1983), som utvecklade flera versioner av en didaktisk teori/modell om struktur och komponenter i undervisning. Han fokuserade på den didaktiska vad-frågan, medan han placerade såväl utbildningsfilosofi som metodik utanför didaktiken. Samtidigt fanns båda dessa områden med som komponenter i hans teori/modell (Nordenbo, 1997, sid. 219). Dansk didaktik har haft en normativ karaktär i det att den syftat till att stödja lärares didaktiska beslutsfattande (Nordenbo, 1997, sid. 221). Under senare delen av 1990-talet fanns dock även i Danmark ett ökande intresse för en mer deskriptiv och undersökande didaktik, en ”åskådalarorienterad didaktik” (min översättning) (Nordenbo, 1997). I Tyskland har på liknande sätt traditionell allmändidaktik kritiserats för att vara alltför normativ och för att den inte intresserat sig tillräckligt för empiri (Vollmer, 2021). Generellt anses ämnesdidaktik vara betydligt mer konkret och praktisknära än traditionell allmändidaktik, som ses som abstrakt (Gudem, 2008; Hultman et al., 2012). Kanske är det därför som flera ämnesdidaktiska subfält i Tyskland har brutit med den traditionella kopplingen till (europeisk/humanistisk) allmändidaktik (Vollmer, 2021). Problemet med detta är dock att man då tar bort en stor del av den teoretiska basen för ämnesdidaktik (t.ex. Gudem, 2008; Brante, 2016). Traditionell allmändidaktik behövs i ämnesdidaktik för att den filosofiska dimensionen av utbildning inte ska glömmas bort. Det rör sig om mål, värden och normer (Vollmer, 2021, sid. 141). Den teoretiska basen för (ämnes)didaktik behöver bestå av både deskriptiva och normativa element (Kansanen, 2002).

Från 1990-talet har den mesta didaktiska forskningen i Danmark varit ämnesdidaktisk. Två kända forskare är matematikdidaktikern Ole Skovsmose (1944–2025) och musikdidaktikern Frede V. Nielsen (1942–2013). Liksom i Sverige saknades det i Danmark åtminstone fram till 1990-talet en allmänt accepterad definition och förståelse av didaktik (Nordenbo, 1997). Idag är dock min bild att den didaktiska diskussionen över (skol)ämnesgränser är betydligt mer

levande i Danmark än i Sverige, även om det också i Sverige gjorts och görs olika försök (t.ex. Almqvist, et al., 2023; Anderhag et al., 2024; Hudson et al., 2023; Sjöström et al., 2024; Sund et al., 2020) – ibland tillsammans med forskare från andra länder – till förstärkt komparativ ämnesdidaktik. Ett mer allmänt och utbrett (ämnes)didaktiskt intresse och samtal saknas dock. Huvudsakligen sker de didaktiska samtalen inom skilda ämnesdidaktiska subfält, såsom matematikdidaktik eller historiedidaktik. Andrée et al. (2021, sid. 485) skriver: ”De olika ämnesspecialiseringarna inom didaktik bidrar till didaktikens karaktär som ett brett, komplext, multiparadigmatiskt och tvärvetenskapligt forskningsfält. Inom de olika ämnesdidaktiska områdena har det utvecklats delvis skilda forskningstraditioner.”

Ämnesdidaktik som fält

Inom ämnesdidaktiken är innehållet centralt liksom de tre didaktiska kärnfrågorna (vad, varför och hur). Som fält kan (ämnes)didaktik dels beskrivas som mötet mellan vetenskap–filosofi–konst, dels som mötet mellan skolämneskunskap–undervisningspraktik–utbildningsvetenskap (Sjöström & Tyson, 2022). Figur 1 illustrerar hur man kan närma sig ämnesdidaktikens kärna från tre olika håll: från skolämneshåll, från praktik och från pedagogisk-didaktisk forskning. Som en parentes kan nämnas att ämnesteori, undervisningsmetodik och teoretisk pedagogik (alltså motsvarigheter till de tre cirkarna i figur 1) nämndes redan i 1974 års svenska lärarutbildningsutredning (publicerad 1978) som tre delområden för det som i flera andra länder kallades ”fagdidaktik”. I utredningen föreslogs i stället beteckningen ”praktisk pedagogik” (Kroksmark & Marton, 1992, sid. 51). Det var först på 1980-talet som ämnesdidaktik blev en etablerad beteckning i Sverige. Rothgangel och Vollmer (2020) definierar ämnesdidaktik(er) som: “academic disciplines which are responsible for the research and development of subject-specific teaching and learning within school and beyond” (sid. 126).



Figur 1: Ämnesdidaktik som mötet mellan ämnesinnehåll, utbildningsvetenskapliga forskningsperspektiv och praktik (en grundfigur till denna figur finns publicerad i Sjöström, 2018)

Ämnesdidaktik är ett relativt nytt forskningsområde, men med historiska rötter (Schneuwly, 2011). Det kan betecknas som ett pluridisciplinärt akademiskt fält relaterat till såväl lärarprofessionen som lärarutbildning. Som framgår av figur 1 har det kopplingar till ämnesdiscipliner, lärarpraktik och andra utbildningsvetenskaper (t.ex. Schneuwly, 2011; Sjöström, 2018). Ligozat et al. (2023, sid. 4-5) skriver: "The rise of subject-specific studies of teaching and learning practices is [...] triggered by the academization of teacher education and the need to build a scientific basis for teacher professional development."

En tendens är att de olika delvis parallella ämnesdidaktikerna kommer allt längre ifrån motsvarande ämnesdiscipliner. En annan tendens är en ökande fragmentisering av ämnesdidaktiken (Schneuwly, 2011). Det finns flera parallella ämnesdidaktiska subfält, som dock samtidigt har mycket gemensamt (t.ex. Kansanen, 2009). Ett flertal scholars har lyft fram att det finns något som kan benämnas "allmän ämnesdidaktik" (t.ex. Sjöström, 2018; Rothgangel & Vollmer, 2020; Vollmer, 2021; Vollmer & Rothgangel, 2024). Det kan ses som det gemensamma i olika ämnesdidaktiker, eller som en meta-teori eller meta-disciplin som förenar olika ämnesdidaktiska inriktningar (Rothgangel & Vollmer, 2020). Andra forskare har i stället valt begreppet "allmän innehållsdidaktik" (Brante, 2016) eller termen och perspektivet "komparativ ämnesdidaktik" (t.ex. Krogh, 2014; Ligozat et al., 2023). I det senare fallet betonas oftast snarare jämförelsen av olika ämnesdidaktiker i sig än en ambition att hitta det som förenar, men på många sätt är termerna synonyma med varandra.

