



BEPRÖVAD ERFARENHET

En kartläggning av begreppet i en
internationell och nationell kontext

Innehållsförteckning

KARTLÄGGNING AV ARBETE MED BEPRÖVAD ERFARENHET	4
1. INTERNATIONELL RAPPORT	5
1.1 Beprövad erfarenhet som professionellt kunnande och omdöme	5
1.2 Beprövad erfarenhet som kollektivt bearbetad kunskap i professionella gemenskaper	5
1.3 Beprövad erfarenhet som delning av material och exempel via plattformar	6
1.4 Beprövad erfarenhet som evidensbaserade metoder, där erfarenhet används för tolkning och anpassning	6
1.5 Beprövad erfarenhet som "lärardrivna projekt" som dokumenteras	7
1.6 Sammanfattande reflektion	7
2. GODA EXEMPEL PÅ BEPRÖVAD ERFARENHET	9
2.1 Exempel från arbete på övergripande nivå	10
2.2 Exempel från skolhuvudmän	14
2.3 Exempel från enskilda skolor	17
2.4 Sammanfattande reflektion	19
3. ENKÄT OM BEPRÖVAD ERFARENHET	21
3.1 Kännedom och förståelse av begreppet beprövad erfarenhet	21
3.2 Beprövad erfarenhet i praktiken	25
3.3 Utveckling av undervisning	26
3.4 Att dela erfarenheter från undervisningen	27
3.5 Förutsättningar i arbetet med beprövad erfarenhet	28
3.6 Sammanfattande reflektion	29

Kartläggning av arbete med beprövad erfarenhet

Under hösten 2025 inledde Lärarstiftelsen en förstudie om beprövad erfarenhet. Syftet med förstudien var att utveckla en process för att dokumentera, dela, granska och sprida lärarnas kunskapsbaserade erfarenheter. Ett specifikt uppdrag i förstudien var att samla in kunskap om aktuella och intressanta former av beprövad erfarenhet i både Sverige och i andra länder. Vilna AB har genomfört en internationell sammanställning av beprövad erfarenhet från Danmark, England, Estland, Finland, Norge samt provinsen Ontario i Kanada. Resultaten finns presenterade i sin helhet i en rapport på Lärarstiftelsens hemsida. De resultat som bedömts vara mest relevanta för förstudien har sammanfattats i den föreliggande rapporten.

Inom ramen för förstudien har också en nationell omvärldsspaning kring begreppet beprövad erfarenhet och dess omsättning i praktiken genomförts. En enkät har skickats ut genom Sveriges Lärare i syfte att undersöka lärarnas förståelse av begreppet och deras tankar om hur detta arbete sker idag. Dessutom har en efterlysning av exempel från enskilda lärare, skolor och skolhuvudmän på framgångsrika modeller eller strukturer för arbetet med beprövad erfarenhet gjorts genom Lärarstiftelsens webbplats. I föreliggande rapport beskrivs dessa exempel tillsammans med en sammanfattning av resultaten från enkäten om beprövad erfarenhet.

1. INTERNATIONELL RAPPORT

I en internationell kontext används inte begreppet beprövad erfarenhet på samma sätt som i Sverige. Däremot finns det närliggande uttryck och infrastrukturer i varje land som beskrivs i den internationella rapporten. Det som Vilna AB beskriver särskilt utmärker den svenska definitionen – kunskap som inte är vetenskapligt producerad men ändå blir beprövad genom att vara dokumenterad, prövad och delad inom professionen – saknar tydlig motsvarighet. I stället återkommer idén om att undervisning formas i ett professionellt handlingsutrymme, där forskning, evidens, yrkeskunnande och erfarenhet vägs samman. Nedan följer en sammanfattning av hur beprövad erfarenhet beskrivs i andra länder.

1.1 Beprövad erfarenhet som professionellt kunnande och omdöme

I flera länder läggs tyngdpunkten inte på ”erfarenhet” som en separat kunskapskategori, utan på lärarens professionella omdöme – att i konkreta situationer väga samman teori, forskning, praktik och etik.

I Danmark används begreppen ”professionsviden” (professionell kunskap som läraren utvecklar i yrkesutövningen) och ”professionell dömmekraft” (förmåga att väga samman teoretisk kunskap, praktisk erfarenhet och etiska överväganden i undervisningsbeslut). Det ligger nära förståelsen av beprövad erfarenhet som praktisk yrkeskunnande som blir giltigt genom professionens omdöme, snarare än genom formell dokumentation.

I Norge beskrivs i styrdokument att lärare ska basera arbetet på både forskning och erfarenhetsbaserad kunskap och att detta samlas i ett professionellt omdöme, ”lærerens profesjonelle skjønn”. Erfarenhet förstås som en integrerad del av omdömet, inte som något som certifieras genom att dokumenteras och prövas av andra.

I Ontario betonas att lärare fattar beslut utifrån forskning, evidens, professionell erfarenhet och att den professionella erfarenheten utvecklas och stöds i gemenskaper. I stöd-materialet ”Learning for All” anges att metoder ska vila på forskningsstöd men anpassas utifrån professionell erfarenhet. Läraren ska använda sitt professionella omdöme i undervisningen.

1.2 Beprövad erfarenhet som kollektivt bearbetad kunskap i professionella gemenskaper

I flera länder blir erfarenhetsbaserad kunskap mest synlig när den görs gemensam, via strukturerat kollegialt arbete. Det liknar den svenska idén om att erfarenhet blir beprövad när den prövas och delas. Den internationella rapporten visar dock att kravnivån och formaliseringsgraden varierar mellan olika länder.

I Danmark beskrivs professionella lärandegemenskaper som strukturer där lärare i organiserad form samarbetar och utvecklar undervisningen med målet att dra nytta av

lärarnas erfarenheter, inte som tyst kunskap utan som en delad och gemensamt bearbetad resurs. Samtidigt betonas i utvärderingar att det för att erfarenheter ska bli synliga och gemensamt bearbetade, krävs meningsfulla strukturer för till exempel möten och observation, tillit till lärares yrkeskunnande och ett tydligt ledarskap.

I Norge lyfter den reviderade läroplanen "Kunnskapsløftet" (LK20) vikten av en gemensam forsknings- och erfarenhetsbaserad kunskapsgrund och att professionellt omdöme utvecklas i dialog med kollegor. Rapporten framhåller också att det inte finns krav på att erfarenhetsbaserad kunskap ska dokumenteras, delas och prövas av andra. Det innebär en större betoning på en mer informell professionell utveckling i praktiken jämfört med den svenska definitionen av begreppet.

I Ontario beskrivs en förståelse av beprövad erfarenhet där lärare tillsammans bygger en lärandekultur, arbetar systematiskt, sprider kunskap och utvecklar praxis, bland annat genom undervisningsnära, kollegial och lärardriven undersökande praktik.

1.3 Beprövad erfarenhet som delning av material och exempel via plattformar

I flera länder beskrivs beprövad erfarenhet som något som närmar sig dokumenterad praktik. Skillnaderna mellan länderna handlar om huruvida delningen också innebär någon form av granskning och/eller kvalitetssäkring.

I Estland finns en nationell digital infrastruktur, e-Koolikott. Här kan lärare dela eget undervisningsmaterial och ge respons på andras. Innehållet granskas av ämnesexperter för att säkerställa aktualitet och relevans.

I Finland finns ett bibliotek för öppna lärresurser där lärare kan publicera material och metoder. Den internationella rapporten noterar att det inte förekommer systematisk granskning eller kvalitetskontroll, utan att ansvaret ligger på den som publicerar materialet. Samtidigt betonar den fackliga centralorganisationen OAJ lärarnas autonomi, att delning bör ske frivilligt och att undervisningsmaterialet ses som lärarens intellektuella egendom.

Ontario har under många år också haft tydliga delningskanaler. Resultat och resurser från utvecklingsarbeten sprids dels via TeachOntario, en digital plattform med bloggar, videor och resurser, dels genom regionala och provinssiella konferenser.

1.4 Beprövad erfarenhet som evidensbaserade metoder, där erfarenhet används för tolkning och anpassning

I den här förståelsen av beprövad erfarenhet är "det beprövade" främst kopplat till vetenskaplig evidens. Lärarens erfarenheter blir därmed viktiga som implementerings- och omdömeskompetens: att välja, anpassa och få metoder att fungera i klassrummet.

I England används inte begreppet beprövad erfarenhet. Lärare verkar inom professionellt omdöme och handlingsfrihet, men "det beprövade" tolkas i hög grad som extern evidens snarare än professionens egen dokumenterade erfarenhet. Det finns en infrastruktur för evidensbaserad undervisning, som utgår från lag, läroplan, standarder

och en utvärderingsstrategi. Fokus ligger mer på att vetenskaplig kunskap utvecklas utifrån strikta principer än på att lärarens beprövade erfarenheter dokumenteras och återanvänds. Ett centralt exempel är Education Endowment Foundation (EEF) som har stark betoning på randomiserade kontrollstudier (RCT-studier) och synteser (Teaching and Learning Toolkit) som rankar undervisningsstrategier utifrån effekt, kostnad och evidensstyrka.

Även Estland saknar motsvarande begrepp, men rapporten beskriver en aktiv diskussion om evidensbaserade metoder. En strävan att lärare inte bara ska använda "sina egna bästa metoder" utan i högre grad luta sig mot metoder baserade på evidens. Samtidigt ska lärare ha autonomi att välja metoder utifrån professionell kunskap och erfarenhet.

1.5 Beprövad erfarenhet som "lärardrivna projekt" som dokumenteras

Det här är den del i rapporten som ligger närmast den svenska idén om beprövad erfarenhet, något som blir giltigt genom dokumentation och delning i professionen.

I exempel från Ontario beskrivs hur lärare inom ramen för TLLP (Teacher Learning and Leadership Program) har fått medel för självinitierade, praktisknära utvecklingsprojekt med kollegialt lärande. Varje projekt krävde dokumentation och spridning genom slutrapporter, undervisningsmaterial, den digitala plattformen TeachOntario och konferenser. I detta exempel förstås "beprövad erfarenhet" som en organiserad process: lärare prövar i praktiken, dokumenterar vad som händer och gör resultaten användbara för andra. Den praktikbaserade kunskapen kopplas till lärarens förmåga att fatta välgrundade situationsanpassade beslut, "decisional capital". Den kan stärkas genom nätverk och gemenskaper där erfarenheter delas, prövas och vidareutvecklas.