Cramer och Schreiber (2018) har diskuterat olika synsätt kring hur ämnesdidaktik(er) förhåller sig till andra utbildningsvetenskaper. Utifrån vanliga och enkla synsätt är

ämnesdidaktiken en mötespunkt mellan moderdisciplinen å ena sidan och allmändidaktik/pedagogik andra sidan. Nielsen (2012, sid. 14) beskrev detta möte som ett kontinuum mellan rent ämne och ren (allmän)didaktik/pedagogik. I mitten befinner sig ”integrativ ämnesdidaktik”. Krogh (2011) konstaterade att synen på ämnesdidaktik blir mycket olika om referensen är det rena ämnet eller didaktik/pedagogik. Hon frågade: ”Skal fagdidaktik forstås som et almindelig didaktisk dannelsesprojekt formidlet gennem fag, eller skal den omvendt forstås som faglig formidling gennem didaktisk metodik?” (sid. 35). Själv lutar jag åt den förstnämnda förståelsen, alltså mot en bildningsorienterad ämnesdidaktik baserad på europeisk allmändidaktik.

Enligt Cramer och Schreiber (2018) är ett annat vanligt synsätt på ämnesdidaktik att se det som en mötesplats mellan pedagogisk forskning och undervisningspraktik i skolämnet. Ytterligare ett perspektiv är att se ämnesdidaktik huvudsakligen som en empirisk-analytisk samhällsvetenskap, dock med vissa inslag av humanistisk didaktik, ämnesdiscipliner och tillhörande undervisningspraktik. Ännu ett synsätt är att se det som en *autonom disciplin* med relationer till såväl andra utbildningsvetenskaper som till olika ämnesdiscipliner.

Vollmer (2021) lyfter fram följande vision för ämnesdidaktik: (a) fokus på skolämnenas innehåll förstått utifrån historiska och kulturella perspektiv, (b) empiriskt orienterad forskning, och (c) utveckling av en övergripande (allmän) ämnesdidaktisk teori baserad på bildning. Under senare år har fokus på bildningsorienterad ämnesdidaktik ökat (t.ex. Schneuwly & Vollmer, 2018).

I likhet med figur 1 lyfte Nielsen (2012, sid. 19) fram ett antal spänningsfält när han beskrev ämnesdidaktikens karaktär:

*spänning mellan ämne och pedagogik (addition eller integration),

*spänning mellan teori och praktik,

*spänning mellan forskning och användning,

*spänning i synen på ämnesdidaktik som ett ämnes förmedlingsdimension (metodikorientering) och ämnesdidaktik förstått som ett basalt kunskapsområde omfattande ”ämnesdidaktisk grundforskning” lika berättigad som ämnesvetenskapen i sig, och

*spänning mellan specifika ämnens ämnesdidaktik och möjligheten till även en allmän/generell ämnesdidaktik

Jag vill betona vikten av både allmän ämnesdidaktik (som meta-teori) och ämnesdidaktisk grundforskning. Ämnesdidaktik behandlar mer allmänt bland annat: ämnets bildningspotential (*Bildungsgehalt*) (bl.a. Nielsen, 2011, sid. 13), relevansperspektiv på ämnet (ämnets bärande idéer, karaktär och roll i samhället, inte minst i relation till hållbarhetsfrågor), didaktiska omvandlingsprocesser (transformation, transposition,

didaktisering...) från expertkunskaper till ämneskunskaper för undervisning, 'ämnestänkande', undervisning, lärande, bedömning, kunnande och bildning i relation till specifika innehåll / ämnen / temaområden, ämnesspecifika ämnesdidaktiska modeller, innehållsrepresentationer (i läroböcker, undervisning etc.), PCK (lärares pedagogiska/didaktiska innehållskunskap), och ämneskunskapers användning ('bruk') i vardag och samhälle (se främst: Sjöström, 2024a).

Jag har tidigare formulerat följande tio delar för ämnesdidaktik som innehåll inom lärarutbildning (Sjöström, 2018): (1) ämnesdidaktisk forskning, (2) metaperspektiv på ämnet, (3) metaperspektiv på skolämnet, (4) skolämnets kultur och traditioner, (5) elevers relation till ämnet, (6) lärares/lärarstudenters relation till ämnet, (7) gängse praxis: undervisning, lärande och bedömning (ämnesbegrepp, värderingar, estetik, kunskapsemfaser, beprövad erfarenhet, läromedel, klassrumskommunikation, bedömningspraktik, etc.), (8) alternativa didaktiska val, (9) integrativ (bildningsorienterad) didaktik (se t.ex. Sjöström & Tyson, 2022), och (10) didaktisk modellering (se t.ex. Lunde & Sjöström, 2021). Dessa delar ser olika ut i olika ämnesdidaktiska subfält, samtidigt som de har likheter med varandra. Det är aspekter som kan synliggöras vid en komparativ ämnesdidaktisk analys.

I boken *Didaktik för lärande och bildning* beskriver jag och min medförfattare Ruhi Tyson bildning i vår tid med hjälp av följande fem punkter: (1) grundfärdigheter, orienteringskunskaper, nyfikenhet och handlingsförmåga; (2) både individuell och kollektiv process; (3) förening av socialisation och personlighetsbildning; (4) kritisk granskning av den egna traditionen och livsstilen; och (5) ett levande världsmedborgarskap (Sjöström & Tyson, 2022, sid. 19 och 77). Det är en syn på bildning som närmar sig det som jag i andra sammanhang benämnt kritisk-eko-reflexiv bildning (t.ex. Sjöström, 2024b). Det handlar om att förstå hur vi var och en står i ett relationellt förhållande till vår omvärld och det inneboende ansvar som finns i det.

Carlgren (2016) har i ett tidigare nummer av *Sammenlignende fagdidaktik* betonat vikten av ämnesinnehåll för bildning och kunnande. Det handlar inte om en rationalistisk kunskapsuppfattning där (fakta)kunskaper och värderingar tydligt skiljs från varandra, utan om en relationell kunskapsuppfattning där (ämnes)kunskaper förändrar ens relation till världen (se även Carlgren, 2020; Yavuzkaya et al., 2022). Utifrån en sådan "praktikgrundad kunskapssyn upplöses den skarpa gränsdragningen mellan teoretisk och praktisk kunskap" (Carlgren, 2016, sid. 28). Olika skolämnen bidrar med olika sätt "att erfara världen på [...] som annars inte vore möjliga" (sid. 28). De olika ämnena bidrar med olika kunskapskulturer, språk och praktiker (se även: Sjöström et al., 2024).