1.6 Sammanfattande reflektion

Sammanfattningsvis kan "beprövad erfarenhet" i en internationell kontext förstås utifrån en eller en kombination av följande tre aspekter:

- erfarenhet som del av professionellt omdöme
- erfarenhet som kollektivt bearbetad kunskap i gemenskap
- erfarenhet som dokumenterad och spridd praktik via plattformar och projekt

I sammanställningen av de internationella exemplen framträder några tydliga skillnader mellan Sverige och andra länder. De kan vara viktiga att lyfta fram som underlag för att identifiera möjliga fortsatta steg i arbetet med att skapa en nationell digital plattform.

En skillnad handlar om begreppet beprövad erfarenhet och dess innebörd. Den svenska definitionen rymmer en förståelse av att beprövad erfarenhet inte är vetenskapligt producerad kunskap men som blir beprövad genom dokumentation, prövning och delning i professionen. Definitionen är idag inte tydligt befäst, varken hos skolmyndigheter eller bland de professionella i skolverksamheten (se till exempel sammanställningen av lärarenkäten i denna rapport). Därför blir det viktigt att Lärarstiftelsen tydliggör den definition som arbetet med den digitala plattformen utgår ifrån och formar processen utifrån den.

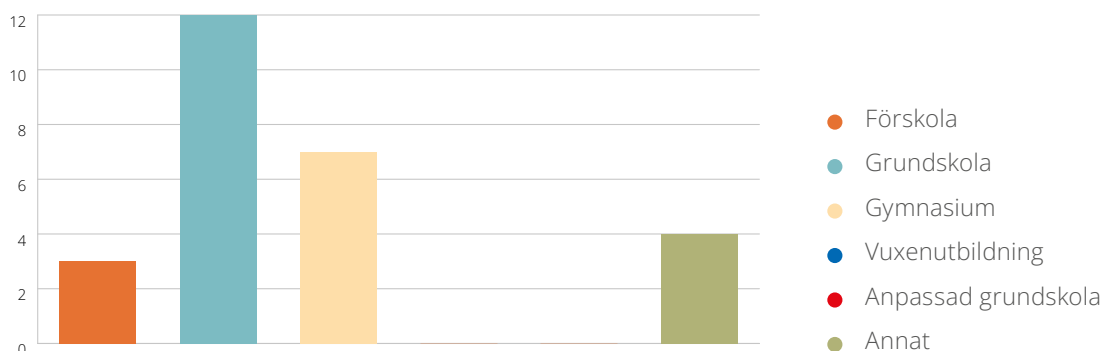
En annan skillnad handlar om den svenska definitionens ambition att samla lärarnas kunskapsbaserade erfarenheter. Att genom kollegiala processer skapa en gemensam professionell kunskapsbas som växer över tid och som möjliggör spridning och kritisk granskning. I andra länder saknas ofta kravet på dokumentation och det saknas ambition att bygga en nationell "bank" av lärarnas kunskaper. Det kan medföra att lärarnas kunskap stannar vid att bli lokala exempel, där lärare deltar i kollegiala lärandegemenskaper, men där kunskapen inte prövas och delas i vidare bemärkelse. Det innebär att varje lärare i högre grad måste uppfinna hjulet på nytt utan att kunna dra fördel av andra lärares erfarenheter. Det behöver därmed finnas en tydlig och genomtänkt struktur för att skapa en sådan kumulativ ansats i den nationella plattformen.

Ytterligare en skillnad är infrastrukturen för beprövad erfarenhet. I Sverige finns ett tydligt gap mellan den lagstadgade skrivelsen om att utbildning ska vila på beprövad erfarenhet samtidigt som infrastrukturen är svag för att göra den möjlig i praktiken. Den nationella plattformen kräver en infrastruktur som gör prövning, kollegial granskning och omprövning praktiskt genomförbar och rimlig i lärarnas vardag. Till det kan man också lägga till legitimitetsfrågan. I Lärarstiftelsens arbete är det tydligt uttalat att det är lärarprofessionen själv som äger mandatet att både avgöra huruvida olika undervisningsexempel fungerar eller inte fungerar i olika sammanhang och när något kan sägas vara beprövat. Det är dock inte alltid den allmänna uppfattningen, varken i vissa nämnda länder eller i den svenska politiska diskursen. Det finns en risk att fastna i frågor om "the best practice" kopplat till specifika vetenskapliga metoder eller modeller och mätbara effekter. Detta kan Lärarstiftelsen aktivt motverka.

2. GODA EXEMPEL PÅ BEPRÖVAD ERFARENHET

I detta avsnitt redovisas några exempel på hur skolor eller skolhuvudmän själva beskriver att de arbetar med modeller eller strukturer för lärarnas beprövade erfarenhet på ett framgångsrikt sätt. Insamlingen gjordes genom Lärarstiftelsens webbplats, som låg öppen under en dryg månads tid. Den 15 december 2025 hade totalt 26 exempel kommit in från 12 olika skolhuvudmän och nätverk. Några av exemplen kommer från lärare eller andra intressenter som själv tagit kontakt med projektledaren för att dela sina tankar och sitt arbete. I rapporten redovisas 16 av de totalt 26 inkomna exemplen. Återstående 10 exempel redovisas inte, eftersom de inte upplevts uppfylla kriterierna för vad som kan betraktas som beprövad erfarenhet. Det kan handla om att exemplet endast rör en enskild lärares undervisningsutveckling eller att exemplet inte är tydligt kopplat till beprövad erfarenhet. I ett fall ingår ett enskilt exempel i ett annat som lämnats på övergripande nivå.

Följande fördelning kan urskiljas i fråga om vilken skolform som de olika exemplen är hämtade från. De exempel som har benämnts med alternativet ”annat” beskriver att de relateras till flera av de nämnda skolformerna.



Nedanstående diagram visar vilken skolform de olika exemplen är hämtade från. De alternativ som är markerade med ”annat” kommer från forsknings- och utvecklingsavdelning på central nivå, förvaltning eller från flera enskilda skolor inom samma skolhuvudman.



2.1 Exempel från arbete på övergripande nivå

Några av de exempel som beskrivs ligger på en övergripande huvudmannanivå. Det kan handla om att en forsknings- och utvecklingsavdelning inom en organisation eller förvaltning genomför ett arbete som omfattar flera skolor inom en region eller kommun. Den eller de som leder arbetet är disputerade lärare eller har ett övergripande ledningsansvar för utvecklingsarbete. Arbetet spänner oftast över flera olika skolformer.

Enköpings kommun – förskola till vuxenutbildning

Arbetet leds av ett vetenskapligt team bestående av en forskare, förstelärare, förskollärare och lärare i fritidshem. Syftet är att utveckla beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund genom att bland annat skapa en röd tråd och ett gemensamt språk för undervisning inom hela utbildningsförvaltningen, från förskola till vuxenutbildning. Under läsåret 2024/25 träffades det vetenskapliga teamet en gång i månaden för egen fördjupning och problematisering. Riktade insatser har genomförts med sex olika enheter, inklusive anpassad grundskola, förskola, grundskola, vuxenutbildning (SFI) och modersmålsenheten. Arbetet sker i kontinuerlig dialog med forskare på Stockholms universitet.

Kärnan i arbetet är metoden SKU (Systematisk kartläggning av undervisningsutmaningar) som används för att systematiskt undersöka och "osäkra" undervisningen. Arbetslaget använder en matris baserad på kursplanen där centralt innehåll ställs mot förmågor och långsiktiga mål. Lärare identifierar utmaningar i undervisningen och markerar dem med färger: grönt (okomplicerat), gult (hanterbart) och rött (kräver fördjupat arbete). Deltagare ur det vetenskapliga teamet fungerar som handledare på enheterna för att stötta processen. Varje termin anordnas en "lärstämna" där pågående arbeten presenteras och diskuteras över gränserna.

Metoden har bland annat hjälpt lärare att flytta fokus från ramfaktorer till undervisningen och didaktiken. Genom att alla utgår från samma metod, har en gemensam plattform för lärande och utveckling skapats över stadiegränserna. På den anpassade grundskolan, där färdiga matriser saknades, har lärarna själva utvecklat dessa utifrån sina behov. Likaså har SFI skapat en egen matris för SFI-matematik och synliggjort vilka resurser som krävs för lärande.

En utmaning är att ständigt hålla kvar fokus på undervisningen. Ibland kan diskussionen glida över till att handla om ramfaktorer. Det är viktigt att låta arbetet ta tid och att "våga gå på djupet" istället för att skynda fram lösningar eller bara vilja bli klar med matrisen. För att arbetet ska lyckas krävs en gemensam syn på varför insatsen görs och ett gemensamt kunskapsintresse som gör projektet "viktigt på riktigt" för deltagarna.

Piteå kommun – förskola, grundskola och gymnasium

Arbetet leds av ett forsknings- och utvecklingsteam som består av en vetenskaplig ledare, tre förstelärare och två kommundoktorander. Teamet etablerades i denna konstellation i januari 2022 och fungerar som en länk mellan förvaltningsledning, rektorer, lärare, forskare och politiker. Teamet arbetar både strategiskt och operativt med ett helhetsperspektiv på förskola, grundskola och gymnasium. Uppdragen formuleras förtjärande utifrån verksamheternas behov. Utbildningsförvaltningen har satt upp riktlinjer för FoU-teamets arbete, vilka utvärderas regelbundet. Målet är att utveckla utbildningen utifrån både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

FoU-teamet arbetar för att skapa strukturer och aktiviteter för att höja den vetenskapliga kompetensen bland lärare och öka förmågan att leda utvecklingsarbete, vilket i förlängningen förväntas bidra till lärarnas professionella utveckling och barns och elevers lärande. FoU-teamet arbetar bland annat med utbildning, handledning och forskningsbevakning och olika aktiviteter såsom seminarier, workshops och forsknings- och utvecklingsprojekt i förskolor och skolor. Det sker bland annat genom aktionsforskning, forskningscirkel och handledarkollegium. Inom utbildningsförvaltningen finns en tidskrift som används för att sprida lärarnas utvecklingsarbeten.

Arbetet bidrar till ett utvecklat vetenskapligt förhållningssätt i verksamheterna. Genom de olika aktiviteterna når teamet ut till en stor del av kommunens lärare. Det finns också ett stort intresse för arbetet även utanför kommunens gränser.

Några lärdomar är att det är viktigt att arbeta både operativt och strategiskt, samt att ha såväl ett kort- som långsiktigt perspektiv. Att bygga en kultur och struktur för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet tar tid och kräver tålamod. Det är också viktigt att arbetet bygger på de behov som identifieras i det systematiska kvalitetsarbetet.

Ängelholms kommun – förskola, grundskola och gymnasium

Kommunens forsknings- och utvecklingsgrupp har skapat en organisation för utvecklingsarbetet som pågår fortlöpande under tre år, vilket ger långsiktighet och möjlighet att bygga upp en gemensam, dokumenterad kunskapsbas. Arbetet utgår från att enskilda skolor anmäler sitt intresse till huvudmannen för att genomföra utvecklingsarbete med utgångspunkt i den egna praktiken. Arbetet leds av kommunens FoU-grupp i samverkan med respektive skolas rektor.

Processen startar i undervisningens behov: lärarlag formulerar en frågeställning som preciserar vad de vill förstå eller förbättra. Därefter följer litteraturläsning kopplad till frågan samt planering och genomförande av en aktion i undervisningen. Data samlas in och analyseras. Slutligen sammanfattas resultaten i en vetenskaplig poster som kan delas inom organisationen genom presentationer och dialogseminarier.

Arbetet har bidragit till att öka medvetenheten om ett vetenskapligt förhållningssätt i skolornas utvecklingsarbete. Lärare argumenterar i högre grad med stöd i forskning för sina didaktiska val i undervisningen. Dokumentationen gör progression och lärdomar synliga och bevarar dem för fortsatt prövning och utvidgning av den kollegiala erfarenheten.

Några lärdomar från arbetet är att ett tydligt ägandeskap i skolorna är avgörande för framgång. Det finns ett behov av att träna på att ställa genuina frågor om den egna undervisningen, frågor som är tillräckligt skarpa för att undersökas. En viktig insikt är också värdet av att våga fördjupa sig i en avgränsad fråga i undervisningen och fördjupa förståelsen, snarare än att bredda den för snabbt. Det stärker både kvaliteten i analysen och möjligheten att omsätta resultat i praktik.

Kungsbacka kommun – förskola och grundskola

Kungsbacka kommun har sedan 2018, i varierad omfattning, arbetat med att utveckla en struktur för att systematiskt omvandla lärarnas erfarenheter till beprövad erfarenhet. Arbetet drivs av idén att beprövad erfarenhet är viktigt för att legitimera lärarnas kunskap och höja professionens status. Arbetet har letts av två lektorer tillsammans med en

referensgrupp bestående av förskollärare, lärare, rektorer och utvecklingsledare. Inledningsvis har gruppen lagt mycket tid på litteraturläsning och dialog.

Arbetet har utgått från en definition av beprövad erfarenhet som innebär att lärare prövar sina erfarenheter systematiskt och dokumenterar processen och resultatet. I nästa steg delas dokumentationen och lärarna tar del av en kollegas dokumentation som prövat samma aspekt, metod eller fenomen.

För att stötta processen utarbetades en mall med syfte att balansera två huvudsakliga behov. Dels eftersträvades samma systematik som för vetenskaplig kunskap, dock utan krav på teoretisk inramning, dels var strävningen att mallen skulle upplevas relevant och ge stort utrymme för lärarens professionella omdöme utan att bli alltför övermäktig. Det har varit viktigt att mallen hjälper lärare att med ett enkelt och konkret språk formulera sin undervisningsidé och syftet med att pröva denna. Referensgruppen har erfarenhet av att lärare, om de inte får stöd, tenderar att uttrycka sig svepande och översiktligt, likt språket i läroplanen.

Mallen har testats av olika lärare. I vissa fall har 3-4 lärare prövat samma bärande idé med anpassningar för elevgrupp och lärandemål. Referensgruppen har funderat mycket kring hur behovet av en plattform för spridning kan lösas för att lärarens erfarenhetsbaserade kunskap verkligen ska kunna bli beprövad.

Resultatet av arbetet visar att lärare har uppskattat att reflektera systematiskt kring sin undervisning, men att de också inser att det kräver tankemöda. Det är inte helt lätt att formulera sina idéer och kunskap i ord, särskilt inte i skriven text. Referensgruppen har betonat att dokumentationen inte måste ske skriftligt utan kan även bestå av filmer, bilder eller annat material. De samtal som förts mellan lärare som prövat samma planering i flera led, har gett ny inspiration och motivation till att förbättra undervisningen.

Några lärdomar som kan vara viktiga att lyfta fram är att det varit svårt att skapa en mall som lärare uppfattar som tillräckligt enkel, men som håller god kvalitet och främjar ett vetenskapligt förhållningssätt. Referensgruppen har upplevt att det är svårt att motivera lärare att bidra till beprövad erfarenhet. Det kan bero på bristen på formella incitament och att lärare upplever att det räcker att pröva undervisningen för elevernas skull, utan att göra ett extra arbete med kollegial prövning och dokumentation.

Referensgruppen lyfter några idéer som skulle kunna bidra till arbetet. Bland annat beskriver de att beprövad erfarenhet borde vara en del av meriteringssystemet inom professionsprogrammet. De menar också att det bör erbjudas konferenser där lärare får presentera sina exempel på beprövad erfarenhet. Sådana konferenser skulle kunna inkludera presentationer av pågående arbete där andra lärare kan kritiskt granska undervisningsexempel och ge förslag på förbättringar men också innehålla dialoggrupper som en del av det fortsatta arbetet.

Linköpings kommun och Norrköpings kommun – grundskola

Projektet är en del av en kommunsatsning där ambitionen är att, tillsammans med Linköpings universitet, bygga upp ett östsvenskt matematiskt centrum som ska vara en mötesplats för verksamma inom skolverksamheten och akademien. Kommunerna finansierar två forskartjänster som ska bidra till att stötta lärare i deras arbete med att förbättra matematikundervisningen i kommunerna.

I det aktuella exemplet, som genomfördes under vårterminen 2013, arbetade forskarna tillsammans med fyra lärare i årskurs 1–6 och årskurs 9 utifrån vad som benämns som ”medverkande aktionsforskning” (participatory action research). Ansatsen innebär att lärare och forskare tillsammans, och på lika villkor, arbetar utforskande för att både förändra praktiken och generera ny kunskap. Som stöd i arbetet användes en modell utvecklad av två matematikdidaktiska forskare (Skovsmose & Borba, 2004). Modellen innefattar tre delar som fokuseras i forskningen: nuvarande situation, eftersträvad situation och arrangerad situation. Modellen fångar inte enbart aspekter i matematikklassrummet som de är, de går också in i en föreställningsprocess där det är möjligt att lägga till något om materialet som ännu inte har hänt. Det kan ge en rikare diskussion om framtida möjliga förändringar än om man begränsas till det som faktiskt hänt under projektets gång.

Läro- och forskargruppen träffades sju gånger på så kallade seminarier under en termin. Data samlades in via elevernas anteckningar, elevenkäter, lärarloggar, forskarloggar och minnesanteckningar från seminarier. Utvecklingsarbetet handlade om hur elever kan använda skrivande i matematik för att själva ta större ansvar för sitt lärande.

Projektet genererade lärdomar kring både matematikundervisning och själva forskningsprocessen. Samarbetet mellan lärare och forskare lyfts fram som ett väl fungerande sätt att utveckla praktiken, där lärarna medverkar som forskande lärare snarare än som forskningsobjekt. Arbetet beskrivs som emancipatoriskt, vilket innebär att deltagarna får hjälp att kritiskt granska och utmana begränsande strukturer (till exempel traditionen av enskilt räknande i boken) för att öka sitt handlingsutrymme. En viktig lärdom av arbetet är betydelsen av att ständigt pendla mellan nuvarande situation och en tänkt och eftersträvad situation för att hitta nya vägar för lärande.

Skånes kommuner – grundskola

I Skåne har Lärarnas skolutvecklingskonferens etablerats som en återkommande arena där lärare presenterar undersökningar av sin egen undervisningspraktik. Konferensen arrangeras vartannat år och har hittills genomförts vid fyra tillfällen. Syftet är att ge lärarnas erfarenheter en systematisk, dokumenterad och kollegialt prövad form och att möjliggöra spridning.

Processen börjar med att lärare ansöker skriftligen om att medverka. I ansökningsfasen får de återkoppling på texten och därefter görs urvalet. Själva konferensen fokuserar på undersökningar i den egna praktiken: lärare presenterar sina inspel och samtalar i grupper, vilket ger kollegial granskning och fördjupning. Efter konferensen erbjuds deltagarna att skriva en utvecklingsartikel. Skrivandet stöds av så kallade skrivstödjare och de färdiga texterna publiceras i en samlad skrift. Över tid har de olika funktionerna talare, skribenter, moderatorer och skrivstödjare, bidragit till en stabil infrastruktur för kollegialt lärande och dokumentation.

Resultatet är att undersökningar i den egna praktiken antar en vetenskaplig form: frågor formuleras, metoder och underlag tydliggörs, resonemang prövas öppet och slutsatser dokumenteras. Den muntliga prövningen på konferensen, följd av skriftlig bearbetning och publicering, höjer kvaliteten på argumentationen och gör erfarenheterna överförbara till andra. Syntesen fungerar som ett gemensamt minne och spridningskanal, vilket stärker legitimiteten för praktikinära utvecklingsarbete i professionen.