Olika didaktiska paradigmer

En som tidigt diskuterade olika didaktiska paradigmer var den tyske allmändidaktikern Herwig Blankertz (1927–1983) (Blankertz, 1987). I stället för paradigmer kallade han det dock för "modellansatser". De tre huvudsakliga ansatserna som han lyfte fram var: den bildningsteoretiska modellen [filosofiskt orienterad], den inläringsteoretiska modellen

[psykologiskt orienterad] samt den informationsteoretiska modellen [tekniskt orienterad]. Den bildningsteoretiska didaktiken är humanistisk och kulturvetenskaplig. Wolfgang Klafki (1927–2016) var en central teoretiker för denna inriktning. Den informationsteoretiska modellen är å andra sidan tekniskt orienterad. Det handlar om 'cybernetik' och 'programmerad undervisning'. Som en mellanform finns den inlärningsteoretiska modellen som går ut på att förstå de variabler som påverkar undervisning. Den välkända didaktiska Berlinmodellen kan kopplas till denna inriktning. Gudem (1992) benämnde de tre inriktningarna för "didactic theories" och placerade in dem på ett kontinuum: "from a human science-formative-theoretical approach [bildningsteoretisk didaktik] at one end, through theories influenced by the behavioural sciences [inlärningsteoretisk didaktik] and towards the exact sciences on the other [teknisk orientering]" (sid. 63).

På liknande sätt, men i stället för att utgå ifrån didaktiken i sig, utgick Frede V. Nielsen från behandlingen av ämnet när han i mitten av 1990-talet beskrev fyra olika ämnesdidaktiska paradig: basisfags-didaktik; etnodidaktik; udfordringsdidaktik; och eksistensdidaktik (se Krogh, 2011; 2012; 2014). I denna uppräknad har 'eksistensdidaktik' likheter med kulturvetenskaplig bildningsteoretisk didaktik, medan 'etnodidaktik' och 'udfordringsdidaktik' har vissa likheter med samhällsvetenskaplig inlärningsteoretisk didaktik.

I 'basisfags-didaktik', som är disciplinärt orienterad, är utgångspunkten basdisciplinens metoder och begrepp; i 'etnodidaktik', som är mikrokulturellt orienterad, är fokus på elevernas livsvärld; i 'udfordringsdidaktik' (på svenska "utmaningsdidaktik"), som är makrokulturellt orienterad, är fokus på aktuella samhällsproblem; och slutligen i existensdidaktik, som är "antropologiskt" orienterad, är fokus på elevernas undran och uttrycksformer. Utifrån detta – och Kroghs (2014, sid. 17) tolkning – lyfter Molbæk (2025) fram följande tre paradig:

*Ämnesstyrt didaktiskt paradigm, där grundtemat och kriterierna för undervisning är ämnets strukturer och kunskap inom detta.

*Individ/elevorienterat didaktiskt paradigm, där grundtemat och kriterierna är mer individorienterade med uppmärksamhet på elevens intressen och jämlikhet.

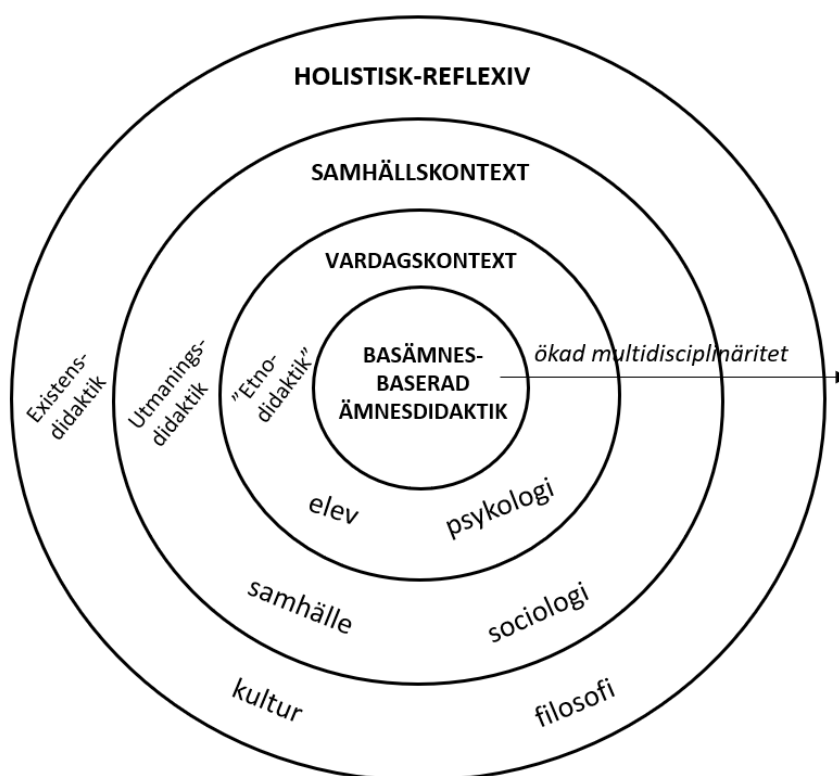
*Kritiskt didaktiskt paradigm, där grundtemat och kriterierna är orienterade mot kommunikation och handling.

Utöver dessa tre paradig argumenterar Krogh (2014), och även Molbæk (2025), för ett fjärde kompletterande paradigm: ett reflektionsdidaktiskt paradigm. Grovt sett kan dessa fyra paradig kopplas till Nielsens fyra ämnesdidaktiska paradig. Här ser jag paralleller till de olika visioner för naturvetenskaplig litteracitet och utbildning som jag tillsammans med kollegor diskuterat i ett flertal publikationer (t.ex. Sjöström & Eilks, 2018; Sjöström, 2024b). Det handlar om tre visioner som kortfattat och mycket förenklat kan beskrivas så här: vision I handlar främst om det naturvetenskapliga innehållet i sig, vision II om att kunna använda

naturvetenskapliga kunskaper i vardag och samhälle samt vision III om kritiska ställningstaganden, handlingskompetens och individuella och samhälleliga transformationer (se även: Sjöström, 2022a).