Arbetet visar att intresset för att dela goda erfarenheter är stort, men att många behöver stöd för att förankra sina slutsatser i systematiska undersökningar och skriftlig doku-

mentation. En tydlig process med respons i flera steg, skrivstöd och publicering sänker tröskeln och höjer kvaliteten i arbetet. Långsiktighet och återkommande cykler är avgörande för att etablera en kultur av kollegial prövning, där lärarnas kunskap inte bara uttrycks utan också granskas, förfinas och sprids.

Glesbygdsskolenätverket

Glesbygdsskolenätverket uppkom 2020 utifrån lärarnas behov av en mötesplats där glesbygdsskolans specifika förutsättningar och behov får stå i centrum. Typiska kännetecken för skolor i glesbygd är att de har färre än 55 elever, har en åldersblandad undervisning och skolledarskap på distans. Nätverket tar stöd av forskare, bland annat från Umeå universitet, för att stötta arbetet med kollegialt lärande och kompetensutbyte mellan skolorna.

Nätverket träffas ungefär en gång i månaden. Arbetet bygger på samtalsrundor där alla kort delar sina tankar och erfarenheter kring ett gemensamt ämne eller tema, följt av öppna fördjupningssamtal. Lärarna prövar varandras idéer och omprövar sina egna, med återkoppling från kollegor och inspel från forskare. I vissa fall knyts forskare till enstaka teman eller ger gästföreläsningar, vilket förankrar det kollegiala arbetet kring såväl beprövad erfarenhet som på vetenskaplig grund.

Arbetet har resulterat i en stärkt yrkeskår med givande kollegiala samtal och ett ökat nätverkande där idéer kan prövas och ventileras. Lärarna beskriver att nätverket bidrar till en mer likvärdig fortbildning jämfört med kollegor i den svenska "normskolan".

En central lärdom är att glesbygdsskolor behöver egna nätverk, eftersom deras förutsättningar och pedagogik ofta glöms bort eller osynliggörs i forskning, läromedel och politik.

2.2 Exempel från skolhuvudmän

Några exempel ges från skolhuvudmannanivå där arbetet innefattar flera olika skolor i kommunen och inom samma skolform. Arbetet kan ha initierats av olika parter inom styrkedjan, men har gemensamt att det leds av en lektor eller utvecklingsledare med ett specifikt uppdrag att leda utvecklingsarbete.

Kungsbacka kommun – förskola

Projektet med beprövad erfarenhet på förskolan tillsammans med cirka 20 förskollärare utgår från det arbete som också gjorts och görs i grundskolan i Kungsbacka kommun. Det är ett pågående arbete sedan drygt ett år tillbaka. Utgångspunkten är att beprövad erfarenhet är en egen arbetsprocess, minst lika central som den vetenskapliga grunden.

Arbetet med att dokumentera erfarenheter från undervisningen sker med stöd av de etablerade mallar och strukturer som utvecklats i grundskolan, men anpassats utifrån förskolans kontext. Fokus ligger på att förskollärarna i mindre grupper prövar en undervisningssekvens som en av förskollärarna planerat för och genomfört i sin egen praktik. Varje förskollärare dokumenterar sitt provande och reflekterar kring det i efterhand.

Insatsen har lett till några olika resultat. Först och främst tydliggörs vikten av att skapa goda förutsättningar för förskolans lärare att dokumentera sin beprövade erfarenhet. Förskollärare har inte en lika stark tradition av skriftlig dokumentation som lärare

i grundskolan och det kan upplevas svårt att sätta ord på sina handlingar och val i undervisningspraktiken. Det visar också att det är möjligt att använda grundskolans dokumentationsstrukturer för att synliggöra undervisningserfarenheter. Men mallarna måste anpassas till förskolans kontext, gärna kopplat till befintliga dokumentations- och reflektionsmallar. Det blir också tydligt att det är uppskattat av förskollärarna att prata om sin undervisning. Det finns ett behov av att få stöd att sätta ord på den tysta kunskap som ofta upplevs självklar som men som behöver formuleras i skrift för att andra ska kunna tillgodogöra sig dokumentationen. Arbetet har också skapat en förståelse för att det är viktigt att planera sin undervisning och att inte bara uppmärksamma spontana lärandesituationer.

Några lärdomar som gjorts är att beprövad erfarenhet erkänns som en självständig process, som är minst lika viktig som den vetenskapliga. En fördjupad förståelse har vuxit fram kring hur vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet hänger ihop och stödjer varandra i praktiken.

Ängelholms kommun – förskola

Arbetet pågår i flera förskolor sedan läsåret 2023/2024 och bedrivs av en utvecklare på övergripande nivå. Syftet är att stärka barns ordförråd genom att förskolepersonal fungerar som språkliga förebilder i vardagliga samtal. Fokus ligger på rutin- och övergångssituationer där många spontana interaktioner sker.

Genom återkommande observationer sammanställs data om pedagogernas språkbruk i autentiska situationer. Korta filmsekvenser används också som underlag för analys och reflektion i återkopplingssamtal tillsammans med personalen. Parallellt sprids arbetet genom konferenspresentationer, föreläsningar och workshops i kommunen. En populärvetenskaplig artikel har accepterats för publicering, vilket ger ytterligare struktur för dokumentation och spridning.

De avslutande reflektionerna och lärdomarna är inkluderade i den kommande artikeln och kan spridas först efter publicering. På en övergripande nivå beskriver förskolepersonalen redan nu att de har ökat sin kunskap och medvetenhet om hur de samtalar och använder sitt språk med barnen, särskilt i vardagens övergångar och pauser mellan olika aktiviteter. Indikationen är att en cyklisk modell med observation, videobaserad analys och kollegial återkoppling effektivt stödjer utvecklingen av ett medvetet, språkstödjande förhållningssätt i förskolans praktik.

Göteborgs stad – grundskola

Sedan 2021 har Göteborgs stad skapat en mötesplats för lärare i naturvetenskap och teknik. Syftet är att gemensamt fördjupa sig och stärka undervisningen i STEM-ämnena. Arbetet koordineras av en lektor som har avsatt fem procent av sin arbetstid. Gruppen träffas två till tre gånger per år.

Det har skapats en tradition där lärare delar med sig av sina erfarenheter för att fungera som en resurs för varandra. Innehållet i mötesplatserna planeras utifrån deltagarnas gemensamma önskemål, vilket ofta handlar om att stärka den vetenskapliga grunden både vad gäller undervisningsinnehåll och arbetssätt. Arbetet dokumenteras på en gemensam digital yta.

Några insikter som framkommit är att skolledarens stöd är av stor vikt, då lärarna deltar på sin planeringstid. Det är en bärande faktor att hitta tider för gruppen att träffas.

Lärarnas vilja till förkovring är uttalad och stark. En tydlig bieffekt är att lärare från olika skolor lär känna varandra och knyter band mellan skolorna.

Kungsbacka kommun – grundskola

Ett samarbete skapades mellan fem lärare, varav en lektor, från tre olika skolor för att utveckla undervisningen i svenska med ett specifikt fokus; att skriva noveller. Målet var att eleverna skulle utveckla förmågan att utforma själva vändpunkten i en berättelse. Metoden ”kortskrivning” av mikronoveller på tid användes för att avdramatisera skrivandet, där eleverna fick skriva utifrån impulser som bilder, filmer, sms eller inlägg från sociala kanaler. Skrivandet pågick under cirka ett år.

Arbetet genomfördes i en process för beprövad erfarenhet. En lärare inledde provandet i sin undervisning och dokumenterade i en digital mall som tagits fram gemensamt i kommunen. Nästa lärare anpassade upplägget för sin elevgrupp, prövade och la till sina reflektioner i samma dokument. Genom att lärarnas texter låg bredvid varandra kunde efterföljande lärare ta del av tidigare erfarenheter innan de själva prövade det i sin undervisning. Processen avslutades med en fysisk träff för erfarenhetsutbyte och reflektion.

Resultatet var att elevernas texter blev bättre, särskilt gällande gestaltningen av vändpunkten i berättelsen. Lusten att samarbeta stärktes och lärarna inspirerade varandra. Den gemensamma reflektionen efteråt beskrev arbetsprocessen som ”fantastisk”. Tid för reflektion underskattas och får ofta ge vika för andra aktiviteter, men är något lärarna saknat. Att pröva varandras undervisningsmetoder beskrivs av lärarna som ”kollegialt lärande på riktigt” och bidrar till att de känner sig mindre ensamma i sin profession.

Göteborgs stad – gymnasium

Under läsåret 2021/22 kontaktade några rektorer Center för skolutveckling i Göteborgs stad. Syftet var att förstå och stärka elevers engagemang i matematik på gymnasiet. Det ledde till ett långsiktigt pågående arbete med kartläggning och intervjuer av både elever, rektorer och lärare.

I det här exemplet är det handledningen som representerar den beprövade erfarenheten. Processen handlar om att lektorerna (forskare) identifierar utvecklingsbehov utifrån kartläggningen där elevernas input är central. Data analyseras och återkopplas till lärare och rektorer. I nästa steg används underlaget av lärarna för att utveckla undervisningen. Datainsamlingen sker vid tre tillfällen per läsår.

Satsningen började som ett pilotprojekt på tre skolor men har sedan vuxit till att idag omfatta arton lärargrupper. Grupperna strävar efter att lära sig mer om varandras praktiska undervisningsmetoder och skolans kultur kring matematik. Resultatet visar flera positiva förändringar. Matematiklärarna pratar mer om sin undervisning utifrån ett gemensamt yrkesspråk. Såväl skolledare som lärare visar en ökad lyhördhet för elevernas perspektiv och skolledarna har fått ökad kännedom om vad lärarna faktiskt gör i sin undervisning. Undervisningsutvecklingen, som baseras på egna elevdata och på lärarnas samlade erfarenheter, har en högre grad av trovärdighet bland lärare jämfört med externa punktinsatser som exempelvis föreläsare.

En viktig lärdom är vikten av symmetri mellan alla inblandade (elever, lärare, skolledare, lektorer) där alla bidrar med värdefulla erfarenheter. Det är viktigt att det får ta tid att bygga upp strukturer för arbetet. Nästa steg i arbetet för Göteborgs stad är att, utifrån

den dokumentation som finns, fokusera på hur erfarenheterna bäst sprids, till exempel genom konferenser eller utvecklingsartiklar.