Guerrero och Torres-Olave (2022) har föreslagit att man kan presentera de tre visionerna i form av tre cirklar där vision III bygger på vision II, som i sin tur bygger på vision I (se även: Sjöström, 2022a, sid. 131). Det finns vissa likheter mellan de tre visionerna och Nielsens fyra ämnesdidaktiska paradigmer. Huvudfokus i de fyra sistnämnda är alltså på ämnet i sig, eleven, samhället respektive människan i världen. Figur 2 illustrerar de fyra paradigmen med hjälp av cirkel-idén. De fyra paradigmen i figuren (inifrån och ut) kan benämnas: basämnesbaserad ämnesdidaktik, etnoämnesdidaktik, utmaningsinriktad ämnesdidaktik samt existensorienterad ämnesdidaktik. Nielsens kulturorienterade didaktikparadigm har i figuren integrerats med det reflektionsdidaktiska paradigmet som Krogh identifierade. Det första paradigmet – basämnesdidaktik – är inomdisciplinärt medan de övriga vidgas allt mer till att även omfatta allt bredare (och mer kritiskt orienterade) utomdisciplinära perspektiv såsom vardagskontext, samhällskontext och holistiskt-reflexivt perspektiv. Ju mer yttre cirkel, desto mer av multidisciplinäritet (läs mer om tvär- och transdisciplinär ämnesdidaktik i Klausen & Mård, 2024).

Särskilt den yttre cirkeln – den för existensdidaktik – kan kopplas till bildningstankar (såsom ovan beskrivna kritisk-eko-reflexiv bildning), demokrati, handlingskompetens och livskunskap. Motsvarigheten bland de tre visionerna – vision III – utgår från en *integrativ världsbild* med betoning på komplexitet, pluralism och miljö rättvisa (se t.ex. Sjöström, 2022a; Sjöström & Tyson, 2022; Sjöström, 2024; Sjöström, 2025). Enligt Molbæk (2025) kan scenariendidaktik, som jag beskriver mer ingående i nästa avsnitt, främst kopplas till ett reflektionsdidaktiskt paradigm. I figuren benämns detta mest långtgående perspektiv för existensdidaktik. Även om det finns inslag av det sistnämnda i scenariendidaktik vill jag dock huvudsakligen koppla scenariendidaktik till det som i figuren benämns utmaningsdidaktik (se vidare nedan). Scenariendidaktik har även tydliga inslag av elevcentrerad ”etnodidaktik” och en bas i relevant ämnesinnehåll. I linje med detta argumenterar Molbæk (2025) för att scenariendidaktik karakteriseras av paradigmatiske blandformer.



Figur 2: Fyra ämnesdidaktiska paradigmer. Innehållet i figuren är huvudsakligen hämtat från Kroghs (2012, sid. 62-63) beskrivning av Frede Nielsens fyra allmänna ämnesdidaktiska paradigmer. Illustrationsidén med allt större och inkluderande cirklar kommer från Guerrero & Torres-Olave (2022).

Scenariedidaktik

Scenariedidaktik kan ses som ett övergripande begrepp för en mångfald av olika metoder (Fought et al., 2022a). Det handlar främst om utmaningsbaserat lärande och undersökande arbetssätt. Vidare så är elevers kommunikation centralt och det finns inslag av ämnesreflektion (Bundsgaard et al., 2022). Projektscenarierna är ”verklighetsnära, meningsfulla och autentiska” (sid. 21; min översättning).

Beskrivningen här av scenariedidaktik utgår från Fought et al.’s (2022a) *Håndbog i scenariedidaktik*. I denna bok finns kapitel om flera olika ämnens ämnesdidaktik, såsom språk (såväl modersmål som främmande språk), matematik, naturvetenskapliga ämnen, teknik, historia och samhällskunskap. Scenariedidaktik kan ses som exempel på allmän ämnesdidaktik (Bundsgaard et al., 2022, sid. 19) och kan även vara användbar i ämnen som inte är representerade i boken såsom idrott, bild och religionskunskap (Fought et al., 2022b, sid. 59).

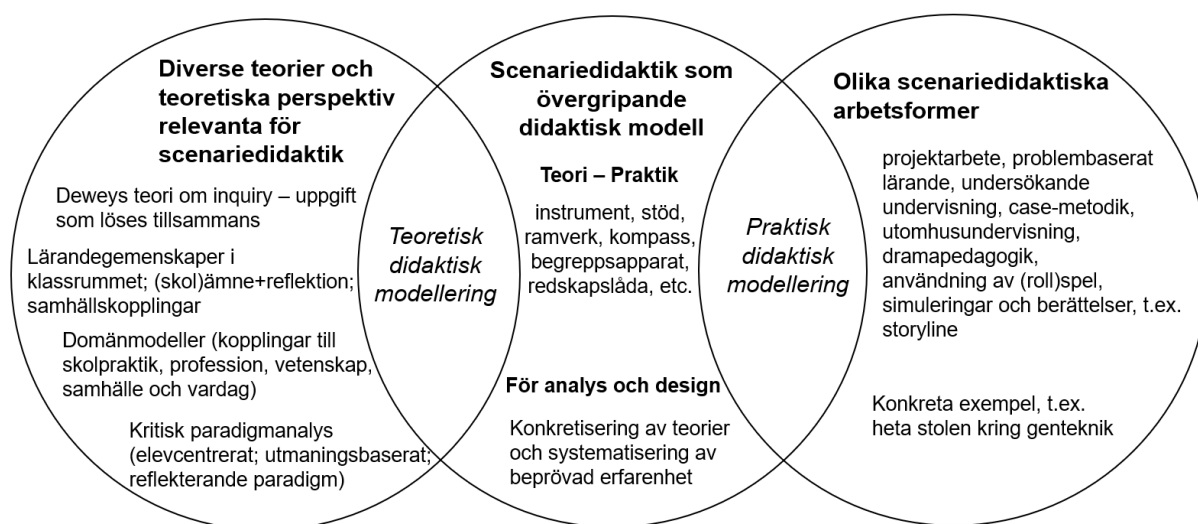
Scenarierna i scenariedidaktik kan beskrivas på följande sätt: de är reella eller fiktiva; de bärs upp av narrativ; de är mer eller mindre komplexa, men alltid delvis oförutsägbara; de har deltagande aktörer med olika möjliga roller eller positioneringar; de uppmuntrar till arbete med meningsfulla utmaningar och ämnesmässiga mål; och de ger möjlighet till arbete med

ämnesmässiga metoder, begrepp och redskap, så att eleverna ser relevansen med dem (Bundsgaard et al., 2022, sid. 23).

Mer övergripande beskrivs scenariedidaktik med hjälp av två så kallade ”domänmodeller” (Bundsgaard et al., 2022, sid. 35-41), som ringar in ansatsen/modellen. I den första domänmodellen (sid. 36) beskrivs hur ett didaktiskt scenario har kopplingar till pedagogik, skolämne, praktiker i vardag och själva scenariet. I den andra domänmodellen (sid. 39) beskrivs hur skolans praktiker i allmänhet bygger på vardag, samhälle, vetenskap och lärarprofession.