2.3 Exempel från enskilda skolor

Några exempel kommer från enskilda skolor eller lärare som på olika sätt beskriver sitt arbete med undervisningsutveckling. De kan ha initierats som någon form av samarbets- eller utvecklingsprojekt eller på en enskild lärares initiativ.

Grundskola, Göteborg stad

Sedan ett år tillbaka har skolan fått tillstånd av Skolinspektionen (SI) att bedriva distansundervisning på nationell nivå som särskilt stöd för elever i årskurs 6–9. Målsättningen är att få elever som är hemma att komma tillbaka till skolan genom att skapa platser för samvaro med hjälp av immersiva tekniker, särskilt VR (Virtual Reality). Arbetet baseras på erfarenheter från pandemin och kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

Projektet sker i form av en kollegial läscirkel, där förslag på läsning tas fram i samråd med forskare som har erfarenhet av VR-teknik. Deltagarna använder loggböcker för dokumentation. Gruppen ses två till tre gånger per termin. Arbetet planeras pågå i minst två år samtidigt som arbetssättet prövas med eleverna. VR har främst prövats i matematikundervisningen, men önskemål finns om att utvidga arbetet till laborativa ämnen och språk.

Resultatet, som inledningsvis enbart rörde enstaka ämnen, intresserar nu alla och lärargruppen eftersträvar att utveckla arbetssättet. Ett litet motstånd finns till att läsa vetenskapliga artiklar, framför allt på engelska, men ambitionen är att arbetet ska bidra till en ökad forskningslitteracitet.

Flera lärdomar kan kopplas till vilket stöd som behövs för att det ska fungera. Skolledarens roll är helt avgörande för att frigöra tid åt lärarna. Det har också visat sig vara viktigt att rektorn själv deltar i läscirkeln för att alla ska ta del av texterna gemensamt. Lektorn har fungerat som facilitator och haft en sammankallande roll. Lektorn har också arbetat med att söka ekonomiskt stöd för att anlita forskare med kunskap inom området. Detta arbete har möjliggjorts genom lektorns stora nationella och internationella nätverk.

Gymnasium, Malmö

Skolan har under några år organiserat långsiktig undervisningsutveckling genom ”lesson study” i tvååriga cykler med särskilt avsatt tid under året. Arbetet bedrivs i ämnesgrupper med tre till fem lärare och leds av en förstelärare. Uppläggets struktur skapar en dokumenterad, kollegialt prövad, och långsiktig återkommande utveckling i nära anslutning till undervisningens vardag. Det finns planer på att knyta en lärarstudent till arbetet som kan använda det insamlade materialet i ett självständigt arbete och därigenom förstärka kopplingen till akademiska metoder och ytterligare fördjupa analysen.

Första året ägnas åt att identifiera en undervisningsutmaning, förankra den i tidigare forskning och formulera en kort projektplan (syfte, frågeställning, bakgrund). Året avslutas med en lärkonferens där alla ämnesgrupper presenterar sina pågående projekt för kollegiet. Andra året används till att gemensamt planera undervisningen, genomföra

den och samla in och analysera data i en eller två omgångar enligt lesson-study-modellen. Även andra året avslutas med en lärkonferens där ämnesgrupperna redovisar sina resultat för kollegiet.

Arbetet har stärkt engagemanget hos lärarna genom att ge utrymme för fördjupning i det egna ämnet. När tid avsätts för att "tänka långsamt och tänka färdigt" fördjupas de didaktiska samtalen. Fokus på konkreta detaljer i ämnesundervisningen gör också att kollegiet kan mötas kring gemensamma observationer av konkreta undervisningsexempel. Lärarna beskriver ökad professionalitet och stolthet i att kunna sätta ord på vad de gör och varför samt i att hänvisa till tidigare forskning. Arbetet synliggör också hur ämnena både skiljer sig och samtidigt liknar varandra; ämnesgruppernas olika frågor ger ett rikt spektrum av perspektiv, vilket blir tydligt och lärorikt vid lärkonferenserna.

Stöd från akademien är avgörande: flera lärare deltar i praktisknära forskning vid Malmö respektive Stockholms universitet. En lärare går en forskarutbildning, vilket ger tillgång till teori, metod och nätverk för till exempel litteratursökning. Schemalagd tid är en förutsättning, både för det ordinarie ämneslagsarbetet och för den processdrivna undervisningsutvecklingen, liksom ett tydligt stöd från skolledningen. Det är fruktbart att ha rimliga förväntningar, mål som kan omprövas och tillåta att processen tar den tid som behövs. Slutligen bärs arbetet av en delandekultur: öppna klassrumsbesök, gemensam materialdelning och konstruktiv kollegial återkoppling gör att lärandet blir gemensamt och hållbart över tid.

Gymnasium, Stockholms stad

Exemplet beskriver ett FoU-projekt finansierat via Skolverkets statsbidrag för praktisknära forskning. Projektet är ett samarbete mellan kemi, biologi och fysik på ett naturvetenskapligt program i Stockholms stad. Projektet har pågått i ett och ett halvt år. Två lektorer i naturvetenskapsämnenas didaktik, som också är en del av kollegiet, leder arbetet i nära dialog med lärolaget och skolans behov. Bakgrunden till arbetet är att skolan saknar ett strukturerat kollegialt arbete kring undervisning i naturvetenskapliga ämnen, trots att styrdokumentet innehåller liknande målformuleringar om naturvetenskapens karaktär och arbetssätt. Projektet syftar därför till att undersöka hur lärare inom olika NV-ämnen kan samverka för att bygga progression i undervisningen.

Gemensam kollegial utvecklingstid används för att läsa och diskutera ämnesdidaktisk forskning i relation till pågående undervisning och lärarnas tidigare erfarenheter. Samtalen spelas in, transkriberas och analyseras mellan träffarna. Analysen används sedan för att styra innehållet och inriktningen på nästa ämnesmöte. Lektorerna fungerar som process- och kunskapsstöd och presenterar relevant forskning som ger riktning för kollegornas didaktiska val. På så sätt förfinas de enskilda lärarnas erfarenheter till att bli kollektivt prövade och dokumenterade erfarenheter över de tre naturvetenskapliga ämnena.

Genom de kollegiala samtalen identifierades gemensamma undervisningsutmaningar, bland annat förmågan att mäta och hantera data samt att arbeta med och förklara naturvetenskapliga fenomen. Ett antal utvecklingsmöjligheter formulerades: färre laborationer med tydliga lärandemål, att låta laborationerna ta tid, att återkommande öva för att förfinas laborativa färdigheter och att samordna laborativ undervisning så att de naturvetenskapliga ämnena kompletterar och förstärker varandra. Kollegiets beprövade erfarenhet ligger i stor utsträckning i linje med den naturvetenskapliga ämnesdidaktiska litteratu-

ren och forskningsförankringen har ökat säkerheten kring hur kollegiet gemensamt tar sig an undervisningsutmaningar.

Det återkommande inslaget, att inleda kollegial utvecklingstid med en forskningspresentation, har bidragit till både att förankra beprövad erfarenhet i den ämnesdidaktiska litteraturen och att förflytta tidigare individuella erfarenheter till en gemensam erfarenhetsbas i naturvetenskaplig undervisning. Den gemensamma utgångspunkten i ämnesdidaktisk forskning och beprövad erfarenhet har också bidragit till att utveckla ett gemensamt naturvetenskapligt didaktiskt språk för att diskutera undervisning. Projektets struktur har uppmärksammats på skolhuvudmannanivå, utanför NV-programmet på den enskilda skolan, och framstår som en möjlig modell för ämnessamverkan på bredare front.

2.4 Sammanfattande reflektion

Även om materialet är stort och utgår från många olika kontexter går det att se generella mönster som kan vara viktiga att ta vara på i det fortsatta arbetet med att bygga en nationell plattform för lärarnas beprövade erfarenhet.

Några gemensamma drag som återkommer i flera av de beskrivna exemplen:

Kunskapsproduktion i cyklisk process

I nästan alla exempel, oavsett nivå, bygger arbetet på en iterativ eller cyklisk process: identifiera undervisningsbehov, pröva i praktiken, dokumentera, pröva kollegialt, sprida och ompröva. Denna cykliska process beskrivs och uttrycks både i själva arbetet och i olika typer av spridningsforum, som till exempel konferenser där muntlig prövning följs av skriftlig bearbetning och publicering.

Kollegial prövning som kvalitetssäkrare

Exemplen tydliggör att skillnaden mellan beprövad erfarenhet och ”bra tips” handlar om att erfarenheten prövas och granskas tillsammans med andra, till exempel i lärarlag, ämnesgrupper, nätverk eller under konferenser. Kollegiala processer såsom gruppsamtal och skrivstöd bidrar till god kvalitet. Det byggs också genom själva arbetsprocessen, där lärare prövar samma undervisningsexempel och bygger vidare på varandras dokumentation.

Stödfunktioner

En generell framgångsfaktor i de exempel som beskrivs är tydliga stödfunktioner. Ofta beskrivs de i form av en personlig resurs. Det kan vara till exempel en lektor, ett FoU-team, en handledare, skrivstödjare eller samtalsledare, som bidrar till att upprätthålla strukturer, bygga ett gemensamt språk och att sänka trösklarna i arbetet.

Dokumentation – i lagom grad

Dokumentationen beskrivs som en viktig och nödvändig ingrediens i arbetet med beprövad erfarenhet. Men det kan vara svårt att hitta en bra balans mellan enkelhet och god kvalitet. De mallar som används behöver vara användarvänliga men samtidigt värna om ett vetenskapligt förhållningssätt med god kvalitet. En väg kan vara att vidga begreppet dokumentation, den behöver inte nödvändigtvis vara i skriftlig form, utan kan vara en

film eller bild också. Exempelen visar även att vissa skolformer, till exempel förskolan, har en mindre etablerad tradition av skriftlig dokumentation. Det innebär att man kan behöva ge stöd och anpassa dokumentationen utifrån kontexten.