Enligt Molbæk (2025) är scenariedidaktik ett ganska komplext sätt att tänka undervisning på; hon menar att det ställer höga krav på läraren. Molbæk (2025) kallar inte scenariedidaktik för en didaktisk modell, men beskriver det på ett sätt som jag menar kan kallas för en didaktisk modell. Att kalla det för didaktisk modell får stöd av Spanget Christensen (2014). I en respons till Krogh (2014) beskriver han olika typer av didaktiska modeller kopplade till de fyra ämnesdidaktiska paradigmen. Didaktiska modeller för utmaningsdidaktik ger enligt Spanget Christensen stöd för ”elevarbejde med udfordringer i samfundet” (sid. 129).

Figur 3 illustrerar scenariedidaktik som en övergripande didaktisk modell. Den utgår från en tidigare publicerad modell som beskriver didaktiska modeller mer allmänt (t.ex. Sjöström & Tyson, 2022, sid. 275; Sjöström, 2022b, sid. 253). Didaktiska modeller kan, som redan nämnts, ses som ett samlingsbegrepp för teorigrundande professionsstöd. Synonymer som används är exempelvis verktyg, instrument och ramverk. Övergripande kan didaktiska modeller beskrivas som bryggor mellan teoretiska perspektiv och teorier å ena sidan och praktik och metoder å andra sidan. Figur 3 är specialutformad utifrån perspektivet att betrakta scenariedidaktik som en övergripande didaktisk modell.



Figur 3: Illustration över scenariedidaktik som övergripande didaktisk modell. Figuren bygger på en tidigare publicerad mer allmän illustration över didaktiska modeller som bryggor mellan teori och praktik (t.ex. Sjöström & Tyson, 2022, sid. 275; Sjöström, 2022b, sid. 253). I den vänstra cirkeln

sammanfattas teoribasen för scenariedidaktik (Fought et al., 2022). I den högra cirkeln ges ett flertal exempel på olika scenariedidaktiska arbetsformer

Exempel från naturvetenskapernas didaktik

Exempel på undervisningsmetoder som är aktuella i scenariedidaktik är projektarbete, rollspel och storyline-metoden. Inom naturvetenskapliga ämnen är det vanligt med undervisning utifrån så kallade *socioscientific issues* (SSI) (Dolin, 2022). Dolin beskriver det sistnämnda som ”samhällsmässigt autentiska problemställningar” (sid. 233; min översättning). Det är ett område som det finns mycket publicerat inom (för en översikt på svenska, skriven för lärare, se Bossér & Sjöström, 2020). I ett nyligen publicerat empiriskt baserat exempel diskuterar de svenska ämnesdidaktikforskarna Danckwardt-Lillieström, Andrée och Rundgren (2024) SSI-undervisning i kemi utifrån den globala miljöutmaningen plastföroreningar (inklusive mikroplaster som kan hittas överallt i världen). Upplägget baseras på dramapedagogik (processdrama mer specifikt) och kan sägas vara i linje med scenariedidaktik.

Scenariedidaktik kan, som illustreras i figur 3, ses som en övergripande allmän ämnesdidaktisk modell, som är tillämpbar inom naturvetenskapliga ämnen liksom inom många andra ämnesområden. En viktig teoretisk bas för scenariedidaktik är Deweys ”inquiry”. I relation till detta kan nämnas det som kallas SSIBL. Det handlar om SSI-undervisning baserad på *Inquiry Based Learning* (t.ex. Georgiou & Kyza, 2023). Bundsgaard et al. (2022) skriver (min översättning): ”Genom att realisera scenarier – kognitivt, kroppsligt, känslomässigt, socialt och materiellt – utvecklar vi vår förmåga att handla, förstå och förutse. Därmed blir arbete med scenarier både ett didaktiskt verktyg och ett lärandemål.” (sid. 18). Med ett så brett och mångfacetterat lärande inom naturvetenskapsämnena har scenariedidaktik potential att ge stöd för vision III (beskrivet ovan). Men för att verkligen göra det krävs ett bildningsfokus inspirerat av den yttre cirkeln i figur 2 (se fortsatt diskussion nedan).

Mer specifik beskrivning av scenariedidaktik

I en tabell i Fought et al. (2022b, sid. 56) beskrivs tre undervisningskonfigurationer (undervisnings-; social och personlig; scenarie-) i relation till rum, roller, materiel och tid. För scenariedidaktiska konfigurationer gäller (min översättning):

*Rum: Iscensättande av scenariets rum, t.ex. en omorganisering av klassrummet till ett laboratorium.

*Roller: Läraren och eleverna intar roller som en del av scenariet, t.ex. läraren som redaktör och eleverna som journalister.

*Materiel: Användning av redskap för att undersöka scenariet, t.ex. användning av kalkylblad för att uppskatta antalet böcker på ett bibliotek.

*Tid: Inlevelse i scenariets tidsmæssige forløp, t.ex. att göra en tvåveckorsresa till Island under vikingatiden.

Utifrån detta formuleras fyra centrala frågor för scenariendidaktik (Fought et al., 2022b, sid. 56-57). Om scenariendidaktik i stort ses som en övergripande didaktisk modell kan dessa fyra frågor ses som en konkret didaktisk modell för att planera och analysera scenariendidaktisk undervisning.

*Roller: Vilka roller ska lärare och elever ha i scenariet?

*Rum: Hur kan rummet iscensättas, så att det stödjer elevernas möjlighet att agera i scenariet som de skall arbeta med?

*Materiel: Hur kan elevernas användning av redskap stödja deras arbete med att undersöka scenariet?

*Tid: Vilket är scenariets tidsmæssige forløp, och hur ska eleverna fås att leva sig in i förloppet?

Utmaningar för och kritik emot scenariendidaktik

Tre utmaningar för scenariendidaktik är: (1) behov av reflektion över och utveckling av en stabil ämnesgrund; (2) etablering av en lärandegemenskap i klassrummet; och (3) kopplingar mellan skolan och det omgivande samhället (Bundsgaard et al., 2022, sid. 31-35).

Bundsgaard et al. (2022, sid. 35; min översättning och kursivering) skriver: "Scenariendidaktik [handlar] inte bara om att skapa en engagerande och meningsfull undervisning. Målet är i hög grad även att binda samman skolan och omvärlden genom ämnesmässiga kvalifikationer, som kan *bilda* elever till att bli deltagare i ett demokratiskt samhälle." Inom scenariendidaktik finns alltså god potential för bildande samtal mellan lärare och elever och också mellan eleverna själva.

Samtidigt har kritik mot scenariendidaktik riktats utifrån Klafki-perspektiv. Epoktypiska nyckelproblem och praxisformer är inte särskilt framträdande i scenariendidaktik-handboken (Hansen, 2022, sid. 526). Mycket fokus i scenariendidaktik, så som den beskrivs i handboken, är på den didaktiska hur-frågan, medan det finns relativt lite diskussion kring de didaktiska varför- och vad-frågorna. I handboken ställs få krav på innehållsval. Dock är det fullt görbart att kombinera scenariendidaktik, så som den beskrivs i handboken, med en stark betoning av betydelsen av relevanta (ämnes)kunskaper, i linje med de synsätt som Klafki betonade (t.ex. Sjöström & Eilks, 2020; Sjöström et al., 2024). Mer allmänt kan scenariendidaktik, så som det beskrivs i scenariendidaktik-handboken, kritiseras för att inte tillräckligt tydligt knyta an till den kontinentaleuropeiska didaktiken (t.ex. Hopmann, 2007). Samtidigt finns det alltså en stor potential för bildningsorientering, alltså för en integrativ (ämnes)didaktik baserad på europeisk (allmän)didaktik.

Avslutande kommentar

(Ämnes)didaktik är lärarnas och lärarutbildningarnas centrala kunskapsområde. Som visades i figur 1 får det, förutom från pedagogisk/allmändidaktisk/utbildningsvetenskaplig forskning och skolpraktik, näring från relevant skolämneshåll. I artikeln drar jag paralleller mellan tre visioner för naturvetenskaplig litteracitet och utbildning och den danske ämnesdidaktikern Frede Nielsens fyra ämnesdidaktiska paradigmer. Som visades i figur 2 är huvudfokus i de fyra paradigmen på (1) det disciplinära ämnet i sig, (2) eleven, (3) samhället respektive (4) kulturorienterad reflektion kring människans roll i världen (existens), med allt ökande multidisciplinärhet. Mycket av innehållet i den yttre cirkeln, alltså kritisk-eko-reflexiv bildningsorienterad ämnesdidaktik, fångas i denna mening av Gundem (1992): "Knowledge of educational aims, purposes, and values, and their historical, normative, ideological and philosophical grounds must be an integrative part of the knowledge base of didactics and of the didactician." (sid. 68-69). Nu drygt tre decennier senare menar jag att det Gundem skriver fortfarande gäller, men jag tycker citatet behöver kompletteras med betoning på en praktikgrundad kunskapssyn och tvärvetenskaplig kunskap om antropocen och relaterade komplexa miljöutmaningar (se även Yavuzkaya et al., 2022).

I artikeln har jag lyft fram att scenariendidaktik främst kan kopplas till det tredje paradigmet, utmaningsdidaktik/samhällsparadigmet. Samtidigt finns det även spår av både det fjärde och det andra paradigmet och dessutom en bas i relevant ämnesinnehåll. På flera ställen i artikeln lyfter jag fram scenariendidaktikens stora bildningspotential.

Med figur 3 illustrerar jag hur scenariendidaktik kan ses som en övergripande didaktisk modell. Denna anger en övergripande praktisk didaktisk teori applicerbar i scenarieundervisning i olika skolämnen, t.ex. naturvetenskapliga i form av SSI-undervisning. Som en konkret scenariendidaktisk modell uppmärksammade jag i slutet av avsnittet "Mer specifik beskrivning av scenariendidaktik" Fought et al.'s (2022b) fyra frågor kring scenariets roller, rummets utformning, materiell användning respektive tidsförlopp, som ett teorigrundat stöd för lärare vid utformning av scenarier i ämnesundervisning. I figur 3 liksom i artikeln i övrigt beskriver jag såväl den teoretiska basen för scenariendidaktik som exempel på olika scenariendidaktiska arbetsformer. Mer utveckling behövs såväl teoretiskt som praktiskt, men i scenariendidaktik finns alltså en stor potential för bildningsorienterad integrativ didaktik, där allmän- och ämnesdidaktik förenas i linje med den europeiska didaktikens idéhistoriska rötter.

Även Klafkis klassiska didaktiska analys från 1958 med fem frågeområden kan ses som en didaktisk modell och är fortfarande användbar när man som lärare vill åstadkomma bildningsorienterad undervisning. För att i linje med idéer kring kritisk-eko-reflexiv bildning komplettera Klafkis didaktiska modell, har jag och kollegor (Yavuzkaya et al., 2022) föreslagit följande didaktiska modell med fyra frågor¹ som den reflekterande och medvetna (scenarie)didaktikern kan ställa sig:

1. Vilken är min (som didaktiker) världsbild och pedagogisk-didaktiska vision?

2. Vilken är min syn på bildning och kraftfullt ämneskunnande?
3. Vilket är ämnesinnehållet i den komplexa miljöutmaning som det valda scenariet utgår ifrån?
4. Hur kan jag ”lägga ämnesinnehållet på bordet och låta eleverna frigöra det” (för att potentiellt bidra till mina elevers meningsskapande och kritiskt-eko-reflexiva bildning)? Särskilt i denna sista fråga kommer Fought et al.’s (2022b) konkreta scenariedidaktiska modell kring roller, rum, materiel och tidsförlopp till användning.

Acknowledgement

Stort tack för kommentarer från redaktörerna och en oberoende granskare – de hjälpte till att utveckla artikeln – och till Gunilla Löfström för korrekturläsningen, som förbättrade läsbarheten.

Referenser

- Anderhag, P., Andrée, M., Björnhammer, S., & Gåfvels, C. (2024). Den praktikinlära forskningens bidrag till läraryrkets kunskapsbas: en analys av kunskapsprodukter från kollaborativ didaktisk forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 29(1-2), 31-52. <https://doi.org/10.15626/pfs29.0102.02>
- Andrée, M.; Carlgren, I.; Jägerskog, A.-S. & Tväråna, M. (2021). Ämnesdidaktiskt forsknings- och utvecklingsarbete. I: Andrée, M., Bladh, G., Carlgren, I., & Tväråna, M. (red.). *Ämneslärares arbete – didaktiska perspektiv* (s. 449-490). Stockholm: Natur o Kultur.
- Almqvist, J., Lidar, M., & Olin, A. (2023). Teaching Traditions in Classroom Practice—A Comparative Didactic Approach. In *Didactics in a Changing World: European Perspectives on Teaching, Learning and the Curriculum* (pp. 55-65). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2_4
- Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. HLS Förlag Stockholm.
- Bossér, U., & Sjöström, J. (2020). Samhällsfrågor i nv-klassrummen – från enkel kontextualisering till fokus på handlingskompetens för global miljöriktvisa. *ATENA Didaktik*, 2(1), DOI: 10.3384/atena.2020.2244
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2, 52-68. <https://doi.org/10.57126/noad.v2i1.12784>
- Bundsgaard, J., Fought, S. S., Hanghøj, T., & Misfeldt, M. (2022). Scenariedidaktik – en introduktion. I: Fought et al. (red.), *Håndbog i scenariedidaktik* (s. 16-42). Aarhus universitetsforlag.
- Börjesson, M. & Brkovic, I. (2019). Didaktik i lärarutbildning. I: Franck, O. (red.) *Vetenskaplighet i högre utbildning – Erfarenheter från lärarutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (2016). Att kunna eller låtsas kunna. I: E. Krogh & S.-E. Holgersen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik 4, Cursiv 19*, s. 13-33.
- Carlgren, I. (2020). Powerful knowns and powerful knowings. *Journal of Curriculum Studies*, 52, 323-336. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1717634>