Tid, mandat och incitament

Flera av exemplen lyfter problematiken kring tid och villkor för att delta. Arbete med beprövad erfarenhet i en cyklisk process kräver tid och uthållighet och behöver planeras och formas i nära dialog med skolornas övriga utvecklingsprocesser. Lärarnas motivation till deltagandet är också en kärnfråga. Här beskriver exemplen att lärarnas inre och yttre drivkrafter fungerar som starka incitament. De inre drivkrafterna handlar om att bidra till sitt eget och andras lärande, medan de yttre består av meritering, publicering och deltagande i konferenser.

3. ENKÄT OM BEPRÖVAD ERFARENHET

För att få en bredare bild av hur begreppet beprövad erfarenhet uppfattas och tolkas bland lärare och hur de upplever att de arbetar med det idag, skickades en enkät ut via Sveriges Lärare. Enkäten besvarades av totalt 1129 lärare inom olika skolformer: förskola, grundskola, gymnasium och vuxenutbildning. Förutom bakgrundsfrågor om skolform, organisationsform, tid i yrket och årskurs, innehöll den fem flervalsfrågor och två öppna frågor om beprövad erfarenhet.

I den här rapporten redovisas svaren på de frågor som bedömts som mest relevanta för arbetet med att skapa en nationell digital plattform för lärarnas beprövade erfarenhet.

3.1 Kännedom och förståelse av begreppet beprövad erfarenhet

Av 988 svar på frågan om kännedom om begreppet beprövad erfarenhet svarar 91 procent av lärarna jakande och 8 procent nekande. Endast 1 procent av lärarna anger svarsalternativet "Vet ej". Skillnaderna mellan skolformer är relativt små. Cirka 90 procent av lärarna anger att de känner till begreppet oavsett var de arbetar. Det gäller även oavsett om lärarna arbetar i kommunal eller fristående verksamhet.

När det gäller hur lärare förstår eller tolkar begreppet framträder dock en betydligt större spridning i svaren. En analys av de 345 öppna svar, där lärare med egna ord beskriver beprövad erfarenhet visar på nedanstående teman. Analysen har gjorts genom flerkodning, vilket innebär att ett svar kan ingå i flera teman. Syftet med analysen är att synliggöra den bredd i förståelse som begreppet ger upphov till.

Resultat i praktiken

Det tema som flest svar kopplas till är att lärarna ser att arbetet i klassrummet ger någon typ av resultat i praktiken. Det kan handla om att man ser en ökad måluppfyllelse bland eleverna eller andra positiva effekter i barns och elevers utveckling.

"Det vi lärare har provat som utbildningsform/sätt som visat sig vara effektivt för att eleverna ska lära sig."

"Kunskaper som har använts i praktiken som har gett positiv effekt."

Något svar lyfter att det inte nödvändigtvis behöver vara en positiv effekt som uppnåtts, utan att det också är värdefull kunskap att se negativa effekter i relation till elevers utveckling.

"Erfarenhet av till exempel en metod som användes under en längre period; som har visat att ge positiv eller negativ effekt på tex. utvecklingen."

Systematisk prövning

Ett tema som också förekommer i hög grad handlar om ett systematiskt arbetssätt i det utforskande arbetet. Lärarna beskriver att den egna kunskapen prövas i en systematisk kedja där dokumentation, utvärdering, analys och reflektion ingår som bärande delar.

”Metoder eller arbetssätt i undervisningen som lärare i grupp systematiskt har utformat, provat och utvärderat.”

Flera av svaren beskriver att det handlar om arbetssätt eller metoder som prövas systematiskt. Andra svar öppnar upp för en bredare förståelse av vad som bör prövas. Samstämmigt är dock att sambandet mellan lärarnas undervisning och barns/elevs lärande står i fokus.

”Systematiskt samlad kunskap om undervisning och mötet med elever. En systematik/ett återkommande insamlande av information och återkoppling från elever för att utveckla och förbättra undervisning och verksamhet.”

Upprepad prövning

Ett tema som liknar det föregående handlar om att betona den upprepande aspekten av provandet. Det kan vara att kunskapen prövas av samma lärare vid flera olika tillfällen eller med flera barn/elevgrupper med antingen ett positivt eller negativt resultat.

”Att något är testat flera gånger med liknande resultat.”

”Något som har prövats flera gånger och som med stor sannolikhet fungerar/ inte fungerar.”

Några lärare betonar att kunskapen upprepat ska ha prövats av flera olika lärare för att kunna kallas beprövad.

”Ett arbetssätt som har prövats av flera vid flera tillfällen och visat sig fungera bra.”

Konkreta metoder eller aktiviteter

Inom detta tema beskriver lärarna beprövad erfarenhet som konkreta metoder, moment, aktiviteter eller rutiner som de återkommer till i sin undervisning. Det kan handla om innehållsliga aspekter, till exempel högläsning, men också om formen för arbetet, till exempel arbete i mindre grupper.

”Pedagogiska planeringar, lektionsupplägg, lärmiljö, förhållningssätt, verktyg för att hantera utmanande beteenden och så vidare som har prövats flera gånger, gärna av hela arbetslag eller mer, och ger goda resultat.”

”Det kan till exempel vara att arbeta i små grupper, lära genom leken och i samslingen (sång, rörelse), bygga och skapa trygga relationer, bokläsning samt kommunicera om boken.”

Vetenskaplig grund

Ett övergripande tema handlar om att lärare på olika sätt kopplar beprövad erfarenhet till vetenskaplig grund eller forskning. Ett perspektiv är att lärare beskriver den beprö-

vade erfarenheten som något som står i dialog med forskningen. Vetenskaplig kunskap används för att förstå varför något fungerar eller inte, men det är inte forskningen i sig som är utgångspunkten eller kärnan i den beprövade erfarenheten.

”Erfarenhet som utarbetats under lång tid och som har stöd i forskningen.”

”Att det finns forskning som bevisar det man har testat.”

Ett helt annat, men vanligt förekommande perspektiv, är att det är forskningen som står i fokus och är grunden för den kunskap som är lärarnas beprövade erfarenhet. Lärare använder vetenskapligt framtagna kunskaper som omsätts i praktiken.

”Arbetslivserfarenhet baserad på forskning.”

”Att grunda verksamheten i forskning (teorier) och sedan utvärdera och lära av praktiken.”

Ett tredje perspektiv handlar om ett vetenskapligt förhållningssätt. Den beprövade erfarenheten är inte nödvändigtvis kopplad till forskning, utan till ett vetenskapligt sätt att arbeta (analysera, pröva, dokumentera, kritiskt granska).

”Om man tänker vetenskapligt i sitt arbetsätt, prova olika metoder i undervisning, reflektera över varför det funkar eller inte, ändra på det. Då jobbar man med beprövad erfarenhet.”

Några reflektioner tar också direkt avstånd från kopplingen mellan beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund.

”Beprövad erfarenhet är när metoden har testats i pedagogiska sammanhang och utvärderats men inte utifrån ett vetenskapligt tillvägagångssätt.”

”Inte vetenskapligt utformade metoder utan metoder som fungerar utifrån att de är beprövade och utformade i yrket.”

Kollegialt samlad kunskap

Flera lärare betonar vikten av att kunskap inte enbart är kopplad till individen, utan att den är prövad och delad i kollegiet för att kunna kallas beprövad. Temat innefattar dels reflektioner som tar fasta på själva arbetssättet, dels att prövandet behöver genomföras, diskuteras och utvärderas av fler än en lärare för att bli beprövad.

”Att tillsammans med kollegor testat arbetssätt med mera och kommit fram till en bas att utgå ifrån som fungerar. Utvärderat, diskuterat.”

Ett annat perspektiv inom temat handlar om den del av processen där kunskapen delas inom kollegiet.

”Kollegialt lärande, vi lär oss olika saker och delar med oss till varandra.”

”En person som har arbetat aktivt med sin undervisning och delar med sig av sina erfarenheter i kollegiet.”

Den beprövade erfarenheten beskrivs också som själva resultatet av det utforskande arbetet som en kollektivt samlad kunskap.

”Kollegernas samlade erfarenhet.”

”Att det finns en samlad erfarenhet inom kollegiet om vad som fungerar och inte.”

Lång yrkeserfarenhet

Några reflektioner handlar om ett tema där lärarna relaterar beprövad erfarenhet till den kunskap som byggs upp över tid och som blir resultatet efter att ha varit många år i yrket.

”Saker jag gjort i 25 år fungerar!”

”Lång yrkeserfarenhet som gett praktisk kunskap under lång tid genom att reflektera, prova, ändra och diskutera med kollegor, observera barn.”

”Den erfarenhet som en samlat på sig under åren en arbetat som utgör en kärna i sin undervisning.”

Anpassning och förändring

Temat handlar om aspekten av att lärare gör förändringar och justeringar i sitt prövande utifrån den aktuella kontexten. Det kan innebära att läraren anpassar ett innehåll eller en metod utifrån elevgrupp eller en situation, eller låter det gå viss tid innan man prövar igen. Utgångspunkten är att förändringen ska leda till en förbättring av undervisningen.

”Aktiviteter eller undervisningsupplägg som fungerat förut genomför jag igen, men med vissa förändringar för att passa den elevgrupp jag har för stunden.”

”Det är en kunskap som man erövrar genom att göra om och om igen och förändra det som behöver bli bättre.”

”Man förändrar till det bättre och håller fast vid det som fungerar.”

Tyst kunskap

Ett litet fåtal av lärarna kopplar beprövad erfarenhet till den kunskap som ibland brukar benämnas ”tyst” och som kan handla om en intuitiv professionell kunskap eller en sorts förkroppsligad erfarenhetsbaserad kunskap.

”En delvis tyst kunskap där man vet vad som fungerar i och vid olika situationer och tidpunkter, snarlikt en fingertoppskänsla.”

Osäkerhet

Slutligen framkommer ett tema att lärare inte vet vad begreppet beprövad erfarenhet betyder eller vems erfarenhet det egentligen handlar om.

”Jag vet inte vad som menas med uttrycket i det här sammanhanget.”