- Cramer, C., & Schreiber, F. (2018). Subject didactics and educational sciences: Relationships and their implications for teacher education from the viewpoint of educational sciences. *Research in Subject-matter Teaching and Learning (RISTAL)*, 1(1), 150-164. <https://doi.org/10.23770/rt1818>
- Danckwardt-Lillieström, K., Andrée, M., & Rundgren, C. J. (2024). Process drama as a tool for participation in explorations of ‘wicked problems’ in upper secondary chemistry education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 12, 50-79. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.12.2.2132>
- Deng, Z. (2024). Practice, pedagogy and education as a discipline: Getting beyond close-to-practice research. *British Educational Research Journal*, 50(2), 772-793. <https://doi.org/10.1002/berj.3951>
- Dolin, J. (2022). Scenariedidaktik og naturfag – et overblik. I: Fought et al. (red.), *Håndbog i scenariedidaktik* (s. 233-249). Aarhus universitetsforlag.
- Engelsen, B. U. (1990). Didactics: Swedish and Norwegian understandings compared by a Norwegian. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 34(4), 285-299. <https://doi.org/10.1080/0031383900340404>
- Englund, T. (1997). Towards a dynamic analysis of the content of schooling: narrow and broad didactics in Sweden. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 267-288. <https://doi.org/10.1080/002202797184044>
- Fritzell, C., & Fritzén, L. (red.) (2007). *Integrativ didaktik i olika ämnesperspektiv*. Växjö University Press.
- Fought, S. S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T., & Misfeldt, M. (red.) (2022a). *Håndbog i scenariedidaktik*. Aarhus universitetsforlag.
- Fought, S. S., Bundsgaard, J., Hanghøj, T., & Misfeldt, M. (2022b). Scenariedidaktik på tværs af roller, ting, tid och rum. I: Fought et al. (red.), *Håndbog i scenariedidaktik* (s. 43-61). Aarhus universitetsforlag.
- Georgiou, Y., & Kyza, E. A. (2023). Fostering chemistry students’ scientific literacy for responsible citizenship through socio-scientific inquiry-based learning (SSIBL). *Sustainability*, 15(8), 6442. <https://doi.org/10.3390/su15086442>
- Guerrero, G. R., & Torres-Olave, B. (2022). Scientific literacy and agency within the Chilean science curriculum: A critical discourse analysis. *The Curriculum Journal*, 33(3), 410-426. <https://doi.org/10.1002/curj.141>
- Gundem, B. B. (1992). Notes on the development of Nordic didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 61-70. <https://doi.org/10.1080/0022027920240104>
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk–fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?. *Acta Didactica Norge*, 2(1), Art-1. <https://doi.org/10.5617/adno.1020>
- Hansen, T. I. (2022). Learning by undergoing – et kritisk blik. I: Fought et al. (red.), *Håndbog i scenariedidaktik* (s. 515-532). Aarhus universitetsforlag.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.2304/eerj.2007.6.2.109>
- Hudson, B. (2016). Didactics. In: D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. Thousand Oaks: SAGE.
- Hudson, B., Gericke, N., Olin-Scheller, C., & Stolare, M. (2023). Trajectories of powerful knowledge and epistemic quality: analysing the transformations from disciplines across

school subjects. *Journal of Curriculum Studies*, 55(2), 119-137.

<https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2182164>

Hultman, G., Löfgren, R., & Schoultz, J. (2012). Subject didactics in practice – hidden in the process: A study of teaching logics and classroom cultures. *Education Inquiry*, 3(1), 3-18.

<https://doi.org/10.3402/edui.v3i1.22010>

Kansanen, P. (2002). Didactics and its relation to educational psychology: problems in translating a key concept across research communities. *International Review of Education*, 48(6), 427-441. <https://doi.org/10.1023/A:1021388816547>

Kansanen, P. (2009). Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge?. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/14681360902742845>

Klausen, S. H., & Mård, N. (Eds.) (2024). *Developing a didactic framework across and beyond school subjects: cross- and transcurricular teaching*. Routledge.

10.4324/9781003367260

Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. I: E. Krogh & F. Nielsen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik, Cursiv 7*, s. 33-49.

Krogh, E. (2012). Det sammenlignende fagdidaktiske projekt. I: E. Krogh & F. Nielsen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik 2, Cursiv 9*, s. 51-76.

Krogh, E. (2014). Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik. I: E. Krogh & S.-E. Holgersen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik 3, Cursiv 13*, s. 13-35.

Krogh, E., Qvortrup, A. & Spanget Christensen, T. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.

Kroksmark, T. & Marton, F. (1992). Läran om undervisning. I: Selander, S. (red.), *Forskning om utbildning – en antologi* (s. 51-67). Brutus Östlings bokförlag Symposium.

Ligozat, F., Klette, K., & Almqvist, J. (Eds.) (2023). *Didactics in a Changing World: European Perspectives on Teaching, Learning and the Curriculum*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20810-2>

Lunde, T. & Sjöström, J. (2021). Didaktiska modeller som kärnan i ämnesdidaktik – forskning som eftersträvar en professionsvetenskap för lärare. *ATENA Didaktik*, 3(1), DOI: 10.3384/atena.2020.3299

Molbæk, L. (2025, det här numret), Krydsende grundpositioner i scenariedidaktik. *Sammenlignende fagdidaktik*.

Nielsen, F. V. (2011). Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensioner. I: E. Krogh & F. Nielsen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik, Cursiv 7*, s. 11-32.

Nielsen, F. V. (2012). Fagdidaktik som integrativt relationsfelt. I: E. Krogh & F. Nielsen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik 2, Cursiv 9*, s. 11-32.