”Har alltid undrat vems beprövade erfarenhet det gäller?”

Sammanfattning

Det blir tydligt att det finns en varierad förståelse bland lärare om vad beprövad erfarenhet egentligen är. Det är ett viktigt resultat i sig att det, trots att 91 procent av lärarna anger att de känner till begreppet, råder en så stor bredd i förståelsen av dess innebörd. Resultatet visar att beprövad erfarenhet fungerar som en samlingsrubrik snarare än som en entydig definition. Trots den stora spridningen går det att urskilja några övergripande teman i lärarnas svar.

För det första blir det tydligt att tyngdpunkten i lärarnas förståelse av beprövad erfarenhet ligger i kopplingen till praktiken: det systematiska provandet i undervisningen och till de resultat som följer, det som verkar fungera eller ge avsedd effekt. Många lärare verkar intuitivt koppla samman begreppet beprövat med att det sker någon form av prövning över tid, men på olika nivåer av struktur och med olika grad av möjlighet att verifiera resultaten.

För det andra blir spänningsfältet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet tydligt. En del lärare ser beprövad erfarenhet som något som uppstår i dialog med forskning eller som forskning omsatt i praktiken. Andra lärare tar avstånd från denna sammankoppling för att tydliggöra att det är något helt unikt.

Ett tredje mönster som urskiljer sig är hur lärarna relaterar begreppet beprövad erfarenhet till ett individ- respektive grupperspektiv. Många lärare betonar att erfarenhet blir beprövad först när den delas, prövas och diskuteras kollegialt, medan andra kopplar begreppet till lång yrkeserfarenhet på individnivå.

Slutligen framkommer det att det är väldigt få lärare som nämner den tysta kunskapen (ibland kallad intuition eller fingertoppskänsla) som en aspekt av beprövad erfarenhet. Det kan bero på att det är ett kunnande som är svårt att sätta ord på eller att det inte uppfattas som beprövad erfarenhet.

3.2 Beprövad erfarenhet i praktiken

I enkäten anger 82 procent av de deltagande lärarna att de i hög eller mycket hög grad baserar sin undervisning på beprövad erfarenhet. Svaren är fördelade på ett relativt enhetligt sätt inom de olika skolverksamheterna, där ungefär 25–30 procent anger att undervisningen i mycket hög grad och 45–60 procent anger att undervisningen i hög grad baseras på beprövad erfarenhet. De skolverksamheter som skiljer sig något från detta mönster är fritidshemmet och vuxenutbildningen. I fritidshemmet är det endast 10 procent som anger att de i mycket hög grad baserar sin undervisning på beprövad erfarenhet. I vuxenutbildningen är förhållandet det motsatta, där 42 procent anger att de i mycket hög grad baserar sin undervisning på beprövad erfarenhet. Det är dock viktigt att komma ihåg att båda dessa verksamheter har en låg svarsandel. Det är endast ett fåtal lärare, 1–3 procent, som beskriver att de i låg grad eller inte alls baserar sin undervisning på beprövad erfarenhet. Lågstadiet är den enda verksamheten där dessa svarsalternativ inte används alls.

Lärarna motiverar sina svar på olika sätt. Ofta handlar det om att beprövad erfarenhet uppstår genom en kombination av lång yrkeserfarenhet och systematiskt provande. Lärarna har testat upplägg över tid, sett vad som fungerar för olika barn/elevgrupper

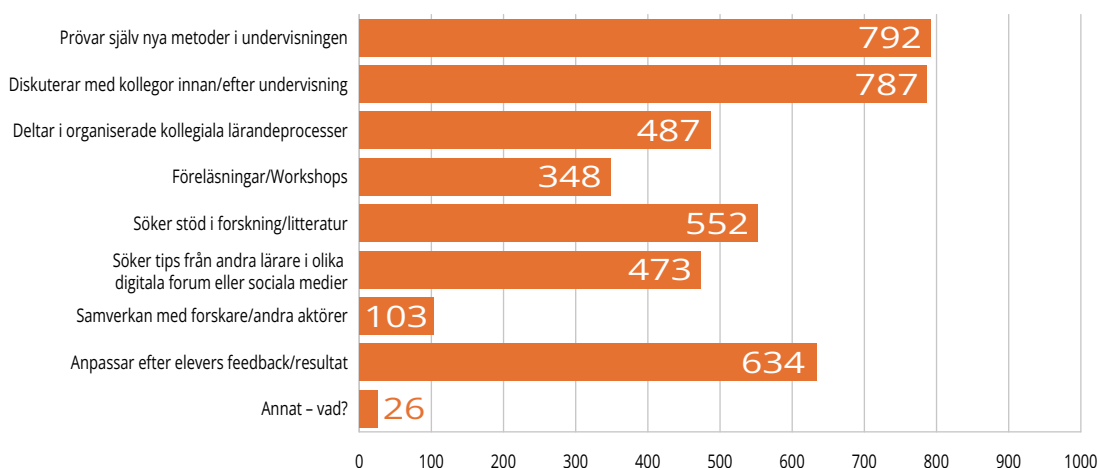
och byggt upp en ”verktyglåda” av metoder som går att anpassa i stunden. Samtidigt beskrivs beprövad erfarenhet sällan som något helt frikopplat från forskning. Många uttrycker ett ”både och”, där undervisningen grundas i sådant som fungerar i praktiken, men som stärks av vetenskaplig grund och fortbildning. Ett återkommande tema är att beprövad erfarenhet också ses som kollektiv. Den utvecklas och sprids genom kollegialt lärande, gemensam planering och att dela och ompröva arbetssätt tillsammans. I flera svar kopplas begreppet till ett systematiskt kvalitetsarbete (dokumentation, uppföljning och anpassning) men här syns också spänningar, exempelvis att tiden inte räcker till för att utvärdera och utveckla lika strukturerat som man skulle vilja. Det framkommer att graden av beprövad erfarenhet i undervisningen påverkas av förutsättningar och begreppsförståelse. Tid, resurser och krav kan göra att lärare högre grad lutar sig mot det man redan vet fungerar eller mot läromedel. Några uttrycker också osäkerhet kring vad begreppet innebär. Andra visar en viss skepsis mot ”modeflugor” och betonar vikten av en stabil grund som är prövad i den egna kontexten.

3.3 Utveckling av undervisning

När det gäller hur lärare går till väga för att utveckla sin undervisning framträder i stort ett generellt mönster bland de olika skolformerna. Cirka 80 procent av lärarna uppger att de själva prövar nya metoder i sin undervisning. En ungefär lika stor andel diskuterar med sina kollegor i samband med undervisningen. Något färre, cirka 70 procent, anger att de anpassar undervisningen efter elevernas feedback eller resultat. Samverkan med forskare eller andra aktörer är det minst vanliga svarsalternativet. I fritidshemmet är det ingen lärare som markerar detta svar.

Hur brukar du gå tillväga när du vill utveckla din undervisning?

Enkätundersökning med flervalssalternativ. Totalt antal respondenter: 977 st.



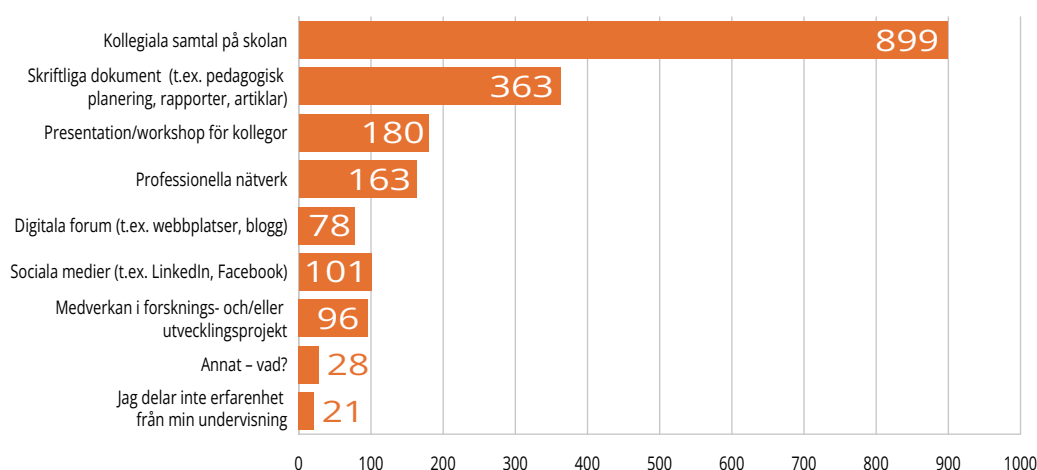
Ett fåtal lärare inom varje skolverksamhet markerar svarsalternativet ”annat” där de i fritext beskriver hur de utvecklar sin undervisning. Lärarnas svar handlar till exempel om att spegla sin undervisning mot kollegors eller andras perspektiv, såsom förstelärare, specialpedagoger eller vårdnadshavare. Svaren kan också handla om att tillägna sig kunskap genom utbildningar eller fortbildning som sedan omsätts i praktiken. Några lärare nämner att de hämtar idéer och inspiration via nätet, fackliga tidningar och nyheter inom ämnet för att utveckla sin undervisning. AI beskrivs som ”kollega” för att få nya perspektiv eller infallsvinklar.

3.4 Att dela erfarenheter från undervisningen

Även när det gäller hur lärare delar erfarenheter från sin undervisning är svaren relativt likartade. Den övergripande bilden visar att 93 procent av lärarna delar erfarenheter genom kollegiala samtal på skolan. Andelen är likartad för samtliga skolformer med en variation på 90–97 procent. En större variation framkommer för svarsalternativet ”skriftliga dokument”, såsom pedagogisk planering, rapporter och artiklar. Här varierar andelen från 21 procent i gymnasiet till 59 procent i förskolan. Även svarsalternativen ”presentation/workshop för kollegor” och ”sociala medier” skiljer sig mellan de olika skolverksamheterna. Vuxenutbildningen har högst andel lärare, 36 procent, som markerar det förstnämnda alternativet. Fritidshemmet har den största andelen lärare, 22 procent, som delar undervisningserfarenheter via sociala medier. Det är dock viktigt att komma ihåg att båda dessa verksamheter har en låg svarsandel. Endast ett fåtal lärare, 1–4 procent, uppger att de inte delar erfarenheter från sin undervisning. I förskoleklass är det inte någon lärare som anger detta svarsalternativ.