Nordenbo, S. E. (1997). Danish Didactics: an outline of history and research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 209-224. <https://doi.org/10.1080/0031383970410304>

Rothgangel, M., & Vollmer, H. J. (2020). Towards a theory of subject-matter didactics. *Research in Subject-Matter Teaching and Learning (RISTAL)*, 3(1), 126-145. <https://doi.org/10.23770/rt1838>

- Schneuwly, B. (2011). Subject didactics: An academic field related to the teacher profession and teacher education. In B. Hudson & M. A. Meyer (Eds.), *Beyond fragmentation: didactics, learning and teaching in Europe* (pp. 275-286). Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.
- Sjöström, J. (2018). Didaktik i integrativa lärarprofessionsämnen. *Studier i læreruddannelse og –profession*, 3(1), 94-119. <https://doi.org/10.7146/lup.v3i1.97571>
- Sjöström, J. (2022a). Kunskaper i och om naturvetenskap som del av världsmedborgerlig bildning. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*, nr. 4/2022, s. 128-134.
- Sjöström, J. (2022b). Didaktik modelling illustrated by sustainability teaching arrangements in preschool. *Educare*, (2), 249–280. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.8>
- Sjöström, J. (2023). En praktisk-teoretisk vetenskap för lärare som bas för kraftfullt professionskunnande. *Forskning om undervisning och lärande (ForskUL)*, 11(1), 107-111. <https://doi.org/10.61998/forskul.v11i1.18445>
- Sjöström, J. (2024a). Ämnesdidaktik. I: M. Holmqvist (red.) *Teorier för undervisning och lärande* (s. 73-89). 2:a uppl., Malmö: Gleerups.
- Sjöström, J. (2024b). Vision III of scientific literacy and science education: an alternative vision for science education emphasising the ethico-socio-political and relational-existential. *Studies in Science Education*, Online first: 02 November 2024, <https://doi.org/10.1080/03057267.2024.2405229>
- Sjöström, J. (2025, in press). Science education for transformation: theorizing the three visions as a basis for new didaktik models for worldview awareness and sociopolitical transformation. In J. L. Bencze (Ed.), *Building Networks for Critical and Altruistic Science Education*. Springer Nature.
- Sjöström, J., Economou, C., Edström, A.-M., Ekberg, J.-E., Svensson Källberg, P., Larneby, M., Liljefors Persson, B., Ryan, U., Schubert, P., Wangen, B., & Örbring, D. (2024). Knowledge contributions from different school subjects to cross-curricular didactics for *Bildung* and sustainability. *Studies in Subject Didactics*, 25, 66-91. <https://doi.org/10.23988/sats.1009.c1402>
- Sjöström, J., & Eilks, I. (2018). Reconsidering different visions of scientific literacy and science education based on the concept of *Bildung*. In: Y. Dori, Z. Mevarech, D. Baker (eds.), *Cognition, Metacognition, and Culture in STEM Education – Learning, Teaching and Assessment* (pp. 65-88). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66659-4_4
- Sjöström, J., & Eilks, I. (2020). The *Bildung* theory – from von Humboldt to Klafki and beyond. In B. Akpan & T. J. Kennedy (Eds.), *Science Education in Theory and Practice* (pp. 55-67). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_5
- Sjöström, J. & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Stockholm: Liber.
- Spanget Christensen, T. (2014). Didaktiske paradigmer og refleksion. I: E. Krogh & S.-E. Holgersen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik 3, Cursiv 13*, s. 125-139.
- Spanget Christensen, T., Elf, N., Hobel, P., Qvortrup, A. & Troelsen, S. (red.) (2018). *Didaktik i udvikling*. Aarhus: Klim.
- Sund, P., Gericke, N., & Bladh, G. (2020). Educational content in cross-curricular ESE teaching and a model to discern teacher's teaching traditions. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(1), 78-97. <https://doi.org/10.1177/0973408220930706>
- Vollmer, H. J. (2021). Bildung as the central category of education?: Didactics, subject didactics, and general subject didactics in Germany. In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Eds.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 137-163). Routledge.

Vollmer, H. J., & Rothgangel, M. (Eds.) (2024). *General Subject Didactics: Comparative insights into subject didactics as academic disciplines*. Waxmann.

Wallin, E. (1988). Notes on didactics as a field of research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 32(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/0031383880320101>

Werler, T. (2024). A philosophy of Didaktik. In J. Baldacchino & H. Saeverot, H. (Eds.), *The Bloomsbury Handbook of Continental Philosophy of Education* (pp. 317-331). Bloomsbury Publishing.

Wickman, P. O., Hamza, K., & Lundegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller för undervisning i naturvetenskapliga ämnen. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 14(3), 239-249. <https://doi.org/10.5617/nordina.6148>

Yavuzkaya, M., Clucas, P. & Sjöström, J. (2022). ChemoKnowings as Part of 21st Century Bildung and Subject Didaktik. *Frontiers in Education*, 7, 869156. doi: 10.3389/educ.2022.869156

English summary

The article argues that scenario didactics can be seen as an overall didactic model. Didactic models in general link theory and practice. The article highlights both the theoretical base for scenario didactics and several examples of different scenario didactic methods. A connection is made to Nielsen's four subject didactic paradigms (oriented towards the basic subject, everyday life/individual, society/challenges and the world/existence, respectively). The article highlights that scenario didactics can primarily be linked to challenge didactics/the society paradigm. At the same time, there are also traces of both the individual-centered paradigm and the fourth reflective and world-centered paradigm. In addition, there is a clear basis in relevant subject content. At several places in the article, the great potential of scenario didactics for critical-eco-reflexive Bildung is emphasized. As a framework, the article begins with a brief description of subject didactics as a field and a historical comparison between didactics in Denmark and Sweden. The article concludes with a proposal for four questions as a complement to Klafki's classical didactic analysis.

Keywords

Subject didactics, scenario didactics, paradigm, didactic theory, didactic model, Bildung

Nyckelord

Fagdidaktik, ämnesdidaktik, scenariedidaktik, paradigm, didaktisk teori, didaktisk modell, bildning

Författarupplysningar

Jesper Sjöström

Professor, Fakulteten för lärande och samhälle, Malmö universitet

Upptagen av: naturvetenskapsämnenas didaktik, bildning, scientific literacy, utbildningsvisioner, miljö- och hållbarhetsundervisning

jesper.sjostrom@mau.se

<https://mau.se/personer/jesper.sjostrom/>

ORCID: 0000-0002-3038-1716

ⁱ Frågorna är här översatta från engelska till svenska, mycket fritt tolkade och delvis omskrivna och kompletterade