Hur delar du erfarenheter från din undervisning?

Enkätundersökning med flervalssalternativ. Totalt antal respondenter: 967 st.



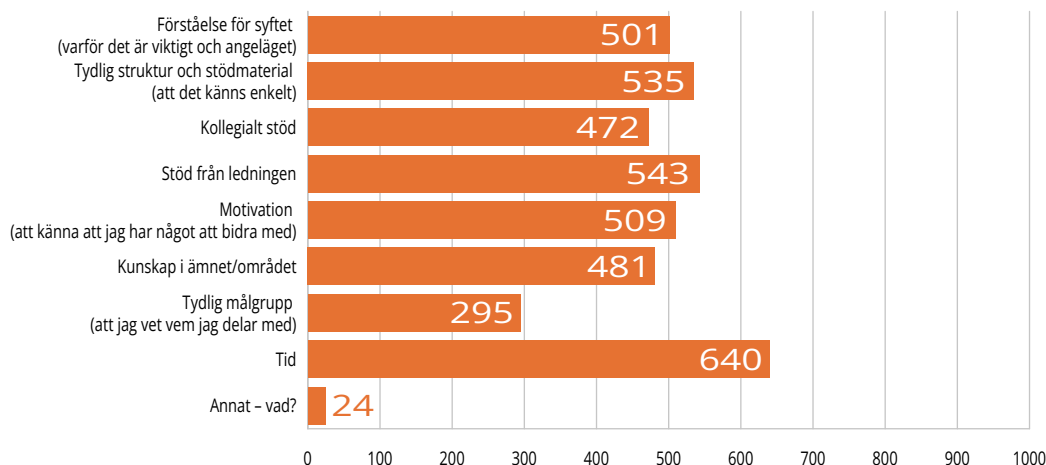
Lärarna lämnar en mängd förslag på hur de skulle vilja dela erfarenheter. Det mest återkommande är önskan om regelbundna kollegiala samtal där man byter erfarenheter, reflekterar och analyserar undervisning tillsammans, gärna med fokus på pedagogiska frågor snarare än praktiska avstämningar. Många efterfrågar också gemensam planeringstid för att kunna dela upplägg, material och idéer. Ett annat starkt tema är önskan om kommunala, regionala och även nationella nätverk, särskilt för yrkesgrupper som ofta är ensamma i sin roll (till exempel lärare i fritidshem eller de som saknar ämneskollegor på skolan). Flera nämner att sådana nätverk har funnits tidigare som har varit mycket givande och att man vill återinföra dem. Många lärare vill ha workshops, föreläsningar och temadagar (gärna praktiska) där de kan ta del av konkreta arbetssätt, upplägg och resultat. Flera önskar att det sker i form av mini-föreläsningar eller tydligt strukturerade möten med bestämda fokusområden. Ett återkommande önskemål är att få se undervisning i praktiken med lektionsbesök, auskultation och handledning med återkoppling. I vissa fall nämns även arbete parallellt i klassrummet, så kallat tvåläraresystem. Lärarna beskriver tvåläraresystemet som ett av de mest utvecklande sätten, men som kräver tid och organisering. Många lärare efterfrågar en gemensam digital plattform där de kan dela och hämta planeringar, lektionsupplägg, aktiviteter, dokumentationer och exempel (gärna sökbar och ämnesspecifikt). Flera nämner Skolverket eller Sveriges Lärare som möjliga värdar och att det är viktigt att plattformen kräver inloggning och har en god struktur. En del lärare är nöjda med att få inspiration via Facebook, Instagram, poddar och tidningar. Andra uttrycker att sociala medier riskerar att bli en marknadsföringsplats för eget material och efterfrågar mer beprövade och relevanta källor. Många lärare vill att erfarenhetsutbyte ska ske med avstamp från forskning eller i dialog med forskare. Eller att man får tillgång till forskningssammanställningar som sedan diskuteras kollegialt. Flera lärare lyfter att det ofta finns strukturer för att dela erfarenheter, men att tid och resurser för att göra arbetet på ett bra sätt saknas. Många betonar att utveckling måste ske på arbetstid och att fortbildning inte kan läggas ovanpå det ordinarie arbetet. Innehållet måste också vara relevant, ämnesnära och gärna mer lärarstyrt än styrt av ledningen.

3.5 Förutsättningar i arbetet med beprövad erfarenhet

En fråga i enkäten handlar om vilka förutsättningar som lärare upplever är viktigast för att utveckla, dokumentera och dela erfarenheter av undervisningen. Lärarna fick möjlighet att ange tre svarsalternativ som de ansåg var viktigast. De delar som fått störst andel svar av det totala antalet lärare är tid (67 procent), tydlig struktur och stödmaterial (56 procent), stöd från ledningen (56 procent) samt motivation eller känsla av att ha något att bidra med (53 procent). Dessa faktorer återkommer i samtliga verksamheter, men med något olika tonvikt. Samtliga skolverksamheter nämner tid som en av de tre viktigaste förutsättningarna. Majoriteten av verksamheterna beskriver också att en av de viktigaste förutsättningarna, är att förstå syftet, eller varför arbetet med undervisningsutveckling är viktigt. Några skillnader mellan verksamheterna kan också urskiljas. I förskoleklass anges kollegialt stöd som en av de tre viktigaste förutsättningarna, medan lärare på högstadiet nämner kunskap i ämnet eller området som en viktig förutsättning. Dessa aspekter nämns inte av övriga skolverksamheter. Ingen av skolverksamheterna anger alternativet ”tydlig målgrupp”, det vill säga att veta vem man delar med, som en av de tre viktigaste förutsättningarna.

Vilka förutsättningar är viktigast för ditt arbete med att utveckla, dokumentera och dela erfarenheter av din undervisning?

Enkätundersökning med flervalsoalternativ. Totalt antal respondenter: 963 st.



3.6 Sammanfattande reflektion

De flesta lärare (91 procent) uppger att de känner till begreppet beprövad erfarenhet, med små skillnader mellan skolformer och mellan organisationsformer (kommunal och fristående skola). Samtidigt visar analysen att förståelsen varierar. Beprövad erfarenhet beskrivs på flera sätt. Den kan förstås som något som fungerar och ger effekt i undervisningen. Den kan också förstås som ett mer systematiskt arbetssätt med dokumentation och reflektion. Vidare beskrivs den som något som prövats upprepade gånger och ibland av flera lärare och som konkreta metoder och återkommande arbetssätt. En stark återkommande dimension är också den kollegiala aspekten: erfarenheten blir ”beprövad” när den delas, prövas och utvecklas tillsammans.

Relationen till vetenskaplig grund framstår som ett område där synsätten går isär. I vissa svar kopplas beprövad erfarenhet tydligt till forskning och fortbildning. Ibland som en dialog där forskning kompletterar praktisk erfarenhet, ibland som forskning omsatt i praktik. I andra svar betonas i stället ett vetenskapligt förhållningssätt (som systematisk prövning) utan att forskning nödvändigtvis är närvarande och i en del svar finns också en mer kritisk hållning där kopplingen till forskning tonas ned eller ifrågasätts.

När lärare beskriver sin egen praktik uppger en stor andel (82 procent) att de i hög eller mycket hög grad baserar sin undervisning på beprövad erfarenhet. Mönstret är likartat mellan olika skolformer, med vissa skillnader. Sammantaget framträder en bild av att beprövad erfarenhet ofta förstås som en kombination av lång yrkespraktik och prövande över tid. En slags professionell ”verktygslåda” som kan anpassas och där kollegialt lärande, inspiration från omvärlden och ibland forskning också spelar in. Samtidigt betonas att arbetet påverkas av förutsättningar som tid och resurser.

När undervisningen ska utvecklas beskriver lärare i stor utsträckning att de prövar själva och diskuterar med kollegor och i något mindre utsträckning utgår från barn och elevers feedback eller resultat. Skillnaderna mellan skolformer är inte dramatiska, men förskolan tar i lägre grad del av resultat på barnnivå, vilket kan kopplas till skrivningar i förskolans läroplan. Samverkan med forskare eller externa aktörer framstår genomgående som minst vanligt. I enkäten framkommer också att lärare tar stöd av andra funktioner (till exempel förstelärare, specialpedagoger) för att utveckla sin undervisning. De deltar även i fortbildning som omsätts i praktiken och hämtar inspiration via nätet och tidskrifter.

När det gäller att dela erfarenheter är den lokala delningen mycket stark: nästan alla anger kollegiala samtal på den egna skolan som det vanligaste sättet. Samtidigt varierar formerna (till exempel skriftliga dokument, workshops, presentationer och sociala medier) mellan skolformer. I enkäten återkommer tydliga behov av mer tid och struktur för kollegialt arbete, fler ämnes- och rollspecifika nätverk även utanför den egna skolan, samt praktiska och konkreta former för lärande som lektionsbesök, auskultation och handledning. Här lyfts också behovet av en gemensam digital plattform som är sökbar, ämnesspecifik, välstrukturerad och kräver inloggning. Sociala medier utgör för vissa lärare en inspirationskälla, medan de för andra riskerar att bli mer av en kommersiell marknadsplats. Detta förstärker efterfrågan på mer relevanta och trovärdiga arenor för beprövad erfarenhet.

Slutligen visar enkäten att lärare i första hand betonar tid som en avgörande förutsättning, men också behovet av tydlig struktur och stödmaterial, stöd från skolledningen och känslan av att ha något att bidra med. Även förståelse för syftet lyfts som viktigt av lärarna. Sammantaget pekar enkäten på ett starkt engagemang och en utbredd praktisk-nära kunskap, men också på att delning och dokumentation behöver göras enklare, mer meningsfull och bättre integrerad i professionens vardagsarbete för att kunna bli långsiktigt hållbar.

LÄRAR-
stiftelsen

Box 38102, 100 64 Stockholm
Vi ses på lararstiftelsen.se